

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav politologie

# **Diplomová práce**

Bc. Lukáš Němec

**Svět práce ve středním odborném vzdělávání v průběhu české  
kurikulární reformy: role zaměstnanců a zaměstnavatelů**

The world of labour in secondary vocational education during the curricular  
reform in the Czech Republic: a role of employees and employers

Praha 2017

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.

## **Poděkování:**

Rád bych poděkoval Dušanu Martínkovi z Českomoravské konfederace odborových svazů za jeho vstřícný postoj a přátelskou atmosféru našich diskuzí. Poděkování míří také Svazu průmyslu a dopravy ČR, konkrétně Ondřejovi Gbelcovi a Miloši Rathauskému. Velké díky patří všem zaměstnancům a zaměstnankyním Národního ústavu pro vzdělávání, kteří mi umožnili přístup k jejich práci a výzkumu. Slova poděkování míří také mým přátelům a přítelkyním, kteří se mnou celou cestu promýšlení textu a jeho konečného psaní absolvovali. Rád bych poděkoval Štěpánovi Lohrovi, a to za všechno. Poděkování patří také Kateřině Smejkalové za pomoc s výběrem tématu. Největší, a zároveň nejhlubší, díky však patří Ondřeji Lánskému, vedoucímu diplomové práce, který se mnou měl trpělivost a zůstal se mnou až do konce.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 28. července 2017

.....

Jméno a příjmení

## **Abstrakt (česky)**

Během dospívání se výrazně formují hodnotové orientace člověka ke společnosti, zaměstnání či ekonomice. Vzdělávací systém hraje důležitou roli v tomto hodnotovém zrání člověka tím, že mu zprostředkovává klíčové společenské orientace ve formě znalostí, povědomí či názorů. Teorie kulturní a sociální reprodukce patří mezi první kritické analýzy vzdělávání, které poukázaly na to, že toto zprostředkování slouží k udržení (reprodukcí) sociálních nerovností ve společnosti. Základní otázka vzdělávání podle těchto kritických analýz tak nespočívá v tom, jaké znalosti ve škole získáváme, ale naopak znalosti koho, ve škole získáváme. V České republice prochází zhruba 73 % žáků středním odborným vzděláváním. Tito žáci po absolvování většinou vstupují jako první v relativně nízkém věku do světa placené práce. Střední odborné vzdělávání v České republice procházelo mezi lety 2004–2012 systémovou změnou v podobě implementace kurikulární reformy v návaznosti na přijetí zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Kurikulární reforma umožňovala ovlivnit cíle a obsahy vzdělávání na národní úrovni různým společenským aktérům pomocí jejich možné participace na tvorbě rámcových vzdělávacích programů, základních kurikulárních dokumentů českého vzdělávacího systému. V práci je položena následující otázka: Povědomí koho, výrazně ovlivňovalo orientace žáků ve světě placené práce v průběhu kurikulární reformy středního odborného vzdělávání v České republice? Tato otázka bude zkoumána na případové studii České republiky a na jednání dvou aktérů, zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů. Výzkumnou metodou bude analýza jednání zaměstnavatelů a zástupců zaměstnanců v časové perspektivě před a během kurikulární reformy středního odborného vzdělávání. Analýza se zaměří na oborové a odborné skupiny při Národní ústav pro vzdělávání (v době kurikulární reformy ještě pod názvem Národní ústav odborného vzdělávání). Oborové a odborné skupiny sloužily v průběhu kurikulární reformy jako hlavní platforma pro spolupráci zástupců světa práce se zástupci světa vzdělávání při tvorbě rámcových vzdělávacích programů pro střední odborné vzdělávání. Kurikulární reforma končí metodickým konstatováním Národního ústavu odborného vzdělávání, které je jednoznačné: zaměstnavatelé jsou klíčoví představitelé světa práce. Text ukáže, že to byly 1) strategické koncepce na národní úrovni, 2) změna logiky fungování oddělení vzdělávání Českomoravské konfederace odborových svazů, 3) charakteristika vnitroodborové debaty o středním odborném vzdělávání v průběhu kurikulární reformy a 4) v čase neměnná představa zaměstnavatelů o obsahu středního odborného vzdělávání, které k tomuto konstatování vedly.

**Abstract (in English):**

During adolescence, a person's value orientations towards society, employment, and the economy are being shaped significantly. The educational system plays an important role in this maturing of a person's values in that it provides key social orientation in the form of knowledge, consciousness, or opinions. The theory of cultural and social reproduction was among the first analyses of critical education that drew attention to the fact that this mediation of orientation serves for the maintaining (reproduction) of social inequalities in society. The basic question of education according to these analyses of critical education thus is not what knowledge we get at school, but rather whose knowledge. In the Czech Republic, ca. 73% of pupils go through secondary vocational training. After graduation, most of these pupils are the first to enter the world of paid labor at a relatively early age. Between 2004 and 2012, intermediate vocational training underwent a change of system in the form of the implementation of curriculum reform in connection with the adoption of Act No. 561 / 2004 Coll. on Preschool, Elementary, Secondary, Tertiary Vocational, and Other Education. Curriculum reform enabled various social agents to influence the goals and content of education at the national level through the possibility of their participation in creating framework education programmes and basic curricular documents for the Czech education system. The question posed in this text is then as follows: "Whose consciousness has significantly influenced pupils' orientation in the world of labor in the course of the curriculum reform for intermediate vocational training?" This question will be investigated on the basis of a case study of the Czech Republic and the actions of two agents: representatives of employees and of employers. The research method will be analysis of the actions of representatives of employees and employers from the perspective of the time before and during the curriculum reform of intermediate vocational training. Analysis will focus on field and expert groups at the National Institute for Education (during the curriculum reform under a name of the National Institute of Technical and Vocational Education). During curriculum reform, field and expert groups served as the main platform for cooperation of representatives of the world of labor with representatives of the world of education during the creation of framework educational programmes for intermediate vocational training. The curriculum reform ends with a methodological statement of the National Institute of Technical and Vocational Education that is quite clear: employers are the key representatives of the world of labor. This text shows that the factors leading to this methodological statement were: 1) strategic conceptions at the national level, 2) a change to the logic of the functioning of the education department of the Czech and Moravian Confederation of Trade Unions, 3) the characteristics of the intra-union debate on secondary vocational education during the

curriculum reform, and 4) the lack of a change over time of employers' ideas about the content of intermediate vocational training.

**Klíčová slova (česky)**

Česká republika – teorie reprodukce ve vzdělávání – střední odborné vzdělávání – kurikulární reforma – odbory– zaměstnavatelé – oborové a odborné skupiny

**Klíčová slova (anglicky):**

Czech Republic – theories of reproduction in education – secondary vocational education – curricular reform – labour unions– employers – field and expert groups

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>1. ŠKOLA JAKO SOUČÁST SPOLEČNOSTI.....</b>	<b>15</b>
1.1.    KARL MARX A ANTONIO GRAMSCI.....	18
1.2.    TEORIE SOCIÁLNÍ REPRODUKCE.....	21
1.3.    TEORIE KULTURNÍ REPRODUKCE .....	24
1.4.    STÁTNĚ HEGEMONICKÉ TEORIE REPRODUKCE .....	26
1.5.    SHRNUTÍ: SNAHA O UNIVERZALIZACI PARTIKULÁRNÍ ORIENTACE .....	29
<b>2.    VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....</b>	<b>32</b>
2.1.    LEGITIMNÍ OTÁZKA, KLÍČOVÉ POJMY A TEMATICKÉ OKRUHY .....	32
<b>3.    STŘEDNÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A STÁT .....</b>	<b>44</b>
3.1.    OBDOBÍ DO ROKU 2004 .....	45
3.2.    OBDOBÍ OD ROKU 2004 DO ROKU 2012 .....	50
<b>4.    METODOLOGICKÁ VSUVKA .....</b>	<b>58</b>
4.1.    DVOUSTUPŇOVÉ KURIKULUM .....	58
4.2.    PLATFORMY PRO OVLIVŇOVÁNÍ SVĚTA VZDĚLÁVÁNÍ AKTÉRY SVĚTA PRÁCE	59
<b>5.    OBOROVÉ A ODBORNÉ SKUPINY: KOMU PATŘÍ SVĚT PRÁCE? ....</b>	<b>61</b>
5.1.    CHARAKTERISTIKA.....	61
5.2.    SVĚTA PRÁCE V OBOROVÝCH A ODBORNÝCH SKUPINÁCH DO ROKU 2004.....	63
5.3.    SVĚT PRÁCE V OBOROVÝCH A ODBORNÝCH SKUPIN OD ROKU 2005.....	71
5.4.    ZAMĚSTNAVATELÉ JAKO KLÍČOVÍ PŘEDSTAVITELÉ SVĚTA PRÁCE .....	78
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>87</b>
<b>POUŽITÉ ZDROJE .....</b>	<b>89</b>



## Seznam zkratek

Českomoravská konfederace odborových svazů	ČMKOS
Českomoravský odborový svaz pracovníků školství	ČMOS PŠ
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky	Dlouhodobý záměr
MATRA – Sociální partnerství v odborném vzdělávání v České republice	MATRA
Mezisvazová asociace učňovských zařízení	MAUZ
Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR	MPSV
Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR	MPO
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR	MŠMT
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha	Bílá kniha
Národní ústav odborného vzdělávání	NÚOV
Národní ústav pro vzdělávání	NÚV
Národní vzdělávací fond	NVF
Odborový svaz KOVO	OS KOVO
Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnosti ČMKOS	oddělení RLZ ČMKOS
Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	OECD
PHARE VET – Reforma odborného vzdělávání	PHARE VET
Rada hospodářské a sociální dohody ČR	RHSD
Rámcové vzdělávací programy	RVP
Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti České republiky pro období 2012-2020	Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti
Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku	Strategie rozvoje
Svaz průmyslu a dopravy ČR	SP
Zákon č. 561 / 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání	Zákon č. 561 / 2004 Sb.

## Úvod

V roce 2016 se česká veřejnost postupně začíná dozvídat, jaké panují pracovní podmínky na České poště (Horáková 2016). Strana zelených začíná sbírat očitá svědectví zaměstnanců a zaměstnankyň České pošty a zakládá webovou platformu, kde uvedená svědectví publikuje. Jedno ze svědectví je následující: „Pracovala jsem pro poštu necelé dva roky (...). Nevladatelný rozsah rajonu a neplacené přesčasové hodiny, které jsme měli zakázané psát do výkazu práce, byly na denním pořádku. (...) (Z)aměstnanci chodili domů denně po dvanáctihodinových směnách psychicky a fyzicky úplně vyčerpaní. Bezpečnost práce na našich pozicích byla navíc téměř nulová“ (Pošťák není pojišťovák 2017). Odborové organizace působící na České poště vyhlásily ke konci roku 2016 dvouhodinovou stávkou. Kritika byla mimo jiné mířena na povinnost zaměstnanců pošty aktivně nabízet zákazníkům soukromé finanční a pojišťovací produkty. Na úspěšnost prodeje a osobní aktivity se totiž váže samotná možnost prodloužení pracovní smlouvy (Horáková 2016).

Česká pošta však vstupuje do středního odborného vzdělávání, kde jako „příklad dobré praxe“ zaměstnavatelů (Národní ústav odborného vzdělávání [dále jen NÚOV] 2012a) definuje nutné znalosti a dovednosti absolventů v poštovních a logistických oborech středního odborného vzdělávání. Česká pošta se tak spolupodílí na definování toho, co znamená profese pošťáka v moderní době. V tomto „sociální partnerství“ spatřuje Česká pošta „(...) jeden z klíčových nástrojů liberalizace a modernizace svého podniku“ (NÚOV 2012a).

Jsou to vědomosti a orientace zaměstnanců, co znamená být pošťák, které mají možnost vstupovat do světa vzdělávání? Nebo to jsou vědomosti a orientace zaměstnavatele, který definuje ve světě vzdělávání profesní profil zaměstnance v poštovních a logistických oborech? Je světem placené práce liberalizace a modernizace nebo ochrana pracovních práv zaměstnanců.

Tyto otázky jsou důležité, neboť během dospívání (a vzdělávání) se výrazně formují hodnotové orientace člověka směřované ke společnosti, zaměstnání či ekonomice, které na dlouhou dobu definují naše uvažování o okolním světě. Vzdělanostní systém hraje důležitou roli v tomto hodnotovém zrání člověk tím, že mu zprostředkovává klíčové společenské orientace ve formě znalostí, povědomí či názorů. V České republice prochází zhruba 73 % žáků středním odborným vzděláváním a tito žáci po absolvování většinou vstupují jako první v relativně nízkém věku do světa placené práce. Je proto důležité se ptát, jaké orientace, ale

ještě více, orientace koho, ve formě povědomí, názorů a znalostí získáváme o světě práce v průběhu vzdělávání (a dospívání).

Tuto obecnou otázku kladu v kontextu průběhu kurikulární reformy středního odborného vzdělávání v České republice a zaměřím se na jednání dvou společenských aktérů v tomto procesu, a to zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů. Výzkumnou metodou bude analýza jejich rozhodování a jednání v časové perspektivě před a během kurikulární reformy středního odborného vzdělávání. Své zkoumání zaměřením na oborové a odborné skupiny při Národním ústavu pro vzdělávání<sup>1</sup>, které byly v době kurikulární reformy zásadní platformou pro vzájemnou komunikaci mezi světem práce a světem vzdělávání.

Svou výzkumnou otázku budu sledovat na pozadí intelektuální historie teorií reprodukce ve vzdělávání, které představím v první kapitole. Jsou to právě tyto kritické analýzy, které legitimizují kritické tázání se po zdrojích povědomí, které vstupuje do vzdělávacího systému a definuje horizonty žáků v jejich osobním, společenském a profesním životě. Odpovědi, které tyto analýzy přinášejí, nevypovídají jen o vzdělávacím systému, ale obecně o distribuci moci ve společnosti. První kapitole bude sloužit jako uvedení, jak číst výzkumnou otázku. Ve druhé kapitole výzkumnou otázku představím a detailněji rozpracuji základní termíny a okruhy, se kterými tento text pracuje. V třetí kapitole ukáži, že zaměstnavatelé a zástupci zaměstnanců se pohybují na hřišti, jehož hranice vytyčuje stát jako hlavní gestor vzdělávací politiky. Jako hlavní roli státu budu v tomto textu chápat jeho funkci moderátora vztahu mezi zástupci zaměstnanců a zaměstnavatelů. Tato kapitola poskytne první návod pro zodpovězení výzkumné otázky, neboť ukáže, že stát nevystupoval ze své moderátorské pozice rovnocenně k oběma aktérům. Ve čtvrté kapitole, před samotnou analýzou oborových a odborných skupin, poskytnu krátké vysvětlení ke kontextualizaci své výzkumné otázky a výběru oborových a odborných skupin jako materiálu ke zkoumání. V páté kapitole se budu věnovat na pozadí méj výzkumné otázky samotné analýze oborových a odborných skupin při Národním ústavu pro vzdělávání. Pokusím se ukázat, že svět placené práce je ve školním kurikulu definován a zastoupen vlastně jednorozměrně. Podle mého soudu je to (jen) povědomí zaměstnavatelů, které výrazně definuje obsahy a cíle středního odborného vzdělávání. Tato jednorozměrnost pak vede k metodickým pokynům, které vypracovává samotný Národní ústav odborného vzdělávání, resp. Národní ústav pro vzdělávání, a jenž jsou definovány pro školy celkem jednoznačně: zaměstnavatelé jsou klíčoví představitelé světa práce.

---

<sup>1</sup> V době kurikulární reformy fungoval Národní ústav pro vzdělávání pod názvem Národní ústav odborného vzdělávání.

V průběhu textu se pokusím dokázat, že to byly 1) strategické koncepce na národní úrovni, které oslabovaly chápání zástupců zaměstnanců jako relevantních aktérů světa práce; 2) zásadní změna logiky fungování oddělení vzdělávání Českomoravské konfederace odborových svazů na přelomu let 2005 a 2006, která vedla k ústupu zástupců zaměstnanců ze strategického ovlivňování obsahu a cílů středního odborného vzdělávání; 3) charakteristika vnitroodborové (ne)debaty o středním odborném vzdělávání v průběhu kurikulární reformy; 4) konzistentní představa zaměstnavatelů o tom, jak by mělo být střední odborné vzdělávání organizováno, které všechny dohromady vedly k metodickým pokynům Národního ústavu odborného vzdělávání chápat zaměstnavatele jako klíčové představitele světa práce.

Pokud mám sledovat jednání zástupců zaměstnanců ve středním odborném vzdělávání, od začátku narážím na nedostatek veřejně dostupných materiálů. Ačkoliv *Programová prohlášení Českomoravské konfederace odborových svazů* (2002-2006; 2006-2010; 2010-2014; 2014-2018) jsou veřejně dostupná<sup>2</sup>, *Program Českomoravského odborového svazu pracovníků školství* (2003-2007; 2007-2011; 2011-2015) není pro časové období, kterému se v tomto textu věnuji, veřejně dostupný. Na požádání Sekretariátu odborového svazu pracovníků školství mi byly jednotlivé *Programy* poskytnuty pro studijní potřebu. *Programová prohlášení Odborového svazu KOVO* jsou neveřejná<sup>3</sup>. Českomoravská konfederace odborových svazů (dále jen ČMKOS) zahrnuje zmínky o středním odborném vzdělávání do svých *Programů* od roku 1998 (Bednář 1998, s. 24). ČMOS PŠ má střední odborné vzdělávání zmíněno ve svých *Programech z logiky své působnosti* (ČMOS PŠ 2003, část III.; ČMOS PŠ 2007, s. 1; ČMOS PŠ 2011, s. 1). K těmto *Programům* se vrátím v páté kapitole.

Další krok může vést ke strategickým dokumentům odborového hnutí, které se týkají středního odborného vzdělávání. V průběhu realizace kurikulární reformy nebyl vydán žádný relevantní veřejně dostupný strategický dokument vztahující se k oblasti středního odborného vzdělávání<sup>4</sup>. Rok po konci kurikulární reformy představuje Českomoravský odborový svaz pracovníků školství (dále jen ČMOS PŠ) manifest *Co chceme* (ČMOS PŠ 2013), kde odborový svaz shrnuje vlastní představy o české vzdělávací soustavě, tj. také o středním odborném vzdělávání (ČMOS PŠ 2013, s. 5).

---

<sup>2</sup> Programová prohlášení ČMKOS pro období 1994-1998 a 1998-2002, pro oblast vzdělávání, jsou přetištěna v článku Miloše Bednáře (Bednář 1998).

<sup>3</sup> Konzultace se Sekretariátem Odborového svazu KOVO dne 5. 6. 2017.

<sup>4</sup> V přehledových údajích či pracích není žádná zmínka (ČMKOS 2010b; Pokorný 2015). Oficiální časopis odborové konfederace *Sondy*, později *Sondy Revue*, ani tiskoviny odborových svazů školství (*Týdeník Školství*) a KOVO (*Kováč*) se v letech 2004 až 2012 nezmiňují o žádném strategickém dokumentu, který by se věnoval střednímu odbornému vzdělávání.

Role odborů ve vzdělávací politice České republiky není na akademické úrovni prozatím zpracována<sup>5</sup>, a tento text tvoří velice drobný příspěvek, který se tuto mezeru snaží napravit. Jakkoli jsem nemohl vycházet z odborné literatury vztahující se k roli českých odborů na poli veřejného vzdělávání, snažil jsem se využít k ucelenému pochopení logiky jednání odborů ve středním odborném vzdělávání odborová periodika<sup>6</sup>. Odborová periodika slouží jako komunikační kanál uvnitř svazu či konfederace ve vztahu k členům a členkám a ze své podstaty by měly přinášet relevantní zdroj informací o činnosti svazu/konfederace, tj. také ke střednímu odbornému vzdělávání. Tyto periodika jsem zkoumal v období, kdy byla realizována kurikulární reforma středního odborného vzdělávání (2004-2012; k vymezení časového období kurikulární reformy více ve druhé kapitole).

Pro badatele se nabízí využít při nedostatku veřejně přístupných materiálů zdroje archivního charakteru. Při ČMKOS funguje Studijně-dokumentační středisko ČMKOS, které jsem oslovil s možností přístupu do archivu ČMKOS. Bohužel mi nebyl povolen přístup k materiálům po roce 1990, které se nachází ve Všeodborovém archivu s odkazem na zákon o archivnictví a spisové službě č. 499/2004 Sb. Jako alternativní a relevantní zdroj informací budu využívat nearchivované materiály oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnosti ČMKOS (dále jen oddělení RLZ ČMKOS), ze kterých jsem mohl čerpat po vzájemné dohodě s vedoucím oddělení RLZ ČMKOS Dušanem Martínkem. Materiály jsou seřazeny ve dvou šanonech, které jsou datovány 1994-2002 a 2002-2016.

Jednání zaměstnavatelů ve středním odborném vzdělávání budu interpretovat na základě *Programových prohlášení Svazu průmyslu a dopravy* (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) a veřejně dostupných programových dokumentů Svazu průmyslu a dopravy (dále jen SP), které ve svých částech odkazovaly ke střednímu odbornému vzdělávání. Jedná se o tyto dokumenty: *Náměty pro hospodářskou politiku* (2002); *Strategie 2005-2007* (2005), *Strategické potřeby průmyslu v letech 2008-2011* (2008) a *Agenda 2010 – 10 priorit pro budoucnost ČR* (2010). K těmto dokumentům se budu odkazovat ve třetí a páté kapitole.

Stejně jako u ČMKOS narážím na neumožněný přístup do archiválií SP v souvislosti s platností zákona o archivnictví. Jako užitečný zdroj informací stran aktivit SP v oblasti vzdělávání sloužil tajemník Expertní skupiny pro vzdělávání SP Miloš Rathauský. S

---

<sup>5</sup> Akademický výzkum českých odborů se soustřeďuje zejména na 1) roli odborů v sociálním dialogu (Aleš Kroupa, Vlastimil Hála [oba Výzkumný ústav práce a sociálních věcí], Zdeňka Mansfeldová [Sociologický ústav Akademie věd ČR]); 2) organizační struktura českého odborového hnutí (Martin Myant [Evropská odborový institut]); 3) postkomunismem českého odborového hnutí (Anna Pollert [University of the West England]).

<sup>6</sup> V případě ČMKOS *Týdeník Sondy*, později *Revue Sondy*, v případě Odborového svazu KOVO časopis *Kovák* a v případě ČMOS PČ *Týdeník Školství*.

tajemníkem byla v průběhu vzniku textu vedena telefonická a e-mailová komunikace, zejména stran fungování a ustanovení Expertní skupiny pro vzdělávání SP (SP 2017c). Jak píše v roce 2015 Aneta Pinková, „(d)ostupná literatura věnující se podnikatelským a zaměstnavatelským organizacím se zaměřuje zejména na formální a legální aspekt jejich existence. (...) Existuje však překvapivě málo literatury věnující se roli, kterou tyto organizace, ať už každá zvlášť nebo společně, hrají v politickém systému jako takovém nebo jejich roli jako zprostředkovatelů mezi státem a společností“ (Pinková 2015, s. 77). Pro účely textu využívám výstupy z článku Anety Pinkové, který se věnuje zaměstnavatelským a podnikatelským organizacím (Pinková 2015). V textu práce vycházím také z kapitoly Petra Hartoše a Stanislava Kunce zastoupené v knize o zájmových organizacích a jejich působení v České republice (Hartoš, Kunc 2005).

## 1. Škola jako součást společnosti

V roce 2006, na úvod publikace s názvem *Kurikulární reforma a tvorba vzdělávacích programů ve středním odborném vzdělávání*, píše ředitel Národního ústavu odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) Miroslav Procházka následující: „O nutnosti změnit české školství pochyboval po roce 1989 málokdo. Právě oblast vzdělávání byla za minulého režimu podstatně zideologizována, což se odráželo na obsahu učiva i na jeho formě. Direktivní a centralizovaný školský systém se počínaje rokem 1990 začal poměrně rychle demokratizovat (...)“ (NÚOV 2006a, s. 7). Procházka zde nepřímou naznačuje, že cílem vývoje českého školství po roce 1989 byla potřeba vzdělávání odideologizovat. O tom, že ideologie do škol nepatří, se snaží přesvědčit své čtenáře Václav Klaus ml. ve svém komentáři pro internetový deník Novinky.cz s názvem *Kdo je zlý a kdo je hodný?* z dubna roku 2017. Klaus ml. píše: „Ve školách se má hlavně učit. Školy jsou o vzdělání. Vychovávat se tam dá taky, nikoli tedy pomocí předmětů a kampaní. Ale hustit do dětí něco, v čem polovina národa nesouhlasí s druhou polovinou, tj. ideologicky vychovávat – to fakt prosím NE. (...) Ať už jste politických názorů jakýchkoli, ideologie ve školách jsou ryzí zlo (...)“ (Klaus ml. 2017). Klaus ml. se ve svém komentáři staví kriticky k zavádění multikulturní výchovy, udržitelného rozvoje a výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech (Klaus ml., 2007). Škola by tak měla podle mé interpretace Klause ml. učit pouze konsensuální společenská témata, o kterých se národ nepře, a žáci či studenti by měli mít hlavně klid na práci (učení).

Dovolím si zde trochu přehánět a dovést myšlenky Klause ml. hypoteticky dále – pokud by se ve škole neměla učit konfliktní témata a témata, na kterých se polovina národa neshodne, jak poté ve škole vysvětlit žákům a studentům např. odborovou stávkou učitelů nebo protesty environmentálního hnutí proti prolomení limitů těžby uhlí? V daném případě stávky neexistuje společenský konsenzus, neboť jedna strana požaduje to, co druhá strana nechce. Obdobné to je v případě environmentálních protestů. Jak by tuto situaci vysvětlil Klaus ml.? A zeptám se ještě jinak – vysvětlil by Klaus ml. svým studentům roli odborů v demokratické společnosti? Vysvětlil by hodnotu konfliktu ve společnosti jako jevu, který může otevírat novou perspektivu pohledu? Výstižně skutečnost vztahu ideologie (resp. politiky) a školy, v tomto případě na pozadí tématu odborů, vystihla Kateřina Smejkalová ve svém článku pro *Deník Referendum*: „Jistá jednostranná politická agitace se objevuje paradoxně ve stávající situaci - to když například v učebních plánech většinou nemá místo zmínka o roli odborů v demokratické společnosti. Odůvodňuje se to tak, že už by to byla politická agitace, protože odbory mají přece vyhraněné politické pozice – pokud však o jejich existenci nemluvíme, zaujímáme

ideologickou pozici minimálně stejnou měrou“ (Smejkalová 2017). Na základě čeho je činěna tato volba, tj. povědomí jaké skupiny se do školního kurikula dostane a jaké naopak zůstane skryto? Obsah vzdělávání je neodlučitelně spjat s vědomostmi, které škola distribuuje. Jak ukáží v této kapitole, kritické analýzy vzdělávání poskytly další úhel pohledu, protože se jejich autoři začali tázat, jaké vědomosti nebo povědomí naopak škola nepředává žákům a studentům. Autoři těchto teorií ukazují, že školy jsou místem, kde se dozvídáme o tom, který vojevůdce vyhrál tu kterou bitvu, ale o soudobých dějinách odborového hnutí se nedozvíme nic. Jinak řečeno, „(š)koly z velké části definují to, co je považováno za legitimní vědomosti; zároveň se podílejí na procesu, jehož prostřednictvím získávají určité skupiny společenské postavení, zatímco jiné skupiny zůstávají přehlíženy či bagatelizovány“ (Apple 2013, s. 21). Vidět tento proces znamená dívat se na školu z jiné perspektivy. Škola totiž není jen to, co si Václav Klaus mladší myslí, že je - tj. vzdělávací instituce.

Škola je sama o sobě velice složitý komplex společenských vztahů. Navštěvují ji žáci a studenti kvůli svému vzdělání, rodiče ji hodnotí ve snaze vybrat tu nejlepší školu pro své děti, chodí do ní učitelé a učitelky kvůli své práci, kolektiv zaměstnanců vede ředitel nebo ředitelka školy, navštěvují ji zaměstnavatelé kvůli náboru nových zaměstnanců. „V první řadě je důležité si uvědomit, že vzdělávání je součástí společnosti. Není to něco cizího, něco, co stojí mimo ni. Naopak, je to klíčový soubor institucí a společenských a osobních vztahů“ (Apple 2013, s. 18). Tak, jako je škola součástí společnosti, je škola také součástí ekonomiky, neboť do ní chodí zaměstnanci a zaměstnankyně, kteří dostávají plat nebo se zde připravuje další generace absolventů pro trh práce. Škola hraje důležitou roli v období dospívání, kdy se spolupodílí na našem názorovém zrání. „Vzdělávání hraje jednoznačně klíčovou sociální úlohu při formování identity (...)“ (Apple 2013, s. 20), a proto tázání se po obsahu vzdělávání, které má významné dopady na naše uvažování o světě, práci nebo ekonomice, hraje jednu z klíčových kritických otázek vzdělávání.

Pokud školu pomyslně vyřadíme ze společenských vztahů, nemůžeme vidět celou škálu činností, které škola zajišťuje (zaměstnání, vzdělávání, aj.), ale zejména nemůžeme vidět, co škola může společensky reprodukovat. Pokud se vrátíme k případu stávky učitelů a učitelek, mělo by být součástí školního kurikula znalost organizace stávky či historie soudobých odborů jako kolektivní reprezentace zaměstnanců? Nebo to je něco, co do vzdělávacího procesu nepatří? Měli bychom se učit znalosti environmentálních východisek pro udržitelný rozvoj společnosti? Nebo bychom to do školního kurikula zařazovat neměli, protože to je konfliktní téma, na kterém neexistuje společenská shoda? Je s podivem, jak málo pozornosti se věnuje společenskému konfliktu ve školním kurikulu. Například Michael W. Apple si všimá



následujícího v kontextu Spojených států amerických: „Po přezkoumání značné části společenských kurikul bychom mohli nabýt dojmu, že společnost je všeobecně považována za systém založený na spolupráci. Tato tendence vychází převážně ze (...) základních ideologických předpokladů, že konflikt, zejména sociální konflikt, není podstatným rysem sítě společenských vztahů, jimž říkáme společnost. Společenská realita bývá často vykreslována tak, že tiše přijímá 'spokojenou' spolupráci jako normální, ne-li nejlepší způsob života“ (Apple 2004, s. 76).

Pokud připustím první krok, tj. že škola je součástí společnosti, vystavuji ji společenským procesům a zejména nerovnostem, které jsou spojeny s fungováním kapitalistické tržní ekonomiky. „Druhá polovina sedmdesátých let byla klíčovým obdobím ve vývoji kritických analýz vzdělávání, zvláště těch, které se zabývaly tím, jak sociální, kulturní a ekonomické struktury na makroúrovni souvisejí se školní organizací a zkušenostmi“ (Apple et al. 2009, s. 7). Namísto toho, aby vzdělávání sloužilo k větší sociální rovnosti a otvíralo větší prostor pro mobilitu, tyto analýzy (dále v kapitole) ukazovaly, že vzdělávání slouží spíše k potvrzení sociálního statusu těch, kdo navštěvují místa nazývaná škola. Jinými slovy, školy reprodukují sociální nerovnosti ve společnosti, neboť socioekonomická nerovnost prostupuje společností, jejíž nedílnou součástí školy jsou. Autoři, kriticky zkoumající vzorce reprodukce ve společnosti, „(...) se shodují na vzdělanostním systému jako na nedílné součásti reprodukce moderní společnosti. Liší se ovšem v názoru, zdali je to prostředí školy, kde se vzdělanostní nerovnosti odpovídající socioekonomickým nerovnostem vytvářejí, anebo zdali to jsou kulturní rozdíly, jdoucí ruku v ruce se sociálními rozdíly, co u potomků ve škole vyvstává na povrch“ (Katrňák 2009, s. 1). Tyto dva základní principy reprodukce ve vzdělávání, tj. reprodukci kulturní a sociální, doplňuje Giroux ve svém článku z roku 1983 (Giroux 1983) reprodukcí státně-hegemonickou. „Hlavní zájem teoretiků vzdělávání se dnes soustřeďuje na komplexní roli státních intervencí do vzdělávacího systému. Tito teoretikové věří, že změny ve vzdělávání nemohou být vysvětleny pouhou analýzou dominance kapitálu v pracovním procesu nebo způsobu, jakým je kapitalistická dominance reprodukována prostřednictvím kultury“ (Giroux 1983, s. 274).

V teoretické kapitole mi půjde zejména o zachycení překrývajícího se tématu všech tří směrů uvažování o reprodukci ve společnosti skrze vzdělávací systém. Teoretická kapitola má zejména legitimizovat výzkumnou otázku na základě teoretické debaty a poskytnou návod „čtení“ tohoto textu. Na mnoha místech půjde jistě o „šablonovité“ představení, které nebude vyčerpávající analýzou. Mým záměrem je zejména přiblížit základní autory jednotlivých přístupů. Při výběru autorů jsem vycházel z jejich uvedení v přehledových pracích, které se

tematikou reprodukce ve vzdělávání zabývají (Giroux 1983; Au, Apple 2009; Katrňák 2009; Anyon 2011; Morrow 2014). Autoři, kteří jsou uvedeni v mém textu, jsou v daných pracích reprezentováni jako hlavní představitelé daného „typu“ reprodukce, a jsou taktéž zastoupeni jednotlivě v každé z přehledových prací. Než se k nim však obrátím, je nutné se zastavit u dvou autorů, kteří poskytli základní instrumentarium kritického tázání se po možné reprodukci ve vzdělávání.

### **1.1.Karl Marx a Antonio Gramsci**

Byl to právě Karl Marx, kdo dal do rukou kritickým teoretikům vzdělávání základní východisko: „(...) každý společenský proces produkce vytváří ve stejný moment proces reprodukce (...). Kapitalistická výroba proto (...) vytváří nejen zboží, nejen nadhodnotu, ale vytváří a reprodukuje kapitalistické vztahy, na jedné straně kapitalistu, na druhé dělníka“ (Marx 1969, s. 531-532 citováno podle Giroux 1983, s. 257). Marx „vytváří“ třídy na základě jejich vztahu k výrobním prostředkům. Popisuje společnost jako společnost dvou tříd, vlastníků výrobních prostředků a těch, kdo žádné výrobní prostředky nevlastní a musejí tedy prodávat svoji práci. Logika v tržním prostředí, kterou určuje zisk, je pak následující: „Majitelé podniků musí vydělávat, aby přežili, a ti, kteří podniky nevlastní, si v nich musí najít práci, pokud chtějí zajistit sebe a své rodiny. (...) Aby byl kapitalista v zisku, musí zaměstnanci zaplatit menší částku, než za jakou může prodat výrobek, který tento zaměstnanec vyrobil. Peníze, jež získá z prodeje výrobku navíc (...) tvoří zisk, jež si kapitalista ponechá“ (Anyon 2011, s. 8). Tyto dvě třídy tak mají inherentně odlišné zájmy – vlastníci výrobních prostředků chtějí co největší zisk, a proto se snaží snížit na minimum cenu práce, kterou platí těm, kdo žádné výrobní prostředky nemají. Ti ovšem žádají naopak co nejvyšší mzdu, kterou by měli dostávat za odvedenou práci. Tento kontradiktorní vztah obou tříd se podle Marxe zruší v momentě, kdy se ti, co nemají žádné výrobní prostředky vymaní z područí těch, kdo je naopak mají. Aby toto bylo vůbec možné, je nutné, aby si proletariát prošel třídním uvědoměním a stal se tzv. třídou pro sebe, která si je vědoma svých zájmů, namísto aby setrval v postavení třídy o sobě, která toto společenské vědomí nemá. Udržení sociálního statusu quo, tj. rozdělení společnosti na základě vztahu k výrobním prostředkům, který ponechá uspořádání společnosti nezměněné, je zájmem vlastníků výrobních prostředků, neboť toto uspořádání jim generuje největší zisky. Legitimační prvek takového uspořádání nalezneme v marxovském pojmu ideologie, která ospravedlňuje a podporuje tržní systém a ty, kdo z něho nejvíce profitují, neboť ekonomická kontrola znamená taktéž kontrolu mentální. V Německé ideologii Marx doslova píše:

„Myšlenky vládnoucí třídy jsou v každé epoše vládnoucími myšlenkami, tj. třída, která je vládnoucí *materiální* silou společnosti, je zároveň její vládnoucí *duchovní* silou. Protože vládnoucí třída má k dispozici prostředky materiální produkce, disponuje zároveň prostředky duchovní produkce, takže si tím zároveň zpravidla podřizuje myšlenky těch, kterým chybějí prostředky duchovní produkce. Vládnoucí myšlenky nejsou nic jiného než ideový výraz vládnoucích materiálních vztahů (...)" (Marx, Engels 1845). Právě spojení představ (idejí) s materiálními podmínkami (výrobou) činí ideologii tak silnou, neboť to není pouze rovina hypotetických idejí, se kterými se střetáváme v televizi či ve čtených knihách, ale také každodenní zažívání ve výrobních vztazích.

Determinismus ekonomické struktury jako by uvrhal společnost do jednorozměrnosti, kdy ekonomické vztahy mezi jedinci jsou vysvětlujícím rámcem pro všechny ostatní děje. To je ale pesimistický obrázek, který sám Marx zpochybňuje. Toto zpochybnění zakládá zaprvé na zdůraznění praxe (vysvětlení základních determinant společenských vztahů slouží právě k jejich změně) a za druhé připuštěním, že sférou ke změně společenských vztahů nemusí být jen samotné pole výroby. Právě důležitost ostatních ne-ekonomických sfér si uvědomuje Antonio Gramsci, italský teoretik a aktivní politik, zakladatel Italské komunistické strany, který reinterpretoval Marxův ekonomický determinismus s ohledem na kulturní nadstavbu.

Marxovská teorie ideologie se stala pro Gramsciho základnou, na které staví svůj koncept hegemonie, a podobně jako Marx argumentuje, že ideologie (chápána jako zdroj hegemonie) legitimizuje moc kapitalistické třídy. Gramsci definuje hegemonii jako „spontánní souhlas, který vyjadřuje značná část populace s celkovým směřováním společenského života určeným dominantní podstatnou skupinou“ (Simon et al. 1999, s. 145). Aktivní souhlas většiny je získáván zejména tím, že představy a povědomí (menšinové) dominantní skupiny se halí do hávu univerzality. Univerzalita je vtělována do společnosti skrze představu zdravého rozumu, tj. něčeho, co není možné kritizovat, protože tyto ideje a hodnoty, které zdravý rozum reprezentuje, jsou předpokládány jako samozřejmé, jako něco, co každý ví a zná. Tato možná univerzalita tak sebe sama prezentuje jako přirozenost, ač je ve svých základech vyjádřením partikulárních zájmů dané třídy. A právě v tomto momentu tkví moc hegemonie, která organizuje dílčí horizont pohledu na svět jako pohled celospolečenský, sdílený a aktivně spravovaný většinovou společností.

To je možné jen potud, pokud dominantní skupina artikuluje požadavky ovládaných skupin ve svém vlastním jazyce, ve svém vlastním horizontu. Právě v tom tkví podle mého největší vhlad Gramsciho – dominantní skupina nepotřebuje fyzické násilí, aby se stala vůdčí společenskou silou. „Hegemonie (...) znamená (...) pedagogický a politicky transformativní

proces, pomocí něhož vládnoucí třída artikuluje společné prvky zakořeněné ve světonázorech spřízněných skupin. (...) Gramsci silně zdůrazňuje roli ideologie jako aktivní síly užívané vládnoucími třídami k utváření a ustanovení zdravého rozumu, potřeb a zájmů ovládaných skupin. (...) Hegemonie z tohoto pohledu představuje více než uplatňování donucení: je procesem kontinuálního tvoření, zahrnující neustálé budování vědomí, jakož i bitvou o kontrolu nad tímto vědomím“ (Giroux 1983, s. 275). Hegemonie vytváří aktivní souhlas většiny, která ho stvrzuje svou každodenní činností. Hegemonie nemůžeme chápat jako něco, co je pouze v našich hlavách (ideje), ale spíše ji musíme rozumět v její celistvosti jako každodennost našeho konání, ať už mentálního nebo praktického.

Tato hegemonie se podle Gramsciho nevybojovává a neustavuje v jednom revolučním aktu, tj. v sociální revoluci v duchu Karla Marxe (transformace vlastnických vztahů výrobních prostředků), ale postupně skrze budování pozic dominantní třídy a jejího myšlení v různých sférách společnosti, mimo jiné také školách. Toto upuštění od revolučního aktu a zaměření se na budování pozic s sebou obnáší také změnu strategie. Důraz na fyzické násilí je nahrazeno (nebo spíše doplněno) budováním možného konsenzu napříč společností. Cílem tak zde není definitivní porážka různých společenských skupin, ale snaha vtáhnout je a „přeznačit“ jejich požadavky skrze vlastní mocenské prostředky a organizace. Stát u Gramsciho nevystupuje pouze jako utlačovatel a objekt, který se má zrušit, ale jako pomocník, který se spolu s občanskou společností podílí na výkonu univerzalisticky pojímaného konsenzu, který se vepisuje do každodenních praktik pomocí ideologie a legálního donucení (práva).

Stejně jako u Marxe, není na místě vyvozovat pesimismus ze závěrů ani u Gramsciho. Podle Gramsiho zde nikdy nebude moment plné hegemonie, neboť konsenzus a včlenění všech skupin nemusí být uskutečnitelné. Jak píše Apple: „Gramsci důsledně poukazoval na to, že budou přetrvávat i vyrovnávací tendence a opoziční vzorce jednání. Tyto tendence a vzorce jednání zřejmě nebudou tak vlivné jako ideologické a materiální síly determinace směřující k reprodukci – naopak, mohou být dokonce vnitřně rozporné a relativně roztržité. Budou však existovat“ (Apple 1980, s. 60 citováno podle Au, Apple 2009, s. 86). Jak tyto opoziční vzorce jednání mohou vypadat? Například je možné si představit vzdělávání jako místo politického konfliktu, které se staví proti hegemonizujícím tendencím. Mezi ně například stále patří chápání školy jako neutrálního a ideologicky neutrálního prostředí. George Counts, americký pedagog a vlivný teoretik na poli vzdělávání, vyjadřoval základní heslo svého uvažování takto: „Pedagogové a instituce, v nichž tito pedagogové pracují, se musí zavázat k jasnému cíli, jímž je zpochybnění základních kapitalistických předpokladů a procesů“ (Apple 2013, s. 46). Count také trval na tom, že vzdělávání nikdy nemůže být oddělené od politických zápasů, které se ve

společnosti dějí a vzdělání považoval za explicitně politické. Co ale znamená vzdělání politizovat? Count chtěl proces vzdělávání napojit na politické zápasy, které se ve společnosti dějí (Apple 2013, s. 46). K podobné transformaci vnímání instituce došlo v 50. a 60. letech 20. století v Americe. Tehdy to byl kostel, který se stal místem boje za lidská práva. „Až do 50. let 20. století považovala většina černošských církevních vůdců na americkém Jihu církev za v první řadě přípravu k osobní spáse. Avšak v 50. letech si mnoho věřících a pastorů církev přivlastnilo a přeměnili ji v hlavní nástroj boje za lidská práva“ (Anyon 2011, s. 99).

Count nebyl rozhodně jediným, kdo zastával kritický názor na fungování kapitalismu a školu viděl nejen jako vzdělávací instituci, ale také jako nástroj pro aktivní boj za sociální spravedlnost. Kritická pedagogika má další významné osobnosti, kteří věřili, že vzdělání není osamocená aktivita v izolované školní budově. Zmíňme například afroamerické autory W.E.B. Du Bois (sociolog, historik, občansky aktivista za rovná práva) nebo Cartera G. Woodsona (významný americký historik afroamerické zkušenosti) (Apple 2013, s. 46–96).

## 1.2. Teorie sociální reprodukce

Ač je v historii přítomna řada lidí, jakými byly George Counts nebo W.E.B. Du Bois, škola zůstávala v prvních dvou dekádách po konci druhé světové války pro akademický výzkum stále neutrálním místem. Vzdělávání „(...) bylo zpravidla považováno za ideologicky a společensky neutrální, za nepodléhající dominantním hegemonním myšlenkám, nenahlíželo se na ně jako na viníka společenského a ekonomického útlaku a nekladlo se do souvislosti se strukturou politicko-ekonomických příležitostí či rasismem a sexismem“ (Anyon 2011, s. 2). Výzkum ve vzdělávání byl orientován na psané školní dokumenty a na techniky vyučování – na vzdělávání bylo nahlíženo jako na technickou věc, která se musí naučit a poté (o)hodnotit. Školní kurikulum „(...) bylo považováno za nezávislé na potřebách a zájmech mocenských elit (...)“ (Anyon 2011, s. 2).

První knihou, která vzbudila velkou pozornost v akademických kruzích a vnesla marxistickou analýzu do vzdělávání, byla kniha Samuela Bowlese a Herba Gintise z roku 1976 s názvem *Schooling in Capitalist America* (Bowles, Gintis 1976). Ti se v ní zaměřili na americký vzdělávací systém a chtěli ukázat, že vzdělanostní nerovnosti jsou důsledkem fungování amerického ekonomického systému. Základním argumentem jejich knihy je tzv. princip korespondence. „Vzdělávací systém pomáhá integrovat mládež do ekonomického systému (...) prostřednictvím strukturální korespondence mezi sociálními a výrobními vztahy. Struktura sociálních vztahů ve vzdělávání nejen že zvyká studenty na disciplínu v zaměstnání,

ale také rozvíjí ty vzorce chování, způsoby sebepezetance a společensko-třídní identifikaci, které jsou klíčové pro zaměstnance“ (Bowles, Gintis 2011, s. 131).

Škola tak distribuuje povědomí a znalosti podle toho, z které sociální třídy jednotlivé děti pocházejí, a školní horizonty (povědomí, hodnoty, názory) jsou tak přizpůsobovány těm sociálním. Tento princip Gintis a Bowles nechápu jako např. násilné vyloučení ze školní docházky, ale jako nenásilné přizpůsobení školního kurikula vědomí sociální třídy. Tento mechanismus „(...) udržuje nejen jejich třídní vědomí, ale také přesvědčení, co je pro ně vhodné a odpovídající“ (Katrňák 2009, s. 3). Kapitalistická společnost je založena na třídní struktuře, která generuje ohromné zisky pro menšinu (dominantní skupinu) a námezdní práci pro většinu. Aby tento systém byl funkční, musí se tato společenská struktura reprodukovat v čase – vzděláváním. Škola tak z dětí instalatérů tvoří instalatéry a z dětí manažerů další manažery.

Ačkoli Bowles a Gintis jako první poukázali na princip korespondence a ukázali, jakým způsobem se mohou reprodukovat sociální vztahy, tj. v tržní ekonomice vztahy nerovnosti, jejich práce byla také podrobena kritice (Giroux 1983; Apple 2004). Hlavním terčem kritiky se stalo jejich lpění na ekonomické analýze a jisté opomenutí role kultury, učitelů a lidského jednání. Jejich teorie je založena na determinismu systému a málo akcentuje momenty, kterými Marx nebo Gramsci uchovávají naději na změnu. Teorie korespondence poskytuje malý prostor pro jednání, které může daný vysvětlující rámec změnit, ať už praxí či budování kontra-hegemonie.

U autorů Bowlese a Gintise je rozpoznatelný ekonomický determinismus jejich pozice – škola pouze reaguje na to, co vyžaduje kapitál. Louis Althusser se naopak snaží „osvobodit stát“ od ekonomického determinismu a přiřadit mu autonomní roli, ale přitom stále zůstat na půdě tradičně chápaného marxismu jako priority ekonomických vztahů nad ostatními (např. kulturními nebo politickými). To samozřejmě vyžaduje odpoutání se od převládajícího způsobu vidění státu jako pouhé reprodukce ekonomických vztahů a nástroje třídního útlu. Althusser ve své práci (Althusser 1971) rozšiřuje a doplňuje represivní státní aparát o prvek, který tuto represi činí legitimní – ideologický státní aparát (Althusser 1971, s. 142). Pro Althussera se zde vynořuje podobná otázka jako u Gramsciho – jak je možné, že tak málo ovládá tak hodně? Oba, ale každý svým způsobem, dochází k podobnému vysvětlení. Ekonomika nemůže být „pouze“ jediným vysvětlením fungování kapitalistických vztahů. Toto fungování musí být doplněno koncepty, které jsou nad ekonomickou základnou. Pro Gramsciho to byla kultura jako nadstavba ekonomických procesů, ve které vzniká hegemonie v podobě zdravého rozumu a jeho ideologie, pro Althussera to je stát, jež svoje represivní státní aparáty doplňuje aparáty ideologickými (církve, rodina, škola, média atd.). „Všechny státní Ideologické aparáty, ať už

jsou jakékoli, přispívají k témuž výsledku: k reprodukci výrobních vztahů, tj. kapitalistických vztahů založených na vykořisťování. (...) V rámci tohoto konceptu má však jeden státní Ideologický aparát nepochybně dominantní roli, přestože mu skoro nikdo nenaslouchá – tak je neslyšný! Je to škola“ (Althusser 1971, s. 154-155). Pro Althussera je důležité, že nepovažuje ideologii za něco, co je pouze v rovině idejí. Naopak, ideologie je zpřítomněna v naší každodenní činnosti, neboť ideologie bez osob, které ji každodenně reprodukují, by neměla takové funkce a takový dopad, jaký v kapitalistické společnosti má. A právě tady hraje nejdůležitější roli škola. „Vezme děti ze všech společenských tříd ve školním věku, a pak jim po dobu několika let, během nichž je dítě nejzranitelnější (...) vtluká do hlavy pomocí nových či starých metod určité množství znalostí zabalených do vládnoucí ideologie (...) nebo pouze vládnoucí ideologii v čisté podobě (etika, občanská výchova, filozofie)“ (Althusser 1971, s. 155). Na příkladu školy Althusser ještě více nuancuje svůj koncept ideologie, když rozlišuje materiální existenci ideologie, která se vyjadřuje v každodenních praktikách ve škole a životě studentů a učitelů (např. prostory školy a celková její architektura, rozdělení místností ve škole atd.) (Giroux 1983, s. 264), a ideologii jako nevědomé vykonávání těchto praktik. Ideologie se v tomto smyslu stává systémem reprezentací a hodnot, které jsou včleněny do konkrétních praktik, které samy strukturují nevědomí žáků a studentů (Giroux 1983, s. 264). Ideologie tak nemusí deformovat pouze pochopení reálných výrobních vztahů ve společnosti, ale může také skrze naše každodenní jednání deformovat náš vztah k těmto výrobním vztahům.

Ačkoli se Althusser snaží osvobodit stát od ekonomické struktury a vytváří tak „relativní autonomii“ politické nadstavby, přesto je to stále struktura, která rozhoduje. „(T)he upper floors could not 'stay up' (in the air) alone, if they did not rest precisely on their base“ (Althusser 1971, s. 135)<sup>7</sup>. Tento strukturalistický moment zapříčil to, že Giroux řadí Althussera mezi teorie ekonomické reprodukce (Giroux 1983), spolu s Bowlesem a Gintisem. Althusser je také kritizován za to, že dává pramálo šancí lidské subjektivitě, která je zcela chycena v pasti ideologie (materiální moment a moment strukturace nevědomí). „Althusserova koncepce si ve svém důsledku vnitřně odporuje. Zatímco zpochybňuje ekonomický determinismus skrze koncept relativní autonomie, zároveň také odmítá lidskou subjektivitu ve vztahu k sociálním, ekonomickým a historickým strukturám“ (Au, Apple 2009, s. 88). Větší citlivost k lidskému jednání tak přináší až přístupy, které primární pole výzkumu spatřovaly v kultuře.

---

<sup>7</sup> „Vrchní patra nemohou stát samy ve vzduchu, pokud se neopírají o pevné základy“ (Althusser 1971, s. 135).

### 1.3. Teorie kulturní reprodukce

Teorie kulturní reprodukce je výrazně spojena s francouzským sociologem Pierrem Bourdieuem. Bourdieu analyzuje, spolu se svým kolegou Jean-Claude Passeronem, v práci *Reproduction in Education, Society and Culture* (Bourdieu, Passeron 1977) reprodukci vzdělanostních nerovností prostřednictvím pojmu kulturního kapitálu, který předurčuje míru úspěchu ve vzdělávacím systému.

Kulturní kapitál chápe Bourdieu jako sadu lingvistických a kulturních kompetencí, kterou člověk získává (zdědil) z prostředí, ve kterém vyrostl. „Je to um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, jsou to znalosti, které zde získal“ (Katrňák 2009, s. 6). Aby Bourdieu dokázal, jak se prakticky ve vzdělávacím systému reprodukuje nerovná společnost, musel nejdříve přijít s určitým předpokladem – tím je existence symbolického násilí. Jak píše Bourdieu: „Veškerá moc umožňující vykonávat symbolické násilí, tj. veškerá moc umožňující násilně prosazovat významy a vynucovat si jejich legitimitu zakrýváním mocenských vztahů, z nichž tato moc čerpá svou sílu, přidává k těmto mocenským vztahům svou vlastní symbolickou sílu“ (Bourdieu 1990, s. 4). Symbolické násilí je nástrojem třídní kontroly, neboť dominantní kultura prosazuje skrze toto symbolické násilí své „univerzální“ významy. Tyto významy pak definují společnost a svět jazykem odpovídajícím jazyku vládnoucí třídy (čti kultury). Dominantní kultura „(...) představuje ekonomický a politický zájem vládnoucích tříd, nikoli jako nahodilý a historicky podmíněný, nýbrž jako nutný a přirozený prvek společenského řádu“ (Giroux 1983, s. 267).

Školy se pro Bourdieua stávají vykonavatelem symbolického násilí, neboť „(p)edagogické akce (PA) se veškerým svým konáním objektivně dopouštějí symbolického násilí, jelikož při něm dochází k násilnému prosazování arbitrární kultury arbitrární mocí“ (Bourdieu 1990, s. 5). Ona kulturní arbitrárnost spočívá především v logice, která říká, že dominantní kultura není vyvozena a ani nemůže být vyvozena z jakýchkoli univerzálních principů vztahujících se k přirozenému řádu sociálního světa. „Školy hrají obzvláště důležitou roli při legitimizaci a reprodukci vládnoucího kulturního kapitálu. Mají sklon legitimizovat určité formy vědění či mluvy a způsoby vztahování se ke světu, který využívá toho, že jen někteří studenti si díky svému rodinnému zázemí dokázali osvojit určité dovednosti“ (Giroux 1983, s. 268). Legitimizace určité znalosti ale v opačném směru znamená také to, že určité znalosti do kurikula zahrnuté nejsou, např. znalosti dělnické třídy (Giroux 1983, s. 269). Jejich marginalizace neznámá to, že nejsou důležité, ale spíše to, že jsou dominovány jiným, hegemonizujícím prvkem znalosti, který je spojován s kulturním kapitálem vyšších než



dělnických tříd. A právě tady tkví moment kulturní reprodukce, neboť škola ohodnocuje kulturní kapitál partikulární dominantní kultury tím, že tuto dominantní kulturu spojuje s významem vzdělanosti. Školy jsou veskrze konzervativními institucemi, neboť nejsou responsivní vůči kultuře pracujících tříd, která nekoresponduje s předávanými kulturními hodnotami a měřítky dominantní symbolické kultury ve společnosti. „Zkrátka řečeno, děti z vyšších společenských vrstev jsou (...) více obeznámeny s dominantní kulturou, vyznají se v ní a orientují se v jejích pojmech, škola pak tuto jejich obeznámenost zhodnocuje a na jejím základě tyto děti dosahují lepších školních výsledků, než jakých dosahují děti pocházející z nižších společenských vrstev“ (Katrňák 2009, s. 6).

Bourdieu se chtěl vyhnout determinismu silného strukturalismu, který plně nevysvětloval jednání jedinců a pohyby, které vedou od struktury ke každodenní praxi. Právě tento kritický pohled na těžkopádný strukturalismus vedl Bourdieua k vytvoření konceptu habitu, tj. systému ztělesněných dispozic, které generují praxi ve shodě se strukturními principy sociálního světa. Jak funguje koncept habitu může ukázat tento příklad: „Sociální teorie může například vysvětlit zažitá kulturní zvyky spočívající v agresivní mužské socializaci s ohledem na strukturní podmínky politické nestability. Za těchto podmínek se může takováto společnost úspěšně reprodukovat pouze agresivní obranou svého území, která vyžaduje produkci patričně socializovaných bojovníků vstupujících do válečné kultury. Toto strukturalistické pojetí však z lidí zjevně činí pěšáky samotné struktury, jako kdyby nebyli aktivními konateli schopnými sebeurčení. Úplný popis by podle Bourdieua neměl opomíjet skutečnost, že struktura politické nestability se internalizuje jako soubor dispozic neboli habitus, který následně generuje příslušné vzorce jednání“ (Nash 1990, s. 433). Člověk tedy není pouhou loutkou struktury, ale ani svobodným subjektem, který jedná podle vlastních voleb. Jeho jednání je a bude vždy ovlivněno jeho životními zkušenostmi, které se odvíjí od jeho sociálního začlenění v dané společenské třídě. Habitus tak dává člověku pouze určité horizonty volby možností, které zná a rozumím jim, jelikož je do těchto možností a do svého habitu v průběhu života stále socializován.

Bourdieu byl kritizován za svoji strukturalistickou pozici a neadekvátnost svého přístupu, který plně nevysvětluje odlišné jevové formy ve vzdělávací struktuře, zejména role nesouhlasu (Giroux 1983, s. 271-274). Určitá kritika se objevuje v argumentu, že přílišný důraz na kulturu jako jednotku analýzy, odvádí pozornost od ekonomických nerovností v kapitalistické struktuře ekonomických vztahů (Au, Apple 2009, s. 89; Giroux 1983, s. 273). Teorie sociální reprodukce byla příliš spojena s determinismem ekonomické základny, ale teorie kulturní reprodukce je kritizována v obdobné linii. Ačkoliv zde máme koncept habitu,

který spojuje strukturu na úrovni společnosti a jedince v jeho subjektivitě na pozadí dialektického vztahu obou, velice málo se mluví o tom, jak danou situaci změnit. Giroux kritizuje Bourdieua, že jeho dominantní kultura pracuje příliš jednostranně, tj. transfer dominantní kultura → škola je jednoduše přijímán, a tím staví školy do příliš pasivní pozice (Giroux 1983, s. 272). Jsou to až výzkumníci, kteří se navracejí k tradici Gramsciho, a otvírají možnost pro lidské jednání jako možném motoru změny v modech reprodukce ve vzdělání.

#### **1.4. Státně hegemonické teorie reprodukce**

Tento třetí směr teorií reprodukce ve vzdělávání je silně ovlivněn dílem Antonia Gramsciho a svého symbolické zrodu se dočkal v etnografickém díle Paula Willise s názvem *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* z roku 1977 (Willis 1977) (Morrow 2014, s. 709). Willis v této své etnografické práci sledoval jednání chlapců z dělnických tříd v oblasti West Midlands ve Velké Británii.

Podle Willise je procesem reprodukce ve vzdělání kontraškolní kultura dětí z dělnických rodin (popis: Willis 1981, s. 11-51; kontextualizace: Willis 1981, s. 52-88). Tato kontrakultura školy se projevuje protestem dělnických hochů proti autoritě učitele rasismem, sexismem, a obecně proti ideologii školy jako takové. Tato kontrakultura je důsledkem ztráty naděje ve školu jako nástroje zlepšení své pozice na trhu práce. „Jejich kultura [kontrakultura dělnických žáků – pozn. autora] odmítá představu, že vědění je v jakémkoli smyslu 'ekvivalentem' všeobecnosti pro děti z dělnických tříd. Zná [kontrakultura dělnických žáků – pozn. autora] lépe než nové odborné poradenství, jaký je skutečný stav trhu práce“ (Willis 1981, s. 126). Odmítnutí školy znamená odmítnutí její legitimacy se vším, co se k ní váže (systém znalostí, vztah autority žák /student vs. učitel, socializace do definované kultury, systém ocenění atd.). Toto uvědomění si svého místa je určité prohlédnutí, tj. pochopení postavení v systému kapitalistické výroby. Proč přijmout ideologii školy o sociální mobilitě, když realita je zažívána každý den doma v dělnické čtvrti. Dělnické děti školu odmítnou, (...) protože ji chápou jako mocenský nástroj společnosti (...) kapitalistickou legitimaci o individuálním úspěchu každého člena společnosti mohou jen stěží přijmout. Postaví se vůči škole do opozice, a tak ztratí jakoukoli šanci dostat se mezi střední třídu. (...) Dělnická třída se reprodukuje“ (Katrňák 2009, s. 11).

Podle Willise školy slouží jako ideologické státní aparáty, které skrze pracovní poradenství zvyšují kompetitivnost žáků na trhu práce nebo zdůrazňují étos práce tvrzením, že produktivní činnost je nevyhnutelná a přirozená fáze dospělosti. Tímto důrazem na partikulární znalosti kapitalistického horizontu světa práce se však opět dostáváme do situace, kdy pouze

určitá dominantní kultura světa práce (dominantní skupiny) je ve školním kurikulu zdůrazněna, ale škola opomíjí takové prvky světa práce jako příjmová nerovnost na pozadí debaty o námezdní práci a vykořisťování.

Právě otázka nesouhlasu s dominantní formou organizace školy, tj. výzkumné zaměření se na lidské jednání a nesouhlas, je podstatným rysem tohoto přístupu k reprodukci ve vzdělávání, tedy spíše překonání samotné reprodukce. „Dívat se na vzdělání jako na místo umožňující odpor vůči buržoazní ideologii je klíčový koncept (...). Školy umožňují jak ideologický útisk, tak komplexní a protichůdné formy odporu“ (Au, Apple 2009, s. 87). Právě východiska Antonio Gramsciho (dále Bíba 2014), který přestal vidět stát jako pouhý nástroj vládnoucí třídy, umožňují vidět tuto možnost nesouhlasu. Stát pro Gramsciho stále zůstává nástrojem represe a dominance skrze právo, státní aparát a jiné donucující instituce. Je tu však druhá kategorie státu, občanská společnost, která slouží k univerzalizaci dominantní ideologie, zároveň s tím však slouží také k diskvalifikaci jiných horizontů a znalostí, které mohou mít opoziční charakter. Tato snaha o univerzalizaci partikulární dominance však není jednou pro vždy vyhraná bitva. Je naopak nutné ji každodenně vyhrávat a udržovat tak v běhu „továrnu“ aktivního souhlasu ovládaných (stát je tak spíše než nástroj vládnoucí třídy určitá organizace sociálních vztahů). Každodennost společenských vztahů je ovlivněna mnoha nenáhlými pohyby, jež nemusí být nutně plně pod kontrolou státního aparátu a občanské společnosti. Jak jsem citoval výše, společenský konsensus není platný jednou pro vždy, a proto bych měl mluvit spíše o míře tohoto konsensu. Moc je pro Gramsciho jak negativní veličina (dominance, útlak), tak pozitivní transformativní síla. Ta může vytvářet společenská místa nesouhlasu s dominantní kulturou a měnit tak společenský status quo. Kritické analýzy a jejich autoři tuto možnost vzali vážně.

Jedním z hlavních přínosů tohoto třetího výzkumného směru, zabývajícího se reprodukcí ve vzdělávání, je jeho otevřenost k politické angažovanosti. Ta vyvěrá z přesvědčení, že vzdělání může změnit společnost (Apple 2013), a z názoru, že cílem vzdělání není pouze získání zaměstnání, ale vztahuje se k samotnému bytí jedince (Apple 2013, s. 5). Tato politická angažovanost se vztahuje také k samotným výzkumníkům a výzkumnicím. Jejich programem je v duchu kritického přístupu ke vzdělávání samotná účast v bojích za sociální spravedlnost a aktivní podpora hnutím, která o ní usilují (Apple, Au, Gandin 2009, s. 4-5).

Ukázkovým příkladem spojení teorie a praxe, aktivismu a vědeckého bádání v duchu kritické analýzy reprodukce je životní dráha Michaela W. Applea, výzkumníka na poli ideologie a kurikula, profesora na Univerzitě ve Wisconsinu, bývalého učitele na základní a střední škole v New Jersey, prezidenta odborové svazu učitelů v New Jersey a v neposlední

řadě aktivisty na poli boje za sociální spravedlnost a demokratizaci vzdělávacích politik ve světě (Apple 2004, s. 173-202; Apple 2013, s. 151-166). Jeho kniha *Ideology and Curriculum* (Apple 1979) se dá považovat za první analýzu amerického školního kurikula z marxistických pozic. Jeho práce zahrnuje do svého pole bádání také mezi prvními obsah učení – oficiální kurikulum v podání psaného textu a doplnila tak výzkumy, které se zaměřovaly na školní zkušenosti (Anyon 2011, s. 33).

Michael W. Apple pracuje s konceptem hegemonie v duchu Antonia Gramsciho, ale doplňuje ho dalšími koncepty jako například konceptem tzv. selektivní tradice, který převzal od literárního kritika Raymonda Williamse. Ten selektivní tradici vnímá jako proces, který „(...) se v rámci platné dominantní kultury vždy prezentuje jako 'tradice', jako významná minulost. Vždy jde ovšem o selektivitu neboli o způsob, jímž se z celé škály možných minulých a přítomných událostí vybírají a zdůrazňují určité významy a vzorce jednání, zatímco některé jiné významy a vzorce jednání jsou opomíjeny a vylučovány. Ještě zásadnější je, že některé z těchto významů jsou reinterpretovány, rozředěny nebo přetvořeny tak, aby podporovaly nebo alespoň nerozporovaly ostatní prvky v rámci platné dominantní kultury“ (Williams 1976, s. 205 citováno podle Apple 2004, s. 5). Příkladem selektivní tradice může být označování Rosy Parks jako Afroameričanky, které byla příliš unavená si předsednout.<sup>8</sup> Význam toho, že se účastnila kurzů občanské neposlušnosti na Highlander Folk School je vypuštěn.

Chápání konfliktu a konsenzu ve společnosti přisuzuje Apple značný význam, protože nám odhaluje skryté obsahy moci, které se reprodukují ve vzdělávání. Pro snadné fungování společnosti, ve které existuje asymetrie moci, musí být žáci a studenti neustále utvrzováni, že dané uspořádání je legitimní a přirozené. „To vyžaduje, aby se na instituce, zdravý rozum a vědomosti pohlíželo jako na víceméně předem dané, neutrální a v podstatě neměnné veličiny, které mohou nadále existovat díky 'konsenzu'“ (Apple 2004, s. 78). Tento konsensus ale zastírá reálné podoby moci, které existují v našem sociálním životě. Reprodukce moci ve společnosti má mnoho společného s tím, jak se zachází s konfliktem ve školním kurikulu. Důraz na konsensus a přirozené uspořádání stanovuje studentům horizont možného uvažování o společnosti a zastírá tak možnosti, jak změnit řád věcí, pokud je společnost uspořádána nerovně. Vyvinout senzitivitu ve školním kurikulu k nesouhlasu, a tento nesouhlas považovat za pozitivní hodnotu v utváření společenských vztahů, považuje Apple za jednu z mnoha cest, jak předcházet reprodukci nerovnosti ve společnosti. „Je nezbytné, aby si žáci (...) osvojili pozitivní pohled na konflikt a změnu, jenž jim umožní vyrovnat se s komplexní a mnohdy

---

<sup>8</sup> Rosa Parks byla aktivistka za práva Afroameričanů, která v roce 1955 v americké Alabamě odmítla uposlechnout výzvy řidiče autobusu k uvolnění místa pro „bílého“ Američana dle tehdy platné segregace.

represivní politickou realitou a dynamikou moci v jejich společnosti takovým způsobem, který bude méně tíhnout k zachování současných institucionálních modů interakce“ (Apple 2004, s. 79).

Učení se porozumění místu a roli nesouhlasu ve společnosti pomáhá studentům pohybovat se ve společnosti nerovnosti. Umění aktivně zacházet s konfliktem učí studenty, jak pomocí legitimních prostředků získávat zdroje ve společnosti, která je založena na ekonomických a sociálních nerovnostech. Zde můžeme použít například hodnotu znalostí o nástrojích občanské neposlušnosti, v kontextu světa práce stávce, která slouží jako legitimní nástroj zaměstnanců v obranně před tlakem zaměstnavatelů na snižování mzdy. Tyto znalosti však ve školním kurikulu v České republice ve středním odborném vzdělávání chybí. Nemá tento fakt vypovídající hodnotu o distribuci moci ve společnosti?

Apple tvrdí, že absence konfliktu vytváří v myšlení studentů síť předpokladů, které internalizovány, vytváří hranice legitimacy. Tyto hranice vytváří myslitelné představy o tom, co je možné a „správné“. Hranice se však netvoří pomocí explicitního kladení důrazu na to, co je správné, a co je špatné. „Tento proces nezajišťuje jakási instance explicitně poukazující na negativní hodnotu konfliktu, nýbrž téměř naprostá absence instancí poukazujících na důležitost intelektuálních a normativních konfliktů v příslušných oblastech“ (Apple 2004, s. 81). Je přitom zřejmé, že představa konsenzuální společnosti jako společenského ideálu nemůže být ověřena empiricky.

Apple nekončí svoje analýzy pouhým popisem, ale vždy se snaží zmiňovat ve své akademické práci příklady úspěšných hnutí, které aktivně vystupují proti společenským tendencím zdravého rozumu a selektivní tradici (např. brazilské Porto Alegre [Apple 2013, s. 96-127] nebo americké Socialist Sunday School [Apple 2013, s. 66]).

### **1.5. Shrnutí: Snaha o univerzalizaci partikulární orientace**

U jednotlivých autorů zabývajících se reprodukcí ve vzdělávání můžeme nalézt společná východiska. Prvním je přesvědčení, že škola není neutrální instituce, neboť je vždy zasazena do širšího socio-ekonomického a kulturního vývoje společnosti. Tato provázanost školy a jejího okolí konstituuje základní premisu kritické analýzy těchto autorů: „Vzdělávací instituce zajišťují jeden z hlavních mechanismů, jehož prostřednictvím je moc zachována (...)“ (Apple 2004, VII.). Autoři kladoucí důraz na lidské jednání ve své analýze tuto premisu ještě doplňují: (...) a zpochybňována“ (Apple 2004, VII.).

Dle Anyon to byla východiska sociální teorie reprodukce, která jako první poukázala na neudržitelnost představy chápat školu jako ideologicky nezatíženou a sociálně a kulturně neutrální instituci (Anyon 2011, s. 2). Toto zpochybnění otevřelo instituci školy mnohým kritickým otázkám.

Teorie sociální reprodukce vychází z přesvědčení, že je to ekonomický systém kapitalistické ekonomiky a její strukturální požadavky, které definují školu a její funkci. Škola je tak nástrojem ekonomiky, která požaduje reprodukci sociální struktury. Ta ale odpovídá nerovným podmínkám třídní společnosti. Teorie kulturní reprodukce naopak tvrdí, že je to spíše rodinné prostředí (hodnota a velikost kulturního kapitálu), které žáky ve škole selektuje. Škola totiž spojuje vzdělanost pouze s jistým typem kulturního kapitálu, který odpovídá dominantní kultuře (kultuře kapitalistické třídy). Ten, kdo nevlastní dominantní kulturní kapitál, je školou pokládán za neúspěšného a méně schopného žáka.

Pokud bychom však mohli artikulovat jednu společnou otázku, jejíž zodpovězení by bylo podobné u obou směrů reprodukce ve vzdělávání, byla by to otázka, kterou položil Michael W. Apple: „(...) jedna z nejzákladnějších otázek týkající se vzdělávacího procesu, kterou bychom si měli klást, zní takto: 'Které vědomosti mají největší hodnotu?'. Je to až záludně jednoduchá otázka. Vzhledem k tomu, že jsou konflikty kvůli této otázce (...) vyhocené a hluboké, nejedná se 'pouze' o problém vzdělávání, ale zároveň o problém ideologický a politický. (...) Proto je lepší tuto otázku formulovat tak, aby byla zdůrazněna hluboce politická povaha debaty o vzdělávání: 'Vědomosti koho mají největší hodnotu?'“ (Apple 2004, s. XIX.).

Teorie sociální reprodukce by odpověděla, že to jsou znalosti kapitalistické třídy. Jde přeci především o zachování fungování kapitalismu jako formy společenského uspořádání. Škola tak aktivně vytváří horizonty světa placené práce, které vhodně odpovídají třídnímu uspořádání společnosti. Co je však nejdůležitější, je přesvědčení, že je to instituce školy, kde se daná nerovnost naturalizuje. Naturalizaci zde chápu jako nemožnost vidět své třídní postavení v jiném kontextu, nebo jinak řečeno, moci myslet jinak než ze své třídní pozice. Jak princip korespondence, tak státní ideologický aparát skrze instituci školy socializují žáky do třídní společenské struktury. Princip korespondence naturalizuje kapitalistický systém výroby, ideologické státní aparáty partikulární třídní povědomí kapitalistů přetvářejí v univerzální povědomí celé společnosti. Neboť právě a jedině v tomto momentě je zaručena bezproblémová a v dlouhodobém horizontu zajištěná reprodukce společnosti. Kulturní teorie reprodukce by na Applem položenou otázku odpověděla podobně jako teorie sociální reprodukce – je to povědomí dominantní kultury (kapitalistické), které definuje svět a společnost nikoli jako arbitrární a nahodilé jevové podstaty, ale jako nutné a přirozené komponenty sociálního řádu.

Procesy univerzalizace partikulárního povědomí nutně musí vést také k procesům vyloučení znalostí jiných skupin. „(R)ozhodnutí definovat znalosti některých skupin jako vhodné k předání dalším generacím, zatímco kultura a historie jiných skupin sotva spatří denní světlo, vypovídá něco nesmírně důležitého o tom, kdo má ve společnosti moc“ (Apple 2004, s. XX.). Tato moc ale může být zpochybňována, pokud „uvidíme“ lidské jednání. Lidé jako Apple se snaží toto lidské jednání „dostat do centra dění“ a nabízí optimismus tam, kde kulturní a sociální reprodukce zanechává pesimismus.

Teoretická část se snažila ukázat, že je legitimní a důležité se ptát, znalosti kterých aktérů ovlivňují žáky v průběhu jejich školní docházky. Tato odpověď poskytuje nepřímou odpověď, kdo má moc ve společnosti. Ukazuje, že naturalizace a univerzalizace partikulárního povědomí ve školním kurikulu je jedním z hlavních motorů reprodukce nerovností ve společnosti. Tato nerovnost se reprodukuje, protože dominantní kultura vylučuje ze školního kurikula jiné orientace, které mají možnost ohrožit její dominantní postavení či nastavit nová pravidla hry. Jak teorie sociální reprodukce, tak teorie kulturní reprodukce ukazuje, že školní kurikulum je konstruováno tak, aby co nejvíce odpovídalo možnostem kapitalistické produkce, jak ve smyslu materiálním, tak kulturním. Státně hegemonické teorie ukazují, že přílišný strukturalismus není na místě, neboť se tím může přehlédnout hodnota lidského jednání. To nám dává možnost využít pozitivní moment moci jako nástroje jak změnit pravidla hry.

## 2. Výzkumná otázka

Jak jsem se snažil ukázat v předchozí kapitole věnující se teoretickým východiskům tohoto textu, školní kurikulum nejsou neutrální znalosti, stejně jako škola není neutrální společenská instituce. Zkušenosti, které škola předává, reflektují nebo potvrzují společenské vztahy a jejich nerovnost. Nadále není primárním cílem zkoumat technické perspektivy vzdělávání (např. hodnocení), ale kriticky zkoumat, které společenské síly se snaží svými zájmy definovat orientace (povědomí, znalost, názor) žáků ve společnosti.

V následující kapitole představím svoji výzkumnou otázku a budu definovat její klíčové pojmy a tematické okruhy. Moje práce bude odpovídat na tuto základní otázku: Povědomí koho, výrazně ovlivňovalo školní kurikulum a orientace žáků o světě placené práce v průběhu kurikulární reformy?

### 2.1. Legitimní otázka, klíčové pojmy a tematické okruhy

Postoje lidí ke společnosti, práci nebo ekonomice se výrazně formují během dospívání (Lowe, Rastin 2000, s. 214; Jandourek 2001, s. 13), a je proto důležité a **legitimní se ptát**, kdo má v tomto formativním období možnost spolu-vytvářet tyto postoje. Počáteční vzdělávání,<sup>9</sup> zejména v podobě základního a středního vzdělávání, které se prolíná s obdobím dospívání, hraje v tomto hodnotovém zrání dětí důležitou roli tím, že jim zprostředkovává klíčové společenské orientace ve formě znalostí, povědomí či názorů. Škola je místem, kde žáci<sup>10</sup> tráví odhadem polovinu svého dne od 6 (7) let do 18 (19) let. Velice obrazně řečeno, pokud první část svého života strávíme skoro z poloviny ve škole, druhou část svého života strávíme z poloviny v zaměstnání. Jak nás ona první část života připravuje (po stránce osobnostní, společenské, profesní) na tu druhou? Jaké orientace, ale ještě více, orientace koho, ve formě povědomí, názorů či znalostí získáváme o světě práce v průběhu vzdělávání (a dospívání)?

Výše položené otázky je vhodné pokládat v kontextu **středního odborného vzdělávání**, neboť se předpokládá, že většina žáků po absolvování tohoto stupně vzdělávání

---

<sup>9</sup> Počáteční vzdělávání v sobě zahrnuje základní, střední a terciální vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2009, s. 3).

<sup>10</sup> V zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon (dále jen zákon č. 561/2004 Sb.), je předškolní vzdělávání spojováno s termínem „dítě“, základní a střední vzdělávání s termínem „žák“ a vyšší odborné vzdělávání se pojí s termínem „student“ (zákon č. 561/2004 Sb.). Můj text se zabývá středním odborným vzděláváním, proto budu v textu používat označení žák.



vstoupí na trh práce.<sup>11</sup> Právě proto je tento stupeň vzdělávání také následovně definován: „(p)oskytuje mladým lidem vědomosti, dovednosti a kompetence potřebné pro výkon povolání nebo skupiny povolání a pracovních činností, které jim umožňují kvalifikovaně se uplatnit se na trhu práce. Zároveň rozvíjí jejich všeobecné vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence potřebné pro jejich soukromý, občanský a pracovní život a pro další vzdělávání“ (Národní ústav pro vzdělávání [dále jen NÚV] 2017a). V relativně nízkém věku se tak tyto absolventi jako první střetávají se světem práce „na plný úvazek“. Logiku výběru tohoto stupně vzdělávání podtrhuje skutečnost, že tímto stupněm vzdělávání u nás prochází celých 73,4 % žáků ve středním vzdělávání<sup>12</sup> (European Centre for the Development of Vocational Training 2016, s. 5).

**Svět práce** budu operacionalizovat jako svět placené práce neboli zaměstnání. Svět práce budu chápat v logice trhu práce, kde se střetává nabídka (zaměstnanci) a poptávka (zaměstnavatelé). Do světa práce samozřejmě patří také stát, státní úřady, samospráva, osoby samostatně výdělečně činné, rodiče a jiní aktéři, kteří svojí aktivitou svět práce vytváří a přetváří. Já svoji analýzu zaměřím na národní úroveň, a proto budu vycházet z logiky Rady hospodářské a sociální dohody České republiky (dále jen RHSD), tj. nejvyšší politické platformy v České republice pro pravidelné jednání základních aktérů světa placené práce. Jsou to právě členové (tzv. sociální partneři) RHSD, neboli tripartity<sup>13</sup>, „(...) tedy zástupci zaměstnavatelů a zaměstnanců (sdružení zaměstnavatelů a odborové organizace) (...). Zastupují veškeré zájmy světa práce a pomáhají s řešením širokého spektra vzniklých problémů od nastavení pracovních podmínek až po vzdělávací systém“ (SP 2015b).

Plně si uvědomuji příkrost mého postoje ke světu práce jako světu placené práce. Toto omezení pro účely textu spočívá zejména v následujícím: 1) střední odborné vzdělávání koncepčně připravuje žáky na výkon profese, jejíž uplatnitelnost se předpokládá na trhu práce<sup>14</sup>;

---

<sup>11</sup> Provázanost s trhem práce je v oblasti středního odborného vzdělávání větší (logika žák-trh práce) než v oblasti základního vzdělávání (žák-žák, tj. základní – střední vzdělávání), a proto se budu věnovat právě střednímu vzdělávání, konkrétně střednímu odbornému vzdělávání.

<sup>12</sup> Střední vzdělávání se rozděluje na střední odborné vzdělávání a počáteční přípravu na povolání (střední odborné školy, střední odborná učiliště, konservatoře), a na gymnázia, která poskytují všeobecné vzdělávací programy. Poměr byl v roce 2014 následující: 73,4 % žáků navštěvovalo střední odborné vzdělávání a 26,6 % všeobecné vzdělávací programy (European Centre for the Development of Vocational Training 2016, s. 5).

<sup>13</sup> Sociální partnerství v institucionalizované podobě, tzv. tripartitě, je forma dialogu, která „(...) zahrnuje všechny typy vyjednávání, konzultací nebo jednoduše výměny informací mezi zástupci vlády, zaměstnavatelů a zaměstnanců ohledně záležitostí společného zájmu ve vztahu k hospodářské a sociální politice“ (SP 2015a). Společný zájem se na této platformě hledá také v oblasti životního prostředí, zdravotnictví, vzdělávání a jiných oblastí celospolečenského dopadu a charakteru.

<sup>14</sup> Střední odborné vzdělávání nepřipravuje například žákyně na roli ženy jako matky v domácnosti, i když ona matka vykonává velké množství (neplacené) práce. Tato práce však není ohodnocena ve smyslu placené práce. Stejně tak střední odborné vzdělávání nepřipravuje žáka na roli občanského aktivisty, který veškerý svůj volný čas věnuje komunitní zahradě. Tato volnočasová činnost nemá spojení s trhem práce (pokud se tedy nejedná o sociální podnikání, při kterém v komunitní zahradě zaměstnává znevýhodněné osoby na trhu práce).

2) svět práce budu chápat v logice středního odborného vzdělávání jako světa placené práce, neboť ve středním odborném vzdělávání se nepracuje s jinými filozofickými koncepcemi světa práce<sup>15</sup> (zejména např. Szebestová a kol. 2012, s. 55 – 95); 3) svět práce jako svět placené práce mi umožňuje realizaci vlastního výzkumu, neboť hlavní aktéři světa práce, které zkoumám, tj. zástupci zaměstnanců a zaměstnavatelé, chápou práci převážně jako placenou práci, tj. zaměstnání (např. *Program ČMKOS na období 2002-2006*; *Program ČMKOS na léta 2014-2018*; *Programové prohlášení SP pro rok 2008*; *Programové prohlášení SP na období listopad 2013 - říjen 2014*) (ČMKOS 2002, s. 1; ČMKOS 2014, s. 1; SP 2008a, s. 2; SP 2013, s. 2).

**Aktéry světa práce** budu chápat primárně v dichotomii **zaměstnavatelé** a **zaměstnanci**<sup>16</sup>, na národní úrovni reprezentované svými vyššími organizačními složkami – zastupujícími organizacemi zaměstnanců a zaměstnavatelů. **Stát** v mé analýze vynechat samozřejmě nemohu, neboť ve vzdělávací politice vystupuje v privilegované pozici<sup>17</sup>. Stát budu chápat jako svého druhu moderátora vztahu zaměstnavatelů a zaměstnanců. Tuto „moderátorskou“ pozici státu budu nahlížet skrze politické a strategické dokumenty, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), Úřad vlády a Ministerstvo průmyslu a obchodu (dále jen MPO) před/v průběhu kurikulární reformy středního odborného vzdělávání a které se vztahovaly, ať už konkrétně (střední odborné vzdělávání) nebo obecně (rozvoj lidských zdrojů, celoživotní vzdělávání), ke střednímu odbornému vzdělávání. Tyto dokumenty mi pomohou odhalit situovanost pozice státu ve vztahu k zaměstnancům a zaměstnavatelům v kontextu středního odborného vzdělávání a jeho následné systémové změny v průběhu kurikulární reformy.

**Volba zaměstnanců a zaměstnavatelů** a jejich organizací jako aktérů světa práce pro tento text vychází z následujícího: 1) tyto dva aktéři jsou jako jediní zastoupeni v RHSD jako reprezentanti světa práce, tj. jsou zastoupeni v nejvyšší národní vyjednávací platformě týkající se světa práce (Úřad vlády 2017b); 2) zaměstnanci a zaměstnavatelé jsou připomínkovým místem při projednávání rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) pro střední odborné

---

<sup>15</sup> Zde provokativně můžu uvést chápání světa práce u Karla Marxe. Ten chápal práci jako proces, který je interakcí mezi člověkem a přírodou, ve kterém se člověk veskrze „stává“ díky práci. Tento pozitivní moment však neleží v námezdní práci, která nereflektuje základní Marxův požadavek: práce musí být neodecizená, aby byla svobodná. A to je možné pouze v momentě, kdy se překoná vztah typický pro kapitalistickou ekonomiku – rozlišení na vlastníka výrobních prostředků vs. vlastníka pracovních sil (např. Méda 1996; Sayers 2007).

<sup>16</sup> Označení zaměstnanci nikdy v této práci nebude směřovat k jednotlivým zaměstnancům (osobám), ale bude vždy vyjadřovat kolektivitu, a to buď symbolickou, kdy budu používat označení zaměstnanci k pojmenování lidí, kteří vykonávají závislou práci nebo v podobě odborů, tj. institucionalizovanou podobu reprezentace zaměstnanců.

<sup>17</sup> Tuto privilegovanou pozici odvozují z citace zákona č. 561/2004 Sb., který říká: „Vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou“ (zákon č. 561/2004 Sb., §2 odst. 3). Veřejnou službu pak chápou službu poskytovanou ve veřejném zájmu, financovanou z veřejných rozpočtů a spravovanou veřejnou správou (tj. organizuje ji na nejvyšší úrovni státní správa, na nižší úrovni samospráva).

vzdělávání před jejich oficiálním vydáním<sup>18</sup>; 3) kategorie zaměstnance<sup>19</sup> je ve světě placené práce nejčastější klasifikací zaměstnání (Český statistický úřad 2016); 4) zaměstnavatelé<sup>20</sup> jsou naopak kategorií, která nejčastěji poptává placenou práci.

**Zaměstnanci a jejich zastupující organizace** (odborové svazy a konfederace) budou v tomto textu reprezentováni jak **Českomoravskou konfederací odborových svazů** (ČMKOS), tak dvěma členy konfederace – **Českomoravským odborovým svazem pracovníků školství** (ČMOS PŠ) a **Odborovým svazem KOVO** (dále jen OS KOVO). Tyto zástupce zaměstnanců jsem vybral na základě toho, že jsou relevantní z hlediska středního odborného vzdělávání. ČMKOS se skrze své oddělení vzdělávání<sup>21</sup> koncepčně podílela na definování cílů a obsahu středního odborného vzdělávání, jak ukáží v páté kapitole. ČMKOS je rovněž členem delegace odborů pro jednání RHSD (Úřad vlády 2017a). ČMOS PŠ se věnuje celé problematice vzdělávání, která se vztahuje k zákonu č. 561/2004 Sb., a tomu také odpovídají profesní sekce ČMOS PŠ (ČMOS PŠ 2017). OS KOVO je největší odborový svaz v České republice (OS KOVO 2017) a jako jeden z mála odborových svazů má funkční mládežnickou organizaci s názvem Mladí kováři OS KOVO (Mladí kováři OS KOVO 2017). OS KOVO je spolu s ČMKOS také členem delegace odborů pro jednání RHSD (Úřad vlády 2017a).

Druhou největší odborovou centrálu v zemi, Asociaci samostatných odborů, ve svém zkoumání pomínou. Toto pomínutí není vedeno kritériem nereprezentativnosti<sup>22</sup>, jako spíše kritériem relevantnosti ve vztahu ke střednímu odbornému vzdělávání. Asociace samostatných odborů se vztahovala ke střednímu odbornému vzdělávání sektorově (zemědělství)<sup>23</sup>, nikoliv komplexně v celé jeho struktuře – jako systému. V mé práci jde ale právě o chápání nastavení

---

<sup>18</sup> „(r)ámčové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání projednávají ministerstva před jejich vydáním s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní působností a kraji“ (zákon č. 561/2004 Sb., §4 odst. 3).

<sup>19</sup> „Zaměstnanec je fyzická osoba, která se zavázala k výkonu závislé práce v základním pracovněprávním vztahu“ (Zákon č. 262/2006 Sb., § 6).

<sup>20</sup> „Zaměstnavatelem je osoba, pro kterou se fyzická osoba zavázala k výkonu závislé práce v základním pracovněprávním vztahu“ (Zákon č. 262/2006 Sb., § 7).

<sup>21</sup> Od roku 2006 přejmenované na Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost (ČMKOS 2006b).

<sup>22</sup> Kritéria reprezentativnosti splňuje již tím, že je součástí delegace odborů pro jednání RHSD (Úřad vlády 2017a) a splňuje tak kritéria reprezentativnosti (RHSD 2004).

<sup>23</sup> Například spoluúčastí na projektu *Posilování bipartitního dialogu v odvětvích* (2010-2013), jehož cílem bylo zvýšit adaptabilitu zaměstnanců a zaměstnavatelů a konkurenceschopnost podniků. (Unie zaměstnavatelských svazů České republiky 2012) *V Dopadové studii č. 16*, která se vztahuje ke střednímu odbornému vzdělávání a sektoru zemědělství, a na které se spolupodílel také Odborový svaz pracovníků zemědělství a výživy – Asociace svobodných odborů České republiky se píše: „Výsledkem výuky a výchovy musí být plně kvalifikovaný absolvent, znalý klíčových kompetencí oboru (...), konkurenceschopný na trhu práce (...). Vzdělaný zaměstnanec je perspektivní vzdělaný odborář“ (Váňa, s. 3).

této struktury (národní úroveň) a jejích relevantních výstupů, které mohou ovlivňovat orientace žáků ve světě placené práce.

Zaměstnanci mohou být ve světě placené práce reprezentováni odborovými organizacemi, ale také radou zaměstnanců nebo zástupci pro oblast bezpečnosti a ochrany zdraví při práci<sup>24</sup>. „Zaměstnanci mohou být reprezentováni radou zaměstnanců, která však nemá zákonný status a jedná pouze jako mediátor mezi zaměstnavateli a zaměstnanci, aby usnadnila informovaný proces konzultací uvnitř podniku. Rady pracujících jsou stále ojedinělé v České republice“ (Chmelař 2016, s. 14). Podobné vyznění má zpráva o participaci zaměstnanců v České republice vypracovaná Evropským odborovým institutem: „V praxi jsou rady zaměstnanců vzácné. Ve většině případů existuje buď odborová organizace, nebo nic“ (Worker-participation.eu 2016).

**Zaměstnavatelé a jejich zastřešující organizace** budou v tomto textu reprezentováni jak **Svazem průmyslu a dopravy (SP)** jako hlavní zastupující organizací, tak **samotnými jeho členy**, kteří vstupují do vzdělávání pod svým vlastním jménem, ale zároveň jsou členy SP (např. Svaz chemického průmyslu ČR nebo Svaz obchodu a cestovního ruchu ČR) (SP 2017a). Zastřešující organizací zaměstnavatelů bude v této práci chápán SP, který je 1) členem delegace zaměstnavatelů RHSD (stejně jako Svaz obchodu a cestovního ruchu ČR a Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů ČR) (Úřad vlády 2017a), ale 2) vyvíjí širší spektrum činností než Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů (Hartoš, Kunc 2005, s. 166), pro tento text nejzásadněji v oblasti středního odborného vzdělávání.

Svaz obchodu a cestovního ruchu ČR je příkladem, u kterého je nutné se krátce zastavit, neboť mi symbolizuje důležitou nuanci, kterou je třeba zmínit. Svaz obchodu a cestovního ruchu ČR je členem SP, tedy v mém případě zastřešující zaměstnavatelské organizace, ale je současně členem Hospodářské komory ČR, tedy organizace reprezentující podnikatelské zájmy. Jaký je vztah mezi zaměstnavatelskými a podnikatelskými organizacemi? Na tomto místě budu vycházet z výzkumu, který prováděla Aneta Pinková (Pinková 2015). Ta zkoumala odlišnosti mezi oběma organizacemi pomocí dotazníkového šetření mezi samotnými členy těchto dvou organizací. Pinková píše: „V teorii je rozdílnost mezi těmito skupinami docela jednoduchá: organizace zaměstnavatelů zastupují zájmy svých členů, zejména ve vztahu k odborovým organizacím a vládě v rámci kolektivního vyjednávání a sociálního dialogu. Podnikatelské skupiny zastupují zájmy svých členů ve všech oblastech kromě kolektivního vyjednávání“ (Pinková 2015, s. 76). Toto je dáno platností zákona č. 2 / 1991 Sb., o kolektivním

---

<sup>24</sup> Zákon č. 262 / 2006 Sb., Hlava III.

vyjednávání, který umožňuje pouze zaměstnavatelům participovat na kolektivním vyjednávání (zákon č. 2/1991 Sb., §1), a po splnění kritéria reprezentativnosti se mohou účastnit RHSD. Dalším rozdílem je to, že podnikatelské organizace mohou zastupovat podnikatele, kteří nikoho nezaměstnávají (v České republice se jedná např. o osoby samostatně výdělečně činné). Jak však dodává Pintová: „Zatímco rozdílnost mezi těmito dvěma typy organizací je teoreticky a legálně jasná, v praxi politického jednání českých zájmových organizací je hranice méně zřetelná a činnosti těchto organizací se vzájemně protínají: téměř všechny organizace zaměstnavatelů v České republice (...) jsou aktivně činné také mimo kolektivní vyjednávání a sociální dialog, a většina podnikatelských skupin se také podílí na otázkách zahrnující otázky sociálního dialogu“ (Pinková 2015, s. 76).

Obě skupiny se tak překrývají, a to nejen ve své činnosti a členství, ale také v oblastech svých zájmů: „Ochrana zaměstnavatelských a podnikatelských zájmů nemůže být v praxi zcela oddělena, protože podmínky, za kterých společnost přistupuje (...) k zaměstnancům, ovlivňuje nevyhnutelně její obchodní zájem“ (Pinková 2015, s. 86). Ten může mít samozřejmě mnoho podob (nižší daně, flexibilnější zákoník práce, omezení korupce, nezvyšování environmentálního zdanění atd.) (např. SP 2008a; SP 2013), ale překrývajícím se shodným rysem chápou snahu o zisk v logice fungování tržního hospodářství. Jinými slovy, snahou podnikatelů a zaměstnavatelů je snižovat náklady, ať už přímé, v sociální oblasti (jako např. náklady na zaměstnance), tak i nepřímé (v podobě administrativních nákladů). V binární opozici k logice zaměstnavatelů a podnikatelů stojí logika zaměstnanců, kteří ve světě placené práce chtějí dosahovat vyšších mezd za odvedenou práci, mít kvalitní zaměstnanecké prostředí stran např. bezpečnosti práce nebo ochranu před „tlakem práce“ (konkurenceschopnost, liberalizace) v podobě dovolené (např. ČMKOS 2010a, s. 3-5; ČMKOS 2014, s. 4-5). Tyto požadavky ale logicky, zejména v podobě vyšších mezd, zvyšují náklady zaměstnavatelů a podnikatelů, tj. snižují jejich zisk.

Tento text zkoumá fungování vzdělávacího systému a jeho responzivnost vůči orientacím ze světa práce do něj vstupujících. V tomto textu jde o určitou míru abstrahování v podobě zkoumání orientací daných aktérů, nikoliv nutně lpění na legalistických definicích. Pokud se zaměstnavatelské a podnikatelské orientace překrývají (členstvím, činností, zájmem), budu pracovat s těmito organizacemi v jejich orientacích ve světě placené práce podobně. Pinková svůj výzkum uzavírá konstatováním, že „(z)aměstnavatelská organizace může být chápána nejužitečněji jako subtyp podnikatelské organizace, tj. jako podnikatelská zájmová skupina, která je registrována jako zaměstnavatelská organizace“ (Pinková 2015, s. 88). V tomto textu však ponechám souhrnné označení zaměstnavatelé. To je z toho důvodu, že podnikatelské

organizace jsou v seznamu ve výčtu členů oborových a odborných skupin označovány jako zaměstnavatelé (např. NÚOV 2007a, s. 27). Používání označení zaměstnavatel pro podnikatelskou organizaci svědčí o tom, že obě zastřešující organizace (zaměstnavatelské a podnikatelské) jsou ve vztahu ke střednímu odbornému vzdělávání vnímány podobně, tj. zejména jako zaměstnavatelé, kteří by měli zaměstnávat absolventy středního odborného vzdělávání. Navíc členy Hospodářské komory ČR je např. šest zaměstnavatelských organizací (Pinková 2015, s. 81).

Pokud abstrahováním stírám rozdíly mezi podnikatelskými a zaměstnavatelskými organizacemi, činím tak ve věci společné orientace obou uskupení ve světě placené práce. Ačkoliv je dnes tato orientace „socializována“ tlakem kolektivní reprezentace zaměstnanců, odborovým hnutím, v počátcích moderního kapitalismu 19. století tomu bylo jinak. Je nutné učinit několik poznámek, abych lépe vysvětlil, co v mojí výzkumné otázce znamená slovo **orientace**. Na začátku moderního kapitalismu a industrializace v 19. století byli ti, co vykonávají námezdní práci, v dnešním jazyce práci závislou, viděni jako osoby, které mají (pouze) ekonomickou hodnotu, bez jakéhokoliv přesahu do oblasti práv. Námezdní pracující byli podle převládajícího obrazu tehdejší doby popisováni jako „(...) 'noví barbaři', něco jako nemorální a nebezpečná zvířata. Dělnické třídy byly nebezpečné třídy“ (Castel 1996, s. 618). Boj lidí námezdně pracujících proti tomuto pohledu, vznik prvních odborových organizací a obecná politizace práce, tj. chápání práce jako veřejné a nutně regulovatelné činnosti, umožnila překonat tento ekonomický redukcionismus na trhu práce. Jak píše Castel, „(...) po dlouhém boji dosáhli dělníci emancipace od čistě kontraktuálních vztahů a získali společenský status“ (Castel 1996, s. 618). Svět práce, který byl do té doby nazírán jako osobní (individualizovaná) záležitost toho, kdo práci prodává a toho, kdo práci kupuje (bez zákonných opatření, tj. neveřejná věc), se stává světem placené práce podle zákona (tj. věcí veřejnou, kolektivní) a tím se na trhu práce konsoliduje zaměstnanecký status. Práce se stává zdrojem práva a později sociální ochrany. Jak podotýká Castel: „Není nic idylického na této struktuře zaměstnaneckých vztahů ve společnosti zaměstnání: odcizení a vykořisťování nebylo ještě plně překonáno. Zároveň však došlo ke 'zdůstojnění' práce do té míry, do jaké se stala zdrojem práv“ (Castel 1996, s. 620).

Svět placené práce je místem, kde se střetávají pohledy těch, kdo práci nabízejí, a těch, kdo práci poptávají. V kontextu České republiky zaměstnavatelé zdůrazňují „(...) zvýšení pružnosti při zaměstnání“ (SP 2007, s. 1), nutnost „(l)iberalizovat pracovněprávní legislativu a odstranit ustanovení, která představují neodůvodněnou ekonomickou zátěž pro zaměstnavatele (...)“ (SP 2008a, s. 2), „(...) podpořit úpravy v oblasti pracovněprávních vztahů (možnost

převedení zaměstnance k výkonu práce k jinému zaměstnavateli, zkrácení výpovědní lhůty, rozvolnění výpovědních důvodů ze strany zaměstnavatele“ (SP 2009, s. 2) nebo „(p)ři změnách v sociálních systémech dbát, aby nedocházelo ke zvyšování nákladů zaměstnavatelů (...)“ (SP 2012a, s. 3). Zaměstnavatelé považují svět placené práce primárně za místo ekonomické aktivity, která by neměla být regulována (zvýšit pružnost, rozvolnit výpovědní důvody), měla by být založena více na obchodních než zákonných principech (liberalizace pracovněprávní legislativy)<sup>25</sup> a neměla by neúměrně zvyšovat náklady zaměstnavatelů. Zástupci zaměstnanců se naopak snaží do světa placené práce vznést sociální, pracovněprávní a kolektivní práva lidí pracujících v námezdních podmínkách, tj. vykonávají závislou práci. Toho dosahují prostřednictvím vyjednávání o kolektivních smlouvách, které mají zaručit důstojný sociální standard lidí námezdní práce (sociální a pracovní práva) a vyrovnávat nerovné postavení zaměstnanců a zaměstnavatelů na trhu práce. „V případě výrazného rozšíření smluvní volnosti v pracovněprávních vztazích bude ČMKOS, vzhledem k faktické nerovnosti postavení zaměstnance a zaměstnavatele, prosazovat, aby kolektivní smlouvy byly významným nástrojem sociální ochrany zaměstnanců. ČMKOS je přesvědčená, že právě kolektivní smlouvy, jako hromadné smlouvy, zajišťují rovné postavení zaměstnanců, pokud jde o pracovněprávní nároky a pracovní podmínky“ (ČMKOS 2002, s. 5). Jelikož jsou na svět placené práce navázány systémy sociální ochrany, ČMKOS uvažovala ve svých programech na období 2002–2006 (ČMKOS 2002, s. 11) a 2006-2010 o cílech plné zaměstnanosti. „ČMKOS považuje úsilí směřující k plné zaměstnanosti a z ní vyplývajících sociálních a právních jistot zaměstnanců za smysl a cíl své práce“ (ČMKOS 2006a). Odkaz k plné zaměstnanosti je také v programu ČMKOS na období 2010-2014. „ČMKOS považuje úsilí o snížení vysoké míry nezaměstnanosti způsobené hospodářskou krizí a o plnou zaměstnanost a z ní vyplývajících sociálních a právních jistot zaměstnanců za prioritní smysl a cíl své práce v nadcházejícím období“ (ČMKOS 2010a, s. 9).

Zvolil jsem právě tyto tři programy, které ilustrují „červenou nit“, která se vede českým odborovým hnutím – snahu o plnou zaměstnanost a na ní navázaný produktivismus českého odborového hnutí. Tento problém popsala například ve vztahu k životnímu prostředí, na pozadí teorie běžícího pásu výroby (Schnaiberg 1980), Lea Jirovská ve své diplomové práci *Odbory: pohon, nebo brzda běžícího pásu výroby?* (Jirovská 2014). Ta se snaží ukázat na základě rozhovorů s jednotlivými odboráři a na základě analýzy časopisu ČMKOS *Sondy*, později

---

<sup>25</sup> Například rozmělnit pracovněprávní legislativu mezi více právních předpisů a omezit působnost silného pracovněprávního a komplexního právního předpisu (zákoník práce), a část jeho působnosti převést např. pod občanský zákoník (např. Úřad vlády 2005a a reakce ČMKOS [Fassmann 2005]).

Sondy Revue, že v orientaci ČMKOS převládá běžící pás výroby, tj. upřednostňování ekonomického růstu před environmentální citlivostí. To do jisté míry (publicistický text) potvrzuje Arnošt Novák pro Českou republiku, který představuje ve svém článku českému čtenáři myšlenky teorie běžícího pásu výroby: „V rámci tripartity se na jeho podpoře shodnou všichni – zaměstnavatelé, protože chtějí maximalizovat zisk, představitelé státu, protože potřebují růst, i odbory, aby bylo na vyšší platy na běžícím pásu spotřeby“ (Novák 2011). Tento produktivismus je ale vždy minimálně doprovázen rétorikou sociálních a kolektivních práv lidí práce (ČMKOS 2002; ČMKOS 2006a; ČMKOS 2010a; ČMKOS 2014). „ČMKOS bude prosazovat, aby byly přijaty právní předpisy, které vytvoří efektivní podmínky pro zvyšování vymahatelnosti a vynutitelnosti práva, a to jak ve prospěch zaměstnanců při uplatňování jejich oprávněných nároků vyplývajících z pracovněprávních vztahů, tak i kolektivních práv (...)“ (ČMKOS 2006a, s. 5). Musím odhlédnout od environmentální perspektivy a pro svoji práci zdůraznit něco jiného, co je v dalších úvahách o vzdělávání zásadní. Odbory si nárokují svůj podíl ve světě placené práce, ať už formou sociálních, nebo pracovních práv, a staví se do pozice relevantních aktérů světa práce. Zástupci zaměstnanců<sup>26</sup> tak chápou svět placené práce jako místo, kde se vytváří ekonomické hodnoty, ale také jako místo, kde je tento proces tvorby ekonomického zisku doprovázen náležitou kolektivní ochranou těch, kdo ho spoluvytváří.

Toto pro někoho až příliš zkratkovité načrtnutí je dáno tím, že horizont zde chápu nikoliv jako pevně daný bod (jasně definovaný a lokalizovaný), ale jako určitou možnost představ. A právě ony možnosti představ světa placené práce se každý z těchto aktérů snaží svým způsobem definovat, tj. vytvářet svět placené práce v představě odpovídající svým zájmům. Pro zaměstnance, hlavně však pro jejich reprezentanty na národní úrovni, je **powědomí** o světě placené práce to, že mají legitimní právo deklarovat svůj zájem a požadavky jako relevantní aktéři světa práce a prohlašují, že jsou jeho nedílnou součástí. Skrze svoji kolektivitu jsou rovnocennými partnery zaměstnavatelů. Vytvářejí tak svět placené práce, ve kterém existují dvě strany (zaměstnavatelé a zaměstnanci) jedné mince (trhu práce). Na rozdíl od zaměstnanců vidí zaměstnavatelé svět placené práce spíše jako svoje pole působnosti. Jak uvádí při své analýze zaměstnavatelských reprezentací Hartoš s Kuncem v roce 2005: „(...) partikulární zájem firem na dosahování zisku se podle nich [podnikatelů – pozn. autora] a v souladu s ekonomickou teorií mění díky neviditelné ruce trhu v kolektivní dobro a prosperitu celé společnosti. (...) Podnikatelé jsou ti, kdo vytvářejí hodnoty, kdo zabezpečuje ekonomický

---

<sup>26</sup> Na tomto místě uvádím jen program ČMKOS, neboť program OS KOVO je neveřejný (Konzultace se sekretariátem OS KOVO dne 5. 6. 2017).



růst a prosperitu (...).“ (Hartoš, Kunc 2005, s. 174) Zaměstnanci jsou z pohledu zaměstnavatelů partneri, kteří ale nerozhodují v poslední instanci, protože klíčovými představiteli světa práce jsou právě oni, tedy ti, kdo vytváří hodnoty a kdo zabezpečuje prosperitu země. Opět, Hartoš s Kuncem uvádí velice vystihující citaci prezidenta Svazu průmyslu a dopravy ČR Jaroslava Míla: „(...) co prospívá podnikatelům, prospívá konkurenceschopnosti, tedy zemi a zaměstnancům“ (Hartoš, Kunc 2005, s. 174).

Je povědomí zaměstnanců o světě placené práce přítomno v českém kurikulu? Jinými slovy, je v českém kurikulu přítomno povědomí o možnosti kolektivně bránit svoje práva jako práva zaměstnanecká? A není české kurikulum spíše „programovým prohlášením“ zaměstnavatelů? Učíme se ve škole psát životopis, abychom se uměli prodat zaměstnavateli, nebo se učíme znát fungování odborových organizací a jak je vyhledat? Kdo utváří orientace žáků o světě práce ve školním kurikulu? Tuto otázku se pokusí předkládaný text zodpovědět v páté kapitole. Nyní se ještě vrátím ke vzdělávání, aby představení výzkumné otázky bylo kompletní.

Pokud mluvím o kurikulární reformě, je třeba také jasně říci, co rozumím pod pojmem **kurikulum**. Kurikulum je definováno MŠMT v základních národních kurikulárních dokumentech, rámcových vzdělávacích programech (RVP)<sup>27</sup> takto: „Pod pojmem kurikulum (...) se rozumí: 1. Vzdělávací program, projekt, plán; 2. Průběh studia a jeho obsah; 3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahující, její plánování a hodnocení (...)“ (MŠMT 2008a, s. 4). Kofroňová uvádí dva krajní případy chápání kurikula: úzké tradiční pojetí kurikula jako psaného textu a širokého všeobecně definovaného kurikula jako veškeré zkušenosti žáků (Kofroňová 2001, s. 27). Tento druhý pohled „(...) zahrnuje prakticky všechno, co se děje ve škole nebo dokonce i při neformálním učení mimo školu“ (Kofroňová 2001, s. 27). Tento druhý pohled odpovídá tomu, jak definuje kurikulum MŠMT v RVP pro střední odborné vzdělávání, tj. nikoli jako pouhý dokument (vzdělávací program, projekt, plán), ale jako široce chápanou zkušenost v rámci školního vzdělávání (obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení). Moje práce bude vycházet ze stejně široce chápaného kurikula, jelikož to umožňuje zkoumat nejen samotné RVP, ale také vidět RVP na pozadí širší činnosti školy. Sama Kofroňová přiznává, že „(...) odborníci, kteří se zabývají kurikulem, se vesměs shodují na tom, že návrat k tradiční definici kurikula jako plánu, dokumentu, resp. projektu vzdělávání

---

<sup>27</sup> RVP je rozdělen na několik částí, přičemž část 1 (Charakteristika rámcových vzdělávacích programů středního odborného vzdělávání) a část 2 (Cíle středního odborného vzdělávání) jsou společné a stejné pro všechny RVP středního odborného vzdělávání (MŠMT 2008a).

by ignoroval významné faktory vzdělávání vztahující se k procesu vyučování a učení, které se nenacházejí v psaných dokumentech“ (Kofroňová 2001, s. 29). Zatímco tradiční pohled na kurikulum se zaměřoval převážně na tvorbu, implementaci a zhodnocení školního kurikula ve formě textu (učebních osnov), širší pohled na kurikulum, spjatý zejména s hnutím rekonceptualistů<sup>28</sup> v 70. letech 20. století, se zaměřuje na rozumění obsahu kurikula. Toto hnutí „(...) zdůrazňuje humanistickou orientaci kurikula a existující kurikulum kritizuje zejména z ideologických a morálních důvodů. Zastánci tohoto přístupu vycházejí ze sociálního aktivismu a z tohoto pohledu se zajímají o politické, ekonomické, sociální a kulturní konsekvence kurikula. Zdůrazňují, že škola má připravovat studenty nikoliv pro existující statickou společnost, ale spíše pro to, aby byli schopni tuto společnost měnit. Cílem kurikula je podle nich emancipace“ (Kofroňová 2001, s. 35).

**Kurikulární reforma** středního odborného vzdělávání v České republice v úzkém vymezení, tedy chápána jako období vydávání RVP, probíhala v tzv. šesti vlnách postupně od roku 2007 do roku 2012 (NÚV 2017b). MŠMT vydávalo pro každý studijní obor (např. hutník, strojař, kadeřnice atd.) samostatný RVP a dohromady bylo vydáno celkem 281 RVP (NÚV 2017b). „Školy jsou povinny postupovat podle vydaných RVP, tj. zpracovat školní vzdělávací program a zahájit výuku, nejpozději do dvou let od vydání příslušného RVP, a to s účinností od 1. ročníku“ (NÚV 2017b). Kurikulární reforma tak pro některé školy skončila 1. září 2009 (1. vlna vydávání RVP proběhla v červnu 2007), kdy začaly vyučovat podle svých školních vzdělávacích programů, pro jiné, které byly zařazeny do poslední, šesté vlny vydávání RVP (6. vlna vydávání RVP proběhla v listopadu 2012), skončila kurikulární reforma až 1. září 2015. Já budu chápat kurikulární reformu v širším vymezení, neboť aby RVP mohly být v roce 2007 vydány, muselo pro to být nejdříve vytvořeno vhodné institucionální nastavení a musela platit určitá předvídatelnost a jistota, že reforma bude skutečně realizována. Proto definuji začátek kurikulární reformy jako přijetí zákona zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školského zákona (platnost od 10.11.2004; účinnost od 1.1.2005), který prakticky nastartoval procesy kurikulární reformy. Toto přijetí školského zákona poskytuje oficiální a legální možnost působení reprezentantů světa práce ve středním odborném vzdělávání. Přijetím školského zákona „(...) dochází k posílení role sociálních partnerů, tedy např. zaměstnavatelů a jejich svazů, odborů, vysokých škol, úřadů práce, představitelů samosprávy atd. Ti nyní mohou ovlivňovat cíle a obsah vzdělávání na národní úrovni (prostřednictvím RVP) (...)“ (NÚOV 2006a, s. 9). Jestliže byly dříve tvořeny učební osnovy centralisticky a direktivně, kurikulární reforma a nové vzdělávací

---

<sup>28</sup> Toto hnutí je spojeno zejména se jménem William Pinara, významného amerického výzkumníka v kurikulární teorii.

programy „(...) mají (...) vznikat na základě spolupráce mezi odborníky, školami, učiteli, zaměstnavateli a dalšími partnery“ (NÚOV 2006a, s. 7). Koncept kurikulární reformy je veden snahou modernizovat český vzdělávací systém a přizpůsobit ho výzvám moderní společnosti a ekonomiky, které kladou důraz na nové znalosti, kompetence a schopnosti žít a pracovat ve znalostní společnosti. „Výzvy 21. století a vznik společnosti znalostí představuje podobně hlubokou – ale tentokrát mnohem rychlejší – proměnu ekonomiky i společnosti jako někdejší nástup industrializace. Jejím důsledkem jsou výrazné změny charakteru a obsahu práce, požadavků na pracovní sílu a její přípravu“ (MŠMT 2002, s. 10). Z tohoto pohledu pak MŠMT vymezuje politiku otevřenosti školy vůči ostatním partnerům, kteří pomáhají škole držet krok se světem práce a zvládat výzvy 21. století. „Školy a další vzdělávací instituce na všech úrovních je třeba co nejvíce otevřít širšímu vlivu společnosti, ekonomiky a požadavků trhu práce (...)“ (MŠMT 2002, s. 11). Za konec kurikulární reformy budu považovat rok 2012, kdy MŠMT vydává poslední RVP. Kurikulární reformou tak rozumím přechod od centrálních učebních osnov k rámcovým a školním vzdělávacím programům, který v daném období probíhal.

Součástí systémových změn, které byly realizovány v průběhu kurikulární reformy, je také úvaha o blízké budoucnosti v podobě tzv. **cyklických revizí RVP**. Jak píše náměstkyně NÚOV Jitka Pohanková v roce 2010: „Připravovaný systém cyklických revizí kurikula zahrnuje různé přístupy a účely, které budou rozhodující pro nastavení délky cyklu. Nejdelší časový úsek (min. 12 let) by měl být věnován celkovému pohledu na obsah vzdělávání, jeho postavení a úlohu ve společnosti. Tato funkce kurikula by měla být předmětem celospolečenské diskuze (...). V tomto režimu by měla být posouzena celková koncepce rámcových vzdělávacích programů (...)“ (Pohanková 2010). Na tomto místě se zmiňuji o cyklických změnách RVP z toho důvodu, že pro někoho může být pro práci limitující ten fakt, že končí s koncem kurikulární reformy v roce 2012 a nereflektuje vývoj po kurikulární reformě. Jak ale uvádí Pohanková (Pohanková 2010), je nutné nejdříve celou koncepci ověřit a získat hlubší analýzy o fungování celého systému. Zkoumání období kurikulární reformy je odůvodnitelné z toho důvodu, že zkoumáme vznik určitého systému. Moje závěry, které v tomto textu vyvodím, nejsou samozřejmě pro vždy platné, ale odhalují určitou logiku.

### 3. Střední odborné vzdělávání a stát

Jak jsem uvedl ve druhé kapitole, ačkoliv budu aktéry světa práce chápat v dichotomii zaměstnavatelé – zaměstnanci, není možné vynechat stát, v jehož rámci dochází ke kontrole vzdělávací politiky středního odborného vzdělávání na centrální úrovni. Tuto roli je možné vidět ve třech rovinách. Zaprvé, jak se uvádí v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize* (dále jen *Bílá kniha*), základnímu strategickému dokumentu z roku 2001, který ideově nastartoval proces kurikulární reformy (NÚOV 2006a, s. 7): „Úloha státu je především definovat pravidla hry (stanovit strategické cíle a celkový směr vývoje, vymezit kompetence jednotlivých účastníků) (...)“ (MŠMT 2001, s. 37). Zadruhé, podle zákona č. 561/2004 Sb., „(v)zdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou“ (zákon č. 561/2004 Sb., §2 odst. 3; více pozn. pod čarou č. 16 v tomto textu na s. 35). Zatřetí, MŠMT má ve své gesci stanovení kurikulární politiky a je zodpovědné za kvalitu vzdělávání, „(...) a to na základě stanovení cílů a obsahu vzdělávání (...)“ (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy 2005, s. 14; MŠMT 2001, s. 20-21).

V této kapitole chci (po)odhalit situovanost pozice státu ve vztahu k zaměstnancům a zaměstnavatelům v kontextu středního odborného vzdělávání. Na tuto jeho situovanost se budu dívat skrze strategické dokumenty, které vydalo, na vydání se podílelo nebo převzalo záštitu MPO, MŠMT, Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (dále jen MPSV), a Úřad vlády ČR, před/v průběhu kurikulární reformy a vztahovaly se, ať už konkrétně (střední odborné vzdělávání) či obecně (rozvoj lidských zdrojů, celoživotní vzdělávání) ke střednímu odbornému vzdělávání. Soupis strategických dokumentů, které byly přijaty před/ v průběhu kurikulární reformy středního odborného vzdělávání, byl sestaven na základě jejich uveřejnění v databázi strategických dokumentů České republiky (Databáze strategií 2017).

Přihlédnou také k *Programovým prohlášením* jednotlivých vlád, tj. vlády Vladimíra Špidly (2002-2004), Stanislava Grosse (2004-2005) a Jiřího Paroubka (2005-2006), všichni Česká strana sociálně demokratická, vlády Mirka Topolánka (2006-2007; 2007-2009) a Petra Nečase (2010-2013), oba Občanská demokratická strana. V období 2009-2010 vládla úřednická vláda Jana Fišera, kterou do svého výzkumu nezahrnu, neboť neměla politický mandát.

Českou transformaci středního odborného vzdělávání odstartovaly dvě významné události v tomto pořadí: projekt *PHARE VET – Reforma odborného vzdělávání* (1994-1998; dále jen PHARE VET) (NÚOV 2012b) a přijetí *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knihy* (2001) (MŠMT 2001). V praxi se východiska Bílé knihy začaly

realizovat s přijetím zákona č. 561/2004 Sb., (účinnost od 1.1.2005), tj. transformace středního odborného vzdělávání měla zákonný podklad.

Od roku 2003 do roku 2006 fungovala na národní úrovni Rada vlády pro rozvoj lidských zdrojů (SP 2012b, s. 152), jejíž vznik vycházel z přijaté *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* (Národní vzdělávací fond [dále jen NVF], MPSV 2003, s. 36), a která představovala na národní úrovni ojedinělou platformu pro setkávání relevantních aktérů světa práce a světa vzdělávání.

V průběhu kurikulární reformy středního odborného vzdělávání byly přijaty tyto strategické dokumenty: Úřad vlády ČR připravil *Národní program reformy* (2005-2008; 2008-2010; 2011; 2012), *Strategii hospodářského růstu 2007-2013* (2005). Ministerstvo průmyslu a obchodu připravilo strategii *Zpět na vrchol-Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti České republiky pro období 2012 až 2020* (2011). MŠMT připravilo tyto strategické dokumenty: *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky*<sup>29</sup> (2002; 2005; 2007; 2011-2015; dále jen *Dlouhodobý záměr*), *Strategie celoživotního učení* (2007) a *Akční plán podpory odborného vzdělávání* (2008). K *Programovým prohlášením* vlád ČR a jednotlivým strategickým dokumentům budu odkazovat v textu této kapitoly.

### 3.1. Období do roku 2004

O systémových změnách středního odborného vzdělávání se začalo přemýšlet již v roce 1994, kdy odstartoval, pod řízením MŠMT, mezinárodní projekt **PHARE VET**, který trval do roku 1998. Projektovým východiskem byla snaha „(...) přizpůsobit odborné vzdělávání na učilištích a středních odborných školách tak, aby odráželo měnící se hospodářskou a společenskou situaci (...)“ (NVF 1997 [Příloha I], s. 3). Toto východisko odráželo počáteční stav vzdělávací soustavy po roce 1989 a následný přechod Československa a později České republiky na tržní hospodářství. Jestliže před rokem 1989 existovalo „samozřejmé“ zapojení podniků (státních) do přípravy absolventů středního odborného vzdělávání, v průběhu ekonomické transformaci tato „samozřejmost“ padla – prioritou nebylo vzdělávání, ale snaha uchytil nový podnik v tržní prostředí. „Politické změny a ekonomická transformace měly po pádu komunismu silný dopad na český systém OVP [odborné vzdělávání a příprava – pozn. autora]. Státní podniky, které byly dříve hlavními poskytovateli výcviku žáků a zaměstnavateli absolventů, se během privatizace rozpadly na mnoho subjektů. Noví vlastníci se zaměřovali na výrobní sortiment, zákazníky a finanční zdroje a věnovali málo pozornosti lidským zdrojům“

---

<sup>29</sup> Dlouhodobý záměr je chápán jako realizace Bílé knihy.

(Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj [dále jen OECD] 2010, s. 52). Z tohoto důvodu postupně přecházelo střední odborné školství, v tomto případě tzv. učňovské, pod řídicí kontrolu státu, a z toho důvodu musel stát začít připravovat absolventy na jejich uplatnění na trhu práce.

Jedním z šesti komponent programu *PHARE VET* byla tvorba nové podoby kurikula. Program pilotoval metodu<sup>30</sup>, kdy „(č)ást zodpovědnosti za tvorbu kurikula (...) se přenáší na školy vzhledem k decentralizovanému přístupu [výchozíkem *PHARE VET* byla snaha o větší decentralizaci vzdělávacího systému – pozn. autora], který umožňuje větší pružnost a přizpůsobivost vůči lokálním podmínkám. V nové metodice jsou vzdělávací standardy a rámce široce pojatých oborů odborného vzdělávání definovány Ministerstvem [MŠMT – pozn. autora], zatímco detailnější obsah kurikula je v kompetenci jednotlivých škol“ (NVF 1997 [Příloha I], s. 5). Přesně tento princip byl poté realizován v *Bílé knize* z roku 2001 (MŠMT 2001, s. 38) a promítl se do přijatého zákona č. 561/2004 Sb., v roce 2004 (zákon č. 561/2004 Sb., §3 odst. 2, 3).

Pro moji analýzu je však nejdůležitější, že v rozvoji a cílech středního odborného vzdělávání hrají podle projektu *PHARE VET* sociální partneři důležitou roli. Jsou to právě oni, kdo se podílí na úspěšném přechodu absolventů ze světa vzdělávání do světa práce, a pomáhají tak státu realizovat vhodným způsobem střední odborné vzdělávání. „Podobně jako v západoevropských zemích jde o začlenění hlavních sociálních partnerů, jimiž jsou zaměstnavatelé a zaměstnanci (reprezentovaní odbory). Začlenění těchto sociálních partnerů do odborného vzdělávání je potřebné na všech (...) úrovních. Uskutečnění tohoto záměru považujeme za další prioritu pro příští období vývoje odborného vzdělávání“ (NVF 1997, s. 38). Projekt tedy navrhuje „(v) spolupráci se Svazem průmyslu a dopravy ČR, Českomoravskou komorou odborových svazů, Hospodářskou komorou ČR postupně vypracovat a zavést ucelený systém účasti sociálních a dalších partnerů na úpravách obsahu, struktury, financování a kontrole kvality odborného vzdělávání (...)“ (NVF 1997, s. 15).

Projektu *PHARE VET* se aktivně účastnilo oddělení vzdělávání ČMKOS, které v hodnotící zprávě o své činnosti za rok 1997 píše, že projekt *PHARE VET* a další aktivity v NVF posunuly poprvé „(...) činnost oddělení vzdělávání ČMKOS i do oblasti veřejného zájmu“ (Hodnotící zpráva o naplňování ... 1997, s. 4). Tento posun v oblasti vzdělávání se také projevil v programu ČMKOS mezi lety 1994-1998 a 1998-2002. Onen posun dokumentuje ve svém článku *Odbory a profesní vzdělávání dospělých* Miloš Bednář (Bednář 1998). Zatímco

---

<sup>30</sup> Program *PHARE VET* byl realizován na 19 českých partnerských pilotních školách (NVF 1997, s. 7).

*Program ČMKOS pro léta 1994-1998* se primárně zaměřoval na odborové vzdělávání, tj. dovnitř odborů (Bednář 1998, s. 22), program na léta 1998-2002 překročil odborovou zahleděnost do sebe (Bednář 1998, s. 24). *Program ČMKOS na léta 1994-1998* v oblasti vzdělávání pracoval převážně s cílem ovlivňovat podnikové vzdělávání odborářů a zaměstnanců a to např. v oblastech „moderní metody řízení podniků a lidí“ (Program ČMKOS na léta 1994-1998 citováno dle Bednář 1998, s. 22) nebo v okruhu „úlohy a metody práce odborů v moderní tržní ekonomice a použití jejich specifických nástrojů vlivu a obrany zájmu zaměstnanců“ (Program ČMKOS na léta 1994-1998 citováno dle Bednář 1998, s. 22). Jasný posun je možné pozorovat v *Programu ČMKOS na léta 1998-2002*, kdy již ČMKOS pracuje s veřejným působením odborů ve vzdělávacím systému v logice prosazení: „(v)yužití zástupců ČMKOS v orgánech RHSD, Národního vzdělávacího fondu a dalších odborných komisí v rámci sociálního dialogu k prosazení vlastní vzdělávací politiky“ (Program ČMKOS na léta 1998-2002 citováno dle Bednář 1998, s. 24).

Jelikož jsem nemohl pracovat v tomto počátečním období s relevantními dokumenty zaměstnavatelů<sup>31</sup>, můžu jen citovat sebehodnocení SP pro období 1995-2000 z roku 2015: „Svaz průmyslu a dopravy ČR (SP ČR) byl sice podchycen a evidován v příslušných zaměstnavatelských a podnikatelských strukturách, ale zdaleka ne připraven na svoji roli jak na národní, tak mezinárodní úrovni“ (Drbalová 2015, s. 18).

V roce 2001 je vládou ČR schválena **Bílá kniha** (MŠMT 2001), která ve svém obsahu nastiňuje budoucí rozvoj vzdělávání v České republice, vymezuje cíle vzdělávání a nutné změny, které je třeba přijmout. Jednou z důležitých linek dokumentu je snaha o otevření vzdělávacího systému společnosti, což se vtěluje do jedné ze šesti strategických linií vzdělávací politiky v České republice, konkrétně nazvanou jako „přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování“ (MŠMT 2001, s. 87). Nadále má být „(d)o rozhodování (...) zapojena nejen státní správa, ale i samospráva, představitelé obcí a regionů, sociálních partnerů a rodičů“ (MŠMT 2001, s. 18). Ve středním odborném vzdělávání se počítá s činností sociálních partnerů (tj. se zástupci zaměstnanců a zaměstnavatelů) při řešení problematiky přechodu absolventů ze školy do praxe, ze světa vzdělávání do světa práce (MŠMT 2001, s. 53). Střední odborné vzdělávání by mělo rozvíjet všeobecně uplatnitelné klíčové kompetence chápané jako „(...) schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních

---

<sup>31</sup> Programová prohlášení Svazu průmyslu a dopravy jsou veřejně dostupná na stránkách Svazu průmyslu a dopravy až od roku 2007 (SP 2017b), první dostupný strategický dokument, který jsem mohl využít, jsou veřejně dostupné *Náměty pro hospodářskou politiku* (2002) (SP 2002).

situacích“ (MŠMT 2001, s. 51). Strategický cíl spolurozhodování měl být vyjádřen vznikem meziresortní Národní rady pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů, jmenované vládou (MŠMT 2001, s. 97). Tímto se mělo umožnit na národní úrovni dosáhnout „(...) participaci sociálních partnerů při všech zásadních rozhodnutích v oblasti vzdělávání (...)“ (MŠMT 2001, s. 97).

S blížím se vstupem do Evropské unie (1.5.2004) si představitelé relevantních institucí v České republice začali uvědomovat možné výzvy, ale i rizika v nekomplexním přístupu k problematice rozvoje lidských zdrojů (NVF, MPSV 2003, s. 33). Vláda proto připravila a v roce 2003 schválila **Strategii rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku** (dále jen *Strategie rozvoje*) (NVF, MPSV 2003), která se na tyto výzvy a rizika snaží reagovat. *Strategie rozvoje* se věnuje globálním výzvám a jejich prolínání se do kontextu České republiky, doporučuje rozvíjení základních gramotností občana České republiky a věnuje se specifickým oblastem strategie lidských zdrojů jako jsou celoživotní učení, další vzdělávání, podnikové strategie a programy nebo vzdělávání dětí a mládeže.

V případě *Strategie rozvoje* se počítá s aktivní účastí zaměstnanců a zaměstnavatelů na jejím rozvoji. Například v informační a ekonomické gramotnosti je vyhrazeno místo pro činnost odborů a odborových organizací jako aktérů, kteří by měly dbát na informační gramotnost svých členů a jejich rodin nebo pomáhat s dalšími aktéry světa práce šířit povědomí a vykonávat osvětu v oblasti ekonomické gramotnosti (NVF, MPSV 2003, s. 14-16). Zaměstnavatelé by zase měli dbát na rozvoj lidských zdrojů v podnicích, neboť strategický přístup k lidským zdrojům zvyšuje konkurenceschopnost firem. Ta „(...) je základem úspěšnosti každé ekonomiky a před tímto imperativem nelze nijak uhnout. Lidé se jako zaměstnanci, manažeři i jako podnikatelé musejí tomuto imperativu přizpůsobit (...)“ (NVF, MPSV 2003, s. 27). Jakkoliv se zde hovoří o nutnosti konkurenceschopnosti, *Strategie rozvoje* zdůrazňuje, že komerční sféru humanizuje vliv „(...) trhu demokratických společností, jež prosadily nezbytné standardy vztahů k zaměstnancům, zákazníkům, životnímu prostředí atp., a jež také umožňují zvyšování spontánních očekávání spotřebitelů i zaměstnanců vůči firmám právě ve směru vyšších kulturních a civilizačních standardů“ (NVF, MPSV 2003, s. 27). Chápu tento odkaz ve *Strategii rozvoje* jako odkaz k nutnosti zajistit nezbytné zaměstnanecké standardy, které se nesmí tlakem konkurenceschopnosti překročit. Do světa práce jsou státem včleňováni jak zaměstnavatelé, tak zaměstnanci, a oběma náleží legitimní požadavky, tj. jak nutnost konkurenceschopnosti, tak nastavení jejich limitů. V duchu citace se tak jedná jak o ekonomické zisky zaměstnavatelů, tak práva zaměstnanců na vyšší standardy ve světě práce. Rovnocennost se dle mého reflektuje ve složení vzniklé Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů, která ze doporučení *Strategie rozvoje* vyplývá. Rada vzniká v roce 2003 a měla by „(...)



zajišťovat spolupráci mezi ústředními orgány státní správy, územními samosprávami, zaměstnavatelskými svazy, odborovými svazy a dalšími aktéry v oblasti rozvoje lidských zdrojů“ (SP 2012b, s. 152). Při vzniku Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů byli zaměstnanci reprezentováni šesti členy, zaměstnavatelé šesti členy<sup>32</sup> (SP 2012b, s. 153).

Značnou obměnou Rada prošla v momentě, kdy se stal jejím předsedou Martin Jahn, nestraník a nový místopředseda vlády pro ekonomiku v sociálně demokratické vládě Stanislava Grossa. Martin Jahn byl předsedou Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů mezi lety 2004 až 2006 (SP 2012b, s. 154) a byl to on, kdo zásadně proměnil poměr zastoupení zaměstnanců a zaměstnavatelů. Nově byli zastoupeni zaměstnanci dvakrát, zaměstnavatelé osmkrát<sup>33</sup>, což koresponduje s pohledem Martina Jahna, který před nástupem do funkce prohlásil: „Moje priority jsou jasné, je to zvyšování konkurenceschopnosti české ekonomiky zejména prostřednictvím podnikatelského prostředí“ (Moravec 2004). Hospodářský růst a zvyšování konkurenceschopnosti vidí Grossova vláda ve vytváření „(...) podmínek pro posílení spolupráce vědy a školství s průmyslem“ (Úřad vlády ČR 2004, s. 3). Toto je posun, neboť předchozí vláda Vladimíra Špidly na výslovné propojení školství a průmyslu neodkazuje (Úřad vlády ČR 2002). Domnívám se, že Špidlova vláda naopak vnímala potřeby nejen zaměstnavatelů, ale také zaměstnanců v oblasti vzdělávání tím, že deklarovala snahu usilovat o podporu vzdělávání skrze „(...) zajištění inovačních a rozvojových programů. Konkrétní zaměření těchto programů bude odrážet nejen potřeby a cíle centrálních a regionálních struktur, ale zejména samotných vzdělávacích institucí, sociálních partnerů a dalších relevantních subjektů“ (Úřad vlády ČR 2002, s. 20-21). Zaměstnanci jako sociální partneři v tomto schématu patří stále k relevantním subjektům v českém vzdělávání, které už v *Programovém prohlášení* vlády Stanislava Grosse (Úřad vlády ČR 2004) a Jiřího Paroubka (Úřad vlády ČR 2005b) nenajdeme. Pokud vláda Stanislava Grosse obměňuje složení Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů a navazuje školství na potřeby průmyslu, vláda Jiřího Paroubka toto rozložení zaměstnanců a zaměstnavatelů v Radě vlády pro rozvoj lidských zdrojů nemění (SP 2012b, s. 152) a pokračuje „v duchu“ vlády Stanislava Grosse následující záměrem z *Programového*

---

<sup>32</sup> Zaměstnanci (Českomoravský odborový svaz pracovníků školství, Vysoká škola J. A. Komenského, Odborové sdružení železničářů, Českomoravská konfederace odborových svazů [2x], Odborový svaz KOVO), zaměstnavatelé (Unie zaměstnavatelských svazů ČR, Svaz průmyslu a dopravy, Svaz českých a moravských družstev, Agrární komora ČR, Unie středního svazu, Hospodářská komora ČR). V Radě byli zastoupeni rovněž zástupci státní správy (4x) a samosprávy (6x) (SP 2012b, s. 153).

<sup>33</sup> Zaměstnanci (Vysokoškolský odborový svaz, Odborový svaz KOVO), zaměstnavatelé (Škoda Holding, a.s.; Microsoft, s.r.o.; Toyota Peugeot Citroen Automobile; Linet, s.r.o.; Sdružení automobilového průmyslu; Svaz průmyslu a dopravy ČR; Hospodářská komora; UNIPETROL, a.s.). Rada v době předsedy Jahna měla celkem 24 členů (SP 2012b, s. 154).

*prohlášení* jeho vlády: „Zároveň vláda vytvoří prostředí, které bude více motivovat k úzké spolupráci mezi středními a vysokými školami a zaměstnavateli“ (Úřad vlády ČR 2005b, s. 13).

Výše uvedené nutně nezpochybňuje logiku napojení vzdělávací soustavy na trh práce v oblasti středního odborného vzdělávání. Jeho absolventi jsou připravováni na výkon profese a orientace ve světě práce během samotného vzdělávání je nutnou podmínkou uplatnitelnosti těchto absolventů na trhu práce. Co však bylo smyslem výše uvedeného sumáře vývoje, je snaha demonstrovat, jak se měnila pozice státu ve vztahu k zaměstnancům a zaměstnavatelům. Od rovnocenného podílu odborů a zaměstnavatelů na kvalitě středního odborného vzdělávání v roce 1998 (projekt *PHARE VET*) až po roli zaměstnavatelů jako hlavních aktérů světa práce ve vztahu k tvorbě a obsahu cílů vzdělávání (Úřad vlády ČR 2004; Úřad vlády ČR 2005b).

Jak jsem uvedl při představení *Bílé knihy*, české vzdělávání se pomalu napojovalo na evropsko-unijní logiku, která ale zdá se, také sehrála určitou roli. To bude patrné při koncepci *Národních programů reforem České republiky* od roku 2005, které jsou svého druhu příspěvkem ke koordinaci hospodářských politik Evropské unie. To, co definovala *Bílá kniha*, se v období po roce 2004 (po vstupu ČR do Evropské unie) zdá jako „jiný svět“. Jak výstižně shrnuje Stanislav Štěch ve svém nepublikovaném rukopisu: „Ideologické klima Delorsovské EU [předseda Komise Evropského společenství 1985-1995 – pozn. autora], v jehož mentálním nastavení pracoval prof. Kotásek a jeho tým [vedoucí týmu autorů Bílé knihy – pozn. autora], bylo vystřídané ekonomistní a neoliberální rétorikou Barrosového vedení [předseda Evropské komise 2004 - 2014] a tlakem na ekonomizaci, zefektivnění, případně privatizací vzdělávání (...) množí se dokumenty o práci s klíčovými kompetencemi (...), o podnikatelském smýšlení do škol a účasti podnikatelů na tvorbě kurikula nejen VŠ, ale i SŠ a ZŠ (...)“ (Štěch 2009 citováno dle Straková et al. 2009, s. 8-9). Otázka zní, jak se tato nová „ekonomistní mentalita“ ve vzdělávání projevila ve vztahu státu k zaměstnavatelům a zaměstnancům jako sociálním partnerům? To bude nyní blíže ukázáno.

### 3.2. Období od roku 2004 do roku 2012

Jakkoli přijatý **zákon č. 561/2004 Sb.**, tzv. školský zákon dává formálně rovnocenné postavení zaměstnancům a zaměstnavatelům v definování obsahu a cílů vzdělávání, zejména v možnosti připomínkovat finální verze RVP<sup>34</sup>, tak přístup státu jako moderátora ve vztahu k zaměstnancům a zaměstnavatelům ve středním odborném vzdělávání se od roku 2004

---

<sup>34</sup> „(r)ámecové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání projednávají ministerstva před jejich vydáním s příslušnými ústředními odborovými orgány, příslušnými organizacemi zaměstnavatelů s celostátní a kraji“ (zákon č. 561/2004 Sb., §4 odst. 3).

proměňuje. Tato proměna započala změnou složení Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů v roce 2004 (vláda Stanislava Grosse) a trend se urychlil po nástupu vlády Mirka Topolánka (2006).

Vláda Mirka Topolánka totiž Radu vlády pro rozvoj lidských zdrojů zrušila bez náhrady v roce 2006 (SP 2012b, s. 152) jako součást úsporných řešení a „konsolidace“ veřejných financí (konsolidace veřejných financí, tj. rozpočtové škrty ve státním rozpočtu, bylo východisko *Programového prohlášení vlády Mirka Topolánka* [Úřad vlády 2006]). SP ve svém hodnocení z roku 2012 uvádí, když mluví o Radě vlády pro rozvoj lidských zdrojů: „Jistě není možné přeceňovat orgány typu Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů (...). Na straně druhé se v případě Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů jednalo o jedinou platformu, která umožňovala zástupcům příslušných resortů (...) sdílet názory jak se zástupci zaměstnavatelů, vzdělávacích institucí všech úrovní, tak se zástupci ostatních aktérů (odborníci, kraje) a odborníků“ (SP 2012b, s. 155-156). Dodnes, tedy z pohledu roku 2017, nebyla podobná platforma ustanovena, a to ani v podobě, kterou navrhovala *Bílá kniha*, tj. Národní rady pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů.

Od roku 2005 vydává Úřad vlády ČR plán reforem, tzv. **Národní program reform**, jehož cílem je zvýšit konkurenceschopnost a usnadnit hospodářský růst. Tento Národní program slouží také jako materiál v rámci společné koordinace hospodářských politik Evropské unie od roku 2005, kdy byla revidována Lisabonská strategie (Urban 2017). Právě na tomto Národním programu reform je dle mého zřetelně vidět příklon státu k zaměstnavatelům. Jistě zde hraje roli to, co zmiňoval výše citovaný Stanislav Štěch, když mluvil o posunech ve vzdělávací politice.

V roce 2005 vzniká první *Národní program reform České republiky, tzv. Národní Lisabonský program 2005-2008* (Úřad vlády ČR 2005c), ve kterém se píše: „Významná je podpora spolupráce zaměstnavatelů a vzdělávacích institucí a institucí odborně profesních. Ta bude realizována formou zapojení zaměstnavatelů do vzniku školních vzdělávacích a studijních programů (...). (S)oučasně s nimi [zaměstnavateli – pozn. autora] budou projednávány rámcové vzdělávací programy na celostátní úrovni“ (Úřad vlády ČR 2005c, s. 35). Jako by se úplně zapomnělo, že dle zákon č. 561/2004 Sb., je tato možnost dána také zástupcům zaměstnanců, a že tomu není ani sedm let zpět, kdy byla české (nejen) odborné veřejnosti představena doporučení pro roli sociálních partnerů v odborném vzdělávání pomocí tzv. joint options (NVF 1997 [Příspěvky zahraničních expertů], s.128-140), které jsou chápány jako určitá doktrína evropského sociálního partnerství v oblasti sociálního dialogu. „Zaměstnavatelé pomáhají mladým lidem jasněji pochopit, jak mohou na začátku námezdní nebo závislé práce přispět k tvorbě bohatství a ke zlepšení životní úrovně komunity, ve které žijí. (...) Odbory nebo

zástupci pracujících pomáhají mladým lidem tím, že je informují o jejich právech ve firmě, o výhodách odborné přípravy a rovněž jim pomáhají identifikovat jejich vlastní zájmy tím, že je zapojují do procesu informací, konzultací a účasti v oblasti přípravy“ (NVF 1997 [Příspěvky zahraničních expertů], s.137).

Jak přiznává *Národní program reformy České republiky 2008-2010*, podpora spolupráce vzdělávacích institucí a podniků/zaměstnavatelů je „(...) průřezová priorita, která zasahuje do všech úrovní vzdělávání“ (Úřad vlády ČR 2008, s. 74). Zaměstnavatelé jako klíčoví představitelé světa práce jsou vtiskováni do vzdělávacího systému středního odborného vzdělávání jak ve *Strategii hospodářského růstu 2007-2013* (Úřad vlády ČR 2005a, s. 95), tak v *Národním programu reformy České republiky 2011* (Úřad vlády ČR 2011, s. 44), tak v *Národním programu reformy České republiky 2012* (Úřad vlády ČR 2012, s. 53). Národní programy reformy 2011 a 2012 své kapitoly pojmenovávají jako „podpora zvýšení kvality odborného vzdělávání ve spolupráci se zaměstnavateli“ (Úřad vlády ČR 2011, s. 44; Úřad vlády ČR 2012, s. 53). Jak se můžeme dočíst v *Národním programu reformy 2012*: „Vzdělávací systém jako celek je nutno úžeji propojit s potřebami pracovního trhu, a proto i s podnikatelským sektorem“ (Úřad vlády ČR 2012, s. 51). Role zástupců zaměstnanců na národní úrovni ve vztahu ke vzdělávacímu systému v obdobné podobě, jakou je role vymezená pro zaměstnavatele, není definována v *Národním programu reformy* mezi lety 2005-2012, tj. v průběhu zkoumaného období, ani jednou.

Konec kurikulární reformy, která byla realizována převážně za vlády Mirka Topolánka (1996-1999) a Petra Nečase (2010-2013), oba zástupci Občanské demokratické strany, symbolicky podtrhla **Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti České republiky pro období 2012 až 2020** (dále jen Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti) (MPO 2011). Zde se již zaměstnavatelé „nepodílejí“ ve spolupráci se státem na středním odborném vzdělávání, ale „(z)aměstnavatelé mají právo od vzdělávacího systému očekávat, že absolventi budou učenliví, ochotní se učit a budou mít dostatek široce použitelných dovedností a kompetencí, aby jejich pracovní zaučení nebylo dlouhé a nákladné a dalo se průběžně měnit a doplňovat tak, jak dochází ke změnám komparativních ekonomických výhod odvětví a profesí“ (MPO 2011, s. 25).

Neméně důležitý je fakt, že daná *Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti* zmiňuje Rakousko a Německo jak vzory pro střední odborné vzdělávání. „Rakousko a Německo po dohodě se zaměstnavateli a regiony usměrňuje vzdělávací činnost škol ve vazbě na očekávané potřeby trhu práce. Ve většině zemí EU (zvláště EU15) fungují systémy efektivního zapojení zaměstnavatelů do odborného vzdělávání (MPO 2011, s. 26). *Strategie mezinárodní*

*konkurenceschopnosti* ale zdá se opomíjí fakt, že např. v Německu mají silný podíl na cílů a obsahu středního odborného vzdělávání také zástupci zaměstnanců, kteří ale zmíněni ve *Strategii mezinárodní konkurenceschopnosti* nejsou. Jak uvádí studie o duálních systémech středního odborného vzdělávání, která vznikla v Národním ústavu pro vzdělávání: „Příležitost prosadit svůj vliv na odborné vzdělávání je u sociálních partnerů dána především jejich společenskou významností. V Německu se tradičně uznává právo profesních, zaměstnavatelských a zaměstnaneckých organizací na prosazování svých zájmů“ (NÚV 2015, s. 14). Povědomí, koho definuje svět placené práce v České republice v rámci systémové změny (kurikulární reformy) středního odborného vzdělávání? A kdo je tedy v duchu uvedené poslední citace významný a relevantní společensky aktér?

Vydání *Bílé knihy* se stalo východiskem pro zpracovávání **Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky** (dále jen *Dlouhodobý záměr*), který MŠMT vydalo v roce 2002 (MŠMT 2002), v roce 2005 (MŠMT 2005), v roce 2007 (MŠMT 2007a) a v roce 2011 (MŠMT 2011). Rozvíjení podoby a funkcí účasti zaměstnanců na středním odborném vzdělávání z perspektivy národní úrovně, nebylo kardinální téma ani jednoho *Dlouhodobého záměru*. Navíc se zdá, že *Dlouhodobé záměry* neplnily svou roli strategického dokumentu. Při evaluaci *Bílé knihy* z roku 2009, která byla nařízena ministrem školství v roce 2008 (Straková et al. 2009, s. 3), autorský kolektiv pod vedením Strakové píše: „V České republice vzniklo za posledních patnáct let v oblasti vzdělávání nepřeberné množství dokumentů, které mají v názvu pojem 'strategie' (nebo 'strategický') či 'koncepte' (nebo 'konceptní'). Další dokumenty, které mají podobný cíl a charakter, jsou pak označovány jako 'dlouhodobý záměr' či 'program'. Společné všem výše zmíněným 'strategickým' dokumentům jsou zásadní chyby z hlediska zpracování, které zabraňují jejich rozpracování a implementaci“ (Straková et al. 2009, s. 45-46). K podobnému závěru dochází také SP v roce 2012: „Strategické dokumenty a doporučení nemají většinou žádnou závaznost (...). Často byly strategie a dokumenty odloženy či 'zapomenuty' s nástupem nové vládní garnitury. (...) V rovině doporučení lze téměř u všech dokumentů nalézt spíše doporučení obecného typu – podpořit, motivovat, stimulovat, pokusit se atd.“ (SP 2012b, s. 155). Tuto kritiku zde uvádím z jednoho prostého důvodu, a to proto, že ji chápu vlastně jako příležitost pro aktéry světa placené práci strategii formulovat namísto státu, a přisoudit jí veřejný charakter. Ostatně, to je jedna z hlavních charakteristik zájmových skupin – prosadit svůj partikulární pohled jako pohled veřejný (Hartoš, Kunc 2005, s. 174). Pokud stát nemá dominantní politiku a strategii v koncepci středního odborného vzdělávání, a hraje opravdu spíše roli moderátora diskuze mezi zájmovými skupinami, je větší šance se svou strategií uspět.

Otázka však samozřejmě je, zda jednak existuje „férový“ trh myšlenek a idejí, tj. zda všichni aktéři mají stejnou míru možnosti uspět (stát jako moderátor nemusí být neutrální), a jednak jaké jsou motivace jednotlivých aktérů uspět. Jak jsem chtěl ukázat v této kapitole, moderátorská role státu se přetvářela. Nejmarkantněji to je vidět při srovnání *Strategie rozvoje* z roku 2003 a *Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti* z roku 2012. Stát se posunul od moderace rovnocenně chápané reprezentace (složení Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů) světa práce v definování rozvoje vzdělávání až po roli „servisní“ organizace, od které mají zaměstnavatelé právo očekávat dodávání vhodných lidských zdrojů (absolventů) pro jejich podniky.

V roce 2005 se začala budovat Národní soustava kvalifikací (NÚV 2017c), což je „(v)ěřejně přístupný, oborově a hierarchicky strukturovaný registr profesních kvalifikací uznávaných na pracovním trhu v ČR. Je základem systému ověřování a uznávání výsledků předchozího učení“ (NÚV 2017d). Svou koncepcí propojuje tzv. počáteční vzdělávání (základní, střední, vysokoškolské) se vzděláním dalším, tj. takovým, které se děje po vstupu na trh práce. Další vzdělávání nevede k získání dalšího stupně vzdělání, ale je spíše o získávání dovedností nebo znalostí, kterou vedou k lepší konkurenceschopnosti dotyčného nebo dotyčné po absolvování počátečního vzdělávání. Aktéři světa práce definují požadavky trhu práce, které se promítají do jednotlivých kvalifikací a profesních profilů, a určují tedy to, co znamená být opravář, řezbář nebo instalatér. Ten, kdo nemá získanou kvalifikaci pomocí školního vzdělávání může získat kvalifikaci na základě předchozího učení. Kvalifikační úroveň stanovují zástupci zaměstnavatelů, kteří se sdružují do skupin odborníků v sektorových radách nebo jich ustanovených reprezentacích zaměstnavatelů. Sektorové rady jsou „odvětvově zaměřené týmy odborníků, kteří mají v oblasti vývoje kvalifikací mandát zastupovat zaměstnavatele. Sektorové rady jsou nástrojem zaměstnavatelů<sup>35</sup>, mohou ovlivňovat na základě ve vývoje ve světě práce oblast profesní přípravy a rozvoje lidských zdrojů“ (NÚV 2017e). Není zde bez zajímavosti uvést, že projekt sektorových rad byl inspirován zkušeností z Velké Británie. „Sít' sektorových rad, jako reprezentantů zaměstnavatelských organizací, orientovaných na prosazování odborných i ekonomicko-politických požadavků v oblasti rozvoje lidských zdrojů, je inspirován praktickými zkušenostmi s obdobným modelem ve Velké Británii“ (Hospodářská

---

<sup>35</sup> Zástupci zaměstnanců (ČMKOS skrze partnerství na projektu) do nich vstupují až v roce 2014 v rámci projektu *Sektorové dohody jako nástroj sociálního dialogu při řešení dlouhodobých problémů v oblasti rozvoje lidských zdrojů* (SP 2014). V roce 2017 byli přítomni ve 29 sektorových radách 2 zástupci zaměstnanců. V Sektorové radě pro textilní, oděvní a kožedělný průmysl to byl Odborový svaz pracovníků textilního, oděvního a kožedělného průmyslu Čech a Moravy, v sektorové radě pro polygrafii, média a informační služby to byla Základní organizace OS Typografická Beseda, Mafra a.s. – tiskárna (Hospodářská komora et al. 2017).

komora et al. 2012, s. 7). Inspirace tedy pochází ze země, kde „(...) konzervativní vláda v sedmdesátých letech výrazně omezila vliv odborů na odborné vzdělávání a posílila **úlohu zaměstnavatelů** [zvýrazněno autorkou] při jeho řízení“ (Kofroňová 2001, s. 64). Jako celek patří Národní soustava kvalifikací do konceptu celoživotního učení, jehož rozvoj byl cílem **Strategie celoživotního vzdělávání**, která byla přijata v roce 2007 (MŠMT 2007b).

Než se však posunu v tomto textu dále, je třeba ještě se na chvíli zastavit a daný vývoj ve středním odborném vzdělávání opět zasadit do širšího rámce. Je třeba zaprvé brát v potaz, jak jsem uvedl výše, že značná část kurikulární reformy se odehrávala za vlády premiérů Mirka Topolánka a Petra Nečase, tedy představitelů pravicové Občanské demokratické strany. Vláda Mirka Topolánka (2007-2009) vetkla do štítu svého *Programového prohlášení* názor, že „(p)odnikání je zdrojem bohatství společnosti“ (Úřad vlády ČR 2007, s. 3). Toto veskrze jednoznačné stanovisko dává velice málo prostoru zaměstnancům ve světě placené práce a uznání jejich aktivity jako součásti tvorby společenského bohatství. Zatímco vláda Vladimíra Špidly chápala sociální dialog jako nástroj pro účinnou participaci zaměstnanců a zaměstnavatelů na životě společnosti<sup>36</sup>, vláda Mirka Topolánka ve svém *Programovém prohlášení* pouze konstatuje, že „(...) potřebné reformy a změny [bude – pozn. autora] provádět s ohledem na zachování sociálního smíru“ (Úřad vlády ČR 2007, s. 3). V *Programovém prohlášení* vlády Petra Nečase už zmínka o sociálním dialogu úplně chybí (Úřad vlády ČR 2010). Opět se však v něm konstatuje, že „(v)láda ve spolupráci se zaměstnavateli podpoří rozvoj odborného středního (...) vzdělávání (...)“ (Úřad vlády ČR 2010, s. 25).

Na druhou stranu to však byla vláda Mirka Topolánka, která vytvořila *Akční plán podpory odborného vzdělávání* (MŠMT 2008b), který definuje odhad potřeb trhu práce a konkretizuje různá opatření k podpoře středního odborného vzdělávání. Jednoznačně zde však převládají opatření na propojení spolupráce škol a zaměstnavatelů (MŠMT 2008b, s. 39–45).

Ačkoliv jsem v úvodu napsal, že první kapitola poskytne návod, jak číst tuto práci, a může se tedy na některých místech této kapitoly zdát, že se snažím ukázat problematiku v binárním chápání „buď, anebo“, byl bych ale nespravedlivý, kdybych neviděl, že střední odborné vzdělávání musí být spjato s trhem práce a zaměstnavatelé zde musím mít své slovo. Autoři *Akčního plánu podpory odborného vzdělávání* citují hned v úvodu kapitoly, která se věnuje spolupráci škol a zaměstnavatelů, základní strategický dokument MŠMT, *Bílou knihu*: „Jedním z důvodů obtížného přechodu absolventů do praxe je to, že zaměstnavatelé mají

---

<sup>36</sup> „Vláda bude podporovat další rozvoj institucí, struktur a procedur, které přispívají k rozvoji sociálního dialogu (...) bude vytvářet podmínky (...) pro činnost reprezentací zaměstnanců i zaměstnavatelů (...)“ (Úřad vlády ČR 2002, s. 17).

omezené možnosti ovlivňovat odborné vzdělávání, které velmi často, a to i v praktickém výcviku v učebních oborech, probíhá zcela ve školním prostředí odtržené od reálného pracovního prostředí podniků a firem“ (MŠMT 2001, s. 53). Střední odborné vzdělávání stojí na tenkém ledě mezi vzdělávacím ideálem, tj. učením a porozuměním vlastní existence a praktickou realitou, tj. tvorbou lidských zdrojů. Pokud se zaměříme pouze na ideál, existuje riziko, že absolventi nebudou schopni spojovat obecné povědomí o lidském životě a společnosti s praktickou činností ve firmě či podniku. Pokud se naopak zaměříme pouze na výchovu lidských zdrojů a jejich uplatnitelnost v ekonomice, bude dle mého existovat riziko, že přehlédneme to, co psali autoři *Strategie rozvoje* v roce 2003, tj. nutnou kontrolu demokratických společností nad trhem práce, který tyto společnosti humanizovaly. Je to dle mého právě kolektivita společenství (demokracie), která z lidských zdrojů dělá primárně občany obdařené právy na trhu práce (zaměstnance), a tím daný trh humanizuje. Tuto kolektivitu vnáší do světa práce zejména reprezentanti zaměstnanců, odbory, kteří vyvažují (humanizují) tlak práce (myšleno tlak za zisk kapitálu) a samotnou práci činní důstojnou, tj. její činný akt spojují s vlastnictvím práv.

Pokud připustíme, že trh práce a střední odborné vzdělávání potřebují pouze přítomnost zaměstnavatelů, ukazuje se tak pouze jedna strana mince. Tou druhou je podle mého soudu nutná přítomnost zaměstnanců, kteří definují druhou stranu světa práce. Ačkoli *Akční plán podpory odborného vzdělávání* přichází s celou řadou doporučení, která se snaží usnadnit přechod absolventů na trh práce, většinou v rovině ekonomických pobídek pro přítomnost podniků a firem ve škole, nebo naopak, usnadnit vstup zaměstnavatelů do tvorby RVP (oboje MŠMT 2008b, s. 39–45), je to pouze jednostranný vstup orientace zaměstnavatelů ve světě práce do školního kurikula. Kde je pohled zaměstnanců, kterých se práce jako zaměstnání dotýká bezprostředně? Tlak na zaměstnanost může často přehlížet negativní aspekty světa práce jako šikana na pracovišti, nevýhodné pracovní smlouvy pro absolventy, neplacení zdravotního a sociálního pojištění atd. Kdo zpřítomňuje ve školním kurikulu nutnou vymahatelnost a vynutitelnost zaměstnaneckých práv? Pokud odbory chápou vztah zaměstnanec a zaměstnavatele jako nerovný (s. 40 v tomto textu) a nástroj kolektivních smluv dle odborů tento vztah zrovnoprávňuje, je toto ve školním kurikulu uvedeno? Zpřítomňuje se ve školním kurikulu např. možnost kolektivně chránit svoje práva pomocí vyhlášení stávkou? Proč se tento svět placené práce, kde jsou shodně přítomni zaměstnanci a zaměstnavatelé, nepromítá v podobné dvojí účasti na tvorbě horizontů světa práce ve středním odborném vzdělávání? Je to pouze tím, že moderátorská podoba státu se pomalu proměňovala do podoby, kdy zaměstnavatelé „mají právo očekávat“, zatímco zaměstnanci skoro neexistují? A není



„vyloučení“ zaměstnanců ze spoluvytváření světa placené práce ve středním odborném vzdělávání více „samo-vyloučením“, na kterém se aktivně podíleli zaměstnanci? Toto zodpovím v páté kapitole. Samotná analýza v páté kapitole však musí být ještě v krátkosti uvedena do kontextu mého tázání se.

## 4. Metodologická vsuvka

V předchozích kapitolách jsem se několikrát vracel k základní otázce mého textu, tj. povědomí koho, výrazně ovlivňovalo orientace žáků ve světě placené práce v kurikulu středního odborného vzdělávání. Abych na tuto otázku mohl adekvátně odpovědět, musím před samotnou analýzou upřesnit dvě základní věci: 1) na jaké úrovni (národní vs. regionální) toto ovlivňování sleduji; 2) jaké platformy „vstupu“ zaměstnanců a zaměstnavatelů do středního odborného vzdělávání sleduji.

### 4.1. Dvoustupňové kurikulum

*Bílá kniha* v roce 2001 navrhuje nahradit učební dokumenty „(...) modernějšími rámcovými vzdělávacími programy pro střední odborné vzdělávání, na jejichž základě si školy vytvoří své školní vzdělávací programy“ (NÚOV 2006a, s. 7). Tento návrh tvorby dvoustupňového školního kurikula se poté promítl do zákona č. 561/2004 Sb.. Centrální (národní, státní) úroveň kurikula tvoří RVP, které „(...) vyjadřují konsenzuální názor společnosti na podobu vzdělávání. Vycházejí z demokratických hodnot, které jsou základem života společnosti“ (NÚOV 2006a, s. 7). Do RVP ve středním odborném vzdělávání, které je silně spjato s trhem práce, se tak vtěluje obecné požadavky společnosti na jednotlivé absolventy středního odborného vzdělávání a jejich schopnost se uplatnit jak v profesním životě, tak v životě osobním a společenském.

RVP definují systémově na úrovni státu pravidla a možnosti školních vzdělávacích programů, tj. vzdělávacích programů, které jsou více spjaty s místem, kde škola sídlí (místně). Zatímco za vznik RVP zodpovídá MŠMT (NÚOV 2006a, s. 16), zodpovědnost za tvorbu školních vzdělávacích programů a jejich zavedení do výuky má ředitel školy (č. 561/2004 Sb., §5). MŠMT má ve své gesci stanovení národní kurikulární politiky a je zodpovědné za kvalitu vzdělávání, „(...) a to na základě stanovení cílů a obsahu vzdělávání prostřednictvím schválené soustavy oborů vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (...)“ (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy 2005, s. 14). Implementaci kurikulární reformy na národní úrovni (tvorba RVP) zajišťoval Národní ústav odborného vzdělávání. Na jeho platformě fungují oborové a odborné skupiny, tedy skupiny odborníků ze světa práce a světa vzdělávání, které se rozhodujícím dílem podílely na tvorbě RVP. Text práce se zaměří na národní úroveň kurikulární politiky, neboť je to tato úroveň, která definuje hranice možného, tj. určuje “hrací pole” pro praktickou implementaci kurikulární reformy na úrovni škol.

## 4.2. Platformy pro ovlivňování světa vzdělávání aktéry světa práce

Platformy vstupu chápu jako otevřené kanály možné komunikace zaměstnavatelů a zaměstnanců s vládou o podobě a cílech středního odborného vzdělávání. V průběhu realizace kurikulární reformy existovaly dohromady čtyři možné vstupy světa práce do středního odborného vzdělávání na národní úrovni (OECD 2010, s. 53): 1) RHSD (Plénum; Pracovní RHSD pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů); 2) oborové a odborné skupiny při NÚOV; 3) sektorové rady; 4) Rada vlády pro rozvoj lidských zdrojů. Ve své práci se zaměřím na oborové a odborné skupiny při NÚOV. Tato platforma dle mého nejlépe ukazuje v časové ose proměnu reprezentace zaměstnanců a zaměstnavatelů ve středním odborném vzdělávání.

Oborové a odborné skupiny při NÚOV jsou místem, kde se střetává svět práce a svět vzdělávání. „Jsou složeny z expertů, kteří znají vývoj ve světě práce, a z odborníků na přípravu kurikula“ (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy 2005, s. 17). Na národní úrovni se tyto skupiny zaměřují na problematiku vzdělávacích témat obecnější povahy (odborné skupiny) a jsou místem, kde se vytváří a zásadním způsobem konzultují RVP (oborové skupiny). „Oborové a odborné skupiny zprostředkovávají komunikaci mezi tvůrci vzdělávacích programů, zástupců škol a podniků i dalších institucí. Umožňují tak zapojení sociálních partnerů do tvorby těchto programů“ (NÚV 2017f). Pro výzkum zapojení zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů do těchto skupin budu vycházet zejména z ročních *Zpráv o činnosti oborových skupin* (2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011), které vydával Národní ústav odborného vzdělávání do roku 2011. Od roku 2012 vydává NÚV *Zpravodaj Oborové skupiny* (NÚV 2017g). Tento zpravodaj je plně přístupný na webových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání. *Zprávy o činnosti oborových skupin* jsou veřejné<sup>37</sup>, ale nejsou, vyjma roku 2007, 2010 a 2011, veřejně dohledatelné. Zbývající zprávy jsem získal díky spolupráci s Miloslavem Kadlecem, koordinátorem činnosti oborových a odborných skupin při Národním ústavu pro vzdělávání. Zprávy mi byly poskytnuty od roku 2005<sup>38</sup> do roku 2011, přičemž v roce 2009 nevyšla a tento rok pokrýl rok 2010.

Nezaměřuji se detailně na Radu vlády pro rozvoj lidských zdrojů, neboť ta byla v roce 2006 bez náhrady zrušena a doba její existence čítala pouhé tři roky. Ve třetí kapitole jsem se věnoval jejímu složení.

Nejvyšší politickou platformou pro dialog mezi státem, zaměstnavateli a zaměstnanci je RHSD. Plenární schůzi RHSD, nejvyšší orgán RHSD (Úřad vlády 2017b), ze své analýzy

---

<sup>37</sup> Konzultace e-mailem s Miloslavem Kadlecem dne 15. 6. 2017.

<sup>38</sup> Rok, kdy si koordinátor oborových a odborných skupin při Národním ústavu pro vzdělávání, Miloslav Kadlec, založil elektronický archiv (konzultace e-mailem s Miloslavem Kadlecem dne 15. 6. 2017).

vynechám, jelikož neřeší přímo koncepci školního kurikula, ale obecnější zastřešující témata hospodářské a sociální politiky. Produktivnější pro moji práci by bylo získat záznamy z jednání Pracovního týmu RHSD pro vzdělávání a lidské zdroje, která se zabývá expertně vzděláváním a lidskými zdroji. Tento Pracovní tým připravuje expertní stanoviska pro Plenární schůze RHSD. Zápisy z jednání Pracovní skupiny nejsou veřejně dohledatelné.<sup>39</sup>

Poslední platformou možného vstupu zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů do středního odborného vzdělávání jsou sektorové rady. Podle názoru Národního ústavu odborného vzdělávání z roku 2012 by „(...) sektorové rady měly vyvíjet činnost spíše v oblasti výkonu práce, naopak oborové skupiny mají ohnisko svého zájmu více v oblasti vzdělávání“ (NÚOV 2012c). Logikou sektorových rad je definovat poptávku ze strany zaměstnavatelů na vzdělávání žáků. Zástupci zaměstnanců (ČMKOS) vstupují do sektorových rad až s projektem realizovaným v roce 2014 s názvem *Sektorové dohody jako nástroj sociálního dialogu při řešení dlouhodobých problémů v oblasti rozvoje lidských zdrojů* (SP 2014). Jelikož se jedná o nástroj výhradně zástupců zaměstnavatelů – v průběhu kurikulární reformy jednoznačně, po realizování projektu (SP 2014) prakticky také – nebudu se tomuto projektu věnovat podrobně, jelikož zde nemůžu zachytit dynamiku interakce mezi zástupci zaměstnanců a zaměstnavatelů.

---

<sup>39</sup> Na základě zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím jsem požádal o přístup k těmto zápisům. V době psaní textu nebyly však dodány.

## 5. Oborové a odborné skupiny: Komu patří svět práce?

### 5.1. Charakteristika

**Oborové skupiny** vznikly při Výzkumném ústavu odborného školství dne 16. července 1990 (NÚOV 2011, s. 1). Jednotlivé oborové skupiny jsou složeny ze zástupců, kteří sledují a znají vývoj ve světě práce, a z odborníků na přípravu vzdělávacích programů. Je to tedy prostor, kde se střetává svět práce se světem vzdělávání. Oborové skupiny jsou řízeny Národním ústavem pro vzdělávání<sup>40</sup> a uspořádaný jsou dle sektorů národního hospodářství<sup>41</sup>. Jejich počet se mezi lety 1998 až 2017 pohyboval od 23 (1999) do 25 (2017). (NÚV 2017f).

Ačkoliv vznik oborových skupin spadá do roku 1990, jejich vznik je spojován s rokem 1998 (Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy 2005, s. 18). Tato datace zřejmě souvisí s tím, že v průběhu roku 1997 vydalo MŠMT status Oborových skupin, kteří řídí jejich činnost (NÚOV 2011, s. 1). Plán činnosti Oborových skupin každoročně schvaluje MŠMT.

Každé skupině předsedá určený pracovník Národního ústavu pro vzdělávání (NÚOV 2008b, s. 6/158). Práce oborových skupin se účastní cca 250 expertů a expertek a překrývajícím se úkolem všech členů a členek je spolutvorba vzdělávacích programů (NÚOV 2017ch). Tvorba vzdělávacích programů a obecně podpora v přípravě a realizaci kurikulární reformy byla hlavní náplní Oborových skupin od roku 2002 (přijetí Bílé knihy) do roku 2012 (vznikají poslední RVP pro střední odborné vzdělávání) (NÚOV 2010, s. 7). Členové oborových skupin se „podílejí na tvorbě profesních profilů a rámcových vzdělávacích programů pro obory vzdělávání. Členové oborových skupin poskytují kvalifikovaná stanoviska a připomínky k různým návrhům či problémům spojených s tvorbou vzdělávacích programů“ (NÚOV 2005, s. 3). Oborové skupiny vytvářejí cíle a obsahy odborného vzdělávání, které se promítají do RVP, s ohledem na požadavky světa práce (NÚOV 2005, s. 5). Samotné členství osoby v oborové skupině je čestné. Jejich členům a členkám se hradí cestovní výlohy a individuálně je honorováno vypracování různých expertních či podkladových materiálů.

Oborové skupiny popsal v roce 2006 jejich koordinátor Miroslav Kadlec jako „(...) svého druhu jedinečné instituce spojující relevantní partnery světa práce a vzdělávání“ (Kadlec

---

<sup>40</sup> Do roku 2012 pod názvem Národní ústav odborného vzdělávání.

<sup>41</sup> Oborové skupiny zastřešují tyto profesní oblasti: doprava, logistika, pošty; ekologie a ochrana životního prostředí; ekonomika a podnikání; elektrotechnika a telekomunikace; gastronomie, hotelnictví, turismus; informační služby; informační technologie; kožařství; lesní hospodářství; múzické umění; obchod; osobní a provozní služby; pedagogika; polygrafie; právo a veřejná správa; potravinářství; sociální činnost; stavebnictví; strojírenství, hutnictví a slévárenství; technická chemie a chemie silikátů; textilnictví a oděvnictví; užité umění; zdravotnictví; zemědělství; zpracování dřeva a výrobních hudebních nástrojů (NÚV 2017ch).

2006). V roce 2012 je činnost oborových skupin vedena „(...) s cílem aktivně podporovat kvalitu vytvářených vzdělávacích programů a jejich souladu s požadavky sféry výkonu práce“ (NÚOV 2012f), v roce 2017 pak oborové skupiny zajišťují „(...) komunikaci mezi tvůrci vzdělávacích programů, zástupců škol a podniků i dalších institucí“ (NÚOV 2017f). Je zřejmé, že cílem oborových skupin je od počátku propojovat školní kurikulum s aktuálním vývojem ve světě práce. Kdo jsou však „relevantní partneři světa práce“, kteří mají možnost ovlivňovat podobu cílů a obsahu vzdělávání, jak se o nich zmiňuje Miroslav Kadlec? A kdo určuje „požadavky sféry výkonu práce“? Jak ukáží dále v textu, toto vymezení se v průběhu času měnilo.

**Odborné skupiny** začaly pracovat při Národním ústavu odborného vzdělávání v průběhu roku 2005. Soustřeďují se na řešení úkolů obecnější povahy (NÚOV 2007a, s. 5). V roce 2006 pracují čtyři odborné skupiny: odborná skupina pro podporu kvality odborného vzdělávání v České republice<sup>42</sup>; odborná skupina pro podporu rozvoje Národní soustavy kvalifikací; odborná skupina pro podporu zapojování sociálních partnerů; odborná skupina pro podporu osvojování podnikatelských kompetencí (NÚOV 2006c, s. 30–31). Od roku 2006 do roku 2011 byl počet odborných skupin od čtyř do šesti (dle řešeného problému), přičemž mezi lety 2008 a 2010 zanikla odborná skupina pro podporu zapojování sociálních partnerů, a nově vznikly odborné skupiny pro podporu vzdělávání k udržitelnému rozvoji, pro společenskovední vzdělávání v odborném školství a konečně, odborná skupina pro jazykové vzdělávání v odborném školství (NÚOV 2007a; NÚOV 2010; NÚOV 2011). V roce 2011 vznikla odborná skupina pro podporu mobility žáků středních škol (NÚOV 2011, s. 3).

Mezi lety 2006 a 2009 pracovala tzv. koncepční skupina při MŠMT, jejíž úkolem bylo vyjadřovat se ke způsobu práce oborových skupin v souvislosti s vývojem koncepce odborného vzdělávání. „Koncepční skupiny tvoří zástupci ministerstev, krajských orgánů a sociálních partnerů zastoupených v Radě hospodářské a sociální dohody, zástupci přímo řízených organizací a České školní inspekce. Koncepční skupinu zřizuje MŠMT (...)“ (NÚOV 2007a, s. 5). Tato skupina již ale v roce 2010 ve schématu fungování oborových skupin nefiguruje (NÚOV 2010, s. 9). Pro další čtení textu je důležité si z výše uvedeného shrnutí povšimnout, že zaniká skupina pro podporu zapojování sociálních partnerů do středního odborného vzdělávání, a to někdy mezi lety 2008 až 2010, stejně jako zaniká tzv. koncepční skupina.

---

<sup>42</sup> V roce 2007 přejmenována na Národní síť pro podporu kvality v odborném vzdělávání.

Na přelomu let 2011 a 2012 se slučují tři přímo řízené organizace MŠMT<sup>43</sup> do jedné a vzniká tak současný Národní ústav pro vzdělávání. Tímto spojením se rozšiřuje spektrum činností nově vzniklého ústavu a rozšiřuje se činnost odborných skupin o dalších šestnáct<sup>44</sup> (Zelendová, Jarníková 2012). Opět podtrhnu důležitý moment, kterým je vznik odborné skupiny pro koncepci kurikula jako jedné ze šestnácti nově ustavených skupin.<sup>45</sup> Jak jsem uvedl ve druhé kapitole, kurikulum není jen psaný text, ale celková zkušenost žáka, kterou si ze vzdělávacího procesu odnáší. Kdo má šanci tuto zkušenost ovlivňovat? V tuto chvíli se k této odborné skupině vracet nebudu, neboť tak učiním na konci této kapitoly.

## 5.2. Světa práce v oborových a odborných skupinách do roku 2004

Detailní mapování činnosti oborových skupin je v jejich počátcích velice problematické – nenašel jsem dostatečné množství materiálů, které vystihnou počáteční fungování oborových skupin.<sup>46</sup> Přesto můžu pomocí relevantních vodítek obecně strukturovat roli zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů ve středním odborném vzdělávání do roku 2002. Budu vycházet zejména z první vypracované zprávy o zapojení sociálních partnerů do středního odborného vzdělávání z roku 1997, *Národní zprávy o roli sociálních partnerů v rozvoji odborného vzdělávání v České republice* (Coufalík et al. 1997) a materiálů, které mi byly poskytnuty oddělením pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS (dále jen oddělení RLZ ČMKOS).

Samotná role zaměstnavatelů ve středním odborném vzdělávání se začala utvářet v roce 1997. Jeden z hlavních představitelů zaměstnavatelské sféry, SP „(...) se v oblasti odborného vzdělávání výrazně aktivizoval se zřetelem na požadavky svých členů a na existující situaci na počátku roku 1996. V roce 1997 restrukturalizoval svou komisi pro učňovské školství a odborné vzdělávání“ (Coufalík et al. 1997, Příloha 1). Zaměstnavatelé, které reprezentuje SP, chtějí od počátku své aktivity výrazně ovlivňovat obsah vzdělávání pomocí účasti na přípravě

---

<sup>43</sup> Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

<sup>44</sup> Odborná skupina 1) pro kurikulum; 2) pro podporu předškolního vzdělávání; 3) vzdělávání na 1. stupni ZŠ; 4) vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; 5) pro podporu společenskovedního vzdělávání; 6) pro český jazyk; 7) anglický jazyk; 8) německý jazyk; 9) matematiku; 10) informatiku a ICT; 11) fyziku; 12) chemii; 13) biologii; 14) dějepis a zeměpis; 15) oblast umění a kultury; 16) oblast člověk a zdraví.

<sup>45</sup> V současné době (2017) pracuje 25 odborných skupin, přičemž oproti původnímu výčtu po rozšíření v roce 2012 přibýly tyto odborné skupiny: odborná skupina pro podporu dalších cizích jazyků; odborná skupina pro podporu finanční gramotnosti; odborná skupina pro podporu průřezových témat; odborná skupina Koordinačního centra pro Evropský systém kreditů pro odborné vzdělávání a přípravu a odborná skupina pro podporu vzdělávacího oboru Francouzský jazyk. Naopak, samostatná odborná skupina pro český jazyk již ve výčtu není (NÚV 2017i).

<sup>46</sup> Koordinátor oborových a odborných skupin Miroslav Kadlec si svoji práci dokumentuje od roku 2005 (Konzultace s Miroslavem Kadlecem dne 19. 6. 2017). Dřívějšími materiály nedisponuje.

vzdělávacích standardů, tj. základních kurikul středoškolského odborného vzdělávání (Coufalík et al. 1997, Příloha 1). SP vydává do roku 2002 čtyři strategické dokumenty: 1) *Náměty pro politiku zvýšení konkurenceschopnosti českého průmyslu* (1997); 2) *Sedm pohledů na sedm let rozvoje* (1997); *Inventarizace českého hospodářství* (1998) a *Náměty pro hospodářskou politiku* (2002). Veřejně dohledatelný je pouze poslední dokument z roku 2002, kde se ke střednímu odbornému vzdělávání píše toto: „Urychlit modernizaci školského systému tak, aby odborné vzdělávání a výcvik odpovídaly požadavkům trhu práce a ekonomiky. Důležitá je i tvorba učebních osnov, které musí reflektovat skutečné potřeby trhu práce“ (SP 2002, s. 10). SP od začátku deklaruje svůj zájem ovlivňovat obsah a cíle středního odborného vzdělávání. Otevřít obsah a cíle vzdělávání zaměstnavatelům jsou hlavní požadavky SP, které tvoří jádro jejich přístupu ke střednímu odbornému vzdělávání v daném počátečním období. V *Národní zprávě o roli sociálních partnerů* (Coufalík et al. 1997) to Hospodářská komora vyjádřila jasně: „Je nezbytné obnovit těsné sepětí profesní přípravy s reálnými potřebami, požadavky a provozem podniků – budoucích zaměstnavatelů“ (Coufalík et al. 1997, Příloha 3).

Role zaměstnanců ve středním odborném vzdělávání započala fakticky v roce 1994, kdy ČMKOS zakládá svoje oddělení výchovy a vzdělávání, později oddělení vzdělávání (Bednář 1998, s. 23). To postupně začíná systematizovat vzdělávací oblast jak dovnitř odborů, tak směrem ke vzdělávacímu systému obecně. „Je třeba konstatovat, že ovlivňování vzdělávacího systému (...) bylo ze strany odborů v letech 1990–1994 minimální“ (Bednář 1998, s. 22). Ačkoliv se ČMKOS ve svém prvním *Programovém prohlášení* pro roky 1994-1998 přihlásila k řadě témat souvisejících se vzděláváním, většina z nich mířila na „již“ zaměstnance, a nikoliv na veřejné vzdělávací systémy a žáky, kteří se teprve na zaměstnání připravují (Bednář 1998, s. 22).

Oddělení výchovy a vzdělávání ČMKOS (později jen oddělení vzdělávání) se brzy po svém ustanovení snaží rozšířit své pole činnosti do veřejných vzdělávacích systémů. V roce 1995 iniciuje vstup kategorie „zaměstnanec“ do NVF, který vznikl v roce 1994, a který cílil na vybudování sítě vzdělávacích institucí zabývajících se přípravou pro kvalitní management. V *Informaci o Národním vzdělávacím fondu*, kterou připravilo oddělení výchovy a vzdělávání ČMKOS v roce 1995 se píše: „V současné době je věnována pozornost NVF zejména na oblast vzdělávání zaměstnavatelů – managementu, s orientací na střední management a na nově nastupující generaci ve funkcích. (...) Z uvedeného vyplývá, že NVF se doposud nezabýval oblastí práce se zaměstnanci“ (Informace o Národním vzdělávacím fondu 1995, s. 1). Na základě aktivity oddělení výchovy a vzdělávání ČMKOS a předsedy ČMKOS Richarda Falbra bylo docíleno, že ČMKOS se v průběhu roku 1995 zapojuje do řady aktivit NVF, zejména



projektu *PHARE VET* (Průběžná zpráva o činnosti ... 1997, s. 2). Pokud mají být pohledy zaměstnanců v různých vzdělávacích oblastech viditelné a reprezentované, je třeba participovat na řízení NVF, které dává legitimitu nominovat ČMKOS vlastní členy do různých projektů na zlepšování úrovně vzdělávání v ČR, a tím pádem zvýraznit pohled zaměstnanců. To si také uvědomují lidé z oddělení vzdělávání a výchovy ČMKOS, když píší průběžnou zprávu o činnosti NVF pro vedení ČMKOS. „Vzhledem k rozsáhlé činnosti a možnostech NVF je nutné mít vlastní zastoupení v řídicích orgánech NVF a tím získat možnost pro zapojení maximálního počtu členů ČMKOS do již probíhajících, popřípadě připravovaných programů NVF“ (Průběžná zpráva o činnosti ... 1997, s. 4).

V roce 1997 se upevňuje pozice oddělení vzdělávání ČMKOS ve vztahu ke střednímu odbornému vzdělávání v souvislosti s podílem na realizaci projektu *PHARE VET*, kdy ČMKOS koordinuje činnost ostatních odborových svazů, kterých se projekt dotýká. „Po dohodě mezi místopředsedou ČMKOS a předsedou MAUZ<sup>47</sup> převzalo koordinační činnost oddělení vzdělávání [ČMKOS – pozn. autora]“ (Informace o činnosti oddělení... 2000, s. 2). Tato koordinace se zdá spíše vynucenou než dobrovolnou, neboť byla reakcí na útlum MAUZ. „V letech 1996-1997 procházela činnost MAUZ určitým útlumem, který byl zapříčiněn nedostatečnou komunikací zejména s ČMOS pracovníků školství i mezi samotnými členy MAUZ“ (Informace o činnosti oddělení... 2000, s. 2). Ve vývoje okolo projektu *PHARE VET* se poprvé ukazuje, že pokud chybí centrální koordinační platforma vstupu zástupců zaměstnanců do středního odborného vzdělávání, samotná působnost odborových svazů je nedostatečná a v rovině koordinace problematická. Jinak řečeno, koordinace aktivit ve středním odborném vzdělávání mimo koordinační pole ČMKOS je nevyhovující. V této souvislosti se ale vyjevuje ještě jeden bod, který se stane rozhodujícím v pozdějším období. „ČMKOS vyvíjela snahu o koordinaci prostřednictvím svého nově přijatého pracovníka, jehož činnost byla později z finančních důvodů zrušena“ (Informace o činnosti oddělení ... 2000, s. 2). Jsou to právě finance a jejich nedostatek, který bude později limitovat činnost oddělení RLZ ČMKOS. K těmto bodům argumentace se ještě vrátím později v textu, kdy se v krátkosti zaměřím 1) na organizační strukturu ČMKOS a 2) Radu mladých ČMKOS a MAUZ. Radu mladých ČMKOS a MAUZ považovala ČMKOS za vhodné podpůrné nástroje k doplnění jejich aktivit ve středním odborném vzdělávání. U Rady mladých ČMKOS doslova oddělení vzdělávání ČMKOS píše: „Lze předpokládat, že právě Rada mladých ČMKOS se bude podílet na činnostech zabývajících se otázkou středního odborného školství. (...) Oddělení vzdělávání

---

<sup>47</sup> MAUZ je zkratka pro Meziřesortní asociaci učňovských zařízení (dále jen MAUZ).

(...) očekává řadu podnětných návrhů, námětů a doporučení pro možnost ovlivňování vzdělávací politiky ČR ze zdroje, který má přímou a aktuální zkušenost z přechodu vzdělávacího procesu na trh práce“ (Informace o činnosti oddělení... 2000, s. 3).

Rozbíhající se aktivity ČMKOS v oblasti veřejného vzdělávání se promítají pozitivně do II. sjezdu ČMKOS v roce 1998. Ten přijal programový dokument *Vzdělávání a moderní společnost*. V něm si ČMKOS poprvé klade jako programový cíl ovlivňování veřejných vzdělávacích systémů dle vlastního zájmu. V bodě č. 3 se píše: „Využití zástupců ČMKOS v orgánech RHSD, Národního vzdělávacího fondu a dalších odborných komisích v rámci sociálního dialogu k prosazení vlastní vzdělávací politiky (...)“ (Program ČMKOS na období 1998–2002 citováno podle Bednář 1998, s. 24). Pokud srovnám programové body z roku 1994–1998 (s. 46–47 v tomto textu) s programem v roce 1998, ukazuje se, že ČMKOS se už nesnaží „jen“ ovlivňovat vzdělávací politiku a nesoustředí se „jen“ na odborové vzdělávání, ale již usiluje o vstup do oblasti veřejných vzdělávacích politik, kde je cílem „prosazení“ vlastního zájmu. Takto se ostatně prezentuje ČMKOS také v první zprávě o roli sociálních partnerů v odborném vzdělávání (dříve zmiňovaný Coufalík et al. 1997), která vzniká v období před II. sjezdem. ČMKOS zde tvrdí, že se chce „(...) dále věnovat otázkám odborného vzdělávání. Chce se intenzivněji věnovat nejen vzdělávání svých členů a pracovníků, ale odbornému vzdělávání mladých lidí ve všech druzích středních škol“ (Coufalík et al. 1997, Příloha 2). Tuto snahu dokládá fakt, že ČMKOS nominuje své zástupce do projektu oborových skupin v roce 1998.<sup>48</sup> Ti se však ještě nevěnují přímo tvorbě RVP, ale profesních profilů, které odpovídají tehdejší vzdělávací politice učebních osnov.<sup>49</sup>

Zaměstnanci a jejich reprezentanti ve světě práce (odbory) se postupně emancipují od přístupu zaměřeného čistě na vzdělávání samotných odborářů, ale uplatňují nároky na vytváření vlastní představy o vzdělávání v České republice. Toto platí zejména pro zastřešující odborovou centrálu v podobě ČMKOS, která aktivity ve vztahu ke střednímu odbornému vzdělávání zastřešovala v daném období a „(...) kde se koncentrovaly připomínky, představy i požadavky členských odborových svazů (...)“ (Bednář 1998, s. 25).

S rostoucí profesionalizací oddělení vzdělávání ČMKOS se ale začínají objevovat také první tření ve struktuře systému vzdělávání – snaha odborových svazů zabezpečovat oblast

---

<sup>48</sup> Práce oborových skupin se účastní odborové svazy: dopravy; zaměstnanců výrobních a účelových organizací kultury; pohostinství, hotelů a cestovního ruchu; zaměstnanců poštovních, telekomunikačních a novinových služeb; pracovníků hornictví, geologie a naftového průmyslu; UNIOS; peněžnictví a pojišťovnictví (Hodnotící zpráva o naplňování ... 1998, Příloha č. 5).

<sup>49</sup> Mezi lety 1997 a 2002 se projekt oborových skupin věnoval vytváření profesních profilů, „(...) které vymezují soubor základních odborných požadavků na profesní kompetence, které jsou nezbytné pro výkon jednoho nebo několika povolání. (...) Práce na tvorbě profesních profilů probíhala v letech 1997 až 2002“ (NÚOV 2010, s. 7).

vzdělávání ve vlastním režimu. Jak píše představitelé oddělení vzdělávání ČMKOS v roce 2000, snahou odborových svazů je „(...) využít zpracované metodiky, databáze lektorů a učebních pomůcek, vytvořených v rámci průřezových aktivit ČMKOS k vlastní organizaci vzdělávacích akcí“ (Hodnotící zpráva o naplňování ... 1999 [2000], s. 1). Jestliže oddělení vzdělávání vzápětí dodává, že „(...) toto není nutné spatřovat jako problém. Oddělení vzdělávání ČMKOS vytváří službu pro OS [odborové svazy – pozn. autora], a to na základě jejich potřeb a zájmů“ (Hodnotící zpráva o naplňování ... 1999 [2000], s. 1), problémem se to brzy stát má. České odborové hnutí je silně decentralizované, kdy základní jednotkou je základní odborová organizace a jednotlivé odborové svazy, do kterých se základní organizace na úrovni podniků přidružují. ČMKOS je tak „pouze“ zastřešující organizace, která zastupuje odborové hnutí vůči státním institucím (a veřejnosti). Rozpočet konfederace je odvislý od členských příspěvků odborových svazů (více ČMKOS 2015; kritika organizační struktury ČMKOS viz Myant 2010, s. 34–37). V roce 1998 si toho všímá také Miloš Bednář ve svém článku mapujícím tematiku vzdělávání dospělých v rámci činnosti ČMKOS. Bednář píše: „Zde [tematika vzdělávání dospělých – pozn. autora] se promítá do činnosti ČMKOS osm let nevyřešená otázka financování, kdy drtivá většina odborových prostředků (...) je umrtvena u tzv. majetkových orgánů odborů<sup>50</sup> a nepodařilo se vyřešit otázku likvidity, resp. disponibility těchto prostředků (...). Vlastní centrála se tak paradoxně každoročně potýká s nedostatkem prostředků na činnost“ (Bednář 1998, s. 25). Jak ukončuje Bednář: „To nemůže neovlivnit rozvoj sféry vzdělávání“ a možnost expanze do celé sféry vzdělávání dospělých (tj. zaměření se nejen na vlastní členy) (Bednář 1998, s. 25).

Je to dle mého právě otázka odvádění finančních příspěvků do centrály na fungování centrálního vzdělávacího systému, které zahájilo vnitřní diskuzi o redukci činností oddělení vzdělávání ČMKOS. Samotné oddělení již v roce 1998 varuje: „V současné době prochází diskuzí možnost vypuštění části systému výchovy a vzdělávání ČMKOS. Takovým rozhodnutím, vynuceným případně nedostatkem zdrojů, by došlo k jeho narušení, případně rozbití. (...) Máme obavu, že zásahem do něj se vrátíme zpátky na úroveň osvětové práce“ (Hodnotící zpráva o naplňování ... 1998, s. 2). Tato diskuze pokračuje ještě v roce 2001, kdy v rozhovoru pro časopis Kovák nový místopředseda OS KOVO Jaroslav Kosina připouští, že debata se stála vede: „Co se týče vzdělávání, je situace v pohybu. Na ČMKOS probíhá diskuze, co dál se vzdělávání. Nelze totiž vyloučit určité redukce činností“ (Kovák 2001). V rozhovoru se také zmiňuje, jako místopředseda pro personální politiku, že záměrem OS KOVO je snaha o

---

<sup>50</sup> Majetková, správní a delimitační unie odborových svazů sdružuje jednotlivé odborové svazy a spravuje jejich majetek.

„(...) vytvoření takové koncepce [vzdělávání – pozn. autora], která bude vyhovovat našim potřebám“ (Kováč 2001).

Snaze o vstup zaměstnanců a zaměstnavatelů do odborného vzdělávání však nevychází vstříc stát, který prozatím nevytvořil dostatečnou právní úpravu, která by adekvátně upravovala účast sociálních partnerů, chápaných jako zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů, na obsahu a cílech středního odborného vzdělávání. V roce 2001 píše Kofroňová: „(z)ásadním problémem nejen kurikulární politiky, ale systému odborného vzdělávání v ČR jako celku, je nedostatečné zapojení sociálních partnerů, zejména zástupců zaměstnavatelů a zaměstnanců. (...) V ČR není dosud vytvořen institucionální rámec a neexistuje ani legislativní základ pro zajištění účasti sociálních partnerů na rozvoji odborného vzdělávání“ (Kofroňová 2001, s. 156). Jako jedinou existující strukturu k zapojení sociálních partnerů na národní úrovni definuje Kofroňová oborové skupiny (Kofroňová 2001, s. 157). Bohužel nezmiňuje přesné zastoupení zaměstnanců a zaměstnavatelů v oborových skupinách.

V roce 2001 je vládou schválena *Bílá kniha*, která ideově neshodává proces kurikulární reformy. A nejen to, jedním z jejích cílů je zajistit vyšší participaci sociálních partnerů na tvorbě vzdělávací politiky. Cílem systémové změny, kterou *Bílá kniha* načrtává, je snaha o větší otevřenost škol a modernizaci kurikula. Ideálním místem, kde tyto propozice *Bílé knihy* realizovat, jsou oborové skupiny. Právě na této platformě se střetává svět placené práce a svět vzdělávání.

Posílit linku spolupráce zaměstnanců a zaměstnavatelů se vzdělávacím systémem na půdorysu oborových skupin měl projekt *MATRA – Sociální partnerství v odborném vzdělávání v České republice* (dále jen MATRA), který probíhal mezi lety 2002 až 2003 (NÚOV 2012d). Jedním ze základních cílů projektu bylo „(...) poskytnout podporu Národnímu ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) v České republice posílením konzultační struktury vycházející z oborových skupin NÚOV. Cestou k dosažení tohoto cíle bylo prohloubit zapojení sociálních partnerů (firem, zaměstnanců, zaměstnavatelů) do partnerství v odborném vzdělávání v ČR“ (NÚOV 2004, s. 5). Samotný projekt *MATRA* byl financován nizozemskými ministerstvy zahraničních věcí a hospodářství a finančně se na něm podílelo MŠMT. Jak bylo řečeno výše, projekt měl za cíl posílit kapacitu oborových skupin NÚOV „o relevantní reprezentanty ze sféry práce (...)“ (NÚOV 2004, s. 7). Těmito reprezentanty byly SP, Potravinářská komora ČR, Svaz obchodu, Hospodářská komora, ČMKOS, NVF a regionální služby zaměstnanosti v rámci činnosti MPSV (NÚOV 2004, s. 10–11). Projekt se zaměřoval na tři sektory: obchod, elektrotechnika – informační a komunikační technologie a potravinářství. Cílem bylo propojit sféru vzdělávání a sféru práce a synergicky spolupracovat na vytváření profesních profilů a

RVP, tj. setkání národních oborových skupin byly cíleny na definování potřeb, které předpokládají relevantní partneři ze světa práce pro budoucí profese v obchodu, v oboru elektrotechniky či potravinářství a definovat tak obsahy a cíle vzdělávání v těchto pilotních sektorech. Jedním z důležitých výsledků projektu bylo pozitivní ověření funkčního modelu oborové skupiny na příkladu sektoru elektrotechnika – informační a komunikační technologie, kdy jádro oborové skupiny na národní úrovni tvoří zástupci zaměstnavatelů, odborů a školských organizací (NÚOV 2004, s. 21).

Struktura oborových skupin se sice měnila pozvolna, ale urychlení jejich dynamiky fungování přinesla inspirace ze zahraničí (projekt *MATRA*), stejně jako příprava a realizace kurikulární reformy v odborném vzdělávání (NÚOV 2007a, s. 4).

Sledování role zaměstnavatelů v oborových skupinách v průběhu projektu *MATRA* a těsně po jeho skončení je složité s ohledem na nedostatek veřejně dostupných materiálů. Ze Závěrečné zprávy projektu *MATRA* je možné usuzovat, že se jednalo zejména o propojení podniků na regionální úrovni v sektorech obchod, elektronika – informatika a komunikační technologie a potravinářství. Sociální partnerství například v oboru obchodu znamenalo diskuzi nad potřebami, které „(...) předpokládají sociální partneři a podniky pro profesi prodavače v blízké budoucnosti“ (NÚOV 2004, s. 14). V sektoru potravinářství bylo zase hlavním cílem sociálního partnerství „(...) prohloubení dialogu a posílení spolupráce zástupců sféry práce (...) a sféry vzdělávání a využití informací o předpokládaných kvalifikačních požadavcích podniků (...)“ (NÚOV 2004, s. 15).

Sociální partnerství zaměstnanců a zaměstnavatelů v oborových skupinách by mělo být zaměřeno zejména na tvorbu profesních profilů a kvalifikačních standardů pro jednotlivé profese v národním hospodářství. Právě v tomto společném definování se uplatňuje sdílená důležitost jak zaměstnanců, tak zaměstnavatelů. Tento postoj ostatně také vyjadřovalo složení projektu *MATRA*, kde bylo oddělení vzdělávání ČMKOS zastoupeno. Smyslem projektu *MATRA* bylo ukázat, že svět práce by měl být definován tak, aby odpovídal jak potřebám zaměstnavatelů, tak potřebám zaměstnanců. Kofroňová mluví o tom, že sociální partnerství v oborových skupinách nelze vnímat jako „(...) reprezentace sociálních partnerů“, ale že se jedná „o experty, kteří jsou schopni se vyjadřovat z pozice sociálních partnerů k perspektivám vývoje kurikula v příslušných oborech (...)“ (Kofroňová 2001, s. 157). S tímto nesouhlasím, zejména pokud přihlídneme k teoretické diskuzi v první kapitole mého textu. Vědomost, v našem případě v obecném měřítku orientace / povědomí, není nikdy pouze expertní, ale je vždy situována do kontextu socio-ekonomických a kulturních vztahů. Tento text se snaží ukázat, že už to není otázka, jaké vědomosti by se měly žáci učit, ale naše pozornost by se měla

obrátit na otázku, čí vědomosti se žáci učí. Definuje budoucí profese prodavačky jen zaměstnavatel, který ji bude zaměstnávat nebo také samotní zaměstnanci, kteří danou profesí vykonávají, a dá se předpokládat, že každodenní realitu výkonu tohoto povolání znají velice dobře.

Nejde však nutně jen o vědomost (např. profese prodavačky) jako objektivizované fakty. Ptejme se po představách a horizontech, které se žáci učí a kdo jim tyto horizonty zprostředkovává. Domnívám se, že se Kofroňová mylí, když píše o oborových skupinách čistě hlediska expertního. Dle mého jsou stejně tak o povědomí, které se tito experti snaží do školního kurikula vnést. To je myslím patrné v případě např. definovaných kompetencí absolventů. Práce v oborových skupinách totiž obnáší diskuzi jak nad vhodnými profily absolventů a kvalifikačními předpoklady pro výkon povolání, tak také nad jejich kompetencemi. Součástí profilu absolventa jsou definovány požadavky na jeho dovednosti, vědomosti, postoje, návyky atd., tj. kompetence obecně (NÚOV 2006a, s. 25). Součástí RVP jsou občanské, klíčové a odborné kompetence, které definují, „(...) co má žák umět [jaké má mít dovednosti či vědomosti], jak se má projevovat, jaké činnosti má být schopen provádět“ (NÚOV 2006a, s. 25). Kompetence v RVP pro střední odborné vzdělávání mají sloužit jako základní orientace žáků pro „(...) úspěšné uplatnění ve světě práce (...)“ (Jezberová et al. 2007, s. 25). Kompetence v tomto pojetí nelze chápat jako neutrální expertní záležitost, ale naopak jako hodnotovou, která je silně spjata s tím, kdo dané hodnoty definuje a vytváří. Jak ukáží v závěrečné podkapitole, kde se ke klíčovým kompetencím vrátím, svět práce definoval hodnotě pouze jeden jeho aktér. To se dle mého také projevilo v definování samotných klíčových kompetencí.

Koncepce oborových skupin měla reprezentovat relevantnost obou aktérů světa práce a přiznat jim stejnou váhu v možnosti ovlivňování světa práce, jak je zpodobňován ve školním kurikulu středního odborného vzdělávání (projekt *MATRA*). Důležitost oborových skupin a odborovou přítomnost v nich nepřimo vyjadřuje také hodnotící zpráva oddělení vzdělávání ČMKOS za rok 2002. „Do procesu zkvalitňování odborné profesní přípravy se oddělení vzdělávání výrazně zapojilo v roce 2002 svým vstupem do projektu *MATRA* (...) V této souvislosti je nutné zdůraznit snahu o prosazení odborů do aktivit v rámci vzdělávacích programů k účasti odborových zástupců v předmětech zaměřených na 'Svět práce' (Hodnotící zpráva o naplňování .... 2002 [2003], s. 2).

V roce 2004 je schválen zákon č. 561 / 2004 Sb., který prakticky odstartoval kurikulární reformu. Nyní bylo třeba logiku zákona implementovat do vzdělávání pomocí dvouступňové kurikulární politiky. Od roku 2005 má vzniknout každý rok minimálně 25 RVP (NÚOV 2006a,

s. 18) pro obory středního odborného vzdělávání. Posílení oborových skupin a usnadnění participace relevantních aktérů světa práce v nich k tomuto úkolu mělo pomoci.

### 5.3. Svět práce v oborových a odborných skupin od roku 2005

Svaz průmyslu a dopravy ČR (SP), zdá se na základě změn v systému vzdělávání, v roce 2005 restrukturalizuje svoje odborné zázemí. V tomto roce vzniká Expertní tým pro vzdělávání SP, který dříve působil neformálně jako Komise pro rozvoj lidských zdrojů Svazu průmyslu a dopravy.<sup>51</sup> V tomto roce SP vydává svoji *Strategii pro období 2005-2007* (SP 2005), ve které definuje svůj cíl pro střední odborné vzdělávání podobně jako v roce 2002 (SP 2002, s. 10), tj. zajistit efektivní fungování vzdělávacího systému na základě potřeb trhu práce (SP 2005). Toho má docílit v roce 2005 startující Národní soustava kvalifikací (s. 54 v tomto textu), skrze kterou mají aktéři světa práce definovat požadavky trhu práce, ke kterým by se poté mělo přihlédnout při tvorbě RVP. Ti se sdružují v sektorech radách, které jsou nástrojem zaměstnavatelů. V tento moment je možné říci, že zaměstnavatelé budují ve spolupráce se státem (projekt je v gesci MŠMT) „vlastní“ systém ovlivňování vzdělávání, ve kterém až do roku 2014 nejsou zaměstnanci zastoupeni. Hlavní řešitelské konsorcium Národní soustavy kvalifikací je Hospodářská komora, SP a společnost Trexima, s.r.o..

Jak jsme viděli v předchozích oddílech tohoto textu, zaměstnanci se snažili od začátku 90. let vstupovat do státních vzdělávacích politik a ovlivňovat jejich podobu ve prospěch zaměstnanců. Snahou odborů je reprezentovat sebe sama jako relevantního aktéra na trhu práce, který je zároveň aktivním hráčem ve vzdělávací politice. Toto svoje postavení chce zúročit právě skrze oborové skupiny, které jsou mostem mezi světem práce a světem zaměstnání. V roce 2005 oddělení vzdělávání vypracovává *Zprávu o činnosti oddělení vzdělávání ČMKOS* (Zpráva o činnosti... 2005), kde píše v kontextu práce na oborových skupinách: „Prospěšné by bylo tuto činnost rozšířit na všech 24 oborových skupin“ (Zpráva o činnosti .... 2005, s. 1).

Zpráva za rok 2005 je však důležitá ze zcela jiného důvodu než výše uvedeného. Detailně totiž pojednává o systémových posunech v rámci samotného oddělení vzdělávání ČMKOS. První změnou, které oddělení vzdělávání ČMKOS podstoupilo, byla v roce 2002. V tomto roce „(...) byly v rámci systematizace oddělení vzdělávání změněny pracovní náplně tak, aby došlo k posílení projektové činnosti“ (Zpráva o činnosti ...2005, s. 2). Toto posílení projektové činnosti souvisí zcela úměrně s tím, jak se snižuje finanční rozpočtování pro

---

<sup>51</sup> Rozhodnutí generálního ředitele Svazu průmyslu a dopravy ČR o reorganizaci Sekretariátu (konzultace s tajemníkem Expertního týmu pro vzdělávání, Milošem Rathauským, dne 7. 6. 2017.

samotné oddělení vzdělávání, neboť projektová činnost, ať už v podobě vedení projektu nebo v pozici partnerství, přináší dodatečné finanční prostředky na provoz oddělení (mzdy, nákup výpočetní techniky). Větší zaměření se na projektovou činnost také souvisí s debatou o roli centrály a odborových svazů, o které jsem se zmínil v textu dříve. „Hospodářský výsledek roku 2005, proti roku 2004, je stanoven o 19,5 % vyšší ve prospěch ČMKOS. To znamená, že oddělené vzdělávání musí v příjmové části svého rozpočtu 'vydělat' o 20 % více než v roce 2004“ (Zpráva o činnosti ... 2005, s. 2). Projektová činnost je tak viděna nikoliv prizmatem vzdělávání, ale spíše jako vhodný nástroj, jak pokrýt výpadek financování samotného oddělení uvnitř ČMKOS. Možná další interpretace může ale také být ta, že projektová činnost doplňuje rozpočet ČMKOS, který je odvislý od příspěvků jednotlivých odborových svazů. Ti, jak jsem uvedl dříve, postupně přecházejí (chtějí přecházet) na vlastní systém vzdělávání. Ostatně, ilustrativní je v tomto ohledu vývoj personálního obsazení samotného oddělení vzdělávání ČMKOS. „I přes výrazný nárůst jednotlivých činností nebo jejich obsahu docházelo v průběhu let ke snižování počtu zaměstnanců v oddělení vzdělávání. V 90. letech zajišťovalo úkoly oddělení 15 zaměstnanců, do konce roku 2002–8 zaměstnanců a v současné době je na oddělení vzdělávání 5 zaměstnanců. (...) Samotnou obsahovou, metodickou, metodologickou a projektovou činnost oddělení vzdělávání zabezpečují (...) dva zaměstnanci“ (Zpráva o činnosti ... 2005, s. 2).

Tyto změny ve struktuře oddělení vzdělávání, zdá se vynucené systémem financování, znamenají, že v roce 2006 se oddělení vzdělávání přejmenovává na oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS (oddělení RLZ ČMKOS). Zpráva z roku 2005 je také poslední hodnotící zpráva, kde se hovoří o oborových skupinách a jejich vlivu na ně skrze přítomnost zástupců zaměstnanců do konce kurikulární reformy (srov. Profesionální a celoživotní vzdělávání 2007; Zpráva o naplňování ... 2010; Zpráva o naplňování ... 2011). Toto „ticho“ o oborových skupinách, od roku 2007 doplněno také mlčením o středním odborném vzdělávání v hodnotících zprávách ČMKOS však neznámá, že by oborové skupiny ztratily svůj význam. Jsou to právě oborové skupiny, které byly v průběhu kurikulární reformy zásadním nástrojem, jak sociální partneři mohly ovlivňovat obsah RVP takovým způsobem, aby odpovídal jak potřebám zaměstnavatelů, tak potřebám zaměstnanců.

Role zaměstnanců a zaměstnavatelů je tak na začátku kurikulární reformy mezi lety 2005 a 2006 následující: zaměstnavatelé mění v roce 2005 svoji neformální Komisi pro rozvoj lidských zdrojů na Expertní tým pro vzdělávání, zatímco zástupci zaměstnanců mění svoje oddělení pro vzdělávání na oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost. Symbolika snad nemůže být jasnější. Zatímco zaměstnavatelé tímto svým krokem umocňují



svůj vliv ve vzdělávacím systému (např. Národní soustava kvalifikací), zástupci zaměstnanců se od vzdělávání postupně vzdalují a svoji činnost zaměřují na administraci projektů (Zpráva o naplňování ... 2010; Zpráva o naplňování ... 2011).

Oddělení vzdělávání ČMKOS ve svých hodnotících zprávách z roku 2002, 2004 a 2005 (tedy na startu kurikulární reformy) konstatuje, že jejich zájmem je aktivně působit v oborových skupinách a podílet se na tvorbě vzdělávacích programů tak, aby odpovídaly potřebám zaměstnavatelů a zaměstnanců. V roce 2005 si dává za cíl rozšířit svoje zástupce do všech fungujících oborových skupin. Víme, že v roce 1998 nominovala devět zástupců zaměstnanců do práce oborových skupin, a na základě hodnotících zpráv se dá předpokládat, že v roce 2004 a 2005 se stále s účastí na práci oborových skupin počítá. Bohužel, začínaje rokem 2006 dále se o oborových skupinách v závěrečných zprávách oddělení RLZ ČMKOS nedozvídáme. Jestliže v dostupných hodnotících zprávách mezi lety 1998 a 2005 (tj. 1998, 1999, 2000, 2002, 2004, 2005) byl vždy uveden odstavec k odbornému vzdělávání, po změně fungování oddělení vzdělávání, odborné vzdělávání mizí (2008, 2010, 2011, 2012).

Handicapem silně podloženého konstatování je fakt, že jmenné seznamy členů oborových skupin nejsou veřejné a bohužel jsem k nim nezískal přístup ani přes NÚV. Záchytnými a ilustrativními body jsou tak: 1) seznam členů ČMKOS jmenovaných do oborových skupin v roce 1998; 2) seznam členů, který je uveden jako *příloha Informační svodky o činnosti oborových skupin* (NÚOV 2011). Jako vypovídající, z vědeckého hlediska však nedostačující (rozhovor nebyl veden vědeckou metodou), mohou sloužit proběhlé konzultace s Dušanem Martínkem, vedoucím oddělení RLZ ČMKOS (5. 6. 2017; 8. 6. 2017; 14. 6. 2017), konzultace se Sekretariátem ČMOS PŠ (21. 6. 2017) a konzultace s Janou Kašparovou z NÚV, která se expertně věnuje problematice sociálního partnerství v odborném vzdělávání (13. 6. 2017).

Z *Informační svodky* z roku 2011 vychází toto: v rámci fungujících 25 oborových skupin jsou zástupci zaměstnanců reprezentováni v jedné pracovní skupině (NÚOV 2011, Příloha, s. 19).<sup>52</sup> Naopak, zaměstnavatelé jsou zastoupeni v každé oborové skupině a jejich počet dosahuje 34 (NÚOV 2011, Příloha)<sup>53</sup>. Pokud si na pozadí zjištěného uvědomíme, že Národní soustava kvalifikací a sektorové rady jsou do roku 2014 bez zástupců zaměstnanců,

---

<sup>52</sup> Oborová skupina Užitě umění (zástupkyně ČMKOS).

<sup>53</sup> Jako příklad mohu uvést: Svaz dopravy; Svaz podnikatelů ve stavebnictví; Podnikatelský svaz mlékárenský; Svaz obchodu a cestovního ruchu; Podnikatelský svaz pekařů a cukrářů; Svaz chemického průmyslu ČR; Agropol; Hospodářská komora; Svaz dopravy; Motor Jikov Group a.s.; Zďas a.s.; Cetral European Management, SP.

dostáváme celkem přesný obraz toho, kdo je relevantní aktér světa práce v zrcadle středního odborného vzdělávání.

Na základě uskutečněných konzultací s Dušanem Martínkem a Janou Kašparovou bylo konstatováno stejné: odbory zcela zmizely ze středního odborného vzdělávání. Vedoucí oddělení RLZ ČMKOS potvrdil obrat v logice fungování oddělené vzdělávání, posléze v oddělení RLZ ČMKOS na přelomu let 2005/2006. Tento obrat znamenal odklon od systematického sledování středního odborného vzdělávání, a to na základě malé kapacity oddělení toto téma sledovat. To se věnuje zejména administraci velkou projektů směřující na rozvoj sociálního dialogu (ČMKOS 2017). Jana Kašparová z NÚV, expertka na sociální partnerství v odborném vzdělávání, také potvrdila odklon odborů od této tematiky. Dle jejího názoru odbory nemají dostatek kvalifikovaných lidí, kteří by měli zájem se podílet na vývoji kurikula ve středním odborném vzdělávání. Zmínila také skutečnost, že odbory mohou být stále pro mnoho lidí spojeni s problémem přílišné politizace vzdělávání. Sekretariát ČMOS PŠ nevede údaje o členství odborových zástupců v oborových skupinách, ani o aktivitách směřujících k rozvoji sociálního partnerství ve středním odborném vzdělávání. K této tematice jsem byl odkázán na ČMKOS a jeho oddělení RLZ.

Ke konceptu oborových skupin se v roce 2005 přidává koncepce odborných skupin a jedna koncepční skupina. Úkolem koncepční skupiny bylo vyjadřovat se ke způsobu řešení úkolů oborových skupin v souvislosti s vývojem koncepce odborného vzdělávání. Členy této skupiny byly zástupci ministerstev, krajských orgánů a sociálních partnerů zastoupených v Radě hospodářské a sociální dohody, zástupci přímo řízených organizací a České školní inspekce (NÚOV 2007a, s. 5). Zastoupení zaměstnanců a zaměstnavatelů bylo v poměru odbory (1x), zaměstnavatelé (7x) (NÚOV 2007a, s. 25)<sup>54</sup>. Koncepční skupina pracovala do roku 2009 a je její činnost nebyla nahrazena žádnou jinou skupinou.

Od přelomu let 2005 a 2006 začínají pracovat také odborné skupiny. „V roce 2006 získá práce odborných skupin nové rozměry vytvořením čtyř odborných skupin. Jejich aktivity by měly být konkrétní reakcí na současné podněty související s vývojem odborného vzdělávání“ (NÚOV 2006b, s. 9). Současnými podněty je myšlen vznik Národní soustavy kvalifikací a posílení pozice sociálních partnerů ve středním odborném vzdělávání v zákoně č. 561 / 2004 Sb., (školský zákon).

V roce 2006 tak začínají pracovat čtyři odborné skupiny: odborná skupina pro podporu kvality odborného vzdělávání v České republice; odborná skupina pro podporu rozvoje Národní soustavy kvalifikací; odborná skupina pro podporu zapojování sociálních partnerů; odborná

---

<sup>54</sup> ČMKOS (1x), Hospodářská komora (2x), SP (1x), Svaz ochodu a cestovního ruchu ČR (1x), Unie zaměstnavatelských svazů ČR (1x), Svaz podnikatelů ve stavebnictví (1x) a Agrární komora (1x).

skupina pro podporu osvojování podnikatelských kompetencí (NÚOV 2006c, s. 30–31). Seznam členů odborných skupin za rok 2006 není součástí *Zprávy o činnosti oborových skupin v roce 2006* (NÚOV 2006b), a proto budu vycházet ze seznamu, který je uveřejněn ve *Zprávě o činnosti oborových skupin v roce 2007*. Zaměstnanci jsou reprezentováni ČMKOS ve třech odborných skupinách, vyjma odborné skupiny pro podporu osvojování podnikatelských kompetencí, vedoucím oddělení RLZ ČMKOS (NÚOV 2007a, s. 24–28). Zaměstnavatelé jsou reprezentováni ve všech 4 odborných skupinách.<sup>55</sup> Zánik odborné skupiny pro podporu zapojování sociálních partnerů v roce 2009 nebyl ve výročních zprávách o činnosti oborových skupin nikde a nijak vysvětlen (např. NÚOV 2010). Je to trochu zarážející, když přihlédnu k tomu, že monitoring OECD, který probíhal mezi lety 2009 a 2010 v České republice, konstatoval ve své závěrečné zprávě slabé zapojení sociálních partnerů (OECD 2010, s. 53).

Do roku 2011 vznikly další odborné skupiny<sup>56</sup>, ale složení těchto skupin bohužel nemohu hodnotit, neboť nebylo součástí souhrnných *Zpráv o činnosti oborových skupin* (NÚOV 2008; NÚOV 2010). Personální složení odborných skupin tak můžu hodnotit až v *Informační svodce o činnosti oborových skupin za rok 2011* (NÚOV 2011, Příloha, s. 1-5). V roce 2011, tedy na samotném konci kurikulární reformy středního odborného vzdělávání (kurikulární reforma končí 2012), jsou zaměstnanci zastoupeni pouze v Poradní skupině pro Koordinační centrum Evropského rámce kvalifikací.<sup>57</sup> V nových odborných skupinách již zástupci zaměstnanců nefigurují. Naopak, zaměstnavatelé jsou zastoupeni v Národní síti pro podporu zajišťování kvality odborného vzdělávání<sup>58</sup>, Poradní skupině po Koordinační centrum Evropského rámce kvalifikací<sup>59</sup> a skupině pro podporu vzdělávání k udržitelnému rozvoji<sup>60</sup> (NÚOV 2011, Příloha, s. 1-5). Odborné skupiny nenaznačují dostatečně jasně vývoj zastoupení zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů v letech 2005–2012, ale můžeme tvrdit, že zatímco zaměstnavatelé na svých místech zůstávají (SP), zaměstnanci prakticky mizí.

Extenzivní přítomnost zaměstnavatelů ve středním odborném vzdělávání, v porovnání se zástupci zaměstnavatelů, je nepřímou odvoditelná také z jednotlivých *Programových*

---

<sup>55</sup> 1) ve skupině pro podporu zapojování sociálních partnerů (4x z 10 členů) - Svaz průmyslu a dopravy (1x), Unie zaměstnavatelských svazů (2x), Hospodářská komora (1x); 2) ve skupině pro podporu osvojování podnikatelských kompetencí (2x z 10 členů) – Agrární komora (1x), Svaz obchodu a cestovního ruchu (1x); 3) odborná skupina pro podporu rozvoje Národní soustavy kvalifikací (3x z 12 členů) - Svaz průmyslu a dopravy (1x), Svaz obchodu a cestovního ruchu (1x), Hospodářská komora (1x); 4) ve skupině pro podporu kvality Odborného vzdělávání (2x z 11 členů) – Hospodářská komora (1x), Svaz průmyslu a dopravy (1x) (NÚOV 2007a, s. 24 – 28).

<sup>56</sup> Odborná skupina pro podporu vzdělávání k udržitelnému rozvoji; pro společenskovední vzdělávání v odborném školství; pro jazykové vzdělávání v odborném školství; pro podporu mobility žáků středních škol.

<sup>57</sup> ČMKOS (1x) ze 17 členů (NÚOV 2011, Příloha, s. 1).

<sup>58</sup> SP(1x), Hospodářská komora (1x) ze 17 členů.

<sup>59</sup> SP (1x), Svaz obchodu a cestovního ruchu (1x)

<sup>60</sup> Svaz zaměstnavatelů v energetice (1x)

*prohlášení* SP. Na jejich pozadí se ukazuje kontinuální snaha zaměstnavatelů ovlivňovat obsah a cíle středního odborného vzdělávání, zatímco odbory, v tomto případě ČMKOS a ČMOS PŠ, buď ustupují (ČMKOS) nebo přebírají pohled zaměstnavatelů (ČMOS PŠ).

SP ve svých programových prohlášení jasně artikuluje potřebu provázat střední odborné vzdělávání s logikou trhu práce. V roce 2008 tak dokonce přichází s návrhem, aby byl zaveden „(...) systém hodnocení a měření úspěšnosti škol, které by vycházelo z vyjádření zaměstnavatelů o efektivnosti přípravy a úspěšnosti absolventů v praxi“ (SP 2008). Tento aktivní požadavek na vzdělávací systém se v praxi nerealizoval, ale dostatečně demonstruje, jaký vztah ke střednímu odbornému vzdělávání zaměstnavatelé mají – je to jejich doména. V každém *Programovém prohlášení* od roku 2008 a v každém strategickém dokumentu od roku 2002 požadují přizpůsobit střední odborné vzdělávání potřebám a logice trhu práce. Ve *Strategických potřebách průmyslu v letech 2008-2011* (Strategie ... 2008b) požadují zaměstnavatelé „upravit rámcové, školní a modulové vzdělávací programy a metody“ (Strategie ... 2008b) na základě Národní soustavy kvalifikací, tj. nástroje, který je plně v rukou zaměstnavatelů. SP požaduje „(...) přímé zapojení zaměstnavatelů do výuky“ (SP 2012a). ČMKOS se zmiňuje o středním odborném vzdělávání jako o své prioritě v *Programovém prohlášení na léta 2002-2006*, když jej uvádí jako samostatný bod programu (ČMKOS 2002). Jedním z cílů ČMKOS je „zapojit rozhodující partnery do procesu formování a naplňování cílů strategií vzdělávacího systému, a to na národní i regionální úrovni“ (ČMKOS 2002). Tento program ještě vychází z doby, kdy ČMKOS aktivně vstupuje do vzdělávacího systému z pozice konfederace. Rok 2002 je střední odborné vzdělávání z pohledu ČMKOS aktivně pokryto (Hodnotící zpráva ... 2002 [2003]). Jak jsem ale v této kapitole ukázal, rok 2005 a 2006 znamenal změnu v logice fungování oddělení vzdělávání. To se dle mé interpretace také projevilo na vyznění *Programu ČMKOS pro období 2006-2010* a *Programu ČMKOS pro období 2010-2014*. Jednak zde odborné vzdělávání nefiguruje jako samostatný bod programu, ale co více, cíle ve středním odborném vzdělávání bude ČMKOS prosazovat již „prostřednictvím“ Rady mladých ČMKOS a MAUZ (ČMKOS 2006a, s. 6). Ten samý bod se opakuje pro období 2010-2014 (ČMKOS 2010a, s. 6). Ani v jednom programu nejsou vyjádřeny jasné formulace v podobě, ve které je vyjadřuje SP. Jasnou formulaci však volí ČMOS PŠ ve svém *Programu na období 2007-2011* na úrovni celosvazové (tj. národní): „ČMOS PŠ bude prosazovat aktivní podporu spolupráce podniků s odbornými školami z hlediska rozvoje lidských zdrojů“ (ČMOS PŠ 2007). V roce 2003 se toto explicitní napojení vzdělávání na soukromý sektor v programu ČMOS PŠ neobjevuje. ČMOS PŠ toto své programové hledisko z roku 2007 opakuje v manifestu *Co chceme* (2013), který měl ukázat,

jaké představy ČMOS PŠ zastává v oblasti vzdělávání. „Zajistit větší provázanost odborné přípravy mezi školami a zaměstnavateli (...) je jistě žádoucí“ (ČMOS PŠ 2013, s. 5).

Jak jsem uvedl několikrát v tomto textu, zapojení zaměstnavatelů do vymezení středního odborného vzdělávání je jistě žádoucí z praktického hlediska. Bylo to však odborové hnutí do roku 2005, které se toto zapojení snažilo držet na rovině sociálního partnerství, tj. snahou bylo zapojovat jak samotné zaměstnavatele, tak zástupce zaměstnanců. Jak ukazují dokumenty oddělení RLZ ČMKOS, cílem bylo vstupovat do vzdělávacích programů k problematice světa práce a být v duchu dřívější citace koordinátora oborových skupin Miroslava Kadlece „relevantním aktérem světa práce“, který má možnost ovlivňovat obsah a cíle středního odborného vzdělávání. Tato relevantnost se však s transformací oddělení vzdělávání ČMKOS postupně vytrácí. V oborových skupinách se snižuje počet členů zástupců zaměstnanců z osmi v roce 1998 na jednoho v roce 2011. Sektorové rady, které definují požadavky světa práce jsou postupně ustanovovány od roku 2005 bez vlivu zástupců zaměstnanců. V odborných skupinách jsou zaměstnanci reprezentováni minimálně v porovnání se zaměstnavateli. V roce 2005 schválilo vedení MŠMT harmonogram tvorby a vydání RVP. Od tohoto roku jsou RVP vydávány již plošně, nikoliv v pilotních verzích (NÚOV 2006a, s. 18). Toto rozhodnutí přichází v roce, kdy SP restrukturalizuje svoje vnitřní struktury a vytváří Expertní tým pro vzdělávání, zatímco se oddělení vzdělávání ČMKOS přeměňuje na oddělení RLZ ČMKOS.

Symbolické vyjádření „komu patří svět práce“ je příznačně vyjádřen dvěma událostmi. Tou první je, že SP se stává členem vytvořené odborné skupiny pro koncepci kurikula ve středním odborném vzdělávání (pozn. pod čarou č. 44 na straně 63). Té se účastní spolu s ním ještě Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity, soukromá základní škola<sup>61</sup>, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.<sup>62</sup> Tou druhou je vydání metodického materiálu pro učitele středních odborných škol, ve kterém je rozvedena metodika průřezového tématu „Člověk a svět práce“ (Szebestová et al. 2012).

Průřezová témata Člověk a svět práce, Člověk a životní prostředí, Občan v demokratické společnosti a Informační a komunikační technologie byla do kurikula nově zařazena až s realizací kurikulární reformy. Tyto témata jsou dle Národního ústavu odborného vzdělávání považována z výchovně-vzdělávacího hlediska za důležitá (NÚOV 2006a, s. 39).

---

<sup>61</sup> Při konzultaci s Miroslavem Kadlecem (31. 5. 2017) název neuveden.

<sup>62</sup> Konzultace s Miroslavem Kadlecem (31. 5. 2017). Tyto údaje jsou veřejně nedostupné a autorovi práce byly zaslány při konzultaci tématu diplomové práce.

Potvrzuje to také článek Mileny Tiché, který vyšel na metodickém portále pro učitele *RVP.cz*. Zde se Tichá vyjadřuje k průřezovému tématu Člověk a svět práce následovně: „(...) má značný společenský význam, hraje velkou úlohu při celkovém rozvoji osobnosti žáků. (...) Má výrazný formativní charakter, neboť má pozitivně působit na postoje a hodnotové orientace mladých lidí“ (Tichá 2010). Vraťme se ale nyní ještě zpátky k metodické publikaci. V ní jsou uvedeny „příklady dobré praxe“ zapojení zaměstnavatelů do vzdělávacího systému, ale také například aktivity, které mají žákům pomoci se orientovat ve světě placené práce. K lepší orientaci mají být pro žáky organizovány „(...) besedy a odborné přednášky na půdě školy i mimo ni, kdy prezentujícími jsou odborníci z oboru, podnikatelé, zástupci firem apod.“ (Szebestová et al. 2012, s. 60). Metodika se zaměřuje také na již zmíněné kompetence žáka, který by tyto kompetence měl získat v průběhu vzdělávání. V ekonomice by se měly žáci naučit prezentovat potencionálnímu zaměstnavateli, v odborné práci se seznámí s požadavky zaměstnavatelů (Szebestová et al. 2012, s. 56, 57). V metodice nejsou zmíněny jakékoli orientace ve světě placené práce z pohledu zaměstnanců jako např. kolektivní ochrana pracujících, role odborů v ochraně a kontrole pracovních práv, odbory jako nedílná součást trhu práce nebo odbory jako partner školy. Podle tohoto obrazu světa, odbory, zdá se do světa placené práce nepatří. Publikace tak nepřímou navazuje na metodiku tvorby školních vzdělávacích programů pro střetí odborné školy z roku 2012: školy by měly chápat zaměstnavatele jako klíčové představitele světa práce (Kašparová et al. 2012, s. 17).

#### **5.4. Zaměstnavatelé jako klíčoví představitelé světa práce**

Prvním, a zároveň rozhodujícím momentem, který vedl k tomu, že svět placené práce „patří“ zaměstnavatelům, byla transformace oddělení vzdělávání ČMKOS do podoby, ve které působilo od roku 2006. Takové konstatování by však popisovalo jen část celku. Dalším rozhodujícím činitelem, který vedl k tomu, že zaměstnavatelé jsou vnímáni jako klíčoví představitelé světa práce ve školním kurikulu totiž byl fakt, že ČMKOS se rozhodlo ve středním odborném vzdělávání působit skrze Radu mladých ČMKOS a MAUZ.

MAUZ vznikla v roce 1990 (Jenčík 2007, s. 2) a na začátku ji tvořily „(...) zástupci odborových svazů, které měly učňovská zařízení“ (Jenčík 2007, s. 2). O činnosti MAUZ není bohužel mnoho veřejných zdrojů a v průběhu kurikulární reformy (2004-2012) vyšel jediný článek v *Sondách*, který byl ve formě rozhovoru s předsedou MAUZ, Jiřím Šafářem (Jenčík 2007). Ten tvrdí, že to byla právě aktivita odborů, která zachránila v 90. letech střední odborné vzdělávání (učňovský stupeň), neboť zaměstnavatelé se spíše věnovali privatizaci státních

podniků a učňovské vzdělávání byla z jejich pohledu ekonomická přítěž (Jenčík 2007, s. 2). Jak jsem ale již zmínil na jiném místě v textu, koordinace aktivit ve středním odborném vzdělávání přebírá mezi lety 1996 a 1997 oddělení vzdělávání ČMKOS, a to zejména z důvodů nedostatečné komunikace mezi členy MAUZ a ČMOS PŠ. Aktivity MAUZ není možné detailně sledovat, ale fakt, že o činnosti MAUZ vyšel v průběhu kurikulární reformy pouze jediný článek v *Sondách* (Jenčík 2007), a činnost MAUZ nebyla prezentována intenzivně ani v *Týdeníku Školství* (období 2004-2012), lze usuzovat, že MAUZ, minimálně veřejně, nebyla silná platforma vlivu odborů jako celku na střední odborné vzdělávání v průběhu kurikulární reformy. Ostatně, v *Průběžné zprávě o naplňování programových dokumentů 4. sjezdu* z roku 2008 se píše, že „(...) došlo na určitou dobu ke stagnaci (...) Mezisvazové asociace učňovských zařízení. (...) Pokles zájmu o činnost MAUZ se řeší a tato problematika se stala předmětem jednání Rady ČMKOS“ (Průběžná zpráva .... 2008). Stagnace se ale nevyřešila a v roce 2010 došlo k jejímu zániku. MAUZ, respektive její členové, přešly do jedné z podsekcí ČMOS PŠ (ČMOS PŠ 2011, s. 62). Tento zánik přichází ve stejném roce, kdy ČMKOS vydává své *Programové prohlášení pro období 2010-2014*, ve kterém píše, že „(v) oblasti profesního a dalšího vzdělávání mládeže bude ČMKOS své záměry prosazovat zejména prostřednictvím Rady mladých a Mezisvazové asociace učňovských zařízení“ (ČMKOS 2010a, s. 6). Ironicky by se chtělo dodat, že je bude prosazovat již neexistující asociací.

V případě Rady mladých ČMKOS byla původní situace nadějná. Rada mladých ČMKOS vzniká v roce 2000, kdy je schválen její Status (Informace o činnosti ... 2000, s. 3). Iniciativa vzešla z oddělení vzdělávání ČMKOS, které chce tematiku mladých propojit s oblastí počátečního odborného vzdělávání a uplatněním mladých osob na trhu práce (Informace o činnosti ... 2000, s. 2). V koncepčním dokumentu oddělení vzdělávání *Platforma práce s mládeží* (Platforma práce 2000) je jedním z bodů činnosti Rady mladých ČMKOS definován takto: „setkat se s uční, studenty v některém SOU nebo střední škole a informovat je o odborech“ (Platforma práce ... 2000, s. 1). Rada mladých ČMKOS se má aktivně zapojovat do připomínkování legislativních návrhů, pořádat osvětové a vzdělávací akce a být pevnou součástí odborového hnutí v České republice (Platforma práce ... 2000). Bohužel, v materiálech oddělení RLZ ČMKOS, ke kterým jsem měl přístup, je zařazena pouze první *Zpráva o činnosti Rady mladých ČMKOS v roce 2000* (Zpráva o činnosti Rady ... 2000), ve které jsou shrnuty proběhlé aktivity v roce 2000. Činnost Rady mladých ČMKOS se v prvním roce věnovala zejména organizování seminářů pro mladé odboráře a navazování zahraničních kontaktů, zejména s německými partnery (Zpráva o činnosti Rady ... 2010, Příloha 2). Aktivity

v prvním roce činnosti Rady mladých ČMKOS se střednímu odbornému vzdělávání nevěnovaly. Prvním předsedou Rady mladých ČMKOS byl zvolen Josef Středula.

Ačkoliv Rada mladých ČMKOS vznikla v roce 2000, již v roce 2005 se zdá, že činnost Rady mladých se zadržává. Výmluvně hovoří článek, který vyšel v roce 2006 v týdeníku *Sondy* s názvem *O generační výměnu není zájem* (Jenčík 2006a). Článek se věnuje konferenci *Perspektivy mládežnické práce a její politiky v českých odborech*, která se konala v červnu 2006. Hned v úvodu autor článku píše: „Dlužno podotknout, že některé svazy o jejím konání ani neinformovaly své zástupce v Radě mladých a na konferenci je nevyslaly“ (Jenčík 2006a, s. 14). Článek také cituje Josefa Středulu, bývalého předsedu Rady mladých ČMKOS, který se nejprve pozastavil nad tím, že Rada se sešla naposledy v prosinci 2005 a z 16 členů Rady mladých jsou na konferenci přítomni 4 (Jenčík 2006a, s. 14). O dalších 4 roky později se dozvídáme z jednání Komise mladých OS KOVO, že „RM ČMKOS [Rada mladých ČMKOS – pozn. autora] je v útlumu – nedaří se změnit přístup vedení ČMKOS a jednotlivých odborů k přístupu k členské základě. (...) ČMKOS chce dát na příští rok RM rozpočet 86 tisíc Kč, ale vůbec tím nepochopila filozofii, s kterou RM na Radu ČMKOS přišla – zprofesionalizovat oblast a činnost práce s mladými“ (Komise mladých OS KOVO 2010). V roce 2013 v Radě mladých ČMKOS podle sdělení delegáta za Mladé odboráře OS KOVO pracují reálně již jen 3 lidé z 22 členů komise (Komise mladých OS KOVO 2013).

Tento nastínění vývoj chtěl pouze ukázat, že ani „sázka“ na druhé aktéra nebyla pro aktivní působení zástupců zaměstnanců ve středním odborném vzdělávání výhodná. Rada mladých ČMKOS se minimálně od roku 2006 nevyvíjí tak aktivně jako za svého vzniku. Ačkoliv toto nemohu prokazatelně ověřit, vedoucí oddělení RLZ ČMKOS při konzultaci<sup>63</sup> tohoto textu sdělil, že zástupci Rady mladých ČMKOS do roku 2005 pravidelně navštěvovali střední odborná učiliště a školy. Tomu se blíží i prohlášení Josefa Středula, bývalého předsedy Rady mladých ČMKOS z roku 2006, kterého ve svém článku v *Sondách* cituje Jenčík: „Mám za sebou celkem dobrou zkušenost při diskuzích v odborných učilištích. Hovořil jsem se dvěma a půl tisíci studentů třetích a čtvrtých ročníků. (...) Když jsme s nimi mluvili o tom, co je čeká, až opustí brány vzdělávacího zařízení, bylo pro ně obrovským překvapením, že jsou odbory vůbec schopné (...) přiblížit jim realitu, na kterou je školy nezvládají připravit“ (Jenčík 2006b, s. 4).

Jak MAUZ, tak Rada mladých ČMKOS, nedokázaly plně nahradit ucelenou činnost oddělení vzdělávání ČMKOS. Ukazuje se, zejména u Rady mladých ČMKOS, že zpomalení

---

<sup>63</sup> Konzultace 25. 5. 2017.



její činnosti přichází v roce 2006, tedy v moment, kdy oddělení vzdělávání, při kterém Rada mladých ČMKOS funguje, mění koncepci své činnosti. MAUZ, ač samostatná platforma, byla taktéž úzce provázána s ČMKOS a jejím oddělením vzdělávání, minimálně tematicky. Úpadek platformy se termínově blíží tomu, kdy dřívější oddělení vzdělávání ČMKOS přiznává, že již není schopno vykonávat dřívější aktivity. V roce 2008 píše: „Prudký nárůst projektových aktivit se přirozeně promítl v určité minimalizaci aktivit oddělení směřujících do naplňování systému rozvoje lidských zdrojů“ (Průběžná zpráva .... 2008).

Oddělení vzdělávání, posléze oddělení RLZ ČMKOS, se stahuje ze středního odborného vzdělávání na přelomu let 2005 a 2006. Zvolené alternativní „nástroje“ uplatnění vlivu ve středním odborném vzdělávání, tedy MAUZ a Rada mladých ČMKOS, ve své činnosti nenahradily adekvátně původní koncepci oddělení vzdělávání ČMKOS. Nabízí se tedy otázka, zda ČMOS PŠ nebo OS KOVO nepokračovaly v „rozběhnuté“ práci ČMKOS.

Jak jsem uvedl výše, ČMOS PŠ ve svých programových prohlášení spíše sleduje linku argumentace zaměstnavatelů, než aby přišlo s účelným prosazením vlastního pohledu, tj. odborářského, na střední odborné vzdělávání. V průběhu kurikulární reformy (2004–2012) se téma zpracování RVP pro střední odborné vzdělávání, potažmo práce oborových a odborných skupin při NÚOV, na pozadí činnosti odborů, nevěnuje ani jedno číslo *Týdeníku Školství*, oficiálního periodika ČMOS PŠ. V jednom čísle lze zachytit přesah odborů do vzdělávání, a to když se vyjadřuje místopředsdkyně ČMOS PŠ Markéta Vondráčková ke stabilizaci členské základny. „O poslání odborů v naší společnosti, o jejich činnosti v regionálním školství by se měli dozvědět už studenti pedagogických fakult v průběhu studia“ (Tondlová 2005, s. 5).

Naopak, v duchu programových prohlášení ČMOS PŠ z let 2007 a 2011, jsou v *Týdeníku Školství* v roce 2008 shrnuty závěry z diskuzního fóra ČMOS PŠ, které žádá vytvořit podmínky pro úzkou spolupráci škol a podniků (*Týdeník Školství* 2008, s. 1). Převážná část tematiky *Týdeníku Školství* tvoří pracovní a mzdové podmínky pedagogického a nepedagogického personálu ve školství. Obsah vzdělávání, na pozadí tematiky světa práce, zcela chybí. Nejde však jen o obsah vzdělávání, který je spjat s užším vymezením chápání školního kurikula. Jde zde o „viditelnost“ odborů ve školním vzdělávacím systému jako součást širšího chápání kurikula, tj. nejen jejich textová přítomnost v učebních materiálech, ale také jejich „fyzická“ přítomnost ve vzdělávání v podobě seminářů a přednášek. Ani tato aktivita však v průběhu kurikulární reformy nebyla v relevantních materiálech zachycena.

Stejná situace překvapivě panovala v oficiálním časopise OS KOVO *Kovák* v průběhu kurikulární reformy. Tématu tvorby RVP, které budou vnímat oboustranné potřeby aktérů světa práce, tedy zaměstnanců a zaměstnavatelů, přesah odborů do škol a jejich působnost tam, nebyl

tématem ani v tomto časopise. Jedinou zmínkou tak byl Josef Středula, který v roce 2006 napsal v týdeníku *Kováč*: „Pokud se podíváme do škol, tak tam absolutně postrádám byť jen nějakou zmínku o tom, že vůbec existuje i druhá strana té mince zaměstnání. (...) Nikdo mladým lidem ve škole neříká, že existuje zastoupení zaměstnanců, že české zákony na to myslí. (...) Takže náš vzdělávací systém dluží odborům obrovský prostor o těchto věcech alespoň trochu mluvit“ (Beneš 2006). Josef Středula v tomto vychází zejména ze své zkušenosti jako předsedy Rady mladých ČMKOS, avšak jeho „volání“ přichází v době, kdy už se odbory obrací na projektovou činnost a koncepčnímu vlivu na obsah a cíle středního odborného vzdělávání nezbyvá v nové koncepci místo.

Sledovat přítomnost zástupců zaměstnanců ve středním odborném vzdělávání v průběhu kurikulární reformy je nadneseně řečeno procházka „vyprahlou pouští“. Nelze najít jediný důkaz, který by vedl k přesvědčení, že odbory hrály jakoukoliv roli. Kurikulární reforma je prostá zaměstnaneckého pohledu.

Jak se snažila ukázat třetí kapitola textu, stát v tomto směru vliv zaměstnanců nijak zásadně nepodporoval a pozitivně nemoderoval jejich participaci v momentě, kdy se miska vah silně převážela ve prospěch jedné partikulární skupiny ze světa práce, zaměstnavatelů. Naopak to byl stát, který tuto misku vah k zaměstnavatelům silně nakláněl. V průběhu kurikulární reformy, zejména od postupného plošného vydávání RVP, přichází do vlády silně zaměstnavatelský étos, který byl do společnosti přenášen skrze vzkaz v duchu orientace Občanské demokratické strany: bohatství společnosti je neodmyslitelně spjato s podnikáním. Zaměstnavatelé jako klíčoví představitelé světa práce byl přirozeným komponentem vládní orientace Mirka Topolánka a Petra Nečase, tj. dvou pravicových premiérů, s jejichž vládou se nejvíce kryje realizace kurikulární reformy.

Zaměstnavatelé se tak za přispění samotných zástupců zaměstnanců, kteří se stahují z aktivního ovlivňování středního odborného vzdělávání, stávají jedinými aktéry světa práce. Oborové a odborné skupiny při NÚOV fungují zejména na jejich vstupech, a proto nemůže být překvapením, že výstupy z těchto skupin reflektují zejména jejich uvažování a jejich pohled na svět placené práce. Zaměstnavatelé se stávají v kontextu středního odborného vzdělávání klíčovými představiteli světa práce ve dvou rovinách, a to v rovině teoretické, tak v rovině praktické.

Na platformě oborových skupin se rýsoval teoretický výklad světa placené práce. Definovaly se zde základní koncepce RVP pro jednotlivé profese a tvořily se zde profily absolventů a kompetence, které by měly žáci mít po absolvování tohoto stupně vzdělávání. Jako nejvíce vypovídající o vlivu zaměstnavatelů považují způsob, jakými jsou definovány klíčové

kompetence, které mají žáci v průběhu vzdělávání získat. Nemusí jít však nutně jen o vliv zaměstnavatelů, ale také se zde dle mého názoru přidává logika státu. Ten je, jak jsem uvedl ve třetí kapitole, je svými postoji v průběhu kurikulární reformy blíže postojům zaměstnavatelů.

Klíčové kompetence jsou chápány jako soubory „(...) vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti, budoucí uplatnění v pracovním i mimopracovním životě i pro další vzdělávání“ (Jezberová a kol. 2007, s. 20). Klíčové kompetence jsou rozřazeny do osmi oblastí<sup>64</sup>, ale pro můj účel si vyberu jako ukázkou kompetencí k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám. Tento soubor povědomí „(...) směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni optimálně využívat svých osobnostních a odborných předpokladů pro úspěšné uplatnění ve světě práce (...)“ (Jezberová a kol. 2007, s. 25). Co je tedy důležité pro absolventy získat v průběhu vzdělávání? Jde zejména o to „mít reálnou představu o pracovních, platových a jiných podmínkách v oboru a o požadavcích zaměstnavatelů na pracovníky (...)“, nebo „vhodně komunikovat s potenciálními zaměstnavateli (...)“ či konečně „rozumět podstatě a principům podnikání (...)“ (Jezberová a kol. 2007, s. 25). V konkrétních jednotlivých RVP se poté ještě přidává kompetence vhodně komunikovat s profesionálními zaměstnavateli (MŠMT 2008a, s. 7). V otázce práv je zde jediná zmínka, a to „znát obecná práva a povinnosti zaměstnavatelů a pracovníků“ (Jezberová a kol. 2007, s. 25). V tomto kontextu se můžeme ptát obdobným způsobem jako ve třetí kapitole: Kde je povědomí zaměstnanců o světě placené práce? Úspěšné uplatnění ve světě práce znamená také umět se před světem práce chránit a měnit ho. Pokud jednou z kompetencí má být připravenost „(...) přizpůsobit se měnícím se pracovním podmínkám“ (Jezberová et al., s. 25), můžeme se ptát, kde je kompetence tyto pracovní podmínky svým úsilím zlepšovat a měnit ve svůj prospěch? Jak by měli žáci reagovat na negativní stránky světa placené práce a hlavně, jak s nimi zacházet?

Absolventi středního odborného vzdělávání vstupují na trh práce v mladém věku a bez předchozí pracovní zkušenosti. Pracovní trh je může mnohdy vystavit situacím, kdy je profesionální zaměstnavatel může tlačit do výkonu práce, která neodpovídá bezpečnostní předpisům nebo k podpisu pracovní smlouvy, která absolventa znevýhodňuje. Jak řešit šikanu na pracovišti nebo neplacení zdravotního a sociálního pojištění zaměstnavatelem? Svět placené práce je v definici klíčových kompetencí světem práce zaměstnavatelů bez jakéhokoliv přesahu

---

<sup>64</sup> Kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; komunikativní kompetence; personální a sociální kompetence; občanské kompetence a kulturní povědomí; kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám; matematické kompetence; kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi (Jezberová a kol. 2007, s. 20).

k horizontům světa placené práce pohledem zaměstnanců. Jaké kompetence má mít žák, aby se naučil vymáhat a vynutit ustanovení z pracovního práva, která například zaměstnavatel porušuje? Klíčové kompetence jsou bez jakékoliv zmínky o možnosti „obraný“ před světem práce, stejně jako chybí kompetence k možnosti svět práce měnit. Jak jsem ukázal ve druhé kapitole, orientace zaměstnanců ve světě placené práce se nejvíce pojí se sociální a pracovně-právní ochranou na trhu práce. Ta je nejsilněji vepsána do kolektivních smluv, tj. nástroji, který podle ČMKOS zrovnoprávňuje postavení zaměstnavatelů a zaměstnanců na trhu práce. Kolektivní smlouvy jsou nástrojem, v reinterpetaci *Strategie rozvoje* z roku 2003, jak zvyšovat očekávání zaměstnanců ve směru vyšších kulturních a civilizačních standardů vůči firmám. Ve druhé kapitole jsem popisoval proces socializování horizontu světa placené práce na přelomu 19. a 20. století právě tím, že jsem poukázal na to, že to byly kolektivní reprezentace ve světa práce (odborníky), které stály za snahou svět práce spojit se sociálními a pracovně právními ustanoveními. Odborové hnutí stálo za tím, že svět placené práce se přetvořil z jednorozměrné logiky trhu do podoby, kdy práce není jen ekonomickou aktivitou, ale také zdrojem práv.

V koncepci klíčových kompetencí je zaměstnanec objektem trhu práce a být „úspěšný“ na tomto trhu práce znamená znát očekávání zaměstnavatelů, nikoliv možnost se proti zaměstnavatelům bránit. Zaměstnavatelé jsou popisováni jako klíčoví představitelé světa práce, kterému se žáci mají naučit rozumět pomocí osvojení si základních kompetencí, které vhodně zapadnout do zaměstnavatelského portfolia. Klíčové kompetence k pracovnímu uplatnění připomínají obraz světa práce, kde neexistuje jakýkoli nesoulad. Zaměstnavatelé jsou ti, kteří svět práce definují, absolventi ti, kteří se tento svět práce snaží naučit.

Ve třetí a páté kapitole jsem ukázal, že v počátečních fázích reformy středního odborného vzdělávání, symbolizované zejména projektem *PHARE VET* (1994-1998) a *MATRA* (2002-2003), byly odbory chápány v kontextu středního odborného vzdělávání jako relevantní aktéři světa práce – těchto projektů se účastnily jako rovnocenní partneři zaměstnavatelů. Tyto projekty byly spolufinancované státní rozpočtem a jejich gestorem bylo MŠMT. Stát tedy také svým způsobem vnímal odbory jako aktéry světa práce, kteří mají svůj podíl na formování obsahu a cílů středního odborného vzdělávání. Důležité je však zmínit, že to byly hlavně odbory samy (ČMKOS), kteří sebe sama chápaly jako důležitého aktéra v koncipování středního odborného vzdělávání. Činnost oddělení vzdělávání ČMKOS toto dokládá, jak jsem ukázal v této kapitole. V těchto dvou projektech je stále chápáno sociální partnerství jako partnerství zaměstnanců a zaměstnavatelů.

Zlom nastává v momentě, kdy se začíná realizovat kurikulární reforma a odbory transformují své oddělení vzdělávání. Nejenže se od tohoto momentu již neúčastní žádného

projektu v gesci MŠMT, který se věnoval implementaci kurikulární reformy ve středním odborném vzdělávání, ale ztrácí také svoje postavení jako sociálního partnera (relevantního aktéra světa práce) v tomto stupni vzdělávání. Dokládá to historie dvou projektů v gesci MŠMT na implementaci školních vzdělávacích programů do praxe. Prvním byl projekt *Pilot S* (2005-2008) (NÚV 2017h), druhým *Kurikulum S* (2009-2012) (NÚOV 2012e). Na nich se ukazují pro změnu dominance zaměstnavatelů v praxi světa placené práce ve středním odborném vzdělávání. Oba projekty se věnovaly rozvoji sociálního partnerství na úrovni škol, ale ani v jednom odbory nevystupují v roli sociálního partnera. Výstupem projektu *Pilot S* je *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU* (Kašparová a kol. 2008), která chápe zaměstnavatele jako hlavní sociální partnery, kteří jsou „(...) klíčoví představitelé práce (...)“ (Kašparová a kol. 2008, s. 10) a dodává, že výsledkem sociálního partnerství by mělo být formulování „požadavků regionálních sociálních partnerů a regionálního trhu práce na kompetence absolventů daných oborů vzdělávání“ (Kašparová a kol. 2008, s. 11). Zaměstnavatelé jako hlavní sociální partneři tak mají definovat kompetence absolventů, tj. dle výše uvedené citace vědomosti, schopnosti, postoje a hodnoty absolventů. Sociální partnerství na regionální úrovni je realizováno zejména „zajištěním praktické odborné přípravy (...) v reálném pracovním prostředí (...)“ (Kašparová a kol. 2008, s. 11). Jak je ale zřejmé ze sborníku, který ukončil projekt *Pilot S* (NÚOV 2007b), reálné pracovní prostředí ve všech příkladech „zdroje inspirace“ bylo bez přítomnosti odborů. Ani v jednom příkladu spolupráce školy se sociálním partnerem ze svého okolí nebyly odbory definovány jako relevantní partner světa práce, který by se jakýmkoli způsobem mohl podílet na realizaci praktické odborné přípravy formou konzultací, přednáškou či počátečním zaučením v podniku. Naopak, všechny „zdroje inspirace“ sociálního partnerství byly definovány jako spolupráce škol a zaměstnavatelů (NÚOV 2007a). Obdobné výsledky přináší závěry projektu *Kurikulum S*. V rámci tohoto projektu vznikly například publikace *Sociální partnerství očima zaměstnavatelů – sborník příkladů dobré praxe* (NÚOV 2012g) nebo kulaté stoly *Co všechno dělají firmy v rámci spolupráce se školami* či *Sociální partnerství škol a podniků z pohledu zaměstnavatelů* (NÚOV 2012e).

Pokud se podíváme ještě před začátek kurikulární reformy a před změnu fungování oddělení vzdělávání ČMKOS, zdá se výše uvedené jako z „jiného světa“. Zatímco první národní zprávu o sociálním partnerství v roce 1997 vypracovávají SP, Hospodářská komora a ČMKOS společně (Coufalík et al. 1997), na konci kurikulární reformy v roce 2012 je sociální partnerství vnímáno optikou spolupráce škol a podniků. Zatímco PHARE VET (1994-1998) a MATRA (2002-2003) vnímá sociální partnerství ve středním odborném vzdělávání jako partnerství

zaměstnavatelů a zástupců zaměstnanců, v projektech Pilot S (2005-2008) a Kurikulum S (2009-2012) je sociální partnerství definováno již z diametrálně odlišných pozic. Ostatně, další velký projekt Pospolu (2012-2015) v gesci MŠMT, který jej připravilo ve spolupráci se zaměstnavatelskými svazy, se jmenuje v plném znění Pospolu – Podpora spolupráce škol a firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi (NÚV 2017). Zaměstnavatelé mají výsadní postavení v definování teorie světa práce v podobě tvorby RVP, ale stejně tak se výhradně podílejí na tvorbě praxe světa práce v podobě participace na realizaci školních vzdělávacích programů na úrovni škol, které z RVP vycházejí.

Na konci první kapitoly jsem shrnul překrývající se otázku teorií reprodukce ve vzdělání otázkou, kterou položil Michael W. Apple: „(...) jedna z nejzákladnějších otázek týkající se vzdělávacího procesu, kterou bychom si měli klást, zní takto: 'Které vědomosti mají největší hodnotu?'. Je to až záludně jednoduchá otázka. Vzhledem k tomu, že jsou konflikty kvůli této otázce (...) vyhocené a hluboké, nejedná se 'pouze' o problém vzdělávání, ale zároveň o problém ideologický a politický. (...) Proto je lepší tuto otázku formulovat tak, aby byla zdůrazněna hluboce politická povaha debaty o vzdělávání: 'Vědomosti koho mají největší hodnotu?'“ (Apple 2004, s. XIX.).

Tento text se snažil dokázat, že je to výhradně vědomost zaměstnavatelů, která prostupuje školním kurikulem a definuje tak horizonty žáků v uvažování o světě placené práce. Úplná absence zástupců zaměstnanců v definování obsahu školního kurikula dovoluje univerzalizovat partikulární povědomí o světě práce zaměstnavatelům. Právě povědomí světa práce jako světa, ve kterém je zaměstnanec relevantním hráčem, úplně mizí. Odpověď na klíčovou otázku textu, tj. jsou to zaměstnavatelé, kterým patří svět práce ve školním kurikulu, poskytuje odpověď na to, kdo vlastní moc ve společnosti v logice autorů první kapitoly.

## Závěr

Cílem tohoto textu bylo hledat stopy zaměstnanců a zaměstnavatelů ve středním odborném vzdělávání a sledovat jejich jednání ve snaze ovlivňovat tento stupeň vzdělávání v logice vlastního zájmu v průběhu kurikulární reformy středního odborného vzdělávání v České republice. Tento zájem jsem v textu sledoval jako snahu vpisovat vlastní povědomí o světě placené práce do konceptů kurikula středního odborného vzdělávání. Definoval jsem oborové a odborné skupiny při Národním ústavu odborného vzdělávání jako klíčovou platformu pro uplatnění vlivu světa práce v koncepci kurikula středního odborného vzdělávání. Tyto skupiny byly klíčové při tvorbě rámcových vzdělávacích programů, základních kurikulárních dokumentů české vzdělávací soustavy. Moji výzkumnou otázku jsem zasadil do fungování oborových a odborných skupin při Národním ústavu odborného vzdělávání.

Středním odborným vzděláváním prochází v České republice většina žáků v době, kdy dospívají. Dospívání je doba, kdy se výrazně formují hodnotové orientace člověka směřované ke společnosti, zaměstnání nebo ekonomice. Je pro důležité se tázat, kdo má v tomto období možnost tyto hodnotové orientace ovlivňovat.

Ve svém textu jsem vycházel z intelektuální tradice teorií reprodukce ve vzdělávání, které jsem představil v první kapitole. Tyto teorie sloužily jako vodítko, jak tento text číst a chápat. Jak jsem ukázal, každá svým způsobem kladla otázku, kterou položil Michael W. Apple: znalosti koho, jsou považovány za nejvíce hodnotné ve školním kurikulu. Tato otázka nevyovídá jen o samotném procesu vzdělávání, ale také o rozložení moci ve společnosti. Určité znalosti škola žákům předává, jiné ve školním kurikulu úplně chybí. Tímto procesem vytváří škola u žáků povědomí, ve kterém jsou znalosti jedné skupiny považovány za důležité a legitimní (dominantní skupiny), zatímco jiné skupiny zůstanou nepovšimnuty (znevýhodněné skupiny).

Ve svém textu jsem si položil podobnou otázku jako Apple: povědomí koho, výrazně ovlivňovalo orientace žáků ve světě placené práce v průběhu kurikulární reformy. Ve druhé kapitole jsem výzkumnou otázku představil detailněji a definoval si, jak budu ve svém textu chápat svět práce, aktéry světa práce, jejich povědomí, jak budu chápat kurikulum a kurikulární reformu.

Ve třetí kapitole jsem se podrobněji věnoval vztahu státu a jeho roli moderátora ve vztahu zaměstnanců a zaměstnavatelů na pozadí systému středního odborného vzdělávání. Ukázal jsem, že se tato moderátorská role v čase měnila a minimálně od přelomu let 2004 a 2005 se do popředí dostává úzký vztah zaměstnavatelů a státu. To posléze ovlivňuje logiku

chápání sociálního partnerství ve středním odborném vzdělávání. Zatímco v 90. letech a na počátku nového tisíciletí (projekt *PHARE VET* a *MATRA*) bylo sociální partnerství chápáno jako rovnocenný vliv zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů na definování obsahu a cílů středního odborného vzdělávání, na přelomu let 2004 a 2005 dochází postupně ke změně a zaměstnavatelé se stávají v logice strategických vládních dokumentů klíčoví partneři světa práce pro svět vzdělávání. Tuto změnu logiky můžeme nejzřetelněji vidět na pozadí nástupu vlády Mirka Topolánka a Petra Nečase. Text však také ukázal, že to bylo jmenování Martina Jahna předsedou Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů v roce 2004, které znamenalo první velký předěl v chápání reprezentace zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů na rozvoji vzdělávání.

Nebyl to však jen stát, kdo se podílel na vyloučení zaměstnanců jako relevantních aktérů světa práce ve vzdělávacím systému. Na této ztrátě relevantnosti se podíleli samotní zástupci zaměstnanců. Toto tvrzení jsem dokázal na fungování oborových a odborných skupin při Národním ústavu odborného vzdělávání. Důvody pro výběr této platformy jsem představil ve čtvrté kapitole.

V páté kapitole jsem se věnoval samotné analýze fungování oborových a odborných skupin na pozadí jednání zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů v nich. Ukázal jsem, že do roku 2004 považuje oddělení vzdělávání ČMKOS přítomnost svých zástupců na jednání této platformy za důležitý nástroj svého ovlivňování obsahu a cílů středního odborného vzdělávání. Změna logiky fungování oddělení vzdělávání na přelomu let 2005 a 2006 však znamenala úplný odklon od systematického vpisování zájmů odborů do středního odborného vzdělávání. Oborové a odborné skupiny po této změně uvnitř oddělení vzdělávání ČMKOS fungují na bázi zaměstnavatelských zájmů. Další nástroje pro uplatnění vlivu odborů ve středním odborném vzdělávání, Rada mladých ČMKOS a MAUZ, nedokázaly navázat na koncepční práci oddělení vzdělávání ČMKOS. V textu jsem ukázal, že ani odborové svazy ČMOS PŠ a OS KOVO se nevěnovaly snaze ovlivnit střední odborné vzdělávání v jeho cílech a obsazích a na práci oborových a odborných skupin nijak neparticipovaly. Naopak zaměstnavatelé kontinuálně ve svých programových prohlášeních a strategických dokumentech požadují napojit obsah a cíle středního odborného vzdělávání na logiku svých zájmů. Aktivně se účastní jednání oborových a odborných skupin a plně uplatňují možnost vpisovat své povědomí o světě placené práce do základních kurikulárních dokumentů českého vzdělávacího systému, rámcových vzdělávacích programů.

Kurikulární reforma tak končí metodickým konstatováním Národního ústavu odborného vzdělávání pro střední odborné školy takto: zaměstnavatelé jsou klíčoví představitelé světa



práce. Toto metodické konstatování odpovídá taktéž na moji výzkumnou otázku: povědomí koho, výrazně ovlivňovalo orientace žáků ve světě placené práce v průběhu kurikulární reformy. Tento text odpověděl, že to bylo povědomí zaměstnavatelů.

## **Použité zdroje**

Althusser, Louis. (1971) *Lenin and philosophy, and other essays*. New York: Monthly Review Press.

- Anyon, Jean. (2011) *Marx and education*. New York: Routledge.
- Apple, Michale W. (1979) *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Apple, Michael W. (1980) Analyzing determinations. *Curriculum Inquiry*, Vol. 10, No. 1, s. 55-76.
- Apple, Michael W. (2004) *Ideology and Curriculum*. (3rd.) London: RoutledgeFalmer.
- Apple, Michael W., Au, Wayne, Gandin, Luis Armando. (2009) Introduction. In Apple, Michael W., Au, Wayne, Gandin, Luis Armando. *Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Taylor & Francis Routledge, s. 3–19.
- Apple, Michael W. (2013) *Can education change society?*. New York: Routledge.
- Au, Wayne, Apple, Michael W. (2009) Rethinking Reproduction. In Apple, Michael W., Au, Wayne, Gandin, Luis Armando. *Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Taylor & Francis Routledge, s. 83-96.
- Bednář, Miloš. (1998) Odbory a profesní vzdělávání dospělých. *Pohledy*, Vol. 6, s. 19-25.
- Beneš, Martin. (2006): Jak se bránit osočování odborů?, *Kováč*, 15. 9. 2006, č. 30.
- Bíba, Jan. (2014) Soudobá politická filosofie. Semestr 2014-2015. *Gramsci a hegemonie*. Ústav politologie. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Clauded. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. London: SAGE Publications.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Clauded. (1990) *Reproduction in education, society and culture*. (2nd.) London: SAGE Publications.
- Bowles, Semuel, Gintis, Herb. (1976) *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bowles, Semuel, Gintis, Herb. (2011) *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. (reprint) Chicago: Haymarket Books.
- Castel, Robert. (1996) Work and usefulness to the world. *International Labour Review*. Vol. 135, No. 6, s. 615-622.
- Coufalík, Jaromír, Bucki, Jan, Valenta, Jiří. (1997) *Národní zpráva o roli sociálních partnerů v rozvoji odborného vzdělávání v České republice*. Praha: Národní vzdělávací fond.
- Českomoravská konfederace odborových svazů. (2002) Program ČMKOS na období 2002-2006. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] Dostupné z <http://ww2.cmkos.cz/staryweb/dokumenty/program.doc> [cit. 24. června 2017].
- Českomoravská konfederace odborových svazů. (2006a) Program ČMKOS na období 2006-2010. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] Dostupné z [http://osz-stare.cmkos.cz/CZ/Z\\_tisku/Bulletin/05\\_2006/14.html](http://osz-stare.cmkos.cz/CZ/Z_tisku/Bulletin/05_2006/14.html) [cit. 18. června 2017].

Českomoravská konfederace odborových svazů. (2006b) Institut pro rozvoj lidských zdrojů Zlenice. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] Dostupné z <http://ww2.cmkos.cz/lidskezdroje/menuContents/institutZlenice.php> [cit. 17. června 2017].

Českomoravská konfederace odborových svazů. (2010a) Program ČMKOS na období 2010-2014. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] Dostupné z [http://osz-stare.cmkos.cz/CZ/Z\\_tisku/Bulletin/04\\_2010/program\\_cmkos\\_2010\\_2014.pdf](http://osz-stare.cmkos.cz/CZ/Z_tisku/Bulletin/04_2010/program_cmkos_2010_2014.pdf) [cit. 25. června 2017].

Českomoravská konfederace odborových svazů. (2010b) Důležitá data v činnosti ČMKOS. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] 23. 4. 2010. Dostupné z <https://www.cmkos.cz/obsah/310/dulezita-data-v-cinnosti-cmkos/13152> [cit. 29. června 2017].

Českomoravská konfederace odborových svazů. (2014) Program ČMKOS na léta 2014-2018. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] Dostupné z <https://ipodpora.odborny.info/dms/file/h/88313e201e58694d> [cit. 29. června 2017].

Českomoravská konfederace odborových svazů. (2015) Odborové struktury a vztahy mezi nimi. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] 20.8.2015. Dostupné z <https://www.cmkos.cz/obsah/294/odborove-struktury-vztahy-mezi-nimi/13212> [cit. 29. června 2017].

Českomoravská konfederace odborových svazů. (2017) Projekty. *Českomoravská konfederace odborových svazů* [online] 20.8.2015. Dostupné z <https://www.cmkos.cz/obsah/261/lidske-zdroje-projekty?language=cs> [cit. 29. června 2017].

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. (2003) *Program ČMOS PŠ na léta 2003-2007*. Praha: Sekretariát ČMOS PŠ.

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. (2007) *Program ČMOS PŠ na léta 2007-2011*. Praha: Sekretariát ČMOS PŠ.

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. (2011a) *Program ČMOS PŠ na léta 2011-2015*. Praha: Sekretariát ČMOS PŠ.

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. (2011b) *Zpráva o činnosti Českomoravského odborového svazu pracovníků školství od V. sjezdu*. Praha: Českomoravský odborový svaz pracovníků školství.

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. (2013) Co chceme. *Českomoravský odborový svaz pracovníků školství* [online] Dostupné z [http://www.skolskeodbory.cz/dokument.php?event\\_akce=dokument\\_down&id\\_doc=2013000004](http://www.skolskeodbory.cz/dokument.php?event_akce=dokument_down&id_doc=2013000004) [cit. 10. června 2017].

Českomoravský odborový svaz pracovníků školství. (2017) Kontakty. *Českomoravský odborový svaz pracovníků školství* [online] Dostupné z <http://www.skolskeodbory.cz/kontakt.php> [cit. 10. června 2017].

Český statistický úřad. (2016) 205R (K) Klasifikace zaměstnání a postavení zaměstnaných v NH. Česká republika – NUTS1. *Český statistický úřad* [online] 29. 7. 2016. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/205r-k-klasifikace-zamestnani-a-postaveni-zamestnanych-v-nh-r7r1lure5iu> [cit. 25. června 2017].

Databáze strategií. (2017) Národní. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z <https://www.databaze-strategie.cz/cz/CR> [cit. 25. června 2017].

Drbalová, Vladimíra. (2015) Čtvrtstoletí cesty Svazu na vrchol. *Spektrum*, Vol. 05, s. 18-19.

European Centre for the Development of Vocational Training. (2016) *Spotlight on VET Czech Republic*. European Centre for the Development of Vocational Training [online] Dostupné z: [www.cedefop.europa.eu/files/8098\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/8098_en.pdf) [cit. 1. července 2017].

Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy. (2005) *Přehled o odborném vzdělávání v České republice*. Thessaloniki: Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy.

Fassmann, Martin. (2005): V čem odborům vadí Jáhnův návrh strategie hospodářského růstu České republiky, *Sondy*, 9. 6. 2005, č. 22, s. 6.

Giroux, Henry. A. (1983) Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, Vol. 53, No. 3, s. 257-293.

Hartoš, Petr, Kunc Stanislav. (2005) Zaměstnavatelské svazy – Svaz průmyslu a dopravy ČR a Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů ČR. In Mansfeldová, Zdenka, Aleš Kroupa (eds.). *Participace a zájmové organizace v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, s. 159–182.

Hodnotící zpráva o naplňování systému výchovy a vzdělávání ČMKOS, včetně dalších aktivit za rok 1997 (1998), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Hodnotící zpráva o naplňování systému výchovy a vzdělávání ČMKOS a o dalších vzdělávacích aktivitách v roce 1998 (1998), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Hodnotící zpráva o naplňování systému odborové výchovy a vzdělávání ČMKOS za rok 1999 (2000), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Hodnotící zpráva o naplňování systému vzdělávání ČMKOS za rok 2002 (2003) *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 2002-2016.

Horáková, Monika. (2016) Zrůdnosti na České poště. A2 [online] 20. 6. 2016. Dostupné z <http://a2larm.cz/2016/06/zrudnosti-na-ceske-poste/> [cit. 25. června 2017].

Hospodářská komora, Svaz průmyslu a dopravy ČR, TREFIMA, spol. s r.o. (2012) Model zapojení sociálních partnerů do popisování světa práce prostřednictvím sektorových rad. *Národní soustava povolání* [online] Dostupné z <http://info.nsp.cz/Download/zakazka/Model-SR.pdf> [cit. 25. června 2017].

Hospodářská komora, Svaz průmyslu a dopravy ČR, TREXIMA, spol. s r.o. (2017) Sektorové rady. *Sektorové rady* [online] Dostupné z <http://www.sektoroverady.cz/sektorove-rady> [cit. 25. června 2017].

Chmelař, Aleš. (2017) Annual Review of Labour Relations and Social Dialogue Czech Republic 2016. *Friedrich-Ebert-Stiftung Bratislava* [online] Dostupné z <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/bratislava/13201.pdf> [cit. 25. června 2017].

Jandourek, Jan. (2001) *Sociologický slovník*. Praha: Portál.

Informace o činnosti oddělení vzdělávání ČMKOS v oblasti vzdělávací politiky ČR (2000), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Informace o Národním vzdělávacím fondu (1995), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Jenčík, Karel. (2006a): O generační výměnu není zájem, *Sondy*, 22. 6. 2006, č. 24, s. 14.

Jenčík, Karel. (2006b): Mladé odbory nejsou pouhou vizí, *Sondy*, 9. 3. 2006, č. 9, s. 4.

Jenčík, Karel. (2007): Odborné školství není odpad, *Sondy*, 20. 12. 2007, č. 50, s. 2.

Jezberová, Romana et al. (2007) *Nová koncepce klíčových kompetencí v RVP odborného vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Jírovská, Lea. (2014) *Odbory: pohon, nebo brzda běžícího pásu výroby?*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Katedra sociální a kulturní ekologie. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120165226/?lang=en> [cit. 25. června 2017].

Kadlec, Miroslav. (2006) Podíl oborových skupin na zajišťování kvality odborného vzdělávání. *Informační Bulletin Národního ústavu odborného vzdělávání*, Vol. 10, No. 1-2. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/BULLETIN/bull2006\\_01\\_02.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/BULLETIN/bull2006_01_02.pdf) [cit. 25. června 2017].

Kašparová et al. (2008) *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: Národní ústav pro odborné vzdělávání.

Kašparová et al. (2012) *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. (aktualizované vydání). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Katrnák, Tomáš. (2003) Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě. *Sociológia*. Vol. 35, č. 1, s. 61-76. Citovaný text dostupný z <fsslv.fss.muni.cz/~katrnak/articles/reprodukce.pdf> [cit. 25. června 2017].

Klaus ml., Václav. (2017): Kdo je zlý a kdo je hodný?. *Novinky* [online]. 3. 4. 2017. Dostupné z <https://www.novinky.cz/komentare/433966-komentar-kdo-je-zly-a-kdo-je-hodny-vaclav-klaus-ml.html> [cit. 25. června 2017].

Kofroňová, Olga. (2001) *Kurikulum odborného vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Komise mladých OS KOVO. (2010) Zápis č. 7/2010 z jednání KM v Praze 2. - 3.12.2010. *Komise mladých OS KOVO* [online] Dostupné z <http://www.oskovo.cz/sites/default/files/oskovo/Mlad%C3%AD%20kov%C3%A1ci/Z%C3%A1pisy/2010/Z%C3%A1pis%20%C4%8D.%207-2010%20z%20Prahy.doc> [cit. 25. června 2017].

Komise mladých OS KOVO. (2013) Zápis č. 3/2013 z jednání KM v Praze 6. – 7.12. 2013. *Komise mladých OS KOVO* [online] Dostupné z <http://www.oskovo.cz/sites/default/files/oskovo/Mlad%C3%AD%20kov%C3%A1ci/Z%C3%A1pisy/2013/Z%C3%A1pis%20%C4%8D.%203-2013%20ze%20zased%C3%A1n%C3%AD%20KM%20v%20Praze%206.-7.12.2013.doc> [cit. 25. června 2017].

Kováč. (2001): Sto dní již uplynulo. *Kováč*, Vol. 44.

Lowe, Graham, Rastin, Sandra. (2000) Organizing the Next Generation: Influences on Young Workers' Willingness to Join Unions in Canada. *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 38, No. 2, s. 203-222.

Marx, Karl, Engels, Bedřich. (1845) Německá ideologie. Feuerbach. Protiklad materialistického a idealistického názoru. *Marx Engels Archive* [online] 2017. <https://www.marxists.org/cestina/marx-engels/1845/011845/ch01.html> [cit. 25. června 2017].

Marx, Karl. (1969) *Capital, I*. Moscow: Progress Publishers.

Méda, Dominique. (1996) New perspectives on work as value. *International Labour Review*. Vol. 135, No. 6, s. 633-643.

Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR. (2011) Zpět na vrchol-Strategie mezinárodní konkurenceschopnosti České republiky pro období 2012 až 2020. *Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR* [online] Dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/Strategie-mezinarodni-konkurenceschopnosti-Ceske-republiky.pdf> [cit. 25. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2001) Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z <https://www.databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha> [cit. 6. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2002) Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblasti předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby-zamer-vzdelavani.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby-zamer-vzdelavani.pdf) [cit. 25. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2005) Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblasti předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání). *Ministerstvo školství, mládeže a*

tělovýchovy ČR [online] Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky> [cit. 6. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2007a) Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblasti předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání) 2007-2013. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby\\_zamer.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby_zamer.pdf) [cit. 25. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2007b) Strategie celoživotního učení ČR 2007-2015. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/strategie\\_celozivotního\\_uceni.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/strategie_celozivotního_uceni.pdf) [cit. 25. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2008a) Rámcový vzdělávací program. 21 – 52 – H/01 Hutník. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online] Dostupné z [zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%20152H01%20Hutnik.pdf](http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%20152H01%20Hutnik.pdf) [cit. 10. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2008b) Akční plán podpory odborného vzdělávání. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/zp\\_akcniplan\\_odporyodbornehovzdelavani.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/zp_akcniplan_odporyodbornehovzdelavani.pdf) [cit. 25. června 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2009) Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online] Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/216\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/216_1_1/) [cit. 1. července 2017].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2011) Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblasti předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání) 2011-2015. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby-zamer-msmt-2011-15\\_1.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouhodoby-zamer-msmt-2011-15_1.pdf) [cit. 25. června 2017].

Mladí kováci OS KOVO. (2017) O nás. *Mladí kováci OS KOVO* [online] Dostupné z <http://www.oskovo.cz/mladi-kovaci/o-nas> [cit. 3. června 2017].

Moravec, Václav. (2004) Budoucí vicepremiér pro ekonomiku Martin Jahn chce do konce roku představit Hospodářskou strategii ČR. *BBC Czech* [online]. 2. 8. 2004. Dostupné z [http://www.bbc.co.uk/czech/interview/story/2004/08/040802\\_jahn.shtml](http://www.bbc.co.uk/czech/interview/story/2004/08/040802_jahn.shtml) [cit. 25. června 2017].

Morrow, Raymond A. (2014) Reproduction Theories. In Phillips, D. C. *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. California: SAGE Publications, s. 706-710.

Myant, Martin (2010) *Trade unions in the Czech Republic*. Brussels: ETUI.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2004) Sociální partnerství v odborném vzdělávání v České republice. Závěrečná práva projektu MATRA. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2005) *Činnost oborových skupin*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2006a) *Kurikulární reforma a tvorba vzdělávacích programů ve středním odborném vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2006b) *Činnost oborových skupin*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2006c) Výroční zpráva 2006. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2007) *Činnost oborových skupin. Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z [http://www.nuov.cz/uploads/Oborove\\_skupiny\\_a\\_NSK/C4\\_8Cinnost\\_20oborov\\_C3\\_BDch\\_20skupin\\_202007.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Oborove_skupiny_a_NSK/C4_8Cinnost_20oborov_C3_BDch_20skupin_202007.pdf) [cit. 25. června 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2007b) Pilotní školy. Zdroj inspirace. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2008a) *Činnost oborových skupin*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2008b) Průvodce současným odborným vzděláváním. Národní ústav odborného vzdělávání [online] Dostupné z [http://www.nuov.cz/uploads/PaK/Pruvodce\\_soucasnym\\_vzdelavanim.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/PaK/Pruvodce_soucasnym_vzdelavanim.pdf) [cit. 25. června 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2010) *Činnost oborových skupin. Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z [http://www.nuov.cz/uploads/Oborove\\_skupiny\\_a\\_NSK/CINNOST\\_A4.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Oborove_skupiny_a_NSK/CINNOST_A4.pdf) [cit. 10. června 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2011) *Informační svodka o činnosti oborových skupin*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav odborného vzdělávání. (2012a) Spolupráce firmy Česká pošta, s. p. se středními odbornými školami. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuov.cz/kurikulum/spoluprace-firmy-ceska-posta-s-p-se-strednimi-odbornymi> [cit. 10. června 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2012b) PHARE VET: Reforma odborného vzdělávání. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuov.cz/phare-vet-reforma-odborneho-vzdelavani> [cit. 22. června 2017].



Národní ústav odborného vzdělávání. (2012c) Oborové skupiny a sektorové rady. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuov.cz/oborove-skupiny-a-sektorove-rady> [cit. 3. července 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2012d) MATRA – Sociální partnerství v odborném vzdělávání v České republice. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuov.cz/matra> [cit. 5. července 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2012e) Kurikulum S. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuov.cz/kurikulum> [cit. 5. července 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2012f) Oborové skupiny. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuov.cz/oborove-skupiny-2> [cit. 5. července 2017].

Národní ústav odborného vzdělávání. (2012g) Sociální partnerství očima zaměstnavatelů – sborník příkladů dobré praxe. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Národní ústav pro vzdělávání. (2015) Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie\\_dualni\\_systemy\\_FIN.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systemy_FIN.pdf) [cit. 25. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017a) Střední odborné vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/stredni-odborne-skoly> [cit. 9. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017b) Přehled vydání RVP SOV po vlnách. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/prehled-vydavani-rvp-sov-po-vlnach> [cit. 25. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017c) Představení. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.narodnikvalifikace.cz/predstaveni> [cit. 25. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017d) O projektu. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <https://www.narodnikvalifikace.cz/o-projektu> [cit. 1. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017e) Časté dotazy. Co jsou sektorové rady. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z [http://www.narodnikvalifikace.cz/caste-dotazy/\\$1785](http://www.narodnikvalifikace.cz/caste-dotazy/$1785) [cit. 14. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017f) Oborové a odborné skupiny. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/os> [cit. 25. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017g) Zpravodaj oborové skupiny. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuv.cz/vystupy/oborove-skupiny> [cit. 10. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017h) Publikace projektu PILOT S. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuv.cz/vystupy/publikace-projektu-pilot-s> [cit. 10. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017ch) Přehled oborových skupin. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/prehled-oborovych-skupin> [cit. 10. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017i) Odborné skupiny. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/odborne-skupiny> [cit. 10. června 2017].

Národní ústav pro vzdělávání. (2017j). Pospolu. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/pospolu> [cit. 10. června 2017].

Národní vzdělávací fond. (1997) *Od pilotních škol k reformní strategii. Výstupy programu Phare Reforma odborného vzdělávání*. Praha: Fragment.

Národní vzdělávací fond, Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2003) Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. *Národní institut pro další vzdělávání* [online] Dostupné [http://www.nidv.cz/cs/download/koncepce/Strategie\\_rozvoje\\_lidskych\\_zdroju\\_pro\\_Ceskou\\_republiku.pdf](http://www.nidv.cz/cs/download/koncepce/Strategie_rozvoje_lidskych_zdroju_pro_Ceskou_republiku.pdf) [cit. 25. června 2017].

Nash, Roy. (1990) Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 4, s. 431-447.

Novák, Arnošt. (2011) O společnosti běžícího pásu. A2 [online]. 16. 2. 2011. Dostupné z <https://www.advojka.cz/archiv/2011/4/o-spolecnosti-beziciho-pasu> [cit. 25. června 2017].

Odborový svaz KOVO. (2017) Odborový svaz KOVO. *Odborový svaz KOVO* [online] Dostupné z <http://www.oskovo.cz/odborovy-svaz-kovo> [cit. 11. června 2017].

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. (2010) *Učení pro praxi. Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD. Česká republika*. Paříž: Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (přeložil Národní ústav odborného vzdělávání).

Pinková, Aneta. (2015) Employer Organisations and Business Groups in the Czech Republic. *Politics in Central Europe*, Vol. 11, No. 1, s. 75-90.

Platforma práce s mládeží (2000), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Pohanková, Jitka. (2010) Cyklické revize RVP v odborném vzdělávání. *Metodický portál RVP* [online] 15. 10. 2010. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/9765/cyklicke-revize-rvp-v-odbornem-vzdelavani.html/> [cit. 25. června 2017].

Pokorný, Jiří. (2015) *Pracovat a nebát se!. Kapitoly z dějin odborů v českých zemích*. Praha: Soudy.

Pošťák není pojišťovák. (2017) Pošťácká auta byla v katastrofálním stavu. Přesčasý jsme měli zakázáno zapisovat. *Pošťák není pojišťovák* [online] [http://www.postaknenipojistovak.cz/posta\\_svedectvi\\_20](http://www.postaknenipojistovak.cz/posta_svedectvi_20) [cit. 25. června 2017].

Profesní a celoživotní vzdělávání (2007), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 2002-2016.

Průběžná zpráva o činnosti Národního vzdělávacího fondu ČR (NVF) (1997), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Průběžná zpráva o naplňování programových dokumentů 4. sjezdu ČMKOS (2008) *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 2002-2016.

Rada hospodářské a sociální dohody ČR. (2004) Status. Příloha č. 1. *Rada hospodářské a sociální dohody ČR* [online] Dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/ppov/tripartita/Statut.pdf> [cit. 25. června 2017].

Sayers, Sean. (2007) Individual and Society in Marx and Hegel: Beyond the Communitarian Critique of Liberalism. *Science & Society*. Vol. 71, No. 1, s. 84-102.

Schnaiberg, Allan. (1980) *The environment: From surplus to scarcity*. New York: Oxford University Press.

Simon, Roger (et al.). (1999). *Antonio Gramsci*. London: ElecBook.

Smejkalová, Kateřina. (2017) Přírodními vědci se stane jen málo žáků, voliči a voličkami však všichni. *Deník Referendum* [online]. 13. 6. 2017. Dostupné z <http://denikreferendum.cz/clanek/25454-prirodnimi-vedci-se-stane-jen-malo-zaku-volici-a-volickami-vsak-vsichni> [cit. 25. června 2017].

Straková et al. (2009) Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online] Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/9399\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/9399_1_1/) [cit. 25. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2002) Náměty pro hospodářskou politiku. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/namety.pdf> [cit. 5. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2005) Strategie 2005-2007. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/strategie.pdf> [cit. 5. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2007) Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy ČR na rok 2007. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z [http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh\\_061031/pp\\_2007.doc](http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh_061031/pp_2007.doc) [cit. 8. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2008a) Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy ČR pro rok 2008. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z [http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh\\_071030/pp08.pdf](http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh_071030/pp08.pdf) [cit. 25. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2008b) Strategické potřeby průmyslu v letech 2008-2011. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z [http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh\\_071030/strategie\\_sp\\_08\\_11.pdf](http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh_071030/strategie_sp_08_11.pdf) [cit. 13. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2009) Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy ČR pro rok 2009. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z [http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh\\_081029/pp09.pdf](http://www.spcr.cz/cz/dokumenty/snemy/vh_081029/pp09.pdf) [cit. 13. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2010a) Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy ČR pro rok 2010. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.spcr.cz/valne-hromady-a-snemy/programove-prohlaseni-pro-rok-2010> [cit. 25. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2010b) Agenda 2010–10 priorit pro budoucnost ČR. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z [http://www.spcr.cz/files/Agenda\\_2010.pdf](http://www.spcr.cz/files/Agenda_2010.pdf) [cit. 18. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2011) Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy ČR pro rok 2011. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z [http://www.spcr.cz/files/Programove\\_prohlaseni\\_2011.pdf](http://www.spcr.cz/files/Programove_prohlaseni_2011.pdf) [cit. 10. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2012a) Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy ČR pro rok 2012. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z [http://www.spcr.cz/files/Programov\\_prohlen\\_SP\\_R\\_2012.pdf](http://www.spcr.cz/files/Programov_prohlen_SP_R_2012.pdf) [cit. 23. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2012b) *Shrnutí podnětů a názorů sektorových rad – zástupců zaměstnavatelů v rámci řešení průřezových témat a zásadních bariér v oblasti rozvoje lidských zdrojů v České republice*. Praha: Svaz průmyslu a dopravy ČR.

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2013) Programové prohlášení Svazu průmyslu a dopravy ČR na období listopad 2013 - říjen 2014. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.spcr.cz/images/pp2014.pdf> [cit. 26. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2014) Projekt „Sektorové dohody – řešení RLZ“. *Sociální dialog* [online] 12. 9. 2014. Dostupné z <http://www.socialnidialog.cz/sektorove-dohody/2439-sektorove-dohody-reseni-rlz> [cit. 28. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy. (2015a) Sociální dialog je... *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] 12. 2. 2015. Dostupné z <http://www.socialnidialog.cz/socialni-dialog-je/530-socialni-dialog-je> [cit. 25. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2015b) Sociální partneři. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.socialnidialog.cz/> [cit. 25. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2017a) Abecední seznam členů. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.spcr.cz/struktura-sp-cr/clenska-zakladna/abecedni-seznam-clenu> [cit. 2. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2017b) Dokumenty SP ČR. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.spcr.cz/o-nas/dokumenty-sp-cr> [cit. 25. června 2017].

Svaz průmyslu a dopravy ČR. (2017c) Expertní tým pro vzdělávání. *Svaz průmyslu a dopravy ČR* [online] Dostupné z <http://www.spcr.cz/struktura-sp-cr/poradni-organy/expertni-tymy/komise-pro-rozvoj-lidskych-zdroju> [cit. 25. června 2017].

Szebestová, Zdeňka a kol. (2012) Průřezová témata ve výuce žáků odborných škol. Člověk a životní prostředí. Člověk a svět práce. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] Dostupné z [http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Prurezova\\_temata\\_2.\\_dil.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/Prurezova_temata_2._dil.pdf) [cit. 25. června 2017].

Štěch, Stanislav. (2009) Vyjádření ke Zprávě Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání. Nepublikovaný rukopis.

Tichá, Milena. (2010) K průřezovému tématu Člověk a svět práce. *RVP* [online] 16. 12. 2010. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/OK/9921/K-PRUREZOVEMU-TEMATU-CLOVEK-A-SVET-PRACE.html/> [cit. 25. června 2017].

Tondlová, Karla (2005): Síla školských odborů je v jejich členech, *Týdeník Školství*, 19. 10. 2005, č. 32, s. 5.

Týdeník Školství (2008): Perspektivy učňovského školství, *Týdeník Školství*, 9. 4. 2008, č. 14, s. 1.

Unie zaměstnavatelských svazů České republiky. (2012) Posilování bipartijního dialogu v odvětví. *Unie zaměstnavatelských svazů České republiky* [online] 19. 3. 2012. Dostupné z <http://bidi.monitorovani.eu/> [cit. 25. června 2017].

Urban, Luděk. (2017) Lisabonská strategie. *EUROSKOP.CZ* [online] Dostupné z <https://www.euroskop.cz/8742/sekce/lisabonska-strategie/> [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2002) Programové prohlášení vlády. *Úřad vlády* [online] Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/vladimir-spidla/Programove-prohlaseni-vlady\\_1.pdf](https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/vladimir-spidla/Programove-prohlaseni-vlady_1.pdf) [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2004) Programové prohlášení vlády. *Úřad vlády* [online] Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/stanislav-gross/Programove-prohlaseni-vlady-Ceske-republiky\\_1.pdf](https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/stanislav-gross/Programove-prohlaseni-vlady-Ceske-republiky_1.pdf) [cit. 10. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2005a) Strategie hospodářského růstu 2007-2013. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/shr-expert-final.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/shr-expert-final.pdf) [cit. 13. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2005b) Programové prohlášení vlády. *Úřad vlády* [online] Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/jiri-paroubek/Programove-prohlaseni-vlady-Jiriho-Paroubka\\_1.pdf](https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/jiri-paroubek/Programove-prohlaseni-vlady-Jiriho-Paroubka_1.pdf) [cit. 13. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2005c) Národní Lisabonský program 2005-2008. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/narodni\\_program\\_reforem\\_cr\\_2005\\_2008.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/narodni_program_reforem_cr_2005_2008.pdf) [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2006) Programové prohlášení vlády. *Úřad vlády* [online] Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/mirek-topolanek-1/Programove-prohlaseni-vlady\\_1.pdf](https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/mirek-topolanek-1/Programove-prohlaseni-vlady_1.pdf) [cit. 20. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2007) Programové prohlášení vlády. *Úřad vlády* [online] Dostupné z [https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/mirek-topolanek-2/Programove-prohlaseni-vlady\\_1.pdf](https://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/prehled-vlad-cr/1993-2010-cr/mirek-topolanek-2/Programove-prohlaseni-vlady_1.pdf) [cit. 22. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2008) Národní program reforem 2008-2010. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/Narodni\\_program\\_reforem\\_CR\\_2008\\_2010.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/Narodni_program_reforem_CR_2008_2010.pdf) [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2010) Programové prohlášení vlády. *Úřad vlády* [online] Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/jednani-vlady/programove-prohlaseni/programova-prohlaseni-74856/> [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2011) Národní program reforem České republiky 2011. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/NPR\\_2010\\_2012.FINAL.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/NPR_2010_2012.FINAL.pdf) [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2012) Národní program reforem České republiky 2012. *Portál strategických dokumentů v ČR* [online] Dostupné z [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/npr-2012.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/npr-2012.pdf) [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2017a) Tripartita. Členové. *Úřad vlády* [online] Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/tripartita/clenove/> [cit. 25. června 2017].

Úřad vlády ČR. (2017b) Rada hospodářské a sociální dohody – Tripartita. *Úřad vlády* [online] Dostupné z <https://www.vlada.cz/cz/ppov/tripartita/tripartita-139224/> [cit. 25. června 2017].

Váňa, Josef. Dopadová studie č. 16. Situace v odborném školství se zaměřením na potřeby odvětví v zemědělství. *Institut vzdělávání v zemědělství o.p.s.* [online] Dostupné z [http://kzps.monitorovani.eu/modules/vybermodulu/files/vystupy\\_z\\_projektu/dopadove\\_studie/skolstvi/skolstvi\\_DS\\_-\\_Situace\\_v\\_odbornem\\_skolstvi\\_se\\_zamerenim.pdf](http://kzps.monitorovani.eu/modules/vybermodulu/files/vystupy_z_projektu/dopadove_studie/skolstvi/skolstvi_DS_-_Situace_v_odbornem_skolstvi_se_zamerenim.pdf) [cit. 25. června 2017].

Williams, Raymond. (1976) Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. In Dale, Roger et al. *Schooling and Capitalism*. Routledge & Kegan Paul.

Willis, Paul. (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Saxon House.

Willis, Paul. (1981) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Colombia University Press.

Worker-participation.eu. (2016) Czech Republic. Workplace Representatiton. *European Trade Union Institute* [online] Dostupné z <https://www.worker-participation.eu/National-Industrial-Relations/Countries/Czech-Republic> [cit. 25. června 2017].

Zákon č. 2/1991 Sb., o kolektivním vyjednávání. In *Sbírka zákonů*. 31. 1. 1991. Dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2413>. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-2> [cit. 1. července 2017].

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. Dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39574/download/> [cit. 1. července 2017].

Zákon č. 262/2006 Sb., (zákoník práce). In *Sbírka zákonů*. 7. 6. 2006. Dostupné z <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4930>. Ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262> [cit. 1. července 2017].

Zelendová, Eva, Jarníková, Jitka. (2012) Nové odborné skupiny. *Zpravodaj Oborové skupiny*. Vol. 1, podzim 2012.

Zpráva o činnosti oddělení vzdělávání ČMKOS (2005), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 2002-2016.

Zpráva o činnosti Rady mladých ČMKOS v roce 2000 (2001), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 1994-2002.

Zpráva o naplňování systému rozvoje lidských zdrojů ČMKOS (2010), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 2002-2016.

Zpráva o naplňování systému rozvoje lidských zdrojů ČMKOS (2011), *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 2002-2016.

Zpráva o naplňování systému rozvoje lidských zdrojů ČMKOS (2012) *Oddělení pro rozvoj lidských zdrojů a projektovou činnost ČMKOS Praha*, šanon 2002-2016.