

Evaluování profesionalizace

Překlad článku

Ryan, Paul

Evaluating Vocationalism.

European Journal of Education,
38, 2003, č. 2, s. 147-162.

Minulé století lze nazvat stoletím profesionalismu, érou, v níž expanze a profesionalizace školního vzdělávání šly ruku v ruce. Jean Paul Gehin (2002) popisuje rekonstrukci profesní přípravy ve 20. století ve Francii, nejen existujícího učňovství, na němž spočívala až do 18. století, ale také školního vzdělávání s profesně orientovaným kurikulem.

Norton Grubb a Marvin Lazerson (2003) líčí ve stejné době rozšiřování „evangelia vzdělávání“ v USA, jehož hlavními tématy bylo masové vzdělávání – vrcholící heslem „*college for all*“ – a praktické dovednosti.

Tyto trendy se v poslední třetině století změnilы v masovou záležitost. Expanze profesního studia na vyšší sekundární a nižší terciární úrovni v letech 1985-90 ve Francii trumfovala jak objemem, tak šíří záběru dokonce i předcházející expanzi v 60. letech (Verdier, 2001). Podobně v USA podíl pracovních sil, které absolvovaly alespoň „nějaké studium v kolejích“ – většinou dvouleté, profesně orientované programy v obecních kolejích (*community colleges*) – se od poloviny 60. let do poloviny 90. let zvýšil ze 13 na 27 % (Grubb, 1999). Britská vláda se v současné době snaží napodobit úspěchy těchto expanzí zavedením profesních GCSE (*General Certificate of Secondary Education* – všeobecné osvědčení středoškolského vzdělání), profesních *A-levels*¹ a základních diplomů (*Foundation degrees*)².

Expanze vzdělávání jde ruku v ruce s jeho profesionalizací. Lazerson a Grubb tvrdí, že v USA vedl k expanzi ve vzdělávání rozvoj jeho profesních směrů – počet žáků vzrostl bezprostředně po tom, co se zvýšila profesionalizace, přičemž byly zdůrazněny profesní cíle, které se vztahují k občanským a morálním cílům. Podobně se na rychlé expanzi účasti ve vzdělávání ve Francii od 80. let podílí především vytváření nových profesních tras a kvalifikací na sekundární a terciární úrovni a zvýšená integrace učňovství do vzdělávacího systému (Verdier, 2001). A konečně mělo na rychlém celkovém nárůstu počtu zapsaných žáků na sekundární a terciární úrovni v Británii v průběhu 90. let významný podíl nově zavedené denní studium směřující k profesním kvalifikacím (GNVQ a profesní B.A.; Wolf, 2002).

Odůvodněnost profesionalizace vzdělávání zůstává diskutabilní. Francouzští vědci zpochybňují hodnotu rozrůstajících se profesních studií na trhu práce, neboť ten podle nich značně odměňuje stupeň kvalifikace, její obsah však jen marginálně (Dupray, 2000). Grubb a Lazerson sice sympatizují s profesními ideály, kritizují však přístup USA k profesionalizaci v praxi jako úzce utilitární. Ve Spojeném království některé profesionalizační iniciativy selhaly. Mnohé profesní kvalifikace založené na práci (NVQ) zůstaly nevyužity, protože mladí lidé čelící nezaměstnanosti si raději volí denní studium, včetně hlavního všeobecně vzdělávacího kurikula, než přípravu založenou na práci.

Tak se vynořuje otázka, zda profesionalizace funguje. Zdálo by se, že takto postavený problém je problémem evaluace programů a existuje k němu rozsáhlá literatura. Tento problém je však složitější. Je-li evaluace určitého vzdělávacího programu skutečně technicky náročný úkol (Heckman a kol., 1999), lze ve většině případů tyto obtíže přinejmenším redukovat zaměřením na jedinou intervenci a jediný výsledek – např. zvyšují *Job Corps* (USA)³ následné výdělky účastníků? Má-li se evaluovat profesionalizace, ukazují na nutnost širší perspektivy dvě úvahy. Zaprvé, cílová funkce by měla obsahovat pedagogické, sociální i

¹ Viz Zpravodaj, 2003, č. 9, s. 8-9.

² Viz Zpravodaj, 2004, č. 3, s. 15.

³ Viz Zpravodaj, 2004, č. 4, s. 7.

ekonomické cíle. Zadruhé, „program“ sám je velmi heterogenní: profesionalizace je široká oblast, která v praxi zahrnuje na jedné straně učňovství specifické pro povolání a na druhé straně technicky zaměřené vyšší vzdělávání.

Jsou-li program i cílová funkce multidimenzionální, nahrazuje „hodnocení“ „evaluaci“ jako deskriptor prováděného úkolu. (Kontrast mezi evaluací zaměřenou na dosažení cílů a evaluací programů, který narýsoval Schmid a kol. (1996), zahrnuje podobné rozlišení.) Zvláštní aspekty problému mohou být odděleny pro formální evaluaci v naději na konečné výsledky – jako když je ekonometricky analyzována souvislost mezi absolvováním profesního směru ve střední škole (*high school*) a prvními zkušenostmi na trhu práce. Taková evaluační studie je pak sice vymezenější, klade však pouze jedinou cihlu do zdi hodnocení.

Tato diskuse se orientuje na hodnocení. Čerpá ze zjištění evaluačního výzkumu, zdůrazňuje však širší kontext, v jehož rámci musí být evaluační zjištění zvažována. Nezaměřuje se na tak vyčerpávající výkon, jako je skok přes bažinu, ale snaží se, jak to jde, nacházet pevnou zem a vyhýbat se bažinatým místům.

Tento úkol se stal zvládnutějším definičním zúžením „profesionalizace“ jen na rámec počátečního formálního vzdělávání – tzn. k práci se vztahujícího učení v sekundárním a terciárním vzdělávání, jak v celodenním, tak v profesní přípravě se školským vzděláváním jen na částečný úvazek⁴ (učňovství). Jiné druhy profesní přípravy, např. čistě informální, na práci založené učení, vzdělávání dospělých a celoživotní učení, nebo účast v programech trhu práce, jsou vyloučeny. Bude řečeno jen málo o profesionalizaci na jejím horním konci – tzn. o přípravě na svobodná povolání v právech, v lékařství atd. – většina z diskuse však pro ně platí taky.

První část článku vypočítává argumenty obvykle vyslovované pro a proti profesionalizačnímu pojmání vzdělávání na základě standardních kritérií. Dále se diskutuje o analytické metodě a průkazní hodnotě jí poskytovaných dokladů, a následují závěry.

Cíle

Hodnocení profesionalizace zahrnuje tři kritéria: ekonomické, pedagogické a sociální. Nejprve jsou u každého kritéria uvedeny důvody pro profesionalizaci a potom proti ní.

První argument pro profesionalizaci je instrumentální: může z ní plynout ekonomický prospěch. V tradiční variantě je školský systém, který učí dovednostem vztahujícím se k práci, považován za systém přispívající k ekonomické výkonnosti více než ten, který se orientuje klasicky na učení z knih a znalosti samy o sobě. Nejjednodušší argumenty podporují to, co Američané tradičně nazývají „*voc ed*“ (*vocational education*): vyučování praktickým dovednostem v sekundárních školách, například psaní na počítači či strojní obrábění dřeva. Podobným případem jsou dnes různé profesní kvalifikace střední úrovně, například kvalifikace dentálních hygienistů a počítačových techniků, získávané ve dvouletých programech obecních kolejí (*community colleges*). V obou případech jsou to dovednosti potenciálně užitečné na trhu práce, a kdyby nebyly vyučovány veřejnými institucemi, naučilo by se jim méně lidí, než je ekonomicky žádoucí. V důvodech pro intervenci veřejného vzdělávání se tak odrážejí různé zdroje selhávání trhu profesní přípravy (Booth a Snower, 1996; Acemoglu a Pischke, 1999).

Ekonomický prospěch praktického učení je dnes obvykle formulován širěji; mluví se spíše o obecných (*generic*) než o úzce profesních dovednostech. Od britských škol se očekává, že budou vyučovat klíčovým dovednostem (*Key Skills*) – aplikacím jazykové gramotnosti,

⁴ Výraz „školské vzdělávání jen na částečný úvazek“ nahrazuje v tomto textu anglický výraz „*part-time education*“.

matematiky a informační technologie (IT) – které jsou považovány za rozhodující pro ekonomickou výkonnost jednotlivce i státu. Tento důraz není nový. Profesionalizace vzdělávání v USA v průběhu minulého století byla vedena představou, že národní ekonomický úspěch závisí nejen na expanzi vzdělávání vůbec, nýbrž především na expanzi vzdělávání ekonomicky relevantního (Grubb a Lazerson, 2002).

Zadruhé jsou tu pedagogické důvody. Tvrdí se, že kontextualizace znalostí zlepšuje učení. V případě profesionalizace obecně to vyžaduje, aby se obsah kurikula vztahoval přímo k praktickým problémům; v případě učňovství, aby teorie byla spojena se skutečnou praxí na pracovišti, nejen se zdánlivou praxí ve školních dílnách. Vlivná zpráva SCANS z roku 1991 v USA posílila oba požadavky: „nejefektivnějším způsobem vyučování dovednostem je vyučování v kontextu ..., začleňovat učební cíle do reálného prostředí je lepší než trvat na tom, aby se žáci nejprve abstraktně naučili to, co by později měli aplikovat“ (citováno Grubbem a Lazersonem, 2002).

Potenciálně jsou zde ve hře dva mechanismy. První z nich je kognitivní: pro žáky může být snazší pochopit nějakou myšlenku nebo teorii, když je vyučována v praktickém kontextu. Druhý je motivační: žáci se mohou více snažit, aby si osvojili nějakou teorii nebo formální techniku, je-li vyučována v praktickém kontextu. O obou mechanismech vypovídají poznámky učnice v kovoprůmyslu sponzorované britskou automobilkou: „Teď když jsem tady, tak mě baví matematika, protože se týká automobilů. Proč nemůžou učit matematiku týkající se aut ve škole. To by bylo mnohem lepší: člověk by tomu rozuměl a věděl by, co to všechno znamená“ (Unwin a Wellington, 2001).

Vyhlídka na pedagogický prospěch v současné době podporuje reformy vzdělávání ve Francii a v Británii. Francouzská vláda navrhuje, aby žáci se špatným prospěchem byli lépe motivováni a orientováni zavedením profesního/všeobecného směru do prvních dvou ročníků nižšího sekundárního vzdělávání (*collège*). Tento směr je v současné době zaveden jen do posledních dvou ročníků (Goux a Maurin, 1998; Bronner, 2002). Podobně doplnění profesních GCSE do nabídky pro 14-16leté britské žáky odráží význam připisovaný zvyšování dosažených výsledků u žáků se slabým prospěchem.

Ačkoliv jsou pedagogické argumenty často zaměřovány na méně schopné žáky, u nichž se předpokládá menší odezva na učení se z knih a čistou teorii, jsou potenciálně použitelné pro žáky na všech úrovních schopností (Stern a kol., 1995). Z historického hlediska silně ovlivnily jak celodenní profesní vzdělávání, tak profesní přípravu se školským vzděláváním jen na částečný úvazek – zejména v obhajobě pedagogicky ambiciózních profesně zaměřených pokračovacích škol, které v Německu prosazoval Georg Kerschensteiner, a v požadavku Johna Deweyho na to, aby standardní školní kurikulum v USA kombinovalo kontextualizaci s hloubkou učení (Simons, 1966; Dewey, 1997).

Nakonec jsou tu sociální otázky. Profesionalizace je někdy obhajována nejen jako způsob, jak zvýšit průměrný výsledek vzdělávání, ale také jak omezit nestálost výsledků. Pokud tak funguje, pak vzhledem k významu výsledků vzdělávání pro uplatnění v životě bude i snižovat sociálně ekonomickou nerovnost. Tento argument je zvláště vlivný v Německu, kde norma profesní složky identity (*Beruf*) pro všechny podporuje masový systém přípravy učňů, který neformálně zaručuje rozvoj podstatných dovedností u všech, kromě nejméně schopných a motivovaných mladých lidí.

V USA chápe „demokratizační“ interpretace profesního vzdělávání toto vzdělávání jako prostředek, který přiměje žáky se špatným prospěchem, aby pokračovali ve studiu déle, než by pokračovali bez něj (Brint a Karabel, 1989; Grubb, 1996). Na začátku minulého století obhajoval Booker T. Washington profesní vzdělávání pro mladé černochoy s tím, že jim pomůže v sociálním vzestupu. Očekával, že profesionalizace bude učit děti z prostředí, které

je vedlo k opačným vlastnostem, kladným vlastnostem, jako je poctivost, pracovitost a vytrvalost (Grubb a Lazerson, 2002).

Zastánci profesionalizace však neprosadili vždycky svou. I ti, kdo s jejich argumenty sympatizovali, uznávali, že profesionalizace vykazuje v praxi slabiny.

Seznam námitek začínal u ekonomiky. Zaprvé vzdělávání podle profesního kurikula vyžaduje vyšší náklady než vzdělávání všeobecné. To je způsobeno zvláštními výdaji na vybavení (dílny) a vyučující (menší velikost třídy) v odborných předmětech. V debatách o vzdělávacích strategiích pro rozvojové země ekonomové často používají důkazy o tom, že profesní kurzy nezlepší uplatnění absolventů na trhu práce, k tomu, aby potřeby důvody pro jejich poskytování, protože náklady na ně činí obvykle přinejmenším dvojnásobek nákladů na všeobecně vzdělávací kurzy (Psacharopoulos, 1987).

Druhá ekonomická námitka připomíná především důvody absence ekonomického prospěchu. Prospěch z profesní kvalifikace v podobě výdělků obvykle nedosáhne prospěchu ze všeobecného vzdělávání na stejné úrovni a závisí na nalezení práce v odpovídajícím oboru (Dearden a kol., 2000). Mnozí žáci, kteří si osvojili specifické profesní dovednosti, je později v praxi neuplatní. Klasickým příkladem je kvalifikovaný pekař, který pracuje v Německu na montážní lince v automobilce. Ve Spojeném království je velký počet učitelů, kteří poté, co pro toto povolání získali kvalifikaci, již nikdy do třídy nevstoupili.

Nedostatek ekonomického prospěchu je paradoxní vzhledem k tomu, že poptávka se přesunuje od méně kvalifikovaných k výše kvalifikovaným pracovním silám v souvislosti s technickými změnami a globalizací. Tento trend však není jednotný a jeho tempo je omezené. Mnohé pracovní příležitosti, které jsou dnes vytvářeny v odvětví služeb, nejsou, řečeno slovy Nigela Lawsons, britského ministra financí z 80. let, ani tak málo technické („*low tech*“) jako spíše netechnické („*no tech*“). Jedním ze symptomů tohoto stavu je nárůst nadbytečného vzdělání – jinými slovy, podstatného podílu vzdělaných pracovníků, jejichž zaměstnání vyžaduje nižší vzdělání, než to, které získali, ať už profesní nebo všeobecné (Hartog, 2000). Vzdělávací požadavky „nové ekonomiky“ byly uměle nafouknuty tak jako sama „nová ekonomika“.

Ekonomické pochybnosti se týkají také kvality. Velká část profesního vzdělávání není ani tak pozlacena jako spíše pokryta rží. Tradiční „*voc ed*“ v USA bylo notoricky známé starým vybavením a unavenými instruktory. Vysoká míra záškoláctví a předčasných odchodů u žáků francouzských profesních lyceí (*lycées professionnels*) vypovídá o dnešních problémech s kvalitou v těchto školách.

Dále je tu kritika z pedagogického hlediska. Profesionalizace je často označována za zhoubu pro občanské a politické ideály liberálního vzdělávání. Je jí vytýkán obecný nedostatek morálních a politických perspektiv i nekritické přijímání práce tak, jak je v současnosti organizována, s veškerou svou hierarchií a nerovností. Tato slabina je v dnešním Spojeném království potenciálně zesilována požadavky, aby profesní kurikulum bylo sestavováno zástupci zaměstnavatelů, a to nejenom v přípravě učňů, nýbrž i v celodenním vyučování s nově zaváděnými školními profesními kvalifikacemi pro 14-16leté žáky („*specialist GCSEs*“).

Podobná kritika se týká nízkých akademických standardů, včetně přísných a úzkých perspektiv, které tradičně charakterizovaly profesní vzdělávání ve středních školách a učňovství v malých firmách. Podobně i britský program označovaný jako Moderní učňovství (*Modern Apprenticeship*) obsahuje hodně profesní přípravy, která je založena čistě na práci a zaměřena na práci postrádající širší vzdělávací obsah nebo cíle (Ryan a Unwin, 2001; Unwin, 2002).

Sociální funkce profesionalizace jsou také zpochybňovány. V USA profesionalizace vyvolává podezření, že je skrytým opouštěním meritokratických republikánských ideálů, které jsou historicky připisovány veřejným školám. Místo aby profesionalizace povzbuzovala všechny mladé lidi k tomu, aby se učili podle společného kurikula, podporuje předčasnou diferenciaci kurikula podle prospěchu (a tudíž sociálního původu) a upevňování sociální nerovnosti vlivem vzdělávání. Aspirace na demokratizaci vzdělávání jsou tak mařeny, protože žáci se špatným prospěchem jsou směřováni do slepých uliček vzdělávání.

Tento názor o „odklonu“ tvrdí, že jde o selhání demokratizačního ideálu (Brint a Karabel, 1989). Na počátku 20. století v USA byly tyto argumenty vyslovovány Du Boisem v opozici proti obhajobě profesního vzdělávání pro mladé černochoy Bookera T. Washingtona. Du Bois chápal profesionalizaci jako něco, co mladé černochoy perspektivně vede k „vychladnutí“ („*cooling out*“) – tento termín z dnešní doby není jeho a nesmí být zaměňován s výrazem „ochladnutí“ („*chilling out*“), jímž je v černošském slangu označována nečinnost jako osobní volba – protože je odchyluje od dobrých výsledků ve vzdělávání a od sociálního uplatnění. Z tohoto hlediska viděno, profesionalizace podporuje to, co Martin Luther King později popsal jako „(pouhou) základní mobilitu u černochoů, totiž z menšího ghetta do většího“ (citovali Grubb a Lazerson, 2002).

Podobné hodnoty inspirovaly v roce 1975 odstranění tradičního rozdělování žáků do všeobecného a profesního směru v prvních dvou ročnících francouzského nižšího sekundárního vzdělávání ve prospěch jednotného kurikula (*collège unique*), považovaného za vhodné pro *école républicaine* – nebo alespoň pro její první dva ročníky.

Spojení mezi profesionalizací a rozdělováním žáků do jednotlivých směrů je dnes zvláště zřetelné v nizozemském a německém sekundárním školství. V Nizozemsku jsou odlišné profesní a předprofesní směry (jmenovitě LBO a MAVO) nabízeny na začátku nižšího sekundárního vzdělávání ve 12 letech věku (De Graaf a Ultee, 1998). V Německu jsou sice vlastní profesní kurzy vyhrazeny pro vyšší sekundární vzdělávání od 15 let věku výše, předcházející nižší sekundární vzdělávání je však rozděleno do tří proudů, jednoho všeobecného a dvou předprofesních, a k selekci dochází od 10 let věku. Naopak Švédsko a Japonsko nabízejí na nižší sekundární úrovni pouze jednotné všeobecné vzdělávání, a profesní směry zavádějí až potom, od 15-16 let věku. Švédsko dokonce udržuje jednotnou školu s oddělenými všeobecnými a profesními směry i na vyšší sekundární úrovni (OECD, 1995; Erikson a Jonsson, 1998; Yoshimoto a kol., 1998). Pro časnější rozdělování žáků a větší diferenciaci středních škol v souvislosti s profesionalizací je sekundární vzdělávání v Nizozemsku a v Německu ve srovnání s profesionalizací ve Švédsku a v Japonsku kritizováno za to, že zvyšuje nerovnosti jak ve výsledcích vzdělávání, tak ve výstupech na trh práce.

Všechny tyto argumenty týkající se výhod a nevýhod profesionalizace mají podle obsahu a kontextu potenciální váhu odpovídající heterogenitě tohoto jevu. Tradiční „*voc ed*“ v USA zdůrazňující význam praktických profesních dovedností pro děti z dělnické třídy, je zvláště vystaveno kritice – stejně jako jeho určitá analogie v Nizozemsku a v Německu a jako příprava učňů v oblasti řemesel ve Francii a v Itálii. Naopak švédské a japonské školní vzdělávání, které omezuje profesionalizaci na poslední tři roky studia na střední škole a integruje všeobecné vzdělávání do profesních kurzů, je a i nadále bude pravděpodobně výhodnější.

Výstupy

Jaké jsou důkazy o výhodách profesionalizace? V souladu s heterogenitou tohoto jevu a implicitně v něm obsažených problémů zahrnuje hodnocení různé metody a důkazy. Patří mezi ně standardní ekonomické evaluace – např. ekonometrická zkoumání toho, jakými účinky se projeví volba středoškolského programu v počátečních zkušenostech na trhu práce. Zjištění takového výzkumu musí být doplněna doklady o jiných výsledcích, zejména o účasti ve vzdělávání a dosaženém prospěchu, a o jejich důsledcích pro sociální nerovnost. Navíc vzhledem k omezením hlavního evaluačního výzkumu v případě počátečních vzdělávacích programů jsou potenciálně cenné souhrnnější údaje a „slabě experimentální“ metody, např. mezinárodní a historická srovnávání (Grubb a Ryan, 1999).

Doklady z mikrodat

Zmíněné výsledky se obvykle týkají lidí, kteří si zvolili spíše profesní než jiné cesty vzdělávání. Ekonomické efekty jsou v popředí: vliv na plat, jak zdůrazňuje teorie lidského kapitálu, a na zaměstnanost, jak v současnosti zdůrazňují vlády.

Problémy evaluace

Potenciální důkazy jsou rozsáhlé. Mnohé studie vycházející z francouzských a amerických údajů spojují kurikulum, které žáci absolvují ve škole, s jejich následným uplatněním na trhu práce. Bohužel většina výzkumů buď prostě popisuje průměrné atributy a výsledky napříč trasami, nebo spojuje trasy s výsledky, přičemž pro pozorovatelné osobní atributy (předchozí dosažené vzdělání, rodinné prostředí atd.) používá jednoduchou kontrolu založenou na regresi. Jakékoliv implikace příčinné souvislosti jsou pak potenciálně zkresleny zaujatostí výběru. V konstatovaných korelacích mezi nepozorovanými osobními atributy na jedné straně a vzdělávacími trasami a výsledky na trhu práce na straně druhé „zachytí“ statistické sdružování tras a výsledků také účinek těchto nepozorovaných atributů.

Všeobecně se uznává, že účast v profesních programech je selektivní, že výběr do profesního vzdělávání je často nepřímou úměrou schopnostem (Conlon, 2002), že selekční kritéria jsou potenciálně rozmanitá – např. ve Francii se do učňovství vybírá negativně podle schopností a pozitivně podle motivace (Sollogoub a Ulrich, 1999), a že se selekční kritéria mohou lišit podle kontextu – např. v USA je výběr do profesních programů podle schopností a motivace na sekundární úrovni negativní, avšak na terciární úrovni pozitivní (Grubb, 1999).

Některé výzkumy však modelují výběr nebo využívají určité údaje, aby neutralizovaly zkreslení ve výběru. Takových studií je jen málo a většinou trpí další potíží: přesvědčením, že tento problém může zcela neutralizovat určitá statistická technika – např. Heckmanova dvoukroková metoda odhadu, model pevných účinků nebo použití instrumentálních proměnných – doprovázená nezúčastněnou kontrolní skupinou pokud možno vybranou individuálně tak, aby se shodovala s účastnickou skupinou v co největším počtu pozorovatelných atributů. Jak často čteme tvrzení o tom, že použití určitých technik odhadu a výběr kontrolní skupiny se členy, jejichž individuálních charakteristiky odpovídají charakteristikám účastníků, „odstranilo zkreslení při výběru“? Statistické modelování vyžaduje určité předpoklady – např. o distribuci nepozorovaných individuálních atributů – k tomu, aby byly identifikovány účinky daného zacházení. Pravděpodobnost, že tyto předpoklady jsou omezující a zkreslující, je často ignorována a vede k falešné důvěře ve výsledky. Jak lze očekávat, že obtíže budou odstraněny nějakou zvláštní technikou, reagují-li výsledky potenciálně citlivě na předpoklady a není-li vhodnost předpokladů obvykle testovatelná? Jak se může shodnost účastnické a kontrolní skupiny, i když je žádoucí, považovat za dostačující, když nepozorovatelné atributy – včetně schopností, motivace,

osobnosti, charakteru a vzhledu – nelze použít pro zajištění shody obou skupin, jsou však potenciálně důležité jak pro účast ve vzdělávání, tak pro následné uplatnění na trhu práce?

V případě programů trhu práce jsou výsledky ekonometrické evaluace citlivé k výběru kontrolní skupiny a k modelování procesů výběru (Lalonde, 1986). Toto zjištění hovoří pro náhodně rozvržené evaluace, jak jsou používány v klinických pokusech a sociálních experimentech, které v zásadě mohou neutralizovat většinu zkreslení ve výběru a které proto začínají převládat v evaluaci programů trhu práce v USA. Tyto metody, které lze nazvat „vysoce, ne však zcela experimentálními“, protože nemohou úplně odstranit zkreslení ve výběru, jsou však jen zřídka používány v pedagogických evaluacích, dokonce i v USA. Jejich použití by totiž vyžadovalo, aby žáci byli rozdělováni losem, např. mezi profesním a všeobecně vzdělávacím kurikulem. Explicitní odepření možnosti volby účastnit se preferovaného programu, jak u účastníků, tak u kontrolních skupin, je morálně problematické a u veřejných vzdělávacích programů zřídka politicky akceptovatelné.

Silné a slabé stránky náhodně určené evaluace jsou ilustrovány nedávnou evaluací kariérních akademií (*Career Academies*), relativně sofistikované varianty profesionalizace ve vyšším sekundárním vzdělávání v USA. Zájemci o programy byli náhodně přidělováni buď do vzdělávacího programu akademie, nebo do běžné střední školy. Rozdíly ve výsledcích ve vzdělávání a na trhu práce mezi těmito dvěma skupinami poskytly potenciálně nezkraslené vodítko pro posuzování účinků programu. Zjištění, že tyto rozdíly jsou malé, napovídá, že tento druh profesionalizace přináší malý prospěch. Zjištění, že obě skupiny vykázaly lepší výsledky než širší žákovská populace, však ukazuje, že experiment byl zkraslen nepředpokládanými efekty u neparticipující skupiny, kterou nezařazení mohlo vést k nalezení alternativních způsobů dosažení prospěchu (Kemple, 2001).

Problém s evaluací je v kontextu počátečního vzdělávání zesilován u členů zkoumané i kontrolní skupiny nedostatkem předchozích zkušeností s trhem práce, z nichž by se daly shromažďovat informace o kvalitě práce a tudíž o vyhlídkách na trhu práce – informace, které jsou zásadní pro efektivní ekonometrickou evaluaci (Ryan a Büchtemann, 1996; Grubb a Ryan, 1999; Ryan, 2001).

Ekonomické výsledky

Přes tento varovný úvod se některá evaluační zjištění jeví jak statisticky odůvodněná, tak hodnověrná. Absolvování profesního kurzu bývá v USA spojováno s vyšším platem a lepšími vyhlídkami na zaměstnání – zejména u žen, které absolvovaly obchodní kurzy, u absolventů, kteří pak nacházejí práci v příslušném povolání, a u technicky orientovaných kurzů v postsekundárních institucích – neplatí to však vždy (např. Zilbert a kol., 1992). Výhody jsou samozřejmě markantní na vrcholu žebříčku, v odborném vzdělávání pro právnické a lékařské profese.

V Evropě jsou u denního studia nejprůkaznější doklady ekonomických důsledků k dispozici z Francie a ze Spojeného království. V obou zemích je volba profesního kurzu místo všeobecně vzdělávacího na sekundární úrovni spojena se ztrátou přibližně 10 % následné výdělečné schopnosti na začátku pracovní kariéry, po započítání účinků selekce. Podobně jako v USA se situace obrací na postsekundární úrovni ve Francii, kde absolventi dvouletých profesních kurzů (BTS, DUT) mají o jednu pětinu vyšší plat než absolventi všeobecně vzdělávacích kurzů (DEUG, DUEL). Ještě větší odměnou jsou však vyhlídky na zaměstnání. Délka nezaměstnanosti v začátcích pracovní kariéry je v obou zemích asi o třetinu kratší při volbě profesního programu v sekundárním vzdělávání (Goux a Maurin, 1994; Payne, 1995).

U profesních programů se školským vzděláváním jen na částečný úvazek, zejména u učňovství, je spornou otázkou, jaký účinek má jejich absolvování ve srovnání s denními

profesními kurzy. Nejlepší doklady nepocházejí z Německa, kde tyto dvě cesty obvykle vedou do odlišných sektorů a povolání a je tudíž obtížné je statisticky srovnávat, ale spíše z Francie a z Nizozemska, kde obě tyto cesty často vedou ke stejné kvalifikaci, spojené se vstupem do stejného sektoru nebo povolání.

Vzhledem k velkým problémům v oblasti učení založeného na práci přitom dostupná zjištění ukazují na určitý antiklimax. Ve Francii zvyšuje učňovství míru zaměstnanosti, snižuje však růst mezd u těch, kdo začínají na trhu práce brzy, ve srovnání s absolventy denního vzdělávání, které vede ke stejné kvalifikaci. Na získání profesní kvalifikace záleží proto více než na tom, zda byla dosažena cestou denního studia nebo cestou přípravy se školským vzděláváním jen na částečný úvazek. Ještě prozaičtěji řečeno, výhody učňovství týkající se zaměstnanosti spočívají spíše v kontaktech na trhu práce – zahrnujících jak učňova mistra (*maître d'apprentissage*), tak odvětvové náborové sítě – než na samotném učení se dovednostem (Sollogoub a Ulrich, 1999; Dupray, 2000; Margolis a Simmonet, 2002).

Výsledky vzdělávání: Ušlá alternativa (*foregone alternative*)

Problém, který tyto evaluace často zanedbávají, zní: Co je alternativou k dané profesní volbě – odlišný program s výsledkem na stejné úrovni, nebo odlišná úroveň výsledku? Tento problém je potenciálně důležitý. Například ekonomické důvody připisované učňovství se stanou mnohem méně příznivými, je-li alternativou celodenní vzdělávání, profesní nebo všeobecné, než je-li alternativou plná účast na trhu práce se svou směsicí zaměstnanosti, nezaměstnanosti a programů trhu práce (Ryan, 1998).

Ekonomové obvykle trvají na tom, aby ušlé alternativy byly pečlivě specifikovány. Ekonomická evaluace profesionalizace však běžně předpokládá, bez velkého přemýšlení, že alternativou k profesnímu programu je program všeobecného vzdělávání na stejné úrovni. Dvě další alternativy však mohou být vhodnější: buď všeobecně vzdělávací program na vyšší úrovni (např. čtyřletý bakalářský program v USA) nebo vůbec žádný (např. pouhé absolvování střední školy – *high school*).

Tento problém je důležitý nejen pro ekonomické evaluace, ale také pro pedagogickou a sociální dimenzi hodnocení. Debata o vlivu profesionalizace na výsledky vzdělávání skutečně vyžaduje, aby bylo definováno, co je míněno jako alternativa k absolvování profesního programu. Výše popisovaná teze o demokratizaci má jako alternativu k němu na mysli nižší úroveň výsledků; v tezi o „odklonu“ od ní je jako alternativa k němu míněna jejich vyšší úroveň.

Francouzské doklady se na první pohled jeví jako nepříznivé pro považování profesionalizace za sílu, která vede k dosažení vyššího vzdělání. Napovídají, že úspěšné uplatnění na trhu práce (*labour market success*) závisí spíše než na jejím obsahu, na tom, zda je profesní nebo všeobecná, a také spíše na dosažení profesní kvalifikace než na tom, jak byla získána, zda celodenním vzděláváním nebo školským vzděláváním jen na částečný úvazek (Dupray, 2000; Sollogoub a Ulrich, 1999). Profesionalizace si však vždy může připisovat zásluhy, protože zvyšuje dosažené vzdělání tím, že přiměje mladé lidi k tomu, aby zůstali déle ve vzdělávání a naučili se víc, než jak by tomu bylo bez této možnosti.

Tento problém byl v USA zkoumán ve dvou kontextech: ve dvouletých absolventských programech (*Associate degree*) v obecních kolejích a v programech kariérní akademie ve středních školách. Snižuje jejich dostupnost výsledky vzdělávání, ve smyslu výkladové linie „vychladnutí“ („*cooling out*“), jak tvrdí výše uváděná teze o „odklonu“? Nebo je zvyšuje tím, že umožňuje vstup do postsekundárního vzdělávání lidem, kteří by do něho jinak neměli možnost vstoupit nebo v něm nevytrvali, jak tvrdí demokratizační teze?

Pro programy obecních kolejí se tyto otázky z debaty o profesionalizaci mohou zdát okrajové, protože se týkají spíše volby instituce než kurikula. V tomto případě se však obojí značně překrývá. Ačkoli z obecních kolejí se tradičně rekrutují i uchazeči čtyřletých neprofesních programů v jiných institucích, jsou jejich kurikula více profesně zaměřená a pro většinu studentů představují konec cesty, pokud jde o účast ve vzdělávání.

Statistická analýza individuálního výběru programu v USA, která bere v úvahu selekční zkreslení, shledává doklady o efektech hovořících jak pro tezi o „odklonu“, tak pro tezi o demokratizaci. Někteří účastníci dvouletých programů by skutečně absolvovali více let studia, kdyby se zapsali do čtyřleté alternativy. Zároveň by jiní buďto nezačali vůbec, nebo by předčasně skončili. Tento druhý účinek je silnější. Průměrné čisté dosažené vzdělání měřené počtem ročníků studia se při dostupnosti dvouletých programů zvyšuje. Odhadovaný účinek je však skromný: mezi půl a jedním rokem vzdělání na osobu (Rouse, 1995, 1998; Grubb, 1999).

Je ironií, že zatímco tyto výsledky vypovídají o tom, že demokratizační efekt dominuje u bílých mužů, u žen to neplatí, a u černochů dominuje efekt odklonu. Kdybychom tato zjištění získaná v současných *junior colleges* zevšeobecnilí v čase a pro všechny školy, mohli bychom dojít k závěru, že Booker T. Washington a W.E.B. Du Bois měli oba pravdu ve svých kontrastujících hodnoceních profesionalizace (viz výše) – jenže u různých skupin. Washingtonův názor, že profesionalizace zvyšuje příležitosti, celkově ob stojí – neplatí však pro černochy, tj. právě pro tu skupinu, za niž bojoval. U černochů se bude zdát vhodnější názor Du Boise, že profesionalizace vede k „vychladnutí“. Důvody rasových rozdílů v účincích profesionalizace nejsou jasné.

U kariérních akademií jsou prokazované efekty méně dramatické. Jejich dostupnost skutečně zvyšuje celkové výsledky vzdělávání, avšak pouze u studentů, kterým hrozí propadnutí. Celkově řečeno, kariérní akademie ani nepovzbuzují k předčasnému odchodu, jak se obávali jejich kritici, ani nezvyšují dosažené výsledky, jak anticipovali jejich zastánci (Kemple, 2001).

Doklady z Francie upozorňují na další zvláštnost: Pokud profesionalizace zvyšuje výsledky vzdělávání, může se to dít nezáměrně a složitými cestami. Trasa, která ve Francii vzbudila pozornost a rozporuplné komentáře, kombinuje profesní studium na vyšší sekundární úrovni (*Bac pro*) se všeobecnými kurzy terciární úrovně (*faculté*). Tento model je v rozporu s očekáváním, že profesní studium bude na konci, nikoliv uprostřed vzdělávací trasy. Vysoká míra předčasných odchodů a neúspěšnosti ve fázi *faculté* vyvolává otázky o efektivnosti a žádoucnosti tohoto modelu, jak z individuálního, tak ze společenského hlediska (Cahuzac a Plassard, 1997).

Někteří komentátoři připisují tento jev národním institucionálním specifitám – součástí širšího společenského jevu, že převaha interních trhů práce nad profesními ve Francii koresponduje s tím (a způsobuje to), že úroveň kvalifikace přispívá k úspěchu na trhu práce více než její obsah. Opačným příkladem je Německo, kde převaha profesních nad interními strukturami trhu práce odpovídá většímu významu obsahu kvalifikace ve vztahu k její úrovni než ve Francii (Möbus a Verdier, 2000; Béret a Dupray, 2000).

Ačkoliv francouzsko-německé srovnání zní celkem pravdivě, není tento model pro Francii jedinečný – podobné tendence lze pozorovat v Německu a v Británii. Mnoho mladých Němců dnes uplatňuje strategii dvojí kvalifikace a kombinuje certifikaci ve všeobecném vzdělávání (na vyšší sekundární a dokonce na terciární úrovni) s profesní přípravou založenou na učňovství – a profesní příprava často předchází všeobecnému vzdělávání (Büchel, 1997). Nárůst této určité trasy také upozorňuje na rostoucí význam úrovně kvalifikace ve vztahu k jejímu obsahu a na zvyšující se přitažlivost denního všeobecného studia ve srovnání s profesní přípravou v duálním systému vzhledem k neexistenci můstků z ukončeného učňovství (*Berufsabschluss*) do hlavního proudu vysokoškolského vzdělávání.

Britský příklad ukazuje, že pokud jde o nenavazující trasy, alternativou může být opět kratší program, nikoliv souvislý sled podobné délky. Vládní podpora profesionalizace v postobligatorním vzdělávání v posledních dvaceti letech měla jen omezený úspěch. Mnozí mladí lidé ve věku 16-17 let dali před profesní přípravou mládeže založenou na práci přednost celodennímu studiu – včetně toho, že znovu absolvovali obvyklé zkoušky, u nichž neuspěli ve věku 15-16 let. Nechuť mladých lidí k zmíněné profesní přípravě je podporována špatnými vyhlídkami na další pokrok, vzhledem k zanedbatelnému vzdělávacímu obsahu příslušných kvalifikací (NVQ). Když však bylo vytvořeno celodenní školní vyšší sekundární profesní kurikulum (GNVQ), které poskytuje možnost dále pokračovat ve vzdělávání, velký počet mladých lidí se pro ně rozhodl. Terciární studium, ve kterém pak pokračují, má často malý vztah k tomu, co studovali v GNVQ, avšak bez můstku, který GNVQ poskytují, by jich v dalším studiu pokračovalo jen málo (Wolf, 2002).

Fakt, že mnoho mladých lidí ve Francii absolvuje v postobligatorním vzdělávání zjevně nekoherentní trasy, může být proto druhým nejlepším přínosem, spíše než naprostým selháním. Udrží-li profesionalizace některé mladé lidi v aktivním vzdělávání déle, než by tomu bylo jinak, přispívá potenciálně k výsledkům vzdělávání – a tím k ekonomické výkonnosti.

Vliv na nerovnost

Problémy týkající se spravedlivosti jsou při ekonomické evaluaci programů trhu práce obvykle přehlíženy, přestože je většina těchto programů určena pro znevýhodněné skupiny. Některé programy snižují současné příjmy účastníků, jiné je zvyšují. Program, který zvyšuje příjmy, zaručuje finanční podporu po dobu studia, jejíž poskytování je právně garantováno v zájmu spravedlivosti jako kompenzace ušlého příjmu, i když nezlepšuje výsledky po absolvování programu (Grubb a Ryan, 1999).

Tento problém se normálně neobjevuje ve stejné formě při profesionalizaci. Příjmy účastníků jsou v zásadě neovlivněny, pokud obě alternativní možnosti mají podobu celodenního školního vyučování. Ale není tomu tak v případě, že jde o možnost volby mezi učňovstvím a celodenním kurzem. Učňovství je zde oproti celodennímu studiu zvýhodňováno proto, že příjem je poskytován učňům, tedy osobám, které většinou pocházejí z chudšího prostředí. Problém je, aby bylo s příjmem spojeno uspokojivé množství učení.

Obecněji řečeno, má profesionalizace přímý vztah k sociální nerovnosti. Jestliže totiž zvyšuje účast ve vzdělávání a dosažené výsledky, dělá to především tam, kde jsou schopnosti, motivace a předchozí výsledky vzdělávání na nižší úrovni. Snižuje tak nerovnost vzdělávacího působení a spolu s ní i sociální nerovnost. Skutečnost, že účastníci dvouletých programů obecních kolejí v USA pocházejí disproportčně z prostředí s nízkými příjmy, tedy znamená, že tím, že zde nad efektem odklonu od průměrného vzdělání převažuje efekt demokratizace, je snižována nerovnost v rozdělení výsledků (Grubb, 1999).

Tento přínos pravděpodobně neplatí pro všechny formy profesionalizace. Tradiční sekundární úroveň „*voc ed*“ může snadno zvyšovat nerovnost ve výsledcích vzdělávání. Například nizozemské nižší sekundární profesní školní vzdělávání je popsáno jako „stále izolovanější proud sloužící převážně žákům, kteří nemají žádnou jinou možnost volby, a produkující alarmující počet žáků, kteří opouštějí systém bez kvalifikace uplatnitelné na trhu práce“ (OECD, 1991).

Úhrnné doklady

Omezené využitelnosti individuálních mikrodat lze čelit použitím úhrnnějších dokladů a méně složitých technik. Údaje měřené u zaměstnavatele, na odvětvové nebo národní úrovni mohou zachytit externalitu a posuny – potenciálně důležité účinky, které unikají studiím založeným na údajích z úrovně individuální. Mezinárodní a historická srovnávání mohou poskytnout pouze slabé experimentální důkazy vzhledem k obtížnosti kontroly rozdílů v dalších atributech jednotlivých zemí nebo období, mohou však být užitečné jako zdroje identifikování změny v této nezávislé proměnné. V mezinárodní dimenzi je tato šance zvláště důležitá, jsou-li školské systémy v rámci zemí a v jednotlivých obdobích homogenní a mezi jednotlivými zeměmi heterogenní. Informační obsah lze zvýšit kombinací srovnávání mezi zeměmi a mezi obdobími: jinými slovy, srovnáváním *změn* mezi zeměmi, specifikací, která potenciálně ověřuje neměnné národní atributy (Marsden a Ryan, 1991).

Dvě nedávno provedená zkoumání však spoléhají na intersystémová srovnávání vzdělávacích cest v daných letech. Obě ukazují na hodnověrnou směsici výhod a nevýhod profesionalizace.

První z nich je komparativní studie týkající se přechodu ze školy do zaměstnání v jednotlivých zemích. Prokázalo se, že klíčovou determinantou atributů přechodu je míra, do níž je vzdělávání profesně orientováno. Extenzivnější profesionalizace je ve všech zemích, zejména na nižší terciární úrovni, spojena s větším přístupem mladých lidí ke kvalifikované práci, manuální i nemanuální, a s nižší mírou nezaměstnanosti mládeže. Již méně příznivé je spojení s větší diferenciací výsledků vzdělávání a s posílením vztahu mezi dosaženým vzděláním a uplatněním na trhu práce pro mládež. Kontrastující tváře profesionalizace se tedy podle těchto výsledků objevují souběžně, což je v souladu s mikroekonomickými doklady uvedenými výše (Müller a Shavit, 1998).

Druhým je šetření PISA o míře gramotnosti žáků. Země, jejichž systémy nižšího sekundárního vzdělávání jsou vnitřně diferencované v souvislosti – ať už přímé nebo nepřímé – s časnou profesionalizací – zejména Německo a Švýcarsko a možná též Nizozemsko – vykazují jak nižší střední hodnotu, tak větší rozdíly ve výsledcích 15letých žáků ve čtení než země, které na nižší sekundární úrovni ještě uchovávají jednotné všeobecné vzdělávání a profesionalizaci zavádějí až na vyšší sekundární úrovni – zejména Švédsko a Japonsko (OECD, 2001). To, co lze nazvat „časnou profesionalizací“, se proto jeví podle všech tří kritérií jako méně příznivé ve srovnání s odborným vzděláváním na vyšší sekundární a terciární úrovni.

Ne všechny země do tohoto schématu přesně zapadají. Rakousko vykazuje nadprůměrné střední výsledky a podprůměrný rozptyl výsledků přes podobnost svého institucionálního uspořádání s Německem. Model reprezentovaný oběma zmíněnými šetřeními také může být pouze podnětný, vzhledem k potenciálním zkreslením způsobeným nekontrolovanými národními atributy. Interpretace je však hodnověrná, i když v tomto případě se dostává do rozporu s mikroúkazem o účasti ve vzdělávání. Tato interpretace již prokázala svůj vliv: špatný komparativní výkon mladých Němců spustil celostátní diskusi o časné diferenciaci šancí mladých lidí, která doprovází masové učňovství.

Omezená průkaznost intersystémových zjištění poukazuje na možnost zkoumání mezičasové dimenze – počínaje zkoumáním spojení mezi expanzí a profesionalizací vzdělávacích systémů požadovaným Grubbem a Lazersonem. Vztah mezi těmito dvěma proměnnými jistě není neměnný. Dřívější trend vedl od profesního vzdělávání ke všeobecnému, jak tradiční učňovství ustupovalo školnímu elementárnímu vzdělávání. Nedávno poklesl podíl žáků v profesním studiu na vyšší sekundární úrovni v posledních stádiích vzdělávací expanze v Japonsku a v Německu. Je třeba poznat více o blízkosti a obsahu vztahu mezi expanzí a profesionalizací.

Některé závěry

Odpověď na otázku, zda profesionalizace funguje, musí proto být ta irská: funguje a nefunguje. Vše závisí na tom, co míníme „profesionalizací“ a „fungováním“. Profesionalizace zahrnuje heterogenní praktiky a četné cíle. Tváří v tvář tak velké skládance může evaluační výzkum přijít na to, kam v ní patří některé její důležité dílky, jiná místa však musí nechat prázdná, a běžné evaluační techniky nejsou vhodné k tomu, aby je zaplnily. Jakékoliv hodnocení proto musí být provizorní a nezávazné.

Otázka je také příliš jednoduchá. Implicitně zachází s možností volby politiky jako s volbou dichotomickou – mezi profesním a všeobecným vzděláváním a mezi profesní přípravou se školským vzděláváním jen na částečný úvazek a celodenním vzděláváním. Liberální profesní ideál se však snaží o spojování a míšení, nikoliv o oddělování profesní a všeobecné výuky jak v celodenních, tak v pouze částečně školských trasách. Případnější otázky tedy jsou: Nakolik oddělené a jak rozsáhlé by mělo být profesní vzdělávání? Nakolik specifické podle povolání? A v jaké fázi vzdělávací trasy by se mělo vyskytovat?

Očekávanou odezvou na tyto otázky je, že odpovědi se pravděpodobně budou lišit podle vzdělávacího stupně. Nejpříznivější zmínky o profesionalizaci mluví o postobligatorních programech s obsahem všeobecného vzdělávání. V USA poskytují profesní programy v *junior colleges* účastníkům ekonomický prospěch, zvyšují průměrné dosažené vzdělání a snižují nerovnost ve výsledcích vzdělávání a v sociální oblasti. Je třeba se dozvědět více o profesním vyšším sekundárním vzdělávání ve Švédsku a v Japonsku, jeho vyhlídky však vypadají také dobře. Naproti tomu doklady o profesně specifických kurzech na sekundární úrovni, typu vyučovaného tradičními „*voc ed*“ ve středních školách (*high schools*) v USA a ve školách LBO v Nizozemsku, a v řemeslnickém učňovství v Itálii, i když je těžší nějaké informace o nich získat, ukazují na menší příznivost těchto programů podle všech tří kritérií. ■



Článek byl přeložen z časopisu ***European Journal of Education***.

O náplni tohoto časopisu se dozvíte více na webové stránce:

<http://www.e-education-europe.org/uk/rubriques/journal/eje/01.asp>

nebo v pedagogické bibliografické databázi

Národní pedagogické knihovny Komenského.

Kopie originálu je k dispozici v knihovně NÚOV.

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.