

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Proměny kurikula v maturitním oboru Gastronomie 65-41-L/01,
předmětu Odborný výcvik

Transformation of the curriculum in the field of Gastronomy 65-41-L/01,
in the subject Vocational training

Jaroslava Haiklová

Vedoucí práce: PhDr. Marinková Helena Ph.D.

Studijní program: Bakalářské kombinované studium

Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Proměny kurikula v maturitním oboru Gastronomie 65-41-L/01, předmětu Odborný výcvik vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 31.3.2015

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Marinkové Heleně Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé práce.

ANOTACE

Hlavním cílem práce je zjištění proměn kurikula předmětu odborný výcvik v oboru gastronomie. Celkovému zasazení odborného výcviku do přípravy ve vybraných obdobích; obsahovému naplnění odborného výcviku, možnostem realizace odborného výcviku z hlediska právního zakotvení a umožnění využitelnosti kurikulární reformy v oboru gastronomie.

Bakalářská práce bude rozdělena do dvou částí a to na teoretickou a praktickou. První, teoretická část, bude tvořena převážně pojmy, definicemi, historickým náhledem a trendy ve vývoji kurikula a následnou realizací ve středním školství, které budou čerpány převážně z odborné literatury a zákonů stanovených státem. Druhá, praktická část, bude založena na realizaci odborného výcviku.

KLÍČOVÁ SLOVA

kurikulum, společnost, politika zaměstnanosti, trh práce, odborný výcvik, gastronomie

ANNOTATION

The main aim of this work is to identify changes in the curriculum of vocational training in the field of gastronomy. The overall introduction of vocational training into training in selected periods; populate the content-related vocational training, vocational training implementation options in terms of the legal establishment and the usefulness of the curricular reform in the field of gastronomy for more flexible application of the graduates according to the needs of the labour market and at the entrance to the next part of their educational career.

The thesis is divided into two parts and on the theoretical and practical. First, theoretical part will consist of mostly concepts, definitions, and a preview of the historic trends in the development of the curriculum, then the necessary role of the family, the school, the State on the subject, which will be drawn mostly from the professional literature and the laws laid down by the State. Second, the practical part will be based on the implementation of vocational training.

KEYWORDS

Curriculum, society, employment policy, Labour market, vocational training, gastronomy

Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická část.....	8
1.1 Kurikulum v pedagogické terminologii.....	8
1.2 Historický kontext.....	9
1.2.1 Historie Gastronomického řemesla nejen v ČR.....	9
1.2.2 Vznik cechu.....	16
1.2.3 Výchova učňů.....	18
1.3 Počátky odborného vzdělávání.....	20
1.3.1 Rozvoj odborného školství v 19. století a na počátku 20. století v českých zemích	24
1.3.2 Odborný výcvik v období 50., 60., 70. let ve 20. století v Československu.....	25
1.3.3 Zavedení odborného rozvoje po roce 1984.....	30
1.4 Vývoj předmětu Odborný výcvik.....	31
1.5 Vývoj koncepce odborného vzdělávání v ČR.....	32
1.5.1 Vývoj koncepce rozvoje odborného vzdělávání ve středním školství.....	35
1.5.2 Kurikulární reforma v ČR.....	37
1.5.3 Postup kurikulární reformy v České republice.....	38
2 Praktická část.....	41
2.1 Odborný výcvik oboru Gastronomie z pohledu legislativního rámce.....	41
2.2 Obsah kurikula předmětu odborný výcvik dle vyhlášky č. 13/2005 Sb.....	42
2.3 Rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy oboru gastronomie....	43
Závěr.....	49
Seznam literatury a informačních zdrojů.....	51

Úvod

Hlavním cílem práce je zachycení proměn kurikula předmětu odborný výcvik v oboru gastronomie. Práce sleduje celkové zasazení odborného výcviku do přípravy na povolání ve vybraných obdobích; obsahové naplnění odborného výcviku, možnosti realizace odborného výcviku z hlediska právního zakotvení a možnosti realizace kurikulární reformy v oboru gastronomie, a to vzhledem k uplatnění absolventů na trhu práce.

První, teoretická část práce je věnována historickému vymezení pojmu gastronomie, jejímu historickému vývoji, a to od antického období až po její současný stav v České republice. Součástí této části práce je také charakteristika vývoje koncepce odborného vzdělávání ve středním školství a tzv. kurikulární reforma v České republice.

V druhé, praktické části práce provedeme snahu o shrnutí předložených informací v první části práce a předvedení jejich aplikace a dopadu na současnou podobu odborného vzdělávání ve středním školství v České republice.

1 Teoretická část

1.1 Kurikulum v pedagogické terminologii

Pojem kurikulum vychází z latinského slova curriculum, ve spojení s vitae se překládá jako běh života či životopis.¹ V pedagogice se tento termín objevil ve 20. století v anglické terminologii a postupně se rozšířil i do dalších jazyků. V české pedagogice se začal pojem používat později, konkrétně po roce 1989,² a to zejména díky pracím E. Walterové.³ Tento termín pokrývá široké pole významu.

„Pojmem kurikulum se rozumí většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získají žáci, vyučovací metody, prostředky, pomůcky, které odpovídají svým obsahům, adekvátní příprava učitelů.“⁴ Kurikulum je vysvětlováno jako vzdělávací program, který zahrnuje cíle a očekávané výsledky, obsahy, prostředky, procesy a subjekty vzdělávání. „Kurikulum vyjadřuje, jaké vzdělávání je v dané instituci uskutečňováno a jaký výstup lze očekávat.“⁵ V *Pedagogickém slovníku* je kurikulum definováno jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení.“⁶

¹ http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=kurikulum&typ_hledani=prefix

² Průcha, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, str. 137

³ Především v knize *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. (Brno, MU 1994) podala E. Walterová podrobný popis tohoto pojmu.

⁴ Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, str. 77

⁵ Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, str. 223-254

⁶ Průcha, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, str. 137

Galtthorn⁷ zavedl následující podoby kurikula:

- doporučené – dokument, který řeší základní koncepční otázky kurikula
- předepsané – oficiální dokument, který je závazný pro určité typy škol
- realizované – to, co se skutečně realizuje ve třídě
- podpůrné – učebnice, časové dotace, vzdělávání učitelů, vybavení školy
- hodnotící – soubor testů, zkoušek a dalších nástrojů měření
- osvojené – to, co se žáci skutečně naučí

Terminologicky rozlišujeme kurikulum formální, neformální (další aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole, např. mimoškolní aktivity) a skryté kurikulum (např. klima školy).⁸

1.2 Historický kontext

1.2.1 Historie Gastronomického řemesla nejen v ČR

„Gastronomie je v širším pojetí nauka o vztahu kultury a potravy, v užším pojetí jde o kuchařské nebo kulinářské umění (fr. *l'art culinaire*) neboli gastronomie (věda o žaludku). V širším slova smyslu – nejde jen o umění přípravy jídel (vaření), nýbrž i o jejich konzumaci. Je to v podstatě (v užším pojetí) součást sektoru služeb. Gastronomovým cílem je učinit z přípravy a konzumace jídla akt kultivovaný a povýšit tím pojídajícího člověka na ušlechtilou bytost, pozvednout jej z úrovně animálního stroje na zažívání.“⁹

⁷ Gay, G. (1995). A multicultural school curriculum. In C. A. Grant & M. Gomez (Eds.), *Making school multicultural: Campus and classroom* (pp.37-54). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall

⁸ Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU

⁹ cs.wikipedia.org/wiki/Gastronomie

Gastronomie neboli nauka o kuchařském umění patří k základním znalostem lidské společnosti, neboť si ji není správné představovat pouze v současném, úzce vymezeném, kontextu, nýbrž je třeba mít na zřeteli i její historický kontext a vývoj. O gastronomii lze tedy uvažovat prakticky již od chvíle, kdy první člověk náhodně upravil svůj pokrm (např. opomenuté maso na kameni, které se přes den vysušilo díky slunečním paprskům) a uvědomil si, že úpravou může pokrm získávat na své kvalitě. Tím se dostáváme k užšímu vymezení sousloví „kuchařské umění“, a sice k rozdělení na pojmy „pokrm“ a „umění“, které svým spojením odkazují k tomu, že má-li se jednat o kuchařské umění, je třeba pokrmu dopřát jistou kulturu, neboli že se jedná o kultivaci pokrmu. Čeho se kultivace pokrmu týká? V první řadě především jeho kvalit, jež jsou smyslově zaznamenatelné, tedy chuti, vůně, vzhledu a struktury, v druhé řadě pak kultivace sociálního kontextu, v němž má být pokrm požit, neboli prostředí, a to od jeho nejnižších složek (např. vhodně zvolený příbor), až po složky nejdůležitější, tedy společnost, ve které má být pokrm vychutnán.

Z výše zmíněného je zřejmé, že ve výkladu historie gastronomie by se dalo jít až k prvním nálezům nádob či k prvním dokladům použití ohně, což spadá do odbornosti archeologů, kteří při rekonstrukci dávné stravy urazili velký kus cesty díky biomolekulárním analýzám, které poskytují vhled do výroby a konzumace pokrmů v minulosti. Z větší části se tak výzkum soustředil na materiální a ekonomické aspekty dávného jídelníčku. To se snaží vyvážit současný směr bádání, který se zaměřuje i na sociologicko-antropologické aspekty gastronomie v minulosti. „Nové trendy v archeologickém výzkumu zdůrazňují důležitost mezi „jídlem“ a „výživou“ a poutaly pozornost ke společenskému kontextu, v němž se jídlo konzumovalo. Některé záležitosti chuti mohly silně ovlivňovat zakódované rysy chování, které se týkají naší vývojové minulosti a našich stravovacích potřeb, zatímco jiné diktovalo prostředí a dostupnost potravin. Je zřejmé, že v pravěkých společnostech existovala bohatá paleta chuťových možností. Tyto možnosti byly rozvíjeny společenskými silami. Jídlo a pití používané na hostinách se mohlo vybírat na základě kvality, exotického charakteru či dokonce opojných schopností. Prestiž při stolování pravděpodobně pramenila z kvantity, vzácnosti, novosti či módního charakteru potravin nebo jídelního vybavení.“¹⁰

¹⁰ Plochý, P. (2010). *Gastronomie a její vývoj ve společnosti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, str. 9

Ze zmíněného rozdělení kultivace pokrmu plyne, že je gastronomie neodmyslitelně spojená s vývojem myšlení a kultury. V evropské historii proto stojí za vyzdvižení v tomto kontextu především Řecko a Řím. „Řecko se zapsalo do dějin lidstva pořádáním národních slavností a her, které daly základ dnešním olympijským hrám. Rozvinutý obchod a vysoká kultura vytvářely příznivé podmínky i pro rozvoj pohostinství. Bohatí lidé využívali sice většinou pohostinství svých příbuzných a přátel, mnoho lidí však již cestovalo služebně, za obchodem, do lázní, ale i z pohnutek náboženských nebo pro zábavu. Vznikaly proto pohostinské domy, kde mohl cestující dostat stravu, nápoje i ubytování a kde našel i zábavu. Z této doby pocházejí první zprávy o hernách.“¹¹ Na příkladu Řecka se nám tak ukazuje, jak byl rozvoj gastronomie propojený se společenským aspektem „setkání“, a to jak na rovině rodiny v užším i širším slova smyslu, tak v přeneseném smyslu setkání s jinakostí, konkrétně při cestování.

Druhé historické centrum evropské gastronomie, Řím, nám pak přináší propojení rozvoje gastronomie s rozvojem blahobytu, neboli že rozvoj gastronomie je spjat s vyšší movitostí společnosti. „Římská říše ovládla díky své dobovačné politice obrovská území. Využitím otrocké práce zajatců z dobytých území dosáhli Římané poměrně vysoké životní úrovně. Rozloha říše a bohatství vládnoucí třídy daly základ silnému cestovnímu ruchu. Zpočátku museli majitelé domů poskytovat stravu i ubytování cestujícím hodnostářům zdarma. Zavedením pošty vznikaly v místech přepřehání koní hostince pro chudé cestující. Přepychové domy s koupelnami a s výbornou stravou byly vyhrazeny úředníkům a významným cestujícím. Stavbou silnic a mostů se zlepšovaly podmínky pro cestovní ruch. V té době se objevují první cesty za rekreací do přímořských míst. Ve městech již existovalo několik typů pohostinských provozoven. Mimo již rozšířené hostince to byly obchody s vínem ve velkém, při kterých se zřizovaly výčepy vína, a tzv. taberny, kde se nabízely také teplé nápoje. Pro bohaté občany se zřizovaly honosné podniky s bazény a koupelnami. Používal se již porcelán a sklo, dovážené z Orientu. Výběr nápojů, hlavně vína, byl široký. Prodáváno se až osmdesát značek domácího i dováženého vína. Objevilo se také kořeněné víno slazené medem... Pohostinské podniky již měly svá pojmenování

¹¹ Salač, G. (1983). Stolníčení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, str. 8

a firemní označení nad vchodem. Bylo zavedeno placení daní z ubytování, platily zákony proti opilství a rvačkám, byly zakázány některé hry. Hostiny pořádané v domech bohatých Římanů se vyznačovaly nadbytkem jídla a pití a až zbytečným přepychem. Dodnes se podle bohatého Římana Luculla nazývají přepychové hostiny lukulskými hody.¹² Na příkladu Říma se ukazuje další velmi důležitý rys gastronomie, a sice, že kultivace pokrmu (ve všech jeho zmíněných ohledech) je natolik sociálním rysem, že si je schopna žádat předpisů a zákonů a tudíž, že má potenciál k utváření a výchově společnosti.

Záměrně jsme se v našem historickém expoze po gastronomických centrech zaměřily na ona zmíněná evropská. Bylo tomu učiněno z toho důvodu, že oproti Mezopotámii a Egyptu byly tyto oblasti znevýhodněny svojí polohou a svým krajinným rázem. Rozvoj gastronomie tak byl v těchto oblastech nutně spojený s rozvojem zemědělství a tedy schopností společenské organizace. „Oproti široké škále produktů v Egyptě a Mezopotámii poskytovala hornatá a kamenitá řecká krajina jen omezené a skromné zemědělské zdroje. Většina obyvatelstva se živila samozásobitelským obděláváním půdy, chovem drobného domácího zvířectva a rybařením. Zemědělská technika byla v této době ještě primitivní a z obilnin znali Řekové od pradávna ječmen a pšenici špaldu. Pro obiloviny se často používalo slovo „sítos“, které zároveň znamenalo pokrm nebo jídlo. Významné bylo také sadaření a Homér v Odyssei popisuje rozsáhlé sady krále Fajáků, oplývající hrušněmi, granátovými jablky, sladkými fíky, bujnými olivami a švestkami. Podobně i staré divadelní komedie vyjmenovávají bohatý sortiment zelenin: česnek, celer, okurka, tykev. Se zemědělstvím byl spojen i chov vepřů, drůbeže, ovcí a koz, jež poskytovaly mléko i sýry. Hovězí dobytek chovaný ve stádech sloužil nejenom k získávání masa a kůže, ale i k obětním účelům. Ze všech oblastí lidské činnosti byla rolnická práce velmi vážena a pokládána za důstojnou i pro svobodného člověka, ačkoli v jiných činnostech se na manuální práci hledělo jako na úděl otroků... I přes to, že na veřejných trzích bylo množství obchodníků, kteří prodávali potraviny a nápoje, včetně dovážených lahůdek, zůstávalo potravinovou základnou rodinné hospodářství. Dům s přilehlými užitkovými

¹² Tamtéž, str. 9

stavbami byl často předmětem úvah i nejvýznamnějších mužů. Řekové kladli velký význam k zajištění potravin k přímé spotřebě nebo k obchodu.¹³

S rozvojem gastronomie byly již vyzdvíženy tyto sociální aspekty: rodinná pospolitost, setkávání, cestování, organizování společnosti, rozvoj zemědělství, nárůst blahobytu, společenská prestiž i zákonodárství a výchova společnosti. Jakkoli se může tento výčet zdát vyčerpávajícím, zdaleka tomu tak není. S rozvojem gastronomie ve středověku se z významů také vliv víry a posléze i církve. „Chléb a víno byly po četných, dlouhotrvajících sporech uznány za posvátné potraviny, stejně jako olej, který byl pro liturgii nezbytný. Křesťanská liturgie měla vliv na pořádání laických hostin, ať u stolu panovníka nebo sedláka. Přešly sem některé významné prvky, zvláště požehnání pokrmů, společná modlitba před jídlem i po jeho ukončení. Také lámání chleba se stalo posvátným aktem, kterým otec rodiny dává pokyn ke společnému zahájení jídla. Události okolo Večeře páně se staly natrvalo pilíři křesťanství. Během svého šíření za hranice římského světa na území keltských, germánských a slovanských etnik, přijímalo i rysy jejich tradic, kultů a obyčejů.“¹⁴ Není proto divu, že významné postavení mezi místy, kde se odehrával ve středověku rozvoj gastronomie, zastupují právě kláštery. „Mniši objevili mnoho úprav jídel z ryb a vajec, uměli vařit zeleninové polévky a pivo, znali výrobu vína a likérů. Jeptišky zase objevily množství moučnicků, například cukrové pusinky. Tradice římského kuchařství ovlivnila rozvoj západoevropského kuchařského umění, nejdříve románských, potom germánských a později i východoevropských národů.“¹⁵

Kláštery se však na rozvoji gastronomie nepodílely pouze z hlediska materiální kreativity týče, nýbrž hrály důležitou roli i co se jejich sociálního aspektu týče. „Středověk se vyznačoval bojem o moc mezi šlechtou a církví. Cestování bylo omezeno nevolnictvím a roztržitostí území jednotlivých šlechticů. Chudým vrstvám bylo umožněno cestování pouze z náboženských důvodů. Do konce 13. století zřizovala církve při kláštorech

¹³ Plochý, P. (2010). Gastronomie a její vývoj ve společnosti. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, str. 15

¹⁴ Plochý, P. (2010). Gastronomie a její vývoj ve společnosti. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, str. 16

¹⁵ Tamtéž

a v poutních místech noclehárny, kde se také podávala jednoduchá strava. Tato zařízení sloužila pouze věřícím; platilo se zde prací pro klášter, popř. naturáliemi. Pohostinství na venkově mělo velmi nízkou úroveň a špatnou pověst. Krčmáři byli považováni za méněcenné lidi.¹⁶

Dokud nedošlo ve středověku k rozvoji měst, byla to právě klášterní kuchyně, která položila jeden z významných základních kamenů evropské gastronomii. „Snad po celý středověk byly kláštery nejenom místem duchovní vzdělanosti, ale zároveň i středisky, kde se pěstovaly „zemědělské vědy“: obilnářství, drůbežářství, včelařství, zahradnictví, ovocnářství, vinařství i pivovarnictví i lihovarnictví. Studium antických autorů a praxí v kultivaci krajiny získaly klášterní kuchyně dostatek poznatků a zdrojů, které umožňovaly zajistit dostatečný přísun rozmanitých potravin pro následnou kuchyňskou úpravu. Kuchyně v kláštorech byly pochopitelně dimenzovány na velký počet strážníků. Ve velkých kláštorech bylo nutno přípravu jídel rozdělit. Vařilo se odděleně pro mnichy, pro hosty, špitál a v některých kláštorech (např. u benediktinů a cisterciáků) existovala ještě oddělená kuchyně pro opata. V čele provozu kuchyně stál coquinarius, kuchař, který se těšil obecné pozornosti a vážnosti.“¹⁷

Dominantní postavení klášterů ve středověké gastronomii se změnilo až teprve s rozvojem měst. Za tímto rozvojem však v nezanedbatelné části stály také vlivy propojené s gastronomií. „Na území bývalé západořímské říše sice mnohá města přečkala zánik impéria, ale v raném středověku jejich význam klesl. Vesničané příliš mnoho řemeslnických výrobků nepotřebovali (některé si dokonce zhotovovali sami) a slabá obchodní výměna vcelku uspokojovala požadavky panovnických dvorů. V 11. století se však poměry změnily. Rostoucí počet obyvatel si přímo vynutil oživení a zvýšení počtu měst jako středisek řemesel a obchodu. Přispělo k tomu i rozšíření peněz. Raný středověk se bez peněz docela dobře obešel. Poddaní platili vrchnosti dávky v podobě části úrody a živočišné produkce (stanovený počet vajec, kuřat, slepic a podobně), ve společnosti pak

¹⁶ Salač, G. (1983). Stolníčení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, str. 10

¹⁷ Plochý, P. (2010). Gastronomie a její vývoj ve společnosti. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, str. 20

běžně kvetl směnný obchod (člověk jednu věc jednoduše vyměnil za jinou). Ve vrcholném středověku se však hodnota zboží začala stále důsledněji vyjadřovat v penězích. Pro bezpečí obchodu bylo proto lepší, když se konal v chráněných kamenných městech než v osadách, které mohla přepadnout kdejaká ozbrojená družina či loupežníci. Také řemeslníci se cítili v pevných městech bezpečněji. Řemeslnické dílny v podhradí či skrovné trhové osady už nestačily změněným nárokům. A tak ožívala stará a rodila se nová města. Ta nejčastěji vznikala z kupecko-řemeslnických osad ležících v blízkosti hradů nebo na křižovatkách obchodních tras. Část měst byla dokonce zakládána plánovitě na dosud nezastavěné ploše („na zeleném drnu“) nebo se rodila nedaleko nalezišť drahých kovů (takzvaná horní neboli báňská města). Nej hustší síť měst vykazovaly v období vrcholného středověku oblasti, v nichž se obchod a řemesla rozvíjely nejrychleji. Platí to především o Itálii, kde přežívala starověká tradice městských států, Francii, Porýní i nynějším Nizozemí a Belgii. Střední, severní a východní Evropa, která nikdy nepatřila pod vládu starověkého Říma, v tomto směru dlouho zaostávala. K rozvoji skutečných měst tu docházelo až ve 13. – 14. století.¹⁸

S rozvojem měst se zásadně proměnilo uspořádání společnosti, což se pochopitelně také dotklo organizace gastronomie. „Ve městech byl rozvoj pohostinství díky vzniku řemeslných cechů a rušnějšímu životu příznivější. Ve 14. a 15. století nabývala hostinská živnost na vážnosti. Vynikající kuchaři a číšníci byli dokonce povyšováni do stavu šlechtického. V sídlech šlechty se pořádaly velké hostiny, trvající až několik dní. Vedle cínového, stříbrného a zlaceného nádobí se začal ve větší míře používat také porcelán a sklo. Hostince se zřizovaly zpravidla na náměstích a v hlavních ulicích. Na jihu Evropy se nejvíce prodávalo víno, na ostatním území pivo. Pálenky sloužily nejprve jako lék, později se jejich používání silně rozšířilo. Byly zavedeny různé dávky a poplatky, které od hostinských vybírala šlechta, církve a magistráty. Vařit pivo mohl každý, právo prodeje měla pouze šlechta nebo magistráty. Pivovarnická práva spojená s prodejem piva se později prodávala a dědila. Výrobou vína se zabývala hlavně církve a šlechta. Aby města nepřišla o daně z prodeje piva a vína, zřizovala u radnic sklady a výčepy, kde se prodávaly

¹⁸ Čornej, P., (2001). Dějepis 2: Středověk a raný novověk. Praha: SPN, str. 41

nápoje ve velkém i v malém. Z té doby se v mnoha městech zachovaly tzv. radniční sklípky. Hostinským se mohl stát každý, kdo složil do rukou vrchnosti nebo magistrátu slib. V tomto slibu bylo několik významných bodů, např. že hostinský bude připravovat dobrá jídla, bude dodržovat míry, váhy a ceny, bude dbát na dodržování uzavírací hodiny i na pořádek a bude řádně platit daně.¹⁹

1.2.2 Vznik cechu

V předchozí podkapitole jsme se zabývali historickým vývojem gastronomického řemesla. Viděli jsme jak se na pozadí naší oblasti zájmu, konkrétně gastronomie, proměňuje také uspořádání společnosti. Bylo zmíněno, že ono kuchařské umění je neodmyslitelně spjata i s kulturou společnosti. Za pozornost proto stojí zvládnutí oné proměny od neúmyslného opomenutí kusu masa na rozpáleném kameni až po hierarchizaci společnosti v oblasti našeho bádání, kde se uplatňují zákony stejně tak jako kultivace společnosti samotné.

Hierarchizace společnosti se velmi výrazně začala projevovat právě s rozvojem měst ve středověku. Ostatně i samotná města hierarchizaci podléhala. Města se dělila jak podle způsobu založení, tak také podle vrchnosti, již podléhala. Města, která vznikala z podnětu panovníka, se nazývala města královská. Města, jež panovník určil k zabezpečení živobytí královen, se jmenovala věnná města. Také horní města neboli města s bohatými nalezišti stříbra, spadala pod panovníkovu svrchovanost. Poddanská města pak byla ta, jež byla v držení církve či šlechty. „Od svých zakladatelů získávala města určitá práva (výsady, privilegia). Teprve jimi se stávala skutečným městem v právnickém slova smyslu. Velká královská města přitom měla více práv než města poddanská.“²⁰ Mezi práva, která byla městům udělována, patří výsada postavit si hradby, právo soudní, právo hrdelní a obchodní výsady. „Královská města obdržela zpravidla právo pořádat trhy – jeden či dva trhy v týdnu (v pevně stanovené dny) a jeden nebo více výročních trhů. Zatímco týdenní trhy měly význam pro nejbližší okolí města, na výroční trhy (jarmarky) se sjížděli i obchodníci

¹⁹ Salač, G. (1983). Stolničení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, str. 11

²⁰ Čornej, P., (2001). Dějepis 2: Středověk a raný novověk. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, str. 44

ze vzdálenějšího okolí, ba i z ciziny. S trhovým právem souviselo právo mílové, zajišťující městu výsadní tržní postavení v okruhu jedné staročeské míle (kolísala mezi 9-11,25 km). Nikdo jiný v takto vymezené oblasti nesměl narušit tržní práva královského města. Zemědělci tak obvykle prodávali své zboží v nejbližším městě a zde rovněž nakupovali většinu řemeslnických výrobků. Vzhledem k omezeným dopravním možnostem jim většinou ani nic jiného nezbývalo. Mílové právo mělo vazbu i na právo várečné, tj. výsadu vařit a prodávat pivo. Šlechtici a kláštery mohli vařit pivo pouze pro svou potřebu, porušovat mílové právo jeho prodejem však nesměli.²¹

Jak již bylo zmíněno výše, hierarchizace probíhala nejen na úrovni měst, ale také na úrovni společnosti, tj. bylo určeno, kdo jaké místo může v rámci města zastávat. „Plnoprávními obyvateli města byli měšťané. Měšťan zpravidla vlastnil dům a vykonával nějaké řemeslo či živnost. Měl určitá práva (například možnost být zvolen či jmenován do městských úřadů a podílet se na řízení města), ale také povinnosti. Musel platit daně a v případě potřeby vojensky hájit město nebo pomáhat ve válce své vrchnosti. Přistěhovalci do města museli o přijetí mezi plnoprávné měšťany žádat. Kromě měšťanů žily ve městech také početné vrstvy obyvatel, kteří vlastní dům postrádali, bydleli v nájmech a živili se jako tovaryši, služebníci, pomocné síly a nádeníci. K nejchudším a nejubožejším náleželi mrzáci a žebráci... Mezi nejbohatší obyvatele města (patriciát) patřili obvykle obchodníci. Za nimi pak následovali mistři jednotlivých řemesel, kteří vlastnili dům s dílnou a krámem. Mistři zaměstnávali mladší vyučené řemeslníky, takzvané tovaryše, a měli k ruce také několik učňů.“²²

Podle představené hierarchizace měst a společnosti by se zdálo, že veškerá organizační moc je koncentrovaná v rukách panovníka, avšak byla zde i jistá možnost ovlivnění běhu města z druhé strany. Tuto moc poskytovala seskupení vykonávající určitou živnost. „V minulosti lidé nabývali různých kulturních vědomostí a dovedností široce pěstovanou a rozšířenou ústní tradicí, prostřednictvím folklóru, osvojováním řemeslných dovedností

²¹ Tamtéž

²² Tamtéž, str. 46

praktickým zácvikem a nápodobou grifů, účastí na náboženských obřadech a rituálech či spontánní uměleckou tvorbou. I tzv. primitivní kultury měly již v dávné minulosti vytvořeny poměrně jasné a uvědoměle udržované procesy iniciace do tradic a do života kmenového společenství. V nich kombinovaly soustavy zácviků s poučováním, které byly završeny pečlivě udržovaným rituálem – zkouškou dospělosti. Ve vyspělejších společenských poměrech se vyšší formy vzdělání staly nejprve výsadou úzkého okruhu vybraných jedinců.²³ Ve středověku byla takováto seskupení vykonávající určitou živnost nazývána cechy. „Měšťané vykonávající určitou živnost se sdružovali v seskupení nazývaná cechy. Existovaly například cechy řezníků, pekařů, krejčích, soukeníků, truhlářů, platněřů (vyrábějících plátovou zbroj), nožníků, zlatníků, ale také malířů. Běžné bývalo, že příslušníci určitého řemesla působili v jedné ulici, která měla podle nich jméno (Hrnčířská, Zlatnická, Truhlářská a podobně). Nejčastěji byly v městech zastoupeny cechy potravinářských a oděvních řemesel. Cechovní sdružení sloužila jako ochrana proti konkurenci, a zároveň plnila podpůrnou roli. Určovala například počet mistrů určitého řemesla ve městě, množství a ceny jednotlivých výrobků a v případě nouze vypomáhala svým členům. Řada panovníků však nehleděla na činnost cechů s porozuměním, poněvadž je pokládala za překážku svobodnějšího podnikání. V podmínkách českých zemí však cechy přežily od vrcholného středověku až do 19. století.“²⁴

1.2.3 Výchova učňů

Také cechy, o kterých jsme se zmínili výše, měly svojí hierarchii. Učitel cechu se nazýval mistr, učeň vyučený řemeslu a jenž složil zkoušky, se nazýval tovaryš. Zdá se, že nebylo nikde pevně stanoveno, jakého minimálního či maximálního věku může učeň být, ale nejčastěji nastupovali chlapci do učení ve věku dvanácti let. Než se začalo se samotným učením, nejprve probíhalo tzv. období koštování. „Říkali tomu pokušení, košt, ohledání (na Moravě). Mistr měl při tom „koštu“ poznati kandidátovy „kvalitates“. Řezníci, kováři a koláři moravští (a naši zajisté též) zkoušeli také tělesnou zdatnost nastávajícího učeňníka.

²³ Vališová, A., (2008). Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, str. 54

²⁴ Čornej, P., (2001). Dějepis 2: Středověk a raný novověk. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, str. 46

Pokořování trvalo u největšího počtu řemesel dvě neděle, u zámečnicků tři, u pražských pernikářů (1613) čtyři, u šmukýřů (1584) šest neděl. Po koštu s mistrem smlouva učiněna soukromá o tom, kolik let učby bude a co za to. S tím se pak šlo do cechu. Jen málokterý cech dopouštěl, aby se učeň ohlašoval pouze před staršími mimo hromadu cechovní.²⁵ Nástupem do učení přebíral mistr nad učněm „otcovské právo“ a to spolu s pravomocemi jej trestat. Učněm se mohl stát pouze chlapec, který pocházel z řádného lože, neboli od sezdaných partnerů. Taktéž byl ustanoven poměr učně k tovaryšům (tj. již vyučeným učňům). Učeň musel být poslušen taktéž tovaryšům a případně se jich musel ptát na radu, pokud by v díle něčemu nerozuměl.²⁶ Vstoupení do učení bylo možné pouze za poplatky. Ty měly několik druhů. Nejprve se při přijetí učně do učení požadoval poplatek od rodičů učně pro mistra, pak se muselo složit „rukojemství“, jímž se ručitelé zavazovali zaplatit za učně určitou sumu, pokud by neuposlechl nařízením mistra. Následně se ještě platilo „památné“ cechu. Z „památného“ se časem stal plat za přijetí učeňníka do cechu. Platilo se voskem i penězi.²⁷ Na konci učení, po složení zkoušek, obdržel učeň výuční list a tím se z něj stal tovaryš. „V listě výučném obšírně uváděno, že se ukazatel toho listu, člověk z lože poctivého, řemeslu učil a vyučil, vychváleno jeho chování, jeho poslušnost a věrnost; na konec doporučen k přívětivému přijetí všude, kam se zahodí.“²⁸

Dosavadním historickým exkurzem po gastronomickém umění bylo ukázáno, jakým vývojem si postupně prošlo. Od náhodného opomenutí masa na kameni, které by sotva někoho napadlo zvát uměním, přes úmyslnou úpravu pokrmů, až po úmyslnou organizaci společnosti v rámci tohoto oboru. S nástupem cechů se dostává učebním gastronomickým oborům společenského oboustranného uznání. Nejen, že si učeň za učení v daném cechu platí, ale také podléhá kritériím, podle kterých je k oboru vybírán. Výskyt cechů se dá považovat za jeden z prvních systémů učňovského vzdělávání.

²⁵ Winter, Z., (1913). Český průmysl a obchod v 16. věku. Praha: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, str. 311

²⁶ Tamtéž, str. 313

²⁷ Tamtéž, str. 315

²⁸ Tamtéž, str. 336

Situace se však mění ve druhé polovině 17. století, kdy docházelo k zakládání prvních manufaktur. „Přestože v 17. století stále převažovala rukodělná výroba, nastalo i v této lidské činnosti období postupných změn. Pozvolna se rozpadaly staré cechovní organizace a řemeslná malovýroba byla nahrazována výkonnější výrobou manufakturní.“²⁹ K definitivnímu zrušení cechovní organizace došlo v roce 1859, ta byla nahrazena v roce 1860 novým živnostenským řádem. V roce 1883 došlo k jeho novelizaci, jež živnostníkům nařizovala povinné členství v živnostenských společenstvech.³⁰

1.3 Počátky odborného vzdělávání

Rozpad cechů a přeměna výroby v manufakturní pochopitelně ovlivnila učňovské studium. Než však přistoupíme k zodpovězení otázky, jakým způsobem probíhala odborná výchova po rozpadu cechů, zastavíme se krátce u historického vývoje pedagogiky, neboť dokresluje obraz společnosti v období cechů i v období po jejich zrušení, a tudíž se neodmyslitelně týká tématu počátku odborného vzdělávání.

Na začátku dějin vzdělávání a didaktiky stojí díla J. A. Komenského. „První zmínky o Komenského Didaktice české jsou z roku 1632. Její předmět sám vymezil jako „docendi artificium, to jest umění o umění aneb o umělém vyučování mládeže v uměních, jazyku a moudrosti, a to snadno, jakoby hrou“.³¹ Komenského didaktika jde v jistém smyslu proti trendu jeho doby, alespoň co se vědeckého odvětví týče. Jedná se o období Newtona, Descarta či Spinozy. „Novověké postavení člověka ve světě předpokládalo nové pojetí přírody a pravdy. Pravda nebyla dle středověkého myšlení obsažena ve věcech, nýbrž byla stále více otázkou metody, kterou se lidský rozum vztahuje k věcem. Toto osamostatnění lidského rozumu, posílení lidské autonomie ve světě a antropocentrismus moderní vědy představují charakteristické rysy novověkého myšlení, jejichž svědkem Komenský byl

²⁹ Čornej, P., (2001). Dějepis 2: Středověk a raný novověk. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, str. 138

³⁰ Janáček, J., (1963). Přehled vývoje řemeslné výroby v českých zemích za feudalismu. Praha: SPN, str. 276-284

³¹ Kalhous, Z., (2009). Školní didaktika. Praha: Portál, str. 19

a s nimiž se musel ve svém díle vyrovnat. Matematická přírodověda, tak jak se vyvinula zejména v dílech Newtonových a našla své filozofické opodstatnění v pozdějším díle francouzského myslitele Reného Descarta, posílila sen o vládě člověka nad přírodou. Po vzoru přírodních věd se začal měnit rovněž pohled na společenskou realitu, která se také stala předmětem racionální analýzy a plánování.³² Oproti tomuto racionalistickému pohledu na svět a na vědu, na kterou se kladl nárok výkladu „more geometrico“, použil Komenský jako metodické východisko pro svou didaktiku a filosofii myšlenku o všeobecné harmonii světa. „Předpoklad, že svět je vybudován na principu harmonie, byť často narušované, vnukl Komenskému představu, že principu harmonie odpovídá v didaktice metoda synkrize. Ta vychází z toho, že celé univerzum má společné principy, a proto není-li možné poznat něco přímo, je možné usuzovat na to z jiných jevů, podobných. Ze synkritické metody však také plyne, že všechny lidské poznatky musí docházet souladu. Komenský tedy nevstoupil na cestu Descartovu, cestu mechanistického pojetí přírody, cestu postupného vytváření odborných věd, cestu za poznatky, jež dovolují vše, s čím zacházíme, ovládat. Vydal se na cestu dramatizace učiva, což mu dovolilo zjednodušit ho na podstatné vztahy a přitom zachovat osobní zážitek. Dramatizace dovolila ozřejmit a usnadnit porozumění skutečnosti, aniž by ji umrtvila.“³³ S ohledem na to, aby byla naplněná myšlenka o všeobecné harmonii světa, byl pro Komenského nutný předpoklad, že vzdělání musí být dostupné všem, nikoli jen pár privilegovaným. „První, co si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzdělán ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem; aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzděláno po všech věkových stupních, stavech, pohlavích i národech.“³⁴

Komenský takto svými myšlenkami předběhl nejen svojí dobu, ale i dobu budoucí. Prvně, myšlenka o veřejně přístupném vzdělání pro všechny se začala částečně naplňovat teprve

³² Kasper, T., (2009). Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, str. 17

³³ Kalhous, Z., (2009). Školní didaktika. Praha: Portál, str. 20

³⁴ Komenský, J. A., (1992). Obecná porada o nápravě věcí lidských. Díl IV. Praha: Svoboda, str. 15

až po více jak sto letech, co jí Komenský vyslovil, a to v tereziánských reformách v roce 1774, v druhé řadě pak „Komenský jako zvláštní přednost své Velké didaktiky vyzdvihuje, že „pedagogické zásady, které podává, jsou vyvozeny nikoli ze zkušenosti, nýbrž že byly získány rozumovým vhladem do samé přirozenosti člověka“. Praxí mohou být nanejvýš zpětně potvrzovány... Dnešní zastánci empirické vědy – to by byli prakticky všichni přírodovědci a významná část sociálních vědců – by však takovouto metodu za vědeckou v pravém smyslu nejspíš nepovažovali.“³⁵ Komenského didaktika tedy v jistém smyslu ještě stále čeká na svojí budoucnost.

Ke skutečným velkým školským reformám v českých zemích proto dochází až za vlády Marie Terezie, která si byla vědoma vzájemné provázanosti mezi stavem obecné vzdělanosti a prosperitou státu. Proto první velkou změnou, kterou zavedla, bylo, že školství prohlásila za věc státu nikoli církve. Jak jsme viděli na příkladu historického vývoje gastronomie, kdy prve byla věcí kláštera, posléze cechů, období tereziánských reform se tedy muselo nutně dotknout i organizace tohoto odvětví. „Poté, co byl v roce 1773 zrušen jezuitský řád a jeho majetek přešel do tzv. studijního fondu, byl nalezen dostatek finančních prostředků na reformu školství. V květnu roku 1774 přicestoval do Vídně na pozvání panovnice z pruské Záhaně opat Johann Ignác Felbiger (1724-1788), reformátor tamějších škol v duchu německých filantropistických myšlenek a pedagogických metod a ujal se úmyslu reformovat i školství rakouské a instruovat první uchazeče o učitelský úřad. Felbiger záhy připravil k vydání Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích (Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen kaiserlichen Erbländern), který byl Marií Terezií vyhlášen 6. 12. 1774. Řád předepisoval vzdělávací povinnost (Schulzwang) pro děti ve věku od šesti do dvanácti let obou pohlaví, jejichž rodiče neměli dostatek finančních prostředků pro domácího učitele. Přijetím školního řádu měly být všechny tyto děti povinny navštěvovat školu, aby bylo povzneseno blahu státu. Vydání řádu řešilo otázky tzv. obecného či lidového školství pro mládež mezi šestým a dvanáctým, respektive třináctým rokem věku. Nejednalo se o úpravu

³⁵ Kalhous, Z., (2009). Školní didaktika. Praha: Portál, str. 20

vyššího školství – gymnázií. Všeobecný školní řád se věnoval v rámci problematiky veřejného vyučování pro chlapce a dívky otázkám zřízení a zařízení škol, správě škol, dozoru nad školami, povinností a právům, postavení a vzdělání učitele, problematice vyučovacích metod, zkoušek či školní kázně. Je zřejmé, že Řád tak komplexně řešil problematiku veřejného školství. Téhož roku byly při triviálních školách zřízeny tzv. nedělní nebo opakovací školy (Sontags- und Wiederholungsschulen), které byly povinné pro všechny učně až do vyučení a pro ostatní mládež do 20. roku věku. Odborná teorie byla ve vyučování těchto škol zastoupena jen ve velmi malém měřítku. Nedělní (opakovací) školy lze v jistém smyslu pokládat za předchůdce pozdějších všeobecných živnostenských škol pokračovacích³⁶

Co se našeho tématu, odborného vzdělávání, týče, je pro nás v rámci tereziánských reforem nejdůležitější postava Františka Kindermanna, jímž byly od roku 1779 v Čechách zaváděny tzv. industriální kurzy neboli průmyslové školy. „V tomto duchu Kindermann požadoval, aby při každé škole byly zřizovány dílny, zahrady či pole. Triviální školy neměly učit pouze triviium, ale měly poskytovat rovněž poučení v následujících bodech: učení o přírodě, měřičství, stavitelství, mechanice, poučení o chovatelství a pěstování, informace o zpracování vlny, bavlny, lnu, hedvábí, šití, pletení, o praktickém zhotovování krajek, ale i o vaření, pěstování stromů, ovoce, zeleniny atd. Škola však neměla být soběstačným ústavem, jak se zasazoval např. Pestalozzi, ale „výdělek“, výsledky práce měly děti motivovat v jejich učení a zdokonalování v praktických dovednostech. V roce 1780 byl schválen Kindermannův plán na zvelebení zemědělství a povznesení průmyslu zavedením tzv. industriálního zaměstnávání. V letech 1785 a 1788 vyšla Kindermannova memoranda, tzv. programy industriálního učení. V roce 1792 existovalo v Čechách při triviálních školách celkem asi pět set industriálních škol.“³⁷

³⁶ Kasper, T., (2009). Dějiny pedagogiky. Praha: Grada. Str. 85; Černohorský, Z.,(1973) Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 17

³⁷ Kasper, T., (2009). Dějiny pedagogiky. Praha: Grada, str. 89

1.3.1 Rozvoj odborného školství v 19. století a na počátku 20. století v českých zemích

Budeme-li i nadále pokračovat v duchu historického exkurzu, tak zmínka o odborném výcviku v českých zemích se objevuje se vznikem prvních odborných škol roku 1848, které ale byly zaměřeny převážně na průmyslové odvětví.

Tuto dobu lze považovat za počátek rozvoje odborného školství v českých zemích. Kladem té doby je, že školy jsou opět řízeny státem a odborné školství začíná mít jistou organizovanost, kterou můžeme považovat za jakousi koncepci odborného školství. „Pokračovalo se v hledání adekvátní formy učebního zařízení odborného školství, ovšem již ve spojení se zvýšeným vzděláním základním. Pedagogičtí pracovníci jezdili do ciziny, aby sbírali zkušenosti v tomto směru. Vznikaly nové návrhy na řešení zcela nevyhovující situace ve vzdělávání pracovních sil.“³⁸ V prosinci roku 1859 byl vydán „Živnostenský řád“, v němž je pro naše téma významné ustanovení o učebním poměru a stanovení učební doby, která byla na 2 – 4 roky. Hranice učební doby měla být stanovena učební smlouvou mezi učedníkem a učebním pánem. 14. května 1869 byl vydán říšský školský zákon, kde bylo §10 doporučeno zřídit obecné kursy odborné.

Za období vzniku odborného výcviku můžeme považovat období vzniku První pražské pokračovací školy roku 1873 za podpory obce Pražské, která byla zřízena Průmyslovou jednotou, následně na ní vznikaly dalších školy tohoto typu. Nejdůležitějším znakem těchto škol byla provázanost odborného výcviku s teoretickým vyučováním.³⁹ Pokud chceme toto období nazvat jako období vzniku odborného školství, tak nesmíme opomenout zmínku o Ministerském nařízení č. 3674 ze dne 24. února 1883, v němž se zdůrazňuje nutnost upravit a povznést pokračovací vzdělání podle potřeby doby. Tímto Ministerským nařízením se pokračovací školy dělí na všeobecné (pro veškerý průmysl v místě) a zvláštní neboli odborné (specializované na určitý obor nebo skupinu oborů), k těmto školám patřily také školy obchodní. Tyto školy byly spojeny s tzv. přípravnými kursy a tím délka učební doby odpovídala průměrně dnešnímu učebnímu poměru tj. tři

³⁸ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 25

³⁹ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 30-31

roky. Gastronomické obory neexistovaly vůbec, přesto je možno z jistého pojetí pokračovacího školství v oblasti zvláštní, a to školství dívčí, nalézt prvky tohoto oboru, kde hlavním cílem výchovy ženy bylo její „ poslání pro život rodinný a domácí hospodářství.“⁴⁰

Určitým způsobem můžeme za počátek odborného výcviku v oblasti gastronomie hypoteticky považovat rok 1934, kde mezi dvouleté až čtyřleté odborné školy, o kterých byla zmínka v přecházejících stránkách, patřily i dvě školy hostinské a hotelové. V těchto odborných školách již docházelo ke spojení odborné teorie s praktickým výcvikem pomocí obecné technologie. Byl to tedy počátek odbornosti učňů k povolání.⁴¹

1.3.2 Odborný výcvik v období 50., 60., 70. let ve 20. století v Československu

Vývoj odborného výcviku ve sledovaném období 20. století nebyl zcela jednoduchý. Učňovské školství se zmítalo ve víru poválečných událostí země, kdy jistou prioritou vlády byl růst národního hospodářství, především průmyslu a podle této priority se také učňovské školství vyvíjelo. Máme-li z dostupných publikací hodnotit tento vývoj učňovského školství jako rozporuplný, tak ale zároveň nesmíme při tomto hodnocení opomenout historické faktory, jako vnitřní i mezinárodní situaci té doby.

V níže uvedeném provedeme opět historický exkurz sledovaného období pro pochopení přínosu pro rozvoj odborného výcviku.

Nahlížíme-li na odborný výcvik v období 50. let, pak je z této doby nutné zmínit „Manifest ze dne 8. 11. 1945“, který uspořádala komise pro pracující mládež spolu s ústředním výborem Svazu české mládeže. Pokud máme vzít tento manifest jako výchozí bod pro odstranění problematických aspektů v přípravě učňů na povolání, tak bylo žádoucí zavedení plánovaného řízení přípravy, vymezení učiva odborného výcviku, zavedení učební osnovy a kontroly přípravy učňů. Tento průběh změn vedl k tomu, že objektivní

⁴⁰ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 40

⁴¹ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 49, 58

požadavky oné doby daly podnět ke vzniku opatření, která měla svou hloubku a smysl a tudíž je mohlo Ministerstvo školství a Osvěty vyhlásit dne 19. ledna 1946 jako „Přehledy učebních předmětů na učňovských školách se zvýšeným počtem vyučovacích hodin a jejich rozdělení“. Vznikem dalších učebních plánů ze dne 16. února 1946 se zvýšil počet vyučovacích hodin z průměrných 9 na 16 hodin a dále byl zvýšen podíl praktických cvičení na 20 – 25%.⁴²

Nesporným mezníkem ve vývoji učňovského školství se stává „Zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství“. Tento zákon zavádí tzv. národní školu rozdělenou do 3. stupňů, přičemž první dva jsou povinné pro veškerou mládež do 15 let. Na předcházející stupně navazují tzv. školy 3. stupně, kde důležité místo pro naše téma zaujímají základní odborné školy. Tímto zákonem je řešen problém vzdělávání pro veškerou mládež do 18 let. Základní odborné školy dostaly svou konečnou podobu až v červenci 1945 s vydáním nových učebních plánů. Pedagogické zásady stanovené zákonem byly pouze obecné, ale pro základní odborné školy byly závazné. Z pohledu odborného výcviku byla důležitá pedagogická zásada č.2 c), „Vyučování je třeba vhodně motivovat, aktualizovat a oživit, aby žactvo o ně mělo zájem, aby vědělo, proč se učí a jak lze poznatků prakticky využít“⁴³

Dále bylo žádoucí vytvořit výchovně vzdělávací celky pro učně, ale v závislosti na dvojkolejnost řízení výchovy učňů, kdy ministerstvo školství řídilo základní odborné školy, avšak odborný výcvik řídila jednotlivá resortní ministerstva, se nedařilo vytvořit jednotnou soustavu výchovy učňů, kde by se spojoval praktický výcvik s teoretickou výukou ve škole. Za velmi významné pro výchovu učňů můžeme považovat vládní nařízení č. 186/1949 Sb. O zatímní úpravě výcviku učňů (vydáno dne 7. 7. 1949), tímto nařízením se výcvik učňů stává soustavnou přípravou pro pracující k odborné práci. Byla stanovena délka učební doby (1-3 roky) a Československým ústavem práce byly vypracovány i osnovy výcviku. Bezprostředně po vyhlášení vládního nařízení vyšel výnos Ministerstva

⁴² Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 72-73

⁴³ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 81

školství, věd a umění ze dne 8. 7. 1949 č. 96. 148-II, jímž se vydávají nové učební plány základních odborných škol. Pro naše téma je důležitý učební plán, a to: „Zatímní učební plán pro základní odborné školy distribuční (dříve obchodní)“, který je uveden ve výnosu Ministerstva školství, věd a umění ze dne 18. VII. 1949, č. 98. 713-II. Učební plány byly tímto výnosem rozděleny na dva základní typy základní odborné školy, a to typ A – normální typ vyučování probíhá 10 měsíců ročně souběžně s plánovitým odborným výcvikem na pracovišti (samostatné učňovské dílny s instruktory) a typ B – byl pro školy s řídce zastoupenými obory a bez výchovných (výcvikových) středisek, vyučování probíhalo cyklicky. Stále převládala preference oborů zaměřených na průmysl.

V průběhu roku 1951 proběhla revize učebních oborů a na základě této revize byly v červenci roku 1951 vyhlášeny obory potravinářské. Tato revize zasáhla do struktury učebních oborů a tím byly vyhlášeny výnosem Ministerstva školství, věd a umění nové vzorové učební plány, které se staly celkem zahrnujícím výchovu učňů i odborný výcvik.⁴⁴ Velmi významné pro odborný výcvik bylo jeho zařazení do učebního plánu, neboť vytvoření učebního plánu jako strukturovaného celku se dá reálně pokládat za důležitý krok vpřed ve výchově učňů.

Roky 1952 až 1957 byly obdobím státních pracovních záloh. Je velice obtížné hodnotit vývoj učňovského školství v tomto období. Zavedení státních pracovních záloh bylo čistě ekonomickým aktem, jehož smyslem bylo zajištění potřeb národního hospodářství pro zajištění růstu výroby. Tudiž byly opět posíleny učební obory zaměřené na průmysl. Toto období je z dostupných pramenů hodnoceno jako nejsložitější období pro učňovské školství. Vznikala dvouletá až tříletá odborná učiliště a šestiměsíční až jednoleté školy závodního výcviku. Poprvé v historii učňovského školství byla tato výchova k povolání založena na žákovském poměru. Organizační jednotku tvořily tři složky – škola, dílna, internát. Jediným úkolem tohoto systému bylo vychovat z řad mládeže kvalifikované dělníky. Nepopíratelnou dominantu ve struktuře vyučovacích předmětů tvořil výrobní výcvik. Výrobní výcvik se řídil jednotnými předpisy a byl rozdělen na tři období

⁴⁴ Černožorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 85, 93, 94

(1. období, 2. období komplexních prací, 3. období specializace). Centrálně a jednotně byl řízen celý didakticko-výchovný proces. Učňovské školství bylo vyčleněno z jednotné školské soustavy a zcela osamostatněno.⁴⁵

Po zrušení státních pracovních záloh roku 1957 bylo veškeré učňovské školství převedeno pod řízení, koordinaci a kontrolu Ministerstva školství a kultury podle vládního nařízení č. 50/1957 Sb. – §2.⁴⁶ Pokládáme toto nařízení za důležitou snahu o sjednocení učebních plánů někdy i osnov. V závislosti na změnách uvnitř výchovně vzdělávacího procesu v učebních zařízeních došlo na změny v obsahu a organizaci odborného výcviku. Celý proces odborného výcviku byl rozdělen na přípravné období a období odborného rozvoje. Toto rozdělení považujeme za významné jak z pedagogického, tak i didaktického hlediska, ale i z hlediska finančního zabezpečení učňů. Vzniká Ústav odborného školství v Praze, který plní úlohu významného pomocníka Ministerstva školství a kultury v reformní činnosti.

V oblasti učňovského školství je potřeba zmínit vydání učňovského zákona dne 12. prosince 1958, kterým se sjednocuje výchova pracujícího dorostu. Jedním z významnějších opatření v této době byla změna a doplnění seznamu povolání učňovských škol. Zde se zvyšuje celkový počet povolání (oborů). Na tomto zvýšení mají hlavní podíl pracovníci obchodu a služeb (zejména pohostinství), tedy obory, které byly v předcházejících letech pokládány za méně důležité. Výchova se provádí v odborných učilištích a „tam kde charakter učebního oboru (např. u skupiny oborů pohostinství a služeb) nebo nedostatečný počet učňů příslušného učebního oboru nebo i jiné skutečnosti nevytvářejí podmínky ke zřízení odborného učiliště, zřizují podniky pro odborný výcvik učňů učňovské středisko“.⁴⁷

Výrazná je snaha po sjednocení učňovského školství a učebních plánů. V roce 1958 se sjednocuje u učebních oborů počet hodin jednotlivých skupin teoretických a praktických

⁴⁵ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 109, 116, 118

⁴⁶ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 122

⁴⁷ Černohorský, Z., (1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 125

předmětů, druh a obsah všeobecně vzdělávacích předmětů, počet vyučovacích hodin odborných předmětů, jejich rozvržení do jednotlivých ročníků. Platí zásada, že odborné předměty se mají vyučovat po celou dobu učebního poměru. Tato zásada je rozhodující při navazování učiva teoretických odborných předmětů na učivo odborného výcviku. Ze zmíněného učňovského zákona vyplývá, že odborný výcvik představuje neoddělitelnou součást odborného vzdělávání, a že je chápán jako jeden z předmětů, jehož obsah a rozsah je stanoven učebním plánem a při jeho uskutečňování se má řídit nejen praktickým cílem, ale i pedagogickými zásadami. Tím nabývá na významu mezi ostatními učebními předměty i jako neméně důležitá složka odborného vzdělávání. V souladu s tímto tvrzením je to významné nejen z hlediska didaktického, ale i sociálního (výrazně tím byla omezena možnost zneužívání pracovní síly učňů v podnicích jako levné pracovní síly). V roce 1959 vyšel seznam učebních oborů a tím se opět zavádí jednotná soustava učebních oborů. V této soustavě byly obory uspořádány do patnácti skupin. Obor související s naším tématem můžeme pro příbuznost nalézt ve skupině 15 – Obchod, pohostinství a různé nevýrobní služby.

Nový školský zákon vydaný v roce 1960 formuloval úlohu odborných učilišť střízlivěji. Cílem bylo, aby absolventi získali úplné středoškolské vzdělání všeobecné a základní odbornou přípravu. V roce 1964 bylo zavedeno tzv. následné, večerní nebo dálkové studium, což umožňovalo studentům získat maturitní vysvědčení (tříletý učební poměr v odborném učilišti, na nějž navazuje dvouleté studium ve škole pro pracující, zakončené maturitou). Studium na střední škole nebylo jednoduché, ale ještě složitější bylo se na střední školu vůbec dostat. Pro vstup na střední školu bylo zapotřebí doporučení ze základní školy. Důležitější než studijní předpoklady však byly předpoklady politické. V roce 1965 byla uskutečněna revize soustavy učebních oborů a na základě této revize vydalo v červenci 1965 Ministerstvo školství a kultury vyhlášku o učebních oborech a o finančním a hmotném zabezpečení učňů. Součástí této vyhlášky byl i seznam, v kterém byla u každého učebního oboru ustanovena délka přípravného období (přípravné období u tříletých oborů bylo 22 měsíců a u dvouletých oborů 10 měsíců) a stanoven počet učňů na jednoho mistra odborného výcviku při skupinové výuce.

Neopomeňme zmínit soustavu vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů a mistrů odborného výcviku, kde lze hovořit o prvních krocích v řešení způsobu odborného a pedagogického vzdělání pro mistry odborného výcviku, kde hlavní tezí bylo odborné a zároveň pedagogické vzdělání pro mistry odborného výcviku.⁴⁸

1.3.3 Zavedení odborného rozvoje po roce 1984

Velké změny do odborného školství vnesl zákon č. 29/1984 Sb. O soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol. Tato změna měla snahu o to, aby účast na středním vzdělání byla všeobecně dostupná, a aby každý absolvent opustil střední školu s kvalifikací uznávanou pracovním trhem. Cestou k tomu mělo být sblížení a zrovnoprávnění všech tří proudů středního vzdělávání, tj. gymnaziálního, středního odborného a učňovského. Tímto zákonem se ruší základní devítiletá škola a stanovuje se povinná školní docházka v délce deseti let, jejíž povinností bylo studovat ještě další dva roky po ukončení základního vzdělání na některé střední škole. Byla zrušena příprava realizovaná na základě učební smlouvy a všichni, kteří se vzdělávali v nově zřízených středních odborných učilištích, získali postavení žáků.

Ve středních odborných učilištích mohli žáci získat střední odborné vzdělání, které jim poskytlo kvalifikaci k výkonu dělnických a obdobných povolání (tříleté vzdělávací programy), nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou (nově zavedené čtyřleté programy), které jim kromě odborné kvalifikace otevíralo možnost ucházet se o přijetí ke studiu na kterékoli vysoké škole. Celkový počet učebních (učňovských) oborů vzdělávání byl tímto zákonem snížen.

Další nespornou novinkou bylo zavedení nových učebních oborů v délce 40 měsíců. V těchto oborech byla výuka rozdělena na dvě období a to období teoretického vzdělávání a odborného výcviku na učilišti 3 roky, a druhé období tzv. období odborného rozvoje na pracovišti, kde byl učeň v zaměstnaneckém poměru. Teprve až po absolvování období odborného rozvoje skládal učeň závěrečnou učňovskou zkoušku. Smyslem této novinky

⁴⁸ Černohorský, Z.,(1973). Vývoj učňovského školství v Československu. Praha: SPN, str. 144-146

mělo být odstranění nedostatku středního vzdělávání a zároveň zamezení odtrženosti absolventa od praxe.

1.4 Vývoj předmětu Odborný výcvik

Od počátku sedmdesátých let se záležitostí metodiky odborného výcviku začal soustavně zabývat Výzkumný ústav odborného školství. Do té doby spadal do kompetence příslušných resortních ministerstev, která převážně měla řídicí činnost mistrů odborného výcviku, při které se soustředily na volbu vhodných postupů pro výuku tematických celků do učebních osnov nově zařazených.

Aby mohl být odborný výcvik součástí všech vyučovacích předmětů, začala se prosazovat provázanost s teoretickými odbornými předměty, čímž se ukázala nutnost specifikace a „jeho postavení ve vzdělávacím procesu, jeho cíle, obsah, rozsah, organizace, formy, systémy, zásady, metody, prostředky, charakter a kritéria pro výběr a normování učebních prací“,⁴⁹ proto vznikl program prací na vytvoření Didaktiky odborného výcviku jako samostatné disciplíny v rámci pedagogiky odborného školství. Pro vznik bylo však důležité provést analýzu vývoje odborného výcviku od roku 1930 až do roku 1973, a teprve na základě této rešerše se vymezily základní problémy, které by měla didaktika odborného výcviku řešit. Na základě této studie byl vypracován materiál, který vymezoval, jaký by měl mít odborný výcvik cíl, obsah, strukturu učiva a strukturu osvojování pracovních činností, včetně metodického vedení odborného výcviku. V podstatě šlo o práce teoretického smyslu, které měly svým obsahem a rozsahem pokrýt problematiku odborného výcviku od jeho pojetí až po koncepci vyučování a metodická doporučení pro mistry odborného výcviku.

Velké změny do odborného výcviku přinesl zákon č. 29/1984, kdy do popředí vstupovalo praktické vyučování formou odborného výcviku, které bylo zastoupeno převážně skupinovou výukou a mohlo probíhat na pracovištích středního odborného učiliště, přičemž byl odborný výcvik rozdělen na přípravné období pod vedením mistra odborného

⁴⁹ Zpravodaj VÚOŠ, 2000, č. 5.

výcviku a probíhala skupinová výuka a to na pracovištích učiliště, popřípadě střediscích praktického vyučování (SPV) a na období odborného rozvoje, kdy se odborný výcvik realizoval individuálně na pracovištích pod vedením instruktora odborného výcviku, který musel splňovat i pedagogické předpoklady, které získal studiem pedagogického minima pro instruktory OV. Toto období je signifikantní postupující izolovaností od provozu podniků, odborné školy jsou čím dál více samostatné. Tím se vytratila přímá účast sociálních partnerů při náboru žáků do učebních oborů.

Po listopadu 1989 se výrazně změnil systém odborného vzdělávání. Novelou školského zákona v roce 1990 byla zrušena „jednotná škola a vznikla diferenciací výuky podle schopností a zájmu dětí a zároveň byl touto novelou umožněn vznik nestátního školství. Vytvořily se učební osnovy sice totožné pro všechny školy stejně oborově zaměřené, ale umožňovaly školám zasahovat do učebních plánů a tím si je přizpůsobit vlastním podmínkám. Odborný výcvik byl organizován dle platného školského zákona z roku 1984, kde se jen novelizací zákona ode dne 1. 9. 1991 mohl upravit učební plán na tzv. alternativní učební plán, kdy se ve 3. ročníku praktické vyučování mohlo střídát s teoretickým vyučováním a to v režimu, že teoretické vyučování probíhalo 2 dny v týdnu a praktické vyučování probíhalo 3 dny v týdnu. Tento způsob odborného výcviku mohl probíhat i u soukromých subjektů- podnikatelů v gastronomii, kteří zároveň naplňovali i funkci instruktora odborného výcviku.⁵⁰

1.5 Vývoj koncepce odborného vzdělávání v ČR⁵¹

Pro pochopení jakou proměnou kurikulum odborného vzdělávání muselo projít, nelze opomenout snahy o rozvoj odborného vzdělávání, za něž se nejvíce svojí činností zasadil Národní ústav pro vzdělávání (do roku 2001 vystupující pod názvem Výzkumný ústav odborného školství).

⁵⁰ Zákonná úprava: Ministerstvo hospodářství ČR č. 474/1992 a zákona č. 29/1984 Sb., §10 čl.1, odst.4e).

⁵¹ Zpravodaj VÚOŠ, 2000, č. 5.

Nahlédněme nyní na uskutečněnou stručnou koncepci činnosti tohoto ústavu pro naše téma významnou. Před 65 lety bylo 11. září založeno Studijní informační středisko pro hospodářské nauky, které se během let proměňovalo, a to až do roku 1962, kdy změnilo i svůj název na Výzkumný ústav odborného školství. Cílem nového ústavu bylo se zabývat problematikou profesní přípravy ve středním článku školské soustavy, zkoumat podstatu odborného vzdělávání a odborného školství, zajišťovat metodické vedení odborných škol. Zřizovatelem ústavu bylo Ministerstvo školství, které ovšem své výzkumné základny dostatečně nevyužívalo, zadávalo pouze omezený počet výzkumných úkolů. Tato situace došla proměny počátkem 60. let, kdy se uvažovalo o reformě ekonomického systému; mimo jiné se ukázalo, že učňovské školství ve své podobě není schopno připravovat kvalifikované dělníky, kteří by byli schopni se podílet na reformě československé ekonomiky.

Úlohou Výzkumného ústavu odborného školství bylo, aby vypracoval novou koncepci přípravy mládeže na dělnická povolání a zároveň předložil návrhy na zdokonalení obsahu vzdělávání technickohospodářských pracovníků ve spolupráci s výzkumnými ústavy jednotlivých resortních ministerstev. Z této spolupráce vyšla teze, že oblast profesní přípravy je podřízena oblasti potřeby, z čehož plynulo, že školství není kompetentní k tomu, aby samo určovalo koncepci a oblast profesní přípravy. Proto, aby mohly vzniknout kvalitní pedagogické dokumenty pro odborné školství, musí se na jejich přípravě podílet i pracovníci resortů a nejdůležitějších podniků, kteří znali současnou podobu povolání a předpoklady dalšího rozvoje. Byl proto vytvořen a přijat „Návrh programu vědeckovýzkumné práce v profesní přípravě mládeže v Československu na léta 1974 až 1980“. V programu byly vymezeny základní výzkumné činnosti klíčového významu pro rozvoj odborného školství, mimo jiné např. pedagogické projektování obsahu, rozsahu, formy a prostředků odborného vzdělávání, sledování žáků v procesu odborného vzdělávání a didaktiky odborného výcviku. Přípravy na změnu koncepce k výkonu dělnických a odborných povolání byly narušovány různými změnami v zadání a proto nepostupovaly plynule. Pro usnadnění přeměn začalo Ministerstvo školství přijímat různá opatření, přičemž nejdůležitější opatření pro naše téma vyplynulo z tzv. Zásad obsahové

a organizační přestavby přípravy mládeže pro dělnická povolání, schválených vládou Československa v roce 1973. Mezi základními inovacemi vyplývajícími z uvedených Zásad bylo zavádění čtyřletých učebních oborů zakončených maturitní zkouškou a zřízení středních škol pro pracující.

Některá opatření byla v souladu s představami o koncepci přípravy na dělnická povolání, ale realizace se od těchto představ odchylovala, čímž nevznikl ucelený projekt reformy přípravy na dělnická povolání. Důležité výchozí materiály této reformy obsahovaly podrobné hodnocení vývoje přípravy na dělnická povolání a teze představy o moderní profesní přípravě, jež otevíraly nový pohled na funkci odborného školství a jeho postavení v rámci vzdělávacího systému. Analýzou poznatků o vývoji kvalifikované práce se došlo ke zjištění a tím i k formulaci základních tezí. Pro pochopení je pro nás důležitá teze, že vědeckotechnický rozvoj neprobíhá ve všech odvětvích stejně rychle, proto je nutno přípravu na povolání diferencovat, a to především s ohledem na rozdíly mezi různými povoláními (povolání ve výrobě, povolání ve službách). Z toho potom pramenil požadavek zajistit přípravu v oborech tak, aby se lišily délkou přípravy i obsahem vzdělávání, a to vzhledem k uplatnění v průmyslu nebo ve službách. Těžištěm středního odborného vzdělávání mělo být odstranění podstatného nedostatku, kterým bylo odtržení středního odborného vzdělávání od praxe.

Tuto představu nové koncepce narušil v roce 1976 vznik programového dokumentu „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“, ve kterém se stanovuje, že změny vzdělávací soustavy budou probíhat postupně tak, aby byly ukončeny přeměnou středních škol v roce 1984. Podle tohoto dokumentu měly být zpracovány nové učební dokumenty pro střední odborné školy. Hlavním cílem Výzkumného ústavu odborného školství se pak stává řešení úkolu programu, který měl mimo jiné vymezit obsah vzdělávání v jednotlivých učebních oborech.

Součástí Výzkumného ústavu odborného školství byly i Pedagogické laboratoře. Pracovníci této laboratoře uskutečnili rozsáhlý výzkum, který se v jedné své části v roce

1984 zabýval i výzkumem absolventů středních odborných učilišť a jejich úspěšností v zaměstnání. Byla tak získávána zpětná vazba k hodnocení programů profesní činnosti.

Problematice výchovného působení školy a pracoviště na žáka se doposud nevěnovala pozornost, neboť se předpokládalo, že bude vznikat automaticky při osvojování dovedností nebo působením pracovního prostředí, což byla mýlka. Proto v roce 1985 byl Výzkumným ústavem odborného školství vytvořen výzkumný úkol o tzv. „Personálních kvalitách výchovného charakteru“, který se zabýval identifikací personálních kvalit výchovného charakteru v určitých profesích, zjišťováním její váhy v kvalifikaci pro jejich výkon a možnostmi jejich záměrného utváření v procesu profesní přípravy.

1.5.1 Vývoj koncepce rozvoje odborného vzdělávání ve středním školství⁵²

V roce 1991 byl Ministerstvem školství vypsán grantový úkol, nazvaný „Koncepce rozvoje odborného vzdělávání ve středním školství“, v němž byl důraz kladen na hledání řešení úkolu dvou skupin otázek; jedna otázka se týkala stanovení nejvýznamnějších problémů souvisejících s existujícím stavem odborného školství a cest, jak tyto problémy nejrychleji řešit; druhá otázka se týkala budoucího rozvoje systému odborného vzdělávání. Výsledky řešení tohoto úkolu neměly mít charakter překotnosti změn, nýbrž revize z hlediska funkčnosti a úrovně konkrétních vzdělávacích zařízeních, respektive mělo jít o vytvoření určitých zásad o prosazení změn systému odborného vzdělávání. Předpokladem bylo, že stát bude plnit funkci regulační, kterou bude uplatňovat v koordinaci se sociálními partnery. Součástí zprávy o řešení grantového úkolu měly být návrhy změn v odborném vzdělávání v jeho vnitřních strukturách, které by měly vytvořit podmínky pro přenesení značné části pravomocí při tvorbě kurikula na nižší úroveň řízení a na školy, o nichž se předpokládalo, že mohou nejlépe reagovat na potřeby regionů, žáků a rodičů. Počítalo se s rozdělením kurikula na část závaznou, která měla být zaměřena na dosažení požadovaného standardu a na část vytvářenou školou za účasti sociálních partnerů, aby se žáci uplatnili v profesním i společenském životě. Výzkumný ústav odborného školství věnoval především pozornost způsobům, jak shromažďovat informace o požadavcích

⁵² Zpravodaj VÚOŠ, 2000, č. 5.

jednotlivých profesí, na jejichž výkonu se měli žáci připravovat. Očekáváním bylo, že s těmito požadavky budou odborné školy seznamovat subjekty působící na trhu práce samy a tyto subjekty vnesou určitou objednávku žádoucího profilu kvalifikace absolventů, které by byly ochotny zaměstnat. Bohužel se tak nestalo s ohledem na rozdílnost situace v oblasti výkonu dělnických povolání a v oblasti výkonu technickohospodářských funkcí a vzhledem k roztržitosti vazby Výzkumného ústavu odborného školství na dva útvary Ministerstva školství, kdy tato zjištění o kvalitě požadavků probíhala odděleně a někdy i izolovaně.

Celkový transformační proces odborného vzdělávání v ČR významnou měrou ovlivnil i program Phare, v rámci kterého byla vypracována „Strategická studie odborného vzdělávání a přípravy v České a Slovenské republice (1992)“. Záměry Strategické studie podpořila i „Zpráva examinátorů OECD o vzdělávací politice v České republice (1995)“. Na tyto studie navazoval rozsáhlý experiment v 19 pilotních školách realizovaný v rámci programu Phare VET „Reforma odborného vzdělávání (1994-1998)“. Projekt a jeho výstupy nastartovaly transformaci a inovaci systému počátečního odborného vzdělávání v ČR.

Od září 1990 byl v platnosti novelizovaný školský zákon, přičemž tato novelizace nově vymezovala typy škol, odborných učilišť a jejich právní subjektivitu. V oblasti středního a učňovského školství dochází jak ke změnám zřizovatelů těchto škol, umožňující zvýšení nezávislosti škol a jejich vedení, tak i ke změnám v jejich síti a struktuře.⁵³

V této době vzniká v návaznosti na výrazné společenské změny potřeba zásadním způsobem změnit celý školský systém. V oblasti středního školství šlo zejména o nabídku vzdělávacích programů se společným základem příbuzných oborů v prvních ročnících s možností pozdější diferenciaci.

Ke změně struktury poptávky dochází v odborném vzdělávání i ze strany sociálních partnerů a uchazečů o studium a jejich rodičů. Jejich postřehy a zájmy odrážejí probíhající

⁵³ Zákon č. 171/190 Sb. Ze dne 3. května 1990.

změny v hospodářské sféře i na trhu práce. Od roku 1995 vznikají první Integrované střední školy (ISS) a Centra odborné přípravy (COP). Hlavní cílem té doby je optimalizace sítě škol ve prospěch vytváření škol víceúčelových, které jsou schopny nabídnout jak širší spektrum, tak různé stupně vzdělání. Došlo také k výraznému rozvoji soukromého školství, což vedlo k rozšíření vzdělávací nabídky a vytvoření konkurenčního prostředí.

Rok 1993 byl charakteristický vznikem samostatných států České republiky a Slovenské republiky. Vzhledem k propadu ekonomiky způsobeného restrukturalizací, privatizací a následným růstem nezaměstnanosti, neměla školská reforma šanci, neboť pojem reforma se stal v očích veřejnosti synonymem zhoršení životních podmínek. Drobné změny nastaly jen v oblasti primárního vzdělávání.

1.5.2 Kurikulární reforma v ČR

Česká republika vstupuje do procesu kurikulární reformy v oblasti vzdělávání, snaží se alespoň částečně využít Lisabonskou strategii z roku 2000, která definovala strategické směry a cíle Evropské unie ve vzdělání, kterými jsou:

- zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích systémů členských zemí, např. zlepšením přípravy pedagogů, zajištěním přístupu k ICT
- usnadnění přístupu ke vzdělávání všem
- otevření vzdělávacích systémů širšímu světu
- zlepšení učení se cizím jazykům
- zvyšování mobility a vzájemné výměny
- rozvíjení ducha podnikání

Tyto teze a cíle deklarované v evropských dokumentech se stávají pro členské země doporučujícím dokumentem a promítly se do národní úrovně stanovení vzdělávacích záměrů a cílů. Nejdůležitější prioritou ve vzdělávání se stává rozvíjení „klíčových kompetencí“, které jsou potřebné pro osobní naplnění jedince, zapojení do celospolečenského dění a především zaměstnanosti jedince.⁵⁴

1.5.3 Postup kurikulární reformy v České republice

Ve druhé polovině 90. let minulého století vyvrcholily diskuse o dalším směřování školského systému v celonárodní diskusí „Vzdělávání pro 10 milionů“ a vznikem Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílé knihy. Současně byl zpracován a přijat nový školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).⁵⁵

Národní program rozvoje vzdělání v České republice uvádí: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy rozvoji rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“⁵⁶

Bílá kniha uvádí, v čem má spočívat kurikulární reforma. „Bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smyslného kontextu vědění i životní praxe. Půjde o vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování

⁵⁴ Průcha, J., (2013). Pedagogický slovník, Praha: Portál

⁵⁵ Sbírka zákonů: Česká republika, Ročník 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Školský zákon.

⁵⁶ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Praha (2001), Str. 14

postojů a hodnot. Bude prohloubena vzájemná provázanost mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi, důraz bude kladen na získávání klíčových kompetencí.⁵⁷

Bílá kniha dále uvádí, že kvality a efektivity vzdělávání má být dosahováno na základě rozsáhlé decentralizace tj. „postupné přesouvání pravomocí na co nejnižší úroveň, kdy jednotlivé školy získají značnou autonomii...“⁵⁸

Vzdělávání, zakomponované do evropského kontextu, založené na nových potřebách společnosti, mělo být v České republice vyjádřeno ve třech úrovních kurikulárních dokumentů, a to jako národní, rámcové a školní vzdělávací programy.

Ve školském zákoně České republiky se pojem kurikulum nevyskytuje. Jsou zde uvedeny pouze termíny národní, rámcový a školní vzdělávací program.

Nejvyšší úroveň kurikulárních dokumentů představuje „Národní vzdělávací program“, který by měl charakterizovat české vzdělávání v obecných cílech, oblastech, obsahu a prostředcích §3 školského zákona.⁵⁹ Tento dokument však zatím nebyl vytvořen. Druhou úroveň kurikulárních dokumentů z hlediska obecnosti představují Rámcové vzdělávací programy. Jsou nástrojem, který má zajistit koordinaci a sjednocení vzdělávací funkce autonomních škol různých zřizovatelů.

Podstatou kurikulární reformy je změna cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření a rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život. Změnou procházejí i procesy řízení vzdělávání, jeho průběžná diagnostika a způsoby hodnocení dosahovaných výsledků.

⁵⁷ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Praha, (2001) Str. 38

⁵⁸ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Praha, (2001).

⁵⁹ Sbirka zákonů: Česká republika, Ročník 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Školský zákon.

Samotná změna kurikula započala tvorbou rámcových vzdělávacích programů pro předškolní a základní vzdělávání, které byly schváleny v roce 2004. Na tyto RVP navázal postupný vznik RVP pro všechny další vzdělávací obory.

Třetí úroveň definování školního vzdělávání představují školní vzdělávací programy, které vycházejí z podmínek a potřeb jednotlivých škol a jsou pro danou školu závazné.

Bílá kniha uvádí doporučení „Realizovat navržený systém vzdělávacích programů na všech úrovních...“⁶⁰, tj. státní, rámcové, školní programy, což je i uvedeno ve školském zákoně. Ve skutečnosti jsou však vytvořeny pouze dokumenty na dvou úrovních – rámcové a školní.

⁶⁰ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Praha, (2001).

2 Praktická část

2.1 Odborný výcvik oboru Gastronomie z pohledu legislativního rámce⁶¹

Pro pochopení porovnání změn kurikula předmětu odborný výcvik oboru gastronomie je důležité se seznámit s legislativní úpravou a vymezením klíčových pojmů.

Po absolvování a úspěšným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání oboru gastronomie absolvent dosahuje střední vzdělání s maturitní zkouškou, které získá po úspěšném ukončení vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání.

Zásadní význam vzdělávání ve střední škole oboru gastronomie má organizace vzdělávání, která se člení na teoretické a praktické vyučování a dále se člení na odborný výcvik, cvičení a odbornou praxi. Odborná praxe může být uskutečňována i v období školních prázdnin po dobu stanovenou rámcovým vzdělávacím plánem (dále jen RVP).

Praktické vyučování se uskutečňuje ve školách a školských zařízeních nebo na pracovištích fyzických nebo právnických osob, které mají oprávnění k činnosti související s daným oborem vzdělávání a uzavřely se školou smlouvu o obsahu a rozsahu praktického vyučování a podmínkách pro jeho konání.

Na žáky se při praktickém vyučování taktéž vztahují ustanovení zákoníku práce, která upravují pracovní dobu, bezpečnost a ochranu zdraví při práci, péči o zaměstnance a pracovní podmínky žen a mladistvých, a další předpisy o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. „U zaměstnance mladšího než 18 let nesmí délka směny v jednotlivých dnech překročit 8 hodin a ve více základních pracovněprávních vztazích podle §3 nesmí délka týdenní pracovní doby ve svém souhrnu překročit 40 hodin týdně.“⁶²

⁶¹ Sbíрка zákonů: Česká republika, Ročník 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Školský zákon (část čtvrtá §58 odst. 1, 4. Stupně středního vzdělání).

⁶² Sbíрка zákonů: Česká republika, Ročník 200. Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce (část čtvrtá Hlava I §79a).

Neméně důležitou legislativní úpravou je i vydání nového nařízení vlády č.211/2010 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 689/2006 Sb. Za touto novelou stála potřeba zpřehlednit soustavu oborů vzdělání a výrazně oddělit soustavu oborů vzdělání, ke kterým Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR v minulých letech schvalovalo učební dokumenty, a které jsou z důvodů kurikulární reformy postupně utlumovány od oborů vzdělání, ke kterým byly vydány rámcové vzdělávací programy. Součástí tohoto nařízení je i právní zakotvení počtu žáků ve skupině na jednoho učitele odborného výcviku, kde je stanoveno, že v oboru 65-41-L/01Gastronomie vede při skupinové výuce učitel odborného výcviku v 1. ročníku nejvýše 17 žáků a ve vyšších ročnících nejvýše 12 žáků.⁶³

2.2 Obsah kurikula předmětu odborný výcvik dle vyhlášky

č. 13/2005 Sb.⁶⁴

Pro dokonalé fungování praktického vyučování na pracovištích fyzických nebo právnických osob musí být mezi školou a pracovištěm uzavřena smlouva. Tato smlouva musí obsahovat náležitosti smlouvy o obsahu, rozsahu a podmínkách praktického vyučování, které jsou upraveny v §12 a obsahují zejména:

- druh činností, které budou žáci vykonávat;
- místo konání praktického vyučování;
- časový rozvrh praktického vyučování;
- počet žáků, kteří se praktického vyučování zúčastňují;
- poskytování nástrojů a nářadí používaných při praktickém vyučování;

⁶³ Sbírka zákonů: Česká republika, Ročník 2012. Nařízení vlády č 367/2012 Sb., kterým se mění nařízení vlády č.211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělávání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání.

⁶⁴ Sbírka zákonů: Česká republika, Ročník 2005. Vyhláška č. 13/2005 Sb. O středním vzdělávání a vzdělávání na konzervatoři §12, §13 a její novela vyhláškou 374/2006 Sb.

- způsob odměňování žáků za produktivní práci;
- opatření k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při praktickém vyučování.

Odborný výcvik je konkretizován touto vyhláškou a to §13, který vymezuje osvojování dovedností, činností a návyků a zhotovení výrobků, které mají materiální hodnotu, dále nám upravuje délku vyučovací jednotky (vyučovací den) a její čas zahájení a ukončení v jednotlivých ročnících. Dále taktéž upravuje délku přestávek, které se nezapočítávají do doby trvání vyučovací jednotky. Součástí je i úprava pod jakým pedagogickým vedením se provádí procvičování dovedností a to buď ve škole či školských zařízeních nebo na smluvních pracovištích fyzických nebo právnických osob a kolik žáků instruktor na pracovištích vede: „(6) Odborný výcvik uskutečňovaný ve škole nebo ve školském zařízení provádí učitel odborného výcviku. Procvičování dovedností žáků na pracovištích fyzických nebo právnických osob se provádí za vedení a dozoru instruktorů. Instruktor vede současně nejvýše 6 žáků.“⁶⁵

2.3 Rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy oboru gastronomie⁶⁶

Kurikulární reformu definovanou rámcovými a školními vzdělávacími programy, kterou poprvé formuloval „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR“ tzv. Bílá kniha a kodifikoval školský zákon 561/2004 Sb., byl nastíněn budoucí rozvoj školství a všech dalších subjektů podílejících se na dotváření národní vzdělanosti v ČR. Jedná se o tak závažnou změnu, že nelze spoléhat na nezávislé iniciativy jednotlivců nebo skupin, ale je nezbytné řídit změnu adekvátními nástroji tak, aby byly eliminovány existující překážky v práci a v profesním rozvoji učitelů, ve fungování učitelských sborů, ve vedení škol a zároveň, aby byly vytvořeny optimální podmínky pro zakotvení nové kvality života

⁶⁵ Sbírka zákonů: Česká republika, Ročník 2009. Vyhláška č. 400/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 374/2006 Sb. zejména §13 odst. 6.

⁶⁶ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 65-41-L/01 Gastronomie. MŠMT dne 28. 6. 2007, č. j.12 698/2007-23.

a práce školy. Podstata této změny však nespočívá jen v možnosti změny osnov, ale v především v jeho účinnosti realizace tzn., že při tvorbě školních vzdělávacích programů by se neměl opomenout faktor motivace žáků a to i formou vlastní aktivity žáků.

Mělo by být přirozeností učitelů jít stále dopředu, objevovat nové, experimentovat, inovovat, zvyšovat svoji odbornost. Rámcové a školní vzdělávací programy se proto stávají výzvou i novou příležitostí pro rozvoj učitelské profese a pro její nové společenské ocenění.

Většina škol si zvolila své koordinátory pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Týmy učitelů si zpracovaly analýzu školy, podle níž a také podle svých zkušeností začaly dotvářet obsah vzdělání a pracovat na postupech a vhodných vyučovacích metodách, kterými by dosáhly stanovené cíle. Postupně tak začaly vznikat školní vzdělávací programy, ve kterých mohli učitelé uplatnit nový, z reformy vycházející přístup ke vzdělávání, a také své zkušenosti.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání jsou:

- státem vydané pedagogické (kurikulární) dokumenty, které vymezují závazné požadavky na vzdělávání v jednotlivých stupních a oborech vzdělání, tzn. zejména výsledky vzdělávání, kterých má žák v závěru studia dosáhnout, obsah vzdělávání, základní podmínky realizace vzdělávání a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů;
- závazným dokumentem pro všechny školy poskytující střední odborné vzdělávání, které jsou povinny jej respektovat a rozpracovat do svých školních vzdělávacích programů;
- veřejně přístupným dokumentem pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost;
- otevřeným dokumentem, který bude po určitém období platnosti nebo podle potřeby inovován.

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání usilují o:

- vytvoření pluralitního vzdělávacího prostředí a podporu pedagogické samostatnosti škol, a proto vymezují pouze požadované výstupy (výsledky vzdělávání) a nezbytné prostředky pro jejich dosažení, zatímco způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách;
- lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce a jejich připravenost dále se vzdělávat, popřípadě se bezproblémově rekvalifikovat, a vést kvalitní osobní i občanský život;
- zvýšení kvality a účinnosti středního odborného vzdělávání.

Profil absolventa maturitního studia vychází z definice rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělávání 65-41-L/01 Gastronomie, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR dne 28. 6. 2007, č. j. 12 698/2007-23.

Rámcový vzdělávací program „poskytuje informace (zaměstnavatelům a úřadům práce, zájemcům o vzdělání, institucím profesního poradenství aj. zájemcům) o odborných a osobnostních kvalitách absolventa a o pracovních činnostech, pro které bude připravován. Odvíjí se od něj koncepce a obsah celého vzdělávacího programu. Specifikuje kompetence absolventa a výsledky vzdělávání vymezené RPV z hlediska záměrů školy“.⁶⁷

Charakteristika přípravy žáka v oboru gastronomie v předmětu odborný výcvik

Žáci se naučí připravovat pokrmy české kuchyně, typické pokrmy zahraničních kuchyní, pokrmy studené kuchyně a pokrmy racionální výživy. Budou se orientovat v sortimentu potravin a nápojů a využívat suroviny podle jejich upotřebitelnosti při přípravě pokrmů.

⁶⁷ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 65-41-L/01 Gastronomie. MŠMT dne 28. 6. 2007, č. j.12 698/2007-23.

Seznámí se s dodržováním hygieny v gastronomickém provozu, naučí se pokrmy uchovávat podle předpisů. Žáci se naučí základní techniky odbytu a obsluhy hostů, budou obsluhovat hosty technikou jednoduché i složité obsluhy, provedou vyúčtování s hostem, naučí se sestavovat jídelní lístky podle gastronomických pravidel, kalkulovat ceny. Žáci jsou vedeni k profesionálnímu jednání a komunikaci s hostem.

Jsou připravováni na to, aby po získání nezbytné praxe v budoucnu mohli samostatně podnikat v oboru. Součástí přípravy je výuka dvou cizích jazyků, které jsou v současné době důležitým předpokladem pro uplatnění v gastronomických službách.⁶⁸

Po absolvování studia takto koncipovaného rámcovým vzdělávacím plánem by absolvent měl nalézt uplatnění ve středních technickohospodářských funkcích v pohostinství, tj. ve stravovacích a ubytovacích zařízeních, např. v restauracích, v provozovnách rychlého občerstvení a dalších provozovnách společného stravování, v penzionech a hotelech. Zároveň se uplatní ve vedoucích pozicích jako šéfkuchaři nebo číšníci – specialisté. Jsou připraveni vykonávat odborné gastronomické činnosti provozní, marketingové, obchodně podnikatelské a řídicí v různých pracovních pozicích a právně organizačních formách podnikání, a to jak v pozici zaměstnance, tak zaměstnavatele nebo podnikatele.⁶⁹

Absolventi jsou po složení maturitní zkoušky připraveni pokračovat v některých z forem dalšího vzdělávání. Obvykle pokračují ve studiu v oborech gastronomie, hotelnictví, turismus, ekonomika a administrativa, podnikání v příbuzných oborech a odvětvích, pedagogika, sociální péče, apod.⁷⁰

⁶⁸ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 65-41-L/01 Gastronomie. MŠMT dne 28.6.2007, č. j.12 698/2007-23.

⁶⁹ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 65-41-L/01 Gastronomie. MŠMT dne 28.6.2007, č. j.12 698/2007-23.

⁷⁰ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 65-41-L/01 Gastronomie. MŠMT dne 28. 6. 2007, č. j.12 698/2007-23.

Gastronomický trh práce zaznamenává v současnosti v České republice dynamický rozvoj, na který má vliv nejen zlepšování ekonomické situace občanů, ale především zvyšování kultivace gastronomického trhu, jak dostupnými kvalitními surovinami, tak i zpracování pokrmu s ohledem na zdravou výživu. Dalším neméně důležitým faktorem jsou i zvýšené nároky zákazníků, které jsou ovlivněny jejich zcestovalostí, kterým se snaží gastronomický trh vyhovět, a to nejen z důvodu konkurence trhu, ale i jeho prestiže. Zároveň nelze opomenout i značný vliv medií.

Při plánování realizace školních vzdělávacích programů nelze výše zmíněné faktory opomíjet, neboť jsou to faktory ovlivňující sociální partnery při zapojení se do procesu vzdělávání.

Termín „sociální partneři“ je potřeba v našem kontextu specifikovat. Základními sociálními partnery školy jsou:

- rodiny žáků jako rozhodující sociální a kulturní prostředí, které je určující pro vzdělávací předpoklady žáků a volbu jejich vzdělávací cesty;
- zaměstnavatelé jako klíčoví představitelé světa práce, kteří ovlivňují vzdělávací nabídku školy i poptávky po kvalifikovaných pracovnících.

Při vytváření vzájemných vazeb školy s jejím okolím je třeba vnímat sociální partnerství jako průběžně se přizpůsobující proces, na který nelze aplikovat jednotná striktní pravidla. Je potřebné vzít v úvahu skutečnost, že představy jednotlivých sociálních partnerů mohou být často velmi rozdílné a nebudou, bez vysvětlujícího dialogu se školou, v plném souladu se všemi cíli vzdělávacích programů, které jsou pro školy závazné.

Více se této tematice dotýká následující článek z webových stránek NÚV:

„Každá škola by se měla snažit o rozvíjení spolupráce se sociálními partnery tedy s představiteli obce či regionu, kde působí, se zaměstnavateli a dalšími místními

institucemi, s rodiči žáků atd. Pro školy odborné je ale specifická spolupráce s firmami zajišťujícími gastronomické služby a ta by se měla projevit i při tvorbě ŠVP.

Na rozdíl od škol základních a z větší míry i gymnázií, kde získávají žáci především teoretické znalosti, musí střední odborné školy všech typů připravit své absolventy tak, aby obstáli v praxi v moderním provozu daného oboru. Souvisí to s faktem, že se stále zvyšují nároky na to, aby školy zaručily určitou úroveň absolventů, kteří budou v praxi schopni se přizpůsobit požadavkům zaměstnavatelů na zvládnutí nových technologií.

Školy, které zpracovávají své ŠVP, napřed analyzují svou dosavadní práci. K této analýze patří i zjištění, do jaké míry jsou absolventi úspěšní při dalším studiu a jak se uplatňují na trhu práce, jaká je jejich nezaměstnanost, jak jsou v podnicích hodnoceni, které kompetence jim podle zaměstnavatelů chybějí. Právě z toho důvodu je pro střední odborné školy nezbytné navázat užší spolupráci s několika zaměstnavateli v regionu, ve kterém škola působí.

Zástupci těchto podniků se pak stávají členy pracovního týmu pro tvorbu vzdělávacího programu školy, mají tedy možnost ovlivňovat jeho obsah a pojetí výuky. ŠVP by pak mělo odpovídat nejenom regionálním specifikům, ale i potřebám podniků, které jsou nejčastějšími zaměstnavateli absolventů dané školy.⁷¹

⁷¹ článek <http://www.nuov.cz/kurikulum/skoly-a-partneri>

Závěr

Zhodnotíme-li proměny a vývoj odborného výcviku v období 20. století, tak i přes všechna úskalí, lze sledované období pro rozvoj odborného výcviku ve středoškolském vzdělávání hodnotit pozitivně, a to s ohledem na to, že byl vymezen cíl, obsah, struktura učiva a struktura osvojování pracovních činností, včetně metodického vedení pro učitele odborného výcviku (dříve mistra)⁷² a zároveň se odborný výcvik stává součástí všech předmětů.

Od konce 90. let stoupá na trhu zájem o studium učebních oborů kuchař – číšník, ale stále více uchazečů, pod vlivem rozvoje gastronomických a hotelových služeb, má zájem o specializaci na hotelnictví, gastronomii a turistický ruch. Motivací k tomu studiu je převážně skutečnost, že absolvent uvedených oborů končí studium maturitní zkouškou a na trhu práce má nesrovnatelně lepší uplatnění než absolvent s výučním listem.

Moderní odborná škola specializující se na vzdělávání v oblasti gastronomie by měla mít takovou vzdělávací strategii ve výuce pro uplatňování a vytváření profesionálních návyků, které budoucí sociální partner – zaměstnavatel bude prakticky využívat a dostatečně ji ekonomicky ocenit. Cílem by proto mělo být vytvářet ve škole i na pracovištích kladné interpersonální vztahy, klást důraz na rozvoj klíčových kompetencí a na rozvoj odborných kompetencí. Součástí vzdělávacího procesu by mělo být navazování kontaktů se sociálními partnery již v průběhu studia, kontakty mezi žáky stejného oboru z jiných škol v ČR a nepochybně i zahraniční stáže pro jazykovou vybavenost žáků. Celkový postoj vedení školy, jejich zaměstnanců, veškeré činnosti a řízení, přístup pedagogických i ostatních pracovníků školy by měl být založen na demokratické občanské společnosti, na zásadách a principech trvale udržitelného rozvoje, toleranci a ohleduplnosti vůči žákům a zaměstnancům. Její učitelé by měli vytvářet v žácích hrdost a kladný vztah ke škole, v níž se učí ovládat zvolený obor. Podporovat jejich profesionální i hodnotový růst pro

⁷² Sbírka zákonů: Česká republika, Ročník 2004. Zákon č. 563/2004 §9 odstavec 5 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

jejich další profesní rozvoj, neboť je žádoucí, aby se i nadále vzdělávali jak ve svém oboru, tak i ve všeobecném společenském přehledu a dění vědeckotechnickém.

Dopad ekonomické krize ukázal důležitost kurikulární reformy a současně se ukázalo, že nelze vzdělávací nabídku přizpůsobovat jen současným potřebám trhu práce, ale že je potřebné umožnit žákům vzdělávání v širěji koncipovaných oborech, které jim umožní jak aktuální uplatnění na trhu práce, tak je vybaví znalostmi a dovednostmi potřebnými pro případnou změnu kvalifikace. V odborném vzdělávání je dlouhodobě sledováno uplatnění absolventů na trhu práce, a to po ukončení vzdělávání a po třech letech od ukončení; pozornost je zaměřena na tzv. shoda oboru vzdělání s aktuálně vykonávanou profesí. Nesoulad, který je vyšší jak 30 % (v některých oborech je vyšší jak 50 %) lze vnímat jako nedostatek přípravy, ale lze jej také interpretovat jako přednost přípravy, která umožňuje absolventům uplatnit se úspěšně mimo studovaný obor vzdělání.

Nepopiratelným faktem je, že na poptávku sociálních partnerů – zaměstnavatelů má při rozhodování vliv dosažené vzdělání absolventa, čímž se pro něj absolvent se středoškolským vzděláním ukončeném maturitní zkouškou, kde součástí byl i odborný výcvik, stává atraktivnější, neboť to signalizuje, že je tento potenciální zaměstnanec i vyučen, tzn., že nebyl ve vzdělávacím procesu odtržen od praxe.

Rovněž pro absolventa má dosažené vzdělání atraktivitu v uplatnění na trhu práce, protože má nejen usnadněný vstup na další, vyšší stupeň vzdělání, ale je zde naplněn i jeho další cíl, a to cíl vyšší mzdy, což značí cíl čistě ekonomický.

Dalším důležitým aspektem v pracovním rozvoji absolventa je jeho cizojazyčná vybavenost, kterou je vhodné dále rozvíjet absolvováním zahraničních stáží i po ukončení studia, ale zároveň je důležité vytvořit podmínky trhu práce tak zajímavé, aby to absolventa motivovalo k návratu zpět do České republiky.

Seznam literatury a informačních zdrojů

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 272 s.

ČERNOHORSKÝ, Zdeněk. *Vývoj učňovského školství v Československu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1973. 179, [2] s.

ČORNEJ, Petr, ČORNEJOVÁ, Ivana a PARKAN, František. *Dějepis pro gymnázia a střední školy. 2. Středověk a raný novověk*. 1. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001. 160 s.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta et al. *Základní učebnice pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. 246 s.

GAY, Geneva. *A multicultural school curriculum*. In: GRANT, C. A., GOMEZ, M. *Making school multicultural: Campus and classroom*. NJ: Merrill/Prentice Hall.

HVĚZDOVÁ, Alena aj. *Nové pojetí odborného výcviku*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 230 s. Studijní texty pro přípravu pedagogických pracovníků středních škol na nové pojetí výchovně vzdělávací práce. Účelové náklady / SPN.

JANÁČEK, Josef. *Přehled vývoje řemeslné výroby v českých zemích za feudalismu*. Praha: SPN, 1963. 288 s.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s.

KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 224 s.

KAŠPAROVÁ, Jana a kol. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. 1. upr. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 120 s.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1992. 3 sv. (563, 500, 594 s.).

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s.

PLOCHÝ, Pavel. *Gastronomie a její vývoj ve společnosti*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2010.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 269 s.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. 483 s.

SALAČ, Gustav. *Stolničení pro studijní obor provoz hotelů a společného stravování a pro učební obor kuchař-číšník*. 3. vyd. Praha: SPN, 1983. 344 s.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr; metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 402 s.

VLÁŠEK, Karel. *Cíle, učivo a obsah odborného výcviku*. 1. vyd. Praha: SNTL, 1977. 122, [1] s.

VLÁŠEK, Karel. *Projektování odborného výcviku žáků SOU*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 76 s.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 185 s.

WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. 2 sv. (295 s., s. 301-502).

WINTER, Zikmund. *Český průmysl a obchod v XVI. věku*. V Praze: Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1913. XII, 681 s.