

z p r a v o d a j

XXIII. ročník

5
2012

- 2 Editorial
Výrobní školy v Dánsku; učňovství včera a dnes; diverzita, rozmanitost a mnohotvárnost.
- 3 Z glosáře Cedefopu 7
Sedmá část překladu termínů z glosáře.
- 4 Dánské předsednictví v oblasti vzdělávání
Vzdělávání, profesní příprava a zaměstnanost. Měřítko zaměstnatelnosti.
- 5 Neformální učňovství v afrických zemích
Stručná zpráva Mezinárodního úřadu práce (ILO).
- 8 Financování vysokoškolského vzdělávání v EU
Z publikace Modernizace vysokoškolského vzdělávání v Evropě.
- 8 Duální profesní příprava na Madagaskaru
Spolupráce s obchodní komorou v Hamburku.
- 9 Vzdělávání pro všechny potřebuje pedagogiku rozmanitosti
Program UNESCO a podpora znevýhodněných.
- 11 Učitelé a zvládání rozmanitosti
Etnicko-kulturní rozmanitost a jazykové, sociální, náboženské a individuální rozdíly mezi žáky.
- 12 Podnikové školy v Brémách
Podniková škola (Werkschule) se zaměřuje na znevýhodněné mladé lidi.
- 14 Co nového v časopisech
Bref du Céreq, 2011, č. 292, 293, 294-1; L'enseignement technique, 2011, č. 232, 2012, č.233.
- 15 Nové knihy v knihovně
- 16 Zajímavé internetové adresy
Výrobní školy v Dánsku, Noc kostelů, Vysoké školství ve světě...

Editorial



Obrázek plachetnice pochází z webových stránek výrobní školy v dánském Roskilde. Tato škola má devět odborných zaměření (a v jednom z nich žáci vyrábějí plachetnice, na kterých pak brázdí vlny Baltského moře, přesněji řečeno úžiny Kattegat, i když se možná pouští i dál). Výrobní školy nejsou dánskou specialitou, fungují též v dalších evropských zemích i jinde ve světě a jejich historie sahá do 18. století. (O výrobních školách v Německu je zmínka v článku Podnikové školy v Brémách, strana 12–13, ve kterém se vysvětluje rozdíl mezi výrobními a podnikovými školami.) V Dánsku je jich však nejvíc, některé prameny uvádějí kolem stovky výrobních škol, publikace Cedefopu *Vocational education and training in Denmark* (2012), jejíž zkrácený překlad bude přílohou některého z příštích čísel Zpravodaje, píše

o 78 výrobních školách. Odkazy na stránky o výrobních školách v Roskilde (jsou jen v dánsčině, ale i obrázky stojí za to) i jinde najdete v rubrice Zajímavé internetové adresy.

Články v tomto čísle se převážně zabývají vzděláváním znevýhodněných mladých lidí. Nejrozsáhlejší z nich pojednává o neformálním učnovství v Africe. Učení se u mistra je staletími prověřený způsob nabývání znalostí a dovedností. V 15. století to v Českých zemích vypadalo podobně, jako dnes v afrických zemích, s tím rozdílem, že pravidla stanovovaly cechy. „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 užitku mistrovi. Ale nepanuje po stránce platební v statutech shoda, a nevycítíš pravidlo. Na příklad u koželuhů novoměstských, kdo se chtěl učiti dvě léta, dal dle statutu z r. 1453 libru vosku do cechu, dvě kopy mistrovi; kdo tři léta, dal libru vosku a mistrovi nic. Nápodobně u hrnčírů téhož města Nového r. 1488; za učení do roka kopu mistrovi a do cechu libru vosku, za učení do tří let jen vosk. ... 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. Zajímava jest 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 užitku, tak aby ten den dělal sobě, ale svým nákladem, mistr mu však i tento rok musí dáti kuši.“ (Winter, Zikmund. *Dějiny řemesel a obchodu v Čechách v XIV. a v XV. století*. Praha, 1906.)

V jazykovém koutku se zaměříme na problém s překladem německého slova Vielfalt, které Duden : německý výkladový slovník s českými ekvivalenty (1993) překládá jako mnohotvárnost. Termín pedagogika mnohotvárnosti (viz s. 9) se nám zdál trochu podivný, tak jsme zkusili elektronický slovník LEO, který ke slovu Vielfalt přiřadil čtyři anglické ekvivalenty: diversity, multiplicity, plurality a variety. Termín diversity, se vyskytuje v originále dalšího německého článku (překlad na s. 11–12), kde je v sousloví Diversity Management ponechán v angličtině. Toto sousloví jsme sice přeložili jako řízení diverzity, rozhodli jsme se však jinde překládat diverzitu jako rozmanitost, odtud pedagogika rozmanitosti, která je srozumitelnější než pedagogika mnohotvárnosti a zní lépe než pedagogika odlišnosti.

Dánskému předsednictví zbývá už jen něco přes měsíc pro uskutečnění svého programu. Prioritou v oblasti vzdělávání je vytvořit spojení mezi vzděláváním, profesní přípravou a zaměstnaností (viz strana 4).

AK

Z glosáře Cedefopu 7

Další pokračování hesel z glosáře (Cedefop 2011) v angličtině, němčině a francouzštině uvedených v abecedním pořádku podle angličtiny a doplněných českým překladem. Všechna pokračování nakonec spojíme do jednoho elektronického souboru. Předtím uvítáme vaše připomínky k českému překladu. (Čísla před jednotlivými hesly označují pořadí hesla v glosáři.)

20

Common quality assurance framework (CQAF)

Set of common principles, guidelines and tools developed by the European forum on quality in VET (2001–2002) and the technical working group on quality in VET (TWGQ, 2003–2005) in the context of the Copenhagen process, to support:

- Member States in promoting continuous improvement of quality in VET systems;
- VET providers in improving the training offer; and
- individuals in acquiring better skills and competences.

Comment: CQAF is compatible with the main quality systems in place and can be implemented at system, VET provider and individual levels. The quality model was revised and included in the EQAVET recommendation.

Source: Cedefop.

Gemeinsamer Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung (CQAF)

Eine Reihe gemeinsamer Grundsätze, Leitlinien und Instrumente, die von dem Europäischen Forum für Qualität in der Berufsbildung (2001–2002) und der Facharbeitsgruppe für Qualität in der Berufsbildung (2003–2005) im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses entwickelt wurden, um

- die Mitgliedstaaten bei der Förderung einer kontinuierlichen Qualitätsverbesserung in den Berufsbildungssystemen;
- Berufsbildungsanbieter bei der Verbesserung des Ausbildungsangebots und
- den Einzelnen beim Erwerb besserer Qualifikationen und Kompetenzen zu unterstützen.

Anmerkung: der Bezugsrahmen ist mit den wichtigsten bestehenden Qualitätssystemen vereinbar und sowohl auf System- als auch auf Anbieter- und individueller Ebene anwendbar. Nach einer Überarbeitung wurde dieses Qualitätsmodell in die EQARF-Empfehlung aufgenommen.

Quelle: Cedefop.

Cadre commun d'assurance de la qualité (CCAQ)

Un ensemble de principes, de lignes directrices et d'outils développés par le Forum européen sur la

qualité dans l'EFV (2001–2002) et le Groupe technique de travail sur la qualité dans la l'EFV (TWGQ, 2003–2005), dans le cadre du processus de Copenhague afin d'aider

- les États membres à promouvoir l'amélioration continue de la qualité des systèmes d'EFV;
- les prestataires d'EFV à améliorer la qualité de l'offre de formation; et
- les individus à acquérir de meilleures aptitudes et compétences.

Note: le CCAQ est compatible avec les principaux systèmes de qualité en place et peut être mis en oeuvre au niveau des systèmes, des prestataires d'EFV et des individus. Le modèle de qualité a été révisé et inclus dans la recommandation CERAQ.

Source: Cedefop.

Společný rámec zajišťování kvality (CQAF)

Soubor společných principů, směrnic a nástrojů vytvořených Evropským fórem pro kvalitu v OVP (2001–2002) a odbornou pracovní skupinou pro kvalitu v OVP (TWGQ, 2003–2005) v kontextu Kodaňského procesu k tomu, aby pomohly:

- členským státům podporovat další zlepšování kvality systémů OVP;
- poskytovatelům OVP při zlepšování nabídky profesní přípravy;
- jednotlivcům při nabývání lepších dovedností a kompetencí.

Poznámka: CQAF je kompatibilní s hlavními používanými systémy kvality a může být zaveden na úrovni systému, poskytovatele OVP nebo jednotlivce. Model kvality byl revidován a začleněn do doporučení EQAVET (*European Quality Assurance (Reference) Framework for Vocational Education and Training* – Evropský (referenční) rámec zajišťování kvality pro odborné vzdělávání a přípravu.)

AK

Pramen: Cedefop. *Glossary/Glossar/Glossaire. Quality in education and training = Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung = La qualité dans l'enseignement et la formation Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011, 232 p. ISBN 978-92-896-0740-4*
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/17663.aspx>

Dánské předsednictví v oblasti vzdělávání



V editoriale lednového Zpravodaje jsme psali, že Dánsko zveřejnilo priority svého předsednictví jen v hrubých obrysech. Mezitím se na stránky předsednictví dostal podrobnější program, z něhož jsme z části příslušející radě pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport vybrali to, co se týká vzdělávání a profesní přípravy.

Rada pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport svolala ministry členských států pro vzdělávání, mládež, kulturu, audiovizuální oblast a sport. Hlavním úkolem rady je doplňovat a podporovat úsilí členských států například v dosahování vyšší úrovně vzdělávání a mobility ve vzdělávání, ve vytváření společného kulturního dědictví, v rozvoji v audiovizuální oblasti a ve sportu. Spolupráce se zaměřuje na nalezení společných řešení společných problémů, obvykle výměnou zkušeností nebo znalostí. Předsednictví se přednostně zabývá:

- Návrhem Komise na novou generaci podpůrných programů v oblasti vzdělávání, mládeže, kultury, médií a sportu.
- Propagováním odborného vzdělávání a přípravy mezi mladými lidmi a dospělými se zaměřením na ustavení užších spojení s trhem práce.
- Pokračováním v pracovním plánu pro kulturu 2011–2014, který vytýčila Rada EU, včetně propagování role kultury ve vnějších vztazích EU.

Vzdělávání

Přijetím strategického rámce Evropské spolupráce¹ v oblasti vzdělávání do roku 2020 a strategie Evropa 2020 i aktualizací a obnovením Kodaňského procesu byly položeny dobré základy pro další spolupráci na poli vzdělávání. Předsednictví v tom pokračuje a v této souvislosti se zaměřuje na zlepšení vyhlídek mladých lidí rozšířením příležitostí pro mobilitu v učení. Usiluje také o zlepšení spojení mezi vzděláváním a možnostmi zaměstnání, například zaměřením na flexibilitu.

Důležitým úkolem rady v průběhu dánského předsednictví je vyjednávání o novém programu EU pro vzdělávání, profesní přípravu a mládež. Vyjednávání probíhá ve světle jednání o novém víceletém finančním rámci pro období po roce 2013² a zároveň je třeba jej přizpůsobit strategii Evropa 2020. Vzdělávací program EU se zaměřuje na mobilitu studentů, žáků a učitelů, na spolupráci mezi vzdělávacími institucemi týkající se společných transevropských projektů, vzdělávacích programů a partnerství i na zvýšenou spolupráci mezi vzdělávacími institucemi a podniky.

V průběhu dánského předsednictví má rada přjmout první zprávu o pokroku ve strategickém rámci

pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a profesní přípravě (ET 2020). Priority se rovněž musí přizpůsobit období let 2012–2014. V této souvislosti se usiluje o zajištění koherence mezi strategickým rámcem ET 2020 a strategií Evropa 2020.

Prioritou dánského předsednictví je spojení mezi vzděláváním a profesní přípravou a zaměstnaností. Předsednictví pracuje na vytvoření měřítka (*benchmark*) pro zaměstnatelnost. Dále usiluje o přijetí doporučení o uznávání výsledků informálního a neformálního učení. To bude podporovat spojení mezi vzděláváním a trhem práce a zlepšovat celoživotní vzdělávání a flexibilitu ve vzdělávání a profesní přípravě. Předsednictví chce také přispět ke Kodaňskému procesu, který se zaměřuje na podporování vzájemné důvěry a vytvoření základu pro mobilitu ve vztahu ke vzdělávacím programům a trhu práce zlepšováním kvality a transparentnosti odborného vzdělávání v Evropě. Hlavní iniciativa Agenda pro nové dovednosti a pracovní místa (*Agenda for new skills and jobs*) připravuje půdu pro speciální zaměření na téma vzdělávání pro podnikání. V této souvislosti předsednictví podporuje evropské a národní úsilí o povzbuzování tvořivosti a podnikatelství na všech úrovních vzdělávání a profesní přípravy.

AK

¹ Společná zpráva Rady a Komise pro rok 2012 o provádění strategického rámce evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020). „Vzdělávání a odborná příprava v inteligentní a udržitelné Evropě podporující začlenění“. Úř. věst. C 70, 8.3.2012, s. 9-18.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:cs:PDF>

² Návrh Evropské komise na víceletý finanční rámec pro období 2014-2020. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2011. 15 s. ISBN 978-92-79-21282-6

http://ec.europa.eu/budget/library/biblio/publications/2011/mff2011/MFF_2011_cs.pdf

Pramen:

Europe at work. Programme of the Danish Presidency of the Council of the European Union 2012. 1 January – 30 June 2012. Copenhagen : Ministry of Foreign Affairs, 2012. 61 s. <http://eu2012.dk/en/NewsList/Januar/-/media/C7302481785E4F9A876B0EAEC29F9A11.ashx>

Neformální učňovství v afrických zemích

Stručná zpráva Mezinárodního úřadu práce (ILO) se zaměřuje na možnosti systémů neformálního učňovství (*informal apprenticeship*) poskytnout mladým lidem v rozvojových zemích kvalifikaci a tím cestu k (lepšímu) zaměstnání. Oddělení kvalifikací a zaměstnatelnosti (*ILO Skills and Employability Department*) pracuje na zlepšení a rozšíření systémů neformálního učňovství prostřednictvím odborných projektů spolupráce v Bangladéši, Beninu, Burkině Faso, Nigeru, Tanzanii a Zimbabwe. Ve více než 15 zemích se zkoumá, jak systém funguje, jaké jsou s ním zkušenosti a jaké jsou zaváděny inovace.

Co to je neformální učňovství?

Neformální učňovství je významný způsob profesní přípravy v mnohých městských a venkovských neformálních ekonomikách. Je založeno na smlouvě o profesní přípravě mezi učněm a řemeslnickým mistrem. V této smlouvě, která může být písemná nebo ústní, se mistr zavazuje za určitou dobu (obvykle za jeden až čtyři roky) naučit učně všem dovednostem svého oboru a učně se zavazuje přispět svou prací k podnikání. Profesní příprava je integrována do výrobního procesu a učně se učí tím, že pracuje vedle zkušeného řemeslníka.

Formální učňovství je založeno na vzdělávací politice a zákonech, zatímco smlouvy v neformálním učňovství jsou zasazeny do místní kultury a tradic, kde motivace k účasti je na obou stranách zakořeněna v normách a zvycích dané společnosti. Těmi se řídí organizace včetně toho, jak je učňovství financováno, jak dlouho trvá, jak je zaručena kvalita přípravy a co se stane při porušení smlouvy. Tato pravidla jsou posilována společenskými sankcemi, reputací nebo reciprocitou. V rámci tohoto uspořádání jsou sdíleny náklady a přínosy. Náklady mistra zahrnují čas věnovaný profesní přípravě a v mnoha případech i podporu poskytovanou učňům ve formě jídla nebo mzdy. Náklady učňů představuje jejich práce a často i poplatky za učení. Mistr má prospěch z levné pracovní síly, popř. poplatků, zatímco učni si osvojují dovednosti uplatnitelné na trhu a seznamují se se světem práce.

Neformální učňovství se v praxi liší podle místního kontextu. V některých východoafrických zemích si učni častěji osvojují jen určité dovednosti po kratší dobu, než aby získávali úplnou kvalifikaci pro povolání po delší dobu a ještě museli za učení platit. V západní Africe jsou systémy neformálního učňovství strukturovanější a pro absolventy se pořádá slavnostní obřad, kterého se účastní další členové obce.

Pět důvodů pro neformální učňovství

1: Neformální učňovství je velmi rozšířené

Systémy neformálního učňovství jsou rozšířeny v mnoha zemích. Jsou považovány za nejdůležitější způsob

nabývání kvalifikace v Africe a Jižní Asii. V Ghaně se tímto způsobem získává většina dovedností a kvalifikací, v Beninu, Senegal a Kamerunu tak probíhá 90 % profesní přípravy pro řemeslnické obory.

2: Neformální učňovství je osvědčený způsob profesní přípravy poskytující relevantní dovednosti a kvalifikace

Neformální učňovství je společensky přijatelná praxe předávání dovedností z jedné generace na druhou. Učni se na pracovišti učí příslušným odborným dovednostem a zároveň jsou uváděni do kultury a sítě podnikání. Dobré seznámení s tímto prostředím zvyšuje jejich šance na uplatnění po ukončení učňovství.

3: Je třeba se zaměřit na nedostatek důstojné práce (*decent work*) v neformálním učňovství

Neformální učňovství někdy nerespektuje principy důstojné práce:

- učni často pracují po dlouhou dobu bez nároku na přestávku;
- mnozí učni dostávají velmi nízkou nebo žádnou mzdu;
- mnozí učni nemají žádné sociální zabezpečení, pokud onemocní nebo mají pracovní úraz;
- v učebních oborech přetrvává velká genderová nerovnováha a stereotypy.

Někdy může neformální učňovství vykořisťovat. Například:

- někteří mistři porušují učební smlouvu tím, že nejsou schopni adekvátně předávat své dovednosti učňům, které pak drží v učení příliš dlouho;
- někdy je „neformální učňovství“ jen zástěrkou pro dětskou práci.

4: Zlepšení neformálního učňovství je efektivní způsob jak zlepšit zaměstnatelnost mladých lidí

Zlepšené a efektivní systémy neformálního učňovství mohou připravovat mladé lidi v rozvojových zemích, a tak rozšiřovat základnu kvalifikací národních ekonomik při mnohem nižších nákladech než systémy formálního odborného a profesního vzdělávání a přípravy (*Technical and Vocational Education and Training – TVET*³). Příprava učňovstvím je integrována do vý-

robního procesu a nástroje a stroje jsou k dispozici. Na investicích do přípravy se mistr a učeň podílejí, uspořádání je flexibilní, což zpřístupňuje profesní přípravu i chudým mladým lidem.

5: Kvalitní učňovství může povzbudit místní hospodářství

Kvalitní systémy učňovství pomáhají udržovat a konsolidovat produktivní a inovativní mikro a malé podniky. Tyto podniky mohou lépe reagovat na současné a budoucí změny ekonomických podmínek a poptávky, a proto je pravděpodobnější, že porostou a budou vytvářet pracovní místa. Spolupráce mezi podniky, které nabízejí učňovství, zlepšuje přenos znalostí a zavádění nových technologií včetně „zelenějších“ pracovních postupů. Větší zapojení průmyslu do učňovství může zlepšit přechod mladých lidí ze školy do zaměstnání a vytvořit pracovní místa v lokálních komunitách.

Uční absolující zlepšený systém učňovství mají lepší předpoklady k tomu, najít důstojné zaměstnání nebo začít sami podnikat.

Hlavní ideje pro zlepšování neformálního učňovství

1: Využít existující systém

Zlepšení by mělo vycházet z existujícího systému. Hlavní roli ve zlepšování neformálního učňovství by měla hrát sdružení malých podniků, pokud existují.

Vnější zásah do systémů neformálního učňovství musí být založen na dobrém porozumění místním poměrům a na podnětech k účasti pro mistry i učně. Je třeba brát v úvahu způsob, jakým neformální učňovství funguje v praxi, a existující spojení mezi formálními a neformálními systémy profesní přípravy včetně zkušeností malých podniků s vládními programy. Porozumění rolím různých formálních a neformálních institucí je velmi důležité.

2: Posílit učební smlouvu

Systémy učňovství nejsou plně efektivní, pokud učeň odejde bez vyučení, mistr drží učně po velmi dlouhou dobu, aniž by jim předal všechny své dovednosti, nebo, nejsou-li podmínky smlouvy dostatečně transparentní. Smlouvy jsou často ústní, a proto by zlepšením bylo, kdyby byly uzavírány před hodnověrnými svědky.

Smlouvy by měly specifikovat minimálně:

- podrobnosti pracovní doby;
- očekávané a maximální trvání učňovství;
- podmínky, které určují jeho ukončení (tzn. že učeň si osvojil všechny relevantní dovednosti);
- práva a povinnosti mistra a učně (včetně mzdy nebo poplatků, které budou placeny);
- délku zkušební doby;
- otázky odpovědnosti (například za rozbité nástroje apod.);
- řešení konfliktů nebo porušení smlouvy.

Společensky uznávaný mechanismus řešení konfliktů lze ustavit různým způsobem. Sdružení rodičů mohou obhajovat učně, zvláště v případě, že učební smlouvu uzavírají rodiče (např. v Beninu). Je-li učeň starší a vybírá si mistra sám, lze konflikty řešit pomocí profesních sdružení (např. v Zimbabwe), obecních spolků nebo odborových svazů, které mají v místě důvěru.

Je třeba zvýšit povědomí o minimálním stanoveném věku pro vstup do učňovství u mistrů, rodičů, profesních sdružení a jiných obecních spolků tak, aby se zabránilo dětské práci.

3: Vnést do neformálního učňovství nové dovednosti

Neformální učni mohou být jen tak dobří jako jejich učitelé. Nemá-li mistr nejnovější znalosti a dovednosti, přenesou svou nedostatečnost i na učně.

Mistři jsou školeni v mnoha zemích, např. v Keni, Ugandě, Mali, Nigerii a Tanzanii. Zvláště prospěšné jsou kurzy technických, ekonomických či pedagogických znalostí a dovedností. Kurzy by měly být krátké tak, aby příliš nezasahovaly mistrům do podnikání. Účastníci by měli přispívat na náklady (kromě pilotních projektů zkoušejících nové metody) částkou, která by je neodrazovala od účasti. Mistři často nikdy neabsolvovali formální vzdělávání, a proto je třeba, aby školitelé byli schopni uspokojit jejich zvláštní potřeby a poskytnout jim motivaci k účasti, např. certifikáty.

Nové znalosti a dovednosti mohou proniknout na pracoviště poskytující neformální učňovství spoluprací s většími podniky, které mohou nabídnout přístup k moderním technologiím a materiálům.

Uční využívají krátké kurzy poskytované před, během a po období učňovství. Krátká příprava před učňovstvím zvyšuje povědomí o jejich právech a povinnostech a o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a stanovuje základní odborné dovednosti. Krátký kurz uprostřed učňovství poskytuje teoretické základy oboru a kurz na konci učňovství může obsahovat úvod do podnikatelských kompetencí a poradenství pro hledání zaměstnání nebo založení vlastního podniku.

Systém rotací, který umožňuje učňům dostat se v průběhu učení do různých dílen, jim pomáhá k získání širšího základu znalostí a dovedností.

Zkušenosti ukazují, že mistři a učni by neměli být školeni společně, protože mají různé vzdělávací potřeby a společenský status.

4: Zvyšovat kvalitu a reputaci neformálního učňovství

V některých zemích zavedla sdružení malých podniků kvalifikační testy po ukončení učňovství tak, aby se stanovily standardy kvality v rámci oboru. V jiných zemích je obsah přípravy v každém oboru harmonizován stanovením standardů kvality, které platí pro veškeré neformální učňovství v tomto oboru. Do navrho-

vání standardů by měli být zapojeni mistři a jejich organizace.

Stanovené standardy mohou být převedeny do pracovních deníků (*logbooks*) nebo do kontrolního seznamu kompetencí, které podepisuje mistr i učeň. Tím se monitoruje pokrok v učení. Pracovní deníky by měly být ověřovány jmenovaným expertem ze spolehlivé instituce, který pracoviště pravidelně navštěvuje, např. zástupcem vládní agentury, střediska profesní přípravy, podnikatelského sdružení nebo nevládní organizace. Takové projekty jsou pilotně ověřovány např. v Bangladéši, Senegalu a Togu. Standardy znalostí a dovedností a pracovní deníky ve spojení s hodnocením a certifikací provedenými důvěryhodnou organizací na konci učňovství mohou zdokonalit uznávání znalostí a dovedností, a tím zlepšit šance mladých lidí na nalezení místa po ukončení učňovství.

Profil a status neformálního učňovství může být zvýšen posílením role mistrů jako učitelů, např. zavedením kritérií, která jejich roli potvrzují. Význam neformálního učňovství lze zvýšit též informační kampaní, udílením cen (učňům i mistrům) za úspěšný průběh učení nebo zařazením neformálního učňovství mezi možnosti volby v profesním poradenství ve školách a ve službách zaměstnanosti.

5: Zlepšit rovnost přístupu do neformálního učňovství

Neformální učňovství spočívá v tom, že si mistři vybírají učně, kteří se budou učit v jejich dílně. Je třeba najít cesty, jak rozšířit přístup k profesní přípravě v malých podnicích, a neohrozit tento základní charakter systému.

Ženy bývají v nevýhodě, protože v neformálním učňovství převažují „mužské“ obory. Ke znevýhodněným skupinám patří i migranti nebo lidé s postižením.

K dosažení spravedlivého a rovného přístupu do neformálního učňovství je třeba se zaměřit na stereotypy mistrů obojího pohlaví tak, aby přijímání bylo založeno na talentu, chování a schopnostech, nikoliv na pohlaví uchazeče. Diskriminaci lze také odbourávat stimulováním poptávky dívek a příslušníků znevýhodněných skupin po učňovství. Například povzbuzováním znevýhodněných mladých lidí ke vstupu do učňovství a žen-podnikatelek k přijímání učňů.

6: Začlenit neformální učňovství do celostátního systému profesní přípravy

Několik zemí, např. Benin, Gambie, Ghana a Tanzanie, uznává význam neformálního učňovství pro budování celostátní báze kvalifikací. To se projevuje v politických dokumentech o vzdělávání a přípravě, z nichž některé zahrnují opatření pro zdokonalování systému. Pozorování realizace a vlivu těchto opatření poskytne cenné důkazy o neefektivnějších mecha-

nech. Toto formální uznávání může po delší době zvýšit rozsah, finanční podporu a efektivnost profesní přípravy. V některých zemích je třeba se zaměřit na rozpory se zákonem. Řemeslnické kodexy, např. v Západní Africe, definují status učně a mistra a uznávají ústní učební smlouvy, zatímco zákoníky práce původně sepsané pro usměrňování formálního učňovství ve velkých podnicích vyžadují písemné smlouvy a další náležitosti, které malé podniky nabízející neformální učňovství nemohou splnit.

Efektivní legislativa, která by oba systémy sblížila, musí být založena na současné praxi a vytvářena v úzké spolupráci s klíčovými aktéry. Například systém profesní přípravy v dané zemi může uznávat kvalifikační standardy pro učební obory a bývalým učňům definovat cesty do formálního systému odborného a profesního vzdělávání a přípravy (TVET).

7: Metoda postupných kroků

Dobře navržené postupy mají postupně překonávat slabiny systému. Zlepšení neformálně uspořádaného systému vyžaduje čas, pilotní testování, monitorování a evaluaci, což umožní, aby se získané poznatky vrátily jako zpětná vazba do systému. Je třeba vybudovat důvěru mezi mistry a učni v neformální ekonomice a těmi, kdo se pohybují v systému formální profesní přípravy. Velmi důležité je uvážlivé načasování různých stadií zásahů a výběr nejlepší kombinace prvků.

Je třeba posilovat schopnost sdružení malých podniků a jiných skupin zastupujících zájmy mistrů a učňů tak, aby mohly změny provést samy. Zásahy, které prospívají přímo mistrům, např. kurzy zvyšování kvalifikace, nebo systémy úrazového pojištění pro mikro a malé podniky, poskytují stimuly pro dlouhodobé zapojení do zlepšování systému, a tak by jim měly předcházet zásahy, které standardizují obsah profesní přípravy nebo stanoví její maximální délku.

Anna Konopásková

¹ Adjektivum *informal* v tomto případě překládáme jako *neformální*, protože není třeba ho odlišovat od *non-formal*, jako v případě *non-formal a informal learning*.

² Termín *decent work* jsme dříve překládali jako *slušná práce* (*Co to je, když se řekne slušná práce. Zpravodaj, 2004, č. 2, s. 3*). Nyní jsme zjistili, že oficiální (a možná výstižnější) překlad do češtiny je *důstojná práce*.

³ Zkratku TVET používá ILO, UNESCO a další celosvětové organizace.

Pramen: Upgrading informal apprenticeship systems. Skills for Employment. Policy Brief. Geneva : International Labour Organization, 2011. 8 p.

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_167162.pdf

Financování vysokoškolského vzdělávání v EU

Z publikace *Modernizace vysokoškolského vzdělávání v Evropě*, kterou v loňském roce vydala Eurydice, jsme pro Zpravodaj vybrali dvě tabulky.

Přímé veřejné a soukromé výdaje na vysokoškolské vzdělávání jako % z HDP (2008)				Nejobvykleji ukládané školné v bakalářském a magisterském cyklu, 2009/10 (EUR, PPS ¹)		
	Veřejné	Soukromé	Celkem		Bakalář	Magistr
Dánsko	1.57	0.70	2.27	Belgie valonská	559	559
Kypr	0.91	0.89	1.80	Belgie něm. mluvící	326	Chybí data
Finsko	1.62	0.08	1.70	Belgie vlámská	587	587
Lotyšsko	0.92	0.72	1.64	Bulharsko	668	668
Rumunsko	1.08*	0.53*	1.60*	ČR	28	28
Nizozemsko	1.07	0.47	1.54	Dánsko	žádné	žádné
Bulharsko	0.83	0.69	1.53	Německo	187	187
Polsko	1.03	0.50	1.53	Estonsko	2037	2037
Švédsko	1.36	0.17	1.52	Irsko	1252	5007
Belgie	1.19	0.30	1.50	Řecko	žádné	3844
Francie	1.15	0.32	1.47	Španělsko	763	1271
Irsko	1.14	0.24	1.38	Francie	147	198
Litva	0.89	0.44	1.33	Itálie	1039	Chybí data
Rakousko	1.12	0.20	1.32	Kypr	žádné	6560
EU-27	0.92	0.39	1.30	Lotyšsko	1785	3885
Portugalsko	0.81	0.49	1.30	Litva	2646	3307
Německo	0.98	0.25	1.23	Lucembursko	Chybí data	Chybí data
Španělsko	0.96	0.26	1.22	Maďarsko	1968	2457
UK	0.39	0.83	1.22	Malta	470	1680
Estonsko	0.96	0.26	1.21	Nizozemsko	1484	1484
ČR	0.92	0.27	1.20	Rakousko	žádné	žádné
Slovinsko	0.93	0.18	1.11	Polsko	69	69
Maďarsko	0.87	0.30**	1.10**	Portugalsko	Chybí data	Chybí data
Itálie	0.67	0.41	1.08	Rumunsko	993	993
Slovensko	0.62	0.44	1.06	Slovinsko	1916	2161
* Rok 2007. **Rok 2006. Chybí údaje pro Řecko, Lucembursko a Maltu.				Slovensko	15	15
¹ Standard kupní síly (<i>Purchasing Power Standard</i>) je uměle vytvořená referenční měnová jednotka, která umožňuje srovnávat hodnoty zboží a služeb mezi zeměmi. ² Poplatky ukládané občanů Spojeného království (UK) žijícím mimo Skotsko.				Finsko	žádné	žádné
				Švédsko	žádné	žádné
				UK (kromě Skotska)	3785	7393
				Skotsko	0 / 2136 ²	3990
<i>Pramen: Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension 2011. Brussels: Eurydice 2011. 114 s. ISBN 978-92-9201-205-2 http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131EN.pdf</i>						

Duální profesní příprava na Madagaskaru

Spolupráce Obchodní komory Hamburk s madagaskarskými komorami 2003–2010.

Obchodní komora Hamburk ve společném projektu s komorami průmyslu a obchodu na Madagaskaru podporovala zavádění duální profesní přípravy a posílení madagaskarských komor. Hlavní kompetence německé Průmyslové a obchodní komory v profesní přípravě byla přenesena na Madagaskar a přizpůsobena místním poměrům. Organizací duální profesní přípravy a dalšími službami se komory, po desetiletí letargické, opět otevřely svým členům. Plní svůj zákonem daný úkol zastupovat ekonomické zájmy a přispívat k hospodářskému rozvoji země.

Zavedení duální profesní přípravy bylo možné díky podpoře hamburských mecenášů. Ze 150 tisíc eur se financovalo 15 akcí německých odborníků v profesní přípravě. Při zavádění duální

profesní přípravy pomáhali němečtí odborníci kolegům z Madagaskaru po tři měsíce jen za úhradu cestovních výdajů a kapesné. Následný šest a půlletý projekt partnerství pro obnovu madagaskarských komor, byl financován Spolkovým ministerstvem pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (1,2 milionu euro).

Během šesti školních let (2005–2010) poskytovalo 575 podniků vzdělávání podle pravidel 10měsíční duální profesní přípravy dohodnutých s místními komorami. Ve 12 profilech povolání se kvalifikovalo více než 1500 odborných sil.

Přeložila Jana Šatopletová

Pramen: Schweeberg, Birgit. Erfolgreiche Einführung der dualen Berufsbildung in Madagaskar. W&B, 2011, Nr. 7, S. 6-7.

Vzdělávání pro všechny potřebuje pedagogiku rozmanitosti

Vzdělání pro všechny má poskytnout všem mladým lidem kvalifikovanou profesní přípravu, která jim usnadní profesní a sociální integraci do společnosti. V programu UNESCO *Vzdělávání pro všechny* je přístup k hodnotnému vzdělávání formulován jako univerzální nárok nezávislý na pohlaví, sociálních a ekonomických předpokladech nebo zvláštních životních potřebách člověka. Článek rekapituluje dosud podniknuté kroky a zabývá se otázkou, jakou hodnotu má koncept inkluze pro podporu znevýhodněných.

Vzdělávání pro všechny – na cestě k realitě?

Vzdělávání pro všechny si nestanovuje žádný nový cíl. Od 60. let usilují linie vzdělávací politiky o integraci nezačleněných a znevýhodněných skupin do profesní přípravy pomocí adekvátních vzdělávacích koncepcí. Systém profesní přípravy se diferencuje a modifikuje. K základním strukturálním změnám v systému profesní přípravy jako celku však nedošlo – ačkoliv jsou stále požadovány. Změny se vztahují především na specifickou oblast podpory znevýhodněných. Týkají se jak přizpůsobení se změněné situaci na trhu práce způsobené technickými, profesními a společenskými změnami, tak přizpůsobení se cílovým skupinám, které se diferencují a mění, pokud jde o národnost, věk, pohlaví a životní poměry.

Velký počet zvláštních programů Spolku, zemí a EU, které vznikly v průběhu 80. a 90. let, přispěl ke vzniku vlastní podpory znevýhodněných. Vedle duálního vzdělávání a celodenního školního vzdělávání se uvnitř systému profesní přípravy etabloval tzv. přechodový systém (*Übergangssystem*)¹, který však umožňuje přechod do vzdělávání poskytujícího profesní kvalifikaci jen malé části (znevýhodněných) mladých lidí.

Podpora znevýhodněných = integrální součást profesní přípravy

Usnesením pracovní skupiny Vzdělávání a další vzdělávání bývalého Spolku pro práci, vzdělávání a konkurenceschopnost byla profesní podpora znevýhodněných definována jako trvalý úkol a integrální součást profesní přípravy nezávisle na vývoji na trhu učebních míst. Pro mladé lidi *bez ukončené školy a se značnými problémy s chováním a v učení* se měly zlepšit šance ve vzdělávání. Proto byla plošná, specifická nabídka opatření k zamezení nevzdělanosti znevýhodněných cílových skupin pokládána za *trvale nutnou*. Na to navázal program Profesní kvalifikace pro cílové skupiny vyžadující zvláštní podporu (*Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf* – BQF) zahájený Spolkovým ministerstvem školství a výzkumu

v roce 2001. Cílem byl strukturální rozvoj profesní podpory znevýhodněných a hlavními liniemi byly *Vzdělávání pro všechny* a *Integrace prostřednictvím kvalifikace*. Byla vytvořena a vyzkoušena *Nová struktura podpory* pro přípravu na profesi. Výsledné plošné zavedení odborného konceptu pro vzdělávací formy přípravy na profesi (§ 61 Sociálního zákoníku III), které z toho vyplynulo, mělo podporovat zralost pro vzdělávání, volbu profese a integraci do vzdělávání. Mladí lidé měli být po vstupní diagnostice optimálně podporováni individuálními plány a přesnými pedagogickými koncepty. Usilovalo se o větší podíly podnikové praxe a vytváření regionálních sítí. Regionální spolupráce a spojování nabídek vzdělávání do sítí měly zlepšit přechod do duální profesní přípravy.

Je pedagogika podpory znevýhodněných nutná?

Podpora znevýhodněných se rozvíjela postupně jako specifické pole jednání. Odůvodněná potřeba podpory se zvláštními charakteristickými znaky znevýhodnění se přiřazuje každému jednotlivci. Pro cílovou skupinu mladistvých v několikanásobně problémovém postavení bylo především v začátcích *sociálně pedagogicky orientované profesní přípravy* vytvářeno vlastní učební uspořádání, jehož silnou stránkou bylo uplatňování heterogenity, rozmanitosti a rozdílnosti. Tento přístup se však omezil na podporu znevýhodněných – k přenosu na celý systém profesní přípravy nedošlo. Tak se vytvořila podpora znevýhodněných (zdánlivě) nezávisle na *normálním* systému a v 90. letech minulého století se stala *paralelním* systémem.

Vůči *pedagogice podpory znevýhodněných* byly vyslovovány značné výhrady. Kritizovala se orientace na nedostatky, nálepkování (zdánlivou) zvláštností konceptů a jejich nedostatečná účinnost. Všechny pedagogické koncepty vždy narážely na hranice struktur institucí, systému (profesního) vzdělávání a na hranice právní podpory státních sociálních instancí. Tím je účinnost pedagogických konceptů při pohledu na cíl *Vzdělávání pro všechny* omezena.

Zvláštní ve všeobecném

Specificky stanovená pedagogika pro znevýhodněné může způsobit, že se status nezačlenění upevní. Rovněž vyžaduje expertní znalosti k tomu, aby se iniciovaly individualizované učební procesy a zařadily se do specifického kontextu. O tom se v současné době diskutuje jako o *kompetencích diverzity*. Tyto kompetence nemusí být výhradně *zvláštní*, musí však být pro profesní přípravu relevantní. Otevřenost ve vztahu k žákům a zájem o to, jaký má jejich osobnost účinky na jejich učení, patří k hlavním charakteristickým znakům.

Rozmanitost jako zdroj: od integrace k inkluzi

V programu UNESCO *Vzdělávání pro všechny* se inkluzivní vzdělávání chápe jako *pedagogika pro zvláštní potřeby*, která se nemůže rozvíjet v izolaci, nýbrž musí být součástí všeobecné pedagogické strategie a strategie politiky vzdělávání. Ve zvláštní pedagogice se inkluze pokládá za rozšířenou a optimalizovanou integraci.

Koncept inkluze je pro znevýhodněné progresivní, pokud systemické pojetí sleduje vytvoření rozsáhlého systému pro všechny, na rozdíl od pojetí integrační pedagogiky, které se soustřeďuje na jednotlivce. To znamená, že pedagogika (profesní příprava) zaměřuje svůj pohled na dané individuální učební předpoklady (*orientace na subjekt*), přihlíží ke kompetencím a existujícím strukturám podpory pro mladé lidi (*orientace na zdroje*), jejich sociální životní situaci a prostředí (*orientace na systém*) a aktivně zapojuje mladé lidi do učebních procesů (*participace*).

Sledujeme-li myšlenky inkluze, měla by podpora znevýhodněných začínat ve všeobecné pedagogice. Specifika se mají nacházet v didaktice, která se může zabývat společnými jevy a rozdíly u všech mladých lidí ve stejné míře – při orientaci na „subjekt“ je to implicitní. S tím je výrazně spojen přístup orientovaný na kompetence a zdroje.

Prevence – první krok k inkluzi?

Včasná podpora žáků v rámci profesní orientace, která začíná již ve všeobecné vzdělávací škole, sází ve svém účinku na zásadu *prevence místo nápravy*. Pokládáme-li prevenci za *zamezování předvídatelným problémům*, které se nezaměřuje jen na individuální nedostatky, a chce vytvořit rovné šance pro všechny mladé lidi, pak usiluje o totéž jako koncept inkluze. Prevenci lze pokládat za první krok k inkluzi v případě, že se začne s včasnou intervencí na různých systémových úrovních, mj. ve vztahu k:

- *jednotlivci* a odpovídající individuální podpoře, která působí proti vzniku znevýhodnění;
- *strukturálním rizikovým faktorům*, které se vztahují k jednotlivci a jsou dány na základě kulturního či sociálního původu, pohlaví, ukončeného vzdělání atd.;

- *učební souvislosti* a vývoji integrovaných učebních situací orientovaných na subjekt s individuální podporou učení (plán individuální podpory);

- *strukturálním rizikovým faktorům*, které se vztahují k selektivním strukturám normálního systému (např. tříčlánkového školního systému).

Teprve tak mohou vzniknout systémové a kontextové podmínky, které zasáhnou všechny mladé lidi a poskytnout jim podmínky k tomu, aby mohli rozvíjet svůj potenciál. To vyžaduje například, aby profesní orientace byla zařazena do systematického přechodu ze školy do profese a byly provedeny změny na institucionální úrovni, ve vzdělávacích konceptech a kurikulech, v regionálním managementu přechodů i ve vzdělávacím systému samotném (integrační školní formy, modularizace v rámci profesní přípravy).

Potřeba jednat na různých systémových úrovních

Podpora znevýhodněných se diferencovala horizontálně i vertikálně. Dávno ztratila svou funkci krátkodobého řídicího a intervenčního nástroje. Její účinnost je navzdory enormním zdrojům omezená. Požadavek přihlížet k různým učebním předpokladům, posilovat sociální a personální kompetence a integraci do vzdělávání a zaměstnání se plní pouze podmíněně. Naděje sociálně nejslabších však stále značně klesá. Postižení jsou mladí lidé s nepříznivými školními předpoklady, s migračním zázemím a ženy, zvláště mladé matky.

Analýzy selekce ve vzdělávacím systému poukazují na systémové struktury jako hlavní překážky profesní integrace. Za závažnou příčinu dysfunkčnosti přechodového systému se považuje například lpění na duálním systému jako *královské cestě*, která se stává uchem Jehly a vede místo k integraci k nezačlenění. Proto změny v systémových strukturách mohou mít větší vyhlídky než intenzivní individuální podpora.

Myšlenka inkluze rozšiřuje perspektivy jednání, protože poukazuje na nutnost změny různých systémových úrovní a zároveň neopomíná význam individuálních faktorů. Rizika individuálního znevýhodnění lze odstranit jen při součinnosti se změnami na strukturální úrovni, to znamená: Opustit zvláštní opatření a změnit normální struktury. Podchytit aspekt celoživotního vzdělávání a vzdělávací systém utvářet podle směrnic vzdělávací politiky pro inkluzi, které se zaměřují na otevření a změny normálního systému.

Přeložila Jana Šatopletová

¹ *Systém přechodů v Hamburku. Zpravodaj, 2011, č. 6, s. 7-9. Systém přechodů v Německu. Zpravodaj, 2010, č. 7/8, s. 11-13.*

Pramen: Bylinski, Ursula, Rützel, Josef. „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. BWP, 2011, Nr. 2, S. 14-17.

Učitelé a zvládání rozmanitosti

Výsledky výzkumného projektu, který měl formulovat standardy pro vzdělávání a další vzdělávání vyučujících a mistrů odborné výchovy (dále jen učitelů). Důležitým faktorem při této činnosti byla etnicko-kulturní rozmanitost, která způsobuje i jazykové, sociální, náboženské a individuální rozdíly mezi žáky.

Standardy jako základ pro vzdělávání a další vzdělávání v kompetencích diverzity

Standardy popisují profil kompetencí, které si musí učitelé osvojit, aby byli schopni zvládat pedagogické situace. Definují požadovaný výsledek jednání a zároveň stanovují k tomu relevantní dovednosti. Při tvorbě standardů se přihlíželo k mezinárodní literatuře i k problémům, zkušenostem a strategiím z praxe.

Literatura/teorie	Některé průzkumy
Koncepty diverzity pedagogiky, interkulturní pedagogiky a řízení diverzity	Rozhovory s vyučujícími a mistry odborné výchovy v profesní přípravě
Studie o pedagogicky účinném jednání s kulturně rozmanitými skupinami	Rozhovory s interkulturními lektory v dalším vzdělávání učitelů
Modelové pokusy v jednání s migranty v profesní přípravě v Německu	Rozhovory s pověřenými pracovníky komor pro migraci
Mezinárodní diskuse o standardech v kontextu diverzity	Rozhovory s vědeckými odborníky pro jazykovou podporu v němčině jako druhém jazyce
Existující formy a materiály vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů k této tématice	Vědecký workshop s odborníky a praktiky z oblasti profesní přípravy o společné reflexi standardů
	Semináře se studujícími pedagogiky profesní přípravy na bázi standardů

Přehledu výsledků

Byl vytvořen systém standardů zahrnující sedm dimenzí. Dimenze označují nadřazené oblasti kvalifikování učitelů. Standardní skupiny uvnitř každé dimenze se konfrontují s těžišti těchto kvalifikačních oblastí. Tabulka ukazuje strukturu systému standardů.

Uvnitř každé standardní skupiny jsou formulovány standardy, které konkretizují požadavky na vyučující ve formě nutných znalostí, dovedností a postojů. Odstupňování do úrovně znázorňují přitom různé stupně plnění, podle toho, jak dobře vyučující nebo mistr odborné výchovy standard splňuje. Také však ukazují, jak by mohl rozvoj kompetencí u vzdělávacího personálu probíhat.

Učitelé používají své vědomosti ve vztahu ke zjišťování učebních předpokladů prostřednictvím rozdílných učebních kultur a všeobecných souvislostí mezi kulturou, socializací a učením. Vycházejí z toho, že individuální a kulturní zájmy mají stejný význam.

Dimenze	Standardní skupiny
1 osobnost pedagogického profesionála	1a: zvládání diverzity
	1b: zvládání vlastní a cizí kulturní identity
	1c: základy pedagogické profesionality v kontextu řízení diverzity
2 plánování obsahů a kurikul	2a: poskytování obsahu učiva způsobem odpovídajícím diverzitě
	2b: vzdělávání v dospělého občana
	2c: utváření osobnosti v kontextu diverzity
3 utváření učebních procesů a metod	3a: vytvoření podpůrné učební atmosféry
	3b: instrukce a účast v kontextu diverzity
	3c: individuální podpora a seberegulace
	3d: měření výkonů způsobem odpovídajícím diverzitě
4 sociální vztahy žáků	4a: podpora sociálních vztahů mezi žáky s rozmanitým kulturním zázemím
	4b: odbourávání předsudků a výchova k toleranci
	4c: kontakt s diskriminací a rasismem
5 porušování disciplíny a konflikty	5a: diverzita a zvládání porušování disciplíny
	5b: řešení konfliktů v kulturně rozmanitých skupinách
6 práce s jazyky	6a: jazyková podpora v německém vzdělávacím jazyce (jazyce profesní přípravy)
	6b: jazyková podpora v (neněmeckém) prvním jazyce žáků
	6c: podpora učení cizích jazyků
7 kooperace a spolupráce na rozvoji organizace	7a: vytvoření týmu/spolupráce s kolegy
	7b: práce rodičů s kulturně rozmanitými žáky
	7c: spolupráce s externími partnery
	7d: spolupráce na rozvoji organizace

Jaký význam to má pro řízení diverzity?

Adekvátní diagnózou individuálních učebních předpokladů se předejde stereotypnímu myšlení o žácích. To platí při posuzování německé učební kultury i domněle jinak utvářené učební tradice. Tvoří se tak základ pro vzájemné učení prostřednictvím rozmanitých žáků. Vezmeme-li například alternativní, ale úspěšný přístup žáků z bývalého SSSR k matematice jako rozdílný učební předpoklad, lze s tímto profilem kompetencí pozitivně ovlivnit všechny žáky. Tito žáci vnímají svůj vlastní způsob počítání jako rovnocenný a mohou stavět na svých předchozích znalostech. Nechají-li se žáci s rozdílnými učebními předpoklady v matematice cíleně a řízeně spolupracovat, získají alternativy ke svým dosavadním metodám počítání a s tím šanci lepšího pochopení. Rozmanitost se využije jako šance.

Na příkladném standardu se však ukazuje ještě něco. Kompetence diverzity nejsou jen zvláštní kompetence, které dosahují svého smysluplného používání pouze při rozdílnosti žáků. Jsou v podstatě relevantní pro profesní přípravu, která se chce skutečně orientovat na učební úspěch. Učitelé v souvislosti s tím potřebují méně kulturních znalostí týkajících se jiných národností, ale mnohem více otevřenosti a zájmu vůči individuálním

žákům a jejich osobnostem k tomu, aby kladně ovlivnili jejich učení.

Přeložila Jana Šatopletová

Pramen: Kimmelman, Nicole. Diversity-Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern. Berufsbildung, 2010, Nr. 123, S. 8-10.

Podnikové školy v Brémách

V Brémách byla vytvořena nová školní forma: podniková škola (*Werksschule*). Zaměřuje se na znevýhodněné mladistvé a od roku 2009 je zakotvena ve školském zákoně. Pravidelný provoz má začít ve školním roce 2012/13. Příspěvek představuje základní myšlenku a cílovou skupinu, centrální principy utváření a první zkušenosti z probíhajícího školního pokusu.

Od roku 2009/10 v se rámci pilotního projektu testuje utváření nové školní formy *podniková škola*. Podnikové školy sídlí v profesních školách (*berufsbildende Schule*) a představují školu zvláštního druhu, která cíleně přihlíží k individuálním požadavkům mladých lidí.

Základní myšlenkou konceptu je prevence, proto podniková škola začíná již po 8. třídě. Cílovou skupinou tak nejsou žáci, kteří opustili školu bez ukončení, nýbrž žáci školou povinní, u nichž je nebezpečí, že by školu bez ukončení opustili. Dále jsou to žáci, kteří již na všeobecně vzdělávací školu s jejími strukturami a obsahy nestačí. Žáci mají být odvedeni dříve, než budou označeni za ty, kdo školu bez ukončení opustili.

Koncept podnikové školy zahrnuje prvky konceptu výrobní školy (*Produktionsschule*) – hlavně základní myšlenku spojování praktické práce a teoretického učení. Na rozdíl od konceptu výrobní školy, který pokládá ukončení školy jen jako možnost volby, v podnikové škole se na absolutoriu a rozšířené zralosti pro profesní přípravu pracuje. Žáci mají místo obvyklých dvou let k dispozici tři roky. Základním prvkem této školní formy je *čas dát, mít a brát* (*Zeit geben, haben und nehmen*). Vzor pro to pochází z vlastní spolkové země: *Werkstattsschule Bremerhaven* vyznamenána nadací Robert-Bosch-Stiftung. Další markantní rozdíl od konceptu výrobní školy je, že pravý charakter výrobní školy (vzdělávací zařízení podobné provozu) je v podnikových školách používán jako didaktický prostředek pouze částečně formou projektů.

Principy utváření

Uspořádání podnikové školy se řídí těmito principy:

Kontaktní osoby:

Každou třídu v podnikové škole (max. 16 osob) má na starosti pokud možno malý tým, který je složen z tříd-

ních učitelů, odborných učitelů, mistrů a sociálních pedagogů.

Sociálně pedagogická péče:

Forma péče závisí na situaci a je vázána kontextově. Zahrnuje podle situace a školy přípravu pro život (*fit for life*), pomoc a poradenství pro praktický život, pedagogické aktivity ve volném čase a zvládání konfliktu před vyučováním, při vyučování a po něm.

Psychosociální stabilizace:

Podniková škola trvá o rok déle, aby se dosáhlo rozšířené zralosti pro profesní přípravu. Zkušenost s prvními ročníky ukazuje, že zvláště v prvním roce žáci potřebují čas, aby opět získali zájem nejen o práci, nýbrž také o učení a aby se osobně a sociálně stabilizovali.

Rámcový rozvrh:

Z přehledu profesí jsou již zřejmé základní struktury, které se odrážejí v rozvrhu hodin: (1) přesahující učební oblast v rozsahu 440 hodin/rok v předmětech němčina, angličtina, matematika, politika a sport, (2) odborná učební oblast v rozsahu 760 hodin/rok jako odborná teorie a odborná praxe včetně přírodních věd, přičemž 600 hodin/rok připadá na odbornou praxi, (3) volitelně povinná oblast v rozsahu 80 hodin/rok. Tento rámcový rozvrh konkrétně na místě vypracovává tým podnikové školy.

Profesní orientace a praktické učení:

Každá podniková škola má sídlo v nějakém profesním poli. Základem jsou: potravinářský průmysl včetně servisu a prodeje; služby vztahující se k osobám (zpracování potravin, praní, péče o tělo, textil/oděvy, domácnost); technika (kovoobory, vozidla, elektroobory, stavitelství, dřevařství); zahradnictví a krajinářství; tvorba médií. Rámcový rozvrh hodin přikládá zvláštní význam praktické výuce: přes 50 % vyučovací doby

připadá na praktické učení například v dílnách, kuchyních a zahradách.

Projektová orientace:

Každý půlrok se provádějí dva větší projekty a mění se časová struktura výuky. Žáci jsou do plánování projektu zapojeni a jejich nápady jsou podle možnosti evidovány, protože ve třetím ročníku žáci projekty ve velkém rozsahu plánují a realizují samostatně.

Opravdový charakter:

Žáci v odborné praxi a v projektech vyrábějí pro prodej a nabízejí služby. Tento opravdový charakter však není uplatňován průběžně, nýbrž jen s ohledem na možnosti žáků a u zakázky s přihlédnutím ke zkušenostem. Princip *možností rozvoje žáků* má vyšší hodnotu než princip *orientace na plnění přání zákazníků*.

Závěrečné zkoušky:

Z principu platí, že se zkouší stejnou formou, jako se vyučovalo. Závěrečná zkouška se provádí jako projektová zkouška s přihlédnutím ke vzdělávacím standardům; do projektové zkoušky orientované profesně (např. paleta produktů pro kavárny) jsou integrovány všeobecně vzdělávací předměty (projektová zkouška s integrovanými předměty) němčina (např. vytvoření a formulování informace o produktu), matematika (např. spočítání výživné hodnoty, kalkulování nákladů a ceny) a angličtina (např. catering pro hosty ze zahraničí).

Podniková praktika:

Podniková praktika se provádějí v podnicích v okolí školy, připravují se v podnikové škole, tým školy poskytuje doprovod a následně je ve škole rozebírá.

Orientace v městských částech:

Podnikové školy sídlí v Brémách v různých městských částech tak, aby žáci mohli být blízko svého bydliště. Orientace v městských částech se posiluje prostřednictvím výše uvedených praktik a projektovou orientací.

Dobrovolnost se zkušební dobou:

Žáci, hlásící se do podnikové školy, mají poradenské pohovory a popř. předem hospitují. Během zkušební doby žák zůstává zapsán ve staré škole. Teprve po uplynutí zkušební doby přejde žák do podnikové školy.

Čtecí kompetence:

Speciálním úkolem školy je systematická podpora čtecí kompetence (*vocational literacy*) jako klíče pro úspěšné zvládání úkolů v různých učebních oblastech.

První zkušenosti

V červnu 2010 bylo provedeno přes 50 individuálních pohovorů s žáky prvního ročníku. Ze zpětných hlášení žáků je zřejmé, že se koncepce zdařila:

Týmy podnikové školy: *Ve staré škole jsou učitelé, kteří se drží osnov, a my to musíme stačit. A zde nám to učitelé vysvětlí vícekrát.*

Ted' to je ve škole mnohem lepší, se zdejšími učiteli to zvládám lépe.

Struktura: *V normální škole se pracuje podle osnov, k určitému datu je konec a zde to je tak, že to děláme tak dlouho, až to každý umí.*

Dílna/vyučování: *Napřed jsme chtěli mít jen dílny, protože vyučování pro nás bylo nudné. Ted', když jsme měli pořád jen dílny, tak bychom chtěli mít jen vyučování.*

Projekty: *Tedy nyní jsme měli týden taneční projekt, také nás to bavilo a v sobotu jsme měli vystoupení; proto jsme také smutní, že to nyní končí.*

Výsledek

Výzvou pro podnikovou školu je vytvořit prostor pro žáky, kteří ztratili zájem o školní struktury a obsahy. Proto je v popředí učení v dílnách orientované na zkušenosti a učení v projektech orientované na jednání.

Všeobecně vzdělávací obsah má podstatnou roli pro absolvování školy. V podnikové škole se má učit na praktických a projektových příkladech. Odpovídající vyučovací materiály většinou nejsou k dispozici, musejí se vytvořit, a tato integrace funguje v praxi pouze, když tým spolupracuje.

Další výzvou je sama zkouška. S projektovými závěrečnými zkouškami s integrovanými předměty, které navíc přihlížejí ke vzdělávacím standardům, se v podnikových školách vstupuje nejen do nové praktické oblasti, nýbrž také do nové koncepční oblasti.

Zkušenosti ukazují, že zvláště v prvním ročníku je třeba žáky nejdříve dostat z různých problémových situací. Sociálně pedagogický dohled je zde hlavní, avšak sám není rozhodující. Vyžaduje to výchovnou, dohlížecí a poradenskou práci celého týmu. V prvním roce je výhodné zdvojnásobit počet učitelů tak, aby byl čas pro individuální pohovory.

Důležitým bodem jsou prostory. V profesních školách jsou k dispozici dílny, avšak i ve třídách se má pracovat v malých skupinách. Nutné jsou *klidové zóny*, pro individuální pohovory nebo soustředěnou práci.

Zda se koncepce trvale zdaří, bude záležet zvláště na tom, zda budou k dispozici potřebné věcné zdroje, zda rámcové podmínky ve škole budou podporovat práci týmů podnikové školy a zda jsou na místě správní lidé, aby mladým lidem poskytli spolehlivý doprovod při jejich dalším rozvoji.

Přeložila Jana Šatopletová

Pramen: Gessler, Michael, Kühn, Kristina, Uhlig-Schoenian, Jürgen. *Werkschule on Bremen: Ein Ansatz zur Verbesserung der Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen. Berufsbildung*, 2011, Nr. 129, S. 27-29.

Co nového v časopisech

Bref du Céreq GRELET, Yvette et VIVENT, Céline. La course d'orientation des jeunes ruraux. [<i>Zaměření profesní orientace venkovské mládeže.</i>] Bref du Céreq, No. 292 (2011), p. 1-4. Školní dráhy mladých venkovanů se liší od drah obyvatel měst tím, že jejich studium je kratší a preferují profesní zaměření před školním vzděláváním. Tato nerovnost se vysvětluje sociálně ekonomickým prostředím a malou nabídkou vzdělávání ve venkovských oblastech. Mobilizace vícečetných národních a regionálních zdrojů z hlediska regionu Basse-Normandie umožňuje načrtnout školní obraz této mládeže v aktuálním světle. http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/La-course-d-orientation-des-jeunes-ruraux	CAREL, Sophie, DÉLOYE, Frédéric et MAZOUIN, Aurélie. La mobilité internationale des « jeunes avec moins d'opportunités » : retour d'expérience. [<i>Mezinárodní mobilita „mladých lidí s menšími příležitostmi“: návrat zkušeností.</i>] Bref du Céreq, No. 293 (2012), p. 1-4. Mladí s menšími příležitostmi (<i>jeunes avec moins d'opportunités</i> – JAMO) jsou prioritním cílem posledních evropských programů pro mládež. Sociální experimentování financované Fondem experimentování pro mládež, které evaluoval Céreq, mělo za úkol favorizovat její mezinárodní mobilitu. Výsledek: Bude-li z ní mít prospěch, to záleží také a hlavně na koordinaci zapojených aktérů, jejichž vliv je velmi významný. http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/La-mobilite-internationale-des-jeunes-avec-moins-d-opportunites-retour-d-experience
DUBOIS, Jean-Marie et PODEVIN, Gérard. Entre indépendance et connivence, la délicate posture de « l'évaluateur embarqué ». [<i>Mezi nezávislostí a spolčením, delikátní situace „přijátého hodnotitele“.</i>] Bref du Céreq, No. 294-1 (2011), p. 1-4, 1 obr. V době, kdy otázky evaluace nabývají na významu, je podstatné ptát se na postavení hodnotitele. V rámci projektů financovaných Fondem experimentování pro mládež je toto postavení zvláštní: činnost a evaluace jsou současné a zčásti spojené. Je-li radikální nezávislost hodnotitele iluzorní, jak tedy spolupracovat zcela nestranně? Céreq – <i>Centre d'études et de recherches sur les qualifications</i> (Středisko pro studium a výzkum kvalifikací), které sídlí v Marseille, slaví v letošním roce 40. výročí svého založení. http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Entre-independance-et-connivence-la-delicate-posture-de-l-evaluateur-embarque	L'enseignement technique CHAUVOIS, Bernard. La refondation de l'enseignement technique et professionnel au Congo-Brazzaville. [<i>Znovuzaložení odborného vzdělávání a přípravy v Kongu-Brazzaville.</i>] Enseignement technique, No. 233 (2012), p. 38-41. Rozhovor s francouzským odborníkem na vzdělávání ve frankofonní části Afriky, Jacky Fourniolem, o vývoji odborného vzdělávání a přípravy v Kongu-Brazzaville. Obnova odborného vzdělávání je založena na 7 pilířích: vytvoření nového strukturálního, institucionálního a právního rámce; posílení ministerstva odborného vzdělávání a přípravy (METFP) jako jediného a federalizačního činitele v iniciativách odborného a profesního vzdělávání; přehodnocení podmínek vyučujících; zavedení nového pedagogického přístupu; decentralizaci vzdělávání; partnerství; financování profesního vzdělávání.
ROTT, Christine. Les métiers du sport : choisir un métier : dossier no 58. [<i>Povolání ve sportu. Vybrat si povolání, složka č. 58.</i>] Enseignement technique, No. 232 (2011), p. I-XVI, 5 tab., 2 grafy. Povolání v oblasti sportu a příprava k jejich výkonu. Profesionální sportovci, sportovní funkcionáři, učitelé tělocviku, trenéři, sportovní reportéři a další profese související se sportem a tělovýchovou. Možnosti vzdělávání pro kariéru v oblasti sportu ve Francii.	COLPIN, Gérard et BROUILLET, René. Les métiers de l'eau : choisir un métier : dossier no 59. [<i>Povolání spojená s vodou. Vybrat si povolání, složka č. 59.</i>] Enseignement technique, No. 233 (2012), p. I-XVI, 5 tab., 2 grafy. Povolání v oblasti vodárenství a kanalizace, distribuce pitné vody, čištění odpadních vod a příbuzné činnosti ve Francii. Porovnání s Evropou, Amerikou, Asií a Afrikou. Charakteristiky povolání v oblasti hospodaření s vodou a specifická příprava a vzdělávání vyžadované pro výkon těchto povolání (tabulka).

Nové knihy v knihovně

MOUDRÝ, Marek.

Marketing : základy marketingu. 1. vyd. Kralice na Hané : Computer Media, 2008. 160 s. (Učebnice učitele) Sg 5594

Každá televize (míněno jako společnost) potřebuje vědět, kdo jsou její diváci a jaký divácký ohlas mají její pořady. K tomu slouží tzv. peoplemetry, což jsou elektronická zařízení sloužící zejména k zaznamenávání sledovanosti televizních pořadů jednotlivými členy domácnosti. ... data z tohoto měření jsou k dispozici již druhý den.

ČEPELKA, Oldřich.

Další vzdělávání v Libereckém kraji : analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje. 1. vyd. Liberec : Asociace institucí vzdělávání dospělých, 2012. 153 s.

ISBN 978-80-904531-4-2

Sg. 5597

Firmy projevíly také zájem o monitoring vzdělávacích trendů, zpracování koncepce vzdělávání, analýzu potřeb vzdělávání a jeho realizaci včetně zajištění lektorů a organizačního zajištění kurzů.

VOJTĚCH, Jiří a CHAMOUTOVÁ, Daniela.

Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii : 2011/12. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2012. 49 s.

Sg. 5606

...statistická data nepotvrzují ani žádoucí vztah mezi zvýšením míry nezaměstnanosti v důsledku krize a snížením předčasných odchodů ze vzdělávání oproti předkrizovému období. Zkušenost kariérových poradců s častějším návratem dospělých ke studiu a se zvýšenou motivací čerstvých absolventů pokračovat ve studiu na vyšší úrovni je sice nepopíratelná, ale statistiky ukazují, že v celkovém pohledu bohužel strašák nezaměstnanosti nepůsobí dostatečně silně na ohrožené skupiny studentů s horšími předpoklady k dokončení studia.

BURDOVÁ, Jany, DOLEŽALOVÁ, Gabriela, CHAMOUTOVÁ, Daniela, KLEŇHOVÁ, Michaela, SKÁČELOVÁ, Pavla, TRHLÍKOVÁ, Jana, ÚLOVCOVÁ, Helena, VOJTĚCH, Jiří.

Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2011. Uspořádal Robert Sukup. 1. vyd. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 99 s. (ISA - informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce) ISBN 978-80-87063-93-4 Sg. 5608

Strojírenské obory nástavbového studia postupně ztrácejí na oblibě. Absolvuje je stále méně žáků a stále méně jich také vstupuje na vysoké školy. Studenti vysokých škol z řad absolventů těchto oborů studují v naprosté většině technické obory, zejména strojírenství (47 % z těch, kteří studují na vysoké škole) a ostatní technické obory (22 %).

KAŠPAROVÁ, Jana ed.

Modulární projektování školních vzdělávacích programů v odborném vzdělávání : příručka pro SOŠ a SOU k tvorbě ŠVP a vzdělávacích modulů ECVET. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 62 s.

ISBN 978-80-87063-92-7

Sg. 5607

Dalším typem je tzv. větvený modulový systém, který lze charakterizovat tím, že dochází k postupnému větvení vzdělávací cesty (a to i neoborově). To znamená, že při tvorbě ŠVP je třeba důkladně zvážit také posloupnost jednotlivých modulů v učebním plánu; přitom některé moduly mohou být zařazeny paralelně, jiné budou vyžadovat návaznost.

Politiky celoživotního poradenství: postupující práce : zpráva o práci Evropské sítě politik celoživotního poradenství v letech 2009-2010 : stručná zpráva. Editoři Raimo Vuorinen, Anthony G. Watts. Praha : Evropská síť politik celoživotního poradenství, 2011. 27 s. Název originálu: *Lifelong guidance policies: work in progress : a report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2009-10 : short report.*

http://ktl.jyu.fi/ingl/portal/20560/English_ELGP_N_Short_Report.pdf?cs=1304412299

ISBN 978-80-86856-67-4

Sg. 5611

V příští etapě práce ELGPN je třeba dále pracovat na ukazatelích a údajích. Cílem není vnutit rámec členským zemím, ale povzbuzovat k diskusi, jež povede k dohodě na prvcích, které mají být součástí způsobu zajišťování kvality v kariérovém poradenství.

HANÁK, Petr a kol.

Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením. 2., upr. a dopl. vyd. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 115 s. ISBN 978-80-86856-89-6 Sg. 5612

V posledním období, díky internetu, získávají matky velké množství informací o různých postiženích, diagnózách, které nejsou schopny objektivně zpracovávat. Kontaktují SPC a dožadují se diagnózy, kterou si vybraly/vyhledaly. Pokud není ale diagnóza dítěte pro ně aktuálně přijatelná, začnou obcházet další a další poradenská pracoviště a pátrají po diagnózách nových. Děti tak utíkají milovými kroky velmi důležité období pro jeho rozvoj.

KELLER, Jan.

Dvanáct omylů sociologie. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. 166 s. (Studie ; Sv. 9)

ISBN 80-85850-09-5

Sg. 5657

Z obsahu: O dobré pospolitosti a zlé společnosti (anebo naopak); O závažných rolích a konstruování světa; Prvky magie v sociologickém myšlení; O tom, že všechno je směna, aneb homo wechsell; Sociální stratifikace podle protekcí; Stát jako generalizovaný patron; Moderní společnost jako generátor očekávání; Bludný kruh očekávání; Iluze o tom, že všeho je dostatek; Omyl, že za vším stojí zájem; Odcizení jako šok z nezájmu; Marginalita – nezájem jako status.

CEDEFOP.

Vocational education and training in Denmark : short description. [Odborné vzdělávání a příprava v Dánsku. Stručný popis.] Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2012. 85 s.

ISBN 978-92-896-1085-8

Sg. 5659

Zajímavé internetové adresy



Výrobní školy v Dánsku

Na stránce věnované celkově výrobním školám si můžete (v angličtině) přečíst stručnou informaci o tom, jak v Dánsku fungují. <http://produktionskoler.dk/index.php?page=schools-of-production>
Fotografie v editorialech se vztahuje k výrobní škole v Roskilde. Stránky jsou jen v dánštině. Obsahují však spoustu dalších zajímavých fotografií ze života školy. <http://rospro.dk/>
Viz též *Výrobní školy v Německu, v Evropě a ve světě*. Zpravodaj 6/2006, s. 13.
<http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2006/Zp0606a.pdf>



Noc kostelů

Během Noci kostelů se v pátek 1. června 2012 v Praze otevře více než 200 kostelů, v celé republice více než 1000. Program je určený především těm, kdo do kostela běžně nechodí. Noc kostelů se bude konat také v Rakousku, na Slovensku, v Německu a v Nizozemsku.

<http://www.nockostelu.cz/>

Kostel Stětí sv. Jana Křtitele v Hostivaři je původně raně gotickou stavbou ze 13. století. Písemně je chrám doložen k roku 1352. Přesto

bývá v literatuře na základě charakteristického půdorysu a s přihlédnutím k okénku v presbytáři často řazen mezi románské kostely. (Můžete se tam zajít podívat i ve dne.) <http://www.nockostelu.cz/index.php?pg=kost715>



Jakub Schikaneder (1855–1924)

Od 20. dubna 2012 probíhá ve Valdštejnské jízdárně v Praze zatím nejucelenější výstava díla Jakuba Schikanedera.

<http://www.schikaneder.cz/>

Výstava je na webové stránce doplněna hrou pro děti nazvanou *Putování kocoura Kuby*. Hlavním hrdinou počítačové hry je angorský kocour Kuba, který se v noci ve městě ztratí malíři Jakubu Schikanederovi. Děti mu mají pomoci najít cestu domů. Vstoupí přitom do obrazů, poslechnou si, co Kubovi povědí postavy z 19. století, a budou hledat řešení výtvarných i jiných úkolů. Úspěšní hráči mohou získat i věcné ceny.

<http://www.schikaneder.cz/hra/>

Vysoké školství ve světě



Vysoké školství ve světě

Pravidelný a systematický monitoring dění ve vysokoškolské politice, vysokoškolských systémech i na jednotlivých VŠ v zahraničí. To je podtitul internetového zpravodaje, který od března 2012 vydává Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze (<http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/>) ve spolu-

práci s Centrem pro studium vysokého školství, v.v.i. (<http://www.csvs.cz/>) a s podporou MŠMT. Příspěvky jsou zajímavé, aktuální, erudované a čtivé. K 16. květnu jich bylo 30. O nových příspěvcích se můžete nechat informovat emailem, aby vám nic neuniklo. <http://vsmonitor.wordpress.com/>



Platforma evropské občanské společnosti pro celoživotní vzdělávání

Tato platforma (*European Civil Society Platform on Lifelong Learning* – EUCIS-LLL) shromažďuje evropské síť fungující ve vzdělávání a profesní přípravě. V roce 2011 měla 24 plnoprávných členů, 1 přidruženého člena a tři kandidátské organizace. <http://www.eucis-lll.eu/>

Platforma se zasazuje o založení Evropského ústavu celoživotního vzdělávání (*European Institute on Lifelong Learning*) podobně jako Evropská informační síť vzdělávání dospělých (*European InfoNet Adult Education*) <http://www.infonet-ae.eu/>