

z p r a v o d a j

XVI. ročník

7/8

2005

- 2 Editorial
- 3 Dějiny odborného vzdělávání v Evropě
Počátky odborného vzdělávání v evropských zemích, úloha cechů, příchod průmyslové revoluce.
- 6 Národní rámec kvalifikací v Irsku
Schéma rámce a charakteristika každé z deseti úrovní.
- 9 Začleňování do světa práce ve Francii
Výsledky šetření Generace 2001 a jejich porovnání s výsledky předchozího šetření – Generace 98.
- 12 Vzdělávání versus ekonomika?
Možné cesty k nápravě neuspokojivého stavu státního vzdělávacího systému v Německu.
- 14 Internetový vyhledávač pro učence
První zkušenosti s využíváním vyhledávače Google Scholar.
- 15 Environmentální vzdělávání v Japonsku
Zkušenosti z mezinárodního kurzu environmentálního vzdělávání pro školy – Zděnka Szebestová.
- 18 Berlínští imámové pro profesní přípravu
Význam vyučení v oboru pro mladistvé tureckého původu. Kampaň v mešitách.
- 18 Odborné vzdělávání v Baskicku
Plán pro odborné vzdělávání a přípravu a jeho realizace ve státních a soukromých školách.
- 20 Násilí ve francouzských školách
Problém násilí z hlediska sociologie a podíl vzdělávacího systému na současném neutěšeném stavu.
- 21 Co nového v časopisech
Vocational training, 2004, č.33; Wirtschaft und Berufserziehung, 2005, č. 1; BWP, 2005, č. 1.
- 22 Nové knihy v knihovně
OECD, BIBB, Eurydice, Grada ...
- 24 Znovuobjevené knihy
Werner Keller: Etruskové.
- 24 Zajímavé internetové adresy
Whatis? (blog, spam); Cimrmanův zpravodaj; WebCams; Yahoo! Weather.

Editorial

Srpnové číslo zahajujeme pohledem na počátky a historický vývoj odborného vzdělávání a přípravy v některých evropských zemích. Čerpali jsme z článku uveřejněného v časopise *Vocational training* pod názvem *Od divergence ke konvergenci - dějiny odborného vzdělávání a přípravy v Evropě*. Část věnovanou vývoji učňovství ve středověku jsme doplnili citacemi z knihy Zikmunda Wintra. Původní článek obsahuje též přehled novějších dějin dovedený až do současnosti. Překlad této části článku přineseme v příštím čísle *Zpravodaje*.

Evropská komise vyhlásila, že rok 2006 bude Evropským rokem mobility pracovníků. Mobilita je chápána dvojím způsobem: buď jako přechod za prací do jiné země nebo jako přechod do jiného povolání. V obou případech jde především o to, aby mobilita vedla ze současné nebo hrozící nezaměstnanosti k získání perspektivního zaměstnání.

20. července 2005 Evropská komise uveřejnila sdělení adresované Radě a Evropskému parlamentu, které se také zabývá nezaměstnaností. Sdělení má název „Společné akce pro růst a zaměstnanost: Lisabonský program Společenství“ a píše se v něm také o úloze vzdělávání. Znalosti a inovace jsou označovány za hnací síly udržitelného růstu. Najdete ho v češtině na stránkách EU (http://europa.eu.int/growthandjobs/pdf/COM2005_330_cs.pdf), nebo můžete název napsat do vyhledávače (Google) a ten nabídne též verzi HTML.

Souvislosti mezi vzděláváním a zaměstnaností popisuje článek o francouzském šetření nazvaném *Generace 2001 sledující absolventy různých druhů škol, kteří v roce 2001 opustili vzdělávací systém a vstoupili na trh práce*. Jejich postavení na trhu práce je srovnáváno s postavením jejich předchůdců z *Generace 98*. Francii je věnován v tomto čísle *Zpravodaje* ještě jeden článek zabývající se závažným problémem násilí ve francouzských školách.

Německo je také zastoupeno dvěma příspěvky. První z nich se zamýšlí nad neuspokojivým stavem německého školského systému. Dočtete se v něm o dvou studiích, v nichž se zjišťovaly možnosti zvýšení rentability a efektivnosti tohoto systému. Zejména Ústav německého hospodářství klade ve své studii důraz na sledování výnosů a nákladů na vzdělávání. Jeho studie má příznačný název *Benchmarking ve vzdělávání*. Druhý článek pojednává o mladistvých z turecké menšiny a o tom, jak se islámští duchovní zapojují do propagace profesní přípravy, která má pomoci mladým lidem k integraci do většinové společnosti a k nalezení stabilního zaměstnání.

Podle počtu příspěvatelů je toto číslo *Zpravodaje* skutečně kolektivním dílem. Nejexotičtější příspěvek pojednává o environmentálním vzdělávání v japonských školách. Autorka načerpala tyto znalosti přímo u pramene, protože se zúčastnila mezinárodního kurzu environmentálního vzdělávání pro základní a střední školy, který probíhal v Japonsku.

V příspěvku o odborném vzdělávání v Baskicku se (zvláště pokud se podíváte na internetové stránky uvedené v poznámkách pod čarou) můžete přesvědčit o tom, že baskičtina je jazyk, který se španělštině vůbec nepodobá. Baskická vláda schválila vlastní plán odborného vzdělávání a přípravy, který je nyní realizován.

Co se děje ve virtuálním světě se dozvíte nejen ze stálé rubriky *Zajímavé internetové odkazy* (kde najdete ještě nějaké „prázdninové“ odkazy), ale také z článku o vyhledávači pro vědecké pracovníky, který funguje celý rok.

AK

Dějiny odborného vzdělávání v Evropě

V roce 2002 uspořádal CEDEFOP ve Florencii konferenci s názvem „Dějiny odborného vzdělávání a přípravy v Evropě ze srovnávacího hlediska“. Z příspěvků přednesených na této konferenci byl zpracován článek pro časopis *Vocational training*, který jsme přeložili a doplnili o úryvky z knihy Zigmunda Wintra o dějinách řemesel a obchodu v Čechách (v rámečcích).

Úloha cechů

Cechy byly organizace, v nichž se od 12. století sdružovali lidé, kteří pracovali ve stejném oboru nebo řemesle v jednom městě. Cechy měly svá vlastní nařízení, pravidla, která byla závazná pro všechny členy cechu. Tato pravidla definovala, jak se má pracovat a stanovovala ceny příznivé pro zákazníky. Zboží bylo podrobováno přísné kontrole kvality. Cechovní pravidla zaručovala,

- aby výdělků mistrů byly přiměřené jejich postavení;
- aby bylo postaráno o chudší členy cechů, včetně vdov a sirotků po členech cechu.

Po vši této úvaze nezbyvá než vyznati, že do konce doby přemyslovské (r. 1306) v královských městech neznáme bezpečně nižšího cechu jakožto organisovanou korporaci; jenom po všelijakých znameních soudíme, že tu byly podněty, vzory a začátky. V městech panských bezpochyby rozvoj k cechům byl ještě mdlejší než v královských. Str. 69

Pravidla cechu také stanovovala požadavky na členství v cechu a na profesní přípravu učňů a tovaryšů. Ve většině měst hrály cechy důležitou politickou a ekonomickou roli. Vyskytovaly se však také konflikty kvůli jejich vlivu na místní záležitosti, např. když cechy zabraňovaly nečlenům, aby se ve městě usadili a provozovali své řemeslo.

... řemesla rostou a vzrostem u mistrů šíří se strach ze soutěže, proto podmínky přístupu v cech se přituzují, stěžují a ... neváháme přiznati, že ... cechy domácímu vývoji sil mohly překážeti, a že ne jeden talent mohl býti ochromen a zdušen na škodu našemu průmyslu. Str. 724

V době cechovního systému vládla v Evropě striktní hierarchie: učň, tovaryš, mistr. Titul mistr byl jediným písemným dokladem kvalifikace, zatímco „certifikáty učňovství“ potvrzovaly ukončení prvního stadia profesní přípravy. (Ženy – manželky mistrů nebo služebné – hrály pouze podřadnou roli jako asistentky.)

A byly přec vždy ženy v službách řemesla nejednoho, bylotě žen již tehda snad všude v střední Evropě víc než mužův a tiskly se do zaměstnání kdejakého. Str. 767

Uční byli přijati do cechu až po zkušebním období trvajícím několik týdnů. Rodina obvykle platila mistrůvi poplatek pokrývající náklady na stravu a ubyto-

vání učně. Vyučení trvalo dva až čtyři roky a v úzce specializovaných povoláních i déle.

Když učedníka přijali, povinen byl něco k cechu poplatiti a něco mistrovi, který ho živil a leckdy i šatil. Musil platiti aspoň za tu dobu, co stál bez užítku mistrovi. ... Po čase mistr učedníkovi sám něco málo začal platiti, poněvadž již některou práci zastal. Tím počítá se učedník poněkud již mezi dělníky, je robenec, neboť robí. Byl tím platem nějaký groš týdně, ročně kabát. Zajímavá je tou příčinou učednická smlouva, kterou r. 1491 učinil střelec Tomáš v Litomyšli o učedníka Matouše. Zjednán na 4 léta, ročně obdrží od mistra kuši (snad aby si ji prodal), oděv, čtvrté léto pustí mu mistr pondělí k jeho užítku, tak aby ten den dělal sobě, ale svým nákladem, mistr však i ten rok musí mu dáti kuši. Str. 727-728.

Období učení končilo specializovanou zkouškou, po jejímž vykonání byl učň „propuštěn“. V každém řemesle provázely propuštění učně a jeho přijetí do společenství tovaryšů jiné zvyky. Profesní kvalifikace tovaryšů byly uznávány i v jiných zemích. Tovaryši ještě většinou neměli rodinné závazky a tak cestovali z místa na místo, aby si zlepšili a rozšířili své dovednosti učněním se od mistrů v jiných zemích. Jakmile tovaryš získal dostatečné zkušenosti, požádal u cechu o přijetí za mistra.

Tovaryš vandrovni přišed do města usedl nejprve v hospodě tovaryšské a poslal si pro starší, aby mu místa pohlédali, poptali. Starší přišel a přivítal příchozího připitím. To je šenk. Dle jména asi zvyk z Němec. ... Nebylo-li díla tovaryši příchozího vyšenkovali, aby šel dále. Str. 765

V 18. a na začátku 19. století systém cechů v Evropě hodně ztratil na významu. Liberální ekonomická doktrína, která podporovala „volné působení sil“, považovala tradiční cechovní systém za překážku konkurence a volného obchodu.

... byla u nás i v sousedních Němcích doba XV. století nejlepší dobou řemeslného dělnictva a všeho cechovnictva. Dělníci byli bujni, ale ne zvrblí, na mravnost se celkem dbalo, bylatě odleskem stavovské uslechtilé pýchy u mistrův i u tovaryšů; nebylo nechuti k práci, šenku nezneužívalo, vandrovni tovaryš nebyl ještě tulákem ... byla-li kde stávka, nebyla bez důvodu. Str. 769.

Různé formy odborného vzdělávání a přípravy v Evropě mají několik příčin, například:

- opuštění cechovního systému v důsledku politických převratů;
- rozdílné tempo industrializace v různých zemích;

- vliv politických, filozofických, kulturních a náboženských hnutí.

Tabulka ukazuje tři základní modely OVP, které se v Evropě vyvinuly do první poloviny 20. století – není odrazem současné situace.

Tři klasické modely odborného vzdělávání a přípravy

	Liberální tržní model: Velká Británie	Státem regulovaný model: Francie	Duální korporativní model: Německo
Kdo určuje, jak je OVP organizováno?	Vyjednávání na trhu mezi zástupci pracovních sil, managementu a poskytovateli OVP	Stát	Státem řízené řemeslnické komory uspořádané podle oborů
Kde je OVP poskytováno?	Existuje více možností: ve škole, v podnicích, ve škole i v podnicích, prostřednictvím elektronických médií apod.	V odborných školách	V předem určené alternaci mezi podniky a profesními školami (duální systém).
Kdo určuje obsah OVP?	Buď trh, nebo jednotlivé podniky podle toho, co je právě třeba. Obsah není určen předem.	Stát (spolu se sociálními partnery). Nezaměřuje se hlavně na odrážení praxe v podnicích, spoléhá spíše na všeobecnější teoretické vzdělávání.	Podnikatelé, odborové svazy a stát rozhodují společně.
Kdo platí za OVP?	Zpravidla lidé, kteří dostávají OVP za něj také platí. Některé podniky financují kurzy, které zároveň poskytují.	Stát ukládá podnikům daň a financuje OVP, ale jen pro určitý počet uchazečů ročně.	Podniky financují přípravu v podniku a náklady si mohou odečíst z daní. Účastníci jsou placeni podle smlouvy. Profesní školy financuje stát
Jaké kvalifikace jsou získávány na konci OVP a k jakým vedou možnostem?	Profesní příprava není monitorována a neexistují ani jednotně akreditované závěrečné zkoušky	Státní certifikáty, které opravňují nejlepší absolventi k postupu do vyššího studia.	Kvalifikace jsou všeobecně uznávány, protože opravňují držitele k výkonu příslušného povolání a k postupu do vyššího studia.

Británie začala procházet procesem industrializace v 18. století. Byl vynalezen parní stroj a první mechanické spřádací stroje a tkalcovské stavy. Po celé zemi vyrostly textilní továrny. Mnoho lidí opouštělo venkov a usazovalo se ve městech, kde chtěli najít práci. To vedlo k hlubokým změnám ve společnosti – k průmyslové revoluci.

Systém cechů byl opuštěn i s tradičním sedmiletým učením. Stroje v továrnách obsluhovali nekvalifikované, špatně placené nájemné síly. Po mnoho let potřeboval rychle rostoucí průmysl jen málo kvalifikovaných dělníků, takže mladí lidé nedostávali žádné vzdělání.

V té době ovlivňovaly život a práci dva druhy myšlení – liberalismus a puritanismus. Ty ovlivňují odborné vzdělávání i v dnešním „liberálně tržním modelu“.

Zástupci pracovních sil, zaměstnavatelů a poskytovatelů OVP vyjednávají „na trhu“ o tom, jaký druh vzdělávání a profesní přípravy má být nabízen.

Liberalismus, tzn. osvobození od státních zásahů a od státní ochrany, činí každou osobu odpovědnou za vlastní osud. Předpokládá se, že volná hra sil podporuje blahobyt národa a jeho podniků.

Puritanismus, striktní protestantský morální zákoník, vyžaduje sebeobětování a pracovitost. Prosperita je považována za důsledek pracovitosti.

Francie hrála v 18. století vedoucí roli v přírodních vědách. Její vysoké školy známé jako „*grandes écoles*“, např. *Ecole polytechnique*, se staly modelem odborného vzdělávání v Evropě. Vysokého stupně industrializace

však Francie dosáhla až ke konci 19. století. Těsně po francouzské revoluci v roce 1791 byl opuštěn systém cechů a otázka profesní přípravy kvalifikovaných pracovníků zůstala po dlouhou dobu nevyřešena.

Pod vlivem osvícenství, které kladlo důraz na humanitní a přírodní vědy, byl poprvé uznán význam dobře plánovaného vzdělávání v dětství pro společnost i pro jednotlivce. Školy, které byly původně vytvořeny pro sirotky po vojácích, byly přeměněny v průmyslové školy (*Écoles des arts et métiers*) a vychovávaly slévače, soustružníky a tesaře pro státní podniky místo kovářů a sedlářů pro armádu.

Jinak bylo OVP podobné jako v dalších evropských zemích: večerní kurzy, občanské a průmyslové školy – v žádném případě však ne pro všechny mladé lidi.

Ke změnám došlo v roce 1871, kdy byla založena republika:

- Všeobecné povinné vzdělávání usilovalo o výchovu dětí v duchu republiky místo v katolickém duchu, jak tomu bylo dříve.
- Po ukončení povinného vzdělávání si 13leté děti začaly zvykat na práci.
- Kvalifikovaní dělníci byli potřební především pro moderní strojírenství a elektrotechniku tak, aby se posílila hospodářská a vojenská síla země.

Byly zavedeny dva druhy večerních škol pro vzdělávání vysoce kvalifikovaných odborných pracovníků a pro profesní přípravu dělníků a administrativních pracovníků. Francouzský stát řídí OVP dodnes.

V *Německu* začala mechanizace textilních manufaktur až v polovině 19. století. Potom se však rychle rozvinul textilní, železářský, ocelářský a důlní průmysl. Koncem 19. století získal na významu elektrotechnický, chemický a automobilový průmysl.

Svobodná volba zaměstnání se začala šířit kolem roku 1811 a cechy byly rozpuštěny. Tato situace však netrvala dlouho. Tradiční řemeslnické vzdělávání a příprava bylo právně znovu zavedeno v roce 1897. Hrály v tom roli alespoň dva důvody:

- Silná mezinárodní konkurence zvýšila potřebu kvalifikovaných pracovníků v průmyslu a v administrativě.
- Dělnické hnutí sílilo, a proto se vláda rozhodla vstřípit mladých lidem konzervativní politické názory. Tradiční svět života a práce v řemeslnických společnostech byl považován za dobrý základ pro sociální a politickou integraci učňů.

V průběhu 19. století učni často navštěvovali tzv. pokračovací školy po večerech nebo v neděli. Tyto školy opakovaly kurikulum vyučované v základních školách a předávaly teoretické znalosti potřebné v jednotlivých oborech. Koncem 19. století se z těchto škol staly profesní školy. Kromě OVP se v nich žáci také učili občanským dovednostem. K podobnému vývoji došlo v Rakousku. Dodnes jsou součástí učňovství oba prvky: učení na pracovišti a profesní škola. Proto se tomuto systému profesní přípravy říká duální.

Rusko se lišilo od většiny evropských zemí, protože zde ve středověku nevznikla žádná řemeslnická sdružení, která by byla srovnatelná s cechy.

Když sedmnáctiletý car Petr I nastoupil v roce 1689 na trůn, snil o panování nad mocnou říší se silnou ekonomikou a mohutným loďstvem. V roce 1697 vyslal emisary do Evropy proto, aby tam získali spojence proti Turecku, také však proto, aby hledali lidi s vědeckými, technickými a řemeslnickými kvalifikacemi, kterých byl v jeho zemědělské zemi nedostatek. Od roku 1698 car podporoval hornictví, hutnictví a stavbu lodí ve snaze zabezpečit a rozšířit hranice své země. Byl založen systém OVP: školy námořnictví, balistiky, strojnictví a lékařství, akademie pro přípravu odborných dělníků a též základní školy. Obyvatelstvo projevovalo malý zájem o posílání dětí do škol, a Petr I proto vydal přísné zákony na posílení OVP.

V roce 1868 zavedl Viktor Karlovič Della-Vos, ředitel moskevské Imperiální odborné školy tzv. „sekvenční metodu“. Učni začínali s vykonáváním a zvládnutím jednoduchých úkolů. Úkoly se postupně stávaly obtížnější v přesně určené posloupnosti. Metoda byla prezentována v roce 1873 na světové výstavě ve Vídni a poté se rozšířila do mnoha evropských středisek OVP.

Nizozemsko začalo s postupným zakládáním průmyslu kolem roku 1860. Byly to slévárny litiny, strojírenské továrny, loděnice a mnoho druhů potravinářské výroby. Pod vlivem francouzské okupace byly v roce 1806 rozpuštěny cechy. Potřební kvalifikovaní dělníci nejprve přicházeli ze zahraničí nebo absolvovali některou z mála škol. Od roku 1860 potřeboval vyrůstající průmysl mnohem více kvalifikovaných pracovníků, což vedlo k zakládání celodenních řemeslnických a odborných škol po celé zemi. Stát postupně převzal břemeno financování těchto škol, z nichž mnohé byly zpočátku soukromé *ambachtscholen*, tzn. profesní školy. Tyto školy zůstaly úspěšné i ve 20. století.

Jiné školy, *burgeravondscholen*, byly navštěvovány večer po práci. Původním úkolem těchto škol bylo doplňovat všeobecné vzdělávání nabízené v základních školách. Velmi brzy však byly tyto školy reorganizovány tak, aby splňovaly profesní potřeby. Systém učňovství hrál určitou roli v řemeslech a malých živnostech. Duální vzdělávání na pracovišti a ve škole se více rozšířilo po 2. světové válce, stále však nezískalo význam, jaký má vzdělávání v celodenních školách.

Finsko, kterému po mnoho let vládlo Švédsko a potom Rusko, soustředilo industrializaci na vytváření a zpracování zemědělských a lesnických produktů a na strojírenství a výrobu nástrojů potřebných k těmto činnostem.

V roce 1809 se Finsko stalo autonomním knížectvím v rámci carského Ruska. Finská společnost se začala reorganizovat a politika, ekonomika a školství prošly dalekosáhlými změnami. Zpočátku se zájem zaměřil na vzdělávání venkovského obyvatelstva. Putující poradci a specialisté učili venkovany tomu, jak efektivněji pracovat v zemědělství. Kolem roku 1840 zakládal jeden z prvních úřadů pro podporu výroby nejstarší řemeslnické a obchodní školy.

Jednomyslné přání uniknout z ruského vlivu podněcovalo od roku 1890 nové a větší úsilí o podporu průmyslu a škol. To vedlo k zakládání státních celodenních profesních škol pro dívky a chlapce. Vedle profesních znalostí si v nich žáci osvojovali také občanské kompetence.

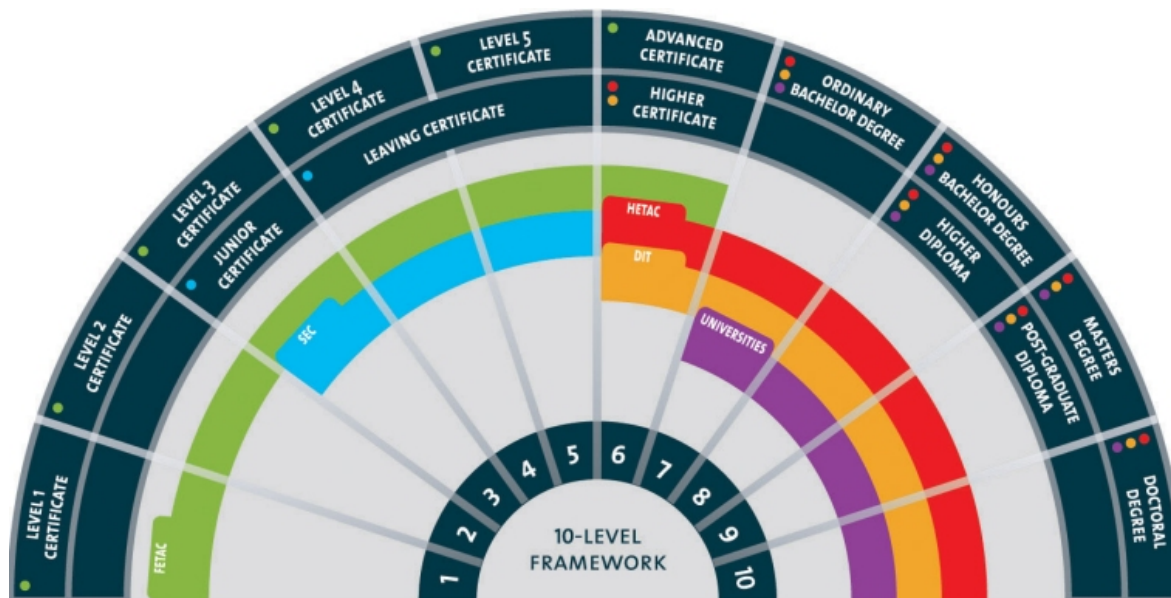
Prameny:

Reuter-Kumpmann, Helga: From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe. Vocational training, 2004, č. 32, s. 6-17.

Winter, Zikmund: Dějiny řemesel a obchodu v Čechách v XIV. a XV. století. Praha, Česká akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění 1906. 976 s.

Národní rámec kvalifikací v Irsku

V loňském únorovém čísle Zpravodaje jsme psali o vytváření nového Národního rámce kvalifikací (*National Framework of Qualifications – NFQ, irsky Creaioibre Náisiúnta na gCáilíochtaí*) v Irsku. Rámec již byl vytvořen a na webové stránce NFQ je graficky znázorněn jako vějíř, jehož výseče jsou interaktivní. Pro tento článek jsme přeložili popisy jednotlivých úrovní, které se na webové stránce zobrazí po kliknutí na čísla ve středu vějíře, a k nim příslušných indikátorů.



Obrázek ilustruje desetiúrovňovou strukturu, která obsahuje 15 základních vysvědčení či titulů. Ke každé úrovni je přiřazen alespoň jeden druh vysvědčení. Kromě těchto základních vysvědčení budou postupně rozpracovány další speciální či doplňkové druhy vysvědčení.

V obrázku jsou též názorně vyznačeny instituce, které vysvědčení či tituly udělují. Jsou to zleva doprava:

Rada pro osvědčení o dalším vzdělávání a profesní přípravě (*Further Education, Training and Awards Council – FETAC*), Výbor pro sekundární vzdělávání (*Secondary Education Committee – SEC*), Rada pro osvědčení o vysokoškolském vzdělávání a přípravě (*Higher Education and Training Awards Council – HETAC*), Dublinský technologický ústav (*Dublin Institute of Technology – DIT*) a univerzity.

Tabulka popisů deseti úrovní Národního rámce kvalifikací

Úroveň 1	Výsledky učení jsou spojeny s vykonáváním základních úkolů v kontrolovaném prostředí pod dohledem a s projevením schopnosti osvojit si informace a základní opakovatelné dovednosti a učít se sestavit pořadí učebních úkolů. Výkon ve čtení, psaní a počítání odpovídá základní úrovni mezinárodních systémů hodnocení.
Šíře znalostí	Základní znalosti
Povaha znalostí	Prokazatelná rozeznáním nebo vybavením.
Rozsah know-how a dovedností	Projevuje základní praktické dovednosti a provádí řízené činnosti s použitím základních nástrojů.
Schopnost volby know-how a dovedností	Používá opakované a předvídatelné postupy.
Kompetence – kontext	Jedná v úzce definovaném a vysoce strukturovaném kontextu.
Kompetence – role	Jedná v omezeném rozsahu rolí.
Kompetence učít se učít	Učí se sestavit pořadí učebních úkolů; učí se, jak přistupovat k učebním pramenům a využívat jich.
Kompetence - vhléd	Začít projevovat povědomí o své samostatné roli.
Úroveň 2	Klíčové výsledky na této úrovni jsou základní čtení, psaní a počítání a úvod do systematického učení. Výsledky učení jsou spojeny se schopností osvojovat si nové dovednosti a znalosti v prostředí pod dohledem a vykonávat rutinní práci pod vedením. Výsledky učení na této úrovni obvykle spíše podporují vývoj jednotlivce, než aby byly přizpůsobeny požadavkům specifického povolání.
Šíře znalostí	Znalosti, které mají úzký rozsah.
Povaha znalostí	Vztahují se ke konkrétním věcem a jejich pochopení je jen základní.
Rozsah know-how a dovedností	Projevuje omezený rozsah základních praktických dovedností, včetně použití příslušných základních nástrojů.
Schopnost volby know-how a dovedností	Vykonává sled rutinních úkolů podle jasných pokynů.

Kompetence – kontext	Jedná v omezeném rozsahu předvídatelných a strukturovaných kontextů.
Kompetence – role	Jedná pod vedením v určitých rolích.
Kompetence učít se učit	Učí se učit disciplinovaným způsobem v době strukturovaném prostředí pod dohledem.
Kompetence - vhléd	Projevuje povědomí o své samostatné roli.
Úroveň 3	Výsledky učení na této úrovni jsou spojovány s malým objemem praktických způsobilostí a teoretických znalostí. Tyto výsledky odpovídají vykonávání relativně jednoduché práce a mohou být získány dosti rychle. Výsledky této úrovně mohou také poskytovat minimální zaměstnatelnost v zaměstnáních vyžadujících nízkou kvalifikaci. Zahrnují funkční gramotnost a základní matematické dovednosti.
Šíře znalostí	Znalosti mají mírně širší rozsah.
Povaha znalostí	Vztahují se hlavně ke konkrétním věcem a umožňují pochopení vztahu mezi jednotlivými prvky znalostí.
Rozsah know-how a dovedností	Projevuje omezený rozsah praktických a kognitivních dovedností a nástrojů.
Schopnost volby know-how a dovedností	Vybírá z omezeného rozsahu různých postupů a používá známá řešení na omezený rozsah předvídatelných problémů.
Kompetence – kontext	Jedná v omezeném rozsahu kontextů.
Kompetence – role	Jedná s omezenou samostatností pod vedením; funguje ve známých homogenních skupinách.
Kompetence učít se učit	Učí se učit v řízeném prostředí.
Kompetence - vhléd	Přijímá omezenou odpovědnost za konzistentnost porozumění sobě samému a svého chování.
Úroveň 4	Charakteristickou známkou této úrovně je samostatnost. Výsledky učení na této úrovni odpovídají rostoucímu smyslu pro odpovědnost za účasť na veřejném životě a za utváření vlastního života. Výsledky na této úrovni jsou spojovány s prvním vstupem do mnoha profesních odvětví.
Šíře znalostí	Široký rozsah znalostí.
Povaha znalostí	Vztahují se hlavně ke konkrétním věcem a obsahují určité prvky abstrakce nebo teorie.
Rozsah know-how a dovedností	Projevuje nevelký rozsah kognitivních dovedností a nástrojů.
Schopnost volby know-how a dovedností	Vybírá z řady postupů a používá známá řešení na různé předvídatelné problémy.
Kompetence – kontext	Jedná ve známém i neznámém kontextu.
Kompetence – role	Jedná se značným množstvím zodpovědnosti a autonomie.
Kompetence učít se učit	Učí se přebírat zodpovědnost za vlastní učení v prostředí pod dohledem.
Kompetence - vhléd	Přijímá částečnou odpovědnost za konzistentnost porozumění sobě samému a svého chování.
Úroveň 5	Výsledky učení na této úrovni zahrnují široký rozsah dovedností, které vyžadují určité teoretické porozumění. Tyto výsledky mohou být spojovány se zařazením do specifické činnosti, se schopností používat nástroje a techniky vztahující se k určitému povolání. Jsou spojovány se samostatně vykonávanou prací, podřízenou celkovému vedení.
Šíře znalostí	Široký rozsah znalostí.
Povaha znalostí	Některé teoretické pojmy a abstraktní myšlení, v určitých oblastech jdoucí do značné hloubky.
Rozsah know-how a dovedností	Projevuje široký rozsah specializovaných dovedností a zacházení s nástroji.
Schopnost volby know-how a dovedností	Hodnotí a používá informace k plánování a rozvíjení výzkumných strategií a stanovuje řešení různých neznámých problémů.
Kompetence – kontext	Jedná v řadě různých a specifických kontextů, přebírá odpovědnost za povahu a kvalitu výsledků; identifikuje a aplikuje dovednosti a znalosti ve velmi rozmanitých kontextech.
Kompetence – role	Používá iniciativu a samostatnost při vykonávání určených činností; připojuje se k mnoha komplexním a heterogenním skupinám a funguje uvnitř těchto skupin.
Kompetence učít se učit	Učí se přebírat odpovědnost za vlastní učení v řízeném prostředí.
Kompetence - vhléd	Přijímá plnou zodpovědnost za konzistentnost porozumění sobě samému a svého chování.
Úroveň 6	Výsledky učení na této úrovni zahrnují komplexní rozsah dovedností, které mohou mít profesně specifickou a/nebo obecně kontrolní povahu a vyžadují podrobné teoretické porozumění. Výsledky také umožňují konkrétní zaměření na učební dovednosti. Jsou obvykle spojovány se samostatnou prací, s přebíráním plánovacích a/nebo manažerských a/nebo administrativních povinností. Povolání na této úrovni jsou povolání vysoce kvalifikovaných řemeslníků, nižších techniků a vedoucích.
Šíře znalostí	Specializované znalosti ze široké oblasti.
Povaha znalostí	Některé teoretické pojmy a abstraktní myšlení, do značné míry podložené teorií.
Rozsah know-how a dovedností	Projevuje komplexní rozsah specializovaných dovedností a zacházení s nástroji.
Schopnost volby know-how a dovedností	Formuluje reakce na jasně definované abstraktní problémy.
Kompetence – kontext	Jedná v řadě různých a specifických kontextů zahrnujících tvůrčí a nerutinní činnosti; přenáší a aplikuje teoretické koncepty a/nebo odborné či tvůrčí dovednosti do různých kontextů.
Kompetence – role	Uplatňuje značnou osobní samostatnost a často přebírá odpovědnost za práci jiných lidí a/nebo za přidělování finančních prostředků; formuje mnoho komplexních a heterogenních skupin a funguje uvnitř těchto skupin.
Kompetence učít se učit	Učí se evaluovat vlastní učení a identifikovat potřeby ve strukturovaném učebním prostředí; pomáhá druhým při identifikování učebních potřeb.
Kompetence - vhléd	Vyjadřovat zvnitřněný osobní světový názor odrážející interakci s jinými lidmi.
Úroveň 7	Výsledky učení na této úrovni jsou spojeny se znalostmi a kritickým chápáním zavedených principů v oboru studia a s používáním těchto principů v různém kontextu. Tato úroveň zahrnuje znalost metod zkoumání a schopnost kriticky evaluovat vhodnost různých přístupů k řešení problémů. Výsledky obsahují též srozumění s tím, jaká jsou omezení získaných znalostí a jak to ovlivňuje analýzy a interpretace v pracovním kontextu. Výsledky na této úrovni budou vhodné pro vyšší postavení v mnohých odborných povoláních a budou zahrnovat vyšší techniky, některé vyhraněné odborníky a nižší management.
Šíře znalostí	Specializované znalosti z různých oblastí.
Povaha znalostí	Uznávání omezení současných znalostí a obeznamenost se zdroji nových znalostí; integrace koncepcí z rozmanitých oblastí.

Rozsah know-how a dovedností	Projevuje specializované odborné, tvůrčí nebo koncepční dovednosti a nástroje v celé oblasti studia.
Schopnost volby know-how a dovedností	Uplatňuje vhodný úsudek v plánování, navrhování, v odborných a/nebo vedoucích funkcích týkajících se výrobků, služeb, operací nebo procesů.
Kompetence – kontext	Využívá diagnostické a tvůrčí dovednosti v řadě funkcí ve velmi rozmanitých kontextech.
Kompetence – role	Přijímá zodpovědnost za určování a dosahování osobních a/nebo skupinových výsledků, přebírá významnou nebo kontrolní odpovědnost za práci jiných v určených oblastech práce.
Kompetence učít se učit	Přebírá odpovědnost za identifikaci učebních potřeb a zaměření na ně a efektivně působí uvnitř učební skupiny.
Kompetence - vhled	Vyjadřuje zvnitřněný osobní světový názor manifestující solidaritu s jinými lidmi.
Úroveň 8	Klíčovým rysem výsledků učení na této úrovni jsou inovace. Výsledky učení na této úrovni jsou spojovány se zaujímáním předního místa ve studovaném oboru, pokud jde o znalosti a porozumění. Výsledky zahrnují povědomí o hranicích vědomostí v oboru a o přípravě vyžadované k tomu, aby tyto hranice byly dalším vzděláváním posouvány. Výsledky jsou spojovány s adaptabilitou, flexibilitou, schopností vyrovnávat se se změnami a se schopností uplatňovat iniciativu a řešit problémy ve svém oboru studia. V řadě aplikovaných oborů jsou takové výsledky spojovány s výsledky samostatných vzdělaných specialistů. V jiných oborech jsou spojovány s výsledky všestranně vzdělaných pracovníků a budou vhodné pro manažerské pozice.
Šíře znalostí	Porozumění teorii, koncepcím a metodám vztahujících se k oboru (nebo oborům) učení.
Povaha znalostí	Podrobné znalosti a porozumění v jedné nebo více specializovaných oblastí, přičemž některé z nich jsou na současné hranici oblasti (oblastí).
Rozsah know-how a dovedností	Projevuje zvládnutí celkové a specializované oblasti dovedností a nástrojů; používá a modifikuje pokročilé dovednosti a nástroje pro provádění přísně vedeného výzkumu, specializovaných nebo pokročilých odborných činností.
Schopnost volby know-how a dovedností	Uplatňuje vhodný úsudek ve složitém plánování, v navrhování, v odborných a/nebo vedoucích funkcích týkajících se výrobků, služeb, operací nebo procesů včetně hospodaření s prostředky, včetně resourcingu.
Kompetence – kontext	Používá pokročilé dovednosti k provádění výzkumu nebo pokročilé odborné či specializované činnosti, přijímá odpovědnost za všechna příslušná rozhodnutí; přenáší a aplikuje diagnostické a příbuzné dovednosti v různém kontextu.
Kompetence – role	Jedná efektivně pod vedením v rovnocenném vztahu s kvalifikovanými odborníky z praxe; vede mnoho komplexních a heterogenních skupin.
Kompetence učít se učit	Jedná efektivně pod vedením v rovnocenném vztahu s kvalifikovanými odborníky z praxe; vede mnoho komplexních a heterogenních skupin.
Kompetence - vhled	Vyjadřuje ucelený zvnitřněný osobní světový názor manifestující solidaritu s jinými lidmi.
Úroveň 9	Výsledky učení na této úrovni jsou spojovány s projevováním znalostí a porozumění, které jsou v popředí studovaného oboru. Výsledky jsou spojovány s používáním znalostí, porozumění a schopností řešit problémy v novém nebo neznámém kontextu vztahujícím se k oboru studia. Výsledky jsou spojovány se schopností integrovat znalosti, zvládat složitost a formulovat posudky. Výsledky dosažené na této úrovni jsou spojovány se zaměřením vyššího specialisty nebo manažera odpovídajícího za pracovní výstupy týmů.
Šíře znalostí	Systematické porozumění znalostem z popředí oboru studia.
Povaha znalostí	Kritické povědomí o současných problémech a/nebo nových vhladech, všeobecně informované o popředí oboru studia.
Rozsah know-how a dovedností	Demonstruje rozsah standardního a specializovaného výzkumu nebo ekvivalentních nástrojů a technik zkoumání.
Schopnost volby know-how a dovedností	Vybírá ze složitých a pokročilých dovedností v celém oboru studia; rozvíjí nové dovednosti k vysoké úrovni, včetně nových a objevujících se technik.
Kompetence – kontext	Jedná v široké a často nepředvídatelné různorodosti specializovaných úrovní a ve špatně definovaném kontextu.
Kompetence – role	Přebírá významnou odpovědnost za práci jednotlivců a skupin; vede a iniciuje činnosti.
Kompetence učít se učit	Učí se sebehodnocení a přebírá odpovědnost za svůj pokračující akademický/profesionální rozvoj.
Kompetence - vhled	Podrobně zkoumá a reflektuje společenské normy a vztahy a pracuje na jejich změně.
Úroveň 10	Výsledky učení na této úrovni jsou spojovány s objevováním a vytvářením nových znalostí a dovedností a s poskytováním poznatků z neprozkoumané oblasti znalostí a aplikací. Další výsledky na této úrovni jsou spojovány se specializovanými dovednostmi a přenositelnými dovednostmi vyžadovanými pro ovládnutí takových schopností, jako například kritizovat a rozvíjet organizační struktury a iniciovat změny.
Šíře znalostí	Systematické nabývání a chápání značného objemu znalostí, které jsou v popředí oboru studia.
Povaha znalostí	Vytváření a interpretace nových znalostí původním výzkumem nebo jiným pokročilým badáním ve kvalitě, která ob stojí při posuzování rovnocennými partnery (peers).
Rozsah know-how a dovedností	Demonstruje značný rozsah hlavních dovedností, technik, nástrojů, praxe a/nebo materiálů, které jsou spojovány s oborem studia; rozvíjí nové dovednosti, techniky, nástroje, praxi a/nebo materiály.
Schopnost volby know-how a dovedností	Reaguje na abstraktní problémy, které rozšiřují a redefinují existující procedurální znalosti.
Kompetence – kontext	Uplatňuje osobní zodpovědnost a převážně samostatnou iniciativu ve složitých a nepředvídatelných situacích, ve specializovaném nebo ekvivalentním kontextu.
Kompetence – role	Sdíljuje výsledky výzkumu a inovace kolegům; angažuje se v kritickém dialogu; vede a iniciuje složité sociální procesy.
Kompetence učít se učit	Učí se kriticky posuzovat širší důsledky aplikace znalostí v určitém kontextu.
Kompetence - vhled	Podrobně zkoumá a reflektuje společenské normy a vztahy a pracuje na jejich změně.

Nový rámec kvalifikací má lépe odpovídat novým potřebám žáků a studentů, a přitom validovat existující vysvědčení a tituly. Zavádí do systému udělování kvalifikací větší srozumitelnost, souvislost a transparentnost. Odstraní „slepé uličky“, které byly překážkou pro další vzdělávání. Umožní též uznávání předchozího

učení. V neposlední řadě usnadní mezinárodní srovnávání zejména v Evropě.

Pramen: <http://www.nfq.ie>

Uvedeným tématem se zabývá i tento článek Zpravodaje: Struktura nového Národního rámce kvalifikací v Irsku 2/2004

Začleňování do světa práce ve Francii

Francouzské Středisko pro studium a výzkum kvalifikací (Centre d'études et de recherches sur les qualifications – Céreq) uskutečnilo již třetí šetření situace mladých lidí, kteří v určitém sledovaném roce opouštějí vzdělávací systém a s různým stupněm dosaženého vzdělání se začleňují do aktivního života. V šetření se sleduje průběh začleňování (*l'insertion*) na vybraném vzorku po dobu tří až pěti let. Název šetření se skládá ze slova generace (*génération*) a z označení roku, v němž mladí lidé vstoupili na trh práce. Dosud byla uskutečněna tři šetření: Generace 92 (27 000), Generace 98 (55 000) a Generace 2001 (25 000 mladých lidí). Článek seznamuje s výsledky dotazování z jara 2004, které jsou porovnávány s výsledky šetření Generace 98.

V roce 2001 opustilo vzdělávací systém 762 000 mladých lidí. Tato generace vstoupila na trh práce za příznivé hospodářské situace. Mladí lidé obstáli v zaměstnáních ve výrobě lépe než jiné kategorie pracovních sil. Postupný pokles konjunktury však měl zřetelný a vážný vliv na profesní začleňování Generace 2001.

Generace, které vstoupily do aktivního života v roce 1992 a 1998, zažily relativně podobný vývoj své míry nezaměstnanosti. Ovšem tato míra byla významněji u první generace, která vstoupila na trh práce v nepříznivém kontextu, než u druhé, která měla prospěch z hospodářského uklidnění. Míra nezaměstnanosti obou generací se v průběhu sledovaných prvních tří let na trhu práce snížila o více než polovinu.

Generace 2001 se od tohoto schématu značně odchýlila. Vstoupila na trh práce v době, kdy konjunktura byla ještě dost nosná, takže míra její nezaměstnanosti na začátku aktivního života byla menší než u dvou předcházejících generací. Následovalo však období stagnace a potom zvýšení míry nezaměstnanosti. Po třech letech na trhu práce byla míra nezaměstnanosti ekvivalentní míře v prvních měsících po opuštění vzdělávacího systému.

Další specifičností Generace 2001 je, že míra nezaměstnanosti mužů po třech letech aktivního života je stejná jako míra nezaměstnanosti žen. Obecně vzato se od jedné generace ke druhé situace mužů zhoršuje více než situace žen. Na všech stupních vzdělání dohromady se míra nezaměstnanosti mužů zdvojnásobila, z 8 % u Generace 98 na 16 % u Generace 2001, zatímco míra nezaměstnanosti žen vzrostla o z 12 % na 16 %.

Tváří v tvář zhoršování hospodářské situace zůstává hierarchie diplomů vcelku nezměněná. Zhoršení ovlivnilo všechny mladé lidi z Generace 2001. Míra zvýšení počtu mladých lidí hledajících zaměstnání se však liší podle úrovně diplomu. To je zejména zřejmé u mladých lidí bez diplomu. Celkově se stupnice diplomů vzhledem k nezaměstnanosti od jedné generace ke druhé mnoho nezměnila.

Přesto se objevila jedna výjimka týkající se úrovně „bac+1 nebo bac+2 bez diplomu“, kde se situace nejvíce zhoršila. Tato úroveň zahrnuje mladé lidi, kteří absolvovali krátké vysokoškolské studium, nezískali však diplom. Téměř devět z deseti má všeobecný nebo technologický bakalaureát a více než šest z deseti se před vstupem do pracovního života pokoušelo získat DEUG nebo DEUST. Ke konci tří let strávených na trhu práce činí jejich míra nezaměstnanosti 18 %. V období od Generace 98 do Generace 2001 se jejich míra nezaměstnanosti velmi zvýšila a předstihla míru nezaměstnanosti držitelů titulů CAP nebo BEP.

Míra nezaměstnanosti tři roky po opuštění vzdělávacího systému

Stupeň vzdělání	Generace		Vývoj
	98	2001	
	v %	v %	procentní body
Bez kvalifikace	29	39	+ 10
CAP nebo BEP bez dipl.	20	31	+ 11
CAP nebo BEP	12	14	+ 2
Bac, bez diplomu	11	17	+ 6
Bac pro nebo technologický	6	11	+ 5
Bac+1 nebo Bac+2 bez dipl.	9	18	+ 9
Bac+2	4	8	+ 4
2. cyklus	7	9	+ 2
3. cyklus či grandes écoles	4	9	+ 5
Celkem	10	16	+ 6

Držitelé titulů CAP nebo BEP lépe odolávají napětí na trhu práce. Jejich míra nezaměstnanosti se od jedné generace ke druhé v porovnání s ostatními mladými lidmi zvýšila nejméně. Míra nezaměstnanosti držitelů CAP nebo BEP zvláště v nevýrobním sektoru, z nichž většina byla během přijímání vystavena konkurenci mladých lidí s vyššími diplomy, zůstává sice vysoká, ale nezvyšuje se.

Rovněž držitelé diplomů druhého cyklu vysokých škol zažívají mírné zhoršení své situace. Celkově se míra nezaměstnanosti mladých lidí, kteří mají diplom z vysokoškolského vzdělávání, ustálila kolem 8-9 %. Držitelé diplomů druhého univerzitního cyklu, kteří

měli v roce 1998 nejvyšší míru nezaměstnanosti z mladých lidí odcházejících z vysokoškolského vzdělávání, se v generaci 2001 vrátili na stejnou úroveň s držiteli BTS nebo DUT a s držiteli diplomů třetího univerzitního cyklu neboli *grande école*. Toto dobré postavení držitelů diplomů druhého univerzitního cyklu dodává na důvěryhodnosti absolventům filozofie a humanitních věd, kteří tvoří 86 % z mladých lidí z tohoto vzdělávacího cyklu. Jejich míra nezaměstnanosti na konci tří let aktivního života je opravdu nižší než u jejich protějšků vycházejících z přírodovědných oborů, což v případě Generace 98 nebylo.

Stále velmi dobře chráněni před nezaměstnaností zůstávají držitelé diplomů úrovně bac+2 ve zdravotnictví a sociálních službách (umožňující vykonávat např. povolání ošetřovatele, maséra – rehabilitačního pracovníka, asistenta sociálních služeb nebo specializovaného vychovatele). Na konci tří let aktivního života hledalo zaměstnání jen jedno procento z nich.

Složení Generace 2001

Skupina	%
Bez diplomu	18
Nekvalifikovaní	8
CAP ¹ nebo BEP bez diplomu 2. nebo 1.	10
Absolventi sekundární úrovně	45
CAP nebo BEP ¹	18
Bakalaureát bez diplomu	4
Bakalaureát profesní nebo technologický	11
Bac+1 nebo Bac+2 bez vyššího diplomu	12
Absolventi terciární úrovně	37
Bac+2	17
2. univerzitní cyklus	10
3. univerzitní cyklus nebo <i>grandes écoles</i> ²	10

Mladí lidé z Generace 2001 se v průběhu svého profesního začleňování setkali se zvratem v konjunkturu a pouhých 5 % z nich během prvních tří let aktivního života nikdy nepracovalo, oproti 6 % v Generaci 98. Tento podíl se liší od 14 % u těch, kteří nemají žádný diplom, až k méně než dvěma procentům u držitelů titulů, minimálně bac+2 a vyšších. Doba strávená v nezaměstnanosti během těchto tří let se také velmi liší v závislosti na stupni dosaženého vzdělání. Mladí lidé bez diplomu strávili hledáním práce v průběhu prvních tří let aktivního života v průměru celkem více než 10 měsíců. Celkově strávili mladí lidé z Generace 2001 v zaměstnání 83 % z prvních tří let aktivního života, oproti 77 % u Generace 98.

Polovina mladých lidí Generace 2001 vstoupila do svého prvního zaměstnání v měsíci, který následoval po skončení studia. Pro velkou část byl přechod ze vzdělávání do světa práce relativně souvislý. 14 % absolventů učňovství získalo řádné zaměstnání již během učení a

6 % zůstalo pracovat u stejného zaměstnavatele, ke kterému přišli poté, co opustili školní lavice.

První zaměstnání bezpochyby slibné ... ale budoucnost nejistá

V 36 % případů je první zaměstnání, které zastávají mladí z Generace 2001, uzavíráno na dobu neurčitou, oproti 32 % u Generace 98. Tento poměr se ještě více liší podle stupně vzdělání, protože přesahuje 50 % u mladých lidí, kteří mají diplom z druhého nebo třetího univerzitního cyklu, a dosahuje 76 % u mladých lidí, kteří vycházejí z *grande école d'ingénieurs*. Vyvíjí se zhruba stejně od Generace 98 do Generace 2001. Podíl prvního zaměstnání na dobu neurčitou se snížil o 7 % u držitelů diplomů z třetího univerzitního cyklu vycházejících z přírodovědných oborů, zvýšil se však o 7 % u mladých lidí, kteří absolvovali vysokoškolské studium, ale nezískali diplom, a o 8 % u držitelů diplomů z druhého univerzitního cyklu.

64 % prvních zaměstnání zastávaných mladými lidmi z Generace 2001 je uzavíráno na dobu určitou. Skoro třetinu z nich tvoří přechodná práce. Jako u předchozí generace se to týká hlavně mladých lidí vycházejících z odborných průmyslových oborů. Mladí lidé, kteří byli zaměstnáni na přechodnou dobu, pracovali v tomto postavení v průměru polovinu doby strávené v zaměstnání. Pro 45 % z nich však po poslední přechodné práci následovalo více méně rychle zaměstnání na dobu neurčitou; stabilnější zaměstnání, které devět z deseti mladých lidí ve třetím roce aktivního života stále zaujímá.

Polovina mladých lidí z Generace 2001 zahájila své první zaměstnání s čistým měsíčním platem vyšším než 1040 eur. Polovina Generace 98 měla při nástupu do aktivního života plat nižší než 910 eur. Střední plat v prvním zaměstnání se taky od jedné generace ke druhé značně zvýšil, poněvadž vzrostl o 14 %, zatímco inflace v tomto období činila 4-5 %. Toto zvýšení je spojeno s vývojem minimální mzdy (SMIC), která se v letech 1998-2001 vzrostla o 8,8 %. Souvisí také se snížením práce na částečný úvazek. Podíl mladých lidí, kteří zahájili profesní život prací na zkrácený úvazek, činil totiž v Generaci 2001 jen 15 %, zatímco v Generaci 98 to bylo 20 %.

Častější práce na dobu neurčitou, také však častější práce na plný úvazek a lepší odměňování se pro značnou část mladých lidí z Generace 2001 jeví dosti nadějně. Více než třetina mladých lidí, kteří tři roky po odchodu ze vzdělávacího systému pracovali, zůstává navíc stále ve svém prvním zaměstnání.

Mladí lidé z Generace 2001 byli poté, co udělali první krůčky na trhu práce v celkově lepších podmín-

kách než jejich předchůdci z Generace 98, konfrontování s poklesem přijímání do zaměstnání v průběhu třetího roku svého aktivního života.

Mezi mladými lidmi, kteří v tomto období ztratili své zaměstnání a na konci tří let aktivního života neppracují, převažují ženy. Většina z nich předtím měla zaměstnání na dobu určitou nebo vykonávala přechodnou práci spíše v podnicích průmyslového sektoru. Tito mladí lidé také v průběhu prvních let aktivního života častěji než ostatní zažili období nezaměstnanosti a dočasných zaměstnání.

Stabilnější zaměstnání, ale málo rostoucí platy pro mladé lidi, kteří unikli stoupající nezaměstnanosti

Tři roky po opuštění vzdělávacího systému má zaměstnání méně mladých lidí z Generace 2001 než tomu bylo u Generace 98. Profesionální situace těch, kdo pracují, je však celkově srovnatelná se situací jejich předchůdců. Mají o trochu častější zaměstnání na dobu určitou, méně pracují na částečný úvazek a jsou také početnější na vedoucích místech (13 %). Podíl držitelů diplomů z třetího vysokoškolského cyklu, kteří se stali vedoucími pracovníky, se snížil o 5 %, z 80 na 75 %. Držitelé diplomů z druhého vysokoškolského cyklu jsou naproti tomu méně často zaměstnání na úrovni nižší než odpovídá jejich vzdělání: od jedné generace ke druhé se podíl těch, kdo jsou na vedoucích místech nebo vykonávají povolání střední úrovně zvýšil o 9 %. Jedna třetina držitelů bac+2 jsou zaměstnanci nebo dělníci, právě tolik jako v Generaci 98.

Úroveň odměňování na konci tří let aktivního života vyplývá přesto z vývoje, který do značné míry odráží období začleňování. Jen 66 % mladých lidí z Generace 2001 platy stouply nebo zůstaly stejné, oproti 85 % mladých lidí z Generace 98. Mládež bez diplomů je zejména vystavena snížení platů, poněvadž jenom 48 % z nich má zachován stejný plat, zatímco v předchozí generaci to bylo 81 %.

Celkově je vývoj platů mezi prvním zaměstnáním a zaměstnáním zastávaným na konci třetího roku aktivního života u Generace 2001 méně významný. Čistý měsíční plat stoupl v průměru o 22 % oproti 26 % u Generace 98. Nezvyšuje se také proto, že 11 % mladých lidí zůstává v průběhu období začleňování u stejného zaměstnavatele. U Generace 2001 je zvyšování platů zřetelně nejméně výrazné u mladých lidí bez kvalifikace (+ 10 %).

Zvýšení platu na začátku aktivního života se také znatelně zmenšuje u mladých lidí s nejvyššími diplo-

my, zatímco u držitelů CAP, BEP nebo bakalaureátu je zvýšení platu stejné jako u předchozí generace.

Vývoj platů v průběhu tří let začleňování

Stupeň vzdělání	Generace 98	Generace 2001
	Míra průměrného růstu platu mezi prvním zaměstnáním a zaměstnáním zastávaným na konci třetího roku aktivního života	
	<i>v</i> %	<i>v</i> %
Bez kvalifikace	+ 18	+ 10
CAP nebo BEP bez dipl.	+ 17	+ 18
CAP nebo BEP	+ 21	+ 21
Bac, bez diplomu	+ 20	+ 21
Bac pro nebo technologický	+ 21	+ 21
Bac+1 nebo Bac+2 bez dipl.	+ 28	+ 24
Bac+2	+ 26	+ 18
2. cyklus	+ 33	+ 26
3. cyklus či grandes écoles	+ 34	+ 26
Celkem	+ 26	+ 22

Zhoršení konjunktury mělo důsledek v celkovém zbrzdění vývoje platů mladých lidí na začátku aktivního života. Prvními oběťmi byli mladí lidé bez kvalifikace. Ušetření však nebyli ani držitelé nejvyšších diplomů, kteří mají tradičně nejvýznamnější vývoj platů a kteří obvykle nejvíce těží z příznivé hospodářské situace.

Mladí lidé s nejistými smlouvami pracující v průmyslovém sektoru vzhledem k hospodářským potížím nejvíce utrpěli poklesem přijímání. Naproti tomu ti, kteří po odchodu ze vzdělávacího systému vstoupili do zaměstnání na dobu neurčitou, nezaregistrovali, kromě odměňování, žádné zvláštní zhoršení zaměstnaneckých podmínek vzhledem k předcházející generaci.

¹ CAP – osvědčení o profesní způsobilosti. Zpravodaj, 2001, č. 10, s. 10-12.

² B.A.D.G.E. Zpravodaj, 2002, č. 10, s. 13-14.

Pramen: Marchal, Nathalie – Molinari-Perrier, Mickaële – Sigot, Jean-Claude: *Génération 2001. S'insérer lorsque la conjoncture se dégrade*. Céreq Bref, 2004, č. 214, s. 1-4.

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

Generace 98 – francouzský výzkum absolventů 6/2002
Francouzský výzkum absolventů profesní přípravy 3/98
„Generace 92“ – výsledky výzkumu 6/99

Vzdělávání versus ekonomika?

Autor polemického článku uveřejněného v německém odborném časopise se zamýšlí nad současným, podle jeho názoru neuspokojivým, stavem státního vzdělávacího systému v Německu a navrhuje možné cesty k nápravě. Rozhodli jsme se uveřejnit zkrácený překlad tohoto článku, protože některé problémy se netýkají jen situace v Německu a navrhovaná řešení mohou být využita i v jiných zemích.

Státní školství v Německu není v poslední letech v pořádku, jak jasně ukázala četná mezinárodní srovnávání. Výsledky vzdělávání nejsou pouze průměrné, nýbrž jsou špatné. Ukazuje se, že systém již není schopný konkurence na mezinárodním poli. Ve své současné podobě ohrožuje budoucnost Německa. Je třeba ho nahradit novým výkonným modelem, který přijme princip tržní orientace a bude od občanů vyžadovat účast a spoluzodpovědnost.

K tomuto poznání dospěli i politici. Ne však prostřednictvím dlouho známých údajů a statistik, např. každoročních studií OECD *Education at a glance*. Teprve přímá srovnání výsledků, např. TIMSS a PISA, vyvolala zemětřesení nutné k tomu, aby se v kritizovaném státním základním školství přestal uplatňovat tolerantní, popř. ignorantský přístup ke zděděnému systému.

Spolek a země stojí před dvojím úkolem. Vzdělávací systém je z mezinárodního hlediska nedostatečně a špatně financován a zároveň je výkonnostně slabý. Stará stavba vzdělávání je (dalším) velkým „stavenišťem“ a nyní jde o to, aby se od základu začalo s „přestavbou“ a především o to, aby se tato přestavba uskutečnila. Velký počet odborníků se shoduje v tom, že sanace nestačí. Na opravy a posléze na příliš vysoké udržovací náklady současného churavého systému stát nebude mít v dohledné době peníze. Pod fasádou se musí postavit nová budova.

Cílem je expanze vzdělávání. To znamená, že se musí zvýšit podíl mladších lidí s vyšší úrovní vzdělání. Tím se míní vyšší výkonnostní úroveň, nikoli dřívější „řízení kvantity“ doprovázené inflací a nivelizací závěrečných vysvědčení a příslušných oprávnění. Zároveň se musí při poskytování státních prostředků značně zlepšit relace náklady-využití. Předpokladem k tomu je podle odborníků jiná stavba systému a moderní řídicí mechanismy a linie tvořící mechanismy tržního hospodářství.

„Vzdělávání - nově myslet“

Ve dvou studiích z poslední doby byly uvedeny argumenty a poznatky pro novou stavbu státního školství v Německu. Z pověření Sdružení bavorského hospodářství¹ pracovala v minulém roce švýcarská společ-

nost Prognos AG (Basilej) se 74 odborníky z oblasti vědy, hospodářství, a školství vizionářskou studií nazvanou „Vzdělávání - nově myslet!“² Tato studie má 350 stran a definuje „základní, komplexní a trvalé“ odpovědi pro střednědobou novou stavbu německého vzdělávacího systému.

Zaměřuje se též na otázku financování školství v budoucnu. Do roku 2020 musí být systém financování školství od základu přeorganizován. Stát již nebude schopen v dohledné době poskytovat nabídku vzdělávání, která by byla kvalitativně na vysoké úrovni, bezplatně z daňových prostředků.

To platí zvláště vzhledem ke stoupajícím nákladům na vzdělávání. Studie zachycuje rostoucí výdaje na vzdělávání: obsah vzdělávání a očekávané kompetence se budou průběžně rozšiřovat. Potřeba vzdělávání se také rozšíří v důsledku přistěhovalectví, analfabetismu a zvýšené potřeby pracovních sil v horním segmentu kvalifikací. K tomu se řadí naléhavě požadovaná podpora výzkumu v oblasti vzdělávání. Doporučené základní systémové změny, např. zřizování poradenských systémů, zakládání regionálních vzdělávacích center a celodenní vyučování, budou vyžadovat další finanční opatření.

Odborníci očekávají, že v průběhu evropeizace a globalizace trhu vzdělávání bude možné získat a udržet pedagogický personál na vysoké úrovni pouze za slušné odměny. Odborníky z jednotlivých profesí bude možné zapojit do systému vzdělávání jen tehdy, budou-li placeni přinejmenším stejně dobře jako ve svém původním povolání. Bude také třeba zvýšit počet vysokoškolských pedagogů tak, aby početní poměr mezi nimi a studenty byl příznivější.

V bilanci to podle této studie znamená, že se musí vycházet ze značného nárůstu výdajů na vzdělávání. Tento problém se dá zvládnout jen tehdy, když se alespoň části výdajů budou moci převést na jiná nákladová střediska, popř. když ve vzdělávacím systému bude možná dosáhnout příjmů. Studie jasně říká, že k účasti uživatelů vzdělávacích zařízení na nákladech neexistuje žádná alternativa. Toto podílení se na nákladech by se nemělo omezovat pouze na studijní poplatky za všeo-

becné vzdělávání, nýbrž by mělo ve značné míře zahrnovat i část profesní přípravy a dalšího vzdělávání.

Veřejné vzdělávací instituce operují s příliš vysokými náklady a uživatelé by tak museli platit příliš mnoho za poměrně špatné výkony. Proto také neexistuje žádná alternativa k (částečné) privatizaci vzdělávacích zařízení, přinejmenším v terciárním sektoru. Jen podnikatelsky vedená zařízení jsou schopna nabízet vzdělání při udržitelných nákladech.

Studie došla v poslední větě doporučení k jednoznačnému závěru: Úloha státu se v rámci financování vzdělávání soustředí na vytvoření systému sociálního smíru tak, aby byly zajištěny spravedlivé šance.

„Benchmarking ve vzdělávání“

Ještě jednoznačnější je Ústav německého hospodářství (IW)³ ve své studii „Benchmarking ve vzdělávání v Německu“, která vyšla rovněž v roce 2003.⁴ Výkonost německého vzdělávacího systému je posuzovaná v symbióze hledisek pedagogických a hospodářských věd a jsou naznačeny nutné reformy. S touto základní studií se pravděpodobně smete se stolu dlouholetá výhrada vůči ekonomickým hlediskům, např. ze strany společenských věd. Pojem ekonomika vzdělávání se tím definitivně prosadil. Také zde byly mezinárodní srovnávací studie školních výsledků průlomem a příčinou.

Formulace ekonomiky vzdělávání ve studii Ústavu německého hospodářství zdůrazňuje význam posílení základny lidského kapitálu pro budoucí konkurenceschopnost německého národního hospodářství. Vytváření lidského kapitálu se chápe jako předběžný výkon, který vyžaduje výrobní „okliky“ a zřeknutí se současného konzumu. Z toho vznikají pozdější výnosy ze vzdělání a toky budoucích příjmů. Rozhodující je vzájemná souhra trhů vzdělávání a práce. To dokazuje logický trojkrok mezi vzděláním a příjmem, vzděláním a výdělečnou činností a mezi výdělečnou činností a příjmem.

Ústav německého hospodářství požaduje mnohem jasnější důraz na sledování výnosů a efektivity německého školství. Významnými sektory dat jsou národohospodářské účetnictví, účetnictví ve školství, controlling ve školství a kalkulace výnosů ve školství. Pomocí těchto zkušebních rastrů se především projevilo, že paušální označení státních výdajů na vzdělávání jako „investice“ je z ekonomického hlediska falšující, popř. dokonce špatné. Přesný pohled ukazuje, že v praxi převládají spotřební náklady bez řídicích prvků vztahujících se k výkonu. Za tím stojí zastaralé pojetí, že vzdělávání je investiční nikoli spotřební majetek, je

neobchodovatelné a tím nevyhnutelně omezené na financování orientované na nabídku s rozsáhlou povinností státu zasahovat.

Ústav německého hospodářství naproti tomu sází na nový model řízení ve školství, který vykazuje zřetelné paralely k návrhům expertní skupiny Prognos. K tomuto modelu patří: svoboda volby u vzdělávajících se žáků a studentů, vzdělávací standardy, transparentnost výsledků, autonomie a tržní chování vzdělávacích zařízení, posílení financování soukromého vzdělávání orientovaného na poptávku, privatizace struktur nositelů vzdělávání a flexibilita služebního práva.

Změna paradigmat

Rozhodující pro úspěch stavebního záměru vzdělávání v Německu bude jasné nastavení výhybek ve financování vzdělávání. Změna v paradigmatech znamená odklon od orientace na nabídku a příklon k orientaci na poptávku. Je-li vzdělání z velké části soukromým majetkem, je třeba od jednotlivce jako „zákazníka vzdělávání“ s přibývajícím věkem, stoupající úrovní vzdělání a s rostoucím profesním zaměřením očekávat také stoupající podíl na financování „jeho“ individuálního vzdělávání. Hledisko rovnosti šancí a solidární společnosti s tím nemá nic společného. Zákazník může být obslužen rozsáhlým systémem stipendií, od poukázek na vzdělávání až po splatné půjčky, při zachování požadované míry sociální spravedlnosti. To možná nebude v souladu s konceptem mnohých včerejších školských ideologů. Politika se tomu však bude muset na základě věcného nátlaku naučit. To vyznívá trochu optimisticky.

¹ vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft
<http://www.vbw-bayern.de>

² Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Leske & Budrich. ISBN: 3-8100-4110-6.
Bildung neu denken! Das Finanzkonzept. Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 3-531-14324-7.

³ IW - Institut der deutschen Wirtschaft
<http://www.iwkoeln.de>

⁴ Hans-Peter Klös, Reinhold Weiß (Hrsg.): Bildungs-Benchmarking Deutschland - Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? Köln, IW 2003. 432 s.

Pramen: Bildung versus Ökonomie? Wirtschaft und Berufserziehung, 2004, č. 4, s. 2-3.

Internetový vyhledávač pro učence

V červnovém Zpravodaji jsme v rubrice Zajímavé internetové adresy psali o novém vyhledávači Google Scholar, který byl spuštěn v listopadu 2004. Nyní přinášíme výtah z článku pracovníka Havajské univerzity, který rozebírá klady a zápory nového vyhledávače.

Klady vyhledávače *Google Scholar*

Google jako první nabídl nástroj pro vyhledávání vědeckých informací, i když přístup k nim se často omezuje jen na krátké bibliografické citace článků a příspěvků z konferencí. Tato bezplatná služba představuje zhruba ekvivalent toho, co za poplatek poskytuje několik tradičních indexovaných/referátových online databází. Velkým plusem je, že *Google* vyhledává v indexech vytvořených z celého dokumentu nebo jeho části (i když z něj zobrazuje pouze úryvek), nejen z bibliografických záznamů, abstraktů a předmětových hesel.

*Crawley*¹ (či roboti, tuláci, pavouci) vyhledávače *Google Scholar* byly vpuštěny do obrovských databází největších a nejznámějších nakladatelství a univerzitních vydavatelství (např. IEEE, ACM, Macmillan, Wiley, University of Chicago – výjimkou je např. Elsevier), jejich digitálních hostitelů (např. HighWire Press, MetaPress, Ingenta), společností a jiných vědeckých organizací a vládních agentur (např. American Physical Society, National Institute of Health, NOAA) a serverů pro preprinty/reprinty (např. arXiv.org, Astrophysics Data System, RePEc a CiteBase).

Pravidelní návštěvníci knihoven, které mají předplatné do digitálních archivů nakladatelství, mají z *Google Scholar* největší prospěch, protože se jediným vyhledáním dostanou k digitální fulltextové verzi článku, aniž by museli prohledávat archivy nakladatelství jeden po druhém.

Původní verze *Google Scholar* spuštěná v polovině listopadu 2004 nepočítala s pokročilým (*advanced*) vyhledáváním, které bylo dodáno o měsíc později. To umožňuje upřesnit vyhledávaná/nevyhledávaná slova, jejich umístění (např. v názvu), specifikovat název periodika a rok vydání.

Zápory vyhledávače *Google Scholar*

Problémem je, že *Google* drží v tajnosti rozsah svého záběru. Neexistují informace o nakladatelstvích, v jejichž archivech smí vyhledávat, ani o jednotlivých časopisech a hostitelských webových stránkách.

Další nevýhodou je, že *Google Scholar* omezuje indexování shromážděných souborů na prvních 100-120 kilobytů textu (podle druhu souboru). Většina vědeckých pojednání má však rozsah kolem 1 MB. Termín,

který se vyskytuje až za limitem, pak nebude vyhledán. Je však třeba poznamenat, že *AskJeeves* má podobné omezení, MSN má limit jen o něco vyšší (150 KB) a *Yahoo!* přestává indexovat kolem 0,5 MB.

Autor článku porovnal výsledky vyhledávání provedeného v polovině listopadu 2004 s výsledky, které získal 1. ledna 2005, a zjistil, že *Google Scholar* nebyl od svého zahájení aktualizován. Vzhledem ke krátké době to není závažný nedostatek, nebylo však zřejmé, jak často bude *Google Scholar* aktualizován.

Ve srovnání s vyhledávači na zdrojových stránkách vyhledal *Google* mnohem méně záznamů. Například na stránkách *Nature Publishing Group* – nature.com se po zadání slov „tsunami warning“ s omezením pouze na články publikované v časopise *Nature* (1987-2004) objevilo 87 000 záznamů. *Google Scholar* našel pouze 13 700 záznamů v celém nature.com. Fungování *Google Scholar* se však může časem zlepšovat.

¹ *Crawler* je program, který navštěvuje webové stránky a sbírá na nich informace, které se ukládají do indexu vyhledávače. Všechny hlavní vyhledávače na Internetu mají takový program, kterému se také říká „pavouk“ (*spider*), „robot“ či jen „bot“ nebo „wanderer“ (tulák). *Crawler* vyhledávače *AltaVista* se jmenuje *Scooter*, *crawler* vyhledávače *Google* se jmenuje *Googlebot*. *Crawlers* jsou obvykle programovány tak, aby navštěvovaly stránky, které jsou prezentovány jako nové nebo aktualizované. *Crawlers* dostaly své jméno zjevně proto, že se plazí stránku po stránce, podle odkazů (*links*) mezi nimi, až je „přečtou“ všechny.

Působení *crawlerů* se řídí pravidly, která jsou specifikována ve Standardu pro vylučování robotů (*Standard for Robot Exclusion* – *SRE*). *SRE* umožňuje majitelům webů označit stránky, které nemají být indexovány.

Editorial peer review: Ondřej Suchý

Pramen: Jacsó, Péter: Savvy searching. Google Scholar: the pros and the cons. Online Information Review, 29, 2005, č. 2, s. 208-214.

Environmentální vzdělávání v Japonsku

Autorka článku se na podzim loňského roku (10. 10. až 21. 11. 2004) zúčastnila kurzu environmentálního vzdělávání pro základní a střední školy. Kurz organizovala japonská vládní organizace *Japan International Agency (JICA)*. Probíhal v Tokiu a ve Fudžinomii, nedaleko nejvyšší hory Japonska Fudži.

Japonci jsou jednou z nejlépe vzdělaných populací světa s téměř nulovou negramotností. Povinná školní docházka je v Japonsku devítiletá. Základní škola je šestiletá a navštěvují ji děti ve věku od 6 do 12 let, nižší střední škola je tříletá (od 12 do 15 let) a kolem 97 % dětí navštěvuje vyšší střední školu, která je také tříletá (od 15 do 18 let). Téměř ¾ žáků absolvují všeobecně vzdělávací střední školy, zbytek střední odborné školy (viz graf na straně 17). Japonské kurikulum je jednotné a všichni žáci na základních a středních školách používají pro stejné předměty stejné učebnice. 49,1 % absolventů středních škol dále pokračuje ve studiu na vyšší odborné či vysoké škole. V Japonsku fungují státní, veřejné a soukromé školy. 99,26 % dětí navštěvuje veřejné základní školy, pouze 24,54 % dětí navštěvuje soukromé střední školy. Téměř všechny soukromé školy a univerzity rozhodují o přijetí uchazečů na základě přijímacích zkoušek. Vzhledem k jejich obtížnosti žáci často navštěvují přípravnou školu (*juku* nebo *yobiko*) večer ve všední dny a někdy i o víkendech. Děti mohou navštěvovat *juku* dokonce před nástupem do základní školy. Mnoho žáků se věnuje sportovním a mimoškolním aktivitám. Od roku 2002 probíhá výuka 5 dní v týdnu. Školní rok v Japonsku začíná 1. dubna a končí 31. března, trimestry jsou odděleny letními, zimními a jarními prázdninami. Učitelé jsou státními zaměstnanci a za svou náročnou práci jsou náležitě honorováni. Japonsko investuje do školství cca 5 % HDP. Mnohé školy stále vyžadují nošení uniforem, dnešní uniformy jsou však pohodlnější než ty dřívější. Žáci se učí tři japonská písma - viz

Kanji

Hiragana

Katakana

obrázek. Čínské znakové písmo *kandži* se dostalo do Japonska v šestém století a je používáno pro vyjádření celých slov a myšlenek. Mnoho znaků má složité tvary a jsou různě vyslovovány. Běžně se používá 2000 znaků *kandži*, v tradiční a odborné literatuře je jich mnohem víc. Před skončením základní školy musí žáci umět používat cca 1000 znaků *kandži*, většinu ostatních se naučí na nižší střední škole. Další japonská písma se nazývají *hiragana* a *katakana*. Každá z těchto

japonských abeced má 46 písmen. Jednotlivá písmena zaznamenávají samohlásky a slabiky podobným způsobem jako v latině. Slouží k psaní slov, která nelze zaznamenat písmem *kandži*.

Téměř všichni současní žáci začínají s angličtinou ve třetí třídě základní školy.

Organizace environmentálního vzdělávání v Japonsku je popsána v zákoně č. 130 z července 2003 pro zvýšení motivace k ochraně životního prostředí a zlepšení environmentálního vzdělávání. Zákon má vést občany k dobrovolným aktivitám v ochraně životního prostředí a přispívat ke zlepšování environmentálního vzdělávání ve školách, na pracovištích a v každodenním životě. Environmentální aspekty učitelé zařazují do výuky průběžně, žádný povinný předmět, který by se věnoval environmentálnímu vzdělávání, není v Japonsku vyučován. Environmentální vzdělávání poskytují tzv. školy v přírodě, které nabízejí půldenní a jednodenní programy.

V Tokiu účastníkům kurzu přednášel dr. Okajima, který vyučuje na jedné z prestižních tokijských univerzit a měl prezentaci v angličtině. V přednášce o environmentálním vzdělávání v Asii vysvětlil význam vytvoření sítě neziskových organizací. V Japonsku taková síť environmentálních neziskových organizací již existuje. Neziskové organizace tak mají dostatek příležitostí k diskusím, výměně informací, peněz a lidí. V České republice funguje pouze menší síť Pavučina, která sdružuje 27 středisek ekologické výchovy, jež splňují určitá kritéria. Vytvoření sítě je velmi efektivní prostředek pro zlepšování environmentálního vzdělávání. Dr. Okajima představil jeden z projektů pro rozvoj environmentálního vzdělávání, který se týkal stavby menší vodní elektrárny v Indonézii.

Konkrétní program připravili účastníkům kurzu pracovníci neziskové organizace *Whole Earth Nature School (WENS)*. Ředitel WENS, pan Hirose, vyprávěl o historii této neziskové organizace a o jejích aktivitách. Po návratu ze studií, během nichž poznal různé asijské země, pan Hirose založil farmu se zvířaty. Na ní v roce 1982 začal s environmentálním vzděláváním školních skupin a s pořádáním dětských táborů. Seznamoval děti s chovanými zvířaty (krávami, kozami, drůbeží atd.), s dojením krav, citlivým zabíjením kuřat

apod. V roce 1994 začali pořádat ekologické exkurze na Kamčatku, do Austrálie, Bornea, na Havaj. Jako první v Japonsku nabízeli programy v přírodě pro školní skupiny. V roce 1998 založili školu v přírodě v Okinawě a v roce 2000 u jezera Tanuki. V roce 2002 byla založena nezisková organizace *Whole Earth Institute*. Úkolem organizace je vést lidi a společnost k lepšímu vztahu k přírodě a vzdělávat místní obyvatelstvo. Jejich programů se ročně zúčastní cca 60 000 lidí. V programu „*Nomad Camp*“ se děti v rámci táborových aktivit učí pečovat o zvířata, rozdělovat oheň, používat nůž a plést. Mnoho dětí a dospělých absolvuje program „*Eating Life*“, ve kterém se učí zabít kuře, aniž by mu působili zbytečné utrpení, a jsou vedeni k tomu, aby si vážili veškerého jídla. K zabíjení kuřat pro vzdělávací účely získali speciální povolení. Další programy nabízejí prozkoumání jeskyní z lávy, procházky v lesích, rozdělování ohně, sledování a stopování zvířat, cestu horokovzdušným balónem, práci s kaštany atd. Zájemci si mohou vybrat také různé programy pro vyzkoušení dřívějšího životního stylu, do nichž je zapojeno místní obyvatelstvo a týkají se výroby nudlů SOBA, dřevěného uhlí, výrobků z bambusu, slaměných sandálů, sklizně rýže a domácí výroby saké. WENS nabízí kurzy pro nové lektory a průvodce a zajišťuje jejich další vzdělávání. Podporuje ekoturistiku, výzkum a ochranu přírody. Poskytuje kurzy environmentálního vzdělávání pro zahraniční účastníky ve spolupráci s JICA.

Lektoři WENS zdůrazňují význam vzdělávání prostřednictvím zážitku v přírodě. Mnoho dětí nemá možnost dostat se do přírody jinak než v programech školy v přírodě. Environmentální vzdělávání je důležité pro všechny generace, proto se mnoha programů zúčastňují děti se svými rodiči. Lidé se dostanou do skutečné přírody, např. do pralesa, kde mohou vnímat všemi pěti smysly přírodu okolo. Prostřednictvím zážitků či zkušenosti z přírody získají mnoho informací, které si snadno zapamatují. Zážitky podnítl jejich další zájem o přírodu. Zážitek z přírody je považován za nejlepší způsob environmentálního vzdělávání.

Účastníci kurzu byli spolu s dětmi v pralesa a na dobrodružném výletě v jeskyni sopečného původu, kde některé úseky chodeb byly velmi nízké a „chodníčky“ pokryté ledem.

Expertem na ekoturismus je pan Šintani, který provázal účastníky v průběhu celého kurzu. Ekoturismus považuje za vhodný způsob, jak rozvíjet environmentální vzdělávání a zároveň zlepšovat ekonomickou situaci venkovských regionů. Každá země může ekoturistům nabídnout něco zajímavého. Před plánováním aktivit je však nutno provést marketingovou analýzu. Pro ekoturistiku musí být průvodci speciálně proškoleni.

Pan Šintani zaváděl ekoturistiku v Indonésii a na Havaji a na základě těchto praktických zkušeností nyní nabízí i poradenství.

Zajímavá byla návštěva *Biodiversity Center of Japan*. Informace o tomto unikátním centru zřízeném a financovaném ministerstvem životního prostředí poskytl pan Sawaguri. Zaměstnanci centra vytvořili a aktualizují japonský integrovaný informační systém o biodiverzitě. V rámci systému je možné vyhledat informace o existujících rostlinách a živočiších v Japonsku. Systém je určen široké veřejnosti a je přístupný na internetu. V centru je knihovna s populárně naučnou literaturou o přírodě, výstavní hala, kino a sbírky japonských živočichů.

Účastníci kurzu se vypravili na pátý stupeň nejvyšší hory Japonska Fudži. Příroda je tam velmi různorodá a z hory je nádherný výhled do okolní krajiny s mnoha horami, jezery a městečky. Účastníci si tam též vyzkoušeli se zavázanýma očima vnímat okolí ostatními smysly. Hora Fudži je symbolem Japonska a je častým motivem obrazů a pohlednic. Její nadmořská výška je 3776 metrů. Na vrcholu se drží sníh po celý rok.

Při pobytu v Šizuoce seznámil pan Ando účastníky kurzu s globálními environmentálními problémy, kterými se zabývá japonská vláda. Zvýšený výskyt tajfunů je přičítán globálnímu oteplování. Je nutné změnit strukturu japonského hospodářství a vytvořit udržitelnou společnost. V prefektuře Šizuoka žije 3,8 milionu obyvatel, z nichž 300 000 stráví jeden den ročně environmentálním vzděláváním. Pan Hošina prezentoval místní přístup k řešení environmentálních problémů, spočívající ve školení zaměstnanců, kteří budou vychovávat obyvatelstvo k úctě k přírodě a její ochraně. Základní postupy pro environmentální vzdělávání v oblasti kolem Fudži byly formulovány v lednu 2001. Obsahují vzdělávání lektorů, tvorbu učebních materiálů a zlepšení informační sítě. Státní správa v Japonsku spolupracuje s neziskovými organizacemi, v nichž jsou odborníci, kteří lépe rozumí místnímu obyvatelstvu. Pro plnění úkolů nabízí státní správa neziskovým organizacím finanční pomoc. Neziskové organizace získávají finanční prostředky hlavně prostřednictvím projektů. V úřadovně prefektury Šizuoka jsou vyhrazeny prostory pro setkávání členů různých neziskových organizací. Mohou si zde vyměňovat informace a nápady, čerpat inspiraci z nabízených materiálů, používat počítače napojené na internet, tisknout a kopírovat důležité materiály. K dispozici je i menší knihovna. Pro členy neziskových organizací jsou pořádány různé přednášky a semináře, které se konají v těchto prostorách.

Kiyosato Environmental Education Project (KEEP) je nezisková organizace, která má pronajatou půdu od

prefektury Yamanaši. Aktivity japonského environmentálního fóra (JEEF) začaly právě v této organizaci. KEEP nabízí mnoho různých environmentálních programů v přírodě a na farmě s jerseykým skotem. Na farmě děti pomáhají při práci se zvířaty, seznamují se s dojením a dovídají o původu některých potravin. Turisté navštěvují muzeum *Yamane* a obdivují krásy okolní přírody. *Yamane* (plch lesní) je symbolem ochrany lesů. KEEP organizuje kurzy pro lektory a studenty vysokých škol lesnických. Má též nemocnici a poskytuje sociální služby. Uvažuje o zřízení školy.

Činnost neziskové organizace *Egao-Tsunagete* (úsměvná síť) představil pan Sonehara. Organizace se snaží o revitalizaci japonského venkova prostřednictvím zemědělských, lesnických a dalších aktivit. V rámci projektu se mladí lidé učí obdělávat půdu, chránit les, chytat ryby apod. a pak se vrací do své rodné vesnice. Na venkově totiž zůstali pouze staří lidé, kteří nejsou schopni obdělávat půdu. Ta zůstává ladem a o lesy nikdo nepečuje. Vesnice často úplně zanikají a s nimi i tradice. Ve velkoměstech přitom přibývá nezaměstnaných.

Ve vesnici Yuno přednášel pan Shinji Sana o obnově venkovské společnosti. Lidé se musí naučit hodnotit a vhodně využívat místní zdroje a zajímavosti. Navrhoval např. pořádání fotografických soutěží, průvodcovství, výrobu tradičního saké z kvalitní vody z hory Fudži, zemědělské činnosti. Na revitalizačním procesu by se mělo aktivně podílet místní obyvatelstvo. Je třeba ohlédnout se do minulosti a vzpomenout si na svou identitu, kulturu a historii. Rozvoj by měl být udržitelný, aby další generace mohly v tradičních aktivitách pokračovat. Paní Sumiko Sanová předvedla výrobu tradičních nudlí SOBA. Účastníci kurzu vyzkoušeli tradiční japonské pokrmy, jídelní hůlky a pravé saké. (Saké se vyrábí z rýže a vody a je produktem fermentace. Mělo by být velmi čiré, proto je důležitý proces filtrace. Pro kvalitu saké je také důležitá kvalita použité vody.) V rámci kulturního programu vyřezávali vázku z bambusového dřeva a zúčastnili se i japonského podzimního festivalu.

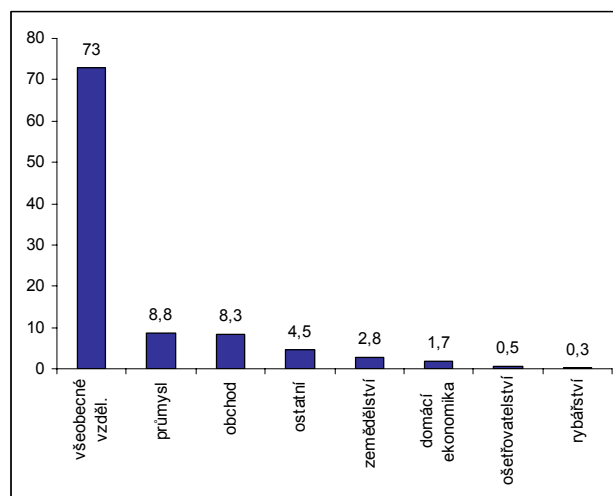
S kulturními tradicemi jsou seznamovány děti na základních i středních školách.

Přednášku o environmentálním vzdělávání na japonských školách poskytl bývalý ředitel základní školy pan Saganuma. Zdůraznil, že je nutné, aby environmentální vzdělávání bylo pro žáky zajímavé. Proto navrhoval, aby se při práci s dětmi využívaly příběhy a básně s krátkými verši, kreslení obrázků a zpívání písniček. Řadu let učil na několika školách a sám vhodně básně skládal. V Japonsku jsou učitelé přerazováni ze školy na školu, čímž se zabraňuje tzv. ustrnutí v jejich

rozvoji. Pan Hara, který stejně jako pan Šintani provázel účastníky celým kurzem, studoval interpretaci v USA a nyní školí interpretátory v Japonsku. Interpretace je definována jako sdělovací proces, který vytváří emoční a rozumové souvislosti mezi zájmy posluchačů a základním významem ve zdroji. Zdrojem je obsah interpretace. Interpretátory jsou např. různí průvodci, poradci a samozřejmě také učitelé. Interpretátor by měl respektovat potřeby posluchačů.

Staré čínské přísloví říká: „Slyšel jsem, zapomněl jsem. Viděl jsem a slyšel jsem, zapamatoval jsem si. Viděl jsem, slyšel jsem a dělal jsem, porozuměl jsem.“

Zastoupení skupin oborů středních škol



Účastníci kurzu se setkali též s dětmi v základní škole, které je zaplavily mnoha dotazy o jejich zemích. (Autorka byla v 10členné skupině jediná Evropanka.) Potom žáci předvedli divadelní hru o pěstování a sklizni rýže, kterou si připravili a k níž si namalovali obrázky. Žáci *Junior High School* ve Fujinomii zase představili své projekty zabývající se životním prostředím regionu kolem hory Fudži.

Účastníci kurzu vytvořili několik environmentálních programů pro žáky japonské nižší střední školy. Programy nejprve vyzkoušeli „nanečisto“ v rámci kurzu a s lektory WENS. Na základě získaných zkušeností a připomínek programy upravili a následně realizovali s žáky třetího ročníku nižší střední školy (*Shibakawa Junior High School*). Děti byly ukázněné a ochotně spolupracovaly.

Zděňka Szebestová

Kontakt: szebestova@nuov.cz

Berlínští imámové pro profesní přípravu

Představitelé tureckých mešit v Německu chtějí získat více adolescentů tureckého původu pro vyučení v nějakém oboru. Zároveň se představitelé mešit zasazují u tureckých podnikatelů o to, aby vytvářeli učební místa. Parlamentářský státní sekretář při Spolkovém ministerstvu školství a výzkumu (*Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF*) Ulrich Kasparick přislíbil imámům svou podporu. „Mešity se mohou stát velkým tržištěm pro téma vyučení v oboru,“ řekl. BMBF, Německý sněm průmyslové a obchodní komory (*Deutsche Industrie- und Handelskammertag – DIHK*) a Turecko-islámský svaz Ústavu pro náboženství (*Diyanet İsleri Türk Islam Birliği – DITIB*) k tomu zahájily společnou kampaň pod heslem „Mešity se angažují pro profesní přípravu“ (*Moscheen aktiv für Berufsbildung*) jako součást ofenzivy BMBF za profesní přípravu.

Tato iniciativa vnese podle Kasparicka téma profesní přípravy do tureckých rodin. „Příležitosti poskytované duální profesní přípravou nejsou dosud mezi majiteli podniků a mladistvými tureckého původu dostatečně známé,“ řekl Kasparick. V Berlíně má pouze 10,7 % přistěhovaleckých mladistvých učební místo v podniku, zatímco u německých mladistvých je to 34,5 %.

Pověřenkyňe spolkové vlády pro integraci Marieluise Becková vidí v angažovanosti mešit důležitý krok pro integraci. „Jen když všichni zúčastnění budou brát vážně naléhavé problémy vzdělávání, budeme toho moci udělat pro migranty více,“ řekla. Imámové a přední představitelé asociace mešit přitom podle ní mají obzvláštní vliv. Prezident DITIB Ridvan Çahir považuje svou organizaci – jakožto největší islámský svaz na spolkovém území – rovněž za zodpovědnou. „Bez vyučení nebudou naše děti mít naději na pracovní místo a v této oblasti musíme mladistvé mnohem víc podporovat,“ řekl. To podle něho platí také pro majitele firem tureckého původu. Ti prý zatím jen příliš zřídka nabízejí učební místa.

Přítom ochota vyučit se narůstá, jak ukazují úspěchy KAUSA¹ (*Koordinierungsstelle – Ausbildung in ausländischen Unternehmen* – Koordinační místo – profesní

příprava v zahraničních podnicích). Tato iniciativa podporovaná BMBF a sídlící v DIHK působí v spolkovém měřítku jako informační a servisní centrála pro projekty a iniciativy, které podporují podniky vlastněné majiteli cizího původu v počátcích poskytování profesní přípravy. V uplynulých čtyřech letech se tak podařilo vytvořit přes 4500 nových učebních míst v podnicích vlastněných majiteli cizího původu.

Akce „Mešity se angažují pro profesní přípravu“ se v průběhu roku zastaví i v dalších oblastech s vysokým podílem tureckého obyvatelstva. Aktivita kampaně byly či mají být podle plánu uspořádány ve Frankfurtu (25. června), v Karlsruhe (10. září), v Hannoveru (24. září), v Hamburku (12. listopadu), v Norimberku (19. listopadu), jakož i v Mohuči a v Münsteru (termíny budou teprve stanoveny).

¹ <http://www.kausa.de/>

Přeložil Mario Stretti

Pramen: *Berliner Imame werben für Berufsausbildung. Wirtschaft und Berufserziehung*, 2005, č. 6, s. 6-7.

Odborné vzdělávání v Baskicku

Ve srovnání s ostatními regiony Španělska je pro Baskicko typická rovnováha mezi veřejným a soukromým systémem odborného vzdělávání, neboť podíl veřejných a soukromých škol na celkovém počtu je přibližně padesátiprocentní.

V odborném vzdělávání a přípravě byl v roce 1997 v Baskicku schválen vládou, odbory a zaměstnavateli, plán, který má tři hlavní rysy:

- integraci tří subsystémů: počátečního vzdělávání, dalšího vzdělávání a vzdělávání nezaměstnaných;

- jediný integrovaný modulární katalog, který definuje kvalifikace dosažitelné odborným vzděláváním v uvedených třech subsystémech;

- síť integrovaných středisek odborného vzdělávání a přípravy, která je jedním z pilířů rozvoje celého plánu.

Síť je složena ze 45 škol, 26 veřejných a 19 soukromých, z nichž 18 patří do Sdružení středisek profesní přípravy (*Heziketa teknikoko elkarte* – HETEL).¹

Síť integrovaných odborných škol je dále podporována nově schváleným plánem, který sleduje zejména vysoký standard kvality řízení (školy musely vyhovět modelu excelence EFQM a dosáhnout 400 bodů externí evaluace do konce roku 2004). Hodnotilo se posilování technologických inovací, pedagogické inovace, podnikatelství, služby podnikům atd.

Ustavení sítě odborných škol v roce 1997 jako základ rozvoje profesní přípravy v Baskicku a současný plán na léta 2004-2007 zavázaly jak státní, tak soukromé školy ke spolupráci v mnoha aspektech. Školy spolupracují například při modularizaci kurzů pro Integrovaný modulární katalog, při vývoji učebních pomůcek v baskičtině, při nabízení kurzů z katalogu baskickým pracovníkům, při sdílení zkušeností, určování učitelů pro smíšené evaluační týmy, které hodnotí a certifikují kompetence atd. Spolupráce dává školám šanci získávat další fondy pro projekty týkající se kvality, technologických a pedagogických inovací, mezinárodních vztahů a inovací obecně.

Odborné školy se prostřednictvím sítě lépe poznávají a spolu se sdruženími, které je zastupují (HETEL soukromé a IKASLAN veřejné školy), jsou hlavními partnery ministerstva školství při rozvíjení a realizaci baskického plánu odborného vzdělávání a přípravy.

Baskická vláda nedávno založila Středisko inovační profesní přípravy (*Centro de Tknika*), ve kterém bude rozvíjeno mnoho projektů (e-learning, technologický rozvoj, manažerské inovace atd.) Budou s ním spolupracovat jak soukromé, tak veřejné školy.²

Financování odborných škol

Školy jsou financovány ministerstvem školství Baskické vlády. Veřejné ze sta procent (veškeré náklady škol: mzdy, obecné náklady, investice do zařízení, práce atd.). Soukromé školy dostávají veřejné subvence (*concierto económico*), které pokrývají 70-80 % celkových nákladů školy. Zbylé náklady, tj. asi 25 %, jsou hrazeny z příjmů z dalšího vzdělávání, ze služeb podnikům, z projektů a z měsíčních poplatků studentů. Některé soukromé školy (asi polovina škol HETEL) dostávají plnou subvenci (*concierto económico pleno*).

Soukromé školy musí pro své působení získat autorizaci od vlády. K tomu musí splnit určité požadavky týkající se infrastruktury, vybavení atd., které stanovují španělské zákony. Baskická vláda si předem zjišťuje, zda je škola v daném místě potřebná, a teprve potom dá svolení k jejímu založení.

Podmínky fungování soukromých škol jsou dány subvencí (*concierto*), která ovlivňuje i zájem studentů. Počet žáků ve skupině se v odborném vzdělávání pohybuje mezi 12 až 25 žáky. Většina škol má stanoven počet skupin, pro které jsou garantovány veřejné prostředky. Celkový počet podporovaných skupin byl pro většinu soukromých škol v posledních čtyřech až pěti letech „zmrazen“.

Soukromé odborné školy patřící do sítě integrovaných odborných škol Baskického plánu odborného vzdělávání a přípravy (školy HETEL) dostávají od ministerstva školství dva další druhy veřejné podpory. Jsou to podpory pro investice do zařízení a práce a podpory pro rozvojové aktivity dané Baskickým plánem odborného vzdělávání a přípravy (inovace, kvalita řízení, podnikatelství apod.). Škola však musí doložit, že tyto finanční prostředky investovala do rozvoje uvedených aktivit.

Obecně platí, že soukromé školy jsou mnohem dynamičtější, pružnější a čerpají méně veřejných finančních prostředků. Mají obvykle bezprostřednější vztah k inovacím v podnikání. Poskytují služby podnikům (vzdělávání, technické služby, podpora při zakládání nových podniků) a mají tak silnější spojení se světem práce. Soukromé školy obvykle poskytují služby podnikatelům ve svém bezprostředním okolí. Učitelé těchto škol však nejsou pracovníci veřejných služeb (v důsledku toho pracují více hodin týdně a mají nižší příjmy ve srovnání s učiteli ve veřejných školách). Výhodou soukromých škol je, že samy rozhodují o svém modelu řízení a určují své strategické plány.

Silné vztahy s podniky udržuje také hodně veřejných škol. Jejich výhodou je, že se nemusí tolik starat o své přežití a financování – jsou lépe finančně zabezpečeny. Mají však jen omezenou autonomii v řízení a plánování svých manažerských aktivit.

¹ <http://www.hetel.org/>

² <http://www.tknika.net/zentroa>

Zpracoval Petr Viceník

Zpracováno na základě poznámek z přednášky Hanse F. van Aalsta (EFVET): Evropský přehled o rozdělení veřejné a soukromé odpovědnosti v odborném vzdělávání. ze 7. prosince 2004, s'Herotgenbosch v rámci programu E4QU II.

Násilí ve francouzských školách

Červnové číslo francouzského časopisu *Le Monde de l'éducation* přineslo článek věnovaný palčivému problému, který představuje násilí ve školách. Tento jev není nový, intenzita násilí se však postupně zvyšuje, a proto se o něm v současné době stále častěji diskutuje, hledají se jeho příčiny i cesty k nápravě.

Kravály, nadávky a vzájemné kopance mezi žáky, často postihují i vyučující...

Základní a střední školy, mnohými stále ještě považované za svatostánky, zasáhlo násilí. A násilí ve školních zařízeních ustavičně a pravidelně zaplňuje první stránky novin.

Podle šetření francouzského ministerstva školství došlo v lednu a únoru 2005 na druhém stupni škol k 441 násilným útokům bez použití zbraně, k 4164 napadením, k 344 aktům fyzického násilí s použitím zbraně, k 236 projevům sexuální agresivity a k 142 případům čachrování s omamnými látkami atd. Více než 63 procent škol oznámilo, že v jejich zařízeních došlo alespoň k jednomu ze zmíněných incidentů.

Sociologové hledají příčiny daného jevu. Eric Debarbieux zdůrazňuje sociální původ, výši příjmu rodičů, etnickou a rodinou strukturu; 10,4 procent útočníků tvoří dívky, ale ve 14,5 procentech jsou dívky zase obětí. Platí pravidlo, že agresivita souvisí se školním neúspěchem: je dílem spíš žáků „špatných“ než „dobrých“.

Daný jev však nevznikl včera. Školní inspektor Tallon se tímto závažným jevem, napadáním dospělých, sexuální agresivitou, problémem drog a vydíráním, zabýval už v roce 1979. Hervé Hamon a Patrick Rotman se v roce 1984 zabývali problémem, který spočíval v nemožnosti přimět třídu k práci.

Ustavičný hluk. Žáci se stále otáčejí zády k tabuli, jiní si dělají legraci z naší přítomnosti, dva kluci mlátí jeden druhého a jiní dva posouvají školní lavici tak dlouho až ji převrátí...

Také verbální agresivita je častá; obětí verbálního napadení bývají často profesori, zvláště ženy – výhrůžky a nadávky se silným sexuálním podtextem nejsou ničím neobvyklým. Ale ani muži nejsou ušetřeni, výchovného poradce vzal žák řetězem po hlavě, jiný hoch, kterého vychovatel vyběhl, aby šel do výuky, pak vychovatele surově udeřil do hlavy. V Grenoblu byl ředitel střední školy v noci na ulici přepaden a zraněn kulkou, čin spáchal bývalý student školy; auta vyučujících jsou ničena, zapalována, pneumatiky ustavičně prořezávány. Četné školy musely prosklená okna nahradit dřevěnými panely, protože sklo bylo ustavičně vylácené;

audiovizuální pomůcky jsou rozkrádány. Rovněž v Grenoblu byl v roce 1980 zavražděn ředitel odborného lycea, vrahem byl student, který propadl.

Mladí lidé jsou nervózní, chybí jim pocit stability; jsou agresivní, násilničtí. Násilí se začalo velmi výrazně projevovat ve školních zařízeních už koncem sedmdesátých let; rozmáhalo se od roku 1968, kdy sociální prestiž učitelů značně poklesla a autorita školní instituce byla odmítnuta.

Příkladem jsou i odborná lycea, kde jsou projevy deviace velmi nápadné: vyučující jsou slovně napadáni, uráženi, dochází k častým krádežím, k neomluvené absenci a k organizovaní delikventní činnosti, na cestě ze školy a na školních chodbách se odehrává kolektivní revolta.

Podle dosavadních výzkumů existuje zásadní souvislost mezi typem brajglu a mírou úspěchu při maturitě: brajgl ukazující na anomii¹ se objevuje, když žáci nejsou schopni se náležitě připravit na maturitu a ukazují se, že škola není schopna nalézt efektivní způsoby přípravy.

Nezaměstnanost a zlo na sídlištích vzrůstají, ale nejsou hlavní příčinou vzniklé situace. Školní systém nemůže, jak to často dělá, hodit na společnost výhradní a hlavní odpovědnost za násilí ve školách, které vzdělávací systém paralyzuje. Lepší by bylo, kdyby se hledaly příčiny, které by násilí vysvětlily; je nutné hledat ve školním systému, v jeho metodách i v jeho způsobu fungování. Školní systém ale rozhodně nelze omlouvat, neboť jeho autoři jsou i jeho první oběti.

¹ *Anomie* – pojem zavedený do sociologie E. Durkheimem pro označení sociální dezintegrace a sociálně odchylného jednání ve smyslu nedostatečné sociální regulace v určitém sociálním systému. Jestliže sociální normy, příp. celá sociální struktura neumožňují z různých důvodů jedinci splnění jeho cílů a potřeb, dochází podle Durkheima k sociálně odchylnému chování. Geist, Bohumil: *Sociologický slovník*. 1992.

Připravila Ladislava Chateau

Pramen: La violence scolaire ne date pas d'hier. Le Monde de l'éducation, 2005, č. 337, s. 76-77.

Co nového v časopisech

<p>Vocational training</p> <p>Masson, Jean-Raymond Implementation of the Lisbon Objectives by the acceding and candidate countries. An evaluation of the state of lifelong education and training and lifelong learning strategies. [<i>Realizace lisabonských cílů v nově připojených a kandidátských zemích. Hodnocení stavu celoživotního vzdělávání a profesní přípravy a strategií celoživotního vzdělávání.</i>] Vocational training, 2004, č. 33, s. 7-22, 2 tab., lit. 26. Nesoulad mezi kvantitativní efektivností vzdělávacího systému a nedostatkem příležitostí ve vzdělávání dospělých. Ekonomická transformace a její důsledky, situace na trhu práce a překážky aktualizace systému profesní přípravy. Změny v politice vzdělávání v jednotlivých zemích od roku 1990. Problémy projevující se zejména při plánování strategií celoživotního vzdělávání.</p>	<p>Schienenstock, Gerd Learning competition and business restructuring in the enlarging EU. [<i>Konkurence ve vzdělávání a restrukturalizace podniků v rozšířeném EU.</i>] Vocational training, 2004, č. 33, s. 23-29, 1 obr., 2 tab., lit. 21. Podniky v členských státech i v kandidátských zemích příliš pomalu přizpůsobují své podnikání a lidské zdroje nové logice konkurence charakterizované vzděláváním a inovacemi. Toto přizpůsobování zahrnuje např. využívání IKT, rozvoj decentralizovaných forem organizace, vytváření kultury podnikání a zlepšování lidských zdrojů. Poptávka po různých druzích kompetencí v některých regionech nových členských států EU.</p>
<p>Svetlik, Ivan Adjusting to the falling interest in VET in Slovenia. [<i>Přizpůsobit se klesajícímu zájmu o OVP ve Slovinsku.</i>] Vocational training, 2004, č. 33, s. 40-48, 3 tab., 1 obr., lit. 26. Historie OVP ve Slovinsku. Postupné opouštění duálního systému ve prospěch odborných škol a potíže s jeho opětovným zaváděním. Větší zájem mladých lidí o všeobecné vzdělávání a studium na vysoké škole doložený statistickými údaji. Příčiny toho, že nově zavedený duální systém nepřilákal očekávaný počet zájemců.</p>	<p>Kangro, Andris The Bologna Declaration and professional teacher training in Latvia. [<i>Boloňská deklarace a vzdělávání učitelů v Lotyšsku.</i>] Vocational training, 2004, č. 33, s. 49-57, lit. 19. Čtyři používané modely vzdělávání učitelů na univerzitách a jiných vysokých školách. Postavení učitelů ve společnosti. Počet žáků na jednoho učitele klesá, v současné době je v poměru 10:1. Prognózy do budoucna. Vliv Boloňské deklarace na vzdělávání učitelů, restrukturalizace kurikul.</p>
<p>Pukelis, Kestutis – Laužackas, Rimantas Reshaping the focus and structure of vocational teacher education and training strategy in Lithuania – a systematic approach. [<i>Přetvořit zaměření a struktury strategie vzdělávání učitelů odborných škol v Litvě – systematický přístup.</i>] Vocational training, 2004, č. 33, s. 58-69, 8 obr., 3 tab., lit. 25. Nová role odborných učitelů a škol v celoživotním vzdělávání. Profesní kvalifikace odborných instruktorů. Vzdělávání učitelů odborných škol založené na kompetencích. Statistické údaje o učitelích a stupni jejich vzdělání. Evropská dimenze ve vzdělávání učitelů.</p>	<p>Wójcicka, Maria Reform in Polish vocational education. [<i>Reforma v polském odborném vzdělávání.</i>] Vocational training, 2004, č. 33, s. 70-76, 1 obr., 5 tab., lit. 8. Přehled legislativy související s reformou. Schéma polského vzdělávacího systému a charakteristika jednotlivých druhů škol. Diverzifikace ve vysokoškolském vzdělávání. Statistické údaje o počtech studentů vysokých škol v bakalářských a magisterských programech. Vstup absolventů na trh práce.</p>
<p>Wirtschaft und Berufserziehung</p>	<p>Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis</p>
<p>Pries, Michael Zukunftsvision Bildungsgesellschaft. [<i>Budoucí vize znalostní společnosti.</i>] Wirtschaft und Berufserziehung, 57, 2005, č. 1, s. 9-14. Samostatnost jako ideál vzdělávání. Cesty do znalostní společnosti. Výdělečná a učební činnost. Informální vzdělávání. Virtuální nabídky vzdělávání. Vzdělávání v budoucnosti bude provázet člověka celým životem.</p>	<p>Hess, Erik – Spöttl, Georg – Tutschner, Herbert Sektorale Bildungskoooperation – über das Potenzial eines europäischen Politikansatzes. [<i>Spolupráce v sektorech vzdělávání – o potenciálech formulace evropské politiky.</i>] Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 34, 2005, č. 1, s. 15-19. Význam pojmu sektor. Sektor z pohledu profesní přípravy. Dvojitý smysl chápání sektoru. Sektorové projekty a evropský rozvoj. Definice sektoru a ECTS/ ECVET.</p>

Nové knihy v knihovně

Spotřebitelské otázky a odpovědi ekologických poraden. 1. vyd. České Budějovice, STEP (Síť ekologických poraden ČR) 2001. Nestr. Sb. 25671

Pořízení myčky na nádobí bychom měli důkladně rozvážit, protože prostředky používané pro tento způsob mytí a k údržbě myčky zatěžují povrchové vody více než přípravky na ruční mytí nádobí.

Ocet lze prohlásit za velmi vhodnou, ekologicky šetrnou a navíc levnou látku s řadou užití v oblasti čištění v domácnosti.

Máchal, Aleš – Vlašín, Mojmír – Smolíková, Dagmar: **Desatero domácí ekologie.** Brno, Rezekvítek 2003. 159 s. Sg. 25670

Žárovky a zářivky jsou energeticky náročné výrobky a rozžitím a zhasínáním se opotřebovávají. Proto zhasínání žárovek na dobu kratší než deset minut (u zářivek 30 minut) je plýtvání energií!

Národní ústav odborného vzdělávání. Výroční zpráva 2004. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání 2005. 98 s. Sg. 25674

Evropský kvalifikační rámec (EQF) pro celoživotní učení. Informace o aktuálním stavu. Zpracoval řešitelský tým projektu NSK na základě materiálu Evropské komise. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání 2005. 28 s. Sg. 25676

Britton, Edward – Long-Cotty, Bo De – Levenson, Toby: **Bringing technology education into K-8 classrooms. A guide to curricular resources about the designed world.** [Přivést technické vzdělávání do tříd v osmileté základní škole. Průvodce kurikulárními zdroji o lidmi vytvářeném světě.] Thousand Oaks, Corwin Press 2005. 301 s. ISBN 1-4129-1465-5 Sg. 25675

Z obsahu: Význam technického vzdělávání – spolupráce mezi učiteli přírodovědných a technických předmětů – kurikulum založené na standardech – hodnocení, analýza a ukázky jednotlivých kurikulárních produktů – webové stránky a další informační zdroje.

K-8 = Kindergarten through eighth grade (Mateřská škola + 8 ročníků základní školy v jedné instituci) [USA]

Problem solving for tomorrow's world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003. [Řešení problémů pro svět zítřka. První měření všestranných kompetencí z PISA 2003.] Paris, OECD 2004. 158 s. ISBN 92-64-00642-7 Sg. 25679

Z obsahu: Jak se měří kompetence nutné pro řešení problémů u patnáctiletých žáků. Výkony žáků při řešení problému ve srovnání s jejich výsledky v matematice, ve čtení a v přírodních vědách. Role pohlaví a rodinného zázemí v řešení problémů. Šetření bylo provedeno ve 41 státech.

Diezen, Agnes – Latniak, Erich – Selle, Bernd: **Beraterwissen und Qualifikationsentwicklung. Zur Konstitution von**

Kompetenzanforderungen und Qualifikationen in Betrieben. [Znalosti poradce a rozvíjení kvalifikací. Ke stanovení kompetenčních požadavků a kvalifikací v podnicích.] Bielefeld, Bertelsmann 2005. 195 s. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung) ISBN 3-7639-1056-5 Sg. 25677

Kielwein, Kurt: **30 Jahre Planung und Förderung überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. Von der überbetrieblichen Ausbildungsstätte zum Kompetenzzentrum für berufliche Bildung.** [30 let plánování a podporování nadpodnikových učebních míst. Od nadpodnikových učebních míst ke kompetenčním střediskům pro odborné vzdělávání.] Bielefeld, Bertelsmann 2005. 71 s. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung) ISBN 3-7639-1055-7 Sg. 25678

O této tematice pojednává též článek: Kompetenční střediska v Německu. Zpravodaj, 2003, č. 10, s. 7-8.

"Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben!". **Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Festschrift für Prof. Dr. Helmut Pütz.** ["Potřebujeme zde každého, beznadějně případy si nemůžeme dovolit!" Cesty pro zajištění profesní budoucnosti Německa. Spis k oslavě prof. dr. Helmuta Pütze.] Bielefeld, Bertelsmann 2005. 275 s. (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung) ISBN 3-7639-1058-1 Sg. 25687

Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit. Antropologická perspektiva. Editoři: Tomáš Hirt, Marek Jakoubek. Plzeň, Aleš Čeněk 2005. 279 s. ISBN 80-86898-22-9 Sg. 25680

Migrace je permanentně jednou ze společenských strategií k získávání zdrojů obživy a energií, vyrovnávání se s nepříznivými přírodními vlivy, řešení společenských konfliktů a dosahování inovací. Současné rozmístění lidí na zeměkouli je výsledkem migrací, a pokud bereme v úvahu, kde všude člověk žije, lze konstatovat, že je migrantem úspěšným.

Interkulturní vzdělávání II. Doplněk k publikaci Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské pedagogy. Praha, Člověk v tísní 2005. 169 s. Vydavatel: Člověk v tísní, společnost při ČT. ISBN 80-903510-5-0 Sg. 25681

Pedagogický konstruktivismus ... klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy.

Evropská komise. **Rovnoprávnost v praxi. Klíčové názory 2005. Dovolání se spravedlnosti.** Lucemburk, Úřad pro úřední tisky Evropských společenství 2005. 27 s. (Zaměstnanost a sociální věci) ISBN 92-894-9179-5 Sg. 25682

Zprvte musíte vědět, co je diskriminace a že existuje zákon, který ji zakazuje. Místo obviňování sebe sama z toho, že nejste dost dobří, si musíte uvědomit, že být šikanován, obtěžován

nebo odmítnut být zaměstnán, přestože jste byl tím nej kvalifikovanějším uchazečem, to vše se rovná diskriminaci.

The European Code of Good Administrative Behaviour.

[Evropský zákoník správného chování institucí a úředníků.] The European Ombudsman. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2005. 20 s. ISBN 92-95022-24-6 Sg. 25689

Úředník si má být vědom, že poskytuje službu, má být ve vztahu k veřejnosti korektní, zdvořilý a přístupný. Odpovídá-li na korespondenci, telefonické volání a e-maily, má se snažit být co možná nejvíc nápomocný a má kladené otázky zodpovídat co nejuplněji a nejpřesněji. (Přeloženo v knihovně NÚOV.)

Ben-Gera, Michal: **Koordinace v centru vlády: Funkce a organizace úřadu vlády. Srovnávací analýza zemí OECD, střední a východní Evropy a západního Balkánu.** Dokument SIGMA č. 35, 2004. Překlad: Olga Vidláková. Praha, Úřad vlády ČR 2005. 53 s. Název originálu: *Coordination at the Centre of Government: The Functions and Organisation of the Government Office.* ISBN 80-86734-48-x Sg. 25683

Dalším důležitým vztahem pro vládu je prezident (a jeho její úřad). ... i v čistě parlamentních systémech má hlava státu vliv na politiku, přinejmenším čas od času, a v každém případě prezident obvykle stvrzuje svým podpisem návrhy zákonů v zákony, ale ne vždy automaticky.

Citizenship education at school in Europe. [Výchova k občanství v Evropě.] Brussels, EURYDICE 2005. 88 s. (Eurydice Survey) ISBN 92-894-9467-0 Sg. 25685

Z obsahu: Občanství a vzdělávací politika, Výchova k občanství a kurikulum, Školní kultura a účast na životě obce, Evaluace výchovy k občanství.

L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe. [Výchova k občanství v Evropě.] Bruxelles, EURYDICE 2005. 88 s. (Enquête Eurydice) ISBN 92-894-9468-9 Sg. 25686

Construction des qualifications européennes. Actes du symposium. Strasbourg 30 septembre - 1^{er} octobre 2004. [Konstrukce evropských kvalifikací. Jednání symposia. Štrasburk, 30. září – 1. října 2004.] Haut Comité éducation-économie-emploi. Strasbourg, Béta-Céreq - Université Louis Pasteur 2005. 247 s. Sg. 25688

Z obsahu: K Evropskému kvalifikačnímu rámci – některá varovná pozorování (Michael Young); Vytvoření vzorové typologie znalostí, dovedností a kompetencí (Jonathan Wirterton); Strukturální změny jako výzva k časné identifikaci potřeby kvalifikací – se zvláštním zaměřením na automatizaci (automaty, prodejní automaty, bankomaty atd.) (Norbert Bromberger); Nové chápání vztahu profesní příprava – zaměstnání (François Longin); Úloha národních systémů kvalifikací v podporování politiky a praxe celoživotního vzdělávání ve 20 zemích (Mike Coles); Evropská etiketa – pro jakou certifikaci? (Emmanuel Tribby). Příspěvky jsou buď v angličtině, francouzštině nebo němčině. Úvodní stati jsou v angličtině a francouzštině.

Reading and Writing Poetry. The recommendations of noted poets from many lands on the teaching of poetry in secondary schools. [Čtení a psaní poezie. Doporučení významných básníků z mnoha zemí o vyučování poezie v sekundárních školách.] Paris, UNESCO 2005. 76 s. Sg. 25690

Básníci odpovídají na pět otázek o vyučování poezii. První otázka zněla: Jaký by měl podle vás být účel poezie předkládané dospívajícím. Básník Zirignon Grobli z Pobřeží slonoviny odpověděl: Podporování sublimace impulsů a odkrývání melodie jazyka a touhy.

Kolář, Zdeněk – Šikulová, Renata: **Hodnocení žáků.** 1. vyd. Praha, Grada 2005. 157 s. (Pedagogika) ISBN 80-247-0885-X Sg. 25684

Učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, manifestuje svým chováním k žákovi, zejména pak prostřednictvím hodnotících výroků. Na základě učitelova chování, které si žák interpretuje ve svůj prospěch či neprospěch, je ovlivňována nejen žákova výkonová motivace a jeho aspirace, ale zejména žákovo sebezpečí a sebehodnocení.

Historie a škola II. Člověk, společnost, dějiny. Seminář k Rámcovým vzdělávacím programům pro základní a střední vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a společnost, zorganizovaný MŠMT v Telči ve dnech 8.-9. září 2003. Uspořádal Zdeněk Beneš. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 2004. 71 s. Sg. 25691

Nový školský zákon a rozvoj vzdělanosti. Sborník referátů ke stejnojmenné konferenci konané dne 13.4.2005 v Brně. Antonín Malach (ed.). 1. vyd. Brno, NEWTON College 2005. 350 s. ISBN 80-86883-52-3 Sg. 25692

Neformální vzdělávání je veškeré vzdělávání, které nevede k ucelenému školskému vzdělání. Realizuje se mimo formální vzdělávací systém. ... organizují je různé instituce ... Tento typ vzdělávání není ukončován předepsanou formou.

Informální učení je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností; z prostředí a kontaktů. ... Na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání je informální učení neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Kobr, Jaroslav: **Slovník lingvistických (jazykovědných) termínů.** Praha, Linx & spol. 2005. 115 s. (Oktáva) ISBN 80-86194-14-0 Sg. 25694

Ustrnulý přechodník. Neshoduje se s předpokládaným činitelem děje ani s podmětem. Ustrnul buď v tvaru rodu mužského nebo ženského, v čísle jednotném. Příklad: Počínaje zítřkem, vstupuje v platnost nový pracovní zákoník. Poznámka: Ustrnulé přechodníky se stávají předložkami (vyjma) nebo příslovcí (leže, chtě, sedě, nechtě).

Momentální sloveso. Sloveso okamžité. Vyjadřuje děj jako okamžitě proběhlý. Například: sekl, bodl apod. Poznámka: Slovesa vyjadřují občas i jiné odstíny průběhu děje kromě dokonavosti, nedokonavosti či okamžitosti, a to delší trvalost děje. (Nese, křičí). Jsou to slovesa durativní.

Znovuobjevené knihy

Keller, Werner: **Etruskové**. 1. vyd. Praha, Orbis 1974. 386 s. (Stopy, fakta, svědectví) Sg. 22400

V etruských dílech nebylo to, co tkvělo především ve vnějšku – ideální, idealizující provedení příliš dokonalých postav. Výtvořily etruských mistrů byly zcela blízké životu, měly hlubší dynamiku a překypující vitalitu. Nebyly nikdy – ať šlo o lidi

nebo o zvířata – souměrné, vyvážené nebo ideální. Vnější proporce, jakož i exaktní anatomie byly často vědomě v nevázanosti. O to silněji zdůrazňovali etrusští umělci to podstatné a osobně charakteristické, snažili se o to, aby zdůraznili a nechali hovořit vnitřní hybné síly – to, co je v člověku nevázané a podvědomé.

Zajímavé internetové adresy



Whatis – v překladu „co to je“ je virtuální encyklopedie a vzdělávací středisko v oblasti informačních technologií. Najdete tam podrobná vysvětlení různých termínů, které mají někdy zajímavou etymologii. Na ukázkou vybíráme dva příklady.

Termínem **blog** (zkráceno ze složeniny *weblog*, kde *log* označuje mimo jiné palubní deník) se na Internetu označují osobní deníky, které jsou často aktualizovány a určeny široké veřejnosti. *Blogy* obvykle představují osobnost autora nebo účel webové stránky, která *blog* hostí. *Blogy* obsahují například kratší filozofické úvahy, komentáře o Internetu a o jiných společenských tématech a odkazy na autorovy oblíbené stránky. Základní charakteristikou *blogu* je deníková forma, obvykle každý den s novým zápisem. Autor *blogu* je označován jako *blogger* a jeho činnost je *blogging*.

Termínem **spam** se označuje nevyžádaný komerční e-mail (*unsolicited commercial email* – UCE). (Chtěnému e-mailu se někdy říká *ham*, což v této souvislosti zní česky docela roztomile, anglicky to znamená šunka.) Z hlediska odesílatele je *spam* formou hromadné korespondence často rozesílané na milióny adres podle seznamu získaného prostřednictvím *spambotu* (programu, který navštívuje webové stránky a sbírá na nich adresy) nebo od podniků, které se zabývají vytvářením e-mailových distribučních seznamů.



SPAM je původně obchodní značka konzervovaného mletého masa vyráběného firmou Hormel od roku 1937.¹ Těmito konzervami byla například zásobována americká armáda za 2. světové války. Synonymem pro něco vnucovaného se slovo *spam* stalo poté, co ho proslavil skeč komediální skupiny Monty Python² (první televizní skeč z Monty Pythonova Létajícího cirkusu vysílala BBC v roce 1969), ve kterém se *Spam* přidával ke každému jídlu („Well, we have Spam, tomato & Spam, egg & Spam, Egg, bacon & Spam...“), a později se toto slovo začalo v přeneseném významu používat pro nevyžádanou elektronickou poštu. (*Editorial peer review: Ondřej Suchý*)

¹ <http://www.spam.com/>

² <http://www.pythonline.com/>

² <http://www.montypythonsspamalot.com/>

<http://whatis.techtarget.com/>

CIMRMANŮV ZPRAVODAJ!

Mluvíme-li o výrocích, které se staly okřídlenými, a protože je stále ještě doba prázdnin, doporučujeme stránku <http://www.cimrman.at/>



WebCams – neboli webové kamery jsou další zajímavou stránkou nejen v době prázdnin. Ukazují, jak to vypadá (včetně počasí) v různých koutech světa právě teď. <http://www.hejda.cz/>

Yahoo! Weather – informuje o tom, jaké počasí bude v příštích dnech. Je jen třeba přepnout stupně z Fahrenheita na Celsia. <http://weather.yahoo.com>