


# Zpravodaj

## Odborné vzdělávání v zahraničí

Č. 11 

(20. listopadu)

<b>Brugský proces</b>	3	Spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a přípravy v Evropě.
<b>Kvalifikace a mobilita v Evropské unii</b>	4	Akční plán Evropské komise pro kvalifikace a mobilitu.
<b>Evropský glosář vzdělávání</b>	5	Glosář pedagogických pracovníků - EURYDICE.
<b>Berufsbildungsbericht</b>	6	Zpráva o stavu odborného vzdělávání v Německu. Vychází každoročně již 25 let.
<b>Tendence ve vývoji školských systémů (2) – Švédsko</b>	6	Pět významných kroků ve vývoji švédského školského systému od roku 1962 do současnosti.
<b>Beruf, Beruflichkeit, Berufesystem</b>	8	Vysvětlení těchto tří výrazů v kontextu.
<b>Lycée des Métiers</b>	9	Označení udělované profesním nebo technologickým lyceím ve Francii.
<b>Lernfeld s otazníky</b>	10	Učební pole a jejich kurikulární inovace.
<b>Normy pro noční práci žen – ochrana nebo diskriminace</b>	10	Změny v konvencích ILO vynucené změnami ve světě práce.
<b>E-Business</b>	12	Elektronické obchodování a jeho důsledky pro počítačnické i další profesní přípravu.
<b>Názory občanů evropských zemí na rozšiřování EU</b>	13	EUROBAROMETR – výsledky šetření.
<b>Postřehy o švédském školství</b>	14	Charakteristika švédského systému vzdělávání.
<b>Míra návratnosti soukromých investic do sekundárního a terciárního vzdělávání v některých zemích</b>	15	Graf: Dánsko, Francie, Itálie, Japonsko, Kanada, SRN, Nizozemsko, Spojené království, Švédsko, USA. Pramen: OECD.
<b>Nové knihy v knihovně</b>	15	CEDEFOP, NÚOV (Kam na školu?)...
<b>Příloha IV/2002: Profesní příprava a učení směřující k získávání kompetencí</b>	45-64	<b>Profesní příprava a zaměstnanost z hlediska podniků</b>

**L**istopadové číslo Zpravodaje se věnuje otázkám profesních kvalifikací, jejich transparentnosti, vzájemnému uznávání v jednotlivých zemích Evropské unie a mobilitě pracovních sil. Tu má podporovat proces „zprůhledňování“ kvalifikací a rozšiřování spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. Procesu se začalo říkat brugský, po malebném belgickém městečku, kde byl ideově zahájen.

Nelehkým úkolem odstranit deficit v kvalifikacích, který v Evropě přetrvává, a podporovat mobilitu pracovníků byla pověřena k tomu účelu vytvořená *Task force* – doslova: úkolová jednotka, vojensky: bojová jednotka, v civilním prostředí se překládá jako „komise“. To by se však v textu o Evropské unii pletlo s Evropskou komisí, takže jsme ponechali anglický úderně znějící výraz. *Task force* byla založena v době, kdy Evropské unii předsedalo Švédsko.

Evropská komise vydala dokument určený k veřejné diskusi, který se týká vývoje programů EU v oblasti vzdělávání, profesní přípravy a mládeže po roce 2006 (viz rubrika Nové knihy v knihovně). Tou dobou by měla být členem EU i Česká republika.

Otázkou přijímání nových členů do EU se zabývalo další ze šetření, zkoumajících názory a postoje občanů EU a vtipně nazývaných *Eurobarometr*. V jeho rámci se zjišťovalo, co si občané Evropské unie myslí o jejím rozšiřování. Jen 16 % dotazovaných by se chtělo dozvědět něco více o České republice. Možná, že o naší zemi vědí víc než třeba o Turecku, o kterém by chtělo více informací 25 % dotazovaných.

Dva články v tomto čísle Zpravodaje pojednávají o Švédsku, respektive o jeho vzdělávacím systému. Jeden z nich je pokračováním seriálu o tendencích ve vývoji školských systémů v zahraničí, který pro své čtenáře letos připravil německý časopis *Pädagogik*. Další v Německu vydávaný časopis *Profil* se snažil zjistit, kde jsou kořeny švédského úspěchu v programu mezinárodního hodnocení žáků, známého pod akronymem PISA, ve kterém selhali němečtí žáci. Článek pro *Profil* napsala švédská středoškolská profesorka. Zmiňuje se v něm také o tom, že vzdělání má ve Švédsku vysokou prestiž. To nepřímou potvrzuje i graf uvádějící, jak se v které zemi vyplácejí investice do vzdělávání. Graf byl zpracován na základě tabulky převzaté z výsledků šetření OECD publikovaných na Internetu. Je to poprvé, kdy se OECD pokusila zkoumat „výnosnost“ investic do vzdělávání, zatím jen u soukromých osob. Stejně zkoumání z hlediska společnosti (státu) jako celku by bylo mnohem obtížnější.

V tomto čísle Zpravodaje končí příloha č. IV/2002, která obsahuje překlad 3. části publikace Cedefop o výzkumu profesní přípravy v Evropě. Byla věnována otázkám profesní přípravy a zaměstnanosti z hlediska podniků. Předposlední kapitola se zabývá rozvojem a měřením lidských zdrojů. Obsahuje poměrně nové termíny, pro které (zatím?) neexistuje český překlad, např. *benchmarking* nebo *balanced scorecards*. Uvažuje se v ní o rozdílu mezi *rozvojem* lidských zdrojů a *řízením* lidských zdrojů. Někteří odborníci se domnívají, že je to v podstatě totéž. Zájemce, kteří by se chtěli dozvědět více o této problematice, odkazujeme na časopis *Moderní řízení*, v němž lze nalézt odpovědi i na terminologické problémy, které jsou někdy obtížně řešitelné. Většinou jde o to, zda lze pro cizí výraz najít český ekvivalent nebo ne a pokud ne, jak s cizím slovem zacházet, jak ho psát a skloňovat. Někdy se cizích výrazů používá zbytečně, protože existuje vhodný a výstižný český ekvivalent. Jindy ovšem zvítězí jazykoví puristé, jako tomu bylo v případě *kvality* versus *jakost*. (Viz Jak překládat *Total quality management* a zůstat přitom v normě. Zpravodaj, 1997, č. 10, s. 19-20.) Jakost se dostala do normy, a protože komplexní management jakosti (TQM) se nyní uplatňuje i ve vzdělávání a v rozvoji lidských zdrojů, měli bychom mluvit o jakostním studentovi či pracovníkovi, kteří podávají jakostní výkony. Ty potom budeme měřit pomocí *bechmarkingu* nebo *balanced scorecards*. Budou se o ně zajímat globální hráči (*global players*).

Prosincové číslo Zpravodaje vyjde jako obvykle již 10. prosince. **AK**

## Brugský proces

Termín “Brugský proces” označuje rozšířenou spolupráci v oblasti evropského odborného vzdělávání a přípravy. Je možné ho přirovnat k „Boloňskému procesu“ v evropském vysokoškolském vzdělávání.

Proces byl zahájen v **říjnu 2001**, kdy ho iniciovali příslušní generální ředitelé na konferenci v **Brugách**. Evropská rada schválila tuto myšlenku v **březnu 2002 v Barceloně**.

Evropská komise poté vyzvala zástupce 29 evropských zemí (členských států EU, kandidátských zemí a zemí EHP) a sociálních partnerů, aby se sešli a prodiskutovali konkrétní iniciativy a opatření ke zlepšení odborného vzdělávání a přípravy v Evropě.

Vyzvaní zástupci se setkali **10. a 11. června v Bruselu** na konferenci organizované Evropskou komisí. Dohodli se na tom, že je třeba:

- Vytvořit jednotný nástroj podporující transparentnost profesních kvalifikací. Ten by měl integrovat již existující instrumenty, např. evropské curriculum vitae, doplněk certifikátu (Zpravodaj 4/2002) atd. Základem pro tento nástroj by měl být EUROPASS (Zpravodaj 5/98, 7-8/99).
- Vyvinout systém přenosu kreditů v odborném vzdělávání a přípravě na evropské úrovni. Vzorem by mohl být ECTS (Evropský systém přenosu kreditů) ve vysokoškolském vzdělávání.
- Stanovit referenční místa pro profesní kvalifikace a integrovat je s paralelními službami, které se týkají vysokoškolského vzdělávání a poradenství. Propojit existující sítě.
- Dohodnout obecné principy týkající se validace neformálního a informálního učení na evropské úrovni. Zaměřit se na spolehlivost jako základ efektivních standardů a metod. Zajistit určitou minimální míru kompatibility mezi různými národními a oborovými postupy.
- Dále vyjasnit kritéria a principy kvality, na jejichž základě budou navrhovány konkrétní metody a nástroje, například katalogy (*checklists*) pro zajišťování kvality. Do budoucna počítat s visačkou Evropské kvality (*European Quality label*).
- Rozvíjet nezávislé a dobrovolné testování a akreditaci vzdělávání na mezinárodní úrovni.
- Podporovat rozvíjení kvalifikací a kompetencí na oborové úrovni posílením spolupráce se sociálními partnery.
- Vytvořit mechanismus znalostního managementu pro odborné vzdělávání ve spolupráci s Cedefop a ETF, usnadňovat monitoring a výměnu dobrých zkušeností z praxe.

Tato opatření mají být realizována v rámci dobrovolného procesu spolupráce a jsou jednou z priorit dánského předsednictví. Evropský rámec pro odborné vzdělávání má být vytvořen do roku 2010 a umožňovat občanům, aby mohli používat své kvalifikace a dovednosti jako „společnou měnu“. Měl by se také zvýšit celkový status a reputace odborného vzdělávání.

Kvalita a výkonnost odborného vzdělávání a přípravy v Evropě jsou rozhodující pro dosažení cíle stanoveného v Lisabonu, aby se evropská společnost stala nejkonkurenčnější a nejdynamičtější znalostní společností na světě.

Pramen: [http://europa.eu.int/comm/education/bruges/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/bruges/index_en.html) ■



### Mezinárodní organizace paličkované a šité krajky

Organisation internationale de la dentelle au fuseau et à l'aiguille

International Bobbin and Needle Lace Organization

V roce 1981 se v Brugách na setkání milovníků a tvůrců krajek zrodila myšlenka na založení mezinárodní organizace. Ta vznikla o rok později a od té doby se každé dva roky koná světový krajkářský kongres. V roce 2004 se bude konat v Praze. Oficiálními jazyky organizace jsou angličtina a francouzština.

Pramen: <http://mapage.noos.fr/oidfa/> ■

## Kvalifikace a mobilita v Evropské unii

*Task force* pro kvalifikace a mobilitu, která byla zřízena na zasedání Evropské rady ve Stockholmu, předložila Evropské komisi zprávu o závěrech svého jednání<sup>1</sup>. Ty Komise využila při zpracování Akčního plánu Komise pro kvalifikace a mobilitu<sup>2</sup>.

*Task Force* formulovala tyto požadavky:

- Evropa musí podporovat profesní mobilitu proto, aby se lépe přizpůsobila hospodářským a sociálním změnám. K tomu jsou nezbytné kvalifikace, které jsou schopny přizpůsobovat se. V Evropě stále přetrvává deficit kvalifikací. Úroveň vzdělání je rozkolísaná, všeobecné i odborné vzdělávání nereaguje dostatečně na probíhající změny. Přehlíží se možnost certifikovat později osvojené vědomosti a dovednosti a validovat kvalifikace a zkušenosti získané v pracovním procesu.
- Geografická mobilita v Evropské unii je slabá. Překážejí jí kulturní – především jazykové – bariéry, právní předpisy, komplikované systémy uznávání kvalifikací a stárnutí obyvatelstva. Chybí spojení mezi politikou regionálního rozvoje a politikou podpory geografické a profesní mobility.
- V Evropě existuje mnoho informací týkajících se kvalifikací, činností a životních podmínek, jsou však obtížně dostupné a stěží navzájem srovnatelné. Zvláštní význam má transparentní a integrovaný informační systém o trzích práce. Ten by napomohl občanům a podnikům při jejich rozhodování.

*Task Force* navrhla tato opatření:

- Do roku 2006 by měly jednotlivé státy zajistit všem občanům možnost získat základní dovednosti.
- Do roku 2005 by si měli všichni žáci osvojit v průběhu své školní docházky kromě mateřského jazyka alespoň dva jazyky, jimiž se mluví v Evropské unii. Angličtina by přitom měla mít přednost. Vyučování cizím jazykům by se mělo nabízet již v předškolních zařízeních a v základní škole. V sekundárních školách by se měla znalost cizích jazyků prohlubovat.
- Členské státy by měly spolu se sociálními partnery vytyčit jako cíl zvyšování počtu těch, kdo se účastní dalšího vzdělávání.
- Zaměstnavatelé by měli jasně definovat povolání a kvalifikace a měli by úzce spolupracovat se vzdělávacími institucemi.
- Členské státy a sociální partneři by měli usilovat o lepší vztahy mezi všeobecným vzděláváním, odborným vzděláváním a trhem práce. Obdobně by měli usilovat o lepší vztahy mezi formálním a neformálním vzděláváním a dalším vzděláváním. Evropská komise by měla spolu s členskými zeměmi podporovat výměnu dobrých zkušeností a založit evropskou cenu pro další vzdělávání, která by se udělovala podnikům rozvíjejícím optimální strategie získávání kompetencí.
- Členské státy by měly spolu s Evropskou komisí vypracovat definici počítačových kvalifikací, která by byla jasná a použitelná v celé Evropské unii a odpovídala standardům Evropské unie. Členské země by měly zajistit, že kurikula budou odpovídat rozvoji tohoto oboru na trhu práce.
- Evropská komise by měla vypracovat evropský rámec pro uznávání neformálně získaného vzdělání. Měla by také vytvořit právní rámec pro uznávání kvalifikací v regulovaných povoláních. Nejpozději do roku 2005 by Komise spolu s členskými státy a sociálními partnery měla vypracovat nové pojetí vzájemného uznávání kvalifikací a profesních zkušeností.

---

<sup>1</sup> Zpráva je uveřejněna na adrese

[http://europa.eu.int/comm/employment\\_social/news/2001/dec/taskforce2001\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2001/dec/taskforce2001_de.pdf)

<sup>2</sup> Akční plán Komise je uveřejněn na adrese

[http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2002/com2002\\_0072de01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2002/com2002_0072de01.pdf)

- Členské státy by měly společně s univerzitami a vzdělávacími zařízeními podporovat vysokoškolské vzdělávání v zahraničí tak, aby studenti alespoň jednu třetinu svého vzdělávání absolvovali v cizině.
- Komise by měla podporovat programy mezinárodní výměny a odpovídající finanční nástroje tak, aby se mohlo více občanů vzdělávat v zahraničí.
- Členské státy a sociální partneři by měli společně usilovat o to, aby strukturálně slabé regiony investovaly více do rozvoje lidských zdrojů, a to za přispění evropského sociálního fondu a jiných strukturálních fondů.
- Komise by měla spolu s členskými státy usilovat o modernizaci právního rámce pro přenositelnost důchodů a nároků na sociální zabezpečení. Měly by vyzkoušet zavedení karet sociálního pojištění platných v celé Evropské unii.
- V roce 2002 by měla Komise spolu s členskými státy vytvořit evropskou webovou stránku týkající se mobility. Měla by také přezkoumat systém EURES a integrovat ho se zprostředkovacími službami jednotlivých států a posílit tak jeho roli ústřední nabídkové služby na evropském trhu práce. V této souvislosti bude nutné modernizovat evropskou klasifikaci povolání.
- Komise by měla v roce 2002 uskutečnit širokou informační kampaň týkající se tématu mobility. V rámci této kampaně by měla poskytovat podrobné informace o šancích a možnostech poskytovaných vnitřním trhem a evropským trhem práce.

Pramen: Qualifikation und Mobilität. Cedefop INFO, 2002, č. 1, s. 5. ■

## Evropský glosář vzdělávání

V letošním roce vyšel další, již třetí svazek Glosářů, které vydává Eurydice, evropská informační síť o vzdělávání v Evropě. Je věnován pracovníkům vzdělávacích institucí. Tak jako předchozí svazky je rozdělen do dvou hlavních částí. První část tvoří výkladový slovník obsahující v abecedním pořádku označení všech pracovníků, kteří se ve školách všech druhů a stupňů věnují přímé vzdělávací práci. Je v něm uvedeno přes 600 hesel zachycující situaci v zemích Evropské unie, v zemích Evropského hospodářského prostoru a v tzv. kandidátských zemích. Jednotlivá hesla, uvedená názvem profese v jazyce příslušné země, poskytují informace o tom, ve kterých školách pracovníci této profese působí, jaká je jejich specializace, jaké mají vzdělání, které diplomy získali, jak jsou přijímáni do zaměstnání, jaký je rozsah jejich odpovědnosti, jaké mají možnosti profesního vzestupu aj. Ve druhé části jsou uvedeny tabulky obsahující seznamy profesí uplatňujících se v přímé vzdělávací práci ve školách všech úrovní v jednotlivých sledovaných zemích.

Glosář je dobrou pomůckou při studiu zahraničních materiálů, které se zmiňují o různých profesích působících ve školách, aniž by je blíže charakterizovaly. Lze ho však využít i jinak. Například tehdy, chceme-li získat souhrnnou informaci o tom, ve kterých zemích se na vzdělávání podílejí vedle učitelů i jejich asistenti, popřípadě specializovaní pracovníci. Tak v tabulkách podávajících informaci o jednotlivých zemích zjistíme, že ve vyšších sekundárních školách se s asistenty setkáme v Irsku, kde mají titul *Special Needs Assistant*, v Itálii, kde působí *tecnico do laboratorio*, v Nizozemsku pracuje v sekundárních školách *ondervijsassistent*. Portugalské školství zaměstnává asistenty učitele označované jako *professor de apoio educativo*, ve Spojeném království působí *Language Assistant*, v Lichtenštejnsku *Sprachassistent*, na Maltě *facilitator*. V první části Glosáře pak můžeme zjistit, jak jsou kvalifikovaní a jaká je jejich pracovní náplň.

Je samozřejmé, že možností využití Glosáře je mnohem více.

Pramen: Glossaire européen de l'éducation. Volume 3. Personnel enseignant. Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe 2002. (Je k dispozici i v angličtině: European Glossary on Education. Volume 3: Teaching Staff nebo na Internetu: <http://www.eurydice.org>) ■

## ***Berufsbildungsbericht***

Již dvacet pět let vydává německé Ministerstvo vzdělávání Zprávu o stavu odborného vzdělávání – *Berufsbildungsbericht*. Je to rozsáhlý materiál – v roce 2001 měl 346 stran – který kromě textové části obsahuje množství diagramů, grafů, tabulek a map, z nichž mnohé jsou vtištěny barevně. Tuto Zprávu připravuje na pokyn ministra Spolkový ústav pro odborné vzdělávání – BIBB. Ministerstvo ji projednává se sociálními partnery a s hlavním výborem Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání. Ti všichni ke zprávě zaujímají své stanovisko, které publikují v tisku, někdy v podobě „menšinového vota“.

V průběhu let se měnila funkce Zprávy o stavu odborného vzdělávání i její obsah. V polovině sedmdesátých let v Německu dospívaly početně silné ročníky a vyvstala proto potřeba zajistit dostatek učebních míst. V souvislosti s tím byl v roce 1976 přijat zákon o podpoře učebních míst – *Ausbildungsplatzförderungsgesetz*. Ten kromě jiného uložil příslušnému ministru, aby každoročně k 1. březnu předložil spolkové vládě zprávu o vývoji nabídky učebních míst a o poptávce po nich, členěnou z hlediska regionálního i oborového. Zpráva měla obsahovat i prognózu vývoje nabídky a poptávky v oblasti odborného vzdělávání a návrh opatření zabráňujících vzniku krizových situací.

V roce 1980 Spolkový ústavní soud zrušil platnost zákona o podpoře učebních míst pro některé jeho formální nedostatky. O rok později předložila spolková vláda návrh zákona o podpoře odborného vzdělávání – *Berufsbildungsförderungsgesetz*, který převzal oddíly týkající se Zprávy o stavu odborného vzdělávání i podílu Spolkového ústavu pro odborné vzdělávání – BIBB na její přípravě.

Obsah zprávy o stavu odborného vzdělávání brzy překročil hranice zákonem vyjádřeného zadání. Zpráva se rozčlenila do dvou dílů. První se zabývá záležitostmi spojenými se zabezpečením potřebného počtu učebních míst, druhý obsahuje informace a údaje o odborném vzdělávání. Jejich zaměření je patrné ze Zprávy vydané v roce 2001, která má ve svém druhém dílu tyto kapitoly:

1. Poptávka po učebních místech a nabídka učebních míst.
2. Stav a struktura profesní přípravy.
3. Obsah profesní přípravy.
4. Odborné vzdělávání a trh práce.
5. Profesní další vzdělávání.
6. Evropská a mezinárodní spolupráce v odborném vzdělávání.

Ze zpráv o stavu odborného vzdělávání jsou patrné priority, které se v jednotlivých letech prosazovaly, ať již z věcných nebo z politických důvodů. Tak například růst významu dalšího vzdělávání dokumentuje i rozsah stran, které mu byly ve zprávách věnovány: v roce 1981 to bylo sedm stran, v roce 1988 dvacet stran a v roce 1995 třicet pět stran. Otázky mezinárodní spolupráce se ve zprávě objevily až v roce 1986 a velký prostor jim začal být vyhražován od roku 1998.

Pramen: Raddatz, Rolf: Fünfundzwanzig Jahre Berufsbildungsbericht. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 2002, č.4, s.22-24. ■

## **Tendence ve vývoji školských systémů (2)**

*V minulém čísle Zpravodaje jsme informovali o tom, že redakce německého časopisu Pädagogik připravila v letošním ročníku sérii článků o vývoji školských systémů ve vybraných evropských zemích. Ty mají sloužit jako inspirační zdroj pro úvahy a diskuse o reformě vzdělávání v Německu. Některé části uveřejněných materiálů přinášíme nové nebo shrnující poznatky o vzdělávání ve sledovaných zemích, a proto je postupně uveřejňujeme.*

## Švédsko

Ve vývoji švédského školského systému lze zřetelně rozeznat několik vývojových kroků.

### ➤ První krok: „Škola pro všechny“

V roce 1962 byla ve Švédsku místo všeobecné národní školy, reálné školy a dívčí školy zřízena společná devítiletá základní škola pro všechny děti a mládež ve stáří od sedmi do patnácti let. Smyslem tohoto opatření bylo zmenšovat společenské rozdíly mezi dětmi a mládeží. V počáteční fázi zavádění jednotné školy se uplatňovalo přísné centrální řízení organizace škol, vyučování a dalšího vzdělávání učitelů. To mělo zajistit rovnocennost vzdělávání ve všech školách.

Problémem bylo, jak zajistit vnitřní diferenciaci školy, po které volaly opoziční politické strany. Šlo o to udržet heterogenní strukturu tříd, ale zároveň poskytnout žákům možnost získávat poznatky a zkušenosti podle potřeb a zájmů. Tento problém se řešil širokým zaváděním skupinové práce ve třídách. Vedlo to však k částečnému ústupu od základního principu, na němž byly jednotné školy budovány, a to tehdy, když některé skupiny vznikaly pouze ze žáků, kteří měli obtíže se zvládnutím učebních požadavků.

### ➤ Druhý krok: Soustředění na vnitřní práci školy

V sedmdesátých letech se pozornost soustřeďovala na rozvíjení vnitřního života školy. Byly připraveny nové učební plány, které se zaváděly od roku 1980. Ty vymezovaly obsah a metody vyučování jen rámcovým způsobem. Současně s tím se zvětšila možnost škol rozhodovat samostatně o využívání finančních zdrojů.

### ➤ Třetí krok: Od centrálního řízení k řízení orientovanému na cíle a výsledky

V devadesátých letech došlo k další decentralizaci ve školství. Učební dokumenty zavedené v roce 1994 vymezovaly pouze cíle, jichž mají školy dosáhnout. Bylo zavedeno třístupňové hodnocení výkonů žáků, které nahradilo do té doby používané pětistupňové hodnocení, při němž byly pevně stanoveny podíly žáků hodnocených jednotlivými stupni. Ty odpovídaly Gaussově křivce. Každého půl roku byly organizovány rozhovory učitelů se žáky a s jejich rodiči, jejichž cílem bylo vymezit směry dalšího rozvoje žáka.

Změnil se způsob rozdělování finančních prostředků určených školám, jejich výše se začala odvozovat od výsledků práce škol.

Rozšířila se nabídka předškolního vzdělávání, šestiletým dětem byly určeny „předškolní třídy“, v nichž se tři hodiny denně mohly připravovat ke vstupu do škol. Děly se pokusy integrovat toto předškolní vyučování s vyučováním v prvních třídách základní školy.

### ➤ Čtvrtý krok: Zajištění kvality vyučování

Hlavním úkolem v rámci rozvoje škol se od roku 2001 stalo zajištění kvality vyučování. Národní úřad pro školství – *Skolverket* - začal organizovat diskuse s pracovníky obcí a škol, jejichž cílem je důkladně popsat situaci ve školách a připravit plány jejího zlepšování. Pro posílení možností hledat prostředky prohlubování kvalit vyučování byly na Internetu zpřístupněny banky dat, obsahující kromě úředních dokumentů a statistických údajů i informace o zkušenostech jednotlivých škol. (<http://siris.skolverket.se>)

### ➤ Pátý krok: Změny na úrovni systému

Na podzim 2001 přijala švédská vláda program na zlepšení vybavení škol. Spolu s tím byly uvolněny značné prostředky na rozšíření předškolního vyučování, které se považuje za důležité pro zvýšení kvality práce základních škol. Od roku 2003 má být umožněno bezplatně navštěvovat předškolní třídy všem dětem starším čtyř let.

Pramen: Blossing, Ulf: Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden. Pädagogik. 2002, č. 3, s. 45-49. ■

## ***Beruf, Beruflichkeit, Berufesystem***

Odborné vzdělávání a profesní příprava se v Německu řídí různými zákony, které používají výrazy *Beruf*, *Beruflichkeit*, *Berufesystem*. Ty se ostatně objevují i v člancích uveřejňovaných v odborných časopisech. Zdánlivě vypadají jako snadno srozumitelné, ale v některých případech přesto vznikají nesnáze s jejich překladem. Je tomu tak buď proto, že v českém kontextu není nic, co by odpovídalo předmětu označovanému příslušným výrazem, nebo proto, že německý výraz označuje několika odlišných jevů. To nás vedlo k tomu, že uvádíme k těmto německým výrazům několik poznámek, které mohou čtenáři německých materiálů napomoci v jejich pochopení.

### ***Beruf***

Výraz *Beruf* se obvykle překládá jako povolání. Je to vhodné v těch případech, kdy se hovoří o poměrně široce chápaných okruzích profesních činností – *Berufs-* nebo *Erwerbstätigkeiten*, které jsou obsahem určité profese nebo zakládají uznávaný „job“, z něhož se profese může postupně konstituovat. Spolkový ústav práce takových *Berufe* ve své klasifikaci uvádí více než 30.000.

Někdy je však nutno volit s ohledem na kontext výraz jiný. Je tomu tak především tehdy, kdy je řeč o tzv. *Ausbildungsberufe*. Je to označení organizační formy odborného vzdělávání nebo profesní přípravy, které poskytují kvalifikaci k výkonu přesně vymezených povolání. Ta nelze vykonávat bez odpovídajícího certifikátu udělovaného po složení závěrečných zkoušek, jimiž se ukončuje odborné vzdělávání nebo profesní příprava v oněch *Ausbildungsberufe*. Překládat tento výraz jako vzdělávací nebo učební povolání by bylo nesmyslné, protože jde o období českých oborů přípravy, ať již studijních nebo učebních.

Oborů přípravy – *Ausbildungsberufe* existuje několik typů:

- Státem uznané obory přípravy v duálním systému (*staatlich anerkannte Ausbildungsberufe im dualen System*). Právní normou na základě které vznikají a existují je buď spolkový zákon o profesní přípravě – *Berufsbildungsgesetz* – BBiG, nebo živnostenský řád – *Handwerksordnung* - HwO.
- Školské obory přípravy (*schulische Ausbildungsberufe*) pro oblast hospodářství, techniky, zdravotnictví, sociálních služeb apod. Ty se řídí zákony jednotlivých spolkových zemí. Pouze obory připravující k výkonu povolání ve zdravotnictví se realizují na základě spolkového zákona, který platí v celém Německu.
- Vysokoškolské studijní obory (*hochschulische Ausbildungsberufe*), které jsou předmětem nabídky vysokých odborných škol – *Fachhochschulen* – nebo univerzit. (K titulům získaným studiem na vysokých odborných školách se připojuje zkratka FH, např. Dipl. – Ing. FH.) Studium v těchto oborech se řídí jednak zákony jednotlivých spolkových zemí, jednak celostátně platným rámcovým vysokoškolským zákonem – *Hochschulrahmengesetz* - HRG.
- Obory dalšího vzdělávání (*Fortbildungsberufe*). Ty vznikají na základě ustanovení o dalším vzdělávání obsažených v zákonu o profesní přípravě BBiG nebo v živnostenském řádu HwO. Absolventi některých z těchto oborů získávají oprávnění k výkonu povolání, v jejichž názvu je obsažen výraz „odborný“ – *fach*, např. *Medienfachwirt*, *Touristikfachwirt* apod. Absolventi jiných oborů dalšího vzdělávání mají titul, v němž je před názvem profese uvedeno označení „zkoušený“ – *geprüfter*, např. *geprüfter Industriemeister* apod.

### ***Beruflichkeit***

Obory přípravy – *Ausbildungsberufe* mají důsledně odpovídat požadavkům světa práce. Cílem přípravy v nich je dosažení profesních kvalifikací a kompetencí, které absolventům umožňují uplatnit se na určeném pracovním místě. Kromě toho se očekává, že profesní příprava napomůže sociální integraci absolventa v rámci podniku a povede k vytvoření



odpovídajícího sociálního statusu. Jde o to, aby absolventi získali tzv. *Beruflichkeit*, tedy profesionalitu, v níž se spojují odborné a sociální aspekty.

Je samozřejmé, že v závislosti na charakteru a typu povolání dochází k různým kombinacím odborné a sociální dimenze profesionality.

### ***Berufesystem***

Tímto výrazem se označuje systém povolání, k jejichž výkonu se žáci a učni připravují v různých, zákony vymezených, oborech přípravy – *Ausbildungsberufe*. V tomto systému vznikají určité vztahy mezi povoláními, a to na základě obsahových souvislostí mezi nimi nebo na základě jejich vzájemné návaznosti. Je tomu tak např. mezi obory počátečního vzdělávání a vysokoškolskými studijními obory nebo mezi obory počáteční profesní přípravy a obory dalšího vzdělávání.

Pramen: Sauter, Edgar: Entwicklung neuer Ausbildungsberufe. In: Ausbilder-Handbuch. Bonn, BIBB 2001. 27 s. ■

## ***Lycée des Métiers***

Dne 15. listopadu 2001 vyhlásil francouzský ministr pověřený řízením odborného vzdělávání a profesní přípravy vznik delší dobu připravovaných *Lycées des Métiers*. Tento název by bylo možno přeložit nejspíše jako lycea odborníků. Materiály vydané francouzským Ministerstvem národního vzdělávání hovoří o lyceích odborníků poněkud nejednoznačně. Zřejmě je nepovažují za samostatný nový druh sekundárních odborných škol. Uvádějí, že jde o značku kvality, kterou mohou získat profesní nebo technologická lycea, a to tehdy, když rozšíří své funkce a obhájí svůj projekt na inovaci vzdělávání.

*Lycées des Métiers* mají poskytovat komplexní nabídku profesní přípravy a odborného vzdělávání vedoucích k získání kvalifikace pro výkon těch povolání, která spojuje buď příslušnost k určitému odvětví (hotely a restaurace, ochod), nebo obsahová příbuznost (textilní průmysl – oděvnictví – krejčovství), či technologická návaznost (rybolov – zpracování ryb – konzervárenství).

Komplexnost nabídky spočívá jednak v širší souboru diplomů a titulů, které lze v *Lycées des Métiers* získat, jednak v rozmanitosti oslovované populace.

Soubor nabízených druhů oborů přípravy umožňuje získat všechny diplomy, jimiž se ukončuje odborné vzdělávání a profesní příprava všech úrovní – od vyučení po vysokoškolské vzdělávání, tedy podle francouzského způsobu označování – od úrovně V po úroveň II. Jde o osvědčení profesní způsobilosti CAP, o vysvědčení o profesním vzdělání BEP, o profesní bakalaurát, o tzv. doplňující poznámku – *Mention complémentaire MC*, o technologický bakalaurát, o vysvědčení vyššího technika BTS i o profesní licenci – vysokoškolský titul.

Nabídky *Lycées des Métiers* mohou využít ti, kdo se chtějí vzdělávat školskou formou, i ti, kdo preferují přípravu k výkonu povolání na základě učební smlouvy, mladí i dospělí zájemci o alternační vzdělávání, zaměstnanci, kteří mají zájem účastnit kurzů dalšího vzdělávání, i stážisté zařazení do profesní přípravy. *Lycées des Métiers* se podílejí i na certifikaci probíhající na základě validace profesních zkušeností a zajišťují speciálně zaměřenou přípravu znevýhodněných osob.

*Lycées des Métiers* vznikají v rámci školských správních obvodů – akademií z popudu jejich rektora. Jak již bylo uvedeno, označení *Lycée des Métiers* se uděluje profesním nebo technologickým lyceím po posouzení jejich projektů na inovaci vzdělávací činnosti. Označení se považuje za značku kvality nabídky profesní přípravy i poskytovaných služeb. Lycea ji získávají na dobu pěti let. O jejím přidělení rozhoduje školský správní úřad, zástupci regionu a příslušných odvětví. V polovině roku 2002 získalo označení *Lycée des Métiers* asi 200 lyceí.

Pramen: Das „Lycées des Métiers“. Cedefop INFO. 2002, č. 1, s.14;

<http://www.enseignement-professionnel.gouv.fr/actualites/dossiers-de-presse/011115/introduction.htm> ■

## Lernfeld s otazníky


V květnu 1996 německá Konference ministrů kultury stanovila, že základem pro tvorbu nových rámcových učebních dokumentů pro odborné vzdělávání a profesní přípravu budou tzv. učební pole – *Lernfelder*. Ta byla definována jako „tematické jednotky vymezované pomocí cílů, obsahu a časových proporcí, které se zaměřují na konkrétní profesní úkoly a způsoby jednání“. Při jejich tvorbě se má respektovat princip celostnosti – komplexnosti a princip přesahu hranic vyučovacích předmětů. (O pojetí učebního pole informoval Zpravodaj č. 1/2002 a 6/2002.)

V současnosti se připravuje kurikulární inovace vytvořených učebních polí. Respektuje se přitom celostní pojetí označované zkratkou CUP. Ta je odvozena od počátečních písmen výrazů Curriculum, Unterricht a Prüfung, tedy kurikulum, vyučování a zkoušení. Je to projev snahy o důslednou integraci základních prvků odborného vzdělávání a profesní přípravy, jimiž je plánování, realizace a kontrola dosažených výsledků.

Práce na kurikulární inovaci učebních polí však narážejí na značné potíže, které jsou vyvolávány především nedostatečným teoretickým propracováním konceptu učebních polí. Jde zvláště o chybějící vymezení vztahu mezi učebním polem a existujícími obsahově organizačními formami, jimiž jsou vyučovací předměty a učební oblasti – *Lerngebiete*. Ty nebyly po zavedení učebních polí zrušeny a didaktika i praxe profesních škol jich plně využívají.

S ohledem na to se hovoří o pojmovém chaosu, neboť někteří kladou rovnítko mezi učební pole a učební oblasti, mezi učební pole a vyučovací předměty či jejich části nebo se domnívají, že učební pole vznikají přerozdělením obsahu vyučovacích předmětů.

Byl vysloven názor, že zavádějící je použitý výraz „pole“ – *Feld*. Ten je mnohovýznamový nejen z etymologického hlediska, ale i v důsledku toho, že nese zatížení způsobené jeho využitím v různých vědních disciplínách – ve fyzice, v psychologii, v sociologii i v pedagogice.

Obtíže vznikají i při pokusu vytvářet vztahy mezi jednotlivými učebními poli – *lernfeldübergreifende Bezüge*. Názorně tuto situaci popsal níže jmenovaný autor článku *Vom Lernfeld zum Reisfeld* – Od učebního pole k rýžovému poli. Upozornil na to, že v asijské oblasti se výraz pole označuje znakem  Tento znak znázorňuje rýžové pole, které je tvořeno zaplavenou plochou symetricky rozdělenou vystupujícími hrázi, které je vnitřně oddělují a ohraničují od okolí. Jde tedy o uzavřený systém, podobný tomu, který v učebních dokumentech i v praxi profesních škol vytvořily vyučovací předměty. Zůstává nevyřešenou otázkou, jak zajistit, aby se z učebních polí nestal stejně uzavřený systém jaký vznikl z vyučovacích předmětů – a aby nezískaly podobu „rýžových polí“.

Pramen: Alexander, Peter-Jörg: Vom Lernfeld zum Reisfeld? Berufsbildung, 2002, č. 74, s. 36; Szewczyk, Michael – Seemann-Weymar, Heiko – Alexander, Peter-Jörg: Lernfelder – ein Beitrag zur Optimierung einer curricularen Innovation. Berufsbildung, 2002, č. 74, s. 20-22. ■

## Normy pro noční práci žen – ochrana nebo diskriminace?

Mezinárodní úřad práce se v poslední době často dostává do situace, kdy musí revidovat některé konvence, přijaté před časem jako nástroj ochrany pracujících před vykořisťováním a zneužíváním. Tyto konvence se týkají především pracovní doby a podmínek práce. V důsledku změn v organizaci práce, zavedení volné pracovní doby, práce doma a jiných opatření se například do značné míry ztratil smysl konvencí zabývajících se délkou pracovní doby, rozložením přestávek v práci apod. Nyní se diskutuje o platnosti a smyslu konvencí, které stanovují podmínky pro práci žen v noci.

V první čtvrtině dvacátého století byly přijaty tři konvence týkající se podmínek práce žen obecně a práce žen v noci. Ty ve svých preambulích uváděly, že jejich účelem je chránit ženy tak, aby nebyla narušena jejich reprodukční funkce a tradiční odpovědnost za rodinu. Ve své době tyto konvence jistě výrazně přispěly k humanizaci práce žen. Nyní jsou však předmětem kritiky, která se zaměřuje především na princip, na jehož základě byly formulovány. Upozorňuje se, že by měl být přístup k noční práci omezován na základě fyzických dispozic a ne na základě pohlaví. Konvence se nepovažují za kompatibilní s později přijatou konvencí odmítající diskriminaci v zaměstnání (č. 111/1958) a s konvencí o pracovnících, kteří mají odpovědnost za rodinu (156/1981), které vycházejí ze zcela odlišného přístupu. Konvence týkající se práce žen v noci se dostaly do rozporu také s konvencí OSN o odstranění všech forem diskriminace a o rovnosti příležitostí pro muže a ženy přijaté v roce 1979, se zákony Evropské unie a s výroky Evropského soudního dvora.

Mezinárodní organizace práce proto vyzvala členské státy, aby přezkoumaly svou legislativu týkající se práce žen a aby podaly návrhy na řešení situace. V souvislosti s tím se ukázala složitost celé problematiky. Obecně lze tvrdit, že se práce ve svém celku feminizuje. Feminizace práce je odborný termín, jímž se označuje stav, kdy podniky stále snadněji mohou podle svých okamžitých potřeb přijímat do zaměstnání ženy, a to především v organizacích služeb a v podnicích zabývajících se informačními technologiemi, ovšem aniž by jim zajišťovaly stejné postavení jaké mají muži. Často vykonávají tzv. atypická povolání, jsou přijímány na dobu určitou a jsou nuceny vykonávat některé pracovní úkoly bez nároku na mzdu. Zvláště obtížné jsou pracovní podmínky žen v rozvojových zemích. S ohledem na to je srozumitelné, proč se za zrušení ochrany žen a omezení jejich práce v noci stavějí především země, které příslušné konvence nejčastěji porušují.

Situace není jednoznačná ani ve vyspělých průmyslových zemích. Podíl osob, které trvale pracují v noci, se v těchto zemích v uplynulých patnácti letech zvýšil čtyřnásobně. Podniky, které zavedly nové formy práce, se snaží o zajištění kontinuálního provozu, a proto zavádějí nebo rozšiřují noční směny. V důsledku rozšiřování možnosti práce na dálku přesouvají i sami zaměstnanci část své pracovní doby na noční hodiny. Stále více se akceptuje představa, že noc je součástí pracovního dne. Ve Spojených státech a v Evropě pracuje pětina zaměstnanců podle netradičního časového schématu, v němž část pracovní doby nespadá do období „mezi devátou a pátou hodinou“.

Přestože existuje jen málo věrohodných statistických dat, je pravděpodobné, že noční práci přijímají ve větší míře právě ženy. Mají k tomu důvody subjektivní i objektivní. Jde jednak o to, že denní hodiny raději věnují péči o děti, jednak o to, že s ohledem na svou nižší kvalifikaci snadněji získávají zaměstnání, v nichž je nepřetržitá pracovní doba, jako např. v *call centrech*, při fakturaci kreditních karet apod.

Překonat rozpor mezi snahou odstranit jakékoli formy diskriminace v pracovních vztazích a snahou ochránit určité kategorie pracovníků před vykořisťováním je složitou záležitostí. Do hry vstupují různé soubory uznávaných hodnot, protiřečící si právní názory, nekompatibilní mezinárodní normy apod. Mezinárodní úřad práce usiluje o vytvoření takové politiky, která by zajistila rovnost šancí v přístupu k zaměstnání a současně zabránila zhoršování pracovních podmínek určitých skupin populace. Musí však vyřešit dilema, zda je nezbytné v některých případech trvat na aplikaci speciálních zákonů ochraňujících určité pracovníky a pracovnice před stereotypy ovlivňujícími jejich postavení na trhu práce, nebo zda je žádoucí odstranit všechnu reglementaci neslučitelnou se zásadou rovnosti přístupu mužů a žen k zaměstnání.

Pramen: Politakis, George, P.: Normes sur le travail de nuit des femmes: le dilemme protection-égalité. Revue internationale du Travail. 2001, č. 4, s. 468-495. ■

## E-Business

Elektronické obchodování – *e-Business* – je založeno na digitalizaci všech obchodních procesů a na propojení pomocí elektronických sítí. To umožňuje optimální skloubení všech obchodních aktivit, nabídky a poptávky, nákupu a prodeje, výroby a distribuce, dodávky a jejich placení aj. Vznikají nové služby, které se integrují. K nim patří např. systémy on-line katalogů, on-line poradenství, přímý marketing, moduly *e-learning*, které jsou k dispozici v požadované době (*Just-in-Time-Information*) apod. V souvislosti s tím se objevují i další označení pro elektronické obchodování nebo pro některé jeho složky: *e-Commerce*, *e-Procurement*, *e-Marketing*, *e-Shop* aj.

Důsledkem digitalizace obchodních procesů je jejich virtualizace, protože se uvolňují ze své reálné časové a prostorové vázanosti. To usnadňuje jejich objektivizaci a kontrolu. Vzniká nový model organizace podniků a procesů nazývaný „sítěmi spojená decentralizace“. V jejím rámci se funkčně odlišné systémy, řídicí se vlastními pravidly, mohou rozkládat a na jiných místech v nových digitálních informačních rámcích rekonstruovat a skládat. Tak vznikají flexibilní formy organizace obchodních procesů, jejichž hranice jsou pružně měnitelné. To má za následek růst jejich komplexnosti a integrace.

Změny vyvolávané v obchodování jeho digitalizací ovlivňují charakter jednotlivých okruhů činností a mají důsledky pro kvalifikační požadavky vznášené na pracovníky.

➤ V důsledku konkurenčního tlaku a zkracování cyklů výroby roste význam *výzkumu, vývoje a sledování trhu*. Tyto činnosti nejsou myslitelné bez aktivního využívání Internetu. Ten se uplatňuje zvláště při sledování nabídky konkurenčních produktů, při analýze cenových relací a při vytváření obchodních strategií.

➤ Také *nákup a zásobování* se neobejdou bez využití informačních a komunikačních technologií. Pro zásobování založené na on-line technologiích se vžilo již zmíněné označení *e-Procurement*.

➤ *Plánování a řízení výroby* se opírají o banky dat, které jsou zpracovány v digitální podobě. Pomocí nových technologií může docházet k téměř úplné integraci plánovacích a řídicích procesů a vzniká *Supply Chain Management (SCM)*.

➤ Pro *marketing a poradenství* jsou komunikační technologie prostředkem pro personalizaci styku se zákazníky a pro vytváření jejich *communities*. Zákazníci totiž nechtějí být ponecháni v džungli dat a oceňují nabídky poradenských služeb, které podniky poskytují např. pomocí elektronické pošty vymezeným skupinám klientů.

➤ Rozsah a kvality *služeb nabízených po uskutečnění prodeje – After Sales Services* jsou do velké míry závislé na schopnosti podniků oslovovat zákazníky pomocí elektronických prostředků. Praxe ukazuje, že malé a střední podniky zatím těchto možností nevyužívají tak, jak by bylo žádoucí, protože jejich personálu často chybí potřebné dovednosti programování.

➤ Informační a komunikační technologie usnadňují *vnitropodnikovou komunikaci*. K jejímu zintenzívnění a zefektivnění je ovšem zapotřebí, aby zaměstnanci ovládli základy technické infrastruktury, aby získali přehled o probíhajících procesech a osvojili si kompetence potřebné pro virtuální spolupráci.

Jak je patrné, pronikání způsobů obchodování založených na informačních a komunikačních technologiích vytvářejících *e-Business* rozšiřuje okruh odborných kompetencí potřebných k úspěšnému výkonu povolání v rámci obchodu a proměňuje povahu kompetencí tradičních. Na to musí reagovat jak počáteční profesní příprava, tak další vzdělávání.

Pramen: Elster, Frank – Zimmer, Gerhard, M.: *E-Business – Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2002, č. 3, s. 42-47. ■

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje:  
*Electronic Commerce a kvalifikační požadavky 2/2002*

## Názory občanů evropských zemí na rozšiřování EU

*Ve Zpravodaji 6/2002 byl uveřejněn článek charakterizující některé názory mládeže zemí Evropské unie. Poznatky o nich byly shromážděny v rámci šetření, které provedla služba Evropské komise EUROBAROMETR. Jako součást přípravy na setkání vedoucích představitelů Evropské unie, které se konalo ve dnech 21. a 22. června 2002 v Seville, bylo provedeno další šetření. To mělo postihnout názory občanů na problémy, které byly předmětem sevillského jednání. Kromě otázek souvisejících s migrací obyvatel a s ochranou životního prostředí šlo i o problémy očekávané při rozšiřování Evropské unie.*

Z výsledků šetření jsme vybrali tyto:

- Zájem o informace o kandidátských zemích: Hlubší informace týkající se kandidátských by rádo získalo 59 % dotázaných. Jejich zájem je však výběrový, 25 % by se rádo dozvědělo něco o Turecku, 21 % o Kypru, 19 % o Maltě, 18 % o Maďarsku a o Polsku, 16 % o České republice, 15 % o Rumunsku, 14 % o Bulharsku, 12 % o pobaltských republikách, 11 % o Slovinsku a 10 % o Slovensku. Také předmět zájmu je diferencovaný. V případě Bulharska, České republiky, Estonska, Litvy, Lotyšska, Polska, Rumunska, Slovenska a Slovinska by se dotazovaní rádi dozvěděli více o kultuře a historii těchto zemí, v případě Turecka, Kypru, Malty a Maďarska se zájem soustřeďoval na turistické možnosti. Turecko budilo zájem dotázaných i z hlediska gastronomie.
- Míra informovanosti o rozšiřování Evropské unie: Výsledky šetření ukazují, že 83 % dotazovaných nepovažuje informace, které má o rozšiřování Evropské unie, za dostatečné. Jen 1 % respondentů má za to, že jsou o problematice informováni velice dobře, 12 % respondentů je podle svého mínění informováno dobře.
- Výběr zemí, o něž by se Evropská unie měla rozšířit: 44 % respondentů se domnívá, že by se Evropská unie měla rozšířit jen o některé z kandidátských zemí, 21 % dotázaných by uvítalo rozšíření o všechny kandidátské země a 14 % je proti jakémukoli rozšiřování. Zbývající respondenti na tuto otázku nedovedou odpovědět.
- Prospěch členských zemí z rozšíření Evropské unie: Nejčastěji respondenti předpokládali, že maximální zisk z rozšíření bude mít Německo (8 %) a Francie (5 %). Ostatním zemím připisovala prospěch jen nevýznamná část respondentů.
- Osobní zisk z rozšíření Evropské unie: 64 % dotázaných se domnívá, že rozšíření Evropské unie nijak neovlivní jejich osobní život. 11 % očekává, že se jejich životní podmínky zlepší, 12 % naopak předpokládá jejich zhoršení.
- Důsledky procesu rozšíření: K nejčastěji uváděným očekávaným důsledkům rozšíření Evropské unie patří:
  - zajištění jednoty evropského kontinentu (67 %),
  - posílení politiky Evropské unie (63 %),
  - zajištění míru a stability v Evropě (60 %),
  - zlepšení boje proti terorismu (57 %),
  - ekonomický růst (54 %),
  - zefektivnění činnosti Evropské unie (42 %),Ale naproti tomu i
  - omezení růstu pracovních míst (48 %),
  - stagnace kvality života (45 %),
  - růst migrace (30 %).

Pramen: Note de synthèse Sommet de Seville. Eurobaromètre, červen 2002.

[http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion](http://europa.eu.int/comm/public_opinion) ■

## Postřehy o švédském školství

*Německo se zřejmě nepadno vzpamatovává ze šoku, který utrpělo po zveřejnění výsledků šetření PISA. To ukázalo, že němečtí žáci mají ve srovnání se svými vrstevníky z ostatních sledovaných zemí velké slabiny ve vědomostech. Podrobnější informace o tom přinesly Zpravodaje č. 3/2002; 7-8/2002; 10/2002. K výsledkům šetření PISA zaujaly stanoviska všechny významné organizace a instituce, včetně odborů a zaměstnavatelských svazů. Byly publikovány desítky článků zabývající se z nejrůznějších hledisek touto záležitostí. V časopise Profil si položili otázku, jak je možné, že se „zářnými vítězi“ v pomyslné soutěži reprezentované šetřením PISA stali žáci ze skandinávských zemí, když se podmínky v těchto zemích příliš neodlišují od podmínek v Německu. A to včetně vysokého podílu přistěhovalců, kterým se někdy v Německu vysvětlovaly a omlouvaly špatné výkony žáků. Pokusili se najít odpověď na to, jaké je vlastně vzdělávání v severských zemích – a to především ve Švédsku. Požádali proto švédskou středoškolskou profesorku, aby charakterizovala – z hlediska školského praktika – vzdělávací systém a způsoby přípravy učitelů v zemi. Její postřehy jsou jistě do značné míry subjektivní a dílčí, přesto však podávají zajímavý vhled do švédského školství.*

Švédský vzdělávací systém je ve stálém pohybu. Dochází v něm tak rychle k různým změnám, že na ně učitelé nejsou s to včas reagovat. K poslední změně došlo v učitelském studiu a v pojetí role učitele. V počáteční přípravě učitelů byly posíleny obecné prvky a odborné předmětové vědomosti ustoupily do pozadí. Výrazně se zvětšil podíl času věnovaného praktickému cvičení probíhajícímu ve školách. Studenti připravující se k výkonu povolání učitele absolvují tato cvičení ve všech druzích škol, od mateřských škol po vyšší sekundární školy, bez ohledu na to, ve kterém druhu školy se budou chtít po absolvování studia uplatnit. Zdůrazňuje se, že hlavním úkolem učitelů je budit v žácích radost ze vzdělávání. Skutečnost, že se snižuje důraz na odborné vědomosti – a to jak v přípravě učitelů, tak ve školském vzdělávání – je však silně kritizována, a to i ze strany univerzit, které jsou nuceny organizovat vstupní kurzy, v nichž si uchazeči o studium doplňují chybějící vědomosti.

Nová koncepce učitelského studia se považuje do značné míry za diskriminační, protože absolventi nezískávají takové odborné vědomosti, které by jim umožňovaly uplatnit se i v jiných než v učitelských povoláních.

Organizace učitelů upozorňují na to, že po převzetí správy škol místními úřady, k němuž došlo v rámci decentralizace v letech 1991 – 1992, se mimořádně zvýšilo zatížení učitelů administrativními pracemi, které byly převedeny ze správních úřadů na školy. Finanční ohodnocení učitelů sice přihlíží k míře jejich zatížení, ale protože je závislé na místních úřadech, je velice diferencované.

Děti ve věku od jednoho roku do pěti let mohou být přijaty do předškolních zařízení. Od šesti let vstupují do „nulté třídy“, jejíž režim je podobný režimu v předškolních zařízeních. Práce s dětmi je však více zaměřena na přípravu ke vstupu do školy. Od sedmi let se děti vzdělávají v základní škole, která je devítiletá. Velký důraz se klade na osvojování cizího jazyka, není výjimkou, že s vyučováním angličtiny se začíná hned v první třídě. Každá škola si však vytváří sama učební plán a proto i k zahájení výuky cizího jazyka může docházet později.

Ve školách všech stupňů – od základní školy po univerzity – se intenzívně využívá skupinové práce. Očekává se, že kromě jiného tento způsob výuky příznivě ovlivní rozvoj sociálních kompetencí žáků.

Švédské maturitní zkoušky – pokud vůbec lze o maturitních zkouškách hovořit – mají jinou podobu než tradiční maturity v některých evropských zemích. Žáci jsou zkoušeni pomocí testů, které vypracovává státní školská služba. Učitelé však při klasifikaci nemusejí k výsledkům testů přihlížet. Test ze švédštiny je konstruován tak, že žáci předem dostanou

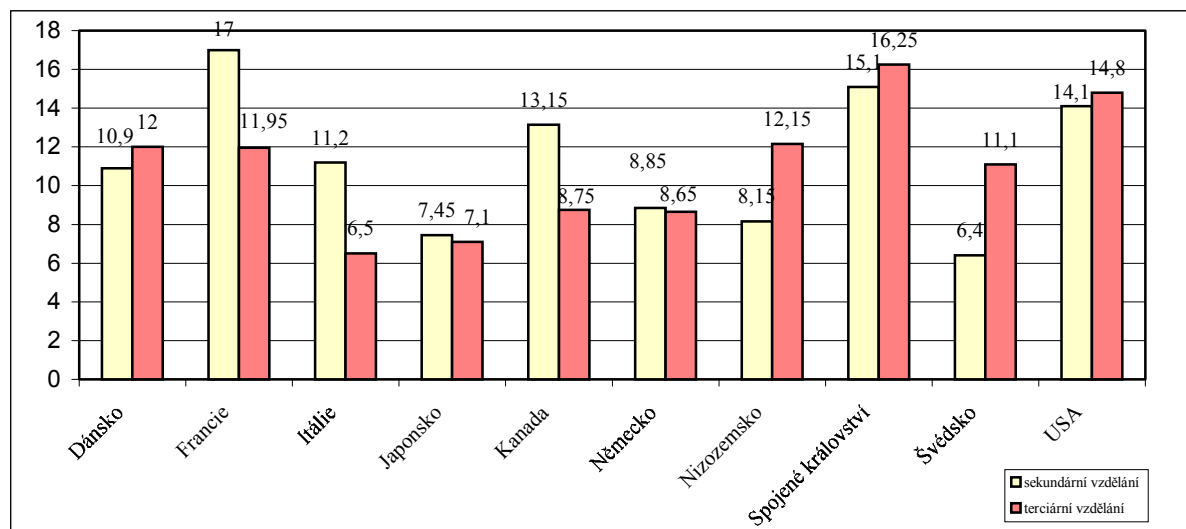
určitý písemný materiál, o kterém se diskutuje v rámci vyučování. Potom je jim zadáno devět úloh, z nichž si jednu vyberou. Mají např. reagovat na obsah materiálu příspěvkem do místních novin. Při hodnocení úlohy se přihlíží v první řadě k schopnostem žáků věcně a logicky argumentovat. Při testu z matematiky mohou používat různé pomůcky, včetně seznamu matematických vzorců. Test ověřující znalost cizího jazyka má ústní a písemnou část, při nichž se sleduje kompetence písemně a ústně se vyjadřovat a porozumět textu i rozhovoru. Žáci nedostávají žádné maturitní vysvědčení. I na konci třetího ročníku gymnázia dostávají „normální“ vysvědčení, v němž nejsou výsledky testů uváděny.

Na švédském gymnáziu lze získat kvalifikaci k výkonu mnoha povolání, včetně povolání dělnických. I ti, kdo absolvovali odborně zaměřené studijní obory, mají právo ucházet se o studium na vysokých školách. V zásadě jsou všechny studijní obory na gymnáziu tříleté, ovšem v některých místech nyní gymnázia nabízejí i dvouleté studium zaměřené na přípravu k výkonu určitých povolání, např. prodavač, ošetřovatel nemocných apod.

Ve srovnání se studiem na některých evropských školách je studium ve Švédsku méně stresující. Žáci obecně projevují značnou míru odpovědnosti za své výsledky. Školy jsou lépe vybaveny než školy ve většině evropských zemích, pracuje v nich více pomocných sil a co je podstatné, ve Švédsku má vzdělávání a vzdělání vysokou společenskou hodnotu.

Pramen: Missy, Christiana: Das schwedische Schul- und Bildungssystem in Theorie und Wirklichkeit. Profil, 2002, č. 4, s. 10-13. ■

## Míra návratnosti soukromých investic do sekundárního a terciárního vzdělávání v některých zemích



Pramen: www.oecd.org

### Nové knihy v knihovně

- Beneš, Milan: **Andragogika**. Filozofie – věda. Praha, Eurolex Bohemia 2001. 122 s. **24 993**  
*Procesy, které andragogika označuje za vlastní účel vzdělávání, tedy tvorba identity nebo rozvoj osobnosti, probíhají nejen ve vzdělávacích institucích, ale hlavně v mezilidském styku, práci, v procesu poznání a konfrontace s kulturou apod.*
- Palán, Zdeněk: **Lidské zdroje**. Výkladový slovník. 1. vyd. Praha, Academia 2002. 280 s. **24 988**  
**Čtení** *Způsob přijímání informací, ve kterém je písmo optickým podnětem vyvolávajícím myšlenkové pochody.*
- Fěttek, Tomáš: **Ředitelská kuchařka** ... aneb jak udělat vaši školu přitažlivější pro děti a jejich rodiče. Kladno, AISIS 2002. 125 s. **25 013**  
*Výběrovost je snad nejvážnější chorobou našeho školství a je zdrojem velmi mnoha potíží...*
- Interkulturní vzdělávání**. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Projekt varianty. Praha, Lidové noviny – Člověk v tísní 2002. 518 s. Příloha: Kapitoly z dějin Romů. 84 s. **25 014**

**Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky.** Praha, MŠMT ČR 2002. 181 s.

*Objevit dobré školy s kvalitním pedagogickým zázemím, uplatňující se v mezinárodních aktivitách, připravující žáky ve spolupráci s jejich budoucími zaměstnavateli, spolupracující s hospodářskou komorou, společenstvími či cechy apod., aplikující progresivní trendy školské politiky, spolupracující na tvorbě vzdělávacích programů, zajišťující zvyšování kvalifikace vyučujících a podporovat jejich růst – to bude velký a obtížný úkol pracovníků školských odborů krajských úřadů pro další léta.*

Morgan, David L.: **Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu.** [Focus groups as qualitative research.] 1. vyd. Boskovice, Albert 2001. 99 s.

*Unikátním etickým problémem v ohniskových skupinách je skutečnost, že to, co účastníci badatelů říkají, je zákonitě sdíleno s ostatními účastníky ohniskové skupiny. Tím vážně vzrůstá míra úvah o narušení soukromí a velmi se omezuje volba témat, která badatel může použít.*

Sellin, Burkart: **Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe.** Summary of findings and conclusions of the joint Cedefop/ETF project (1998-2002). [Scénáře a strategie pro profesní vzdělávání a celoživotní učení. Shrnutí zjištění a závěrů společného projektu Cedefop/ETF (1998-2002.)] Luxembourg, Office for Official Publications of the EC 2002. 60 s. Cedefop "Panorama 40."

**AGORA V. Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels.** Thessalonique, les 15 et 16 mars 1999. [AGORA V. Zjišťování, hodnocení a uznávání neformálně získaných způsobilostí. Soluň, 15.-16. března 1999.]

Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes 2002. 210 s. "Panorama 41."

Skule, Sveinung – Reichborn, Anders N.: **Learning-conducive work. A survey of learning conditions in Norwegian workplaces.** [Práce přispívající k učení. Šetření podmínek učení na norských pracovištích.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2002. 57 s. "Panorama 30."

Cort, Pia: **Vocational education and training in Denmark.** Short description. [Odborné vzdělávání a příprava v Dánsku. Stručný popis.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2002. 44 s. "Panorama 36."

Hidalgo, Carlos Otero – Machado, Andrés Muñoz – Rodríguez, Carlos J. Fernández: **Vocational education and training in Spain.** Short description. [Odborné vzdělávání a příprava ve Španělsku. Stručný popis.]

Luxembourg, Office for Official Publications of the EC 2002. 48 s. "Panorama 38." Též ve španělštině.

**The future development of the European Union education, training and youth programmes after 2006.** A public consultation document. [Budoucí vývoj programů Evropské unie pro vzdělávání, profesní přípravu a mládež po roce 2006. Dokument k veřejné konzultaci.]

Brussels, European Commission, Directorate General for Education and Culture 2002. 24 s.

(Vytiskeno z Internetu: <http://europa.eu.int/comm/education/newprogconsult/index.html> )

Obsah:


1. Konzultační proces
2. Čeho jsme dosud dosáhli: programy Sokrates, Tempus, Leonardo da Vinci a Youth
3. Další vývoj evropské politiky v oblasti vzdělávání, profesní přípravy a mládeže (Lisabonský summit, Budoucí úkoly systémů vzdělávání a profesní přípravy, Rámec celoživotního učení, Boloňský proces, Bruselský proces, Nový rámec pro spolupráci v oblasti mládeže, eEvropa a eLearning, Jazyky, Erasmus World)
4. Rozsah činnosti Evropské unie v oblasti vzdělávání, profesní přípravy a mládeže
5. Témata ke konzultaci (Typ činnosti, Geografická šíře, Návrh a organizace programu)
6. Jak odpovědět na konzultaci (konzultační období probíhá od 4. 11. 2002 do 28. 2. 2003)

Mezera, Antonín: **Pro jaké povolání se hodím?** Jak poznat sám sebe a správně se rozhodnout.

Praha, Computer Press 2002. 178 s.

*Řada dalších vědců dospěla k závěru, že pouze asi 50 % lidí si vybere povolání, pro které mají skutečně nějaké schopnosti.*

**Kam na školu – Střední školy v České republice.** Studijní obory, učební obory. Školní rok 2003-2004. 1. vyd. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání 2002. 664 s.

<b>Zpravodaj</b>	<b>Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)</b>
	Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 274 862 251, fax 274 863 380. E-mail: <a href="mailto:konopask@nuov.cz">konopask@nuov.cz</a> Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.