



Jan Kalenda

# VRATKÝ TRIUMF

Vývoj účasti na neformálním vzdělávání dospělých  
v České republice v letech 1997 až 2016







Věnováno prvnímu andragogovi, kterého jsem kdy poznal.  
Člověku, který vždy ke každému přistupoval jako k DOSPĚLÉMU.

Dušanu Šimkovi.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kalenda, Jan, 1985-

Vratký triumf : vývoj účasti na neformálním vzdělávání dospělých v České republice v letech 1997 až 2016 / Jan Kalenda. -- Pořadí vydání: první, vydáno elektronicky. -- Ve Zlíně : Univerzita Tomáše Bati, 2021. -- 1 online zdroj České a anglické resumé

Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-7454-986-1 (online ; pdf)

\* 374 \* 374.7 \* (437.3) \* (048.8)


– 1997-2016

– neformální vzdělávání -- Česko -- 20.-21. století

– vzdělávání dospělých -- Česko -- 20.-21. století

– monografie

374 - Výchova a vzdělávání dospělých. Mimoškolní výchova a vzdělávání [22]

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Autor: © Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.

Recenzovali: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA.

prof. PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.

prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Grafická úprava a obálka: Dušan Wolf

Obraz na obálce: Aleš Lamr

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, [www.nakladatelstvi.utb.cz](http://www.nakladatelstvi.utb.cz)

Rok vydání: 2021

Pořadí vydání: První

Vydáno elektronicky

Publikace vznikla díky finanční podpoře GA ČR v rámci projektu

Bílá místa neformálního vzdělávání v České republice: Neúčastníci a jejich sociální světy, č. GA\_19-00987S.

**ISBN 978-80-7454-986-1**

**Jan Kalenda**

# **VRATKÝ TRIUMF**

| VÝVOJ ÚČASTI NA NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH  
| V ČESKÉ REPUBLICE V LETECH 1997 AŽ 2016

# PŘEDMLUVA

Britský spisovatel Neil Gaiman v jedné ze svých přednášek o literatuře popisuje, že podstatou každého příběhu je to, co hlavní hrdina *chce a potřebuje*. Její nenaplnění pak vede ke konfliktu, který posunuje děj kupředu.

Už dlouho před tím, než jsem začal psát řádky této publikace, jsem dobře věděl, že hlavní hrdina tohoto příběhu – tuzemský systém neformálního vzdělávání – usiluje o něco stěžejního, a to větší účast dospělých. Účast, která by byla přinejmenším srovnatelná se státy na západ od českých hranic. Napovídaly tomu nejen národní i mezinárodní dokumenty, ale i prohlášení politických představitelů, zástupců vzdělávacích organizací a zaměstnavatelů. Tento cíl se však v roce 2011, kdy jsem ho začal více sledovat, zdál být v nedohlednu – každoročně se do systému zapojovala jen třetina osob starších pětadvaceti let.

Nejprve jsem se tématu věnoval jen okrajově jako doplňku svého tehdejšího zájmu o formování státních aparátů v Evropě. Postupně jsem se k němu vracel čím dál častěji. Při hledání příčin marné snahy o růst počtu účastníků neformálního vzdělávání, která byla zřetelná už v roce 2005, jsem téma zkoumal nejprve teoreticky, pak epistemologicky a metodologicky a nakonec od roku 2013 i empiricky. K tomu mi pomáhaly jak projekty dlouhodobého koncepčního rozvoje, které byly realizovány v rámci Centra výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, tak později i projekt GA ČR *Bílá místa neformálního vzdělávání v České republice: Neúčastníci a jejich sociální světy*. V jejich rámci jsem společně se svými kolegy zkoumal rozmanité aspekty účasti dospělých v neformálním vzdělávání, ať se jednalo o faktory determinující účast, o úlohu genderu, o percipované bariéry nebo o motivaci k zapojování se do této formy sociální praxe.

Zlom pro mne přišel v roce 2018, kdy jsem se začal podrobněji zabývat výsledky mezinárodního šetření *Adult Education Survey* z roku 2016, které poukazovalo na výrazné zvýšení účasti dospělých – do neformálního vzdělávání se zapojoval téměř každý druhý dospělý. Česká republika dohnala Západ a vypadalo to, že hrdina mého příběhu dostal, co chtěl.

Vyvstal však jiný problém. V průběhu dalších analýz se objevovala nová zjištění. Triumf neformálního vzdělávání byl doprovázen změnou motivace jedinců, místo starých bariér se objevovaly bariéry nové a nerovnosti, které ovlivňovaly šance na zapojení dospělých, se přesunuly na obecnější úroveň, místo aby zmizely. Přesto mi ani jeden z těchto jevů nepřípadal jako konflikt, který by byl pro další vývoj zdejšího systému neformálního vzdělávání určující. Konflikt je totiž dle mého soudu jinde, v celkovém zaměření – funkci – celoživotního vzdělávání, které se tradičně pohybuje mezi *humanizujícím rozměrem*, jehož cílem je rozšiřovat poznání, reflexivitu a uvědomění si možností dospělých, a tím také rozšiřovat svobodu jejich voleb, a *ekonomizujícím pojetím*, jehož cílem je rozvíjet pracovní



sílu dospělých, průběžně doplňovat jejich znalosti a dovednosti, a přinést jim tak lepší zaměstnatelnost na trhu práce. Právě naplňování potřeby vyšší účasti v neformálním vzdělávání toto ústřední dilema neřeší, ale vyhrcojuje a po roce 2016 vede k mnohem většímu přimknutí k ekonomizujícímu chápání organizovaného učení. Proto je výsledný triumf neformálního vzdělávání podstatně křehčí a pomíjivější a svedený na cestu, která nemusí být perspektivní a celospolečensky prospěšná.

Cílem této publikace je převyprávět příběh vývoje systému neformálního vzdělávání v České republice jako problém růstu účasti dospělých v neformálním vzdělávání a jevů, které ho proměňovaly. Práce se snaží odpovědět na otázku, proč se účast na systému vyvíjela tak, jak se vyvíjela, a proč má dnes takovou podobu, jakou má.

Při psaní textu jsem nebyl nikdy sám, což mi významně usnadňovalo práci. Intenzivně jsem čerpal ze spolupráce s kolegy z Centra výzkumu Fakulty humanitních studií, s nimiž jsem realizoval celou řadu kvantitativních i kvalitativních šetření a analýz. Upřímné díky patří především Iloně Kočvarové a Jitce Vaculíkové, s nimiž jsem publikoval mnoho studií. Výsledky některých z nich se staly empirickým jádrem kapitol prezentovaných níže.

Kromě toho jsem se snažil nepromarnit dobře míněné rady svých zahraničních kolegů – Ellen Boeren a Kjella Rubensona, kteří mi věnovali svůj drahocenný čas a s trpělivostí a nadšením sobě vlastním doplňovali mé nedostatky a omyly v oblasti (ne)účasti dospělých na celoživotním vzdělávání.

Výrazně mi pomohli i Tomáš Karger a Soňa Vávrová, kteří celý rukopis laskavě pročtli a podrobili kritice. Pokud jsem jejich připomínek, námětů a doporučení nedbal, je to ve výsledku jen a jen má hloupost.. Tomášovi děkuji nejen za ostražitou kritiku, ale i za podporu a tvůrčí dialog, kterým mne v posledních letech doprovázel. Bez něj bych nebyl badatelem, jakým jsem. Soně děkuji navíc i za věci, které nikdo jiný nevidí a vidět nemůže – že akceptovala cenu, kterou jsem za psaní zaplatil, a že se stala ustavičným svědkem mé přítomnosti. Jen já vím, jak je to obtížné.

Robert Kegan v textech o učení dospělých odlišuje dvě modalitity – formativní a transformativní učení. Zatímco první odkazuje ke změnám toho, co víme, druhé odkazuje ke změně způsobu, jak něco víme. A právě tím se pro mě stalo psaní předkládané publikace.

Ve Zlíně dne 20. srpna 2020  
Jan Kalenda

# OBSAH

## Úvod

Předmět studie.....	13
Struktura publikace.....	16

## Kapitola 1.

Teoretická východiska: stav poznání a konceptuální rámec bádání.....	19
Dosavadní stav empirického poznání ve světě.....	19
Dosavadní stav teoretického poznání ve světě.....	21
Model Ellen Boeren.....	23
Model Ellu Saar a Mari Liis Räis.....	24
Model Jeongwooa Leeho.....	25
Dosavadní stav poznání v České republice.....	28
Cíle práce.....	30
Konceptuální rámec bádání.....	32
Koncept rozhodování aktérů o účasti na NVD.....	33
Koncept sociálních mechanismů.....	34

## Kapitola 2.

Metodologické poznámky.....	39
Použitá epistemologie.....	39
Heuristické principy.....	39
Metodologie.....	40
Data.....	41
Analytické metody.....	42
Postup analýz a proměnné reprezentující jednotlivé mechanismy.....	44
Limity realizovaných analýz.....	44

## Kapitola 3.

Trendy rozsahu účasti na NVD.....	47
Faktory ovlivňující míru účasti na NVD.....	49

Koncepce zaměřené na hospodářskou produktivitu a stupeň modernizace.....	49
Režim sociálního státu.....	50
Režim utváření dovedností.....	51
Vývoj účasti na NVD v České republice .....	55
Vývoj účasti na NVD v České republice v mezinárodním kontextu .....	60
Vývoj účasti v pracovním a zájmově orientovaném NVD.....	62
Vývoj frekvence účasti na NVD .....	64
Od počítání hlav k počítání hodin .....	65
Pro více lidí, ale v mnohem kratší době .....	67
Když makropřístupy selhávají .....	68
Vývoj účasti na NVD a modernizační teorie .....	68
Vývoj účasti na NVD a režim sociálního státu .....	70
Vývoj účasti na NVD a režim utváření dovedností.....	75

#### **Kapitola 4.**

Trendy účastníků NVD.....	79
Vývoj účasti dle věku .....	83
Vývoj účasti dle genderu .....	83
Vývoj účasti dle pracovního statusu.....	84
Vývoj účasti dle dosaženého vzdělání .....	85
Vývoj účasti dle pracovní pozice .....	85
Český vzorec účasti .....	86

#### **Kapitola 5.**

Trendy faktorů ovlivňujících účast na NVD .....	91
Nerovnosti v NVD.....	92
Faktory ovlivňující participaci aktérů na NVD.....	93
Věk .....	93
Úroveň dosaženého vzdělání.....	94
Zájem dospělých o další vzdělávání .....	94
Ekonomický status.....	95
Pracovní pozice daná kvalifikací .....	95
Velikost zaměstnavatele.....	95
Pracovní sektor .....	96
Mechanismy v pozadí účasti na NVD (teoretická syntéza) .....	97

Vliv sociálních mechanismů na účast v NVD v letech 2011–2016 .....	100
Model pro rok 2011 .....	100
Model pro rok 2016.....	102
Analýza výsledných modelů skrze aplikaci rozhodovacího stromu .....	103
Empirická proměna faktorů účasti na NVD.....	106

## **Kapitola 6.**

Neoliberalizace, globalizace, individualizace, automatizace a NVD.....	113
Neoliberalizace NVD .....	114
Kritika „endogenně“ orientovaných makrostrukturních koncepcí účasti na NVD.....	115
Transformační procesy rizikové společnosti a trendy NVD.....	117
Globalizace .....	118
Automatizace průmyslové výroby .....	119
Radikalizovaná individualizace.....	120
Metodologická vsuvka .....	122
Kontrolované proměnné.....	122
Flexibilizace práce a účast na NVD .....	124
Automatizace průmyslové výroby a pracovní orientace NVD .....	126
Individualizace a účast na NVD .....	128
Marketizace a účast na NVD .....	132
NVD jako odpověď na prohlubující se rizika neoliberalizované společnosti.....	133

## **Kapitola 7.**

Práh nasycení a limity účasti na NVD .....	137
Vývoj saturace účasti na NVD .....	139
Na stopě pachatelů klesající utility.....	141

## **Kapitola 8.**

Trendy ve vývoji motivace k NVD .....	145
Teoretický rámec motivace k NVD .....	146
Faktory ovlivňující motivaci k NVD.....	147
Metodologická poznámka.....	149
Proměny motivace k NVD.....	151
Faktory ovlivňující motivaci k NVD .....	152
Od mimoprofesionální seberealizace k pracovní orientované motivaci .....	155

## **Kapitola 9.**

Trendy ve vývoji bariér NVD.....	159
Bariéry ve vzdělávání dospělých.....	159
Mikrosociální faktory a bariéry v účasti na NVD.....	161
Makrosociální faktory a bariéry účasti na NVD.....	162
Metodologická vsuvka .....	163
Vývoj bariér dle šetření AES 2007–2016 .....	164
Mezinárodní srovnání .....	166
Vývoj bariér dle šetření VZD-CZ <sub>2005</sub> a Bar-CZ <sub>2015</sub> .....	167
Trendy situačních bariér.....	168
Trendy institucionálních bariér .....	169
Trendy dispozičních bariér .....	170
Faktory ovlivňující percepci bariér .....	171

## **Kapitola 10.**

Závěr .....	177
Od konsolidujícího se systému k neoliberalizovanému vzorci .....	178
Neoliberalizace po roce 2011.....	181
Vzorce faktorů ovlivňujících rozhodování o účasti na NVD .....	183
Vzorec mechanismů ovlivňujících rozhodování o účasti na NVD v letech 1997–2010 .....	183
Vzorec mechanismů ovlivňujících rozhodování o účasti na NVD v letech 2011–2016 .....	187
Český systém NVD versus soudobá teorie celoživotního vzdělávání .....	192

<b>Vratký triumf</b> .....	195
----------------------------	-----

<b>Seznam použité literatury</b> .....	199
--	-----

<b>Abstrakt</b> .....	225
-----------------------	-----

Vratký triumf: Vývoj účasti na neformálním vzdělávání dospělých v České republice v letech 1997–2016.....	225
--	-----

<b>Abstract</b> .....	227
-----------------------	-----

A Precarious Triumph: The Development of Participation in Nonformal Adult Education in the Czech Republic in 1997–2016 .....	227
---	-----



# ÚVOD

## PŘEDMĚT STUDIE

Předmětem zájmu této práce je *dlouhodobý vývoj účasti dospělých na neformálním vzdělávání* (dále „NVD“) v *České republice a vliv sociálních mechanismů na tuto účast a rozhodování o ní*. NVD zde vystupuje jako jedna z tradičních složek konceptu celoživotního vzdělávání, kterou chápou ve shodě s mnoha autory a mezinárodními dokumenty [Desjardins et al., 2006; Eurostat, 2007; Lee, 2017; Milana, 2012a; Průcha, 2014; Roosmaa & Saar, 2010; Rubenson, 2018] jako jakékoli organizované učení poskytované institucí či osobou, které typicky nevede k žádné formální certifikaci dle mezinárodní klasifikace ISCED.<sup>1</sup> NVD je zpravidla vysoce strukturované, co se týká vzdělávacích cílů, obsahů a dedikovaného času, stejně jako podpory dospělých v jeho průběhu. Může být realizováno jak v rámci zaměstnání, tak mimo ně a může mít jak profesní, tak volnočasovou náplň. Z pohledu učícího se jedince se vždy jedná o záměrnou vzdělávací aktivitu.

Takto pojaté NVD se liší od *formálního* vzdělávání dospělých, které je zpravidla součástí oficiálního státního vzdělávacího systému a ústí v certifikaci výstupů dle ISCED. V případě dalšího vzdělávání dospělých se nejčastěji jedná o vysokoškolské kombinované nebo distanční studium, na němž v současné době<sup>2</sup> participuje 73 417 dospělých [MŠMT, 2017] a které v Česku od roku 2001 do roku 2017 vyprodukovalo 295 748 absolventů [SIMS, 2019].

Zároveň se takto pojaté NVD liší i od *informálního* vzdělávání, které představuje učení z každodenní praxe – jakési vstřebávání kognitivních i nekognitivních stimulů z „*lebensweltu*“ [Jarvis, 2018]; učení se ze zkušeností, které přináší práce, rodinné vztahy a volnočasové aktivity. Odlišnost informálního vzdělávání od NVD se projevuje zejména v nestrukturovanosti, nezaměřenosti a neutuchající nahodilosti, která člověka dostatečně reflexivního stále upozorňuje na to, co neví, a na omyly, jichž se dennodenně dopouští, když přeceňuje rozsah svých znalostí či dovedností.

Ačkoli mnoho autorů v České republice [Beneš, 2002, str. 87; Hroník, 2007, str. 30–32; Plamínek, 2010, str. 18–38; Veteška & Tureckiová, 2008, str. 19] věnuje pozornost i informální dimenzi celoživotního vzdělávání, dovoluji si v návaznosti na jednu ze svých předcházejících teoretických statí [Kalenda, 2013] argumentovat, že právě zkoumání NVD v rámci akčního pole celoživotního vzdělávání by mělo být osou výzkumu vzdělávání

---

1 Jedná se o mezinárodní kvalifikaci stupňů formálního vzdělávání (International Standard Classification of Education), která byla roku 1976 zformulována UNESCO a dodnes se používá k mezinárodnímu srovnávání.

2 Dle dat dostupných z roku 2017.

dospělých na současné úrovni poznatků o dalším vzdělávání v České republice a osou disponibilních výzkumných metod.<sup>3</sup>

Právě ono je totiž aktivitou, která je: (1) Hlavní doménou institucionální praxe celoživotního vzdělávání – je uskutečňována jak prostřednictvím útvarů řízení lidských zdrojů na pracovištích, neziskovými organizacemi ve volném čase, odděleními státní správy, stejně jako specializovanými vzdělávacími agenturami (argument institucionální relevance). (2) Klíčovým předmětem evropské i národní politiky vzdělávání dospělých (argument politické relevance). (3) V neposlední řadě také činností mnohem dostupnější empirickému zkoumání než informální učení z pohledu dosud standardních výzkumných metod společenských věd (argument metodologické uchopitelnosti).

V těchto třech ohledech tudíž představuje podstatně perspektivnější směr systematického směřování výzkumu a akumulace poznatků, který v sobě ukrývá potenciál „silného výzkumného programu“ [Bloor, 1976] nebo alespoň zamezuje další „fragmentarizaci výzkumného pole vzdělávání dospělých“ [Rubenson & Elfert, 2015, 2019], respektive jeho postupného „oslabování“ [Bowl, 2017]. Právě z tohoto důvodu činím z problematiky NVD ústřední téma tohoto textu.

K takto pojatému předmětu je třeba doplnit tři další důležitá upřesnění. Za prvé, dlouhodobým vývojem je zde míněn vývoj NVD mezi lety 1997 a 2016. Tyto roky nejsou vybrány arbitrárně, ale souvisejí s léty, kdy máme v České republice poprvé a zatím naposledy k dispozici výsledky rozsáhlých šetření účasti dospělých v aktivitách celoživotního vzdělávání. Jejich prostřednictvím je možné popisovat trendy, dynamiku a sociální změnu v oblasti tuzemského vzdělávání dospělých, které jsou „zakotveny v datech“ dle tradice myšlení formulované Barneyem Glasserem [1965, 2001, Glasser & Strauss, 1965]. S jistou dávkou tolerance lze takto formulované úvahy a závěry rozšířit na logičtěji vymezené období prvních tří dekád po roce 1989. K tomuto širšímu časovému rámci budu vztahovat některá „teoretická zobecnění druhého stupně“ [Swedberg, 2014], tzn. určitá „povytažení“ některých předložených analýz z přímého empirického zakotvení na úroveň obecnějších teoretických úvah týkajících se utváření znalostní společnosti/ekonomiky v České republice, její deindustrializace a prohlubující se neoliberalizace zdejšího vzdělávání. Prezentovat je budu v samotném závěru publikace.

Za druhé, sociální mechanismy v duchu tradice „mechanistické analýzy“ ve společenských vědách [viz např. Demeulenaere, 2011; Hedström & Swedber, 1998; Hedström, 2005, 2009; Little, 2010, 2013] chápu jako teoretické koncepty, které mi pomáhají vysvětlit, jak je účast aktérů v NVD a rozhodování o něm ovlivňováno nejruznějsími sociálními strukturami, ať se jedná o mikrosociální struktury v podobě sociodemografických charakteristik dospělých, jejich postoje a přesvědčení, nebo o makrosociální struktury v podobě určité formy sociálního státu, zaměření aktivní politiky zaměstnanosti či výdajů na sociální systém. Zároveň mi tento teoretický přístup dává k dispozici „zcitlivující kategorie“ [Blumer, 1969] a pomáhá mi budovat „teoretickou senzitivitu“ [Glasser, 1978] vůči informacím, které poskytují empirická data. Na jejich základě mohu formulovat

---

3 Mnohem širší a podrobnější diskusi o východiskách a rozdílech v pojetí celoživotního vzdělávání a učení nabízí v tuzemské literatuře Martin Kopecký [2013, 2015].



operacionalizovatelné teze a ty následně uchopit prostřednictvím testovatelných statistických modelů.

Za třetí, dovoluji si nejen analyticky, ale i ontologicky rozlišovat mezi účastí aktérů na NVD a rozhodováním aktérů o této účasti (argument nesměšování jednání a rozhodování), což bývá zejména konceptuálními studiiemi [viz např. Boeren et al., 2010; Boeren, 2016, 2017; Baert et al., 2006, Cincinnato et al., 2016; Rees, 2013; Riddel et al., 2012; Rubenson, 2011, 2018] v dané výzkumné oblasti přehlíženo. Přestože jsou si oba jevy velmi blízké a vzájemně silně interagují, ne vždy vedou deklarované postoje aktérů k jednání v podobě zapojení se do NVD a naopak. K účasti na NVD leckdy dochází navzdory deklarované intenci nezapojit se nebo navzdory překážkám, které jedinci vidí.

Domnívám se, že takto pojatý předmět studie může být hodnotným výzkumným záměrem, neboť účast na NVD je celou řadou mezinárodních politických dokumentů z posledních let [CEC, 2012, 2014; GRALE, 2013, 2016; MŠMT, 2010, 2020; NIS, 2020; OECD, 2015] v podmínkách rychle se měnících „vzdělanostních“ společností 21. století považována za klíčový nástroj rozvoje lidského kapitálu. Takto významná role je mu přisuzována ze dvou důvodů.

V první řadě představuje velkou část vzdělávacích aktivit, kterým se dospělí jedinci během své životní dráhy věnují [CEC, 2014]. Jako dobrý příklad poslouží současná Česká republika, kde na vysokých školách v roce 2017 studovalo 299 000 studentů [MŠMT 2017], zatímco do NVD se předešlém roce zapojilo přibližně 1 395 000 dospělých ve věku mezi 25 a 64 lety [AES, 2016].

V druhé řadě NVD plní celou řadu stěžejních společenských funkcí. Podle odborné literatury [např. Antikainen, 2006; CEC, 2015; Field, 2006; Psacharopoulos, 2006; Regmi, 2015] jde nejčastěji o pozitivní socioekonomické dopady, jakými jsou: (1) podpora zaměstnanosti prostřednictvím rozvoje kompetencí pracujících a jejich rekvalifikace, (2) růst konkurenceschopnosti ekonomik na úrovni států, (3) vytváření předpokladů pro dlouhodobě udržitelný rozvoj skrze investice do funkční gramotnosti dospělých, (4) enkulturace migrantů aj. Kromě toho má pozitivní vliv i na mnoho dalších oblastí mimoekonomického života, např. na míru občanské angažovanosti [Biesta, 2011], kvalitu života [Tuijuman, 1990; Desjardins, 2017] či emancipační potenciál v podobě schopnosti dospělých využít svých jedinečných předpokladů ke změně životní situace [Sen, 1997].

V návaznosti na tyto ústřední funkce považuje Evropská unie (dále „EU“) vysokou míru účasti na NVD za jeden z ústředních cílů své dlouhodobé sociální a vzdělávací politiky; tato vysoká míra účasti figuruje nejen ve strategiích EU s výhledem do roku 2020 [CEC, 2016], ale i za jeho horizont [CEC, 2019].

## STRUKTURA PUBLIKACE

Předkládaná práce se formálně člení na deset kapitol. První popisuje současný stav bádání na poli účasti osob na NVD v České republice i ve světě, formuluje hlavní výzkumný cíl a dílčí cíle (ty pak sleduje prostřednictvím analýz v kapitolách 3–9) a prezentuje konceptuální rámec bádání (koncepti víceúrovňových sociálních mechanismů), který je používán napříč celou publikací a představuje hlavní terminologický i ontologický svorník realizovaných analýz.

Navazující kapitola čtenáře seznamuje s metodologií použitou pro sledování výzkumných cílů a otázek. Nejprve ho provádí epistemologickými východisky a heuristickými strategiemi. Následně popisuje empirická data použitá v jednotlivých analýzách vývoje NVD v České republice a nakonec prezentuje techniky jejich rozboru. Zatímco konceptuální rámec z předešlé kapitoly představuje pověstné „šroubky a matice“ analýzy společenských věd, jak je pojímá Jon Elster [1989], heuristické principy a analytické techniky zde zastupují sadu „nářadí“, kterými se snažím sestavit pomyslné analytické zařízení a seřadit ho pro účely předestřených badatelských záměrů.

První z kapitol analytické části (kapitola 3) je věnována celkovému vývoji účasti dospělých v NVD v České republice. Ukazuje přitom hlavní trendy zapojování do pracovního a mimopracovního NVD a srovnává je se současným vývojem v zahraničí. V neposlední řadě zevrubně diskutuje o specifikách současného stavu NVD v České republice z hlediska jejich unikátních makrostrukturních podmínek, jejichž působení se vymyká dosavadním teoretickým koncepcím v dané oblasti bádání.

Kkapitola 4 se zaměřuje na rozdíly v účasti jednotlivých skupin dospělých v NVD a na jejich vývoj od 90. let 20. století do roku 2016. Odpovídá na otázku, kdo jsou hlavní účastníci NVD v Česku a kdo ne – kdo jsou momentálně aktéři, kteří zůstávají na okraji.

Pátá kapitola se pouští do detailního rozboru faktorů, které ovlivňují účast na NVD. Na základě série analýz z nejrozsáhlejších výzkumů na našem území kapitola mapuje stěžejní mechanismy, které vstup dospělých do NVD ovlivňují.

Šestá kapitola se orientuje na analýzu vnějších/exogenních procesů, které momentálně celosvětově transformují NVD, a na jejich vliv na zapojení jedinců do dalšího organizovaného vzdělávání. Prostřednictvím tohoto analytického kroku je do analýz začleněn nejen vliv vnitřních/endogenních makrosociálních faktorů, ale i endogenních sil, které překračují hranice národních států a v čím dál větší míře svou vlastní logikou formují systém celoživotního vzdělávání v Česku. Jedná se o procesy globalizace, individualizace a průmyslové automatizace, někdy označované také jako „deindustrializace“ [Iversen & Soskice, 2019]. Příznačné pro ně je, že jsou v současném diskursu celoživotního

vzdělávání považovány za hlavní pachatele utváření a prohlubování průvodních rysů „znalostních ekonomik/společností“.<sup>4</sup>

Následující kapitola přenáší pozornost k interakci nabídky a poptávky po NVD v Česku. Ukazuje, že důležitým a často opomíjeným mechanismem, který ovlivňuje vývoj účasti na NVD, je z hlediska času dlouhého trvání (*longue durée*) práh nasycení poptávky po NVD, k němuž má většina států v horizontu několika dekád tendenci zpět. Analýza v této kapitole chce zároveň zpochybnit nebezpečnou „utopickou představu“ [Field, 2006] o společnosti, kde se do celoživotního vzdělávání zapojuje naprosto každý, kde je tato aktivita všemi vítaná a kde je individuálně i celospolečensky užitečná.

Dvojice následujících kapitol podrobně probírá dva klíčové jevy, které úzce souvisejí s rozhodováním jedinců o účasti na NVD. Prvním je motivace k účasti na NVD (kapitola 8), druhým jsou percipované bariéry k zapojení se (kapitola 9). Oba jevy společně konstituují intenci aktérů zapojit se do NVD, čímž tvoří jednu z hlavních složek jejich rozhodování o vstupu do NVD.

Poslední kapitola nabízí syntézu poznatků z předchozích částí knihy. Na základě dostupných dat prezentuje závěry o vývoji zapojení dospělých do NVD v České republice a faktorů, které toto zapojení spoluutvářejí. Hlavní akcent klade na určení vývojových vzorců zdejšího systému NVD, které kombinují principy vytrvání na „jednou nastoupené cestě“ [Mahoney, 2000]<sup>5</sup> z 90. let a exogenní transformační procesy středně dlouhého trvání, které vedou k „hybridizaci“ zdejšího systému NVD.

4 Pokud nebude uvedeno jinak, budu napříč publikací preferovat užší termín *znalostní ekonomika* před širším pojmem *znalostní společnost*. Zatímco znalostní ekonomika v duchu tradice institucionální ekonomie odkazuje k hospodářské formaci, jíž dominuje sektor znalostních služeb (ICT, nerutinní odborné činnosti v oblasti výzkumu, vývoje a inovací, marketingu a prodeje výrobků a služeb), které produkují vysokou přidanou hodnotu [Iversen & Soskice, 2019], různé koncepte znalostní společnosti či společnosti vědění (*knowledge society*) [viz Stehr, 1994, 2002; Bell, 1973] v sobě velmi často obsahují i sociokulturní dopady tohoto ekonomického uspořádání na každodenní život aktérů. K detailnější terminologické diskusi ohledně vymezení znalostní společnosti, jejímu odlišení od společnosti vědění, respektive znalostní ekonomiky, a k popisu geneze konceptu srovnej studie Arnošta Veselého [2004, 2008].

5 Koncept „jednou nastoupené cesty“ pracuje s myšlenkou, že jednou zformované instituce mají tendenci ovlivňovat směr dalšího společenského vývoje v určité zemi/regionu, a to navzdory měnícím se vnějším podmínkám, respektive podmínkám, z nichž původně vyšly, a záměrům, pro něž byly původně zkonstruovány.



# KAPITOLA 1.

## TEORETICKÁ VÝCHODISKA: STAV POZNÁNÍ A KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC BÁDÁNÍ

### DOSAVADNÍ STAV EMPIRICKÉHO POZNÁNÍ VE SVĚTĚ

Díky prominentní pozici v diskursu celoživotního vzdělávání patří problematika účasti na NVD k jednomu z nejrozsáhleji a nejsystematičtěji empiricky zkoumaných témat vzdělávání dospělých, a to už od počátku 90. let 20. století, kdy byly v této oblasti realizovány první rozsáhlé národní a posléze i mezinárodní výzkumy [mezi některými např. srovnej Beinart & Smith, 1998; Sergeant, 1990; Sergeant et al., 1997; IALS, 2000, AES, 2007].

Podle *Richarda Desjardinse* [2011, str. 205], jednoho z mezinárodně nejuznávanějších odborníků na toto téma z University of California v Berkeley, řeší mezinárodní výzkum v oblasti NVD tři základní vědecké hádanky:

- (1) Jaký je rozsah účasti dospělých v neformálním vzdělávání?
- (2) Kdo jsou jeho hlavní účastníci?
- (3) Proč se do něj některé skupiny zapojují více než jiné?

Domnívám se, že s přípustnou dávkou zjednodušení lze empirické bádání o této stránce celoživotního vzdělávání rozčlenit právě do tří přístupů zaměřených na zodpovězení některé z Desjardinsem formulovaných otázek. Přínejmenším mají badatelé tendenci být k některé z těchto otázek více či méně přitahováni. Jedná se o:

(1) *Přístup orientovaný na účast dospělých v NVD*, který zastupují výzkumy zaměřené primárně na vzorec účasti na NVD v různých společensko-kulturních regionech. Nejčastěji mají podobu národních států či jejich skupin (např. Skandinávie, jihoevropský region či anglosaské nebo asijské země) a jejich makrosociálních determinant. Je pro ně příznačné, že reprezentují určité množiny institucí v podobě systému sociálního státu, struktury vzdělávacího systému, zaměření vzdělávací politiky či koordinace vztahů mezi ekonomikou a trhem práce aj. [viz Antikainen, 2006; Blossfeld et al., 2011, 2014; Desjardins, 2017; Desjardins & Rubenson, 2013; Desjardins et al., 2016; Hovdhaugen & Opheim, 2018; Lee, 2017; Roosmaa & Saar, 2010; Rubenson & Desjardins, 2009; Saar & Räis, 2017; Saar et al., 2013a; Støren et al. 2018; Tikkanen, et al. 2018].

Význam těchto studií spočívá v tom, že systematicky mapují mezinárodní arénu vzdělávání dospělých, kterou následně třídí na regiony s různou: (a) intenzitou vzdělávání dospělých – na „extenzivní/intenzivní systémy NVD“ [Desjardins et al., 2006], (b) úrovní účasti [Desjardins, 2011, 2017], (c) dynamikou nárůstu vzdělávajících se dospělých v podo-

bě států brzy či pozdě adoptujících systémy NVD [Kalenda & Kočvarová, 2019]. Na základě těchto komplexních institucionálních znaků a celkové míry účasti pak autoři rozlišují různé „modely“ [Aiginger & Guger, 2006; Green, 2000, 2006; Holford et al., 2008] či „národní systémy“ [Desjardins, 2017; Saar et al., 2013a] vzdělávání dospělých, které sdílí i několik národních států společně a které identickým či téměř identickým způsobem ovlivňují celkovou účast na NVD. Jinými slovy, výsledným produktem těchto empirických výzkumů bývají popisné analýzy – teoretické klasifikace – současného stavu NVD a jeho hlavních makrostrukturálních rámců.

(2) *Přístup orientovaný na účastníky NVD.* Oproti předešlému směru se empirické výzkumy v rámci tohoto přístupu zaměřují na posouzení vlivu sociálních, ekonomických, kulturních a psychologických charakteristik účastníků NVD [např. Baert et al., 2006; Boshier & Collins, 1985; Boshier et al., 2006; Courtney, 1992; Gandecka, 2014; Kondrup, 2015; Kyndt et al., 2011, 2012, 2013; Schmelkes, 2011; Støren & Børing, 2018a]. Výzkum v této oblasti pomáhá mnohem lépe porozumět tomuto: (a) kdo jsou účastníci/neúčastníci NVD, (b) jaké mají důvody k účasti/neúčasti na NVD a (c) jaké bariéry účasti na NVD vnímají. Ve srovnání s předešlým přístupem se zde autoři ve větší míře zaměřují na mikrosociální souvislosti. Díky tomu mají mnohem blíže k psychologicky orientovanému výzkumu učení, zatímco předchozí výzkumný proud tíhne spíše ke konceptuálnímu a metodologickému aparátu politické ekonomie, mezinárodních vztahů a srovnávací sociologie. Výsledným produktem poznání studií tohoto typu jsou především detailní empirické popisy důvodů pro zapojení některých sociálních skupin do NVD, včetně typologie účastníků [exemplárně např. Boshier, & Collins, 1985; nedávno pak opakovaně Boshier et al., 2006], a justifikací používaných neúčastníků [Kondrup, 2015; Paldanius, 2007; ]. Získané poznatky se kumulují do podoby postupně koroborovaných typologií účastníků a neúčastníků, respektive strategií zapojování se do NVD.

(3) *Přístup zaměřený na determinanty účasti na NVD.* Empirické studie využívající tento teoretický přístup se orientují na určení faktorů ovlivňujících rozhodování aktérů o účasti na NVD. Snaží se určit šance jedinců na to, že se stanou jeho účastníky [např. Cincinnato et al., 2016; Dämmrich et al., 2014; 2015; Kilpi-Jakkonen et al., 2015; MacLeod & Lambe, 2007; McGivney, 2001; Roosmaa & Saar, 2017; Rubenson, 2011; Støren & Børing, 2018b; White, 2012]. Pro tuto výzkumnou niku je typické, že se snaží identifikovat množinu klíčových sociodemografických a socioekonomických proměnných, které determinují participaci v NVD. Testují pak u nich míru statistické závislosti – v první řadě pomocí individuálních/mikrosociálních proměnných [Desjardins et al., 2006, 2016; Desjardins, 2017], u nichž stanovují adjustované šance pro účast určitých aktérů. Zároveň konstruuji i složitější indikátory – mezo- a makrosociální proměnné, které umožňují testovat teoretické koncepce „středního dosahu“ [Merton, 2009] v podobě různých mechanismů, jež mohou přispívat ke zvyšování či snižování šancí dospělých na začlenění do NVD [Dämmrich et al., 2014; 2015; Lee, 2017; Støren & Børing, 2018b]. Tento přístup je nejbližší současnému postpozitivistickému výzkumu v edukačních vědách a v sociologii vzdělávání, která čerpá z epistemologie sociálních mechanismů. Ke kumulaci poznatků zde dochází při testování relevance jednotlivých mechanismů v různých sociálních kontextech.

## DOSAVADNÍ STAV TEORETICKÉHO POZNÁNÍ VE SVĚTĚ

V porovnání s rozsahem a dynamikou empirického výzkumu účasti dospělých v jednotlivých formách celoživotního vzdělávání je teoretický vývoj na daném poli o poznání méně intenzivní. Všeobecně vzato, bádání je v tomto případě více vedeno orientací na mezinárodní empirická šetření a samotnými empirickými poznatky [Boeren, 2018; 2019], než že by se přiklánělo ke konstruování a propracovávání nuancovaných teoretických modelů s hlubokým základem v sociální ontologii.

Situace v roce 2020 však rozhodně neodpovídá nelichotivému stavu, který ještě v roce 2007 diagnostikovaly Penny Burke a Sue Jackson: „Celoživotní vzdělávání je podteoretizované, je-li vůbec teoretizované“ [2007, str. 9]. Od té doby se mnohé změnilo a celé pole je v posledních letech předmětem intenzivní metateoretické reflexe [např. Boeren, 2018, 2019; Harris & Morrison, 2011; Fejes & Nylander, 2014, 2015; Rubenson & Elfert, 2015], která vyvrcholila prací editovanou v roce 2019 Fejesem a Nylanderem a nazvanou *Mapování výzkumného pole vzdělávání a učení dospělých* [Fejes & Nylander, 2019]. Právě tato publikace nabízí momentálně nejucelenější vhled do stavu teoretického a metodologického vývoje studia celoživotního vzdělávání, včetně mezinárodního srovnávacího výzkumu a používaných heuristických strategií. Při snaze uchopit celou heterogenní oblast celoživotního vzdělávání, která je plná „neviditelných škol“ [Larsson, 2010], onu „bažinu studia dalšího vzdělávání“ [Field et al., 2019], však nenabízí hlubší reflexi stavu a vývoje teorií specializujících se na vysvětlení účasti dospělých na NVD. Ty jsou při její stratosférické optice příliš nízko. O jejich nastínění se tedy pokouším v následujících odstavcích já.

Pro vývoj teoretických konceptů zapojení aktérů do NVD je typické, že vyrůstají hned vedle realizovaného výzkumu. Teorie zde tudíž slouží spíše potřebám interpretace empirických výsledků (vzorců a trendů), než že by byla empirie „palivem“ pro koroboraci existujících teorií a jejich výstavbu/přestavbu. Proto je v případě teorií sloužících k vysvětlování účasti na NVD třeba hovořit spíše o jejich využívání než o cíleném budování, spíše o *přejímání* než o „*creatio ex mensa*.“

Každý z výše načrtnutých výzkumných přístupů k NVD s ohledem na tuto strategii používá zdroje, které jsou vhodné pro konceptuální rámování jeho badatelské agendy a interpretaci získaných poznatků. Většina pojmů a modelů je v tomto kontextu přejímána ze styčných či oporných společenskovedních disciplín, což ostatně platí i pro další oblasti výzkumu vzdělávání dospělých [Rubenson & Elfert, 2015, 2019]. V případě přístupu *orientovaného na účast dospělých v neformálním vzdělávání* jsou tímto zdrojem teorie modernizace [viz např. Desjardins, 2018; Rubenson, 2006; Regmi, 2013], koncepce „různorodých kapitalismů“ a „nový institucionalismus“ [Hall & Soskice, 2001; Hall & Geingerich, 2004; Hall & Thelen, 2009; Iversen, 2005; Soskice & Iversen, 2019; Soskice, 1999]. V rámci koncepcí zaměřených *na účast různých skupin dospělých* jsou to na jedné straně psychologické teorie Deciho & Ryana [2013], Ajzena & Fishbeina [1980] či Bandury [1986] a na straně druhé koncepce z teorie lidských zdrojů [např. Schultz, 1960, 1961; Hanusek, 2016; Mincer, 1970, 1974]. Nakonec, v případě teoretizování zeměřené na *faktory ovlivňující účast na NVD* se jedná o sociologické teorie organizací a vzdělávání – jak v podobě teorie racionální volby [Glaesser & Cooper, 2014], tak například v podobě

příspěvku Pierra Bourdieuho [1984, 1986, 1998] o zdrojích a vlivech vzdělanostních nerovností na životní strategie aktérů. Případně může jít o velmi rozsáhlou diskusi vlivu neoliberalizace na společnost a celoživotní vzdělávání dospělých [Beck, 1992, 2000, 2002; Harvey, 2005; Rose, 1999; Sennett, 2006].

Teoretický vývoj byl velmi dlouho (1980–2010) fragmentární a úzce uzavřený v hranicích „skládačky“ definované některou z tradic studia účasti na NVD. Teprve v posledních letech lze vysledovat první pokusy o jejich překročení. Je pro ně typické, že se zaměřují na vytváření komplexnějších teorií, které by vysvětlovaly různé aspekty účasti na NVD, tedy nejen její rozsah, ale i zapojení různých skupin a faktorů.

V tomto ohledu stojí za pozornost především tři teoretické modely z posledních let, které jsou pro mne velkou inspirací a odrazovým můstkem k následné formulaci teoreticko-konceptuálního rámce této publikace. Jedná se o:

- (1) „propojující model účasti ve vzdělávání dospělých“ Ellen Boeren [Boeren, 2016, 2017; Boeren et al., 2010],
- (2) model účasti dospělých v pracovně orientovaném neformálním vzdělávání Ellu Saar a Mari Liis Räis [2017],
- (3) model sociálních nerovností v účasti dospělých ve vzdělávání Jeongwooa Leeho [2017].

Všechny tři koncepce disponují několika společnými znaky. Jednak se do základu nahlížení účasti na NVD snaží integrovat myšlenku víceúrovňové reality, tzn. ontologickou premisu, podle níž je účast na NVD ovlivněna faktory na sociální/edukační mikro-, mezo- a makroúrovni. Použití této premisy je podle slov Martina Kopeckého [2012, str. 152–153] důležité proto, že: „Výzkum vzdělávání dospělých – a výzkum nerovností ve vzdělávání dospělých zvláště – by měl na (ne)vzdělávajícího se jednotlivce pohlížet jako na člověka zakotveného v různých typech vztahů.“ Nelze akceptovat „redukcionistické pojetí účasti na NVD“ [Kopecký, 2012], podle něhož je účast/neúčast jen výsledkem svobodného rozhodování dospělých, respektive neúčast je lenost či vina aktéra [Field, 2006]. Jedinci se naopak vždy rozhodují na základě přediva svých sociálních vazeb a vztahů [Cross, 1981], stejně jako své orientace směrem k trhu práce a k aktuálním nabídkám vzdělávacího systému [Tomlinson, 2013]. Ostatně Jan Průcha [2014, str. 26 ann] pravděpodobně právě proto postupuje při klasifikaci prostředí edukace dospělých obdobně, když rozlišuje jeho makro- a mikroedukační rámec.

Dále pak se všechny tři teoretické koncepce pokoušejí o propojení dosavadních teoretických modelů, které byly původně adaptovány v některém z dílčích empirických přístupů k NVD. Jinými slovy, všechny tři modely jsou úmyslně vytvořeny jako syntéza dosavadních poznatků – především empiricky se rozvíjejících výzkumných proudů – a jako pokus o jejich shrnutí do obecnější teorie vysvětlující (a) míru účasti na NVD, (b) rozdíly v zapojení z hlediska různých skupin dospělých a (c) jevy, které se podílejí na tvorbě nerovností v rámci NVD. Jejich charakteristickým znakem není přitom jen víceúrovňovost, ale i víceoborovost, která musí ostatně vyplývat z různých ontických „strat reality“ [Bhaskar, 2008], na něž se jednotlivé disciplíny primárně soustředí.



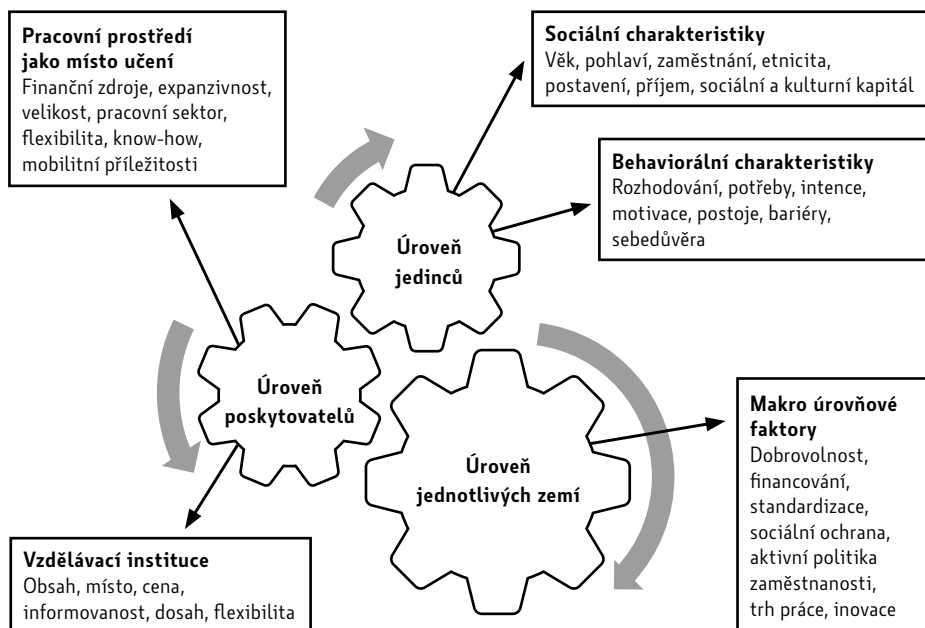
## MODEL ELLEN BOEREN

Zatím nejlivnější z těchto syntéz je propojující model účasti dospělých v celoživotním vzdělávání vlámské badatelky Ellen Boeren [Boeren, 2016, 2017; Boeren et al., 2010], který integruje stěžejní poznatky z prací o faktorech působících na zapojení dospělých do dalšího vzdělávání od 90. let 20. století. Autorka v něm rozlišuje tři množiny sociálních faktorů, rozložených do různých úrovní reality, které utvářejí rozhodování jedinců o účasti na aktivitách celoživotního vzdělávání (viz též Schéma 1.1). Jedná se o:

- (1) *Množinu individuálních charakteristik aktérů* (mikrosociální úroveň), kam spadají: (a) *sociální znaky* jedinců, např. věk, pohlaví, vzdělání, ekonomický status, etnicita, povolání, příjem, (b) *behaviorální atributy*, které v kontrastu s tím představují kognitivní procesy v podobě rozhodování aktérů o dalším učení, ať se jedná o reflektované vzdělávací potřeby, intenci zapojit se do vzdělávacích kurzů a školení nebo očekávání zisků, které z těchto aktivit plynou. Podle Boeren je k behaviorálním znakům třeba přičíst ještě nejméně dva důležité koncepty, a to postoj ke vzdělávání (zejména vnímání jeho pozitivní/negativní hodnoty) a sebedůvěru (self-efficacy) ve věci učení. Všechny tyto faktory mohou na úrovni individua podstatným způsobem diferenciovat jak jeho vnímání celoživotního vzdělávání, tak šance, že díky některému ze svých sociálně-demografických znaků bude mít na své životní dráze více příležitostí k zapojení se do něj.
- (2) *Úroveň poskytovatelů vzdělávání* (mezosociální úroveň). Skrze ni Boeren popisuje svět práce jako hlavní prostředí, v němž se odehrává každodenní praxe celoživotního vzdělávání. Právě ono může (ale nemusí) nabízet dostatečnou škálu šancí na další vzdělávání. Mezi nejčastější znaky, které ji rozšiřují či zužují, můžeme uvést: (a) vertikální strukturu pracovní organizace, (b) její velikost a (c) míru expanzivnosti. Expanzivnější organizace s větším množstvím zaměstnanců a hierarchičtější strukturou mají tendenci budovat formálnější, systematičtější a rozsáhlejší systémy podnikového vzdělávání, kdežto malé organizace bez vertikální diferenciacce, kde zaměstnanci často plní hned několik pracovních rolí najednou, se soustředí na udržení své pozice na trhu, nikoli na rozšiřování produktového portfolia či zvyšování obratu a výtěžnosti. Kromě těchto atributů je podle Boeren důležitá ještě (d) flexibilita, která se dotýká možnosti a nabídky vzdělávání v pracovní době i mimo ni (tj. když to zaměstnancům nejvíce vyhovuje), dále (e) materiální zdroje určené ke vzdělávání a (f) hospodářský sektor, v němž organizace působí. V neposlední řadě autorka připojuje i (g) funkce firemního vzdělávání pro zajišťování pracovní mobility uvnitř podniku, a to na vertikální i horizontální úrovni, a (h) know-how v oblasti realizace podnikového vzdělávání.
- (3) *Úroveň jednotlivých zemí* (makrosociální úroveň), která reprezentuje makrofaktory ze dvou rozsáhlých podoblastí: (a) Z podoblasti *vzdělávacího systému*, který ovlivňuje možnosti (dobrovolnost/povinnost) dospělých zapojit se do celoživotního vzdělávání v určité zemi, stejně jako způsob a rozsah jeho financování ze strany veřejného, neziskového i soukromého sektoru. Jde zároveň i o míru standardizace/certifikace uznávání výstupů dalšího vzdělávání. (b) Z podoblasti *trhu práce a ekonomiky*, kam spadá dynamika inovací v určité zemi, míra ochrany pracovního místa a nástroje

aktivní politiky zaměstnanosti. Je pro ně příznačné, že mohou významným způsobem zvýšit/snížit příležitosti dospělých k zapojení se do celoživotního vzdělávání.

**Schéma 1.1** Integrativní model účasti dospělých v celoživotním vzdělávání (zdroj: upraveno podle Boeren [2016, str. 147])



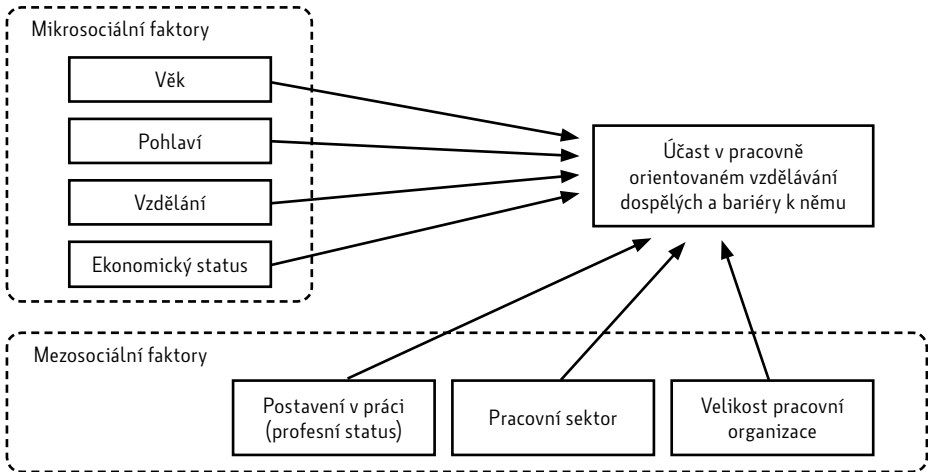
## MODEL ELLU SAAR A MARI LIIS RÄIS

Další velmi vlivná teoretická syntéza pochází z Pobaltí. Jejími hlavními autorkami jsou Estonky Ellu Saar a Mari Liis Räs [2017; pro jejich inspiraci srovnej též Dejsradins, 2014], které představily podnětný model mezo- a mikrosociálních podmínek působících dílem na celkovou účast v pracovně orientovaném NVD a dílem na zastoupení různých skupin dospělých.<sup>6</sup> Jak lze vidět na schématu 1.2, tento model se skládá ze dvou hlavních množin faktorů, které utvářejí předpoklady pro (ne)zapojování se jedinců do NVD. Na jedné straně se jedná o determinanty související s individuálními znaky dospělých, tedy věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a ekonomický status. Na druhé straně se jedná o klíčové vlastnosti trhu práce, tedy působení ekonomického sektoru, postavení v práci (profesní status) a velikost zaměstnavatele. Zde je příznačný autonomní vliv na příležitosti k dalšímu profesně zaměřenému vzdělávání, a to prostřednictvím možností a tlaku na to, aby se pracující jedinci zapojili do neformálního vzdělávání. Jak upozorňuje

<sup>6</sup> Předpoklady tohoto modelu je možné vysledovat v publikacích a úvahách některých dalších autorů. V tomto ohledu srovnej zejména Desjardins [2014].

Carre [2000], zaměstnanci mohou být totiž leckdy k účasti na NVD nuceni přímým příkazem nebo tlakem očekávání.

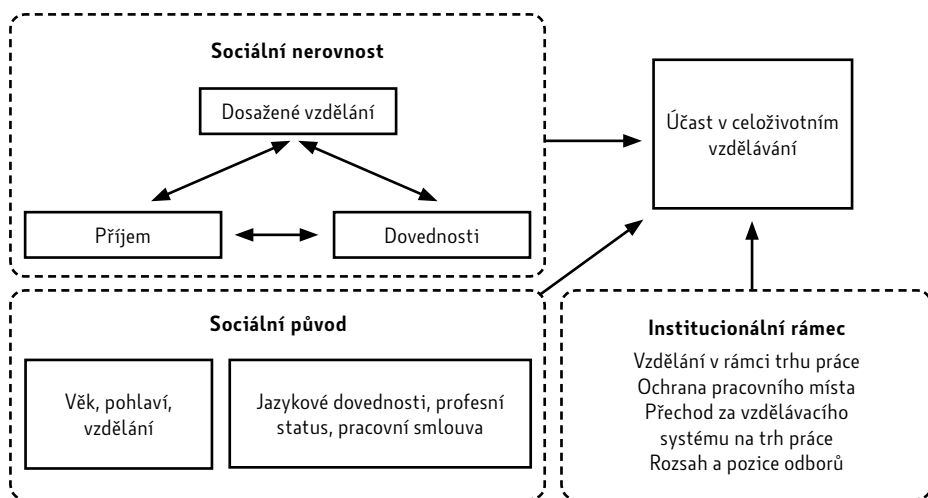
**Schéma 1.2** Model faktorů ovlivňujících zapojení dospělých do pracovně orientovaného NVD (zdroj: upraveno podle [Saar & Räs 2017])



### MODEL JEONGWOOA LEEHO

Třetím a nejmladším počinem je teoretický model korejského badatele Jeongwooa Leeo [2017], který se pokouší o zformulování hlavních parametrů ovlivňujících míru nerovnosti v účasti na celoživotním vzdělávání. Leeo model je používán pro porozumění empirickým datům z šetření *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (dále „PIAAC“), které se týkají nerovností v dalším formálním a neformálním vzdělávání. Nutno předeslat, že si ve vysvětlování nerovností v oblasti formálního vzdělávání vede mnohem lépe než v NVD. Na obrázku níže (schéma 1.3) je zřetelně vidět, že Leeo syntéza faktorů ovlivňujících zapojení aktérů operuje s trojími dílčími mechanismy.

**Schéma 1.3** Model sociálních nerovností v účasti dospělých na celoživotním vzdělávání (zdroj: upraveno podle Lee [2017, str. 253])



Prvním je makrosociální *mechanismus sociálních nerovností*, který autor konstruuje prostřednictvím dostupných indikátorů OECD [OECD, 2020] na úrovni národní agregace dat. Sociální nerovnosti jsou podle Leeho výslednicí specifické interakce mezi (1) požadavky trhu práce na dovednosti dospělých, (2) dosaženým formálním vzděláním, které je ve většině soudobých společností stěžejním předpokladem alokace části pozic na trhu práce, a (3) finančním příjmem jedince. Lee předpokládá, že dovednosti a dosažené vzdělání se pak neodrážejí jen ve výši příjmu, ale i v šanci, že se jedinec zapojí do dalšího vzdělávání. Čím vyšší je tímto způsobem agregovaná míra nerovností v některé zemi, tím nižší má být míra celkové participace ve všech formách celoživotního vzdělávání.

Druhý mechanismus zastupuje *institucionální rámec účasti aktérů na NVD* (mezosociální úroveň). Je pro něj příznačné, že sestává z faktorů ovlivňujících primárně stránku *nabídky dalšího vzdělávání*. Mezi institucionální rámce proto korejský badatel zařazuje rozsah vzdělávání, které je na trhu práce nabízeno, zejména vzdělávání nabízené zaměstnavatelem a profesními/odborovými organizacemi. Dále pak jde o míru ochrany pracovněprávních vztahů a plynulost přechodu z formálního vzdělávacího systému na trh práce – provázanost a souhru mezi sekundárním a terciárním vzděláváním a trhem práce. Na jejich rozsahu a fungování závisí, jak často a s jakými náklady budou dospělí nuceni investovat do dalšího vzdělávání kvůli změnám na trhu práce a osobnímu sociálnímu zajištění. V neposlední řadě je institucionální prostředí dotvářeno rozsahem a kompetencemi odborů a jejich (ne)schopností upravovat vztahy mezi zaměstnanci a zaměstnavateli. Odbory samy mohou poskytovat další vzdělávání nebo vytvářet tlak na zaměstnavatele a státní aparát v oblasti formování anticipativní či reaktivní politiky rekvalifikace pracovní síly prostřednictvím školení a certifikací.

Poslední složkou autorova modelu je mikrosociální *mechanismus sociálního původu*. Na rozdíl od agregovaného mechanismu sociálních nerovností obsahuje působení

sociodemografických faktorů, které přímo ovlivňují poptávku po celoživotním vzdělávání, tj. pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání jedince. Tyto mikrosociální faktory jsou už v modelech Boeren, Saar a Räis. Nad jejich rámec je Lee doplňuje o některé specifické faktory měřené v rámci šetření PIAAC (2012). Jde zejména o konstrukt úrovně textové gramotnosti dospělého, který je de facto validizovanou formou měření některých dílčích aspektů kulturního kapitálu [Desjardins et al., 2016], dále o profesní status jedince, chápaný v duchu požadavků na úroveň pracovních dovedností (pracovní pozice s vysokými/nízkými požadavky na dovednosti), a o časový horizont pracovní smlouvy (na dobu určitou/neurčitou). Podle autorova teoretického předpokladu má kombinace těchto dílčích faktorů vést k výrazným sociálním rozdílům v zapojení se do NVD.

\*\*\*

Všechny tři modely přinášejí pomyslný inventář „šroubků a matic“ [Elster, 1989], jimiž lze vysvětlovat jak různou úroveň účasti na NVD, tak zapojení jednotlivých sociálních skupin a šance na inkluzi/exkluzi jedinců do/z NVD. V této publikaci však nepreferuji ani jeden z modelů, neboť:

- (1) V případě koncepce Ellen Boeren [2016, 2017] se jedná o soubor částečně syntetizovaných poznatků z dosavadního výzkumu, který neslouží přímému empirickému testování. Jde především o *state of the art* dosavadního bádání, které dílem čerpá z teoretických postulátů a kvalitativních sond a dílem z kvantitativních výzkumů různého rozsahu a metodologického charakteru. Jde tedy o soubor leckdy nesouměřitelných poznatků. Více než o integrovanou teorii připravenou k testování se tudíž jedná o zásobník konceptů a možných hypotéz o vlivu nejrůznějších faktorů na jevy související s účastí v celoživotním vzdělávání.
- (2) U Saar a Räis [2017] jde o model tematicky velmi úzce zaměřený na jedinou podoblast NVD, a to na *pracovně orientované vzdělávání*. Ačkoli představuje většinu současného dalšího vzdělávání [Kaufman, 2015; Rubenson, 2018], nelze akceptovat redukci jen na ni. Zároveň tento model nedokáže pojmut (a) dlouhodobý vývoj NVD (jeho trajektorie a transformace) a (b) integrovat vliv vnějších/exogenních faktorů na účast na NVD, které jsou z něj vyloučeny. Právě ty jsou podle řady autorů [Carnoy, 2002, 2006, Mundy et al., 2016; Rizvi & Lingard, 2010] důležitými transformačními silami, které v posledních dvou dekadách mění rozsah, zaměření a obsahy celoživotního vzdělávání.
- (3) Lee [2017] se pak orientuje výhradně na vysvětlení *nerovnosti* v účasti na NVD a nevěnuje se problematice střednědobého vývoje zapojení do NVD nebo rozhodování dospělých. Proti jeho přístupu je možné mít ještě další dvě výhrady – jednu metodologickou a druhou empirickou. Metodologická se týká úzkého provázání autorova modelu s dotazníkovými položkami použitými v rámci šetření PIAAC (2012), což výrazně limituje jeho využití mimo tento výchozí metodologický příkrov. Empirická pak souvisí se skutečností, že jeho model odpovídá spíše empirické realitě formálního vzdělávání, kde při srovnání dat z osmi zemí OECD dosahuje velmi dobrých výsledků, zatímco v případě vysvětlení nerovností v NVD je jeho úspěšnost skromná.

Pokud to shrnu, všechny tři teoretické přístupy představují buď příliš těsný, nebo příliš volný teoretický rámec dalšího směřování mého výzkumného záměru. Přesto se budu ke všem třem individuálně vracet, a to v rámci diskuse dílčích problémů spojených s účastí na NVD v kapitole 5, kde budu posuzovat platnost některých tezí Leehe [2017] a Saara a Räsä [2017], a dále v závěrečné reflexi předložených výsledků. Zde budu zjištění z České republiky konfrontovat s uvedenými třemi modely, zejména s propojujícím modelem Ellen Boeren (viz kapitola 10). Vedle toho považuji za klíčové východisko svých teoretických úvah syntetický a víceúrovňový přístup, který je neodmyslitelným duchem všech těchto tří modelů.

## DOSAVADNÍ STAV POZNÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ

Vyprávět o zkoumání účasti jedinců na NVD v České republice nelze odjinud než od zakladatelské výzkumné práce týmu okolo manželů Rabušicových [Rabušic & Rabušicová, 2006; Rabušicová & Rabušic, 2008]. Tento tým se v polovině první dekády nového milénia soustředil na první systematické mapování celoživotního vzdělávání v České republice – „zda se Češi učí celý život“; tři kapitoly adresoval z velké části problematice NVD. Souběžně se v prvním desetiletí po roce 2000 věnovali jiní členové brněnského pracoviště Masarykovy univerzity některým aspektům vzdělávacích potřeb dospělých [Šedová & Novotný, 2006], nabídce vzdělávání [Zounek et al., 2006] a učení se v rámci pracovního života [Novotný, 2009a; 2009b].

Teprve na ně navazují některé další dílčí pokusy o probádání různých aspektů celoživotního vzdělávání v Česku a zapojení jedinců do něj [viz např. Gígalová et al., 2015; Hamplová & Simonová, 2014; Simonová & Hamplová, 2016; Kalenda 2014, 2015b, 2015c, 2015d, 2016]. Přes dílčí kvality ale nikdy nedosáhly šíře a empirické hloubky publikace Rabušicových. Většina následujících studií z této oblasti má spíše lokální charakter a představuje teoretické úvahy nad aktuálními fenomény (globalizace, digitalizace, neoliberalizace aj.) a trendy celoživotního vzdělávání než konzistentní a podrobné výzkumné zprávy o účasti dospělých na NVD a o faktorech ovlivňujících zapojení do něj.

Při detailnějším pohledu na situaci v poslední dekádě zjistíme, že poslední roky jsou v dějinách tuzemské andragogiky přelomové, neboť narůstá nejen intenzita empirického výzkumu (viz níže), ale i zájem o celkovou reflexi české andragogiky [viz např. Dopita & Poláchová Vašátková, 2017; Průcha, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Veteška & Vacínová, 2011], počítaje v to i posouzení úrovně jejího výzkumu [Vacínová, 2011; Veteška, 2012; Průcha, 2014]. Zvláště významná je v tomto kontextu publikace Jana Průchy [2014] s příznačným názvem *Andragogický výzkum*, která se snaží konceptualizovat akční pole andragogického výzkumu a systematizovat realizovaná výzkumná šetření. Navíc se pouští i do hodnocení vědeckosti andragogiky a stavu jejího bádání. Průcha hodnotí vědeckost andragogiky následujícími slovy:

*„Domníváme se, že česká andragogika jistě splňuje kritéria nutná k jejímu uznání za vědeckou disciplínu, avšak přece jen jedna důležitá složka je v ní rozvinuta slaběji, než se patří: Je to systematický a na aplikaci vědeckých přístupů a metod založený andragogický výzkum.“ [Průcha, 2014, str. 11]*

Na adresu tohoto výzkumu pak dodává:

*„Andragogika nemá intenzivně rozvíjený systematický výzkum jako generátor konkrétních empirických poznatků o andragogické edukační realitě, s níž by mohla pracovat andragogická teorie a využívat jej andragogická praxe.“ [Průcha 2014, str. 12]*

Autorovo mínění potvrzují i mnozí další badatelé, když stávající andragogický výzkum častují přívskyky „nedostatečný“, „neujasněný“ [Veteška 2012, str. 53], „fragmentární“ či „marginální“ [Vacínová 2011, str. 21]. Navzdory tomuto příkrému hodnocení dnes vidíme mnohonásobně větší zájem tuzemských společenských věd o výzkum v oblasti vzdělávání dospělých, včetně problematiky NVD. Badatelé se ve vztahu k NVD či k dalšímu vzdělávání dospělých v posledních letech zaměřovali na:

- (1) *Mapování charakteristik zdejšího systému celoživotního vzdělávání a politiky s ním spojené* [Hamplová & Simonová, 2014; Kalenda, 2015a, 2015d; Kopecký, 2013; Kopecký et al., 2013; Kopecký & Šerák, 2015; Šerák, 2012; Šerák et al., 2012]. Výzkumníci se v tomto ohledu věnovali především popisu formování zdejšího systému vzdělávání dospělých po roce 1989 s akcentem na zdejší vzdělávací politiku a na popis vztahů mezi státem, trhem práce a poskytovateli dalšího vzdělávání.
- (2) *Analýzy účasti dospělých v NVD a překážek, které jedincům v zapojení brání* [Czesaná, 2010; Kalenda, 2015b, 2015c, 2016; Kalenda & Kočvarová, 2017, 2019; Kalenda et al., 2020; Říhová & Czesaná, 2013; Vaculíková, et al., 2020]. Daný typ výzkumů po roce 2010 významně přispěl k hlubšímu porozumění hlavním percipovaným bariérám v účasti na NVD, včetně některých specifik, která jsou pro Českou republiku příznačná.
- (3) *Úlohu celoživotního vzdělávání v regionálním rozvoji* [Šmídová et al., 2017] a význam *komunitního vzdělávání* [Kalenda & Smékalová, 2015] coby důležitých nástrojů podpory inovací na místní úrovni, podpory občanské společnosti a zvyšování životní spokojenosti dospělých.
- (4) *Od roku 2012 v rozsáhlém výzkumu na souvislosti úrovně rozvoje lidského kapitálu a dalšího vzdělávání, zejména prostřednictvím systematického využití dat z šetření PIAAC 2012 v České republice* [Maťejů & Anýžová, 2015; Maťejů et al., 2013; Straková & Veselý, 2013].
- (5) *V neposlední řadě na finanční návratnost účasti na dalším vzdělávání* [Simonová & Hamplová, 2016].

V čem vidím potenciál doplnění a dalšího rozvoje těchto přístupů? Domnívám se, že na jedné straně v určitém návratu k přístupu Rabušicových, tedy v soustředění se na *systematické a ucelené uchopení zapojení dospělých do celoživotního vzdělávání v širším sociálním kontextu České republiky*, počítaje v to i jasně definovaný konceptuální rámec.

Na straně druhé v mírném odstupu od jejich strategie, neboť preferuji *mnohem detailnější soustředění se na jedinou formu celoživotního vzdělávání v podobě NVD*. Jsem přesvědčen, že takto lze dosáhnout jak rozsáhlejší akumulace poznatků o určitém tématu, tak jeho nevytrhování z přirozeného prostředí institucionálního rámce České republiky, bez něhož je adekvátní interpretace nashromážděných zjištění nemožná. Z tohoto ostatně vyplývají i hlavní a vedlejší cíle této publikace, které upřesňuji v navazující podkapitole.

## CÍLE PRÁCE

*Raison d'être* této práce spočívá v popisu a *analýze vývoje účasti a rozhodování o účasti dospělých na NVD v České republice mezi lety 1997 a 2016, včetně faktorů, které je ovlivňují*. Tímto zaměřením doplňuji jak národní, tak mezinárodní výzkum. Oba tyto jevy – tedy popis trendů a analýza faktorů ovlivňujících účast a rozhodování aktérů – jdou v celé publikaci takříkajíc ruku v ruce. Vzájemně na sebe navazují a propojují popisné pasáže s analytickými, které usilují o pochopení hlubších souvislostí vzorců a variací v pozadí jednotlivých vývojových trendů. Takto koncipovaný hlavní výzkumný cíl lze rozdělit do série na sebe navazujících dílčích cílů a s nimi vnitřně provázaných dílčích výzkumných otázek, které mapují různé aspekty účasti jedinců na NVD v České republice mezi lety 1997 a 2016:

- DC1: popsat vývojové tendence v účasti na NVD (VO1: *Jaké jsou vývojové tendence v celkové účasti na NVD?*),
- DC2: popsat trendy účasti různých sociálních skupin na NVD (VO2: *Jaké jsou trendy účasti různých sociálních skupin na aktivitách NVD?*),
- DC3: identifikovat stěžejní faktory, které ovlivňují zapojení jedinců do NVD (VO3: *Jaké faktory ovlivňují účast na NVD?*),
- DC4: určit vývojové trendy poptávky po NVD (VO4: *Jaké jsou trendy v poptávce po NVD?*),
- DC5: stanovit trendy motivace k účasti na NVD (VO5: *Jaké jsou trendy motivace k účasti na NVD?*),
- DC6: popsat trendy percepce bariér v účasti na NVD (VO6: *Jaké jsou trendy percepce bariér v účasti na NVD?*),
- DC7: analyzovat vliv mikro-, mezo- a makrosociálních mechanismů na jevy popsané v rámci předchozích dílčích cílů (VO7: *Jak mikro-, mezo- a makrosociální mechanismy identifikované stávající teorií celoživotního vzdělávání ovlivňují jevy popsané v rámci DC1 až DC6?*).

První tři dílčí cíle (DC1–DC3) navazují na Desjardinsem [2011] vymezené výzkumné otázky, rozvíjené v rámci jednotlivých proudů studia zapojení dospělých do NVD. Další tři výzkumné cíle (DC4–DC6) souvisejí s modelem rozhodování aktérů o účasti na NVD [Baert et al., 2006; Kyndt et al., 2011, 2012, 2013], jehož stěžejními složkami jsou: (a) intence se vzdělávat (motivace a bariéry NVD), která interaguje s (b) poptávkou po NVD (vzdělávacími potřebami) a se (c) vzdělávacími příležitostmi. Poslední z dílčích



výzkumných cílů (DC7) pak zahrnuje „horizontální rozměr“ této práce, když testuje vliv mechanismů různé sociální/edukační úrovně na sledované faktory. V tomto bodě následují víceúrovňový přístup současných teorií o účasti dospělých na celoživotním vzdělávání, které prezentují práce Boeren, Saar a Leeho (viz výše).

Jednotlivé vedlejší cíle (DC1–DC6)) jsou pak rozpracovány v dílčích kapitolách analytické části textu (viz kapitoly 3–9), blíže konceptualizují jednotlivé mechanismy, s nimiž se pracuje (viz zejména DC7), a operacionalizují je do podoby empiricky zakotvených proměnných (podrobněji viz dále).

Čím se tato studie liší od předcházejících prací na tomto badatelském poli? Za prvé, výhradním zaměřením na problematiku NVD, která je zkoumána mnohem podrobněji než doposud, tzn. za pomoci různých zdrojů dat a analytických technik. Žádná z dosavadních tuzemských studií dosud přímo neučinila předmětem svého zájmu oblast účasti na NVD a rozhodování o účasti na ní. Zabývají se buď obecněji pojatou problematikou celoživotního vzdělávání a pod jeho hlavičkou i jeho dalšími modalitami, nebo se soustředí na některý z dílčích aspektů souvisejících s participací na NVD.

Za druhé, časovým rozsahem bádání od 90. let 20. století až k dnešku, čímž se snaží zároveň načrtnout obraz evoluce místního „systému vzdělávání dospělých“ [Desjardins, 2017], který se zde začal formovat po roce 1989. K tomuto postupu se uchyluji proto, že většina dosavadních studií postrádala systematický longitudinální charakter. Jestliže analyzovaly data o účasti na NVD, případně faktory vlivu, šlo téměř vždy o data z jednoho šetření, ne ze série na sebe navazujících empirických výzkumů.<sup>7</sup>

Za třetí, snahou o empirické testování všech předložených tezí a důslednou teoretickou konceptualizaci rozhodování aktérů o účasti na NVD a jevů s ním souvisejících. Za tímto účelem aplikuji postpozitivistickou ontologii a epistemologii sociálních mechanismů a využívám vhodné analytické techniky. Danou strategii volím proto, že většina dosavadních studií, kromě výzkumu Rabušicových, nepoužívá explicitně definovaný teoretický aparát, který by byl předmětem testování, vědecké reflexe a případné postupné akumulace poznatků.

Za čtvrté, syntetizujícím rozměrem, a to jak na (1) teoretické úrovni propojování různých vědních disciplín do analýzy mnohoúrovňových mechanismů, tak na (2) úrovni propojování různých druhů dat o účasti jedinců na NVD v ČR (podrobněji viz kapitola 3) a na (3) úrovni propojení poznatků o různých aspektech rozhodování o účasti dospělých na NVD.

Domnívám se, že takto koncipovaná práce přináší na bázi případové studie základní poznání o vývoji účasti na NVD v jednom z postsocialistických států Střední Evropy, čímž významně rozšiřuje dosavadní geografickou oblast zkoumání fenoménů spojených s celoživotním vzděláváním mimo okruh skandinávských a anglosaských zemí, na něž byl doposud kladen hlavní důraz. Dominanci těchto dvou geografických (a sociokulturních) oblastí v mezinárodním výzkumu vzdělávání dospělých ostatně dokládají i četné zahraniční studie z posledních let [mezi mnohými např. Harris & Morrison, 2011; Fejes & Nylander, 2014, 2015, 2019; Rubenson & Elfert, 2015, 2019].

7 Např. Vzdělávání dospělých v roce 2005 u Rabušicových; [Rabušic & Rabušicová, 2006; Rabušicová & Rabušic, 2008] nebo šetření PIAAC v případě studie [Straková & Veselý, 2013].

## KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC BĀDÁNÍ

Každá badatelská studie pracuje s určitou množinou teoretických a metodologických předpokladů, které pomáhají nejen lépe uchopit předmět jejího výzkumu, ale také zvolit vhodné postupy poznávání a načrtnout co nejněrohodnější způsoby vysvětlení studovaných fenoménů. Výjimkou není ani předkládaná publikace, která svou stavbu opřela o dva pilíře:

- (1) O teoretický model *rozhodování aktérů o účasti na NVD* jako východisko porozumění komplexnímu procesu, který stojí v pozadí zapojování se dospělých do NVD. Na jeho konci může (ale nemusí) být účast dospělého na této aktivitě. Model mi slouží jako výchozí „konceptuální rámec“ [Mouzelis, 1995, 2008] pro porozumění jevu, kterým se v této publikaci zabývám.<sup>8</sup>
- (2) O rámec *sociálních mechanismů* jako způsob vysvětlování sociálních/edukačních jevů, který využívá ke stanovení pojítka mezi transformací systému NVD v České republice, tzn. jeho strukturálními podmínkami, a aktéry uvádějícími do pohybu procesy rozhodování o účasti na NVD, které se následně mohou přetavit v jejich zapojení se do této aktivity.

Oba pilíře vycházejí z diagnostiky současných trendů formulování teorií o účasti jedinců na NVD a z nedostatků stávajících teoretických koncepcí (viz přehled dosavadního bádání). Model rozhodování aktérů o účasti na NVD používám s cílem vyvarovat se směšování účasti (empiricky měřitelné míry participace) s rozhodováním o ní. Tyto jevy jsou odlišné, protože jednání v podobě (ne)účasti na NVD je až výsledným efektem daného procesu. Zároveň mohou být ovlivňovány různými sociálními strukturami. Model rozhodování aktérů přitom reprezentuje nejobecnější rámec této studie a slouží k identifikaci a porozumění procesům zapojování do aktivit NVD a ke vztážením k výzkumu, který má ve studiu tohoto jevu velmi dlouhou tradici.

Koncepce sociálních mechanismů je pak adaptována proto, že nabízí jasně a přehledně koncipovaný přístup a pravidla pro poznávání a budování teorií středního dosahu, které jsou vhodné pro konceptualizaci a vysvětlování jevů velmi podobných NVD. Na rozdíl od předcházejících přístupů [Boeren, 2016, 2017; Boeren, et al., 2010; Lee, 2017; Saar & Rāis, 2017] umožňuje budovat syntézu poznatků ne eklektickým a nahodilým způsobem, ale okolo jednotného analytického aparátu. Díky tomu je výsledná teoretická stavba sice stále flexibilní, ale udržuje svou plasticitu v určitých mezích, a to prostřednictvím základních ontických principů (úroveň sociální/edukační reality a typů mechanismů) a jednotné terminologie pro popis příčinných sekvencí. V neposlední řadě má tato koncepce mechanismů snahu zakotvit veškeré teoretické závěry v dostupných empirických datech. Nepracuje s obecnými zákonitostmi sociálních jevů, jak je prezentují někteří badatelé z dané výzkumné oblasti [viz např. Bélanger, 2011; Boshier & Collins, 1985; Psacharopoulos, 2006; Schultz, 1960, 1961], ale s konkrétními vztahy a příčinami identifikovanými jen v rámci konkrétní sociálně-historické situace. Takový přístup vychází z „me-

---

8 Konceptuální rámec společně s Nicosem Mouzelisem [1995, str. 1–3, 150–151, 2008, str. 221] chápu jako obecné teoretické východisko, které slouží orientaci výzkumů a integraci poznatků z nich plynoucích.

todologického lokalismu“, který obhajuje filosof Daniel Little [2006, 2009, 2010], stejně jako z analýzy situace, kterou přináší představitelka zakotvené teorie Adele Clarke [2005]. Jejich přístup zdůrazňuje, že žádné stanovení příčinnosti není možné abstrahovat od specifických podmínek, jichž jsou analyzované jevy součástí.<sup>9</sup> Tuto premisu se snažím v celé práci následovat.

Ačkoli tedy disponuji dvěma různými teoreticko-metodologickými východisky, domnívám se, že jsou komplementární. Postihují totiž různé aspekty účasti dospělých na NVD – jak proces individuálního rozhodování aktérů, tak jeho strukturální omezení.

### KONCEPT ROZHODOVÁNÍ AKTÉRŮ O ÚČASTI NA NVD

Teoretickým východiskem chápání rozhodování aktérů o účasti na NVD je model belgických badatelů Evy Kyndt a Hermana Baerta [Baert et al., 2006; Kyndt et al., 2011, 2012, 2013], který zformulovali v sérii článků z let 2006–2013 (viz též schéma 1.4) na základě teorie Ajzena & Fishbeina [1980] o vzájemném vztahu postojů a chování.

Tento model je v tuzemském andragogickém prostředí novinkou, neboť předcházející práce se buď neopíraly o explicitně definovanou teorii rozhodování (pracovaly jen s volně definovanou množinou vysvětlujících, empiricky zakotvených proměnných), nebo vycházely z určité modality teorie racionální volby inspirované spisy Howarda Beckera [1961, 1975], jak o ní ve své práci hovoří Rabušicovi [Rabušicová & Rabušic, 2008].

**Schéma 1.4** Model rozhodování aktérů o účasti na NVD (zdroj: upraveno podle [Baert et al., 2006; Kyndt et al., 2011, 2012, 2013])

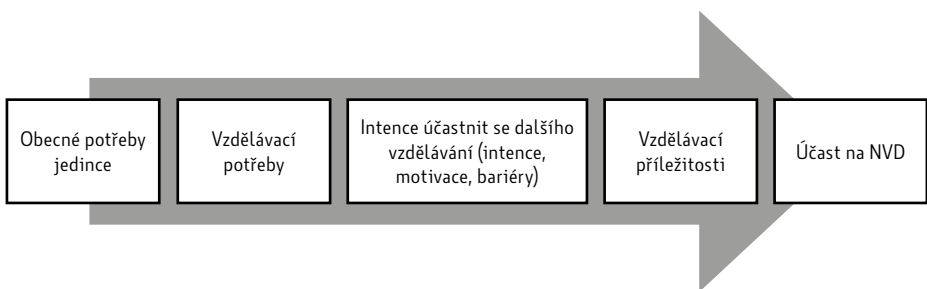


Schéma 1.4 ukazuje myšlenkové jádro koncepce Kyndt a Baerta. Rozhodování o zapojení do NVD v něm není pojímáno jako jednoduchá kalkulace zisků a ztrát plynoucích z dalšího profesního či zájmového vzdělávání, na které aktér ani nemůže mít dostatečnou „výpočetní“ kapacitu [Simon, 1979a, 1979b]. Není ani vnímáno jako svobodný akt vyňatý z předeva sociálních vztahů, od něhož zrazuje Kopecký [2012]. Naopak je prezentováno

<sup>9</sup> Úlohu kontextu zdůrazňuje i jiný filosof společenských věd – Isaac Reed [2010, 2011], který v tomto kontextu píše o „krajně významu“, do níž jsou sociální aktéři situováni a která vytváří významový horizont jejich světa.

jako sekvence několika po sobě jdoucích složek, které mají tendenci se řetězit a které ovlivňují zapojení jedinců do NVD. Jedná se o:

- (1) *Obecné potřeby*, které rozhodují o tom, zda má aktér veškeré znalosti a dovednosti pro to, aby obstál v každodenních situacích.
- (2) *Vzdělávací potřeby*, které představují již reflektované nedostatky ve znalostech, dovednostech a zkušenostech dospělého a které se pojí s potřebou si je doplnit nebo je rozvinout.
- (3) *Intenci účastnit se dalšího vzdělávání* v podobě percipované (ne)motivace k účasti na celoživotním vzdělávání a překážek na cestě k němu.
- (4) *Vzdělávací příležitosti* v podobě nabídky vzdělávání pro dospělé, ať se jedná o podporu státu, neziskových organizací, rodinného okolí či tlaku zaměstnavatelů, aby se jedinec dále rozvíjel v určité specializované činnosti; tyto příležitosti významně interagují s poptávkou po vzdělávání, které je výsledkem vzdělávacích potřeb.
- (5) *Participaci* – samotnou účast na určité formě celoživotního vzdělávání.

Jednotlivé kapitoly analytické části práce pak adresují odlišné aspekty tohoto rozhodovacího procesu. Zatímco kapitoly 4–6 se soustředí především na samotnou účast aktérů na NVD a na problematiku vzdělávacích příležitostí, kapitoly 8 a 9 přesouvají pozornost k různým aspektům intence účastnit se NVD, k problematice motivace k dalšímu vzdělávání a k percipovaným bariérám. Včleněná kapitola 7 pak diskutuje o interakci mezi intencí se vzdělávat a vzdělávacími potřebami dospělých v České republice a poukazuje na formování prahu nasycení vzdělávacích potřeb v rámci místního systému vzdělávání dospělých. Závěr práce je vyhrazen klíčovému vzorci rozhodování aktérů a jeho proměn v čase.

## KONCEPT SOCIÁLNÍCH MECHANISMŮ

Rozhodovacím modelem Evy Kyndt a Hermana Baerta se však konceptuální rámec této publikace nevyčerpává. Ani nemůže, neboť pokrývá jen jednu stránku možného vysvětlení trendů a vzorců účasti na NVD – stránku rozhodování dospělých. Ti se nicméně ve světě nepohybují bez omezení, ale ve svých dispozicích, vzdělávacích potřebách a záměrech, příležitostech a v kontextu řady sociálních struktur – adoptovaných kognitivních schémat, vztahů k druhým lidem či sociokulturního prostředí, do něhož jsou zasazeni [viz např. Cross, 1981; Desjardins, & Rubenson, 2009; Tomlinson, 2013].

Jak jsem ukázal výše, je-li něco pro současnou teorii účasti dospělých na celoživotním vzdělávání typické, je to snaha neprecizovat ani tak samotný model rozhodování aktérů, jako se spíše zaměřit na „katalogické“ postižení vlivu různých makro-, mezo- a mikrostrukturálních faktorů, které účast aktérů na NVD ovlivňují. Jednotlivé teoretické koncepce [Boeren, 2016, 2017; Boeren et al., 2010; Lee, 2017; Saar & Räis, 2017] se v tomto ohledu pokoušejí vysvětlit, jak tyto faktory ovlivňují účast jedinců na NVD, resp. jiný jev související s rozhodováním o ní (bariéry, intence). Jako vhodný teoretický rámec pro pochopení vlivu těchto faktorů se mi proto jeví koncept sociálních mechanismů.

„Většina moderní sociální teorie má tendenci [...] nálepkovat, znovu nálepkovat a popisovat spíše než vysvětlovat.“ [Hedström & Swedberg 1998, str. 1]. Těmito slovy se Peter Hedström a Richard Swedberg negativně vymezují vůči přístupům, které pracují s univerzálními či velmi obecnými zákonitostmi sociálních jevů na bázi Hampelova [1965] deduktivně-nomologického modelu. K němu se v rámci vzdělávání dospělých upínají jak proponenti teorie racionální volby v podobě koncepce lidských zdrojů, tak reprezentanti tradice studia účasti na NVD z pohledu různých typů kapitalismu či režimů tvorby dovedností. Podobně jako oni, i já se domnívám, že je v případech vysvětlování sociálních fenoménů nezbytné analyzovat vztahy mezi konkrétními entitami, aniž bychom na jedné straně postupovali čistě induktivně – prostřednictvím naivní indukce, která nedbá na to, že veškeré poznávání disponuje určitými předpoklady, které je třeba objektivizovat, a na straně druhé bychom museli využívat velmi obecných deduktivních konceptů.

Pokud dám tuto výchozí úvahu do kontextu studia účasti dospělých na NVD v České republice, znamená to, že její příčiny a rozhodování o ní nehodlám odvozovat z několika málo výchozích teoretických principů, ať by se jednalo o Bourdieuo [1984, 1998] koncepci habitu, kulturních kapitálů a třídní reprodukce, nebo o postuláty Howarda Beckera [1961, 1975], z jehož spisů čerpá teorie lidských zdrojů. Ani nehodlám jednotlivé empirické údaje o NVD induktivně interpretovat na základě shromážděného materiálu, aniž bych pro to měl jakékoli koncepční vodítko. Místo toho se budu snažit využít třetí cestu, která spočívá v porozumění zapojení dospělých do aktivit NVD prostřednictvím systematického stanovování jeho příčinných mechanismů, průvodních charakteristik a vzájemných podobností a rozdílů.

Teorie sociálních mechanismů představuje právě příslib této třetí cesty, o čemž svědčí její rozšíření v posledních letech nejen do filosofie společenských věd [Bhaskar, 2008; Elster, 1989; Mayntz, 2004; Persson, 2012; Ylikoski, 2012], sociologie [Hedström & Swedberg, 1998; Hedström, 2005, 2009; Gorski, 2009; Mahoney, 2001, 2004; Stinchcombe, 1991], ale například i do filosofie dějin [Little, 2010]. Jako o podnětném a užitečném nástroji pro chápání účasti na NVD o ní dokonce píše Ellu Saar, John Holford a Odd Bjørn Urre [2013b, str. 397 ann] v publikaci *Celoživotní vzdělávání v Evropě*. Shodují se přitom, že právě přístup zaměřený na formulování a analýzu mechanismů v pozadí rozhodování o účasti aktérů na celoživotním vzdělávání může být jedním z nejpodnětnějších teoretických zdrojů pro další rozvoj tohoto výzkumného pole.

Užitečnost daného přístupu spočívá podle amerického badatele Isaaca Reeda [2011] především v tom, že mechanismy představují pro porozumění sociálnímu světu, v našem případě určitému výseku edukační reality, vhodnou metaforu. Umožňují vysvětlovat sociální jevy tím, že je jako černé skříňky zprůhledňují, a zároveň slouží k jejich hlubšímu pochopení. Nabízejí totiž ideální nástroj hermeneutického předporozumění, a tak slouží lepšímu postihu toho, co Reed neméně metaforicky označuje jako „krajinu významu“, do níž je studovaný jev zasazen.

Za jedno ze základních vymezení mechanismů lze považovat to, které zformulovali australští badatelé Alexander Georg a Andrew Bennett [2005]: mechanismy jsou neporozovatelné fyzické, sociální nebo psychologické procesy, skrze které aktéři s kauzálními

kapacitami operují ve specifickém kontextu nebo podmínkách, aby provedli transfer energie nebo informací či jinak ovlivnili druhé entity.

Méně abstraktní vymezení mechanismů s důrazem na sociální procesy a aktéry nabízí Daniel Little [2006, 2010]: (1) mechanismus je určitá konfigurace podmínek a procesů, které (2) vždy nebo normálně vedou od jedné množiny podmínek P k výsledkům V (3) skrze vlastnosti a síly událostí a entit v dané doméně. U této definice bych doplnil, že Little přiznává, že se nechal inspirovat prací McAdama, Tarrowa a Tillyho [McAdam, et al., 2004, str. 24], kteří mechanismy chápou jako „omezenou třídu událostí, jež mění vztahy mezi určitou množinou složek identickým nebo velmi podobným způsobem skrze různorodé situace.“<sup>10</sup> Mechanismy pak neexistují v pomyslném vakuu a nezávisle na sobě, ale zpravidla na sebe navazují a vytvářejí procesy, tj. „obvyklé sekvence mechanismů, které produkují (obecně více komplexní a nahodilé) transformace těchto elementů“ [McAdam, et al., 2004, str. 24].

Budu-li se držet těchto východisek a analyzovat účast aktérů na NVD a rozhodování o něm na základě koncepce sociálních mechanismů, znamená to, že budu určovat podmínky a procesy, které vedou od určité množiny příčin (např. absence finanční podpory státu, tlak zaměstnavatelů, rostoucí individualizace v profesní a vzdělávací kariéře) k rozmanitým výsledkům (např. prudké zvyšování/snižování účasti některých skupin dospělých v pracovně orientovaném vzdělávání, transformace motivace k zapojení do NVD, proměna percepce překážek).

Co je pak podle teorie sociálních mechanismů dobrým vysvětlením? Podle Daniela Littla [2013, str. 4] „identifikuje množství nezávislých mechanismů a procesů, které pracují za určitých podmínek, a ukazuje, jak tyto mechanismy, zahrnující jednání aktérů, vedou k těmto výsledkům“. V tomto ohledu se v předkládané práci nepokouším o nic než ukázat, jak za specifických podmínek České republiky mezi lety 1997 a 2016 docházelo souběhem určitých mechanismů a procesů ke specifickým formám účasti na NVD a jak se proměnohospohvaly procesy rozhodování aktérů. Z hlediska jejich převažujícího charakteru lze rozlišit tři obecné typy mechanismů [McAdam, et al. 2004, str. 25]:<sup>11</sup>

(1) *Mechanismy prostředí*, které označují působení vnějších, převážně nesociálních faktorů na sociální život. Ty v případě NVD nejčastěji reprezentují vliv makrosociálních podmínek v podobě ekonomické produktivity a technologické vyspělosti. Hospodářské podmínky skrze HDP generovaného zaměstnavateli, podíl technologicky náročných profesí s vysokými požadavky na dovednosti formují prostředí, které následně (ne) vytváří vzdělávací příležitosti a potřeby.

---

10 Těmito třemi vymezeními mechanismů se samozřejmě jejich definice nevyčerpávají. Další relevantní koncept nabízí badatel z Yaleovy univerzity Philip Gorski [2009, str. 163], který píše, že mechanismy jsou „emergující kauzální síly spojených entit uvnitř určitého systému“. Takovéto pojetí nazývá zkráceně jako ECPRES model. Základním atributem mechanismů je podle něho to, že celek entit, které jsou jeho součástí, představuje více než součet jeho částí a že tyto entity disponují schopností měnit věci, tj. způsobovat změnu, klidně i za pomoci symbolických forem, nikoli jen materiálně. Jiná vymezení mechanismů nabízejí např. [Elster, 1989; George & Bennet, 2005; Hedström & Swedber, 1998; Mahoney, 2001; Stinchcombe, 1991].

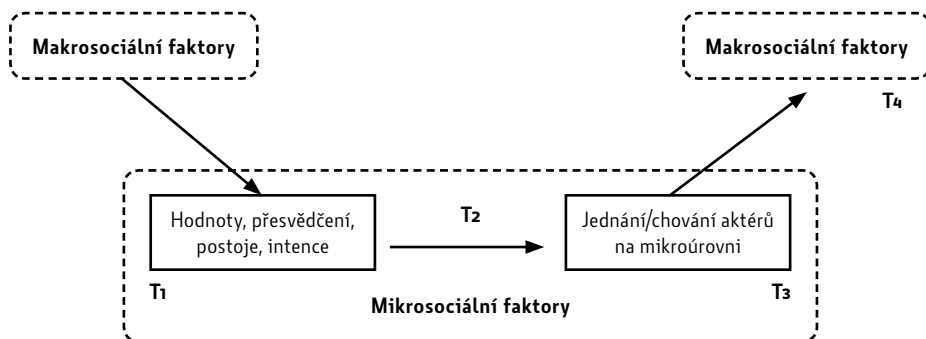
11 Alternativní klasifikace či inventáře mechanismů nabízejí [Bennet, 2006; Ylikoski, 2012; Hedström & Ylikoski, 2010].

- (2) *Relační mechanismy*, pro které je příznačné, že mění vztahy mezi lidmi, skupinami nebo sítěmi osob. Mechanismem, který bychom mohli jistě zařadit do této kategorie, je instituce daru, která představuje princip vytváření oboustranných závazků mezi sociálními aktéry [Bourdieu 1998, kap. 6]. Nejčastějším typem relačního mechanismu v případě NVD jsou ty, které souvisejí se začleněním aktérů do trhu práce nebo do jiné instituce. To následně vede k vytváření příležitostí, nebo k neúčasti na NVD. Z logiky věci (vazbou na skupiny, mezilidské vztahy a organizace) odpovídají relační mechanismy nejčastěji mechanismům mezosociální úrovně.
- (3) *Kognitivní mechanismy*, které fungují skrze interpretaci významů a změnu percepce, případně změnu kolektivní percepce. Domnívám se, že daný typ mechanismů je doménou především kulturního přístupu ve společenských vědách. Jako typický kognitivní mechanismus lze uvést tvorbu symbolických hranic mezi sociálními skupinami, které vedou k produkci, narušování a reprodukci skupinových identit [viz např. Lamont, 2002; Lamont & Thévenot, 2000], včetně těch, které jsou dány nahlížením smysluplnosti a důležitosti dalšího vzdělávání. V případě NVD jde nejčastěji o mechanismy mikrosociální úrovně, které úzce souvisejí s intencí vzdělávat se. Je to ten typ faktorů, který Ellen Boeren [2016, 2017] označuje jako behaviorální charakteristiky dospělých.

Na tomto místě nebudu a ani nemohu dále představovat celý inventář mechanismů odvozených ze soudobé teorie a výzkumů vzdělávání dospělých a jejich opěrných disciplín. Jejich výčet a popis působení, stejně jako vlastní provázání s empirickými daty skrze operacionalizaci proměnných, bude až součástí jednotlivých analytických kapitol této práce (viz kapitoly 4–9). V tomto ohledu se držím pravidla, že všechny mechanismy jsou vždy odlišeny na základě roviny sociální/edukační reality, na které působí. V závěru práce tak lépe posoudím, jakým způsobem strukturují chování a rozhodování dospělých – jde-li o mechanismy prostředí, mechanismy relační, či mechanismy kognitivní.

Zvolený postup má v sobě ještě další dvě výhody. Umožňuje volně navázat na dosavadní teoretické pokusy, a to skrze syntézu faktorů působících na účast dospělých na NVD nebo na rozhodování o něm. Zároveň nelze opomenout, že důkladné rozlišování úrovní reality při jejich příčinném působení [Bhaskar, 2008] je základem společenskovedních analýz, které zformuloval James Samuel Coleman [1986a, 1986b]. Podle něho je třeba sledovat, jak makrosociální mechanismy utvářejí chování aktérů na mikroúrovni, jak formují jejich hodnoty, přesvědčení, očekávání a intence a jak se tyto následně prostřednictvím chování aktérů odrážejí v transformaci výchozích makrostrukturních podmínek. Tuto myšlenku v následujícím obrázku (schéma 1.5) znázorňuje dnes již proslavený Colemanův diagram loďky, která ukazuje jejich interakci v čase (T<sub>1</sub>–T<sub>4</sub>).

**Schéma 1.5** Model působení makrosociální roviny na jednání aktérů a jeho zpětný vliv (zdroj: upraveno podle [Coleman 1986b, str. 1322])



Jednou z širších ambic v pozadí této práce, soustředěné na problematiku postupné transformace prostředí NVD a účasti aktérů na něm, musí být snaha zjistit, jak se makrosociální mechanismy promítají do participace na NVD a jak její změny mění zdejší systém NVD. K této otázce se vrátím v závěru publikace (kapitola 10).



# KAPITOLA 2.

## METODOLOGICKÉ POZNÁMKY

Cílem následujícího textu je prezentovat hlavní epistemologické a heuristické principy, na kterých stavím svou argumentaci, a metodologii použitou ke sledování stěžejních výzkumných cílů. V tomto ohledu se nebudu jen věnovat datům, která slouží mapování trendů účasti na NVD, ale i statistickým postupům, které byly použity k jejich rozboru, a proměnným, s nimiž se pracovalo při operacionalizaci dílčích sociálních mechanismů.

### POUŽITÁ EPISTEMOLOGIE

Jak jsem podrobně zdůvodnil výše, v této práci se důsledně držím postpozitivistického přístupu ke zkoumání sociální/edukační reality, z jehož poznávacích strategií těží analyticky zaměřená sociální věda [Hedström, 2005, 2009]. Předpokládám proto, že k sociální/edukační realitě celoživotního vzdělávání lze přistupovat z pohledu, který identifikuje stěžejní mechanismy reprezentované faktory/proměnnými na třech ontologicky odlišných úrovních: na mikro-, mezo- a makroúrovni. Skrze ně pak sleduji jejich působení – včetně různorodé vzájemné interakce – na jevy, které jsou v ohnisku mého výzkumného zájmu a které souvisejí s procesem rozhodování aktérů o účasti na NVD.

Souběžně s tímto vymezením však musím doplnit, že nepředpokládám univerzálnost jejich vlivu, reprezentovaného zvolenými statistickými proměnnými. Nepředpokládám ji ani na synchronní rovině mimo institucionální rámec České republiky a hranice její unikátní společensko-historické situace [Clarke, 2005], která produkuje a reprodukuje specifické mechanismy prostředí a relační mechanismy, ani v diachronní rovině, kterou zastupuje evoluce podmínek NVD od roku 1997 do roku 2016. V neposlední řadě jsem si hluboce vědom redukce, ke které dochází operacionalizací mechanismů do podoby proměnných, disponibilních z širokoplošných dotazníkových šetření, při „překladu“ [Petrusek, 1993] z jazyka teorie do jazyka měření.

### HEURISTICKÉ PRINCIPY

Abych se těchto dvou výchozích úskalí v poznávání co nejvíce vyvaroval, aplikuji v publikaci dva klíčové heuristické principy, jakési „epistemologické váhy“. Pomáhají mi zaprvé důsledně neuniverzalizovat získané poznatky, ale naopak je stále synchronně a diachronně

zasazovat do vztahu k dalším fenoménům a kontextualizovat je. Zadrhé mě vedou k jejich doplňování o další zdroje dat, které mohou vysvětlovat trendy a vzorce působení různých sociálních mechanismů na zapojení dospělých do aktivit NVD. Jedná se o princip:

- (1) *Neustálé komparativní analýzy*, která původně vychází ze základních analytických postupů „zakotvené teorie“ [Glasser & Strauss, 1967] a dodnes tvoří skelet její poznávací strategie [Clarke, 2005]. Její předobraz můžeme ve společenských vědách nalézt už v některých úvahách o principech sociologické imaginace Charlese Wrighta Millse [1969] v podobě „křížových analýz“. Koncept neutuchající srovnávací analýzy pracuje s myšlenkou, že výsledky z různých šetření a institucionálních kontextů mají být neustále kriticky srovnávány jak mezi sebou, tak s dosavadními modely sledovaného jevu a s dalšími explanačně plodnými teoretickými postuláty.
- (2) *Triangulace sekundárních i primárních dat*, která se soustředí na maximální využití nejen dostupných sekundárních dat pro účely aplikace analýz na principu statistických výzkumných technik orientovaných na modelování proměnných, ale i co nejširšího využití primárních dat. Hlavním zdrojem jsou kvantitativní šetření realizovaná Centrem výzkumu Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně v letech 2014–2019 (podrobněji viz tabulka 2.1) v rámci projektů zaměřených na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace s titulem *Procesy, aktéři a diskursy vzdělávání dospělých*, které jsem měl možnost koordinovat. Zároveň mne tato triangulace vede k používání dalších informačních bank v podobě datových souborů Českého statistického úřadu (dále „ČSÚ“), Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále „MŠMT“), Ministerstva práce a sociálních věcí (dále „MPSV“), Eurostatu, OECD, Mezinárodní světové banky (dále „WOB“) a jiných, které umožňují vztáhnout poznatky o NVD k vývojovým procesům v Česku i ve světě.

## METODOLOGIE

Dominantní výzkumnou strategií této publikace je srovnávací výzkumný design, který široce využívá kvantitativní techniky zpracování a analýzy dat orientovaných na proměnné, ať na úrovni (1) třídění prvního stupně a sledování vývojových řad (vývojové trendy účasti na NVD a jevu s tím úzce souvisejících), nebo (2) třídění druhého stupně (analýzy prostřednictvím binární logistické regrese, shlukové analýzy aj.; podrobněji viz dále).

Zvolená výzkumná strategie slouží dvěma účelům:

- (1) *popisu trendů a vzorců účasti/neúčasti dospělých na NVD v Česku v letech 1997–2016*, včetně souvisejících jevů,
- (2) *testování modelů o vlivu mikro-, mezo- a makrosociálních mechanismů*, operacionalizovaných do podoby proměnných, které umožňují určit šance různých sociálních skupin na zapojení do aktivit NVD.

Takto pojatá výzkumná strategie mi poslouží k zodpovězení výzkumných otázek položených v předešlé kapitole a k naplnění jednotlivých cílů, které sleduji v dílčích analytických kapitolách (kapitoly 3–9).

## DATA

Nejen zvolený syntetizující rozměr tohoto textu a výchozí heuristické principy, ale i zvolený časový úsek vyžaduje užití pestré škály primárních a sekundárních dat. Velkou výhodou při naplňování tohoto úkolu je, že už od počátku 90. let 20. století lze na poli celoživotního vzdělávání sledovat akcent na relevantní mezinárodně srovnatelná data o účasti na NVD, která mají sloužit rozvoji daného badatelského pole a naplňování celkové mise celoživotního vzdělávání. Mají informovat relevantní stakeholdery [podrobněji viz Tuijnman, 1999; Schuller, 1999; Elfert & Rubenson, 2019]. Až mnohem později, po roce 2000, jsou jedním z nástrojů vládnutí skrze čísla, na jejichž základě jsou organizovány politické agendy některých států a mezinárodních organizací, které předepisují politicky závazné normy účasti na celoživotním vzdělávání [Grek, 2008].

**Tabulka 2.1** Přehled šetření zaměřených na NVD v České republice (zdroj: vlastní zpracování)

Název	Rok*	Typ dat, velikost vzorku a reprezentativnost	Povaha realizátor výzkumného šetření	Typy celoživotního vzdělávání mapované šetřením
International Adult Literacy Survey (IALS)	1997	strukturovaný náhodný výběr (N = 5 643), věk 16–65 let	mezinárodní šetření (Akademie věd České republiky)	funkční gramotnost dospělých, formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení
Vzdělávání dospělých (VZD CZ 2005)	2005	strukturovaný náhodný výběr (N = 1 413), věk 20–65 let	národní šetření v rámci projektu Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje	formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení
Adult Education Survey (AES 2007)	2007	strukturovaný náhodný výběr (N = 6 840), věk 18–65 let	mezinárodní šetření (Český statistický úřad)	Formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení
Adult Education Survey (AES 2011)	2011	strukturovaný náhodný výběr (N = 10 190), věk 18–65 let	mezinárodní šetření (Český statistický úřad)	formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení
Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC 2013)	2011 až 2012	strukturovaný náhodný výběr (N = 6 102), věk 16–65 let	Ústav pro informace ve vzdělávání v rámci individuálního projektu národního (IPn) Kompetence II OPVK MŠMT a Dům zahraniční spolupráce	funkční gramotnost dospělých, formální vzdělávání, neformální vzdělávání, informální učení
Účast dospělých na neformálním vzdělávání v ČR (CV FHS 2014)	2014	strukturovaný náhodný výběr (N = 1 022), věk 18–65 let	národní šetření, CV FHS**	neformální vzdělávání

Název	Rok*	Typ dat, velikost vzorku a reprezentativnost	Povaha a realizátor výzkumného šetření	Typy celoživotního vzdělávání mapované šetřením
Bariéry neformálního vzdělávání v ČR (CV FHS 2015)	2015	strukturovaný náhodný výběr (N = 1 038), věk 18–65 let	národní šetření, CV FHS**	neformální vzdělávání
Adult Education Survey (AES 2016)	2016	strukturovaný náhodný výběr (N = 12 272), věk 18–65 let	mezinárodní šetření (Český statistický úřad)	formální, neformální, informální učení
Motivace k účasti/neúčasti na neformálním vzdělávání v ČR (CV FHS 2018)	2018	strukturovaný náhodný výběr (N = 1 250), věk 18–85 let	národní šetření, CV FHS**	neformální vzdělávání

Poznámka: \* Rok realizace šetření v České republice.

\*\* Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií UTB ve Zlíně. Sběr dat realizován prostřednictvím výzkumné agentury.

Kompletní přehled šetření z oblasti celoživotní vzdělávání, které systematicky využívám v rámci dalších analýz, je součástí tabulky 2.1. Jsou v ní uvedena jak mezinárodní šetření realizovaná OECD za účelem zmapování funkční gramotnosti dospělých a jejího vlivu na pracovní uplatnitelnost a konkurenceschopnost lidských zdrojů – *International Adult Education Survey* (dále „IAS“) a PIAAC, tak série tří na sebe navazujících mezinárodních šetření v oblasti vzdělávání dospělých – *Adult Education Survey* (dále „AES“). Kromě nich jsou v ní uvedena i tuzemská šetření s reprezentativními vzorky dospělé populace od roku 2005 do roku 2018.

Společným jmenovatelem všech těchto survey jsou tři důležité znaky: Za prvé, jde o reprezentativní vzorek české dospělé populace, který přinejmenším pokrývá věkové kohorty od 25 do 64 let. Za druhé, survey disponují souborem dotazníkových položek na téma účasti na NVD a/nebo fenoménů, které s ní úzce souvisejí. A za třetí, jde o shodný časový rámec dotazování, konkrétně posledních 12 měsíců před realizací výzkumu. V tom se liší od každoročního monitoringu Eurostatu v podobě *Výběrového šetření pracovních sil* (Labour Force Survey), kde jsou respondenti dotazováni na vzdělávání v období posledních čtyř týdnů před realizací šetření. Jelikož všechna šetření uvedená v tabulce 2.1 obsahují mnohem podrobnější baterie sociodemografických proměnných i proměnných zaměřených na rozhodování aktérů o účasti na NVD, přikláním se hlavně k práci s tímto druhem dat, ne s daty z výběrového šetření pracovních sil. Jsou-li data z *Výběrového šetření pracovních sil* použita, pak většinou jen doplňkově.

## ANALYTICKÉ METODY

V rámci analýzy dat používám následující statistické techniky, jejichž aplikaci rozvedu dále: deskriptivní statistika, lineární regrese, binární logistická regrese, analýza na bázi

rozhodovacích stromů (CHAID analýza), shluková analýza a explorační faktorová analýza (EFA). Jejich využití závisí zčásti na tematickém zaměření navazujících kapitol a jejich výzkumných cílů a zčásti na dostupnosti a povaze dat (účelnosti), s nimiž v jednotlivých rozborech pracuji.

Popisnou statistiku aplikuji ve všech kapitolách jako první krok k dalším analýzám, protože mi umožňuje: (1) určit vývojové trendy sledovaného období, (2) srovnat jevy v systému NVD v České republice se situací v dalších (převážně) evropských státech, případně s různými evropskými regiony (např. střední Evropa, Skandinávie, postsocialistické země východní Evropy), (3) vysledovat specifické vzorce jevů související s rozhodováním a účastí aktérů na NVD u jednotlivých skupin dospělé populace (např. dle věku, vzdělání, ekonomické aktivity). Příznačné pro ně je, že mohou sloužit coby vodítko ke stanovení míry vlivu hlavních sociálních mechanismů působících na účast na NVD a rozhodování dospělých o zapojení se do jejich modalit.

Pokročilé statistické techniky pak používám mnohem diverzifikovaněji. Tam, kde pracuji převážně s dostupnými sekundárními daty (např. s šetřením AES 2011 a 2016), extenzivně využívám lineární regresi a binární logistickou regresi, která mi umožňuje určit, zda je vliv nezávislých proměnných, který předpokládají teoretické koncepce a dosavadní empirické výzkumy, v případě dat z České republiky empiricky platný.

Systematické užití logistické regrese napříč analytickou částí publikace je odůvodnitelné jako vhodné řešení pro testování míry vlivu nezávislých proměnných a posouzení empirické platnosti působení jednotlivých mechanismů. V tomto ohledu ji jako adekvátní výzkumnou techniku doporučuje celá řada metodologických publikací [Wuensch, 2014]. Jejím prostřednictvím jsem schopen určit, jak jsou sledované jevy na základě postupného modelování predikovatelné a jak jednotlivé proměnné přispívají k predikci závisle proměnné. V terminologii sociálních mechanismů jde o to, nakolik dokládají vliv určitého sociálního mechanismu na sledovaný jev.

Vedle metodologické literatury hovoří ve prospěch této statistické techniky i její časté používání ve výzkumech zabývajících se zapojením dospělých do aktivit celoživotního vzdělávání [viz např. Dämmrich et al., 2014, 2015; Desjardins et al., 2006, 2016; Hovdhaugen & Opheim, 2018; Lee, 2017; Støren & Børing, 2018a, 2018b; Støren et al., 2018; Tikkanen et al. 2018; Wahler et al., 2014].

Nad rámec použití modelů na bázi logistické regrese pak v některých kapitolách (kapitoly 5 a 8) aplikuji i analýzu rozhodovacích stromů (CHAID analýza) a shlukovou analýzu (*cluster analysis*), které kategorizují respondenty podle jejich rozhodování nebo podle míry vnitřní homogenity [Ritschard, 2013]. Prostřednictvím těchto výzkumných technik je možné vytvořit mnohem podrobnější obrázek o rozložení stěžejních proměnných, zastupujících mechanismy ovlivňující účast na NVD (CHAID analýza v kapitole 5), respektive typy motivace respondentů k NVD (shluková analýza v kapitole 8).

V některých případech (kapitola 9) jsem sledované proměnné podrobil i explorační faktorové analýze (dále „EFA“), na jejímž základě byly vytvořeny faktory, které posloužily jako základ pro další statistické zpracování, především pro aplikaci regresní analýzy. V tomto případě jsem použil primární data z šetření z roku 2015, kde byla validita užitých dotazníkových položek prověřena.

## POSTUP ANALÝZ A PROMĚNNÉ REPREZENTUJÍCÍ JEDNOTLIVÉ MECHANISMY

Všechny statistické analýzy jsem provedl pomocí programu SPSS verze 24. V rámci každé kapitoly jsem nejprve stanovil teoreticky relevantní sociální mechanismy a k nim jsem následně přiřadil jednotlivé faktory (nezávislé proměnné), které podle dosavadní odborné literatury reprezentují působení mechanismů na zvolené jevy (závislé proměnnou). Díky bohatosti a různorodosti těchto mechanismů a škále sledovaných jevů je popis konkrétních proměnných použitých v rámci statistických analýz vždy součástí textu jednotlivých kapitol. Většinou se jedná o vnořenou metodologickou poznámku, která čtenáři umožňuje lepší orientaci v konkrétním metodologickém postupu použitém v rámci testování určité sady sociálních mechanismů. Domnívám se, že tento postup umožňuje mít na paměti systematické empirické prověřování všech předložených teoretických konceptů a modelů (viz princip zakotvenosti teoretických tvrzení v datech výše) a neobcházet případné limity analýz s dostupnými proměnnými, které zastupují jednotlivé modely (princip kritické reflexivity platnosti našich závěrů).

### LIMITY REALIZOVANÝCH ANALÝZ

Hlavní limity realizované metodologické strategie spočívají v několika na sebe navazujících bodech. Za prvé se jedná o samotnou povahu syntézy dat z několika na sebe navazujících šetření, na kterých jsou založena všechna zjištění (viz též tabulka 2.1). Jelikož nepracují s výsledky longitudinálního výzkumu na téže populaci, nejsem s to vysledovat proměnu zkušeností jedinců s NVD a jejich faktické účasti na něm, respektive intence účastnit se ho apod. Takové typy výzkumů jsou ostatně na současném poli andragogického bádání kvůli finanční a organizační náročnosti ojedinělé.<sup>12</sup>

Dalším omezením v kontextu analýzy časových řad je fakt, že ze statistického úhlu pohledu disponuje tato publikace velmi krátkou časovou osou (maximálně o sedmi bodech v podobě šetření, z nichž pocházejí relevantní data). Tato osa je navíc zkreslena tím, že není ekvidistantní, tzn. že jsou mezi jejími body různě dlouhé rozestupy, což jednak omezuje aplikaci některých pokročilých statistických technik a jednak znemožňuje „přesnou“ predikci budoucího vývoje účasti na NVD.

Sekundární analýza dat, na které většina testovaných teoretických předpokladů o působení sociálních mechanismů na účast v NVD stojí, zároveň dovoluje pracovat jen s proměnnými, které vycházejí z dotazníkových položek zařazených do předešlých reprezentativních šetření na mezinárodní či národní úrovni. Veškeré závěry jsou tudíž vždy podmíněny formulací a zaměřením disponibilních položek, které používám k operacionalizaci samotné účasti aktérů na NVD, jevů souvisejících s rozhodováním o této

---

12 Pokud je mi známo, jedinou výjimku představují panelové výzkumy realizované v Německu a ve Velké Británii, které se soustředily na změny v rámci téže skupiny respondentů v období 2008–2011, respektive 2001–2010 [viz Blossfeld et al., 2011, White, 2012].

participaci i proměnných, které reprezentují vliv jednotlivých kognitivních, relačních a environmentálních mechanismů. Jako důležitý se jeví především časový horizont použitých položek, který pracuje s obdobím 12 měsíců před dotazování respondentů a po něm. Vzhledem k tomu nedokážu vysledovat minulou zkušenost aktérů s NVD (před dvěma či třemi lety před šetřením), která je mohla významně ovlivnit, ani jejich intenci zapojit se do NVD, která by přesahovala období jednoho roku.

Na závěr úvah o metodologických limitech práce dodávám, že jsem si vědom nebezpečí záměny „absence evidence s absencí esence,“ jak o něm mluví N. N. Taleb [2011]. Poznatky v podobě výsledných vysvětlujících modelů je totiž možné vztahovat pouze k evidenci, která je pro účely této práce zatím shromážděna (viz tabulka 2.1). V případě společenských věd má totiž evidence a závěr někdy „nebezpečnou známost.“ Vidím to například na dotazníkovém nástroji k poslednímu šetření PIAAC, který podle mnoha badatelů [Desjardins, 2017; Rubenson, 2011, 2018] preferuje neoliberální, ekonomizující, profesně zaměřené nahlížení na celoživotní vzdělávání, čímž značně limituje šíři sociální/edukační reality v neprospěch občanského, komunitního a zájmově orientovaného vzdělávání dospělých.





## KAPITOLA 3.

### TRENDY ROZSAHU ÚČASTI NA NVD

Jedna z nejdůležitějších otázek z oblasti zkoumání NVD spočívá v tom, *kolik dospělých se neformálního vzdělávání účastní*. Její důležitost pramení nejméně ze tří na sebe navazujících důvodů.

Za prvé, z odpovědi na ni lze určit celkový rozsah NVD v určité zemi, tzn. množství jedinců, kteří s ním mají přímou zkušenost a kteří z něho mohou potenciálně profitovat. Richard Desjardins [2015, 2017] v tomto ohledu pracuje s klasifikací, která třídí jednotlivé státy (resp. národní systémy vzdělávání dospělých) právě na základě procentuálního podílu dospělých, kteří každoročně do NVD vstupují. Podle tohoto kritéria lze podle něj rozlišit země s velmi vysokou účastí (nad 60 % účastníků ve věkové skupině 25–64 let) od zemí s velmi nízkou účastí (méně než 30 %), kde je systém celoživotního vzdělávání výrazně méně institucionalizovaný a rozšířený. V rámci této mezinárodní klasifikace patří současná Česká republika do pomyslné „střední třídy“ států s průměrnou účastí, kde se zapojení dospělých do různých forem NVD pohybuje mezi 40–50 % (viz tabulka 3.1).

Za druhé, účast na NVD lze považovat za jedno z kritérií „učící se společnosti“ [Ranson, 1994] či „společnosti vědění“ [Stehr, 1994, 2002]. Alespoň tak ho v současnosti pojímá nejen OECD [2020], ale i EU [Eurostat, 2019]. Počet zapojených aktérů je kromě podílu osob s terciárním vzděláním a zaměstnanců ve „znalostním průmyslu“,<sup>13</sup> respektive vysoce kvalifikovaných pracovníků, klíčovým indikátorem, jsou-li premisy konceptu společnosti vědění a celoživotního vzdělávání skutečně uváděny do praxe. Jak vidíme v následující tabulce, fakt, že některé státy dnešní západní Evropy patří mezi vysoce rozvinuté ekonomiky či postindustriální režimy, totiž automaticky neznamená, že je v nich účast na NVD vysoká a že budou naplňovat veškerá kritéria znalostních společností. V tomto ohledu mají např. vysoce hospodářsky rozvinuté Finsko a Dánsko s masivním sektorem znalostního průmyslu přibližně stejnou vysokou účast na NVD jako hospodářsky mnohem zaostalejší Litva či Portugalsko.

---

13 Mezi znalostně náročné služby jsou podle mezinárodní klasifikace NACE řazeny informační technologie, spoje, vodní a letecká doprava, finanční zprostředkování, práce v nemovitostech, pronájem a podnikatelské činnosti, vzdělávání, zdravotnictví a sociální péče, rekreační, kulturní a sportovní činnosti.

**Tabulka 3.1** Účast dospělých na NVD v zemích Evropské Unie (zdroj: vlastní zpracování na základě dat AES 2016, Eurostat 2019)

Skupina zemí	Rozsah účasti dospělých (25–64 let) na NVD	Země
země s velmi vysokou účastí na NVD	účast nad 61 %	Švýcarsko, Nizozemsko
země s vysokou účastí na NVD	účast 51–60 %	Norsko, Švédsko, Rakousko, Maďarsko, Německo
země s průměrnou účastí na NVD	účast 41–50 %	Finsko, Slovensko, Velká Británie, Dánsko, Belgie, Estonsko, Kypr, Slovinsko, Portugalsko, Litva, Belgie, Česká republika
země s podprůměrnou účastí na NVD	účast 31–40 %	Itálie, Španělsko, Malta
země s velmi nízkou účastí na NVD	účast pod 30 %	Bulharsko, Rumunsko, Řecko, Turecko, Polsko, Lotyšsko

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření.

Za třetí, velmi často je účast na NVD používána jako cílový ukazatel politických strategií v oblasti vzdělávání a zvyšování konkurenceschopnosti ekonomik, a to jak ze strany národních států [MŠMT, 2007], tak mezinárodních politických [CEC, 2012, 2014] a neziskových organizací [WOB, 2011]. Nejznámější je v tomto ohledu ukazatel EU formulovaný v rámci *Lisabonské strategie* [CEC, 2000] a dosud používaný v rámci strategie *Evropa 2020* [CEC, 2010], který pracuje s hodnotou účasti alespoň 15 % dospělé populace v rámci průměru zemí EU na dalším vzdělávání v posledním měsíci před realizací šetření. Sofia Grek a Jenny Ozga [2010; srovnej též Grek 2008] v tomto kontextu kriticky uvádějí, že jde o typickou strategii vládnutí skrze čísla, na kterou se leckdy redukuje veškeré politické uvažování o dalším vzdělávání a která vede k záměně reality za reifikované indikátory a k záměně cílů za prostředky. Při interpretaci samotné účasti na NVD je tudíž potřeba se velmi detailně soustředit na její vztažení k jednotlivým národním systémům dalšího vzdělávání a na její dlouhodobý vývoj.

Právě kombinace těchto tří prvků přispívá k tomu, že pravděpodobně žádný jiný výzkum v oblasti vzdělávání dospělých nesplňuje kritéria „silného vědeckého programu“ [Bloor, 1976; Lakatos, 1978] tak dobře jako právě studium rozsahu účasti dospělých na různých formách NVD. Evidentní je to nejen ze zájmu celé řady badatelů od začátku 90. let (podrobněji viz kapitola 2), ale i z mezinárodních strategických dokumentů, které kladou rovnítko mezi vysokou účastí na aktivitách NVD a socioekonomický růst, inovativnost, větší funkční gramotnost populace a sociální inkluzi [CEC, 2014; OECD, 2014, 2015].

Zároveň však na tomto místě doplním, že vyčíslováním počtu osob zapojených do NVD a sledováním jeho dlouhodobého vývoje se analýza účasti dospělých na NVD nemůže vyčerpat. Důležitým způsobem do ní totiž intervenuje intenzita samotné participace dospělých v podobě: (1) *Frekvence*, s níž se jednotliví účastníci vzdělávají. Charakteristické je, že souvisí s otázkou, kolik vzdělávacích akcí/školení/workshopů za rok účastníci NVD absolvují. (2) *Objemu času*, který je NVD vyhrazen. Počet hodin věnovaných tréninku totiž může nejen

zásadně ovlivnit výsledky samotného procesu učení, jeho hloubku, účinnost a míru osvojení dovedností, včetně jejich habitualizace [Ericsson & Pool, 2016; Charness et al., 2006], ale i významně modifikovat velikost celého vzdělávacího segmentu [Desjardins et al., 2006; Desjardins, 2017]. Domnívám se, že právě tyto dva parametry porozumění celkové míře zapojení dospělých do aktivit NVD upřesňují. (CEC, 2014; OECD 2014, 2015).

## FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MÍRU ÚČASTI NA NVD

Soudobá teorie celoživotního vzdělávání se shoduje na tom, že existují tři skupiny strukturálních faktorů, které vedou ke zvyšování účasti na NVD a které umožňují vysvětlit různou míru participace mezi jednotlivými národními státy. Jedná se o:

- (1) Tradici *ekonomicky či modernizačně orientovaných teorií*, které spojují úroveň účasti na NVD s hospodářskou produktivitou jednotlivých národních ekonomik a s podílem pracovníků zaměstnaných ve službách a znalostním průmyslu.
- (2) *Školu sociálního státu*, která zdůrazňuje klíčovou roli sociálního státu při tvorbě opatření snižujících percipované bariéry NVD a nabízející nástroje aktivní politiky zaměstnanosti jak pro podporu nabídky i poptávky po kurzech a školeních v rámci NVD.
- (3) *Přístup režimu utváření dovedností*, který klade do pozadí vliv sociálního státu a mnohem silněji akcentuje charakteristiky trhu práce, ochrany pracovní síly a požadavky na pracovní dovednosti dospělých, které podle něho primárně determinují zapojení do NVD.

Všechny tři koncepce mi poslouží jako teoretický rámec pro diskusi o výsledcích souvisejících s účastí na NVD v České republice a o jeho proměňující se dynamice. Jinými slovy, představují odlišnou množinu makrosociálních mechanismů prostředí, které mají zvyšovat či snižovat: (a) vzdělávací potřeby dospělých, (b) jejich intenci účastnit se NVD, (c) vzdělávací příležitosti a (d) faktickou účast na NVD, tzn. všechny hlavní parametry procesu rozhodování o účasti na NVD, jak ho konceptualizují Baert a Kyndt (srovnej kapitola 2).

## KONCEPCE ZAMĚŘENÉ NA HOSPODÁŘSKOU PRODUKTIVITU A STUPEŇ MODERNIZACE

Mnozí autoři [viz např. Desjardins et al. 2006; Rubenson, 2006; Olesen, 2011] na základě dat z šetření IALS 1994–1998, *The Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)* z roku 2003 a AES 2007 argumentují, že rozdíly v účasti na NVD jsou nejnázatelněji vysvětlitelné, když se soustředíme na ekonomickou vyspělost států. Země s vyšší úrovní HDP na obyvatele mají podle nich vyšší úroveň účasti na NVD než země s nižší hospodářskou úrovní. Podle Kjella Rubensona [2006] jde dokonce o lineární závislost, která se projevuje mnohem intenzivněji v oblasti firemního vzdělávání než v oblasti vzdělávání volnočasového [Markowitsch et al., 2013], respektive formálního [Lee, 2017].

Často je v tomto ohledu připomínán rozdíl mezi industriálními a postindustriálními společnostmi [Bell, 1973]. Pro druhé uvedené, kam se řadí většina rozvinutých národních ekonomik, je příznačné, že se v nich spojují předpoklady pro širší zapojení dospělých do dalšího vzdělávání a tréninku. Na straně jedné je to disponibilní kapitál, který mohou zaměstnavatelé i stát investovat do rozvoje lidských zdrojů [Psacharopoulos, 2006; Schultz, 1960, 1961], příp. ho mohou použít samotní aktéři, kteří mají díky vyššímu HDP zpravidla větší zdroje pro osobní potřeby. Na straně druhé mají rozvinutější ekonomiky v mnohem větší míře zastoupeny pracovní pozice z oblasti znalostního průmyslu a služeb, které předpokládají i vyšší míru kognitivních, řídicích a dalších specializovaných dovedností, které si vyžadují dlouhodobější a rozsáhlejší přípravu a trénink [viz např. Brown, et al., 2001; Brunello et al., 2007; Kaufman, 2015; Iversen & Soskice, 2019].

V průběhu modernizace – během přechodu od industrialismu k postindustrialismu – u těchto společností dochází k vyššímu strukturálnímu tlaku na přechod pracovníků z oblasti průmyslu do oblasti služeb. Posun tohoto typu se projevuje ve vyšší míře (přechodné) nezaměstnanosti, která si pak vyžaduje i vyšší míru rekvalifikačního vzdělávání v rámci NVD.

Podle tohoto přístupu se díky modernizaci a růstu ekonomické kapacity vzájemně doplňují disponibilní prostředky (vzdělávací příležitosti) s poptávkou po vzdělávání (vzdělávací potřeby), které se ve výsledku odrážejí ve vyšší míře účasti na NVD. Méně hospodářsky rozvinuté země, které se nemodernizují, kombinaci těchto podmínek postrádají, a tudíž mají i mnohem nižší účast na NVD.

## REŽIM SOCIÁLNÍHO STÁTU

Alternativu konceptu hospodářské vyspělosti zformuloval Kjell Rubenson a Richard Desjardins [2009; srovnej též Rubenson, 2006; Desjardins & Rubenson, 2013] ve svém hojně citovaném článku *Vliv režimu sociálního státu na bariéry ve vzdělávání dospělých: Okleštěný model jednání*. Na základě dat z IALS 1997 v něm autoři demonstrují, že rozhodování a samotná účast jedinců na NVD je silně ovlivněna charakterem sociálního státu v dané zemi. Sociální stát podle nich může vytvářet jednak lepší strukturální podmínky relevantní k účasti na NVD skrze vzdělávací příležitosti a jednak sociální politiku zaměřenou na překonávání strukturálních a individuálních bariér v zapojení se do dalšího vzdělávání.

Autoři pro zachycení vlivu sociálního státu na účast na NVD používají velmi rozšířenou typologii režimů sociálního státu Gøsty Esping-Andersena [1990, 1996, 1999], která rozlišuje mezi:

- (1) *Liberálním sociálním státem*, s nímž se zpravidla setkáváme v anglosaských zemích, paradigmaticky v USA. Liberální režim podle Esping-Andersena využívá k podpoře rodiny a sociální politiky jen minimum opatření. Spoléhá se především na individuální sociální pojištění a seberegulující funkci trhu. Míra komodifikace sociálních služeb je velmi vysoká.
- (2) *Konzervativním sociálním státem*, který je typický pro země kontinentální Evropy, např. Německo či Francii. Příznačná je střední míra zasahování státního aparátu,

který obvykle nastupuje v okamžiku, kdy si rodiny a jedinci nedokážou pomoci sami. Přestože je většina sociálních služeb dekomodifikována, nejsou poskytovány univerzálně, ale dle postavení jedince ve společnosti.

- (3) *Sociálnědemokratickým modelem*, rozvinutým hlavně ve Skandinávii. Stát intervnuje nejvíce, sociální služby jsou v nejvyšší míře vyňaty z působení tržních mechanismů a stát zároveň nastavuje univerzální sociální standardy odpovídající kritériím evropské střední třídy.

Z rozboru výsledků zapojení aktérů do NVD a percipovaných bariér (dle šetření IALS 1997) dospívají Rubenson a Desjardins [2009] k závěru, že nejmenší výskyt bariér a nejvyšší účast vykazují země se sociálnědemokratickým modelem sociálního státu. Dospělí mají podle nich v rámci tohoto modelu největší predispozici účastnit se NVD, neboť tento model jako jediný buduje dostatečné nástroje pro posílení poptávky a nabídky po NVD. Ostatní režimy sociálního státu vytvářejí mnohem méně nástrojů a opatření, které by odstraňovaly strukturální a individuální překážky v účasti (např. prostřednictvím nástrojů sociální politiky, jakými jsou hlídání dětí, zkrácené a flexibilní pracovní úvazky, přímá finanční podpora NVD či daňové úlevy pro účastníky i realizátory).

V pozadí tohoto působení sehrává neoddiskutovatelnou roli filosofie sociálnědemokratického modelu sociálního státu, která pracuje s myšlenkou univerzální záruky plné zaměstnanosti, pro kterou vytváří nástroje aktivní politiky zaměstnanosti, kde má NVD výsostné postavení. V případě liberálního a konzervativního režimu jsou záruky plné zaměstnanosti ze strany státu mnohem nižší, a tudíž jsou i nástroje aktivní politiky zaměstnanosti konstruovány a realizovány s menším nasazením.

Z hlediska vlivu sociálního státu na rozhodování aktérů Rubenson s Desjardinsem jednoznačně akcentují tvorbu vzdělávacích příležitostí, které jsou s to transformovat i původně negativní intence aktérů k dalšímu vzdělávání či neartikulaci vzdělávacích potřeb a vést k účasti na NVD.

## REŽIM UTVÁŘENÍ DOVEDNOSTÍ

Podle *přístupu různých kapitalismů* [Hall & Soskice, 2001] či současné institucionální ekonomie [Hall & Thelen, 2009; Iversen & Soskice, 2019], zabývajících se dlouhodobým vlivem sociálních institucí na způsob utváření dovedností dospělých, je účast na aktivitách NVD podmíněna komplexním vícevrstevným systémem ekonomicko-politických institucí. Každá země si podle německého badatele Hanse Petera Blossfelda [2003] nese v tomto duchu unikátní „balení institucí“, které tvoří jeden ze základních stavebních kamenů jejího systému vzdělávání dospělých.

V tomto ohledu se nejčastěji jedná o znaky trhu práce a národní ekonomiky v podobě:

- (1) vyspělosti a technologické orientace hospodářství (zastoupení znalostních služeb a průmyslu na celkovém podílu pracovní síly),
- (2) vnitropodnikových vztahů (především v podobě míry ochrany pracovního místa a výše mzdy) a mezipodnikových vztahů (konkurence a kooperace v rámci ekonomických sektorů v dané zemi),

- (3) aliancí mezi státem, zaměstnavateli a odbory (síla odborů),
- (4) disponibilními zdroji k dalšímu vzdělávání a zapojení státního vzdělávacího systému do profesně orientovaného tréninku i po skončení základního a středního vzdělávání [Estevez-Abe et al., 2001; Hall & Soskice, 2001].

Jednotlivé charakteristiky a jejich vzájemné uspořádání následně ovlivňují strategie rozvoje lidských zdrojů a prostřednictvím toho i vzdělávání dospělých. S trochou nadsázky se dá říct, že teoretický přístup různých kapitalismů představuje vyspělejší verzi modernizačních teorií, které se nesoustředí jen na základní makroekonomické proměnné, ale kladou důraz i na sociální uspořádání a institucionální charakteristiky trhu práce a způsobu výroby. Nicméně logika jejich působení na rozhodování aktérů o vstupu do NVD je velmi podobná. Primárně ovlivňuje vzdělávací potřeby jedinců a vzdělávací příležitosti, které z velké části vytvářejí různé aliance v rámci národního trhu práce.

Otcově tohoto přístupu Peter Hall a David Soskice [2001; srovnej též Soskice, 1999] uvádějí, že na základě vnitřní struktury uvedených parametrů je možné rozlišit dva základní typy režimů utváření dovedností a následně několik smíšených či hybridních modelů, které jejich výchozí znaky kombinují [viz např. Hall & Geingerich, 2004; Hall & Thelen, 2009]. Jedná se o:

(1) *Liberální tržní ekonomiky*, kde je napojení podniků na další instituce koordinováno primárně skrze doktrínu *laisze faire*. Z globálního pohledu se jedná především o rozvojové země, pro které je příznačné, že se v hospodářské orientaci spoléhají na „nízkonákladovou cestu“ konkurenceschopnosti, nízké mzdy, minimalizaci ochrany pracovní síly a jen základní požadavky na dovednosti zaměstnanců. Z toho plyne i snadná nahraditelnost lidských zdrojů. Dalším důležitým atributem je podprůměrná kvalita vyráběných produktů a nabízených služeb. Podle řady badatelů [Estevez-Abe et al., 2001; Saar et al., 2013c] vedou rysy liberálních tržních ekonomik podniky k minimalizaci investic do zaměstnanců. Intenzivní doplňování a rozvoj oborově specifických dovedností, případně dovedností využitelných pro potřeby zaměstnavatele, nemá v rámci daného systému význam, neboť pracovní síla je zde snadno nahraditelná a přednost mají co nejnižší výdaje na ni. Vzhledem k tomu nezvyšují liberální tržní ekonomiky šance aktérů účastnit se NVD a země s daným režimem utváření dovedností by měly mít podprůměrnou účast na NVD.

(2) *Koordinované tržní ekonomiky*, pro které je typická větší intervence státu a odborových svazů do vnitropodnikových a mezipodnikových vztahů. Země, které podle Halla a Soskiceho [2001] patří k těmto ekonomikám, jsou zpravidla hospodářsky velmi vyspělé (v Evropě např. Německo, Norsko, Finsko, Švédsko, Belgie, Rakousko, Nizozemsko či Švýcarsko). Svou strategii konkurenceschopnosti odvozují od „cesty vysokých nákladů“, která směřuje k technologicky náročným produktům s vysokou přidanou hodnotou. Tato cesta vede nejen ke zvýšeným požadavkům na dovednosti pracujících, ale i k růstu nákladů na pracovní sílu. Díky častým vstupům státu a odborů do mezipodnikových vztahů panuje v daném hospodářském režimu vysoká míra ochrany pracovních míst. Kombinace těchto faktorů vede zaměstnavatele k potřebě spoléhat se na zaměstnance, kteří nejsou tak snadno nahraditelní jako v případě liberálních tržních ekonomik, a k vyššímu tlaku

na investice do jejich dovedností. Tyto ekonomiky následně vytvářejí lepší strukturální podmínky pro realizaci celoživotního vzdělávání a zvyšují šance jedinců na účast na NVD.

Kromě těchto dvou základních typů existují i některé další, např. jihoevropský [Hall & Geingerich, 2004] či východoevropský [Hall & Thelen, 2009], které kombinují rysy obou předešlých systémů. Navzdory větší koordinaci ze strany státního aparátu v těchto modelech nejsou stát či odbory schopny výrazné intervence do oblasti vzdělávání dospělých, a tím ani zvýšení šance na účast na NVD tak, aby byla v rámci mezinárodního srovnání statisticky signifikantní.

Předchozí diskusi doplním ještě o jeden typ režimu, který je podle Ellu Saar et al. [2013c; srovnej též Saar & Rais, 2017] zvláště vhodný pro porozumění širším strukturálním podmínkám účasti na NVD v postsocialistických zemích střední Evropy a má díky tomu důležité konsekvence pro diskusi o prostředí celoživotního vzdělávání v České republice. Jedná se o model *závislé tržní ekonomiky* Nölkeho a Vliegentharta [2008], volně zformulovaný podle děl Halla a Soskiceho. Závislá tržní ekonomika se podle Nölkeho a Vliegentharta rozvinula v zemích Visegradu a ve Slovinsku v 90. letech 20. století. Země s tímto režimem utváření dovedností se soustředí na strategii tvorby polostandardizovaného zboží. Mají výrazný podíl nadnárodních společností využívajících relativně dobře vzdělanou pracovní sílu, která je ale v celoevropském kontextu levná. Pokud v zemích se závislou tržní ekonomikou dochází k technologickým inovacím, pak zpravidla transferem inovací ze zahraničí skrze nadnárodní podniky, ne místním výzkumem a vývojem. Jelikož jsou inovace importovány primárně ze zahraničí a požadavky na pracovní sílu nejsou z hlediska výrobních technologií vysoké (polo-standardizovaná výroba), nevyžadují pracující dospělí velký trénink. Tento režim tudíž inklinuje k menší účasti na NVD.

\*\*\*

O působení všech tří nastíněných makrosociálních vysvětlení zapojení dospělých do neformálního vzdělávání budu diskutovat v závěru této kapitoly – v kontextu faktické empirické účasti Čechů na NVD. V tabulce 3.2 zatím nabízím sumarizaci jejich vlivu, která bude hlavním styčným bodem předestřené diskuse. Schéma 3.1 pak prezentuje působení jednotlivých mechanismů a zároveň výchozí konceptuální vodítka pro porozumění působení makroúrovně rozhodování aktérů na mikroúrovni tohoto rozhodování v duchu myšlení Jamese Samuela Colemana [1986a, 1986b].

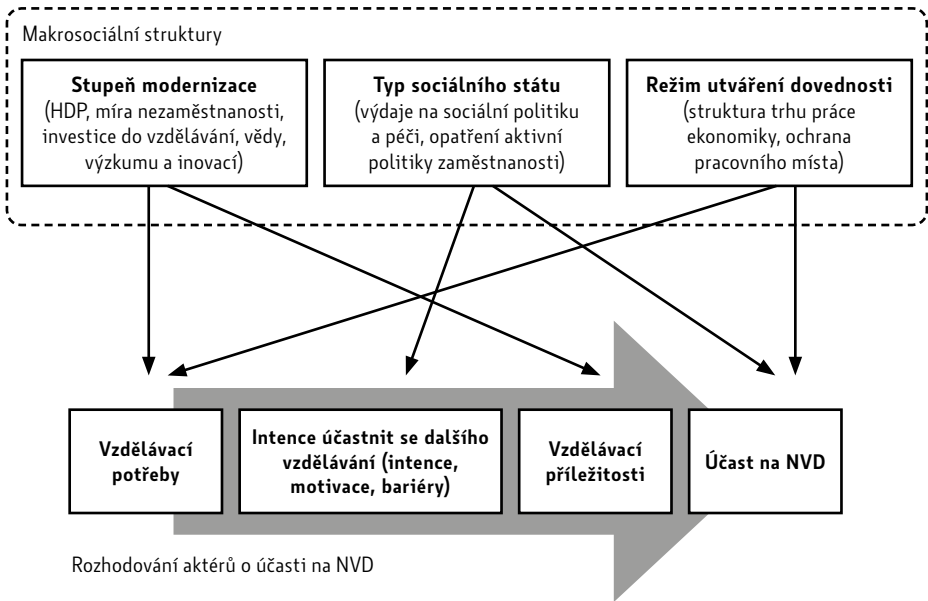
**Tabulka 3.2** Makrostrukturní mechanismy působení na účast aktérů na NVD

Teoretický přístup	Makrosociální mechanismus	Používané makrosociální indikátory	Typ mechanismu
<b>modernizační teorie</b>	<p>Ekonomická dynamika ovlivňuje vzdělávací potřeby, tzn. nutnost se vzdělávat kvůli proměnlivé hospodářské struktuře, zvláště v reakci na (a) rostoucí počet profesí v oblasti služeb a znalostního průmyslu nebo (b) rostoucí nezaměstnanost, která může tuto strukturální přestavbu doprovázet.</p> <p>Ekonomická kapacita ovlivňuje vzdělávací příležitosti (země s vyšší ekonomickou úrovní mají více disponibilního kapitálu pro investice do pracovní síly a aktéři mají více zdrojů pro investice do vlastního vzdělávání). To se projevuje většími investicemi vědy, vzdělávání a inovací.</p>	<p>HDP na obyvatele, míra nezaměstnanosti, výdaje na vzdělávání, výdaje na vědu a vývoj</p>	<p>mechanismus prostředí</p>
<b>režim sociálního státu</b>	<p>Sociální stát s vyšší mírou dekomodifikace sociálních služeb a rozsáhlejší aktivní politikou zaměstnanosti pozitivně ovlivňuje intenci aktérů účastnit se vzdělávání, a to jak prostřednictvím vyšší míry vzdělávacích příležitostí a motivace ke vzdělávání, tak nižší míry percepce situačních bariér.</p>	<p>výdaje na sociální stát, výdaje na sociální péči, výdaje na aktivní politiku zaměstnanosti</p>	<p>kognitivní mechanismus a mechanismus prostředí</p>
<b>režim utváření dovedností</b>	<p>Požadavky na vzdělávání pracovní síly vedou v koordinovaných tržních ekonomikách, resp. v ekonomikách s vyššími vstupními náklady, k vyšší míře vzdělávacích potřeb a vzdělávacích příležitostí ze strany podniků, států, profesních společenství nebo odborů. Tyto předpoklady se následně odrážejí ve vyšší míře účasti na NVD.</p>	<p>struktura zaměstnanosti a kvalifikace pracovní síly, výdaje na pracovní sílu, ochrana pracovních míst, zastoupení odborů</p>	<p>mechanismus prostředí</p>

V rámci tohoto schématu si dovoluji poukázat na důležitý fakt, který bývá v případě studia účasti dospělých na NVD často opomíjen, totiž že teoretické koncepty předpokládají vliv na zcela odlišné složky rozhodování dospělých o participaci na NVD, včetně jejich sekvence, jak popisuje Baert a Kyndt [blíže srovnej Baert et al., 2006; Kyndt et al., 2011, 2012, 2013]. Implicitně tudíž předpokládají určité ontologické charakteristiky aktérů a unikátní vztah mezi rozhodováním a chováním jedinců. Často přitom směšují rozhodování jedinců o účasti na NVD se samotnou účastí. Předložené schéma nejen naznačuje jejich odlišnost, ale pokouší se také o propojení poznatku ze všech tří výzkumných tradic do jednoho teoretického modelu, který lze považovat za rozpracování té části teoretické syntézy Ellen Boeren [2016, 2017; Boeren, et al., 2010], která se věnuje makrosociálním faktorům účasti na NVD na úrovni jednotlivých států (srovnej též schéma 1.1). Kromě toho doplňuje jednotlivé mechanismy o nejběžněji používané indikátory dokládající jejich empirický vliv.



**Schéma 3.1** Syntetický model teoretického působení různých makrosociálních institucí na rozhodování o účasti dospělých na NVD



## VÝVOJ ÚČASTI NA NVD V ČESKÉ REPUBLICĚ

Z hlediska dlouhodobého vývoje NVD jsou k dispozici data ze série mezinárodních i národních šetření na reprezentativním vzorku české dospělé populace od roku 1997, kdy se uskutečnil výzkum IALS, až po rok 2016, kdy proběhla zatím poslední – třetí – vlna šetření AES (detailní přehled všech šetření viz kapitola 2). Jelikož všechny výzkumy používaly obdobnou metodologii, mohu poměrně dobře rekonstruovat dynamiku vývoje zapojení dospělých do NVD napříč posledními třemi dekádami.

Z těchto dat (viz tabulka 3.3) lze vysledovat první stěžejní trend, který charakterizuje vývoj NVD v polistopadové České republice. Jde o dlouhodobý pozvolný růst počtu účastníků NVD ve věku 25–64 let z 27 % z poloviny 90. let na 45 % v roce 2016. V absolutních číslech lze tuto změnu vyjádřit tak, že během dvou dekad od roku 1997 se jejich počet zvýšil ze 783 000 na 1 395 000.

**Tabulka 3.3** Vývoj účasti na NVD v České republice v letech 1997–2016 (zdroj: IALS, 2000, Rabušičová, & Rabušič, 2008; CV FHS, 2014; AES, 2007, 2011; 2016)

Rok realizace šetření v České republice	IALS 1997	VZD CZ 2005	AES 2007	AES 2011	CV FHS 2014	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
Účast na NVD	27 %	33 %	35 %	35 %	39 %	45 %	+18 p. b.
Odvozený počet účastníků NVD v tisících*	783	998	1 053	1 057	1 192	1 395	+612

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospěli ve věku 25–64 let s výjimkou VZD 2005 Šetření Vzdelávání dospělých v České republice a PIAAC 2015, které pracují s respondenty ve věku 18–64 let. \* Vlastní výpočet na základě procentuálního podílu účastníků NVD ve věku 25–64 let podle dat ČSÚ.

Sledovaný vývoj účasti není v tomto případě lineární, ale lze zaznamenat tři na sebe navazující fáze, které jsou charakteristické jak specifickou státní politikou v oblasti celoživotního vzdělávání, tak širšími společensko-ekonomickými podmínkami v dané etapě.<sup>14</sup> Předpokládám totiž, že změny v oblasti politiky celoživotního vzdělávání významným způsobem souvisejí s podobou utváření a konsolidace zdejšího sociálního státu, především s úlohou NVD v aktivní politice zaměstnanosti (viz výše teoretický přístup založený na modelech sociálního státu). Souběžně s tím proměny širších společensko-ekonomických podmínek v podobě ekonomické dynamiky, utváření tržních institucí, nezaměstnanosti, struktury průmyslu aj. vytvářejí další množinu strukturálních podmínek pro zapojování dospělých do NVD (viz přístup opírající se o modernizační teorie a koncepci různorodých kapitalismů). Jedná se o tyto tři etapy:

(1) *Ranou fází etablování systému celoživotního vzdělávání od roku 1997 do roku 2005*,<sup>15</sup> kdy došlo k mírnému nárůstu počtu účastníků o pět procentních bodů a která je typická úvodní institucionalizací arény NVD v České republice. V tomto období proběhla v první řadě výrazná deideologizace a demokratizace přístupu k celoživotnímu vzdělávání, neboť regulace ze strany státu byla od roku 1989 až do roku 2001 jen minimální. Šlo o reakci na předchozí monopolní postavení státního aparátu v oblasti dalšího vzdělávání před rokem 1989. Monopol byl nahrazen neregulovaným tržním prostředím, z něhož vzešla pestrá spleť poskytovatelů celoživotního vzdělávání, a to jak zájmového, tak profesního, se službami různého zaměření, rozsahu i kvality.

Teprve od roku 2000 stát v reakci na společensko-hospodářské změny zahájil první výraznější pokusy o řízení dalšího vzdělávání. Přiměla ho k tomu nutnost aktivního vyrovnání s jedním z hlavních negativních dopadů tranzice české ekonomiky ze socia-

<sup>14</sup> Podrobnější diskuse o souvislostech vývoje NVD v České republice po roce 1989, včetně jejich zakotvení v teoretickém konceptu modelů státní regulace celoživotního vzdělávání [Green, 2000] a modelů celoživotního učení [Schutz & Casey, 2006; Kwon & Daeyon, 2011], je dostupná ve studii *Development of Non-formal Education in the Czech Republic* [Kalenda, 2015a].

<sup>15</sup> Pro časové vymezení jednotlivých fází jsou v naší analýze účasti na NVD použita data z jednotlivých empirických šetření v České republice. Z hlediska státní politiky či socioekonomických trendů jsou však mezi jednotlivými fázemi přesahy socioekonomických trendů a procesů i přesahy politické agendy.

lismu ke kapitalismu – *vznikající a prudce rostoucí nezaměstnanost*, která se mezi lety 1990 a 2003 vyšplhala z 2,1 % na 10,5 % [ČSÚ, 2013]. Stát musel zformulovat novou vzdělávací a sociální politiku orientovanou na zvyšování uplatnitelnosti absolventů všech stupňů vzdělávacího systému, stejně jako na tvorbu nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti a rozvoje lidského kapitálu. NVD mělo v takto pojatém rámci představovat jeden z jeho pilířů. Státní aparát proto zformuloval mezi lety 2000 a 2003 několik strategických dokumentů [MŠMT, 2000, 2001; 2003], které nejenom koncepčně vymezují NVD a jeho sociální funkce, ale také nastavují priority státní politiky. Zároveň byl v roce 2000 založen Národní institut dalšího vzdělávání a o rok později Národní ústav odborného vzdělávání, které měly řešit otázky celoživotního vzdělávání v Česku.

Oproti jiným evropským státům začalo budování systému NVD v České republice relativně pozdě. Zatímco v severozápadní Evropě či v USA probíhaly první pokusy implementovat politiku celoživotního vzdělávání už na přelomu 70. a 80. let [Desjardins, 2017; Lee, 2017; Tuijnman, 1999; Schuller, 1999], v Česku tomu bylo až od přelomu milénia. Proto také zdejší systém celoživotního vzdělávání někteří zahraniční autoři [Aiginger & Guger, 2006; Holford et al., 2008] označují jako „dohánějící model“, který se nachází v „přechodné fázi“ [Riddell & Weedon, 2012] vývoje k rozvinutějším systémům NVD západního typu.

(2) *Fázi dlouhodobé stagnace účasti na NVD, spojenou s konsolidací místní arény celoživotního vzdělávání* mezi lety 2005 a 2011, kdy se účast na NVD pohybovala mezi 33–35 % dospělých ve věku 25–64 let a kdy jsou především v rané fázi zřetelné pokusy o legislativní formalizaci NVD ze strany státu. Ten vydal mezi lety 2004–2006 tři klíčové zákony, v nichž se objevují i legislativní regulace: zákon č. 435/2004 Sb., který definuje podmínky pro podání akreditace vzdělávacích programů, dále zákon č. 262/2006 Sb., který definuje práva a povinnosti zaměstnanců s ohledem na firemní a další profesní vzdělávání, a v neposlední řadě zákon č. 179/2006 Sb., který upravuje proces verifikace a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a popisuje práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání. Státní aparát zároveň pokračoval ve vymezování rolí, cílů a funkcí dalšího vzdělávání, a to skrze vydávání strategických dokumentů. Vytvořil tři na sebe navazující dokumenty, které chápání celoživotního vzdělávání v České republice zpřesňují a napojují ho na *Lisabonskou strategii EU* [CEC, 2000]. Jsou jimi: (a) *Strategie celoživotního učení v České republice* [MŠMT, 2007], (b) *Strategický plán implementace celoživotního učení v České republice* [MŠMT, 2008], (c) *Průvodce dalším vzděláváním* [PDV, 2010].

Tehdejší český systém nicméně jednoznačně akcentoval požadavky rozvoje formálního terciárního vzdělávání, vycházející z Lisabonské strategie, spíše než NVD. Modernizační perspektiva EU totiž upřednostňovala přípravu nové vysoce kvalifikované pracovní síly ve věkové kohortě 25–35 let, případně distanční/kombinované do vzdělávání části dospělých ze starších věkových kohort, která se u nově přistoupičích zemí měla stát hlavním nositelem deindustrializace jejich ekonomik, tzn. pobídkou ke znalostně orientovaným ekonomikám. Díky vyššímu podílu vysokoškolsky vzdělané populace mělo dojít ke zlepšení dovedností, inovativnosti a rozšíření znalostního sektoru služeb. Proto se také vysoké školství stalo významnou politickou prioritou, zatímco NVD bylo z hlediska zájmu státního aparátu postaveno stranou.

Druhý důvod pro přehlížení NVD coby politické priority po roce 2000 spočíval v tom, že zdejší závislá tržní ekonomika [Nölke & Vliegenthart, 2008] s vysokým podílem pracovních pozic ve zpracovatelském průmyslu nevyžadovala tak rozsáhlou míru průběžného rozvoje pracovních dovedností prostřednictvím vzdělávání na pracovišti, zvláště když byla saturována vyšší produkcí vysokoškolsky kvalifikovaných absolventů technicky zaměřených oborů.

Tak se vytvořily základní podmínky pro dvoucestný systém dalšího vzdělávání s důrazem na vzdělávání mladých dospělých [Hamplová & Simonová, 2014]. Výstupy z formálního vzdělávání získaly díky státní garanci mnohem větší legitimitu, zatímco převážná část výstupů z NVD je dodnes bez certifikace. Je-li NVD v Česku výrazněji certifikováno, pak zpravidla jen v oblasti státní správy (zdravotnictví, sociálních služeb a ochrany obyvatelstva), která to tak vyžaduje [blíže viz NSK, 2020].

Legislativní konsolidace celého systému přišla s výrazným zpožděním za každodenní praxí NVD, která se v Česku rozvíjela už od 90. let [viz též Šerák, 2012]. Na tom není nic neobvyklého, protože podle některých autorů [Burns & Köster, 2016; Veselý, 2017] se praxe a tvorba vzdělávací politiky vyvíjejí odlišným tempem. Rozhodování státního aparátu je vždy nejméně krok za požadavky praxe, protože vychází z principů byrokracie, kde se spíše úzkostlivě dodržují zavedené postupy, než aby se pragmaticky řešily aktuální problémy.

Navíc pro zdejší vzdělávací politiku v popisovaném období byla typická i výrazná nekonzistentnost cílů a opatření, která se projevovala nedůslednou implementací strategických záměrů MŠMT, nefunkční komunikací mezi aktéry vzdělávací politiky a nedostatečným využíváním dostupných poznatků [MŠMT 2020, Prokop & Dvořák, 2019]. V tomto ohledu tudíž nepřekvapí tvrzení Arnošta Veselého [2013, str. 281], že moc ovlivňovat vzdělávání je v České republice výrazně fragmentarizovaná. Neexistuje jednotný rámec, který by byl prosazován napříč celým vzdělávacím systémem, a výklad a implementace vzdělávací politiky jsou pak vysoce neefektivní. Opatření se leckdy odklánějí od původních záměrů, případně podléhají formalismu vyžadovanému byrokratickým aparátem. Formulování a prosazování státní politiky v oblasti (celoživotního) vzdělávání tak není zpomalováno jen těžkopádností procesů státního aparátu, ale i neujasněností dlouhodobé politické vize a strategie, případně její nedůslednou implementací. Obrazně řečeno, zdejší celoživotní vzdělávání nejenže kráčí pomalu, ale mnohdy se dokonce zastavuje a neví, kam jít.

Většina aktivit státního aparátu se proto ve vztahu k NVD soustředila okolo projektu, který měl tomuto systému dát alespoň obecný rámec kvalifikací a povolání (uznávání kvalifikací z dalšího vzdělávání v České republice). Navzdory jeho implementaci je ale podíl certifikovaného NVD minimální – cca 1 % veškerého každoročně realizovaného organizovaného učení.<sup>16</sup>

Dále pak se aktivity státního aparátu věnovaly implementaci prvního programovacího období (2004–2008) Evropských strukturálních fondů (dále „ESF“), které představovaly hlavní zdroj finanční podpory pro realizaci NVD zaměřeného na zvyšování konkurenceschopnosti pracovní síly. Dělo se tak prostřednictvím projektů podnikového vzdělávání.

---

<sup>16</sup> Ročně proběhlo cca 10–15 000 certifikací výstupů tohoto typu vzdělávání [Karger, 2020].

V tomto ohledu je vhodné uvést, že většina zdrojů cílila na posílení nabídky dalšího vzdělávání.

Na rozdíl od intenzivního budování státní politiky celoživotního vzdělávání mezi lety 2005 a 2011 byly socioekonomické podmínky pro samotnou realizaci NVD méně příznivé. V úvodní fázi mezi lety 2005 a 2008 byl sice zřetelný krátký pokles nezaměstnanosti z 9,2 % na 5,4 %, ale doprovázela ho výrazná inflace. Už v roce 2009 nezaměstnanost opět stoupala, a to kvůli hospodářské krizi; ta pak v Česku vrcholila mezi lety 2010 a 2011. Nezaměstnanost tehdy vzrostla na 8,6 % (2011), resp. na 9,0 % (2010) [ČSÚ, 2013]. Souběžně s tím došlo k celkovému zpomalení ekonomiky a omezení investic do lidských zdrojů ze strany zaměstnavatelů.

(3) *Fázi intenzivního růstu (2011–2016)* po hospodářské krizi, pro kterou je příznačná expanze účasti na NVD s vrcholem v roce 2016. V tomto období se podíl dospělých zapojujících se do NVD zvýšil ve srovnání s rokem 2011 o 10 procentních bodů. Do NVD aktivit se už nezapojoval každý třetí, ale téměř každý druhý jedinec ve věku nad 25 let. Z hlediska role státu bylo zajímavé, že státní aparát nevydal žádnou novelu zákona, kterou by dále upravil či reguloval NVD, ani žádný strategický dokument, kterým by reagoval na měnící se podmínky celoživotního vzdělávání. Státní politika se v tomto období soustředila na dokončení národní soustavy kvalifikací a na realizaci projektů z oblasti aktivní politiky zaměstnanosti, podporovaných z dalšího programovacího období ESF. Pro koordinaci části projektů, které spadají do gesce Ministerstva práce a sociálních věcí, byl v roce 2011 zřízen Fond dalšího vzdělávání, který se začal věnovat agendě vzdělávání prostřednictvím praxí a jiných aktivit k podpoře dalšího profesního vzdělávání. Ze socioekonomického hlediska se v tomto období výrazně snížila nezaměstnanost, a to z téměř 9 % na 4 % (2016). Došlo k obnovení růstu HDP a ekonomické dynamiky většiny zaměstnavatelů, což se projevovalo růstem investic do lidských zdrojů.

Díky „masifikaci“ [Koucký, 2009; Prudký et al., 2010] terciárního vzdělávání v předcházejícím období (2000–2011) a souběžné stagnaci počtu pracujících prošel zdejší trh práce částečnou strukturální proměnou. Nedošlo sice k podstatné transformaci zastoupení primárního, sekundárního a terciárního sektoru, ale výrazně se navýšil podíl vysokoškolsky vzdělaných absolventů [Koucký et al., 2014], u nichž se předpokládá, že se budou po skončení studia v oboru dále vzdělávat. Ve stejném období pak stoupl zapojení českých podniků do soutěživé globální ekonomiky prostřednictvím rostoucího podílu zahraničního kapitálu v klíčových oblastech národního hospodářství. Např. v oblasti zpracovatelského průmyslu šlo téměř o polovinu zaměstnavatelů, a v automobilovém průmyslu dokonce o 82 % [NVF, 2017].

Pro ještě podrobnější kontext výrazného růstu zapojení dospělých do NVD v posledních několika letech je třeba uvést, že se NVD při srovnání se zapojením dětí a dospělých do formálního vzdělávacího systému stalo nejextenzivnější formou organizovaného učení v České republice (srovnej tabulka 3.4). Počet každoročních účastníků vysoce překračoval počet osob studujících na vysokých, středních a základních školách.

**Tabulka 3.4** Účast na různých formách vzdělávání v ČR v roce 2016 (zdroj: Výroční zpráva MŠMT, 2017; AES 2016)

Typ vzdělávání	Počet zapojených účastníků
základní vzdělávání	967 818
střední vzdělávání	358 916
vyšší odborné vzdělávání	19 883
vysokoškolské vzdělávání	299 783
formální vzdělávací systém celkem	1 646 400
neformální vzdělávání dospělých*	1 395 000

Poznámka: Data pro školní rok 2016–2017.

\* Vlastní výpočet na základě procentuálního podílu účastníků NVD ve věku 25–64 let dle dat ČSÚ.

## VÝVOJ ÚČASTI NA NVD V ČESKÉ REPUBLICE V MEZINÁRODNÍM KONTEXTU

Analýzy vývoje účasti na NVD na mezinárodní úrovni dospěly k identifikaci dvou klíčových trendů, které se profilovaly od 90. let 20. století [Bélanger, 2011; Desjardins, 2015, 2017; Desjardins et al., 2016; Kaufman, 2015; Rubenson, 2018; Tikkanen et al., 2018; Hodhaug & Opheim, 2018]. Na jedné straně se jedná o (1) *pozdvolný souvislý růst počtu účastníků NVD napříč většinou světových regionů a na straně druhé o (2) sílící orientaci na požadavky trhu práce a pracovní či profesně orientované vzdělávání.*

První trend je zřetelně vidět v tabulce 3.5, která shrnuje vývoj účasti dospělých na NVD ve vybraných evropských státech, kde bylo šetření AES realizováno, od roku 2007 do roku 2016, a dále v celé EU. Průměrná účast na NVD stoupla z 33 % na téměř 42 % (rozdíl 9 procentních bodů), což odpovídá nárůstu účasti na NVD v rámci průměru zemí EU.

Při detailnějším pohledu lze v dynamice zapojení obyvatel do NVD nalézt výrazné rozdíly mezi jednotlivými státy – některé zaznamenaly nárůst okolo 20 % (Švýcarsko, Nizozemí, Rakousko, Portugalsko, Itálie), jiné dlouhodobou stagnaci či pokles (Finsko, Švédsko, Estonsko, Malta, Litva, Polsko, Rumunsko, Řecko).

**Tabulka 3.5** Účast dospělých na NVD ve vybraných evropských státech (zdroj: vlastní zpracování na základě dat AES 2016, Eurostat)

Země/region	AES 2007	AES 2011	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
Švýcarsko	47 %	63,1 %	67,5 %	+20,5 p. b.
Nizozemsko	42,1 %	54,8 %	61,5 %	+19,4 p. b.
Rakousko	39,8 %	45,5 %	58,4 %	+18,6 p. b.
Švédsko	69,4 %	67 %	56,5 %	-12,9 p. b.

Země/region	AES 2007	AES 2011	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
Norsko	50,6 %	56,9 %	54,9 %	+4,3 p. b.
Maďarsko	6,8 %	37,6 %	52,5 %	+45,7 p. b.
Německo	43,1 %	48,5 %	50,2 %	+7,1 p. b.
Francie	31,9 %	49,1 %	50 %	+18,1 p. b.
Finsko	51,2 %	51,3 %	47,7 %	-3,5 p. b.
Velká Británie	40,3 %	24,3 %	47,5 %	+7,2 p. b.
Kypr	39,5 %	40,9 %	47,2 %	+7,7 p. b.
Lotyšsko	30,7 %	30 %	45,7 %	+15 p. b.
Slovensko	41,2 %	38,3 %	45 %	+3,8 p. b.
<b>Česká republika</b>	<b>35,4%</b>	<b>34,9%</b>	<b>44,6%</b>	<b>+9,2 p. b.</b>
Portugalsko	22,5 %	39,6 %	44,4 %	+21,9 p. b.
Dánsko	37,6 %	52,7 %	43,8 %	+6,2 p. b.
Slovensko	36,1 %	34,7 %	43,6 %	+7,5 p. b.
Evropská Unie	31,6 %	36,8 %	42,6 %	+11 p. b.
Belgie	33,5 %	33,1 %	41,4 %	+7,9 p. b.
Estonsko	40,2 %	48 %	41,2 %	+1 p. b.
Itálie	20,2 %	34,3 %	40,6 %	+20,4 p. b.
Španělsko	27,2 %	34,1 %	39,1 %	+11,9 p. b.
Malta	31,3 %	34,2 %	33,8 %	+2,5 p. b.
Litva	30,9 %	25,9 %	26,5 %	-4,4 p. b.
Polsko	18,6 %	21 %	22,9 %	+4,3 p. b.
Bulharsko	35,2 %	24,4 %	22,5 %	-12,7 p. b.
Turecko	12,8 %	15,1 %	17,8 %	+5 p. b.
Řecko	12,7 %	9,6 %	14 %	+1,3 p. b.
Rumunsko	4,7 %	6,9 %	5,6 %	+0,9 p. b.
<b>Průměr zemí</b>	<b>33,3%</b>	<b>37,7%</b>	<b>41,7%</b>	<b>+8,4 p. b.</b>

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 25–64 let.

Spíše než o homogenní a lineární expanzi účasti zde jde spíše o *nerovnoměrný vývoj*, a to jak synchronní, tak diachronní. Domnívám se, že je podmíněn nejen makrosociálními faktory v podobě fáze hospodářského cyklu, jímž sledované země prošly,<sup>17</sup> ale i vnitřní

<sup>17</sup> Jedná se o hospodářskou recesi mezi šetřeními AES v letech 2007 a 2011 a ekonomické znovuoživení mezi šetřeními AES v letech 2011 a 2016.

„hybridizací“ [Verdier, 2017, 2018] institucionálních struktur souvisejících se vzděláváním dospělých a prahem nasycení poptávky po NVD, který je „nezamýšleným efektem“ [Merton, 2009] nárůstu účastníků se aktérů. Právě různá schopnost států vyrovnávat se s dopady ekonomických otřesů – regulovat je, či je ponechat tržní regulaci – významným způsobem ovlivňuje rozsah a formu zapojení do NVD. K těmto bodům se podrobněji vrátím v kapitolách 6–7 v kontextu současné České republiky.

Mezinárodní srovnání prozrazuje, že Česko patřilo v letech 2007–2016 z hlediska vývojové dynamiky k zemím s průměrným přírůstkem účastníků (+9 p. b.), . Tento trend je typický pro celý svět. Specifikum české cesty ale spočívá v tom, že většina onoho růstu spadá až do období let 2011–2016, kdy došlo ke skoku o 10 procentních bodů.

## VÝVOJ ÚČASTI V PRACOVNĚ A ZÁJMOVĚ ORIENTOVANÉM NVD

Druhým významným mezinárodním trendem zapojení dospělých do aktivit neformálního vzdělávání je jejich rostoucí pracovní orientace [Desjardins, 2015, 2017; Kaufman, 2015; Rubenson, 2018; Tikkanen et al., 2018], kterou někteří autoři [Boeren & Holford, 2016] spojují se zvyšující se profesní orientací NVD<sup>18</sup>, zatímco pro jiné [Gorard, 2002; Sennett, 2006; Stiglitz, 2010; Rose, 1999] představuje zavedení ideologie neoliberalizace do praxe. V neoliberalním pojetí (viz kapitola 6) se totiž celoživotní učení stává průvodním jevem životní dráhy dospělého člověka, od kterého se očekává, že se bude stále vzdělávat a rozvíjet své pracovní dovednosti, zaměstnatelnost a konkurenceschopnost.

Podle specialisty na mezinárodní srovnávací výzkum v oblasti vzdělávání dospělých Kjella Rubensona [2018, str. 346] z kanadské University of British Columbia došlo v zemích, které se zapojily do šetření IALS a PIAAC, v letech 1994–2012 k růstu podílu NVD finančně hrazeného zaměstnavateli o 22 procentních bodů. Zároveň s tím vzrostl i podíl účastníků, kteří se vzdělávali hlavně z pracovních důvodů.

Podle odborných zdrojů [Brakman, 2006; Carnoy, 2002, 2016; Holford et al., 2008; Holford & Mohorčič-Špolar, 2012; Sennet, 2006] spočívá příčina posunu v pracovní orientaci NVD v sílící ekonomické konkurenci, která si pro úspěch na globálních trzích v poslední dekádě vyžaduje stálý systematický trénink pracovní síly, zejména v segmentech, které momentálně mezinárodním trhům dominují a které mají nejvyšší přidanou hodnotu – jde zpravidla o „znalostně intenzivní služby“ v oblasti poradenství v ICT, programování, spojů, telekomunikace, marketingu nebo o technologicky náročná odvětví typu biotechnologie, mikro počítače, farmacie.<sup>19</sup> Zároveň jde o výraznou orientaci

18 V anglickém originále vocationalism.

19 K technologicky náročnému zpracovatelskému průmyslu patří podle mezinárodní klasifikace NACE následující odvětví: výroba základních farmaceutických výrobků a přípravků, počítačů, elektronických a optických přístrojů a zařízení, letadel a kosmických lodí a souvisejících zařízení. K technologicky středně náročným odvětvím pak patří výroba chemických látek a přípravků, zbraní a střeliva, elektrických zařízení a strojů, motorových vozidel, přívěsů a návěsů, ostatních dopravních prostředků a zařízení s výjimkou, stavba lodí, člunů a letadel, kosmických lodí a souvisejících zařízení a lékařských a dentálních nástrojů a potřeb.



politického diskursu celoživotního vzdělávání na pracovní oblast a otázky dlouhodobé zaměstnatelnosti dospělých, zvyšování profesních dovedností a konkurenceschopnosti na úrovni národních států [Milana, 2012a, 2012b; Milana & Holford, 2014; mezi českými autory pak např. Kopecký, 2013; Kopecký et al., 2013].

Poznatky o vývoji pracovně orientovaného NVD nasvědčují tomu, že Česká republika z tohoto trendu nevybočuje (srovnej tabulka 3.6). Ještě ve druhé polovině 90. let se v ní pracovně orientovaného NVD účastnilo 72 % osob ve věku 18–64 let, v dalších dvou dekadách to bylo už 89 %.

**Tabulka 3.6** Vývoj účasti na NVD v ČR dle orientace vzdělávání v letech 1997–2016 (zdroj: IALS, 2000, PIAAC, 2012; AES, 2007, 2011; 2016)

Rok realizace šetření v České republice	IALS 1997	AES 2007	AES 2011	PIAAC 2012	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
Podíl účastníků NVD vzdělávajících se z pracovních důvodů	72 %	84 %	86 %	85 %	89 %	+17 p. b.
Podíl účastníků NVD vzdělávajících se z nepracovních důvodů	28 %	16 %	14 %	15 %	11 %	-17 p. b.

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 18 až 64 let

Tak výrazné zapojení dospělých je v evropském kontextu *unikátní*. Česká republika v tomto ohledu patří ke státům s nejvyšším podílem osob vzdělávajících se právě v pracovně orientovaném NVD a vzdělávání hrazeného zaměstnavateli, a to navzdory faktu, že její pracovní trh disponuje malým podílem kvalifikačně náročných profesí, které by takový typ vzdělávání systematicky vyžadovaly [NVF, 2017, str. 4].

Úloha pracovně orientovaného vzdělávání vystupuje do popředí ještě více při pohledu na hlavní plátce NVD. Z tabulky 3.7 lze vyzorovat, že podíl NVD hrazeného zaměstnavatelem (u pracovně i zájmově orientovaného vzdělávání) v poledních letech prudce vzrostl. Zatímco v roce 2011 deklarovaly přijetí podpory od zaměstnavatele necelé dvě třetiny účastníků pracovně zaměřeného vzdělávání, o pět let později se jednalo už o 98 % účastníků.

NVD v České republice se tudíž transformuje do aktivity, která je převážně pracovně orientovaná a je financovaná zaměstnavatelem. Je třeba připomenout, že i NVD, které primárně nesouvisí s prací, je poslední dobou zaměstnavateli podporováno ve větší míře. Zatímco v roce 2011 uváděla obdržení podnikového benefitu jen 3 % účastníků zájmově orientovaného NVD, v roce 2016 se jednalo už o 17 %.

**Tabulka 3.7** Platba za účast na NVD v České republice (zdroj: AES 2011, 2016)

Zaměření primární vzdělávací aktivity	Plátce	2011		2016	
		n	%	n	%
pracovně orientované vzdělávání	zaměstnavatel nebo budoucí zaměstnavatel	1 511	61	3 779	98
	Úřad práce ČR	113	5	36	1
	jiná veřejná instituce	66	3	25	1
	jedinec nebo člen domácnosti	31	1	21	1
zájmově/nepracovně orientované vzdělávání	zaměstnavatel nebo budoucí zaměstnavatel	24	3	166	17
	Úřad práce ČR	14	2	48	5
	jiná veřejná instituce	28	4	175	18
	jedinec nebo člen domácnosti	122	16	544	56

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 18–64 let.

Ve vztahu k zájmovému vzdělávání je třeba doplnit, že navzdory sílící roli zaměstnavatelů je většinou placeno samotnými účastníky. Více než polovina z nich v roce 2016 uvedla, že si účast v zájmovém vzdělávání hradila sama, což je oproti 16 % z roku 2011 výrazný rozdíl.

## VÝVOJ FREKVENCE ÚČASTI NA NVD

Jedinci, kteří se účastní více než jedné vzdělávací aktivity ročně, tvoří přibližně jednu třetinu všech účastníků NVD (srovnej tabulka 3.8). Pokud se tedy dospělí v České republice zapojují do NVD, pak většinou jednou za rok. Tento podíl byl mezi lety 2007 a 2016 konstantní, a to navzdory výraznému nárůstu celkového počtu dospělých v NVD po roce 2011.

**Tabulka 3.8** Vývoj účasti na NVD v České republice v letech 1997–2016 (zdroj: IALS, 2000, CV FHS, 2014; AES, 2007, 2011; 2016)

Rok realizace šetření v České republice	AES 2007	AES 2011	CV FHS 2014	AES 2016	Rozdíl 2007–2016
podíl účastníků NVD účastnících se vzdělávací aktivity jednou ročně	60 %	64 %	66 %	63 %	+3 p. b.
podíl účastníků NVD účastnících se vzdělávací aktivity dva- až třikrát ročně	24 %	20 %	16 %	20 %	-4 p. b.
podíl účastníků NVD účastnících se vzdělávací aktivity více než čtyřikrát ročně	16 %	16 %	18 %	17 %	+1 p. b.
podíl účastníků NVD účastnících se vzdělávacích aktivit více než dvakrát ročně	40 %	36 %	34 %	37 %	-3 p. b.

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 18–64 let.

Mezi aktéry, kteří se NVD účastní velmi často (minimálně čtyřikrát ročně), je jen málo vzdělávajících se. Zpravidla se jedná o dva účastníky z desíti, kteří se dle výzkumu reprezentativního vzorku české dospělé populace z roku 2014 rekrutují především z pozic vysoce kvalifikovaných a řídicích pracovníků s více než šesti podřízenými [Kalenda, 2015b].

## OD POČÍTÁNÍ HLAV K POČÍTÁNÍ HODIN

Někteří badatelé [Grotlüschen & Krejčík, 2019] poslední dobou kriticky upozorňují, že analýza počtu účastníků NVD k porozumění zapojení do tohoto typu celoživotního vzdělávání nestačí. Při pohledu na počet absolvovaných hodin tréninku na osobu dostaneme jiný obrázek o hloubce praxe NVD než při pohledu na „počet hlav“. Desjardins et al. [2006] v tomto kontextu rozlišují *intenzivní model NVD* s vysokým počtem hodin tréninku na jednoho aktéra a *extenzivní model NVD* s nízkým objemem vzdělávací podpory. Státy s objemem 100 a více hodin na osobu a rok jsou řazeny k intenzivnímu modelu, zatímco státy s méně než 50 hodinami na osobu a rok k extenzivnímu modelu.

**Tabulka 3.9** Vývoj průměrného počtu hodin tréninku v rámci NVD v ČR na jednoho účastníka ročně v období 1997–2016 (zdroj: IALS, 2000, AES, 2007, 2011, 2016)

Rok realizace šetření v České republice	IALS 1997	AES 2007	AES 2011	AES 2016
počet hodin tréninku na jednoho účastníka v ČR	117	55	52	35
počet hodin tréninku na jednoho účastníka v EU	98	73	81	78

Poznámka: Průměrný počet hodin tréninku v rámci NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 25–64 let s výjimkou IALS 1997, které pracuje s věkovou kohortou 16–65 let. Nejsou započítáni studenti a osoby s tréninkem kratším než 6 hodin za rok [srovnej IALS 2000, str. 153].

Kritická připomínka Luis Grotlüschen a Anke Krejčík [2019] jednoznačně platí i pro vývoj NVD v České republice. Při zkoumání zapojení do NVD touto optikou je patrné, že objem času na další vzdělávání vykazuje v porovnání s celkovou účastí dospělých opačný trend (srovnej tabulka 3.9). V analyzovaném období totiž došlo k výraznému zkrácení průměrné roční doby vzdělávání – od roku 1997 na méně než polovinu.

Ze srovnání tohoto trendu s daty z jiných evropských států je patrné, že dospělí Češi mají v posledních letech jeden z nejnižších objemů vzdělávání na osobu. Zatímco v roce 2007 patřilo Česko ještě mezi sedm zemí s nejnižším objemem, v roce 2016 už bylo úplně poslední (35 hodin na dospělého). Průměr zemí EU se v průběhu celého sledovaného období pohyboval mezi 73 a 81 hodinami, přičemž v roce 2016 byl oproti České republice více než dvojnásobný (viz tabulka 3.9).

Nelze přitom říct, že by tento trend zasáhl další vzdělávání plošně a všechny evropské země by systematicky zkracovaly čas na NVD ve jménu ekonomického imperativu „čas jsou peníze“. Objem poskytovaného vzdělávání ve většině evropských států stagnoval, a v některých zemích dokonce dynamicky rostl (viz Litva, Maďarsko, Belgie či Rakousko). Výjimku představují státy východní, jihovýchodní a částečně jižní Evropy, tedy hospodář-

sky méně rozvinuté oblasti EU. Proto je také průměrný počet hodin NVD v EU mezi lety 2007 a 2016 ve výsledku poměrně konstantní.

Jedním z možných věrohodných vysvětlení tohoto fenoménu je nesoulad mezi dovednostmi<sup>20</sup> dospělých v České republice a požadavky místního trhu práce. Podle koncepce částečně závislé ekonomiky [Nölke & Vliegenthart, 2008] patří Česko k zemím, kde trh práce nemá vysoké požadavky na kvalifikaci pracujících, jejich dovednosti a průběžný trénink, neboť mu dominuje zpracovatelský průmysl. Pro ten je typický nižší podíl technologicky náročných profesí a import většiny inovací. Vlivem těchto podmínek neexistuje vysoká poptávka zaměstnanců po NVD, ani není potřeba průběžně si aktualizovat pracovní dovednosti. Dané strukturální předpoklady ve výsledku vedou k malému objemu realizovaného vzdělávání a dle Desjardins et al. [2006] nabídnuté terminologie i k *extenzivnímu modelu* dalšího vzdělávání. Dovednosti je možné si v částečně závislé ekonomice rychle osvojit a doplnit.

Abych plauzibilitu tohoto tvrzení podpořil, posoudím dvě alternativní vysvětlení systematického poklesu objemu NVD. První kontra hypotézu označím jako tezi o odčerpání objemu vzdělávání z NVD prostřednictvím většího zapojení dospělých do formálního vzdělávání, k němuž došlo po roce 2000. Formální vysokoškolské vzdělávání vyžaduje svou institucionalizovanou délkou (tři roky u bakalářského a dva roky u magisterského studia) výrazný časový úsek. Mohlo by tudíž být případným faktorem, který ovlivňuje pokles objemu NVD. Masifikace terciárního vzdělávání v letech 2001–2011 [Koucký, 2009; Prudký et al., 2010], během níž došlo ke zdvojnásobení počtu studujících na vysokých školách v České republice, však nevedla k tak významnému nárůstu počtu studentů v kombinované formě studia, že by se projevila v odlivu dospělých ve skupině 25–64 let z NVD a k masivnímu poklesu objemu vzdělávání. Podle MŠMT [MŠMT, 2017] studovalo v roce 2017 na vysokých školách v Česku 73 500 studentů kombinovaného studia, to je 24,6 % všech studentů vysokých škol. Právě tito studenti spadají většinou do věkové kategorie nad 25 let. Tento objem však představuje jen 5 % potenciálních participantů aktivit NVD v České republice (srovnej tabulka 3.4). Je tedy nepravděpodobné, že by byl výrazný pokles objemu NVD přímo způsoben nárůstem účastníků formálního vzdělávání.

Mnohem pravděpodobněji se projevil sekundární efekt rozvoje terciárního vzdělávání, které v období 2000–2012 vyprodukovalo vysoký počet absolventů s dobrou úrovní obecné funkční gramotnosti, která je pro ně typická [Hanusek, 2016; Straková & Veselý, 2013]. Tito absolventi pak zabírají větší část pozic na trhu práce – v roce 2012 to byla podle Kouckého et al. [2014] více než třetina pozic, to je téměř trojnásobek pozic z roku 2000. V porovnání tohoto údaje se strukturálními charakteristikami zdejší závislé ekonomiky je logické, že se mnozí absolventi považují za „převzdělané“ [Koucký et al., 2014], resp. nemají potřebu trávit dalším vzděláváním mnoho času.

Druhou alternativní hypotézou je extenzifikace NVD *kvůli nárůstu objemu informálního učení*. Zvýšení objemu samovzdělávání (v rámci pracovní činnosti i mimo ni), zejména prostřednictvím nových médií, by mohlo vést ke snížení počtu hodin potřebných pro NVD. V tomto ohledu je třeba konstatovat, že na základě analýzy dostupných dat

---

20 V odborné anglicky psané literatuře se označuje jako *skill mismatch*.

z AES 2007–2016 lze sice vysledovat nárůst osob deklarujících sebezvzdělávání, a to z 54,7 % v roce 2007 na 70,2 % v roce 2016, nicméně množství času, kteří tyto osoby informálnímu učení věnují, ve stejném období klesl o třetinu. Jinými slovy, trendy informálního učení kopírují trendy NVD. Neméně podstatné je, že ze statistického srovnání souborů z AES 2011 a 2016 vyplývá, že osoby deklarující účast na NVD a sebezvzdělávající se dospělí jsou z 85 % tytéž osoby. I zde je tedy velmi nepravděpodobné, že se by se informální učení v České republice podílelo na profilaci čím dál „extenzivnějšího modelu“ NVD.

## PRO VÍCE LIDÍ, ALE V MNOHEM KRATŠÍ DOBĚ

Které klíčové trendy tedy zasahovaly do vývoje účasti dospělých na zdejšímu systému NVD od 90. let 20. století?

Za prvé, Česká republika prošla *výrazným růstem účasti dospělých na NVD, který kulminuje v posledních letech*. V jeho pozadí je podle mě oživení ekonomické dynamiky po roce 2011 a rostoucí konkurence na globálních trzích, některými označovaná jako „hyperkonkurence“ [Barták, 2010, str. 17], do nichž jsou české podniky zapojeny. To vede k vyšším nárokům na trénink pracovní síly, protože 60 % největších zaměstnavatelů v Česku má buď majoritního zahraničního vlastníka, nebo je závislá na zahraničním exportu [SR–ČR, 2017]. Případné pokračování tohoto trendu je předmětem diskuse v kapitole 7, která se věnuje prahu nasycení poptávky po NVD. Jeho dopadům na rozhodování dospělých se pak detailněji věnují kapitoly 8 a 9.

Za druhé, NVD v Česku se mnohem víc začalo *orientovat na požadavky trhu práce a stalo se závislým na zaměstnavatelích coby svých hlavních poskytovatelích a plátcích*. Jinými slovy, výrazně se neoliberalizovalo a ze zaměstnavatelů se stali hlavní nositelé vzdělávacích příležitostí. NVD se sice účastní podstatně více osob než předtím, ale je tomu tak převážně z pracovních důvodů (viz tabulka 3.6). Všechny ostatní formy NVD, tudíž i jeho prospěšné funkce a benefity, jsou výrazně upozaděny. Důsledky rozeberu v kapitole 6, která se věnuje problematice individualizace a neoliberalizace současného NVD v České republice. Nová výrazná profesní orientace NVD zároveň ovlivňuje vznik nových nerovností, které přicházejí v souvislosti s trhem práce (viz kapitoly 4 a 5) a projevují se celkovou proměnou motivace k účasti (viz kapitola 8).

K oběma trendům je nezbytné doplnit kontext srovnávacího hlediska. V závěru sledovaného období, tj. mezi lety 2011 a 2016, jsou oba trendy mnohem silnější než trendy dosud popisované Desjardinem [2017, s. 113] či Rubensonem [2018, s. 344] v zemích západní Evropy a severní Ameriky v letech 1994–2012. NVD v Česku tudíž v posledních letech prodělalo *mnohem radikálnější proměnu* než většina evropských států. V tomto ohledu se podobá dynamice dalšího vzdělávání ve státech s „*pozdním modelem*“ *adaptace celoživotního vzdělávání* [Kalenda & Kočvarová, 2019], resp. „dohánějícím systémům celoživotního učení“ [Aiginger & Guger, 2006; Riddel & Weedon, 2012], v nichž došlo k intenzivnější implementaci NVD až po roce 2000, resp. 2010 (podrobněji viz kapitola 6).

Za třetí, frekvence zapojení účastníků do NVD je v České republice *konstantní* a zapojuje ní do více než jedné vzdělávací aktivity ročně je vzácné. Participuje jen 12–16 % dospělých

ve věku 25–64 let. Rozsah vzdělávání sice rozšiřuje, nicméně podíl jedinců, kteří se NVD věnují nejintenzivněji, je malý a ohraničený specifickou kvalifikací [Kalenda, 2014, 2015b] a nepokrývá veškerá kvalifikačně náročná povolání

Za čtvrté, došlo k výraznému zkrácení doby, která na vzdělávání připadá. Česká republika se sice dle celkové účasti jedinců na NVD během dvou dekád dostala do „střední třídy“ států [srovnej zejména Desjardins, 2011, 2015, 2017], zaplatila za to ale propadem na dno evropských statistik z hlediska počtu hodin, které ročně NVD věnuje. Zdejší model NVD se tudíž výrazně *extenzifikoval*, což má podle mě výrazný dopad na: (1) Kvalitu vzdělávání v podobě výstupů, jelikož průměrný roční objem 35 hodin na osobu v NVD představuje velmi malou časovou dotaci pro rozvoj komplexních dovedností či pro osvojení rozsáhlých znalostí a jejich habitualizaci [viz např. Ericsson & Pool, 2016; Charness, et al., 2006]. Jde tedy spíše o dílčí dozdělování než o aktivity, které by významným způsobem (na statisticky významné úrovni) měnily úroveň funkční gramotnosti dospělé populace. (2) Percepci NVD, které je vnímáno jako krátkodobá aktivita a spíše formální proces než cíleně orientovaná dlouhodobá systematická praxe.

## KDYŽ MAKROPŘÍSTUPY SELHÁVAJÍ

Jaká interagují strukturální faktory [Coleman 1986a, 1986b] – makrosociální mechanismy – postulované soudobou teorií celoživotního vzdělávání a aktuální vývojové trendy účasti na NVD v České republice? Podle všech tří teoretických koncepcí, které jsou v současnosti pro vysvětlení míry účasti na NVD používány, by v Česku nemělo docházet k výraznému růstu počtu účastníků NVD. Empirická realita let 2011–2016 je ale jiná.

## VÝVOJ ÚČASTI NA NVD A MODERNIZAČNÍ TEORIE

V souladu s modernizačními teoriemi by Česká republika neměla vykazovat výrazný růst počtu účastníků NVD, protože na základě dat a metodologie Mezinárodní světové banky (dále „WOB“) patří Česko v celém námi sledovaném období k zemím se střední hospodářskou vyspělostí, zatímco země s vysokou účastí na NVD jsou jednoznačně zeměmi s velmi vysokou až vysokou ekonomickou vyspělostí.<sup>21</sup>

---

21 Zde je třeba uvést, jak WOB [2019] klasifikuje země dle hospodářské vyspělosti. K diferenciaci používá HDP na obyvatele v amerických dolarech za rok (dále „USD/obyv.“) a rozlišuje pak země s: (1) velmi vysokou vyspělostí (nad 50 000 USD/obyv.), (2) vysokou vyspělostí (35 000–49 999 USD/obyv.), (3) vyšší střední vyspělostí (20 000–34 999 USD/obyv.), (4) střední vyspělostí (10 000–19 999 USD/obyv.), (5) nižší střední vyspělostí (5 000–9 999 USD/obyv.), (6) nízkou vyspělostí (2 000–4 999 USD/obyv.), (7) velmi nízkou vyspělostí (méně než 2 000 USD/obyv.). Podobnou klasifikaci používá mezinárodní ekonomická literatura už dlouho – viz [Gillis et al. 1987].

**Tabulka 3.10** Vývoj účasti na NVD a vývoj makroekonomických ukazatelů v období 1997–2016 (zdroj: [IALS, 2000, AES, 2007, 2011, 2016; Eurostat 2019; WOB 2019])

Rok realizace šetření v České republice	1997	2007	2011	2016
účast na NVD v ČR	27 %	35 %	35 %	45 %
HDP na obyvatele v USD**	5 996	18 373	21 717	18 483
míra nezaměstnanosti v ČR	4,8 %	5,3 %	6,3 %	4,0 %
veřejné výdaje na vzdělávání v % HDP*	3,8 %	4,1 %	4,5 %	3,6 %
veřejné výdaje na vědu, výzkum a inovace v % HDP*	n. d.	1,30 %	1,6 %	1,7 %

Poznámka: n. d. = nedostupná data

\* Z databáze Eurostat použita data z roku 2008; data z roku 2007 jsou nedostupná.

\*\* Konstantní hodnota USD z roku 2011.

Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 18–64 let.

Z tabulky 3.10 je patrné, že Česká republika se ve sledovaném období (1997–2016) posunula z kategorie zemí nižší střední ekonomické vyspělosti (1997) do kategorie zemí se střední hospodářskou vyspělostí (2007), a pak dokonce do kategorie zemí s HDP na obyvatele vyšším než 20 000 USD za rok – tato úroveň je považována za pomyslnou bránu pro vstup mezi země s vyšší střední vyspělostí. V roce 2016 se ale Česká republika vrátila mezi státy se střední mírou ekonomické vyspělosti.

Přes tyto razantní změny byly *veškeré posuny ve zdejším účasti na NVD nezávislé na proměnách hospodářské kapacity*. Ačkoli HDP na obyvatele mezi lety 1997 a 2007 stoupl o 5 996 na 18 373 USD za rok, účast na NVD stoupla jen o 7 procentních bodů. Přes další růst HDP na obyvatele v letech 2007–2011 pak účast stagnovala. A i když došlo mezi lety 2011–2016 k poklesu relativní ekonomické výkonnosti, účast na NVD dramaticky vzrostla o dalších 10 procentních bodů, tzn. mnohem více než v letech 1997–2007, kdy Česká republika zaznamenala nejvýraznější růst HDP na obyvatele.

Při reflexi dalších indikátorů z tabulky 3.10, které jsou modernizačními teoriemi používány k posouzení hospodářské vyspělosti [srovnej též např. Gillis et al., 1987; Mlčoch et al., 2000; OECD, 2020], např. míra nezaměstnanosti, podíl veřejných výdajů na vzdělávání a inovace, zjišťují, že ani ony nevysvětlují změny v míře účasti dospělých na NVD v Česku. Jejich vývoj je *nezávislý na míře zapojení aktérů do NVD*. Zároveň, podobně jako u HDP na obyvatele, jsou výdaje na vzdělávání, vědu a výzkum v České republice výrazně nižší než ve vysoce rozvinutých ekonomikách západní a severní Evropy, kde například ve Francii a Německu dosahují veřejné výdaje na vzdělávání cca 5,5 % a ve Finsku a Belgii 6,5 % HDP [Eurostat, 2019]. Podobně i výdaje na výzkum a inovace jsou ve vysoce rozvinutých ekonomikách oproti Česku dvojnásobné.

Pokud to shrnu, navzdory dílčím proměnám základních indikátorů modernizace nelze určit přímý vztah mezi celkovou účastí na NVD a mírou ekonomické vyspělosti a modernizace v České republice. Empirické poznatky o indikátorech modernizace tudíž neumožňují potvrdit její vliv na účast na zdejším NVD. Zdá se, že míra zapojení do aktivit NVD a modernizační procesy zde na sobě nezávisí. Ostatně modernity, jak nás poučuje Shmuel Eisesntadt [2000], jsou vždy mnohočetné.

Ačkoliv vidíme mezi lety 1997 a 2011 kontinuální růst ekonomické kapacity Česka, modernizace v tomto případě nevytvořila ani (1) dostatečný tlak (nezaměstnanost) na vzdělávací potřeby aktérů, aby s ní drželi krok skrze NVD, ani (2) nevyprodukovala mnoho vzdělávacích příležitostí prostřednictvím státem institucionalizovaného NVDa transformaci zdejšího sociálně-ekonomického systému. Pokud institucionalizované vzdělávací příležitosti vznikly, pak ve formálním systému. Rostoucí hospodářská kapacita zároveň nebyla v postsocialistické České republice využívána pro zpětné investice do lidských zdrojů.

Oba předložené argumenty si zaslouží krátký komentář. V případě prvního nejde o to, že by v České republice nerostla nezaměstnanost nebo se netransformoval trh práce, ale dopad na růst účasti na NVD byl vždy jen krátkodobý (dvou- až tříleté období, a to i mezi lety 2010 a 2012) a obsazování pracovních pozic (přechod z jedné pracovní oblasti do druhé) nevyžadovalo kvůli nízkým požadavkům na dovednosti výraznou plošnou rekvalifikaci pracovních sil [Nölke & Vliegenthart, 2008].<sup>22</sup> V případě druhého argumentu je třeba doplnit, že státem garantovaná institucionální podpora NVD ani nemohla existovat, neboť se v daném období teprve konsolidovala a nemohla se projevit v systematické podpoře nabídky NVD, zvláště při preferenci formálního vzdělávacího systému.

Transformace zdejšího trhu zároveň vykazovala jen malé známky postupného posunu k zaměstnanecké struktuře typické pro znalostní ekonomiky (tzn. výrazné snížení podílu pracovních sil v průmyslu). Stále si zachovávala vysoký podíl pracovních pozic ve výrobě, kde není potřeba rozsáhlé další vzdělávání. V tomto ohledu tedy mělo nezastupitelnou roli institucionální dědictví předlistopadového Česka, z něhož byla převzata velká část zaměstnanecké struktury, která v následujících letech výrazným způsobem ovlivnila „nastoupenou cestu“ [Mahoney, 2001] modernizace po roce 1989.

Zdá se, že situace po roce 2011 tyto výchozí strukturální předpoklady modifikovala. Navzdory propadu HDP, poklesu nezaměstnanosti a stagnaci investic do vzdělávání a inovací se v České republice účast na NVD výrazně zvýšila. Pravděpodobné vysvětlení této protichůdné dynamiky spočívá (1) v uzavřeném trhu práce a (2) v novém postoji zaměstnavatelů k NVD. Při velmi nízké nezaměstnanosti nelze na uzavřeném trhu práce, do něhož neproudí pracovní síla ze zahraničí nebo z dosud nemobilizovaných věkových kohort, dále zvyšovat/udržovat produktivitu jako v případě „nízkonákladové cesty“ [Hall & Soskice, 2001] hospodářské produktivity, ale je třeba investovat více do pracovní síly a jejích dovedností. V takových podmínkách se zvyšuje míra nabídky vzdělávacích příležitostí především v pracovní orientovaném vzdělávání, které následně vede ke zvyšování celkového zapojení dospělých do něj.

## **VÝVOJ ÚČASTI NA NVD A REŽIM SOCIÁLNÍHO STÁTU**

Jestliže modernizační teorie nejsou s to osvětlit příčiny vzestupu NVD v České republice po roce 2011, ptám se, zda by mohl být v tomto ohledu úspěšnější teoretický model pra-

---

22 Kalenda a Surý [2014] ukazují, že ve velké části segmentů trhu práce nejsou z hlediska zaměstnavatelů požadovaných dovedností na cestě přechodu z jedné profesní oblasti do druhé překážky.



cující s vlivem sociálního státu. Domnívám se, že ne. Podle koncepce režimu sociálního státu by v Česku totiž neměla růst ani účast na NVD, protože zdejší sociální stát není sociálnědemokratický a neopírá se o univerzální záruky plné zaměstnanosti, pro kterou by budoval extenzivní nástroje aktivní politiky zaměstnanosti snižující percipované bariéry v účasti na NVD a vytvářel systematické příležitosti k této účasti.

Zdejší model sociálního státu je velmi obtížně zařaditelný [Horák et al., 2017]. Podle některých autorů [Cerami, 2006, Cerami & Vanhuysse, 2009; Kuitto, 2016] jde o „hybridní“, „vysoce specifický“, „heterogenní“ či „různorodé aspekty propojující“ model, který směšuje znaky různých forem sociální politiky, práce a péče. Sirovátka a Válková [2017] uvádějí, že sice vyrostl z kontinentální tradice konzervativního sociálního státu s důrazem na sociální pojištění, ale jeho formování přerušil komunismus, který přinesl myšlenky korporatismu a egalitarianismu; během 90. let přišel silný vliv komodifikace a liberalizace. Vanhuysse [2006] doplňuje, že český model má oproti jiným podstatně kratší historii a snaží se sladit požadavky střídajících se pravicových a levicových vlád. S jistou dávkou nadsázky ho lze označit za „neusazený“, „plně nekonsolidovaný“ sociální stát, který neměl možnost rozvinout systematickou dlouhodobou agendu s jednoznačnou profilací v oblasti dalšího vzdělávání.

Z hlediska celkových výdajů na sociální péči a aktivní politiku zaměstnanosti tento heterogenní a neusazený sociální stát zaostává jak průměrem EU i za skandinávskými státy, typickými představiteli sociálnědemokratického režimu, který favorizuje vysokou účast na NVD. Z tabulky 3.11 je patrné, že výdaje na sociální péči ve sledovaném období 2005–2016 dosahují v České republice přibližně dvou třetin výdajů EU a 60 % výdajů skandinávských zemí. V případě aktivní politiky zaměstnanosti, která sice tvoří zlomek výdajů sociálního státu, ale má na účast na NVD stěžejní vliv [Lee, 2017; Rubenson & Desjardins, 2013], je tento poměr dokonce ještě nepříznivější – pohybuje se okolo jedné třetiny průměrných výdajů zemí EU a 20–25 % výdajů Švédska, Dánska a Finska.

**Tabulka 3.11** Vývoj výdajů na sociální péči a aktivní politiku zaměstnanosti v letech 2005–2016 (zdroj: [LMP, 2014, 2019; Spasova & Ward, 2019])

Rok realizace výzkumu NVD v České republice	2005	2007	2011	2016	Rozdíl
účast na NVD v ČR	33	35	35	45	+12 p. b.
<b>Výdaje na sociální péči</b>					
výdaje na sociální péči v % HDP v ČR	17,1	17,6	20,1	18,9	+1,3 p. b.
výdaje na sociální péči v EU	24,2	25,9	28,3	28,0	+3,8 p. b.
výdaje na sociální péči v % HDP ve Švédsku	26,8	27,4	28,0	29,4	+2,7 p. b.
výdaje na sociální péči v % HDP v Dánsku	27,5	29,1	28,7	31,0	+3,5 p. b.
výdaje na sociální péči v % HDP ve Finsku	22,1	24,4	28,7	31,6	+9,8 p. b.

Rok realizace výzkumu NVD v České republice	2005	2007	2011	2016	Rozdíl
<b>Výdaje na aktivní politiku zaměstnanosti</b>					
výdaje na aktivní politiku zaměstnanosti v ČR	n. d.	n. d.	0,6	0,6	+0 p. b.
výdaje na aktivní politiku zaměstnanosti v EU	n. d.	n. d.	1,9	1,7	-0,2 p. b.
výdaje na aktivní politiku zaměstnanosti v % HDP ve Švédsku	n. d.	n. d.	1,7	1,6	-0,1 p. b.
výdaje na aktivní politiku zaměstnanosti v % HDP v Dánsku	n. d.	n. d.	3,7	3,1	-0,6 p. b.
výdaje na aktivní politiku zaměstnanosti v % HDP ve Finsku	n. d.	n. d.	2,4	2,7	+0,3 p. b.

Poznámka: n. d. = nedostupná data

Údaje v procentech. Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 25–64 let (kromě dat z roku 2005, která pracují s respondenty ve věku 18–64 let).

Malý vliv zdejšího režimu sociálního státu na dynamiku účasti dospělých na NVD ukazuje i tabulka 3.12, která srovnává počet účastníků s počtem osob zapojených do programů aktivní politiky zaměstnanosti, včetně různých vzdělávacích modalit. Z tabulky je patrné, že podíl účastníků NVD, kteří se zapojují skrze nástroje aktivní politiky zaměstnanosti, činí od roku 2005 cca 5–6 % z celého segmentu NVD. Po roce 2011 je typický výrazný pokles, a to na 1,6 % ze všech osob zapojených do NVD v Česku.

**Tabulka 3.12** Vývoj počtu osob zapojených do vzdělávání v rámci programů aktivní politiky zaměstnanosti v České republice a s nimi souvisejících indikátorů v letech 2005–2016 (zdroj: [LMP, 2014, 2019])

Rok realizace výzkumu NVD v České republice	2005	2007	2011	2016	Rozdíl
účast na NVD v ČR	33 %	35 %	35 %	45 %	+12 p. b.
počet účastníků NVD v ČR (v tisících)*	998	1 053	1 057	1 395	+397 tis.
počet osob zapojených do programů aktivní politiky zaměstnanosti (v tisících)**	59	59	71	23	+18 p. b.
počet účastníků NVD v podobě rekvalifikačních registrovaných nezaměstnaných (v tisících)	n. d.	n. d.	47	13	-34 tis.
počet účastníků NVD v podobě sebeorganizovaného vzdělávání v rámci registrovaných nezaměstnaných (v tisících)	n. d.	n. d.	23	10	-10 tis.
procentuální podíl účastníků NVD v rámci aktivní politiky zaměstnanosti na celkovém podílu účastníků NVD	5,9 %	5,6 %	6,7 %	1,6 %	-4,3 p. b.

Poznámka: n. d. = nedostupná data

\* Vlastní výpočet na základě procentuálního podílu účastníků NVD ve věku 25–64 let dle dat ČSÚ.

\*\* Údaje zaokrouhleny na tisíce.

Domnívám se, že i z těchto důvodů místní sociální stát stále hledá efektivní nástroje k odstraňování bariér a zvýšení účasti na NVD. Kvůli heterogenosti neaplikuje rozsáhlou přímou institucionální podporu pro zvýšení zapojení do aktivit NVD, jako je tomu v případě sociálnědemokratického státu. Aktivity zaměřuje primárně na vymezení základních legislativních pravidel, která ale nejsou příliš rozsáhlá, a na tvorbu systému uznávání kvalifikací NVD (*Národní soustava kvalifikací*). Velkou část regulace přitom ponechává tržním mechanismům, a pokud do nich nějak zasahuje, pak prostřednictvím finanční podpory z Evropských strukturálních fondů, zejména prostřednictvím operačních programů *Rozvoj lidských zdrojů* (dále „OP RLZ“), *Lidské zdroje a zaměstnanost* (dále „OP LZZ“) a *Zaměstnanost* (dále „OP Z“), které jsou určeny především k podpoře pracovní orientovaného vzdělávání. Ta se soustředí hlavně na nabídku a podporu zaměstnavatelů, ne na poptávku po dalším vzdělávání a přímou podporu zaměstnanců. Všechny tři operační programy stát realizoval od roku 2004 do roku 2020.

Při použití převodního indexu<sup>23</sup> mezi počtem vzdělávacích podpor (účastí na vzdělávání) a počtem účastníků (faktický počet osob účastnících se NVD) lze identifikovat několik důležitých charakteristik. Za prvé, počet osob, které se v rámci těchto projektů ročně vzdělávají, činil v letech 2004–2013 podle zkonstruovaného indexu cca 120 000, to je 11 % vzdělávacího trhu s NVD. Tento podíl ale po programovacím období 2004–2006, kdy činil 17 %, v programovacím období 2007–2013 prudce klesá na 9 %. Pro poslední programovací období (2014–2020) zatím nejsou k dispozici relevantní data.

Jde o důležitý segment systému NVD, který některé podniky používají k finanční podpoře firemního vzdělávání, není ale dobré jeho roli přeceňovat. Myslím si totiž, že jeho působením nelze dokonale vysvětlit změny celkové účasti dospělých NVD v daném období, protože nárůst pracovní orientovaného vzdělávání je mnohem vyšší než podíl osob zapojených do těchto projektů. Argumenty jsou následující:

Za prvé, dle šetření PIAAC se v roce 2012 účastnilo NVD v ČR 40 % dospělých ve věku 24–65 let, což byl oproti účasti v roce 2007 relativní nárůst o 12 % [AES, 2007], zatímco podíl osob vzdělávajících se z OP LZZ ve stejném období klesl na polovinu. Dále, počet projektů z ESF byl ve sledovaném období výrazně nižší než počet zaměstnavatelů v České republice, který činil něco mezi 230 a 260 000 [SSZ, 2020]. Pokud bych teoreticky předpokládal, že nedošlo ke kumulaci realizovaných projektů v rámci jednoho zaměstnavatele, znamenalo by to, že je využil jeden z třiceti zaměstnavatelů. Nicméně odhadované reálné využití těchto projektů je v praxi výrazně nižší, neboť organizace, které už nějaký projekt v daných programech získaly/realizovaly, jsou v dané praxi úspěšnější. Pravděpodobně tedy jeden projekt z těchto operačních programů připadá na 60–70 zaměstnavatelů.

Za druhé, v období let 2004–2013 lze vysledovat menší vliv tohoto druhu státní podpory na počet vzdělávacích podpor i na index zapojených pracovníků na jeden projekt ročně. I tato informace nasvědčuje tomu, že vliv ESF na účast na NVD by měl spíše klesat než růst (viz tabulka 3.13).

23 Podrobně viz vysvětlující poznámky pod tabulkou 3.13.

**Tabulka 3.13** Vývoj čerpání dotací z ESF na programy zaměřené na rozvoj lidských zdrojů v letech 2004–2020 (zdroj: [Indikátory ESF, 2020])

	OP RLZ 2004–2006	OP LZZ 2007–2013	Celkem 2004–2013	OP Z 2014–2020*
čerpaná finanční alokace (v mld. Kč)**	14,1	118	132,1	65
počet podpořených projektů***	2 630	5 391	8 021	6 284
počet vzdělávacích podpor**	2 211 600	2 734 189	4 945 789	n. d.
počet vzdělávacích podpor ročně	748 200	390 598	494 579	n. d.
index počtu vzdělávajících se osob ročně†	187 050	97 649	123 644	n. d.
procentuální podíl účastníků NVD vzdělávaných v rámci ESF dle indexu vzdělávajících se osob ročně††	17 %	9 %	11 %	n. d.
výdaje na jednu vzdělávací podporu (v Kč)*	6 375	43 157	26 709	n. d.
průměrný počet vzdělávacích podpor na jeden projekt ročně	181	72	61	n. d.
průměrný počet vzdělávajících se osob dle indexu na jeden projekt ročně††	45	18	20	n. d.
průměrný objem zdrojů na jeden projekt ročně (v mil. Kč)	1,15	3,10	1,63	n. d.

Poznámka: \* Průběžná data k 31. 12. 2019.

\*\* Upraveno na základě indexu cen z roku 2010.

\*\*\* Započítává se každá osoba, která absolvovala alespoň jedno školení, workshop, konzultaci, stáž či jinou formu vzdělávací podpory. Osoba se započítává tolikrát, kolik absolvovala vzdělávacích podpor.

† Index byl stanoven na úrovni 1 : 4, což znamená, že jeden vzdělávající se dospělý se rovná čtyřem vzdělávacím podporám. Hodnota byla zkonstruována na základě analýzy 20 náhodně zvolených projektů z databáze IS ESF v rámci programovacích období 2007–2013 a 2014–2020 prostřednictvím srovnání počtu vzdělávacích podpor a faktického počtu podpořených osob. Rozptýl se v jednotlivých projektech pohyboval od 1 : 3 do 1 : 5.

†† Jako východisko stanovení podílu vzdělávajících se v NVD v jednotlivých obdobích je brán počet účastníků z roku 2007.

Za třetí, ze srovnání vyplývá výrazný růst finančních výdajů, které souvisejí s realizací těchto projektů a zvyšují transakční náklady státu na ně. Zatímco v období 2004–2006 činily výdaje na jednu podporu 6 375 Kč, v letech 2007–2013 šlo o sedminásobek. Při vynásobení indexem vzdělávajících se pracovníků ročně dospějí k ještě méně lichotivé bilanci.

Na základě diskuse o dosavadních poznatcích a dat o vlivu sociálního státu a jeho nástrojů na účast na NVD se domnívám, že ani zde nelze potvrdit teoretické předpoklady vlivu koncepce sociálního státu na účast aktérů na NVD [Rubenson, 2006; Rubenson & Desjardins, 2009; Desjardins & Rubenson, 2013].

Účast roste navzdory absenci rozsáhlé přímé systematické podpory ze strany sociálního státu, která je mnohem nižší než ve většině evropských zemí (viz tabulky 3.11 a 3.12).

Hlavní nástroje nepřímé podpory z ESF nasvědčují tomu, že v nich byly na pracovně orientované neformální vzdělávání alokovány nemalé finanční zdroje, které se mohly projevit v nárůstu účasti dospělých mezi lety 1997 a 2007 z 27 % na 34 %. Pak se ale tento segment NVD výrazně zmenšil a jeho finanční efektivita klesla. V souvislosti s tím někteří badatelé upozorňují na nezamýšlené vedlejší efekty této podpory, která ústí ve snižování percepce utility a kvality tohoto typu vzdělávání [Janoušková et al., 2008; Kopecký & Šerák, 2015; Kalenda, 2015b; Kalenda & Kočvarová, 2019; Palán, 2013] a následně v růst bariér na cestě k dalšímu vzdělávání [Kalenda & Kočvarová, 2017].

Pokud navážu na své předchozí argumenty, domnívám se, že růst zapojení aktérů do NVD se dá bez absence silného sociálního státu v Česku vysvětlit působením makrosociálních mechanismů po roce 2011, které jsem nastínil při promyšlení selhání tezí modernizační teorie. Absence rozsáhlých vzdělávacích příležitostí ze strany sociálního státu ale neznamená, že by stát neměl žádný vliv. Nový přístup zaměstnavatelů k podnikovému vzdělávání, které čelí uzavřenému trhu práce, vedl některé podniky k aktivnímu využívání Evropských strukturálních fondů jako jednoho z podpůrných nástrojů podnikového vzdělávání, do něhož se zapojuje přibližně 10 % účastníků NVD ročně. Opomenout nelze ani 23 000 účastníků rekvalifikačních kurzů a sebeorganizovaného vzdělávání v rámci vzdělávání nezaměstnaných.

## **VÝVOJ ÚČASTI NA NVD A REŽIM UTVÁŘENÍ DOVEDNOSTÍ**

Pokud přijmu tezi, že Česká republika má „částečně závislou ekonomiku“ [Nölke & Vliegenthart, 2008; Saar, et al. 2013c; Saar & Rais, 2017], znamená to, že nároky na školení a rozvoj pracovní síly v ní nejsou tak vysoké jako v zemích s koordinovanými tržními ekonomikami, a tudíž by v ní neměl růst počet osob zapojených do aktivit NVD, alespoň ne na úroveň srovnatelnou s koordinovanými tržními ekonomikami (jako tomu bylo v roce 2016).

Úspěšné vysvětlení proměny účasti na NVD v tomto ohledu nenabízí ani sonda do ukazatelů *režimu utváření dovedností* v podobě míry zaměstnanosti ve znalostně intenzivních službách a ve zpracovatelském průmyslu. Struktura zaměstnaneckého sektoru byla v daném období relativně konstantní (viz tabulka 3.14) a oba indikátory vykázaly mezi lety 2007 a 2016 jen mírný růst (0–3 %). To potvrzuje tezi o velmi malé transformaci klíčových oblastí trhu práce v Česku po roce 1989, které by na jedné straně vedly k růstu poptávky po NVD (růst zastoupení pracovní síly ve znalostně náročných službách), resp. k jejímu poklesu (růst podílu osob pracujících v technologicky náročném zpracovatelském průmyslu).

**Tabulka 3.14** Vývoj účasti na NVD a makroekonomických ukazatelů v období 1997–2016 (zdroj: IALS, 2000, AES, 2007, 2011, 2016; Eurostat, 2019; WOB, 2019)

Rok realizace šetření v České republice	1997	2007	2011	2016
účast na NVD v ČR	27 %	35 %	35 %	45 %
zaměstnanost ve vysoce a středně technologicky náročném zpracovatelském průmyslu	n. d.	10,2 %*	9,9 %	11,5 %
zaměstnanost ve znalostně náročných službách	n. d.	29,7 %*	31,6 %	32,9 %

Poznámka: n. d. = nedostupná data

Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 18–64 let.

\* Z databáze Eurostat použita data z roku 2008. Data z roku 2007 jsou nedostupná.

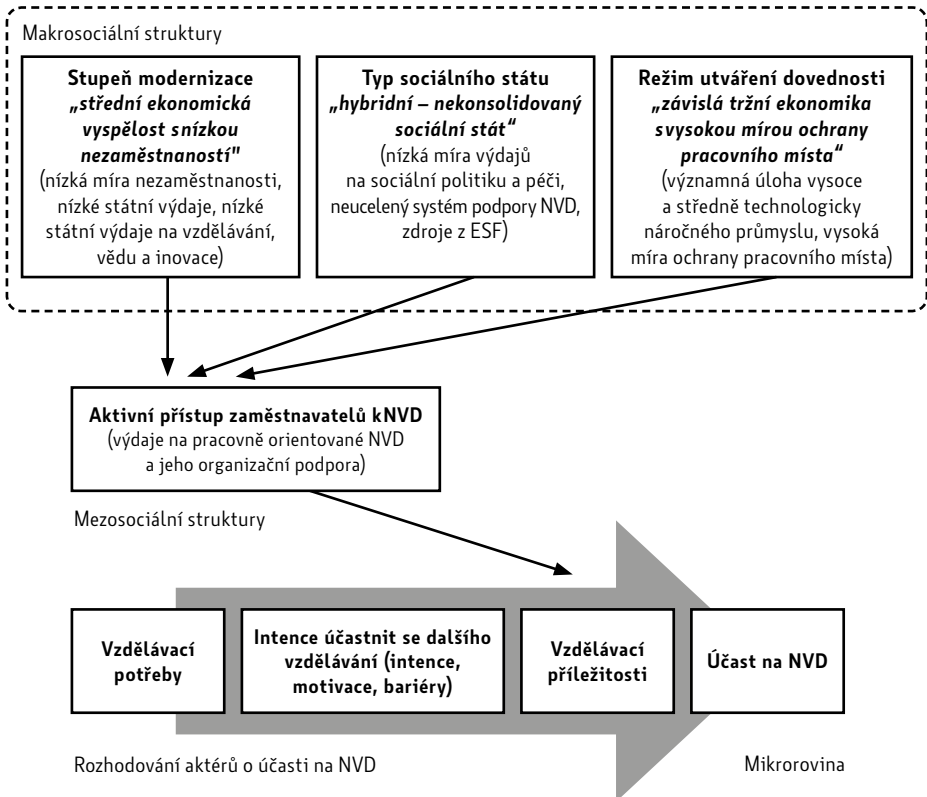
Při srovnání s vysoce rozvinutými ekonomikami na severozápad od českých hranic má tuzemský trh práce mnohem nižší zastoupení osob ve znalostně intenzivním průmyslu, kde se průměr EU ve sledovaném období pohyboval mezi 37 a 40 % pracujících, zatímco v Česku byl o 10 procentních bodů nižší. Ve Francii, Finsku či Velké Británii v roce 2016 činil dokonce více než 45 % pracovní síly [Eurostat, 2019].

Specifikem České republiky je pak velké zapojení pracujících ve středně a technologicky náročném zpracovatelském průmyslu, které je ve srovnání s většinou rozvinutých evropských ekonomik dvojnásobné. Jedná se o faktor, který – jak dokládá kapitola 4 – má velmi významný vliv na zapojení některých profesních skupin do NVD v Česku a který by měl tlumit míru celkové účasti na NVD. Ale nedělá to. Navzdory tomuto strukturálnímu předpokladu účast na NVD vzrostla.

Zastávám pozici, že argument v podobě nového – aktivnějšího – přístupu zaměstnavatelů v reakci na uzavřený trh práce umožňuje překonat i nepříznivé strukturální podmínky zdejšího režimu utváření dovedností – nízké vstupní požadavky na trénink pracovní síly. Uzavřený trh práce totiž ve vyšší míře zaktivizoval jeden ze skrytých a důležitých předpokladů, a to vysokou míru ochrany pracovního místa [Dämmrich et al., 2015], kterou závislé tržní ekonomiky a liberální tržní ekonomiky postrádají. Naproti většina pracovních úvazků v České republice je totiž uzavřena na dobu neurčitou [EWCS, 2010, 2015] – podle dat z OECD [2020] je konstantně na 95 % všech pracovních smluv od roku 1997 do roku 2018. Přestože ochrana pracovního místa v Česku v poslední dekádě dle indexu OECD [2020] slábne, stále je výrazně silnější než ve většině evropských zemí [viz Večerník, 2016]. Pokud tudíž chtějí podniky v rostoucí konkurenci na globálních trzích [Lakes & Carter, 2015] obstát a nemají k dispozici další pracovní sílu, nemohou uvažovat o jiné strategii než o investici do vlastních zaměstnanců. V tomto ohledu nemohou uplatnit evropskou široce preferovanou cestu náborem nových pracovníků s požadovanými dovednostmi na úkor tréninku a vzdělávání stávajících pracovníků bez patřičných dovedností [Markowitsch et al., 2013]. Následkem toho pak zvyšují vlastní výdaje na pracovní orientované vzdělávání a vytvářejí příležitosti tam, kde mohou nejvíce profitovat. Tak se oproti situaci po roce 2000 stávají hlavními realizátory a plátcí NVD [srovnej Zounek et al., 2006]. Zároveň je vysoce pravděpodobné, že vlivem nízké přidané hodnoty produktů a služeb nejsou osvojované znalosti příliš rozsáhlé a dovednosti tak

složité, aby vyžadovaly velký časový rozsah školení a dalších organizovaných vzdělávacích aktivit. To přispívá k větší účasti na NVD a současně ovlivňuje časový rozsah realizovaného vzdělávání na jednu osobu.

**Schéma 3.2** Model působení makro- a mezosociálních mechanismů na účast aktérů na NVD po roce 2011



\*\*\*

Na základě získaných poznatků zde nabízím prozatímní alternativní model makro-sociálních faktorů působících na účast na NVD (viz schéma 3.2), který umožňuje plauzibilně vysvětlit všechny tři fáze vývoje zapojení dospělých do aktivit NVD v České republice a který je možné v tomto případě použít jako náhradu (doplnění) za dosud používané makrosociální vysvětlení účasti na NVD. Liší se především integrací mezosociální roviny do daného vysvětlení v podobě začlenění uzavřeného trhu práce a nové/aktivní role podniků, které svými vztahy k zaměstnancům, státu a ekonomice výrazně modifikují dopady struktury hospodářského systému, míry nezaměstnanosti, typu sociálního státu a celkové orientace režimu tvorby dovedností po roce 2011 a následně vedou k růstu celkové účasti osob na NVD.

Daným schématem se ale možné působení makrosociálních faktorů na účast na NVD nevyčerpává, protože pracuje jen s endogenními faktory sociální změny – s institucionálními charakteristikami zdejšího systému vzdělávání dospělých – a postrádá významné endogenní faktory, které jsou podle mnohých současných badatelů [Bowl, 2017; Carnoy, 2002, 2016; Milana, 2012; Milana & Holford, 2014] stěžejními hnacími silami transformujícími procesy účasti na NVD po roce 2011. K dané problematice se vrátím ještě v kapitole 6, kde se budu věnovat klíčovým exogenním faktorům, které mi pomohou dovysvětlit hlavní zjištění z této kapitoly, totiž k trendům růstu celkové účasti na NVD v České republice, k jeho dominující pracovní orientaci a k výrazné extenzifikaci zdejšího systému NVD.



# KAPITOLA 4.

## TRENDY ÚČASTNÍKŮ NVD

Podobně jako v případě zapojení do různých organizovaných forem občanské společnosti [Beard, 2005], zapojení do „vysoké kultury“ [Christin, 2012] či do sportovních aktivit [Dishman & Chubb, 1990], ani v případě NVD není zapojení různých sociálních skupin rovnoměrné. Proto zní druhá stěžejní výzkumná otázka v oblasti dalšího NVD takto: *Kdo jsou jeho hlavní účastníci?* Riddel et al. [2012] upozorňují, že odpověď na ni je důležitá pro formulaci efektivní vzdělávací a sociální politiky, která jinak není s to určit, které skupiny jsou v NVD nejvíce podprezentovány, a tím pádem ochuzeny o výsledné benefity.

Podle Bélanger [2011] je nerovnoměrné zapojení jednotlivých skupin způsobeno postupující industrializací a postindustrializací/deindustrializací, která ústí v rozrůznění zapojených sociálních skupin. Diferenciace v oblasti znalostně intenzivních služeb a hi-tech průmyslu podle něho vede k rozčlenění nároků a příležitostí k dalšímu vzdělávání. Zmnožení vzdělávacích příležitostí a potřeb v některých segmentech trhu práce však vede k nerovnoměrnému vývoji. Proto se pomyslné nůžky účasti jednotlivých skupin od 80. let 20. století postupně rozvírají a čím dál větší část některých sociálních segmentů, kde není funkční diferenciace tak intenzivní, je z dalšího vzdělávání vyloučena [Blossfeld et al., 2014; Kaufman, 2015; McGivney, 2001; Riddel et al., 2012].

Výchozím hybatelem této sociální změny je na nejobecnější úrovni nárůst objemu znalostí a dovedností, které si jedinci musejí v průběhu své životní dráhy osvojit a který je dále sycen akcelerací sociální změny a zastaráváním dosavadních poznatků. Oba procesy jsou nejvýraznější právě v oblasti znalostně intenzivních služeb a profesí s vysokou mírou technologické změny, v nichž je tlak na znovuoobnovování, doplňování a rozvoj znalostí a dovedností nejvyšší [Drucker, 1993]. Oba jsou navíc umocněny tím, že takových profesí díky technologické změně přibývá [Ford, 2015].

Dosavadní zahraniční odborná literatura [např. Boeren, 2016, 2017; Lee, 2017; Desjardins, 2015; Desjardins et al., 2006, 2016] dospívá k závěru, že stěžejními sociálními faktory, které ovlivňují míru zapojení dospělých, jsou (1) věk, (2) gender a (3) nejvyšší dosažené vzdělání, které je ve většině současných socioekonomických režimů předpokladem pro obsazení pozic na trhu práce. Dále se jedná o (4) socioekonomický status aktéra a (5) postavení v práci, které v mnoha sociologických modelech [viz např. Nesbit 2005a, 2005b] tvoří základ třídní klasifikace.

**Tabulka 4.1** Zapojení sociálních skupin do NVD (zdroj: sestaveno na základě Boeren [2016] a Desjardins et al., [2006, str. 74])

Sociodemografický znak	Nadprůměrná účast*	Průměrná účast	Podprůměrná účast**
věk			
18–29			X
30–50	X		
51–69			X
gender			
ženy		X	
muži	X		
hlavní pracovní status			
práce na plný pracovní úvazek	X		
částečný pracovní úvazek			
nezaměstnaný			X
studenti, stážisté, dobrovolníci			X
v důchodu			X
zdravotně handicapovaní			X
na rodičovské dovolené			X
nejvyšší dosažené vzdělání			
základní a střední bez maturity			X
střední s maturitou		X	
vysokoškolské	X		
postavení v práci			
manažer	X		
kvalifikovaný specialista	X		
technici a podobná povolání	X		
technicko-hospodářský pracovník		X	
pracovník ve službách a v prodeji		X	
pracovník v zemědělství a lesnictví			X
řemeslník nebo podobná profese			X
operátor strojů (kvalifikovaný dělník)			X
nekvalifikovaný dělník			X

Poznámka: \* O 25 % vyšší než hodnota průměrné účasti.

\*\* O 25 % nižší než hodnota průměrné účasti.

Tabulka 4.1 na základě zobecněných výsledků z mezinárodních srovnávacích šetření IALS a PIAAC ukazuje, jak tyto kategorie ovlivňují zapojení příslušných skupin do NVD.

V letech 1994–2012 byly do NVD nadprůměrně zapojeny osoby ve věku 30–50 let, ženy o trochu více než muži a osoby pracující na hlavní pracovní poměr a osoby na pozicích s vyššími nároky na pracovní dovednosti více než ostatní. S trochou nadsázky se dá říct, že typickým účastníkem NVD je muž ve středním věku, který pracuje na plný pracovní úvazek, má vysokoškolské vzdělání a je zaměstnán jako vysoce kvalifikovaný řídicí nebo odborný pracovník.

Jak ve světle těchto poznatků vypadá účast jednotlivých sociálních skupin v České republice? Vykazuje Česko stejné charakteristiky jako zobecněná celosvětová data, nebo se odlišuje? Odpovědět na tyto otázky mi pomáhá tabulka 4.2, která mapuje účast jednotlivých sociálních skupin v období let 1997–2016. Je z ní patrné, že ani v případě tuzemského systému vzdělávání dospělých není zapojení všech sociálních skupin rovnoměrné a vyvážené. Co se týká celkového zapojení osob do kurzů, lekcí a školení NVD (viz tabulka 4.2), nejvíce se jich účastní osoby na postech řídicích a vysoce kvalifikovaných, odborných a technických pracovníků. Podle dat z AES 2016 se do NVD zapojily přibližně dvě třetiny aktérů z těchto sociálních skupin. Naopak nejméně se zapojily osoby ve starobním důchodu a osoby zdravotně handicapované (méně než 10 %).

Další holistní pohled na zapojení sociálních skupin do NVD ukazuje na dva klíčové průvodní jevy, které charakterizují vývoj účasti dospělých na NVD v České republice.

Prvním je *plošný růst participace dospělých v naprosté většině sledovaných sociálních skupin*. Nejdramatičtější byl přitom v případě (1) pracujících osob, (2) osob na mateřské dovolené, (3) vysoce kvalifikovaných odborných a technických pracovníků a manažerů, (4) středně kvalifikovaných technicko-hospodářských pracovníků a (5) kvalifikovaných dělníků. Všechny tyto skupiny zaznamenaly od roku 1997 nárůst o více než 20 procentních bodů, tzn. mnohdy zdvojnásobení počtu vzdělávajících se jedinců.

**Tabulka 4.2** Zapojení sociálních skupin do NVD v ČR (zdroj: IALS, 2000, AES, 2007, 2011; 2016)

	IALS 1997	AES 2007	AES 2011	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
účast populace ve věku 18–69 let na NVD	25	32	33	39	+12 p. b.
věk					
18–29	26	23	23	19	-7 p. b.
30–50	32	57	56	57	+25 p. b.
51–69	18	22	21	25	+7 p. b.
gender					
ženy	21	29	32	37	+16 p. b.
muži	31	36	32	41	+10 p. b.

	IALS 1997	AES 2007	AES 2011	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
hlavní pracovní status					
práce na plný pracovní úvazek	33	46	43	53	+20 p. b.
částečný pracovní úvazek	24	33	36	41	+17 p. b.
nezaměstnaný	19	12*	20	19	+0 p. b.
studenti, stážisté, dobrovolníci	21	28	29	30	+9 p. b.
v důchodu	5	5	6	9	+4 p. b.
zdravotně handicapovaní	3	4	3	8	+5 p. b.
na rodičovské dovolené	0	8	16	20	+20 p. b.
nejvyšší dosažené vzdělání					
základní a střední bez maturity	17	14	12	17	+0 p. b.
střední s maturitou	36	34	34	40	+4 p. b.
vysokoškolské	47	48	49	53	+6 p. b.
postavení v práci					
manažer	45	60	60	63	+18 p. b.
kvalifikovaný specialista	47	62	64	70	+23 p. b.
technici a podobná povolání	42	59	57	65	+23 p. b.
technicko-hospodářský pracovník	23	53	53	60	+37 p. b.
pracovník ve službách a v prodeji	22	31	32	40	+18 p. b.
pracovník v zemědělství a lesnictví	17	25	25	32	+15 p. b.
řemeslník nebo podobná profese	27	27	28	39	+12 p. b.
kvalifikovaný dělník	29	48	39	52	+23 p. b.
nekvalifikovaný dělník	18	19	14	23	+5 p. b.

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících. Dospělí ve věku 18–69 let.

\* Nízká reliabilita dat.

Druhým je *ustrnutí vývoje, respektive dílčí pokles, vysledovatelný u tří sociálních skupin*, které se zdají být vůči celkovému trendu rostoucí účasti na NVD „imunní“. Jedná se o (1) osoby ve věku 18–29 let, které ve sledovaném období zaznamenaly dokonce menší míru zapojení – o sedm procentních bodů, (2) nezaměstnané jedince a (3) osoby se základním a středním vzděláním bez maturity. Míra jejich zapojení byla v roce 2016 stejná jako v roce 1997.

V další části kapitoly se zaměřím na podrobnější diskusi o těchto jevech a na hlubší popis vývojových trendů participace jednotlivých skupin. Jejich analýza mi pomůže načrtnout úplnější obrázek proměn účasti na NVD v České republice v posledních třech dekadách a vytvořit dobrý základ pro diskusi o faktorech ovlivňujících účast dospělých na NVD; tuto diskusi nabídnu v kapitole 4.

## VÝVOJ ÚČASTI DLE VĚKU

Významný podíl na celkovém nárůstu zapojení dospělých do NVD má rostoucí účast osob ve středním věku (30–50 let). Jejich zapojení prošlo intenzivním vývojem především v desetiletí mezi roky 1997 a 2007. Po roce 2007 začala již stagnovat. V této věkové skupině se dnes NVD účastní více než každý druhý dospělý. Domnívám se, že tak výrazné zastoupení je dáno masivním zapojením této skupiny na trhu práce, tudíž vyšší měrou účasti na pracovně orientovanému vzdělávání a vzdělávání placeném zaměstnavatelem.

Pro aktéry ve věku 18–29 let je pak jako pro jedinou sociální skupinu příznačný pokles účasti na NVD. Ačkoli ani v roce 1997 nebylo jejich zastoupení nijak vysoké (26 %), odpovídalo tehdejší průměrné participaci všech skupin. Během následujících dvou desetiletí ale podíl účastníků z této věkové skupiny klesl na 19 %, což byla přibližně polovina průměrné účasti v Česku. Tento jev jednoznačně souvisí s jedním z klíčových procesů, který ovlivnil české vysoké školství po roce 2000, a to s masifikací účasti v terciárním vzdělávání v letech 2000–2012 [srovnej např. Koucký, 2009; Prudký et al., 2010]. Během tohoto krátkého období došlo ke zdvojnásobení počtu vysokoškolských studentů z necelých 200 000 na více než 400 000, což odčerpalo velkou část potenciálních účastníků NVD z této věkové skupiny.

Zatímco dříve byla účast osob ve věku nad 50 let nízká, data z roku 2016 ukazují mírný výkyv z tohoto trendu. Podíl těchto osob stoupl z 18 % na 25 %. Doplním ještě, že ani podrobnější analýzou dat z AES 2016 nelze ve „vnořené“ věkové kohortě 51–60 let vysledovat tak prudký pokles účasti jako v jiných evropských státech, což České republice dává unikátní pozici na mezinárodní scéně. Účast v této věkové kohortě (33 %) je srovnatelná s celkovou průměrnou účastí mezi lety 2007 a 2011. Z komparativního hlediska je tento jev poměrně ojedinělý, protože Česká republika má jednu z nejnižších úrovní propadu účastníků v této věkové skupině. Pravděpodobně vysvětlení je třeba hledat v uzavřeném trhu práce a demografické křivce. Jelikož Česká republika v současnosti nečelí výrazné migraci, která by nabázela nahrazení starší pracovní síly silou mladší, a zároveň nejpočetnější generační kohorty na trhu práce spadají do kategorie 40–60 let, má tato věková skupina dobré predispozice pro účast na pracovně orientovaném NVD. Minulá kapitola ukázala, že se stalo převažující formou NVD v Česku.

Mobilizace starších dospělých do NVD a větší zapojení mladších dospělých (18–24 let) do formálního vzdělávání mají podíl na celkovém stárnutí účastníků NVD. Zatímco v druhé polovině 90. let byl průměrný věk tuzemského účastníka 33 let, v roce 2016 tomu byl už 41 let.

## VÝVOJ ÚČASTI DLE GENDERU

Přestože je mezi muži a ženami, kteří se od 90. let 20. století účastní NVD, rozdíl, s postupem času se zmenšuje. Zapojení žen totiž v následujícím období rostlo mnohem rychleji než zapojení mužů – u žen to bylo 21 % (1997), resp. 37 % (2016), zatímco u mužů šlo jen o 10 procentních bodů.

Pravděpodobný sociální mechanismus v pozadí tohoto empirického posunu je třeba hledat ve větším zapojení žen do trhu práce v poslední dekádě po roce 2010, které dokládají i výsledky *European Working Condition Survey* [EWCS, 2010, 2015; srovnej též OECD, 2020]. Ačkoli toto zapojení není tak vysoké jako u mužů, mezi lety 2010 a 2015 se zvýšilo zejména díky nárůstu zkrácených pracovních úvazků, o které mají dominantně zájem právě ony. Díky tomu se předpoklady žen k účasti na NVD, alespoň na první pohled, zlepšily. Při hlubším rozboru, který bere v potaz i skryté faktory, například zastoupení žen v pracovním orientovaném vzdělávání hrazeném zaměstnavateli nebo bariéry v účasti, vidím mezi muži a ženami výrazné rozdíly. Příležitosti žen, zapojit se do pracovním orientovaného a zaměstnavateli hrazeného NVD, se naopak stávají méně časté [Vaculíková, Kalenda, & Kočvarová, 2019; Kalenda & Kočvarová, 2020].

## VÝVOJ ÚČASTI DLE PRACOVNÍHO STATUSU

I pro Českou republiku platí jedna z tezí Knuta Illerise [2004], že aby se mohl dospělý účastník NVD, měl by být zaměstnán. Data z tabulky 4.2 ukazují, že osoby zaměstnané na plný úvazek se NVD účastní s nadprůměrnou četností. Kategorie zaměstnanců s částečným i zkráceným úvazkem zároveň zaznamenaly v monitorovaném období růst účasti o 20, resp. 17 procentních bodů.

Naproti tomu osoby mimo trh práce, tj. ve starobním důchodu, zdravotně handicapované či nezaměstnané, vykazují velmi nízkou úroveň účasti na NVD. U prvních dvou skupin se pohybuje dokonce pod úrovní 10 %. Je s podivem, že participace nezaměstnaných na NVD, kam je řazeno i rekvalifikační vzdělávání, zůstala po celé sledované období konstantně na 20 %, a to navzdory poměrně dramatické fluktuaci nezaměstnanosti a dalších hospodářských ukazatelů (viz kapitola 3).

Specifickým jevem je pak vývoj zapojení osob na rodičovské dovolené, který ještě v roce 1997 činil 0 % a během následujících 20 let se dostal na 20 %. Jde o číslo, které je srovnatelné například se zapojením nezaměstnaných nebo dospělých ve věku 18–29 let, respektive o číslo jen trochu nižší než průměrná účast na NVD v Česku ve 2. polovině 90. let 20. století.

Třebaže má Česká republika pro osoby odcházející na rodičovskou dovolenou jednu z nejvyšších hodnot míry ochrany pracovního místa v Evropě [Dämmrich et al., 2015; OECD 2020], postupně narůstá tlak na udržování pracovních dovedností v jejím průběhu. Podle šetření PIAAC dochází u osob na rodičovské dovolené k dramatickému poklesu všech indikátorů funkční gramotnosti [viz např. Straková & Veselý, 2013], který negativně ovlivňuje pracovní kompetence jedinců, většinou žen, po návratu z rodičovské dovolené. Vyšší míra zapojení do aktivit NVD se v tomto ohledu zdá být jednou z logických reakcí na danou situaci, zvláště v případě osob, které jsou před nástupem na rodičovskou dovolenou zaměstnány ve znalostně intenzivních službách nebo technologicky náročných výrobních profesích.

## VÝVOJ ÚČASTI DLE DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ

Rozdíly v zapojení do NVD dle dosaženého vzdělání jsou v České republice snadno rozpoznatelné. Dlouhodobě se ho účastní přibližně polovina vysokoškolsky vzdělané populace, což je třikrát více než u populace se základním nebo středním vzděláním bez maturity. Svou roli zde sehrává jak to, že lidé s vyšší úrovní vzdělání pracují na kvalifikačně náročnějších pozicích, tak to, že mají zpravidla pozitivnější přístup ke vzdělávání [Boeren, 2009, 2011; Boeren et al., 2012a] – častěji zdůrazňují jeho hodnotu a mají rozvinutější schopnost sebeřízeného učení a self-efficacy [Jakešová, et al., 2016].

Z hlediska vývojových trendů je možné říct, že míra zapojení je po celé sledované období a napříč všemi vzdělanostními kategoriemi konstantní. Teprve při posledním šetření AES 2016 mírně stoupá ve prospěch držitelů vysokoškolského titulu a osob se středním vzděláním s maturitou, což pravděpodobně pramení z mírného růstu zastoupení těchto osob v české populaci od roku 1997 (ne tedy z výraznější změny postoje v těchto skupinách).

## VÝVOJ ÚČASTI DLE PRACOVNÍ POZICE

Ačkoli je proces učení nedílnou složkou každého pracovního prostředí, jeho podoba se významně liší dle povahy práce, její složitosti a dovedností, které k ní jedinec potřebuje. Následně se podle Illerise [2004] liší zastoupení jednotlivých typů pracovních pozic v NVD. V České republice, stejně jako jinde, se jednoznačně nejvíce zapojují dospělí z profesí s nejvyššími požadavky na kognitivní, manažerské nebo komunikační dovednosti, například odborní a techničtí pracovníci (inženýři, konstruktéři, právníci, architekti) a manažeři. V roce 2016 se vzdělávaly dvě ze tří osob pracujících na těchto pozicích. Už v 90. letech měly nadprůměrnou účast na NVD; ta v následujících dvou dekádách ještě vzrostla, a to o 20 procentních bodů.

Unikátní vývoj pak prodělalo další vzdělávání středně kvalifikovaných pracovníků ve službách. Zatímco v roce 1997 se technicko-hospodářští pracovníci vzdělávali méně, než byla tehdejší průměrná účast, v roce 2016 tvořili už v 60 % zapojených osob, a jejich zapojení do NVD je tedy v posledních letech nadprůměrné. Příčiny takového zapojení je třeba hledat v masivním nástupu používání ICT a e-agendy po roce 2000, stejně jako v samotné transformaci servisního sektoru během let 1990–2005, který expandoval ze 45% podílu pracovních sil na 55 %. Nově zřizované pozice v servisním sektoru vyžadovaly vyšší míru dalšího vzdělávání.

Neméně zajímavé je, že účast nestoupla jen u „bílých límečků“ úzce spjatých s třetí vlnou [Toffler, 1992] transformace světové ekonomiky, s její deindustrializací a se sílícím vlivem sektoru služeb, ale i u „modrých límečků“. Od 2. poloviny 90. let je totiž patrný nárůst účasti kvalifikovaných dělníků na NVD, za celé sledované období až o 23 procentních bodů. Nekvalifikovaní dělníci si oproti tomu od roku 1997 polepšili jen o 6 procentních bodů. Nicméně vývoj zapojení těchto dvou profesních skupin zdaleka nebyl lineární, protože kvalifikovaní dělníci dosáhli už v roce 2007 vysoce nadprůměrné účasti na NVD,

srovnatelné například s technicko-hospodářskými pracovníky. Jejich účast se pak v roce 2011 propadla o 9 procentních bodů a v období mezi rokem 2011 a 2016 znovu dramaticky rostla a dosáhla historického maxima.

Účast nekvalifikovaných dělníků prošla sice méně cyklickým vývojem, ale přesto jevila známky nelineární změny (viz tabulka 4.2). Nejvýraznějším rysem byl propad podílu účastníků v období hospodářské krize 2007–2011 oproti období 1997–2011 o 5 procentních bodů. Naopak v poslední sledované etapě (2011–2016) došlo k výrazné akceleraci ze 14 na 23 %.

Zatímco ostatní sociální skupiny vykazují většinou mírný lineární růst či stagnaci účasti na NVD, u „modrých límečků“ jsou patrné nejvýraznější výkyvy mezi jednotlivými šetřeními IALS a AES. Domnívám se, že je to proto, že právě tyto sociální skupiny jsou nejvíce ohroženy změnami dynamiky ekonomiky a trhu práce v České republice. Jsou tudíž i nejvímavější na omezování výdajů podniků na další firemní a profesní vzdělávání, propouštění či zavádění dalších opatření, která mají při zpomalení hospodářské dynamiky minimalizovat náklady spojené s výrobou. Výborně tuto nepříjemnou situaci dělnických profesí ukazují výsledky EWCS z roku 2010 – prezentují statisticky významně vyšší obavy ze ztráty práce u pracovníků z dělnických profesí než u pracovníků z jiných profesí [EWCS, 2010].

## ČESKÝ VZOREC ÚČASTI

Pokud mám odpovědět na jednu z otázek, kterou jsem položil v úvodu této publikace, totiž *terez sociální skupiny se v České republice nejvíce zapojují do NVD*, zjišťuji, že tuzemské výsledky z let 1997–2016 kopírují velkou část mezinárodních vzorců účasti [viz např. Boeren, 2016, 2017; Desjardins et al., 2006, 2016]. Body, v nichž se Česko odlišuje, mapují tabulky 4.3 a 4.4. Obě ukazují, zda je zapojení sledovaných sociálních skupin vzhledem k výchozímu teoretickému modelu nadprůměrné (tabulka 4.3) či podprůměrné (tabulka 4.4). Pomáhají tudíž posoudit specifika českého vzorce účasti na NVD.

**Tabulka 4.3** Nadprůměrná zapojení sociálních skupin do NVD v ČR v letech 1997–2016

Sociodemografický znak	Teoretický model nadprůměrné účasti na NVD*	Nadprůměrná účast na NVD v roce 1997	Nadprůměrná účast na NVD v roce 2016
věk			
30–50	X	ANO	ANO
gender			
ženy			
muži	X	ANO	NE
hlavní pracovní status			
práce na plný pracovní úvazek	X	ANO	ANO



Sociodemografický znak	Teoretický model nadprůměrné účasti na NVD*	Nadprůměrná účast na NVD v roce 1997	Nadprůměrná účast na NVD v roce 2016
nejvyšší dosažené vzdělání			
vysokoškolské	X	ANO	ANO
postavení v práci			
manažer	X	ANO	ANO
kvalifikovaný specialista	X	ANO	ANO
technici a podobná povolání	X	ANO	ANO
technicko-hospodářský pracovník			ANO
kvalifikovaný dělník			ANO

Poznámka: \* O 25 % vyšší než hodnota průměrné účasti.

Analýza nadprůměrné účasti přitom ukazuje tři drobné anomálie v participaci na NVD v roce 2016 oproti poznatkům, kterých dosáhnul zahraniční výzkum vzdělávání dospělých. Vzorce účasti v roce 1997 naopak plně odpovídají Desjardinsovu modelu [Desjardins et al., 2006]. Zapojení do NVD v roce 2016 je zajímavé tím, že muži už se NVD neúčastní nadprůměrně. Gender tudíž začíná pozbývat platnost sociálního faktoru, který by diferencoval míru zapojení do aktivit NVD, jak tomu bylo v 2. polovině 90. let. Nově pak se nadprůměrně zapojily dvě sociální skupiny: technicko-hospodářští pracovníci a kvalifikovaní dělníci. Právě výrazná účast těchto dvou skupin představuje typický rys současného českého systému NVD. Domnívám se, že je dána na jedné straně dlouhodobou změnou zdejšího trhu práce, který vykázal nárůst pracovních pozic ve středně a nízko kvalifikovaných službách, a na druhé straně velkým zastoupením vysoce a středně technologicky náročného zpracovatelského průmyslu, který disponuje kvalifikovanými dělníky. Jejich podíl na českém trhu práce je v porovnání s průměrem EU dvojnásobný.

Podobně jako v předešlém případě, i podprůměrné zapojení sociálních skupin vykazuje vzorec obdobný teoretickému modelu (srovnej tabulka 4.4). Nicméně jsou zde už odchylky v empirických datech z roku 1997 [IALS, 2000]. V tomto období totiž neměly podprůměrnou účast osoby ve věku 18–29 let, tudíž logicky ani studenti a stážisté. Zároveň už koncem 90. let není v Česku patrná podprůměrná účast řemeslníků a kvalifikovaných dělníků na NVD. Tento výsledek je vysvětlitelný pravděpodobně dvěma faktory. Za prvé, vzdělávacím systémem, který v roce 1997 nedisponoval početnou populací studující na vysokých školách, a mladí dospělí se tak do NVD zapojovali ve větší míře než v roce 2016. Za druhé, specifiky tuzemského trhu práce s převahou zpracovatelského průmyslu s vysokou zaměstnaností kvalifikovaných dělníků, kteří byli vzhledem ke svým pracovním rolím ve struktuře podniků častěji vzdělávání v NVD.

**Tabulka 4.4** Podprůměrné zapojení sociálních skupin do NVD v ČR v letech 1997–2016

Sociodemografický znak	Teoretický model podprůměrné účasti na NVD*	Podprůměrná účast na NVD v roce 1997	Podprůměrná účast na NVD v roce 2016
věk			
18–29	X	NE	ANO
51–69	X	ANO	ANO
hlavní pracovní status			
nezaměstnaný	X	ANO	ANO
studenti, stážisté, dobrovolníci	X	NE	NE
v důchodu	X	ANO	ANO
zdravotně handicapovaní	X	ANO	ANO
na rodičovské dovolené	X	ANO	ANO
nejvyšší dosažené vzdělání			
základní a střední bez maturity	X	ANO	ANO
postavení v práci			
pracovník v zemědělství a lesnictví	X	ANO	NE
řemeslník nebo podobná profese	X	NE	NE
kvalifikovaný dělník	X	NE	NE
nekvalifikovaný dělník	X	ANO	ANO

Poznámka: \* O 25 % nižší než hodnota průměrné účasti.

Vzorec se opakuje i v roce 2016, avšak se dvěma výjimkami: následkem expanze terciárního vzdělávání se snížila účast kohorty 18–29letých a zároveň pracovníci v zemědělství a lesnictví nově nevykazují podprůměrnou účast na NVD. Pravděpodobně pokrok v technologiích (vyšší míra automatizace) v dané oblasti způsobil, že její pracovníci se vzdělávají častěji.

\*\*\*

V této kapitole jsem neusiloval jen o popis hlavních skupin účastníků NVD, ale i o přiblížení trendů, které pomáhají porozumět povaze vývoje NVD – *trajektorii jeho sociální změny* [Mahoney & Rueschmeyer, 2003]. Stěžejní význam mají dva znaky zapojování dospělých do každodenní praxe NVD:

(1) *Nerovnoměrnost vývoje*, která je dána nesterjnoměrnou mobilizací různých sociálních skupin. Vzorec tohoto zapojení je přitom velmi podobný tomu, který popisuje dosavadní odborná literatura. Odchyluje se v případě sociálních skupin diferencovaných dle pracovní pozice. Je typické, že tyto pozice jsou dány „dědictvím“ struktury trhu práce a národního hospodářství po roce 1989 s velmi vysokou zaměstnaností v technologicky náročném průmyslu.

(2) *Nespojitost vývoje*, kterou lze připsat na vrub fluktuaci zapojení některých sociálních skupin během let 1997–2016. Nejvyšší míru přitom opět vykazují sociální skupiny vymezené dle pracovní pozice. Jsem toho názoru, že tyto změny jsou pravděpodobně způsobeny proměnami ekonomické dynamiky (viz kapitola 6) a vyšší poptávkou po vzdělávání v určitých profesích, stejně jako rostoucí úlohou zaměstnavatelů jako stěžejních poskytovatelů a zprostředkovatelů NVD v České republice (viz kapitola 3).

Pokud to shrnu, trendy účastníků NVD podporují závěry z předešlé kapitoly, tzn. určující roli trhu práce a navazujících sociálních kategorií, v tomto případě zaměstnaneckého statusu a kvalifikace. Tyto oblasti nejenže prošly nejvýznamnějšími změnami v zapojení do NVD, ale také je nejčastěji formuje dynamika hospodářství, jak ukazuje např. propad účasti v kategoriích zaměstnanců dle kvalifikační náročnosti profesí v období 2007–2011.



## KAPITOLA 5.

### TRENDY FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH ÚČAST NA NVD<sup>24</sup>

V této kapitole přenesu pozornost k další otázce, a to k *hlavním faktorům podmiňujícím účast dospělých na NVD*. Zajímá mě, jaké mikro- a mezosociální mechanismy přispívají k tomu, že se některé sociální skupiny zapojují do NVD častěji než jiné. Přednesená otázka úzce souvisí s jednou z nejdiskutovanějších agend současného celoživotního vzdělávání, tj. s vyrovnáváním se se sociálními nerovnostmi v dalším vzdělávání dospělých [Fejes & Nylander, 2019]. *Přispívá v tomto ohledu NVD ke snižování, nebo naopak k posilování sociálních nerovností?*

Jak uvádí Riddel et al. [2012], tato problematika je zvláště relevantní v kontextu současného celosvětového trendu růstu účasti dospělých na NVD. Je adekvátní se ptát, jestli se s rostoucí účastí snižuje nerovnost v přístupu k NVD a jestli se celé NVD demokrati-  
zuje, nebo jsou z něho velké části populace stále vyloučeny. Svým způsobem je to návrat k oblíbenému tématu britské badatelky Veronicy McGivney [2001], která ho od 90. let 20. století formuluje do teze *Mění se, nebo se fixuje vzorec sociálních nerovností v rámci celoživotního vzdělávání?*“

Debata o nerovnostech v NVD má důležitou funkci i v návaznosti na polemiku o nerovnostech v tuzemském vzdělávání, která se v posledních letech intenzivně vede ve vztahu k základnímu a střednímu školství [Matějů et al., 2010; MŠMT, 2020; Prokop, 2020; Prokop & Dvořák, 2019; Prokop et al., 2019]. Česko zde totiž vykazuje jednu z největších nerovností v Evropě vůbec. Sociální původ a vzdělávací aspirace rodičů významným způsobem determinují vzdělávací dráhy dětí v rané fázi formálního vzdělávacího systému a později silně ovlivňují jejich šance na přijetí k vysokoškolskému studiu a jeho úspěšné dokončení. Vysokoškolské vzdělání je v České republice nejen předpokladem vyšších příjmů [Simonová & Hamplová, 2016; Večerník, 2016], ale hlavně lepší ochrany pracovního místa, která funguje jako velmi dobrá „pojistka“ [Keller & Tvrđý, 2008] proti pádu ze stratifikačního žebříčku, když se hospodářství dostane do krize. V souvislosti s tím je vhodné se ptát, jestli sociální původ „neodsuzuje člověka k manuální práci“ [Katrňák, 2004; Katrňák & Fučík, 2010] a k nezapojení do NVD.

---

24 Empirické části této kapitoly stojí na studii Kalenda et al. [2020] *Determinants of Participation in Nonformal Education in the Czech Republic*, otištěné v časopise *Adult Education Quarterly*.

## NEROVNOSTI V NVD

V kontextu pojmání nerovností operuje diskurs celoživotního vzdělávání se dvěma centrálními premisami.

**Premisa první– rovnost přístupu:** K celoživotnímu vzdělávání mají mít všichni rovný přístup tak, aby mohli profitovat z jeho výhod. NVD v tomto případě vystupuje jako možný zdroj nerovností, čemuž je nutné zabránit. Názorně je tento postoj vyjádřen ve strategii OECD:

*„[Je třeba zajistit] rovné příležitosti pro všechny osoby, aby se mohly účastnit vzdělávání a učit se, přičemž by měla být zvláštní pozornost věnována ohroženým skupinám, které jsou znevýhodněny na základě faktorů, jako jsou gender, chudoba, konflikt nebo jiná katastrofa, zeměpisná poloha, etnicita, jazyk, věk nebo zdravotní omezení.“*  
[OECD, 2015, str. 1]

Podle této premisy má veškeré další vzdělávání směřovat k maximální inkluzi dospělých a vytvářet předpoklady pro to, co si od něho slibují mnozí jeho političtí i akademičtí proponenti [viz např. Jarvis, 1985, 1993, 2004; Šimek, 1995, 1996; Tight, 2002] – aby bylo nástrojem lepší sociální pozice aktéra, poté co opustí formální vzdělávání nebo alespoň při konfrontacích s výzvami a problémy, které mu život přinese. Tím se dostáváme ke druhé premise.

**Premisa druhá– zlepšování životních šancí:** Celoživotní vzdělávání má přispívat k odstraňování společenských nerovností. Má být „druhou šancí“ [Rinne & Kivinen, 1993] pro ty, kteří (z jakýchkoli důvodů) neměli možnost v rané fázi vzdělávací biografie využít formální vzdělávání k tréninku a seberozvoji nebo kteří chtějí změnit směr své dráhy a zlepšit svou pozici na trhu práce, případně využít svého jedinečného potenciálu ke změně své situace.

*„[NVD] je důležitým nástrojem rozvoje zaměstnatelnosti pracovní síly, především v odvětvích, která procházejí hlubokou restrukturalizací. Slouží jako druhá šance pro jedince, kteří by jinak byli významně ohroženi z hlediska své životní úrovně, kvality života či zdraví.“* [Nesbit, 2005a, str. 87].

Druhá premisa zároveň úzce souvisí s tím, zda NVD skutečně využívají i lidé méně vzdělaní, kteří (z jakýchkoli důvodů) nevyužili možnosti formálního vzdělávacího systému. Tudíž zda NVD neslouží, jak budu v duchu mechanismu „kumulace šancí“ argumentovat dále, jen těm, kdo vysoké vzdělání už mají, a nevětšuje tak propast mezi vzdělanými a nevzdělanými [viz též Kalenda, 2012]. Jinými slovy, zastavím se i u toho, zda mají všichni stejnou startovací čaru k účasti na NVD. Dvojnásob jsou tyto otázky důležité v tuzemském kontextu, kde nerovnosti z prvních stupňů vzdělávacího systému mají fatální dopady na započaté sociální trajektorie.

## FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PARTICIPACI AKTÉRŮ NA NVD

Při zkoumání dosavadních výsledků mezinárodního výzkumu determinant účasti na NVD zjistíme, že badatelé [viz např. Boeren, 2016, 2017; Desjardins, 2015, 2017; Lee, 2018; Rubenson, 2018; Saar & Räis, 2017] v posledních dvou dekadách dospěli ke koroboraci dvou množin faktorů přímo ovlivňujících účast na NVD. Jedná se o:

- (1) *Mikrosociální faktory*, jakými jsou věk, dosažené vzdělání a ekonomický status, které jsou také pravidelně zařazovány do mezinárodních dotazníkových šetření PIAAC a AES a které pomáhají určit, nakolik jednotlivé sociodemografické znaky predisponují jedince k účasti či neúčasti na NVD. K sociodemografickým proměnným bývají rovněž velmi často přiřazovány i další mikrosociální proměnné v podobě významů přiřádaných dalšímu vzdělávání, které jsou s to pozitivně/negativně ovlivňovat percipovanou utilitu zapojení se do vzdělávání (behaviorální charakteristiky aktérů, jak je pojímá Boeren [2016, 2017]). Velmi často se jedná o aktivní přístup k NVD a hledání informací o něm, což potvrdila řada studií, zejména těch explicitně orientovaných na rozhodování aktérů o účasti na NVD [Baert et al., 2006; Kyndt et al., 2011, 2012, 2013].
- (2) *Mezosociální faktory*, nejčastěji spojované se třemi základními charakteristikami trhu práce, které mají podle některých badatelů [Desjardins, 2014; Saar & Räis, 2017] vliv na zapojování do vzdělávacích aktivit v rámci NVD. Jedná se o (a) kvalifikační náročnost pracovního místa v podobě pracovního zařazení (pozice ve vertikální struktuře organizace), (b) velikost zaměstnavatele a (c) typ pracovního sektoru, v němž zaměstnavatel působí. Díky úzkému propojení s charakteristikami „režimu produkce dovedností“ (podrobněji viz výše) ovlivňují mezosociální faktory profesně orientované NVD ve větší míře než zájmově zaměřené vzdělávací činnosti.

Než se budu podrobněji zabývat tím, jak uvedené množiny sociálních faktorů ovlivňují účast na NVD v Česku, detailně popíšu sociální mechanismy v pozadí. Díky porozumění jejich vlivu budu nejen schopen interpretovat zjištění o jejich vlivu, ale i poukázat na to, jak dosažená zjištění přispívají k mezinárodnímu poznání, respektive které z dosavadních poznatků mezinárodního výzkumu lze v případě České republiky potvrdit. V navazujících kapitolách se pak budu k jednotlivým mechanismům opětovně vracet, protože interagují s dalšími prvky ovlivňujícími účast na NVD – s intencí účastnit se (viz kapitola 7), s motivací k účasti (viz kapitola 8) a s bariérami účasti (viz kapitola 9).

### VĚK

Z hlediska vlivu věku na zapojení do NVD existuje podle badatelů [Desjardins et al., 2006] v biografické dráze jedince fáze, kterou je možné označit jako *senzitivní období*. Aktéři během ní vstupují do dalšího vzdělávání a tréninku nejčastěji. V širším pojetí spadá toto období mezi 30. a 50. rok věku, v užším pojetí pak mezi 40. a 45. rok [Boeren, 2016]. V této životní etapě četnost účasti na NVD vrcholí. Zčásti je to dáno zapojením velké části osob mladších 30 do formálního vzdělávacího systému a zčásti menší motivací starších dospělých k zapojování do dalšího vzdělávání [Ure & Asslid, 2013]. Pro zaměstnavatele

platí, že jsou podle Gaillarda a Desmetta [2010] méně ochotní investovat do tréninku starších pracovníků, neboť ti pravděpodobně nebudou pro organizaci pracovat už tak dlouho jako mladší zaměstnanci. Případný profit z investice do jejich NVD je tak mnohem nižší.

## ÚROVEŇ DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ

Dosažené vzdělání představuje další důležitou determinantu. V tomto ohledu existuje vazba mezi úrovní dosaženého vzdělání jedince a šancí, že bude v dalším vzdělávání pokračovat. Mnoho současných badatelů [viz např. Bask & Bask 2015; Boeren, 2009, 2016, 2017; Estevéz-Abe 2005; DiPrete & Eirich 2006; Rubenson, 2018], kteří následují dnes už klasické koncepce „kumulativních efektů“ Roberta K. Mertona [2009] a Pierra Bourdieuho [1984, 1998], hovoří o „*Matoušově efektu*“<sup>25</sup>: vzdělanější jedinci mají tendenci se vzdělávat mnohem více, protože k tomu mají predispozice z předchozího studia a zároveň z tohoto vzdělávání budou mít prospěch. Jak uvádí Paldanius [2007] a Kondrup [2015], je to proto, že osoby s vyšším vzděláním mají lepší self-efficacy, méně negativních emocionálních zážitků z předcházející školní přípravy a dlouhou formaci prostředím, které jim zdůrazňovalo hodnotu, účelnost a smysluplnost učení.

Podle Kjella Rubensona [2018, str. 348] nesehrává významnou úlohu jen dosažené vzdělání samotného jedince, ale i vzdělání jeho rodičů, skrze které dochází k mezigeneračnímu předávání postojů. Rubenson [2018, tamtéž] to označuje jako „prodlouženou ruku vzdělání“, která může zvyšovat predispozice jedince k zapojení do vzdělávacích aktivit i po skončení formálního vzdělávání. Právě tento efekt prodloužené ruky je důležitý pro posouzení, zda NVD v České republice přispívá k reprodukci a umocňování vzdělanostních nerovností, původně zformovaných v rodinném prostředí, nebo slouží jako jeho částečný korektiv.

## ZÁJEM DOSPĚLÝCH O DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

S úrovní dosaženého vzdělání úzce souvisí aktivní hledání informací o dalším vzdělávání, které je relevantním faktorem pozitivně ovlivňujícím účast dospělých na NVD [Keller, 2010; Crossan et al., 2003; Desjardins et al., 2006]. Setkáváme se s ním mnohem častěji u osob, které mají vyšší úroveň dosaženého vzdělání [Baert et al., 2006; Cincinnato et al., 2016]. Pokud se aktéři o nabídku vzdělávacích aktivit zajímají, výrazně stoupá šance, že se ho zúčastní. V opačném případě podle Kjella Rubensona [2007] tato pravděpodobnost strmě klesá. V tomto ohledu jde o jeden z projevů intence se vzdělávat [Kyndt et al., 2011, 2012, 2013], která aktéry významně predisponuje k samotné účasti.

---

25 Odkazuje na biblický příběh o Matoušovi, který ukazuje, že ti, kteří už něco mají, dostanou ještě více.



## **EKONOMICKÝ STATUS**

Třetím mikrosociálním faktorem, který velmi často ovlivňuje participaci na NVD, je míra zapojení jedinců do trhu práce. Vlivem sílící orientace celoživotního vzdělávání na požadavky světa práce od 90. let 20. století, která se v poslední dekádě ještě stupňuje (srovnej kapitola 3), je logické, že pracující osoby mají větší šanci účastnit se NVD než osoby pobírající starobní důchod, osoby nezaměstnané, osoby na rodičovské/mateřské dovolené nebo studenti [Desjardins, 2015, 2017]. Dalším důvodem vyšší účasti zaměstnaných na NVD je to, že tito aktéři mohou prakticky ihned přenést nově nabyté dovednosti do praxe. Nezaměstnaní mohou být ve věci výhod, které jim ze vzdělávání plynou, nejistí; náklady se jim také mohou zdát přehnaně vysoké, zvláště pokud v dané zemi neexistuje institucionální podpora celoživotního vzdělávání [Boeren, 2016].

## **PRACOVNÍ POZICE DANÁ KVALIFIKACÍ**

Pracovníci v profesích s vysokými požadavky na dovednosti a/nebo s větší pracovní zodpovědností v hierarchii organizace mají mnohem větší pravděpodobnost, že se budou v rámci NVD vzdělávat, než nekvalifikovaní pracovníci a osoby na nižších příčkách hierarchie organizace [Brunello, et al., 2007; Kaufman, 2015; Roosmaa & Saar, 2017; Saar & Räis, 2017]. Ellen Boeren [2016, str. 93–94] se domnívá, že tyto nároky jsou dány primárně komplexností a nepředvídatelností práce na pozicích s vyšší potřebou kvalifikace a manažerských dovedností; oproti tomu dělnické pozice vykazují vysokou míru setrvačnosti, rutiny a předvídatelnosti. Eva Kyndt a Herman Baert [2013] pak k těmto predispozicím přidávají ještě některé další atributy, které na základě analýz podnikového vzdělávání v Belgii vychylují účast na NVD ve prospěch vysoce kvalifikovaných pozic a manažerů. Vysoce kvalifikovaní pracovníci totiž zpravidla mají větší příjmy, kontrolu nad obsahem své práce i nad pracovním režimem. Díky tomu se mohou snadněji rozhodovat, zda se budou dále vzdělávat, a mají na to větší disponibilní zdroje.

## **VELIKOST ZAMĚSTNAVATELE**

Z detailních analýz dat z AES 2007 vyplývá, že velikost zaměstnavatele výrazně ovlivňuje šanci zaměstnance na účast na NVD [Hefler & Markowitsch, 2008, 2010; srovnej též Kyndt et al., 2009; Kyndt & Baert, 2013; Markowitsch et al., 2013]. Menší podniky (do 50 zaměstnanců) často nemají dostatečně rozvinutý systém řízení a rozvoje lidských zdrojů, a to v podobě specializovaných pozic/oddělení zabývajících se touto agendou ani v podobě strategií a plánů firemního vzdělávání. Jak uvádějí estonské badatelky Ellu Saar a Mari Liis Räis [2017], které analyzují vliv velikosti zaměstnavatele na aktivity dalšího profesního tréninku, mají zaměstnanci ve velkých firmách (s více než 250 zaměstnanci) k dispozici mnohem více příležitostí ke vzdělávání. Velké podniky totiž častěji disponují specializovanými útvary (HR, R&D), které se na firemní vzdělávání cíleně zaměřují a činí ho součástí firemní politiky a kariérních plánů jednotlivých zaměstnanců. Největší pravděpodobnost účasti přitom mají zaměstnanci ve velkých nadnárodních korporacích.

Kyndt a Baert [2013] upozorňují, že prospěšná role personálního řízení ve velkých firmách spočívá v nabídce možností vnitřní vertikální mobility, která je v malých podnicích jen obtížně dosažitelná. Velké podniky také podporují interní nábor podmíněný vzděláváním pro účely firemní kariéry.

Hefler a Markowitsch [2008, 2010] v analýzách firemního vzdělávání v Evropě naopak zdůrazňují limity malých podniků ve vztahu k NVD, za něž nejčastěji považují omezené a mnohdy nedostatečné finance a čas, který je možné dalšímu rozvoji zaměstnanců věnovat na úkor každodenní pracovní agendy.

## PRACOVNÍ SEKTOR

Významnou mezosociální determinantou NVD je pracovní sektor, v němž jedinec působí. Technologicky náročné oblasti kladou mnohem větší nároky na doplňování a rozvoj dovedností, a tudíž jedince predisponují k vyšší míře zapojení do NVD. Největší šance mají v tomto směru pracovníci v „intenzivních znalostních profesích“ s vyššími požadavky na kontinuální trénink; osvojené poznatky a dovednosti mají v těchto odvětvích dlouhodobější využitelnost. Osoby, které zde pracují, považují seberozvoj za samozřejmou součást své profesní dráhy a akceptují individualizaci [Iversen & Soskice, 2019]. Nejmenší šance na NVD naopak vykazují pracovníci v zemědělství a ve zpracovatelském průmyslu.

**Tabulka 5.1** Přehled statisticky významných faktorů ovlivňujících účast a neúčast na NVD a jejich mechanismů

Faktor účasti	Statisticky významná korelace s účastí na NVD	Statisticky významná korelace s neúčastí na NVD	Mechanismus v pozadí pozitivní korelace s účastí na NVD	Typ mechanismu
věk				
18–29			„okénko příležitosti“	relační mechanismus
30–50	ANO			
51–69		ANO		
hlavní pracovní status				
práce na plný pracovní úvazek	ANO		„integrace do trhu práce“	relační mechanismus
částečný pracovní úvazek		ANO		
nezaměstnaný		ANO		
studenti, stážisté, dobrovolníci		ANO		
v důchodu		ANO		
zdravotně handicapovaní		ANO		
na rodičovské dovolené		ANO		

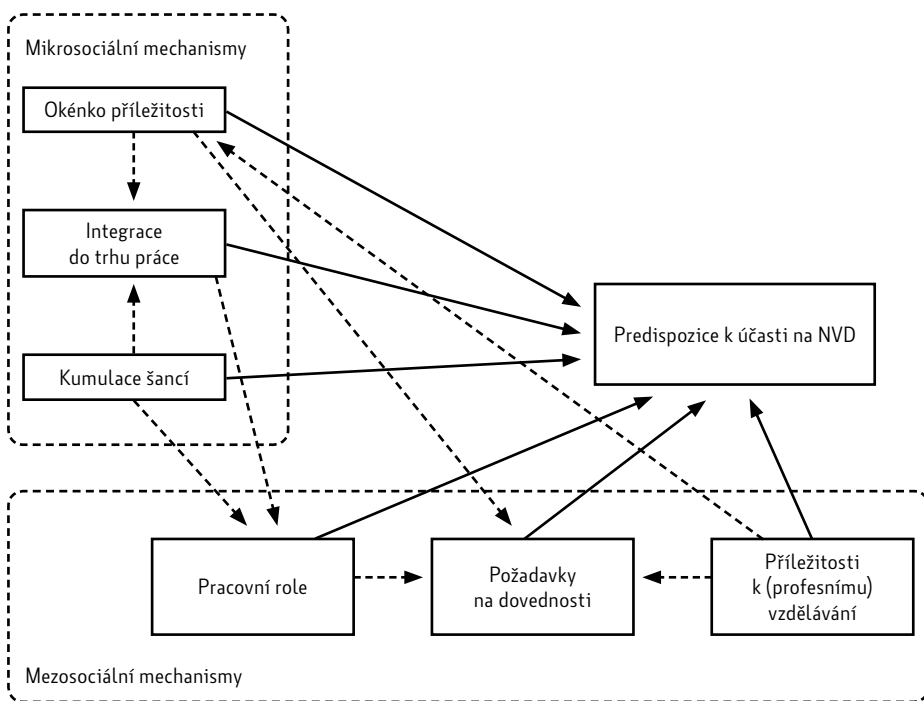
Faktor účasti	Statisticky významná korelace s účastí na NVD	Statisticky významná korelace s neúčastí na NVD	Mechanismus v pozadí pozitivní korelace s účastí na NVD	Typ mechanismu
nejvyšší dosažené vzdělání				
základní		ANO	„kumulace šancí“	kognitivní mechanismus
střední bez maturity		ANO		
střední s maturitou	ANO			
vysokoškolské	ANO			
aktivní hledání informací o NVD	ANO			
postavení v práci				
manažer	ANO		„profesní role“	mechanismus prostředí
kvalifikovaný specialista	ANO			
technici a podobná povolání	ANO			
technicko-hospodářský pracovník				
pracovník ve službách a v prodeji		ANO		
pracovník v zemědělství a lesnictví		ANO		
řemeslník nebo podobná profese		ANO		
kvalifikovaný dělník		ANO		
nekvalifikovaný dělník		ANO		
velikost zaměstnavatele				
do 50 zaměstnanců		ANO	příležitosti k rozvoji a profesnímu vzdělávání	mechanismus prostředí
od 51 do 249 zaměstnanců				
nad 250 zaměstnanců	ANO			
pracovní sektor				
zemědělství		ANO	požadavky na dovednosti	mechanismus prostředí
průmysl a stavebnictví		ANO		
služby				
znalostní sektor	ANO			

## MECHANISMY V POZADÍ ÚČASTI NA NVD (TEORETICKÁ SYNTÉZA)

Z předcházejícího přehledu odborné literatury o faktorech účasti/neúčasti na NVD je patrné, že nerovnost může způsobovat celá řada mechanismů, které zvyšují/snižují šance části dospělých zapojit se do NVD (srovnej tabulka 5.1). Jde de facto o trojici mikrosociálních a trojici mezosociálních mechanismů, které působí na rozhodování jedince o účasti na NVD. Schéma 5.1 pak zobrazuje jejich působení na predispozice k účasti.

Na jedné straně schématu jsou mikrosociální mechanismy, které budu v textu dále označovat jako (1) „okénko příležitostí“, (2) „integraci do trhu práce“ a (3) „kumulaci šancí“ a které se dominantně opírají o sociálně-biografické znaky aktéra v rámci jeho životní dráhy. Na straně druhé se jedná o (4) „profesní roli“ dospělého, danou jeho postavením v práci, (5) „požadavky na dovednosti“, ovlivněné sektorem ekonomiky, v němž zaměstnavatel daného jedince působí, a o (6) „příležitosti k rozvoji“, které jsou primárně utvářeny velikostí zaměstnavatele a následně zvyšují/snižují šance jedince na účast na NVD. Těchto šest mechanismů sdružuje faktory, které jsem podrobně rozebral výše (viz tabulka 5.1) a které budou předmětem statistických analýz v dalších kapitolách.

**Schéma 5.1** Teoretický model mechanismů ovlivňujících rozhodování aktérů o zapojení do NVD



Nyní podrobněji – z pohledu mechanistického přístupu k vysvětlování sociální/edukační reality – k obsahu a vzájemné interakci. Pro *okénko příležitostí* je typické, že se jedná o mechanismus, který nejenže zvyšuje šance aktéra na další vzdělávání či na vzdělávání v určitém senzitivním období životní dráhy (mezi 30 a 50 lety věku), ale zároveň působí na věk vstupu na trh práce a odchod z něho, čímž spojuje biografický věk jedince s jeho integrací do trhu práce. Okénko příležitostí tak vytváří přímé strukturální předpoklady pro účast na NVD, když zvětšuje příležitosti k zapojení dospělých určitého věku prostřednictvím jeho formálních i neformálních pracovních vztahů.

Druhým mechanismem je *kumulace šancí*, která vychází z akumulace kulturního kapitálu v podobě certifikátů o dosaženém formálním i neformálním vzdělání, o znalostech

a dovednostech. Čím větší tato akumulace je, tím větší je šance, že se jedinec bude zapojovat do NVD. Kumulace šancí je kognitivním mechanismem, který mění pohled aktérů na motivaci, intenci a překážky v účasti na NVD. Osoby s větším kulturním kapitálem vykazují větší ochotu účastnit se NVD a následně větší zapojení. Navíc kumulace šancí ovlivňuje i další části představeného teoretického modelu (viz obrázek 5.1). Nejvyšší dosažené vzdělání je totiž předpokladem pro obsazení vysoce kvalifikovaných pracovních pozic v těch segmentech trhu práce, které mají mnohem vyšší požadavky na další vzdělávání. V tomto ohledu funguje jako zprostředkovaný relační mechanismus [Koucký et al., 2014; Prokop, 2020; Prokop et al., 2019; Večerník, 2016].

*Integrace aktéra do trhu práce* je pak dalším sociálním mechanismem, který podmiňuje zapojení dospělých do NVD. Je-li jedinec zaměstnán, výrazně se tím zvyšuje jeho šance na zapojení do dalšího NVD. V okamžiku vyloučení z trhu práce se jeho šance na zapojení do činností NVD strmě propadají. Jedná se tudíž o relační mechanismus, který ovlivňuje jak vzdělávací potřeby, tak příležitosti aktérů.

Mezourovňové mechanismy jsou primárně spojeny s charakteristikami zaměstnavatelů, pracovních sektorů a trhu práce, „Všechny tyto mechanismy představují různé formy působení prostředí v podobě struktur trhu práce, jejichž prostřednictvím ovlivňují vzdělávací potřeby a a příležitosti jedinců.

Výchozím mezosociálním mechanismem je v tomto případě *pracovní role aktéra*, která určuje nároky na kvalifikaci na dané pozici a nutnost postupného obnovování a doplňování znalostí a dovedností prostřednictvím vzdělávacích aktivit. Šance na to, že se bude dospělý dále vzdělávat, je ale zároveň podmíněna i *příležitostmi k rozvoji*, které jsou výrazně diferencovány dle velikosti podniků. Čím větší je zaměstnavatel, tím větší šanci má jeho zaměstnanec na NVD. Svou roli hrají i *požadavky na rozvoj dovedností*, které se liší dle typu hospodářského sektoru, přičemž práce ve znalostně intenzivních službách a technologicky náročném průmyslu výrazným způsobem zvyšuje vzdělávací potřeby a skrze to i pravděpodobnost, že se jedinci zúčastní NVD.

V návaznosti na tuto diskusi je třeba uvést, že mikro- a mezosociální mechanismy nepůsobí ve všech zemích stejným způsobem a s totožným dopadem. Liší se stát od státu a souvisejí s širšími institucionálními charakteristikami – s typem sociálního státu a s režimem formování dovedností. Souvisejí i s interní evolucí jedinců, která velmi často odpovídá koncepci „jednou nastoupené cesty“ [Mahoney, 2000].

O těchto makrostrukturních základech českého systému NVD jsem už ostatně diskutoval v kapitole 3, kde jsem upozornil na specifický institucionální matrix, který vede v porovnání se stávajícími teoriemi účasti dospělých na NVD ke kontradiktorním výsledkům. Zároveň se k němu vrátím ještě v kapitole 6, kde budu analyzovat vnější transformační síly modifikující dopady některých tradičních makrosociálních institucí ovlivňujících participaci na NVD, a v závěru práce v kapitole 10.

## **VLIV SOCIÁLNÍCH MECHANISMŮ NA ÚČAST V NVD V LETECH 2011–2016**

Abych mohl určit, jak uvedené mikro- a mezosociální mechanismy ovlivňují účast dospělých na NVD, zaměřím se na analýzu dat z šetření AES 2011 a 2016, k níž je dostatek relevantních proměnných, které umožňují tyto mechanismy validně a podrobně testovat. Na dalších řádcích se proto soustředím na prezentaci výsledků modelování představených mechanismů prostřednictvím sociodemografických proměnných, které je reprezentují. Pro tento účel jsem použil techniku binární logistické regrese, v níž je účast na NVD chápána jako závislá proměnná a za pomoci metody „ENTER“ jsou následně vkládány (a eliminovány) nezávislé proměnné, odbornou literaturou považované za důležité faktory ovlivňující účast na NVD (viz tabulka 5.1).

Hlavním záměrem takto koncipované analýzy dat bylo určit hlavní faktory reprezentující jednotlivé sociální mechanismy, které ovlivňují účast na NVD. Proto jsem se při prezentaci výsledků nesoustředil na bohatost prezentovaných modelů (více proměnných znamená lepší model), ale na jejich jednoduchost a explanační robustnost. Jinými slovy, hledal jsem minimální počet proměnných, které by vysvětlily co největší rozsah případů účasti dospělých na neformálních vzdělávacích aktivitách. Všechny proměnné, které nedosáhly statistické významnosti, byly vyloučeny.

Logistická regrese byla aplikována na datový soubor z šetření AES 2011 (viz tabulka 5.2) a AES 2016 (viz tabulka 5.3). Pro každý z nich vznikl samostatný model. Díky nim jsem mohl zaznamenat nejen sadu působících faktorů, ale i vývoj jejich působení v čase (2011 vs. 2016). Zvolený postup umožňuje posoudit, jak tyto faktory<sup>26</sup> poznamenaly specifické sociální procesy v podobě uzavřeného trhu práce a nového přístupu zaměstnavatelů, které jsem rozebíral v kapitole 3.

### **MODEL PRO ROK 2011**

Model pro rok 2011 (viz tabulka 5.2) dosáhl statistické signifikace  $\chi^2 (10, n = 10\ 167) = 2\ 465,032$ ,  $p < 0,01$ , přičemž ze všech testovaných proměnných se jako relevantní prediktory zapojení dospělých do neformálních vzdělávacích aktivit ukázaly být tři proměnné: (1) pracovní status, (2) aktivní hledání vzdělávacích příležitostí a (3) nejvyšší dosažené vzdělání. Prezentovaný model v tomto případě vysvětluje od 22 % (Cox and Snell  $R^2$ ) do 30 % (Nagelkerke  $R^2$ ) variance v účasti na NVD, přičemž správně klasifikuje 74 % případů. Výsledná kombinace proměnných zlepšila přesnost modelu z 68 % na 74 %. Jak ukazuje tabulka 5.2, jen jedna subkategorie (střední vzdělání bez maturity) z použitých proměnných nemá statisticky významný příspěvek k modelu.

Prezentovaný model pro rok 2011 ukazuje, že rozhodujícím parametrem v zapojení se do aktivit NVD byl pracovní status jedince. Dospělí pracující na plný pracovní úvazek

26 V rámci analýzy byl proveden i rozbor multikolinearity mezi oběma výslednými modely. Její negativní efekt může být vyloučen, neboť všechny hodnoty tolerance (1/VIF) byly v normě, tj.  $> 0,2$  (srovnej též poslední řádek obou prezentovaných modelů, tabulka 5.2 a 5.3).

se účastnili dalšího neformálního vzdělávání 1,7krát častěji než aktéři se zkráceným úvazkem, 3krát více než nezaměstnaní, 2,8krát více než studenti, a dokonce 9,8krát více než lidé v penzi.

**Tabulka 5.2** Model logistické regrese v účasti na NVD v roce 2011 (zdroj: vlastní výpočet, [Kalenda et al., 2020])

Proměnná	B	S.E.	Wald	df	p	Exp (B)	95% C.I. for Odds Ratio		Tolerance (1/VIF)
							Lower	Upper	
současný pracovní status									
plný úvazek (ref.)			724,978	6	0,000				
částečný pracovní úvazek	-0,507	0,161	9,945	1	0,002	0,602	0,439	0,825	0,986
nezaměstnaný	-1,101	0,122	81,119	1	0,000	0,333	0,262	0,423	0,953
student, dobrovolníci	-1,025	0,098	110,461	1	0,000	0,359	0,296	0,434	0,865
v důchodu	-2,279	0,109	433,521	1	0,000	0,102	0,083	0,127	0,894
zdravotně handicapovaný	-2,048	0,229	79,844	1	0,000	0,129	0,082	0,202	0,957
na rodičovské dovolené	-1,713	0,134	163,618	1	0,000	0,180	0,139	0,234	0,969
hledá příležitosti k učení	1,371	0,059	539,057	1	0,000	3,940	3,510	4,424	0,895
nejvyšší dosažené vzdělání									
základní			350,445	3	0,000				
střední bez maturity	0,141	0,102	1,903	1	0,168	1,151	0,942	1,406	0,358
střední s maturitou	0,838	0,098	72,720	1	0,000	2,312	1,907	2,803	0,360
vysokoškolské	1,308	0,108	147,221	1	0,000	3,700	2,995	4,570	0,452
konstanta	-1,190	0,095	157,382	1	0,000	0,304			

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Populace ve věku 18–69 let.

Další důležitou složkou modelu byl aktivní přístup k hledání informací o dalším vzdělávání, který je jedním ze stěžejních předpokladů využívání vzdělávacích příležitostí. Respondenti, kteří hledali informace o možnostech dalšího vzdělávání, se NVD účastnili téměř čtyřikrát častěji než ostatní.

V neposlední řadě rostla pravděpodobnost účasti na NVD s každou další úrovní vzdělání nad úroveň základního. V tomto ohledu se dospělí se středním vzděláním bez maturity účastnili NVD 1,2krát více, jedinci s maturitou 2,3krát více a jedinci s vysokoškolským vzděláním 3,7krát více než osoby se základním vzděláním.

## MODEL PRO ROK 2016

Logistická regrese pro data z roku 2016 (tabulka 5.3) dosáhla statistické významnosti  $\chi^2(10, n = 12\ 242) = 3\ 318,542$ ,  $p < 0,001$ . Ze všech testovaných proměnných se opětovně ukázaly být statisticky významnými prediktory účasti: (1) pracovní status, (2) vyhledání možností zapojení do celoživotního vzdělávání a (3) stupeň dosaženého vzdělání. Model pro rok 2016 přitom vysvětluje 24% (Cox a Snell  $R^2$ ) až 32% (Nagelkerke  $R^2$ ) rozptyl v účasti a správně klasifikuje 74 % případů. Vkládáním proměnných se jeho přesnost zlepšila z 61 % na 74 %. Jak ukazuje tabulka 5.3, všechny kategorie přispěly ke statistické významnosti modelu.

**Tabulka 5.3** Model logistické regrese účasti na NVD v roce 2016 (zdroj: vlastní výpočet, [Kalenda et al., 2020])

Proměnná	B	S.E.	Wald	df	p	Exp (B)	95% C.I. for Odds Ratio		Tolerance (1/VIF)
							Lower	Upper	
současný pracovní status									
plný úvazek (ref.)			1 279,476	6	0,000				
částečný pracovní úvazek	-0,742	0,117	40,064	1	0,000	0,476	0,378	0,599	0,980
nezaměstnaný	-0,816	0,140	169,181	1	0,000	0,163	0,124	0,214	0,960
student, dobrovolník	-0,665	0,099	283,027	1	0,000	0,189	0,156	0,230	0,878
v důchodu	-2,253	0,086	689,904	1	0,000	0,105	0,089	0,124	0,913
zdravotně handicapovaný	-2,249	0,184	149,601	1	0,000	0,106	0,074	0,151	0,956
na rodičovské dovolené	-1,841	0,109	283,783	1	0,000	0,159	0,128	0,196	0,963
hledá příležitosti k učení	1,728	0,064	733,547	1	0,000	5,630	4,968	6,380	0,887
nejvyšší dosažené vzdělání									
základní			264,437	3	0,000				
střední bez maturity	0,268	0,099	7,339	1	0,007	1,307	1,077	1,586	0,279
střední s maturitou	0,755	0,097	60,915	1	0,000	2,127	1,760	2,571	0,279
vysokoškolské	1,123	0,103	119,126	1	0,000	3,073	2,512	3,759	0,341
konstanta	-0,763	0,094	66,326	1	0,000	0,466			

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Populace 18–69 let.

Struktura druhého modelu je velmi podobná té první. Stejně jako v předešlém případě zaujímá kritickou pozici pracovní status jedince. Dospělí pracující na plný pracovní úvazek se v roce 2016 účastnili NVD s 2,1krát větší pravděpodobností než osoby s částečným pracovním úvazkem, 6,1krát více než nezaměstnaní, a dokonce 9,5krát více než osoby ve starobním důchodu.



Ve vztahu k účasti na NVD mělo vyhledávání informací o příležitostech k neformálnímu učení v roce 2016 ještě kritičtější roli než v roce 2011. Respondenti, kteří hledali informace o školeních nebo kurzech, měli totiž téměř 6krát větší šanci účastnit se NVD než ti, kteří žádné informace nehledali.

Role dosaženého vzdělání byla i v roce 2016 významná, nicméně už ne tolik jako v roce 2011. Osoby se středním vzděláním bez maturity se NVD účastnili 1,3krát více, s maturitou 2,1krát více a s vysokoškolským vzděláním 3krát více.

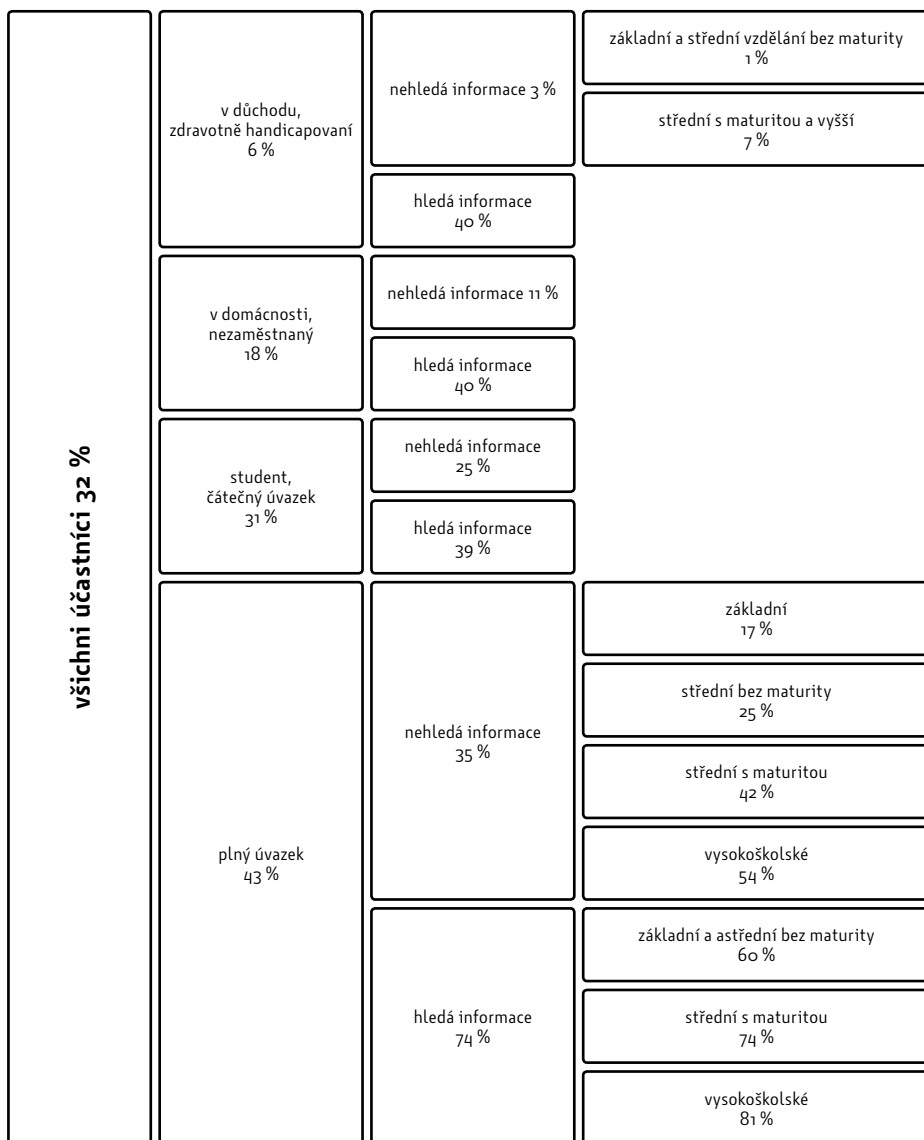
Když obě regresní analýzy shrnu, v obou modelech mají klíčovou funkci prediktorů tytéž proměnné. Jejich vliv na účast na NVD se však mezi lety 2011 a 2016 změnil. Pracovníci s plným pracovním úvazkem se zapojovali do vzdělávacích aktivit mnohem častěji než v roce 2011 a narostl význam aktivního vyhledávání informací o vzdělávacích příležitostech. Zároveň bych měl nicméně doplnit, že úloha nejvyššího dosaženého vzdělání poklesla.

## **ANALÝZA VÝSLEDNÝCH MODELŮ SKRZE APLIKACI ROZHODOVACÍHO STROMU**

V navazující části se zaměřím na vliv výše identifikovaných klíčových proměnných na skutečnost, jak jejich vzájemná kombinace a interakce mění procentuální podíl účasti aktérů na NVD. K tomuto účelu použiji analýzu rozhodovacích stromů, jejíž výsledky v podobě dílčích klastrů jsou pak zobrazeny větvemi grafu (kmenu). Jedná se o metodu CHAID, která rozděluje nezávisle proměnné podle vlivu na závislou proměnnou. Pokud nejsou kategorie jednotlivých proměnných statisticky významně odlišné, kombinuje je.

Graf 5.1 prezentuje výsledky CHAID analýzy pro údaje z roku 2011. Tvoří ho 22 uzlů, přičemž je 14 terminálních. Analýza správně klasifikuje 75 % případů. Schéma se větví postupně shora dolů podle tří dříve identifikovaných determinantů účasti na NVD. Podle CHAID analýzy měl v roce 2011 nejvýznamnější vliv na zapojení do NVD hlavní pracovní status. Na druhé úrovni to bylo vyhledávání informací o možnostech učení a na třetí úrovni nejvyšší dosažené vzdělání jedince. Graf ukazuje statisticky významné kategorie modelu, včetně procenta jedinců, kteří se účastní dalšího neformálního vzdělávání a tréninku. Na jedné straně modelu jsou ti, kdo tvoří nejmenší podíl účastníků NVD (1 %), tedy aktéři ve starobním důchodu a osoby se zdravotním postižením; tito nehledají informace o možnostech dalšího vzdělávání a mají nejvýše základní nebo střední vzdělání bez maturity. Tito jedinci – jakési „bílé vrány“ dalšího vzdělávání – tvoří zanedbatelný zlomek účastníků. Na druhé straně jsou pak jedinci, kteří se NVD účastní nejčastěji (81 %), tedy dospělí s prací na plný úvazek, kteří hledají informace o příležitostech k celoživotnímu vzdělávání a kteří mají vysokoškolské vzdělání.

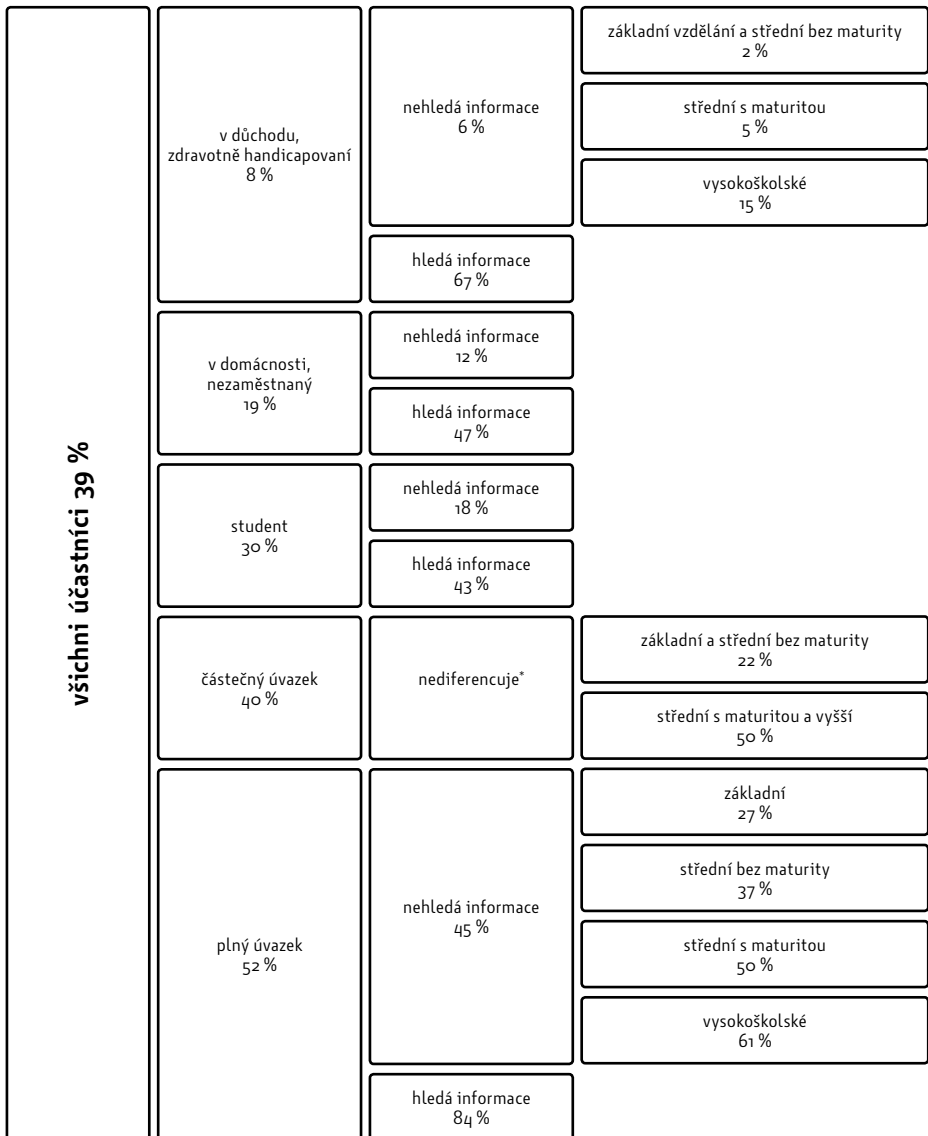
**Graf 5.1** Rozhodovací strom pro účast na NVD v roce 2011 (zdroj: vlastní výpočet, [Kalenda et al., 2020])



Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Populace ve věku 18–69 let.

Graf 5.2 ukazuje výsledky za rok 2016. Tvoří ho 23 uzlů, přičemž 15 z nich je terminálních. Analýza správně klasifikuje 72 % případů a vykazuje podobné výsledky jako v roce 2011. Odlišnost je především v podstatně významnější úloze aktivního vyhledávání informací a výrazného snížení vlivu nejvyššího dosaženého vzdělání u osob s plným pracovním úvazkem.

Graf 5.2 Rozhodovací strom pro účast na NVD v roce 2016 (zdroj: vlastní výpočet, [Kalenda et al., 2020])



Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Populace ve věku 18–69 let.

\* Daný uzel nediferencuje osoby s částečným úvazkem.

## EMPIRICKÁ PROMĚNA FAKTORŮ ÚČASTI NA NVD

Analýza jednotlivých sociodemografických proměnných identifikovala, že nejsilnějším prediktorem účasti na NVD je ekonomická aktivita jedince. Být zaměstnaný je v současné České republice predispozice, která hraje pro zapojení do NVD nejdůležitější roli. Porovnáme-li v tomto ohledu své výsledky s poznatky z mezinárodního komparativního šetření týmu Kjella Rubensona z roku 2008 [Rubenson et al., 2008; srovnej též Desjardins, et al., 2006], vidím, že situace v Česku je momentálně ojedinělá. Zatímco v roce 2008 měli zaměstnaní dospělí v Evropě a v Severní Americe v průměru 1,5krát větší šanci zapojovat se do NVD než nezaměstnaní, v roce 2016 měla stejná kategorie respondentů z České republiky tuto šanci více než 6x větší. Klíčovou úlohu pracovního statusu přitom ilustruje i tabulka 5.4, která zaznamenává dlouhodobý vývoj adjustovaných šancí na účast na NVD na základě pracovního statusu od roku 1997 a kulminaci jeho vlivu v roce 2016.

Vzhledem k těmto výsledkům se domnívám, že význam integrace do trhu práce se v kontextu zapojování do NVD projevuje ještě v jednom bodě – tvoří hlavní pojítko mezi zvyšováním celkové účasti na NVD (viz kapitola 3) a faktory, které ovlivňují zapojení různých skupin populace (viz kapitola 4) do něho. Ty následně vedou k produkci, eventuálně reprodukci určitých forem nerovností v dané oblasti. Proto lze říci, že spolu s masivním rozšiřováním profesně orientovaného NVD hrazeného zaměstnavateli (viz kapitola 3) došlo k vystupňování úlohy zaměstnaneckého statusu coby výchozího strukturálního předpokladu pro účast na NVD. Tak se stal zaměstnanecký status pomyslným jazýčkem na miskách vah nerovností v NVD.

**Tabulka 5.4** Vývoj adjustovaných šancí na účast na NVD v letech 1997–2016 (zdroj: [AES 2011, 2016; Desjardins et al. 2006])

	IALS 1997	AES 2011	AES 2016
Současný pracovní status			
nezaměstnaný (ref.)	1,0	1,0	1,0
plný pracovní úvazek	1,0	3,0	6,1
student, dobrovolník	0,7	0,8	0,8
v důchodu	0,3	0,3	0,2
na rodičovské dovolené	0	0,6	0,8

Poznámka: Referenční hodnota – nezaměstnaní. Šance na účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Populace ve věku 18–69 let.  $P < 0,01$ .

Druhým nejsilnějším prediktorem vstupu jedinců do NVD se v rámci analýz ukázal být aktivní přístup dospělých k vyhledávání informací o vzdělávacích příležitostech. V tomto ohledu odpovídá uvedené zjištění dosavadním poznatkům z předchozích mezinárodních [Keller, 2010; Crossan a kol., 2003; Desjardins a kol., 2006] i národních [Rabušicová & Rabušic, 2008; Kalenda, 2015b] výzkumů, které upozorňují na nezbytnost pozitivního přístupu k celoživotnímu vzdělávání, ochoty dále se vzdělávat a aktivního

mapování možností zapojení do vzdělávacích aktivit; tyto činitele pak zvyšující šance jedince na účast na NVD.

Jako třetí klíčový prediktor účasti na NVD v současné České republice vystupuje dosažené vzdělání respondentů. Podle předložených zjištění se výše zmíněný „*Matoušův efekt*“ [Bask & Bask, 2015; Boeren, 2009, 2016, 2017; Cincinnato et al., 2016; DiPrete & Eirich, 2006; Estevéz-Abe et al., 2005; Rubenson, 2018] *projevuje i v případě dospělé populace v Česku*. Vzdělanější osoby mají větší šance, že budou své znalosti a dovednosti dál rozvíjet. Na tomto místě bych měl nicméně doplnit, že v roce 2016 vliv předchozí vzdělávací kariéry oproti období 1997–2011, významně oslabil. Tabulka 5.5 tuto tezi dokládá, když zobrazuje zmenšující se adjustované šance na účast na NVD dle vzdělání. Zatímco v roce 2005 byla šance vysokoškoláků na účast na NVD 6krát větší než u dospělých se základním vzděláním, v roce 2011 byla už jen 4krát větší a v roce 2016 už jen 3krát větší.

**Tabulka 5.5** Vývoj adjustovaných šancí na účast na NVD v letech 1997–2016 (zdroj: [AES, 2011, 2016; Desjardins et al. 2006; Rabušicová & Rabušic, 2008])

	IALS 1997	VZD 2005	AES 2011	AES 2016
Nejvyšší dosažené vzdělání				
základní (ref.)	1,0	1,0	1,0	1,0
střední s maturitou	1,6	3,4	2,3	2,1
vysokoškolské	1,7	6,3	3,7	2,9

Poznámka: Referenční hodnota – nezaměstnaní. Šance na účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Populace ve věku 18–69 let.  $P < 0,01$

Pokud jde o funkci „prodloužené ruky“ vzdělávání [Rubenson, 2018], je třeba uvést, že úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů v analyzovaných datových souborech ovlivňuje participaci potomků na NVD jen sekundárně. Mnohem silnějším faktorem je vzdělání samotných respondentů. Zapojení do NVD proto v případě České republiky není přímo spojeno s rodinným pozadím dospělých, které determinuje dráhu ve formálním vzdělávacím systému [Matějů et al., 2010; MŠMT, 2020; Prokop, 2020; Prokop & Dvořák, 2019; Prokop et al., 2019]. K otázce snižování vlivu vzdělávacího prostředí a nejvyššího dosaženého vzdělání se vrátím v následující kapitole, kde proberu některé exogenní transformační procesy, které ovlivňují právě tento fenomén – konkrétně *individualizaci*, jak ji chápe německý badatel Ulrik Beck.

Realizovaná analýza překvapivě neprokázala statisticky významnou úlohu úrovně (1) pracovní kvalifikace, (2) věku či (3) genderu jako dalších klíčových prediktorů účasti na NVD. Všechny tyto faktory jsou v prezentovaných výsledcích zastíněny samotnou ekonomickou aktivitou, která nivelizuje šance na základě jmenovaných sociodemografických znaků. Vystupuje tudíž jako mnohem důležitější a obecnější faktor účasti. Přestože pracovní kvalifikace a věk jsou pro nadprůměrné zapojení do NVD důležité, je to spíše proto, že vypovídají o postavení aktéra na trhu práce (je-li zapojen, resp. jak důležitou pozici má), než že by šlo o faktory, z kterých by se dalo úspěšně predikovat, že se jedinec NVD zúčastní. Jde o zprostředkované, nikoli přímé vlivy účasti.

V návaznosti na to je třeba zmínit, že při dělení pracovníků na vysoce vs. málo kvalifikované, jak to učinili i někteří předchozí autoři [Rabušic & Rabušicová, 2006, Rabušicová & Rabušic, 2008; Desjardins, 2015; Kalenda, 2015b; Roosmaa & Saar, 2017; Saar & Räs, 2017], bylo v minulosti možné vysledovat o něco vyšší účast vysoce kvalifikovaných. Nicméně díky tomu, že v roce 2016 rostla účast pracovníků s nízkou kvalifikací, rozdíl mezi oběma skupinami se výrazně zmenšily a pracovní kvalifikace už není statisticky významná.

Na základě údajů z šetření PIAAC z let 2011–2012 dospěly Ellu Saar a Mari Liis Räs [2017, str. 545] k závěru, že pracovní síla v České republice je na nízkou kvalifikovaných pozicích dostatečně vybavena potřebnými znalostmi a dovednostmi, a tudíž nepotřebuje více dalšího vzdělávání. Výsledky z roku 2016 už ale svědčí o něčem jiném. Jak jsem argumentoval v kapitole 3, nárůst účasti nízko kvalifikovaných osob od roku 2011 do roku 2016 byl možný díky investicím zaměstnavatelů do odborné přípravy zaměstnanců. Většina pracovníků s nízkou kvalifikací totiž v předchozích letech považovala finanční důvody – kromě neužitečnosti NVD pro svou práci [Simonová & Hamplová, 2016] – za hlavní omezení dalšího zapojení do celoživotního vzdělávání [Kalenda, 2016; Kalenda & Kočvarová, 2017].

Senzitivní období (30–50 let), kdy se jedinci nejčastěji účastní NVD, není v současné České republice příliš relevantní. Jsou v něm především plně zaměstnaní, jejichž účast na NVD stoupla jen ze 42 % na 44 % (2011), resp. ze 49 % na 56 % (2016). Věk tedy nepředstavuje efektivní faktor předvídání účasti na NVD, jde jen o zprostředkující mechanismus integrace jedince do trhu práce v určité fázi životní dráhy.

**Tabulka 5.6** Přehled statisticky významných faktorů ovlivňujících účast a neúčast na NVD a jejich mechanismů

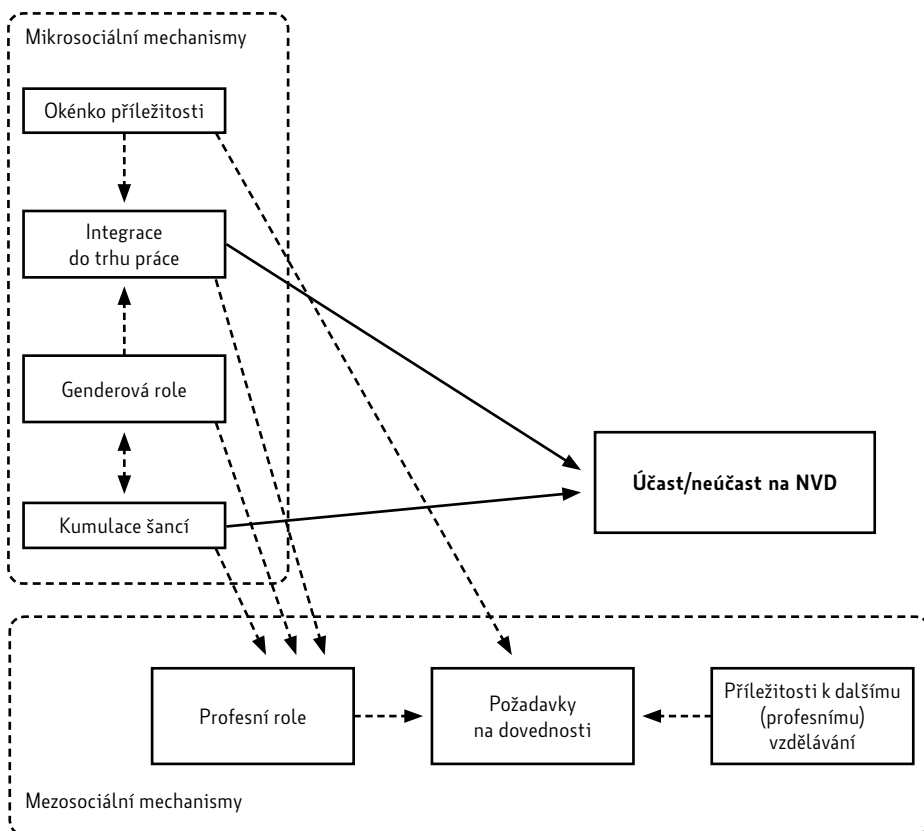
Faktor účasti	Statisticky významná korelace s účastí na NVD v roce 1997	Statisticky významná korelace s účastí v roce 2016	Mechanismus vpozadí pozitivní korelace s účastí na NVD
věk			
18–29	NE	NE	„okénko příležitostí“
30–50	ANO	NE	
51–69	NE	NE	
genderová role	ANO	NE	„genderová role“

Faktor účasti	Statisticky významná korelace súčastí na NVD v roce 1997	Statisticky významná korelace súčastí v roce 2016	Mechanismus vpozadí pozitivní korelace súčastí na NVD
hlavní pracovní status			
práce na plný pracovní úvazek	ANO	ANO	„integrace do trhu práce“
částečný pracovní úvazek	NE	NE	
nezaměstnaný	NE	NE	
studenti, stážisté, dobrovolníci	NE	NE	
v důchodu	NE	NE	
zdravotně handicapovaní	NE	NE	
na rodičovské dovolené	NE	NE	
nejvyšší dosažené vzdělání			
základní	NE	NE	„kumulace šancí“
střední bez maturity	NE	NE	
střední s maturitou	ANO	ANO	
vysokoškolské	ANO	ANO	
postavení v práci			
manažer	ANO	NE	„profesní role“
kvalifikovaný specialista	ANO	NE	
technici a podobná povolání	ANO	NE	
technicko-hospodářský pracovník	NE	NE	
pracovník ve službách a prodeji	NE	NE	
pracovník v zemědělství a lesnictví	NE	NE	
řemeslník nebo podobná profese	NE	NE	
kvalifikovaný dělník	NE	NE	
nekvalifikovaný dělník	NE	NE	
velikost zaměstnavatele			
do 50 zaměstnanců	NE	NE	příležitosti k rozvoji a požadavky na dovednosti
od 51 do 249 zaměstnanců	NE	NE	
nad 250 zaměstnanců	ANO	NE	
pracovní sektor			
zemědělství	NE	NE	požadavky na dovednosti
průmysl a stavebnictví	NE	NE	
služby	NE	NE	
znalostně intenzivní sektor	ANO	NE	

Když se vrátím k výchozímu teoretickému modelu v podobě mechanismů, které ovlivňují rozhodování dospělých o zapojení do aktivit neformálního vzdělávání, a konfrontuji ho s empirickými poznatky z České republiky, zjišťuji, že tuzemská realita je poněkud prostší než model vybudovaný na dosavadním mezinárodním poznáním této problematiky (srovnej schéma 5.1 a schéma 5.2).

Tabulka 5.6 srovnává statistickou významnost jednotlivých sociodemografických proměnných, které reprezentují indikátory dílčích mechanismů v letech 1997–2016. Jasně z ní vyplývá, že v současné České republice je účast různých sociálních skupin dominantně ovlivněna pouze dvěma mechanismy: (1) relačním mechanismem v podobě integrace aktéra do trhu práce a (2) kognitivním mechanismem v podobě „kumulace šancí“. Vzorec působení se v tomto ohledu oproti roku 1997 výrazně změnil; tehdy měly podle dat z IALS [2000; viz též Desjardins et al., 2006] vliv na participaci aktérů na NVD v Česku i další mechanismy, tj. okénko příležitostí, genderová role, profesní role, požadavky na dovednosti a příležitosti k dalšímu (profesnímu) vzdělávání.

**Schéma 5.2** Teoretický model mechanismů ovlivňujících účast na NVD dle dat z roku 2016





Ve schématu 5.2 ukazují právě proměnu této situace – novou konstelaci mechanismů vytvářejících nerovnost v účasti na NVD, kdy je zapojení jedinců determinováno nejvíce začleněním do trhu práce. Díky rostoucí úloze pracovně orientovaného vzdělávání po roce 2011 dominuje zdejšímu systému mechanismus „integrace do trhu práce“, který svým působením zastiňuje nejen mezosociální mechanismy dané strukturou hospodářského systému, ale i mechanismus „okénka příležitostí“ či „genderové role“, které ztrácejí svou empirickou váhu.

Druhým důležitým, byť o něco slabším, mechanismem v pozadí diferenciacie zapojení do NVD je „kumulace šancí“ (viz schéma 5.2); dokládá význam vzdělávacích nerovností v tuzemském systému NVD. Ani celoživotní vzdělávání není v Česku rovnostářské – vzdělanější aktéři z jeho benefitů čerpají víc. Rozhodně se tak nenaplnuje ani jedna z premis soudobé filosofie celoživotního vzdělávání, (a) že by dospělí v České republice měli rovný přístup k NVD nebo (b) že by NVD napomáhalo snižovat vzdělávací nerovnosti. Naopak, NVD tyto nerovnosti dál reprodukuje, byť v menší míře než dřív.

Domnívám se, že za momentálním oslabením vlivu mechanismů identifikovaných na konci 90. let (viz IALS [2000]) a začátkem milénia (viz [AES 2007]) stojí skupina těchto jevů:

- (1) *Integrace do trhu práce* v posledních letech představuje dostatečně silný relační mechanismus, který aktéry vede k zapojení do NVD, aniž by tuto aktivitu potřebovali nebo k ní byli vnitřně motivováni. Tento jev je výsledkem masivní neoliberalizace NVD po roce 2011, která z pracovně orientovaného vzdělávání učinila hlavní formu NVD a ze zaměstnavatelů jeho stěžejní realizátory, zatímco stát se de facto stáhl do pozadí. Díky tomu se výrazně prohloubila ekonomická orientace zdejšího systému NVD, na niž někteří autoři upozorňují už krátce po roce 2010 [Mužík, 2013; Šerák, 2012]. Podrobněji se k tomuto jevu vrátím v kapitolách 7 a 8, kde se budu zabývat proměnami intence a motivace k NVD.
- (2) Pacovní status dospělého stačí na zmenšení vlivu velikosti zaměstnavatele (firemní vzdělávací politika, systém podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců) na jeho šanci účastnit se dalšího vzdělávání, protože i menší podniky musí v poslední dekádě investovat do lidských zdrojů a do profesního rozvoje svých lidí.
- (3) Díky unikátní struktuře tuzemské ekonomiky, kde má prominentní pozici vysoce a středně technologicky náročný zpracovatelský průmysl, nehraje výraznější roli odvětví služeb. Jeho vliv je v tomto případě zčásti odfiltrován ekonomickým statusem jedince a zčásti tím, že velká část nových pozic v servisním sektoru je, stejně jako v případě deindustrializace jiných ekonomik [Srovnaj Iversen & Soskice, 2019], vytvářena v oblasti nízko a středně kvalifikovaných povolání. Zaměstnanecký sektor má tedy sice významný vliv, ale jeho vnitřní struktura už ne. Deindustrializace spojená s formováním „znalostní ekonomiky“ v Česku má tudíž specifický průběh. Zvyšuje se počet nízko a středně kvalifikovaných pozic v oblasti služeb, ale nedochází k dynamickému růstu vysoce kvalifikovaných pozic ve znalostně intenzivních službách, které by produkovaly vysokou přidanou hodnotu a vyžadovaly si další intenzivní systematické vzdělávání. To v kombinaci s výrazným nárůstem absolventů vysokých škol ve věkové kohortě 25–35 let, kteří mají vyšší úroveň obecných dovedností

a častěji obsazují nízko a středně kvalifikované pozice ve službách, vede k celkovému snižování vzdělávacích potřeb dospělých (podrobněji viz kapitola 7).

- (4) Pokud jde o mikrosociální mechanismy, snižuje vliv integrace do trhu práce působení „okénka příležitostí“ i „genderové role“, a to proto, že současná vysoká zaměstnanost ústí v menší propad účasti na NVD u starších věkových skupin obyvatel (50+) a u žen.

## KAPITOLA 6.

### NEOLIBERALIZACE, GLOBALIZACE, INDIVIDUALIZACE, AUTOMATIZACE A NVD<sup>27</sup>

„Dokonce i v tak bouřlivém století, které následovalo po konci první světové války, se nakonec tím neoddiskutovatelně největším šokem pro pokročilé demokracie stala ICT revoluce.“ [Iversen & Soskice, 2019, str. 136]

„[individualizaci] už nelze v rámci dosavadního pojmového aparátu chápat imanentně jako změnu ve vědomí a situaci lidí, nýbrž je třeba myslet jako – budiž mi odpuštěno toto slovní monstrum – začátek nového modu zespolečenštění, jako jakousi „proměnu“ či „kategoriální obrat“ v poměru individua a společnosti.“ [Beck, 2004, str. 205]

V této kapitole se znovu vrátím k souvislostem celkové kvantitativní proměny NVD v České republice a jeho rostoucí vazbě na trh práce, které ústí v jeho masivní *neoliberalizaci*, jíž jsem se dotknul v závěru kapitoly 3.<sup>28</sup> Mým záměrem je v tomto ohledu:

- (1) Otestovat vliv dalších makrosociálních mechanismů, které mohou pomoci úspěšně (do)vysvětlit posun v celkové účasti na NVD v období 1997–2016 a jeho sílící pracovní zaměření.
- (2) Nahlédnout a kontextualizovat důsledky těchto transformačních procesů pro celkovou neoliberální orientaci zdejšího systému NVD, zejména pak pro situaci některých skupin dospělých.

Za prvním účelem budu pracovat s několika dílčími mechanismy odvozenými z teorie německého sociologa Ulricha Becka, na jejichž základě prozkoumám, zda se za růstem účasti na NVD a jeho stále vyhraněnější pracovní orientací neskrývají prohlubující se procesy (1) *individualizace* společnosti, (2) *globalizace* a (3) specifické transformace ekonomiky v podobě emergence *Průmyslu 4.0*, která dle Becka představuje zintenzivnění rozvoje *průmyslové automatizace*. Tento jev někteří autoři označují za ICT revoluci či deindustrializaci [Brown et al., 2001; Iversen & Soskice, 2019; Lakes & Carter, 2015;

27 Některé z empirických částí této kapitoly byly představeny na *Fourth Conference of the ESREA Network on Policy Studies in Adult Education – Adult Education and Learning Policy in a World Risk Society* v Praze (2019) jako příspěvek *Market Driven Individualization in Czech Adult Education*. Následně byly publikovány v angličtině jako *Participation in Non-formal Education in Risk Society* v časopise *International Journal of Lifelong Education* [Kalenda & Kočvarová, 2020].

28 Tato úvodní diagnóza byla obsahem diskuse možných alternativních makrosociálních vysvětlení proměny účasti na NVD v závěru této kapitoly.

Mundy et al., 2016]. Právě posledně jmenovaný proces je podle některých komentátorů [Ford, 2015] často skloňovanou příčinou proměn soudobých společností.

Všechny tři Beckem uvedené procesy považují za mechanismy, které přímo nesouvisejí s institucionálním dědictvím, s institucionálním balíčkem určité země, jak ho pojímá Hans Peter Blossfeld [2003], a které formují účast na NVD vlastní osobitou logikou. Velmi často principem „jednou nastoupené cesty“ [Mahoney, 2000]. Jde tedy o *exogenní transformační síly*, ne o endogenní sociální struktury. Transformační síly, které jednak (1) modifikují institucionální matrix jednotlivých států a dokážou dráhu jednou nastoupené cesty vychýlit, přibrzdit, případně akcelarovat [Mahoney & Rueschmeyer, 2003], a jednak (2) vlastní logikou ovlivňují rozhodování a jednání aktérů.

Jsem přesvědčen, že tento přístup k problému mi umožní znovu kriticky nahlédnout na soudobé teorie NVD, které se věnují vysvětlení struktur a proměn této formy celoživotního vzdělávání. Tak snad budu moci poukázat na některé jejich slabiny. Společným jmenovatelem všech těchto procesů je ideologie *neoliberalizace*, která je propojuje a vytváří vztažný rámec pro porozumění NVD v současné České republice. Začnu proto nejprve krátkým exkurzem do toho, co budu v dalším textu chápat jako neoliberalizaci společnosti, resp. vzdělávání a NVD, abych se následně zaměřil na kritickou diskusi o předpokladech stávajících teorií orientovaných na endogenní institucionální struktury. Na základě tohoto kritického rozboru vyvodím z Beckovy koncepce rizikové společnosti čtyři *premisy*, které následně aplikuji na empirickou situaci České republiky v letech 2011–2016.

## NEOLIBERALIZACE NVD

Existuje-li společný jmenovatel a opora transformace vzdělávací politiky a praxe v pozdně moderních společnostech, je to ideologie *neoliberalizace* [Rizvi & Lingard 2010, str. 184], z níž se stává všudypřítomný *modus operandi* sociálního života [Mayo, 2019]. Podle Harveyho [2005] je třeba neoliberalismus chápat jako globální politickou ideologii, která zdůrazňuje zmenšování role státu, volný obchod, privatizaci, individualismus a konzumerismus. Jako takový se stává důležitým ideologickým zastřešením transformace průmyslových společností ve znalostně intenzivní ekonomiky. Předpokládá nejen další rozšiřování terciárního vzdělávání pro účely vyšší konkurenceschopnosti nově připravované pracovní síly, ale i implementaci konceptu celoživotního vzdělávání pro všechny ekonomicky aktivní obyvatele [Iversen & Soskice, 2019]. Stává se z něj slovy Nikolase Rose „množina vzdělávacích závazků, které zahrnují aktivní účast občanů v nekonečném vzdělávání a tréninku, doplňování a rozvíjení dovedností (...), život se stává neutuchající ekonomickou kapitalizací sebe sama“ [Rose, 1999, str. 161].

V neoliberalním rámci je tedy vzdělávání redukováno na nástroj podpory ekonomického růstu a konkurenceschopnosti a chápáno jako soukromý statek, komodita, do níž by měl jedinec investovat. Preferovány jsou znalosti a dovednosti, které mají přímé upotřebení na trhu práce, tzn. jsou snadno zkapitalizovatelné. Neoliberalní diskurs pak podle Desjardine [2017, str. 13] považovuje nerovnost za zodpovědnost jedince, ne za důsledek strukturálních vztahů ve společnosti nebo za zodpovědnost veřejnosti. Stává se

z ní zdroj incentív pro aktéra, aby byl produktivnějším členem společnosti, a ze vzdělávání pak nástroj k dosahování utilitárních cílů jedinců a/nebo zaměstnavatelů, kteří se jeho prostřednictvím snaží zvyšovat efektivitu svých produktů a služeb [Tikkanen et al., 2018].

V kontextu vlivu neoliberalizace na důvody účasti na celoživotním vzdělávání pak stojí za zmínku ještě dva body, které rozebírá Peter Mayo [2019]. Za prvé, neoliberalizace se projevuje v celoživotním vzdělávání i v tom, že se začíná vztahovat na stále širší okruh dospělých. Netýká se už výhradně aktérů v ekonomicky produktivním věku, ale ve vyšší míře i seniorů, kteří se mají vzdělávat kvůli doplňování dílčích pracovních dovedností, kvůli udržení vyššího životního standardu nebo „jen“ kvůli schopnosti držet krok s technologickými změnami. Za druhé, jde o „obsesi lidskými zdroji“ [Mayo 2019, str. 6], kdy se prioritní aktérem poskytujícím vzdělávání stává podnikový sektor, který zdůrazňuje a prosazuje pouze své vzdělávací potřeby na úkor vzdělávacích potřeb a přání dospělých. Právě proto Boshier [1998, str. 4] už před více než dvaceti lety označil celoživotní vzdělávání za „vlečku koncepte lidských zdrojů“.

## KRIKA „ENDOGENNĚ“ ORIENTOVANÝCH MAKROSTRUKTURNÍCH KONCEPCÍ ÚČASTI NA NVD

Většina dosavadních teoretických přístupů<sup>29</sup> k problematice účasti na NVD vychází z předpokladů teoretické koncepce duální struktury a jednání Anthonyho Giddense [1984]. Na jejím základě jednotlivé teoretické přístupy zdůrazňují, že rozhodování aktérů o (ne)účasti na dalším vzdělávání a tréninku je výsledkem jak jejich individuální motivace a dispozičních bariér, tak strukturálních/institucionálních podmínek v určité podobě sociálního státu, ve stupni modernizace, ekonomické vyspělosti či struktury trhu práce a v režimu tvorby dovedností, do nichž jsou jednotlivci vsazeni (podrobněji viz kapitola 3).

Institucionální podmínky mohou v tomto případě vytvářet nejen příležitosti k většímu zapojování dospělých do vzdělávání a tréninku, jako například ve Skandinávii [viz Antikainen, 2006; Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson & Desjardins, 2009; Rubenson, 2018], ale stejně tak mohou vytvářet řadu překážek, jak dokládají četné příklady ze zemí jižní či východní Evropy [Kalenda & Kočvarová, 2017; Riddell et al., 2012; Roosmaa & Saar, 2010, 2017; Saar & Räis, 2017].

Podle některých badatelů [např. Kondrup, 2015; Desjardins, 2017; Rubenson, 2018] pak role makrosociálních institucí spočívá v tom, že ovlivňují individuální dispozice a motivaci jedinců, čímž mění percepci smysluplnosti a účelnosti celoživotního vzdělávání a rozvoje v očích jedince.

Navzdory přínosu pro pochopení mechanismů (ne)účasti dospělých na dalším vzdělávání a pro identifikaci strukturálních rozdílů mezi zeměmi v období let 1990–2010 začínají být tyto teorie předmětem kritiky. Podle některých badatelů [Rees, 2013;

29 Ukázkově například [Blossfeld et al., 2014; Boeren, 2016, 2017; Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson & Desjardins 2009; Green, 2006, 2011; Riddell, et al., 2012; Roosmaa & Saar, 2010, 2017; Saar & Räis, 2017; Saar, Ure & Desjardins, 2013; Saar, et al., 2014].

Verdier, 2017, 2018] totiž předpokládají existenci primordiálních institucionálních struktur, které v posledních letech přestávají odpovídat charakteristikám, které bylo možné pozorovat před deseti či dvaceti lety. Jinými slovy, mnohé pracují spíše s ideálními typy institucionálních struktur, teoretickými konstrukty či „platónskými kategoriemi“ [Taleb, 2011] než s reálnými klastry institucí, které dnes rozhodování dospělých ovlivňují. Zvláště typická je tato situace pro země postsocialistické východní Evropy, které lze podle řady autorů [Desjardins, 2017; Drahokoupil & Myant, 2013; Riddell, et al., 2012; Roosmaa & Saar, 2017] jen stěží zařadit do některého z tradičních modelů sociálního státu, režimu tvorby dovedností či modelu vzdělávání dospělých.

S tímto problémem jsem se ostatně potýkal v předešlých kapitolách, které poukázaly na celou řadu odklonů České republiky od tradičních modelů modernizace, forem sociálního státu, variant kapitalismu či působení různorodých mikro- a mezosociálních mechanismů, které buď vedou k (teorií) nepředpokládaným efektům, nebo zůstávají bez vlivu na účast jedinců na NVD.

S prvním bodem kritiky úzce souvisí i druhá slabina stávajících teoretických koncepcí. Dosavadní přístupy totiž předpokládají neměnnost působení institucí na účast na NVD v čase a prostoru. Institucionální podmínky jednotlivých zemí se ale podle změny vnitřního či vnějšího prostředí vnitřně vyvíjejí, čímž se instituce sociálního státu, trhu práce a samotného vzdělávacího systému výrazně „hybridizují“ [Verdier, 2017, 2018]. Navíc se institucionální podmínky jednotlivých zemí vyvíjejí různým tempem a odklánějí se od původních charakteristik ještě více. Zdá se, že prohlubování vzájemně provázaných procesů [Carnoy, 2002, 2016], jakými jsou neoliberalizace, globalizace, průmyslová automatizace či individualizace, tuto hybridizaci spíše zintenzivňují, než že by ji tlumily nebo že by vedly k homogenizaci systémů NVD.

Domnívám se, že možnou reakcí na tyto kritické body a doplněním předchozích analýz (viz kapitoly 3–5) může být využití některých dílčích mechanismů odvozených z koncepce *rizikové společnosti* Ulrika Becka [2004, 2009; Beck et al., 2003; viz též Sørensen, & Christiansen, 2013], která klade důraz na *exogenní transformační procesy* přetvářející pozdně moderní společnosti 21. století. Pro její širší aplikaci v oblasti studia (ne)účasti dospělých na NVD hovoří dva silné argumenty: Za prvé, Beckova práce klade mnohem větší důraz ne na institucionální struktury a jejich ideálně typické rysy, ale na vývojové aspekty pozdně moderních společností. V mnohem větší míře akcentuje transformační procesy, které vedou k budování zcela nové modernity – vysoce neoliberalizované rizikové společnosti. V tomto ohledu se Beckova koncepce více orientuje na diachronní analýzu a komparaci než na strukturální aspekty institucionálních struktur a jejich synchronní rozměr. Ten byl podle Marcelli Milany [2018, str. 427] při studiu dalšího vzdělávání zatím preferován.

Za druhé, Beckův teoretický přístup zdůrazňuje, že instituce tradiční modernity, úzce související se vzděláváním a tréninkem dospělých, tedy např. sociální stát, třídní postavení, význam formálního vzdělávání, struktura a funkce trhu práce či trajektorie pracovní kariéry, procházejí v posledních dekáдах významnou proměnou původních znaků a v návaznosti na to i důsledků pro jedince – důsledků v oblasti vzdělávacích potřeb, důvodů k účasti a životní strategie. V rámci rizikové společnosti se tudíž mění

charakter působení těchto institucí, což ve Verdierově [2017, 2018] terminologii znamená, že dochází k jejich výraznější „hybridizaci“.

V dalších odstavcích se proto zaměřím na:

- (1) Koncepční usouvztažení klíčových trendů, které lze v poslední dekádě v účasti a zaměření NVD v Česku vysledovat, s trojicí klíčových transformačních procesů, které dle Becka [Beck et al., 2003; viz též Beck, 2004, 2009] proměňují institucionální prostředí současných společností. Jsem přesvědčen, že zdůraznění právě těchto transformačních procesů a jejich vlivu na zapojení jedince do NVD může vhodně doplnit dosavadní strukturálně orientované přístupy o vývojovou dimenzi a dále může doplnit exogenní příčiny zásadní transformace NVD v Česku v posledních deseti letech.
- (2) V návaznosti na to a ve shodě s přijatými epistemologickými principy této práce hodlám empiricky ukotvit čtyři z Beckových tezí vyvozených z transformačních procesů rizikové společnosti ve vztahu k vývojovým trendům účasti na NVD.

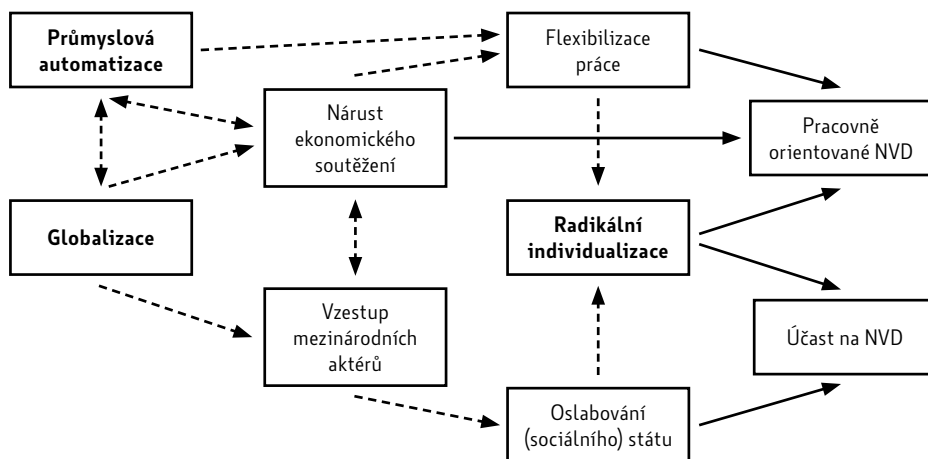
## **TRANSFORMAČNÍ PROCESY RIZIKOVÉ SPOLEČNOSTI A TRENDY NVD**

Přestože od roku 1985, kdy Ulrich Beck [(1985) 2004] poprvé zformuloval koncepci *rizikové společnosti*, uplynuly více než tři dekády, nezdá se, že by platnost jeho tezí slábla. Pro současnou společnost euroamerického regionu platí, že procesy individualizace společnosti, oslabování vlivu národního státu a rozvíjející se automatizace průmyslové výroby, které se začaly pomalu rozvíjet od 80. let 20. století, se po uplynutí jedné generace ještě prohloubily a zintenzivnily. Jejich relevance pro celoživotní vzdělávání nevystupuje nejen z širokého uznání práce Ulrika Becka, ale i z faktu, že jsou mnoha badateli považovány za hlavní „pachatele“ současné proměny chápání politiky a praxe organizovaného učení dospělých po celém světě [viz např. Carnoy, 2002, 2016; Kopecký, 2013; Kopecký et al., 2013; Milana & Holford, 2014; Milana & Nesbit, 2015; Riddell et al., 2012; Rizvi & Lingard, 2010]. Stávají se jeho inherentním globálním prostředím, které má tendence unifikovat fungování systémů celoživotního vzdělávání napříč světem.

Podle dat z posledních vln šetření účasti dospělých na celoživotním vzdělávání lze v posledních dvou dekádách zaznamenat dva globální trendy, které nejenže charakterizují NVD v jednotlivých zemích světa, ale jsou zřetelné i ve vývoji neformálního vzdělávání v Česku mezi lety 1997 a 2016 (podrobněji kapitola 3). Dílem se neformální vzdělávání vyvíjí směrem k *pracovně orientovanému vzdělávání* a dílem dochází k *celkovému růstu zapojení dospělých do aktivit neformálního vzdělávání*, a to zejména v zemích, které měly do roku 2000 jen nízkou či středně vysokou účast aktérů na NVD.

Domnívám se, že oba tyto trendy je možné teoreticky vysvětlit prohloubením působení tří Beckem popisovaných transformačních procesů, o což se snažím schématem 6.1 a popisem mechanismů jejich působení níže. Z nich následně vyvozují čtyři základní premisy, které empiricky testuji.

**Schéma 6.1** Teoretický model vztahů mezi transformačními procesy rizikové společnosti a globálními trendy NVD.



## GLOBALIZACE

Podle Ulrika Becka [2002] představuje globalizace mnohočetný proces eroze vlivu národních států na strukturování sociálního dění uvnitř jejich hranic. Příčinou tohoto procesu je kontinuální nárůst vlivu nadnárodních společností coby stěžejních aktérů ekonomiky a politických (EU) a mezinárodních nevládních organizací (UNESCO, OECD), které národním státům v oblasti utváření jejich politiky stále více konkurují.

Vzestup mezinárodních korporací vede k vyšší míře nestability národních ekonomik a k přesunu ekonomického soutěžení na globální úroveň, což jednak oslabuje regulativní úlohu státu v ekonomických procesech a jednak eskaluje konkurenci mezi samotnými podniky v mezinárodní aréně [viz též Carnoy, 2002, 2016]. V případě sílícího vlivu nadnárodních politických a neziskových organizací pak stoupá schopnost těchto aktérů ovlivňovat cíle a nástroje státní politiky.

Ve svých důsledcích vede globalizace k oslabování ochranných opatření státu (ochrana trhu práce a pracovního místa) a k dekonstrukci sociálního státu, kvůli čemuž se utvářejí obecnější sociální podmínky pro to, co Beck [2004, kapitoly 5 a 6] nazývá růstem *flexibilizace práce* a *prohlubováním individualizace*. Stát zároveň přestává být výhradním aktérem formulování politiky celoživotního vzdělávání [Milana et al., 2016; mezi českými autory pak srovnej Kopecný 2013, 2015; Kopecný et al., 2013]. V neposlední řadě pak zvýšená konkurence na globálních trzích nutí podniky, aby se ve větší míře adaptovaly na mezinárodní konkurenční prostředí. Za tímto účelem aplikují stěžejní průvodní znaky postfordistických organizací: rozvíjejí outsourcing, podporují digitalizaci, lean management a flexibilitu pracovní síly.



## AUTOMATIZACE PRŮMYSLOVÉ VÝROBY

Proces automatizace výroby v podobě širokoplošného rozšíření mikroelektroniky a roboticky založených systémů produkce přináší podle Becka [2000, 2003, 2005] výrazně vyšší racionalizaci výroby a služeb a zásadně proměňuje povahu námezdní práce. Podobně jako globalizace narušuje ochranu a jistotu, které představoval národní a sociální stát, automatizace rozkládá systém celoživotní plné zaměstnanosti a trhu práce s dlouhodobě nízkou nezaměstnaností.

Proto se oblast pracovního života a trhu práce, která jedinci propůjčuje hlavní část jeho sociálního statusu, stává jedním z hlavních ohnisek nejistoty a rizik a proměňuje se v „risk régime“ [Beck, 2000, str. 67]. Důsledky automatizace se podle Becka [2003, 2004, 2005] týkají především dvou oblastí: (1) Zčásti způsobují vyšší míru *flexibilizace práce* v podobě zavádění termínovaných a časově omezených pracovních úvazků (smlouvy na dobu určitou a na zkrácený pracovní poměr) či jinak prekarizovaných pracovních smluv.<sup>30</sup> Rozšíření nových technologií snižuje jistotu dlouhodobého zaměstnání a požadavky na celkový objem pracovní síly a neumožňuje plánování její potřeby. (2) Zčásti ústí v *individualizaci pracovní kariéry*. Zodpovědnost za kariéru i případnou nezaměstnanost je v tomto ohledu přesouvána ze sociálních a vzdělávacích institucí státu na jedince, který má být schopen se nově přizpůsobovat fluktuacím trhu práce. Beckovo pojetí individualizace pracovní kariéry tedy úzce souvisí s myšlenkou implementace celoživotního vzdělávání a s neoliberalní ideologií, které jsem popsal výše.

Zvlášť zřetelný je tento vývojový trend ve snížení vlivu odborů a v míře striktnosti ochrany pracovního místa, které pod vlivem globalizace vytvářejí pro flexibilizaci práce stěžejní předpoklady [Desjardins, 2017; Iversen & Soskice, 2019; Lakes & Carter, 2015; Lee, 2017]. V důsledku snížení schopnosti kolektivního vyjednání a slabší ochrany zaměstnanců jsou pak aktéři s prekarizovanými úvazky více vystaveni nutnosti se dále vzdělávat, aby si práci udrželi.

Automatizace zároveň přináší nové formy práce spojené s digitalizací produkce a služeb, které si jedinci situovaní do prostředí risk régime musejí osvojit. Dalším významným důsledkem je rozklad pojítka mezi dosaženým formálním vzděláním, kvalifikací, pracovním uplatněním a kariérou, neboť dopady automatizace vedou k rychlé proměně a nestabilitě kvalifikací, na které měl jedince podle Becka [2004: kap. 6] připravovat formální vzdělávací systém.

Všechny tyto postulované efekty by měly mít konsekvence pro funkce NVD – měla by stoupat úloha celoživotního vzdělávání coby individuálního nástroje zaměstnatelnosti, a to především u zaměstnanců, kteří mají prekarizované pracovní smlouvy; zároveň by měl růst tlak na rekvalifikaci osob v zanikajících oborech a na trénink v segmentech, kde dochází k výrazné rekonstrukci způsobu výroby a ke změně uplatňovaných dovedností (toto se týká např. vyšší míry robotizace a využití IT technologií).

30 Termín prekarizace je zde použit ve významu nahrazování plného pracovního poměru jiným druhem vztahu mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem, např. časově ohraničeným úvazkem, dohodou o provedení činnosti či práce, případně jiným smluvním vztahem, který přináší větší finanční a sociální nejistotu než plný pracovní poměr [Standing, 2011].

Oba typy požadavků a sociální praxe se projevují přesměrováním dalšího vzdělávání k intenzivnímu pracovnímu zaměření, a to jak v případě podniků, které se snaží přizpůsobit se konkurenčnímu prostředí globálního „digitálního kapitalismu“ [Beck, 2005] a musí do vzdělávání svých pracovníků investovat, tak v případě jedinců, kteří se musí vyrovnávat s nejistotou, kterou flexibilizace práce přináší. Na tomto základě si pak dovoluji formulovat dva teoretické předpoklady, které následně testuji zvolenými empirickými indikátory:

**Předpoklad č. 1** (Teze flexibilizace práce): Počet osob účastnících se NVD s prekari-zovanými pracovními úvazky bude postupně růst. Jejich nárůst je ovlivněn poklesem ochrany pracovního místa a oslabením pozice odborů v kolektivním vyjednávání.

**Předpoklad č. 2** (Teze automatizace průmyslové výroby): NVD v České republice se pod vlivem rostoucí průmyslové automatizace orientuje převážně na pracovní orientované NVD.

## **RADIKALIZOVANÁ INDIVIDUALIZACE**

Oba předcházející procesy – zejména prostřednictvím mechanismů flexibilizace práce a oslabování vlivu sociálního státu – vytvářejí podhoubí pro prohloubení procesu individualizace, který v rizikové společnosti zásadním způsobem mění pozici dospělého.<sup>31</sup> Ulrich Beck [2004, str. 205 ann] přitom rozlišuje tři vzájemně se prostupující roviny individualizace: (1) dimenzi *osvobození*, (2) dimenzi *odkouzlení* a (3) dimenzi *kontroly* a reintegrace. Tyto společně vytvářejí ambivalentní proces, v jehož rámci je jedinec novým způsobem zespolečenšťován. Na jedné straně je při rozhodování osvobozován od tradičních kategorií průmyslové modernity (rodina, náboženství a třída), na druhé straně musí za svá rozhodnutí přijmout veškerou osobní zodpovědnost.

První dimenzi individualizace, tzn. dimenzi *osvobození*, je možné chápat jako radikalizaci zodpovědnosti člověka za jeho vlastní osud:

„Biografie jsou vyjmuty z tradičních předpisů a jistot, z vnější kontroly a všeobecných morálních zákonů, stávají se otevřenějšími a závislejšími na rozhodování a pro každého jedince vystupují jako úkol, který by měl naplnit“ [Beck & Beck-Gernsheim, 1995, str. 5, srovnej též Beck, 2004, str. 135; Beck & Beck-Gernsheim, 2002, str. 4].

---

31 Mnohem širší a podrobnější diskusi procesu individualizace v tuzemské literatuře lze nalézt v kapitolách *Individualizace v perspektivě historicko-sociologického myšlení* [Šubrt et al, 2017] a *Individualizace v historicko-sociologickém myšlení* [Kubátová, 2013]. Alternativní náhled na vliv individualizace na zaměření, funkce a dopady celoživotního vzdělávání v České republice, inspirovaný prací francouzského filosofa Gilles Lipovského [2013] je možné nalézt ve stati *Hypermoderní společnost jako prostředí vzdělávání dospělých* [Kalenda, 2015d].

Podle Gabe Mythena [2004, p. 128] je pro individualizaci příznačné, že je doprovázena: „[...] vzestupem voleb životního stylu; fragmentací kulturní zkušenosti; růstem počtu sociálních rizik; vyšší osobní zodpovědností; podkopáváním třídních identit; sociálním obječováním a rozvojem různorodých reflexivních životních cest.“

Zatímco dimenze *odkouzlení* představuje ztrátu tradičních jistot v oblasti vědění, víry a norem, které mají aktéry při rozhodování orientovat, dimenze *kontroly a reintegrace* znamená změnu způsobu začlenění aktérů do společnosti. Individualizovaní aktéři nejsou do společnosti integrováni už jen prostřednictvím rodinných pout, náboženské, etnické či jiné komunity, ale ve větší míře jsou prostřednictvím obecných sociálních institucí, jakými jsou trh práce nebo právní a sociální systém. Individualizace tak zároveň podněcuje standardizaci a homogenizaci sociálních vztahů.

Ve vztahu k celoživotnímu vzdělávání by se tak aktéři měli stát zcela zodpovědnými za své další vzdělávání a rozvoj, které jim mají sloužit jako životní strategie adaptace na změny v rizikové společnosti, jako způsob vyrovnávání se s novými riziky. Měli by být mnohem více atomizovaní a nezávislí na svém třídním zařazení, identitách a rodinných a jiných sociálních rámcích, které by je mohly ovlivňovat v rozhodování [Beck, 2004, str. 91]. Neměli by se už řídit primárně třídním vkusem či náboženskými přesvědčeními, ale měli by čerpat z inventáře kulturních vzorců a institucionalizovaných forem jednání, které nabízí trh práce, sociální stát a právní systém. V důsledku toho by praxe forem celoživotního vzdělávání měla ztrácet pestrost, měla by se homogenizovat a měla by být závislá právě na nabídce zmíněných sociálních institucí, zvláště trhu práce, který je podle Becka [Beck & Beck-Gernsheim, 2002, str. 31] motorem individualizace. Zatímco platnost tradičních explanačních kategorií „předrizikové společnosti“ (vzdělání rodičů, sociální třída či nejvyšší dosažené vzdělání aktéra – souhrnně ekonomický a kulturní kapitál) by při vysvětlení variací v účasti na NVD měla slábnout, vliv dopadů ekonomických cyklů<sup>32</sup> a transformace trhu práce či sociálního státu by měl růst.

V návaznosti na tyto závěry si dovoluji formulovat další dva teoretické předpoklady:

**Předpoklad č. 3** (Individualizační teze): Dospělí v Česku jsou v účasti na NVD mnohem individualizovanější než dospělí v jiných zemích, a to následkem rostoucí individuální zodpovědnosti za své vzdělávání a slábnoucí role ekonomického a kulturního kapitálu coby předpokladu účasti na NVD.

**Předpoklad č. 4** (Teze tržní závislosti – marketizace): Účast na NVD v České republice úzce souvisí s proměnou dynamiky ekonomiky. V případě sestupné ekonomické dynamiky účast roste, zatímco v případě ekonomického progresu stagnuje nebo klesá.

32 Pro to lze ostatně nalézt empirické vodítko v proměně zapojení některých sociálních skupin do NVD, jak bylo diskutováno v závěru kapitoly 4.

## METODOLOGICKÁ VSUVKA

Testování obou tezí je založeno hlavně na sekundární analýze dat z AES 2011 a AES 2016 a z Výběrového šetření pracovních sil (dále „LFS“) z let 2004–2016 [Eurostat, 2019]. Kromě toho jsou pro lepší ilustraci vývojových trendů využita i další sekundární data o vývoji NVD v Česku z šetření AES 2007, PIAAC 2013, IALS 1994–1998 a výsledky dílčích šetření českých badatelů [Rabušicová & Rabušic, 2008; Kalenda, 2015b], případně statistické údaje OECD a EU. Domnívám se, že jejich kombinace umožňuje vytvořit ucelený obrázek proměn NVD v posledních dvou dekadách ve vztahu ke všem čtyřem testovaným tézím (viz tabulky 6.1–6.5).

Do analýzy vztahující se k Beckovu předpokladu o působení průmyslové automatizace (teze č. 2) bylo možné zahrnout jen respondenty, kteří uvedli, že v době šetření pracují (na plný nebo částečný úvazek), protože jen u nich jsou v datové matici zaznamenány podrobnější údaje o integraci do pracovního trhu. V roce 2011 se jednalo o 6 121 osob s průměrným věkem 42 let ( $SD = 11$ ) a v roce 2016 o 7 662 osob s průměrným věkem 44 let ( $SD = 11$ ).

## KONTROLOVANÉ PROMĚNNÉ

Pro posouzení vlivu *flexibilizace práce* pracuji s následujícími proměnnými: Jako dvě sledované závislé proměnné volím účast na NVD dle LFS u osob ve věku 25–64 let s prekarizovanou pracovní smlouvou – tj. buď časově omezenou (na dobu určitou), nebo časově zkrácenou (tj. pracovní úvazek maximálně 35 hodin týdně). Zároveň sleduji jejich zastoupení v populaci dospělých v České republice. Mezi indikátory oslabování ochrany pracovního místa pak řadím:

- (1) *Zastoupení odborů* (*trade union density*), tj. podíl zaměstnanců, kteří jsou členy odborů, v celkovém počtu zaměstnanců v české ekonomice, dle metodologie a dat OECD [2020].
- (2) *Míru striktnosti ochrany pracovní síly* dle indexu používaného OECD [2020], která je vyjádřena číselným indexem. Ten je zkonstruován na základě váženého podílu tří dílčích indikátorů ochrany pracovního místa v podobě regulace individuálního a kolektivního propouštění zaměstnanců a striktnosti krátkodobého zaměstnávání, zejména praxe prodlužování smluv na dobu určitou a jejich následném prodlužování na dobu neurčitou.

V případě empirického ověřování vlivu *automatizace průmyslové výroby* představují sledovanou závislou proměnnou důvody pro účast v hlavní formě vzdělávání respondenta (1 = nepracovní/zájmově orientované důvody, 2 = pracovní orientované důvody). Mezi indikátory vlivu průmyslové automatizace jsou pak řazeny tyto ukazatele:

- (1) *Platba za NVD* (1 = zaměstnavatel či budoucí zaměstnavatel, 2 = veřejné služby, 3 = jiné veřejné instituce, 4 = příbuzný či člen domácnosti). Na základě Beckovy koncepce předpokládám, že by podíl aktérů, kterým podniky hradí vzdělávání, měl růst, neboť zaměstnavatelé budou kvůli rychlému a efektivnímu vyrovnávání se s dopady automatizace více motivováni hradit pracovní orientovaný trénink.

- (2) *Forma integrace do trhu práce v podobě pracovního statusu* (1 = zaměstnanec, 2 = osoba samostatně výdělečně činná, 3 = osoba pracující v domácnosti). Předpokládám, že kvůli proplacení zaměstnavatelem poroste na úkor ostatních podob pracovního statusu podíl zaměstnanců, kteří deklarují pracovní orientované vzdělávání.
- (3) *Velikost pracovní organizace* (1 = do 49 zaměstnanců, 2 = 50–249 zaměstnanců; 3 = více než 250 zaměstnanců). Předpokládám, že poroste důležitost kategorie velkých firem, kam se řadí většina průmyslových podniků v České republice, které jsou automatizaci nejvíce vystaveny [NVF, 2017].
- (4) *Pracovní odvětví* (1 = primární sektor: těžba a stavebnictví, 2 = sekundární sektor: strojírenství a konstruktérství, 3 = terciární sektor: služby). Domnívám, že lze očekávat růst vlivu sekundárního sektoru, který je hlavním centrem rozšíření mikroelektroniky a roboticky založených systémů produkce, zatímco vliv sektoru služeb bude klesat.
- (5) *Pracovní status* (1 = „bílá límečky“, 2 = „modrá límečky“). Předpokládám, že poroste podíl „modrých límečků“ (kvalifikovaných a nekvalifikovaných pracovníků v dělnických profesích), deklarujících pracovní orientované vzdělávání, které představují povolání nejvíce ovlivněná automatizací.

*Individualizační teze* je testována prostřednictvím následujících proměnných: Závislou proměnnou představuje participace respondenta na NVD v posledních 12 měsících. Nezávislými proměnnými jsou pak:

- (1) *Indikátor ekonomického kapitálu* respondenta v podobě příjmu domácnosti, který je rozčleněn do pěti kvintilů, přičemž první kvintil představuje nejnižší příjmové skupiny a pátý kvintil nejvyšší. Předpokládám, že ekonomický kapitál by měl mít s postupující individualizací menší vliv na účast na NVD.
- (2) *Indikátory kulturního kapitálu* v podobě (1) otcova nejvyššího dosaženého vzdělání, (2) matčina nejvyššího dosaženého vzdělání a (3) respondentova nejvyššího dosaženého vzdělání (1 = základní a střední bez maturity, 2 = střední s maturitou, 3 = vysokoškolské). Pokud platí Beckova individualizační teze, měl by mít menší vliv kulturního kapitálu (zděděného i získaného) na vstup dospělých do dalšího vzdělávání.
- (3) *Pracovní status aktéra* (1 = plný pracovní úvazek, 2 = částečný pracovní úvazek, 3 = nezaměstnaný, 4 = student, 5 = v důchodu, 6 = v domácnosti). V tomto ohledu předpokládám, že integrace do trhu práce je pro další vzdělávání jedince naprosto zásadní. Vliv pracovního statusu by měl v tomto případě růst.

V neposlední řadě posuzuji *tezi tržní závislosti* optikou časové řady účasti na NVD ve věkové kohortě 25–64letých pracujících dospělých [Eurostat, 2019]. Jako indikátor ekonomického růstu/stagnace pak používám meziroční změnu HDP [OECD, 2020] z předcházejícího roku, díky které posuzuji její vliv na účast na NVD v roce následujícím.

## FLEXIBILIZACE PRÁCE A ÚČAST NA NVD

Tabulka 6.1 nabízí celkový přehled klíčových indikátorů flexibilizace práce a ochrany pracovního místa. Sledují-li nejprve vývoj typů pracovních smluv, vidím, že podíl časově termínovaných pracovních smluv (na dobu neurčitou) vzrostl ze 7,3 % (2004) na 19,5 % (2016). Mnohem menší proměnou pak prošel podíl aktérů se zkráceným pracovním úvazkem (maximálně 35 hodin týdně), který narostl z 3,1 % na 4,8 %. Proces flexibilizace práce byl tudíž v České republice dominantně spojen s rozšiřováním podílu smluv na dobu určitou, které byly nejčastěji uzavírány s mladými zaměstnanci ve věku 25–35 let [EWCS, 2010, 2015]. Podíl zkrácených pracovních úvazků se sice proporcčně zvětšil, ale vzhledem k celku trhu práce má pořád jen malý rozsah. V tabulce je zároveň patrný stabilní pokles indexu členství v odborech a čím dál méně striktní ochrana pracovního místa, která z hodnot převyšujících průměr EU postupně klesala z hodnoty indexu 3,3 na hodnotu 2,5 (pokles přibližně o čtvrtinu).

**Tabulka 6.1** Vývoj flexibilizace a ochrany práce a účasti na NVD v letech 2004–2016 [zdroj: Eurostat, 2019, OECD, 2020]

Rok	Účast na NVD u osob s časově omezeným úvazkem <sup>†</sup>	Podíl osob s časově omezeným úvazkem ve skupině zaměstnanců <sup>*</sup>	Účast na NVD u osob se zkráceným úvazkem <sup>*</sup>	Podíl osob se zkráceným úvazkem ve skupině zaměstnanců	Členství v odborech <sup>**</sup>	Striktnost ochrany pracovního místa <sup>**</sup>
2004	7,3	22,5	7,6	3,1	20,6	3,3
2005	8,7	17,3	7,3	3,3	19,1	3,3
2006	8,9	18	7,3	3,3	18,1	3,3
2007	9,8	16,9	8,6	3,5	17,4	3,1
2008	13,4	13,3	9	3,5	16,9	3,1
2009	14,4	15,7	11	3,9	16,7	3,1
2010	15,1	19,9	10,8	3,9	16,1	3,1
2011	18,6	18,1	14,7	4,3	15,4	2,9
2012	18,3	23,8	13,9	3,9	14,8	2,9
2013	18,3	24,9	13,8	4,3	13,6	2,7
2014	17,7	29,2	12,7	4,9	13,6	2,7
2015	17,7	27,7	11,5	4,9	12,9	2,6
2016	19,5	28,5	13,8	4,8	12	2,5

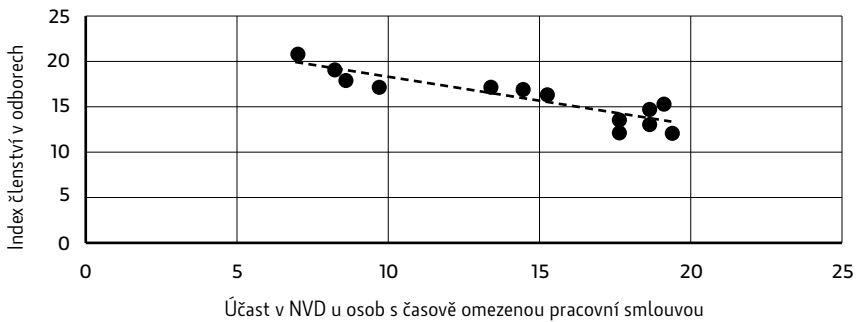
Poznámka: Účast na NVD v posledních 4 týdnech před realizací šetření. Pracující dospělí ve věku 25–64 let.

<sup>†</sup> Údaje v procentech.

<sup>\*\*</sup> Indikátory OECD.

Obě skupiny s flexibilními pracovními úvazky se ve sledovaném období ve vyšší míře účastnily NVD. Zatímco v roce 2004 se zapojovalo jen 7,3 % pracujících se smlouvou na dobu určitou a 7,6 % se zkráceným úvazkem, v roce 2016 to bylo už 19,5 % osob s časově termínovanou smlouvou a 13,8 % se zkráceným pracovním úvazkem. Jedná se tedy téměř o trojnásobnou, potažmo dvojnásobnou účast. Trend masivního růstu NVD u osob s nejprekarizovanějšími smlouvami je tudíž zřejmý. Zda se na něm podílí i pokles členství v odborech a menší striktnost ochrany pracovního místa, prozrazují následující grafy (graf 6.1 a graf 6.2) s výsledky některých regresních analýz.

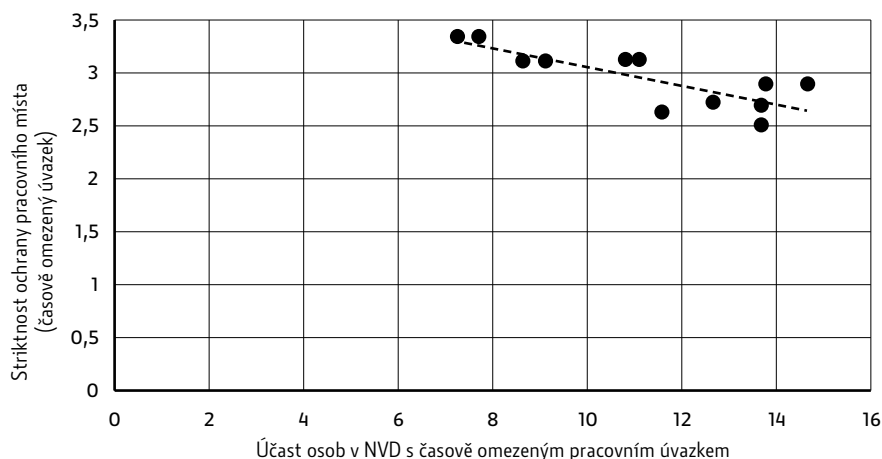
**Graf 6.1** Regresní analýza vlivu indexu členství v odborech na účast osob s časově omezeným pracovním úvazkem na NVD v České republice v letech 2004–2016 [zdroj: vlastní výpočet]



Poznámka: Účast na NVD v posledních 4 týdnech před realizací šetření. Pracující dospělí ve věku 25–64 let. Rovnice grafu:  $Y = 0,535x + 23,659$ . Hodnota spolehlivosti:  $R_2 = 0,8627$ .

Nejprve graf 6.1 ukazuje, že účast osob s časově omezeným pracovním úvazkem rostla s tím, jak klesal index členství v odborech. Podobně tomu bylo, byť s nižší hodnotou spolehlivosti, u účasti na NVD u osob se zkráceným pracovním úvazkem ( $R_2 = 0,6947$ ). Vliv striktnosti ochrany pracovního místa se pak v České republice snížil z indexu 3,3 na 2,5 (viz tabulka 6.1), tedy oproti situaci v roce 2004 poklesl o čtvrtinu. Regresní analýzy zaměřené na vliv striktnosti ochrany pracovního místa u prekarizovaných pracovních úvazků pak ukazují na přímý vliv dané striktnosti na účast na NVD u osob s flexibilními pracovními úvazky. Jako příklad uvádím graf 6.2, který ukazuje vliv na časově omezené pracovní smlouvy. Podobné výsledky jsou i u zkrácených pracovních úvazků.

**Graf 6.2** Regresní analýza vlivu striktnosti ochrany pracovního místa na účast na NVD u osob s časově omezeným pracovním úvazkem v České republice v letech 2004–2016 [zdroj: vlastní výpočet]



Poznámka: Účast na NVD v posledních 4 týdnech před realizací šetření. Pracující dospělí ve věku 25–64 let. Rovnice grafu:  $Y = -0,0819x + 3,8643$ . Hodnota spolehlivosti:  $R_2 = 0,6627$ .

## AUTOMATIZACE PRŮMYSLOVÉ VÝROBY A PRACOVNÍ ORIENTACE NVD

Co se týká druhé Beckovy teze, tabulka 6.2 ukazuje, že pracovní orientace NVD má v Česku tradičně silnou pozici. Už v 90. letech deklarovalo více než 70 % dospělých, že se neformálního vzdělávání účastní primárně z pracovních důvodů; jejich podíl stoupl v uplynulé dekádě na 90 %. Přibližně stejně stoupl zároveň podíl těch, jejichž NVD hradí zaměstnavatelé, a to z 67 % (1997) na 82 % (2016).

**Tabulka 6.2** Důvody účasti na NVD a podpora ze strany zaměstnavatelů [zdroj: IALS, 2000, PIAAC, 2012; AES, 2007, 2011; 2016]

Rok atyp šetření	IALS 1997	AES 2007	AES 2011	PIAAC 2012	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
podíl účastníků NVD vzdělávajících se z pracovních důvodů	72 %	84 %	86 %	85 %	89 %	+17 p.b.
podíl účastníků NVD vzdělávajících se z nepracovních důvodů	28 %	16 %	14 %	15 %	11 %	-17 p.b.
podíl všech účastníků NVD finančně podpořených zaměstnavatelem**	67 %	n. d.*	71 %	80 %	82 %	+15 p.b.

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 18–64 let.

\* Data pro ČR nejsou k dispozici.

\*\* Pracovně i nepracovně hrazené vzdělávání dohromady.



Navazující analýza se zaměřuje na to, jak dílčí indikátory průmyslové automatizace v posledních letech ovlivňují NVD ve smyslu jeho pracovní orientace. Základní přehled ve vztahu k hlavní vzdělávací aktivitě prezentuje tabulka 6.3. Údaje prozrazují, že v roce 2016 se NVD oproti roku 2011 účastnilo z převážně pracovních důvodů vyšší procento zaměstnanců. Naopak klesla pracovní orientovaná účast v největších firmách (nad 250 zaměstnanců), a to o 7 procentních bodů; ve středně velkých organizacích vzrostla o 5 procentních bodů. V primárním a sekundárním sektoru došlo k mírnému růstu pracovní orientované účasti, zatímco terciární sektor zaznamenal mírný pokles (o 5 procentních bodů). Velmi výrazně v daném období stoupl podíl pracovní orientovaného NVD hrazeného zaměstnavateli, a to o 33 procentních bodů. Pracovní orientovaná účast pak rostla v případě respondentů spadajících do kategorie dělnických profesí.

**Tabulka 6.3** Pracovní orientovaná účast na NVD v letech 2011 a 2016 [zdroj: AES 2011, 2016; vlastní výpočet]

		2011		2016		Rozdíl (p.b.)
		Počet	Sloupcová%	Počet	Sloupcová%	
Hrazení pracovní orientovaného NVD	zaměstnavatel nebo budoucí zaměstnavatel	2254	66,1 %	3472	99 %	+33 p. b.
	úřad práce	2254	2,1 %	3472	0 %	-2 p. b.
	jiná veřejná instituce	2254	2,4 %	3472	0 %	-2 p. b.
	člen domácnosti nebo příbuzný	2254	0,3 %	3472	0 %	0 p. b.
Ekonomický status	OSVČ, pracující v domácnosti	332	14,7 %	385	-4 %	-4 p. b.
	zaměstnanec	1922	85,3 %	3087	4 %	4 p. b.
Velikost zaměstnavatele	do 49	1008	52,1 %	1649	2 %	2 p. b.
	50–250	578	29,9 %	1046	5 %	5 p. b.
	nad 250	349	18,0 %	335	-7 %	-7 p. b.
Ekonomický sektor zaměstnavatele	primární	77	3,4 %	141	1 %	1 p. b.
	sekundární	731	32,4 %	1283	5 %	5 p. b.
	terciární	1446	64,2 %	2047	-5 %	-5 p. b.
Postavení v práci	„bílé límečky“ (manažerské, odborné a THP pozice, včetně základních služeb)	1649	73,2 %	2368	-5 %	-5 p. b.
	„modré límečky“ (kvalifikovaní a nekvalifikovaní dělníci, pracovníci v zemědělství a lesnictví)	605	26,8 %	1104	5 %	5 p. b.

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 18–64 let.

## INDIVIDUALIZACE A ÚČAST NA NVD

U empirického testování druhého předpokladu byla nejprve realizována popisná analýza se zahrnutím teoreticky nosných proměnných, jejichž výsledek prezentuji v tabulce 6.4. V jejím rámci je patrný pozvolný nárůst podílu osob, které si vzdělávání a trénink hradí, případně se na tom podílí některý člen jejich domácnosti. Od roku 1997 tento podíl vzrostl ze 7 % na 12 % všech účastníků. V roce 2007 sice zaznamenal propad na 3 %, nicméně v posledních 10 letech vzrostl o téměř 10 procentních bodů a dle posledních dat se týká každého čtvrtého účastníka tuzemského systému neformálního vzdělávání.

**Tabulka 6.4** Účast na NVD a individuální platba za ni (zdroj: IALS, 2000, Rabušicová & Rabušic 2008; Kalenda, 2015; AES 2007, 2011; 2016)

Rok šetření v ČR	IALS 1997	CZ 2005	AES 2007	AES 2011	Kalenda 2015	AES 2016	Rozdíl 1997–2016
Celková účast na NVD.	27 %	33 %	35 %	35 %	39 %	45 %	+18 p. b.
Procento účastníků NVD nebo jejich příbuzných, kteří NVD hradili.	7 %	n. d.**	3 %	8 %	10 %	12 %	+5 p. b.
Odhadovaný počet dospělých nebo jejich příbuzných, kteří NVD hradili, v tisících.*	55	n. d.	31	85	102	167	+112

Poznámka: Účast na NVD v posledních 12 měsících před realizací šetření. Dospělí ve věku 25–64 let. Výjimku tvoří studie Rabušicová & Rabušic (2008), která pracuje s věkovým rozpětím 18–64 let.

\* Vlastní kalkulace na základě procenta dospělých v jednotlivých věkových kohortách mezi 25 a 64 lety podle ČSÚ.

\*\* n. d. = nedostupná data

U modelového testování individualizační teze bylo do analýz za rok 2011 zahrnuto 10 190 respondentů, z toho 3 156 účastníků NVD (31 %); za rok 2016 se jednalo o 12 272 respondentů, z toho 4 523 bylo účastníků NVD (37 %). Většina respondentů uvedla, že se účastní pouze jedné aktivity NVD. Proto je použit model logistické regrese, který reflektuje jen dvě kategorie závisle proměnné, a to účast a neúčast na NVD. Do modelu pro rok 2011 (Chi-square = 2067,256; df = 16; Sig < 0,000 5) bylo zahrnuto 9 679 respondentů (95 %); zbytek byl vyřazen kvůli absenci dat. Bez aplikace modelu bylo možné správně zařadit 69 % případů, s jeho aplikací pak 73 %, což je zlepšení o 4 procentní body. Ukazatele míry vysvětlené variance se pohybují mezi 19 % (Cox & Snell R Square) a 27 % (Nagelkerke R Square).

Model v tabulce 6.5 reflektuje, že příjem domácnosti nemá na účast na NVD závažný vliv. S rostoucím příjmem sice rostou i šance na účast, ale ne výrazně. Lidé z nejvyšší příjmové kategorie mají jen 1,7krát větší šanci na účast na NVD než lidé z nejnižší příjmové kategorie.

Pokud jde o vzdělání rodičů, nelze říct, že by účast na NVD zásadně ovlivňovalo. Jako mnohem důležitější se jeví dosažené vzdělání respondentů samotných, kdy s rostoucím vzděláním vzrůstá i šance na účast na NVD (vysokoškoláci mají 3,5krát větší šanci než lidé s maximálně nižším sekundárním vzděláním).

Zásadní vliv na účast na NVD má pracovní status. Osoby pracující na plný pracovní úvazek mají výrazně větší šanci se zapojovat do aktivit neformálního vzdělávání než osoby z jiných kategorií (1,4krát větší šance v porovnání s těmi, kteří pracují na částečný úvazek, ale až 8,5krát větší šance v porovnání s důchodci).

**Tabulka 6.5** Model logistické regrese pro rok 2011 (zdroj: AES 2011, vlastní výpočet)

							Collinearita	
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Tolerance	VIF
<b>Ekonomický kapitál (příjem)</b>								
příjem domácnosti Q <sub>1</sub> (nejnižší)			43,544	4	0,000			
příjem domácnosti Q <sub>2</sub>	0,082	0,092	0,795	1	0,372	1,085	0,543	1,840
příjem domácnosti Q <sub>3</sub>	0,192	0,090	4,495	1	0,034	1,211	0,522	1,914
příjem domácnosti Q <sub>4</sub>	0,222	0,090	6,055	1	0,014	1,249	0,502	1,993
příjem domácnosti Q <sub>5</sub>	0,518	0,093	31,023	1	0,000	1,678	0,459	2,178
<b>Kulturní kapitál (vzdělání)</b>								
<b>Vzdělání otce</b>								
základní a střední bez maturity			15,935	2	0,000			
střední s maturitou	0,341	0,088	14,978	1	0,000	1,407	0,506	1,975
vysokoškolské	0,408	0,120	11,489	1	0,001	1,504	0,478	2,090
<b>Vzdělání matky</b>								
základní a střední bez maturity			10,241	2	0,006			
střední s maturitou	0,227	0,072	9,824	1	0,002	1,255	0,561	1,781
vysokoškolské	0,142	0,126	1,286	1	0,257	1,153	0,603	1,657
<b>Vzdělání respondenta</b>								
základní a střední bez maturity			317,176	2	0,000			
střední s maturitou	0,770	0,057	180,180	1	0,000	2,161	0,786	1,272
vysokoškolské	1,257	0,075	279,444	1	0,000	3,513	0,673	1,487
<b>Integrace do trhu práce (ekonomický status)</b>								
plný pracovní úvazek			617,798	6	0,000			
částečný pracovní úvazek	-0,354	0,161	4,835	1	0,028	0,702	0,983	1,017
nezaměstnaný	-0,687	0,129	28,602	1	0,000	0,503	0,904	1,106
student, stážista, dobrovolník	-0,661	0,098	45,472	1	0,000	0,516	0,883	1,133
v penzi	-2,136	0,100	453,030	1	0,000	0,118	0,771	1,298
zdravotně handicapovaný	-1,910	0,222	74,023	1	0,000	0,148	0,943	1,060
na rodičovské nebo mateřské dovolené	-1,538	0,141	119,826	1	0,000	0,215	0,950	1,053
<b>Konstanta</b>	-1,551	0,100	238,203	1	0,000	0,212		

Tabulka 6.6 pak obsahuje model pro rok 2016 (Chi-square = 2 757,515; df = 16; Sig < 0,000 5), do něhož bylo zahrnuto 12 108 respondentů (99 %); zbytek byl vyřazen kvůli absenci dat. Bez aplikace modelu lze správně zařadit 63 % případů, s jeho aplikací pak 71 %, což je zlepšení o 8 procentních bodů. Ukazatele míry vysvětlené variance se pohybují mezi 19 % (Cox & Snell R Square) a 28 % (Nagelkerke R Square).

**Tabulka 6.6** Model logistické regrese pro rok 2016 (zdroj: AES 2016, vlastní výpočet)

							Collinearita	
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	Tolerance	VIF
<b>Ekonomický kapitál (příjem)</b>								
příjem domácnosti Q <sub>1</sub> (nejnižší)			65,322	4	0,000			
příjem domácnosti Q <sub>2</sub>	0,085	0,067	1,583	1	0,208	1,089	0,660	1,516
příjem domácnosti Q <sub>3</sub>	0,201	0,066	9,286	1	0,002	1,222	0,656	1,524
příjem domácnosti Q <sub>4</sub>	0,313	0,066	22,319	1	0,000	1,367	0,623	1,605
příjem domácnosti Q <sub>5</sub>	0,551	0,074	55,134	1	0,000	1,735	0,630	1,588
<b>Kulturní kapitál (vzdělání)</b>								
<b>vzdělání otce</b>								
základní a střední bez maturity			8,784	2	0,012			
střední s maturitou	0,212	0,083	6,452	1	0,011	1,236	0,471	2,123
vysokoškolské	0,321	0,111	8,382	1	0,004	1,378	0,437	2,291
<b>Vzdělání matky</b>								
základní a střední bez maturity			4,025	2	0,134			
střední s maturitou	0,077	0,062	1,541	1	0,214	1,081	0,589	1,698
vysokoškolské	0,223	0,112	3,968	1	0,046	1,250	0,639	1,565
<b>Vzdělání respondenta</b>								
základní a střední bez maturity			282,282	2	0,000			
střední s maturitou	0,625	0,049	165,361	1	0,000	1,869	0,802	1,248
vysokoškolské	0,993	0,065	235,984	1	0,000	2,699	0,681	1,469
<b>Integrace do trhu práce (ekonomický status)</b>								
plný pracovní úvazek			1096,910	6	0,000			
částečný pracovní úvazek	-0,568	0,113	25,178	1	0,000	0,566	0,975	1,025
nezaměstnaný	-1,149	0,134	73,406	1	0,000	0,317	0,941	1,063
student, stážista, dobrovolník	-0,952	0,095	100,252	1	0,000	0,386	0,901	1,110
v penzi	-2,255	0,081	777,653	1	0,000	0,105	0,771	1,298
zdravotně handicapovaný	-2,186	0,178	151,705	1	0,000	0,112	0,935	1,070
na rodičovské nebo mateřské dovolené	-1,630	0,119	188,418	1	0,000	0,196	0,949	1,054
<b>Konstanta</b>	-0,878	0,085	106,971	1	0,000	0,416		

Pokud se zaměřím na jednotlivé proměnné, dojdou k podobné interpretaci jako u modelu pro rok 2011. Za zajímavější však považuji komparaci vytvořených modelů, kterou prezentuje tabulka 6.7. V ní lze vidět rozdíly v situaci v roce 2011 a 2016. Na základě srovnání příjmu domácností prostřednictvím odhadovaných šancí lze konstatovat, že mezi oběma daty nedochází k výrazným změnám. Z hlediska vzdělání rodičů lze u většiny sledovaných kategorií mluvit o poklesu významu. Pokles vlivu je patrný i v případě dosaženého vzdělání respondentů samotných. V roce 2011 měl vysokoškolsky vzdělaný dospělý 3,5krát větší šanci, že vstoupí do NVD, než dospělý s nejnižším vzděláním, zatímco v roce 2016 měl tuto šanci „jen“ 2,7krát větší. Podstatnější roli pak hraje pracovní status, jehož vliv naopak narůstá. Lidé pracující na plný úvazek mají v roce 2016 mnohem větší šanci na NVD než všichni ostatní.

**Tabulka 6.7** Komparace vybraných charakteristik modelů v letech 2011 a 2016 (zdroj: AES 2016, vlastní výpočet)

	2011		2016	
	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
<b>Ekonomický kapitál (příjem)</b>				
příjem domácnosti Q1 (nejnižší)	0,000		0,000	
příjem domácnosti Q2	0,372	1,085	0,208	1,089
příjem domácnosti Q3	0,034	1,211	0,002	1,222
příjem domácnosti Q4	0,014	1,249	0,000	1,367
příjem domácnosti Q5	0,000	1,678	0,000	1,735
<b>Kulturní kapitál (vzdělání)</b>				
<b>Vzdělání otce</b>				
základní a střední bez maturity	0,000		0,012	
střední s maturitou	0,000	1,407	0,011	1,236
vysokoškolské	0,001	1,504	0,004	1,378
<b>Vzdělání matky</b>				
základní a střední bez maturity	0,006		0,134	
střední s maturitou	0,002	1,255	0,214	1,081
vysokoškolské	0,257	1,153	0,046	1,250
<b>Vzdělání respondenta</b>				
základní a střední bez maturity	0,000		0,000	
střední s maturitou	0,000	2,161	0,000	1,869
vysokoškolské	0,000	3,513	0,000	2,699

	2011		2016	
	Sig.	Exp(B)	Sig.	Exp(B)
<b>Integrace do trhu práce (ekonomický status)</b>				
plný pracovní úvazek	0,000		0,000	
částečný pracovní úvazek	0,028	0,702	0,000	0,566
nezaměstnaný	0,000	0,503	0,000	0,317
student, stážista, dobrovolník	0,000	0,516	0,000	0,386
v penzi	0,000	0,118	0,000	0,105
zdravotně handicapovaný	0,000	0,148	0,000	0,112
na rodičovské nebo mateřské dovolené	0,000	0,215	0,000	0,196
<b>Konstanta</b>	0,000	0,212	0,000	0,416

## MARKETIZACE A ÚČAST NA NVD

Výsledky analýzy zaměřené na vývoj účasti na NVD a vývoj trhu nabízí tabulka 6.8 a graf 6.3. Zatímco tabulka ukazuje simultánní vývoj neformálního vzdělávání pracujících a růstu HDP mezi roky 2002 a 2016, graf prezentuje výsledek jejich regresní analýzy. Uvedená data prozrazují, že účast pracujících na NVD dle LFS v Česku kulminovala v letech 2012–2013, tzn. krátce po hospodářské krizi z let 2009–2011, která měla na tuzemskou ekonomiku trochu opožděnější dopad než v západní Evropě nebo v USA. Graf pak ukazuje, že vývoj růstu HDP a zapojení dospělých do NVD spolu v daném období souvisejí. S meziročním poklesem HDP totiž v následujícím roce zpravidla výrazně stoupá i účast aktérů na NVD, kteří jsou kvůli rostoucím rizikům na trhu práce nuceni doplňovat své znalosti a dovednosti, aby si udrželi pracovní pozici. Naopak pozitivní ekonomická konjunktura má na účast na NVD opačný efekt.

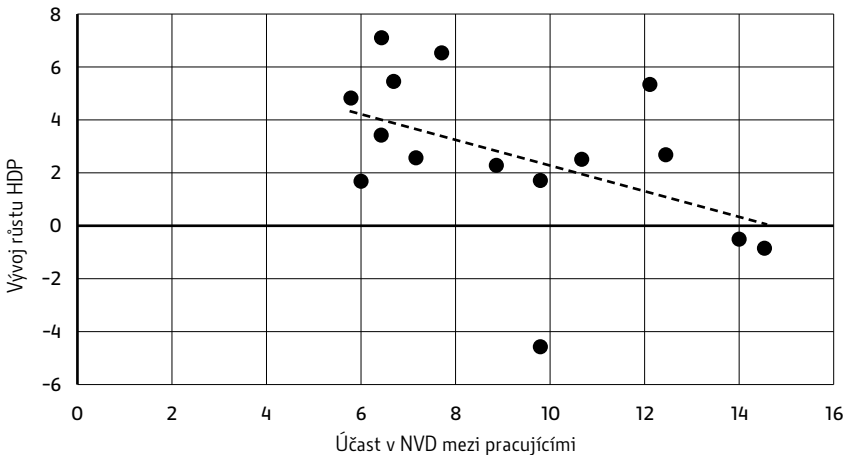
**Tabulka 6.8** Vývoj účasti pracujících na NVD a vývoj meziročního růstu HDP v České republice v letech 2002–2016 [zdroj: Eurostat, 2019, OECD, 2020]

Rok	Účast pracujících na NVD	Vývoj růstu HDP
2002	6,0	1,7
2003	6,5	3,6
2004	5,9	4,9
2005	7,5	6,5
2006	6,5	6,9
2007	6,7	5,6
2008	7,1	2,7
2009	9,8	-4,8
2010	8,9	2,3

Rok	Účast pracujících na NVD	Vývoj růstu HDP
2011	9,8	1,8
2012	14,5	-0,8
2013	14	-0,5
2014	12,5	2,7
2015	12,1	5,3
2016	10,8	2,5

Poznámka: Účast na NVD v posledních 4 týdnech před realizací šetření. Pracující dospělí ve věku 25–64 let. Údaje v procentech.

**Graf 6.3** Regresní analýza vlivu meziročního vývoje HDP České republiky na účast pracujících dospělých v letech 2002–2016 [zdroj: vlastní výpočet].



Poznámka: Účast na NVD v posledních 4 týdnech před realizací šetření. Pracující dospělí ve věku 25–64 let. Rovnice grafu:  $Y = -0,5014x + 7,4933$ . Hodnota spolehlivosti:  $R^2 = 0,2425$ . Pro výpočet vlivu růstu HDP jsou vždy – kvůli načrtnutí časové spojitosti – použita data z roku předcházejícího.

## NVD JAKO ODPOVĚĎ NA PROHLUBUJÍCÍ SE RIZIKA NEOLIBERALIZOVANÉ SPOLEČNOSTI

Flexibilizace práce a snižování ochrany pracovního místa jsou důležitými exogenními procesy vyvolanými globalizací, které mají přímé konsekvence pro účast dospělých na NVD v ČR. V průběhu času totiž *roste četnost zapojení těch, kteří mají flexibilní pracovní úvazky*. Tento růst je zároveň *přímo ovlivněn snižující se ochranou pracovní síly* – ať prostřednictvím oslabování pozice odborů, nebo samotné ochrany pracovního místa (např. snižováním míry prodlužování pracovních smluv). Tuzemský systém NVD je tedy vystavován sílícím neoliberalním dopadům globalizace. První tezi vyvozenou z Beckovy koncepce lze tudíž na českém případě zcela jednoznačně empiricky doložit.

V případě „průmyslové automatizace“ je sice možné pozorovat výraznou orientaci NVD na pracovní zaměření, nicméně dostupné indikátory automatizace zcela *uspokojivě neprokazují, že by převažující pracovní orientace NVD byla pouze jejím výsledkem*. U většiny indikátorů sektorového a pracovního zařazení došlo k růstu účasti dospělých na pracovním orientovaném vzdělávání o 5 %; ostatní kategorie zaznamenaly stagnaci či úbytek. Lze tudíž říct, že pracovní zaměřené vzdělávání je zde intenzivnější než kdy v minulosti. Nemyslím si ale, že by byl daný nárůst takový, aby bylo možné jednoznačně odvodit, že dominující pracovní orientace NVD v České republice je výsledkem výhradně rozvoje vzdělávání v oblastech, které průmyslová automatizace nejvíce zasáhla [NVF, 2017].

Na základě předcházejících zjištění se domnívám, že mnohem důležitější roli sehrává globalizace – spolupodílí se na změně přístupu zaměstnavatelů, kteří ve větší míře hradí účast zaměstnanců na NVD (viz tabulka 6.2). Tento trend je pravděpodobně výsledkem uzavřeného trhu práce v Česku na jedné straně a intenzivního soutěžení podniků na globálních trzích na straně druhé (viz kapitola 3). Vlivem těchto faktorů se pak proměňuje struktura či síť poskytovatelů NVD v České republice, kde školská zařízení, soukromé vzdělávací agentury a nevládní a jiné neziskové organizace mají menší roli než v polovině první dekády nového milénia [Zounek et al., 2006].

Teoretický předpoklad vlivu průmyslové automatizace na pracovní orientaci NVD se tak projevuje spíše nepřímou důrazem na výše popisovanou prekarizaci pracovních úvazků a snižování ochrany pracovního místa než plošnou rekvalifikací a tréninkem zaměstnanců na dělnických pozicích.

Co se týká třetí z Beckem inspirovaných tezí, v posledních dvou dekadách *výrazně vzrostla míra individuální finanční zodpovědnosti za NVD* (viz tabulka 6.4). Počet těch, kdo za účast na NVD platí, se od 90. let více než ztrojnásobil. Zároveň zeslábla úloha ekonomického a kulturního kapitálu coby dědičných sociálních kategorií. Naopak vzrostla důležitost integrace jedince do trhu práce. Zatímco ještě krátce po roce 2000 měl vysokoškolák 6–7krát větší šanci, že se bude vzdělávat, než dospělý bez maturity, v roce 2016 byla jeho šance méně než trojnásobná. Ekonomický kapitál zásadní vliv na účast dospělých nemá. Samoplátci většinou pocházejí ze sociálních skupin s prekarizovanými pracovními úvazky, zatímco jedincům se standardními smlouvami hradí pracovní zaměřené vzdělávání zaměstnavatelé. „Maxwellův démon“ [Bourdieu, 1998] tudíž na základě jistoty pracovního místa – kontinuity příjmu – neodděluje účastníky od neúčastníků NVD, ale samoplátce od osob, jimž je NVD hrazeno zaměstnavateli. Osoby ve strukturálně obtížnější situaci na trhu práce jsou tak za NVD nuceny vydat více než ti, kdo jsou v lepší pozici. Rizika se umocňují, než že by byla tlumena.

V tomto ohledu se tedy zdá být Beckův [2004; Beck & Beck-Gernsheim, 2002] *důraz na snižování explanační platnosti zděděných sociálně-ekonomických kategorií*, ale spouň ve vztahu k NVD v Česku, relevantní. Neznamená to však, že by s tímto poklesem zmizely ze vzdělávání nerovnosti. Nerovnosti dané dosaženým vzděláním jen zesláby a nemají takovou úlohu, jakou zdůrazňovali autoři před deseti lety [Baert et al., 2006; Desjardins et al., 2006]. Na jejich místě se zároveň objevily nové nerovnosti, které nevyplývají z třídních kategorií, ale primárně z integrace do trhu práce. Domnívám se, že tyto závěry jsou v tomto případě v souladu se zjištěními z dalších studií posledních let



[viz např. Cincinnato et al., 2016; Lee, 2017], které upozornily na slabý či zprostředkovaný vliv zděděných kategorií kulturního kapitálu na účast na NVD.

Ostatně zcela určující dopad trhu práce dokládá testování poslední teze. Účast pracujících na NVD je vždy o krok za vývojem zdejší ekonomiky a velmi citlivě na její propady reaguje. Klesá-li meziroční úroveň HDP, mírně roste podíl vzdělávajících se dospělých, kteří NVD v duchu neoliberální ideologie začínají používat jako prostředek k zajištění své zaměstnatelnosti a k vyrovnání se s riziky, jež jim trh práce přináší. Trh práce v tomto případě slouží jako významná reintegrační instituce, která individualizované aktéry nutí vstupovat do NVD. Individualizovaný jedinec je ostatně vždy „tržním individuem“ [Beck & Beck-Gernsheim, 2002, str. 31], zároveň ale všechny formy vzdělávání *homogenizuje*. Pracovní status tak bez ohledu na rozdíly v individuálních dispozicích a v životních drahách determinuje účast na NVD – odpovědnost za vzdělávání aktérů se standardním úvazkem přebírají zaměstnavatelé, zatímco ostatní akteři nesou tuto odpovědnost sami. Zaměstnavatelé jsou do osob s flexibilními pracovními úvazky ochotni investovat nejméně [Albert et al., 2010; Markowitsch et al., 2013].

\*\*\*

Celkově lze říct, že dosavadní empirická zjištění se z velké části shodují s testovanými premisami vyvozenými z teorie Ulrika Becka [2000, 2002, 2004, 2009; Beck et al., 2003]. Empiricky je možné doložit hlavně podporu pro zesilující úlohu flexibilizace, individualizace a rostoucí tržní závislosti coby stěžejních sil transformujících NVD. Oproti tomu prohlubování průmyslové automatizace (skrze dostupné indikátory z šetření AES 2011 a AES 2016) neumožňuje přímo empiricky doložit a vysvětlit dominantní pracovní orientaci NVD. Mnohem pravděpodobněji je zaměření NVD produktem většího zapojení zaměstnavatelů do finančního hrazení aktivit NVD. Zaměření NVD se přizpůsobuje potřebě konkurenceschopnosti a adaptability podniků na globálních trzích, a to především proto, že více než 60 % velkých a 35 % středních podniků v Česku má majoritního zahraničního vlastníka [SR–ČR, 2017; srovnej též NVF, 2017]. Jinými slovy, spíše než výsledkem přímé automatizace průmyslových podniků a transformace práce v dělnických odvětvích je přeorientování NVD na pracovní orientaci produktem celkové výrazné *neoliberalizace a globalizace tuzemské ekonomiky, která je řízena tržními požadavky, a to zejména po roce 2011*.

Právě tržní požadavky, spolu s procesem individualizace, představují jednu z hlavních příčin hybridizace zdejšího institucionálního matrixu, který proměňuje prostředí NVD. Systém vzdělávání dospělých se v České republice zformoval v rámci přestavby ze socialistické, státem řízené, ekonomiky a školství do podoby nadstavby „závislé tržní ekonomiky“ [Nölke & Vligenthart, 2008] se silným a vysoce strukturovaným formálním vzdělávacím systémem zaměřeným na mladé dospělé (18–24 let) a sse labými požadavky na utváření dovedností ze strany trhu práce a spíše formální úlohou sociálního státu coby instituce minimalizující bariéry v dalším vzdělávání. Při takovém nastavení zdejší systém dlouho nedisponoval ani silnou poptávkou po účasti na NVD, ani silnými

institucemi sociálního státu, které by odstraňovaly bariéry v účasti na NVD a zvyšovaly nabídku dalšího vzdělávání.

Provedené analýzy ukazují, že kombinací transformačních procesů rizikové společnosti došlo jak k *výraznému nárůstu participace* na NVD, tak k vytvoření jeho *dominantní profesní orientace* –, tzn. k výsledkům, k nimž by tento model neměl Českou republiku podle stávajících teorií [viz Rees, 2013; Rubenson & Desjardins, 2009; Saar & Räs, 2017; srovnej též diskusi v kapitole 3] predisponovat.

Na této cestě pak zdejší systém prošel *velmi intenzivní neoliberalizací*, která sice rozšířila přístup jedinců k NVD, ale část sociálních skupin z participace vyloučila, část uvrhla do obtížnější strukturální situace (osoby s prekarizovanými pracovními smlouvami) a zredukovala sociální funkci NVD na jedinou ústřední funkci – na zvyšování konkurenceschopnosti lidských zdrojů pro účely globální ekonomiky, případně na zajištění vlastní zaměstnatelnosti u těch, kteří jsou nejvíce vystaveni rizikům globální ekonomiky.

# KAPITOLA 7.

## PRÁH NASYCENÍ A LIMITY ÚČASTI NA NVD<sup>33</sup>

„Zásadní chybou je přičítat neúčast na dalším vzdělávání individuální apatii nebo nedostatku motivace a nikoli selhání systému vzdělávání, který by byl relevantní a atraktivní pro velkou část populace dospělých.“ [McGivney, 2001, str. 149]

Sedmá kapitola pojednává o dalším z klíčových trendů, který doprovází vývoj NVD v České republice v posledních dvou dekadách. Jde o postupnou saturaci rostoucího zájmu o NVD, který má závažný vliv na poptávku po NVD. Pro účely další analýzy budu tento jev označovat jako *práh nasycení*. Je pro něj typické, že ani vyšší poptávka, ani vyšší nabídka po neformálních vzdělávacích aktivitách už nevede k růstu účasti aktérů na dalším vzdělávání a tréninku.

V případě *poptávky* po NVD je to dáno tím, že navzdory možnosti se vzdělávat postupně klesá podíl jedinců, kteří jsou k tomu ochotní, resp. kteří z toho mají přímý či nepřímý profit [viz např. Becker, 1962, 1975; Psacharopoulos, 2006; Schultz, 1960, 1961]. Terminologií modelu rozhodování o účasti na NVD, který přinesli Baert a Kyndt [Baert, et al. 2006, Kyndt, et al., 2011, 2012], výrazně se *snižuje intence* aktérů dále se do této aktivity zapojovat.

V případě nabídky je práh nasycení dán naopak menšími *vzdělávacími příležitostmi*, které souvisejí s využitelností a návratností investic a které jsou nabízeny institucemi, tedy nejčastěji zaměstnavateli [Brekman, 2006; Brown, et al., 2001; Markowitsch et al., 2013] a na makrosociální úrovni státem [Rubenson & Desjardins, 2009]. I když aktéři mají potřebu nebo intenci se do NVD zapojovat, absence vzdělávacích příležitostí jejich další růst limituje.

Jinými slovy, nazdory politicky deklarované relevanci a empiricky doložené prospěšnosti pro individuální i kolektivní aktéry je vysoce pravděpodobné, že počet účastníků NVD má určitou hranici růstu, za kterou dlouhodobě nemůže expandovat k pomyslné utopické společnosti celoživotního vzdělávání, v níž by se vzdělával každý a stále a kde by nedocházelo k saturaci poptávky po vzdělávání na jedné straně a vzdělávacích příležitostí na straně druhé. Vzhledem k těmto předpokladům se v následujících odstavcích zaměřím na to, zda je možné v České republice mezi lety 1997 a 2016 empiricky doložit směřování

---

33 Části této kapitoly vycházejí ze studie *Approaching Limits of Participation? Trends in Demand for Non-formal Education in the Czech Republic* [Kalenda & Kočvarová, 2019] přednesené na konferenci ICEEPSY 2019 v Barceloně.

vývoje k saturaci účasti na NVD. Zaměřím se na trojici velmi důležitých a vzájemně provázaných mechanismů, které dlouhodobou účast a její nasycení podmiňují. Jedná se o:

- (1) *předcházející zkušenost dospělých s NVD,*
- (2) *intenci dospělých účastnit se v budoucnu kurzů a lekcí neformálního vzdělávání,*
- (3) *percepci dostatku vzdělávacích příležitostí k neformálnímu vzdělávání.*

Všechny tři jevy jsou podle odborné literatury [Crossan et al., 2003; Desjardins et al., 2006; Hovdhaugen & Opheim, 2018; Kalenda et al., 2020] relevantními prediktory budoucího zapojení do aktivit NVD.

V českém kontextu je vliv *předcházející zkušenosti s NVD* na zapojení jedinců do dalšího vzdělávání uváděn řadou výzkumů [Kalenda, 2015a, 2015b; Rabušicová & Rabušic, 2008]. Mechanismus jeho působení spočívá v tom, že minulá zkušenost s NVD snižuje dva typy bariér v účasti na něm, které jsou vysoce frekventované a pro Česko typické [Kalenda, 2016; Kalenda & Kočvarová, 2017; podrobněji viz kapitola 9]. Dílem jde o oslabení *dispozičních a osobnostních bariér*, které souvisejí s přesvědčením jedinců, že by další vzdělávání nezvládli kvůli nedostatečným dovednostem, vzdělání či vysokému věku, a dílem o *informační bariéry*, které vyplývají u toho, že potenciální účastníci dalšího vzdělávání nevědí, kde by se mohli zapojit, kdo by jim mohl relevantní vzdělávání poskytnout, resp. co by od nich vyžadovalo a co nabízelo. Pokud zkušenosti s NVD postrádají, snadno si vytvoří řadu percipovaných překážek, které následně snižují utilitu NVD a pravděpodobnost účasti na něm [Cross, 1981; Desjardins & Rubenson, 2013; Hovdhaugen & Opheim, 2018].

Předešlá zkušenost se vzděláváním nevytváří predispozici pro účast na NVD jen tím, že snižuje percepci bariér. Prostřednictvím mechanismu *kumulace šancí* [Bask & Bask, 2015; DiPrete & Eirich, 2006; viz též kapitola 6] zvyšuje i předpoklad k zapojení se do NVD, tzn. půdობí na budoucí záměr zapojit se do NVD. Mechanismus kumulace šancí pracuje s argumentem, že lidé, kteří se v minulosti zúčastnili vzdělávání a tréninku a nějak z toho profitovali (např. lepšími dovednostmi nebo povinným certifikátem), se budou s vyšší pravděpodobností k této činnosti vracet i v budoucnu. Na tomto příkladu lze vidět, jak spolu intence účastnit se NVD a předcházející zkušenost úzce souvisí. Tuto empirickou souvislost dokládají i některé studie z České republiky z let 2005–2011 [AES, 2011; Rabušicová & Rabušic, 2008].

Oba na sebe navazující mechanismy pak interagují se saturací účasti na NVD. Ta je ovlivňována právě poptávkou po NVD ze strany dospělých (intencí účastnit se). Účast na NVD by tudíž měla růst jen tehdy, dokud je v populaci dostatek jedinců, kteří se (1) aktivit neformálního vzdělávání zúčastnili v minulosti a mají zájem se ho účastnit i v budoucnu, (2) se NVD v poslední době neúčastnili, nicméně to plánují v budoucnu.

Stránka nabídky je ovlivňována primárně vnímáním aktérů, že mají příležitost ke vzdělávání. Pokud se domnívají, že jich nemají dostatek (kvůli zaměření, obsahu či formě), jejich účast na NVD by neměla dále růst, neboť pro svůj záměr nenalézají vhodnou formu realizace. A podobně, jestliže je v dalším profesním vzdělávání zaměstnavatelé nepodporují a nevytvářejí jim k tomu dost příležitostí, účast na NVD by měla být čím dál nasycenější.

Pro účely empirického měření mapují vývoj účasti na NVD v této kapitole prostřednictvím dotazníkové položky účastnil/a jsem se alespoň jedné vzdělávací aktivity v rámci NVD v posledních dvanácti měsících před realizací šetření (ano/ne), která byla zařazena do šetření CZ 2005, AES 2007–2016. Dotazníková položka vyjadřuje zkušenost aktéra s NVD. Pro účely sledování budoucí poptávky pak pracuji s druhou důležitou proměnou, a to s intencí zapojit se do NVD (plánuji/neplánuji účast na vzdělávání v příštích dvanácti měsících), která byla do všech těchto šetření také zařazena. Oblast nabídky vzdělávacích příležitostí pak sleduje dvojice položek k důvodům neúčasti aktérů na NVD, jež byly součástí šetření AES 2007–2016. Jde o nevhodnou nabídku vzdělávacích aktivit a nedostatek podpory ze strany zaměstnavatelů.

## VÝVOJ SATURACE ÚČASTI NA NVD

Pro vývoj saturace účasti na NVD v České republice je příznačné, že souběžně s růstem počtu zapojených jedinců docházelo ke kontinuálnímu poklesu osob plánujících do NVD vstoupit (viz tabulka 7.1). Zatímco v roce 2005 se jednalo o 37 % dospělých, v roce 2007 to bylo 26 % a o devět let později dokonce jen 13 %. Ze srovnání obou kategorií vyplývá, že počet osob deklarujících zájem o NVD poklesl v průběhu dekády o 24 procentních bodů, zatímco podíl faktických účastníků o 20 procentních bodů vzrostl. Růst účasti nedosáhl úrovně poklesu deklarované budoucí poptávky po něm, – poptávka klesala rychleji, než rostla účast.

Z hlediska intence účastnit se dalšího vzdělávání lze na počátku sledovaného období identifikovat významný rozdíl ve vlivu předchozí zkušenosti. V roce 2005 měly více než dvě třetiny dospělých, plánujících se nějakým způsobem zapojit do NVD, s NVD přímou zkušenost. Jejím vlivu nicméně v průběhu sledovaného období slábl. Z výsledků posledních dvou šetření AES 2011 a AES 2016 je patrné, že rozdíl mezi těmi, kteří se NVD účastnili a chtějí se do něj zapojit i v budoucnu, a dospělými bez této zkušenosti, zcela vymizel. Obě skupiny byly v roce 2011 stejně početné (viz tabulka 7.1).

**Tabulka 7.1** Vývoj intence účastnit se NVD v ČR na základě předchozí zkušenosti s NVD, období 2005–2016 (zdroj: Rabušicová & Rabušic [2008]; AES 2007, 2011; 2016; srovnej [Kalenda & Kočvarová, 2019, v tisku])

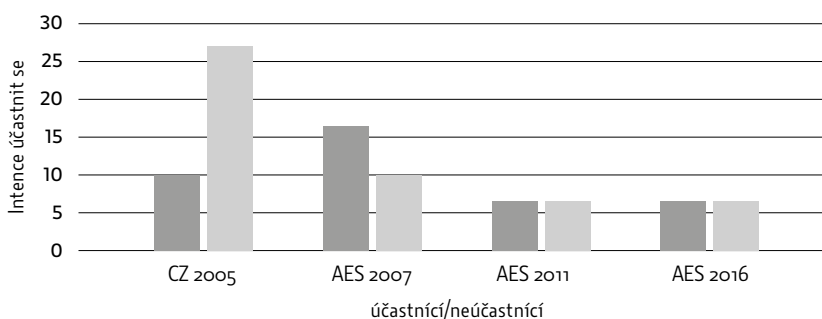
	CZ 2005			AES 2007			AES 2011			AES 2016		
	Plánuje účast		Σ	Plánuje účast		Σ	Plánuje účast		Σ	Plánuje účast		Σ
	Ne	Ano		Ne	Ano		Ne	Ano		Ne	Ano	
Neúčastnil se	55	10	65	49	16	65	59	6	65	49	6	55
Účastnil se	8	27	35	25	10	35	29	6	35	39	6	45
Σ	63	37	100	74	26	100	88	12	100	87	13	100

Poznámka: Výsledky v procentech. Plánovaná i realizovaná účast v horizontu 12 měsíců před šetřením a po něm. Dospělí ve věku 25–64 let.

Dalším důležitým zjištěním je identifikace nárůstu podílu dospělých, kteří se NVD účastnili, avšak neplánují, že by se do něho zapojili v budoucnu. Zatímco v roce 2005 tvořil podíl těchto jedinců v populaci jen 8 %, v roce 2016 činil už 39 %, tzn. pětinásobně vzrostl. Dnes jde o každého třetího dospělého Čecha. Oproti tomu podíl neúčastníků, kteří nemají v plánu se do nabízených vzdělávacích aktivit zapojit, zůstal v celém období relativně konstantní – přibližně 50% (konkrétně 49–59%).

Graf 7.1 ukazuje jiný pohled na indikátory saturace poptávky po NVD, a to klesající procento těch, kdo deklarují intenci se v budoucnu neformálního vzdělávání zúčastnit. Výsledky jsou prezentovány dle účastníků a neúčastníků neformálního vzdělávání. Jednoznačně největší motivaci k další účasti na NVD deklarovali účastníci v roce 2005. Neúčastníci naopak deklarovali největší intenci se zapojit v roce 2007.

**Graf 7.1** Deklarovaná účast zapojit se do NVD v příštích 12 měsících (zdroj: Rabušicová & Rabušic, 2008); AES 2007, 2011; 2016; srovnej [Kalenda & Kočvarová, 2019, v tisku]



Poznámka: Plánovaná účast v horizontu 12 měsíců po šetření. Dospělí ve věku 18–64 let (CZ 2005), resp. 25–64 let (AES 2007–2016).

Z hlediska nabídky vzdělávacích příležitostí je patrný opačný trend (viz tabulka 7.2). Důvody k nezapojení do neformálního vzdělávání kvůli nedostatku vzdělávacích příležitostí v podobě ne-podpory zaměstnavatelů či nevhodné nabídky aktivit a míra celkové účasti jsou reverzibilní.

Z dat je zřejmé, že ve sledovaném období došlo k dramatickému snížení neúčasti na NVD z důvodu neadekvátních příležitostí z 8 % v roce 2007 na 2–3 % v roce 2016. Jde pravděpodobně o jednu z příčin nárůstu účasti dospělých na NVD ve sledovaném období. Jelikož se ale tyto hodnoty blíží nule, je nepravděpodobné, že by navýšení vzdělávacích příležitostí mohlo vést k růstu zapojení dospělých do školení, workshopů, lekcí a dalších podtypů neformálního vzdělávání.

**Tabulka 7.2** Vývoj intence účastnit se NVD v ČR na základě předcházející zkušenosti s NVD, období 2005–2016 (zdroj: AES 2007, 2011; 2016)

	AES 2007	AES 2011	AES 2016	Rozdíl 2011–2016
Účastnil se NVD.	35	35	45	+10 p. b.
Plánuje účast na NVD.	26	12	12	-14 p. b.
Důvodem neúčasti na NVD je nevhodná nabídka vzdělávacích aktivit.	n.d.	6,0	1,6	-4,4 p. b.
Důvodem neúčasti na NVD je nedostatek podpory zaměstnavatelů.	7,8	2,5	1,0	-6,8 p. b.

Poznámka: n. d. = nedostupná data (položka v šetření AES 2007 nebyla)

Výsledky v procentech. Účast v posledních 12 měsících před realizací šetření. Plánovaná účast v horizontu 12 měsíců po šetření. Dospělí ve věku 25–64 let.

## NA STOPĚ PACHATELŮ KLESAJÍCÍ UTILITY

Předchozí výsledky podporují předpoklad rostoucího nasycení poptávky po NVD v Česku, které je dáno dramatickým růstem počtu jedinců, kteří se neplánují dále vzdělávat v nabízených kurzech, a to z řad těch, kteří se zatím nezapojili, i z řad těch, kteří s ním už zkušenost měli, a tudíž by měli mít méně dispozičních a informačních bariér [Cross, 1981; Felton-Busch et al., 2011; Flynn et al., 2009; Tomlinson, 2013].

V tomto ohledu lze argumentovat, že s rostoucím nasycením trhu s dalším vzděláváním přestává mít přešlá zkušenost s NVD výrazný vliv jak na plánovanou účast dospělých, tak na percepci bariér. Doplňím, že je zcela v souladu s Rubensonovým a Desjardinsovým [2013] tvrzením o percepci překážek k celoživotnímu vzdělávání. Autoři během mezinárodní srovnávací analýzy zjistili, že intenzita vnímaných bariér je stejná v zemích s vysokou i s nízkou mírou zapojení dospělých do celoživotního vzdělávání. Předcházející zkušenost s NVD tudíž nemusí nutně vést k oslabení percepcie dispozičních a informačních bariér, zvláště pokud nebylo dané vzdělávání pro jedince přínosné, přecenilo jeho schopnosti nebo nebylo dostatečně kvalitní. Platí tudíž velmi důležitý Hanusekův [2016] postřeh, že v případě organizovaného učení není tak důležitý rozsah – rozšíření v populaci – jako spíše kvalita.

Co se týká budoucí poptávky po NVD, v roce 2016 jevílo zájem o další účast na NVD jen okolo 13 % dospělých. Pokud se zaměřím jen na ty, kteří se nezapojovali a jejichž účast by pravděpodobně mohla znamenat další budoucí přírůstek účastníků, šlo jen o 6 % dospělých. Ve srovnání se situací v roce 2005 jde o pokles na jednu třetinu. Je tedy vysoce nepravděpodobné, že by účast dospělých mohla v České republice v další dekádě výrazně stoupat a atakovat hodnoty Skandinávských zemí z přelomu milénia. Napovídá tomu nejen výrazné snížení poptávky po NVD, ale i obrovská nabídka, kterou v roce 2016 považuje za nedostatečnou jen zlomek respondentů. Z perspektivy dlouhodobějších

trendů tohoto jevu je třeba doplnit, že ani v minulosti nepředstavovala nedostatečná nabídka vzdělávacích příležitostí stěžejní překážku na cestě k účasti na NVD – v roce 2007 ji deklarovalo méně než 10 % neúčastníků.

Ve shodě s centrálními argumenty klasiků teorie rozvoje lidských zdrojů [Becker, 1961, 1975; Schultz, 1960, 1961] si dovoluji tvrdit, že tak výrazný propad poptávky po NVD je spojen s jeho snižující se utilitou, kterou lze přičíst na vrub čtveřici doplňujících se faktorů. Právě transformace této utility a s ní spojených *vzdělávacích potřeb* [Baert et al., 2006, Kyndt et al., 2011, 2012] snižuje na různých úrovních intenci dospělých se do NVD dále zapojovat.

Za prvé, NVD nemá v Česku z hlediska certifikace stejnou hodnotu jako výstupy formálního vzdělávání, a část aktérů tudíž využívá raději rozsáhlého systému veřejně hrazeného terciárního vzdělávání, který expandoval mezi lety 2004–2014 a který je dnes široce dostupný [Prudký et al., 2010]. Ve většině případů lze totiž jen v něm získat zaměstnavateli uznatelné osvědčení o dalším odborném vzdělání. Systém certifikací dalšího neformálního vzdělávání, který je vyžadován zaměstnavateli, se týká jen malé části profesí s regulovaným výkonem povolání. V rámci Národního systému kvalifikací se od jeho vzniku v roce 2006 do roku 2015 realizovalo 134 195 zkoušek [Karger, 2020], což odpovídá 1 % veškerého každoročně realizovaného NVD v Česku mezi lety 2005 a 2016. Většinu tohoto státem certifikovaného NVD opět představovaly kvalifikace vyžadované zákonem, kdy dospělí neměli jinou možnost jejího získání nebo šlo o výstup vzdělávání provázaného se systémem rekvalifikací v nezaměstnanosti. Nízká utilita NVD je tudíž dána dvoucestností zdejšího systému celoživotního vzdělávání (viz kapitola 3); zaštiťuje ho státní legitimitou – posvěcuje je v Bourdieuho smyslu slova [1984, 1998].

Za druhé, dovednosti dospělých nejsou v Česku důležitým nástrojem k získání pracovního místa ani k lepšímu finančnímu ohodnocení [Matějíč & Anýžová, 2015]. Aktéři se na trhu práce tudíž soustředí spíše na jiné strategie obsazování pracovních pozic a řízení kariéry než na rozvoj svých dovednostní skrze systematické investice.

Za třetí, jak jsem podrobně argumentoval v kapitole 3, český trh práce je v současnosti uzavřený a disponuje minimální nezaměstnaností a vysokou ochranou pracovních pozic. Naprostá většina zaměstnanců (91 % pracujících) má smlouvu na dobu neurčitou [OECD, 2015, str. 18–19; OECD, 2020], a nemusí se tedy přímo obávat o práci a aktivně investovat do dalšího vzdělávání. I výsledky z EWCS [2015] dokládají, že většina Čechů se ztráty práce nebojí. Navíc je většina se svou prací spokojena [Červenka, 2015], a tudíž pravděpodobně nemá důvod se dále vzdělávat kvůli změně místa.

Za čtvrté, pokud dospělí ve sledovaném období přece jen k rozvoji svých dovedností NVD využili, pak tak učinili, a tudíž nemají dál potřebu NVD využívat. Česká ekonomika totiž nemá tak vysoké požadavky na kontinuální rozvoj pracovních dovedností jako ekonomiky západních států [Nölke, & Vlligenthart, 2008], kde je více osob v oblasti znalostně intenzivních služeb, které si vyžadují systematictější a trvalejší formy tréninku pracovní síly [Brow et al., 2001; viz též kapitola 3].

Spolu se snížením utility NVD lze v předložených výsledcích identifikovat ještě druhý důležitý vzorec, který má vliv na utváření prahu nasycení. Jedná se o snižování vlivu zkušenosti s NVD, tzn. oslabování vlivu mechanismu kumulovaných šancí [Bask & Bask, 2015;



DiPrete & Eirich, 2006]. S rostoucím počtem účastníků totiž klesá vliv dosavadního zapojení do NVD na záměr účastnit se dalšího vzdělávání. Domnívám se, že tento jev je možné vysvětlit jak strukturálními (socioekonomickými) faktory, podrobně popsány v předešlém odstavci, tak tím, že s rostoucím počtem osob zapojených do NVD klesá jeho výlučnost pro utváření symbolicky oceňovaných dovedností na trhu práce. Vyjádřeno slovy teorie symbolického a kulturního kapitálu Pierra Bourdieuho [1984, 1986], snižuje se tím míra sociální/symbolické rozpoznatelnosti specifické formy kulturního kapitálu osvojovaného skrze NVD. Čím více aktérů určitou modalitou kulturního kapitálu disponuje (certifikátem, absolvovaným kurzem, dovednostmi získanými prostřednictvím určitého školení), tím méně výlučná je jejich pozice. Proto toho dochází k inflaci percipovaných zisků a k následnému odrazu v ochotě osob se zapojit do NVD. Nepředstavuje totiž už v symbolické ekonomice vzdělávacích statků takovou konkurenční výhodu jako v okamžiku.

\*\*\*

Získané poznatky mají důležité implikace pro rozvoj státní politiky v oblasti vzdělávání dospělých, která by se neměla soustředit jen na celkovou úroveň participace na NVD jako na primární indikátor rovnosti přístupu k dalšímu vzdělávání, resp. jako na předpoklad zdárného fungování celého systému [MŠMT, 2010]. Dostupná data totiž ukazují, že Česko se v daných strukturálních rámcích pomalu blíží maximálním limitům zapojení dospělých do neformálního vzdělávání a další růst je čím dál méně pravděpodobný. Prioritou by tudíž neměl být plošný růst účasti na NVD, ale adresnější forma pomoci sociálním skupinám, které jsou z NVD dlouhodobě exkludovány, a přitom by z něho mohly významně profitovat. Jde především o jedince, kteří s ním zatím neměli přímou zkušenost a neplánují ji udělat, což je dlouhodobě přes 50 % dospělých. Nejčastěji se jedná o nízko kvalifikované pracovníky, seniory, osoby na rodičovské dovolené a pracující ženy ve středním věku, pro něž by mohlo být NVD velmi vhodným nástrojem zlepšení pracovní pozice, finančních příjmů [Simonová, & Hamplová, 2016] a celkové kvality života [Boeren, 2016]. Zároveň se nezdá, že by stávající orientace tuzemské politiky neformálního vzdělávání, zaměřená na nabídku celoživotního vzdělávání v podobě tvorby vzdělávacích příležitostí v podnikovém prostředí [Kalenda & Kočvarová, 2017; Kalenda et al., 2020], byla pro tento záměr tím nejúčinnějším nástrojem. Nepředstavuje totiž pro většinu neúčastníků problém, který by jim bránil se do NVD zapojovat.



## KAPITOLA 8.

### TRENDY VE VÝVOJI MOTIVACE K NVD<sup>34</sup>

Vzhledem k současnému výraznému růstu účasti dospělých na NVD stojí za pozornost otázka, kterou v českém kontextu před více než deseti lety poprvé položil výzkumný tým manželů Rabušicových [Rabušicová & Rabušic, 2006; Rabušic, et al., 2008] a k níž se chci v této kapitole vrátit: *Jaké důvody mají dospělí v ČR k účasti na neformálním vzdělávání?* Hodlám se zaměřit na analýzu deklarované motivace, včetně jejích změn v poslední dekádě ve vztahu k (1) mikrosociálním (individuálním) a (2) mezosociálním (strukturálním) faktorům spojeným s trhem práce, které by ji měly podle odborné literatury ovlivňovat.

V rámci tohoto zaměření vycházím z předpokladu, že porozumění deklarované motivací jedinců je důležitým východiskem pro pochopení jejich rostoucí účasti, kterou lze v posledních letech zaznamenat a bez jejíž podrobné analýzy nelze určit, zda je možné předpokládat pokračování tohoto trendu. Dá se říct, že jde o druh analýzy komplementární k té, kterou jsem realizoval v předešlé kapitole, kde jsem se zabýval prahem nasycení poptávky po NVD a trendem výrazného *snižování vzdělávacích potřeb dospělých*, které vedou ke snižování jejich plánovaného zapojení do NVD v Česku. V této kapitole se zaměřím na důvody rostoucího počtu zapojených, a to navzdory klesající utilitě a vzdělávacím potřebám (viz kapitola 7). Zamýšlím zjistit, zda mají skutečně hlavní roli extrémně vysoké vzdělávací příležitosti na trhu práce a tlak zaměstnavatelů na další profesní vzdělávání pracovníků (viz kapitoly 3, 6 a 7).

S ohledem na takto formulovaný záměr této části textu nejprve rozvinu argumentaci teoretickému rámci motivace k NVD. Následně poukážu na hlavní individuální a strukturální faktory, které dle autorů ovlivňují motivaci dospělých účastnit se dalšího vzdělávání [Boeren, 2017, 2016; Desjardins, 2014; Lee, 2017; Saar & Räis, 2017]. Ve výsledkové části pak zjištění skrze statistické modely představím pro celou populaci dospělých mezi 25 a 64 lety i pro zaměstnané aktéry, na něž působí právě mezosociální faktory spojené s požadavky na dovednosti ze strany trhu práce. Domnívám se, že fokusem na relevantní strukturální faktory předejdu možné „psychologizaci“ motivace, k níž mohou mít autoři tendenci, neberou-li v potaz strukturální faktory, jakými jsou především

---

34 Empirické části této kapitoly vycházejí z příspěvku *Transformation of Motivation to Participation and Non-participation in Non-formal Education in the Czech Republic: Effects of Neoliberal Agenda of Adult Education System předneseném na konferenci ESREA 2019 v Bělehradě*. Modifikovaná verze této kapitoly pak prošla recenzím řízení v Sociologickém časopise pod názvem *Od mimoprofesionální seberealizace k nezbytnosti pracovní orientovaného vzdělávání: Proměna motivace k neformálnímu vzdělávání dospělých v ČR*. Rukopis studie bude částečně otištěn v průběhu let 2020–2021.

instituce trhu práce a sociálního státu, které ovlivňují vzorce účasti dospělých na NVD [Blossfeld, 2003; Blossfeld et al., 2014, Rubenson & Desjardins, 2009; Saar et al., 2013; Saar & Räs, 2017].

## TEORETICKÝ RÁMEC MOTIVACE K NVD

Přestože studium NVD patří v poslední dekádě k reflektovaným tématům andragogického výzkumu, relativně málo prostoru bylo zatím věnováno systematickému studiu důvodů účasti na NVD. Přestože je tento jev reflektován celou řadou zahraničních studií z posledního desetiletí [mezi mnoha viz např. Boeren & Holford, 2016; Boeren et al., 2012a; Boeren et al., 2012b; Dæhlen & Ure, 2009; Saar et al., 2013; Ure & Asslid, 2013], u nás se mu věnoval prakticky jen tým manželů Rabušicových [Rabušic et al., 2008]. Badatelé vyšli z tradičního členění motivace ke vzdělávání, s nímž zahraniční odborná literatura [viz např. Boeren et al., 2012a; Boeren & Holford, 2016; Dæhlen & Ure, 2009; Illeris, 2006; Saar et al., 2013] pracuje a jehož se v této kapitole přidržím i já. Jd eo dva základní teoretické rámce:

(1) Rámec *pracovní orientace*, který operuje s členěním motivace k NVD do dvou dimenzí – pracovní/profesionně orientované a nepracovní/zájmově orientované. *Pracovní* motivací jsou související primárně s využitelností a upotřebitelností výstupů vzdělávání v profesním životě. Aktéři se vzdělávají, aby zvládli pracovní úkoly nebo kariéře postoupili. *Nepracovní* motivací jsou důvody související s volnočasovými aktivitami, zvědavostí, vztahy s druhými či komunitními aktivitami [Boshier, 1971; Boshier & Collins, 1985]. S ohledem na to se dospělí nejčastěji vzdělávají proto, aby se seznámili s novými lidmi, případně aby byli platnými členy komunity.

Dosavadní literatura o pracovní orientaci motivace k NVD se ve svých výsledcích rozchází. Výzkum Rabušicových [Rabušicová & Rabušic, 2006; Rabušic et al., 2008] v polovině první dekády nového milénia diagnostikoval převažující mimopracovní důvody pro účast na NVD – NVD v České republice bylo doménou zájmového vzdělávání, neboť v rámci jeho různých oblastí (např. jazykového vzdělávání, osobnostního rozvoje) naprostá většina dospělých deklarovala mimoprofesionní důvody k účasti [Rabušic et al., 2008, str. 103–104].

Oproti tomu současný mezinárodní výzkum z posledních let (2013–2016) zdůrazňuje celosvětový příklon NVD k profesnímu zaměření, kdy naprostá většina účastníků deklaruje, že se zapojuje proto, aby výsledky upotřebila v práci [Desjardins, 2015, 2017; Kaufman, 2015; Rubenson, 2018]. Tento trend přitom začíná být podle srovnávacího výzkumu Boeren et al. [2012a] výrazně silnější v zemích východní Evropy než v západní Evropě. Podle řady autorů [Barros, 2012; Torres, 2013] za ním stojí celosvětová neoliberalizace dalšího vzdělávání, která začíná výrazněji ovlivňovat situaci NVD v ČR v posledních deseti letech (viz též kapitola 6).

(2) *Rámec vnitřní a vnější motivace*, v němž vnitřní motivace odkazuje ke snaze jedince realizovat určitou aktivitu pro ni samou a vnější motivace je považována za soubor důvodů pro realizaci určité činnosti s cílem dosažení pozitivního výsledku, resp. zamezení

očekávaných negativních důsledků [Deci & Ryan, 2013]. V první podobě je NVD cílem (jedinec se např. vzdělává proto, že ho učení naplňuje), v druhé je nástrojem k dosažení cílů (dospělý se vzdělává, aby mohl začít podnikat nebo aby snížil pravděpodobnost ztráty zaměstnání). Mnoho badatelů [viz např. Boeren, 2016; Boshier & Collins, 1985; Illeris, 2009] přitom zdůrazňuje, že právě vysoká míra vnitřní motivace je pro efektivní učení, a tedy i pro dosažení kýžených pozitivních účinků NVD, nezbytná. Vnitřní motivace je nejčastěji spojována s vyšší efektivitou učení, lepší orientací na cíle učení, hlubším ponořením do vzdělávacích aktivit a silnějším emocionálním závazkem k učení [Pinder, 2011; Pink, 2011].

Někteří autoři [Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2000; Rabušic et al., 2008] pak upozorňují, že se oba typy motivace v empirické realitě spíše doplňují, než že by se vylučovaly. Často dochází k tomu, že jedinci vykazují vyšší míru inklinace k vnější či k vnitřní motivaci s určitými dílčími prvky té druhé [Gagné & Deci, 2005]. Je proto lepší uvažovat o dospělých s převážně vnitřní a s převážně vnější motivací, než o aktérech s výhradně vnitřní a s výhradně vnější motivací.

Z předešlých výsledků týkajících se deklarované vnitřní a vnější orientace k NVD z ČR vyplývá, že ve všech oblastech NVD v roce 2005 dominovala vnitřní motivace. Nejsilnější přitom byla u jazykového vzdělávání (deklarovalo ji 95 % respondentů) a nejslabší u profesního vzdělávání (deklarovalo ji 62 % účastníků NVD) [Rabušic et al., 2008, str. 103].

## **FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K NVD**

Jedna ze stěžejních otázek souvisejících s důvody k účasti na NVD se týká faktorů, kterými je zpna všechny skupiny populace, nebo jsou jí z hlediska důvodů k účasti některé skupiny vystaveny více než jiné? V tomto ohledu odborná literatura [Blossfeld et al., 2014, Rubenson & Desjardins, 2009; Saar et al., 2013; Saar & Räs, 2017] dospívá k závěru, že na motivaci účastnit se NVD působí jak skupina mikrosociálních (individuálních), tak mezosociálních (strukturálních) faktorů, které duálním způsobem ovlivňují deklarovanou motivaci aktérů.

Mezi nejčastěji popisované individuální faktory patří: věk, pohlaví, dosažené vzdělání a ekonomická aktivita. Dosavadní výzkum dospěl k následujícím závěrům o jejich působení:

Za prvé, s rostoucím věkem se výrazně snižuje podíl dospělých, kteří deklarují pracovní motivaci k NVD na úkor zaměření na zájmové vzdělávací aktivity, a podíl těch, kdo deklarují vnější motivaci ve prospěch motivace vnitřní [Boeren, 2016; Brady & Fowler, 1988; Bynum & Seaman, 1993; Desjardins et al., 2006; Ure & Asslid, 2013]. Uvedený posun je způsoben snižujícími se očekávanými přínosy pro profesní život s rostoucím věkem dospělých a s přenesením důrazu na seberozvoj a naplnění volného času.

Za druhé, ženy mají tendenci se častěji vzdělávat z mimopracovních incentív a uvádět důvody související s vnitřní motivací pro NVD, zatímco muži jsou motivováni převážně zvnějšku a pracovní, tedy trhem práce [Albert et al., 2010; Blais et al., 1989; Boeren, 2011; Boeren & Holford, 2016].

Za třetí, dospělí s vyšším vzděláním častěji deklarují účast z vnitřní motivace než osoby s nižším vzděláním, zejména základním. Vzdělanější aktéři také častěji uvádějí, že se účastní z mimopracovních důvodů [Dæhlen & Ure, 2009; Illeris, 2003, 2006; Ure & Asslid, 2013]. Podle některých badatelů [Paldanius, 2007] je to dáno tím, že méně vzdělané osoby považují jakékoli formy postformálního vzdělání za nutnost, zatímco vysokoškolsky vzdělaní ji chápou jako příležitost. Zároveň častěji načrtávají méně ostrou hranici mezi pracovním a mimopracovním životem, neboť práci považují za prostor aktivního utváření své identity.

Za čtvrté, u ekonomicky aktivních osob se méně často setkáváme s vnější a s pracovní orientovanou orientací než u ekonomicky neaktivních. Důvod spočívá v primárním zaměření jedinců, kteří jsou mimo trh práce, na využití dalšího vzdělávání k získání zaměstnání (nezaměstnaní) nebo ke zkvalitnění začátku profesní dráhy (studenti), respektive ke zmenšení nevýhody při opětovném vstupu na trh práce (ženy na mateřské dovolené) [Boeren & Holford, 2016; Boeren et al., 2012a, 2012b].

Zatímco působení individuálních faktorů lze vysledovat napříč celou dospělou populací, strukturální faktory ovlivňují především osoby zapojené do trhu práce [Boeren & Holford, 2016], a to proto, že úzce souvisejí s jeho integrálními charakteristikami. Jedná se především o požadavky na formování dovedností, jež bývají literaturou [Hall & Soskice, 2001; Iversen & Soskice, 2019] souborně označovány jako režim utváření dovedností. V tomto rámci se podle studií z posledních let [Desjardins, 2014; Saar & Räs, 2017] jedná o trojici důležitých mechanismů, které na trhu práce ovlivňují požadavky na kontinuální utváření pracovních dovedností: (1) pracovní kvalifikace, (2) velikost podniku zaměstnavatele a (3) ekonomický sektor, v němž zaměstnavatel působí. S deindustrializací a přechodem společností ke znalostní ekonomice by měl vliv těchto mechanismů postupně narůstat.

Zahraniční studie [Dæhlen & Ure, 2009; Illeris, 2003, 2006; Brunello et al, 2007; Kaufmann, 2015; Ure & Asslid, 2013] upozorňují, že úroveň kvalifikace ovlivňuje motivaci k NVD podobně jako nejvyšší dosažené vzdělání, což znamená, že nízko kvalifikovaní pracovníci mnohem častěji deklarují, že se vzdělávají z pracovních důvodů a pod tlakem vnější motivace, než vysoce kvalifikovaní, kteří mají přesně opačné důvody.

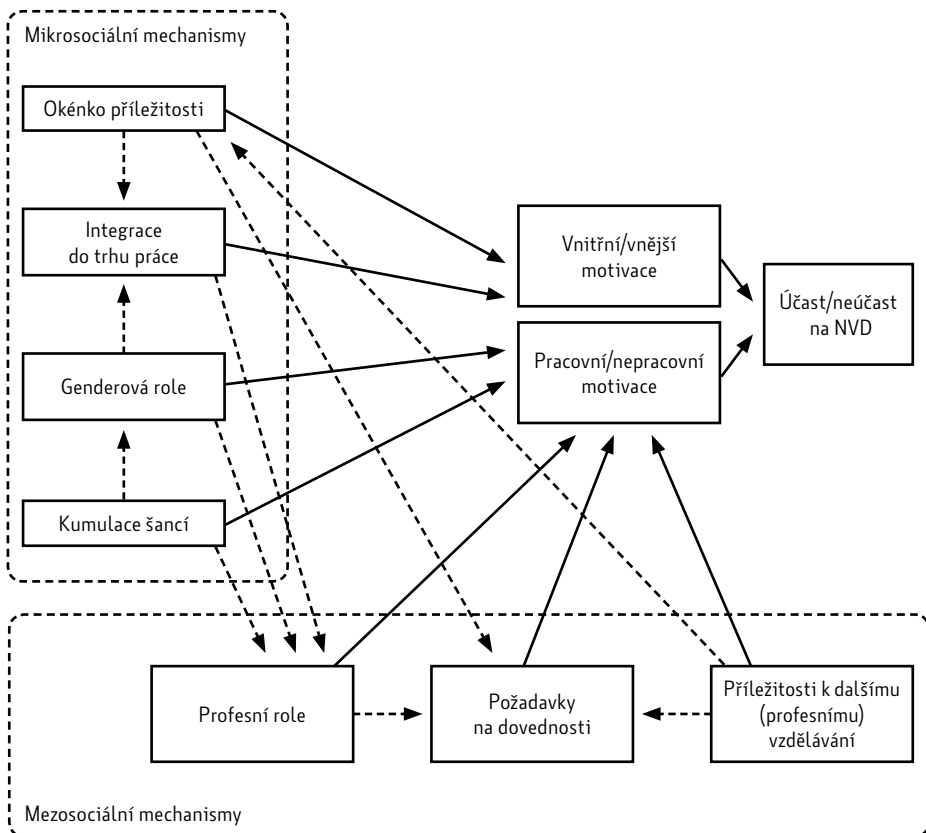
Podle řady badatelů [Hefler & Markowitsch, 2008, 2010; Saar & Räs, 2017] mají více příležitostí ke vzdělávání a seberozvoji zaměstnanci velkých firem, neboť velké podniky častěji disponují specializovanými útvary (HR, R & D), které se na firemní vzdělávání cíleně zaměřují a činí ho součástí firemní politiky i kariérních plánů zaměstnanců. Proto mají větší požadavky na účast na NVD a nabízejí ho jako firemní benefit.

V neposlední řadě se NVD účastní pracovníci ve znalostních službách, a to spíše z vnitřní motivace než z motivace vnější; právě v těchto oborech je soustředěno více profesí, které mají díky nerutinní kognitivní práci vyšší požadavky na kontinuální trénink. Osoby pracující ve znalostních službách také častěji považují seberozvoj za svůj étos, akceptují individualizaci a vzdělávání chápou jako běžnou součást své profesní dráhy [Iversen & Soskice, 2019].

Představené faktory působí skrze dílčí mechanismy (viz schéma 8.1), kdy jsem v kapitole 5 detailně hovořil o jejich vlivu na přímé zapojení aktérů do aktivit neformálního vzdělávání. V tomto případě je v duchu rozhodovacího modelu Baerta a Kyndt

[Baert, et al., 2006; Kyndt et al., 2011, 2012] působení jednotlivých mechanismů na účast na NVD nepřímé, jak ukazuje schéma 8.1. Existuje totiž významný rozdíl mezi deklarovanou motivací k určité aktivitě a samotným jednáním [Martin, 2010].

**Schéma 8.1** Teoretický model mechanismů ovlivňujících motivaci k účasti na NVD



## METODOLOGICKÁ POZNÁMKA

Následující analýza vychází ze sekundárního rozboru reprezentativních dat z mezinárodního šetření AES pro ČR.<sup>35</sup> Komplexní data čítají 10 190 respondentů pro rok 2011 a 12 272 pro rok 2016, analyzováni pak byli respondenti ve věku 25–64 let a účastníci NVD bez chybějících dat u položek zaměřených na motivaci k NVD (viz tabulka 2). Pro rok 2011 šlo o 2 715 osob. Pro rok 2016 bylo nutné kvůli chybějícím datům pracovat

<sup>35</sup> Podrobný popis realizace šetření viz Technická zpráva [AES: OFNS, 2018].

s rozdílnými soubory pro pracovní/nepracovní motivaci ( $n = 4\ 034$ ) a pro vnitřní a vnější motivaci ( $n = 3\ 433$ ).<sup>36</sup>

Analýza se zaměřuje nejprve na důvody účasti na primární aktivitě NVD, kterou respondenti uvedli, přičemž většina (63 % v roce 2011 a 62 % v roce 2016) se v posledních 12 měsících před sběrem dat účastnila jen jedné takové aktivity. Rozčlenění proměnných zaměřených na motivaci k NVD je uvedeno v tabulce 8.1. Při klasifikaci položek pro vnitřní a vnější motivaci jsem vyšel z celoevropského šetření týmu Ellen Boeren et al. [2012a].

**Tabulka 8.1** Motivace – rozdělení proměnných

Proměnná	Popis	Motivace
účel účasti na NVD (NFEPURPI)	převážně pracovní / převážně nepracovní či osobní	pracovní/ nepracovní
Důvody k účasti na NVD (NFEREASON1_OX)	02: snížit pravděpodobnost ztráty zaměstnání	vnější
	03: zvýšit šance na změnu práce / na získání nové práce	
	04: začít podnikat	
	08: získat certifikát	
	07: prohloubit znalosti / dovednosti v oblasti, která mne zajímá	vnitřní
	09: poznat nové lidi / pro zábavu	

Poznámka: Do analýzy byly zahrnuty pouze položky dostupné v letech 2011 i 2016.

Jak ukazuje tabulka 8.1, pro sledování pracovní/nepracovní motivace byla použita dichotomická položka členící respondenty jednoznačně na pracovní/nepracovně motivované, která dále figurovala jako závisle proměnná v modelu binomické logistické regrese.

V rámci vnitřní a vnější motivace bylo k dispozici celkem 6 položek. Respondenti se vyjadřovali ke každé zvlášť odpovědí ano/ne. Mohli uvést více důvodů pro účast na NVD, tedy deklarovat motivaci vnější i vnitřní, což je ve shodě s teoretickým předpokladem o koexistenci obou [Ryan & Deci, 2000]. Jako vnitřně motivované chápu respondenty, kteří zvolili alespoň jednu z položek vztahujících se k vnitřní motivaci (viz tabulka 8.1). Obdobně definována je pak i vnější motivace. Z logiky věci uvažuji podobným způsobem i o smíšené motivaci (tedy volbě alespoň jedné položky vnitřní a alespoň jedné položky vnější motivace). Součet těchto skupin v tabulce 8.2 nečiní 100 % (může být vyšší i nižší), protože kategorie jsou sledovány samostatně bez vazby na ostatní.<sup>37</sup>

Pro účely regresní analýzy jsem použil konstrukt vnitřní motivace (kvůli značnému poklesu mezi lety 2011 a 2016), který není protikladem k motivaci vnější. Následný model

36 Jelikož bylo v rámci původní datové matice pracováno jen s vybranými respondenty, nebylo aplikováno vážení, které by v tomto případě mohlo vést spíše ke zkreslení než k vyrovnání výsledků (reálně by vedlo k minimálním a věcně nepodstatným změnám výsledků).

37 Tento přístup se odlišuje od metodologického postupu Rabušice et al. [2008], kde respondenti mohli volit pouze jednu z možností z nabídky.



je pak tvořen opět s využitím binomické logistické regrese, čímž je dosaženo sjednocení s analýzou zaměřenou na motivaci pracovní/nepracovní.

Faktory ovlivňující motivaci k NVD byly na základě teoretických východisek rozděleny do dvou skupin: (1) mikrosociální faktory: věk (ekonomicky produktivní věk 30–50 let, ostatní věkové kategorie), pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání (ZŠ nebo výuční list, SŠ s maturitou, VŠ) a pracovní status (plný úvazek, částečný úvazek, nezaměstnaní, studenti, důchodci, lidé s postižením a neaktivní osoby, lidé v domácnosti)<sup>38</sup>, (2) mezosociální faktory: zaměstnanecký status (vysoký: manažeři, profesionálové, nízký: ostatní profese), velikost firmy (do 49 zaměstnanců, 50–250 zaměstnanců, nad 250 zaměstnanců), ekonomický sektor (zemědělství, průmysl, služby, znalostní profese<sup>39</sup>). Všechny výše uvedené kategorie mikro- a mezosociálních faktorů byly zahrnuty do regresní analýzy jako nezávisle proměnné.

## PROMĚNY MOTIVACE K NVD

Tabulka 8.2 shrnuje hlavní zjištění a doplňuje je o výsledky podobného šetření z roku 2005 [Rabušicová et al., 2008]. Patrný je výrazný nárůst *pracovní motivace* k NVD v České republice, ze kterého se stává dominantní motiv. Doplňme, že v roce 2016 se z pracovních důvodů v České republice vzdělávalo mimo formální vzdělávací systém téměř 1 186 000 dospělých, tzn. 42 % všech pracujících osob [Eurostat, 2019].

V případě *vnitřní motivace* je zřejmý výrazný pokles. Na základě doplňující analýzy se dá říct, že se (1) výrazně snížil podíl osob, které se vzdělávaly, aby prohloubily své znalosti a dovednosti v oblasti, o niž se zajímají, a to ze 43 % v roce 2011 na 27 % v roce 2016, a že (2) se snížil podíl osob vzdělávajících se proto, aby poznaly nové lidi nebo se zabavily, a to z 9 % na 4 %.

38 Většina respondentů spadá do kategorie plně nebo částečně zaměstnaných (90 % v roce 2011 a 92 % v roce 2016). I osoby spadající do dalších kategorií mohou mít pracovní zkušenosti, např. z brigád nebo z dobrovolnických aktivit, a proto nebyly z analýzy vyřazeny. Aplikovaná metoda listwise deletion z regresní analýzy automaticky vyřadila všechny, u kterých chyběly údaje.

39 Kategorie byly vytvořeny na základě klasifikace LOCNACE.

**Tabulka 8.2** Proměna motivace k NVD

Rok šetření v ČR	2005*	2011	2016
Celková účast na NVD	33	35	44
Pracovně orientovaná motivace	65	81	85
Nepracovně orientovaná motivace	35	19	15
Vnitřní motivace	84	45	28
Vnější motivace	16	46	36
Smíšená motivace	–	22 %	15 %

Poznámka: Údaje v procentech. Dospělí ve věku 25–64 let účastníci se NVD v posledním roce před realizací šetření. Zdroj: 2005 [Rabušicová, Rabušic, Šedová, 2008], 2011 a 2016 Adult Education Survey.

\* Vzhledem k odlišné metodologii, kterou v mé analýze nebylo možné replikovat, jsou výsledky z roku 2005 pouze orientační.

Proměna *vnější motivace* je méně jednoznačná. Domnívám se, že souvisí s dozníváním hospodářské krize v roce 2011, která krátkodobě navýšila podíl osob vzdělávajících se z vnějších důvodů. Doplním výsledky některých dílčích položek: (1) méně respondentů v roce 2016 (7 % vs. 14 %) uvedlo, že se zapojilo do NVD s cílem zmenšit pravděpodobnost ztráty zaměstnání a (2) méně jich participovalo s cílem získat certifikát (22 % v roce 2011 a 17 % v roce 2016). Je tedy patrné, že tento typ motivace je senzitivní vůči změnám na trhu práce, které ovlivňují důvody zapojení dospělých do NVD.

Se stabilizací ekonomiky po hospodářské krizi a s vyšší zaměstnaností pak lze zaznamenat mírný pokles počtu osob se smíšenou motivací. Jde např. o aktéry, kteří sice deklarují, že se vzdělávají v oblasti, která je zajímavá, ale činí tak proto, aby zvýšili své šance na změnu práce. Vyjádřeno terminologií neoliberální ideologie – investují do svých znalostí a dovedností, aby je později byli schopni efektivně zkapitalizovat.

## FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K NVD

Vliv faktorů ovlivňujících pracovně orientovanou motivaci je součástí tabulky 8.3, která nabízí model pracovně (vs. nepracovně) orientované motivace k NVD v letech 2011 a 2016. Model pracuje s 2 715 respondenty za rok 2011 a s 4 034 respondenty za rok 2016. Do modelu bylo zahrnuto 5 312 respondentů (79 %), ostatní byli vyřazeni z důvodu chybějících hodnot na bázi listwise deletion. U všech respondentů zahrnutých do analýzy jsou tedy k dispozici odpovědi u všech proměnných vstupujících do analýzy. Model ( $\chi^2 = 127,948$ ;  $df = 23$ ,  $p \leq 0,005$ ) vyjadřuje pseudo  $R^2 = 0,024$  (Cox & Snell) –  $0,046$  (Nagelkerke). Model správně klasifikuje 88 % případů.

**Tabulka 8.3** Model pracovně (vs. nepracovně) orientované motivace k NVD v letech 2011 a 2016

	B	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
				Spodní	Horní
Rok studie (2016 vs. 2011)	0,057	0,938	1,059	0,253	4,428
Věk 30–50 let	-0,110	0,424	0,895	0,683	1,174
Gender (ženy vs. muži)	-0,670	0,000	0,512	0,386	0,678
Nejvyšší dosažené vzdělání ZŠ/SOU (ref.)		0,058			
Nejvyšší dosažené vzdělání SŠ	-0,210	0,288	0,811	0,551	1,194
Nejvyšší dosažené vzdělání VŠ	-0,515	0,026	0,598	0,380	0,939
Pracovní status (plně zaměstnaní vs. ostatní)	0,218	0,602	1,244	0,549	2,819
Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	-0,176	0,300	0,839	0,601	1,170
Velikost firmy: do 49 zaměstnanců (ref.)		0,028			
Velikost firmy: 50–250 zaměstnanců	0,290	0,063	1,336	0,984	1,814
Velikost firmy: nad 250 zaměstnanců	0,479	0,018	1,615	1,087	2,398
Ekonomický sektor: zemědělství (ref.)		0,054			
Ekonomický sektor: průmysl	0,287	0,467	1,333	0,615	2,888
Ekonomický sektor: služby	0,678	0,085	1,970	0,912	4,257
Ekonomický sektor: znalostní profese	0,659	0,097	1,934	0,888	4,208
2016: Věk 30–50 let	0,034	0,852	1,034	0,724	1,478
2016: Gender (ženy vs. muži)	0,088	0,641	1,092	0,755	1,579
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ	-0,037	0,884	0,964	0,586	1,584
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ	-0,239	0,432	0,787	0,434	1,429
2016: Pracovní status (plně zaměstnaní vs. ostatní)	0,615	0,203	1,849	0,718	4,761
2016: Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	0,466	0,038	1,594	1,027	2,474
2016: Velikost firmy: 50–250 zaměstnanců	0,036	0,861	1,036	0,695	1,546
2016: Velikost firmy: nad 250 zaměstnanců	0,297	0,350	1,346	0,722	2,509
2016: Ekonomický sektor: průmysl	-0,492	0,378	0,612	0,205	1,823
2016: Ekonomický sektor: služby	-0,866	0,116	0,421	0,143	1,239
2016: Ekonomický sektor: znalostní profese	-0,675	0,226	0,509	0,171	1,520
Konstanta	-0,421	0,927	0,657		

Na základě ukazatelů substantivní signifikance (koeficientů B a Exp (B), včetně intervalů spolehlivosti) a při zaměření na statisticky významné výsledky (Sig.  $\leq 0,05$ ) lze konstatovat, že ženy deklarují pracovní motivaci v nižší míře než muži. Dále, vysokoškolsky vzdělaní jedinci inklinují k nižší míře pracovní motivace než osoby se základním vzděláním nebo s výučním listem. S rostoucí velikostí zaměstnavatele pak narůstá pracovně orientova-

ná motivace dospělých. Ostatní výsledky jsou jak z hlediska substantivní i statistické významnosti spíše neprůkazné.

V letech 2011 a 2016 došlo ke změně u aktérů pracujících v kvalifikačně náročných profesích (manažeři, profesionálové), u nichž stoupla inklinace k pracovní motivaci. V ostatních ohledech se situace v letech 2011 a 2016 zásadně nezměnila.

Vliv faktorů ovlivňujících inklinaci k vnitřní motivaci k NVD nabízí model v tabulce 8.4, který disponuje z 715 respondenty pro rok 2011 a 3 433 respondenty pro rok 2016. Do modelu bylo zahrnuto celkem 4 964 respondentů (81 %), ostatní byli vyřazeni metodou listwise deletion kvůli chybějícím hodnotám. Model ( $\chi^2 = 623,038$ ;  $df = 23$ ,  $p \leq 0,005$ ) vyjadřuje pseudo  $R^2 = 0,118$  (Cox & Snell) –  $0,164$  (Nagelkerke). Model správně klasifikuje 69 % případů.

Při použití ukazatelů substantivní signifikance a při zohlednění statisticky významných výsledků lze říct, že inklinace k vnitřní motivaci výrazně roste se zvyšujícím se dosaženým vzděláním respondentů. Aktéři na vysokých pozicích (manažeři, profesionálové) zároveň vykazují v podstatně větší míře vnitřní motivaci než ostatní pracovníci, přičemž tento rozdíl se v roce 2016 oproti roku 2011 významně zvětšil.

**Tabulka 8.4** Model vnitřní motivace k NVD v letech 2011 a 2016

	B	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
				Spodní	Horní
Rok studie (2016 vs. 2011)	-0,981	0,087	0,375	0,122	1,155
Věk 30–50 let	0,091	0,345	1,095	0,907	1,323
Gender (ženy vs. muži)	0,176	0,072	1,193	0,985	1,445
Nejvyšší dosažené vzdělání ZŠ/SOU (ref.)		0,000			
Nejvyšší dosažené vzdělání SŠ	0,384	0,004	1,468	1,133	1,903
Nejvyšší dosažené vzdělání VŠ	1,048	0,000	2,853	2,089	3,895
Pracovní status (plně zaměstnaní vs. ostatní)	0,229	0,427	1,257	0,714	2,214
Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	0,277	0,018	1,319	1,049	1,659
Velikost firmy: do 49 zaměstnanců (ref.)		0,528			
Velikost firmy: 50–250 zaměstnanců	-0,121	0,269	0,886	0,715	1,098
Velikost firmy: nad 250 zaměstnanců	-0,080	0,547	0,923	0,712	1,197
Ekonomický sektor: zemědělství (ref.)		0,292			
Ekonomický sektor: průmysl	0,013	0,968	1,013	0,550	1,865
Ekonomický sektor: služby	0,233	0,448	1,262	0,691	2,305
Ekonomický sektor: znalostní profese	0,211	0,498	1,234	0,671	2,271
2016: Věk 30–50 let	-0,133	0,321	0,876	0,674	1,138
2016: Gender (ženy vs. muži)	-0,061	0,654	0,941	0,721	1,228
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ	0,126	0,511	1,135	0,779	1,653
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ	0,027	0,907	1,027	0,658	1,602

	B	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
				Spodní	Horní
2016: Pracovní status (plně zaměstnaní vs. ostatní)	-0,117	0,751	0,889	0,431	1,835
2016: Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	0,410	0,012	1,507	1,093	2,078
2016: Velikost firmy: 50–250 zaměstnanců	0,031	0,834	1,032	0,771	1,381
2016: Velikost firmy: nad 250 zaměstnanců	-0,007	0,973	0,993	0,658	1,498
2016: Ekonomický sektor: průmysl	-0,052	0,907	0,949	0,394	2,287
2016: Ekonomický sektor: služby	0,164	0,710	1,178	0,496	2,796
2016: Ekonomický sektor: znalostní profese	0,336	0,450	1,399	0,585	3,344
Konstanta	-3,738	0,242	0,024		

## OD MIMOPROFESNÍ SEBEREALIZACE K PRACOVNĚ ORIENTOVANÉ MOTIVACI

Pokud se zaměřím na trendy důvodů pro účast na NVD v Česku, vidím jednoznačný příklon k pracovně orientované motivaci, která současnému neformálnímu vzdělávání dominuje. Zatímco v roce 2005 tuto motivaci deklarovali dva ze tří účastníků NVD, o deset let později to bylo už téměř devět z deseti účastníků. Závěr týmu Rabušicových z roku 2005, podle něhož „je formální vzdělání dominantně motivováno perspektivou profesního uplatnění, neformální se vztahuje k mimoprofesionálním cílům“ [Rabušic et al., 2008, str. 104], je tudíž ve světle posledních výsledků třeba přehodnotit. I NVD je v současnosti provázáno s profesními cíli aktérů a je na ně v převažující míře zaměřeno.

Neoliberalní ideologie tudíž pronikla do tuzemského celoživotního vzdělávání a v posledních letech výrazně formuje orientaci zdejších dospělých k účasti na NVD, kterou stále více jedinců považuje za součást své profesní dráhy. Česko v tomto ohledu následuje globální trendy celoživotního učení, kdy ve většině zemí západní a severní Evropy dospělí vstupují do dalšího vzdělávání právě kvůli využití získaných znalostí a dovedností v pracovním životě [Boeren et al., 2012; Desjardins, 2015, 2017; Kaufman, 2015; Rubenson, 2018]. Tento trend byl v roce 2016 v Česku dokonce silnější než ve většině států evropské osmadvacítky.

Příklon k pracovní motivaci je dán především tím, že další vzdělávání hradí většinou zaměstnavatelé – v roce 2011 hradili 61 % veškerého profesně zaměřeného vzdělávání, a v roce 2016 dokonce 98 % [AES, 2016]. Je logické, že další vzdělávání dospělých se orientuje převážně na růst konkurenceschopnosti podniků prostřednictvím rozvíjení dovedností jejich zaměstnanců, případně se stává dalším z řady benefitů, jež útvary řízení lidských zdrojů – zejména u velkých zaměstnavatelů – stávajícím i potenciálním zaměstnancům nabízejí. Z nabídky podnikového vzdělávání se tak stává jeden z pomyslných jazyčků na miskách vah v nabídce práce pro vysokoškolsky vzdělané a vysoce kvalifikované pracovníky na uzavřeném tuzemském trhu práce.

V tomto ohledu se přístup tuzemských zaměstnavatelů mezi lety 2011 a 2016 výrazně odlišoval od zahraničí, kde dlouhodobě používanou strategií většiny evropských firem bylo zaměřovat se spíše na nábor jedinců s dostatečnými dovednostmi než na vzdělávání pro stávající pracovníky [Markowitsch et al., 2013]. Kombinace nízké nezaměstnanosti a uzavřeného trhu práce vedla české podniky k opačné strategii.

Ještě markantnější změnou motivace účastníků NVD je pokles vnitřní motivace. Zatímco v roce 2005 se většina účastníků do NVD zapojovala z vnitřní motivace [Rabušic et al., 2008, str. 103], v roce 2016 už ji zastihuje vnější orientace, byť je zřejmé, že obě mohou účast aktérů ovlivňovat společně [Ryan & Deci, 2000]. NVD se tak čím dál víc stává prostředkem k dosahování cílů a ne činností pro radost a pro setkávání s druhými. Toto může negativně ovlivnit nejen míru osvojení vědomostí, a tím i dosažení zamýšlených výsledků NVD [viz např. Boshier & Collins, 1985; Illeris, 2009; Pinder, 2011; Pink 2011], ale i samotnou realizaci „humanitního“ či „emancipačně zaměřeného pojetí celoživotního vzdělávání“ [Holforda & Mohorčič Špolar, 2014], které je upozaděno.

Domnívám se, že tato transformace je úzce provázána s prohloubením pracovní orientace NVD a s celkovou neoliberalizací prostředí celoživotního vzdělávání v Česku, kterou jsem popsal výše. Aktéři totiž ve větší míře vstupují do neformálního vzdělávání na základě popudu zaměstnavatelů, kteří danou aktivitu v drtivé většině případů nejen hradí, ale i vyžadují. Tak s nárůstem podílu osob s pracovní orientovanou motivací mírně klesá podíl osob deklarujících vnitřní motivaci k účasti na NVD. Současně přibývá osob se smíšenou motivací. V tomto ohledu se mé závěry shodují s předchozími zjištěními, že profesní vzdělávání zaměstnanců zpravidla v ČR vykazuje vyšší míru vnější motivace než jakékoli jiné formy NVD [Šedová & Novotný, 2006].

Které faktory pak determinují predispozice k pracovní motivaci k NVD? Po zhodnocení výchozího teoretického modelu mikro- a mezosociálních faktorů [Boeren, 2016; Desjardins, 2014; Saar & Räs, 2017] zjišťuji, že tuzemská realita celoživotního učení se v celé řadě bodů liší.

Z hlediska individuálních faktorů sehrává v obou šetřeních nejdůležitější roli nejvyšší dosažené vzdělání a úroveň zaměstnaneckého statusu (pracovní kvalifikace). V modelu pracovní motivace pak k oběma parametrům přibývá také pohlaví a velikost podniku zaměstnavatele. Ostatní faktory nejsou věcně ani statisticky významné.

V rámci šetření AES 2016 roste pracovní motivace zejména u dospělých, kteří dosáhli základního vzdělání či výučního listu oproti vysokoškolsky vzdělaným aktérům, což je v souladu s dosavadní mezinárodní literaturou [Dæhlen & Ure, 2009; Illeris, 2003, 2006; Ure & Asslid, 2013]. Právě tito dospělí, velmi často na pozicích rutinních pracovníků ve službách a výrobě, jsou změnami trhu práce nejvíce ohroženi, a pokud se mají dále vzdělávat, dělají to, aby si zajistili další práci.

V České republice vykazují vyšší (dle mého modelu dvojnásobnou) míru pracovní orientace NVD muži než ženy, což je ve shodě s dosavadním poznáním. Je to dáno pravděpodobně nerovnostmi mužů a žen na trhu práce. Muži jsou totiž podle odborné literatury [Albert et al., 2010; Blais et al., 1989; Boeren, 2011; Wozny & Schneider, 2014] zaměstnavateli při zapojení do pracovní orientovaného vzdělávání a do vzdělávání placeného zaměstnavatelem preferováni. Ženy se oproti tomu více účastní vzdělávání, které přímo

nesouvisí s prací, a také si ho častěji hradí. I přes vyšší míru zapojení žen do trhu práce ve sledovaném období [Sirovátka & Válková, 2017; Vaculíková, Kalenda & Kočvarová, 2019], pak Česko stále vykazuje jednu z nejnižších měr egalitárního přístupu k aktivní participaci na trhu práce v Evropě [Dämmrich et al., 2015; OECD, 2020].

Z hlediska věku jsem rozdíl ve výskytu pracovní/nepracovní motivace nenalezl. Může to být dáno vyšší mírou zapojení všech věkových skupin do uzavřeného tuzemského trhu práce. Peter Mayo [2019] argumentuje, že právě větší důraz na pracovní orientované vzdělávání starších občanů je jedním z důležitých rysů neoliberalizace celoživotního vzdělávání. Podobně může být absence vlivu ekonomické aktivity (pracovního statusu) dána tím, že nejen na pracující, ale i na osoby mimo trh práce je v posledních letech v duchu neoliberální doktríny vytvářen tlak ve formě přijetí zodpovědnosti za vlastní zaměstnatelnost.

Z hlediska mezosociálních faktorů má v případech pracovní motivace stěžejní postavení velikost zaměstnavatele. Čím větší podnik, tím větší inklinace k profesně orientovanému vzdělávání. V tomto ohledu odpovídají naše poznatky zahraničním studiím [Hefler & Markowitsch, 2008, 2010; Saar & Räiss, 2017], které argumentují, že právě velké podniky díky propracované firemní politice a oddělením řízení lidských zdrojů vytvářejí mnohem více příležitostí a tlaku na profesně orientované vzdělávání dospělých. Zároveň mají propracovanější systém podnikových benefitů, včetně dalšího vzdělávání, které jsou určeny vysoce kvalifikovaným pracovníkům a jako náborová nabídka uchazečům o práci.

Jako důležitý se z hlediska pracovní motivace jeví zaměstnanecký status, jehož role mezi lety 2011 a 2016 zesílila. Pracovníci na kvalifikačně vysoce náročných či na manažerských pozicích výrazně častěji inklinují k pracovní motivaci k NVD, což je v opozici vůči zjištěním zahraničních badatelů [Dæhlen & Ure, 2009; Illeris, 2003, 2006; Ure & Asslid, 2013]. Podle nich by měli inklinovat k nepracovní motivaci. Nároky těchto pozic jsou v současné České republice pravděpodobně tak vysoké, že jedinci, kteří na nich jsou, si musejí ve větší míře doplňovat dovednosti, a tudíž nemají na mimoprofesi vzdělávání tolik času. Ostatně podle šetření bariér v dalším vzdělávání je nedostatek času deklarován nejčastěji právě vysoce kvalifikovanými zaměstnanci [Kalenda & Kočvarová, 2017]. Češi na těchto postech zároveň vnímají další vzdělávání jako mnohem pevněji svázané se svou profesí než jejich kolegové ze zahraničí.<sup>40</sup>

Naopak vliv ekonomického odvětví zaměstnavatele se v případech mých analýz nepotvrdil. Příklon k pracovní motivaci je zřetelný v celém zaměstnaneckém sektoru, a nefavorizuje dokonce ani samotný znalostní sektor, kde by mělo docházet k nejintenzivnějšímu rozvoji znalostí a dovedností [Boeren, 2016; Brunello et al., 2007].

Vliv sledovaných faktorů na vnitřní motivaci k účasti na NVD je s ohledem na parametry modelu vyšší než v případě modelování pracovní orientované motivace. Statisticky a zároveň věcně významnou roli hraje dosažené vzdělání a zaměstnanecký status. Ukazuje se tedy, že vnitřní motivace je v České republice doménou vysokoškolsky vzdělaných a vysoce kvalifikovaných pracovníků, kteří považují další vzdělávání za jeden ze způsobů seberozvoje. V tomto ohledu se mé závěry shodují s tvrzením Paldania [2007],

40 Tj. ze skandinávských zemí.

že právě tito jedinci chápou NVD mnohem častěji jako příležitost pro seberozvoj než jako vnější nutnost.

Absence vlivu dílčích mezosociálních faktorů v testovaných modelech je pak vysvětlitelná tím, že účastníci NVD napříč celým segmentem trhu práce bez rozdílu na velikost podniku, pracovní pozici a oborové zaměření zaměstnavatele považují NVD za prostředek utilitárního dosahování vlastních cílů. Díky tomu ani v oblasti znalostně intenzivního průmyslu, kde je étos celoživotního učení nejčastěji chápán jako pomůcka aktivního sebenaplnění a utváření identity nejvíce rozšířený, nevykazuje vyšší predispozice k vnitřní motivaci k NVD.

\*\*\*

Pokud tuto kapitulu shrnu, *hlavní důvody pro účast dospělých na NVD v České republice se přesunuly ze sféry mimoprofesionální seberealizace do oblasti pracovní orientované motivace, která je v čím dál větší míře podporovaná a vyžadovaná zaměstnavateli. Oblasti NVD tak už nevládne vnitřní motivace. Významný nárůst zapojení do NVD je doprovázen důležitou transformací důvodů pro účast v dalším vzdělávání a tréninku. V rámci tohoto trendu však nedošlo jen ke změně motivace k účasti, ale částečně i ke změně faktorů, které vyskyt dané motivace ovlivňují. Profesionálně zaměřené vzdělávání je nejčastější u vysokoškolsky vzdělaných mužů, kteří pracují ve velkých firmách; oproti tomu ženy, osoby s nižší úrovní dosaženého vzdělání a zaměstnanci malých firem se orientují spíše na vzdělání s mimo-pracovním uplatněním. Podrobnější odpověď na otázku, zda je tato orientace dána nižšími očekáváními a tlakem zaměstnavatelů, nebo reakcí aktérů na strukturální nerovnosti na trhu práce, by měla být předmětem některého z budoucích výzkumů.*

Výrazná neoliberalizace důvodů pro účast na NVD vede k oklešťování jeho dalších významných společenských funkcí – podpory občanské angažovanosti, sociální inkluze nebo kulturní a zdravotní osvěty. Vzdělávací politika v této oblasti by neměla v budoucnu opomíjet ani tuto sféru, neboť bez ní by z NVD vymizel humanistický a emancipační potenciál, který přispívá k budování sociální koheze nad rámec integrace jedinců do trhu práce a bez něhož je NVD jen „vlečkou lidských zdrojů“ [Boshier, 1998, str. 4].



# KAPITOLA 9.

## TRENDY VE VÝVOJI BARIÉR NVD<sup>41</sup>

„Pokud si téměř třetina populace nepřeje účastnit se dalšího vzdělávání poté, co ukončí formální vzdělávání, je možné, že problém leží v části nabídky a nikoliv v účastnících.“ [Gorard, 2000, str. 190]

Zatímco samotná míra účasti na NVD z velké části souvisí se záměrem zapojit se do něho a s motivací, neúčast nelze jednoduše pojímat jen jako výsledek absence vzdělávacích potřeb [Cross, 1981] a jako výraz klesající utility výstupů NVD (viz kapitoly 7 a 8), ale rovněž jako výsledek *bariér*, které jedinci vnímají a které jim brání vstoupit do světa vzdělávání a tréninku. Proto je dalším z klíčových problémů participace na NVD percepce bariér a politika jejich *odstraňování*, resp. *zmírňování*. Nejnaléhavější je u sociálních skupin, které vykazují nejnižší úroveň účasti na NVD (viz kapitoly 4 a 5).

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu vývoje bariér NVD v České republice. Mým cílem je prozkoumat proměnu subjektivně deklarovaných bariér ve vzdělávání dospělých mezi lety 2005 a 2016 a faktory, které jejich výskyt u různých segmentů populace ovlivňují. Budu tak schopen identifikovat hlavní překážky u dospělých a jejich trendy a formulovat vhodné nástroje k jejich odstraňování. Úspěšná a efektivní implementace těchto nástrojů je ostatně jedním z hlavních cílů politiky celoživotního vzdělávání [MŠMT, 2010; viz též CEC, 2016a, 2016b] a jedním ze stěžejních záměrů relevantního aplikačního výzkumu [Rubenson & Elfert, 2015, 2019].

Při formulaci takto koncipovaného záměru vycházím z výsledků tří po sobě jdoucích mezinárodních šetření – AES 2007, 2011 a 2016 – v jejichž rámci byli respondenti v Česku dotazováni i na bariéry v celoživotním vzdělávání. Využívám zároveň i dvě další tuzemská reprezentativní šetření z let 2005 [Rabušic et al., 2008] a 2015 [Kalenda, 2016; Kalenda & Kočvarová, 2017], které se problematice bariér podrobně věnovaly a které se zaměřily na překážky vnímané jak účastníky, tak neúčastníky NVD.

### BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Současná mezinárodní odborná literatura vykazuje poměrně velkou shodu v tom, jak pojímá a konceptualizuje překážky na cestě k celoživotnímu vzdělávání [Boeren, 2011, 2016;

41 Části této kapitoly vycházejí ze studie *Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015* [Kalenda & Kočvarová, 2017].

Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson, 2007, 2010, 2011; Rubenson & Desjardins, 2009; Hovdhaugen & Opheim, 2018]. Autoři v naprosté většině případů navazují na přelomovou práci Patricie Cross [1981] z úvodu 80. let, na jejímž základě rozlišují tři hlavní typy bariér. Jedná se o:

- (1) *Situační bariéry*, které jsou zpravidla chápány jako aktuální překážky jedince v oblasti socioekonomické (nedostatek finančních zdrojů pro individuální vzdělávání) či rodinné (nedostatek času kvůli starosti o jiné rodinné příslušníky). Obě tyto formy mohou působit jako strukturální překážky znemožňující jedincům účast na dalším vzdělávání.
- (2) *Institucionální bariéry*, které nejčastěji představují překážky na straně nabídky po vzdělávání (nízká kvalita nabízených kurzů, nedostatek informací o jejich konání, nedostatečný počet či neadekvátní zaměření vzdělávacích akcí). I tento typ bariér představuje strukturální omezení účasti aktérů.
- (3) *Dispoziční bariéry*, někdy také nazývané jako osobnostní bariéry, které jsou spojeny s postoji jedinců ke vzdělávacím aktivitám a se self-efficacy a které reprezentují nestrukturální, ale individuální překážky ke vzdělávání.

V některých studiích [Desjardins & Rubenson, 2013, str. 263] se pak setkáváme i s dodatečným rozlišováním roviny (a) informovanosti a (b) likvidity celoživotního vzdělávání, které zahrnují individuální kognitivní percepci ze strany aktérů (nakolik jsou o nich jedinci informovaní a nakolik reflektují kvalitu nabízených vzdělávacích akcí) i samotnou míru poskytování informací o vzdělávání a tréninku ze strany institucí.

Takto teoreticky rámovaný výzkum následuje dvě standardní společenskovední heuristiky. Na jedné straně kvantitativní výzkumy, ať na lokální bázi, zkoumající účastníky vzdělávacích kurzů či vybrané skupiny a vzdělávací instituce [např. Schmelkes, 2011, Rita-E-Fiza et al., 2015, Harris et al., 2015], nebo na bázi mezinárodních šetření účastníků celoživotního učení, např. IALS, PIAAC, AES, Education as a Lifelong Process – Comparing Educational Trajectories in Modern Societies (*EduLIFE*) či Adult Learners in Formal Education (*ALife*). Pro ty je příznačné, že jsou hlavními zdroji závěrů o vzorcích bariér v celoživotním vzdělávání a podkladem pro jejich makrosociální vysvětlení [viz např. Blossfeld, et al., 2014; Rubenson & Desjardins, 2009; Desjardins & Rubenson, 2013].

Na straně druhé to jsou většinou menší kvalitativní výzkumy, které se orientují na individuální zkušenost a význam vzdělávání pro dospělé [viz např. Del Preto, 2013; Flynn, et al., 2011; MacGregor & Ryan, 2011]. Tyto studie se velmi často zaměřují na malé skupinky neúčastníků, u nichž identifikují důvody neúčasti – její „situačně podmíněnou racionalitu“ [Paldanius, 2007]. Unikátní studií je v tomto ohledu nedávno vydaná práce mezinárodního týmu o vzdělávání nízko kvalifikovaných jedinců v Evropě, která popisuje biografické faktory a úlohu dělnické identity v přístupu k dalšímu vzdělávání [CEDEFOP, 2016].

Z hlediska frekvence výskytu jsou nejčastějšími typy překážek k účasti na celoživotním vzdělávání situační a institucionální bariéry. Podle Rubensona [2010, str. 217] tento typ bariér dominuje ve většině zemí, v nichž byla realizována šetření IALS 1994–1998 a AES 2007. Ze všech forem situačních a institucionálních bariér pak nejčastěji jde

o respondenty deklarovaný nedostatek času na další vzdělávání. Podle dat z výzkumu IALS [2000] udává přílišnou časovou zaneprázdněnost jako důvod neúčasti přibližně 60 % dospělých Evropanů. K podobnému údaji dospívá i Smith [2005] na reprezentativním vzorku britské populace, kdy se podle něho k tomuto důvodu hlásí 55 % respondentů.

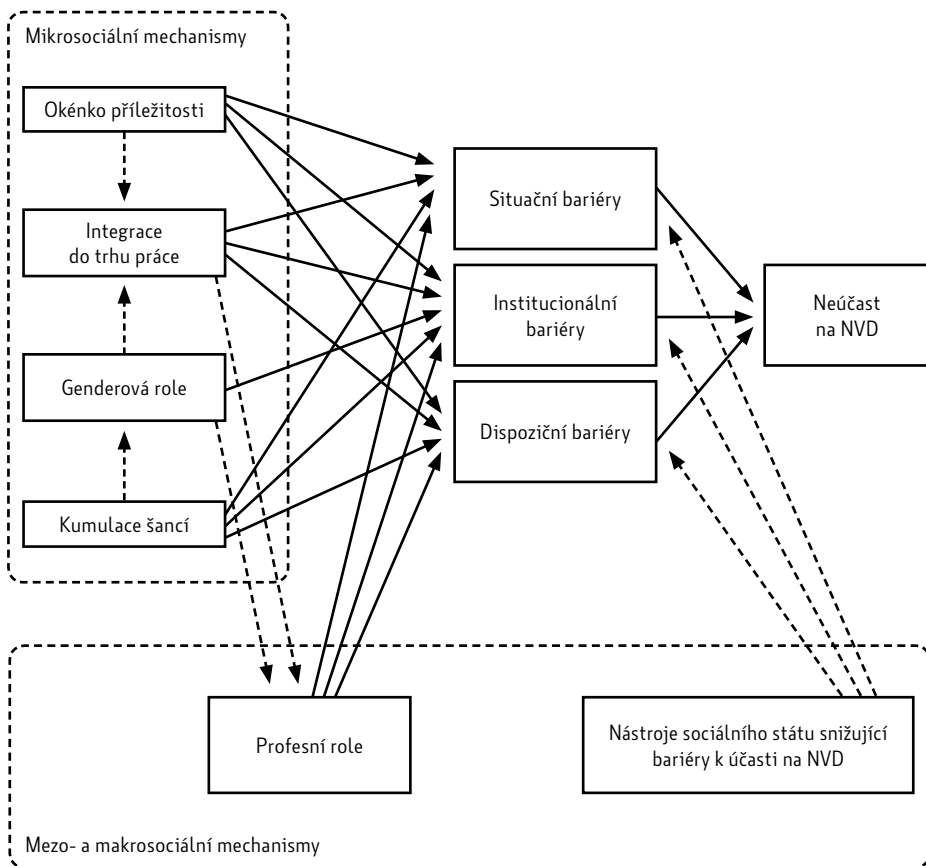
Zároveň bych měl doplnit, že samotná míra percepce bariér se může výrazně lišit jak v jednotlivých segmentech populace, tak v různých státech [Desjardins & Rubenson, 2013; OECD, 2011]. V tomto ohledu je výskyt bariér podle odborné literatury podmíněn jak mikro-, tak makrosociálními faktory, které jednotlivce s určitými sociodemografickými znaky, resp. země s určitými institucionálními charakteristikami, predisponují k vyšší či nižší míře výskytu bariér. Jejich modelové působení viz schéma 9.1.

### **MIKROSOCIÁLNÍ FAKTORY A BARIÉRY V ÚČASTI NA NVD**

Výsledky kvantitativních i kvalitativních výzkumů ukazují, že hlavní vliv na výskyt bariér v NVD mají mikrosociální faktory v podobě věku, ekonomického statusu a nejvyššího dosaženého vzdělání a dále pak mezisociální faktor v podobě postavení v práci. Jejich různorodé působení vytváří stěžejní rozdíly v míře vnímání překážek v účasti na NVD [viz např. Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson & Desjardins, 2009; Kilpi-Jakonen, et al., 2015; Hovdhaugen & Opheim, 2018]. Výrazně vyšší výskyt bariér podle nich vykazují osoby s nízkou pracovní kvalifikací, jedinci se základním vzděláním, starší lidé mimo trh práce a osoby, zvláště ženy, pečující o jiné rodinné příslušníky. Jinými slovy, jde o působení faktorů, které vycházejí z mechanismů detailně popsanych v kapitole 5, jež podle odborné literatury ovlivňují rozhodování aktérů o účasti na NVD a tím i samotnou účast aktérů na něm. Primárně se jedná o „okénko příležitosti“ související s věkem jedince, mechanismus integrace do trhu práce provázaný s ekonomickým statutem dospělého, genderovou roli a mechanismus kumulace šancí podle nejvyššího dosaženého vzdělání a profesní role s nároky na znalosti a dovednosti jedince. Právě jejich vlivem se formují rozdíly v percepci bariér mezi různými skupinami dospělé populace.

Kromě těchto jednoznačně znevýhodňujících faktorů je třeba uvést ještě empiricky rozporné působení pohlaví (mechanismus genderové role), které je některými studii [MacLeod & Lambe, 2007; OECD, 2011] považováno za faktor, který odlišuje výskyt vzdělávacích bariér u dospělých, zatímco jiné studie [Gorard & Selwyn, 2005; Smith, 2005; White, 2012] docházejí k závěru, že pohlaví v případě percepce bariér nesehrává významnou roli. Má ji mít jen v případě výskytu jedné ze situačních překážek, a to starosti o jiné rodinné příslušníky, resp. o výchovu dětí.

**Schéma 9.1** Teoretický model mechanismů ovlivňujících percepci bariér účasti na NVD



## MAKROSOCIÁLNÍ FAKTORY A BARIÉRY ÚČASTI NA NVD

Stěžejní úlohu, která podle stávající odborné literatury rozrůžňuje míru výskytu bariér v jednotlivých zemích, má *typ sociálního státu*. V duchu koncepce „omezeného aktérství“ či „okleštěného jednání“ Kjella Rubensona a Richarda Desjardina [2009], zveřejněné diskutovanou v kapitole 3, *typ sociálního státu* výrazně vychyluje jazýček vah účasti a neúčasti na NVD tím, že ovlivňuje překážky na cestě k nim.

Podle výchozích premis této koncepce je rozhodování dospělých na vzdělávacím trhu v pozdně moderních společnostech ovlivněno nejen individuálními dispozicemi dospělých v podobě postojů a životních strategií, ale také institucemi a opatřeními sociálního státu, které umožňují odstraňovat nejen část situačních a institucionálních bariér, ale i percepci dispozičních překážek (vlastních schopností a předpokladů k NVD), a tak zvyšovat účast na celoživotním učení. Tak je podle autorů možné vysvětlit, proč je v severských zemích účast na celoživotním vzdělávání výrazně vyšší, i když zdejší obyvatelé deklarují srovnatelný výskyt situačních bariér v účasti na NVD jako dospělí v jiných zeměpisných

oblastech [viz též Desjardins & Rubenson, 2013]. Sociálnědemokratická verze sociálního státu, budovaná ve Švédsku, Norsku či Dánsku od 2. poloviny 20. století, totiž vytváří podmínky pro „severský model vzdělávání dospělých“ [Antikainen, 2006; Rubenson, 2006], který umožňuje skrze podpůrné nástroje (např. hlídání dětí pro osoby na rodičovské dovolené, flexibilní pracovní úvazky, finanční spoluúčast na hrazení kurzů, podporu péče o seniory) překonávat situační i institucionální bariéry v celoživotním vzdělávání. Prostřednictvím těchto opatření buduje i vyšší míru jistot týkajících se budoucí pracovní kariéry a stability životní dráhy, což má pozitivní vliv na snižování dispozičních překážek k účasti na NVD. Ostatní typy sociálního státu pro tento účel vytvářejí mnohem méně příhodné podmínky.

## METODOLOGICKÁ VSUVKA

Pro účely dalších analýz jsou použity výstupy šetření AES 2007, 2011 a 2016, které slouží zejména ke zmapování vývojových trendů bariér v NVD v České republice mezi lety 2007 a 2016. Jelikož ale mezinárodní šetření nepracují s identickými dotazníkovými položkami, používám pro další analýzu jen ty položky, které se objevily alespoň ve dvou z realizovaných survey v daném časovém rámci. Mezinárodní rozměr těchto šetření mi umožňuje srovnat míru a typ bariér v České republice s ostatními evropskými státy a posoudit tak vliv zdejšího „smíšeného“ či „hybridního modelu“ [Vanhuysse, 2006] sociálního státu na percepci bariér v účasti na NVD.

Nad rámec těchto dat pak používám ještě výstupy z šetření *Vzdělávání dospělých v České republice* (dále „VZD-CZ2005“) z roku 2005 [Rabušicová et al., 2008; Rabušicová & Rabušic, 2008] a výstupy z výzkumu *CV FHS Bariéry k neformálnímu vzdělávání v České republice* (dále „Bar-CZ2015“) z roku 2015 [Kalenda, 2016; Kalenda & Kočvarová, 2017]. Obě šetření operují s větším množstvím položek, a umožňují tak jejich podrobnější rozkrytí. Zároveň se zaměřují na odlišný okruh respondentů. Oproti šetření AES zkoumají percepci bariér v dalším vzdělávání nejen u osob, které se v posledních 12 měsících do NVD nezapojily, ale i u těch, které se zapojily. V důsledku toho nahlížíjí percepci bariér u celé dospělé populace. Pociťované bariéry totiž mohou u účastníků výrazně snižovat ochotu se v budoucnu dále zapojovat do NVD, což je ostatně jeden z průvodních znaků situace tuzemského vzdělávání dospělých, který v závěru sledovaného období pozorujeme (viz kapitola 7).

Zatímco v šetření AES 2007–2016 jsou respondenti dotazováni na jednu hlavní bariéru, ve výzkumech VZD-CZ2005 a Bar-CZ2015 mají možnost na Likertově škále vyjádřit míru souhlasu s tím, nakolik jednotlivé bariéry pociťují. První typ dat umožňuje stanovit, které překážky dominují, druhý pak zachycuje relativní intenzitu dalších typů bariér v Česku.

Co je neméně důležité, díky aplikaci Likertovy škály je možné na data z roku 2015 aplikovat EFA, na jejímž základě lze statisticky určit faktory pro doménu situačních, institucionálních a dispozičních bariér, které vymezuje Cross [1981] a které jsou oporou teoretických konceptů v dané oblasti. Díky tomu lze s dostupnými sociodemografickými

proměnnými statisticky modelovat vliv mikrosociálních faktorů, zastupujících stěžejní sociální mechanismy okénka příležitostí, genderové role, integrace do trhu práce, kumulace šancí ad.

## VÝVOJ BARIÉR DLE ŠETŘENÍ AES 2007–2016

Analýza vývoje dílčích bariér prozrazuje celou řadu trendů, které jsou pro formování překážek v neúčasti na NVD mezi lety 2007 a 2016 typické. Přehledné zpracování těchto trendů nabízí tabulka 9.1. Z výsledků je patrné, že ve sledovaném období došlo k extrémnímu růstu podílu osob, které se nevzdělávají proto, že nevnímají potřebu dalšího vzdělávání (+30 procentních bodů). Je sice pravda, že v roce 2007 nebyla tato položka do dotazníkového šetření zařazena, ale v roce 2011 tuto dispoziční bariéru deklarovala více než třetina neúčastníků. V roce 2016 to byly dokonce více než dvě třetiny neúčastníků. V současnosti jde o nejčastěji uváděnou překážku a zároveň o jednu z mála bariér, u níž vidíme v dekádě mezi rokem 2007 a 2016 výrazný růst. Druhou bariérou, jejíž význam podle šetření AES roste, jsou další osobní důvody, které odkazují na dispoziční/osobní bariéry v účasti na NVD.

**Tabulka 9.1** Vývoj důvodů k neúčasti na NVD v ČR v letech 2007–2016 (zdroj: AES 2007, 2011, 2016)

	2007	2011	2016	Rozdíl 2007–2016
Pracovní program	21,8	8,2	2,5	-19,3 p. b.
Starost o rodinné příslušníky	28,1	19,3	7,3	-20,8 p. b.
Vzdálenost	4,3	1,2	n. d.	-3,1 p. b.
Zdraví a věk	16,2	6,0	2,9	-13,3 p. b.
Nedostatek podpory ze strany zaměstnavatelů	7,8	2,5	1,0	-6,8 p. b.
Cena kurzů a akcí neformálního vzdělávání	8,7	4,7	3,0	-5,7 p. b.
Prerekvizity k dalšímu vzdělávání	3,2	1,2	0,6	-2,6 p. b.
Nevhodná nabídka vzdělávacích aktivit	n. d.	6,0	1,6	-4,4 p. b.
Nemá potřebu se dále vzdělávat	n. d.	38,7	68,9	+30,2 p. b.
Další osobní důvody	6,4	12,1	11,4	+5 p. b.

Poznámka: n. d. = nedostupná data

Údaje v procentech. Dospělí ve věku 25–64 let, kteří se v posledním roce před realizací šetření neúčastnili NVD. Položka nebyla při daném šetření zařazena.

Kromě těchto dvou položek mohu konstatovat, že u dalších překážek v účasti na NVD dochází k jejich postupnému oslabování, které jde ruku v ruce s růstem zapojování aktérů; ten je patrný mezi lety 2011 a 2016. Nejdramatičtější pokles percepce bariér lze vysledovat u negativní role pracovního programu a starosti o rodinné příslušníky – u obou o 20 procentních bodů. Tento pokles je způsoben pravděpodobně podílem profesně oriento-

vaného vzdělávání, které se odehrává přímo na pracovišti, a stěžejní podporou ze strany zaměstnavatelů (viz kapitoly 3 a 6). Pro tu je typické, že se neprojevuje jen menší mírou kolize pracovního programu se vzdělávacími aktivitami, včleňovanými do pracovní doby zaměstnanců, ale vede ke snížení překážek v podobě nezbytné péče o rodinné příslušníky v mimopracovním čase. Vzhledem k tomu, že se NVD odehrává častěji v pracovní době a v pracovním prostředí, snižují se další náklady na účast na NVD. Předloženou interpretaci podporují i výsledky z jiné dotazníkové položky. Jedná se o nedostatek podpory ze strany zaměstnavatelů, který ještě v roce 2007 deklaroval téměř 8 % neúčastníků, zatímco v roce 2016 už jen o 1 % respondentů.

Dále výrazně poklesl vliv překážek spojených se zdravotním stavem a věkem dospělých, a to o 13 procentních bodů. Ani zdraví, ani věk dnes nepředstavují významnou překážku k účasti na NVD. Domnívám se, že za tím stojí jednak prodlužující se délka života, která ve sledované věkové kohortě (25–64 let) tlumí efekt věku, a jednak výrazná integrace starších věkových kohort (50 a více let) do trhu práce; těch se další profesní vzdělávání týká více než kdy jindy.

Marginální vliv pak mají bariéry v podobě prerekvizit (povinných předpokladů) k dalšímu vzdělávání, které v roce 2016 deklarovalo méně než 1 % neúčastníků NVD. Podobně malou intenzitu má i překážka ve formě ceny kurzů. Ve sledovaném období ji pociťovala jako hlavní bariéru v účasti jen 3 % neúčastníků. I tady je třeba doplnit, že za touto nízkou hodnotou je pravděpodobně masivní expanze pracovně orientovaného vzdělávání hrazeného zaměstnavateli (viz diskuse v kapitole 6).

**Tabulka 9.2** Vývoj typů bariér v NVD v ČR mezi lety 2007 a 2016 (zdroj: AES 2007, 2011, 2016, vlastní výpočet)

	Typ bariér	2007	2011	2016	Rozdíl 2007–2016
Pracovní program	situační bariéry	78	37	15	-63 p. b.
Starost o rodinné příslušníky					
Vzdálenost					
Zdraví a věk					
Nedostatek podpory ze strany zaměstnavatelů					
Cena kurzů a akcí neformálního vzdělávání	institucionální bariéry	12	12	5	-7 p. b.
Prerekvizity k dalšímu vzdělávání					
Nevhodná nabídka vzdělávacích aktivit					
Nemá potřebu se dále vzdělávat	dispoziční bariéry	10	51	80	+70 p. b.
Další osobní důvody					

Poznámka: Údaje v procentech. Dospělí ve věku 25–64 let, kteří se v posledním roce před realizací šetření neúčastnili NVD. Pro dopočítání 100 % v rámci sloupcových procent byla k dispozičním bariérám za rok 2007 zařazena i dotazníková položka negativní předchozí zkušenosti se vzděláváním.

Při obecnějším srovnání vývojových trendů na základě dat z AES je patrná transformace klíčových typů překážek v účasti na NVD dle klasifikace Cross [1981] na situační, institucionální a dispoziční bariéry (viz tabulka 9.2). Zatímco v roce 2007 neúčastníci deklarovali většinou (78 %) překážky situačního charakteru, o necelých deset let později jim v účasti bránily dispoziční bariéry (80 %). Vliv institucionálních bariér pak ve sledovaném období mírně poklesl.

V současnosti jsme tedy svědky zásadní změny hlavních překážek v účasti na NVD v České republice. Situační bariéry nahradily u neúčastníků dispoziční bariéry. V pozadí této transformace stojí nejspíš výrazný příklon NVD k pracovnímu zaměření. Systematická podpora ze strany zaměstnaneckého sektoru totiž vedla ke snížení situačních bariér o více než 60 procentních bodů. Pokud se dnes aktéři nezapojují do organizovaného neformálního učení, pak hlavně z osobních důvodů – jsou přesvědčeni, že se nepotřebují dále vzdělávat. Terminologii Baerta a Kyndt [Baert, et al., 2006; Kyndt, et al., 2011, 2010] je to z důvodu nedostatku vzdělávacích potřeb (jejich systematický propad jsem doložil v kapitole 7).

Dané zjištění velmi dobře dokresluje, proč v Česku na jednu stranu došlo k tak výraznému nárůstu aktérů účastnících se mezi lety 2007 a 2016 NVD (argument „vyjmutí/oslabení situačních překážek v rámci pracovního prostředí“) a na druhou stranu další zájem o NVD výrazně klesá a naráží na limity růstu (argument saturace utility NVD a absence vzdělávacích potřeb).

## MEZINÁRODNÍ SROVNÁNÍ

Když srovnávám strukturu bariér v současné České republice se „severským modelem vzdělávání dospělých“ [Antikainen, 2006; Rubenson, 2006], zjistím, že situace ve Skandinávských zemích je opravdu unikátní (srovnej tabulka 9.3). Od Česka se liší zejména menším výskytem dispozičních bariér – v roce 2016 je deklarovalo jen 51 % Skandinávců. Severský model sociálního státu na makrostrukturní úrovni očividně oprvdou odlišuje míru výskytu dispozičních bariér v dalším vzdělávání, jak argumentuje Rubenson a Desjardins [2009, viz též Desjardins & Rubenson, 2013; Hovdhaugen & Opheim, 2018]. Skandinávské země jsou na tom nejen lépe než průměr středoevropských států (o cca 20 procentních bodů v roce 2016), ale i než průměr EU (o cca 12 procentních bodů v roce 2016). Naopak Česká republika v *případě dispozičních bariér vyčnívá i v celoevropském kontextu* – percepce této překážky u neúčastníků NVD byla v roce 2016 jedna z nejvyšších v Evropě. Její hodnota byla o 29 procentních bodů vyšší než hodnota v severských státech, a navíc výrazně přesahovala průměr států EU a většiny středoevropských zemí.

Tento jev je relativně nový. Je výsledkem dynamiky vývoje tuzemského systému NVD po roce 2010, protože ještě v roce 2011 se výskyt dispozičních překážek v ČR příliš nelišil od evropského průměru či od situace v Polsku nebo na Slovensku. Jsem přesvědčen, že jde o jeden ze specifických dopadů transformace NVD v Česku; po skončení ekonomické krize (2010–2012) jsme svědky výrazné neoliberalizace a rostoucího prahu nasycení po NVD, stejně jako prohlubující se strukturální nerovnováhy mezi požadavky na zdejší pracovní sílu a jejími aktuálními kvalitami.



**Tabulka 9.3** Vývoj dispozičních bariér účasti na NVD ve vybraných evropských státech a regionech v letech 2011–2016 (zdroj: AES 2007, 2011, 2016, vlastní výpočet)

	2011	2016	Rozdíl 2011–2016
<b>Česká republika</b>	51	80	+29 p. b.
EU (28 států)	<b>48</b>	<b>63</b>	+15 p. b.
EU (19 států)	46	63	+17 p. b.
<b>„Severské státy“</b>	<b>44</b>	<b>51</b>	+7 p. b.
Finsko	33	47	+14 p. b.
Švédsko	56	67	+11 p. b.
Dánsko	54	54	+0 p. b.
Norsko	35	36	+1 p. b.
<b>„Střední Evropa“</b>	<b>62</b>	<b>69</b>	+7 p. b.
Polsko	52	66	-14 p. b.
Maďarsko	76	79	+3 p. b.
Slovensko	49	70	+21 p. b.

Poznámka: Údaje v procentech. Dospělí ve věku 25–64 let, kteří se v posledním roce před realizací šetření neúčastnili NVD.

## VÝVOJ BARIÉR DLE ŠETŘENÍ VZD-CZ<sub>2005</sub> A BAR-CZ<sub>2015</sub>

Když se zaměřím na srovnání výsledků šetření, která cílila na bariéry účastníků i neúčastníků NVD, dospívám k závěru, že v roce 2016 nedominuje České republice jeden typ překážek, jak tomu bylo u šetření AES 2016, ale poměrně výrazně jsou zastoupeny všechny tři typy bariér (viz tabulka 9.4). V každém typu se totiž nalézá alespoň jedna překážka, kterou pocítuje téměř polovina (nebo dokonce ještě více) respondentů.

**Tabulka 9.4** Percepce bariér ve vzdělávání dospělých 2005 vs. 2015 (zdroj: [Kalenda & Kočvarová, 2017])

	Souhlas (%)		Rozdíl p.b.
	2005	2015	
Situační bariéry			
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas.	39	47,2	+8,2
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn.	48	56,2	+8,2
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků.	53	56,7	+3,7
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů.	17	20,9	+3,9
Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu.	33	35,4	+2,4

	Souhlas (%)		Rozdíl p.b.
	2005	2015	
<b>Institucionální bariéry</b>			
Není dost vhodných kurzů.	28	49,2	+21,2
Není dost informací o vhodných kurzech.	31	45,7	+14,7
Kvalita kurzů bývá poměrně nízká.	24	38,3	+14,3
<b>Dispoziční bariéry</b>			
Mám obavy, že bych to nezvládl/a.	36	38,1	2,1
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání.	32	31,7	-0,3
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl.	49	50,1	1,1

Poznámka: Údaje v procentech. Dospělí ve věku 18–64 let, kteří se v posledním roce před realizací šetření účastnili NVD.

Půjdu-li tedy dál za představu o jedné nejvýznamnější bariéře, která jedincům znemožňuje zapojit se do vzdělávacích akcí, naleznou u další plánované účasti na NVD komplexnost, která není redukovatelná jen na dispoziční bariéry, jak by mohlo jednoduše vyplývat z trendů v rámci šetření AES 2007–2016 a které byly rozebírány výše. Právě ve výsledcích šetření VZD-CZ2005 a Bar-CZ2015 lze nalézt odpověď, proč v době výrazné podpory ze strany zaměstnavatelů a růstu účasti na NVD výrazně klesá další ochota účastnit se NVD, a to i u osob, které se do NVD už zapojily.

Zásadní rozdíl oproti situaci v roce 2005 a kupodivu i proti zjištěním z AES 2007–2016 je ve výrazném nárůstu *institucionálních bariér*, které začaly v roce 2015 představovat novou významně percipovanou překážku v účasti na NVD. Lze vyvodit, že aktéři, kteří se NVD už účastní, vidí nedostatečnost informací o vhodných kurzech a školeních, nízkou kvalitu kurzů či malý počet vzdělávacích aktivit, které by pro ně byly vhodné a přínosné (viz tabulka 9.4). Právě tento rozdíl (40 procentních bodů) oproti AES 2016 může být jednou z hlavních příčin, proč jsou bývalí účastníci NVD často přesvědčeni, že jim další vzdělávání nebude k užítku a že se dále vzdělávat nepotřebují.

## TRENDY SITUAČNÍCH BARIÉR

U situačních bariér je zřejmý celkový mírný růst jejich percepce (2,4–8,2 procentních bodů). Jde především o nedostatek finančních prostředků na další vzdělávání a pracovní zaneprázdněnost. Oboje je zároveň nejčetnější bariérou (56,7 % a 56,2 %). Jako důvod neúčasti vyvstaly i jiné volnočasové aktivity, neboť o 8 % více respondentů deklaruje, že se nevzdělává, protože má hodně koníčků a nepracovních aktivit. Ostatní typy situačních bariér (zdravotní důvody a starost o rodinné příslušníky) zůstávají relativně konstantní.

Oproti výsledkům AES 2016 lze pozorovat, že při zahrnutí účastníků NVD mají některé ze situačních bariér stále významnou úlohu. Jejich výskyt tlumí ochotu stávajících

participantů dále se zapojovat do NVD, pokud by sami měli být jeho iniciátorem. Zvláště se to týká pracovní vyčerpání a nedostatku finančních prostředků, které mimo zaměstnavateli realizovatelné a hrazené vzdělávání představují významnou bariéru v účasti na NVD pro každého druhého dospělého.

V rámci kontextualizace vývoje situačních bariér lze předpokládat, že zvýšená percepce pracovní zaneprázdněnosti jako důvodu neúčasti je odrazem celkového nárůstu objemu pracovních hodin v posledních deseti letech. Podíl mužů pracujících více než 40 hodin týdně totiž stoupl ze 47 na 52 % a podíl žen pracujících 35–40 hodin týdně stoupl z 51 % na 55 % [EWCS, 2010, 2015]. K této situaci došlo kvůli uzavřenému národnímu trhu práce, který je závislý na domácí pracovní síle, jež ale čím dál víc chybí [OECD, 2015]. Pracovní výkonnost podniků tudíž není zvyšována přílivem nových pracovních sil (např. migrací), ale zvyšováním množství odpracovaných hodin za týden. České republice v tomto ohledu patří mezi státy Evropské unie druhé místo [EWCS, 2015].

Jak vidno v tabulce 9.4, cena celoživotního vzdělávání je velkou částí populace stále považována za významnou překážku dalšího vzdělávání, což je pravděpodobně dáno dvojicí vzájemně se doplňujících faktorů: (1) Část jedinců nemá dost prostředků na investici do celoživotního vzdělávání. Jde hlavně o osoby vyloučené z trhu práce a nekvalifikované dělníky, jejichž plat je výrazně nižší než plat vysoce kvalifikovaných pracovníků a manažerů [Večerník, 2009]. Lze se tudíž domnívat, že tyto osoby nemají finanční prostředky ani na levnější formy NVD. Tento předpoklad platí pravděpodobně i pro sociální aktéry, kteří v šetření AES 2016 deklarují, že hlavním důvodem jejich neúčasti na NVD je nedostatek finančních zdrojů. (2) Další část jedinců považuje cenu kurzů a školení za vysokou proto, že vzdělávání, o něž by měli zájem nad rámec dostupného a z něhož by prakticky profitovali, je velmi nákladné. Jde většinou o osoby, které se NVD už účastnily. Domnívám se, že jde o položku, která nepřímo navazuje na problematiku kvality nabízeného NVD a institucionálních bariér.

## TRENDY INSTITUCIONÁLNÍCH BARIÉR

Podívám-li se na institucionální bariéry jako celek, je pro ně typické, že v posledních letech prošly nejvýraznější transformací. Počet respondentů, kteří se domnívají, že nemají k dispozici dost vhodných kurzů, stoupl v Česku z 28 % na 49,2 %. Informovanost o kurzech v rámci aktivit neformálního vzdělávání se výrazně zhoršila. V roce 2005 o nich nemělo dostatečné informace 31 % dospělých, zatímco v roce 2015 to bylo 45,7 % respondentů. Stejně tak se respondenti stali mnohem kritičtější ke kvalitě nabízeného vzdělávání. Více než třetina z nich uvedla, že kvalita nabízených kurzů je nízká.

Čím je takto výrazné zhoršení percepce institucionálních bariér v České republice způsobeno? Pokud vyjdu z dostupné literatury [Janoušková et al., 2008; Kopecký & Šerák, 2015; Kalenda, 2015b; Palán, 2013], mohu jako pravděpodobnou příčinu označit vzdělávací politiku, která je silně zaměřena na nabídku spojenou s rozsáhlými investicemi z ESF. Výrazné finanční dotace pro soukromé i veřejné vzdělávací organizace a agentury vedly k narušení místního tržního prostředí. Organizace díky příjmům ze státem podporovaných programů nebyly nuceny soupeřit o zákazníky na vzdělávacím trhu tolik jako v minulosti a soustředit

se na nabídku co nejkvalitnějších kurzů. Naopak se soustředily na realizaci kurzů, které měly ze státních dotací, byť měly často nastaveny velmi nízké indikátory plnění nebo indikátory vykazovaly jen formálně. Projevilo se to například tím, že v daném období (2004–2013) nedošlo k výraznému dlouhodobému zlepšení účasti na NVD ani podle metodiky Eurostatu, ani podle jiných výzkumů [AES, 2011, 2013; Kalenda 2015a; Rabušicová & Rabušic, 2008; k ambivalentnímu vlivu ESF na účast na NVD srovnej také kapitola 3.].

Specifický bod pak představuje nedostatek informací o vhodných kurzech. Informovanost NVD totiž nebyla státní politikou v minulém období dostatečně akcentována. Předpokládalo se, že ji zajistí vzdělávací organizace, které se ale zaměřovaly spíše na malý okruh vhodných klientů (především vzdělané pracovníky v odvětví služeb) a nepoužívaly prostředky komunikace s širokým dopadem, které by byly s to oslovit i skupiny typických neúčastníků – tj. málo vzdělané, nepracující a manuální pracovníky. Dané tvrzení statně dokládají i moje data, podle nichž informovanost respondentů s výskytem výše jmenovaných znaků výrazně klesá.

Výše jsem narazil na to, že při komparaci dat z šetření AES 2011, resp. AES 2016, je nejvýznamnější rozdíl v percepci institucionálních bariér u neúčastníků NVD a dospělou populací (účastníků i neúčastníků NVD). Dramatický nárůst osob pociťujících nedostatky na straně nabídky dalšího vzdělávání je tedy dán zejména osobami, které se do NVD zapojily a vidí ho kritičtěji než neúčastníci. Právě negativní zkušenost z předcházejícího neformálního vzdělávání v letech 2011–2016, případně pociťovaný nedostatek nabídky vhodných vzdělávacích aktivit, vystupuje v tomto bodě jako jeden z důležitých faktorů, který následně posiluje neochotu dospělých v České republice dále se do neformálního vzdělávání zapojovat (viz kapitola 7).

## **TRENDY DISPOZIČNÍCH BARIÉR**

V případě analýzy vývoje *dispozičních bariér* na datech VZD-CZ2005 a Bar-CZ2015 nebyla zaznamenána výraznější změna. Všechny dílčí typy dispozičních překážek jsou srovnatelné se stavem v roce 2005. Nejvýznamnější je stále smysluplnost celoživotního vzdělávání, neboť polovina dospělých v Česku uvádí, že účast na vzdělávacích kurzech pro ně nemá smysl. V tomto ohledu dané zjištění odpovídá výsledkům AES 2016, kde obdobnou překážku v účasti na NVD deklarovalo bezmála 70 % všech neúčastníků. Podobně jako u šetření AES, i zde je nadstandardně vysoký výskyt této překážky dán pravděpodobně tím, že celá polovina dospělých je přesvědčena, že znalosti a dovednosti získané při neformálním vzdělávání nijak nezužítkuje v profesním, občanském ani soukromém životě.

## FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PERCEPCI BARIÉR

Tato podkapitola se zaměřuje na určení vlivu mikro- a mezosociálních faktorů, zastupujících jednotlivé mechanismy, na jednotlivé typy bariér účasti na NVD. Za tímto účelem byla realizována nejprve EFA<sup>42</sup>. V tabulce 9.5 prezentují její výsledek, včetně odhadu reliability vzniklých faktorů. Tabulka nezobrazuje faktorové zátěže menší než 0,4.

**Tabulka 9.5** Matice faktorů bariér ve vzdělávání (zdroj: [Kalenda & Kočvarová, 2017])

	Faktory		
	F1 dispoziční	F2 institucionální	F3 situační
Mám obavy, že bych to nezvládl/a.	0,793		
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání.	0,731		
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů.	0,721		
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl.	0,703		
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků.	0,470		
Není dost vhodných kurzů.		0,911	
Není dost informací o vhodných kurzech.		0,878	
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a.			0,846
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas.			0,795
Vysvětlená variance (%).	28,319	20,056	16,266
Kumulativní vysvětlená variance (%).	28,319	48,375	64,641
Reliabilita (Cronbachovo alfa).	0,766	0,850	0,577

Z 11 položek v šetření Bar-CZ2015 byla zkonstruována trojice faktorů. Dvě položky (kvalita kurzů bývá poměrně nízká; na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu) byly vyloučeny pro nejednoznačnou příslušnost k vytvořeným faktorům. Pro účely následující interpretace dat je faktor F1 chápán jako dispoziční, F2 jako institucionální a F3 jako situační bariéry. Takto klasifikovaná data jsou následně podrobena regresní analýze. Konkrétně byla aplikována mnohonásobná lineární regrese, jejíž výstupy jsou postupně prezentovány ve třech modelech vytvořených pro každý typ bariér (viz tabulky 9.6–9.8). Všechny tři modely jsou vytvořeny metodou ENTER se snahou o co nejjednodušší strukturu (stejně jako v kapitole 3); vysvětlují co nejvyšší procento variability závisle proměnných. V modelech jsou ponechány jen statisticky průkazné mikro- a mezosociální proměnné, které reprezentují jednotlivé sociální mechanismy.

42 Data splnila základní požadavky na aplikaci (KMO = 0,749; Bartlettův test sfericity:  $p < 0,001$ ; všechny hodnoty MSA nad 0,5). Metoda extrakce PCA. Rotace varimax.

S využitím získaných dat se nejlépe daří vysvětlit chování respondentů v modelu 1, který reprezentuje *dispoziční bariéry* (viz též tabulka 9.6), kdy  $R^2 = 26,8\%$  (výsledek testu ANOVA:  $F = 53,293$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabulka 9.6** Faktory ovlivňující míru vnímaných dispozičních bariér (zdroj: [Kalenda & Kočvarová, 2017])

	coef.	sig.	s. e.	Exp (B)
Věk	0,015	0,011	0,006	0,100
Nejvyšší ukončené vzdělání	-0,737	0,000	0,090	-0,279
Příjem domácnosti	-0,186	0,008	0,070	-0,097
Nezaměstnaní	1,109	0,004	0,382	-0,096
Konstanta	5,209	0,000	0,434	

Míra vnímaných dispozičních bariér v tomto případě roste se zvyšujícím se věkem a výrazně roste u nezaměstnaných respondentů. Negativně na ni působí jak mechanismus okénka příležitostí, tak integrace do trhu práce. Naopak výskyt dispozičních bariér klesá se zvyšující se úroveň dosaženého vzdělání a a příjmem domácnosti. Pozitivně ho ovlivňuje „Matoušův efekt“ šancí v podobě kumulace kulturního a v tomto případě i ekonomického kapitálu, což je jev, který je v analýzách realizovaných v rámci této práce poprvé statisticky signifikantní. Ačkoli byla testována řada proměnných, jejich nejlepší kombinací je možné vysvětlit jen čtvrtinu variability v daném modelu. Zbytek vysvětlují jevy, které nebyly zatím analýzy orientované na mikro- a mezosociální mechanismy zahrnuty.

V případě druhého modelu (tabulka 9.7), postihujícího *institucionální bariéry*, je situace mnohem složitější než u dispozičních bariér. Za využití dostupných proměnných lze vysvětlit jen velmi malou část variability dat ( $R^2 = 5,6\%$ ; výsledek testu ANOVA:  $F = 15,031$ ;  $p < 0,001$ ).

**Tabulka 9.7** Faktory ovlivňující míru vnímaných institucionálních bariér (zdroj: [Kalenda & Kočvarová, 2017])

	coef.	sig.	s. e.	Exp (B)
Nejvyšší ukončené vzdělání	-0,648	0,000	0,152	-0,195
Řídící pracovníci, odborníci	-0,938	0,070	0,517	-0,083
Konstanta	5,839	0,000	0,403	

Z výsledků vyplývá, že míra pocítovaných institucionálních bariér klesá, když úroveň dosaženého vzdělání stoupá a když respondenti pracují na pozicích s vysokou kvalifikační náročností (řídící pracovníci či odborníci). Výskyt institucionálních bariér je tudíž primárně ovlivňován mechanismem kumulace vzdělávacích šancí a požadavky na profesní roli, což jsou ostatně mechanismy, které podle některých badatelů úzce interagují [Little, 2010].

Poslední model (tabulka 9.8) pokrývá doménu *situačních bariér*. I tento model je ale poměrně slabý, protože vysvětluje 9,7 % variability (výsledek testu ANOVA:  $F = 37,933$ ;  $p < 0,001$ ). Je patrná klesající míra výskytu situačních bariér u osob ve starobním důchodu a osob nezaměstnaných. Menší míra situačních překážek je patrná také u žen než u mužů. Mechanismus genderové role má tedy významný vliv na formování situačních překážek v NVD.

**Tabulka 9.8** Faktory ovlivňující míru vnímaných situačních bariér (zdroj: [Kalenda & Kočvarová, 2017])

	coef.	sig.	s. e.	Exp (B)
Starobní důchodci	-1,831	0,000	0,191	-0,286
Muži	0,683	0,000	0,166	0,122
Nezaměstnaní	-1,206	0,002	0,391	-0,092
Konstanta	5,092	0,000	0,129	

\*\*\*

Na rozdíl od struktury bariér vnímaných neúčastníky NVD (AES 2007–2016) je struktura bariér percipovaných dospělými v Česku vzhledem k zapojení do neformálního vzdělávání srovnatelná se zahraničím [viz Desjardins & Rubenson, 2013; Smith, 2005; Rubenson, 2010]. I v případě zdejšího systému vzdělávání dospělých jsou nejsilněji percipovány situační bariéry, s nimiž se potýká polovina dospělých. Na rozdíl od jiných forem bariér jsou ale situační bariéry v České republice výrazně genderově podmíněny, protože muži vykazují mnohem vyšší výskyt situačních bariér než ženy [viz též Vaculíková, Kalenda & Kočvarová, 2019]. V tomto ohledu je možné doplnit dosavadní studie tvrzením, že gender sehrává významnou úlohu jen u určité části percepce bariér, a to u bariér situačních [viz např. Boeren, 2011; Gorard & Selwyn, 2005; Smith, 2005; White, 2012].

Ačkoli význam situačních bariér v poslední dekádě mírně vzrostl, není dle realizované analýzy jako celek podmíněn socioekonomickými faktory (viz též tabulka 9.8). Celkový nárůst je pravděpodobně způsoben transformací místního trhu práce, který klade vyšší nároky na všechny pracující bez rozdílu socioekonomického statusu. Proto je snížení tohoto významu patrné jen u osob mimo trh práce – u starobních důchodců a nezaměstnaných, na které doléhá působení mechanismu integrace do trhu práce.

Naopak výrazně socioekonomicky jsou v České republice podmíněny dispoziční bariéry, které ovlivňuje nejen nejvyšší dosažené vzdělání, ale i příjem domácností. V tomto ohledu odpovídají dosažené výsledky poznatkům z jiných zahraničních šetření [Desjardins & Rubenson, 2013; Rubenson & Desjardins, 2009; Kilpi-Jakonen, et al., 2015]. Čím nižší sociální postavení totiž respondenti mají, tím více percipují dispoziční bariéry. Nicméně doplním, že dispoziční bariéry přesto nejsou plně vysvětlitelné jen základními mikrosociálními faktory, které ve výzkumech zpravidla vymezují efekt kumulace příležitostí v podobě hromadění ekonomického a kulturního kapitálu. V nejlepším modelu totiž umožňují vysvětlit jen čtvrtinu variability dat (viz tabulka 9.6).

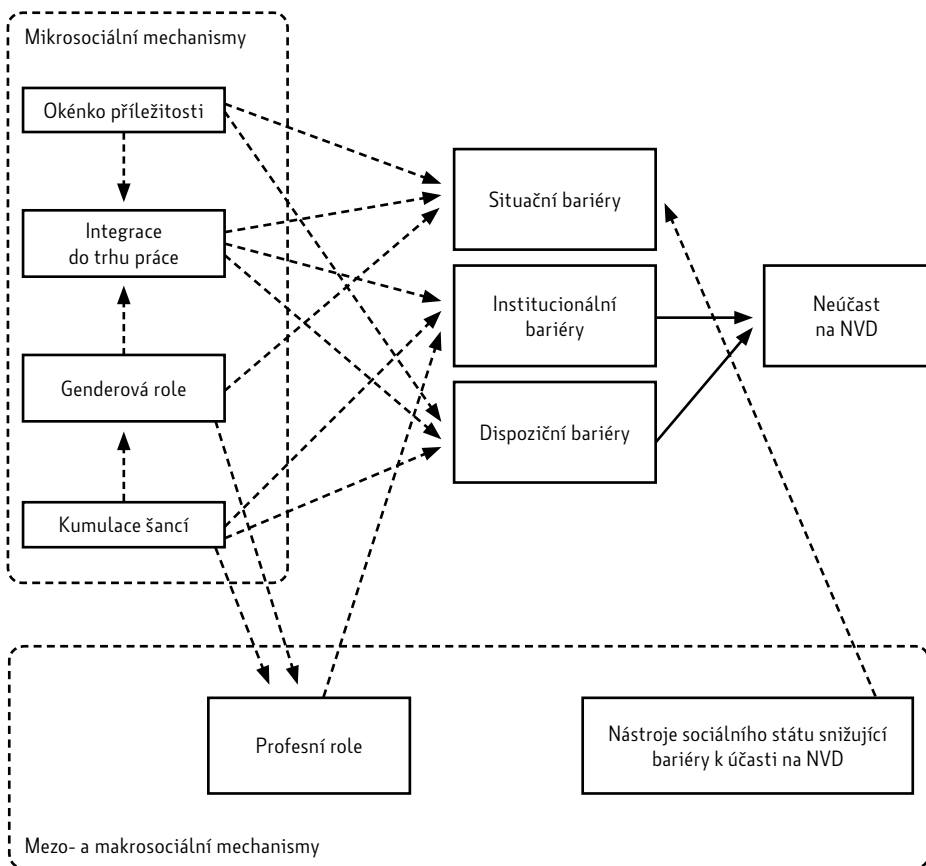
Pokud bych měl v případě studia bariér v účasti na NVD hledat aktuální české unikum, jádro *tuzemského vzorce pocítovaných bariér*, byly by to jednoznačně institucionální bariéry, které nejenže jsou oproti mnoha zemím vysoké [Desjardins & Rubenson, 2013] (vyskytují se u téměř 50 % populace), ale zároveň vykazují i nejvýraznější nárůst v poslední dekádě. Domnívám se, že může jít o „nezamýšlený důsledek“ [Merton, 2009] vzdělávací politiky s masivními finančními pobídkami z ESF zaměřených na nabídku vzdělávání, do kterého se mezi lety 2004 a 2013 zapojilo 10 % účastníků NVD ročně (viz analýza v kapitole 3). Došlo nejen k narušení konkurenčního prostředí na zdejším vzdělávacím trhu, ale i ke zhoršení percepce kvality celoživotního vzdělávání a jeho dostupnosti.

Zajímavá je skutečnost, že na rozdíl od dispozičních bariér nediferencuje tento typ překážek účastníky a neúčastníky NVD a nevede k poklesu účasti na NVD. Je to proto, že institucionální překážky v rozhodování aktérů ovlivňují primárně intenci účastnit se NVD. Tento typ bariér byl po roce 2011 často eliminován nabízenými vzdělávacími příležitostmi ze strany zaměstnavatelů, resp. povinností zaměstnanců účastnit se organizovaného podnikového učení. Dispoziční překážky jsou často deklarovány osobami, které jsou mimo trh práce, a nemají tudíž možnost využívat této zesílené podpory. Uvedené výrazně zesiluje percepci tohoto typu bariér i celkovou neúčast těchto osob na NVD.

Graficky je empirické působení jednotlivých mechanismů na percepci bariér a jejich vliv na účast na NVD po roce 2011 zachyceno ve schématu 9.2. Významně se liší od výchozího teoretického modelu (schéma 9.1), který byl vytvořen na základě dosavadního poznání.



**Schéma 9.2** Model mechanismů ovlivňujících percepci bariér účasti na NVD a samotnou neúčast na NVD





# KAPITOLA 10.

## ZÁVĚR

„Invaze soukromého sektoru do vzdělávání je celosvětový fenomén. Redukuje počet a rozsah aktérů zapojených do vzdělávacích procesů.“ [Holford & Mohorčič Špolar, 2012, str. 56]

Na předcházejících stránkách jsem zmapoval řadu klíčových trendů a procesů typických pro vývoj účasti na NVD na území České republiky v letech 1997–2016. Zároveň jsem postupně dokumentoval sociální mechanismy ovlivňující různé aspekty rozhodování dospělých o tom, zda se budou NVD účastnit. Závěrečná kapitola nabízí syntézu těchto poznatků do několika souhrnných vzorců a modelů. Ačkoli se budu pohybovat na vyšší úrovni abstraktnosti kontinua vědecké práce [Alexander, 1987], věřím, že přinesu ucelenější pohled na celkový vývoj systému NVD v Česku a pomohu porozumění jeho mezinárodním specifikům.

Jak budu podrobněji argumentovat dále, pro zdejší systém NVD je typický přesun od vzorce *konsolidujícího se systému NVD*, vyrůstajícího z podhoubí postsocialistických podmínek Česka 90. let, od fáze úvodní institucionalizace (1989–2005) a konsolidace (2005–2010) k druhé konstelaci v podobě *silně neoliberalního a na zaměstnavatele a pracovní vzdělávání soustředěného systému NVD* (2011–2016).

Celý posun je doprovázen zřetelným růstem počtu vzdělávajících se dospělých, který se po roce 2011 vyrovnal účasti ve většině zemí západní Evropy a který někteří pozorovatelé označují jako „triumf“ [Rubenson, 2019]. Mnoho indicií ale nasvědčuje tomu, že ono vítězné tažení nestojí na pevných základech a vytváří řadu vedlejších, nezamýšlených efektů, které NVD v dlouhodobém horizontu podrývají, snižují jeho kvalitu a efektivitu, oslabují transfer poznatků a společenské funkce NVD a celé NVD instrumentalizují. Ostatně mnoho z těchto dopadů je průvodními efekty neoliberalizace vzdělávání na všech úrovních vzdělávacího systému a ve všech formách učení [viz např. Barros, 2012; Field, 2006; Liessmann, 2009, 2015; Kaščík & Pupala, 2010, 2012; Milana, 2012a, 2012b; Rizvi & Lingard, 2010; Torres, 2013].

Nastíněné provázání a zobecnění poznatků uskutečním ve dvou na sebe navazujících krocích. Nejprve propojím empirické závěry z jednotlivých kapitol (kapitoly 3–9) do několika základních souhrnných teoretických modelů, které zde reprezentují:

- (1) vzorce *účasti dospělých na NVD*,
- (2) vzorce *mechanismů, které tuto účast ovlivňují*.

V obou případech se jedná o modely – konfigurace – základních strukturálních znaků, které studovaný jev a jeho vývoj charakterizují. Poukážu na to, jak jsou oba typy vzorců vzájemně provázány a jak se vzájemně ovlivňují. V rámci tohoto souhrnu navazuji na badatelskou tradici analýz specifík institucionálních podmínek celoživotního vzdělávání, která má na mezinárodní úrovni dlouhou historii [např. Holford et al., 2008; McGivney, 2001; Riddel et al., 2012; Saar et al., 2013a].

Zatímco diskuse o *vzorcích účasti* mi umožní načrtnout linii proměny celkové „situace“ či „arény“ [Clarke, 2005] systému NVD v České republice (evoluci klíčových charakteristik, trendy, poptávku po něm, motivaci, bariéry), popis *vzorců sociálních mechanismů* mi naopak pomůže popsat transformaci faktorů, které ovlivňují rozhodování aktérů o zapojení se do NVD [viz Baert et al., 2006; Kyndt et al. 2011, 2012, 2013]. Zodpovím zároveň jednotlivé dílčí výzkumné otázky, které jsem zformuloval v kapitole 2 (viz VO1–7) a jimiž naplňuji hlavní cíl této studie.

V samotném závěru kapitoly se budu věnovat tomu, co Peter Swedberg [2014] označuje jako „zobecnění druhého stupně“, tzn. generalizaci předložených empirických modelů na obecnější úroveň, která mi pomůže znovu vstoupit do tvůrčího dialogu se soudobými teoriemi účasti dospělých na celoživotním vzdělávání. V tomto ohledu se zaměřím nejen na srovnání vzorců účasti na NVD, jejich vývojových trendů a strukturálních determinant, ale i na globální trendy, které momentálně působí na jejich genezi. Na tomto základě pak navrhuji doplnění stávajících synteticky orientovaných teorií účasti [Boeren, 2016; Desjardins, 2016, 2017; Lee, 2017; Saar & Räis, 2017] i rozhodování o účasti [viz Baert et al., 2006; Kyndt et al. 2011, 2012, 2013; též kapitola 2].

## **OD KONSOLIDUJÍCÍHO SE SYSTÉMU K NEOLIBERALIZOVANÉMU VZORCI**

Z hlediska rozboru zapojení dospělých do školení, workshopů, lekcí a jiných aktivit organizovaného učení lze v Česku rozlišit *dva základní vzorce účasti*. Jejich schematický přehled nabízí tabulka 10.1. Pro sociální změnu je v tomto případě příznačný posun od prvního vzorce k druhému, který výrazně akceleruje po roce 2011, a to jednak vlivem silnějšího působení institucionálních předpokladů zdejšího sociálně-ekonomického systému, které byly od 90. let dány „jednou nastoupenou cestou“ [Mahoney, 2000], jednak vlivem působení nových makro- a mezosociálních faktorů, které modifikovaly podmínky účasti na NVD.

Tabulka 10.1 Vzorce účasti na NVD v České republice v letech 1997–2016

	Vzorec konsolidujícího se systému NVD v České republice	Vzorec neoliberalizovaného systému účasti na NVD v České republice
<b>Období</b>	1997–2010	2011–2016
<b>Charakteristiky účasti na NVD</b>	Nízká, postupně se extenzifikující	střední, extrémně extenzifikovaná účast
<b>Vývojová tendence účasti na NVD</b>	nízká účast v celosvětovém kontextu (27–34 %); většinu období stagnující; klesající počet hodin NVD na osobu; malý počet osob (10 %) vzdělávajících se častěji než jednou za rok	střední účast dospělých, v celosvětovém kontextu nadprůměrná (42–45 %); prudce rostoucí; výrazný propad hodin ročně na osobu; malý počet osob (10 %) vzdělávajících se častěji než jednou za rok
<b>Hlavní skupiny účastníků</b>	dospělí ve věku 30–50 let, muži, osoby s plným pracovním úvazkem, osoby s vysokoškolským vzděláním, manažeři, kvalifikovaní specialisté, technici	dospělí ve věku 30–50 let, osoby s plným pracovním úvazkem, osoby s vysokoškolským vzděláním, manažeři, kvalifikovaní specialisté, technici, kvalifikovaní dělníci
<b>Hlavní skupiny neúčastníků</b>	dospělí ve věku 51 a více let, ženy, nezaměstnaní, osoby v důchodu, osoby na rodičovské dovolené, zdravotně handicapovaní, osoby se základním a středním vzděláním bez maturity, pracovníci v lesnictví a zemědělství, nekvalifikovaní dělníci	dospělí ve věku 18–29 let, nezaměstnaní, osoby v důchodu, osoby na rodičovské dovolené, zdravotně handicapovaní, osoby se základním a středním vzděláním bez maturity, nekvalifikovaní dělníci
<b>Mechanismy přímo ovlivňující účast na NVD</b>	okénko příležitostí, genderová role, kumulace šancí, profesní role, příležitosti dané velikostí zaměstnavatele (velké firmy), požadavky na dovednosti dané znalostním sektorem	integrace do trhu práce a kumulace šancí
<b>Poptávka po NVD</b>	střední až nízká účast (37–26 % dospělých plánujících zapojení do NVD)	nízká účast (12–13 % dospělých plánujících zapojení do NVD)
<b>Motivace k NVD</b>	převážně pracovní orientace (72 % účastníků); vnitřní motivace více než vnější motivace	převážně pracovní orientace (89 % účastníků); vnější motivace stejně jako vnitřní motivace
<b>Bariéry NVD</b>	dominující situační bariéry u neúčastníků (78 % neúčastníků); situační bariéry u účastníků	nejčastěji dispoziční bariéry u neúčastníků (80 % neúčastníků); především institucionální a situační bariéry u účastníků

První konfiguraci označuji jako *vzorec konsolidujícího se systému NVD*, neboť je typický pro období let 1997–2010, resp. 1989–2010. Aréna celoživotního vzdělávání se celou dobu vlivem diskontinuity způsobené socialistickým režimem a nástupu demokratizace a tržní ekonomiky teprve formovala a institucionalizovala. Jde o „dobíhající model celoživotního vzdělávání“ [Aiginger & Gruger, 2006; Riddel & Weedon, 2012], který se snaží implementovat praxi běžnou od 80. let 20. století v mnoha státech na západ od českých hranic [Fejes & Nylander, 2019; Lee, 2017; Schuller, 1999; Tuijnman, 1999].

Pro tento vzorec je příznačné *nízké zapojení* dospělých do aktivit NVD – výrazně nižší (většinou poloviční) než ve většině vyspělých států OECD či severozápadní Evropy. Jak jsem ukázal v kapitole 3, z politicko-institucionálního hlediska v něm lze identifikovat dvě subfáze: etapu úvodní (do roku 2005), typickou budováním prvních institucí, rané politiky celoživotního vzdělávání a etablování systému NVD, a etapu sekundární (do roku 2011), typickou legislativní a politickou konsolidací dvoucestného systému dalšího vzdělávání.

Z hlediska dynamiky růstu zapojených osob nedochází v rámci této konstelace k výraznému zvyšování počtu vzdělávajících se jedinců – účast stagnuje okolo 30 %. Jen malý podíl aktérů se do NVD zapojuje více než jedenkrát ročně a od roku 1997 lze vyzorovat postupnou „extenzifikaci“ účasti [Desjardins et al., 2006]. Na NVD připadá čím dál méně času. Jde o *systém s malým počtem zapojených osob a s podprůměrným objemem vzdělávání na jednoho dospělého účastníka*.

Hlavní skupiny účastníků i neúčastníků víceméně odpovídají celosvětovým vzorcům (ne)účasti dospělých na NVD [Boeren, 2016, 2017; Desjardins, 2017; Desjardins et al., 2006, 2016; Kaufman, 2015; Rubenson, 2018]. Účastníkům dominují osoby ve věku 30–50 let, které jsou zaměstnány na hlavní pracovní poměr, jsou vysokoškolsky vzdělané a pracují v kvalifikačně náročných profesích. Naopak starší dospělí (nad 50 let věku), ženy, jedinci mimo trh práce a s nižší úrovní dosaženého vzdělání či kvalifikace jsou výrazně podreprezentovány. Výjimku představují kvalifikovaní dělníci, kteří na rozdíl od jiných evropských zemí, nemají nižší úroveň participace. Příčina tohoto jevu spočívá ve vysokém zastoupení středně a vysoce technologicky náročného zpracovatelského průmyslu v české ekonomice, kde je zaměstnána velká část pracovních sil. Vlivem profesně zaměřeného vzdělávání není tedy tato sociální skupina z NVD v úvodní fázi vyloučena, jak je tomu jinde v Evropě.

Za vyšší či nižší úrovní participace uvedených sociálních skupin je podle dostupných analýz [Desjardins et al., 2006; IALS, 2001] kombinace „obvyklých podezřelých“: okénka příležitosti, genderové role, kumulace šancí, kvalifikační náročnosti profese, příležitosti ke vzdělávání (které vyplývají z velikosti zaměstnavatele) a v neposlední řadě požadavků dle sektorového zařazení zaměstnavatele. Jinými slovy, nestejněměrné zapojení dospělých je zapříčiněno klasickými faktory sociální nerovnosti, které v případě NVD diagnostikovala dosavadní mezinárodní literatura (podrobně viz kapitola 5).

Poptávka po vzdělávání přibližně odpovídá účasti na NVD nebo je o něco vyšší. Celková poptávka byla tedy v Česku střední až nízká, což vysvětluje, proč daný systém v období 1997–2010 objemově neexpandoval, a to z hlediska počtu vzdělávajících se osob, ani z hlediska času věnovanému učení. Co je pro tuto poptávku také příznačné, je klesající zájem o NVD, který byl už v roce 2007 o 10 procentních bodů nižší než na počátku sledovaného období.

Dále v tomto vzorci vidím konfiguraci převažujícího typu motivace i bariér v NVD. V případě motivace se jedná o pracovní či profesní intenci, kterou deklarovaly téměř tři čtvrtiny účastníků NVD. Většina přitom uváděla vnitřní důvody k zapojení se do NVD, ne důvody vnější. Nejfrekventovanější byly na cestě k účasti situační bariéry, a to nejen u neúčastníků, ale často i u bývalých účastníků (podrobně viz kapitola 9).

## NEOLIBERALIZACE PO ROCE 2011

Druhý vzorec účasti na NVD krystalizuje s odeznívající hospodářskou krizí z let 2010–2012. Charakterizuje ho účast na NVD mezi lety 2011 a 2016. V jeho pozadí je dynamická proměna sociálních mechanismů, které ovlivňují rozhodování o účasti na NVD; budu se jim věnovat níže (viz tabulka 10.3). Spojujícím článkem celého vzorce – jeho podložím a ideologickým tmelem – je výrazná neoliberalizace systému NVD, v němž získávají prim zaměstnavatelé coby síla zodpovědná za růst vzdělávacích příležitostí, za jejich obsah i za jejich finanční pokrytí.

Na rozdíl od předešlé konstelace je pro tento vzorec příznačný výrazný *růst zapojení dospělých do NVD*. Jeho úroveň se během několika let vyrovnala průměru zemí OECD a EU, díky čemuž se Česká republika dostala mezi země se střední mírou účasti na NVD. Tento kvantitativní vzestup v závěru sledovaného období navíc umocnil i fakt, že mnoho zemí západní a severní Evropy, tj. zemí implementujících národní systémy celoživotního vzdělávání už v 80. letech, ve stejném časovém úseku prošlo stagnací či úbytkem počtu vzdělávajících se aktérů [Kalenda & Kočvarová, 2019]. Zároveň došlo k výraznému snížení celkového objemu vzdělávání. Tuzemský systém NVD se následně stal *nejextenzivnějším v Evropě vůbec* (viz DC1 a VO1).

Dramatickou proměnu míry účasti doprovázela i transformace účastníků a neúčastníků. Skupinami s nadprůměrnou účastí se staly primárně ty, které byly přímo zapojeny do trhu práce, a sekundárně ty, které měly vysoké dosažené vzdělání či pracovaly v kvalifikačně náročných profesích. Naopak osoby mimo trh práce či na pozicích s nejnižšími nároky na znalosti a dovednosti měly dál nejnižší zastoupení mezi vzdělávajícími se. Zároveň je třeba doplnit, že míra zapojení nízko kvalifikovaných pracovníků byla nejen vyšší než v předešlém vzorci (1997–2010), ale i vyšší než ve většině zemí EU (viz DC2 a VO2).

Jako strukturální předpoklad vzniku nového síta mezi účastníky a neúčastníky se jeví výrazná *redukce mechanismů ovlivňujících zapojení dospělých do NVD*. Z šesti, které měly empirickou platnost v předešlém případě, jsou po roce 2011 signifikantní jen dva – kumulace šancí, způsobená hromaděním kulturního kapitálu v průběhu životní dráhy (zejména formálního terciárního vzdělání), a začlenění do trhu práce. Příčin diferenciace sociální nerovnosti sice ubylo, ovšem zesílil vliv těch obecnějších s širším společenským dopadem a s užší vazbou na tržní mechanismy.

Doplním, že *působení mechanismu kumulace šancí bylo na konci sledovaného období výrazně slabší než na jeho začátku* (viz DC3 a VO3). Jinými slovy, šance na účast na NVD se individualizovaly, byly vyňaty z tradičních sociálních kategorií třídy a genderu a jejich relevance slábla. Sociální nerovnosti z NVD ale nezmizely, jen byly nahrazeny nerovnostmi souvisejícími se začleněním aktéra do trhu práce, který svou vlastní logikou diktuje vzdělávací příležitosti (podrobněji viz kapitola 6) a vystavuje osoby s flexibilními úvazky nejvyšším rizikům a tlaku na zapojení se do dalšího vzdělávání.

Jestliže jsem na vrub předchozí konstelace uvedl, že probíhalo pozvolné *snižování poptávky po NVD*, dvojnásob to platí pro vzorec v období 2011–2016. Poptávka po dalším neformálním vzdělávání se tehdy totiž redukovala na 12–13 % dospělých, tedy na třetinu až čtvrtinu faktické účasti na NVD. Je-li tedy pro Českou republiku příznačný nějaký trend, pak jednoznačně cesta k nízké poptávce po NVD (viz DC4 a VO4).

Situace, kdy má jen jeden z devíti dospělých zájem o NVD, nezůstala bez vlivu na vnímání překážek v účasti. Pro daný vzorec je totiž příznačné *kompletní přeskupení bariér NVD*. Situační bariéry nahradily dispoziční a aktérům nebrání nedostatek vzdělávacích příležitostí, pracovní či rodinné povinnosti, ale hlavně přesvědčení, že se *nepotřebují dále vzdělávat a že je pro ně tato aktivita neužitečná*. Souběžně s tím jedinci, kteří se NVD účastní, mnohem častěji upozorňují, že hlavní bariérou v dalším zapojení jsou pro ně *institucionální faktory*. Neodpovídající kvalita a nabídka jsou podle nich častými důvody, proč další NVD odmítají. Právě u tohoto typu bariér došlo v české populaci při srovnání obou vzorců účasti k největšímu zesílení (viz DC6 a VO6).

Z hlediska motivace není divu, že hlavní důvody k účasti na NVD *vycházejí z pracovního prostředí* a z upotřebení NVD v rámci kariéry. K této formě motivace se v závěru sledovaného období hlásilo devět z desíti účastníků NVD. Oproti předešlé konfiguraci mnohem více dospělých deklarovalo, že má k účasti vnitřní i vnější důvody. Nevstupují tedy do kurzů a školení jen kvůli seberealizaci, ale aby se dostali k určitému cíli, případně protože jim to zaměstnavatel nařídil (viz DC5 a VO5).

Přechod od jednoho vzorce k druhému v sobě nese jak prvky vnitřní kontinuity, tak diskontinuity. V prvním případě jde o dlouhodobé trendy v podobě:

- (1) postupného *snížování objemu času*, který jedna osoba za rok vzdělávání věnuje,
- (2) *systematického snižování poptávky* po NVD,
- (3) *rostoucí pracovní motivace* k účasti.

Všechny tři dělají z České republiky unikátní systém NVD, neboť v nich dosahuje nejpolárnějších hodnot. Východisko těchto trendů je možné nalézt už v úvodní konstelaci systému z 90. letech, kdy se v překotně modernizující české společnosti rychle zformoval klíčový „balík institucí“ – (a) hybridního sociálního státu, (b) závislé tržní ekonomiky se střední hospodářskou dynamikou, (c) v mezinárodním srovnání s dlouhodobě nízkou mírou nezaměstnaností a (d) s vysokou ochranou pracovního místa, jejichž strukturní efekty se později spíše prohlubovaly, než že by slábly.

V případě diskontinuity mezi oběma vzorci je třeba upozornit na množinu následujících jevů, které v poslední dekádě vychýlily vývoj zdejšího systému NVD k mnohem více neoliberalizované a na vnějších – globalizačních – silách závislé konfiguraci. Jednalo se o:

- (1) *razantní vstup zaměstnavatelů* coby stěžejních nositelů a donátorů vzdělávacích aktivit,
- (2) *prudké zvýšení účasti dospělých* po roce 2011,
- (3) *přechod od situačních k dispozičním bariérám*, které vnímá drtivá většina aktérů do NVD nezapojovaných,
- (4) *přírůstek jedinců deklarujících vnější motivaci* k účasti.

Když budu parafrázovat titul knihy Veronicy McGivney [2001] *Změna nebo přetrvávání vzorce? Reflexe rozšiřování vzorce účasti dospělých ve vzdělávání*, došlo právě v těchto čtyřech aspektech v Česku ke „změně vzorce“ celoživotního vzdělávání, a to přes přetrvávání mnohých původních strukturálních faktorů z období let 1997–2010.



Z představení obou konfigurací a ilustrace posunů mezi nimi jsou jasně patrné vývojové tendence a trendy účasti na NVD, které tvoří jádro mých dílčích výzkumných cílů (DC<sub>1–6</sub>) a otázek (VO<sub>1–6</sub>). Nyní se zaměřím na to, jak jsou obě konfigurace utvářeny strukturálními faktory, které v daném vzorci „oklešťují“ [Rubenson & Desjardins, 2009] rozhodování dospělých o zapojení do praxe NVD (DC<sub>7</sub> a VO<sub>7</sub>). Jak jsem se snažil demonstrovat výše, transformace zdejšího vzorce účasti je totiž úzce provázána s dvojakou kombinací přetrvávání a změny makro- a mezosociálních struktur působících na různé aspekty rozhodování o vstupu do NVD.

## **VZORCE FAKTORŮ OVLIVŇUJÍCÍCH ROZHODOVÁNÍ O ÚČASTI NA NVD**

Jedním ze stěžejních teoretických východisek této publikace je předpoklad, že účast aktérů na NVD je vždy výsledkem kaskády jednotlivých kroků, v jejichž rámci se dospělí rozhodují, zda se do aktivit NVD zapojí [Baert et al., 2006, Kyndt et al., 2011, 2012, 2013; srovnej též Cross, 1981]. Z toho důvodu budu v následující pasáži prezentovat, jak jednotlivé sociální mechanismy v představených vzorcích ovlivňují složky procesu rozhodování:

- (1) vzdělávací potřeby,
- (2) motivaci a bariéry v účasti na NVD jako hlavní prvky individuální intence (ne)účastnit se vzdělávání,
- (3) příležitosti k zapojení do NVD,
- (4) vlastní účast na něm.

Nejprve je budu analyzovat samostatně, abych poukázal na ne zcela samozřejmou věc, že mohou být ovlivňovány odlišnými mechanismy. Působení mechanismů je v tomto případě vždy „relační“ [Little, 2009, 2010] a „situačně podmíněné“ [Clarke, 2005]. Následně shrnu stěžejní podobnosti a rozdíly v celém procesu rozhodování o účasti na NVD v obou vzorcích. Schematicky prezentují vliv různých sociálních mechanismů v obou konfiguracích tabulky 10.2–10.3, které sumarizují výsledky bádání z předešlých kapitol.

## **VZOREC MECHANISMŮ OVLIVŇUJÍCÍCH ROZHODOVÁNÍ O ÚČASTI NA NVD V LETECH 1997–2010**

Když začnu s vymezením faktorů modelujících vzdělávací potřeby aktérů, jedná se v prvním stupni o zdejší makrosociální mechanismy institucionálního prostředí, které na ně mají přímý vliv. Řečeno slovy Petera A. Halla [1993], jde o „příčinu prvního řádu“, jejíž vliv na účast na NVD je vesměs záporný. Ani zdejší závislá tržní ekonomika [Nölke & Vliegenthart, 2008], ani nízká až střední úroveň hospodářské vyspělosti dle WOB [2019], ani postupně se formující, hybridní a neusazený sociální stát [Cerami, 2006, Cerami & Vanhuysee, 2009; Kuitto, 2016; Sirovátka & Válková, 2017] nepřispívá u většiny dospělých (65–73 % populace ve věku 24–65 let) k pocítování potřeby zapojovat se do

NVD. Doplním, že jednotlivé makrosociální předpoklady se spíše vzájemně posilují, než že by se oslabovaly.

V tomto kontextu se domnívám, že negativní vliv makrosociálních mechanismů na vzdělávací potřeby má pak i několik konsekvencí – „sekundárních efektů“ [Hall, 1993] – pro konsolidaci celého zdejšího systému NVD v prvních dvou dekadách po sametové revoluci.

Za prvé, *vyzrazňuje úlohu mezosociálních mechanismů*, zakotvených ve struktuře zdejšího trhu práce a profesních odvětví při utváření vzdělávacích potřeb v podobě nároků na dovednosti. Ty jsou dány profesní rolí jedince a příležitostmi ke vzdělávání, které jsou podmíněny velikostí zaměstnavatele. V systému s nízkými požadavky na dovednosti a trénink se totiž nadprůměrné vzdělávací potřeby formují jen u pozic s vysokými požadavky na dovednosti [Albert et al., 2010; Brown et al., 2001; Soskice, 1999; Iversen & Soskice, 2019] a v podnicích, které jsou dostatečně velké na to, aby v rámci specializovaných útvarů formulovaly svou vzdělávací politiku a tu následně komunikovaly zaměstnancům [Hefler & Markowitsch, 2008, 2010; Saar & Räis, 2017]. Právě v nich si zaměstnanci mohou být častěji vědomi možných výhod, které jim z dalšího vzdělávání plynou (např. mobility ve vertikální struktuře organizace, zisku jistější pozice, větší autonomie či mzdy a/nebo jiných benefitů).

**Tabulka 10.2** Vzorec sociálních mechanismů ovlivňujících účast na NVD v letech 1997–2010

	<b>Mechanismy empiricky ovlivňující rozhodování aktérů ohledně účasti na NVD</b>		
	Makrosociální mechanismy	Mezosociální mechanismy	Mikrosociální mechanismy
<b>Vzdělávací potřeby</b>	<p><b>Ekonomická vyspělost:</b> Střední míra hospodářského rozvoje a nízká míra dopadů modernizace negativně ovlivňují celkovou míru vzdělávacích potřeb.</p> <p><b>Závislá tržní ekonomika:</b> Negativně ovlivňuje celkovou míru vzdělávacích potřeb.</p>	<p><b>Profesní role:</b> S vyšší úrovní pracovní kvalifikace rostou vzdělávací potřeby.</p> <p><b>Příležitosti k profesnímu vzdělávání:</b> S velikostí zaměstnavatele rostou vzdělávací potřeby.</p>	
<b>Motivace k NVD</b>		<p><b>Profesní role:</b> S vyšší úrovní pracovní kvalifikace roste vnitřní motivace k pracovnímu NVD.</p> <p><b>Příležitosti k profesnímu vzdělávání:</b> S velikostí zaměstnavatele roste vnitřní motivace k pracovnímu NVD.</p>	<p><b>Okénko příležitostí:</b> Osoby mezi 30 a 50 lety mají vyšší míru pracovní orientované motivace než ostatní dospělí.</p> <p><b>Genderová role:</b> Muži vykazují vyšší míru motivace k pracovnímu NVD.</p>

	<b>Mechanismy empiricky ovlivňující rozhodování aktérů ohledně účasti na NVD</b>		
	Makrosociální mechanismy	Mezosociální mechanismy	Mikrosociální mechanismy
<b>Bariéry v NVD</b>		<p><b>Profesní role:</b> S vyšší úrovní pracovní kvalifikace klesá percepce situačních bariér.</p>	<p><b>Okénko příležitosti:</b> S rostoucím věkem stoupá percepce situačních bariér. <b>Integrace do trhu práce:</b> Se začleněním do trhu práce klesá percepce situačních a dispozičních bariér. <b>Genderová role:</b> Ženy vnímají více situačních bariér než muži <b>Kumulace šancí:</b> S klesající úrovní vzdělání roste percepce bariér.</p>
<b>Vzdělávací příležitosti</b>	<p><b>Ekonomická vyspělost:</b> Střední míra hospodářského rozvoje a nízká míra dopadů modernizace negativně ovlivňují celkovou míru vzdělávacích příležitostí <b>Závislá tržní ekonomika:</b> Negativně ovlivňuje celkovou míru vzdělávacích příležitostí.</p>	<p><b>Role sociálního státu:</b> Projekty z ESF navyšují množství vzdělávacích příležitostí pro pracovní orientované NVD (10 % vzdělávacího trhu).</p>	
<b>Účast na NVD</b>		<p><b>Profesní role:</b> S vyšší úrovní pracovní kvalifikace roste účast na NVD. <b>Příležitosti k profesnímu vzdělávání:</b> S velikostí zaměstnavatele roste účast na NVD.</p>	<p><b>Okénko příležitosti:</b> Osoby mezi 30 a 50 lety se budou NVD účastnit s větší pravděpodobností než ostatní dospělí. <b>Integrace do trhu práce:</b> Se začleněním do trhu práce roste účast na NVD. <b>Genderová role:</b> Muži mají vyšší pravděpodobnost účasti než ženy. <b>Kumulace šancí:</b> S rostoucí úrovní vzdělání roste pravděpodobnost zapojení se do NVD.</p>

Za druhé, další ze sekundárních důsledků nízkých vzdělávacích požadavků vede k tomu, že se „propisují“ do *nízké míry poptávky po NVD*, neboť tam, kde není potřeba se vzdělávat, není ani poptávka po příležitostech k tomu. Aktéři disponují dostatečným know-how, aby byli s to plnit pracovní úkoly na minimální stanovené úrovni, což v situaci, kdy má 90 % z nich úvazky na dobu neurčitou, přináší vysokou míru jistoty práce.

Za třetí, malý rozsah vzdělávacích potřeb v populaci souvisí i s požadavky na celkový rozsah studia, který je v rámci NVD realizován. Jsou-li vzdělávací potřeby malé, je možné si znalosti a dovednosti doplňovat/osvojovat rychleji než v případě velkých.

Tento fenomén umožňuje vysvětlit nízký objem hodin vzdělávání, který dospělí v Česku ve srovnání s jinými státy absolvují. Organizované učení má velmi často podobu zaškolení ve využívání nových technologií či doplňování dílčích znalostí z oblasti pracovních procesů [NVF, 2017].

Motivace k dalšímu vzdělávání je v rámci vzorce konsolidujícího se systému NVD primárně ovlivňována souborem mezo- i mikrosociálních mechanismů. Podobně jako u vzdělávacích potřeb, i důvody pro účast na NVD byly v letech 1997–2010 ovlivněny určitými aspekty trhu práce. Reflexe vyšších požadavků na vzdělávání, které byly dány (a) pracovní pozicí, (b) rozvinutější personální a vzdělávací politikou větších zaměstnavatelů a (c) častějším vystavením příležitostí v nich, vedly k tomu, že jedinci s vyšší kvalifikací a/nebo jedinci pracující v organizacích s více než 250 zaměstnanci častěji deklarovali, že se NVD účastní, aby ho zúročili v každodenní práci. Kromě toho pak motivaci na mikrosociální úrovni tvořily ještě mechanismy okénka příležitostí a genderové role. S ohledem na to muži ve středním věku vykazovali častěji pracovní důvody k NVD než ženy.

Obdobné strukturální faktory ovlivňovaly i vnímané bariéry v NVD. S růstem kvalifikační náročnosti pozice klesala míra percipovaných situačních bariér, tedy hlavního typu bariér, který jedinci považovali za dominantní důvod pro nezapojení do NVD. Pohled na bariéry byl ale zároveň ovlivněn i řadou mikrosociálních mechanismů (viz tabulka 10.2). Starší osoby (50 a více let), jedinci mimo trh práce, ženy a dospělí s nižším vzděláním vykazovali větší výskyt situačních i dispozičních bariér.

Pro vzdělávací příležitosti v letech 1997–2010 je charakteristické, že byly formovány dílem makrosociálními mechanismy institucionálního prostředí a dílem některými opatřeními státu na mezosociální úrovni. Co se týká prvně uvedených, slabý dopad modernizace na kvalifikační strukturu zdejšího trhu práce, střední úroveň ekonomické vyspělosti a nízké požadavky na rozvoj pracovní síly nevedly k vytváření rozsáhlých vzdělávacích příležitostí. Pokud stát intervenoval, bylo to skrze pobídky zaměstnavatelům z ESF, v jejichž rámci byly v letech 2004–2013 v programech na podporu zaměstnanosti vytvořeny vzdělávací příležitosti pro přibližně 10 % jedinců, kteří se ročně zapojili do NVD, což činilo cca 3–4 % všech dospělých ve věku 25–64 let. Nešlo tedy o širokoplošný a vysoce efektivní nástroj podpory NVD, který by ve výsledku dokázal významně navýšit účast na této praxi (viz též kapitola 3).

Ze vzájemné konstelace těchto mechanismů je patrné, že v daném systému neexistovala rozsáhlá a účinná opatření minimalizující nerovnosti v účasti na NVD. Ostatně ty byly silně zastoupeny už v percepci bariér. Proto také v daném vzorci působily všechny tradiční mikro- a mezosociální faktory, které dle odborné literatury (podrobně viz kapitola 5) vytvářejí různé formy nerovností v NVD. Jejich empirická relevance [Desjardins et al., 2006, 2016, Desjardins, 2017] se podepisuje na výrazné diferenciaci účastníků a neúčastníků dle tradičních třídních kritérií [Nesbit, 2005a, 2005b] i dle principů genderové [Boeren, 2011] či věkové nerovnosti [Boeren, 2016].

Shrnu-li na tomto místě hlavní rysy vzorce sociálních mechanismů ovlivňujících rozhodování o účasti na NVD v letech 1997–2010, jsou následující:

- (1) Vzdělávací potřeby a příležitosti byly výrazně *negativně ovlivňovány makrosociálními podmínkami*. Zdejší institucionální prostředí jednak nevytvářelo systematický tlak na

- to, aby dospělí měli potřebu účasti na NVD, jednak nepřinášelo rozsáhlé pobídky, které by více než třetině z nich umožňovaly zapojovat se do NVD. Pakliže aktéři pociťovali vzdělávací potřeby či měli příležitost k organizovanému učení, jednalo se zpravidla o vysoce kvalifikované zaměstnance s vyšší úrovní vzdělání, což jsou ostatně dva atributy, které se při alokaci pozic na trhu práce v daném období vzájemně posilovaly.
- (2) Makrosociální mechanismy v této konstelaci neovlivňovaly přímo ani jednu ze složek intence účastnit se NVD, jak je pojímá Patricia Cross [1981] – motivaci ani bariéry. V obou případech byly formovány „jen“ *mezosociálním mechanismem profesní role a s ním spojených požadavků na dovednosti*, který úzce a intenzivně interagoval se strukturou místního trhu práce. Kvůli menšímu zastoupení pracovníků na pozicích s vysokými požadavky na dovednosti pak ani samotný tlak na vzdělávání v konsolidujícím se systému NVD nemohl být tak výrazný jako v koordinovaných tržních ekonomikách přecházejících ke znalostní ekonomice o dekádu až dvě dříve [Hall & Soskice, 2001; Iversen & Soskice, 2019].
- (3) Právě mechanismus *profesní role* měl ve vzorci účasti na NVD mezi lety 1997 a 2010 výsostné postavení. Nejenže ovlivňoval většinu aspektů celé sekvence rozhodování, ale byl také vnitřně provázaný s řadou mikrosociálních mechanismů. Šlo hlavně o genderovou roli a kumulaci šancí. V analyzované konstelaci bylo totiž nejvyšší dosažené vzdělávání dospělého stěžejním předpokladem pro alokování pozic s vysokými požadavky na dovednosti a kvalifikaci [Večerník, 2016]. Vzdělanější osoby tak častěji obsazovaly pracovní pozice s vyšší kvalifikační náročností, díky čemuž byly častěji vystavovány tlaku vzdělávacích potřeb z jedné strany a příležitostem k zapojení se do NVD ze strany druhé. Díky tomu pociťovaly mnohem méně situačních bariér než jiné populační skupiny. Souběžně s tím vedla silná genderová segmentace zdejšího trhu práce [Křížková et al., 2018] k tomu, že navzdory totožné úrovni dosaženého vzdělání velká část žen pracovala v méně kvalifikačně náročných profesích než muži. Důsledkem toho je u nich mnohem vyšší míra vzdělanostních nerovností.
- (4) Mezi jednotlivými typy mezo- a mikrosociálních mechanismů ovlivňujících motivaci k účasti na NVD a samotným zapojením do dalšího vzdělávání byla vysoká *kongruence*, stejně jako mezi percipovanými bariérami a neúčastí. Rozhodování o účasti na NVD a samotná účast na sebe plynule navazují.

## **VZOREC MECHANISMŮ OVLIVŇUJÍCÍ ROZHODOVÁNÍ O ÚČASTI NA NVD V LETECH 2011–2016**

Jedním z nejdůležitějších bodů, který lze z hlediska vlivu na rozhodování o zapojení dospělých do NVD po roce 2011 vypočítat, je zlom v působení makro- i mezosociálních faktorů. Vzorec podmínek pro každodenní rozhodování aktérů se vychýlil z předchozí konstelace, na což navázala výrazná redukce počtu mikrosociálních mechanismů zodpovědných za tvorbu nerovností v účasti na NVD u různých sociálních skupin (souhrnně tabulka 10.3). Příčin nerovností v NVD sice ubylo, ale nezmysly. Jen se prohloubily dopady nejvíce individualizovaných mechanismů, které nejužěji souvisely s fungováním trhu práce a neoliberalizací zdejšího systému NVD.

Pokud i v tomto případě začnu diskusí o vlivu makrosociálních mechanismů, je třeba uvést, že ačkoli v novém vzorci přetrvávala výchozí konstelace středně rozvinuté závislé tržní ekonomiky a hybridního sociálního státu, který nefavorizuje vysokou míru vzdělávacích potřeb a příležitostí, přidala se k nim i sada nových faktorů:

Z hlediska vnější migrace uzavřený trh práce, v němž se vlivem výrazného poklesu nezaměstnanosti zmenšil objem disponibilní pracovní síly a vzrostl její průměrný věk.

Výrazná obměna kvalifikační struktury pracovní síly, kdy se na pracovním trhu navýšila proporce vysokoškolsky vzdělaných jedinců.

Exogenní proces globalizace zvyšující zastoupení zahraničního kapitálu u zaměstnavatelů v České republice a rostoucí soutěživost ekonomického prostředí [Carnoy, 2002, 2016]. Primárním výsledkem se stal zvýšený požadavek na trénink a rozvoj pracovní síly.

Jednu stranu této konfigurace – nabídku – sice rámuje empiricky nejnižší vzdělávací potřeby českých dospělých, ale druhou stranu – poptávku – utváří nezbytnost podniků efektivně mobilizovat disponibilní lidský kapitál v rychle se měnícím, vysoce konkurenčním prostředí znovuoživené globální ekonomiky.

Právě z těchto důvodů začali zaměstnavatelé více než kdy v minulosti hradit a realizovat pracovní orientované NVD. *I přes absenci rozsáhlých vzdělávacích potřeb zaměstnanců to vedlo k výrazně vyššímu zapojení dospělých do NVD a k dominantní orientaci NVD na pracovní zaměření. S ohledem na to je třeba podotknout, že se z velké části jednalo o „vynucené“ [Carre, 2000] vzdělávací příležitosti. Projevily se na dvou rovinách: Pracující dospělí začali deklarovat vnější motivaci ke vzdělávání častěji než v minulosti. Začala klesat jejich potřeba se zapojovat do NVD, neboť jim NVD nezlepšovalo pozici na trhu práce a/nebo se domnívali, že už nezbytnými dovednostmi pro současnou pozici disponují. Vliv zaměstnavatelů se pak neoddiskutovatelně projevil i v „přeskupení“ hlavního typu bariér u osob, které po roce 2011 neparticipovaly v NVD. Situační bariéry nahradily bariéry dispoziční.*

Tabulka 10.3 Vzorec sociálních mechanismů ovlivňujících účast na NVD v letech 2011–2016

	<b>Mechanismy empiricky ovlivňující rozhodování aktérů ohledně účasti na NVD</b>		
	Makrosociální mechanismy	Mezosociální mechanismy	Mikrosociální mechanismy
<b>Vzdělávací potřeby</b>	<p><b>Ekonomická vyspělost:</b> Střední míra hospodářského rozvoje a nízká míra dopadů modernizace negativně ovlivňují celkovou míru vzdělávacích potřeb.</p> <p><b>Závislá tržní ekonomika:</b> Negativně ovlivňuje celkovou míru vzdělávacích potřeb.</p> <p><b>Globalizace a uzavřený trh práce:</b> Z důvodu adaptace na globální soutěživé prostředí v rámci uzavřeného trhu rostou vzdělávací potřeby zaměstnavatelů.</p>		
<b>Motivace k NVD</b>			<p><b>Okénko příležitosti:</b> Osoby ve věku 30–50 let mají vyšší míru pracovní orientované motivace než ostatní dospělí.</p> <p><b>Genderová role:</b> Muži vykazují vyšší míru motivace k pracovní orientovanému NVD.</p>
<b>Bariéry v NVD</b>		<p><b>Role sociálního státu:</b> Projekty ESF mění percepci institucionálních bariér u účastníků NVD.</p>	<p><b>Okénko příležitosti:</b> S rostoucím věkem stoupá percepcce situačních bariér.</p> <p><b>Integrace do trhu práce:</b> Se začleněním do trhu práce klesá percepcce situačních a dispozičních bariér.</p> <p><b>Genderová role:</b> Ženy vnímají více situačních bariér než muži.</p> <p><b>Kumulace šancí:</b> S klesající úrovní vzdělání roste percepcce bariér.</p>
<b>Vzdělávací příležitosti</b>		<p><b>Aktivní přístup zaměstnavatelů:</b> Kvůli mobilizaci pracovní síly pro adaptaci na globální soutěživé prostředí v rámci uzavřeného trhu práce zaměstnavatelé ve vyšší míře hradí a realizují pracovní orientované NVD.</p>	

	<b>Mechanismy empiricky ovlivňující rozhodování aktérů ohledně účasti na NVD</b>		
	Makrosociální mechanismy	Mezosociální mechanismy	Mikrosociální mechanismy
<b>Účast na NVD</b>			<p><b>Integrace do trhu práce:</b> Se začleněním do trhu práce roste účast na NVD.</p> <p><b>Kumulace šancí:</b> S rostoucí úrovní vzdělání roste pravděpodobnost zapojení do NVD.</p>

Co se týká dalších mezosociálních mechanismů, ztrácejí oproti předešlému vzorci empirickou relevanci. Důležitým faktorem diferenciacie účastníků a neúčastníků už není kvalifikační náročnost profese a/nebo velikost zaměstnavatele. U prvního zmíněného mechanismu patrně proto, že aktivní mobilizace pracovní síly se týkala i středně a nízkou kvalifikačně náročných povolání, což lze dobře dokumentovat prudce se zvyšujícím zastoupením vzdělávajících se osob na pozicích kvalifikovaných a nekvalifikovaných dělníků či pracovníků v zemědělství a lesnictví. V případě velikosti zaměstnavatele to pak bylo dáno skutečností, že větší podíl malých (do 50 zaměstnanců) či středních podniků (do 250 zaměstnanců) měl v rámci nově se profilujícího vzorce zahraničního (spolu) vlastníka nebo se orientoval na export [OECD, 2015]. Ani mnoho menších podniků tudíž nebylo uchráněno tlaku globalizace. Doplním, že v tomtéž období pravděpodobně došlo i k větší profesionalizaci personálního managementu v mnoha malých a středně velkých firmách. Následkem profesionalizace personální práce, tudíž absence interní politiky a systému práce s lidskými zdroji nepředstavovala pro podniky tak významnou překážku [Hefler & Markowitsch, 2008, 2010] pro budování firemního vzdělávání jako v předešlém období. Není tomu tedy tak, jak se před rokem 2010 domníval Barták [2010, str. 18], že by se podnikovému vzdělávání věnovalo jen několik „osvícených organizací“. Oproti situaci v první dekádě nového milénia [viz Zounek, et al., 2006] se totiž hlavními plátcí a poskytovateli NVD stávají sami zaměstnavatelé.

Jedním z mála mezosociálních mechanismů, které si v této konstelaci uchovaly částečnou relevanci z předcházejícího období, byly nástroje sociálního státu v podobě finančních investic z ESF. Podíl účastníků vzdělávajících se v rámci tohoto nástroje podpory NVD byl ale ještě menší než v předešlém vzorci – méně než 10 % zapojených osob. Proto nelze předpokládat jeho přímý vliv na růst účasti. Podle řady komentátorů [Janoušková et al., 2008; Kopecný & Šerák, 2015; Kalenda, 2015b; Palán, 2013] se ale projevil jinak, než se očekávalo. Měl spíš spoluovlivnit růst percepce institucionálních bariér v NVD u části vzdělávajících se osob, které častěji deklarovaly, že nabízené kurzy a školení nemají odpovídající kvalitu a relevanci.

Mikrosociální mechanismy působící na důvody k účasti na NVD a nahlížení překážek k zapojování se zůstaly z valné části nezměněny. Muži a jedinci v „senzitivním období“ pro účast na NVD vykazovali mnohem vyšší míru pracovně orientované motivace než ženy a mladší a starší věkové kohorty populace. Pokud se muži a dospělí mezi třicítkou a padesátkou aktivit NVD účastnili, mnohem méně často pociťovali situační a dispoziční



bariéry. Jestliže byli i pracovně aktivní a měli vyšší vzdělání, deklarovaných překážek ještě ubylo.

Samotnou účast na NVD ovlivňovalo mnohem méně faktorů, byť bylo možné empiricky doložit jen vliv integrace do trhu práce a mechanismu kumulace šancí. Oba působily jako klíčové principy konečného rozřazování dospělých na účastníky a neúčastníky NVD.

K jaké proměně mechanismů ovlivňujících účast mezi lety 2011 a 2016 tedy došlo?

- (1) Z hlediska vlivu makrosociálních mechanismů začaly sehrávat významnější úlohu exogenní faktory, které zaměstnavatele vedly k organizaci, hrazení a realizaci pracovně zaměřeného vzdělávání. „Důsledky globalizace“ [Bauman, 1999] v tomto případě dopadly i na konsolidující se systém tuzemského NVD a přispěly k jeho neoliberalizaci. Když se zkombinovaly se zděděným institucionálním matrixem z předešlého vzorce, vytvořila se v Česku osobitá konstelace, kde velká část dospělých nestála o další vzdělávání nebo byla přesvědčena o dostatečných dovednostech pro výkon své profese, ale byla zaměstnavatelem k účasti na NVD pobízena a nucena. Participace v Česku tudíž vzrostla ne z důvodu potřeb a přání účastníků, ale jim navzdory.
- (2) Dále se z tohoto vzorce vytratilo působení některých mezosociálních mechanismů v podobě klíčových znaků podniků a struktury zaměstnanosti. Konkrétně šlo o roli velikosti zaměstnavatele a kvalifikační náročnosti pracovní pozice. Oba faktory v nové konfiguraci de facto nahradil (a) aktivní přístup zaměstnavatelů, který odstranil rozdíly dané velikostí podniku, a (b) přetrvávající vliv kvalifikační struktury tuzemského trhu práce s vysokou proporcí pracovníků ve výrobě, kteří byli v uplynulých letech vzdělávání více než kdy jindy v polistopadové éře.
- (3) Výrazně se změnil i mikrosociální faktory. Příznačná byla jejich provázanost s integrací dospělých do trhu práce, který vytvářel novou hlavní formu nerovností v NVD. Sice do značné míry zmizely nerovnosti dané kvalifikací, příjmem, věkem a genderem, ale osoby na rodičovské dovolené, v důchodu a nezaměstnané byly z aktivit neformálního vzdělávání vyloučeny častěji.
- (4) Bariéry a intence účastnit se NVD byly primárně ovlivněny individuálními sociodemografickými atributy jedinců. Vliv mezosociálních mechanismů zde výrazně oslabil a dopad projektových pobídek státu coby jediného prezentovaného mechanismu střední úrovně lze považovat za empiricky málo účinný. Tak došlo k výrazné individualizaci rozhodování jedinců o účasti na NVD.
- (5) V analyzované konstelaci se zároveň zmenšil vliv nejvyššího dosaženého vzdělání coby předpokladu pro účast na NVD. Není pravidlem, že by jen malá skupina vysokoškolsky vzdělaných byla častěji vystavována tlaku vzdělávacích potřeb z jedné strany a příležitostem k zapojení se do NVD na straně druhé.
- (6) Přestože věk a mechanismus genderové role ovlivnil motivaci k účasti na NVD i percepce bariér, neprojevil se přímo v jednání aktérů. Ve srovnání s minulým vzorcem se rozvolnila kongruence mezi intencí (ne)zapojit se do NVD a samotnou (ne)účastí. Jejich vliv odfiltrovaly rozsáhlé vzdělávací příležitosti ze strany zaměstnavatelů, které pracující nově měli bez ohledu na věk, gender či příjem.

## ČESKÝ SYSTÉM NVD VERSUS SOUDOBÁ TEORIE CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Unikum vývoje zdejšího vzorce účasti na NVD a faktorů, které ho ovlivňují, vystupuje do popředí zvláště zřetelně ve srovnání s dosavadními synteticky orientovanými teoriemi. Podrobně jsem se jejich obsahu a východiskům věnoval v kapitole 2.

Na nejobecnější úrovni lze prohlásit, že evoluce zdejšího systému NVD představuje postupný a stále výraznější odklon od předpokladů těchto teorií, respektive od poznatků, na nichž jsou vystavěny. Zatímco do roku 2010 bylo možné velkou část zdejší účasti na NVD a rozdílů mezi jednotlivými sociálními skupinami vysvětlit odkazem na jejich premisy, proměna situace v Česku po roce 2010 si vyžaduje nové explanační modely a/nebo revizi působení předestřených faktorů. Ostatně empirická poznatková základna, z níž tyto modely čerpaly, obsahuje výsledky mezinárodních šetření z let 1997–2011, ne novější data, která byla použita v této práci.

Na rozdíl od mnohofaktorového modelu, který nabízí Ellen Boeren [2016, 2017], můžeme v neoliberální konstelaci České republiky vidět výraznější působení několika nových jevů. V první řadě jde o exogenní transformační síly v podobě působení globalizace, flexibilizace a automatizace/deindustrializace, které zdejší trh práce ve větší míře spojují se soutěživou logikou světové ekonomiky a postupně vedou k nutnosti implementace dalšího vzdělávání v silně zastoupeném zpracovatelském průmyslu. Ostatně ten je v Česku nejvíce provázán právě se zapojením firem do mezinárodní ekonomiky [NIS, 2020; NVF, 2017].

Dalším znakem, kterým se současný tuzemský vzorec liší od předpokladů Boeren, je menší vliv mikrosociálních znaků dospělých. Paleta sociodemografických znaků, které mají ovlivňovat účast na NVD, je značně redukována na nejvyšší dosažené vzdělání a zapojení se do trhu práce.

Zároveň ani behaviorální charakteristiky, které se podílejí na rozhodování jedinců o účasti na NVD (vzdělávací potřeby, motivace k účasti, bariéry), nemají pro zapojení dospělých do NVD takový význam. Masivní vzdělávací příležitosti ze strany zaměstnavatelů a tlak na adaptaci a rozvoj „lidských zdrojů“ dokázaly jejich vliv oslabit.

Ve shodě s Boeren je naopak třeba uvést, že významnou složkou celého soukolí ovlivňujícího účast na NVD je úroveň poskytovatelů dalšího vzdělávání. V České republice došlo k významné přestavbě, kdy se stěžejními nositeli každodenního organizovaného učení staly podniky, ne jiné vzdělávací instituce (vysoké školy, neziskové organizace, zájmové spolky a odbory). Vliv zaměstnavatelů a pracovního prostředí coby centra NVD je tak velký, že umí překonat působení odstředivých sil zdejšího makroprostředí.

Oproti modelu faktorů, které podle Saar a Räis [2017] determinují bariéry a účast na pracovně zaměřeném NVD, lze vysledovat, že ve výrazně neoliberalizovaných podmínkách poslední dekády ztrácí většina mikrosociálních parametrů relevanci. V pozadí této transformace, jak jsem systematicky argumentoval v kapitole 6, je třeba hledat prohlubující se procesy individualizace a globalizace, které do firemního vzdělávání začleňují větší množství pracujících než v minulosti a vedou vzdělávající se dospěle, zvláště ty kvalifikovanější, k vynakládání více prostředků na další učení a rozvoj. Zároveň ústí v exkluzi osob mimo trh práce.

Dopad mezosociálních faktorů, předpokládaný Saar a Räsä [2017], také už není tak významný. Vzhledem k nutnosti adaptovat se na soutěživou logiku postfordistického kapitalismu nejsou tyto faktory podstatné pro organizaci, nabídku ani realizaci podnikového vzdělávání. Za snížením relevance mezosociálních mechanismů s vysokou pravděpodobností stojí: (1) Vyšší míra systematického vzdělávání zaměřeného na všechny pozice na vertikální úrovni organizace. Jeho výhradními uživateli už nejsou jen vysoce kvalifikovaní pracovníci a manažeři, ale často i kvalifikovaní dělníci (zaškolovaní v rámci používání nových technologií a implementace výrobních procesů) či servisní a administrativní pracovníci (vzdělávání v rámci dovedností souvisejících s prací s klienty, novou legislativou či požadavky zákazníků). Podrobněji viz kapitola 3. (2) Vyšší míra doplňování dovedností ve zpracovatelském průmyslu, která souvisí s nasazením nových výrobních technologií a postupů v důsledku automatizace (podrobněji viz kapitola 6). (3) Prohloubení postupů a rozsahů personálního řízení a dalšího vzdělávání zaměstnanců nejen ve velkých podnicích (nad 250 zaměstnanců).

Když porovnám dosažené výsledky s Leeho [2017] modelem faktorů zapříčiňujících nerovnost v celoživotním vzdělávání, zjišťuji jako u předešlých dvou případů, že se mechanismy v tuzemském systému NVD různí nejvíce ve vlivu indikátorů označovaných autorem jako „sociální původ“. Ani věk, ani pohlaví, ani jazykové dovednosti či typ pracovní smlouvy nejsou v České republice po roce 2010 pro osvětlení přímé účasti na NVD relevantní. Stěžejní je jen dosažené vzdělání a ekonomická aktivita.

Jako klíčová se naopak jeví jiná složka Leeho modelu – institucionální rámec v podobě vzdělávání na trhu práce, ochrany pracovního místa, pozice odborů a podílu vysokoškolsky vzdělané populace. Jde o faktory, které mají naprosto zásadní vliv nejen na současnou nabídku a účast na NVD v Česku, ale i na vzdělávací potřeby a poptávku (srovnej závěry kapitol 5 a 6).

Úroveň sociální nerovnosti, kterou Lee [2017, str. 215] operacionalizuje pomocí standardních indikátorů (např. Giniho koeficient nebo počet rodin ohrožených chudobou), nevystupuje ani v jeho analýzách jako relevantní prediktor účasti na neformálním vzdělávání. Váhu má jen v případě zapojení se do formálního vzdělávání, kde zpravidla země s vyšší úrovní agregované sociální nerovnosti vykazují menší zapojení aktérů do formálního vzdělávání. Nicméně analýza tohoto fenoménu je mimo tematický rámec tohoto textu.

Dalším cenným příspěvkem k soudobé teorii celoživotního vzdělávání je zjištění, že rozhodování o účasti na NVD nelze považovat za racionální kalkulaci aktéra o případné užitečnosti v další fázi jeho životní dráhy. Není individuální volbou, ale je silně strukturálně „okleštěno“ [Rubenson & Desjardins, 2009]. Rozhodující úlohu sehrává nejvyšší dosažené vzdělání a integrace do trhu práce. Začlenění do pracovního života je tudíž nejlepším předpokladem začlenění do dalšího NVD [Illeris, 2004]. Poněkud méně optimisticky řečeno, stává se významnou součástí a povinností pracovní dráhy každého druhého dospělého v České republice, zvláště je-li ohrožen flexibilizací pracovního místa nebo sestupnou ekonomickou konjunkturou.

Pokud podrobně nahlížím celou sekvenci rozhodování o účasti na NVD [viz Baert et al., 2006; Kyndt et al. 2011, 2012, 2013; viz též kapitola 2], musím doplnit, že jednotlivé fáze

jsou ovlivňovány různými strukturálními faktory. Rozhodování je tudíž výrazně situačně podmíněno a není možné o něm uvažovat jako o jednoduchém procesu, který vychází z potřeb a motivace aktéra či z aktuální rozvahy nákladů a benefitů. U mnoha dospělých je strukturálně vynucenou skutečností, způsobenou jejich začleněním do trhu práce, přičemž někteří (zvláště ti vysokoškolsky vzdělaní) ho v duchu individualismu využívají k udržení pozice na trhu práce (hodnota vysokoškolského vzdělání klesá). Zároveň nelze postulovat jednoduchou shodu mezi jakoukoli částí daného rozhodovacího řetězce, např. mezi vzdělávacími potřebami a účastí na NVD nebo mezi motivací a participací. Situační faktory [Clarke, 2005] jsou schopny minimalizovat vliv absence motivace a vzdělávacích potřeb. Na druhou stranu, u některých sociálních skupin lze vzhledem k intenzivním vzdělávacím potřebám účastnit se vidět zapojení se i navzdory percipovaným bariérám.

# VRATKÝ TRIUMF

„Ekonomické změny byly vždy centrální pro vývoj celoživotního učení, a zatímco mnoho z nich vyvěrá z globalizace a podmínek pozdní modernity, některé z nich náležejí mnohem specifickěji k přechodu od centrálně plánovaných k tržně orientovaným ekonomikám ve střední a východní Evropě.“ [Holford et al., 2008. str. 13].

Výše předestřená teze Johna Holforda a jeho kolegů jednoznačně platí i pro vývoj NVD v České republice. Právě zde, ve středu Evropy, na předělu mezi periferií a semiperiferií světového ekonomického systému [Holubec, 2009], v tranzici od socialismu ke kapitalismu, v posunu z času „před hospodářskou krizí“ do času „po ní“ [Stiglitz, 2010], můžeme nalézt ono unikátní střetávání vnějšího s vnitřním, exogenních a endogenních podmínek sociální změny, které utvářejí zdejší systém celoživotního vzdělávání. Právě díky tomu se dlouhodobý vývoj účasti na NVD v České republice v mnoha ohledech odlišuje od většiny států severozápadní Evropy, z jejichž empirické základny doposud mezinárodní teorie masivně čerpala [Fejes & Nylander, 2019; Rubenson & Elfert, 2015, 2019].

Ačkoli z hlediska celkové účasti na NVD Česko v poslední dekádě dohnalo většinu států EU či rozvinutých zemí OECD, domnívám se, že zdejší „triumf celoživotního vzdělávání“ [Rubenson, 2019] je jen částečný a stojí na *vratkých základech*. Má totiž celou řadu vedlejších důsledků, k nimž si v samotném závěru tohoto textu dovoluji adresovat několik „heretických“ otázek a poznámek, s nimiž se bude muset tuzemské vzdělávání dospělých v budoucnu konfrontovat. Ostatně, jak lépe zakončit retrospektivní mapování a promyšlení určitého jevu než prospektivním tázáním a načrtnutím obrysů dalšího směru bádání?

Za prvé, při pohledu na *výraznou extenzifikaci zdejšího systému NVD* (extrémní snížení počtu hodin samotné vzdělávací činnosti na jednoho účastníka ročně) se kriticky ptám, zda je současný stav vlastně ještě triumfem. Jestli české cesty „zkracování“ objemu organizovaného neformálního učení může vést k efektivnímu utváření a formování znalostí a dovedností, které by měly inovační potenciál. Zda nejde jen o určitý formalismus postupně se konstituujícího a profesionalizujícího personálního managementu v České republice, který tímto způsobem manifestuje svou důležitost ve vedení podniků. A zda tento aspekt zdejšího organizovaného učení, který jednoznačně čerpá z ideového korpusu neoliberalismu, může vést k naplňování neoliberální ideologie. Vždyť pokud jedinci, resp. podniky, do svého vzdělávání neinvestují to nejcennější, tzn. čas, není kýžené ovoce uplatnitelnosti a zaměstnatelnosti jedinců, respektive výkonnosti a konkurenceschopnosti organizací, jisté. V tom případě bychom měli co do činění s ideologií neoliberalizovaného vzdělávání, ale bez fungující neoliberální praxe, která ji má naplňovat. Ostatně některé z těchto poznámek už v roce 2013 kriticky, byť bez dostatečné

empirické evidence, naznačil Mužík [2013], když zpochybnil efektivitu a motivační funkci podnikového vzdělávání v České republice.

Za druhé, podíl těch, kteří se *plánují dále vzdělávat* a kteří to považují za přínosné, je v Česku vůbec *nejnižší od roku 1997*. V tomto ohledu je třeba se kriticky ptát, zda je česká populace pro strukturální podmínky zdejší ekonomiky „převzdělaná“, nebo přeceňuje své dovednosti. Může být v daných socioekonomických a kulturních podmínkách (od 90. let je zde sektorová struktura s nízkým podílem kvalifikačně náročných pozic a s výrazně vyšší symbolickou hodnotou formálního vzdělání) NVD účinným nástrojem naplňování potřeb dospělých? Právě další výzkum v oblasti nerovnováhy mezi aktuálními dovednostmi jedinců a požadavky na bude v nastupující dekádě (2020–2030), která hlasitě zvětšuje digitalizaci společnosti [MŠMT, 2020; NIS, 2020; NVF; 2017], potřebovat systematické zkoumání.<sup>43</sup>

Za třetí, *dominantní pracovní orientace* NVD posiluje jeho neoliberalizaci, čímž redukuje jeho význam a funkci jen na hodnotu ekonomické prospěšnosti. NVD tak ztrácí svůj humanitní potenciál [Holford & Mohorčič Špolar, 2014]. S ohledem na to bychom se měli ptát, zda bude tento trend pokračovat a zda není možné očekávat i protipohyb v podobě renesance organizovaného učení, které bude zdůrazňovat občanskou angažovanost [Biesta, 2011], kvalitu života [Desjardins, 2017; Tuijuman, 1990] či emancipaci jedince [Sen, 1997]. Nebo se z NVD definitivně stane pouhá „vlečka lidských zdrojů“ [Boshier, 1998]?

Za čtvrté, poptávka po NVD v České republice vykazuje všechny znaky *prahu nasycení* a její růst nelze v nejbližší době optimisticky vyhlížet. Naopak klesající účast dospělých v celoživotním vzdělávání po roce 2016 dle dat z pravidelného „Výběrového šetření pracovních sil,“ které uskutečňuje EU [Eurostat, 2019] svědčí o tom, že dosáhla maxima už okolo roku 2016. Lze pak s příchodem nové hospodářské krize v „neoliberálně okleštěném systému NVD“, jak český systém označuje Ellu Saar et al. [2013c], očekávat další růst? Budou k tomu mít zaměstnavatelé coby hlavní poskytovatelé NVD důvod? A budou na to mít zdroje? Je možné za takových podmínek předpokládat, že se stát pokusí systém NVD určitým způsobem rekonstruovat a začne ho znovu více regulovat? Nebo se bude raději soustředit na systém formálního vzdělávání, jak naznačuje strategie MŠMT [2020] do roku 2030? Může být stát v tomto ohledu vůbec úspěšný?

Za páté, nárůst počtu účastníků s *vnější motivací* k NVD napovídá tomu, že se více osob zapojuje z utilitárních důvodů, případně protože musí, což může negativně ovlivňovat výsledky samotného procesu učení i budoucí postoje dospělých k NVD. Není tedy na čase znovu promyšlet tuzemskou politiku vzdělávání dospělých, která se orientuje převážně na stránku nabídky (poskytovatelů), ne poptávky (příjemců), po NVD? Není na čase výraznější deinstitucionalizace podpory NVD, zvláště když vidíme její klesající finanční efektivitu a rostoucí těžkopádnost v podobě podpory z ESF?

---

43 Toto se netýká jen České republiky: Livingstone [2013] na základě analýzy trhu práce v Kanadě zjistil, že většina dospělých je zaměstnána na pracovních místech s převážně rutinním předáváním dat, procesováním zboží nebo poskytováním osobních služeb. Pokud se vzdělává, většinou nemá mnoho příležitostí své nové dovednosti v práci uplatnit.

Nejde o prázdné otázky, vždyť dlouhodobě úspěšné systémy NVD, např. dánský či holandský, mnohem víc aplikují právě nástroje podpory NVD, které jsou orientovány na příjemce celoživotního vzdělávání. Podle odborné literatury [Desjardins, 2017; Rubensona & Desjardins, 2013; Rubenson, 1999] se jedná se o:

- (a) minimalizaci finančních překážek pro individuální účastníky NVD – skrze individuální vzdělávací projekty, vouchery, bezúročné půjčky na vzdělávání a daňová zvýhodnění,
- (b) vytváření nástrojů k uvolňování z pracovních závazků pro účast na NVD (např. kompenzace zaměstnavatelům za účast pracovníků na individualizovaném vzdělávání),
- (c) vytváření nástrojů k uvolnění z rodinných závazků (např. podporou péče o osoby blízké),
- (d) poskytování většího množství informací o příležitostech k NVD, a to především pro skupiny dospělých, které se zatím NVD neúčastní,
- (e) poskytování většího množství informací o potenciálních výhodách a rizicích spojených s NVD s cílem mírnit dispoziční bariéry jedinců.

Za šesté, protože *bariéry* v účasti na NVD už neleží přímo ve světě aktérů a v jejich situačních determinantách, ale jsou *ve větší míře spojeny s jejich postoji*, tzn. s dispozicemi k dalšímu vzdělávání, bude mnohem obtížnější je v budoucnu odstraňovat. Jak může tuzemské vzdělávání dospělých a státní politika měnit „zvyky srdce“ [Bellah et al., 2007] těchto neúčastníků, zvláště pocházejí-li ze skupin, které čelí největším nerovnostem ve vzdělávání (dospělých) či by díky němu mohli nejvíc zlepšit svou životní situaci?

Za sedmé, oba předešlé body souvisejí i s nárůstem percipované nekvality NVD, kterou dospělí deklarují. NVD je tak vnímáno jako něco, co je pro aktéry neúčinné. Lze v neoliberalizovaném systému regulovat kvalitu vzdělávání jinak než cenou? Mají vůbec realizátoři profesního a pracovního vzdělávání konkrétní představu o tom, co je kvalitní organizované učení? Zajímají se o jeho průběh, dopady a prospěšnost pro jedince a podniky? Existuje v České republice dostatek zprostředkovatelů – vzdělavatelů – s takovou úrovní dovedností, která by jim umožnila vzdělávací obsahy úspěšně předávat?

Za osmé, vyšší účast dospělých na NVD a minimalizace tradičních nerovností jsou doplněny *prohlubováním některých strukturálních nerovností*, které část osob dostává do ještě obtížnější situace než dříve. Navýšení počtu vzdělávajících automaticky neznamená vymizení sociálních nerovností. V případě České republiky se ukazuje, že inkluze dospělých do NVD na trhu práce vede k intenzivnější exkluzi osob za jeho hranicemi. Nejčastěji jde o jedince, kteří mají na trhu práce nejprekarizovanější pozici. V tomto ohledu lze souhlasit s Hudsonem [2006], že vývoj společností ke znalostním ekonomikám spíše zvyšuje sociální nerovnosti, než že by je snižoval, a to zejména proto, že vede k vysokému ohodnocování kvalifikované pracovní síly, zatímco všechny nízko kvalifikované a rutinní pracovníky vystavuje sociálním rizikům [Srovnaj Beck, 1992, 2002; viz též kapitola 6]. V případě České republiky k tomu dokonce dochází i bez výrazného rozšiřování skupiny vysoce kvalifikovaných pracovníků. Znalostní, resp. „kvaziznalostní“, ekonomika se zde formuje bez výrazného růstu skupiny pracovníků ve znalostních profesích. Bude-li tento trend pokračovat a povede-li k růstu rizik, ne výhod deindustrializace, bude jedním ze stěžejních problémů, který musí bádání v oblasti celoživotního vzdělávání akcentovat.

Ano, z určitého úhlu pohledu NVD v poslední dekádě opravdu začalo vítězit a naplňovat některé své sliby [Field, 2006; Field et al., 2019]. Ve stínu tohoto triumfu se ale rýsuje mnoho obtíží, jejichž ovoce bude sklízet následující dekáda. Už teď jde o triumf vratký.



# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AES. (2007). DV Monitor. *Jak si stojíme v oblasti dalšího vzdělávání?* Dostupné z <http://www.dvmonitor.cz/iii-5-1-metodika/56-zdroje-dat/244-dalsi-vzdelavani-dospelych-adult-education-survey>

AES. (2011). *Vzdělávání dospělých: specifické výstupy z šetření Adult Education Survey – 2011.* Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-specificke-vystupy-z-setreni-adult-education-survey-n-8d6jtxzhj>

AES. (2013). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.* Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-specificke-vystupy-z-setreni-adult-education-survey-n-8d6jtxzhj>

AES. (2016). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016.* Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

AES OFNS. (2018). *Adult Education Survey. Technical Report.* Dostupné z [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/714753/Adult\\_Education\\_Survey\\_2016\\_technical\\_report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/714753/Adult_Education_Survey_2016_technical_report.pdf)

Ahl, H. (2006). Motivation in Adult Education: A Problem Solver or a Euphemism for Direction and Control? *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385–405.

Aiginger, K., & Gruger, A. 2006. The European Socioeconomic Model. In A. Giddens, P. Diamond, Liddle, R. (Eds.), *Global Europe, Social Europe* (s. 124–150). Cambridge: Polity Press.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behaviour.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Albert, C., García-Serrano, C., & Hernanz, V. (2010). On-the-job Training in Europe: Determinants and Wage Returns. *International Labour Review*, 149(3), 315–341.

Antikainen, A. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243.

Baert, H., De Rick, K., & Van Valckenborgh, K. (2006). Towards the Conceptualisation of Learning Climate. In R. Vieira de Castro, A. V. Sancho, & V. Guimaraes (Eds.), *Adult Education: New Routes in a New Landscape* (s. 87–111). Braga: University de Minho.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Barták, J. (2010). *Quo vadis, personalistiko?* Praha: Alfa.

- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of Some Effects of Today's Neoliberal Policies. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119–134.
- Bask, M., & Bask, M. (2015). Cumulative (Dis)Advantage and the Matthew Effect in Life-Course Analysis. *PLOS ONE*, 10(11). Dostupné z <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142447>
- Bauman, Z. (1999). *Globalizace: Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta.
- Beard, V. A. (2005). Individual Determinants of Participation in Community Development in Indonesia. *Government and Policy*, 23 (1), 21–39.
- Beck, U. (2000). *Brave New World of Work*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2002). *What is Globalization?* Oxford: Polity Press.
- Beck, U. (2003). *Conversations with Ulrich Beck*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON.
- Beck, U. (2005). *Power in the Global Age*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2009). *World at Risk*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The Normal Chaos of Love*. London: Polity Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London: Sage.
- Beck, U., Bonß, W., & Lau, C. (2003). The Theory of Reflexive Modernization: Problematic, Hypotheses and Research Programme. *Theory, Culture & Society*, 20(2), 1–33.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9–49.
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beinart, S., & Smith, P. (1998). *The National Learning Survey, 1997*. London: Department for Education and Science.
- Bellah, R. N.; Madsen R.; Sullivan, W. M., Swidler, A., & Tipton, S. M. (2007). *Habits of the Heart, With a New Preface: Individualism and Commitment in American Life*. Berkeley: University of California Press.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Opladen u. a: Verlag Barbara Budrich.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Beneš, M. (2002). Idea vzdělávání a soudobé pojetí socializace. In M. Beneš a kol., *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia s. r. o.
- Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science*. London: Verso.

- Biesta, G. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Blais, J.-G., Duqueite, A., & Painchaud, G. (1989). Deterrents to Women's Participation in Work-Related Educational Activities. *Adult Education Quarterly*, 39(4), 224–234. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0001848189039004004>
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and Social Imagery*. London: Routledge.
- Blossfeld, H. P. (2003). Globalization, Social Inequality and the Role of Contry-Specific Institutions: Open Research Question in Learning Society. In: Conceicao, P., Heiotr, M. V., Lundall, B. A. (Eds.). *Towards a Learning Society: Innovation and Competence Building with Social Cohesion for Europe* (s. 303–324). Aldrshot: Edwrld Elgar.
- Blossfeld, H-P., Roßbach, H-G., & von Maurice, J. (Eds.). (2011). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Blossfeld, H. P., Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., & Buchholz, S. (Eds.). (2014). *Adult Learning in Modern Societies: Patterns and Consequences of Participation from a Life-Course Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Boeren, E. (2009). Adult Education Participation: The Matthew Principle *Filosofija – Sociologija*, 20(2), 154–161.
- Boeren, E. (2011). Gender Differences in Formal, Non-formal and Informal Adult Learning. *Studies in Continuing Education*, 33(3), 333–346.
- Boeren, E. (2016). *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. An Interdisciplinary Theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Boeren, E. (2017). Understanding Adult Lifelong Learning Participation as a Layered Problem. *Studies in Continuing Education*, 39(2), 161–175.
- Boeren, E. (2018). The Methodological Underdog: A Review of quantitative Research in the Key Adult Education Journals. *Adult Education Quarterly*, 68(1), 63–79. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0741713617739347>
- Boeren, E. (2019). Quantitative Research in Research on the Education and Learning of Adults. In A. Fejes & E. Nylander. (Eds.). *Mapping out the Resarch Field of Adult Education and Learning* (s. 139–155). Cham: Springer.
- Boeren, E., & Holford, J. (2016). Vocationalism Varies (a lot): A 12-Country Multivariable Analysis of Participation in Formal Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 120–142. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0741713615624207>
- Boeren, E., Nicaise, I., & Baert, H. (2010). Theoretical Models of Participation in Adult Education: The Need for an Integrated Model. *International Journal of Lifelong Education*, 29, 45–61.
- Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., & Baert, H. (2012a). Why Do Adults Learn? Developing Motivational Typology across Twelve European Countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10, 247–269.

- Boeren, E., Nicaise, I., Roosmaa, E. L., & Saar, E. (2012b). Formal Adult Education in the Spotlight: Profiles, Motivation, and Experiences of Participants in 12 Countries. In S. Riddel, J. Markowitsch, & E. Weeden (Eds.), *Lifelong Learning in Europe: Equality and Efficiency in Balance* (s. 63–86). Bristol: Polity Press.
- Boshier, R. (1971). Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology. *Adult Education*, 21(2), 3–26.
- Boshier R. 1998. Edgar Faure after 25 Years: Down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International Perspectives on Lifelong Learning* (s. 3–20). London: Kogan Page.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1985). The Houle Typology after Twenty-Two Years: A Large-Scale Empirical Test. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 113–130. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0001848185035003001>
- Boshier, R. Huang, Y., Song, Q., & Song, L. (2006). Market Socialism Meets the Lost Generation: Motivational Orientations of Adult Learners in Shanghai. *Adult Education Quarterly*, 56 (3), 201–222.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bowl, M. (2017). *Adult Education in Neoliberal Times. Politics, Philosophies, and Professionalism*. London: Palgrave Macmillan.
- Burns, T., & Köster, F. (Eds.). (2016). *Governing Education in a Complex World. Educational Research and Innovation*. Paris: OECD.
- Brady, E. M., & Fowler, M. L. (1988). Participation Motives and Learning Outcomes of Older Learners. *Educational Gerontology*, 14(1), 45–56.
- Brakman, S. (2006) *Nations and Firms in the Global Economy: An Introduction to International Economics and Business*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., Green, A., & Lauder, H. (2001). *High Skills: Globalisation, Competitiveness and Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunello, G., Garibaldi, P., & Wasmer, E. (2007). *Education and Training in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Bynum, L. L., & Seaman, M. A. (1993). Motivations of Third-Age Students in Learning in Retirement Institutes. *Continuing Higher Education Review*, 57(1), 12–22.
- Carnoy, M. (2002). *Sustaining the New Economy: Work, Family, and Community in the Information Age*. Cambridge: Harvard University Press.

Carnoy, M. (2016). Education Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State. In K. M. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger. (Eds.). *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 27–42). Wiley Blackwell.

Carre, P. (2000). Motivation in Adult Education: From Engagement to Performance. In T. J. Sork, V.-L., Chapman, R. St. Clair (Eds). *Proceedings of the 41<sup>st</sup> Annual Adult Education Research Conference* (pp. 66–70). Vancouver: University of British Columbia.

CEC (Commission of the European Communities). (2000). *Presidency Conclusions: Lisbon European Council*. Dostupné z [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

CEC (Commission of the European Communities). (2010). *Europe 2020. Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Dostupné z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC2020>

CEC (Commission of the European Communities). (2012). *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*. Dostupné z <https://europa.eu/capacity4dev/iesf/document/rethinking-educationinvesting-skills-better-socio-economic-outcomes-ec-2012>

CEC (Commission of the European Communities). (2014). *Promoting Adult Learning*. Brussels: European Commission.

CEC (Commission of the European Communities). (2015). *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). New Priorities for European Cooperation in Education and Training*. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0408>

CEC (Commission of the European Communities). (2016a). Council Recommendation of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults. *Official Journal of the European Union*, C 484, 1–6. Dostupné z [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:JOC\\_2016\\_484\\_R\\_0001](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:JOC_2016_484_R_0001)

CEC (Commission of the European Communities). (2016b). Council Recommendation of 12 July 2016 on the 2016 National Reform Programme of the Czech Republic and Delivering a Council Opinion on the 2016 Convergence Programme of the Czech Republic. *Official Journal of the European Union*, C 299, 23–26. Dostupné z [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0818\(06\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H0818(06)&from=EN)

CEC (Commission of the European Communities). (2019). *Reflection Paper. Towards a Sustainable Europe by 2030*. Dostupné z [https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp\\_sustainable\\_europe\\_30-01\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf)

CEDEFOP. (2003). *Lifelong Learning: Citizens' Views*. Luxembourg: Office for Official Publications on the European Communities.

CEDEFOP. (2016). *Improving Career Prospects for the Low-Educated. The Role of Guidance and Lifelong Learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

- Cerami, A. (2006). *Social Policy and Central and Eastern Europe. The Emergence of a New Europan Welfare Regime*. Berlin: LIT Verlag.
- Cerami, A. & Vanhuysse, P. (Eds.). (2009). *Post-Communist Welfare Pathways. Theorizing Social Policy Transformations in Central and Eastern Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cincinnati, S., De Wever, B., Van Keer, H., & Valcke, M. (2016). The Influence of Social Background on Participation in Adult Education: Applying the Cultural Capital Framework. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 143–168.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coleman, J. S. (1986a). Social Theory, Social Research and Theory of Action. *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309–1339.
- Coleman, J. S. (1986b). *Individual Interests and Collective Action: Selected Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Courtney, S. (1992). *Why Do Adults Learn? Towards a Theory of Participation in Adult Education*. London: Routledge.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-Traditional Adult Learners: Learning Careers and the Construction of Learning Identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 55–67.
- Červenka, J. (2015). Spokojenost s celkovým pracovním životem: co představuje a s čím souvisí? *Naše společnost*, 13(1), 34–41.
- ČSÚ. (2013). *Česká republika od roku 1989 v číslech. Vzdělávání a kultura*. Praha: Český statistický úřad.
- Czesaná, V. (2010). Nerovnosti v účasti v dalším vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková, A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání* (s. 353–375). Praha: SLON.
- Dämmrich, J., de Vilhena, D. V., & Reichart, E. (2014). Participation in Adult Learning in Europe: The Impact of Country-Level and Individual Characteristics. In H.-P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. V. de Vilhena & S. Buchholz (Eds.), *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective* (s. 29–55). Cheltenham and Northampton: Edward Elgar.
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y., & Blossfeld, H.-P. (2015). Gender and Job-Related Non-formal Training: A Comparison of 20 Countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433–459.
- Dæhlen, M., & Ure, B. O. (2009). Low-Skilled Adults in Formal Continuing Education: Does Their Motivation Differ from Other Learners? *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 661–674.

- Dishman, R. K., & Chubb, M. (1990). Determinants of Participation in Physical Activity. In: Bouchard, C.; Shephard, R. J.; Stephens, T.; Sutton, J. R.; McPherson, B. D. (Eds.). *Exercise, Fitness, and Health: A Consensus of Current Knowledge: Proceedings of the International Conference on Exercise, Fitness and Health.* (s. 75–108) Toronto, Canada.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Handbook of Self-Determination Research.* Rochester: University of Rochester Press.
- Del Prato, D. (2013). Students' Voices: The Lived Experience of Faculty Incivility as a Barrier to Professional Formation in Associate Degree Nursing Education. *Nurse Education Today*, 33(3), 286–290.
- Demeulenaere, P. (Ed.). (2011). *Analytical Sociology and Social Mechanisms.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Desjardins, R. (2011). Participation in Adult Learning. In K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education* (s. 205–215). New York, Toronto: Elsevier, Academic Press.
- Desjardins, R. (2014). *Rewards to Skill Supply, Skill Demand and Skill Match—Mismatch Using Direct Measures of Skills. Studies Using the Adult Literacy and Lifeskills Survey.* Lund Economic Studies NO 176. Lund: Lund University.
- Desjardins, R. (2015). *Participation in Adult Education Opportunities, Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries.* Dostupné z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232396>
- Desjardins, R. (2017). *Political Economy of Adult Learning Systems. Comparative Study of Strategies, Policies, and Constraints.* London: Bloomsbury.
- Desjardins, P. (2018). Economic and the Political Economy of Adult Education. In: M. Milana, S. Webb, J., Holford, R., Waller, & P. Jarvis (Eds.). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 211–226). London: Palgrave Macmillan.
- Desjardins, R., & Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: The Role of Institutions and Public Policy Frameworks in Resolving Coordination Problems. *European Journal of Education*, 48, 262–280.
- Desjardins, R., Melo, V. & J. Lee (2016). Cross-National Patterns of Participation in Adult Education and Policy Trends in Korea, Norway and Vietnam. *Prospects*, 46(1), 149–170.
- Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M. (2006). *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives.* Paris: UNESCO.
- DiPrete T. A. & Eirich, G. M. (2006). Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments. *Annual Review of Sociology*, 32(1), 271–297.
- Di Prete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The Rise of Women. The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools.* New York: Russel Sage.

- Dopita, M. & Poláchová Vašátková, J. (2017). Institucionalizace české andragogiky a mezinárodní vědecký diskurz. *Studia paedagogica*, 22(1), 37–54. Dostupné z <https://doi.org/10.5817/SP2017-1-3>.
- Drahokoupil, J. & Myant, M. (2013). *Tranzitivní ekonomiky: Politická ekonomie Ruska, východní Evropy a střední Asie*. Praha: Academia.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins.
- Eisenstadt, S., N. (2000). Multiple Modernities. *Daedalus*, 129(1), 1–30. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/20027613?origin=JSTOR-pdf&seq=1>
- Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, A. & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets form the New Science of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- ESF, (2020). Evropské strukturální fondy – operační programy. Dostupné z <https://www.esfcr.cz/>
- Indikátory ESF, (2020). Indikátory ESF. Dostupné z <https://www.dotaceeu.cz/cs/statistiky-a-analyzy/indikatory>
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *The Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Esping-Andersen, G. (Ed.). (1996). *Welfare States in Transitions: National Adaptations in Global Economies*. Oxford: Pergamon.
- Estevez-Abe, M. (2005). Gender Bias in Skill and Social Policies: The Varieties of Capitalism Perspective on Sex Segregation. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(2), 180–215.
- Eurostat. (2007). *2016 AES manual*. Luxembourg: Eurostat. Dostupné z [https://circabc.europa.eu/sd/a/700a220d-33dc-42d4-a5c4-634c8eab7b26/2016%20AES%20MANUAL%20v3\\_02-2017.pdf](https://circabc.europa.eu/sd/a/700a220d-33dc-42d4-a5c4-634c8eab7b26/2016%20AES%20MANUAL%20v3_02-2017.pdf)
- Eurostat. (2019). *Eurostat Database. Adult Learning*. Dostupné z <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- EWCS (European Working Conditions Survey). (2010). *European Working Conditions Survey*. Dostupné z <https://www.eurofound.europa.eu/surveys/european-working-conditions-surveys>
- EWCS (European Working Conditions Survey). (2015). *European Working Conditions Survey – Data Visualisation*. Dostupné z <https://www.eurofound.europa.eu/surveys/data-visualisation/sixth-european-working-conditions-survey-2015>
- Fejes, A., & Nylander, E. (2014). The Anglophone International(e): A Bibliometric Analysis of Three Adult Educational Journals, 2005–2012. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 222–239.



- Fejes, A., & Nylander, E. (2015). How Pluralistic is the Research Field on Adult Education? Dominating Bibliometrical Trends, 2005–2012. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 103–123.
- Fejes, A., & Nylander, E. (Eds.). (2019). *Mapping out the Research Field of Adult Education and Learning*. Cham: Springer.
- Felton-Busch, C. M., Solomon, S. D., McBain, K. E., & De La Rue, S. (2009). Barriers to Advanced Education for Indigenous Australian Health Workers: An Exploratory Study. *Education for Health Change in Learning & Practice*, 22(2), 187.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Field, J., Künzel, K. & Schemman, M. (2016). International Comparative Adult Education Research. Reflections on Theory, Methodology, and Future Developments. *International Yearbook of Education*, 39, 109–133.
- Field, J., Künzel, K. & Schemmann M. (2019). Revisiting the Debate on International Comparative Adult Education Research: Theoretical and Methodological Reflection. In A. Fejes & E. Nylander. (Eds.). *Mapping out the Resarch Field of Adult Education and Learning* (s. 181–202). Cham: Springer.
- Flynn, S., Brown, J., Johnson, A., & Rodger, S. (2011). Barriers to Education for the Marginalized Adult Learner. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 43–58.
- Ford, M. (2015). Roboti nastupují. *Automatizace, umělá inteligence a hrozba budoucnosti bez práce*. Praha: Rybka Publishers.
- Gagné, M., Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 331–362.
- Gaillard, M., & Desmette, D. (2010). (In)validating Stereotypes about Older Workers Influences Their Intentions to Retire Early and to Learn and Develop. *Basic and Applied Social Psychology*, 32(1), 86–98.
- George, A. L., & Bennett, A. (2005). *Case Studies and Theory Development in Social Sciences (BCSIA Studies in International Security)*. Cambridge: MIT Press.
- Gigalová, V. et al. (Ed.). *Dospělý jedinec v hypermoderní společnosti*. Olomouc: UP Olomouc.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley: University of California Press.
- Gillis, M., Perkins, D., Roemer, M., Snodyrass, D. R. (1987). *Economics of Development*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Glaesser, J., & Cooper, B. (2014). Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory together to Account for Educational Decision-Making in England and Germany. *Sociology*, 48(3), 463–481.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 445.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory Perspective I: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967) *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gorard, S. (2000). Adult Participation in Learning and Economic Imperative: A Critique of Policy in Wales. *Studies in the Education of Adults*, 32 (2), 181–194.
- Gorard, S., & Selwyn, N. (2005). What Makes a Lifelong Learner? *Teacher College Record*, 107(6), 1193–1216.
- Gorski, P. S. (2009). Social “Mechanisms” and Comparative–Historical Sociology: A Critical Realist Proposal. In P. Hedström, B. Wittrock (Eds.), *Frontiers of Sociology* (s. 147–194). Leiden, Boston: Brill.
- GRALE. (2013). *Second Global Report on Adult Learning and Education*. Dostupné z <http://uil.unesco.org/adult-education/global-report/second-global-report-adult-learning-and-education-grale-2>
- GRALE. (2016). *Third Global Report on Adult Learning and Education*. Dostupné z <http://uil.unesco.org/adult-education/global-report/third-global-report-adult-learning-and-education-grale-3>
- Green, A. (2000). Lifelong Learning and the Learning Society: Different European Models of Organization. In A. Hodgson (Ed.), *Policies, Politics, and the Future of Lifelong Learning* (s. 35–50). London: Kogan Press
- Green, A. (2006). Models of Lifelong Learning and the Knowledge Society. *Compare*, 36(3), 307–325.
- Green, A. (2011). Lifelong Learning, Equality and Social Cohesion. *European Journal of Education* 46(2), 228–243.
- Grek, S. (2008). From Symbols to Numbers: The Shifting Technologies of Education Governance in Europe. *European Education Research Journal*, 7(2), 208–218.
- Grek, S., & Ozga, J. (2010). Governing Education: England, Scotland the Contrasting Uses of “Europe”. *British Educational Research Journal*, 36(6), 937–952.
- Grotlüschen, A. & Krejčík, L. (2019). Making the Matthew Effect Disappear: Investigating Countries’ Adult Education Policies by Counting Training Hours instead of Participation Rates (*sine loco*). Příspěvek prezentovaný na konferenci *ESREA 9<sup>th</sup> Triennial European Research Conference – Adult Education between the Welfare State and Neoliberalism*. University of Belgrade, Serbia, 19–22 September, 2019
- Hall, P. A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296.

- Hall, P. A., & Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. In P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage* (s. 1–68). Oxford: Oxford University Press.
- Hall, P. A. & Gingerich, D. W. (2004). *Varieties of Capitalism and Institutional Complementarities in the Macroeconomy*. Max-Planck Institut.
- Hall, P. A. & Thelen, K. (2009). Institutional Change in Varieties of Capitalism. *Socio-Economic Review*, 7(1), 7–34.
- Hamplová, D., Simonová, N. (2014). Adult Learning in the Czech Republic: A Youth- and Female-Oriented System? In H. P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena, & S. Buchholz (Eds.), *Adult Learning in Modern Societies: Patterns and Consequences of Participation from a Life-Course Perspective* (s. 283–304). Cheltenham: Edward Elgar.
- Hanusek, E. A. (2016). Economic Growth in Developing Countries: The Role of Human Capital. In K. M. Mundy, A. Green, B. Lingard, A. Verger. (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (s. 81–96). Wiley Blackwell.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hefler, G., & Markowitsch, J. (2008). To Train or not to Train: Explaining Differences in Average Enterprises' Training Performance in Europe – a Framework Approach. In J. Markowitsch & G. Hefler (Eds.), *Enterprise Training in Europe: Comparative Studies on Cultures, Markets and Public Support Initiatives* (s. 24–63). Vienna: Lit Verlag.
- Hefler, G., & Markowitsch, J. (2010). Formal Adult Learning and Working in Europe: A New Typology of Participation Patterns. *Journal of Workplace Learning*, 22(1), 79–93.
- Harris, B., Cheng, K. F., & Gorley, C. (2015). Benefits and Barriers: Case Study of a Government Technology-Mediated Group Mentoring Program. *Journal of Workplace Learning*, 27(3), 193–206.
- Harris, R., & Morrison, A. (2011). Through the Looking Glass: Adult Education through the Lens of the Australian Journal of Adult Learning over Fifty Years. *Australian Journal of Adult Learning*, 5(1), 17–52.
- Hedström, P. (2005). *Dissecting the Social. On the Principles of Analytical Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedström, P. (2009). The Analytical Turn in Sociology. In P. Hedström, B. Wittrock (Eds.), *Frontiers of Sociology* (s. 331–342). Leiden, Boston: Brill.
- Hedström, P., Swedberg, R. (1998). Social Mechanisms: An Introductory Essay. In P. Hedström, R. Swedberg (Eds.), *Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory* (s. 1–31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedström, P., & Ylikoski, P. (2010). Causal Mechanisms in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 49–67.
- Hempel, C. G. (Ed.). (1965). *Aspects of Scientific Explanation and the Other Essays in the Philosophy of Science*. New York: The Free Press.

Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., Litjens, J., & Hannan, G. (2008). *Patterns of Lifelong Learning, Policy and Practice in an Expanding Europe*. Vienna: Lit Verlag.

Holford, J., & Mohorčič-Špolar, V. A. (2012). Neoliberal and Inclusive Themes in European Lifelong Learning Policy. In S. Riddell, J. Markowitsch & E. Weedon (Eds.), *Lifelong Learning in Europe: Equity and Efficiency in the Balance* (s. 39–61). Bristol: Policy Press.

Holford, J.; Mohorčič-Špolar, V. A. (2014). Adult Learning: From the Margins to the Mainstream. In M. Milana & J. Holford (Eds.), *Adult Education Policy and the European Union. Theoretical and Methodological Perspectives* (s, 35–50). Rotterdam: Sense Publishers.

Holubec, S. (2009). *Sociologie světových systémů*. Praha: SLON.

Horák, P., Horáková, M. Seeberg. M. L., & Jessen, J. T. (2017). Care Policies and Governance in Norway and the Czech Republic. In Sitovátká, T., & Válková, J. (Eds.). (2017), *Understanding Care Policies in Changing Times: Experiences and Lessons from the Czech Republic and Norway* (s. 55–86). Brno: CDK a Masarykova univerzita v Brně.

Hovdhaugen, E. & Opheim, V. (2018) Participation in Adult Education and Training in Countries with High and Low Participation Rates: Demand and Barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 560–577.

Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing.

Hudson, J. (2006). Inequality and Knowledge Economy: Running to Stand Still? *Social Policy and Society*. 5(2), 207–222.

Charness, N., Feltovich, P. J., Hoffman, R. R., & Ericsson, K. A., (Eds). (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christin, A. (2012). Gender and Highbrow Cultural Participation in the United States. *Poetics*, 40(5), 423–443.

IALS. (2000). *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Literacy Survey*. Paris: OECD.

Illeris, K. (2003). Adult Education as Experienced by the Learners. *Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13–23.

Illeris, K. (2004). A Model for Learning in Working Life. *The Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431–441.

Illeris, K. (2006). Lifelong Learning and Low-Skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15–28.

Illeris, K. (2009). Lifelong Learning as a Psychological Process. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (s. 401–410). London: Routledge.

Iversen, T. (2005). *Capitalism, Democracy, and Welfare*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Iversen, T., & Soskice, D. (2019). *Democracy and Prosperity. Reinventing Capitalism Through Turbulent Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Jakešová, J., Kalenda, J., Gavora, P. & Vávrová, S. (2016). The Czech Validation of the Self-Regulation and the Self-Efficacy Questionnaire for Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 217, 313–321.
- Janoušková, M., Škarabelová, S. & Veselý, M. (2008). *Dopady čerpání fondů Evropské unie na změny v organizační struktuře nestátních neziskových organizací*. Brno: Společnost pro studium neziskového sektoru.
- Jarvis, P. (1985). *Sociology of Adult and Continuing Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State. Towards a Politics of Adult Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2018). Learning to Be Person in Society: Learning to Be Me. In K. Illeris (Ed.). *Contemporary Theories of Learning* (s. 18–28). New York: Routledge.
- Kalenda, J. (2012). Rovné příležitosti ve vzdělávání optikou teorie Pierra Bourdieu. In: *Sborník z konference Aeduca 2012: (Ne)rovné příležitosti ve vzdělávání*. Olomouc: UP Olomouc.
- Kalenda, J. (2013a). Celoživotní vzdělávání jako vědecký výzkumný program. *Paidagogos*, 13(1), 5-29.
- Kalenda, J. (2015a). The Issue of Non-formal Adult Education in the Czech Republic. *Asian Social Science*, 11(3), 37–48.
- Kalenda, J. (2015b). Development of Non-formal Adult Education in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1077–1084.
- Kalenda, J. (2015c). Účastníci podnikového vzdělávání v ČR. *Andragogika*, 17(1), 4–11.
- Kalenda, J. (2015d). Hypermoderní společnost jako prostředí vzdělávání dospělých. In Gígalová, V. et al. (Ed.). *Dospělý jedinec v hypermoderní společnosti* (s. 9–19). Olomouc: UP Olomouc.
- Kalenda, J. (2016). Education Barriers for Czech Adults. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 754–765.
- Kalenda, J. & Surý, D. (2014). How Much Internship? Requirements for Specific Vocational Learning in the Czech Republic. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 23(2), 387–398.
- Kalenda, J. & Smékalová, L. (2015). Social Reflection of Community Education in the Czech Republic. *Proceedings of the 12<sup>th</sup> International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2015*, pp. 231–238. Prague: University of Life Sciences.
- Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2017). Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015. *Studia Paedagogica*, 22(3), 69–89.

Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2019). Approaching Limits of Participation? Trends in Demand for Non-formal Education in the Czech Republic. *Procedia of Social and Behavioral Sciences*, 72, 611–624

Kalenda, J. & Kočvarová, I. (2021). Od mimoprofesionální seberealizace k nezbytnosti pracovní orientovaného vzdělávání: Proměna motivace k neformálnímu vzdělávání dospělých v ČR. *Sociologický časopis*, 57(1), 75–100.

Kalenda, J. & Kočvarová, I. (2020). Participation in Non-formal Education in Risk Society. *International Journal of Lifelong Education*. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1808102>

Kalenda, J., Kočvarová, I., & Vaculíková, J. (2020). Determinants of Participation in Non-formal Education in the Czech Republic. *Adult Education Quarterly*, 70(2), 9–118. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0741713619878391>

Karger, T. (2020). *A Case of Frenetic Standstill: Adult Education Policy and the Time of The Czech National Qualification Framework*. Nepublikovaný rukopis.

Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberálna governmentálna v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 46(5), 771–799

Kaščák, O. & Pupala B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdělávání v éře neoliberalizmu*. Praha: SLON.

Kaufman, K. (2015). Non-formal Education in International Comparison: Patterns of Participation and Investment in Selected European Countries. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(4), 239–267.

Keller, J. M. (2010). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York, USA: Springer.

Keller, J., & Tvrđý, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON.

Kilpi-Jakonen, E., Vono de Vilhena, D., & Blossfeld, H-P. (2015). Adult Learning and Social Inequalities: Processes of Equalisation or Cumulative Disadvantage? *International Review of Education*, 61(4), 529–546.

Kim, A., & Merriam, S. B. (2004). Motivations for Learning Among Older Adults in Retirement Institute. *Educational Gerontology*, 30, 441–455.

Kondrup, S. (2015). Understanding Unskilled Work as a Condition for Participation in Adult Education Training. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 159–173.

Kopecký, M. (2012). Neúčast dospělých ve vzdělávání jako výsledek individuálních strategií sociálně zatopených jednotlivců. *Studia paedagogica*, 17(1), 149–161.

Kopecký, M. (2013). *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou. Politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

- Kopecký, M., et al. (2013). *Vědění a učení v globalizovaném světě. Aktéři a změny*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kopecký, M. (2015). Hledání já prostřednictvím vzdělávání a učení se. Gigalová, V. et al. (Ed.), *Dospělý jedinec v hypermoderní společnosti* (s. 30–39). Olomouc: UP Olomouc.
- Kopecký, M., & Šerák, M. (2015). Adult Education and Learning Policy in the CZE. In M. Milana, & T. Nesbit (Eds.), *Global perspectives on Adult Education and Learning Policy* (s. 29–43). New York: Palgrave Macmillan.
- Koucký, J. (2009). Kolik máme vysokoškoláků? Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu. *Aula*, 17(1), 5–19.
- Koucký, J.; Ryška, R. & Zelenka, M. (2014). *Reflexe vzdělávání a uplatnění absolventů vysokých škol. Výsledky šetření REFLEX 2013*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Křížková, A., Marková Volejníčková, R., & Vohlídalová, M. (2018). *Genderové nerovnosti v odměňování: problém nás všech*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Kubátová, H. (2013). Individualizace v historicko-sociologickém myšlení. In J. Šubrt (Ed.), *Soudobá sociologie V. Teorie sociální změny*. Praha: Karolinum.
- Kuitto, K. (2016). *Post-Communist Welfare States in European Context. Patterns of Welfare Policies in Central and Eastern Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Kyndt, E., Dochy, F., Michielsen, M., & Moeyaert, B. (2009). Employee Retention: Organisational and Personal Perspectives. *Vocations and Learning*, 2(2), 195–215. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s12186-009-9024-7>.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Dochy, F., & Baert, H. (2011). The Learning Intention of Low-Skilled Employees: A Key for Participation in Lifelong Learning and Continuous Training. *Vocations and Learning*, 4, 211–229. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9058-5>.
- Kyndt, E., Dochy, F., Onghena, P., & Baert, H. (2012). Low-Qualified Employees: A Multilevel Approach. *Adult Education Quarterly*, 63(2) 165–189.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Keunen, L., & Dochy, F. (2013). Examining the Learning Intentions of Low-Qualified Employees: A Mixed Method Study. *Journal of Workplace Learning*, 25(3), 178–197.
- Kwon, D-B. & Daeyeon, Ch. (2011). Overview of Lifelong Learning Policies and Systems. In K. Rubenson. (Ed.), *Adult Learning and Education* (s. 180–185). New York, Toronto: Elsevier, Academic Press.
- Lakatos, I. (1978). *The Methodology of Scientific Research Programmes* (Philosophical Papers). England: Cambridge University Press.
- Lakes, R. D., & Carter, R. A. (2015). Globalizing Education for Work: An Introduction. In R. D. Lakes, & R. A. Carter (Eds.), *Globalizing Education for Work. Comparative Perspectives on Gender and the New Economy* (s. 1–17). London: Routledge.

- Lamont, M. (2002). Culture and Identity. In J. H. Turner (Eds.), *Handbook of Sociological Theory* (s. 171–185). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Lamont, M., & Thévenot, L. (Eds.). (2000). *Rethinking Comparative Cultural Sociology. Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsson, S. (2010). Invisible Colleges in the Adult Education Research World. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1–2), 97–112.
- Lee, J. (2017). *Inequality in Participation in Adult Learning and Education (ALE): Effects of Micro- and Macro- Level Factors Through a Comparative Study*. California, Berkeley: University of California Press.
- LMP. (2014). *Labour Market Policy. Expenditure and Participants*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- LMP. (2019). *Labour Market Policy. Expenditure and Participants. Data 2016*. Brussel: European Commission.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- Little, D. (2006). Levels of the Social. In S. Turner, M. Risjord (Eds.), *Handbook for Philosophy of Anthropology and Sociology* (s. 343–372). Amsterdam, New York: Elsevier.
- Little, D. (2009). The Heterogeneous Social: New Thinking About Foundations of the Social Sciences. In C. Mantzavinos (Eds.), *Philosophy of the Social Sciences. Philosophical Theory and Scientific Practice* (s. 154–178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Little, D. (2010). *New Contributions to Philosophy of History*. London: Springer.
- Livingstone, D. W. (2013). The Learning Society: Past, Present and Future Views. In P. Mayo, (Ed.), *Learning with Adults: A Reader* (s. 80–101). Rotterdam: Sense Publisher.
- MacGregor, C., & Ryan, T. G. (2011). Secondary Level Re-entry of Young Canadian Adult Learners. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(1), 145–162.
- MacLeod, F., & Lambe, P. (2007) Patterns and Trends in Part-Time Adult Education Participation in Relation to UK Nation, Class, Place of Participation, Gender, Age and Disability, 1998–2003. *International Journal of Lifelong Education*, 26(4), 399–418.
- Mahoney, J. (2000). Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society*, 29, 507–548.
- Mahoney, J. (2001). Beyond Correlational Analysis: Recent Innovations in Theory and Method. *Sociological Forum*, 16(3), 575–593.
- Mahoney, J. (2004). Comparative-Historical Methodology. *Annual Review of Sociology*, 30(1), 81–101.
- Mahoney, J. & Rueschemeyer, D. (Ed.). (2003). *Comparative Historical Analysis in the Social Science*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Markowitsch, J., Käpplinger, B., & Hefler, G. (2013). Firm-Provided Training in Europe and the Limits of National Skills Strategies. *European Journal of Education*, 48(2), 281–291.
- Martin, J. (2010). Life's a Beach but You're an Ant, and Other Unwelcome News for the Sociology of Culture. *Poetics*, 38(2), 229–244.
- Matějů, P., & Anýžová, P. (2015). Role lidského kapitálu v úspěchu na trhu práce: srovnání šesti evropských zemí participujících na PIAAC. *Sociologie*, 47(1), 31–65.
- Matějů, P., Anýžová, P., & Simonová, N. (2013). Vliv osobnostních, rodinných a sociálních faktorů na dosažené vzdělání a úroveň. In: J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Předpoklady úspěchů v práci a v životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC* (s. 109–130). Praha: OECD.
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání*. Praha: SLON.
- Mayntz, R. (2004). Mechanisms in the Analysis of Social Macro-Phenomena. *Philosophy of the Social Sciences*, 34(2), 237–259.
- Mayo, P. (2019). *Higher Education in a Globalising World. Community Engagement and Lifelong Learning*. Manchester: Manchester University Press.
- McAdam, D., Tarrow, S., & Tilly, Ch. (2004). *Dynamics of Contention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGivney, V. (2001). *Fixing or Changing the Pattern: Reflections on Widening Adult Participation in Learning*. Leicester. England: NIACE.
- Merton, R. K. (2009). *Studie ze sociologické teorie*. Praha: SLON.
- Mills, Ch. W. (1969). *Sociologická imaginace*. Praha: Mladá fronta.
- Milana, M., & Holford, J. (Eds.). (2014). *Adult Education Policy and the European Union*. Rotterdam: Sense.
- Milana, M., & Nesbit, T. (Eds.). (2015). *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Milana, M. (2012a). Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117.
- Milana, M. (2012b). Globalisation, Transnational Policies and Adult Education. *International Review of Education*, 58(6): 777–797.
- Milana, M. (2018). Research Patterns in Comparative and Global Policy Studies on Adult Education. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis, (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 421–441). London: Palgrave Macmillan.

- Milana, M., Holford, J., & Mohorčič Špolar, V. A. (2016). Introduction – Adult and Lifelong Education: Global, National and Local Perspective. In M. Milana, M. J. Holford, & V. A. Mohorčič Špolar (Eds.), *Adult and Lifelong Education. Global, National and Local Perspectives* (s. 1–9). New York: Routledge.
- Mouzelis, N. S. (1995). *Sociological Theory. What Went Wrong? Diagnosis and Remedies*. London: Routledge.
- Mouzelis, N. S. (2008). *Modern and Postmodern Social Theorizing. Bridging the Divide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MŠMT. (2000). *Memorandum celoživotního vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2001). *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2003). *Strategie rozvoje lidských zdrojů*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení v ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2008). *Implementační plán strategie celoživotního učení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2010). *Průvodce dalším vzděláváním*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2017). *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2017*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Mundy, K. M., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). (2016) *The Handbook of Global Education Policy*. Wiley Blackwell.
- Mužík, J. (2013). Mýty, polopravdy a nepravdy kolem vzdělávání a dalšího vzdělávání. In J. Veteška, & J. Salivarová (Eds.), *Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě* (s. 32–41). Praha: Educa Service.
- Mythen, G. (2004). *Ulrich Beck: A Critical Introduction to the Risk Society*. London: Pluto Press.
- Nesbit, T. (2005a). *Class Concerns: Adult Education and Social Class*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nesbit, T. (2005b). Social Class and Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2005(106), 5–14.
- NIS. (2020). *Národní inovační strategie 2020*. Praha: Úřad vlády České republiky.
- NSK. (2020). *Národní soustava kvalifikací*. Dostupné z <https://www.narodnikvalifikace.cz/>
- Novotný, P. (2009a). *Pracoviště jako prostor k učení*. Brno: MUNI.

- Novorný, P. (2009b). *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu work-place learning v českém prostředí*. Brno: MUNI.
- Nölke, A., & Vliegenthart, A. (2008). Enlarging the Varieties of Capitalism: The Emergence of Dependent Market Economies in East Central Europe. *World Politics*, 61, 670–702. Dostupné z <https://doi.org/10.1017/S0043887109990098>
- NVF. (Národní vzdělávací fond). (2017). *Dopady Průmyslu 4.0 na trh práce v ČR*. Praha: Národní vzdělávací fond.
- OECD. (2001). *Education Policy analysis*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Česká republika 2015*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2020). *OECD Database*. Dostupné z [https://data.oecd.org/searchresults/?hf=20&b=0&r=%2Bf%2Ftopics\\_en%2Feducation&l=en&s=score](https://data.oecd.org/searchresults/?hf=20&b=0&r=%2Bf%2Ftopics_en%2Feducation&l=en&s=score)
- Olesen, H., S. (2011). Modernization Processes and the Changing Function of Adult Learning. In K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education* (s. 253–258). New York, Toronto: Elsevier, Academic Press.
- Palán, Z. (2013). Další vzdělávání v nové ekonomické situaci. In T. Langer (Ed.), *Nová ekonomická situace: výzva ke vzdělávání* (s. 31–40). Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR.
- Paldanius, S. (2007). The Rationality of Reluctance and Indifference toward Adult Education. In L. Servage, & T. Fenwick (Eds.), *Proceedings of the 48th Annual American Adult Education Research Conference* (s. 471–476). Minneapolis: University of Minnesota.
- Persson, J. (2012). Mechanistic Explanation in Social Contexts: Elster and the Problem of Local Scientific Growth. *Social Epistemology*, 26(1), 105–114.
- Petrusek, M. (1993). *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum.
- Pinder, W. C. C. (2011). *Work Motivation in Organizational Behavior*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis.
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The Suprising Truth about What Motivates Us*. New York: Penguin.
- Plamínek, J. (2010) *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing.
- Psacharopoulos, G. P. (2006). The Value of Investment in Education: Theory, Evidence and Policy. *Journal of Education Finance*, 32, 113–126.
- Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host.
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: Nadační fond Eduzměna.

- Prokop, D., Tabery, P., Buchtík, M., Dvořák, T., & Pilnáček, M. (2019). *Rozdělení svobodou. Česká společnost po 30 letech*. Praha: Český rozhlas.
- Prudký, L., Pabián, P., & Šíma, K. (2010). *České vysoké školství na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (2010). Česká andragogika na vzestupu. *Pedagogická orientace*, 20(4), 7–26.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- Rabušic L., & Rabušicová, M. (2006). Adult Education in the Czech Republic – Who Participates and Why. *Czech Sociological Review*, 42(6), 1195–1218.
- Rabušicová, M. & Rabušic, L. (Eds.). (2008). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., Rabušic, L., & Šedová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová, & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 97–112). Brno: Masarykova univerzita.
- Ranson, S. (1994). *Towards the Learning Society*. London: Cassell.
- Reed, I. (2011). *Interpretation and Social Knowledge. On the Use of Theory in the Human Sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rees, G. (2013). Comparing Adult Learning Systems: An Emerging Political Economy. *European Journal of Education*, 48(2), 200–212.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong Learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques. *International Review of Education*, 61(1), 133–151.
- Rita-E-Fiza, S., Farooq, M., Mirza, F. I., Riaz, F., & Shamas-Ud-Din. (2015). Barriers in Employee Effective Training and Learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 240–250.
- Riddel, S., & Weedon, E. (2012). Lifelong Learning and the Wider European Socioeconomic Context. in S. Riddel, J., Markowitsch & E. Weedon, (Eds.). *Lifelong Learning in Europe: Equality and Efficiency in Balance* (s. 17–38). Bristol: Polity Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Riddell, E., Markowitsch, J., & Weedon, E. (Eds.). (2012). *Lifelong Learning in Europe. Equity and Efficiency in the Balance*. Chicago: The Policy Press.
- Ritschard, G. (2013). CHAID and Earlier Supervised Tree Methods. In J. J. McArdle, & G. Ritschard (Eds.), *Contemporary Issues in Exploratory Data Mining in Behavioral Sciences*, Routledge (s. 48–74). New York: Routledge.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. London: Routledge.

- Roosmaa, E.-L., & Saar, E. (2010). Participation in Non-formal Learning: Patterns of Inequality in EU-15 and the New EU-8 Member Countries. *Journal of Education and Work*, 23(3), 179–206.
- Roosmaa, E.-L., & Saar, E. (2017). Adults Who Do Not Want to Participate in Learning: A Cross-National European Analysis of Their Barriers. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 254–277.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Poitical Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubenson, K. (1999). The Supply of Lifelong Learning Opportunities. In A. Tuijnman, & T. Schuller (Eds.), *Lifelong Learning Policy and Research: Proceedings of an International Symposium* (s. 109–120). London: Portland Press.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic Model of Lifelong Learning. *Compare. A Journal of Comparative Education*, 36(3), 327–341.
- Rubenson, K. (2007). *Determinant of Formal and Informal Canadian Adult Learning*. Ottawa: Human Resources and Skills Development Canada.
- Rubenson, K. (2010). Barriers to Participation in Adult Education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*. London: Elsevier.
- Rubenson, K. (2011). Barriers to Participation in Adult Education. In: K. Rubenson (Ed.), *Adult Learning and Education* (s. 216–224). London: Elsevier.
- Rubenson, K. (2018). Conceptualizing Participation in Adult Learning and Education. Equity Issues. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis, (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave (s. 337–357). London: Palgrave Macmillan.
- Rubenson, K. (2019). Understanding the Impact of Diverse and Complex Adult Learning Systems on Inequalities in ALE: Revisiting the Bounded Agency Model (*sine loco*). Příspěvek prezentovaný na konferenci *ESREA 9th Triennial European Research Conference – Adult Education between the Welfare State and Neoliberalism*. University of Belgrade, Serbia, 19–22 September, 2019.
- Rubenson, K., Desjardins, R., & Yoon, E. S. (2008). *Adult Learning in Canada: A Comparative Perspective*. Ottawa: Statistics Canada.
- Rubenson, K., & Elfert, M. (2015). Adult Education Research: Exploring an Increasingly Fragmented Map. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 6(2), 125–138.
- Rubenson, K. & Elfert, M. (2019). Examining the “Weak Field” of Adult Education. In A. Fejes, & E. Nylander (Eds.). *Mapping out the Rsearch Field of Adult Education and Learning* (s. 15–31). Cham: Springer.

- Rubenson, K., & Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Requirements on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 187–207.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Říhová, H., & Czesaná, V. (2013). Rozvoj funkční gramotnosti. In J. Straková & A. Veselý (Eds.), *Předpoklady úspěchu v práci a životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC* (s. 179–194). Praha: MŠMT.
- Saar, E., Ure, O. B., & Holford, J. (Eds.). (2013a). *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Saar, E., Ure, O. B., & Holford, J. (2013b). Conclusion: Lifelong Learning as a Social Field and Entrance Point to Policy-Making for Education and Training. In E. Saar, O. B. Ure, & J. Holford (Eds.), *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges* (s. 397–401). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Saar, E., Ure, O. B., & Desjardins, R. (2013c). The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems. *European Journal of Education*, 48(2), 213–232.
- Saar, E., & Räsä, M. L. (2017). Participation in Job-Related Training in European Countries: The Impact of Skill Supply and Demand Characteristics. *Journal of Education and Work*, 30(5), 531–551.
- Saar, E., Täht, K., & Roosalu, T. (2014). Institutional Barriers for Adults' Participation in Higher Education in Thirteen European Countries. *Higher Education*, 68, 691–710.
- Sargant, N. (1990). *Learning and Leisure*. Leicester, England: NIACE.
- Sargant, N., Field, J., Francis, H., Schuler, T., & Tuckett, A. (1997). *The Learning Divide*. Leicester: NIACE.
- Schmelkes, S. (2011). Adult Education and Indigenous Peoples in Latin America. *International Review of Education*, 57(1), 89–105.
- Schuetze, H. G. & Casey, C. (2006). Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and Barriers on the Road to a Learning Society. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (3), 279–287.
- Schuller, T. (1999). A Research Agenda for Lifelong Learning. In A. Tuijnman, & T. Schuller (Eds.), *Lifelong Learning Policy and Research: Proceedings of an International Symposium* (s. 23–32). London: Portland Press.
- Schultz, T. W. (1960). Capital Formation by Education. *Journal of Political Economy*, 68(6), 571–583.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Sen, A. (1997). Editorial: Human Capital and Human Capability. *World Development*, 25(12), 1955–1961.

- Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. Yale: Yale University Press.
- Simon, H. A. (1979a). *Models of Thought, Vol. 1*. Yale: Yale University Press.
- Simon, H. A. (1979b). *Models of Thought, Vol. 2*. Yale: Yale University Press.
- Simonová, N., & Hamplová, D. (2016). Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými výsledky? *Sociologický časopis*, 52(1), 3–25.
- Sirovátka, T., & Válková, J. (Eds.). (2017). *Understanding Care Policies in Changing Times: Experiences and Lessons Form the Czech Republic and Norway*. Brno: CDK / Muni press.
- SIMS (Sdružená informační matrika studentů). (2019). *Studenti celkem podle formy studia a typu studijního programu – podle zřizovatele a skupiny studijních programů*. Dostupné z [https://dsia.msmt.cz/vystupy/vu\\_vs\\_f2.html](https://dsia.msmt.cz/vystupy/vu_vs_f2.html)
- Smith, A. (2005). Education in the Twenty-First Century: Conflict, Reconstruction and Reconciliation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 373–391.
- Soskice, D. (1999). Divergent Production Regimes: Coordinated and Uncoordinated Market Economies in the 1980s and 1990s. In H. Kitschlet, P. Lange, G. Marks, & J. D. Stephens (Eds.), *Continuity and Change in Contemporary Capitalism* (s. 101–135). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sørensen, M. P., & Christiansen, A. (2013). *Ulrich Beck. An Introduction to the Theory of Second Modernity and the Risk Society*. London: Routledge.
- SR-ČR. (2017). *Statistická ročenka České republiky za rok 2017*. Praha: Český statistický úřad.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage.
- Stehr, N. (2002). *Knowledge and Economic Conduct. The Social Foundations of the Modern Economy*. Toronto: Toronto University Press.
- Stiglitz, J. 2010. *Freefall: Free Markets and the Stating of the Global Economy*. Allen Lane: London.
- Stinchcombe, A. L. (1991). The Conditions of Fruitfulness of Theorizing about Mechanisms in Social Science, *Philosophy of the Social Sciences*, 21(3), 367–388.
- Støren, L. A. Lundetræ K., & Børing, P. (2018). Country Differences in Numeracy Skills: How Do They Vary by Job Characteristics and Education Levels? *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 578–597
- Støren, L. A., & Børing, P. (2018a). Immigrants' Participation in Non-formal Job-Related Training. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 598–614.
- Støren, L. A., & Børing, P. (2018b) Training of Various Durations: Do We Find the Same Social Predictors as for Training Participation Rates. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 527–545.

Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2013). *Předpoklady úspěchu v práci a životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: MŠMT.

SSZ (2020). *Správa sociálního zabezpečení. Otevřená data*. Dostupné z <https://data.cssz.cz/web/otevrena-data/katalog-otevrenych-dat>

Swedberg, R. (2014). *The Art of Social Theory*. Princeton: Princeton University Press

Šedřová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2(1), 140–151.

Šerák, M. et al. (2012). *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přisahy*. Praha: AIVD.

Šerák, M. (2012). Reflexe měnící se role dalšího vzdělávání optikou právních norem. In M. Šerák, et al. (2012). *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přisahy* (s. 70–80). Praha: AIVD

Šimek, D. (1995). Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor*, 4(7), 97–99.

Šimek, D. (1996). *Andragogika*. Olomouc: UP Olomouc.

Šmídová, M., Šmídová, O., Kyllingstad, N., & Karlsen, J. (2017). Regional Development: Lifelong Learning as a Priority in Norway and the Czech Republic? *Higher Education Policy*, 30, 499516. Dostupné z <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0060-x>

Šubrt, J., Londín, J. & Paulíček, M. (Eds.). Individualizace v perspektivě historicko-sociologického myšlení (s. 77–84). In Šubrt, J., Paulíček, M. & Mlynář, J. (Eds.). *Člověk v teoretické perspektivě společenských věd*. Praha: Karolinum.

Taleb, N. N. (2011). *Černá labuť*. Praha: Paseka.

Tikkanen, T., Hovdhaugen, E., & Støren, L. A. (2018) Work-Related Training and Workplace Learning: Nordic Perspectives and European Comparisons. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (5), 523–526.

Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge,

Toffler, A. (1992). *Šok z budoucnosti*. Praha: Práce.

Tomlinson, M. (2013). *Education, Work, and Identity*. London: Bloomsbury.

Torres, C. A. (2013). *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Tuijman, A. C. (1990). Adult Education and the Quality of Life. *International Review of Education*, 36(3), 283–298.

Tuijman, A. C. (1999). Research Agenda for Lifelong Learning: A Report by the Task Force of the International Academy of Education. In A. Tuijman, & T. Schuller (Eds.), *Lifelong Learning Policy and Research: Proceedings of an International Symposium* (s. 1–22). London: Portland Press.

Ure, O. B., & Aaslid, B. E. (2013). In Search of Building Blocks for Lifelong Learning: Motivation and Institutional Support in Norwegian Education and Training. In E. Saar, O. B. Ure, & J. Holford (Eds.), *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges* (s. 206–231). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.



- Vacínová, T. (2011). Rozvoj andragogického myšlení v 21. století. In J. Veteška, & T. Vacínová et al. (Eds), *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století* (s. 9–24). Praha: UJAK.
- Vaculíková, J., Kalenda, J., & Kočvarová, I. (2020). Hidden Gender Differences in Formal and Non-formal Adult Education. *Studie in Continuing Education*. Early Access. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1732334>
- Vanhuysee, P. (2006). Czech Exceptionalism? A Comparative Political Economy Interpretation of Post-Communist Policy Pathways, 1989–2004. *Czech Sociological Review*, 42(6), 1115–1136.
- Večerník, J. (2009). *Czech Society in the 2000s: A Report on Socio-Economic Policies and Structure*. Praha: Academia.
- Večerník, J. (Ed.). (2016). *Práce, hodnoty, blahobyt. České reálie v evropském kontextu*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
- Verdier, E. (2017). How are European Lifelong Learning Systems Changing? An Approach in Terms of Public Policy Regimes. In R. Normand, & J-L. Derouet (Eds.), *A European Politics of Education. Perspectives from Sociology, Policy Studies and Politics* (s. 194–215). London: Routledge.
- Verdier, E. (2018). Europe: Comparing Lifelong Learning Systems. In M. Milana et al. (Eds.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 461–483). London: Palgrave Macmillan.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 40(4), 433–466.
- Veselý, A. (2008). Společnost vědění. In J. Šubr a kol. *Soudobá sociologie III (Diagnózy soudobých společností)*, (s. 64–84). Praha: Karolinum.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací politika: rozdílné vymezení, předpoklady a implikace. *Pedagogická orientace*, 23(3), 279–297.
- Veselý, A. (2017). Education Officials Between Hierarchies and Networks. *Studia paedagogica*, 22(4), 118–133.
- Veteška, J. (2012). Perspektivy a dilemata současné andragogiky (Proměny české andragogiky v evropském kontextu). *Andragogická revue*, 4(1), 50–54.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Veteška, J., Vacínová, T. a kol. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: UJAK.
- Wahler, S., Buchholz, S., Jensen, V. M., & Unfried, J. (2014). Adult Learning in Denmark: Patterns of Participation in Adult Learning and Its Impact on Individuals' Labor Market Outcomes. In H-P Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. V. de Vilbena, & S. Buchholz (Eds.), *Adult Learning in Modern Societies: An International Comparison from a Life-Course Perspective* (s. 223–241). Cheltenham and Northampton: Edward Elgar.

- White, P. (2012). Modelling the Learning Divide: Predicting Participation in Adult Learning and Future Learning Intentions. *British Educational Journal*, 38(1), 153–175.
- WOB (World Bank). (2011). *Learning for All: Inverting in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Dostupné z <http://documents.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/Learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-World-Bank-Group-education-strategy-2020-executive-summary>
- WOB (World Bank). (2019). *World Bank Open Data*. Dostupné z <https://data.worldbank.org/>
- Wozny, C., & Schneider, M. R. (2014). A Matter of Degree: The Continuing training gap for woman in Europe. *Socio-Economic Review*, 12(2), 353–379.
- Wuensch, K. L. (2014). *Binary Logistic Regression with SPSS*. Dostupné z <http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/MV/Multreg/Logistic-SPSS.PDF>
- Ylikoski, P. (2012). Micro, macro, and mechanisms. In H. Kincaid, (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Social Science* (s. 21–45). New York: Oxford University Press.
- Zounek, J., Novotný, P., Knotová, D., & Čiháček, V. (2006). Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*, 56(2), 152–163.

# ABSTRAKT

## VRATKÝ TRIUMF: VÝVOJ ÚČASTI NA NEFORMÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE V LETECH 1997–2016

Neformální vzdělávání dospělých je v současnosti jednou z nejrozšířenějších forem organizovaného učení vůbec. Jedněmi je považováno za *lék* na mnoho z nebezpečí a rizik, která přináší vývoj pozdně moderních společností, druhými za *jed* neoliberalismu, který přenáší velkou část těchto nebezpečí a rizik na jednotlivce. Ať přijmeme kterékoli z těchto hodnocení, nelze popřít mimořádný význam, kterého v posledních letech neformální vzdělávání dospělých nabylo.

Předložená práce se proto zabývá dlouhodobým vývojem účasti dospělých na neformálním vzdělávání v České republice od roku 1997 do roku 2016. Jejím cílem je na jedné straně přispět k porozumění hlavním trendům zapojení dospělých do této formy celoživotního vzdělávání a na straně druhé určit faktory, které ovlivňují jejich rozhodování o tom, zda se ho zúčastní. Odpovídá na tři stěžejní otázky: Jak se měnil vývoj účasti na neformálním vzdělávání v České republice? Kdo byli jeho hlavními účastníky a neúčastníky? Jaké faktory přispívaly tomu, že se do něho někteří lidé zapojovali snáze a častěji než jiní?

Za tímto účelem publikace pracuje s kvantitativními daty z mezinárodních a národních reprezentativních šetření vzdělávání dospělých. Jádrem je série analýz celkového vývoje účasti na tomto vzdělávání, endogenních a exogenních faktorů účasti, zapojení různých sociálních skupin, motivace ke vzdělávání a bariéry na cestě k němu. Publikace dospívá k závěru, že pro zdejší systém neformálního vzdělávání je typický posun od *vzorce konsolidujícího se systému* (1997–2010), vyrůstajícího z podhoubí postsocialistických podmínek Česka 90. let, ke druhé konstelaci v podobě *silně neoliberálního a na zaměstnavatele a pracovní vzdělávání soustředěného systému* neformálního vzdělávání (2011–2016).

Celý tento posun je doprovázen na první pohled výrazným růstem počtu vzdělávajících se dospělých, který se po roce 2011 vyrovnal účasti ve většině zemí tehdejší západní Evropy a který někteří pozorovatelé označují jako *triumf*. Mnoho indicií přitom nasvědčuje tomu, že ono vítězné tažení nestojí na pevných základech a je jen zdánlivé, protože s sebou nese řadu vedlejších, nezamýšlených efektů, které ho v dlouhodobém horizontu oslabují. Snižují jeho kvalitu, oslabují transfer poznatků a efektivitu vzdělávání a v neposlední řadě omezují prospěšnost jeho společenských funkcí.

Kniha přináší základní poznání na bázi případové studie o vývoji účasti na neformálním vzdělávání v jednom z postsocialistických států střední Evropy, čímž významně rozšiřuje dosavadní geografickou oblast zkoumání fenoménů spojených s účastí na neformálním vzdělávání mimo okruh skandinávských a anglosaských zemí, které byly dosud v centru vědecké pozornosti.

# ABSTRACT

## A PRECARIOUS TRIUMPH: THE DEVELOPMENT OF PARTICIPATION IN NONFORMAL ADULT EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC IN 1997–2016

The nonformal adult education is currently one of the most widespread forms of organized learning in general. Some see it as a „cure“ for many of the dangers and risks posed by the development of late modern societies, while others call it a „poison“ of neoliberalism that transfers many of these dangers and risks to individuals. Whichever of these two attitudes we accept, the extraordinary importance this type of education has acquired in recent years cannot be denied.

For this reason, the presented work deals with the long-term development of adult participation in non-formal education in the Czech Republic from 1997 to 2016. Its aim is to understand more the main trends in adult involvement in this form of lifelong learning and to identify factors which influence their decisions as to whether or not to join in. Within this framework, it answers three key questions: How was the development of participation in nonformal education in the Czech Republic changing? Who were its main participants and non-participants? What factors contributed to the fact that some people had joined it more easily and more often than others?


For this purpose, we work with quantitative data from both international and national representative surveys of adult education. The core of the work is a series of analyses gradually focused on the overall development of participation, the involvement of various social groups, endogenous and exogenous factors of participation, and motivation for and barriers to education. Based on that, the publican concludes that the local system of nonformal education is characterized by a shift from *the pattern of the consolidating system* (1997–2010), growing from the heritage of the post-communist Czech Republic in the 1990s, to the second pattern in the form of strongly *neoliberal system of non-formal education focused on employers and employment learning* (2011–2016).

At first glance, this whole shift is accompanied by a significant increase in the number of adult learners, which, after 2011, matched the participation in most countries in contemporary Western Europe, and is called a „triumph“ by some. However, many indications suggest that this winning campaign is not solid or is only seemingly grounded, as it creates a number of side, unintended effects that undermine it in the long run.

They reduce its quality, weaken the transfer of knowledge and the effectiveness of education, and last but not least, they reduce the usefulness of its social functions and oversimplify its meaning.

This book provides the basic knowledge based on a case study of the development of participation in nonformal education in one of the post-communist countries of Central Europe, thus significantly expanding the existing geographical area of the research of phenomena associated with lifelong learning outside the Scandinavian and Anglo-Saxon countries.



 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Vratký triumf: vývoj účasti na neformálním vzdělávání dospělých v České republice v letech 1997 až 2016

Autor: © Mgr. Jan Kalenda, Ph.D.

Recenzovali: prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA.  
prof. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.  
prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

Grafická úprava a obálka: Dušan Wolf

Obraz na obálce: Aleš Lamr

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, [www.nakladatelstvi.utb.cz](http://www.nakladatelstvi.utb.cz)

Rok vydání: 2021

Pořadí vydání: První

Vydáno elektronicky

Publikace vznikla díky finanční podpoře GA ČR v rámci projektu  
Bílá místa neformálního vzdělávání v České republice: Neúčastníci a jejich sociální světy, č. GA\_19-00987S.

**ISBN 978-80-7454-986-1**





