

Editorial

Vážení čtenáři,

S mírným odstupem jsme připravili další číslo *Pro Futura*, abychom vás jednak pozdravili po slunném létě a jednak informovali o novinkách. Za zásadní úspěch jednoznačně považuji ustavení Rady vlády pro rozvoj lidských zdrojů.

Z některých rozpačitých informací, které proběhly tiskem po jejím schválení, by se mohlo zdát, že její poslání není moc jasné. Ale vy všichni, kteří znáte naši Strategii pro rozvoj lidských zdrojů, a vy, kteří se přímo podílíte na realizaci jejích doporučení, dobře víte, že vznik Rady završuje rozhodující stupeň při budování systému rozvoje lidských zdrojů u nás, že jde o nejvyšší orgán ČR zabývající se průřezovými otázkami této oblasti. Jde o problematiku širokou, na níž se podílí celá řada významných partnerů – ústřední orgány státní správy, územní samosprávy, zaměstnavatelé, odborové svazy, akademická obec a mnoho dalších institucí i jednotlivců. Není asi třeba znovu připomínat, že u nás dosud neexistoval orgán, který by se systematicky, dlouhodobě a ve vzájemné spolupráci rozhodujících aktérů rozvoji lidských zdrojů věnoval v celé jeho šíři a také ve vazbě na politiku hospodářskou, průmyslovou, vzdělávací a sociální a na politiku zaměstnanosti, a který by inicioval a prosazoval změny v praxi. I dobré koncepční materiály, které vznikly, zůstaly většinou v teoretické podobě a jejich doporučení se nedostala do života.

Tentokrát jsme zvolili větší rozsah *Pro Futura*, abychom vám mohli zprostředkovat zajímavý referát pana Franka Coffielda, profesora university v Newcastlu. Tento příspěvek přednesl letos v červnu v Soluni jako jeden z klíčových řečníků na evropské konferenci pořádané společně Evropskou komisí a CEDEFOPem k hledání dalších kroků pro realizaci lisabonské strategie v oblasti vzdělávání. Jeho vystoupení, které on sám označil za provokující, ukazuje, že názor na mnohá témata vzdělávací politiky se teprve rodí. A to nejen u nás, ale i v Británii, která již tolik investovala do vzdělávání a kvalifikace,



a také na evropské úrovni. Odborníci dnes hledají způsob naplnění náročných, ambiciózních cílů lisabonské strategie. Je to obtížný proces a ukazuje se, jak snadno lze upadnout do klišé a mýtů. Profesor Coffield otevírá znovu některá základní témata, aby připomněl, že v návalu euforie nové ekonomiky a e-learning apod., nemůžeme opominout skutečnost, že naše vzdělávání stále stojí a bude stát na učitelích, že smysl učení je hlubší než jen ekonomický úspěch jedince. Musím podotknout, že v záplavě mnoha vystoupení s moderní terminologií, zapůsobil jeho projev na posluchače stejně, jako když ráno vyskočíte z postele a otevřete okno do svěžího rána.

Některé myšlenky z referátu profesora Coffielda jsou aktuální pro naši situaci. I my máme tendenci si věci ulehčovat. Mnohá témata řešíme jen povrchně, nejdeme do podstaty věcí a pak se neřešené problémy vlečou a kupí. Nedostatek odborné fundovanosti vede ke kopírování – často i špatnému – vzorů, které se pochopitelně liší. Nám ale nezbyvá, než pracovat na našich problémech solidně, posoudit naši konkrétní situaci a zkušenostmi ostatních se jen inspirovat. Jsme to my, kdo musí rozhodnout, kdy se podřídí trendům nové ekonomiky, když se zároveň jasně ukazuje, že trh práce ještě stále potřebuje spíše tradiční profese. Riskneme, že větší množství vysokoškolsky vzdělaných lidí „vyprovokuje“ vznik většího množství kvalifikačně náročných pracovních míst? Nebo budeme jen čekat, jestli se to nějak vyvine samo? Najdeme sílu místo pláče nad nedostatkem peněz ve školství zracionalizovat náklady? Když přešla velká zodpovědnost na kraje, není čas zredukovat počty úředníků na státní úrovni? Klesá-li počet dětí, počet škol na to musí reagovat. Má jít ale o řízený proces, který bude znamenat, že nejlepší učitelé zůstanou na školách a odbornost ostatních vzdělaných a zodpovědných lidí, kterých je mezi učiteli podle mého názoru mnohem víc, než ve většině jiných profesí, bude využita prostřednictvím dobře vyargumentovaných programů. Je čas, podřídí financování vysokých škol výsledkům jejich pedagogické a vědecké činnosti. Rezerv je hodně. Máme své problémy, které musíme řešit, při tom ovšem musíme zároveň obstát při snaze Evropy o hospodářskou prosperitu.

Vaše PhDr. Miroslava Kopicová
ředitelka NVF

Děravá podstata současných vládních strategií celoživotního vzdělávání

Karel Popper ve svém životopise tvrdí, že „pro přednášku existuje pouze jedno ospravedlnění, a sice nastolování závažných témat“ (Unended Quest: An Intellectual Autobiography, Glasgow: Fontana/Collins, 1976) a touto jeho radou se pokusím řídit i já. Všichni jste slyšeli o desateru přikázání, sedmeru požehnání v Kristově kázání na hoře a renaultu pětce. Já vám dnes nabízím sedmero provokací.

Chtěl bych také hned na začátku vyjasnit, že se nehodlám zaměřit pouze na politiku Evropské komise v oblasti celoživotního vzdělávání a na dokumenty Evropského střediska pro rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP). Jsem si dobře vědom toho, že jeden z mých nejlepších přátel je autorem Evropského memoranda o celoživotním učení, které je co do rozsahu i představitosti daleko před vším, co v oblasti strategických materiálů produkuje britská vláda. Můj první terč je daleko většího rozsahu. Mířím totiž na celé to klišovité řečnění na

mezinárodní scéně, v jehož sítích celoživotní učení uvízlo a které je slyšet z organizací typu OECD, UNESCO a – jak jen se mohu opovážit – Světové banky.

Současně chci touto formou doposledka využít jedné z ústředních hodnot, které si Američané i Britové tolik považují, a sice svobody projevu. Tuto svobodu bych však chtěl interpretovat stejně, jako to dělal George Orwell, tedy jako svobodu říkat lidem to, co nechtějí slyšet. Takže bez dalších průtahů přejdu rovnou k první své provokaci.

1. Celoživotní učení – vznešený ideál nebo liknavý zákazník?

Andy Green v jednom svém poutavém článku píše o tom, jak se **řečnění** o celoživotním učení v jednotlivých státech stále více **sblízuje**, zatímco praxe v jednotlivých evropských zemích se naopak stále více **vzdalují**. Ve své analýze oněch mnoha tváří celoživotního učení poznamenává, že jde o „beznadějně vágní“ koncept (The Many Faces of Lifelong

Learning: Recent Education Policy Trends in Europe, Journal of Education Policy, 2002). Se vši úctou - celoživotní učení není vážně beznadějně, ale **užitečně**. Užitečné je totiž jak politikům, kteří pak mohou jemně posouvat svou vlastní interpretaci tohoto pojmu podle toho, jak zrovna svými politickými strategiemi manévrují mezi hospodářským vzestupem a poklesem, tak také odborníkům z praxe, kteří nemají dobře propracovanou teorii respektive praxi celoživotního učení a v neposlední řadě také výzkumným pracovníkům, jako jsem já, kteří se živí tím, že pozorují posuny v užívání tohoto pojmu jak koncepčními pracovníky, tak politiky.

Pro některé zůstává celoživotní učení i nadále oním konceptem vyžadujícím hladký postup v procesu vzdělávání a odborné přípravy a který vyžaduje společné úvahy na vnitro- i meziministerské úrovni. Pro další zase znamená pád bariér a prázdných míst vylučujících automaticky potenciální adepty vzdělávání. Pro ty je celoživotní učení v první řadě koncept umožňující zapojení a včlenění do společnosti. Pro jiné pak celoživotní učení vyžaduje bolestivou reformu stávajících struktur, nikoli tedy bezbolestné „přilepení“ celoživotního učení k ukončené povinné školní docházce. Jsou tu ale i tací, kteří tento pojem interpretují daleko konzervativněji, a sice jako **zvyšování**, a nikoli **rozšiřování** účasti dospělých na všech formách vzdělávání a odborné přípravy. Pak jsou tu i takoví jako já, kteří, jak vysvětlím později, stejně jako já celoživotní učení ztotožňují se sociální kontrolou. A nakonec jsou tu takoví, kteří se ve shodě s vedením mé domovské univerzity domnívají, že celoživotní učení není nic jiného, než „zpozdlé řečnění“, které si nezaslouží pozornost univerzity „zaměřené na výzkum“. Z toho důvodu také letos na Univerzitě v Newcastlu zrušili katedru celoživotního učení.

Pojem celoživotní učení pak tedy snadno může sloužit celé řadě vzájemně protichůdných účelů. Onu proměnlivost a mnohoznačnost sociálněvědných konceptů typu celoživotního učení, zachytil v následujícím citátu dobře Ernest Gellner:

Není nepravdivějšího výroku, než že užití určitého tvrzení je současně i jeho významem. Naopak. Jeho užití může záviset na nedostatku jeho významu, na tom, že mu v různém kontextu náleží naprosto odlišné a vzájemně neslučitelné významy a na tom, že při tom všem vyznívá dojem, jakoby mu náležel jeden trvalý, stálý význam.
(Gellner, 1973)

2. Chybějící koncept – učení

Ve svých pesimističtějších chvílích si uvědomuji, že nám Britům chybí dvě

Tabulka 1 Charakteristiky tradičních modelů učení a modelů celoživotního učení

Tradiční model učení

- Učitel je zdrojem znalostí
- Studující získávají znalosti od učitele
- Studující pracují o samotě
- Testy slouží jednak k tomu, aby zabránily dalšímu pokroku v učení do té doby, než studenti beze zbytku zvládnou určitý soubor dovedností a jednak aby stanovily, kdo a v jakém rozsahu bude mít v budoucnu přístup k dalšímu učení
- Všichni studující dělají to samé
- Učitelům se dostane počáteční odborné přípravy a následně ad hoc doškolování
- Určití adepty učení se označí za „dobré“ a těm je pak dovoleno vzdělávat se dále

Celoživotní učení

- Vzdělávací pracovníci jsou průvodci po zdrojích znalostí
- Lidé se učí prostřednictvím činností
- Lidé se učí ve skupinách a vzájemně jeden od druhého
- Učební strategie a budoucí způsoby učení se identifikují pomocí mechanismu hodnocení
- Vzdělávací pracovníci vytvářejí individualizované učební plány
- Vzdělávací pracovníci jsou sami adepty celoživotního učení. Počáteční odborná příprava a pokračující profesionální rozvoj jsou tedy úzce spjaté.
- Lidé mají po celý svůj život přístup k učení

Pramen: Světová banka (2002) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, [Celoživotní učení v globální ekonomice znalostí: Výzvy pro rozvojové země], Swindon: Washington, DC.

věci, které nám brání zavést úspěšnou politickou koncepci a praxi celoživotního učení: neshodneme se na žádné společné teorii učení a pro významné skupiny znevýhodněných občanů formální vzdělávání končí v šestnácti. V oficiálních materiálech věnovaných tematice celoživotního učení a produkovaných částečně autonomními nevládními organizacemi a jednotlivými ministerstvy školství se lze dočíst o radostech vzdělávání, civilizačních efektech učení a samozřejmě také jeho ekonomických přínosech. Více než co jiného se dočtete, že „učení se vyplatí“. Co by také v západních demokraciích mohlo být důležitějšího než peněžní odměna?

Co však už v těchto materiálech nenajdete, je jakákoli teorie učení nebo celoživotního učení. V žádné ze všech těch zpráv a plánů na to, jak „do středobodu systému postavit samotného vzdělávaného“, rozšířit účast na vzdělávání, „zvýšit kvalifikaci pracovní síly“, zvýšit standardy a vybudovat „učící se organizace“, není ani zmínka o teorii (nebo teoriích) učení, kterou by se všechny ty projekty inspirovaly, řídily a podle níž by se také hodnotily. Jako by existovalo nějaké všeobecně rozšířené, konsensuální chápání procesů učení a vyučování, k němuž už netřeba dalšího komentáře. Toto opomenutí je však velmi závažné a celému projektu celoživotního učení by se mohlo ukázat být osudným. Je to jako by v medicíně lékaři vyhlášovali národní očkovací kampaň, přičemž by postrádali jakoukoli vyzkoušenou a osvědčenou teorii virů a očkovaní jejich kmenů. Kolik z vás by v takovém případě stálo fronty na takovou injekci? Lze se pak divit tomu, že určité skupiny společnosti se tážou po tom, co jim vlastně pod nálepkou celoživotního učení nabízíme?

Jelikož mám touhu provokovat, možná jsem to přece jen „malilinko“ přehnal. Oficiální materiály totiž tak docela o dané věci nemlčí. Například v zprávě Světové banky jsem našel následující tabulku snažící se vysvětlit charakteristiky tradičního modelu učení a modelu celoživotního učení.

Světová banka je přesvědčena, že „ekonomika založená na znalostech si žádá nový pedagogický model, [v rámci něhož] bude větší váha přikládána učení se činností, práci v týmech a kreativnímu myšlení“ (Světová banka, 2002)

Tato tabulka je v mnoha ohledech problematická. Zprvu, ona uměle nvcovaná dichotomie těchto dvou pozic je výsměchem oběma z nich. Tradiční model, tak jak je zde prezentován, je vlastně karikaturou současné praxe milionů vyučujících, přičemž k realizaci reforem navrhovaných Světovou bankou budou zapotřebí právě a jedině oni.

Zadruhé, nový model celoživotního učení prezentovaný v této tabulce je neúplná změň špatně pochopených teorií učení. Na prvním řádku je nám řečeno, že lidé se učí tím, že mají přístup ke znalostem, pak se ovšem argumentace změní a najednou se podle všeho učí činnostmi. Se třetím řádkem ovšem přichází další změna a lidé se učí ve skupinách a vzájemně jeden od druhého. Co tedy platí? Všechna tvrzení? Jejich kombinace? A která(é) teorie učení je (jsou) pro tato tvrzení podkladem? Co třeba ono důležité učení, které u lidí probíhá při myšlení, napodobování, čtení a, což je vůbec nejdůležitější, při vyučování učitelem-expertem? Bagatelizace klíčové role učitelů je společným a nevídaným mnoha tématem mezinárodních materiálů o celoživotním učení. A přesto opakují, že to

PRO FUTURO

jsou právě oni, na kom jsme co do transformace dnešní pedagogiky závislí.

Existují však teorie učení, které považují za obzvláště vhodné pro odborný výcvik a které se tak neuvěřitelně pozitivně liší od oněch behavioralistických teorií o krysách běhajících v laboratorních labyrintech a holubech klovajících granule, se kterými jsem se setkal jako student psychologie. Mluvím zde o dílech Lavea a Wengera (1991), Engströma (1998) a Vygotského (1962). Každý z nich zdůrazňuje rozhodující roli učitelů jako odborníků, instruktorů a rádců. Podrobněji se těmito otázkami zabývá Anna Sfard (1998).

3. Zapomenutá armáda: učitelé

Máme-li jednat v duchu této konference a „pustit se do práce na celoživotním učení“, chtěl bych se nejprve zeptat: co se stane, pokud se pojem celoživotního učení dostane do rozporu s učitelskou profesí? Znovu opakuji, že **právě** učitelé jsou onou klíčovou skupinou, po níž se bude vyžadovat realizace reformy, jež dnes přicházejí shora, z Bruselu a Londýna, aniž by byly konzultovány s učiteli. Anglická vládní strategie reformy celoživotního učení trpí jedním závažným nedostatkem: neexistuje zpětná vazba od těch, kteří ji budou realizovat.

Zaposloucháte-li se pozorně do projevu ministrů školství (i když čas se dá bezpochyby trávit daleko lepšími způsoby), uslyšíte, že se domnívají, že struktura a kultura učitelského stavu není v souladu s nároky kladenými ekonomikou založenou na znalostech. Podle našich ministrů a jejich poradců tedy nemá valný smysl výrazně investovat do celoživotního odborného rozvoje učitelů. Při soukromé schůzce od nich uslyšíte: „nemůžete jim věřit“, „jedou si ve svých vyjetých kolejí“, „předchozí pokusy o změnu kultury vyučování pokaždé selhaly“ a „zaprodali duši těm bolševickým odborům“.

Mně leží na srdci něco jiného. Chci se zeptat na následující. Jaký koncept celoživotního učení mají **učitelé**? A když už jsme u toho: jaký koncept celoživotního učení mají **studenti**? A co koncept učení vůbec? Z důkladného výzkumného šetření vyplývá, že až příliš mnoho studentů má sklon k velmi povrchnímu chápání učení, o celoživotním učení ani nemluvě, a že mají sklon klást rovnítko mezi memorováním a následné chrlení fakt při formálním zkoušení, přičemž kladou silný odpor tomu, když se jejich vyučující tento jejich neadekvátní postoj k učení pokoušejí změnit (Entwistle a kol., 2001).

Ale zpět k budoucnosti učitelské profese. Dovolte mi teď tři návrhy seřazené podle postupující radikálnosti:

a) Všichni učitelé by se měli stát jak odborníky ve své aprobaci (matematice, strojním inženýrství a čemkoli dalším), tak pedagogickými experty. Učení je koneckonců společným zájmem učitelů i studentů. Ústředním úkolem vyučujících je vzbudit a následně formovat ve svých studentech lásku k učení. K tomu se ovšem

učitelé musejí sami stát a zůstat adepty celoživotního učení a výukovými odborníky. V Anglii utrácíme celé jmění na počáteční vzdělávání učitelů a osnovy měníme každé dva tři roky. V ostrém rozporu s tímto ale zanedbáváme profesní potřeby 400 000 učitelů v praxi. Je třeba, abychom věnovali daleko více prostředků na to, abychom ze zkušených učitelů dělali učitele-experty. Učitelům v praxi by se pravidelně mohly nabízet syntézy posledních pedagogických výzkumů, např. meta-analýzy relativních dopadů inovací ve vzdělání vypracované Marzanem (1998), Hattiem (1999), Blackem and Williamem (1998) a Coffieldem a kol. (chystaná publikace).

b) Učitelská profese musí napodobit lékařskou a vytvořit si postupně specializovanější role, jelikož vědomostní báze vyučování a učení se rozrůstá. Každá škola, fakulta a školící středisko by si mohla vybudovat výzkumné oddělení zabývající se vyučováním, učením a hodnocením. Podobně by už dnes bylo zapotřebí specializovanějších učitelů informačních a komunikačních technologií (IKT), jejichž hlavním úkolem je udržet krok s nejnovějšími inovacemi v oboru a seznamovat s nimi své kolegy.

c) Závěrem jeden radikálnější návrh. Vyučování v typicky anglické kultuře odpovědnosti zdůrazňující cíle, testy a výkonnostní žebříčky přináší více stresu než kdy předtím. Pravděpodobně následkem toho dnes také 40% nových učitelů opouští profesi do pěti let po nástupu do zaměstnání. Navrhují, abychom se s problémy vyhoření a netečnosti vyrovnali tak, že by učitelé v budoucnu byli najímáni na pětileté kontrakty s možností obnovení. Předákům učitelských odborů by pak vláda na oplátku nabídla významnou účast na tvorbě, realizaci a hodnocení strategie změn.

4. Jaké dovednosti pro budoucnost?

Také v otázce, které dovednosti by si měli mladí osvojit pro život ve 21. století, panuje v mezinárodní literatuře o celoživotním učení předvídatelný a poněkud jednotvárný konsenzus. Sami ten seznam pravděpodobně znáte nazpaměť: mladí lidé by měli být schopni práce v týmu, umět řešit problémy, být podnikaví a nacházet vlastní motivaci. Zkrátka všechny ty dovednosti, které každou novou generaci připraví k „okamžitému použití“ průmyslovými odvětvími.

K podobným seznamům si neodpustím dvě poznámky. Zaprvé, každá z těchto „nových“ dovedností byla samostatně studována a zjistilo se, že je neuspokojující. V daném čase provedu dekonstrukci jedné z nich – týmové práce. Zadruhé bych chtěl předložit námitku, že existuje jedna daleko důležitější dovednost, kterou bychom měli mladým nabídnout (podrobněji viz Coffield, 2002).

Richard Sennet tvrdí, že „týmová práce“ naleptává charakter pracovníků v ekono-

ce založené na znalostech, protože flexibilní a krátkodobá práce v týmech vyžaduje „ponižující povrchnost“ při níž zaměstnanci nosí „masku spolupráce“ (The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism, New York: WW Norton, 1998). Vezměte si třeba ono protivné klišé, k němuž se uchylují vedoucí diskusních skupin: „Děkuji Vám, že jste se s námi podělil(a) o svůj názor.“ Daleko více bychom se všichni pravděpodobně dozvěděli a naučili tehdy, pokud by bylo přijatelné říci: „Obávám se, že Vás komentář je irelevantní, triviální a moc nám nepomůže“. Samozřejmě to lze vyjádřit i zdvojnásobit.

Richard Sennet své tvrzení rozvádí následujícím způsobem:

Konstrukt týmové práce se hodí pro účely ovládnutí. Hluběji sdílené závazky, loajalita a důvěra by si žádaly více času – a proto by se s nimi nedalo tolik manipulovat. Manažer, který prohlásí, že jsme všichni oběťmi daného času a místa, je ostatně tou nejprotřeplejší postavou, která se těmito stránkami mihne. Osvojil si umění užívání moci bez povinnosti zodpovídat se (Sennet, The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism, New York: WW Norton, 1998).

Podobně jsou kritizovány i další tzv. dovednosti (např. o „podnikatelských dovednostech“ pojednává Coffield, 1990). Ale dovolte mi pro změnu konstruktivní návrh. V rozsáhlé literatuře zabývající se dovednostmi, které lidé potřebují pro budoucí využití, se vynechává jedna ze zcela základních ingrediencí. Řečeno s velkou dávkou otevřenosti, všichni z nás potřebují schopnost rozpoznat „hovadinu“ a současně morální odvalu poukázat na ni. Studující každého věku si musí vytvořit **kritickou** inteligenci, díky níž by byli schopni zpochybňovat okázalé sliby politiků, povýšenecký jazyk bombastických reklam a chartrná tvrzení vědců jako jsem já. V zásadě totéž podle mne tvrdí i Edwards, Ranson a Strain, kteří v poněkud umírněnějším tónu říkají, že pokud je celoživotní učení reakcí na intenzivní strukturální a destabilizační změny, pak všichni občané potřebují aktivně užívanou dovednost **reflexe**, za níž považují „schopnost rozvinout v sobě kritické vnímání předpokladů, na nichž stojí praktická realizace“ (Reflexivity: Towards a Theory of Lifelong Learning, International Journal of Lifelong Education, 2002).

Všechny tyto nové dovednosti se pokládají za nezbytné, protože se obecně má za to, že „*člověk za život změnil pracovní místo v průměru sedmkrát a povolání v průměru třikrát*“ (David Kolb, 1984, Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall). Toto široce sdílené stanovisko však při bližším zkoumání neobstojí.

Trh práce ve Velké Británii je po Spojených státech údajně tím nejpružnějším a nejderegulovanějším. Vláda New Labour současně hlásá, že jejím cílem je pokračovat v deregulaci britského finančního trhu a trhu práce a tlačit ostatní evropské země k témuž. Avšak velké celobritské šetření provedené Radou pro hospodářský a sociální výzkum v rámci jejího výzkumného pro-

Tabulka č. 2		
	1992	2000
Trvalé zaměstnání (na dobu neurčitou)	88,0 %	92,0 %
Krátkodobé zaměstnání	7,2 %	5,5 %
Smlouvy na dobu určitou (1-3 roky)	5,0 %	2,8 %
Práce v pružné pracovní době	16,8 %	22,0 %
Tele-working	3,6 %	4,1 %

Pramen: TAYLOR, R. (2002) *Britain's World of Work – Myths and Realities [Svět práce v Británii – mýty a realita]*, Swindon: ERSC.

Tabulka č. 3		
Průměrné udržení si pracovního místa (v měsících) podle pracovní úrovně		
	1992	2000
Vyšší management / profesionálové	85,3	109,1
Nižší management / profesionálové	82,7	94,9
Administrativní pracovníci	53,9	82,3
Rutinní nemanuální práce	60,6	59,7
Technici a pracovníci dozoru	103,1	101,7
Kvalifikovaní manuální pracovníci	77,7	68,9
Polo- a nekvalifikovaní manuální dělníci	74,3	87,7

Pramen: TAYLOR, R. (2002) *Britain's World of Work – Myths and Realities [Svět práce v Británii – mýty a realita]*, Swindon: ERSC.

gramu *Future of Work [Budoucnost práce]* a zahrnující vzorek 2 466 zaměstnanců reprezentující všechna povolání, vážně zpochybňuje řadu obecně sdílených názorů na práci v Británii. Tabulka č. 2 dosvědčuje, že „naprosto převládající normou zůstává trvalé zaměstnání a to platí pro všechny kategorie povolání“ (Robert Taylor, 2002, *Britain's World of Work – Myths and Realities*, Swindon: Economic and Social Research Council).

Při zkoumání průměrné doby udržení si jednoho zaměstnání (Tabulka č. 3) tento výzkum rovněž nabízí obrázek relativní stability na pracovišti.

Z tabulky je zřejmé, že v době udržení si jednoho zaměstnání jsou mezi jednotlivými povoláními rozdíly, přičemž vyšší management a profesionálové si jedno místo drží déle než manuální pracovníci. Avšak „široce propagovaný obraz pružného trhu práce s rostoucím počtem zaměstnanců bez dlouhodobých pracovních úvazků, kteří se jen přesouvají z jednoho pracovního místa na druhé, je od reality velmi vzdálený“ (Taylor, 2002).

Z tohoto reprezentativního šetření lze pro celou Británii vyvodit následující závěry:

- Důležitější než změna je dnes na pracovišti kontinuita.
- Klíčovou roli při pochopení stále větších nerovností na pracovišti i nadále hrají třídní rozdíly.
- Obecně rozšířené představy o „smrti kariéry“, „konci jednoho trvalého zaměstnání“

na celý život“ a „nové psychologické smlouvě mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem“ jsou uvedenými důkazy kategoricky popřeny.

5. Žádný jednoduchý vztah mezi vzděláním a hospodářským růstem

Při čtení zmíněné zprávy Světové banky *Celoživotní učení v globální ekonomice znalostí* se lze dočíst například to, že „Rok školní docházky navíc obvykle zvyšuje příjem o 10%; v obzvláště chudých zemích se příjem takto může zvýšit o 20% či více...“ nebo „Údaje o změnách ve vzdělávání a produktivitě v rámci jednotlivých zemí naznačují, že vzroste-li průměrný počet let školní docházky domácí pracovní síly, produkce na jednoho pracovníka se zvýší o 5-15 %“ (2002).

Vznikl snad nějaký tajemný návod, který školní docházku mění v čisté zlato? Jak se vyslovila Alison Wolfová, zdánlivá přesnost takových výpočtů je „nepodložená“ (Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth, London: Penguin, 2002). Proč? Protože příjmy nejsou přesným měřítkem lidské produktivity, dostupné statistiky jsou často nepřesné, prezentují pouze korelace, nikoli příčinné vztahy a neříkají nám nic o nesčetných zprostředkujících mechanismech. Budu-li opět citovat Alison Wolfovou, pak „*onen jednoduchý a jednostranný vztah, kterým*

jsou naši politici a komentátoři tak očarování, tedy vydaje na vzdělávání na vstupu a hospodářský růst na výstupu, prostě neexistuje“ (2002).

Ekonomové dle mého názoru silně přeceňují význam, který individuální i celospolečenská „návrstnost“ pro vzdělání má. Členové současné britské labouristické vlády dnes hovoří tak, jako by jediným účelem vzdělání byla podpora hospodářského růstu. Přesnější by bylo tvrdit, že investice do vzdělání se zdají **nezbytnou**, nikoli však **dostatečnou** podmínkou ekonomického růstu. Existuje obrovské množství dalších faktorů, které do této rovnice vedle investic vstupují, ale o nichž zprávy Světové banky nemají co říct nebo říkají jen velmi málo. Patří mezi ně kvalita získaného vzdělání, míra inovace v průmyslu a míra investic do výzkumu a vývoje, organizace pracovních postupů v rámci firmy, strategie zaměstnavatele zaměřená na inovaci produktů a konkurenční boj, kvalita produkovaného zboží a služeb, odborná příprava a výkonnost managementu, pracovní vztahy, užití nových technologií atd.

6. Celoživotní učení jako nástroj sociální kontroly

Lidé zapálení pro myšlenku celoživotního učení často působí dojmem, že celoživotní učení by se podle nich mělo stát všudypřítomným, nevyhnutelným a možná dokonce povinným (viz Tuckett, 1998). Věci nijak nepomohou ani tváním na tom, že jejich úmysly při pokusu o kontrolu nebo formování chování ostatních lidí, jsou, samozřejmě, čistě pro dobro ostatních a v jejich nejlepší zájmu. Sociální kontrolou rozumím „organizované reakce společnosti na chování a lidi, které považuje za nějakým způsobem odchylující se od průměru, problematické, znepokojivé, ohrožující ji či nežádoucí“ (Cohen, 1985: *Visions of Social Control: Crime, Punishment and Classification*, Cambridge: Polity Press). Jak prohlásila jedna stará dáma na večerním kurzu španělštiny u nás v Newcastlu poté, co odmítla podstoupit zkoušku, na základě které by získala osvědčení o kvalifikaci a díky níž by tak Fakulta dalšího vzdělávání dostala zapláceno: „Jsem snad nějaká překážka pokroku?“

Basil Bernstein za klíč k celoživotnímu učení pokládá „vzdělatelnost“, v rámci níž se očekává, že lidé zůstanou trvale otevření „odpovídajícímu formování a zdokonalování v závislosti na technologických, organizačních a tržních eventualitách“ (From Pedagogies to Knowledges, 2002). Berstein poukázal na dvě změny (všichni angličtí teenageři dnes mají přístup k poradci, který jim může pomoci s výběrem povolání a rodinám se dnes dostává formálního

vzdělávání v „rodičovských dovednostech“), které považuje za stále silnější důkazy sklonu západních společností k *totálně pedagogizované společnosti*.

7. Nerovnost jako hrozba sociální soudržnosti

V kvantech odborné literatury věnované celoživotnímu učení se vyskytují velmi detailní pasáže popisující role a povinnosti každé části komunity – vlády, zaměstnavatelů, poskytovatelů služeb a jednotlivců. Všechny části kromě jedné. Nikde jsem se nedočel o rolích a povinnostech nové třídy „superbohatých“. V uplynulých dvaceti letech došlo k pozoruhodnému růstu nerovnosti a polarizace, což začíná být zřejmé v západních industrializovaných zemích, a dokonce ještě více v rozvíjejících se zemích. Zygmunt Bauman některé z výsledků turbokapitalismu zachytil následujícím způsobem:

Před deseti lety byl příjem ředitele firmy ve Spojených státech dvaadvacátkrát vyšší než příjem dělnické profese. Teď je vyšší čtyřicetkrát. Devadesát pět procent přebytku tisíc stomiliardového přebytku vzniklého mezi lety 1979 a 1999 se rozdělilo a spotřebovalo mezi pěti procenty Američanů.

Současně s tím tři z nejbohatších lidí na světě vlastní aktiva v hodnotě vyšší než kombinovaný národní produkt čtyřiceti osmi chudých zemí. Bohatství patnácti nejbohatších lidí překračuje celkový národní produkt celé subsaharské Afriky. (Bauman, 2001, *Whatever Happened to Compassion?* in T BENTLEY and D STEDMAN JONES (eds) *The Moral Universe*, London: Demos).

Když byly podobné statistiky v jednom televizním interview předloženy premiéru Tonymu Blairu, odmítl proti tak křiklavé nerovnosti cokoli dělat; podle něj je nerovnost příjmů znamením zdravé konkurence na volném a pružném trhu.

Premiér odmítá uznat vršící se důkazy o tom, že politika jeho vlády spočívající v zavádění tržních principů do vzdělávání a odborné přípravy ve Velké Británii zvýraznila rozdíly a rozšířila propast nerovnosti (viz Gerwitz a kol., 1995; Ball a kol., 2000). Krátce řečeno, trhy působí proti chudým, protože zvýhodňují ty, kteří už v současnosti disponují finančním, kulturním a intelektuálním kapitálem.

Příjmová nerovnost se od roku 1997, kdy se vláda ujala New Labour, zhoršila. Nedávno však akcionáři začali hlasovat proti nemorálně vysokým částkám nabízeným vysokému managementu jako kompenzace za neúspěch. Věci se například konečně začaly hýbat ve chvíli, kdy akcionáři odmítli odsouhlasit udělení 22 milionů liber generálnímu řediteli firmy GlaxoSmithKline v případě, že by byl po dvou letech angažmá ve firmě propuštěn kvůli slabým výkonům. Vláda New Labour, která se neustále podvoluje bohatým a mocným, je pro striktně **dobrovolný** kodex regulující odměny generálních ředitelů, avšak školy, univerzity, nemocnice a věznice podrobuje přísným, právně závazným předpisům obsahujícím „řemen, rovnátka a popravicí kruh“ (citováno Tony Edwardem, 2003).

R.H. Tawney roku 1913 poukázal na samotnou podstatu věci: „*Co uvážliví bohatí nazývají problémem chudoby, to uvážliví chudí stejným právem nazývají problémem bohatství.*“ A jak nám připomíná ještě starší citát Aristotelův, zvyšování příjmové nerovnosti se může stát vážnou hrozbou sociální stability v Evropě.

Co lze tedy dělat? Dovolte, abych předložil tři poslední návrhy:

- Mohli bychom se vrátit ke koncepci **progressivní** daně z příjmu pro ty, kteří mají obrovské platy.
- Vlády by jako protiváhu národní **minimální** mzdy mohly zavést národní **maximální** mzdu. Vlády by mohly trvat na tom, že všechny firmy budou ve svých výročních zprávách vedle částek vynaložených na školení svého personálu, údajů o těch, kdo z odborné přípravy těžili a jistého zhodnocení kvality kurzů, uvádět také rozdíl mezi nejhůře a nejlépe placenými zaměstnanci.
- Vlády by rovněž mohly omezit množství prostředků, které by jednotlivci mohli mít na účtech v penzijních fondech. A poslední příklad: pro generálního ředitele společnosti Kingfisher se chystá roční důchod ve výši 790 000 liber. V Anglii máme pro podobné manažery speciální odborný termín. Říkáme jim „líní bastardi“.

Jaká je šance, že tato konference spustí veřejnou debatu s politikou na toto téma? Chyba, milý Brute, není v našich politicích, ale v nás samotných, protože na ně máme tak málo nároků. Připomíná mi to mého otce, který jednou o Vánocích na otázku protivně hostitelky „Dáte si kapku sherry?“ odpověděl: „Ne, dám si dvojitou whisky“.

CEDEFOP
Soluň
2. - 3. 6. 2003

Frank Coffield
Newcastle University
F. J. Coffield@ncl.ac.uk

Malé a střední podniky zatím význam lidských zdrojů podceňují

Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání, která působí při Národním vzdělávacím fondu, se věnuje mimo jiné také výzkumu v oblasti trhu práce, zaměstnanosti a kvalifikace pracovní síly v nejrůznějších regionech ČR a odvětvích.

Jedním z projektů, které Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání v roce 2002 zpracovávala pro Ministerstvo práce a sociálních věcí, byla „**Analýza podmínek a důvodů rozdílných přístupů malých a středních podniků k rozvoji lidských zdrojů**“. Cílem projektu bylo zmapovat situaci a zjistit základní bariéry realizace rozvoje lidských zdrojů v malých a středních podnicích.

Z výsledků komplexního šetření přístupů podniků k rozvoji lidských zdrojů, které bylo provedeno mezi 900 podniky a organizacemi z celé České republiky, vyplývá jednoznačně horší pozice malých a středních podniků ve srovnání s ostatními podniky ve všech základních aspektech, zejména v systémovosti a propracovanosti realizovaných přístupů, rozsahu zdrojů vynakládaných na vzdělávání a dostupnosti kvalifikovaných pracovníků.

Průzkum dále ukázal, že závažnost rozdílů v neprospěch malých a středních podniků se

zvyšuje s klesající velikostí podniků. Naopak lepší výsledky v přístupu k lidským zdrojům vykazují v průměru podniky s příznivými výkonnostními a kvalitativními charakteristikami - podniky s rostoucí produktivitou, provádějící výzkum a vývoj a vývozci. Výrazněji příznivější je přístup k lidským zdrojům rovněž v podnicích se zahraniční účastí oproti podnikům domácím.

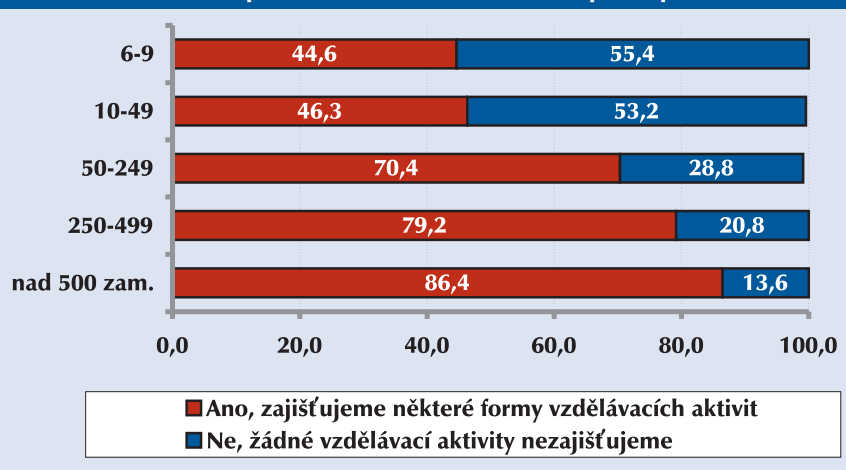
Lidské zdroje – klíč k výkonnosti a konkurenceschopnosti

Výsledky šetření potvrdily, že jen malá část malých a středních podniků si uvědomuje význam kvality lidských zdrojů jako jednoho z klíčových faktorů své ekonomické výkonnosti a konkurenceschopnosti. Např. pouze 8,9% organizací řadí kvalitu

pracovníků k hlavním zdrojům konkurenční výhody a pouze 12,5% organizací považuje úroveň kvalifikace pracovníků za problém nedostatečné konkurenceschopnosti na evropském trhu. Malé a střední podniky si rovněž mnohem méně uvědomují své kvalitativní nedostatky ve srovnání s domácí a zahraniční konkurencí.

Z podceňování významu kvality lidských zdrojů pak vyplývá nesystémový a spíše krátkodobě orientovaný přístup malých a středních podniků k jejich rozvoji. Výchozí podmínkou systémového přístupu k lidskému potenciálu ve firmě je totiž schopnost identifikace současného stavu a vývoje budoucích potřeb kvalifikací a dovedností. Pravidelná hodnocení těchto oblastí provádí v průměru pouze necelých 50% organizací. Nesystémové je také personální zabezpečení vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů ve firmách, kdy se v 74,9% organizací příslušný pracovník věnuje dané problematice pouze nárazově a v 60,5%

Podíly organizací zajišťujících vzdělávací aktivitu pro své pracovníky (v %) Průměrné udržení si pracovního místa (v měsících) podle pracovní úrovně



organizací nemá v dané oblasti žádné specializované vzdělání (ani ve formě krátkodobého kurzu). Plán vzdělávání pro celou organizaci či alespoň pro některé skupiny pracovníků v písemné podobě vypracovává podle zmíněného šetření pouze 36,7% organizací.

Podle průzkumu realizují malé a střední podniky vzdělávací a rozvojové aktivity v menším rozsahu a také v menší míře předpokládají jejich zvýšení v budoucnu. Např. vzdělávání a rozvoj pracovníků nezajišťuje 42,7% organizací, 27,4% považuje vzdělávání za příliš nákladnou činnost bez odpovídajících přínosů a 48,4% za soukromou záležitost zaměstnance.

Rozsah vzdělávání se v posledních třech letech zvýšil v méně než polovině podniků (41,7%) a zvýšení podílu výdajů na vzdělávání na celkových nákladech práce

po vstupu do EU očekává pouze 31% organizací. Realizované vzdělávací aktivity mají v malých a středních podnicích spíše jednodušší formu, převažují krátká interní školení v podobě zaučení na pracovišti. Velmi omezeně jsou v malých a středních podnicích realizovány vzdělávací aktivity zaměřené na zvýšení flexibility pracovníků. Pouze 34,7% organizací školí své pracovníky pro výkon dvou a více profesí a 14,4% organizuje rekvalifikační kurzy.

Co s fluktuací?

Další společnou charakteristikou malých a středních podniků je výrazně méně aktivní přístup k řešení pocítovaných problémů. Např. malé a střední podniky se častěji potýkají s problémy při získávání pracovníků s požadovanou kvalifikací a rovněž s jejich fluktuací. Nedostatek pracovníků

však řeší pouze 8,5% organizací větším rozsahem vzdělávacích aktivit, 9% budováním vazeb na školy a 5,8% vyhledáváním a výchovou budoucích pracovníků. Malé a střední podniky také častěji uvádějí jako problém rozvoje nedostatek finančních zdrojů, podíl organizací, které využívají vnější finanční pomoc z programů EU či českých ministerstev je však opět velmi nízký (3 – 6%). Malé a střední podniky jsou rovněž méně aktivní ve spolupráci s vnějšími subjekty. Jen v omezené míře spolupracují se vzdělávacími institucemi, poradenskými firmami a informačními centry (v průměru 21,3% organizací). Přitom podniky, které takovou spolupráci realizují, ji považují v převažující míře za přínosnou (v průměru 80% organizací).

Příklady táhnou

Studie shrnující výstupy projektu obsahuje kromě samotné analýzy také „Zásobník dobrých zkušeností rozvoje lidských zdrojů v malých a středních podnicích: inspirativní příklady z praxe“. Zásobník je krátkým přehledem přístupů, opatření a konkrétních projektů, iniciovaných na nejrůznějších úrovních a v nejrůznějších podmínkách. Příklady a zkušenosti byly čerpány zejména z členských států Evropské unie, ale i z České republiky a některých kandidátských zemí. Plná verze studie je k dispozici v elektronické verzi na webových stránkách Národní observatoře zaměstnanosti a vzdělávání (<http://www.nvf.cz/observatory>).

*Anna Kadeřábková, Alena Zukersteinová
Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání – Národní vzdělávací fond*

Zástupci krajů a rozvoj lidských zdrojů

Druhé setkání zástupců krajů k problematice rozvoje lidských zdrojů proběhlo letos 25. června v Českých Budějovicích. Spolu s týmem Rozvoj lidských zdrojů (RLZ) NVF jej pořádala Jihočeská hospodářská komora.

V úvodu promluvil vedoucí odboru školství Jihočeského krajského úřadu Pavel Zeman a Petr Kukla z Jihočeské hospodářské komory.

Následující řečník Zdeněk Palán se věnoval vymezení pojmu vzdělávání dospělých,

jeho zařazení v rámci celoživotního učení. Zmínil význam všech institucí vzdělávání dospělých, porovnal počet dospělých vzdělávaných na školách a mimo ně. Shrnul rovněž národní i mezinárodní dokumenty, které jsou zaměřeny na vzdělávání dospělých.

Miroslava Mandíková všem přiblížila význam strategického řízení RLZ v krajích i cesty k jeho realizaci.

Další část setkání byla věnována víceúčelovým vzdělávacím centrům. Nejprve

proběhlo stanovení činností center pro jednotlivé klíčové zakazníky, poté krátký brainstorming k názvu center.

Na závěr setkání účastníci navštívili odborně vzdělávací centrum pro potřeby strojírenství v budově Střední odborné školy technické. Toto centrum vytvořila v roce 2002 Jihočeská hospodářská komora jako vítěz výběrového řízení, které vyhlásil KÚ Jihočeského kraje.

Některé podněty a návrhy ze setkání lze vidět na: <http://www.nvf.cz/diskuze>.

Příspěvek k reformě sociálních služeb při vytváření standardů kvality

Na první „sociální konferenci“, která se pod záštitou a za účasti tehdejšího ministra práce a sociálních věcí Vladimíra Špidly konala v roce 1999 na pražském Magistrátu, vyplynula potřeba dopracování věcného záměru zákona o sociální pomoci a byla poprvé veřejně zmíněna nezbytnost uskutečnění reformy sociálních služeb v naší republice.

Jako optimální postup řešení tohoto úkolu zvolilo ministerstvo jeho rozčlenění na jednotlivé části, které měly být řešeny příslušnými projektovými úkoly. Jedním z nich byla problematika akreditací poskytovatelů sociálních služeb včetně definování a naplňování standardů kvality sociálních služeb.

Mnozí z nás, kteří se prostřednictvím svých nejrůznějších profesí v sociální oblasti angažovali, přivítali toto rozhodnutí s nadějí. Po téměř deseti letech neúspěšných a byrokratických prací na přípravě zákona o sociální pomoci, po častém skloňování slova „deinstitucionalizace“ bez konkrétního realizačního programu se zdálo, že se jeho vývoj obrací správným směrem.

Nezbytnost zásadních změn v oblasti sociálních služeb byla a stále je spojena s demokratickým procesem po roce 1989 a především s velkým rozvojem občanské společnosti. *Občan* se postupně stává subjektem - *uživatel*em služeb a konečně očekává, že budou respektována jeho práva. Rozvíjí se nevládní neziskový sektor jako hlavní nositel alternativních sociálních služeb, kterému postupně stále více záleží na kvalitě služby, kterou poskytuje a kterou občan-uživatel začíná vyžadovat. *Poskytovatelé služeb* volají po vyrovnání podmínek všech poskytovatelů bez ohledu na jejich právní formu a nabízené sociální služby – po zajištění základní úrovně kvality u všech poskytovatelů služeb a po umožnění jednotného přístupu k veřejným prostředkům na základě veřejné soutěže. *Státní správa* vyjadřuje záměr snižovat exekutivní role státu a posilovat jeho koncepční a stabilizační funkce (vymezit Ministerstvo práce a sociálních věcí jako strategické centrum pro tvorbu politiky, definování strategických cílů sociálních služeb a národních priorit, koncepční a analytické práce). *Kraje* mají převzít koordinační roli v systému sociálních služeb, posílit svou metodickou funkci a má se vytvořit prostor pro jejich samosprávnou sociální politiku. *Obcím*, se má vytvořit prostor pro municipální sociální politiku – záměrem je přenést na ně odpovědnost za doručování a zajišťování sociálních služeb.

Není cílem mého článku zabývat se tím, nakolik se deklarované záměry reformy naplnily nebo naplňují, současnou situaci nelze vidět jako optimistickou. Ale snad není od věci v krátkosti předložit malý výkaz činnosti, která v rámci spolupráce NVF – MPSV ve vztahu k reformě proběhla. Představa, kolik konkrétních výstu-

pů v letech 2000 –2003 vzniklo v projektech spolupráce s pouze jednou organizací (samozřejmě mimo tento rámec se uskutečnily další práce a projekty související s reformou a jejich výsledky jsou velmi užitečné a významné) snad trochu napomůže tomu, aby tyto informace vešly v širší povědomost, nezapadly a popřípadě mohly být využitelné i pro jiné možné zájemce a pokračující aktivity bez ohledu na to, jaký směr deklarovaná reforma sociálních služeb nabere.

K činnostem, které nastartovaly v roce 1999 – 2000 reformu sociálních služeb patřily nepochybně projekty týkající se vypracovávání standardů kvality sociálních služeb. Projektoví manažeři sekce sociálních programů NVF se do těchto projektů aktivně zapojili počátkem roku 2000. Díky dlouholetým zkušenostem s projekty ze sociální oblasti v rámci Programu Phare byli schopni okamžitě převzít jejich řízení, monitorování a hodnocení.

Projekt podpory činnosti pracovních skupin a jejich koordinace při vytváření standardů kvality sociálních služeb

Účelem projektu, který probíhal v letech 1999 – 2000, byla podpora činnosti pracovních skupin a jejich koordinace při vytváření standardů sociálních služeb v rámci systému zajištění jejich kvality. Stávající sociální služby byly podle způsobu poskytování sociální pomoci a jejího cíle zařazeny do jednotlivých kategorií komplexů služeb. Členové projektového týmu sestavili v návaznosti na jednotlivé kategorie komplexů služeb 19 pracovních skupin, do nichž přizvali více jak 200 zástupců poskytovatelů a uživatelů. Členové pracovních skupin měli za úkol seznámit se s navrhovaným systémem a typologií, vypracovat standardy a definice příslušných sociálních

Přehled standardů a koordinátorů pracovních skupin:

KOMPLEXY SOCIÁLNÍCH SLUŽEB	KOORDINÁTOŘI PRACOVNÍCH SKUPIN
AZYLOVÉ DOMY	Antonín Plachý
DENNÍ CENTRA	Ilja Hradecký
DENNÍ STACIONÁŘ	Daniel Kaucký
DOMOVY PRO SENIORY A OBČANY S POSTIŽENÍM	Jana Dvořáková
DOMY NA PŮL CESTY	Michaela Svobodová
CHRÁNĚNÉ BYDLENÍ	Jan Paleček
CHRÁNĚNÉ DÍLNY	Eva Ťulpíková
KONTAKTNÍ PRÁCE	Vladimír Bodlák
KRIZOVÁ POMOC	Bohumila Baštecká
NOCLEHÁRNY	Eduard Zacha
OSOBNÍ ASISTENCE	Jana Hrdá
PEČOVATELSKÁ SLUŽBA	Oldřich Haičman
PENZIONY	Anna Pivová
PODPOROVANÉ ZAMĚSTNÁVÁNÍ	Milena Johnová
PORADENSTVÍ	Petra Francová
PŘECHODNÉ ZAMĚSTNÁVÁNÍ	Klára Vocelová
RANÁ PÉČE	Terezie Hradilková
RESPITNÍ PÉČE	Věra Doušová
STACIONÁŘE	Ivana Plechatá
TERAPEUTICKÉ KOMUNITY	Aleš Kuda
TÍSŇOVÁ PÉČE	Jan Lorman

služeb a zjistit, zda navrhovaný systém je pro poskytovatele služeb akceptovatelný a prakticky proveditelný, zda koncipované standardy mohou dostatečně zajišťovat a garantovat jejich kvalitu a především, jestli je celý tento systém přijatelný a užitečný pro klienty a je v souladu se systémem standardů zemí Evropské unie.

Projektový úkol měl tři základní fáze. V první fázi jednotlivé pracovní týmy vypracovaly definice komplexů služeb a personální, provozní a procedurální standardy. Ve druhé fázi se uskutečnila tzv. druhá sociální konference na téma „Standardy

kvality sociálních služeb“, na které pracovní skupiny prezentovaly výstupy své činnosti. Ve třetí fázi proběhla odborná diskuse za účelem získání a zapracování připomínek a celý tento proces vyústil v konečný návrh standardů, které byly a stále jsou prezentovány na internetových stránkách MPSV.

Během podzimu 2000 na tento projekt plynule navázal tříletý česko-britský projekt v pilotním regionu Olomoucka. Současně s česko-britským projektem se pak mezi jinými realizovaly další související projekty: „Projekt podpory hodnocení kvality sociálních služeb“, „Projekt standardy kva-

lity sociálních služeb pro stupeň registrací a sebehodnotící inventáře pro metodiku monitorování a kontroly“, „Projekt podpory dopracování metodiky inspekcí“, „Projekt stanovení podmínek pro udělování oprávnění akreditačním orgánům v sociálních službách“. V jejich rámci byla navržena nová typologie sociálních služeb a pilotní metodika dobrovolných inspekcí kvality sociálních služeb.

Irena Tomešová,
Národní vzdělávací fond

Stáže pro profesní a výchovné poradce

Také v roce 2004 v období od ledna do konce května budou moci profesní a výchovní poradci z České republiky vycestovat na týdenní odborné stáže do evropských zemí v rámci mezinárodního projektu Academia, který je u nás v rámci programu Leonardo da Vinci realizován už od roku 2000. Národním koordinátorem projektu je Národní informační středisko pro poradenství působící při NVF. V současné době probíhá přihlašování zájemců z řad poradců působících na školách, peda-

gogicko-psychologických poradnách a na úřadech práce. Přehled stáží a přihlášku najdou zájemci na internetové adrese <http://www.ac-creteil.fr/steurop>. Na téže stránce je vystaven katalog nabídek stáží uspořádaný podle zemí, které se na realizaci projektu podílejí. V katalogu si zájemci vyberou 3 země, které by chtěli navštívit – dvě z nich jsou uváděny jako alternativa pro případ, že by kurz v první zvolené zemi byl už naplněn. Případné další informace najdete na adrese: www.nvf.cz/euroguidance.

Na základě přihlášek zaslanych na adresu NISP (110 00 Praha 1, Opletalova 25) do konce listopadu 2003 pak vybere odborná komise 10 účastníků a 2 náhradníky. Hlavní kritéria výběru jsou: jazykové znalosti, praxe v poradenství, aktivní účast na organizaci výměn/stáží zahraničních poradců, záruka spolufinancování ze strany zaměstnavatele ve výši 1/11 celkových nákladů, přínos stáže pro další práci.

(kaz)

Nová generace projektů programu Leonardo da Vinci

V dubnu 2003 Projektový řídicí výbor programu Leonardo da Vinci jako orgán s rozhodovací pravomocí schválil seznam projektů mobility, navržených k podpoře. Celkem bylo letos předloženo 112 návrhů projektů. Na hodnocení projektů, které úspěšně prošly kontrolou dodržení formálních požadavků, se podílelo 30 externích hodnotitelů.

S přihlédnutím k výsledkům hodnocení bylo k poskytnutí grantu z programu Leonardo da Vinci vybráno 88 projektů mobility. Z toho je 68 projektů stáží a 20 projektů výměn. Uskutečnění těchto projektů umožní, aby se odborných stáží nebo výměn informací a zkušeností v zahraničí zúčastnilo téměř 1 100 osob.

V souladu s Operačním plánem pro projekty mobility je asi polovina celkové částky grantů určena na podporu projektů odborných stáží mladých lidí v počátečním odborném vzdělávání. Nejčastější partnerskou zemí je ve schválených projektech mobility Německo. Za ním následují Rakousko, Velká Británie, Nizozemí, Itálie, Řecko, Francie a další země v žebříčku celkem 26 zemí. Ukazuje se také, že se zvyšují počty zahraničních účastníků projektů mobility, kteří přijíždějí na odbornou praxi nebo výměnu zkušeností do České republiky.

V červenci Evropská komise sdělila Národní agentuře programu své rozhodnutí o schválení dalších druhů leonardovských projektů – dvouletých až tříletých **pilotních projektů a projektů jazykových dovedností**. Celkem schválila 7 těchto rozsáhlejších projektů a jeden zařadila na seznam náhradních projektů, což je v mezinárodním srovnání vysoký počet. Grant z programu Leonardo da Vinci obdrží tyto projekty (pořadí podle čísel projektů):

1. Česká zemědělská univerzita: *Young Farmers Produce, Think and Live Ecologically* (partneři z CZ, GR, FR, HU, IE, SK),
2. Brailcom, Praha: *EUROCHANCE – English and German for Visually Impaired People* (partneři z AT, CZ, ES, NO, SK, UK),
3. KREO PLUS, Praha: *Professional Motivation and Training of Young Gypsies and Their Engagement in the Job Market* (partneři z CZ, DE, ES, FR, IT, SK),

4. Kadlec, Opava: *Modular Course for Weighing Machinery Technicians* (partneři z AT, CZ, DE, GR, SK),
5. Výzkumný ústav bezpečnosti práce v Praze: *Risk Prevention and Health Protection in Adult Education* (partneři z AT, CZ, DE, GR, FR, PL, SK),
6. DC Vision, Opava: *Training Programme European Dynamic Salesman* (partneři z AT, CZ, DE, NL, PL, SK),
7. Free Art Records, Ostrava: *Multimedia Training Programme at Publicity and Media Field for SME's* (partneři z AT, CZ, ES, GR, PL, UK).

Na seznam náhradních projektů zařadila Evropská komise projekt Univerzity Karlovy (2. lékařské fakulty) *Open Courses in Health Informatics for Health Professionals*.

(JC)

