

Novotný, Petr

## Lidské zdroje, celoživotní učení a vzdělávání v pracovním a profesním kontextu

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická.* 2006,  
vol. 54, iss. U11, pp. [27]-39

ISBN 80-210-4143-9

ISSN 1211-6971

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/104642>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

PETR NOVOTNÝ

**LIDSKÉ ZDROJE, CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ  
V PRACOVNÍM A PROFESNÍM KONTEXTU**  
HUMAN RESOURCES, LIFELONG LEARNING AND EDUCATION  
IN WORK-RELATED AND OCCUPATIONAL CONTEXT

**Úvod**

Česká republika jako ekonomicky vyspělá země patří ke státům, jejichž prosperita stojí nikoliv na surovinových zdrojích, ale především na zdrojích lidských, tedy schopnostech, znalostech, dovednostech a postojích lidí. Lidské zdroje v současné době nelze vnímat jako statickou kategorii. Zásadní význam ve světě, jehož charakteristické aspekty fungování bývají shrnovány do pojmu společnost vědění<sup>1</sup>, má neustálé rozvíjení a obnovování lidských zdrojů. Základní cestou rozvoje lidských zdrojů je samozřejmě učení se a vzdělávání<sup>2</sup>, což je reflektováno v konceptu celoživotního učení.

Výzkumy vážící se k otázkám vzdělávání dospělých v České republice v posledním období ukazují, že rozhodující determinantou motivace a participace na vzdělávání je pro dospělé pracovní a profesní kontext. Následující text tyto kontextuální proměnné rekapituluje a pokouší se pojmenovat sílu jejich vlivu na participaci dospělých na vzdělávání obecně na příkladu neformálního vzdělávání, a také ukazuje, jak se tyto vlivy mohou lišit u specifických skupin dospělých určených vzděláním, profesním zařazením, sektorem působení a podobně.

Empirická složka textu je založena na datech získaných dotazníkovým šetřením realizovaným v rámci projektu Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Tento pojem ovšem znamená extrémní zjednodušení, neboť se za ním skrývá mnoho vzájemně provázaných jevů a procesů od technologického rozvoje až po globalizaci.

<sup>2</sup> Vzdělávání ovšem nemůže být vnímáno jako jediná a samospasitelná cesta k vyváženému rozvoji společnosti.

<sup>3</sup> Výzkumný projekt podporovaný Ministerstvem práce a sociálních věcí č. 1J 017/04 v rámci programu „Moderní společnost a její proměny“, realizovaný v letech 2004 – 2008 Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

### **Teoretická východiska a klíčové koncepty: celoživotní učení a rozvoj lidských zdrojů**

Na začátku devadesátých let dvacátého století byl nastartován proces šíření konceptu celoživotního učení napříč dokumenty mezinárodních institucí<sup>4</sup>. S krátkým zpožděním se od konce devadesátých let celoživotní učení stává osou vzdělávací politiky a významnou součástí zpráv a programových dokumentů také v České republice (srv. České, 1999, Lidské, 1999). Následné strategické dokumenty, jako jsou Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá, 2001) či dokumenty týkající se lidských zdrojů v ČR (Lidské, 2003), kladou – už nejen v principiální obsahové, ale i v časové shodě s novým významným evropským dokumentem, Memorandem o celoživotním učení (2001) – neopominutelný důraz na motivaci k učení a zajištění kvality vzdělávání. V tomto trendu pokračují také dokumenty, které se zabývají nejen školstvím, např. návrh Národního rozvojového plánu ČR 2007 – 2013 (2006), akční plány zaměstnanosti i nezávislé analýzy, jako např. Putování českou budoucností (Potůček a kol., 2003).

Vyjádření ke směrům potřebného rozvoje v oblasti celoživotního učení vycházejí především z ekonomických a sociálních trendů. Které trendy to jsou, naznačuje Hodgsonová (2000, cit. podle Dehmel, 2005), když tvrdí: „Celoživotní učení bylo v devadesátých letech odpovědí, nebo dokonce obranou proti měnícímu se, děsivému a neznámému technologickému, ekonomickému a politickému prostředí – stalo se tak ošemetným a mnohoznačným jako prostředí, ve kterém existuje.“ Toto prostředí bývá popisováno mnoha různými termíny (globalizované, znalostní atd.), které se vyjadřují k různým aspektům tématu.

Pro účely tohoto textu budeme hovořit o některých jiných charakteristikách, které jsou vázány na svět pracovní a profesní. Potůček a kol. (2003) uvádějí takovou charakteristiku v podobě tvrzení, že vědění se stalo klíčovým faktorem produkce<sup>5</sup>. Je to důsledkem ekonomické vlny, která staví do popředí informace, vědomosti, ale také ekologii a bezpečnost. Büchnerová (2004) tuto skutečnost dokládá mnoha přesvědčivými fakty, z nichž pouze jeden zde chci reprodukovat.

Německý institut IAB zveřejnil (už) v roce 1999 prognózu vývoje na trhu práce v Německu, ve které její autoři odhadovali zvýšení podílu pracovní síly ve službách z 61,5 % na 68,7 % v roce 2010, a to především na úkor průmyslové výroby. A nejen to – uvnitř sektoru služeb předpověděli změnu struktury pracovní síly v neprospěch služeb orientovaných na podporu výroby (opravy, instalace a údržba strojů apod.). Namísto nich mají mírně posilovat primární služby (přeprava, kancelářské a obchodní aktivity apod.), ale především sekundární služby, které jsou zároveň nejnáročnější na vzdělávání a výcvik zaměstnanců. Týká se to např. ošetrovatelských služeb, poradenství, vzdělávání, organizace a řízení atd.

<sup>4</sup> Šlo především o tyto významné dokumenty: Vyučování a učení: na cestě k učící se společnosti (Evropská komise, 1995), Učení je skryté bohatství (UNESCO, 1996), Celoživotní učení pro všechny (OECD, 1996).

<sup>5</sup> Pojem produkce tu sehrává poněkud riskantní roli, protože může mnohé významově odkazovat spíše k ekonomickým modelům minulosti než budoucnosti.

Tyto změny si vyžadují proměnu přípravy zaměstnanců a současně znamenají posilování významu lidských zdrojů na úkor zdrojů materiálních a finančních. Udržitelný rozvoj lidských zdrojů není myslitelný bez celoživotního učení pracovníků, na druhou stranu významnou složkou a stimulem pro celoživotní učení je učení v profesním kontextu. Dokumenty rozvíjející téma lidských zdrojů (ať už na národní či podnikové úrovni) téměř bezvýhradně akceptují koncept celoživotního učení, ač samozřejmě akcentují jen některé jeho stránky.

Současné pojetí rozvoje lidských zdrojů zahrnuje orientaci na tři základní problémy – učení, výkon a změnu a to v rovině jednotlivce i organizace (Young, 2004). To znamená, že rozvoj lidských zdrojů je koncept širší než koncepty vzdělávání či učení o aspekty ekonomické a řídicí. Zároveň je třeba si povšimnout, že – ačkoliv koncepce rozvoje lidských zdrojů taktéž vnímá práci s jedincem jako důležitou – rozhodující úrovní je nejméně rovina organizace.

Současné pojetí rozvoje lidských zdrojů stejně jako koncept celoživotního učení má své širší sociální souvislosti. Tyto souvislosti se vtělují do některých otázek, které nelze v profesním světě ignorovat, jako je rovnost příležitostí (prosazená také legislativou ve většině vyspělých zemích) a podpora sociální inkluze (často opřená o obavy z nových nerovností ve společnosti vědění) (Dolan, Schuler, 1994). Tyto otázky se stále více stávají samozřejmou součástí rozvoje lidských zdrojů.

Můžeme tedy říci, že celoživotnímu učení se vedle rozvoje lidských zdrojů dostává důstojného místa. Aby však vzdělávání mohlo naplnit velká očekávání, mělo by napomáhat řešit problémy institucionální i sociální. To znamená např., že:

- nabídka vzdělávání je flexibilní a vázaná na potřeby jednotlivce, organizace i společnosti,
- vzdělávání negeneruje nové nerovnosti,
- vzdělávání není orientováno pouze ekonomicky, ale směřuje ke kvalitě života,
- vzdělávání je dostupné všem.

Evropské a české politické a programové dokumenty vztahují ke vzdělávání dospělých mj. očekávání, které obrací pozornost k tomuto vzdělávání jako k nástroji sociální inkluze. Týká se to přístupu ke vzdělávání, vzdělávání znevýhodněných skupin obyvatel a osob s jakkoliv ztíženým přístupem ke vzdělávání, dále vzdělávání seniorů apod. Tato zvláštní pozornost je nutná proto, aby rozvoj celoživotního učení paradoxně nevedl k rozevírání nůžek mezi sociálně, ekonomicky a vzdělanostně úspěšnými skupinami a skupinami ohroženými (doklady o tomto efektu rozvoje systémů celoživotního učení podávají např. Šedřová, Novotný, 2006).

Pokusím se nyní rozkrýt jeden výsek systému celoživotního učení, a to vzdělávání dospělých, nikoliv ovšem v celé jeho šíři, nýbrž jen v oblasti neformálního vzdělávání vázaného na pracovní a profesní uplatnění. Pokusím se naznačit, zda současný stav tohoto výseku vzdělávání dospělých u nás naplňuje nemalá očekávání, která jsou k němu vztážena.

## Metodologický postup

Pracuji s datovým souborem, který vznikl jako výsledek dotazníkového šetření v rámci výše uvedeného výzkumu. Až na jednu výjimku, na kterou v textu upozorním, se jedná pouze o respondenty ekonomicky aktivní, tzn. že následující údaje se týkají zaměstnanců (ať už na celý či částečný úvazek, celkem 742 respondentů), soukromých podnikatelů a živnostníků (126), jedinců ve svobodném povolání (8) a pracujících důchodců (15), celkem 891 respondentů<sup>6</sup>. Pracuji s údaji o jejich účasti na neformálním vzdělávání týkajícím se náplně jejich práce a v některých případech vzdělávání zaměřeného na tři další související oblasti – cizí jazyky, práci s počítačem a osobnostní rozvoj.

Postup je takový, že nejprve podávám na základě dat z výzkumu<sup>7</sup> rámcový popis situace ve zkoumané oblasti, poté teprve přistupuji ke stanovení hypotéz, neboť ty jsou na stav oblasti silně vázány. Následuje ověření hypotéz a závěrečná diskuse.

### Účast ekonomicky aktivních dospělých na neformálním vzdělávání

Pro porozumění celé oblasti neformálního vzdělávání ekonomicky aktivních dospělých v České republice považuji za vhodné kvantifikovat rozsah této oblasti s využitím výsledků empirických šetření, jejichž výsledky jsou v ČR k dispozici. Následující data v principu znamenají, že současnou situaci můžeme považovat za střednědobě velmi stabilizovanou. Z průzkumu konaného v roce 1996 v rámci projektu „The Cranfield Project on European Human Resource Management“ vyplývá, že dalšího vzdělávání se účastnilo v průběhu jednoho roku 23 % zaměstnanců zkoumaných podniků (Alternativní, 1999, s. 40). Další výzkumy realizované v pozdějších letech podobnou metodou, tzn. šetřením ve vzorku podniků, se opakovaně pohybují okolo tohoto údaje: výzkum agentury AMD z roku 1996, výzkum Svazu průmyslu a dopravy z roku 1998, šetření o dalším odborném vzdělávání Continuing Vocational Training Survey apod. prezentují výsledek okolo 30 % zaměstnanců, kteří se podíleli na vzdělávání (Alternativní, 1999, s. 41).

Fakt, že výše uvedená šetření se týkala kategorie zaměstnanců a opomíjela ostatní ekonomicky aktivní jedince, znamená, že uvedené údaje jsou ve vztahu k celému objemu ekonomicky aktivních poněkud nadhodnocené. Český statistický úřad (Výsledky, 2004) na základě dotazování v domácnostech dospěl ke konstatování, že neformální výuky v průběhu roku se alespoň v minimálním rozsahu účastnilo 16,4 % ekonomicky aktivních dospělých.

Výrazné rozdíly v podílu na vzdělávání jsou pravidelně nacházeny mezi skupinami ekonomicky aktivních podle vzdělání a podle charakteru práce. V roce 1996 byla „průměrná délka dalšího odborného vzdělávání ... asi 8 dní za rok u manažerů, asi 7 dní u techniků, 5 dní u úředníků a 3 dny u dělníků“ (Alterna-

<sup>6</sup> V analýzách šlo obvykle kvůli místy chybějícím datům o čísla o několik jedinců nižší.

<sup>7</sup> S odkazy na další zdroje, které jsou využity pro doložení velmi zásadního faktu malé participace českých dospělých na vzdělávání.

tivní, 1999, s. 40). Rozdíly jsou také mezi pracovníky v různých odvětvích, a to markantní: od 6 % v kategorii ubytování a stravování po 36 % v kategorii finančního zprostředkování (Výsledky, 2004). Podíl podniků, které poskytují vzdělávání svým zaměstnancům, se pohybuje mezi 46 až 90 % podle oboru činnosti (Lidské, 2003, s. 83).

Celkově je možno konstatovat, že dospělí v ČR se příliš vzdělávat nechtějí (což jsme již dříve komentovali při jiných příležitostech, viz např. Šedřová, Novotný, 2006). Velmi přesvědčivě je možno to doložit např. daty z šetření Eurostatu (Europe, 2005): Dospělých, kteří při dotazování v rámci výzkumu prováděného touto institucí uvedli, že se ve čtyřech předcházejících týdnech účastnili nějakého vzdělávání či tréninku, bylo ve státech Evropské unie v průměru 11,0 %, zatímco v ČR pouze 5,9 %<sup>8</sup>. Účast na neformálním vzdělávání ekonomicky aktivních občanů České republiky je také podle našeho výzkumu relativně nízká (viz tabulka 1) a pohybuje se od 8,3 % v případě vzdělávání směřujícího k osobnostnímu rozvoji k 28,8 % v případě vzdělávání vázaného na výkon práce, kde významnou roli motivačního faktoru sehrává požadavek zaměstnavatele<sup>9</sup>.

**Tabulka 1: Účast ekonomicky aktivních osob na neformálním vzdělávání v posledním roce**

Oblast neformálního vzdělávání	Podíl respondentů, kteří se zúčastnili	Z toho: důvodem byl požadavek zaměstnavatele
Profesní vzdělávání	28,8 %	36,9 %
Cizí jazyky	9,9 %	3,1 %
Práce s počítačem	11,1 %	21,9 %
Osobnostní rozvoj	8,3 %	17,4 %

Jen mírně vyšší jsou čísla ukazující deklarovaný zájem o vzdělávání v uvedených oblastech pro následující rok<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Význam a platnost tohoto ukazatele uznala pracovní skupina Evropské komise v roce 2002 jeho zařazením mezi indikátory kvality celoživotního učení jako indikátoru míry participace na celoživotním učení (European, 2002).

<sup>9</sup> Jádrem otázky znělo „Zúčastnili jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity vztahující se k ... ? (doplněna oblast včetně stručného objasnění).

<sup>10</sup> Hlavní část otázky zněla „Chcete se v příštích 12 měsících nějakého takového kurzu zúčastnit?“ a otázka byla položena vždy ihned po otázce na participaci v minulém roce.

**Tabulka 2: Předpokládaná účast ekonomicky aktivních jedinců na neformálním vzdělávání v následujícím roce**

Oblast neformálního vzdělávání	Podíl respondentů, kteří se plánují zúčastnit	Z toho: důvodem je požadavek zaměstnavatele
Profesní vzdělávání	25,2 %	32,8 %
Cizí jazyky	16,7 %	2,7 %
Práce s počítačem	13,6 %	11,7 %
Osobnostní rozvoj	8,9 %	12,0 %

Aniž bych se na tomto místě pouštěl do spekulací o příčinách malé participace ekonomicky aktivních dospělých na vzdělávání, lze z empirických dat dovodit, že pokud jde o vzdělávání v pracovním a profesním kontextu, není zde základní předpoklad – totiž existence uvědomované potřeby učit se. Lze tak usoudit z výsledků tázání na hodnocení respondentových znalostí a dovedností (viz tabulka 3). Drtivá většina ekonomicky aktivních respondentů se domnívá, že má odpovídající znalosti a dovednosti pro výkon své profese.

**Tabulka 3: Hodnocení vlastních znalostí a dovedností pro výkon profese<sup>11</sup>**

Znalosti a dovednosti jsou vyhovující	Počet respondentů	Podíl odpovědí
rozhodně ano	366	42,9 %
spíše ano	441	51,9 %
spíše ne	38	4,1 %
rozhodně ne	10	1,1 %
Celkem odpovědělo	855	100 %

Další okolností je to, že respondenti většinou nespojují svou situaci v zaměstnání, případně její změnu, se vzděláváním (viz tabulka 4). Ani odtud tedy významnější motivace neplyne.

**Tabulka 4. Hodnocení možnosti změny situace v zaměstnání<sup>12</sup>**

Možnost změny situace v zaměstnání	Počet respondentů	Podíl odpovědí
rozhodně ano	106	13,0 %
spíše ano	139	17,3 %
spíše ne	310	38,6 %
rozhodně ne	249	31,1 %
Celkem odpovědělo	804	100 %

<sup>11</sup> Otázka zněla: „Považujete své znalosti a dovednosti pro výkon své profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné?“

<sup>12</sup> Otázka zněla: „Myslíte si, že by se změnila Vaše situace v zaměstnání, kdybyste si zvýšil(a) vzdělání?“

K bližšímu rozkrytí uvedených skutečností a jejich uvedení do vzájemných vztahů se vztahují následující hypotézy.

### Hypotézy

Hypotézy, kterými se bude řídit práce s daty, se obracejí k empirickému stavu oblasti stejně tak jako k očekáváním formulovaným příslušnými dokumenty vztahujícími se k oblasti celoživotního učení, vzdělávání dospělých a rozvoji lidských zdrojů.

Předně považuji za zásadní zjistit, zda je participace na vzdělávání skutečným přínosem. Proto první hypotéza zní (**H1**): *Vzdělávání vede k pocitu vlastní kompetence*, tzn. k pozitivnějšímu vnímání dostatečnosti vlastních znalostí a dovedností. Ověření této hypotézy může být svého druhu evaluací přínosu vzdělávání. Na druhou stranu negativní vnímání dostatečnosti vlastních znalostí a dovedností může být stimulem k participaci. Proto vůči první hypotéze stavím hypotézu alternativní (**H1A**), která zní: *Pocit nekompetence vede ke větší participaci na vzdělávání*.

Významné je také to, zda je vzdělávání vnímáno jako cesta k lepšímu postavení v zaměstnání. Proto další hypotéza postuluje tvrzení (**H2**): *Víra v možnost zlepšení postavení na pracovišti prostřednictvím vzdělávání vede k vyšší participaci*.

Lze však očekávat, že participace je významně určena také dalšími charakteristikami jednotlivce, ať už se vztahují k jeho pracovnímu zařazení či sociálnímu postavení. Poslední hypotéza tedy zní (**H3**): *Participace závisí na určitých demografických a socioekonomických charakteristikách jednotlivce*.

### Vzdělávání a vlastní kompetence (H1, H1A)

Podpořit H1 bychom mohli v případě, že vyšší míra účasti na neformálním vzdělávání povede k lepšímu hodnocení vlastních znalostí a dovedností. Ukazuje se však, že v našem souboru respondentů takovýto statisticky významný vztah není v případech účasti na vzdělávání vztahujícím se k náplni práce, práce s počítačem ani osobnostního rozvoje. Statisticky významný je pouze vztah mezi hodnocením vlastních kompetencí (znalostí a dovedností) a účastí na kurzech cizího jazyka (viz tabulka 5), nicméně tento vztah je opačný – nízké hodnocení kompetencí naopak souvisí s vyšší účastí na vzdělávání. To by svědčilo spíše pro hypotézu alternativní (H1A), která interpretuje vlastní negativní hodnocení jako vyjádření vzdělávací potřeby, kterou jedinec hodlá uspokojit účastí v kurzech. Hypotézu H1 tudíž musíme zamítnout, hypotézu H1A můžeme podpořit pouze s ohledem na jazykové vzdělávání.



**Tabulka 5: Míra účasti na neformálním vzdělávání podle hodnocení vlastních znalostí a dovedností pro výkon profese<sup>13</sup>**

Znalosti a dovednosti jsou vyhovující	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů cizích jazyků*	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů práce s počítačem	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů osobnostního rozvoje
rozhodně ano	40,3 %	7,9 %	15,6 %	9,0 %
spíše ano	40,1 %	11,1 %	13,2 %	10,5 %
spíše ne	31,6 %	23,7 %	10,5 %	7,9 %
rozhodně ne	11,1 %	20,0 %	10,0 %	10,0 %

### **Možnost zlepšení postavení v zaměstnání a participace na vzdělávání (H2)**

Druhá hypotéza optimisticky postuluje vztah mezi vírou, že je možné si díky vzdělání zlepšit své postavení v zaměstnání, a účasti na kurzech dalšího vzdělávání. V případě profesního vzdělávání a v případě vzdělávání jazykového tomu tak skutečně je – vztah je statisticky významný (viz tabulka 6) a jistá tendence, ač statisticky neprůkazná, je i ve zbylých dvou oblastech (práce s počítačem, osobnostní rozvoj). Zde tedy můžeme hledat jeden ze zdrojů vlivu zaměstnavatele na motivaci k neformálnímu vzdělávání.

**Tabulka 6: Míra účasti na neformálním vzdělávání podle hodnocení možnosti změny situace v zaměstnání díky vzdělávání**

Možnost změny situace v zaměstnání	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání*	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů cizích jazyků*	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů práce s počítačem	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů osobnostního rozvoje
rozhodně ano	55,7 %	14,2 %	14,2 %	17,1 %
spíše ano	36,0 %	16,6 %	18,0 %	10,8 %
spíše ne	40,8 %	9,7 %	13,6 %	8,5 %
rozhodně ne	33,9 %	6,8 %	12,5 %	8,4 %

### **Vzdělávání a demografické a socioekonomické charakteristiky jednotlivce (H3)**

K ověření třetí hypotézy jsme prověřili vztah účasti na neformální vzdělávání vztahujícím se výkonu profese a následujícími proměnnými: pohlaví, vzdělání, příjem, finanční situace rodiny, velikost obce, ve které respondent žije, region (kraj), hlavní ekonomická aktivita, profesní zařazení a obor působení.

<sup>13</sup> V tabulce je uveden pouze relativní podíl těch, kteří se v dané kategorii na škále hodnocení vlastních kompetencí účastnili neformálního vzdělávání v posledních 12 měsících. Podobně postupují i v dalších tabulkách, neboť jde o tabulky souhrnné, kde by uvádění absolutních hodnot vyžádalo uvádění velkého množství dalších dat.

\* Hvězdičkou v hlavičce a kurzívou ve sloupci jsou označeny závislé proměnné, které jsou ve statisticky významném vztahu k nezávislé proměnné.

Statisticky významný vztah nebyl nalezen mezi účastí na vzdělávání a pohlavím, příjmem, finanční situací rodiny a velikostí obce. Tyto proměnné mohou hrát určitou roli, nicméně zřejmě tato role není natolik zásadní, aby významně ovlivnila participaci na vzdělávání.

Naopak další proměnné statisticky významný vztah vykazují. Snad nejvýraznější je tento vztah mezi účastí na neformálním vzdělávání vztahujícím se výkonu profese a vzděláním. Potvrzuje se známý fakt, že účast na vzdělávání je zásadně podmíněna předchozím vzděláním. Jen 20 % ekonomicky aktivních obyvatel se základním vzděláním a necelých 25 % procent vyučených participovalo na uvedeném typu vzdělávání, na druhé straně mezi lidmi s vysokoškolským vzděláním to bylo téměř 61 %.

**Tabulka 7: Podíl na profesním vzdělávání podle stupně vzdělání**

Stupeň vzdělání	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Základní	20,0 %
Vyučen	24,8 %
Střední škola s maturitou	44,7 %
Vysoká škola	60,7 %

Typ hlavní ekonomické aktivity je další významnou proměnnou, která zásadně spoluurčuje participaci na neformálním vzdělávání. Nejblíže mají k neformálnímu profesnímu vzdělávání zaměstnanci, jejichž vzdělávání je silně podpořeno zaměstnavatelem. Toto exkluzivní postavení vzdělávání zaměstnanců je viditelné např. ve srovnání se soukromými podnikateli a živnostníky, ale především ve vztahu k ekonomicky dočasně neaktivním skupinám obyvatel<sup>14</sup>. Kontrast podílu na neformálním vzdělávání mezi zaměstnanci a např. nezaměstnanými či osobami na rodičovské dovolené je markantní.

**Tabulka 8: Podíl na profesním vzdělávání u vybraných typů ekonomické aktivity**

Typ ekonomické aktivity	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Zaměstnanec na plný úvazek	40,4 %
Soukromý podnikatel, živnostník	33,3 %
Nezaměstnaný	7,8 %
Rodičovská dovolená	7,5 %

<sup>14</sup> Pro vyhodnocení této položky byly zařazeny do analýzy i kategorie ekonomicky dočasně neaktivních. Všechny ostatní statistické analýzy byly provedeny pouze pro ekonomicky aktivní kategorie lidí.

Významnou (i statisticky) souvislost s podílem na neformálním profesním vzdělávání vykazuje také profesní kategorie, do které se respondent řadí. Nejčastěji se profesně vzdělávají nižší řídicí pracovníci, odborní pracovníci a vyšší řídicí pracovníci. To odpovídá mezinárodnímu trendu klást důraz na oblast řízení a kontroly lidí (Lidské, 1999). Opět se níže v těchto údajích umisťují soukromí podnikatelé (ať se zaměstnanci nebo bez zaměstnanců). Nejnižší čísla jsou spojena s pozicemi vyžadujícími nejnižší vzdělání (viz tabulka 9). Poněkud překvapivě se mezi kategoriemi s nižší participací na neformálním vzdělávání ocitá také kategorie kvalifikovaných dělníků, kteří jsou v některých zemích (např. USA) vnímáni jako součást skupiny tzv. „chytrých pracovníků“ (Deset, 2003) a od kterých se podíl na vzdělávání obvykle očekává.

**Tabulka 9: Podíl na profesním vzdělávání podle profesní kategorie**

Profesní kategorie	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Nižší řídicí pracovník	59,8 %
Odborný pracovník	57,6 %
Vyšší řídicí pracovník	57,1 %
Administrativní pracovník	51,1 %
Technik, mistr	50,7 %
Zemědělec	40,0 %
Podnikatel se zaměstnanci	34,3 %
Podnikatel bez zaměstnanců	34,1 %
Kvalifikovaný dělník	28,6 %
Manuálně pracující v obchodě	21,9 %
Obchod, služby	19,5 %
Nekvalifikovaný dělník	19,4 %

Významné rozdíly v participaci na neformálním profesním vzdělávání můžeme najít také podle oboru působení (tabulka 10). Zdá se, že se vysoká úroveň participace na kurzech profesního vzdělávání týká skutečně především oborů, které spadají do kategorie sekundárních služeb (viz výše). Mezi ostatními obory se kvůli zvolené struktuře oborů poněkud ztrácí některé kategorie „chytrých pracovníků“ (správci sítí, asistenti, lékařští technici atd.).

**Tabulka 10: Podíl na profesním vzdělávání podle oboru působení**

Obor působení	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Školství, vzdělávání, sport	58,7 %
Finance, bankovníctví	58,6 %
Veřejná správa a právo	58,5 %
Zdravotnictví	53,1 %

Obor působení	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Zemědělské obory	50,0 %
Ekonomie	45,8 %
Armáda, policie	43,8 %
Technické a přírodovědné obory	36,0 %
Služby	26,0 %
Umělecké a humanitní obory	21,1 %

A konečně, v datech vidíme také významné regionální rozdíly v participaci na profesním vzdělávání. Překvapivě však nelze nalézt souvislost s údaji charakterizujícími ekonomické parametry jednotlivých krajů – jak ve vztahu k údajům o nezaměstnanosti, tak i k HDP vykazuje míra participace na vzdělávání v krajích téměř dokonalou nezávislost.

**Tabulka 11: Podíl na profesním vzdělávání podle krajů v kontextu míry nezaměstnanosti a ekonomické produktivity**

Kraj	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání	Nezaměstnanost 1. čtvrtletí 2006	HDP na hlavu v roce 2005 (v % k průměru ČR)
Karlovarský	66,7 %	10,8 %	80
Vysočina	60,9 %	6,8 %	86
Zlínský	57,5 %	8,1 %	82
Jihomoravský	48,4 %	8,9 %	94
Jihočeský	46,3 %	6,4 %	89
Praha	41,7 %	3,1 %	202
Středočeský	34,0 %	5,2 %	94
Ústecký	33,8 %	14,9 %	85
Pardubický	32,5 %	6,4 %	85
Královéhradecký	31,7 %	5,4 %	90
Liberecký	28,6 %	7,3 %	81
Plzeňský	28,0 %	4,9 %	93
Moravskoslezský	26,3 %	13,4 %	82
Olomoucký	23,7 %	9,3 %	78

### **Neformální vzdělávání v celku vzdělávání dospělých v ČR**

Jelikož jsem se v textu věnoval pouze neformálnímu vzdělávání vázanému na profesní uplatnění ekonomicky aktivních jednotlivců, chci zasadit tento výsek vzdělávání dospělých do celkového kontextu celé škály formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení.

Formální vzdělávání, tedy vzdělávání směřující k získání stupně vzdělání, které probíhá ve školských institucích, představuje nemalé počty studujících (v tzv.

ostatních formách studia studuje přibližně 75 tisíc lidí), přesto jsou tato čísla jen zlomkem počtu jedinců vzdělávajících se v rámci neformálního vzdělávání.

Poněkud hůře zachytitelnou kategorií je informální učení. Šetření ČSÚ z roku 2002, které se týkalo sebevzdělávání ekonomicky aktivních osob, uvádí (Lidské, 2003), že 61 % z celkového množství vzdělávacích aktivit nezařaditelných do formálního systému představuje sebevzdělávání. Tento údaj můžeme brát jako rámcový odhad poměru neformálního vzdělávání a informálního učení, přičemž ovšem o některých formách vzdělávání pracovníků, které spadají do oblasti informálního a částečně neformálního vzdělávání, jako jsou mentoring a tutoring, učení se „on-the-job“, reflektivní praxe, atd., máme jen velmi kusé informace. Zdá se, že se tyto koncepty začínají prosazovat, o míře jejich uplatnění však lze ztěžii i spekulovat.

### Závěry

Naše empirická sonda znovu stejně jako mnoho jiných přináší doklady o tom, že teze o celoživotním učení pro všechny jako nástroje univerzálního a celostního rozvoje lidských zdrojů je stále ještě spíše snem než realitou. Potvrzujeme to zde partikulárně na poli neformálního vzdělávání vztaženého k pracovnímu a profesnímu uplatnění. Výrazná nerovnost v participaci na vzdělávání dospělých je na jedné straně výrazem ekonomických a sociálních trendů, což se projevuje mj. rozdíly v participaci mezi zástupci různých profesních skupin, ale zároveň je výrazem nedůsledného uplatňování konceptu celoživotního učení vzdělávací politikou, která nedokáže vytvářet prostor pro synergii individuálních, organizačních a sociálních potřeb. Celoživotní učení se tak stává namísto zbraně proti nerovnosti spíše nástrojem ještě větší stratifikace společnosti. To může ohrozit oba cíle práce na poli rozvoje lidských zdrojů – jak rozvoj potenciálu lidských zdrojů, tak i širší sociální cíle týkající se zásadních témat rovnosti příležitostí a sociální inkluze.

Kromě závěrů týkajících se sociálních dopadů celoživotního učení je však možno učinit ještě jeden závěr týkající se limitů dosavadních empirických šetření zaměřených na téma participace dospělých na učení a vzdělávání. Naše porozumění participaci na učení a vzdělávání v sobě zahrnuje zřetelné argumentační zacyklení: zájem se vzdělávat vychází z předchozího vzdělávání; zájem zaměstnavatele vzdělávat zaměstnance zajišťuje vysokou míru participace zaměstnanců na vzdělávání; lidé v určitých profesních zařazeních se vzdělávají více, protože se to od nich více očekává atd. Těmito faktory jsme schopni jen omezeně vysvětlit, proč se dospělí účastní na učení a vzdělávání, jen málo však můžete říci k tomu proč se dospělí na vzdělávání zpravidla nepodílejí.

## LITERATURA

- Alternativní přístupy k financování celoživotního vzdělávání. Národní zpráva pro OECD. Česká republika* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 1999, 86 s. [cit. 2006–07–03]. Dostupný z <[http://www.nvf.cz/publikace/pdf\\_publicace/nvf/cz/alternativni\\_financovani.pdf](http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/nvf/cz/alternativni_financovani.pdf)>.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. 98 s. ISBN 80–211–0372–8.
- BÜCHNER, Annina. *Technický vývoj a jeho vliv na odborné kvalifikace* [online]. Soest: State Institute for School in North Rhine-Westphalia, 2004. 34 s. [cit. 2001–03–15]. Dostupný z <[http://www.phil.muni.cz/elf/file.php?file=/159/Technicky\\_vyvoj.pdf](http://www.phil.muni.cz/elf/file.php?file=/159/Technicky_vyvoj.pdf)>.
- České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu ČR do EU*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s. ISBN 80–211–0312–4.
- DEHMEL, Alexander. *The Role of Vocational Education and Training in Promoting Lifelong Learning in Germany and England*. Oxford: Symposium Book, 2005. 96 s. ISBN 1–873927–10–X.
- Deset let udržitelného ? rozvoje. Česká republika 2003*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 72 s. ISBN 80–239–2010–3.
- DOLAN, Shimon L. SCHULER, Randal S. *Humane Resource Management. The Canada Dynamic*. Scarborough: Nelson Canada, 1994. 620 s. ISBN 0–17–603541–9.
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* [online]. Brussels: European Commission, 2002, 95 s. [cit. 2006–07–03]. Dostupný z <[http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life-report/quality/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life-report/quality/report_en.pdf)>.
- Lidské zdroje v České republice*. Praha: NVF, ÚIV, 1999. 220 s. ISBN 80–211–0325–6.
- Lidské zdroje v České republice*. Praha: NVF, 2003. 239 s. ISBN 80–86728–06–4.
- Memorandum o celoživotním učení*. [online] Brusel: Evropská komise, 2000, nestránkováno [cit. 2006–07–03]. Dostupný z <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>>.
- Národní rozvojový plán ČR 2007 – 2013. Návrh*. [online] Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj, 2006, 206 s. [cit. 2006–07–03]. Dostupný z <<http://www.strukturalni-fondy.cz/uploads/old/1141122325.materi-l-nrp---iii.-nrp-upraveny---str-113-a-124.pdf>>.
- POTŮČEK, Martin, a kol. *Putování českou budoucností*. Praha: CESES FSV UK, 2003. 366 s. ISBN 80–86349–09–8.
- ŠEĎOVÁ, Klára, NOVOTNÝ, Petr. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 140 – 151.
- Výsledky ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání* [online]. Praha: ČSÚ, 2004, nestránkováno [cit. 2006–07–03]. Dostupný z <[http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/publ/3119-04-za\\_rok\\_2003](http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/publ/3119-04-za_rok_2003)>.
- YOUNG, Baiyin. *Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? Advances in Developing Human Resources*, May 2004, roč. 6, č. 2, s. 129–145.

## SUMMARY

Recent research concerning adult education in the Czech Republic has shown that the crucial factor determining motivation and participation in education among adults is their job-related and occupational context. The text reviews the main variables of this context, also trying to identify the strength of their impact on general adult participation in education on the example of non-formal education. It also shows how this impact may differ for specific groups of adult population defined by achieved level of education, work position, occupational sector etc. The author relates some aspects of this variability to the broader social and economic situation in the Czech Republic and to important conceptual and developmental documents with both local and international validity.

The empirical component of the text is based on data from a questionnaire survey completed as part of the project “Adult Education in Different Stages of the Life Cycle: priorities, opportunities and potential for development”.

