

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí

č. 10/2004

20. října

Vzdělávání dospělých v zemích OECD	3	Zpráva o dvoukolovém šetření probíhajícím v letech 1999-2000 a 2003-2004. Možnosti veřejné politiky v podpoře vzdělávání dospělých.
Přechod ze školy do zaměstnání ve Francii	6	Šetření „Generace 98“. Nezaměstnaní absolventi škol. Netytická zaměstnání.
Vzdělávání žáků v Evropě v cizích jazycích	8	Země EU-15: angličtina, francouzština, němčina a španělština. Graf (Eurostat).
Turecko a lisabonské cíle	9	Statistické údaje z oblasti vzdělávání. Účast Turecka v programech EU.
Centrální podchycování kvalifikačních modulů v Německu	9	Registrace kvalifikačních modulů (<i>Bausteine</i>) v BIBB.
Modely profesní identity	10	Profesní identity podle Sainsaulieua a Dubara.
A-levels ve Spojeném království	13	Hodnocení výsledků zveřejněných v srpnu.
Obhajoba spolkové kompetence v odborném vzdělávání	13	Nesouhlas s přenesením kompetence v oblasti odborného vzdělávání na jednotlivé spolkové země.
Co nového v časopisech	15	Formation Emploi, 2004, č. 85; Enseignement technique, 2003, č. 200; 2004, č. 201; Céreq Bref, 2004, č. 204, č. 205.
Co to je, když se řekne „solateur“	15	Nové povolání v EU.
Nové knihy v knihovně	16	EURYDICE, CEDEFOP, BIBB.
Příloha VII/2004: Kritika testů jako hodnocení školního výkonu	1-8	Negativní účinky testů na vzdělávání. Jak dosáhnout efektivnosti vyučování. Důvody pro zavádění vzdělávacích standardů.

Téma přílohy tohoto čísla Zpravodaje, kterým je vliv standardizovaných testů na podobu vzdělávání a na výkony žáků, je podnětem k mnoha diskusím. Ty také v mnoha zemích probíhají. Odpůrci testů jako jediné metody hodnocení, na jejímž základě se často rozhoduje o dalších osudech nejen žáků, ale také škol, které tyto žáky vzdělávaly, tvrdí, že testy negativním způsobem ovlivňují vyučovací proces. Způsobují, že mezi žáky vzniká nezdravá konkurence, že se žáci neučí pro radost z vědění, ale proto, aby byli úspěšní v testech. Zastánci považují testy za spravedlivý a objektivně měřitelný prostředek hodnocení. V podkladovém článku jsou na několika místech citovány práce amerického pedagoga, jehož knihy o hodnocení žáků mají velmi výmluvné názvy, například: „Potrestání odměnami: Trable se zlatými hvězdičkami, podněcujícími plány, jedničkami, chválou a jinými úplatky“; „Co to znamená být dobře vzdělaný? a více esejí o standardech, známkování a jiných hloupostech“; „Argumenty proti standardizovanému testování: Zvyšování skóre, ničení škol“. Jeho práce již byly přeloženy do japonštiny, korejštiny, němčiny, švédštiny, nizozemštiny, portugalštiny, hebrejštiny, thajštiny, malajštiny a italské. Do češtiny pokud víme zatím ne.

Čeština není pochopitelně zastoupena ani mezi cizími jazyky, které se učí žáci v evropských školách – viz volně pokračování grafu z minulého čísla na straně 8. Graf tentokrát ukazuje statistické údaje za 11 zemí EU ve školním roce 2000/2001. Je zajímavé, že jediná země, v níž jsou podíly žáků, kteří se učí francouzsky a německy, vyšší než podíl žáků, kteří se učí anglicky, je Lucembursko. V Lucembursku se však, jak víte z minulého Zpravodaje, učí žáci v průměru 2,6 cizího jazyka, což je nejvyšší počet v celé Evropě. Mezi sledovanými jazyky není ani italština, která se spolu s francouzštinou dělí v EU o druhé místo v pořadí podle počtu rodilých mluvčích. (Viz Zpravodaj, 2001, č. 11, s. 11.) Italsky se učí hodně Slovinců, zejména těch, kdo žijí při pobřeží. Někteří z nich pak odcházejí studovat na italské univerzity. Slovinci kolem Lublaně a na severu Slovinska se učí spíše německy. Pro nás je zajímavé, že na univerzitě v Lublani byla letos otevřena katedra češtiny a do prvního ročníku se přihlásilo třicet studentů.

Přechod ze školy do zaměstnání, označovaný jedním slovem *l'insertion*, je ve Francii podrobně sledován. Jednou za pět let vybere středisko *Céreq* vzorek z absolventů, kteří v daném roce opustili vzdělávací systém na různém stupni, a tedy v různém věku. Tyto lidi potom sleduje po dalších pět let, aby zjistilo, jak si počínají při začleňování do světa práce. Získané údaje jsou potom cenným zdrojem pro různé další výzkumy a srovnávání. Na údajích získaných v letech 1998 – 2003 je založen i článek na straně 6.

Dva články Zpravodaje se zabývají situací v Německu. Oba jsou dokladem úsilí o zachování jednotných pravidel pro odborné vzdělávání, která by platila pro celé Německo. V době, kdy se projevují snahy o to, aby se vzdělávání v Evropské unii zpřehlednilo a srovnatelnost jeho výsledků mezi jednotlivými zeměmi se zvýšila, se v některých spolkových zemích projevují v rámci Německa právě opačné tendence.

V článku pojednávajícím o modelech profesní identity, který mapuje výzkumy na tomto poli od roku 1965 až do současnosti, si můžete v duchu vybrat, jaký model by vám osobně vyhovoval, jaké byste chtěli mít spolupracovníky a jakou úlohu by podle vás měl hrát ideální vedoucí.

K pětiletému strategickému plánu pro vzdělávání ve Spojeném království se v tomto čísle vracíme jen stručně. Čekáme (a jistě ne sami) na závěrečnou zprávu Mikea Tomlinsona, která má změnit podobu závěrečných zkoušek, tzv. *A-levels*, na středních školách. Výsledky zkoušek v letošním roce vyvolaly po svém zveřejnění v srpnu vzrušenou debatu paradoxně proto, že byly opět o něco lepší než loni. Statistické údaje, které to dokládají, najdete na straně 13. V jiném článku z *Guardianu* příznačně nazvaném „Cepování, ne vzdělávání“¹ autorka tvrdí, že úroveň požadavků klesá proto, aby mohlo být každým rokem prokázáno měřitelné zlepšení. Děti nejsou vedeny k tomu, aby přemýšlely, učily se a tvořily, nýbrž k tomu, aby uspěly u zkoušek. Tím se přibližuje názorům, které jsou vyslovovány v příloze tohoto čísla Zpravodaje. **AK**

¹ Russell, Jenni: Drilled, not educated. The Guardian, 2004, August 20, s. 13.

Vzdělávání dospělých v zemích OECD

OECD provádí tematický přehled o vzdělávání dospělých, který probíhá ve dvou kolech. Prvního kola (v letech 1999 – 2002) se zúčastnilo devět zemí: Dánsko, Finsko, Kanada, Norsko, Portugalsko, Spojené království (Anglie), Španělsko, Švédsko, Švýcarsko. V druhém kole (probíhajícím v letech 2003 – 2004) se zkoumá situace v těchto devíti zemích: Korea, Maďarsko, Mexiko, Německo, Nizozemsko, Polsko, Rakousko, Spojené království, Spojené státy. O dosavadních výsledcích tematického přehledu o vzdělávání dospělých pojednává článek Beatriz Pontové uveřejněný v časopise *European Journal of Education*, v čísle věnovaném vzdělávání dospělých. Autorka v něm popisuje jednak současný stav, jednak možnosti jeho zlepšení. První část zkráceného překladu tohoto článku jsme uvedli v zářijovém čísle, nyní uveřejňujeme druhou část.

Možnosti veřejné politiky v podpoře vzdělávání dospělých

Uznání významu vzdělávání dospělých vede vlády k rozvíjení veřejné politiky uspokojující tyto potřeby. Vzdělávání dospělých může přispívat k větší rovnosti a sociální soudržnosti, k lepším výsledkům na trhu práce, k rozvoji demokratických hodnot a znalostní společnosti. Různé druhy vzdělávacích potřeb lze uspořádat do několika kategorií.

Vzdělávání pro vzhopení se neboli poskytnutí druhé šance dospělým, kteří neměli příležitost ukončit školu a získat základní dovednosti ve čtení, psaní a v aritmetice. Většina zemí, v nichž byla získávána data pro tematický přehled OECD o vzdělávání dospělých, má všem přístupné institucionalizované systémy nápravného vzdělávání pro dospělé, kteří nemají alespoň středoškolské vzdělání. Mnohé z těchto zemí se však snaží posílit toto vzdělávání ještě specifickými programy. Do programů poskytujících základní dovednosti a středoškolské vzdělání hodně investují tři země: Mexiko, Irsko a Švédsko.

Vzdělávání pro zvýšení kvalifikace. Tyto potřeby jsou příměji spojeny s trhem práce a s hospodářským rozvojem. Mohou zahrnovat profesní a podnikovou přípravu a mohou se týkat nových technologií u kvalifikovaných pracovníků nebo aktualizace znalostí a *know-how* u zaměstnaných i nezaměstnaných pracovníků. Větší veřejné výdaje jsou vyčleňovány na nezaměstnané a na zvýšení příležitostí pro zaměstnané.

Vzdělávání pro speciální potřeby. To zahrnuje učení se novým dovednostem, které se mohou objevit, například informační gramotnost pro dospělé, nebo uspokojování zvláštních potřeb, například jazykové vzdělávání a kulturní integrace migrantů. V některých zemích žijí speciální skupiny (domorodá populace, Rómové apod.), které mohou vyžadovat zvláštní organizaci vzdělávání, protože všeobecný systém vzdělávání dospělých se o jejich speciální potřeby nedokáže postarat.

Vzdělávání pro sociální a osobní rozvoj. Vzdělání je významnou predikcí politické a společenské angažovanosti. Evropská unie se nyní zaměřuje na rozvoj demokratických „dovedností“ a hodnot a některé vzdělávací procesy, např. model studijních kroužků ve Švédsku, lze chápat jako pozitivní příklady. Někdy může být obtížné rozlišit důvody pro vzdělávání. Např. jazykové kurzy mohou být navštěvovány z osobních důvodů, zatímco získané dovednosti jsou užitečné pro profesní účely. A vzdělávání ze společenských důvodů může pomoci rozvíjet profesionální sítě.

Jednotlivé země přijaly různá opatření k tomu, aby stimulovaly vzdělávání dospělých. Některé definovaly obecné akční plány tak, aby se zaměřily na vzdělávání dospělých jednotným způsobem. Příkladem může být finská reforma vzdělávání dospělých nazvaná „Radost z učení“ (*The Joy of Learning*, 1997) a norská Reforma kompetencí (*Kompetansereformen*, 1999), dlouhodobá strategie rozšiřování příležitostí ke vzdělávání. Některé země se soustředily na zvyšování úrovně vzdělání lidí s nízkou kvalifikací. Nedávno vydaný zákon o vzdělávání dospělých ve Švédsku se zabývá poskytováním bezplatného středoškolského

vzdělávání všem, kdo je potřebují. Spojené království zdůrazňuje význam zvyšování kvalifikace dospělých zákonem o vzdělávání a kvalifikacích (*Learning and Skills Act*, 2000). Jiné země se soustřeďují na racionalizaci a zlepšování interakce různých aktérů na tomto trhu – například Dánsko se v reformě vzdělávání dospělých (2000) snaží spojit různá vzdělávací opatření. Nový zákon o profesní přípravě ve Španělsku (2002) se zaměřuje na vytvoření národního systému kvalifikací, který integruje různé nabídky profesní přípravy do jednoho systému.

Tyto přístupy se řídí perspektivou celoživotního vzdělávání. Koncept vzdělávání se rozšířil tak, že zahrnuje formální, neformální a informální učení nebo další vzdělávací strategie, a proto je tradiční model vzdělávání dospělých nahrazován učením. Tento přístup zahrnuje rozmanitost poptávky po příležitostech k učení a jejich nabídky jako součást systému celoživotního učení. Jednotlivé země usilují o to, aby všichni lidé měli znalosti a dovednosti potřebné k plné účasti ve společnosti, a pokoušejí se uspokojovat vzdělávací potřeby populace „od kolébky do hrobu“. Názor, že dospělí by měli mít příležitost neustále aktualizovat své dovednosti a kompetence, je v centru pozornosti některých vládních iniciativ v celoživotním učení. Existují výraznější snahy sjednotit mnohé roztržité a rozmanité programy a kurzy pro dospělé.

V rámci těchto širších přístupů používají jednotlivé země různé nástroje veřejné politiky k tomu, aby stimulovaly vzdělávání dospělých. Tyto nástroje lze rozdělit do několika kategorií.

Finanční stimuly: Některé země zavedly individuální podněcující mechanismy, aby povzbuzovaly dospělé ke vzdělávání, například stipendia, půjčky nebo jiné finanční stimuly (individuální účty na vzdělávání, kompenzaci příjmu pro studium, příspěvky na studium). V Kanadě jsou půjčky, stipendia a vytváření individuálních účtů na vzdělávání způsobem stimulování individuální poptávky. Jiným příkladem je systém korejské kreditní banky. Spojené království nabízí řadu finančních podpor. Finsko, Norsko a Švédsko používají příspěvky kompenzující příjem jako doplněk k bezplatnému vzdělávání. Předpokládá se, že si lidé vyberou to, co je pro ně nejvýhodnější. Většina z těchto mechanismů je v raném stadiu vývoje a vyžaduje ověření v praxi.

Nefinanční stimuly: Mohou doplňovat finanční stimuly. Například právo na uvolnění z práce ve Finsku, Norsku nebo Portugalsku je pro pracovníky důležitým stimulem k tomu, aby se vzdělávali, i když není příliš využíváno. Významným stimulem, který může přivést dospělé zpět ke vzdělávání, je ohodnocení nebo uznání výsledků informálního nebo předchozího učení. Portugalsko vytvořilo celostátní systém středisek, která uznávají, validují a osvědčují dovednosti.

Zlepšení nabídky: Jednotlivé země začínají vytvářet veřejný systém vzdělávání dospělých tak, aby se zvýšila nabídka na různých úrovních, zracionalizovala se a sjednotila ve své rozmanitosti, a aby se koordinovalo působení všech aktérů. Ve většině případů to znamená bezplatné nebo téměř bezplatné formální vzdělávání dospělých nebo jiné vzdělávací příležitosti, například reformy zaváděné v Dánsku, Finsku, Norsku a ve Švédsku a úsilí vyvíjené ve Španělsku a v Portugalsku. Většina z těchto zemí se zaměřuje na zvýšení přístupu ke vzdělávání a na zlepšení veřejných opatření.

Stimulování rozvoje soukromého trhu: Některé země se pokoušejí stimulovat trh vzdělávání dospělých tím, že se zaměřují jak na nabídku, tak na poptávku. Příkladem je financování infrastruktury poskytovatelům vzdělávání nebo stimulování či subvencování soukromých firem. Mezi relevantní a užitečná opatření patří poskytování informací a poradenství, například *Lernfestival* ve Švýcarsku nebo *Opintoluotsi* ve Finsku.² Zavedení

² <http://www.opintoluotsi.fi/>

systému zajišťování kvality (*EduQua* ve Švýcarsku, *Investors in People* ve Spojeném království) také umožnilo soukromému sektoru hrát aktivní roli. Jiné mechanismy zahrnují daňové úlevy a subvence na vzdělávání financované zaměstnavateli nebo vybírání daní pro vzdělávání.

Oblasti pro zlepšení

Nástroje a postupy jsou vytvářeny a aplikovány, koherentní přístupy ke vzdělávání dospělých však nejsou ještě plně vyvinuty. Vzdělávání dospělých se stalo prioritou většiny vládních programů teprve nedávno. Přetrvávají různé problematické oblasti, na které nebyla zaměřena pozornost, a to může být příčinou nízké a nerovnoměrné míry účasti ve vzdělávání dospělých.

Mnoho různých partnerů. Nabídka se týká různých aktérů a politika na vertikální i horizontální úrovni je roztržena. Chybí koherence a koordinace na národní úrovni. Všechny země mají do vzdělávání dospělých zapojeny mnoho různých partnerů, kteří se zaměřují na různé potřeby. Jsou mezi nimi ministerstva školství, ministerstva práce, regionální správy, správy na místní úrovni, vzdělávací instituce a sociální partneři. Je ještě třeba nastolit větší koherenci a koordinaci mezi různými partnery zapojenými do rozvoje a plánování příbuzných aktivit.

Programy nejsou dostatečně flexibilní. Programy mohou být tak rigidní, že nepřilákají dospělé zpátky k učení. V mnoha zemích je základní vzdělávání dospělých replikou formálního vzdělávacího systému, aniž by se uplatňovaly pedagogické metody, které jsou pro dospělé vhodnější. V některých programech, zejména v programech základního vzdělávání pro dospělé a v informační gramotnosti, poptávka převyšuje nabídku. Například u dospělých s nedostatečným základním vzděláním v Kanadě nebo dlouhodobě nezaměstnaných ve Finsku. Nyní lze pozorovat určitý posun k trhu více vedenému poptávkou, který se projevuje souběžně s výskytem strategií celoživotního učení. Rozvrhy hodin jsou také velmi důležité. Nedostatek času je jedním z klíčových důvodů k tomu, proč se dospělí neangažují v učení a programy vzdělávání dospělých mají často nadměrně striktní schémata, která vyžadují docházku. Tím je obtížné kombinovat je s rodinným životem.

Nabídka stále nedosahuje potenciální poptávky. Vzdělávání dospělých poskytované podniky nebo určené nezaměstnaným se soustřeďuje většinou na ty, kdo již příležitosti ke vzdělávání mají. Investice do vzdělávání se obvykle zaměřuje na ty, kdo mají vyšší vzdělání, jsou mladší, pracují ve větších firmách s vyspělou technologií a na zaměstnané s vysokoškolským vzděláním. Potřeby méně kvalifikovaných pracovníků, pracovníků malých a středních podniků a některých dlouhodobě nezaměstnaných nejsou zkoumány a brány v úvahu. Je možné, že výnosy ze vzdělávání nepovažují poskytovatelé, investoři a dokonce ani potenciální žáci za příliš vysoké.

Nedostatek evaluace. Evaluace je klíčová pro rozvíjení odpovídající politiky, ve většině postupů vzdělávání dospělých se však omezuje na měření počtu vyučovaných studentů a vydaných prostředků. Někdy se evaluace provádí na místní nebo regionální úrovni, informace o ní však není přenesena na národní úroveň. Výsledky často nejsou používány ke zlepšení politiky na tomto poli. Je důležité, aby evaluace byla integrální součástí návrhu politiky a aby výsledky byly využívány při tvorbě politiky. Ve vzdělávání dospělých řízeném nabídkou může evaluace pomoci rozoznat vzdělávací potřeby dospělých a to, zda jsou uspokojovány nebo ne. Evaluace může také pomoci zracionalizovat omezené prostředky a lépe koordinovat působení různých aktérů. Veřejné programy profesní přípravy fungují většinou jen u některých cílových skupin. Tyto problémy je třeba zvažovat při vytváření vhodné politiky.

Dokončení v příštím čísle.

Prameny:

Pont, Beatriz: Improving Access to and Participation in Adult Learning in OECD Countries.

European Journal of Education, 39, 2001, č. 1, s. 31-45. 5 graf., lit.14.

<http://www.oecd.org/edu/adultlearning> ■

Přechod ze školy do zaměstnání ve Francii

Středisko pro studium a výzkum kvalifikací – Céreq soustavně sleduje, jak probíhá přechod ze škol do zaměstnání a jak se absolventi v profesi uplatňují. Šetření nazvané Generace 98 se týkalo absolventů všech druhů škol z roku 1998 a zjišťovalo průběh jejich profesní kariéry po dobu pěti let. V roce 2001 bylo v rámci šetření dotazováno 54 000 z celkového počtu 740 000 mladých lidí, kteří v roce 1998 opustili počáteční vzdělávání. 22 000 z mladých lidí dotazovaných v roce 2001 bylo znovu dotazováno v roce 2003.

Již po dvacet let je velmi vysoká nezaměstnanost postihující mladé lidi, zvláště ty, kdo začínají s aktivním životem, stálým tématem veřejných debat. Je zneklidňující, že se soustřeďuje na určité skupiny mladých lidí. Mezi těmi, kdo v roce 1998 ukončili studium, se 50 000 (tj. 6,5 %) nachází v situaci „chronické nezaměstnanosti“: V roce 2001 byli bez zaměstnání a v průběhu tří let od ukončení studia pracovali po dobu kratší než šest měsíců. Tři čtvrtiny z nich dokonce vůbec nikdy nepracovali v nějakém pravidelném úvazku.

Tito mladí lidé přitom měli prospěch z mimořádně příznivé situace na trhu práce v letech 1998 až 2000. Pro srovnání: Mezi mladými lidmi, kteří opustili vzdělávací systém v roce 1992 v méně příznivém kontextu, bylo chronicky nezaměstnaných 8,7 %.

Kdo jsou tito mladí lidé, kteří zůstávají trvale na okraji, jakmile ukončí školu? Prostě ti, kdo nechtějí pracovat? Mladé ženy v domácnosti? Nebo ti, kdo se cítí diskvalifikováni nedostatečným vzděláním?

Na okraji trhu práce, ale spíše aktivní

Ve skutečnosti téměř dvě třetiny těchto mladých lidí zůstávají během prvních tří let aktivní. Jejich situace se podobá dlouhodobé nezaměstnanosti. Jasně prohlašují, že zaměstnání hledali, a popisují kroky uskutečněné v tomto směru: odpovědi na nabídky zaměstnání, přijímací pohovory apod.

Tři z deseti uvádějí, že nehledali zaměstnání, ani se nevzdělávali. Tato dlouhotrvající neaktivita je však sporná: 85 % těchto mladých lidí se obrátilo na Národní agenturu pro zaměstnání (*Agence nationale pour l'emploi – ANPE*), 61 % odpovědělo měsíčně na jednu nabídku a 45 % dokonce absolvovalo jednou měsíčně přijímací pohovor. Zdá se, že ti, kdo se popisují jako neaktivní, spíše nechtějí označovat za hledání zaměstnání případy, v nichž nebyli úspěšní.

Méně než jeden z pěti chronicky nezaměstnaných mladých lidí odejde dobrovolně z trhu práce. Polovinu z nich tvoří mladé ženy, které jsou doma s dětmi.

Třetina z těchto mladých lidí má nižší stupeň vzdělání než je bakalaureát (francouzská obdoba maturity)

I když mají chronicky nezaměstnaní mladí lidé v průměru nižší vzdělání než jejich generace jako celek, významný podíl z nich má vzdělání vyšší. Jedna třetina z nich je bez kvalifikace, druhá třetina má úroveň CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle – osvědčení profesní způsobilosti*) nebo BEP (*Brevet d'études professionnelles – vysvědčení o odborném vzdělání*) a zbývající třetina má bakalaureát nebo ještě vyšší vzdělání.

Mezi chronicky nezaměstnanými mladými lidmi přinejmenším s bakalaureátem se ocitají ti, kteří mají potíže s nalezením odpovídajícího zaměstnání. 16 % z nich má terciární bakalaureát (*baccalauréat tertiaire*), 10 % ukončilo studium v posledním ročníku, aniž by získali bakalaureát, 33 % studovalo jeden nebo dva roky na vysoké škole, aniž by získali diplom a 14 % má diplom z druhého cyklu studia literatury, společenských věd nebo řízení. Držitelé titulů BTS (*Brevet de technicien supérieur – vysvědčení vyššího technika*) nebo DUT (*Diplôme Universitaire de Technologie – univerzitní diplom technologie*), které jsou udíleny v terciární sféře nebo v průmyslu, jsou na tom lépe. Lidé s diplomy z oblasti zdravotnictví a

sociální péče jsou méně ohroženi chronickou nezaměstnaností, podobně jako absolventi inženýrských škol (*écoles d'ingénieurs*).

Pokud jde o úroveň CAP a BEP (V. úroveň), je vidět rozdíl mezi průmyslovými specializacemi a terciárním sektorem. Riziko setrvávání na okraji trhu práce dopadá nejprve na lidi z terciární sféry, kteří nemají diplom, potom postupně na lidi s diplomem v terciární sféře, nediplomované pracovníky z průmyslových oborů a na mládež, která ukončila všeobecné studium v sextě nebo v septimě. Zdá se, že průmyslové diplomy CAP a BEP relativně dobře chrání proti chronické nezaměstnanosti během prvních let aktivního života.

Důsledky specializace vzdělávání stigmatizují hodně feminizované školní trasy terciárního sektoru, které také častěji ústí do nezaměstnanosti, nejistoty nebo do praxe najímání do práce pod úrovní dosažené kvalifikace. Vždyť mezi chronicky nezaměstnanými mladými lidmi je dvakrát tolik dívek než chlapců.

Tento velmi vysoký podíl dívek mezi mladými lidmi, u kterých se proces profesního začleňování rozjíždí jen pomalu, neodráží jen jejich nadměrné zastoupení v určitých programech profesní přípravy, jež jsou málo zhodnocované na trhu práce. Až do úrovně bac+2 jsou dívky vycházející z tradičně mužské nebo dokonce smíšené profesní přípravy také častěji postiženy nezaměstnaností a trvalou nezaměstnaností ve srovnání s chlapci, kteří absolvovali stejnou profesní přípravu.

Může to být způsobeno také tím, že společenský tlak na nalezení zaměstnání je u dívek méně silný než u chlapců. Chronická nezaměstnanost v prvních třech letech aktivního života je u dívek méně diskriminující; mezi chronicky nezaměstnanými dívkami žije 40 % v páru ve srovnání se 47 % dívek, které se úspěšněji začlenily do povolání, zatímco u chlapců je to 5 % a 26 %.

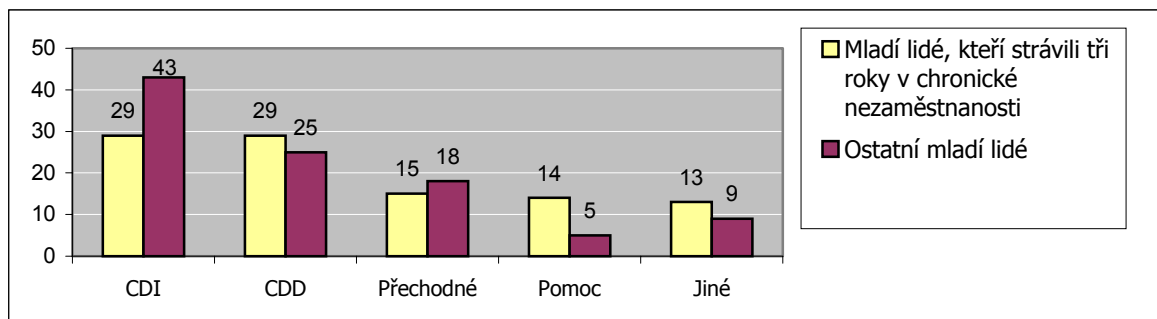
Dostat se z neshází není nemožné

Pokud se jedinec neprojevuje jako atraktivní terč pro potenciální náboráře a jeho „zaměstnatelnost“ není ohromující, trvá dlouho, než získá stálé zaměstnání. Mladí lidé, kteří po tři roky prakticky zůstávají u bran trhu práce, nevidí svou budoucnost optimisticky. Přesto se situace těchto mladých lidí časem zlepšuje a zvyšuje se počet těch, kteří nacházejí zaměstnání. Po pěti letech na trhu práce má zaměstnání 43 %. Za stejnou dobu se míra nezaměstnanosti snížila ze 62 na 35 % a podíl neaktivních klesl z 25 na 17 %.

Ve srovnání s mladými lidmi poznamenaných chronickou nezaměstnaností jsou na tom ti, kteří začali úspěšněji daleko lépe: 85 % z nich má zaměstnání, 9 % je nezaměstnaných a 3 % neaktivní.

Šetření „Generace 98“:

Druhy zaměstnání získaných v průběhu 4. a 5. roku přechodu na trh práce



Vysvětlivky:

CDI = Smlouva na dobu neurčitou (*contrat à durée indéterminée*) nebo úřednické povolání

CDD = Smlouva na dobu určitou (*contrat à durée déterminée*)

Přechodné (intérim) zaměstnání

Pomoc = Zaměstnání pomoci (*emploi aidé*): smlouva o učebním poměru, smlouva o získání kvalifikace, CES, CEC, povolání – mladí apod.

Jiné: sezónní zaměstnání, rodinní pracovníci, samostatné výdělečné činní (*à leur compte*).

Návrat do zaměstnání, stále častěji však netypického

Zaměstnání získávaná mladými lidmi, kteří prošli chronickou nezaměstnaností, v průběhu čtvrtého nebo pátého roku aktivního života jsou založena na smlouvách, jež obvykle nejsou uzavírány na dobu neurčitou. Jsou to například smlouvy pomoci: povolání – mladí (*emplois – jeunes*), CES (*contrat emploi solidarité* – smlouva povolání – solidarita), CEC (*contrat emploi consolidé* – smlouva zpevněné povolání) a částečně též smlouvy o učebním poměru.

Rozvoj nabídky zaměstnání se smlouvou na dobu určitou (*contrat à durée déterminée* – CDD) a na částečný úvazek může znamenat změnu k lepšímu, poněvadž tyto formy zaměstnání jsou více zastoupeny mezi mladými lidmi vycházejícími z chronické nezaměstnanosti.

Návraty k zaměstnání u mladých lidí, kteří zahájili svůj profesní život chronickou nezaměstnaností, se vysvětlují teoriemi typu „*job search*“ (hledání zaměstnání). Tyto teorie spočívají v popisování doby strávené hledáním zaměstnání jako doby postupného snižování požadavků tváří v tvář tlaku trhu práce. Mladý člověk se rozhoduje mezi pokračováním v hledání práce a přijetím zaměstnání, které je k dispozici, pomocí porovnávání nákladů a prospěchu. Přechod z „hledání“ do „zaměstnání“ nastává tehdy, když ekonomický kalkul převáží ve prospěch zaměstnání. 50 000 mladých lidí v chronické nezaměstnanosti nedostávalo během prvních tří let podporu v nezaměstnanosti, protože neměli odpracovaných ani stanovených šest měsíců. 80 % z nich bylo příliš mladých na to, aby měli nárok na minimální příjem pro přechod ze školy do zaměstnání (*revenu minimum d'insertion* – RMI). Také rodinná solidarita se vyčerpává a mladí lidé, kteří bydlí u svých rodičů (70 % z těch, kteří bydleli u rodičů v prvních třech letech, tam bydlí i ve čtvrtém a pátém roce), se snaží najít si práci, aby se mohli osamostatnit.

Dá se předpokládat, že vstup do světa práce je důsledkem vytrvalejšího a důraznějšího hledání práce během čtvrtého a pátého roku aktivního života.

Pramen: Mora, Virginie: Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît grippé. Céreq Bref, 2004, č.206, s.1-4, 4 grafy. Zkráceno - originál je k dispozici v knihovně a na webové stránce <http://www.cereq.fr/publications.htm> ■

Uvedeným tématem se zabývají i tyto články Zpravodaje:

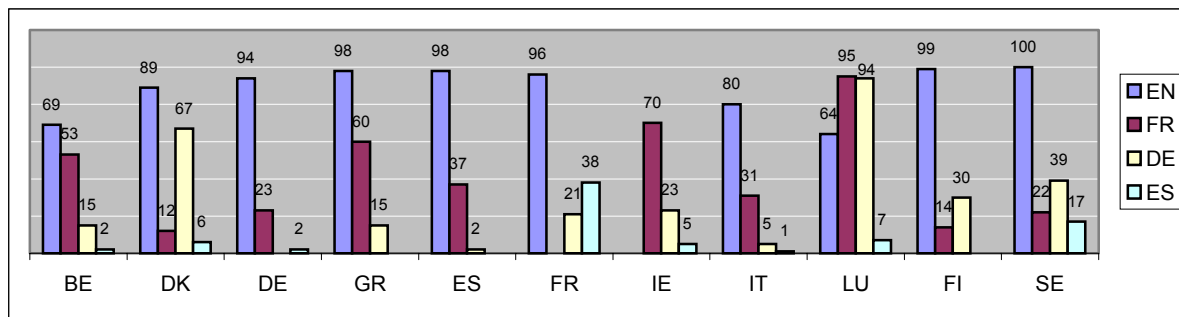
Generace 98 – francouzský výzkum absolventů 6/2002

Francouzský výzkum absolventů profesní přípravy 3/98

„Generace 92“ – výsledky výzkumu 6/99

Vzdělávání žáků v Evropě v cizích jazycích

Podíly žáků na 2. a 3. úrovni ISCED, kteří se učili angličtinu, francouzštinu, němčinu a španělštinu v procentech³ (z celkového počtu žáků na této úrovni ve školním roce 2000/2001 v zemích EU – 15, s výjimkou Nizozemska, Portugalska, Rakouska a Spojeného království, které nedodaly údaje)



Poznámka: Ruštinu se učili žáci v Německu (2 procenta) a ve Finsku (3 procenta).

Pramen: Eurostat – Education statistics. 2003. ■

³ V minulém čísle Zpravodaje jsme uveřejnili tentýž graf pro evropské země, které v době šetření nebyly (a některé stále nejsou) členy EU. Místo španělštiny v něm byla uvedena ruština.

Turecko a lisabonské cíle

Turecko má velmi nízký věkový průměr obyvatelstva. Z celkového počtu 68 miliónů obyvatel tvoří 20 miliónů věková skupina 0 – 19 let. Proto má vzdělávání v Turecku velmi důležitou úlohu. Odborné vzdělávání a příprava je chápáno jako efektivní prostředek k rozvíjení zaměstnanosti a k boji s nezaměstnaností.

Národní program a pravidelná výroční zpráva za rok 2003 o pokroku Turecka v přistoupení k Evropské unii naznačují opatření, která mají být přijata tak, aby byly splněny lisabonské cíle. Zatím bylo dosaženo těchto výsledků.

Prostředky přidělené na vzdělávání z celkového rozpočtu vzrostly z 3,33 % HDP v roce 2001 na 4,15 % v roce 2004. Ve srovnání s rokem 2003 bylo Ministerstvu národního vzdělávání přiděleno o 26 % více prostředků z konsolidačního rozpočtu.

V roce 2000 pokračovalo ve vzdělávání 33 % z věkové skupiny 18-24letých mladých lidí. V letech 2000 – 2003 se tato tendence zůstávat v sekundárním a vysokoškolském vzdělávání zvyšovala, takže, bude-li tento trend pokračovat, bude v roce 2007 činit 65 %.

Projekt, jehož úkolem je do konce roku 2004 poskytnout přístup k Internetu všem 45 534 vzdělávacím institucím, úspěšně pokračuje.

Evropská unie podporuje Turecko v rámci programu MEDA. Jeden z dlouhodobých projektů se zaměřuje na ustavení národního rámce kvalifikací a na rozvoj modulových programů profesní přípravy jak pro počáteční, tak pro další vzdělávání. Tyto aktivity jsou doplňovány vzděláváním a podporou ředitelů a učitelů škol odborného vzdělávání a přípravy. Další projekt se zaměřuje na vytváření profesních standardů pro učitele odborného vzdělávání, na navrhování modulového vzdělávacího programu založeného na těchto standardech a na rozvíjení moderního a efektivního systému vzdělávání při zaměstnání.

Od začátku roku 2004 se může Turecko účastnit programů EU Leonardo da Vinci, Sokrates a Mládež. Velký důraz je kladen na projekty mobility v rámci programu Leonardo.

Nové metody vyučování žáků novým základním dovednostem, tzn. dovednostem v IT, cizím jazykům, technické kultuře, podnikatelství a sociálním dovednostem, jsou pilotně ověřovány, nejsou však ještě na žádoucí úrovni. Další projekty by měly dosáhnout uspokojivějších výsledků.

Prameny:

Turkey. Lisbon targets. Improving through national action. CEDEFOP INFO, 2004, č. 1, s. 12.
http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/med/foreword_en.htm#2 ■

Uvedeným tématem se zabývají tyto články Zpravodaje:

Středoškolské a vysokoškolské vzdělávání v Turecku **11/2000**

Projekt „Profesní standardy, zkoušky a certifikace“ pro Turecko **7-8/98**

Modernizace odborného vzdělávání v Turecku **6/98**

Centrální podchycování kvalifikačních modulů v Německu



Spolkový ústav odborného vzdělávání (BIBB) vydal v prosinci 2003 doporučení, v němž navrhuje, aby všechny kvalifikační moduly (*Bausteine*) akreditované komorami byly registrovány v BIBB.

Tyto učební jednotky, u nichž je jasně určená doba trvání i obsah, jsou odvozovány z obsahu uznaných a regulovaných oborů přípravy (*Ausbildungsberufe*).

Pro účely centralizované databáze kvalifikačních modulů klasifikovaných v jednotném formátu byla zřízena webová stránka: <http://www.good-practice.de/bbigbausteine/>.

Pramen: Germany. Centralized registration of skilling modules. CEDEFOP INFO, 2004, č. 1, s. 8. ■

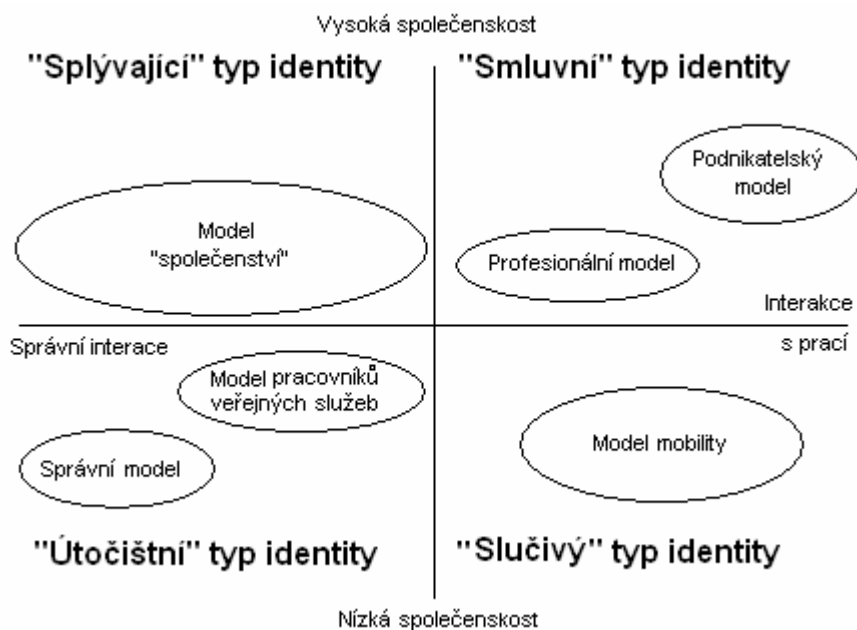
Modely profesní identity

Profesní identita je jedním ze základů dobré pracovní výkonnosti, odpovědnosti a kvality práce. Profesní příprava, ať již počáteční nebo v průběhu pracovního života, přispívá k utváření profesní identity, a proto je podstatným zdrojem rozvoje pracovního étosu. Utváření profesní identity bylo v uplynulých letech ovlivněno četnými společenskými změnami i změnami v organizaci práce. Je proto na místě věnovat těmto proměnám pozornost, neboť se ve svém důsledku promítají do požadavků na pružnost a mobilitu v oblasti trhu práce. Tyto změny musí odborné vzdělávání nejen kopírovat, ale v oblasti počátečního vzdělávání i předjímat. Jeho úkolem je totiž nejen restrukturovat obsah, ale i zprostředkovávat obecnější kompetence umožňující absolventům žádoucí percepci a adaptabilitu v nově formovaném pracovním prostředí a s ním spojenými změnami profesní identity.

Zajímavé výsledky z výzkumu procesů utváření pracovní identity umožňující srovnávat vývoj změn profesní identity lze sledovat prostřednictvím prací Renaulda Sainsaulieua.

Na základě dotazníkových šetření provedených v letech 1965 – 1975, tj. v období, kdy ve většině sektorů ještě převažoval tayloristický model organizace práce, definoval Sainsaulieu čtyři modely pracovní identity na základě utváření pracovních vztahů.

Formy profesních identit a jejich modely podle Sainsaulieua



První model označil jako „splývající“ nebo „společensví“. Ten se podle jeho výsledků týkal zejména specializovaných dělníků. Převažuje v něm kolektivní identita, která je považována za ochranu proti odchylkám a konfliktům. Vztahy mezi pracovníky jsou formovány spíše na základě náklonnosti, solidarity a spolupráce než prostřednictvím konfliktů. Pro přežití skupiny je

důležitá hierarchická autorita (šéfa nebo vedoucího), který má klíčovou úlohu při řešení konfliktů.

Protikladným modelem je model „smluvní“, který je specifický pro vysoce kvalifikované profesionály a vedoucí pracovníky. Tento model se opírá o přijímání rozdílů a při řešení pracovních situací a konfliktů se v něm využívá vyjednávání a otevřená demokratická diskuse. Členové této kolektivní identity odmítají zavedení hierarchické autority a dávají přednost vedoucím, kteří jim imponují svou prací a prostředkováním v rámci skupiny.

„Slučivý“ model identity se proměňuje v čase vzhledem k vysoké sociálně-profesní mobilitě svých členů. Zahrnuje techniky a vedoucí pracovníky, kteří sami řídí své další vzdělávání, aby ve své profesi zvládali trvale probíhající změny. Šéf je akceptován pouze jako projektový podporovatel a vedoucí skupiny je považován spíše za překážku individuálního osobního rozvoje.

Posledním modelem identity je „útočištní“. Tento model se týká osob, které využívají práci jako zdroj příjmu, který jim umožňuje přístup k jinému typu života, například k rodinnému životu, k aktivitám ve volném čase atd. Tento model zahrnuje širokou škálu pracovníků, od těch, kteří jsou na hranici sociálního vyloučení (nekvalifikovaní nebo málo kvalifikovaní pracovníci), pracovníky marginalizované kvůli postavení v zaměstnání či etnickému původu nebo také pracovníky, kteří mají krátce před odchodem do důchodu.

Ve světle výzkumů provedených o dvacet let později, tj. na konci osmdesátých let, rozšířil R. Sainsaulieu tyto modely a zasadil je do rámce, v němž sledoval dva typy interaktivity: společenskost – vztahovou interakci a míru interakce s pracovní činností (na rozdíl od interakce dané určenými pravidly a směrnicemi pracovní organizace). Nová struktura modelů je zřejmá z obrázku na protější straně.

Došlo k tomuto vývoji:

- oslabování „splývajícího“ typu identity a jeho vývoj ve formu identity charakterizovanou společenským, jehož členy jsou kolegové s formálně ustaveným profesním statutem a pracovními podmínkami v organizaci. To se týká všech kategorií zaměstnanců, kteří akumulují dlouhou pracovní praxi (obecně přes 15 let) ať již ve veřejných, nebo v soukromých organizacích, které přísluší hlavně k tradičním odvětvím a které procházejí organizačními a strukturálními změnami. Důsledkem těchto změn je, že tato společenství s tradiční vysokou solidaritou a vztahovou interakcí se rozčleňují na mikroskupiny a třídy;
- pokud se týká „útočištního“ modelu identity, ten se vyvíjí dvěma směry. První skupina pokračuje setrvalým způsobem vývoje, který lze označit za „správní“ model a zahrnuje novou kategorii zaměstnanců, destabilizovaných technologickým vývojem a čelících vyloučení. Ti využívají rutinních, stanovených pravidel a opatření jako prostředku ochrany proti změnám a potenciálním rizikům vyloučení. Na poloviční cestě mezi původním „útočištním“ modelem a „správním modelem“ je zcela nová kategorie zaměstnanců, kteří jsou v přímém spojení s klienty a jsou aktivnější v poradenství v rozvíjejícím se veřejném sektoru. Nazývají se „odborníky ve veřejných službách“;
- přijetí „smluvního“ modelu profesní identity platí pro dva více méně závislé modely charakterizované jak vysokou úrovní vztahových interakcí, tak interakcí s prací. Do první skupiny patří profesionálové spojení s vývojem nových technologií. Sdružuje je kamarádství založené na dobře vykonávané práci, samostatnosti, kvalifikaci, důvěře a solidaritě mezi příslušníky profese. To lze interpretovat jako indikátor „reprofesionalizace“ práce v odvětvích. Druhým směrem vývoje v rámci „smluvního“ modelu je formování skupiny zahrnující nově se vynořující dynamickou kategorii pracovníků (manažeři, řídicí pracovníci, prodejci...) kteří mají kompetence, jež jim umožňují investovat do změn, ovlivňovat kolektivní změny a současně být vysoce integrováni v rámci organizace jako celku. Tento model lze jednoduše označit jako „podnikatelský“ model nebo s „podnikem se identifikující“ model.
- „slučivý“ model profesní identity se vyvíjel od sedmdesátých let na základě vysoké úrovně interakce s prací a nízké společenskosti. Jako důsledek nedostatku příležitostí k vzestupu v zaměstnání vzhledem k vývoji pružného typu managementu pracovních sil ve společnostech s plochou organizační strukturou, se vynořily nové generace dynamických a „mobilních“ pracovníků (specializovaných techniků, řídicích pracovníků a mladých vysokoškolských absolventů). Ti více inklinují k zabezpečení svého socio-profesního rozvoje prostřednictvím projektových základů opírajících se o osobní strategii, profesní pružnost a mobilitu. Jejich investování do vztahové sítě je primárně orientováno více k uskutečnění osobní kariéry než ke skupině nebo k organizaci.

Profesní identity podle Dubara

V závěru osmdesátých létech prováděl své empirická zkoumání také Claude Dubar. Ten uplatnil induktivní analytický přístup a vyložil utváření profesní identity jednotlivce jako proces dvojího jednání – biografického a vztahového.

„Biografické jednání“ se vztahuje k utváření jednotlivcovy identity v čase „smlouváním se sebou samým“ (identita pro sebe) a plánováním vlastní profesionální trajektorie způsobem neustálé progresse. „Vztahové jednání“ se týká vztahů jednotlivce se členy „daného identifikačního prostoru“ strukturovaného souborem pravidel a etikou.

Oby typy jednání jsou heterogenní a nemusí být ve vzájemném vztahu. Jako subjektivní a časově závislý rozměr vnáší biografické jednání do hry aspekty kontinuity a diskontinuity jednotlivcovy socio-profesní trajektorie a smysl přináležitosti a povinnosti. Na rozdíl od něj vztahový aspekt jednání, jako „objektivní“ prostorový rozměr, spouští proces uznávání/ neuznávání. Pozice vyžadované oběma typy interakcí jsou vzájemně propojeny v tom smyslu, že individuální úspěch socio-profesní trajektorie je částečně určován míněním jiných (členové identifikačního prostoru), kteří obvykle zakládají své posudky na způsobu, jakým jedinec užívá svých biografických schopností.

Na základě tohoto modelu dvojího jednání a syntetickou reinterpetací výsledků získaných empirickým výzkumem identifikoval Claude Dubar čtyři formy profesních identit, které jsou v zásadě shodné s těmi, jež dříve identifikoval Sainsaulieu, jsou však jinak nazvány.

Formy identity		Vztahové jednání	
		Uznání	Neuznání
Biografické jednání	Kontinuita	<p style="text-align: center;"><u>Společenská identita</u> (<i>Podpůrná identita</i>)</p> <p><i>Ekvivalentní smluvnímu nebo podnikatelskému modelu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - pestrost strategií profesní přípravy nebo zaměstnání (16-20letí); - aktivní a adaptovaní zaměstnanci; - vnitřní podněty (v rámci inovativní organizace) 	<p style="text-align: center;"><u>Kategorická identita</u> (<i>Blokovací identita</i>)</p> <p><i>Ekvivalentní splývajícímu modelu nebo modelu společenství</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentalizace práce (16-20letí); - pasivní ale adaptovaní pracovníci; - blokáda (v rámci inovativní organizace)
	Diskontinuita	<p style="text-align: center;"><u>Síťová identita</u> (<i>Identita nezávislosti</i>)</p> <p><i>Ekvivalentní slučujícímu modelu a modelu mobility</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - certifikace nutná pro zahájení (16-20letí) - aktivní, ale neadaptovaní pracovníci; - externí mobilita (v rámci inovativní organizace) 	<p style="text-align: center;"><u>Mimopracovní identita</u> (<i>Identita vyloučení</i>)</p> <p><i>Ekvivalentní útočištnímu modelu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - bez pracovní budoucnosti (16-20 letí); - pasivní a neadaptovaní pracovníci; - ohrožení vyloučením (v rámci inovativní organizace)

Zpracoval Petr Viceník

Pramen:

Dif, M'Hamed: Flexibility, Mobility a Vocational Identities: Development and implications in the French context. IN: Gabriele Laske (Ed.): Project Papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (Fame). ITB – Arbeitspapiere 27. Bremen, Institute Technology + Education University of Bremen 2001, s. 135-164, lit.30.

Ke stažení na webové stránce <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/fame/fame.htm> → products → reports → Summary of the work carried out by the project partners on literature research. literature research paper.

(V tištěné podobě k zapůjčení v knihovně NÚOV.) ■

A-levels ve Spojeném království

Letošní dobré výsledky v tzv. A-levels opět vyvolaly pochybnosti o tom, zda se nesnižují standardy těchto závěrečných zkoušek. Vedly k tomu hlavně tyto tři zjištěné skutečnosti:

- Míra úspěšnosti ve skládání zkoušek se oproti loňsku zvýšila o 0,6 %, z 95,4 % na 96 %.
- Podíl absolventů, kteří získali známku A, se zvýšil z 21,6 % na 22,4 %. V Severním Irsku činil tento podíl dokonce 30,4 %.
- Náskok dívek před chlapci se snižuje, protože míra úspěšnosti chlapců se zvýšila o 0,7 % a dívek o 0,4 %.
- Studenti si málo volí zkoušky z těžkých předmětů, například z výpočetní techniky, moderních jazyků nebo z fyziky. Naopak vzrůstá popularita „lehčích“ předmětů, za které je považováno náboženství, právo, psychologie a mediální studia.

Zkoušky A-levels však skládá jen o málo víc než třetina z věkové skupiny 18letých (v loňském roce to bylo 36 %), což staví Spojené království na jedno z nejhorších míst mezi průmyslově vyspělými zeměmi. Návrh, jak napravit tento stav, by měla přinést závěrečná zpráva Mikea Tomlinsona, která má být zveřejněna v průběhu října. Zpráva se zabývá kurikulem pro 14-19leté žáky a také novým druhem diplomu, který by se měl podobat bakalaureátu a nahradit dosavadní A-levels a GCSE (*General Certificate of Secondary Education* – Všeobecné osvědčení středoškolského vzdělání).

Pramen: Row over 'no-fail' A-levels. The Guardian. International edition, 2004, August 19, s. 1, 15. ■

Uvedeným tématem se zabývají tyto články Zpravodaje:

Návrhy změn závěrečných zkoušek 7-8/2004

Závěrečné zkoušky ve středních školách ve Velké Británii 9/2003

Obhajoba spolkové kompetence v odborném vzdělávání

Komise pro modernizaci spolkového uspořádání, ustanovená v říjnu 2003 Spolkovým sněmem a Spolkovou radou, začala bez tabuizovaných témat s revizí příslušných zákonodárných kompetencí Spolku a zemí. Přitom se zkoumá i mimoškolní odborné vzdělávání.

Při vyjadřování stanovisek k přípravě třetí schůze komise v prosinci 2003 v Berlíně se dva z přizvaných expertů vyslovili pro přenesení kompetence za mimoškolní vzdělávání na země. Ostatní tvrdili, že hospodářské právo nepotřebuje jednotnou spolkovou úpravu. Pouze jeden z odborníků poukázal na význam odborného vzdělávání pro hospodářství na celém spolkovém území a důrazně se vyslovil pro pokračování spolkové kompetence v této oblasti.

Šéfové vlád spolkových zemí již v březnu 2003 požadovali ve společném dokumentu kompetence v oblasti odborného vzdělávání.

Požadavek větších kompetencí pro zemské zákonodárce se sice zdá být v souladu s ústavou, přenesení kompetence v oblasti odborného vzdělávání na země by však bylo z hlediska politiky vzdělávání spojeno se značnými problémy.

Hlavním účelem zákona o profesní přípravě (*Berufsbildungsgesetz* – BBiG) z roku 1969 bylo odstranění právní roztříštěnosti způsobené divergentními zemskými úpravami. Především zásada výhradnosti stanovená v § 28, odst. 1 tohoto zákona by měla zajišťovat to, aby kvalita profesní přípravy pomocí jednotných vzdělávacích obsahů odpovídala požadavkům profesí a zároveň zaměstnancům zajišťovala vysokou míru mobility a možnost přizpůsobovat se okolnostem. Jednotná spolková úprava profesní přípravy se osvědčila zejména kvůli

transparentnosti, která z ní vyplývá, ale také kvůli výhodě vyplývající z velikosti území, na němž platí. Když byl v roce 1994 novelizován čl. 72, odst. 2 ústavy (*Grundgesetz*) s cílem, aby se prostřednictvím Spolku omezilo konkurenční zákonodárství, bylo ze starého znění zákona výslovně převzato kritérium „zachování hospodářské jednoty“. V protokolárním prohlášení se uvádí: „Nové znění článku 72 ústavy ponechává Spolku nedotčené kompetence věcných úprav týkajících se odborného vzdělávání... Předpoklady pro spolkové zákonné úpravy v odborném vzdělávání budou existovat také v budoucnu, protože je v celostátním zájmu, aby se zachovala právní a hospodářská jednotka.“

V návaznosti Spolkový ústavní soud ve svém posudku zákona o péči o staré lidi z roku 2002 uvedl: „K vytvoření jednotného hospodářského území, a tudíž i k zachování hospodářské jednoty, je pak v každém případě zapotřebí spolkový zákon, má-li se zajistit jednotnost profesní přípravy nebo mají-li se vytvořit rovné možnosti přístupu k profesím a řemeslům ve všech zemích nezávisle na tom, kam se má profesní skupina kompetenčně zařadit. Každá země může takovéto záležitosti řídit na vysoké profesionální úrovni, aniž by poškozovala zájmy druhých zemí. Rozdílné předpoklady pro vzdělávání a přijímání do škol však mohou vytvořit na německém hospodářském území rušivé hranice, mohou způsobit v určitých regionech nadbytek nebo úbytek dorostu, mohou zhoršit úroveň vzdělávání, a tím zapříčinit v celém státě značné problémy, pokud jde o šance dorostu a o zaměstnanost.“

Uvažování o těchto záležitostech se však nemůže omezovat pouze na oblast německého hospodářství. V odborném vzdělávání jsou sice podle čl. 150 smlouvy ES kompetentní jednotlivé členské státy, ty však nyní usilují o odstranění překážek mobility a o to, aby se do roku 2010 dosáhlo kompatibility systémů všeobecného a odborného vzdělávání a pokud možno co největší transparentnosti jako předpokladu právně účinného uznávání získaných kvalifikací kdekoliv v Evropské unii. Přizpůsobování vzdělávacích systémů na evropské úrovni již dávno začalo. V různých oborech se vytvářejí profily povolání (např. obchodník v dopravním službách jako profil učebního oboru nebo *solateur*⁴ jako obor dalšího vzdělávání). Německý mechatronik nákladních vozů odpovídá evropskému profilu povolání vypracované-mu v projektu Leonardo. Evropské profesní standardy jsou dokonce částečně výsledkem vývoje v ostatních oblastech kompetencí (např. odborný řidič nákladních vozů).

Ztráta spolkové jednotnosti v mimoškolním odborném vzdělávání by byla nevyhnutelně spojena se ztrátou možnosti podílet se na popisovaném evropském vývoji. Již dnes není německý systém odborného vzdělávání u Evropské komise příliš oceňován. To se také odráží v návrhu směrnice k uznávání dokladů odborné způsobilosti, kde je německé odborné vzdělávání (duální/školní) zařazeno na druhý nejnižšího z pěti stupňů. Vznikne-li až 16 různých variant profesní přípravy v téže profesi (v každé spolkové zemi jedna) bude se pozice Německa nadále oslabovat a šance německých zaměstnanců na evropském trhu práce se značně sníží.

Z těchto důvodů svazy zaměstnavatelů (BDI, BDA, BfB, BGA, DBV, HDE, DIHK, ZDH) a zaměstnanců (DGB, DBB, GEW), průmyslové odborové svazy (IG Bau, IG BCE, IG Metall, Spojené odbory služeb – ver.di), zástupci Spolku (Spolkové ministerstvo hospodářství – BMWA, Spolkové ministerstvo školství a výzkumu – BMBF, Spolkové ministerstvo vnitra – BMI) a zemí v rámci schůze hlavního výboru Spolkového ústavu odborného vzdělávání – BIBB 12. 12. 2003 apelovali na všechny účastníky, aby se důrazně zasadili o zachování stávajících pravomocí v oblasti odborného vzdělávání.

Pramen: Klubertz, Thomas: Plädoyer für die Bundeszuständigkeit im Bereich der beruflichen Bildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2004, č. 1, s. 56-57.

⁴ Viz poznámka na protější straně.

Co nového v časopisech

FORMATION EMPLOI	ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
<p>Grelet, Yvette - Mansuy, Michèle De la précarité de l'emploi à celle de trajectoires: une analyse de l'insertion en évolution. [Od nejistého zaměstnání k nejisté životní dráze: analýza vývoje profesního začleňování.] Formation Emploi, 2004, č.85, s.87-99. Lit.43. S vývojem statistických systémů pro monitorování individuálních modelů mobility včetně přechodu mladých lidí do zaměstnání se tyto systémy ve větší míře používají v oblasti výzkumu. Spolupráce mezi statistiky a výzkumníky z oblasti sociálních věd tak přispívá k dialektickému vývoji znalostí i nástrojů pozorování. Článek se zaměřuje na nestabilitu zaměstnání, klíčový sociální problém, který výzkum pomáhá přeformulovat. Nestabilní zaměstnání je třeba dnes definovat spíše jako dlouholeté individuální životní dráhy, než jako příležitostné situace. K celkovému obrazu přispívají kromě právního základu pracovních smluv i další aspekty (plat, pracovní doba, subjektivní pocity pracovníků).</p>	<p>Koch, Daniel Un regard sur l'enseignement technique en Polynésie française et en Nouvelle-Calédonie. [Pohled na odborné vzdělávání ve Francouzské Polynésii a na Nové Kaledonii.] Enseignement technique, 2003, č.200, s.9-13. 3 grafy, 2 tab., 3 foto. Geografické, ekonomické a sociální podmínky ovlivňující odborné vzdělávání. Situace odborného vzdělávání v lyceích. Specifické rysy profesní přípravy ve Francouzské Polynésii a na Nové Kaledonii. Vzdělávací střediska technologií vhodných pro rozvoj (CETAD - <i>centres d'éducation aux technologies appropriées au développement</i>) v Polynésii a Vedlejší pracoviště profesního lycea (APL - <i>antennes de lycée professionnel</i>) na Kaledonii.</p>
<p>Rochereau, Sabine Grande-Bretagne. La réforme de l'Éducation. [Velká Británie. Reforma vzdělávání.] Enseignement technique, 2003, č.200, s.22-24. Dvě etapy reformy. 1. etapa (1997-2001) zavedla povinné zkoušky ve věku 7, 11, 14 a 18 let, poskytla větší autonomii školám, usilovala o zlepšení kvality učitelů, o transparentnost výsledků apod. 2. etapa (od roku 2001) přinesla především restrukturalizaci středoškolského vzdělávání. Další etapa se bude zaměřovat na zajišťování kvality ve vzdělávání. Úloha středních škol zaměřených na technologii (<i>City technology colleges</i>) a určených 11-18letým žákům.</p>	<p>L'innovation aux États-Unis. [Inovace ve Spojených státech.] Enseignement technique, 2004, č.201, s.25-28. 1 tab., 3 foto. Výzkum a vývoj na vysokých školách a ve výzkumných střediscích v USA. Podíl amerických univerzit na rozvoji ekonomiky založené na inovacích. Stručný popis dvou kalifornských univerzit: univerzity v Berkeley a ve Stanfordu.</p>
CÉREQ BREF	
<p>Möbus, Martine - Besucco, Nathalie - Lochet, Jean-François - Moncel, Nathalie Devenir ouvrier non qualifié dans une grande entreprise. Choix des jeunes et contextes locaux. [Stát se nekvalifikovaným dělníkem ve velkém podniku. Volba mladých lidí a místní kontext.] Céreq Bref, 2004, č.204, s. 1-4. Okolo roku 2000 začaly velké automobilky přijímat více zaměstnanců do svých evropských závodů. Mnozí mladí lidé tak přišli na různá nekvalifikovaná a nejistá místa. Úloha sítí profesních kontaktů při začleňování do světa práce a při získávání prvního stálého zaměstnání. Šetření provedená ve Francii, Velké Británii a v Španělsku.</p>	<p>Frickey, Alain - Murdoch, Jake - Primon, Jean-Luc Les jeunes issus de l'immigration. De l'enseignement supérieur au marché du travail. [Mladí pocházející z imigrace. Od vysokoškolského vzdělávání na trh práce.] Céreq Bref, 2004, č.205, s.1-4. 2 tab. Sociální původ často znevýhodňuje, což se projevuje tím, že proporcionálně méně mladých lidí pocházejících z rodin imigrantů pokračuje ve studiu po dosažení maturity (baccalauréat). Ti z nich, kdo absolvují vysokou školu, se mnohem častěji setkávají s nezaměstnaností a hůře hledají stálé zaměstnání. Článek obsahuje statistické údaje z průzkumu prováděného v roce 1998 pod názvem "Génération 98".</p>

Co to je, když se řekne „solateur“

Solateur je označení pro nové povolání. Program profesní přípravy pro toto povolání byl vytvořen v rámci programu EU Leonardo da Vinci a používá se v několika evropských zemích.

Solateur se zabývá konstrukcí a instalací solárních ohřívačů vody a také plánováním a výpočtem nákladů a energetické bilance solární energie.

Pramen: Internet. ■

EURYDICE

Schlüsselzahlen zu den Informations- und Kommunikationstechnologien an den Schulen in Europa.

Ausgabe 2004. [Klíčové údaje o informační a komunikační technologii ve školách v Evropě. Vydání z roku 2004.] Brüssel, Eurydice 2004. 82 s. *Sg. 25 400*

La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport IV: L' attractivité de la profession enseignante au XXI^e siècle. Secondaire inférieur général. [Učitelství povolání v Evropě: Profil, profese a výzvy. IV. zpráva: Atraktivita učitelství povolání ve 21. století. Všeobecné nižší sekundární vzdělávání.] Bruxelles, Eurydice 2004. 99 s. (Questions clé de l'education en Europe. Volume 3.) *Sg. 25 401*

Europäisches Glossar zum Bildungswesen. Band 1: Zweite Ausgabe. Prüfungen, Abschlüsse and Titel. [Evropský glosář vzdělávání. 1. svazek – druhé vydání. Zkoušky, vysvědčení a tituly.] Brüssel, Eurydice 2004. 274 s. *Sg. 25 402*

Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. [Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě.] Brussels, Eurydice 2004. 100 s. + CD - Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. National description - 2003/2004. *Sg. 25 408*

L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. [Integrace dětí přistěhovalců do škol v Evropě.] Bruxelles, Eurydice 2004. 100 s. + CD - L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Descriptions nationales - 2003/2004. *Sg. 25 409*

CEDEFOP

Brandsma, Jittie - Noonan, Richard – Westphalen, Sven-Åge: **Transforming the public provision of training: reorganisation or privatisation? Long-term changes in Sweden and the Netherlands.** Discussion dossier. [Transformace veřejných opatření profesní přípravy: reorganizace nebo privatizace? Dlouhodobé změny ve Švédsku a v Nizozemsku. Podklady k diskusi.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2000. 117 s. (CEDEFOP Dossier) *Sg. 25 403*

Tsekouras, J. - Stamboulis, M. – Litsardakis, M.: **The financing of vocational education and training in Greece.** Financing portrait. [Financování odborného vzdělávání a přípravy v Řecku. Finanční portrét.] Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities 2003. 83 s. (Cedefop Panorama series. Sv. 78) *Sg. 25 404*

BIBB

Ebbinghaus, Margit: **Prüfungsformen der Zukunft? Prüfungsformen mit Zukunft? Projektarbeit und ganzheitliche Aufgabe.** Zweite Evaluation der Abschlussprüfung in der IT-Berufen. [Modely zkoušek budoucnosti? Modely zkoušek s budoucností? Projektová práce a integrovaná úloha. Druhá evaluace závěrečných zkoušek v profesích informační technologie.] Bielefeld, Bertelsmann 2004. 129 s. (Berichte zur beruflichen Bildung. Sv. 267.) *Sg. 25 405*

Berufsausbildung in der Gesundheits- und Krankenpflege. Lernzielorientiertes Curriculum für praktische und schulische Ausbildung auf der Grundlage des Berufsgesetzes für die Berufe in der Krankenpflege (KrPflG). [Profesní příprava ve zdravotnictví a v péči o nemocné. Kurikulum orientované na učební cíle pro praktickou a školní profesní přípravu na základě zákona o profesích pro povolání v péči o nemocné.] Bielefeld, Bertelsmann 2004. 53 s. *Sg. 25 406*

Handreichung zur Arbeit mit den Checklisten aus: Pravda, Gisela: Die Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts. [Pomůcka pro práci s kontrolními seznamy z publikace Pravda, Gisela: Genderové hledisko v dalším vzdělávání. Analýzy a nástroje na příkladu odborného dálkového vyučování. *Sg. 25 228*] Bielefeld, Bertelsmann 2004. 48 s. *Sg. 25 407*

Beicht, Ursula - Walden, Günter – Hergert, Hermann: **Costs and Benefits of In-Company Vocational Education and Training in Germany.** [Náklady a přínosy podnikového odborného vzdělávání a přípravy v Německu.] Bielefeld, Bertelsmann 2004. 118 s. *Sg. 25 410*

Ehlers, Ulf-Daniel - Gerteis, Wolfgang - Holmer, Torsten – Jung, Helmut W.: **E-Learning Services in the Crossfire: Pedagogy, Economy and Technology. L³ - Life-Long Learning in future educational networks** [Služby e-learningu v křížové palbě: pedagogika, ekonomika a technika. L³ – celoživotní učení v budoucích vzdělávacích sítích.] Bielefeld, Bertelsmann 2004. 514 s. *Sg. 25 411*

Zpravodaj

Odborné vzdělávání v zahraničí (do roku 2000 Zpravodaj VÚOŠ)



Vydavatel: Národní ústav odborného vzdělávání – Anna Konopásková
Weilova 6, 102 00 Praha 10 – Hostivař. Tel. 274 862 251, fax 274 863 380.

E-mail: konopask@nuov.cz <http://www.nuov.cz> Vydávání povoleno MK ČR pod č. registrace E 10679.