

# Zpravodaj

Výzkumného ústavu odborného školství

## č. 2

(20. února)

<b>O potřebě výchovy ve věku informací</b>	<b>2</b>	Komentář k projevu německého spolkového prezidenta Romana Herzoga (z 9.6.1998).
<b>Nové knihy v knihovně</b>	<b>5,20</b>	
<b>Co nového v časopisech</b>	<b>6</b>	Vocational training, 1998, č.14; L'Enseignement technique, 1998, č.179, 180.
<b>Osm zásad politiky profesní přípravy ve Francii</b>	<b>8</b>	Výsledky jednání subjektů zainteresovaných na rozvoji profesní přípravy (duben 1998).
<b>Eroze ideálů dalšího vzdělávání ve Francii</b>	<b>9</b>	Kritický pohled na současný stav.
<b>Radikální reforma vzdělávání v Austrálii</b>	<b>10</b>	Realizace programu "Škola budoucnosti" v australské státě Victoria. Hodnocení reformy, která znamená větší svobodu pro školy.
<b>Odborné vzdělávání v Polsku</b>	<b>11</b>	Očekávané podstatné změny v koncepci programů odborného vzdělávání. Vytvoření modulů odborných dovedností.
<b>Co s mladistvými, kteří nezískali kvalifikaci</b>	<b>13</b>	Opatření, která mají pomáhat mladým lidem bez kvalifikace, přijatá v zemích EU, v Norsku, Lichtenštejnsku a na Islandu. Informace ze sítě EURYDICE.
<b>Očekávaný vývoj německého systému odborného vzdělávání do roku 2020</b>	<b>15</b>	Závěry studie vypracované s použitím delfského postupu.
<b>Diskuse o učňovských zkouškách v německém duálním systému</b>	<b>17</b>	Výčet hlavních požadavků týkajících se změn závěrečných zkoušek.
<b>Závěrečné zkoušky ve vyšších sekundárních školách v některých evropských zemích</b>	<b>18</b>	Stručné charakteristiky těchto zkoušek, které jsou na úrovni naší maturity. Informace ze sítě EURYDICE.

Minule jsme na tomto místě mluvili o informacích všeobecně. Dnes se zaměříme na jeden z významných zdrojů aktuálních informací, kterým jsou naše i zahraniční časopisy. V dobře vedeném odborném časopise by čtenáři měli najít informace o novinkách v daném oboru, o celkových trendech, o probíhajících výzkumech, o výsledcích výzkumů ukončených apod. V přírodovědných oborech se publikace článku ve vědeckém časopise rovná udělení patentu v technických oborech. “Publio ergo sum”, říká poopravené přísloví.

V ideálním případě by měl mít odborný pracovník možnost prolistovat si osobně všechna nová čísla časopisů ze svého oboru (v příjemném prostředí příslušné čítárny). To bohužel vždycky nejde. Knihovny však poskytují svým uživatelům “listování” zprostředkované. Například Státní pedagogická knihovna Komenského vydává přibližně jednou měsíčně “Aktuální bibliografické informace”, sešitek, který obsahuje výběr anotovaných dokumentačních záznamů článků z právě zpracovaných časopisů (k nahlédnutí také v knihovně VÚOŠ). Stejný účel plní rubrika Zpravodaje Co nového v časopisech. (Dokumentační záznamy otištěné v obou výše uvedených informačních zdrojích se samozřejmě stávají součástí celostátní pedagogické bibliografické databáze, ze které je lze zpětně vyhledávat formou rešerší. K zadání rešerše je však třeba již nějaké informace o daném problému mít.)

Na poskytování zprostředkovaného “listování” je založen celý Zpravodaj. Zpřístupňovat informace ze světa, získávané převážně ze zahraničních primárních zdrojů, je jeho hlavním posláním. Čtenáři Zpravodaje se tak mohou seznámit s nově používanými termíny, jejich českými překlady, eventuálně se zprostředkovaným vysvětlením daného termínu tam, kde se český ekvivalent hledá obtížně nebo marně. Jsou zkrátka “v obraze” (dnes už zažitý anglicismus: *be in the picture* = být zasvěcen nebo informován).

Co třeba termín *knowledgeability*, použitý v časopise Vocational training v této souvislosti: “Bylo by nesprávné naznačovat, že lidé se zabývají nejprve a především spíše reprodukcí daných vědomostí, než produkcí *knowledgeability* jako flexibilního procesu střetávání se se světem.” (Anglicko-český ekonomický slovník [Praha, Victoria Publishing 1993] překládá *knowledgeability* jako informovanost.) AK

## O potřebě výchovy ve věku informací

*Německý spolkový prezident Roman Herzog se často vyjadřuje k otázkám vzdělávání. Známý je jeho projev z listopadu 1997, v němž prezentoval své představy o tom, jak by měl vypadat a fungovat systém vzdělávání, který by podporoval výkonnost, který by nikoho nevyklučoval, který by vyvolával radost z učení a sám byl “učícím se systémem”, tvořivým a schopným vývoje (viz Zpravodaj VÚOŠ, č. 2/98). V roce 1998 se spolkový prezident znovu vyjádřil k záležitosti vzdělávání, a to v zahajovacím projevu na fóru pořádaném muzeem Heinze Nixdorfa, dne 9. června 1998. (Text tohoto prezidentova projevu je uveřejněn na internetové stránce ><http://www.hnf.de/pp/programm/erziehung.html>< a v knihovně VÚOŠ je k dispozici v tištěné podobě.) Obecně se konstatuje, že oproti dřívějšímu prezident věnoval větší pozornost tématům, která spadají do oblasti “výchovy”.*

*Projev spolkového prezidenta komentoval Jürgen Rekus v článku Výchova ve věku informací. Tento komentář se nám zdál pozoruhodný a proto v upravené podobě uvádíme jeho podstatnou část. (Překlad celého článku je k dispozici v knihovně VÚOŠ.)*

Spolkový prezident ve svém projevu reagoval na skutečnost, že se diskuse o politice vzdělávání soustřeďuje na problematiku údajně explodujících vědomostí, a při hledání odpovědi na výzvy informační společnosti se nepřišlo na nic lepšího než na to, že se školám přikázalo, aby se vybavily informační technikou. Všechny spolkové země vypracovaly programy na vybavení škol příslušným hardwarem a softwarem a uvolnily na to značné finanční prostředky. Obrovské finanční výdaje se zdůvodňují dvěma domnělými výzvami určenými škole budoucnosti: “Za prvé: škola musí reagovat na současnou proměnu společenské struktury. Přitom je třeba mít na mysli především rychlou technologickou proměnu, globalizaci trhů, proměnu kulturních hodnot a explozi vědomostí. Za druhé: škola musí didakticky a metodicky integrovat počítač do vyučování, neboť to otevírá zcela nové možnosti.”

Jádrem této argumentace je představa, že žijeme v takzvané “společnosti vědomostí”, ve které množina “vědomostí” - které dosud stále ještě “explodují” a které se rozpadají ve stále kratších “poločasech” - může být zachována a zprostředkovávána jen pomocí počítačů zapojených do sítě. A protože počítače a média již ovládají do značné míry náš život, patří i do života školy.

Prozkoumáme-li však tuto argumentaci zevrubněji, zjistíme, že se vyvozuje mylný závěr, když “to, co je”, vydává za “to, co musí být”. Stejným postupem by se mohly zdůvodňovat jiné požadavky na školu a na vzdělávání. Mohlo by se třeba požadovat zavedení předmětu “právo”, protože probíhá stále více soudních procesů, nebo zavedení předmětu “kreslení tetovacích obrazců”, protože se stále více lidí nechává tetovat.

Je záhodno se ptát, zda je vůbec úkolem školy napodobovat život takový, jaký je? Je zde škola k tomu, aby všechno to, co se odehrává ve společnosti, muselo probíhat i v jejích učebnách? Škola přece není identická s životem společnosti. Nemá žádný pedagogický smysl kopírovat ve škole život společnosti, neboť ve škole se má učit právě tomu, čemu se ve společenském životě naučit nelze. Kdyby se ve škole mělo učit témuž, čemu se učí v životě, pak bychom školu vůbec nepotřebovali. Škola je tu spíše k tomu, aby systematicky doplnila to, co člověk díky zkušenostem a styku s jinými lidmi sám získává.

Je pravda, že žijeme ve společnosti vědomostí nebo informací. A v této společnosti děti a mladí lidé vskutku nedostatkem informací netrpí. Mnoho dětí sleduje televizi a seznamuje se se vším, co v otevřené společnosti vzrušuje city - většinou jde o témata pojednávající o oblastech těla pod pasem. Neomezenost a bezuzdnost charakterizuje také datové služby. Internet není žádným morálním internátem. Dokonce i sám přední propagátor vzdělávání pomocí počítače, Klaus Häfner, mluví o “haldě informačního odpadu”, která vznikla v důsledku komerčních zájmů.

Naše děti mají dnes opravdu mnohem větší “vědomosti o informacích” než dřívější generace. Neexistuje pro ně již skoro žádné tajemství. Neil Postman předvídal tento vývoj a již před sedmnácti léty mluvil o “zániku dětství”. Zdůvodňoval to neschopností “elektronických médií zachovat jakékoli tajemství”. A bez tajemství nemůže podle jeho názoru dětství vůbec existovat.

Úkolem školy není dále rozmnožovat tyto všední informace. Škola se spíše musí soustředit na to, co může nabídnout jen ona: totiž na metodicky strukturovanou cestu ke vzdělání. K tomu patří zcela jistě také samostatné osvojování vědomostí. V pedagogickém chápání ovšem nelze vědomosti zaměňovat za informace a za data, jak se dnes často děje. Vědomosti nejsou něčím, co v datových sítích a informačních systémech existuje nezávisle na subjektu, nýbrž tím, co si člověk sám aktivně vytvoří a co tedy k němu patří. A právě to připomenul důrazně ve svém projevu spolkový prezident.

Z hlediska teorie vzdělávání je třeba chápat vědomosti jako vědomosti metodicky členěné a reflektované. Často uváděná slova o “explozi vědomostí” jsou proto přinejmenším zavádějící. Nemůže být nikdy více vědomostí, než jsou ty, kterými lidé v určitém okamžiku

sami díky své psychice disponují. Proto jsou pochybené i kvantitativní představy o učení. Vědomosti nejsou “množinou”, “kupou”, nýbrž vždy rozčleněnou jednotou vědomí. Vědomosti rovněž nemohou “explodovat” a nemají ani žádný “poločas”. To všechno jsou jazykové obraty, které byly na člověka přeneseny z přírodních věd a techniky a které sugerují falešné souvislosti. Musíme dávat pozor na to, abychom neztotožňovali lidské myšlení s technickými funkcemi počítače, jak se dnes stále častěji děje. Lidé mají rozum a ne akumulátor vědomostí. Vzdělávání není množinou dat nebo informací, které někdo může ve své paměti ukládat a opět vyvolávat, a lidské myšlení není žádným “vědomostním managementem”.

Vědomosti mohou vznikat jen vlastní metodickou učební, tj. poznávací aktivitou. Při získávání vědomostí se musí pro jejich osvojování využít ty metody a cesty, které byly naznačeny danými vědami a které zaručují správné poznání a posouzení. Zcela konkrétně to například znamená: Ve výuce dějepisu musí žáci přednostně hodnotit a interpretovat prameny, a ne hromadit data; ve vyučování matematice musí žáci sami počítat úkoly, a ne si je nechávat vypočítat počítačem; ve vyučování fyzice musí žáci přednostně sami experimentovat, a ne pokukovat po počítačových simulacích. Jen postup, z hlediska metodiky oboru exaktně definovaný, vede k objektivním vědomostem a tím i k samostatnosti.

Z pohledu systematické pedagogiky je proto třeba souhlasit se spolkovým prezidentem, když říká, že je “mylné domnívat se, že nová média a jejich umělé světy nám lidem již automaticky zprostředkují vědomosti. Ve skutečnosti akumulují a servírují miliony útržků informací. Samy nevytvářejí žádný řád, pokud ho do nich nevložíme nebo od nich nepožadujeme.” Uspořádané vědomosti mohou vznikat jen v procesu metodického úsilí. Učením se svět v perspektivě subjektu do jisté míry uvádí v řád. A navíc: metodickým učením se uvádí v řád sám subjekt. Lidské vědomí má totiž významnou vlastnost - schopnost posuzovat hodnoty. Má-li se ve světě jednat odpovědně, nevystačí se totiž - pokud jde o vzdělávání - jen s vědomostmi. Je zapotřebí, aby vědomosti byly spojeny s osobním hodnotícím soudem. Teprve oba aspekty vzdělávání - vědomosti a schopnost posuzovat hodnoty - vytvářejí základ pro rozhodování a odpovědné jednání. Až když se spojí získávání vědomostí s rozvíjením individuálně založených hodnotících soudů, nabývá vyučování plného významu.

Tento úkol školy nelze naplnit ani koupí osobních počítačů, ani napojením na Internet. Výchova k posuzování hodnot vyžaduje spíše osobní dialog mezi vyučujícím a učícím se, mezi vychovatelem a vychovávaným, mezi rodiči a dětmi, ve kterém jde o konfrontaci hodnot a o jejich zdůvodnění. To je vlastní výchovný úkol informační společnosti!

Nic z toho nemluví proti používání informačních technologií ve škole a v rodině. Nabádáme pouze k reflektovanějšímu zacházení s nimi, aby bylo možné využívat účelně téměř nepřehlednou mnohost a pluralitu informací pro vlastní vzdělávání. K tomu patří i nutnost naučit se rozlišovat důležité od nedůležitého, naučit se hodnotit informace podle jejich významu pro odpovědné utváření vlastního života. Informace přece ani zdaleka nejsou dobré proto, že jsou k dispozici mediálně! Teprve ve spojení s vlastním hodnotícím soudem získávají na významu pro vlastní, eticky zdůvodněné jednání. Vždyť v informační společnosti se neřádá jen zručné zacházení s klávesnicí a myší, nýbrž “v záplavě informací je nutné se naučit i umění vynechávat a vypínat. Viděno tedy vcelku: Nároky na schopnost člověka posuzovat a rozhodovat se drasticky stoupají,” říká spolkový prezident.

V otevřené a pluralitní společnosti, ve které se všechny informace v médiích a datových sítích jeví jako rovnocenné a stejně významné, spočívá výchovná úloha rodičů a školy v tom, aby dětem a mladým lidem pomohli při posuzování jim přístupných informací podle jejich hodnoty a při oceňování jejich významu pro vlastní jednání. Naučit správně chápat hodnoty ve věku globálního propojení sítěmi je možné jen tehdy, když se dětem a mládeži sice umožní

být on-line, ale neponechají se přitom osamocené (... Kinder und Jugendliche zwar *online*, aber nicht *allein* gelassen werden).

Ztotožníme-li se s myšlenkami spolkového prezidenta, že etická výchova a pedagogické vedení nejsou ve věku Internetu a multimédií zbytečné, pak vyvstává otázka “jak to dělat”. Vyloučena je reformně pedagogicky přehřátá představa o možném návratu k údajně ryzím životním zkušenostem a k opravdovým zážitkům “bezúhonného” preinformačního světa. Informační společnost je realitou a je na ni zapotřebí pedagogicky vhodně reagovat.

Výchova k chápání hodnot se nemůže jednoduše uskutečňovat “zprostředkováváním hodnot”. Hodnotám, o jejichž správnosti jsou rodiče a učitelé přesvědčeni, nelze vyučovat tak, jako třeba násobilce, protože na rozdíl od jednoznačných matematických souvislostí narážejí v otevřené pluralitní společnosti představy rodičů a učitelů o hodnotách na opačné představy a začínají s nimi soutěžit. Představy rodičů a učitelů o hodnotách získávají na přesvědčivosti teprve tehdy, jsou-li hodnověrně prezentovány v jednání a opírají-li se o argumenty v dialogu s dětmi a mladistvými. Příklad a dialog o hodnotách jsou tedy “prostředky” výchovy. To platí jak pro rodinu, tak pro školu.

Vlastní poselství spolkového prezidenta spočívá v tom, že připomíná dospělým jejich úkol být vzorem a že požaduje, aby mezi vyučujícími a vyučovanými probíhal polemický dialog. “Zde máme nakonec klíč pro každou odpovědnou a úspěšnou výchovu: Jakkoli je důležité vzájemně spolu mluvit, číst a ostatně i se přít - morálce se nelze naučit pouhými slovy. Té se učí prožitým a uznaným příkladem.”

Pro školu znamenají tyto úvahy následující: Jsou-li k dispozici peníze na investice do médií, tedy nejsou-li žádné jiné úkoly s vyšší prioritou, pak tato média patří do školy právě tak, jako do ní patří lexikony, příručky, školní knihovny atd. Pravdou však zůstává: média mohou učení jen podpořit, ne nahradit.

Vzdělávacím a výchovným cílem tedy není velebit nový mediální svět, nýbrž odpovědně zacházet s možnostmi nové informační techniky. K tomu není nezbytně nutná vždy nejnovější generace přístrojů. Potřebujeme však k tomu kompetentní učitele schopné vést se žáky dialog, potřebujeme k tomu třídy tak veliké, aby v nich byla možná intenzivní komunikace, a potřebujeme k tomu více času, tedy vyučovací hodiny, v kterých bude možné bez újmy na učivu a bez časové tísně vést polemiky. To všechno přirozeně stojí peníze, kterých patrně nebude pro tento výchovný úkol nikdy dostatek. A přece se miliony investují do nového hardware a software pro speciální programy “Školy na síť”.

Je ještě dovoleno klást otázku o pedagogických prioritách, aniž by byl tazatel považován za nepřítele techniky? Roman Herzog ukázal, že taková otázka je dokonce nutná.

Použitá literatura:

Rekus, Jürgen: Erziehung im Informationszeitalter. [Výchova ve věku informací.]  
Wirtschaft und Berufserziehung, 50, 1998, č.11, s.12-16. ■

## Nové knihy v knihovně

Kohák, Erazim: **Zelená svatozář**. Kapitoly z ekologické etiky. 1.vyd.

Praha, Sociologické nakladatelství 1998. 203 s.

24 730

*U kořene problému – ať už v životním prostředí či v systému lidského bytí, je představa, že stále stupňování spotřební úrovně je smyslem života i účelem společnosti, který překoná všechny osobní i společenské problémy.*

Kofroňová, Olga – Stretti, Mario – Vojtěch, Jiří: **Počáteční odborné vzdělávání v rámci celoživotního učení**. Syntetická studie.

Praha, Výzkumný ústav odborného školství 1998. 36 s.

## Co nového v časopisech

Časopis *Vocational training* s podtitulem *European journal* vydává CEDEFOP. Je číslovaný průběžně, do roka vycházejí tři čísla (leden-duben, květen-srpen, září-prosinec). V poslední době vychází častěji, pravděpodobně se v CEDEFOP snaží dohnat (v současné době již jen půlroční) skluz.

Jednotlivá čísla jsou tematicky zaměřena. Nejnovější, 14. číslo se zabývá problémem, jak měřit prospěch, který přinášejí investice do lidských zdrojů. V některých článcích se probírá obsah nově zaváděného termínu – účetní evidence lidských zdrojů (*human resource accounting*), který má již i svou oficiální zkratku HRA. Lidské zdroje jsou v účetním slova smyslu považovány za nehmotná aktiva.

Vocational training	
<p>Brandsma, Jittie  <b>Funding lifelong learning: key issues.</b> [Financování celoživotního vzdělávání: klíčové problémy.]            Vocational training, 1998, č.14, s.9-21. Lit.30.            Kdo by měl platit za které vzdělávání? Zavedené a nové mechanismy financování. Prospěch, který vzdělávání přináší jednotlivcům a společnosti. Stimuly podporující financování vzdělávání. Účetní evidence lidských zdrojů.</p>	<p>Kohler, Alexander  <b>Investment in human resources - a dilemma?</b> [Investování do lidských zdrojů - dilema?]            Vocational training, 1998, č.14, s.22-27. Lit.14.            Technický pokrok vyžaduje investice do lidských zdrojů. Výdaje na rozvoj lidských zdrojů je možné chápat jako investici, u níž je možné se dohodnout na úrocích. Výzkumníci, kteří se zabývají vzděláváním, musí politickým činitelům poskytnout nezbytný základ pro argumentaci.</p>
<p>Barrett, Alan - Hövels, Ben  <b>Towards a rate of return on training: assessing the research on the benefit of employer-provided training.</b> [K míře návratnosti odborné přípravy: hodnocení výzkumu prospěchu odborné přípravy poskytované zaměstnavateli.]            Vocational training, 1998, č.14, s.28-35. Lit.21.            Vztah mezi odbornou přípravou, výší mezd a produktivitou práce. Odborná příprava zlepšuje také pocit uspokojení z práce a zvyšuje mobilitu. Informovanost zaměstnanců o těchto otázkách.</p>	<p>Béret, Pierre - Dupray, Arnaud  <b>Remuneration of continuing vocational training and skill-building under the German and French education systems.</b> [Odměňování další odborné přípravy a budování dovedností v německém a francouzském vzdělávacím systému.]            Vocational training, 1998, č.14, s.36-46. 2 tab., lit.27.            Právní opatření týkající se odborné přípravy ve Francii a v Německu. Vztah mezi počáteční odbornou přípravou, kvalifikací a výší mezd. Vliv další odborné přípravy na výší mezd ve Francii a v Německu.</p>
<p>Johanson, Ulf  <b>The answer is blowing in the wind. Investment in training from a Human Resource Accounting perspective.</b> [Odpověď se vznáší ve vzduchu. Investice do odborné přípravy z hlediska účetní evidence lidských zdrojů.]            Vocational training, 1998, č.14, s.47-55. 4 tab., lit.55.            Tři složky účetní evidence lidských zdrojů: popis nákladů na lidské zdroje, odhadování finančních výsledků investování do lidských zdrojů, odhadování hodnoty lidských zdrojů. Mezinárodní komise pro standardy v účetnictví (IASC) vydala v r.1997 druhý návrh týkající se účetnického zacházení s nehmotnými aktivy, jejich měření a popisování. Vliv účetní evidence lidských zdrojů na rozhodování a vzdělávání. Nákladové účetnictví lidských zdrojů (HRCAs).</p>	<p>Felstead, Alan - Green, Francis - Mayhew, Ken  <b>Interpreting training statistics in Europe: Issuing a health warning.</b> [Interpretace statistik o odborné přípravě v Evropě: Vydání varování na ochranu zdraví.]            Vocational training, 1998, č.14, s.62-69. 4 tab., lit.19.            Adekvátnost dostupných údajů o odborné přípravě. Způsob jejich kompilace a interpretace. Data o odborné přípravě, která vydává Eurostat. Přehled pracovních sil v Evropském společenství. Kvantita odborné přípravy. Obsah a kvalita odborné přípravy. Relativně málo údajů o nákladech na odbornou přípravu a o prospěchu, který z ní plyne.</p>

Vocational training	L'Enseignement technique
<p>Guerrero, Isabelle  <b>Treating capital investment in training on an equal basis.</b> [Zacházení s kapitálovými investicemi a investicemi do přípravy na stejném základě.]  Vocational training, 1998, č.14, s.56-61. 2 tab., lit.14.  Pojímání odborné přípravy jako investice a prospěch, jaký to přináší. Jak je možné udělat účetní bilanci výdajů na odbornou přípravu. Výdaje na přípravu jako aktiva. Účetní evidence lidských zdrojů. Modely oceňování.</p>	<p>Marchand, Guy  <b>Les differents filières.</b> [Různé obory přípravy.]  L'Enseignement technique, 1998, č. 179, příloha s. XIII-XIV.    Uvádí se struktura oborů přípravy všech úrovní v odvětví hotely - restaurace.</p>
<p>Blot Jolivet, Liliane  <b>L'emploi des travailleurs handicapés sur le marche libre du travail.</b> [Zaměstnávání handicapovaných pracovníků na volném trhu práce.]  L'Enseignement technique, 1998, č. 179, s. 8-10.  Objasňuje se pojetí výrazu handicapovaný pracovník a zdůrazňuje se, že handicap není konstantní znak osoby, protože je určován i sociální situací. Rekapitulují se francouzská legislativní opatření týkající se zaměstnávání handicapovaných osob. Analyzuje se postavení handicapovaných na volném trhu práce: z 1,5 milionu handicapovaných je zaměstnáno jen 337 000 osob. Možnosti odborného vzdělávání handicapovaných osob a jejich vstupu na trh práce.</p>	<p><b>À propos des récents rapports sur la formation.</b>  [K nynějším zprávám o profesní přípravě.]  L'Enseignement technique, 1998, č. 179, s. 4-7.  Stanovisko výboru Francouzské asociace pro rozvoj technického vzdělávání AFDET ke čtyřem zprávám o problémech vzdělávání, předložených ministerstvu vzdělávání. Stanovisko se týká poslání vzdělávacího systému a jeho jednotlivých úrovní, postavení profesní přípravy na různých úrovních vzdělávání, rozčlenění počáteční přípravy a dalšího vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání, obsahu a metod profesní přípravy, vztahů mezi vzdělávacími zařízeními a podniky.</p>
<p>Longeot, Henri  <b>La formation professionnelle demain. Des objectifs? Des problèmes? Des mesures? Des réformes? [Profesní příprava zítra. Cíle? Problémy? Kritéria? Reformy?]</b>  L'Enseignement technique, 1998, č. 180, s. 4-5.  Uvádějí se představy o pedagogických metodách odborného vzdělávání, o alternačních formách vzdělávání a o celkové reformě profesní přípravy, které před dvěma roky formulovala Francouzská asociace pro rozvoj odborného vzdělávání, srovnávají se skutečností a naznačují se existující problémy.</p>	<p>Gaudin, P.  <b>Rapport Marois: Huit propositions. Un program de travail pour l'Enseignement professionnel et technologique.</b> [Maroisova zpráva: Osm návrhů. Pracovní program profesní přípravy a odborného vzdělávání.]  L'Enseignement technique, 1998, č. 180, s. 6-7.  Obecná situace systému odborného vzdělávání: existuje škála diplomů pokrývající všech-na povolání; diplomy se vymezují za účasti sociálních partnerů; odborné vzdělávání a profesní příprava se realizuje formou alternačního vzdělávání; systém je schopný inovovat se. Osm tezí, které z pověření ministra národního vzdělávání vypracoval W. Marois. Teze sloužily jako podklad pro kulatý stůl, jehož se 8. dubna 1998 zúčastnili všichni zainteresovaní partneři. Jsou v nich shrnuty představy o žádoucí podobě odborného vzdělávání a profesní přípravy.</p>
<p>Rochereau, Gisèle  <b>Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel.</b> [Historie diplomů odborného vzdělávání a profesní přípravy.]  L'Enseignement technique, 1998, č. 180, s. 17-18.  Stručná charakteristika vývoje odborného vzdělávání a profesní přípravy od 18. století a základní mezníky ve vývoji diplomů odborného vzdělávání a profesní přípravy od r.1880 do r.1965. Článek je zpracován na základě publikace Guy Bruy: L'état, l'école, les entreprises et la certification des compétences. [Stát, škola, podniky a certifikace kompetencí.]</p>	<p>Dubosq, F.  <b>De la difficulté d'établir des normes européennes communes pour la formation professionnelle.</b> [O nesnázích spojených s vytvářením společných evropských norem pro profesní přípravu.]  L'Enseignement technique, 1998, č. 180, s. 27-29.  Popisují se snahy o vytvoření společných norem pro profesní přípravu v rámci Evropské unie, obtíže, se kterými se tyto snahy setkávaly, a vývoj představ o možném charakteru těchto norem.</p>

<b>L'Enseignement technique</b>	
Blot Jolivet, P. <b>Évolution des formations ingénieurs et des classes préparatoires.</b> [Vývoj přípravy inženýrů a přípravných tříd.] L'Enseignement technique, 1998, č. 180, s. 20-21. Uvádějí se změny, k nimž došlo v přípravě inženýrů a v organizaci přípravných tříd.	Rochereau, Sabine <b>Jean Monnet, citoyen de l'Europe.</b> [Jean Monnet, občan Evropy.] L'Enseignement technique, 1998, č.180, s.25. Uvádějí se hlavní životopisná data Jeana Monneta, který je považován za otce Evropské unie.

## Osm zásad politiky profesní přípravy ve Francii

Z podnětu Ministerstva školství se v dubnu 1998 uskutečnilo jednání u kulatého stolu, kterého se zúčastnili zástupci všech subjektů zainteresovaných na rozvoji profesní přípravy. Shodli se na tom, že existující soubor diplomů V. až III. úrovně v současnosti pokrývá potřeby přípravy k výkonu povolání. Kladně hodnotili skutečnost, že se na vytváření všech diplomů podílejí sociální partneři. Vyjádřili spokojenost s tím, že se profesní příprava všech stupňů - včetně profesní přípravy na vysokých školách - uskutečňuje alternační formou. Na systému profesní přípravy oceňují jeho schopnost stále se inovovat. Vidí ji především v opatřeních, která mají za cíl zhodnocovat získané profesní zkušenosti, v rozvíjení různých forem dalšího odborného vzdělávání a v činnostech směřujících k usnadňování přechodu ze školy do zaměstnání.

Jednání u kulatého stolu vytyčilo osm zásad, podle nichž by se měl orientovat další vývoj profesní přípravy:

1. Všechny diplomy je nutno vytvářet za účasti sociálních partnerů tak, aby odpovídaly potřebám formulovaným světem práce. To zajistí, že zaměstnavatelé budou uznávat získanou kvalifikaci a absolventi profesní přípravy budou mít usnadněný vstup do zaměstnání.
2. Všechny formy profesní přípravy musí obsahovat etapy přípravy v podnicích, v nichž žáci získají zkušenosti s pracovním prostředím.
3. Obsah profesní přípravy musí být zaměřen tak, aby absolventi mohli po ukončení vzdělávání ihned vykonávat určité povolání. To nevylučuje, že někteří absolventi mohou pokračovat ve studiu. Je zapotřebí zabránit jak přílišné "deprofesionalizaci" odborného vzdělávání, tak i jeho oborové uzavřenosti.
4. Obsah vzdělávání musí vytvářet předpoklady pro další celoživotní vzdělávání.
5. V systému profesní přípravy musí dojít k oddělení certifikace od způsobů vzdělávání. Stejně diplomy musí být možné získat školskou formou vzdělávání, přípravou na základě učební smlouvy, dalším vzděláváním i zhodnocením profesních zkušeností.
6. Národní diplomy musí zůstat garantem prostorové i mezioborové mobility absolventů.
7. V odborném vzdělávání a v profesní přípravě je nutno prosadit individualizované formy vzdělávání.
8. Regionální rady musí výrazně uplatňovat své kompetence dané jim zákonem z roku 1993 při sestavování plánu rozvoje profesní přípravy, který má zajistit rovnocennost všech druhů odborného vzdělávání.

Použitá literatura:

Gaudin, P.: Rapport Marois: Huit propositions. Un program de travail pour l'Enseignement professionnel et technologique. (Maroisova zpráva: Osm návrhů. Pracovní program profesní přípravy a odborného vzdělávání.) L'Enseignement technique, 1998, 180, s. 6-7. ■



## Eroze ideálů dalšího vzdělávání ve Francii

V polovině 70. let došlo ve vztahu mezi počátečním vzděláváním ve školách a dalším vzděláváním ke změně. Zatímco dříve se další vzdělávání svými cíli přizpůsobovalo cílům školskému vzdělávání, nyní je tomu naopak: cíle školského vzdělávání, které ho člověka pro jeho uplatnění

Další vzdělávání navenek vypa-  
původní úkoly. Ve skutečnosti  
liberalismem a manažerskou  
zákonitostem trhu a vnitřně se  
Zpočátku se další vzdělávání  
k odstranění nerovností v pod-  
těsně spojeno s ideami rovnosti  
pokračovalo v plnění úkolů  
ním úkolem bylo poskytnout  
hli pokračovat ve vzdělávání

*Ve francouzských časopisech se  
nejednou objeví článek, který by  
jinde svým zaměřením vzbudil  
údiv, rozpaky, pohoršení a  
odmítavé reakce. Patří k nim i  
článek Jeana-Pierrea Goffa:  
Eroze ideálů dalšího vzdělávání.*

*Stojí však za povšimnutí - jak  
pro svůj obsah, tak pro svobodný  
přístup autora k problematice  
dalšího vzdělávání. Článek  
uveřejňujeme ve zkrácené a  
upravené podobě.*

bylo určeno především těm, kteří vykonávali podřadné pracovní úkoly. Mělo jim umožnit zlepšovat pracovní pozice, a tak nutně mělo kvalifikační charakter. Tím se však úkoly dalšího vzdělávání nemohou vyčerpávat. Musí jít i o rozvíjení osobnosti člověka, tak jak to požadovali tvůrci zákona o dalším vzdělávání přijatého v 70. letech, když hovořili o tom, že úkolem dalšího vzdělávání je “zajistit každému člověku svobodu, autonomii a možnost určovat si svou existenci ... a napomoci mu uniknout z pasti tvořené rozrušenou společností, v níž dominují bezduché technostruktury”.

Počáteční ambice dalšího vzdělávání byly brzy opuštěny. Ukazuje se, že další vzdělávání v podnicích je určeno hlavně vedoucím pracovníkům a technikům a méně kvalifikované dělníky opomíjí. Jde ve většině případů o krátkodobé kursy, jejichž zaměření určuje vedení podniků.

Cíle dalšího vzdělávání negativně ovlivňuje i ta skutečnost, že se vzdělávacích aktivit ujaly subjekty, jejichž primárním zájmem je dostat se k slušně dotovaným fondům určeným pro další vzdělávání a zajistit si maximální zisk. Kromě toho se v dalším vzdělávání prosadily i pedagogické názory, které kladou větší důraz na metody vzdělávání než na jeho obsah. Ve jménu spoluúčasti vzdělávaných a rozvoje kreativity se volí neobvyklé formy vzdělávání, v nichž mnoho nezáleží na jejich obsahu. To vše odsouvá akulturační cíle dalšího vzdělávání do pozadí.

Ani současná situace není příznivá pro prosazování kulturně sociálních cílů dalšího vzdělávání. Koncem 80. let se aktualizovala potřeba využít další vzdělávání k zajištění rozvoje podniků, a proto se jeho koncepce stala utilitárnější a operativnější. I pedagogika dalšího vzdělávání se změnila a začala operovat s výrazy “nástroje”, “cíle”, “kompetence”. Další vzdělávání se stalo nástrojem restrukturalizace ekonomiky a bylo považováno za druh profesní přípravy. V souvislosti se zvyšující se nezaměstnaností mu byl připsán úkol usnadňovat propuštěným návrat do zaměstnání. Zabezpečení kulturního vzestupu bylo znovu odsunuto stranou. To ponechalo volný prostor pro pronikání určitého druhu subkultury do oblasti profesní přípravy.

V současnosti další vzdělávání sleduje dva cíle. Je hlavním prostředkem pro řešení sociálních problémů: přispívá ke snižování nezaměstnanosti a k řešení těžkostí, které mají mladí lidé s nedostatečným vzděláním. Současně je prostředkem, který napomáhá restrukturalizaci podniků. Vedení podniků z něj učinilo součást své nové strategie. Považuje je nejen za zákonem danou povinnost podniků vůči zaměstnancům, ale za nástroj “mobilizace lidských zdrojů”. Pedagogika dalšího vzdělávání se stala “inženýrskou pedagogikou” a převzala žargon manažerů. Mluví o “výstupech” vzdělávání, o “portfoliích kompetencí”, o “ukazatelích kvality”, o “diagnostice způsobilosti” apod. Bez zábran směšuje nespojitelné a přispívá tak k destrukci zásad, které dávají dalšímu vzdělávání plný smysl.

V této situaci je třeba obnovit původní záměry dalšího vzdělávání: jde v něm o profesní přípravu zaměřenou na určité povolání a současně o přípravu rozvíjející všeobecnou kulturu, která umožňuje získat nadhled, lepší orientaci v různých záležitostech a hlubší způsobilost k řešení problémů. Další vzdělávání by - stejně jako počáteční vzdělávání - mělo přispět k tomu, aby “do všech vrstev pronikl kritický duch, aby se všem otevřel přístup k národnímu dědictví a aby se rozvíjely elity národa.”

Použitá literatura: Goff, Jean-Pierre: L'érosion des idéaux de l'éducation permanente. [Eroze ideálů dalšího vzdělávání.] Éducation permanente, 1996, č. 129, s. 29-33. ■

## Radikální reforma vzdělávání v Austrálii

Některé země světa se pokoušejí reformovat řízení školství tak, aby se v něm uplatňovaly tržní mechanismy. K nim patří i australský stát Victoria, který v polovině devadesátých let přijal a realizoval program nazvaný Škola budoucnosti. Stalo se tak v období hluboké rozpočtové krize, které bylo charakterizováno i nedůvěrou k veřejnému vzdělávání a k veřejným službám vůbec.

Program byl zahájen prosazením zásadních změn v odpovědnosti různých činitelů podílejících se na řízení vzdělávání.

- Vedoucí pracovníci škol získali větší odpovědnost, a to především za přijímání učitelů a za kontrolu jejich práce.
- Rozhodování o využití více než 90% částky připadající v rozpočtu státu Victoria na vzdělávání bylo přesunuto na jednotlivé školy. Jejich ředitelé se stali odpovědnými za stanovení platů a odměn, přičemž se však musí řídit tarifními tabulkami stanovenými státem. Výše finanční částky přidělované jednotlivým školám závisí na výsledcích jejich práce, tedy především na charakteristikách jejich žáků.
- Ministerstvo do jisté míry vyrovnává svobodu poskytnutou školám tím, že pro primární a sekundární školy vydalo Rámcový program studia a normy. Tento dokument přísně a přesně vymezuje, co žáci na každé úrovni vzdělávání musí znát a umět.
- Školy jsou povinny vydávat počet ze svého působení rodičům a obcím (hovoří se o zásadě *accountability* – tzn. *zodpovědnosti*, někdy také *transparentnosti*). Každým rokem vypracovávají zprávu, ve které srovnávají dosažené výsledky s cíli vymezenými ve svém statutu. Zpráva se projednává na veřejném shromáždění. Kromě toho každým třetím rokem provádí nezávislá skupina hloubkovou analýzu činností školy. Ministerská inspekce však byla zrušena.

Reformu přijalo pozitivně asi 85% ředitelů škol. Reakce rodičů nejsou tak pozitivní a učitelé se k reformě stavějí rezervovaně.

V důsledku přenesení pravomocí a odpovědnosti na jednotlivé školy se změnila role ústředních orgánů. Vláda má za úkol stanovovat rámec vzdělávání, definovat normy, zajišťovat infrastrukturu školství, podporovat školy, sledovat výsledky jejich práce a zajišťovat přístupnost a rovnocennost poskytovaného vzdělávání. Některé z těchto úkolů jsou velice obtížné. Jak může vláda zajistit přístupnost vzdělávání a rovnocennost jeho úrovně v situaci charakterizované autonomií škol? K tomu, aby vláda mohla dostát svým povinnostem, byly vypracovány mechanismy financování škol, které přihlížejí jak k výkonům škol, tak k jejich rozmístění v zemi.

Don Hayward, který byl až do roku 1997 ministrem školství státu Victoria, byl dotázán na to, co umožnilo vcelku úspěšně uvedenou reformu realizovat. Ve své odpovědi zdůraznil, že hlavním předpokladem uskutečnění reformy byla vysoká profesionalita vedoucích pracovníků škol, obecný souhlas s navrhovanými opatřeními a rozvinutá struktura školských zařízení. Nemá smyslu uvažovat o obdobných reformách v zemích, které nedisponují vysoce odborně vzdělanými řediteli a vedoucími pracovníky škol, v podmínkách, kdy rodiče nemají možnost vybírat pro své děti z širší nabídky vhodnou školu. Nechtěným efektem zavádění podobné reformy v nepřipravených zemích by mohlo být prohloubení existujících nerovností mezi žáky. Velmi riskantní by byl pokus aplikovat bez potřebné přípravy a vytvoření vhodných podmínek australský systém veřejné kontroly škol. Zrušení školské inspekce a systém pedagogické podpory zabezpečovaného veřejnou správou by mohlo vést k prudkému poklesu kvality vzdělávání.

Použitá literatura: Lettre d'Information de l'IIPE, 1997, říjen - prosinec. ■

## Odborné vzdělávání v Polsku

*Pracovníci odpovědní za vývoj polského odborného vzdělávání předpokládají, že v blízké budoucnosti bude muset dojít k podstatným změnám v koncepci programů odborného vzdělávání a ve způsobech hodnocení dosažených výsledků. Celkovou informaci o připravovaných záměrech přináší článek pracovníka Ministerstwa Edukacji Narodowej Andrzeje Brejnaka: Odborné vzdělávání dnes a v budoucnosti. V něm patrně vzbudí rozpačitou pozornost odstavce o tzv. modulech odborných dovedností, jejichž pojetí bylo převzato z projektů Mezinárodní organizace práce, které operují s Modules of Employable Skill - MES. (O odborném vzdělávání v Polsku viz i Zpravodaj VÚOŠ 3/98 a 4/98.)*

Pro rozvoj odborného vzdělávání v Polsku je rozhodující, jaká odpověď bude přijata na každou z těchto otázek:

1. Co musí umět absolvent odborné školy, aby ho bylo možno na trhu práce považovat za odborníka, a kdo to má stanovit?
2. Kdo musí posoudit, zda vzdělání absolventa odborné školy odpovídá požadavkům, které se na ně kladou?
3. Jaké postoje mají žáci odborných škol získat, aby se mohli orientovat v nesnadných podmínkách trhu práce a aby v nich uspěli?

Existuje shoda v tom, že vymezení toho, co musí umět absolvent odborné školy, je záležitostí zaměstnavatelů a jejich organizací. Oni také musí své požadavky v tomto směru neustále aktualizovat. Ti však mají v současné době jiné starosti, a proto tento úkol na sebe vzal resort vzdělávání. Školství také financuje odborné vzdělávání, třebaže se to nepovažuje za spravedlivé.

Podíl pracovníků jednotlivých resortů na tvorbě programů odborného vzdělávání je nedostatečný. Hlavní tíha práce spočívá na učitelích a to může vést k tomu, že způsobilosti absolventů nebudou v souladu s očekáváním zaměstnavatelů.

K tomu, aby bylo možno posoudit kvalifikaci, kterou absolventi získali, je nutno zavést jednotné závěrečné zkoušky, které nahradí dosavadní zkoušky organizované školou. Jednotné zkoušky budou standardizované a budou se na nich podílet zaměstnavatelé. Očekává se, že standardizované zkoušky, které budou přísně vycházet z programů odborného vzdělávání, umožní

- lépe přizpůsobovat kvalifikaci potřebám profese; témata zkoušky by byla zpracována za účasti zaměstnavatelů;
- srovnávat výsledky odborného vzdělávání poskytovaného různými školami;
- doplňovat obsah odborného vzdělávání o prvky, které vyplývají z inovací profesí;
- vyrovnávat úroveň vzdělávání poskytovaného různými odbornými školami.

Požadavek, aby odborné vzdělávání utvářelo i určité profesní postoje absolventů, vyplývá z charakteru nových pracovních činností, které se staly součástí výkonu zaměstnání. Formování postojů samozřejmě nemůže probíhat nezávisle na vytváření vědomostí žáků. Při vytváření vědomostí by se mělo více využívat modularizovaného obsahu vzdělávání a aktivizujících metod vyučování.

V současné době je obsah vzdělávání vytvářen vyučovacími předměty, které reprezentují jednotlivé vědní obory. Ovládnutí učební látky těchto předmětů má žákům poskytnout nezbytný soubor vědomostí potřebných pro výkon profese.

Plánované vytvoření modulů odborných dovedností spočívá v tom, že se z jednotlivých vyučovacích předmětů vydělí ty vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro splnění pracovních úkolů. Z nich se vytvoří moduly odborných dovedností rozdělené na modulové jednotky, které obsahují vědomosti zprostředkovávané různými vyučovacími předměty. Koncepce modulů odborných dovedností byla převzata z projektů Mezinárodní organizace

práce, které operují s moduly použitelných dovedností (*Modules of Employable Skill – MES*). Podle názorů, které zastává Mezinárodní organizace práce, odborné vzdělávání založené na koncepci MES umožňuje

- poskytnout kvalifikaci odpovídající potřebám určitého podniku;
- přizpůsobit vzdělávání možnostem žáků;
- změnit roli učitele tak, aby jeho hlavním úkolem bylo motivovat žáky, podporovat je ve vzdělávání a poskytovat jim různé rady;
- pružně přizpůsobovat modulové programy měnícím se potřebám trhu práce.

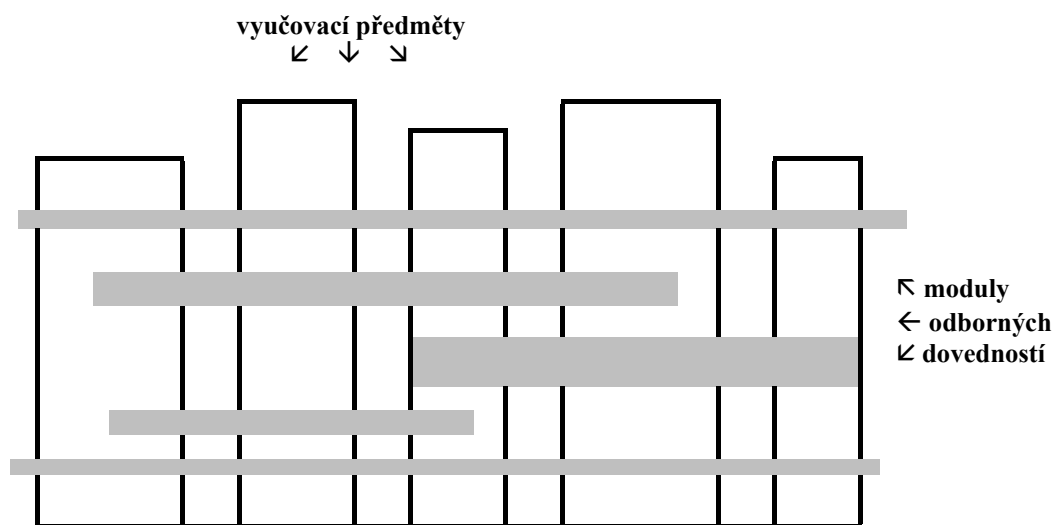
Hlavním cílem odborného vzdělávání založeného na modulech odborných dovedností je vybavit žáky vědomostmi a dovednostmi nezbytnými k tomu, aby se uplatnili v určité profesi nebo v určitém podniku. Modulová jednotka je samostatným úsekem pracovní činnosti, jejímž výsledkem je výrobek nebo poskytnutá služba, a kterou již nelze dále rozdělit.

Modulově uspořádané programy odborného vzdělávání poskytují možnost

- připravit absolventa k výkonu povolání pomocí úkolů, které odpovídají tomu, co bude dělat v praxi;
- odpoutat vědomosti a dovednosti od konkrétního vyučovacího předmětu;
- zajistit souvislosti obsahu vzdělávání, které byly při předmětově uspořádaném vyučování nezřetelné;
- snadněji zvyšovat kvalifikaci;
- snadněji rekvalifikovat pracovníky pomocí dalších modulových jednotek.

Odborné vzdělávání probíhá ve dvou etapách: v dlouhé etapě široce zaměřeného odborného vzdělávání a v krátké etapě specializovaného odborného vzdělávání. Je samozřejmé, že modulové uspořádání vzdělávání lze neefektivněji realizovat až ve druhé etapě odborného vzdělávání, ve vzdělávání specializovaném. Proto budou první takto uspořádané programy určeny pro specializační vzdělávání absolventů technických lyceí a uplatní se i při vzdělávání dospělých.

Očekává se, že plánované změny v programech odborného vzdělávání zvýší jeho kvalitu. Pokud se podaří vypracovat i kvalifikační standardy a zajistit vnitřní hodnocení výsledků vzdělávání, vzniknou dobré podmínky pro to, aby se absolventi odborných škol dobře uplatňovali na evropském trhu práce. Obtížným úkolem však bude změnit myšlení učitelů, kteří jsou navyklí na předmětovou organizaci vyučování, na oddělování teorie od praxe a na jiný způsob přípravy k výkonu povolání.



Použitá literatura:

Brejnak, Andrzej : Kształcenie zawodowe dziś i w przyszłości. [Odborné vzdělávání dnes a v budoucnosti.] Szkoła zawodowa, 70, 1997, č.3, s.34-36. ■

## Co s mladistvými, kteří nezískali kvalifikaci?

*Mladí lidé, kteří opustili školu, aniž by získali nějakou kvalifikaci, patří k nejohroženějším sociálním skupinám. Na druhé straně mohou být rizikovým faktorem ve vývoji společnosti. Vlády většiny evropských zemí si to uvědomují a přijímají různá opatření, která by mladým lidem bez kvalifikace usnadnila vstup do profesního i do společenského života. Těmito opatřeními se zabývá studie vypracovaná na základě informací shromážděných sítí Eurydice v jednotlivých zemích Evropské unie, v Norsku, Lichtenštejnsku a na Islandu nazvaná Studie o opatřeních, která přijaly členské státy Evropské unie ve prospěch mládeže, která opustila vzdělávací systém bez kvalifikace.*

Shromažďování údajů o opatřeních, která vlády různých zemí přijímají ve prospěch mladých lidí bez kvalifikace, narazilo - jak se často stává projektům, které chtějí zjišťovat a srovnávat určité jevy v různých zemích - na několik metodologických nesnází. Nejzávažnější z nich souvisely s rozdílným chápáním předmětu šetření, tedy toho, kdo jsou v jednotlivých zemích považováni za "mladé lidi bez kvalifikace". Existují rozdíly v tom, jak je tato kategorie mládeže v jednotlivých zemích definována a ve kterém okamžiku se začíná považovat za mládež "bez kvalifikace". Rozdílně se chápe i sám klíčový pojem "kvalifikace". Jde pouze o "kvalifikaci k výkonu povolání" nebo i o "kvalifikaci pro pokračování ve studiu ve vyšším stupni školské soustavy"?

Potřebu definovat kategorii mladých lidí, kteří nemají kvalifikaci, zákonnou normou mělo z evropských zemí pouze Španělsko. V něm se za mladé lidi bez kvalifikace považují všichni, kteří během povinné školní docházky nedosáhli vzdělávacích cílů vytyčených pro nižší sekundární školu a nemohou proto pokračovat ve studiu nebo vstoupit do zaměstnání. Ve Francii, v Nizozemsku, ve Finsku a ve Velké Británii vymezili kategorii mladých lidí bez kvalifikace pouze úřady, které se touto skupinou mládeže zabývají, ale pouze pro svou služební potřebu. Ostatní státy se při vymezování sledované kategorie mládeže spokojují s "obecným chápáním výrazu".

Rozhodujícím kritériem pro určení toho, zda mladý člověk má nebo nemá kvalifikaci, je úroveň jeho vzdělání. Toto kritérium však nemá v jednotlivých evropských zemích stejné hodnoty. Za mladé lidi, kteří mají kvalifikaci, se v některých zemích považují všichni ti, kteří ukončili povinnou školní docházku (Itálie), v jiných zemích existuje ještě doplňující kritérium: "... a získali vysvědčení, které umožňuje pokračovat ve všeobecném nebo v odborném vzdělávání" (Dánsko, Norsko). Některé země přiznávají mladým lidem kvalifikaci teprve tehdy, když dokončili vyšší všeobecné nebo odborné sekundární vzdělávání (Belgie, Vlámské společenství, Island, Finsko). Ve všech evropských zemích se za kvalifikaci získanou vzděláváním považuje jak způsobilost (stvrzená vysvědčením) pokračovat ve studiu, tak způsobilost vykonávat povolání. V Německu se tyto dva aspekty kvalifikace vyjadřují i tím, že se hovoří jednak o školské kvalifikaci, jednak o profesní kvalifikaci, kterou získávají absolventi duálního systému, profesních škol a vysokých škol.

Na základě údajů týkajících se opatření, kterými se má v jednotlivých zemích usnadnit zařazování mladých lidí bez kvalifikace do profesního a společenského života, byla vypracována typologie těchto opatření. Jde o

- ❖ Specifická opatření realizovaná v rámci vzdělávacího systému, která mají za cíl buď doplnit chybějící všeobecné vědomosti a umožnit tak pokračovat ve studiu, nebo poskytnout kvalifikaci k výkonu povolání.
- ❖ Smíšená opatření, která se uskutečňují za spoluúčasti vzdělávacích institucí v hospodářských sektorech a mají za cíl poskytnout kvalifikaci k výkonu určitých zaměstnání.

- ❖ Opatření vyvolávaná veřejnou správou, která mají za cíl usnadnit sociální a profesní začleňování nezaměstnaných. Těm v mnoha případech chybí základní vzdělání, takže přijímaná opatření spočívají jednak v doplňování vědomostí, jednak v poradenských službách, v pomoci při hledání zaměstnání apod.
- ❖ Opatření nespecifická. Jde ponejvíce o večerní kurzy a o distanční vzdělávání, které nejsou určeny výlučně mladým lidem bez kvalifikace, ale mohou sloužit i jim.

Autoři studie zabývající se opatřeními přijatými v jednotlivých státech ve prospěch mladých lidí, kteří nezískali kvalifikaci, na základě svých zkušeností formulovali několik témat, která by se měla v rámci Evropské unie stát předmětem diskuse:

***Co by mělo být účelem přijímaných opatření - zajistit péči o mladé lidi bez kvalifikace, nebo jim poskytnout druhou šanci ke vzdělávání?***

Některé země zdůrazňují preventivní charakter přijímaných opatření. Usilují o to, aby již v průběhu školní docházky bylo v obvyklých školských institucích učiněno vše pro to, aby žáci úspěšně získali vysvědčení o absolvování školy. Jiné se soustředí spíše na to, aby vytvořily nabídku alternativních vzdělávacích cest, které mohou mít formu "individuálních vzdělávacích programů" (Švédsko). Ty slouží buď k tomu, aby v nich žáci získali pomocí specifických vzdělávacích prostředků příslušnou kvalifikaci, nebo jsou prostředkem k "novému startu" v obvyklých vzdělávacích programech.

***Měla by se přijímaná opatření realizovat v rámci školského systému nebo mimo něj?***

Tato otázka je živá od osmdesátých let, kdy se začalo hovořit o "krizi školy", o tom, že škola není pro žáky náležitě přitažlivá, že nepřipravuje žáky na život ve společnosti. Na pozadí této skutečnosti se začaly rozvíjet různé nestátní a neškolské vzdělávací aktivity. Je však pravda, že se jen zřídkakdy týkaly mládeže bez kvalifikace. Soukromá vzdělávací zařízení se orientovala převážně na další vzdělávání dospělých nebo na zaškolení nových zaměstnanců a tak se o mládež bez kvalifikace musí i nadále starat veřejné instituce. Diskuse se vede o tom, zda by mělo jít o instituce spadající pod pravomoc ministerstva školství nebo ministerstva práce.

***Mělo by jít o všeobecné vzdělávání nebo o odborné vzdělávání?***

Této otázce lze zčásti rozumět i tak, zda by bylo vhodné využívat klasických školských prostředků (které se obvykle spojují se všeobecným vzděláváním) nebo zda je vhodné použít prostředky podnikového vzdělávání (které jsou spojovány spíše s praktickou odbornou přípravou). Ti, kteří preferují odborné vzdělávání v podnicích, argumentují tím, že mládež bez kvalifikace nemá dobré zkušenosti se školským všeobecným vzděláváním a není k němu motivována. Praktická příprava v podnicích je však může zaujmout a může jim napomoci k nalezení vhodného pracovního místa. Proti takto orientovanému vzdělávání však mluví to, že je úzce zaměřeno a nezajišťuje rozvoj způsobilostí potřebných pro uplatnění nejen v sociální, ale ani v profesní oblasti. Takové vzdělávání uskutečňované v podnicích totiž zpravidla nevede k získání obecně uznávaných certifikátů o kvalifikaci.

***Mělo by jít o vzdělávání nebo o profesní a sociální začleňování mladých lidí?***

Tato otázka se týká toho, zda by přijímaná opatření měla směřovat především k tomu, aby poskytla mladým lidem novou možnost vstoupit do vzdělávacího systému, nebo k tomu, aby jim usnadnila profesní a sociální začlenění. Diskuse na toto téma často přehlíží skutečnost, že překážkou sociálního a profesního začleňování je zpravidla právě nedostatek vzdělání.

Použitá literatura:

Studie zu den Maßnahmen der Mitgliederstaaten der Europäischen Union für Jugendliche, die das Bildungssystem ohne Qualifikation verlassen haben. [Studie o opatřeních, která přijaly členské státy Evropské unie ve prospěch mládeže, která opustila vzdělávací systém bez kvalifikace.]  
Brüssel, Eurydice: Das Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa 1997. 97 s. ■

# Očekávaný vývoj německého systému odborného vzdělávání do roku 2020

## (Závěry studie vypracované s použitím delfského postupu)

**D**elfský postup - nebo též delfská metoda - byl vypracován v šedesátých letech ve Spojených státech. Patří do souboru uznávaných nástrojů, které umožňují účinné plánování rozvoje vědy a techniky nebo strategické řízení podniků. Název záměrně vyvolává asociace se jménem slavné věštiny v antickém Řecku. Výsledkem použití uvedeného postupu má být představa o vývoji a budoucí podobě určitého jevu, která je založena na kvalifikovaném odhadu znalců. Podstatou delfského postupu je opakované kladení jasně formulovaných otázek souboru expertů. Dotazování probíhá v několika kolech. Po každém z nich se experti dozvídají, jak jsou rozloženy odpovědi na zadané otázky, a na otázky, které se postupně zpřesňují, znovu odpovídají. To se opakuje do té doby, než je dosaženo vysoké shody v názorech. Nejde samozřejmě o dosažení jednotného názoru, ale specifikaci určitých, někdy i rozporných stanovisek.

Spolkové ministerstvo pro vzdělávání, vědu, výzkum a technologii (BMBF) nechalo již v roce 1992 provést delfskou metodou šetření, které se týkalo očekávaného vývoje technologií, věd o životě, jaderné fyziky, komunikačních technologií, ekologie, ochrany životního prostředí, dopravy a medicíny.

V polovině devadesátých let se prosadil názor, že by se obdobně zaměřená šetření měla provést i v oblasti vzdělávání. Zájem se přitom soustřeďoval na vyjasnění představ o potřebě kvalifikací v příštích deseti až patnácti letech a na vytvoření podkladů pro “vědecké plánování” odborného vzdělávání. V roce 1996 proto BMBF iniciovalo provedení dvou šetření. Jedním bylo “*Wissens - Delphi*” a druhým “*Bildungs - Delphi*”.

“*Wissens - Delphi*” mělo za cíl postihnout možnosti a dimenze budoucí společnosti vědomostí. Kladené otázky se týkaly vlivu vědomostí na rozvoj společnosti, váhy jednotlivých vědních disciplín, způsobů vyrovnávání se s nedostatkem vědomostí apod. Některá ze zjištění mají vztah i ke vzdělávání. 500 dotázaných znalců se shodlo na tom, že společnost vědomostí může prosperovat pouze tehdy, když se její občané budou schopni vyrovnávat s rostoucím množstvím informací a když budou s to informace si přivlastňovat jako své vlastní vědomosti a způsobilosti. To předpokládá, že budou disponovat “obecným věděním” (*Allgemeinwissen*), které má čtyři komponenty:

- **obsahové základní vědění** (vědomosti potřebné pro každodenní život z oblasti peněžnictví, hospodářství, vzdělávání, historie, náboženství, literatury, politiky, techniky, zeměpisu, biologie, ... vědomosti o aktuálních problémech ekologie, povolání, evropské integrace ...)
- **instrumentální dovednosti** (znalost cizích jazyků, logika, tvořivost, porozumění pro techniku, ... zacházení s technickými prostředky komunikace, způsoby vyhledávání informací)
- **osobnostní kompetence** (postoje a dovednosti související s poznáváním: zvědavost, otevřenost, kritičnost, schopnost uvažovat a usuzovat, ... sebevědomí, způsobilosti k jednání, ovládnutí pocitů, řízení vlastního rozvoje ...)
- **sociální dovednosti** (schopnost správného vyjadřování, schopnost spolupráce, sebeovládání, schopnost prezentace sebe sama, ... tolerantnost, připravenost nést odpovědnost, ohleduplnost, solidárnost, sociální chování).

Toto “obecné vědění” vymezuje obsah všeobecného vzdělání, které by měli všichni získat. Zůstává však otevřenou otázkou, jak k tomu může přispět vzdělávání ve školách.

“*Bildungs - Delfi*” se zabývalo záležitostmi vzdělávacího systému. Mělo část spíše normativní povahy a část spíše prognostické povahy. V části normativní odpovídalo 669 dotázaných expertů na otázky týkající se toho, jak by vzdělávací systém měl fungovat, v části normativní na otázky týkající se toho, jak se vzdělávací systém bude pravděpodobně vyvíjet.

Experti podle očekávání vyjádřili přesvědčení o tom, že ve vzdělávacím systému musí dojít ke změnám. Ve větší míře než v systému odborného vzdělávání považují za žádoucí změny v systému vysokoškolského vzdělávání a v systému všeobecného vzdělávání. Zároveň však vyjadřují jisté

pochyby o tom, zda se tyto změny budou moci uskutečnit, protože v těchto dvou systémech působí mnohem silnější setrvačnost než v systému odborného vzdělávání.

V systému odborného vzdělávání experti považují za nutné, aby se do roku 2020 uskutečnily změny vyjadřované hesly modernizace, diferenciacie, "terciarizace", propojenost, "medializace" a internacionalizace.

**Modernizaci** školního odborného vzdělávání se rozumí prosazování projektového vyučování, otevřených způsobů výuky, zlepšení spolupráce s podniky, včlenění profesní praxe v podnicích do přípravy a do dalšího vzdělávání učitelů.

**Diferenciacie** počátečního odborného vzdělávání spočívá ve zvýšení jeho soutěživosti, v zavedení dvouletých, převážně prakticky zaměřených oborů, dodatkových kvalifikací, v podpoře handicapovaných osob.

**"Terciarizace"** duálního systému se projeví zvýšením počtu absolventů profesních a hospodářských akademií.

**Propojenost** odborného vzdělávání se týká optimalizace vztahu mezi počátečním vzděláváním a dalším vzděláváním.

**"Medializaci"** odborného vzdělávání se rozumí rozšiřování možností vzdělávat se a skládat zkoušky pomocí telekomunikačních prostředků.

**Internacionalizace** odborného vzdělávání lze dosáhnout zavedením mezinárodně uznávaných certifikátů a zvýšením nabídky vzdělávání v zahraničních alternačních systémech odborného vzdělávání.

Vedle představ o tom, které změny jsou v systému odborného vzdělávání žádoucí a potřebné, se experti ve velké míře shodli i na tom, co by bylo ve vývoji systému odborného vzdělávání nežádoucí. Nemělo by dojít k omezení duální profesní přípravy jen na oblast řemesel, k nahrazení praxe v podnicích její simulací a k zúžení nabídky kvalifikací.

Skepticky se experti stavěli k tomu, že by do roku 2020 mohlo dojít k žádoucímu zrovnoprávnění odborného vzdělávání se vzdáváním všeobecným, k uznání "druhé cesty odborného vzdělávání" spočívající v podnikovém vzdělávání stvrzovanému stejnými certifikáty, jaké se získávají v duálním systému, k zajištění uspokojivé péče o postižené jedince, a k takové změně charakteru práce, že by sama o sobě - ve formě profesní zkušenosti - přispívala k rozvoji způsobilosti.

Stejně jako šetření "*Wissens - Delphi*" tak i šetření "*Bildungs - Delphi*" zdůraznilo velký význam "obecného vědění" pro orientaci ve společnosti vědomostí. Nijak tím však nepopřelo význam speciálních vědomostí a dovedností. Podtrhlo ovšem nutnost spojovat speciální odborné vědomosti a dovednosti s obecnými odbornými vědomostmi. Toto spojování je obousměrné: je nutné speciální odborné vědomosti vyvozovat z obecných odborných vědomostí a obecné odborné vědomosti odvozovat z kontextu daného speciálními odbornými vědomostmi. Za faktory, které v blízké budoucnosti nejvíce ovlivní získávání obecných i speciálních odborných vědomostí, experti považují interdisciplinární učení, projektové vyučování, samostatně řízené učení, učení podporované médií a učení v týmech.

Některé závěry šetření "*Bildungs - Delphi*" se týkají i očekávaných společenských důsledků změn ve vzdělávání - a to především těch, které představují určité riziko. Jedním z nich je možnost vzniku propastných rozdílů ve vědomostech. Jde o to, že rostoucí a rozšiřující se význam způsobilosti k využívání informací může vést k diskriminaci určitých vrstev společnosti a k prohloubení propasti mezi těmi, kteří mají kladný postoj a snadný přístup k informacím, a těmi, kterým jsou tyto záležitosti vzdálené. Bude velkým úkolem vzdělávacího systému, aby odstraňoval informační analfabetismus a tím zmírňoval uvedené rozdíly mezi žáky.

Výsledky šetření "*Bildungs - Delphi*" ukazují, že problémy vzdělávacího systému nespočívají ani tak v rozpoznání jeho nedostatků, ale v nedostatečném prosazování nových, již vypracovaných a ověřených postupů a opatření. Experti hovoří o "úspěšném ztroskotání" různých modelových pokusů, které sice přinesly kladné výsledky, ale ty nikdy nepodařilo uvést do života vzdělávacího systému.

Použitá literatura:

Kuwan, Helmut - Ulrich, Joachim Gerd - Westkamp, Heinz: Die Entwicklung des Berufsbildungssystems bis zum Jahr 2020. Ergebnisse des Bildungs - Delphi 1997/98. [Vývoj systému odborného vzdělávání do roku 2020. Výsledky šetření Bildungs - Delphi 1997/98.]  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27, 1998, č. 6 s. 3-9. ■



## Diskuse o učňovských zkouškách v německém duálním systému

*K prvkům německého duálního systému, které jsou nejvíce kritizovány, patří závěrečné zkoušky. Vytýká se jim odtrženost od praxe a jejich malá schopnost postihnout míru a kvalitu získaných kompetencí k profesnímu jednání. O problematice závěrečných zkoušek se živě diskutuje. Diskusi komentuje Jens U. Schmidt v článku nazvaném Zkoušky v proměnách. Ten uvádí, že k hlavním požadavkům týkajícím se změn závěrečných zkoušek patří tyto:*

- Změnit strukturu závěrečných zkoušek stanovenou doporučením Spolkového ústavu odborného vzdělávání z roku 1980 tak, aby místo izolovaných vědomostí bylo možno postihovat způsobilost k profesnímu jednání. Kritizuje se převládající používání testů nabízejících výběr odpovědí na zadané otázky. Doporučuje se ukládat při zkouškách komplexní úkoly, které by kromě jiného odstranily přežívající bezduché biflování odpovědí na otázky známé z minulých let. Takové pojetí zkoušek ovšem vyžaduje, aby byly vypracovány i odpovídající metody zkoušení.
- Odstranit dělení zkušebních témat podle vyučovacích předmětů a nahradit je integrovanými nebo celostně pojatými úkoly.
- Ustoupit od izolovaných otázek zjišťujících dílčí vědomosti a ukládat úkoly spočívající v profesním jednání.
- V praktické části zkoušky nahradit ověřování základních dovedností hodnocením ucelených pracovních postupů. Upozorňuje se na to, že předmětem praktických zkoušek bývají dovednosti, které učni mají dobře nacvičeny, ale v zaměstnání nenacházejí uplatnění.
- Změnit tzv. *Zwischenprüfungen*, tj. zkoušky, které se skládají v polovině učební doby a nemají žádný vztah k závěrečné zkoušce, ve zkoušky uzavírající určitou část přípravy (*Abschnittsprüfungen*). Při těchto zkouškách by se zjišťovaly dovednosti učňů, které mají podle učebních plánů v určité fázi učební doby získat, a k dosaženým výsledkům by se přihlíželo při závěrečné zkoušce.
- Při výběru témat závěrečné zkoušky dát před jednotnými tématy přednost tématům, která odrážejí regionální, oborové a podnikové potřeby. Tento požadavek však patří k požadavkům sporným. Poukazuje se na to, že ústřední instituce, které mají za úkol vypracovávat témata závěrečných zkoušek, mají mnohem lepší předpoklady pro tuto práci než jednotlivé komory nebo podniky.
- Zrovnoprávnit školní a podniková vysvědčení, která učňové získávají na konci učební doby, a učinit je součástí výučních vysvědčení vydávaných komorami. Tento požadavek se považuje za obtížně splnitelný. Podniky, které přijímají absolventy duálního systému, připisují největší váhu výučnímu listu a ostatní vysvědčení považují pro své rozhodování za irelevantní.

Závěrečné zkoušky lze změnit tak, aby lépe plnily svou funkci. Není však přitom možné trvat na tom, aby byly jednotné a stejné ve všech oborech. K dosažení jejich maximální účinnosti je zapotřebí mnoho práce výzkumných institucí - a v první řadě politického rozhodnutí, zda má jít o zkoušky s vysokou vypovídací hodnotou nebo o zkoušky levné. Obojího nelze najednou dosáhnout.

Použitá literatura:

Schmidt, Jens U.: Prüfungen im Wandel. [Zkoušky v proměnách.]  
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27, 1998, č.6, s. 1-2. ■

## Závěrečné zkoušky ve vyšších sekundárních školách v některých evropských zemích

*Tématem, které se v českém školství opakovaně aktualizuje, jsou maturitní zkoušky. Zpravidla se nemluví o jejich účelu, ale kategoricky se vyjadřují představy o jejich podobě, obsahu a organizaci. V souvislosti s tím je užitečné seznámit se se stručnou charakteristikou závěrečných zkoušek ve vyšších sekundárních všeobecně vzdělávacích i odborných školách v zemích Evropské unie a v některých dalších zemích, jak jsou obsaženy v publikaci EURYDICE s názvem Sekundární vzdělávání v Evropské unii. Struktury, organizace a správa.*

### **Belgie (všechna společenství)**

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Zkoušky (písemné a ústní) je možno skládat ze všech vyučovacích předmětů. Přihlíží se k výsledkům dosaženým ve vyučování. Žáci mohou skládat závěrečnou zkoušku před zkušební komisí společenství.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Jako ve všeobecně vzdělávacích školách. Zkouška se skládá před komisí, v níž jsou zastoupeni sociální partneři.

### **Dánsko**

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Závěrečné zkoušky jsou ústní a písemné. Témata písemných zkoušek stanoví Ministerstvo školství. Písemné zkoušky hodnotí dva externí pracovníci, výkony při ústních zkouškách hodnotí učitel a jeden externí pracovník. Externí pracovníky pro hodnocení písemných i ústních zkoušek jmenuje Ministerstvo školství.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Zkouška z teoretické části profesní přípravy a vysvědčení o dokončení praktické části profesní přípravy. Zkouška se skládá před komisí, v níž jsou zastoupeni sociální partneři.

### **Finsko**

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Průběžné hodnocení a ústředně stanovená zkouška. Ta se skládá ze čtyř vyučovacích předmětů. Žáci obdrží dvě vysvědčení: vysvědčení o složení národní zkoušky a vysvědčení o ukončení sekundárního vzdělávání.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Žádná zkouška. Hodnocení je založeno na průběžném hodnocení žáků.

### **Francie**

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Zkouška na národní úrovni.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Zkouška na národní úrovni.

### **Irsko**

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Zkouška na národní úrovni, která má dva (v matematice a v irštině tři) stupně obtížnosti. Témata určuje Ministerstvo školství, výsledky hodnotí učitel pod dohledem pracovníka školské inspekce.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Zkouška na národní úrovni. Zkouška se skládá před komisí, v níž jsou zastoupeni sociální partneři.

### **Island**

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Interní písemné a ústní zkoušky, přihlíží se k průběžnému hodnocení žáka.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Závěrečná národní zkouška organizovaná komisí složenou ze zástupců zaměstnavatelů a zaměstnaneckých svazů.

### ***Itálie***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Písemná a ústní zkouška na národní úrovni skládaná před šesti externími učiteli a jedním učitelem příslušné školy.

***Vyšší odborné sekundární školy:*** Po třech letech kvalifikační zkouška před zkušební komisí složenou z učitelů školy a dvou externích pracovníků. Po dalších dvou letech závěrečná zkouška. Hodnocení shrnuje výsledky závěrečné zkoušky a hodnocení výkonů žáků v průběhu přípravy.

### ***Lichtenštejnsko***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Písemné a ústní zkoušky, přihlíží se k výsledkům dosaženým během roku.

### ***Lucembursko***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Písemná a ústní zkouška na národní úrovni ze všech předmětů vyučovaných v posledním ročníku. Hodnocení vychází z výsledků zkoušky a jednou třetinou je ovlivňuje hodnocení výsledků během školního roku.

***Vyšší odborné sekundární školy:*** Národní zkouška.

### ***Německo***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Přihlíží se k průběžnému hodnocení, závěrečná zkouška se skládá písemně a ústně ze tří předmětů a z jednoho předmětu pouze ústně.

***Vyšší odborné sekundární školy: Berufsfachschule:*** písemné, ústní a praktické zkoušky ze všech předmětů skládané před zkušební komisí.

***Fachoberschule:*** písemná a ústní zkouška ze čtyř předmětů a z jednoho vyučovacího předmětu pouze ústní zkouška skládaná před zkušební komisí.

Duální systém: písemná a ústní zkouška řízená kompetentními instancemi (komorami); ve zkušební komisi jsou zastoupeni zaměstnavatelé, zaměstnanci a učitelé.

### ***Nizozemsko***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Interní zkouška, jejíž témata určuje škola. Ústředně jsou stanovena pouze témata písemné zkoušky. Závěrečné hodnocení se stanoví jako průměrná hodnota známek dosažených při písemných a ústních zkouškách.

***Vyšší odborné sekundární školy:*** Jako ve všeobecně vzdělávacích školách.

### ***Norsko***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Písemné a ústní zkoušky. Povinná je zkouška z norštiny. Kromě toho žáci skládají nejméně dvě písemné zkoušky. Vysvědčení obsahuje známky získané na konci školních ročníků a při závěrečné zkoušce.

***Vyšší odborné sekundární školy:*** Písemné nebo ústní zkoušky, kombinace obou nebo praktické zkoušky.

### ***Portugalsko***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Ústředně stanovená zkouška. Výsledná klasifikace je váženým průměrem známek dosažených v předchozích ročnících a při zkoušce.

***Vyšší odborné sekundární školy:*** Žádná zkouška. Závěrečné hodnocení je váženým průměrem známek získaných na konci vzdělávání a známky získané v testu profesní výkonnosti, který se provádí ve dvou třetinách profesní přípravy.

### ***Rakousko***

***Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:*** Externí zkouška.

***Vyšší odborné sekundární školy:*** Závěrečná zkouška. Zkouška se skládá před komisí, v níž jsou zastoupeni sociální partneři.

## Řecko

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Závěrečné hodnocení se vypočítává jako průměr ze známek dosažených v jednotlivých trimestrech a ze známek získaných při zkouškách skládaných na konci školního roku.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Jako ve všeobecně vzdělávací škole .

## Spojené království

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Externí zkoušky (ve Skotsku sestavené *Scottish Examination Board*).

**Vyšší odborné sekundární školy:** Všeobecné národní profesní kvalifikace: externí testy vyhodnocované podle určených kritérií.

Národní profesní kvalifikace: interní testy, demonstrace kompetencí a písemná úloha.

## Španělsko

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Závěrečné vysvědčení se vydává bez zvláštní zkoušky tehdy, dosáhl-li žák uspokojivého prospěchu ve všech vyučovacích předmětech.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Jako ve všeobecně vzdělávací škole.

## Švédsko

**Vyšší všeobecně vzdělávací sekundární školy:** Neexistuje žádná jednotná zkouška. Učitelům se doporučuje, aby použili úlohy vytvořené Ministerstvem školství. Na závěrečném vysvědčení se uvádějí všechny známky, které žák získal během vyššího sekundárního vzdělávání.

**Vyšší odborné sekundární školy:** Žádná celková zkouška. V některých předmětech se skládá test navržený na národní úrovni.

Sekundarbildung in der Europäischen Union. Strukturen, Organisation und Verwaltung. [Sekundární vzdělávání v Evropské unii. Struktury, organizace a správa.] Brüssel, EURYDICE 1997. 146 s. ■

## Nové knihy v knihovně

### Publikace QCA (dříve NCVQ)

**Assessing core skills in NVQ. A guide for awarding bodies.** [Hodnocení klíčových dovedností v Národních profesních kvalifikacích. Příručka pro instituce udělující osvědčení.]

London, National Council for Vocational Qualifications 1996. 15 s. 4637 B

**Core skills in GNVQs. Principles and Practice.** [Klíčové dovednosti ve Všeobecných národních profesních kvalifikacích. Zásady a praxe.]

London, National Council for Vocational Qualifications 1996. 32 s. 4638 B

**Key Skills Levels 1-3 with an introduction to levels 4 and 5.** [Klíčové dovednosti úrovně 1-3 s úvodem k úrovním 4 a 5.]

London, Qualifications and Curriculum Authority 1998. 29 s. 4639 B

**Core Skills. With guidance on how to use the units in educational/vocational contexts.** [Klíčové dovednosti. S radami, jak tyto jednotky používat v kontextu vzdělávání a profese.]

London, National Council for Vocational Qualifications 1996. 4 sv. 4640 B I.-IV.

**Applications of number.** Používání číselných údajů. 59 s.

**Improving own learning and performance.** Zlepšování vlastního učení a výkonu. 40 s.

**Working with others.** Práce s ostatními. 40 s.

**Communication.** Komunikace. 63 s.