ZALOŽIT PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA ZNALOSTECH NEBO ZKUŠENOSTECH?

Libuše Ďurišová

Abstrakt: Rozvoj profesního vzdělávání bude záviset na tom, zda bude poskytovat kompetence orientované na budoucnost. To znamená kompetence žádané znalostní společností. V současnosti existují na profesní vzdělávání dva rozdílné pohledy. Jeden vychází z implicitních znalostí, druhý z explicitních znalostí. Implicitní znalosti jsou zde chápány jako znalosti založené na zkušenostech. Explicitní znalosti jako systematické, teoretické znalosti. Ačkoli implicitní a explicitní znalosti byly vymezeny až v padesátých letech minulého století, na obou těchto formách bylo založeno již vzdělávání v Baťově podniku ve Zlíně ve 20. až 40. letech minulého století. Analýzou dokumentů a terénním výzkumem získaná fakta a informace o dané problematice jsou srovnány s pojetím profesního vzdělávání v Baťově podniku. Metody vyhovují historické metodě práce s archiváliemi a odbornou literaturou.

Klíčová slova: kompetence, profesní vzdělávání, implicitní znalosti, explicitní znalosti, Baťův vzdělávací systém

VOCATIONAL EDUCATION BASED ON KNOWLEDGE OR EXPERIENCE?

Abstract: The development of vocational education will depend on whether it provides future-oriented competencies. That means desired competencies of the knowledge society. At present the vocational education includes two different views. One is based on implicit knowledge, the other on explicit knowledge. Implicit knowledge is understood as the knowledge based on experience. Explicit knowledge represents systematic and theoretical knowledge. Although implicit and explicit knowledge have been identified for the first time in the fifties of the last century, both of these forms were already established as essential parts of a business education in the Bata company in Zlín in the twenties to forties of the last century. The thesis aims to characterize these two forms of knowledge in relation to vocational education and to answer the following research questions: What competencies will provide graduates with vocational education based only on explicit knowledge? What competencies will provide vocational education based solely on implicit knowledge? Document analysis and field research obtained facts and information about these issues are compared with the concept of vocational education in the Bata's shoe company in the twenties to forties of the last century. Methods conform to the historical method of working with archive documents and literature.

Key words: competence, vocational education, implicit knowledge, explicit knowledge, Baťa's educational system

Aby společnost byla schopná se rozvíjet, vždy potřebovala, potřebuje a stále bude potřebovat pracovně schopné a vzdělané jedince. Trh práce reaguje jak na technologický vývoj, tak také na ekonomickou situaci v dané oblasti. Odráží se v něm vzdělanostní struktura obyvatelstva, struktura hospodářských sektorů a řada dalších společenských vlivů. S nástupem nových technologií se zvyšují nároky na znalosti a dovednosti a na jejich průběžnou inovaci. Vznikají nová povolání, překonaná zanikají a mnohá povolání zásadně mění svůj charakter. Doba, kdy člověk celý život vystačil s původním vzděláním, které předurčovalo jeho profesní dráhu, je minulostí. Proto v současné době roste význam profesního vzdělávání. Zvyšuje se poptávka po specifických povoláních i náročnějších specializacích, zaměstnanci stále častěji vyžadují možnost dalšího vzdělávání jako jeden z benefitů. V současnosti existují na profesní vzdělávání dva rozdílné pohledy: jeden vychází z implicitních znalostí, druhý z explicitních znalostí. Cílem příspěvku je charakterizovat tyto dvě formy znalostí ve vztahu k profesnímu vzdělávání a odpovědět na tyto základní otázky: Jaké kompetence poskytne absolventům profesní vzdělávání založené pouze na explicitních znalostech? Jaké kompetence poskytne profesní vzdělávání založené pouze na implicitních znalostech?

Vymezení základních pojmů

Součástí **výchovně vzdělávací soustavy v České republice** jsou mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a vyšší odborné školy. Střední školy poskytují střední vzdělání (vyšší sekundární – ISCED 3), a to buď všeobecné nebo odborné (Zákon, 2008a).

Odborné školy je souhrnné označení různých druhů škol, které zajišťují odborné vzdělávání. Odborné školy dělí Průcha (2003, s. 143) na tyto typy:

- střední odborné školy, které poskytují ve čtyřletém studiu střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou (ISCED 3A), opravňují ucházet se o vysokoškolské vzdělávání a kvalifikují své absolventy k výkonu středních technických, ekonomických a obdobných funkcí;
- střední odborná učiliště, která poskytují ve tříletých oborech ukončených výučním listem a kvalifikací k dělnickým povoláním (ISCED 3C), ve čtyřletých oborech ukončených maturitní zkouškou (ISCED 3A) poskytují

kvalifikaci k náročným dělnickým povoláním a otvírají cestu k vysokoškolskému vzdělávání;

- odborná učiliště a praktické školy, které poskytují roční a dvouleté programy (ISCED 2C) pro žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než 9. ročníku základní školy nebo 9. ročník nedokončili úspěšně, dále pro mládež se speciálními vzdělávacími potřebami a absolventy základních škol speciálních.

Odborné vzdělávání (synonymum profesní vzdělávání) zahrnuje profesní přípravu na povolání neuniverzitního směru. Jeho obecným cílem je připravit žáky na konkrétní druhy povolání a v některých případech na přímý vstup na trh práce. Za odborné vzdělávání lze tedy považovat veškeré vzdělávání a odbornou přípravu, které se liší od obecného, komplexního nebo akademického vzdělávání.

Charakteristika odborného vzdělávání

Odborné vzdělávání má v České republice již více než stoletou tradici. V současné době Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádějí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na dvou úrovních: státní – v podobě Národního programu rozvoje vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školní – v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole. Nový systém tvorby vzdělávacích programů je pouze jedním z článků kurikulární reformy. Dalším je změna vlastního procesu výuky, její modernizace s cílem zlepšit kvalitu vzdělávání a připravenost žáků na život v 21. století.

Cíle odborného vzdělávání stanovují kurikulární dokumenty v obecné i konkrétní rovině takto:

- Cílem složky obecného vzdělávání je **vytvořit předpoklady pro rozvoj osobnosti žáků** v návaznosti na vědomosti, dovednosti a postoje získané v základní škole, a to nezávisle na zvoleném směru odborného vzdělávání. Klade se důraz na vzdělávání v kontextu, na rozvoj osobnosti žáka, zvyšuje se orientace na jeho životní adaptabilitu, na přípravu v podmínkách rychle se měnící společnosti a současně i na přípravu k životu v harmonii s prostředím, s okolním světem i se sebou.
- **Složka odborného vzdělávání má dva základní cíle:** vzdělanostní úroveň a zajištění adaptability budoucího absolventa při pracovním uplatnění i v průběhu dalšího vzdělávání.

- Specifické cíle jednotlivých oborů jsou stanoveny v tzv. profilech absolventů jednotlivých oborů (Rámcové, 2010).

Na rozdíl od dřívějších učebních dokumentů, které vymezovaly obecné cíle vzdělávání a zejména učivo (obsah vzdělání), které se měli žáci naučit, RVP stanovují především výsledky (výstupy) vzdělávání – co má žák umět a být schopen na určité úrovni odpovídající jeho předpokladům prokázat. Učivo zde není cílem vzdělávání, ale prostředkem k dosažení požadovaných výstupů. Vzdělávání směřuje v souladu s cíli odborného vzdělávání k tomu, aby si žáci vytvořili klíčové a odborné kompetence.

Klíčové kompetence definují Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 99) jako soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Podle Belze a Siegrista (2001) představují klíčové kompetence souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.

V rámcových vzdělávacích programech pro odborné vzdělávání jsou klíčové kompetence definovány jako soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích a lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různých dalších aktivit doplňujících výuku (Rámcové, 2010).

Odborné kompetence se vztahují k výkonu pracovních činností a vyjadřují profesní profil absolventa oboru vzdělání, jeho způsobilosti pro výkon povolání. Odvíjejí se od kvalifikačních požadavků na výkon konkrétního povolání a charakterizují způsobilost absolventa k pracovní činnosti. Tvoří je soubor odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon pracovních činností daného povolání nebo skupiny příbuzných povolání (Rámcové, 2010).

Smyslem a cílem odborného vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových a odborných kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Ve středních odborných školách jsou do učebních plánů zařazeny všeobecně vzdělávací předměty (český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, přírodovědné předměty, občanská nauka, dějepis a tělesná výchova) a odborné předměty podle jednotlivých studijních oborů. Součástí odborných

předmětů jsou i různá praktická, laboratorní, konstrukční a jiná cvičení. Do učebních plánů jsou zařazena i období souvislé odborné praxe v podnicích a jiných institucích. Po úspěšném složení maturitní zkoušky žáci získávají vysvědčení o maturitní zkoušce. Zaměstnavatelé bez výhrad uznávají vysvědčení o těchto zkouškách jako doklady o získané odborné kvalifikaci.

Střední odborná učiliště podle současné legislativy vzdělávají žáky pro odborné činnosti odpovídající příslušným učebním oborům. Účast podniků v odborné přípravě učňů se rozvíjí především na úrovni škol. Školy v zájmu zlepšování svých vzdělávacích programů spolupracují s úřady práce a s podniky. Odborná příprava poskytuje střední vzdělání, je zakončena závěrečnou zkouškou a vede k získání výučního listu. Závěrečná zkouška neumožňuje vstup na terciární úroveň vzdělávání. Absolventi odcházejí rovnou do pracovního procesu. Do učebních plánů jsou zařazeny všeobecně vzdělávací předměty (stejné jako v SOŠ), odborné předměty, jejichž výběr a zařazení jsou závislé na povaze učebního a studijního oboru, a odborný výcvik. Poměr všeobecně vzdělávacích vyučovacích předmětů, odborných vyučovacích předmětů a odborného výcviku je v tříletých učebních oborech, které jsou nejrozšířenější, následující: všeobecně vzdělávacím vyučovacím předmětům je vyhrazeno 30–35 % vyučovacího času, teoretickým odborným předmětům 20–30 % a odbornému výcviku 35–45 % vyučovacího času. Odborný výcvik se uskutečňuje převážně na provozních pracovištích, ve cvičných dílnách a v provozovnách, ale může se uskutečňovat i v laboratořích a v odborných učebnách. Závěrečná zkouška v tříletých oborech je odborná zkouška, při které žáci prokazují, jak jsou připraveni k výkonu příslušných pracovních činností a povolání. Skládá se z praktické zkoušky z odborných předmětů a z teoretické zkoušky z odborných předmětů. Po úspěšném složení závěrečné zkoušky žáci získávají vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list (Odborné, 2008).

Explicitní a implicitní znalosti

Dřívější model výuky vyžadoval encyklopedický přístup, který se soustředil na shromažďování informací. Tyto teoreticko-systematické informace jsou základem explicitních znalostí. Problémové situace byly v tomto modelu řešeny podle dané, naučené metodiky. V současnosti zaváděný znalostní model výuky je založen na tvořivém myšlení. Jeho cílem je umět informace vyhledat, utřídit a použít k řešení problémů – k tvorbě znalostí. Ty jsou zde výsledkem aktivního učení na základě vlastního poznání a zkušenosti. Znalost je podle Trunečka (2004, s. 13) schopnost využít své vědomosti,

Tabulka 1
Znaky explicitních a implicitních znalostí

Explicitní znalosti	Implicitní znalosti
lze je formalizovat	jsou obtížně formalizovatelné
lze je systematicky uspořádat	
lze je bez problémů vyjadřovat	jsou nevyjádřitelné
jsou dobře komunikovatelné	jsou osobní, vázané na subjekt
jsou to znalosti pravidel a učebnicové znalosti	osvojují se pozorováním, imitací, společným cvičením, jsou získány zkušeností a praxí

Zdroj: Dietzen (2008, s. 37–41)

zkušenosti a odbornost k výběru odpovědi na danou situaci. Zkušenosti, dovednosti, intuice a představy jsou základem implicitních znalostí.

Baťův Studijní ústav a jeho vzdělávací systém

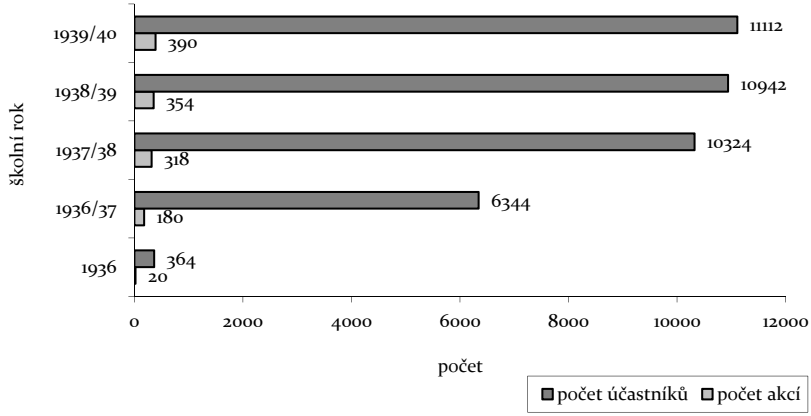
Ve firmě Baťa nebyl již ve 20. a 30. letech minulého století používán encyklopedický model výuky, ale model, který je srovnatelný se zaváděným znalostním modelem v dnešní době. V Baťově škole práce, odborných školách i vzdělávacích institucích byl kromě předávání informací kladen důraz na učení se komunikaci, práci v týmu, respektování práce druhých, poznávání vlastních možností aj. Znalosti byly vytvářeny pozorováním a praktickými činnostmi. Základem každé odbornosti se staly dovednosti a praktické zkušenosti *(implicitní znalosti)*. Teprve po zvládnutí základů daného oboru bylo umožněno každému zaměstnanci se podle svých schopností dále vzdělávat, získávat přehled o nejnovějších poznatcích a teoriích *(explicitní znalosti)*. Pro tento účel byla firmou Baťa vybudována speciální instituce, tzv. Studijní ústav, který sloužil všem zaměstnancům. Byla to instituce, která neměla v celé Československé republice obdoby. Základní ideou tohoto projektu byla myšlenka organizovat instituci tak, aby každý pracující člověk z kteréhokoli úseku moderního provozu tady nalezl teoretickou radu a poučení o všech otázkách, které měl řešit (Glogar, 1994, s. 3). V pojetí Studijního ústavu se objevily nové moderní prvky související s potřebami vysoce produktivní výroby, závislé na vzdělaných dělnících a vedoucích pracovnících a myšlence, že další rozvoj techniky a technologie v podniku je nemyslitelný bez zapojení vědy, výzkumu a výchovy středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných pracovníků (Pět, 1940, s. 10).

O založení Studijního ústavu bylo rozhodnuto v lednu 1934 (Vrána, 1934), jeho činnost byla zahájena v roce 1935. Podle představ jeho zakladatelů a tvůrců zde byla výuka realizována ve čtyřech stupních. Do prvního stupně byli zařazeni ti, kteří neměli absolvovanou měšťanskou školu, druhý byl určen pro dospělé dělníky s dostatečným předchozím vzděláním, třetí stupeň byl využíván technickými a obchodními pracovníky firmy Baťa a čtvrtý, nejvyšší stupeň byl určen pro absolventy vysokých škol. Každý zaměstnanec firmy Baťa se zde tedy mohl dále vzdělávat. Pojetí Studijního ústavu vycházelo z hlavní myšlenky rozšiřovat vzdělání a poskytovat znalosti, které nejsou v programu odborných škol. Při vzdělávání se uplatňoval co nejužší vztah mezi teoretickými poznatky a potřebami praxe a postupovalo se tak, aby posluchači měli možnost získané poznatky v praxi ihned ověřit. Posláním této instituce se tak mimo jiné stala i výchova ke správnému myšlení a tvorbě nových hodnot (Baťa, 1936).

I když v den otevření bylo rozčlenění Ústavu trochu jiné a odpovídalo slavnostnímu aktu, následné vnitřní uspořádání sbírek, laboratoří a oddělení vycházelo z Comteova členění věd upraveného T. G. Masarykem (Glogar, 1994, s. 5). Ve zvýšeném suterénu byly umístěny dílny s oddělením strojním, elektrotechnickým, dřevoobráběcím, plastikářským, s kartonáží a malírnou. Od ostatních prostor Ústavu byly dokonale izolovány, takže nerušily jeho provoz. První etáž byla vyhrazena matematice, deskriptivní geometrii a úvodu do přírodních věd, byl zde i základ příští velké vědecké knihovny. Druhá etáž byla věnována fyzice, jejímiž odděleními zde byly: síla a práce, pohyb, hydromechanika, aerodynamika, termika, elektřina a mechanická technologie. Kromě toho se zde nacházely i posluchárny a žákovské laboratoře. Ve třetí etáži bylo oddělení chemie a chemické technologie. Čtvrtá etáž byla věnována biologii, mineralogii, petrografii, hornictví a hutnictví. Byly zde zřízeny dvě posluchárny, cvičná laboratoř pro metalografii a metalurgii, strojírenská, slévárenská a mineralogicko-geologická laboratoř. Poslední pátá etáž byla určena pro výzkum zlínského regionu, tedy stavitelství, zásobování města vodou, plynem, elektřinou, dopravě, komunikačním problémům, hygieně apod. Kromě toho zde byla výstava tiskařství, filmu a fotografií. V každé etáži přiléhaly ke sbírkám čítárny s příručními knihovnami (Wicherek, 1992, s. 7–8; Glogar 1994, s. 5).

Se vzrůstajícím počtem oddělení Studijního ústavu a zvláště se vzrůstajícím počtem sbírek a rozsahem činností přestala jedna pětipatrová budova dostačovat. Proto byla Ústavu v roce 1938 předána budova druhá (Slavnostní, 1938, s. 1).

V roce 1940 bylo při Studijním ústavu vytvořeno Národohospodářské oddělení, které se zabývalo studiem průmyslových a hospodářských činností



Obrázek 1. Přehled počtu akcí Studijního ústavu a počtu jejích účastníků
Zdroj: Wicherek (1992, s. 9)

Tomáše Bati, publikací významných prací o něm a jeho díle, studiem jeho soustavy řízení, jejího vývoje a zásad, studiem hospodářských, především průmyslových otázek v souvislosti s ostatními jevy hospodářského života a studiem pracovních soustav z hlediska zaměstnavatelů (Pět, 1940, s. 10).

Studijní ústav vyrůstal cílevědomě z potřeb rozvoje průmyslu a celého prostředí zlínského regionu. Byl budován lidmi, kteří postřehli potřebu a význam systematického, celoživotního vzdělávání pracujících. Úzce spolupracoval s Masarykovou pokusnou diferencovanou měšťanskou školou i s všeobecnými a odbornými středními školami ve městě. Dával příležitost ke vzdělání nejen těm, kteří v mládí k němu neměli příležitost a měli zájem na zvyšování své kvalifikace, ale i těm, kteří sice příslušného vzdělání dosáhli, ale měli zájem na soustavném rozšiřování svých znalostí (Vysokoškolská, 1939).

Základem profesního vzdělávání ve firmě Baťa bylo vytváření implicitních znalostí, na které potom navazovalo teoreticko-systematické vzdělávání, tedy získávání explicitních znalostí.

Založit kompetence orientované na budoucnost na explicitních nebo implicitních znalostech?

Další rozvoj profesního vzdělávání bude záviset na tom, zda bude poskytovat kompetence žádané znalostní společností.

Jestliže se rozhodujícím faktorem pro profesní vzdělávaní stanou pouze explicitní znalosti, bude nutné rozšířit ty kompetence, které zahrnují ovlá-

dání teoreticko-systematických informací, generování explicitních znalostí ze znalostí implicitních vázaných ke zkušenostem a kontextu, popř. k praxi a používání nových explicitních znalostí. Těmito kompetencemi jsou například dovednost abstrakce, schopnost systematického a procesuálního myšlení, intelektuální flexibilita, schopnost vyjadřovat se na vysoké úrovni v písemné i ústní formě v různých učebních, životních i pracovních situacích, schopnost rozsáhlé a efektivní sebeorganizace a sebeřízení při učebních procesech a reálného stanovení si potřeb a cílů svého dalšího vzdělávání aj. To si vynutí vznik nových kvalifikací, které budou na těchto kompetencích založeny. V tradičním systému jsou tyto kompetence poskytovány pouze v oblasti terciárního vzdělávání (Dietzen, 2008, s. 37–41). To by znamenalo, že zaměstnáváni by byli pouze absolventi vysokých škol, kteří si tyto kompetence svým studiem osvojili. Ne každý má však takové nadání a takové schopnosti, aby vysokou školu úspěšně vystudoval. Konečným důsledkem by pak byla absence mnoha řemeslných oborů.

Jestliže by se rozhodujícím faktorem pro profesní vzdělávání staly implicitní znalosti, došlo by pouze ke zúžení kompetencí zahrnujících teoreticko-systematické informace. Klíčové kompetence odborného vzdělávání stanovené Evropským referenčním rámcem (Koncepce, 2008) jako např. schopnost optimálně využívat svých osobnostních a odborných předpokladů pro úspěšné uplatnění ve světě práce, pro budování a rozvoj své profesní kariéry a s tím související potřebu celoživotního učení, umění zvládat neplánované problémy a situace, samostatně řešit běžné pracovní i mimopracovní problémy, schopnost intuitivních rozhodnutí, schopnost adaptovat se na měnící se životní a pracovní podmínky aj. a odborné a speciální kompetence (např. odpovědně a kvalitně provádět odborné práce podle své profese, chápat a dodržovat předpisy týkající se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, znát a dodržovat normy, usilovat o co nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb, chápat kvalitu práce jako významný nástroj konkurenceschopnosti a dobrého jména podniku, jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje, při plánování a posuzování určité činnosti umět odhadnout možné náklady, výnosy, zisk, vliv na životní prostředí a sociální dopady aj.) jako základ úspěšného způsobu práce, rutiny a řešení problémů, které jsou podstatnými zdroji inovací, by zůstaly zachovány. Také praktické znalosti, které umožňují zvládání nepředvídaných pracovních úkolů, se vytvářejí s přibývající profesní zkušeností. Profesní zkušenost a rutinu může jedinec získat pouze praktickou výukou, tedy výukou založenou na nápodobě a cvičení *(činnostní učení)*. V tradičním vzdělávacím systému poskytují takové odborné a speciální kompetence především střední odborné

školy a střední odborná učiliště. Ty jsou garantem toho, že řemesla zůstanou zachována a budou se dále podle potřeb společnosti rozvíjet.

Závěr

Odpověď na otázku, zda tedy profesní vzdělávání a kompetence orientované na budoucnost založit na explicitních nebo implicitních znalostech, je podle autorky tohoto příspěvku jednoznačná: *profesní vzdělávání, jehož cílem je, aby jedinec získal příslušné odborné a speciální kompetence, je třeba založit na implicitních znalostech*. Aby však mnohé obory „nezaostávaly za dobou", je třeba ve spolupráci s podniky vytvářet a rozvíjet vyšší odborné školy, popř. bakalářské studijní programy s vysokým podílem praktických činností, kde by mohli absolventi středních odborných škol a středních odborných učilišť ve svém studiu dále pokračovat.

Literatura

Baťa, J. A. 1936. Studijní ústav. *Zlín*, roč. 19, č. 17, s. 1.

Belz, H., Siegrist, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha: Portál. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.

Dietzen, A. 2008. Zukunftsorientierte Kompetenzen: wissensbasiert oder erfahrungsbasiert? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, roč. 2008, č. 2, s. 37–41.

Glogar, A. 1994. *Studijní ústav ve Zlíně: pracovní sešity*. Zlín: VUT.

Koncepce klíčových kompetencí v RVP středního odborného vzdělávání [online]. c2008, poslední revize neuvedena [cit. 2011-06-08]. Dostupný z WWW: http://www.nuov.cz/koncepce-kk.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 2001. Praha: Tauris. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Odborné vzdělávání [online]. c2008, poslední revize neuvedena [cit. 2011-04-24]. Dostupný z WWW: http://www.nuov.cz/pocatecni-odborne-vzdelavani.

Odborné vzdělávání v České republice: přehledová zpráva [online]. c2004, poslední revize 6. 1. 2005 [cit. 2011-04-24]. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Eu_CZ_2010/to_cesky.pdf.

Pět let Studijního ústavu ve Zlíně. 1940. *Zlín*, roč. 9, č. 26, s. 10.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcové vzdělávací programy pro obory vzdělání středního odborného vzdělávání [online]. c2010, poslední revize 16. 11. 2010 [cit. 2011-04-24]. Dostupný z WWW: http://www.msmt.cz/vzdelavani/vydani-ramcovych-vzdelavacich-programu-1.

Slavnostní otevření druhé budovy Studijního ústavu. 1938. *Zlín*, roč. 21, č. 16, s. 1.

Truneček, J. 2004. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti.* 2. vyd. Praha: Professional Publishing. 312 s. ISBN 80-86419-67-3.

Vrána, S. 1934. Studijní ústav Tomáše Bati. *Zlín*, roč. 8, č. 7, s. 1.

Vysokoškolská úroveň studijního ústavu. 1939. *Zlín*, roč. 8, č. 42, s. 1.

Wicherek, J. 1992. Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve 20. a 30. letech. *Acta Musealia*. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy. ISSN 0862-8548.

Zákon č. 242/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. 2008b. *Sbírka zákonů*, částka 78, s. 3598–3604. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 243/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. 2008c. *Sbírka zákonů*, částka 78, s. 3605–3607. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. 2009. *Sbírka zákonů,* částka 17, s. 690–699. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2008a. *Sbírka zákonů*, částka 103, s. 4826–4901. ISSN 1211-1244.

Autorka

PaedDr. Mgr. Libuše Ďurišová, Fakulta managementu a ekonomiky, Univerzita Tomáše Bati, Mostní 5139, 760 01 Zlín, e-mail: durisova@centrum.cz