

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**2021**

**RADKA LÖWENHÖFFEROVÁ**

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**DOKTORSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2018-2021

**DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Radka Löwenhöfferová**

**Vývoj znalostní společnosti a specifikace konceptu  
vzdělanostního kapitálu**

Praha 2021

Školitel:

PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

DOCTORAL COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018-2021

**DISSERTATION THESIS**

**Radka Löwenhofferová**

**The development of knowledge society and specification of  
the knowledge capital concept**

Prague 2021

The Dissertation Thesis Work Supervisor:

PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10. února 2021

PhDr. Radka Löwenhofferová, MBA

## **Poděkování**

Děkuji především svému školiteli panu PhDr. Milanu Demjanenkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a nadhled.

## **Anotace**

Disertační práce vychází z předpokladu, že idea celoživotního vzdělávání je svým způsobem zakotvena v nejhlubších tradicích evropské, či západní kultury a civilizace. Obecně je možno konstatovat, že koncept znalostní společnosti vzniká v rámci širšího kontextu teorie postindustriální společnosti. V úvodu práce autorku zajímaly právě historické souvislosti, které vedly k současnému stavu, kdy znalosti se stávají stále významnějším faktorem rozvoje hospodářství. Tímto se úloha výchovy a vzdělávání a masové komunikace dostává do hlavních priorit „akcelerace“ společenského života a zvyšování životní úrovně lidí. Disertační práce je zaměřena zejména na problematiku vzdělanostního kapitálu. Budou analyzovány teoretické koncepty a praktické aspekty této problematiky. Základním východiskem práce je dílo Zieglera, který pod pojmem vzdělanostní kapitál chápe zejména základní studijní zdroje, které se ustálily ve vzdělávacím systému. V podstatě se jedná o ekonomické, kulturní, sociální, infrastrukturní a didaktické podmínky realizace vzdělávacího systému. Autorka disertace přichází s vlastním pojetím vzdělanostního kapitálu, který ověří na středním a vysokoškolském stupni školské soustavy.

## **Klíčová slova**

andragogika; celoživotní učení; lidský kapitál; profesní vzdělávání; vzdělanostní kapitál; znalostní společnost;

## **Annotation**

The dissertation is based on the assumption that the lifelong education idea is in its own way anchored in the deepest traditions of European or Western culture and civilisation. In general, it can be stated that the concept of knowledge society arises within the broader context of the post-industrial society theory. In the introduction of the work, the author was interested in the historical context which has led to the current state where the knowledge becomes more a more significant factor of the economy development. Thereby, the task of education and upbringing and mass communication gets into the main priorities of social life “acceleration“ and improving the human life level. The dissertation is focused especially on the education capital issue. Theoretical and practical aspects of this issue will be analysed. The basic starting point is the work of Ziegler who understands under the term “educational capital” mainly basic study resources that have stabilized in the educational system. It is basically economic, cultural, social, infrastructural, and didactic conditions of implementing the educational system. The author of the dissertation comes up with her own conception of educational capital, which she verifies at the secondary and higher level of the school system.

## **Keywords**

andragogy; capital; educational knowledge society; human capital; lifelong learning; professional education;

## **OBSAH**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>1 HISTORICKÉ FRAGMENTY VÝVOJE VÝCHOVY VZDĚLÁVÁNÍ A KOMUNIKACE PROBLEMATIKY SMĚREM KE ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI.....</b>	<b>4</b>
<b>2 FILOZOFICKÉ ASPEKTY PROTOTEORIE ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI .....</b>	<b>24</b>
2.1 Francis Bacon a teorie vědy.....	24
2.2 John Locke a následníci o teorii poznání.....	29
2.3 Martin Heidegger o technice ve společnosti.....	31
<b>3 METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI .....</b>	<b>37</b>
<b>SYSTÉMOVÝ PŘÍSTUP A DOCILIENCE .....</b>	<b>37</b>
3.1 Modely a modelování .....	40
3.2 Uplatnění logických a komparativních metod.....	45
<b>4 ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST JAKO KLASTR RŮZNÝCH TYPŮ LIDSKÉHO KAPITÁLU .....</b>	<b>53</b>
<b>5 KONCEPT VZDĚLANOSTNÍHO KAPITÁLU A JEHO APLIKACE VE ŠKOLSTVÍ.....</b>	<b>64</b>
5.1 Vzdělanostní kapitál a jeho složky .....	64
5.2 Specifikace měření vzdělanostního kapitálu v sekundárním a terciálním vzdělávání.....	79
5.3 Širší kontext vzdělanostního kapitálu.....	90
5.4 Focus group ke zkoumání problematiky vzdělanostního kapitálu .....	103
<b>6 DISKUZE O PROBLÉMECH ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI ...</b>	<b>116</b>



<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>130</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>135</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>147</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>148</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>149</b>

# ÚVOD

Ústředním problémem této disertace je zkoumání kvality lidského kapitálu u studentů v sekundárním stupni školské přípravy vzhledem k jejich ambicím studovat vysokou školu zvolené profese, tj. personalista/andragog. Druhý rozměr problému jsou studenti vysokých škol studující obor andragogika, resp. jejich lidský kapitál, který se vyvíjí v průběhu tohoto studia. Zkoumání této problematiky by mělo rozšířit poznání vědy o tom, s jakou úrovní lidského kapitálu vstupují absolventi škol do praxe, a tedy i do procesů dalšího, zvláště profesně orientovaného vzdělávání.

Cílem disertační práce je přispět do diskuze o lidském kapitálu ve školství, přesněji o posuzování jeho kvality v sekundárním a terciálním vzdělávání. Autorka byla vedena myšlenkou ukázat teoretické koncepty různých typů a pojetí lidského kapitálu a konfrontovat je s praxí, s určitým zúžením dané problematiky v rámci empirických šetření v globálním i evropském pohledu.

Literatura k tomuto problému je velmi široká a obsáhlá. Navíc má hodně aspektů, rozměrů a bohatou historii. Ve 30. letech minulého století se tímto pojmem zabýval Norbert Elias (2006), později zástupci tzv. Frankfurtské školy, zejména Theodor W. Adorno (1966), hluboko v historii v roce 1950 se tohoto pojmu „chopil“ John Seeley (1922) a další autoři například Gatto (2000), Golphorepe (2016) apod. Stručně lze učinit určité shrnutí, že všechny popsány typy kapitálu týkající se lidí, jejich intelektu a sociálních vazeb ovlivňují konkurenční schopnost jedinců, podniků, institucí, organizací, národních, státních i nadnárodních celků. Uvedení autoři se shodnou na závěru, že souvislosti mezi obecně lidským, sociálním a intelektuálním kapitálem jsou více než zřejmé. Lidský kapitál je chápán hlavně v kontextu dokončeného stupně oboru a kvality vzdělání člověka. Sociální kapitál, resp. intelektuální kapitál má vlastně přímý vztah ke škole, kde se jedinec připravuje na budoucí povolání, osvojuje si určitou kulturní tradici a kultivuje svoji osobnost, chování a jednání. Lidský kapitál a jeho aplikace ve školství představuje dosud ve vědě málo řešenou otázku. V kontextu této disertační práce bychom mohli pracovně lidský kapitál tvořený ve školství specifikovat jako vzdělanostní kapitál. Tento termín se objevuje v odborné literatuře v polovině 90. let minulého století a je spojován s německým psychologem Albertem Zeiglerem z univerzity Erlangen-Nürnberg.

Pod pojmem „vzdělanostní kapitál“ zahrnuje profesor A. Ziegler zejména základní studijní zdroje. Ziegler (2014, s. 82, 83 a další) přichází v druhé pol. 90. let minulého století s konceptem vzdělanostního kapitálu ve školství. Uvedený pojem zavedl v souvislosti se zkoumáním talentu a nadání žáků na základních a středních školách. Autor dospěl k názoru, že „*Aby se žák mohl plně rozvinout, nestačí mít jen talent, je k tomu zapotřebí také odpovídající prostředí*“. Jedná se o ekonomické, kulturní, sociální, infrastrukturní a didaktické podmínky realizace vzdělávacího procesu. Podle Zieglera tvoří vzdělanostní kapitál dílčí, vnitřně strukturovaný systém.

Koncept psychologa Zieglera byl pro autorku inspirací pro bližší zkoumání různých podob a složek vzdělanostního kapitálu v rámci doktorandského studia. Problém byl kontinuálně zkoumán u absolventů středoškolského studia oboru personalistika. Výsledky tohoto šetření jsou dále konfrontovány s obdobným šetřením se studenty Bc. a Mgr. oboru Andragogika na UJAK.

Tematické oblasti empirického šetření byly stanoveny tyto:

1. Zpětná vazba k výstupům studia na vyšší odborné škole.

Výstupem studia lze chápat získané kompetence vykonávat určitou profesi, resp. pracovní pozici. Kompetence lze v této souvislosti rozčlenit do dvou hlavních skupin:

a) Hard Skills tzv. tvrdé dovednosti, které se vztahují k budoucí profesi studentů. V praxi jsou představovány především všeobecnými vědomostmi, odbornými znalostmi nebo praktickými zkušenostmi získanými v průběhu studia. Obecně řečeno jsou základem pracovního výkonu a očekávaného jednání a chování jedince - přiznání kvalifikace.

b) Soft Skills, neboli tzv. měkké dovednosti, neboli též personální kompetence, které jsou vyžadovány jako průběžné kompetence absolventů všech typů škol. Jde zejména o schopnost nést odpovědnost za své jednání a schopnost se dále učit. Těchto kompetencí obecně je velmi mnoho, například: schopnost řešit problémy, schopnost rozhodovat, zručnost v práci s informacemi, schopnost týmové práce a efektivní komunikace, zvládnutí pracovní zátěže a stresu, komunikace v cizím jazyce, motivace k dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji.

2. Zpětná vazba ke způsobům učení a vzdělávání

Rozvoj elektronických, digitálních technologií je realitou a v podstatě je nezastupitelný. Otázka je, jak ovlivňují tyto technologie procesy vyučování a učení? Empirické šetření se koncentrovalo na tyto problémy:

a) Jaké elektronické prostředky jsou ve studiu vyšší odborné školy nejčastěji využívány?

b) Jaká je četnost využívání těchto elektronických médií?

c) Jaké jsou zdroje poznání studentů pro využití prostředků ICT pro učení?

### 3. Očekávání studentů a absolventů SOŠ od vysokoškolského vzdělávání

Obecně se předpokládá, že vysoké školy stále preferují encyklopedické poznatky před rozvojem profesních kompetencí pro život v současné společnosti. Vysoké školy připravují své absolventy na relativně dobré teoretické úrovni, ale s nedostatkem praktických dovedností a zkušeností. Některé firmy tvrdí, že kvalita výuky na vysokých školách je zejména v odborné složce vzdělávání nedostatečná. Z tohoto důvodu musí tyto firmy hodně investovat do dalšího vzdělávání, aby si absolventy škol adaptovaly na své potřeby. Najde se však i nemálo firem, které mají odlišný názor. Od vysokých škol spíše žádají kvalitní všeobecné vzdělání, mnohdy na rozmezí profesních oborů. Takto připravené absolventy si pak školí a rozvíjí podle svých potřeb.

Löwenhöfferová a Mužík (2018, s.31) uvádí, že v sekundárním, ale hlavně i vysokoškolském vzdělávání začíná převažovat tzv. kompetenční pojetí vzdělanosti, ve kterém „*mladí lidé ve škole získají společensky a profesně nezbytné poznatky či znalosti a kompetenci (způsobilost) kriticky je zkoumat, zpracovávat a doplňovat aktuálními informacemi*“. Je tedy potřebné blíže zkoumat charakter školního vzdělávacího procesu, zejména míru využití elektronických, digitálních technologií ve výuce.

Všechny zmíněné konstrukty vzdělanostního kapitálu jsou součástí znalostní společnosti, která je více akcentována již od 70. let 20. století převážně pracemi Petera F. Druckera a konceptem postindustriální společnosti Daniela Bella. Společnosti znalostí nejsou ale omezené jen na informační společnost, jak by se v současné době mohlo zdát. Rozmach globálních informačních sítí způsobený novou technologickou revolucí nemůže zastínit skutečnost, že se jedná jen a pouze o prostředky k tomu, aby bylo dosaženo společnosti znalostní.

# 1 HISTORICKÉ FRAGMENTY VÝVOJE VÝCHOVY VZDĚLÁVÁNÍ A KOMUNIKACE PROBLEMATIKY SMĚREM KE ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI

V obecné rovině lze souhlasit s Bellem (1999), který v historickém pohledu vidí tři vývojová stadia vývoje lidstva. V určitou mírou zjednodušení jde o vývoj a) preindustriální (agrární) kde převládá zemědělství, b) industriální, kde převládá průmysl, c) postindustriální, kdy společnost je charakterizována rostoucím významem služeb, techniky, technologií a vědění. Autor formuloval teorii postindustriální společnosti, která je založena na terciálním sektoru, přičemž hlavním zdrojem tvorby hodnot jsou informace a znalosti a práce s nimi. Důraz v této společnosti je kladen na výchovu, vzdělání, zdravotnictví a využití volného času lidí. V tomto kontextu roste význam vzdělaných a kvalifikovaných lidí, kteří se více prosazují na trhu práce. Co se týká oblasti informací a znalostí je Bell názoru, že hlavní sférou jejich produkce je věda, resp. teoretické poznání. V jeho díle se objevují požadavky na propojení vědeckého poznání, techniky, technologií a vzdělávání zvláště univerzitního typu. Vědění by současně nemělo být nástrojem ekonomického růstu, ale i základem tvorby společenských hodnot a zdrojem společenské stratifikace. Svůj koncept situuje nejen do hospodářské oblasti ale také na řízení celé společnosti politickou sférou. Z logiky věci požaduje, aby řízení celé společnosti probíhalo na odborné, expertní bázi, a aby se v zásadních věcech pro volbu budoucnosti hledal konsenzus. Bell (1999) také nastínil řadu teoretických problémů, označil postindustriální společnost jako novou fázi vývoje lidstva. Obecně je možno konstatovat, že koncept znalostní společnosti vzniká v rámci širšího kontextu teorie postindustriální společnosti. V úvodu práce autorku zajímaly právě historické souvislosti, které vedly k současnému stavu, kdy znalosti se stávají stále významnějším faktorem rozvoje hospodářství. Tímto se úloha výchovy a vzdělávání a masové komunikace dostává do hlavních priorit „akcelerační“ společenského života a zvyšování životní úrovně lidí. Následující text si nedělá nároky na úplnost, jde jen o vybrané fragmenty z historie.

Kdybychom začali prehistorií tak podle Vollbrechta (2001, s.14) se dostaneme do antického Řecka, do časů Sokrata a jeho žáka Platóna (tj. čtvrté a páté století před naším letopočtem) do období „*přechodu společnosti od orální k písemné kultuře*“. Díky záznamům Platóna jsou zdokumentovány Sokratovy obavy ohledně působení výuky založené jen na dialogu s jeho žákem. Vollbrecht píše, že „*zavedením tohoto nového media padá vědní a organizační monopol rétoriky v orálních kulturách*“. Podle autora probíhal přerod od orality k písemnostem po velmi dlouhou dobu a začal v náznacích již dříve. To dosvědčuje klínové písmo, které se zhruba před 3 300 lety objevilo v Mezopotámii, jakožto i jeho ekvivalent v podobě hieroglyfů, které se vyskytovaly v Egyptě.

Vollbrecht (2001) uvádí pojem druhá mediální revoluce, za kterou považuje vynález knihtisku Johannesem Gutenbergem v roce 1448. Tento zlom byl učiněn pomocí litých pohyblivých písmen, které umožnily srovnatelné hromadné produkce knih, čímž padl monopol mnichů, kteří realizovali produkci ručně psaných knih a vědeckých spisů v kláštorech, biskupstvích i na univerzitách. Následovalo vydávání periodik a od 17. století začínají vycházet i první deníky. Tyto jevy se v konečném důsledku promítly do vzdělávací oblasti. Ve výuce na školách i univerzitách se prosadily oproti dosud jednotně používané latině i mateřské jazyky lidí jednotlivých zemí. Ovládnutí psaní, čtení a počtů pak nabývá významu v životě a rozvoji společnosti a tím dochází k prosazení povinné školní docházky. Cílem výchovy a vzdělávání se stává plná gramotnost obyvatelstva. Je velmi zajímavé, že již ve středověku probíhá diskuze o možnostech člověka zvládnout velké množství narůstajících poznatků z různých oborů činnosti člověka. Rozhodně tedy nejde o žádnou novou zkušenost z pedagogické oblasti. „*Jednou z nemocí našeho století je přílišný počet knih, svět je jimi tak přetížen, že je nemožné tento binec, který se denně líhne a hází do světa vůbec strávit*“. Takto svérázně se vyjádřil anglický učenec Barnaby Rich již v roce 1613 a od té doby vlastně probíhá diskuze o „*informačním přetížení lidstva*“ prakticky nepřetržitě. K tomu lze dodat, že v 16. a částečně 17. století se dařilo „*organizovat*“ tehdejší vědomosti do několika svazků a ve školství se provozovalo dokonce tzv. „*znalostní divadlo*“, které mělo reprezentovat téměř všechny v praxi použitelné poznatky. Již v 18. století došlo ke zvýšení počtu svazků Velké encyklopedie Diderota a d'Almber na 28 svazků s 72 tisíci články. Zendlerovo dílo Grosses vollständiges Universal – Lexikon aller Wissenschaften und Künste (Velký kompletní

univerzální lexikon všech věd a umění) publikované v letech 1732 – 1754 představovalo s 288 000 tématy a 270 000 odkazy na jiné zdroje v 68 svazcích nejobsáhlejší pokus k zobrazení celkových lidských vědomostí v 18. století. Od roku 1773 do poloviny 19. století vycházela kompletní ekonomická encyklopedie od Johanna Krünitze ještě v 242 svazcích. Mnohosvazkové encyklopedie Brockhaus v 19. a 20. století však mohly z nakladatelských důvodů zachovat potřebný počet svazků jen s potížemi. (In Vollbrecht, 2001, s.42)

Na konci 20. století velké tištěné encyklopedické lexikony kapitulovaly a přesedlaly na internet, jak to bylo v případě zmíněného Brockhausu. Jejich funkci převzaly „sbírky vědomostí“ na internetu, které již nebyly svěřovány odborným redakcím, ale jednalo se o „veřejné zásobníky“ vědomostí, do kterých mohl v principu přispívat každý, a které jsou v síti propojeny hypertextem. Tento přechod k principu Wikipedie je bezpochyby nejlepším důkazem velikosti a nepřehlednosti dostupných vědomostí. Tento neologismus odvozený od havajského slova „rychlý“ se stal klasickým encyklopedickým pojmem a symbolem moderní vědomostní exploze. Od roku 2001 se zde objevilo kolem 830 000 článků německého vydání a cca 2,5 miliónů článků anglického vydání. To překonalo omezený počet hesel, který obsahoval nový Brockhaus multimedial 24 000 krát a to jen v období jednoho roku. U tohoto fenoménu je důležitá skutečnost, že Wikipedie jako projekt, který je v principu otevřený každému doplnil projekt specialistů s názvem Nupedia.

Samostatnou kapitolou edukačního využití jsou masmédia. Masmédia jsou jakékoliv komunikační prostředky, které svými informacemi zasáhnou současně početně velké publikum (např. čtenáři, posluchači, diváci). Jako komunikační prostředek používá mnoho lidí i telefon. Masmédia tedy slouží masové komunikaci. K nejdůležitějším se v užším smyslu řadí noviny a časopisy, rozhlas a televize. V dalším smyslu se jako masmédia označuje i film, kniha, gramofonové desky nebo kazety. Komunikace pomocí tradičních masmédií (noviny, časopisy, rozhlas a televize) probíhá zpravidla jednostranně, to znamená od média k uživateli (např. čtenář novin), ne od uživatele zpět k médiu. Od této jednostranné komunikace odlišujeme vzájemnou komunikaci (např. telefonní rozhovor) a oboustrannou komunikaci, která je možná např. při videokonferenci, při které spolu mohou její účastníci mluvit a zároveň se vidět na

obrazovce. Právě absence zpětné vazby vedla u klasických médií (tisk, rozhlas, televize) k omezení jejich využití v oblasti vzdělávání a učení. V teorii i praxi též používají pojmy komunikační prostředky a nová média.

Jako komunikační prostředky chápeme i technické prostředky, které používáme k výměně informací, tzn. jejich předávání a přijímání. K nim patří tištěné prostředky – noviny, časopisy, brožury a knihy, dále elektronické komunikační prostředky jako telefon, telegraf, dálnopis, rozhlas, televize, film, pod pojmem nová média to jsou souhrnné elektronické prostředky jako např. videotext, text obrazovky (Btx), telefax, telefon obrazovky a videodeska, jakož i počítač. K přenosu informací slouží jak satelity, tak i moderní, zvláště výkonné kabely. V této souvislosti je třeba poznamenat, že v odborné literatuře je dodnes věnováno málo prostoru takovým prostředkům edukace obyvatelstva jako je videotext, teletext a další, které jsou převážně technicky navázané na televizní vysílání. Není bez zajímavosti, že i v tak vyspělé zemi jako je Spolková republika Německo dodnes běží vzdělávací program v podobě teletextu na stanicích jako je ARD či ZDF.

Vollbrecht (2001) poukazuje na v pořadí třetí tzv. digitální revoluci informačního věku zavedenou na sklonku 20. století. Uvedený autor uvádí, že revoluční změna, která významně zasáhla všechny oblasti společenského života, a tudíž i vzdělávání a učení spočívá v ukládání dat a techniky implementované paměti.

K současným informačním technologiím ovlivňujících procesy učení patří dále informace a školení dostupné na internetu, digitální knihy, učení na internetu zdarma a možnost celosvětového propojení s odborníky. Pro lektory i učící se je často již velmi obtížné držet krok s různými médii a požadovanou technikou. K jádru současné technologie ovlivňující učení patří osobní počítače nejrůznějšího druhu. (stolní počítač, notebook, I-pad, chytrý telefon atd.). Bezproblémové používání počítače, různé druhy hardwaru, webových stránek i softwaru jsou nezbytné pro maximalizaci využití moderních technologií pro učební účely. Schopnost řešit drobné technologické vady těchto zařízení vytváří dělicí čáru mezi těmi kdo mají rádi současnou informační technologii a těmi, kdo jí rádi nemají.



Internet umožňuje při vysoké rychlosti a za stále nižších nákladů neustálou celosvětovou dostupnost informací prakticky pro každého. Díky propojení sítí a rychlému přístupu ke komerčně rostoucím nabídkám informací dochází k tomu, že se leckomu zdá, že končí vzdělávací monopol veřejných institucí, jako je škola nebo univerzita. Samostatně iniciované učení relativně vítězí oproti institucionálně stanovenému učení. Objevují se útoky na vzdělávací monopoly škol, a to i na výdobytek naší civilizace, tj. povinnou školní docházku. V mediální zkratce lze podobné názory shrnout takto: software místo učitele; počítač místo knih; úspěch místo problémů v učení. Ačkoliv je zřejmé vyvozování nesprávných závěrů a paušálnost mnohých argumentů, přece jen tento trend ukazuje na problémy přechodu, jakož i na nevyhnutelnost základní změny myšlení ohledně zapojení digitálních médií do vyučovacích procesů. Co je však nesporné? Vzdělávací oblast získala digitalizované knihy a knihovny. Digitální knihy, které si lze stáhnout do osobního počítače, občas i zdarma nebo které se dají místo zakoupení pronajmout, radikálně mění knižní průmysl i funkci knihoven. Existují otevřené třídy, kde odborníci světových tříd (často sponzorovaní univerzitami) vyučují lekce prostřednictvím internetu všechny, kteří se na danou přednášku zaregistrují. Tak si například student v Singapuru může poslat elektronický dotaz ohledně určitého problému učiteli, který se právě nachází na druhé straně zeměkoule. Úlohu informačních a učebních technologií současnosti by ještě před několika desetiletími těžko někdo pochopil.

Jensen (2000) podává zprávu o systematictější úsilí i trendech předpovědí, které mají vliv na učení se dospělých. Jedna rozsáhlá studie o budoucích klíčových trendech uvádí následující:

- Rostoucí všudypřítomnost sociálních médií.
- Integrace online učení, hybridního učení a učení založeného na spolupráci.
- Vzestup metody učení a hodnocení s korpusovým vyhledávačem (data-driven learning).
- Posun od studentů jako spotřebitelů ke studentům tvůrcům.

Je zcela evidentní, že informační technologie se budou nadále rozvíjet velkou rychlostí a budou poskytovat alternativu jak pro ty, kteří vzdělávací akce připravují, tak

pro samotné studenty. Vývoj technologií je opravdu tak zásadní, že i informace v této práci je možné považovat za částečně zastaralé či neaktuální v čase a místě.

Jensen v úvodu uvádí, že vývojový „*skok*“ ve vzdělávání dospělých je spojen s rozšířením tištěných knih od poloviny 15. století, které vedlo k explozi přístupného vědění a stále více lidí „zasazovalo“ do situace, kdy mohli číst nebo si mohli nechat předčítat. Také se změnil poměr mezi zprostředkovateli a příjemci vědění. Vedle tradičních forem předávání vědění a sebereflexe (např. kázání) vystupuje nové médium, tj. kniha, a sice jako rozšířená možnost vyučování a sebevzdělávání, která navíc propůjčovala učícím se jistou nezávislost na vyučujících. Tato skutečnost urychlila „*cirkulaci*“ a akumulaci vědění a tím vědění v principu nabylo veřejného charakteru a zvýšila se sociální hodnota studentů.

Knihtisk posílil reformační tendence v církvi. Překlad Bible Martina Luthera (1522) do německého běžného jazyka, který byl srozumitelný ve všech regionech Německa, měl obeznámit národ s autentickým obsahem křesťanství. Reformátoři se důsledně zasazovali o rozšiřování čtení a psaní mezi lid všech sociálních vrstev, a to jako předpoklad pro zamýšlenou náboženskou emancipaci.

Některé trendy v této oblasti lze uvést na příkladu Německa.

V 17. a 18. století se veřejná komunikační síť stává efektivnější. Rozmachem trhů s knihami a časopisy, snížením nákladů a vyšší poptávkou a vznikem čtenářských společností (institucionální forma vzdělávání dospělých) se razantně zvýšila přístupnost k tištěným médiím a změnila zvyklosti širšího okruhu obyvatelstva země. Příjemcům nesloužila již jen náboženská, ale také světská literatura „*pro použití a zábavu*“, rozšiřovala duševní horizont a vědění o politických, sociálních a kulturních souvislostech života. Příkladem toho jsou patriotické společnosti, muzejní spolky a „salóny duchaplných žen“, které vznikaly podle francouzského vzoru od konce 18. století (Rahel Varnhagen a Henriette Herz v Berlíně, Caroline Schlegel v Jeně, Johanna Schopenhauer ve Weimaru a další).

Požadavek osvícenství orientovat celý život na rozum, mohl cestě vzdělávání, resp. vzdělávání dospělých jen prospět. Měla-li se myšlenka osvěty stát všeobecnou, musel být získán respekt pro myšlenku přirozené svobody a rovnoprávnosti mezi lidmi, protože tyto úvahy nepřipouštěly omezování možnosti vzdělávání pro určité sociální vrstvy.

Vzdělávání dospělých v Německu na konci 18. století se těmito myšlenkami inspirovalo. Od začátku lidové osvěty byly viditelné pokusy o teoretické pronikání do problému vzdělávání dospělých, např. zavedení dalšího vzdělávání v zemědělství Philipem Ernstem Lüdersem (1796), vzdělávání dospělých v oblasti politiky Heindrichem Stephaniem (1797) nebo „*Teorii popularity*“ Johannem Christophem Greilingem (1804).

Přechodem ze stavovské na občanskou společnost lze poprvé o vzdělávání dospělých mluvit jako o „hnutí“. Sociální změna související s industrializací s sebou přinesla nové potřeby vzdělávání a v první polovině 19. století vedla k tomu, že dělníci a řemeslníci jako aktéři a adresáti dalšího vzdělávání se „*zviditelňovali*“ vlastními vzdělávacími spolky, pro které bylo často typické nejen pouze profesně – odborné, ale také sociální a politické stanovení cílů. To ovlivnilo vznik dělnického hnutí, zvláště významné je spojení vzdělávání dospělých s tzv. sociální otázkou. Po porážce revoluce v roce 1848 bylo mnoho těchto vzdělávacích spolků zakázáno. Povoleny byly jen takové, které se chovaly nepoliticky, jako například vzdělávací iniciativa „*vnitřní mise*“ Johana Hinricha Wicherna, která vznikla v polovině 19. století z evangelického „*mládeneckého spolku*“ nebo katolické „*spolky tovaryšů Adolfa Kolpigse*“. Politické uvolnění od 60. let 19. století vedlo ke vzniku mnoha nových socialistických a občansko – liberálních dělnických vzdělávacích sdružení. Od roku 1865 se začalo formovat také první německé ženské hnutí, k jehož nejdůležitějším cílům patřily lepší možnosti vzdělávání v celkovém životě žen.

Se založením německého císařství v roce 1871 dochází k rozmachu široké působnosti a diferenciaci organizací pro vzdělávání dospělých. Je známa společnost pro rozšiřování lidového vzdělávání (Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung- GVV). Jde o největší vzdělávací organizaci své doby, jejíž přístup byl zaměřený nejen na velké množství přednášek, ale také na systematické zakládání lidových knihoven. Časopisem „*Der Bildungsverein*“ (vzdělávací spolek) přispěla GVV k profesionalizaci praktického vzdělávání dospělých.

Jednotlivé iniciativy popularizace vědy vznikaly také v první polovině 19. století např. veřejné přednášky Alexandra v. Humboldta 1827 a „*Spolek pro vědecké přednášky*“ založený v roce 1841 Friedrichem v. Raumerem. Od začátku 19. století se zapojovali do vzdělávání dospělých čím dál více také univerzitní učitelé, a sice na základě založení

„lidového vysokoškolského kurzu“ spojujícího intenzivní a extenzivní metody (řady přednášek, semináře a částečně prázdninové kurzy). Současně přichází do Německa myšlenka dánských lidových univerzit (v roce 1905 založení lidové univerzity v Tinglefu, dnes na území Dánska).

Důležitým zlomem ve vývoji německého vzdělávání dospělých představuje rok 1919. Fiasko první světové války a založení Weimarské republiky měly vliv na to, že pro demokracii je nutná nová duchovní orientace a vzdělávání. Poprvé byla také podpora vzdělávání dospělých stanovena v ústavě jako veřejný úkol. Důležité je zdůraznit zakládání lidových univerzit v celé zemi jako místa organizovaného, životně významného a světonázorového „svobodného“ (neutrálního) vzdělání.

Vedle toho se rozvíjelo diferencované prostředí tzv. „vázaných“ nositelů vzdělání, takže se vzdělávání dospělých ve 20. letech 20. století emancipovalo na plurální organizovanou samostatnou oblast vzdělávání se značnými tendencemi k profesionalizaci a stále více bylo reflektováno i ve vědě. Lze na tomto místě připomenout první akademickou zahajovací přednášku k problému vzdělávání dospělých Wilhelma Flitnera na univerzitě v Jeně. V roce 1923 byl založen „Hohenrodter Bund“ diskuzního kruhu myslitelů a praktiků vzdělávání dospělých. V roce 1927 založení „německé školy pro národnostní výzkum a vzdělávání dospělých“ jako místa výzkumu vzdělávání zaměstnanců a vzdělávání dospělých.

Základní konsensus o úkolech a cílech vzdělávání dospělých se podařilo dosáhnout teprve v roce 1931 na základě tzv. Prerowské formule. Poté, co převzali moc národní socialisté, bylo vzdělávání dospělých instrumentalizováno pro prosazování nových politických cílů. Ti vzdělavatelé/vzdělavatelky dospělých, kteří nesplňovali požadavky strany, byli propuštěni. Hodné povšimnutí podle autorky je to, že po roce 1933 (do listopadového pogromu 1938) došlo k zintenzivnění židovského vzdělávání dospělých, které zaměřilo své úsilí na posílení duševního odporu židovského národa. Někteří vzdělavatelé/vzdělavatelky, kteří byli aktivní před rokem 1933, odešli do vnitřní emigrace nebo do exilu. V exilu vznikaly od roku 1943 koncepty (obzvlášť od Fritze Borinského) na obnovení svobodomyšlného vzdělávání dospělých v Německu zbaveného národního socialismu, které by mohlo navázat na demokratické tradice.

Obecně se označuje jako „*nový*“ začátek vývoje vzdělávání dospělých v Německu konec druhé světové války. Velmi diferencované prostředí vzdělávání dospělých před rokem 1933 bylo zničeno ze strany nacionálních socialistů, kteří ze vzdělávání dospělých učinili nástroj propagandy. Vítězné mocnosti viděly jako neodkladné ve svých příslušných okupačních zónách nově konstituovat demokratický systém a obsazením veřejných pozic politicky nezatíženými osobami.

Bezprostředně po válce se naskytlo mnoho dalších podnětů k učení, které měly co do činění s nutností nové orientace v jiných politických poměrech a s přežitím ve společnosti. Bez ohledu na všechny obtíže (materiální nedostatek, omezení na základě okupačního statutu, nedostatek personálu) byly na základě zapojení jednotlivců i skupinových iniciativ již v padesátých letech zakládány první instituce vzdělávání dospělých, např. lidové univerzity v Berlíně, Hamburku, Mnichově, Hannoveru, Ulmu a Norimberku. Přitom byla snaha navázat na tradice vzdělávání dospělých za Weimarské republiky. To se podařilo za podpory západních spojenců, kteří v souladu s tímto cílem urychlili demokratizaci a připoutali jejich tři okupační zóny k západu, čímž mělo na samotné Němce přecházet stále více odpovědnosti za organizaci a administraci vzdělávání dospělých. Zvláštním, úspěšně zvládnutým úkolem vzdělávání poválečné doby byla integrace lidí, kteří se nevrátili z války, uprchlíků a vysídlenců.

Již několik let po svém založení měla Spolková republika Německo plurální systém vzdělávání dospělých se stabilizujícími se strukturami. Ty se projevily ve zřízení následujících institucí např. Bundeszentrale für Heimatdienst (spolková centrála pro službu vlasti) v roce 1953, v roce 1957 Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (spolkové pracovní sdružení pro vzdělávání dospělých) a Führungsakademie der Bundeswehr (velitelská akademie Bundeswehru).

Na základě federální struktury Spolkové republiky Německo probíhá, při shodě na základních principech, vývoj vzdělávání dospělých podle specifik jednotlivých zemí rozdílně. Přesto zde byly již v 50. letech 20. století iniciativy usilující o politickou dohodu ohledně vzdělávání dospělých, jež se mělo šířit v rámci jednotlivých zemí, a jeho podpoře. Významný je přitom německý výbor pro výchovu a vzdělávání, založený v roce 1953, jehož studie „*K situaci a úloze německého vzdělávání dospělých*“ (1960) představuje důležitý milník v problematice. Vzdělávání dospělých je chápáno jako

veřejný úkol, definuje vzdělávání dospělých jako „*stálou snahu*“ každého dospělého, „*porozumět sám sobě, společnosti a světu a dle tohoto porozumění jednat*“. Zaměřuje se zejména na potřeby vzdělávání dospělých, jakož i na legitimitu obecného a profesního obsahu vzdělávání dospělých.

Tím nastává ve vzdělávání dospělých částečná změna paradigmat. V 50. letech 20. století nebyla nabídka vzdělávání dospělých zdaleka tak idealistická a „*afirmativní*“, jak jí bylo později vytýkáno, nýbrž skutečně orientovaná na životní skutečnost, přičemž však akcentovala „*západní*“ kulturní obsah a cíle. Naopak 60. léta se vyznačují rozvojem sociálně-vědecké fundovanosti vzdělávání dospělých.

Od poloviny 60. let 20. století se vzdělávání dospělých dostává na akademickou půdu, např. Svobodná univerzita Berlín, tzv. porúrská univerzita Bochum. První studijní program pedagogiky se získáním diplomu, kde bylo hlavním bodem vzdělávání dospělých, byl na berlínské univerzitě poprvé zřízen v roce 1969. Paralelně k tomu bylo uznáno další vzdělávání ve vědě jako úkol univerzit, které založily pracovní skupiny pro Univerzitní vzdělávání dospělých (později Německá společnost pro další vzdělávání ve vědě a dálkové studium). Do praxe vzdělávání dospělých se dostává koncept učení se po celý život. Učení dospělých je považováno za nutnost, nezbytný předpoklad plnohodnotného života ve společnosti a hospodářství.

K vývoji vzdělávání dospělých v Německu je potřeba ještě učinit poznámku o éře bývalé NDR. V tomto státním útvaru byl postupně od roku 1949 zaveden a podobně jako v jiných zemích východního bloku centrálně řízený systém vzdělávání dospělých, který sloužil k ideologické výchově občanů. V Československu byl propagátorem tohoto systému vzdělávání tehdejší učitel katedry výchovy a vzdělávání dospělých FF UK Emil Livečka. Ve svých pracích popisoval publikace, které vznikaly na Humboldtově univerzitě v Berlíně v sekci Podnikové pedagogiky (Betriebspädagogik) a výsledky výzkumů týkajících se schopnosti dospělého učit se (H. Löwe, Lipsko). Přednosti systému kvalifikačního vzdělávání v tehdejší NDR viděl zejména v oblastech vzdělávání mistrů ve výrobě a službách, zaškolování pracovníků dělnických a obchodně provozních profesí, výcvik lektorů a další tehdy aktuální otázky.

K uvedené studii i dalším prostudovaným dílčím podkladům k problematice lze učinit tyto obecnější závěry:

1. Vytváření institucionalizovaného vzdělávání dospělých na území Německa je spojeno se začátkem 19. století.
2. V celém historickém vývoji je patrný vliv politických, hospodářských a sociálních poměrů na cíle, funkce a zaměření vzdělávání dospělých.
3. Od 60. let 20. století se vzdělávání dospělých dostává na akademickou půdu, což vede k rozpracování teoretických základů věd o výchově a vzdělávání, jehož pevnou součástí je i další vzdělávání.
4. 70. léta minulého století jsou v původní spolkové republice spojena s různou legislativní úpravou a uplatňováním různých státních nástrojů pro podporu dalšího vzdělávání.
5. Důležitým mezníkem ve vývoji této oblasti je německé znovusjednocení v roce 1990. V nových německých spolkových zemích je systém vzdělávání dospělých změněn na plurální, podporující demokratické změny a novou kvalifikační přípravu lidí v souladu s konceptem sociálně orientovaného tržního hospodářství
6. Teoretizace vzdělávání dospělých (rozvoj andragogiky jako vědy) se neobejde bez historického rozměru problematiky. Současně je zřejmé, že teorie vzdělávání dospělých se rozvíjí nejen na základě poznatků pedagogických věd, ale také na poznatcích z oblasti teologie, filozofie, politologie a kulturní antropologie.

Zcela samostatnou kapitolou vývoje edukačního využití médií tvoří vyučovací technologie. K vývojovým trendům rozvoje informačních technologií ve vzdělávání patřily automatické vyučovací a examinační stroje, které se u nás objevovaly na konci 60. let minulého století a byly převážně československé provenience. Příkladem jsou programované vyučovací stroje Hanka a Unitutor a existují názory, že byly ve své době jedny z nejlepších na světě. (Brdička, 1995) Celá báze využití médií ve vyučovacím procesu byla stavěna na experimentování. Tak například po roce 1960 se do celého světa (kromě zemí sovětského bloku) šířila platforma zvaná PLATO. Šlo o program vzniklý na univerzitě v Illinois, který měl terminálovou síť typu mainframe. Tuto platformu převzala společnost Control Data Corporation a její výhodou byla, že na kybernetické bázi (systém 0–1) mohl tvořit výukové programy, které zvládl i lektor či metodik vzdělávání neznalý základů programování.

Málo je též zkoumáno uplatnění dnes již klasických elektronických médií ve vzdělávací oblasti. Velmi významnou roli ve 20. letech minulého století přebírá rozhlasové vysílání, které se angažuje v celosvětovém měřítku zejména v různých osvětových programech, v profesních kurzech tzv. terénního vzdělávání (rozhlasové lekce předchází přímému vystoupení lektorů a instruktorů přímo na místě výuky). A v neposlední řadě i v jazykové výuce širokých vrstev obyvatelstva. V 60. letech u nás Československý rozhlas úspěšně realizoval několik kurzů polštiny a také španělštiny (to bylo aktuální zejména po převratu na Kubě). Také televize jako medium založené na elektronické bázi má roli ve vzdělávání zcela významnou. Nejde zde zdaleka o naučné a dokumentární pořady o přírodě, technice či společnosti. Ponechme též stranou významný vliv drtivé většiny publicistických pořadů na šíření informací a na ovlivňování veřejného mínění. Řada televizních kanálů, zejména v současné digitalizované době vysílá primárně pořady určené pro různé cílové skupiny jako jsou mateřské, základní, střední školy, univerzity, kurzy pro dospělé, zejména seniory apod. Například na současnou situaci a zavření škol reagovala Česká televize velmi pružně zavedením dopoledního programu pro žáky prvního stupně UčíTelka.

Kdybychom měli udělat ještě jednu malou historickou zkratku k vývoji vzdělanosti a roli vzdělávání ve společnosti, můžeme začít ve středověku. Latinský výraz pro vzdělance byl ve středověku literatus. V době, kdy většina lidí neuměla číst a psát, dotýčný byl znalý minimálně ve čtení a psaní a také zběhlý v „*Sedmi svobodných uměních*“ (Septem artes liberales) pod označením „Trivium“ byla gramatika, rétorika, logika/dialektika apod. označením „Quadrivium“ byla aritmetika, geometrie, astronomie a hudba. Od doby vrcholného středověku se atributům vzdělanosti mohly ještě připojit tzv. Artes mechanicae, tedy technické obory. Z těchto okruhů „*povstala*“ elita a studovala na „*vyšších fakultách*“ univerzit teologii, právo a medicínu, které vznikaly ve 13. století. Nepochybně zde byly ještě jiné segmenty vzdělávání. U šlechty se jednalo o vyučení se rytířským a válečným dovednostem a ctnostem. Základní uznání alfabetizace a s tím spojených vědomostí začalo enormně růst od 12. století a našlo výmluvné vyjádření například ve výroku rex illiteratus quasi asinus coronatus neboli „nevzdělaný král je zároveň korunovaný osel“. Rozhodující ve středověku bylo, že se nezůstalo u vymezeného pole vědění. Osvojení sciencia (vědění) se rozumělo jako přijetí remedie (léčebný prostředek), který vedl lidstvo z vyhnanství, které si sami zavinili a které bylo



plné ignorancia (nevědomost) vedoucí k sapientia (moudrosti). Podle Honoriusse Augustodunesise vzniklo mezi oběma oblastmi následné odstupňování: „*Pomocí sapience byly totiž konány živelné (tj. pozemské) věci, pomocí science pozorování ve věcech Božích.*“ Bůh vybavil lidi podle Velké encyklopedie středověku (Speculum maius Vincenze von Bauvais) dvěma silami – *ratio* (rozum) a *intelligentia* (pochopení). Rozum je ta síla duše, která pojímá příslušnou povahu tělesných věcí, jejich formu, rozdíly, vlastnosti a příhody. Pochopení je ta síla duše, která pojímá neviditelné věci a spatřuje nejvyšší skutečnost a skutečnou neměnnost. Tak může lidský duch každého jednotlivce získat moudrost a důstojnost, s kterými může chytře, statečně, umírněně bojovat proti omylům a neřestem. Toto vyjádření podstaty vzdělanosti ukazuje na skutečnost, že nábožensky založená kultura středověkého světa chápala vzdělávání jako něco, co musí překonat svět chápaný jako něco přechodného a směřovat člověka k osvojení si transcendence, tj. formování svého vědomí a poznání. Vzdělávací proces se soustřeďuje na „*rozpoložení člověka*“, které ho přivede do stavu, kdy chce dát do pořádku sám sebe i vztah k světu.

Idea vzdělávání a jeho vývoj na českém území je spjata s křesťanstvím a jeho šířením. Vzdělávání ve středověkém období bylo u nás pod značným vlivem katolické církve. A to přesto, že se na rozvoji vzdělávání postupně začala podílet samotná města, a především Univerzita Karlova (1348). Vznikaly městské trojstupňové školy (česká, partikulární, univerzita), v nichž se učilo gramatice, čtení, matematice, latině a filozofickému učení (logice).

V minulém roce jsme si připomněli 400 let od bitvy na Bílé hoře. V tomto období u nás nastoupil protireformismus, v němž opětně posílila katolická církev, v rámci níž se vzdělávání výrazněji ujaly jezuitské řády. Jejich podíl na vzdělávání byl omezen až v 18. stol. za Marie Terezie, která podřídila školství myšlenkám osvícenského absolutismu, v jehož zájmu vládla. Pod vlivem těchto myšlenek se vzdělávání u nás postupně zformovalo v zásadě na obecné (základní), gymnaziální (později též odborné) a univerzitní. Nové společenské klima i ohlas našich historických tradic a dobového evropského myšlení napomohly ke vzniku českého osvícenství, na jehož základě se utvářely i vlastenecké ideály.

Výrazem těchto ideálů bylo české národní obrození (konec 18. až polovina 19. století), u jehož zrodu a vývoje stáli J. Dobrovský, J. Jungmann, F. Palacký, J. E. Purkyně, a další vlastenečtí myslitelé, literáti, učitelé a duchovní. Zejména jejich díla, např. Jungmannův Slovník česko-německý, nebo Palackého Dějiny národa českého, byly důležitým přínosem k obsahu vzdělávání u nás. K. A. Amerling přispěl ke vzdělávání založením ústavu Budeč v Praze. Zde bylo možno propojit teorii s praxí, součástí ústavu byla laboratoř, botanická zahrada, hvězdárna i dílna. Metodicky se vzděláváním v době poobrozecké zabýval G. A. Lindner, je autorem Encyklopedické příručky pedagogiky a několika dalších učebnic. Jeho vrcholným dílem je Pedagogika na základě vědy o vývoji přirozeném, kulturním a mravním (1888). Byl především filozofem výchovy, často označovaným za našeho druhého největšího pedagoga po Komenském.

Již od dob Rakousko-Uherska a především za první republiky vznikají na území Čech různé vzdělávací spolky, a osvětovou činnost vyvíjejí i politické strany. Například v roce 1830 vznikla Matice česká, spolek pro popularizaci vědy, kultury a politiky. Významné bylo i působení knihoven či tělovýchovných spolků.

Velmi zajímavým příkladem je Česká obec sokolská. Sokol vznikl v roce 1862 jako kulturně vlastenecký spolek a jeho hlavním programem bylo nejen posilování fyzické zdatnosti obyvatelstva, ale i jeho vzdělávání a především vlastenectví (V myslí vlast, v paži sílu!). V duchu myšlenek svých zakladatelů Tyrše a Fügnera se Sokol podílel na pořádání různých vzdělávacích a kulturně osvětových akcích (přednášky, divadelní představení, koncerty, plesy apod.). Sokol byl výrazně česky vlastenecky orientovaný spolek. Za první světové války vytvořil ve Francii českou vojenskou skupinu Nazdar, která se stala součástí francouzské cizinecké legie. Sokolové byli součástí legií i v Rusku či Itálii. Podíl Sokolů na vznik první republiky ocenil i Tomáš Garrigue Masaryk. V době první republiky představoval Sokol významnou organizaci s více než 1 mil. členů.

Vzdělávací aktivity, které směřují k rozvoji společnosti jsou velmi často spojeny s činností konkrétních osobností, které ovlivnily oblast osvěty a celkově možno říci i pokroku naší země.

Významným vzdělávacím a osvětovým činitelem byl například i Vojtěch Náprstek (1829-1904), politik, vědec a veřejně činná osoba. Zabýval se budováním vzdělávacích

zařízení a obecně prospěšných spolků. Například v hostinci U Halámků v Praze organizoval přednášky a kurzy z oblasti astronomie, medicíny, biologie, filozofie či literatury. Propagoval technické a technologické novinky jako například veřejné plynové osvětlení či telefon. Podpořil též založení Klubu českých turistů (1888).

Dalším zajímavým milníkem ve vzdělávání jsou sociální a edukační programy v podnikání Tomáše Baťa ve Zlíně. Je nutno zprvu poznamenat, že Baťův koncept se rozvíjel na konci 19. století a v první polovině 20. století. V řadě případů šlo o velmi pokrokové praktiky, které jsou v mnohém aktuální i dnes. O charakteru doby lze uvést, že právě v počátku 20. stol. se v průmyslovém světě začaly objevovat třecí plochy mezi zaměstnanci a zaměstnavateli, a že to byl velký prostor pro činnost odborů a výrazný nástup komunistického hnutí. Tomáš Baťa a Jan Antonín Baťa přišli s konceptem paternalistické firmy, která se o zaměstnance starala kompletně, a to nejen po stránce podpory pracovního výkonu, ale i po stránce podmínek zajišťování života, tj. bydlení, stravování, vzdělávání, kultury, využití volného času apod. Baťovy závody se vyznačovaly na svou dobu špičkovou technikou a technologiemi výroby, vysokými odměnami pro své zaměstnance a komplexním sociálním programem.

Baťa investoval do své firmy a současně také do rozvoje města. Například v roce 1927 nechal pro město postavit novou nemocnici. Baťova škola práce vznikla v roce 1925 na základě povolení československého státu a roce 1933 se hlásilo už deset tisíc zájemců a v roce 1937 jich bylo dokonce jedenadvacet tisíc. Kvalita výuky byla velmi vysoká a absolventi se uplatnili v rámci expanze Baťovy společnosti i ve světě. Vyučoval se v ní obuvnický, strojnický, stavební, koželužský a elektrotechnický obor. Měla tři vzdělávací stupně: základní, mistrovský a vyšší končící maturitou. Baťova škola práce vzdělávala v kurzech nižší, střední i vyšší manažery, kteří pak působili i jako poradci ve státní správě. Zajímavostí je, že tato škola v rámci sociálního programu nabízela i zájmové kurzy pro manželky zaměstnanců v oblasti domácích prací, vaření, šití apod. Baťa ale také uplatňoval v životě podniku i v osobním životě zaměstnanců určitá etická a morální pravidla. Stavěl se proti nadměrnému pití alkoholu, kouření a jiným negativním sociálním jevům. *„Síla těla i ducha budiž vaše heslo. Vyhledávejte zápasy! Nebojte se ran! Nezeslabujte svých těl neřestmi, jako pitím, kouřením a tak dále. Neřest jest matka*

*porážky. Ctnost, střídmost je cesta k vítězství. Zdar vám!*“ prolašoval Baťa při slavnostním otevření školy.

Baťova tradice je bezesporu významná. K tomu je nutno podotknout, že v období předmnichovské republiky byla naše země plná dalších velmi úspěšných lidí, kteří pozvedli úroveň vědecko-technického pokroku, průmyslu, výroby, služeb i zemědělství. Dlouhá léta jsme patřili ke světové špičce v řadě oborů, například výroby letadel, motocyklů, aut, ale i cukru, piva apod.

V dějinách vzdělávání dospělých je nutno se také zmínit o některých praktických momentech jeho rozšiřování. Jako příklad lze uvést růst průmyslové výroby po druhé světové válce. Věda začala pronikat do všech sfér výroby v rámci automatizace a mechanizace. Ve výrobní sféře tak rostly nároky na kvalifikace lidského kapitálu. V souvislosti s vědecko-technickým a technologickým rozvojem vzrůstá množství informací a vzdělávání dospělých se stává důležitým nástrojem pro jejich osvojení a využití v pracovním procesu.

Druhý praktický důvod vedoucím k rozvoji vzdělávání dospělých v naší zemi je možno zaznamenat od 60. let minulého století, kdy bylo snahou lidí naplňovat své zájmy mimoprofesionálního, osobního charakteru. Vzdělávání se stává součástí životního stylu, lidé v rámci volného času absolvují různé kurzy. Postupně, a zejména od 80. let minulého století, se zvyšuje i počet lidí, kteří se vzdělávají v seniorské fázi života, a učení se pro ně stává životní náplní.

Nicméně znalostní společnost tvoří dnes velmi širokou strukturu společenských institucí, vzdělávacích, mediálních domů, různých sociálních zařízení apod. Koncept znalostní společnosti má jeden ústřední bod, mohli bychom říci entitu či fenomén a tím je komunikační proces.

Pojem komunikace vychází z latinského „communicatio“, což v překladu doslova znamená „sdělení“. Pod tím rozumíme situaci, kdy si lidé mezi sebou budou vyměňovat názory. To se může dít pomocí různých prostředků (médií). Těmito prostředky komunikace mohou být řeč, kterou se lidé domlouvají; gesta, kterými ostatními signalizujeme např. naše očekávání, souhlas nebo odmítnutí; písmo, kterým předáváme

jazyk prostřednictvím znaků-písmen a slov; obrazy a symboly, z kterých můžeme odvodit určité informace – jako např. dopravní značky.

Svoboda informací a názoru, svobodné zpravodajství prostřednictvím tisku, rozhlasu a televize je základ demokratického řádu u nás. Toto základní právo se označuje jako předpoklad pro účast občana na politickém životě. Úloha médií obecně je informovat, představovat a vyjadřovat názory, kritizovat a kontrolovat. Kdo se chce účastnit demokratických voleb a hlasování, a tím vyjádřit svou politickou vůli, potřebuje informace. Musí vědět, jaké problémy je třeba řešit a jaká řešení nabízejí politické strany. Čím lépe jsou občané informováni, tím víc mají podkladů k rozhodování. Média by neměla pouze informovat, kromě toho přispívají k tvorbě názorů. K tomu dojde, pokud podáváte zprávy o různých názorech, které jsou na veřejnosti zastoupeny a o svém postoji. V demokracii musejí být tyto obě úlohy rozšířeny ještě o třetí, a sice kritiku a kontrolu státní a politické moci (např. ekonomické podniky). Média by měla být protipólem k této moci. Díky tomu mohou být nejen dodatečně odkryty závady, kritický tisk přispívá mnohem víc tomu, že se jim dá předem vyvarovat nebo prostřednictvím veřejné kritiky zabránit. Na základě tohoto pohledu se masmédiá označují za „čtvrtou moc“, vedle parlamentu, vlády a nezávislých soudů.

Na rozdíl od rozhlasu a televize mají noviny tu výhodu, že mohou cíleněji vycházet vstříc potřebám svých čtenářů. Místní a regionální deníky informují o všeobecném dění v dané oblasti, počínaje místní politikou a regionálním sportem po zvláštní nabídky v části určené pro reklamu.

Zprávy o důležitých politických a hospodářských událostech přebírá většina malých deníků od nadregionálních deníků. Ty mohou v plně obsazených redakcích, v nichž vznikají všechny části novin, zpracovat tyto rozmanité události v národní a mezinárodní politice, ve společnosti, sportu, kultuře a ekonomice obsáhle a důsledně.

Bulvární noviny oproti tomu přinášejí denně méně zpráv, z toho je ale většina strhujících upravených senzací. Politické souvislosti jsou zde zpravidla zkracovány, tím často zkresleny a někdy také nesprávně prezentovány.

Týdeníky mohou ve větším časovém odstupu dodávat informace v rozsáhlém zpravodajství, zprávy přesněji prověřovat a zevrubně komentovat. Zpravodajské magazíny, které rovněž vychází jednou týdně, zpracovávají ze zpráv větší zpravodajství,

a rozšiřují je o další informace. Jednotlivá témata jsou po více týdnů zpracovávána jako série. Zpravodajství se přitom vyznačuje kritickým postojem.

Mezi časopisy dosahují vysoké prodejnosti především zábavní časopisy. Ilustrované časopisy, časopisy s programy, časopisy pro ženy, děti a mládež představují rozhodující podíl na trhu s tím, že se jedná o významné nosiče reklamy. Ve většině těchto časopisů jsou ve středobodu zpravodajství zprávy o osobách „veřejného života,“ často se senzační událostí, nezdědká také skandály a to, jak na ně reaguje společnost. Na tato témata se omezují převážně časopisy pro ženy. Časopisy s nabídkou programů se soustředí na podávání zpráv z prostředí interpretů a vystupujících v televizní produkci. V posledních letech vznikla u nás řada alternativních novin a časopisů (například deník N). Vyznačují se zdůrazněnou politickou orientací. Odborné časopisy se nacházejí spíše na okraji zájmu a slouží pouze pro informovanost stejně orientovaných odborníků. Periodika tohoto typu vydávají především odborné asociace, jako je například AIVD s časopisem Andragogika v praxi.

Současný stav informačních technologií a jejich vlivu na učení lze shrnout do zhruba tří myšlenek. Učící se řeší poměrně cíleně své vzdělávací potřeby, jeho učební proces je pod kontrolou a učební prostředek (technické zařízení) je k němu přátelské a pomáhá mu (podobně jako živý lektor) usměrňovat jeho učení. Nikdy předtím neměli lidé informace a metodické pokyny k učení na dosah ruky tak jako nyní. „Obrovitost“ informací nahraných na World Wide Web (www = doslova světová rozsáhlá síť) je ohromující. Dobrou zprávou je, že informace jsou pro potřeby učícího se dostupné 24 hodin denně 7 dnů v týdnu. Technické prostředky učení mohou studenty nasměrovat na další snadno dostupné cenné učební zdroje. Špatnou zprávou je ale fakt, že má kdokoliv přístup a možnost vkládat jakékoli informace na www. To vyvolává zásadní otázky ohledně kvality, přesnosti a úplnosti každé lehce dostupné informace. Neexistuje žádný regulační orgán, který by eliminoval podiviny a lháře. Proto musí každý člověk hledat cestu, jak posoudit věrohodnost informací na internetu.

Odborná literatura se shoduje na názoru, že budoucí stav informačních technologií ohledně učení lze vidět jako (1) samotný usnadňovatel učení, (2) povede ke zrušení tradičních učebních hierarchií a (3) povede k sebeřízenému odbornému rozvoji a certifikaci učení a vzdělávání. To jsou poměrně radikální, ale ne nepravděpodobné

myšlenky. Informační technologie pravděpodobně umožní sebeřízené učení dospělých zejména z hlediska zvládnutí jejich cílové učební zkušenosti. Pokud učící se „skočí“ tam, kde chce a pokud by pak případně „uvízl“ bude na základě počítačově stanovené diagnózy přesměrován na potřebnou nápravu a potom zpět. Tradiční učební hierarchie by tak mohla postupně skončit. S takovou informační infrastrukturou a databází by se mohli lidé sami zapisovat a postupovat dopředu prostřednictvím rozvoje a ověřování požadavků na znalosti a požadavků na odbornost (prostřednictvím simulace s vysokou věrností) v dané odborné oblasti. Tyto tři myšlenky zobrazují radikálně odlišné učební prostředí budoucnosti.

Jensen (2000) ve své zprávě o trendech a předpovědích dalšího vývoje vzdělávání ve znalostní společnosti uvádí tyto jevy:

- Integrace online učení, hybridního učení a učení založeného na spolupráci.
- Rostoucí všudypřítomnost sociálních médií.
- Vzestup metody učení a hodnocení s korpusovým vyhledávačem (data-driven learning).
- Posun od studentů jako spotřebitelů ke studentům tvůrcům.
- Hbité výzvy omezující přijetí technologie.
- Nízká informační zběhlost lektorů.
- Relativní nedostatek odměn ve vyučování.
- Konkurence ze strany nových modelů vzdělávání.
- Škálování výukových inovací.
- Rozšíření přístupu.
- Udržování vzdělávání relevantní záležitostí.
- Výklad naruby (flipped classroom).
- Učební analytici.
- 3D tisk.
- Hry a ramifikace (zhernění).
- Kvalifikace sama sebe.
- Virtuální asistent.

Tyto obrazy budoucnosti budou mít pro každého z nás různý význam v závislosti na zvolené informační technologii a názory na učení se dospělých. Každý vzdělavatel má

před sebou výzvu jít s dobou, aniž by přitom ztratil základ vzdělávacích principů praxe. Užitečnost mnoha učebních technologií je specifická, co se týče učebního obsahu a posluchačstva. Je zcela evidentní, že informační technologie se dále rozvíjejí neuvěřitelnou rychlostí a poskytují alternativu pro vedení učení pro ty, kdo učení usnadňují i pro samotné dospělé učící se. Vývoj a rozvoj technologií je opravdu tak zásadní, že i tento text je možno v době jeho psaní považovat za částečně zastaralý či neaktuální.



## 2 FILOZOFICKÉ ASPEKTY PROTOTEORIE ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI

Traduje se, že v odborné literatuře poprvé použil termín znalostní společnost guru světového managementu Peter Drucker ve své knize „*Věk diskontinuity*“, kterou publikoval v roce 1969. Hlavní akcent k postupnému vzniku prvotní teorie znalostní společnosti byla tehdejší hospodářská realita Spojených států, kde se začínají prosazovat obory produkující kromě zboží a služeb myšlenky, informace a tzv. know-how. Celá oblast výzkumu a vzdělávání se stává tvůrcem společenských hodnot a pokroku. Prvotní teorie znalostní společnosti je spojována s vědou, poznáním a prudkým rozvojem komunikační techniky. Pokud chápeme filozofii jako vědu nejen o bytí světa a existenci člověka, ale také o obecném pojetí vývojových zákonitostí ve vývoji lidstva, je možno se nyní obrátit do dějin filozofie, k myšlenkám, které pojednávají o těchto třech entitách.

### 2.1 Francis Bacon a teorie vědy

V 16. století přichází změna ve světové ekonomice. Nastává období tzv. merkantilizmu, tzv. prvotní akumulace kapitálu. Ekonomové přišli na to, že zdrojem bohatství není půda, ale zlato (prodané zboží). Nastává rozvoj obchodu, trhu (nejenom v Anglii, ale i mimo ni). Pomalu dozrívá období renesance, která připravila půdu pro „porážku“ scholastiky, objevují se pokusy o budování velkých filozofických systémů. Jde zejména o empirismus (Velká Británie) a racionalismus, jehož doménou je evropský kontinent (Francie, Holandsko, Německo). Francis Bacon reagoval na vlnu spekulací a platného filozofování ve středověku. Vytyčuje požadavek na zkoumání přírody, pravidel nové metody zkoumání (indukce a experiment) a exaktní metody dokazování. Žádá zavedení pořádku v poznání zavedením definice pojmů (zárodek pozitivizmu). Podle Bacona spočívá podstata poznání ve spojení mysli a věcí. Myslel si, že mezi rozumem a věcmi je pouze racionální vztah. Z tohoto hlediska přemýšlel o tom, proč rozum člověka nepoužívá opor, nástrojů ke styku s věcmi jako je například logika. Bacon tvrdil, že první setkání člověka se skutečností je ukvapené a z toho vyvodil, že všechny metody, které

byly v dosavadním vědění i v jeho době používány ke zkoumání přírody (a které vychází z ukvapenosti člověka ve styku se skutečností) jsou neúčinné!

Dva opěrné sloupy Baconovy metody vědeckého poznání tvoří experiment a indukce. Tyto vyrovnávají nedostatky lidského poznávání. Bacon (1974, s.65) napsal: „*Nedostatky smyslů vyrovnává experiment, v němž se náležitě pročistí to, v čem je nejistota. Vždyť přece jemnost pokusů daleko přesahuje jemnost smyslů samotných... Mám tu na mysli pokusy, které byly vymyšleny se záměrem něco objevit...*“ V experimentu již nejde o nějaké nahodilé sbírání smyslově zkušenostních dat, nýbrž o „*pravé uspořádání zkušenosti*“, nikoli již zkušenosti „*příliš spěšně odvozené a mylné*“, nýbrž zkušenosti „*seřazené a uspořádané*“ (tamtéž, s.134)

„*Nedostatky rozumu pak vyrovnává indukce. Indukcí je nahrazen sylogismus a všude tam, kde jde o přirozené zkoumání věcí.*“ (1974, s.62) Sylogismus pokládal Bacon za užitečný jen pro překonání protivníka v disputaci, nikoli překonání přírody. Naproti tomu „*indukcí rozumíme formu dotazování, která přihlíží ke smyslům, snaží se postihnout přirozenou povahu věcí, usiluje o díla, ba téměř s nimi splývá*“ (tamtéž, s.63). Bacon si byl také vědom toho, že racionální poznání ponechané samému sobě snadno vzlétá k nepodloženým obecným tvrzením a nespolehlivým abstrakcím. „*Lidský rozum tedy nesmí dostat křídla, nýbrž spíše olověnou přítěž, aby se mu zabránilo ve skocích a v příslušném rozletu*“ (tamtéž, s. 157). Bacon věřil v přírodní kauzalitu a tvrdil, že žádné síly nemohou uvolnit či zlomit řetěz příčin. „*Pravdivě vědět znamená znát příčiny*“ (1974, s.184). Od pokusů k nalezení příčin vede vzestupný žebřík a od příčin k pokusům vede sestupný žebřík. Každá opravdová a plodná přírodní filozofie má podle Bacona oba tyto žebříky.

Baconův ideál vědeckého poznání přírody je také hlavní myšlenkou jeho díla Nové Atlantidy. Zde hovoří o ideálním státě, který bude řízen vědci. Jde o velmi poutavý příběh o neznámém ostrově. Zde žijí obyvatelé, kteří mají vyspělou vědu, dokáží poznávat přírodu a snaží se s pomocí vědy stát „*pány přírody*“ a rozvíjet společnost. Tento vědecký výzkum je řízen zvláštní společností, „*majákem*“ neboli vědeckým ústředím. Práce byla několikrát přeložena do češtiny. Velmi výstižně je poslání Nové Atlantidy vyjádřeno takto: „*Naše společnost má prozkoumat příčiny a skryté pobyty věcí a co nejvíce rozšířit hranice lidského panství*“ (1952, s.44).

Dílo Nová Atlantida je inspirativní pro společenský život i dnes. Bacon tak zakládá určité „novověké přesvědčení“ o tom, že věda směřuje k lepší budoucnosti lidstva. Spis obsahuje řadu dalších zajímavých poznatků k vědě a vědcům. Hovoří se o vědě jako celosvětovém fenoménu, zdůrazňuje nutnost přenosu informací. To je vize, která je naplňována zvláště dnes, v době komunikačních technologií. Práce přináší velmi zajímavé praktické aplikace vědeckého poznání. Bacon hovoří o užitku ze sluneční energie, o výrobě umělých hmot, o přístrojích vyrábějících teplo pouhým pohybem apod.

V předmluvě tohoto díla je popsán vzor vědeckého ústavu zvaného Šalamounův dům. Implicitně lze konstatovat, že výzkumné ústavy nejrůznějšího charakteru mohou na podobných principech, jaké Bacon popsal, fungovat. Nová Atlantida je dílem, v němž hraje důležitou úlohu křesťanství. Zajímavý je i detailnější popis Rodinné slavnosti, který může v mnohém připomínat zednářské praktiky. Je skutečností, že zednářství vzniká až začátkem 18. století v Anglii.

Bacon mluví o své úctě k vědě. Říká „*vědění je moc*“ (Science est potentia). Například uvádí mořeplavbu. V období středověku, kdy se lidé řídili jen podle hvězd, museli se při mořeplavbě držet břehů. Když byla vynalezena magnetická strelka, tak to bylo lepší. K tomu, aby byla magnetická strelka vynalezena, byla podle Bacona potřebná praktická činnost, úvaha, pozorování a dotazování (pokud to ovšem bylo přístupno smyslům). Bacon tvrdí (1974, s.74), že svým dílem provždy upevnil jednotu mezi empirickou schopností a racionální stránkou člověka „*jejichž neblahé rozluky způsobily v lidské rodině všeobecný rozvrat*“ (myslí tím rozluky smyslů a rozumu). Bacon tvrdil, že vědění a vědy nemá člověk dosahovat ani pro svého ducha, pro vědecké spory (tak to bylo ve středověku ve scholastice), pro dosáhnutí moci a pro zisk, nýbrž proto, aby z vědění měl prospěch a užitek sám život.

Bacon v úvodu svého díla Nové Organon napsal: „*ne pro sebe, ale ve prospěch věci žádám, aby všechno lidé nepovažovali za spekulaci, nýbrž za skutečnou práci a aby jim bylo jasné, že nehodlám vytvořit nějakou sektu nebo soustavu názorů, nýbrž se snažím vybrat základy z toho, co bylo člověku k užitku*“ (1974, s.6). Bacon o svém díle tvrdí, že chtěl dát lidstvu nárys systému – to byl jeho životní cíl. Chtěl vytvořit systém pro všechny vědecké disciplíny.

Tretera (1986, s.103) upozorňuje, že Bacon nebyl nikdy univerzitním „akademickým filozofem. Odmítal jakékoliv vědění pro vědění a jeho filozofie byla zaměřena ke zcela nekontemplativním, prakticko-utilitárním cílům“. Zelený (1968, s.42) považuje Bacona za představitele nového pojetí filozofie... „nejvyšší autoritou při poznávání pravdy jim už není zjevení, zprostředkované písmem svatým, nýbrž lidský rozum, respektující empirii, zkušenost“. Uvedení autoři oceňují Baconův přínos pro metodologii vědeckého poznání. Na tomto poli dosáhl některých ne sice zcela bezchybných, ale přesto velmi užitečných výsledků, na něž pak navázal J. St. Mill. Podle Krále (1968) to byl vlastně paradoxní výkon, přihlédneme-li k tomu, že v samotných vědách té doby se Bacon příliš nevyznal. Byl špatným matematikem, odmítal Koperníkův obraz vesmíru, bez komentáře ponechal převratné objevy Galileovy, nedovedl ocenit Gilbertovy výzkumy magnetizmu apod. Ambicí F. Bacona přesto bylo vytvoření systému poznání pro všechny vědecké disciplíny. O tom svědčí tato jeho „cílová formulace“ (1974, s.74) „Bez veškeré pochybnosti spočívá moc člověka v poznání“... „Ono dvoje úsilí, úsilí o lidské vědění a lidskou moc nesrovnatelně **důležitější** o moc nad přírodou, o její opanování pomocí vynálezců, o obnovení ztraceného ráje tím, že se v ní opět nastolí REGNUM HOMINIS, kralování člověka. Panství tak náročného, jako je panství nad přírodou, můžeme však dosáhnout pouze tehdy, poznáme-li její vlastní zákonitosti. Jen tato znalost nám napoví, jakých prostředků k ovládnutí přírody máme použít. Nad přírodou lze zvítězit leda tak, že ji posloucháme. (Natura nil nisi parendo Vincitur). Člověk je takto služebníkem a vykladačem přírody.“

Sokol (2010, s.101) uvádí, že „Francis Bacon si jako první všiml, že program vědy dává člověku dosud neslýchanou moc nad světem a přírodou“. Bacon především reagoval na nedůsledné (tomistické) řešení vědy a víry, filozofie a teologie. Velmi výstižně lze charakterizovat východisko Baconových snah takto (1974, s.186): „I když cesta k moci a cesta k lidskému vědění jsou navzájem spolu spjaté a jsou skoro totožné, je přece jen bezpečnější ... používat a rozvíjet vědy od těch základů, jež jsou ve vztahu k jejich praktické části, a to tak, aby tato praktická stránka určovala a vymezovala jejich stránku teoretickou“.

Význam myšlenek Francise Bacona je pro současnost velmi výrazná. Od doby Bacona je vědění odvozováno jako racionální znalost, věda prochází profesionalizací a institucionální centralizací. Prohlubuje svoji metodologickou a metodickou stránku,

soustřeďuje se na inovace. Vědění se stává zdrojem a současně nástrojem hospodářských a společenských změn. V současnosti je všeobecně přijímána teze, že jedním z nejdůležitějších globálních procesů, které prožíváme je přechod od společnosti industriální ke společnosti vědění. Autorka se domnívá, že ve světle Baconova pojetí vědy nelze rozvoj vědění charakterizovat jen pomocí kvantitativních ukazatelů. Např. kolik procent hospodářského růstu vzniká prostřednictvím nových nebo inovativních znalostí, jaký podíl na ceně mikročipu má výzkum, vývoj, kontrola kvality či vlastní výroba. Takto viděno je společnost vědění společností učící se, přičemž učení se znamená získávání nových způsobů jednání, provádění rozhodování a řešení problémů. Toto učení se nekryje s tradičně pojatým vzděláváním. Učení jednotlivců je napojeno na obecné trendy rozvoje společnosti, ekonomické sféry, vědy jako takové, technologií či kultury. Učení jedince je výrazně spojeno s pluralitní a diferencovanou životní cestou, když každý člověk stále více přebírá odpovědnost sám za sebe.

Společnost vědění jako teoretická koncepce i jako stále více pozorovatelná realita nemůže být andragogikou a praxí vzdělávání dospělých ignorována. Nutno přiznat, že andragogická věda přejímá úvahy o společnosti vědění jako teorie přicházející zvenčí. Přitom využívá právě filozofické přístupy, výsledky sociologických výzkumů. Přepřacování těchto poznatků do vlastních vzdělávacích koncepcí je dosud na počátku. Koncepty společnosti vědění se stávají východiskem andragogické vědy. Andragogika by měla hledat cesty k realizaci těchto konceptů včetně nezbytné normativní úrovně procesů vzdělání. Nám známé procesy společnosti vědění mají dopad na celou oblast vzdělávání dospělých, tedy na obsahy, metody, profese i účastníky výuky. Jde zde zejména o synergický efekt formálního neformálního a informálního vzdělávání a učení. Koncept společnosti vědění otevírá otázku, zda má vzdělávací činnost zajišťovat jen funkční přizpůsobování se dospělého současným trendům v ekonomice a společnosti. Zda není nutno (více než v minulosti) hledat i další prostor pro rozvoj osobnosti lidí, dalších podob forem jejich spolužití či usilovat o širší rozvoj kultury. Je určitě nutné znovu otevřít otázku všeobecného vzdělání jako vstupního článku rozvoje lidského kapitálu a s tím spojené další problémy.

## 2.2 John Locke a následníci o teorii poznání

V návaznosti na filozofické myšlenky Francise Bacona je možno zmínit i další poznatky britské empirické filozofie. John Locke (1632–1704) klade velký důraz na rozvoj teorie poznání. V díle Esej o rozumu lidském považuje za základ poznání zkušenost člověka, a to zkušenost vnější (činnost smyslů) a vnitřní (činnost duše). V určitém slova smyslu John Locke chápe život člověka v duálním pojetí. Tvoří ho substance tělesná (přináší požítky) a myslící (zpracovává požítky). V tomto kontextu poznání člověka založené na dvou zmíněných substancích přináší pojetí dvojí pravdy, které tvoří shodu zjišťování vzájemné shody a neshody idejí. Toto zjišťování má podle Locka tři stupně, a to senzitivní poznání (základní, nejjednodušší), demonstrativní (shody idejí nejsou názorné, zatímco neshody ano) a intuitivní. Intuitivní poznání zahrnuje skutečnost, že tím že člověk zjišťuje shody a neshody idejí, tím dochází k uvědomění si svého bytí.

Z hlediska teorie vědění je velmi důležitý názor Johna Locka, že není vrozených idejí, ale zdrojem poznání člověka je zkušenost. Locke tvrdí, že naše mysl však nemá při procesu poznávání žádný bezprostřední objekt, než jsou naše vlastní ideje. Že vlastně nepřemýšlíme o věcech, ale o ideálech. Kdykoliv člověk myslí, tak je objektem myšlení idea. Navazuje zde na Hobbse, podle něhož je myšlení vlastností „podmětu“, psychická oblast je podřízena stejným objektivním zákonitostem jako hmotný svět. V Hobbsově učení o akcenciích jsou vlastnosti těles poznamenávány jen ve spojení předmětu a člověka. Z tohoto hlediska určuje samotnou vlastnost (akcencii) jako způsob působení přírodních těles na smyslové orgány člověka.

Locke (1952) jde dál, než je učení Hobbse o akcenciích. Jak již bylo řečeno, když člověk uvažuje o věcech, tak se nám dnes nevybavují jen ty věci, nýbrž ideje. Ideje jsou jen materiálním obrazem v našem vědomí. V našem vědomí je to, co jsme tam sami vložili. Jsme na neustálé cestě k poznání, na které je např. další vzdělávání významným pomocníkem. Právě John Locke se výrazně zapsal svými myšlenkami o svobodě jedince, vlivu výchovy či myšlenkou „tabula rasa“ i do dějin pedagogiky. Tato myšlenka, že člověk přichází na svět jako „nepopsaný list“, který je možno „popsat znalostí, věděním či zkušenostmi“ je základem konceptu pedagogického optimismu, možnosti vzdělávat každého člověka.

Základní teorii poznání podle Johna Locka je možno formulovat tak, že předmětem myšlení člověka je jeho představa, nikoliv věci jako takové. Na tyto myšlenky navazuje Berkeley (1685–1752). Proces poznání je podle tohoto myslitele založen na tzv. spiritualistické substanci. Bůh je tvůrcem všeho, tedy i člověka a idejí. Idejemi nazývá Berkeley skutečné věci, ale v tomto kontextu nejsou skutečnými věcmi.

Berkeley (1969) vychází z Locka a jeho teorie kvalit. Locke rozlišuje kvality na:

- a) adekvátní (prvotní), ty jsou kopií, adekvátním obrazem reálného existujícího světa (jsou podle Locka objektivní);
- b) neadekvátní (druhotné), ty nejsou vzhledem k vnějšímu světu adekvátním obrazem, nevztahují se k vlastnostem věcí, nýbrž k našim představám (jsou tedy subjektivní).

Berkeley odmítá možnost objektivní existence primárních kvalit a současně existence sekundárních kvalit. Tvrdí, že primární kvality nejsou odděleny od kvalit sekundárních. Podle Berkeleyho si primární kvality (např. rozlohu, tvar, pohyb) nelze představit odděleně od všech ostatních kvalit (sekundárních). Musí proto být všude tam, kde jsou smyslové kvality, totiž jen v mysli člověka. Berkeley takto dospívá k subjektivizaci všech kvalit a subjektivizaci celého poznání a vědění člověka.

Další britský myslitel David Hume (In Novotný, 1999) v procesu poznání vyčleňuje určité ideje (představy), kterým dáváme různé názvy ať již jsou to ideje materiální či nemateriální. Proces poznání je podle Huma určité „překládání“ idejí. Tyto představy musí navazovat na vjemy. Smyslový vjem je u Huma stejně jako u Locka prvotní. Hume říká „že není ideje, která by neměla původ v impresi“ (dojmu). Podle Huma nepřichází člověk prostřednictvím smyslů do kontaktu s objekty, ale jediným zdrojem jeho zkušenosti jsou vjemy. Na základě vjemu se podle Huma dělají závěry. Poznání člověka se zakládá na vjemech, nikoliv na dění v objektivní realitě. Za jediné objekty našeho poznání považuje Hume naše vjemy. Hume říká, že můžeme hovořit jen o vjemech předmětů, nikoliv o předmětech samých.

Myšlenkové linie Johna Locka jdou v historii filozofie dále. Uveďme několik příkladů. V osvícenství (18.-19. století) se teorií poznání a vzdělávání zabýval Kantův žák filozof J. G. Fichte, který žádal, aby poznávací schopnosti člověka „byly vypěstovány k nejvyšší možné dokonalosti ... aby všechny různé bytosti... byly vzdělávány

*stejněměrně*“ (In Prinz, 2013, s.231). Fichte byl toho názoru, že filozofie by měla vysvětlit principy veškerého lidského vědění a z toho by mělo vycházet zkoumání ostatních věd. Důraz kladl zejména na svobodu poznání. Na tyto myšlenky navázal v první polovině 19. století August Comte, který ve své pozitivistické filozofii charakterizoval myšlení člověka jako proces, v němž *„poznáváme nemožnost dosáhnout absolutních poznatků, odmítáme hledat původ a určení vesmíru a poznávat vnitřní příčiny jevů a věnujeme se objevování jejich zákonitostí, tj. vztahům posloupnosti a podrobnosti“* (1961, s.263). Na základě tohoto Comte stanovil i pořadí dalších věd s respektem k tehdejšímu objevům v přírodě a stupně poznání života společnosti. Po filozofii následovala matematika, astronomie, fyzika, chemie, biologie a sociologie. Comte hlásal také požadavek, aby veškeré vědění sloužilo praxi.

Filozofickou teorii poznání je možno chápat jako základní „*stavební kámen*“ pro širší uplatnění vědy ve společnosti. Nepřímo je možno „postavit“ konstrukci o vlivu této teorie na posílení významu duševní práce v rozvoji ekonomiky. S tím souvisí i diverzifikace profesí v hospodářství a nové pojetí výchovy a vzdělávání.

### **2.3 Martin Heidegger o technice ve společnosti**

Technika jako taková zasahuje do myšlení člověka a tím i do jeho životního stylu. Co je zajímavé na tomto zásahu je, že se udál celkem nenápadně, nevědomky, přitom však nesmírně rychle a masivně. Na počátku to byl například knihtisk a řada dalších objevů jako byl třeba parní stroj, které radikálně změnily dosavadní obraz světa i život lidí v něm. Je zajímavé, že prognostické studie, které vznikaly v druhé polovině 20. století a týkaly se života lidí po roce 2000 zcela samozřejmě předpovídaly třeba běžné kosmické lety na měsíc, ale vůbec nepředpokládaly takový vývoj moderních informačních a komunikačních technologií. Ve filozofickém kontextu vymezuje techniku Gehlen (1972, s.30–31) když píše, že *„obvyklé, instrumentalistické pojetí chápe techniku jako soubor účinných prostředků, sloužících člověku k dosahování určitých cílů. Technika v tomto pohledu pouze doplňuje a stupňuje lidskou fyzickou námahu“*.

Jedním z nemnoha filozofů, který se věnoval ve svých úvahách moderní technice a vědě, z pohledu filozofického a ve vztahu k filozofii byl německý filozof Martin Heidegger. V Heideggerově učení je možno hledat určité východisko pro vymezení



vztahu člověka k vědeckým poznatkům, ale zejména pak k technice, a to na bázi jeho učení o jsoucnu, pravdě bytí a v kontextu s tím i o technice. Vždy si totiž uvědomoval, že každý lidský život se odehrává v horizontu jisté konfigurace dějinných sil, které vymezují prostor našich praktických i intelektuálních možností. Tento horizont je podmínkou myšlenkových operací člověka a je současně podmínkou možnosti veškerého našeho konání. A právě takovým horizontem života moderního člověka se stala technika. Svět, ve kterém žijeme, je podstatným způsobem určován tímto fenoménem, jenž tvoří základní rámec naší existence. Heidegger (2004, s.7) psal: „*Ať už techniku náruživě schvalujeme či odmítáme, všude jsme k technice nesvobodně připoutáni*“. Analýza tohoto fenoménu je jedním z myšlenkových úkolů, které se Heidegger ve své filozofii snaží řešit. V jeho díle je patrná snaha o objasnění postavení soudobého člověka a zejména jeho vztahu k vědě a technice, a to jako určitý podnět vedoucí nás k dalšímu zamyšlení.

„*Instrumentální představa techniky proto určuje každou snahu přivést člověka k pravému vztahu k technice*“ (tamtéž, s.8). O této představě techniky Heidegger říká, že je „správná“, nikoli však pravdivá. Podle něho se význam techniky nevyčerpává v tom, že je nástrojem lidské životní praxe. V jiné práci Heidegger tvrdí, že „*Kategorie instrumentu nestačí na vysvětlení ontologického statusu techniky v moderním světě*“ (1993, s.193).

Moderní technika je pro Heideggera jeden z možných způsobů „pobytu“ tj., jaký být na světě. Pobyt (Dasein) je Heideggerovo označení pro konkrétní lidskou existenci. Je to jistý základní projekt skutečností, základní rozhodnutí o tom, co je skutečnost. Toto rozhodnutí předurčuje všechny naše praktické a teoretické aktivity. Ve svém přemýšlení o technice jsme však většinou tak fascinováni technickými parametry (užitek, výkonnost, efektivnost, rentabilita), že se vůbec nedostaneme k tomu, abychom se zeptali, co se v tom technickém skutečně odehrává, co tedy patří k bytnosti techniky. Heidegger si uvědomuje, že „*bytnost techniky není naprosto nic technického*“, stejně jako bytnost stromu „*není sama stromem, které lze najít mezi ostatními stromy*“. Aby uchopil bytnost techniky, vrací se Heidegger k původu tohoto slova v řeckém TECHNĚ (dovednost, umění, řemeslo). Již v práci „*Zrození uměleckého díla*“, Heidegger uvádí, že starověká TECHNĚ, která zahrnovala řemeslné zhotovování i vytváření uměleckých děl, znamenala totéž, co POIÉISIS, vytváření něčeho člověkem (2004, s.10). Lidská POIÉISIS, zhotovování, se podobá přírodním procesům v tom smyslu, že v ní rovněž vychází

navenek, do „zjevnosti“, něco, co by jinak zůstalo skryto. I přes tento fakt však konstatuje, že lidská POIÉISIS nevyvolává sice v přírodě procesy, k nimž by příroda sama nedospěla, nýbrž využívá přírodní materiály či energii, ale i z ní vychází najevo něco, co by jinak zůstalo utajeno, a v tom smyslu se tedy podobá přírodním procesům. Na tomto místě je vhodné poznamenat, že jednotu lidské a přírodní činnosti zná ještě filozof tak typicky novověký, jakým byl Immanuel Kant, který v Kritice soudnosti mluví o "*technice přírody*" (1975, s.12). Kant ovšem nezdůrazňuje poznávací stránku "*techniky*", ať už přírodní nebo lidskou, zatímco Heidegger klade na tuto stránku velký důraz. K vytváření tedy patří odkrývání, v němž přichází něco ze skrytosti do neskrytosti své bytnosti.

Hovoří-li Heidegger o překonání povahy techniky čili nikoli o překonání techniky jako takové, nýbrž povahy techniky, čímž má na mysli, že technika se stává jakýmsi základem, nosným činitelem lidského tvoření. Spojuje ji tedy s „*lidskými tvořivými schopnostmi, se schopností tvořit a se zručností*“ (2004, s.14). V procesu tvorby se člověk přesvědčuje o své existenci, o svém lidském pobývání na světě. Svět se tak stává nejen prostorem, v němž se odehrává lidský život, ale je i tím, co je v lidském žití spoluvytvářeno, funguje jako pole lidského bytí a současně i to, vůči čemu se člověk vymezuje. Proto nás Heidegger vyzývá, abychom povahu techniky uznali a uctili, namísto abychom o ní vynášeli ukvapené hodnotící soudy.

Heidegger se otevřeně ptá „*Co je vlastně moderní technika?*“ „*Technika je jeden ze způsobů odkrývání. Technika tedy není pouhý prostředek*“ (2004, s.14). Teprve když náš pohled spočine na tomto základním rysu, ukáže se nám novost moderní techniky. „*Je třeba, jak se říká, uchopit techniku duchovně*“ (tamtéž, s.8). Technika se pro Heideggera stává odkrývání, odhalování toho, co je skryté, co se vyjevuje ve struktuře lidského konání, do sféry pravdy, neboť pravda v původním významu znamená odhalenost, neskrytost.

Heidegger vnímá, že moderní technika výrazně zasáhla do myšlení člověka a že odvěká touha ulehčit si život, přinášela výsledky v podobě technických vynálezů. Vnímá a rozumí důvodům, proč je věda a moderní technika pro lidi tolik lákavá. Věda může v řadě případů dát konkrétní odpovědi na původní filozofické otázky. Upozorňuje však, že „*není v silách věd představit si, postavit si před sebe prostřednictvím svých teorií a prostřednictvím způsobů, jimiž teorie postupuje, sebe samy jako vědy*“ (2004, s.55).

K tomu dodává „*Chceme-li něco říct o matematice jakožto teorii, musíme opustit předmětnou oblast matematiky a její způsob představování. Pomocí matematického výpočtu nemůžeme nikdy stanovit, co je sama matematika*“ (tamtéž, s.56). Tímto momentem se věda a moderní technika výrazně liší od filozofie, která podává teoretické vysvětlení a věčně nastoluje problém z jiné a jiné strany. Takto to viděl nejen Heidegger, ale před ním také Husserl, jeho učitel.

V této souvislosti je dobré si připomenout starou pravdu, že kdyby nebylo filozofie, nebylo by ani vědy. Už ve starověku platilo, že tehdy věda a filozofie si byly nejbližší a zároveň se prolínaly. Tehdy Řekové nerozlišovali tato dvě směřování. A ačkoli jde o dva různé přístupy ke světu, výsledný efekt má být ten samý. V osvícenské filozofii viděli vědu jako nástroj poznání a paradoxně filozofie se stala nositelem vědeckého poznání, což se později promítlo i do rozvoje techniky. V 19. století se technika definitivně odloučila od filozofie, přinesla alternativu a stále víc se popularizovala. Stalo se tak zejména díky pozitivistům, kteří rušili otázky typu – „*Proč?*“ a pokoušeli se je nahradit otázkami typu – „*Jak?*“ Heideggerův nesporný přínos je v názorném poukázání na filozofický aspekt techniky a vědy.

Ve svém pohledu a díle Heidegger upozorňuje, že dochází k neudržitelnému přetechnizování světa. Poukazuje, že svět se stane pouhou zautomatizovanou soustavou, kterou řídí člověk. Člověk si vyhrazuje právo předepisovat pořádek, neuvědomuje si, že i on patří do tohoto pořádku, do té sebou spravované soustavy. Heidegger upozorňuje velmi zřetelně také na skryté nebezpečí, že nastane čas, kdy technika ovládne člověka. Sami můžeme pozorovat, že určité tendence a náznaky potvrzující tento pohled se ukazují i v současné době v podobě různých závislostí na vymoženostech techniky. Malým příkladem za všechny může být mobilní telefon, který ještě před patnácti lety byl jednoznačně objekt techniky, a který nám, v rámci technického vidění světa, ulehčoval komunikaci, což je samozřejmě pozitivní a atraktivní jev. Dnes se však z mobilního telefonu stává pomalu „*polosubjekt*“, protože se považuje jako součást základní výbavy běžného občana. A vědci a technici vynakládají stále víc úsilí, jak integrovat mobilní telefon s lidským organismem.

Velký přínos Heideggerova díla ve vztahu k technice je možno vidět v tom, že hovoří o skutečnosti, že technika funguje i jako velké nebezpečí. Jaké to nebezpečí je, to se dá

z textu Heideggerových úvah spíše jen odvodit. Nejde o samotné stroje, o jejich působnost, ale spíše o celý systém techniky fungující ve struktuře lidského jednání. V něm totiž dochází k zakrývání pravdy, nebo spíše o její překrytí zdáním, které se za pravdu vydává. Technika tak může i člověku uškodit, když ho nevede k pravdě. Technika se vymyká z rukou člověka a staví se proti němu, stává se činitelem člověka ovládajícím.

Přitom technika není člověku přítelem či nepřitelem, ale je nutno ji zařadit do lidského bytí. V tomto kontextu je možno uvést například Patočkovu připomenutí světa jakožto světa postaveného na vyzdvižení techniky, světa evropské racionální civilizace, techniku stavějící se proti člověku a způsobující mu odcizení světa. Technika v mnoha směrech přestává fungovat jako pomocník člověka, ale formuje se spíše jako činitel tvořící základ toho, co může člověka zničit. V interview v r. 1966 říká Heidegger, že to je právě na moderní technice "*děsivé*". To děsivé na současné technice nebyly pro Heideggera devastující účinky techniky, ale neosobní a vykořeňující vliv techniky, který již tehdy, jak Heidegger zdůrazňuje, začínal mít "*planetární rozměr*". To je i současná podoba jeho teze, že bytností techniky není nic technického. Současně byl Heidegger jedním z prvních, kteří poukázali na to, co lze nazvat „*Prométheovým komplexem*“, tj. na to, že technický pokrok se neděje zdarma, že s sebou přináší světla i stíny, že za mnohé technické a inovační kroky musíme draze platit a že jsou s technickými změnami spojena mnohá rizika.

Pojem společenského zvládnutí techniky a technologií znovu otevírá diskuzi o mezích, které lze (nebo které chceme) vyznačit nejen pro důsledky vědeckého bádání, ale i pro vědu jako takovou. Aby si vědec zachoval dobré svědomí, odděluje objev založený na práci rozumu od nerozumných aplikací, které z něj plynou. Vědec, se na jedné straně odvolává na to, že při výzkumu sleduje ideál vědy, a na druhé straně se prohlašuje za člověka, který nemá nic společného s „*negativními*“ důsledky výsledku své práce, dojde-li ke zneužití jeho vynálezu, jak jsme tomu byli svědky např. v minulém století při pokroku vědy například v atomovém výzkumu.

Techniku je možno chápat v širším smyslu nejen jako soustavu nástrojů, případně poznatků vedoucích k jejich tvorbě, ale také jako to, co je vlastní člověku, tj. schopnosti tvořit, vytvářet technická díla. Člověk se techniky zbavit nemůže, ona je tím, co je mu vlastní, co je nedílnou součástí jeho života, ale současně se v moderní době stává tím, co

jej do značné míry ohrožuje. Technika není a nemůže být samoúčelem, nemůže být něčím, co se od člověka odděluje, ona je součástí nejen jeho světa, ale celého jeho života. A je na člověku, jak tyto schopnosti použije. Jedná se tedy o to, aby si člověk uvědomil svoji spojitost s technikou, ale aby současně pochopil, že ona je součástí jeho života, že není něčím, co může od sebe oddělit. Technika nemůže vládnout člověku, neboť člověk vládne technikou jako tím, co je do jisté míry nedílnou součástí jeho bytí, existence, co mu umožňuje nejen přežít, ale rozvíjet se jako specifická forma života. Technika je výsledkem jeho tvořivosti a odtud plyne, že ji člověk od sebe oddělit nemůže. Skutečná nebezpečí, která plynou z některých vědeckých a technických objevů, vedou k otázce, která je víc než oprávněná: „*Kam až bude možné zajít?*“

Všeobecně řečeno výtvarky vědy jsou postaveny na jistém typu myšlení a tázání. V jakém světě se pohybujeme, takovou se stává naše mysl, neboť „*předmětnost*“ moderního světa (reklama, informace, komunikace, jeho symboly a znaky) nás modeluje podle svých parametrů.

Dalším významným faktem je, že filozofie jako „*pramatka vědy*“ má výrazný vliv na technické vidění světa. Mnozí vědci, technici a příznivci kybernetiky si to nepřipouštějí. Vždy zůstává pravdou, že ne filozofie vzešla z techniky, ale právě naopak.

### 3 METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI

#### Systémový přístup a docilience

Barták (2012) zdůrazňuje ve vědeckém zkoumání důležitou úlohu metodologických postupů založených na koncilienci a systémovém přístupu. Další, velmi úzkou návaznost má jedna z dalších teoretických metod vědeckého zkoumání a tou je modelování. Barták (2012, s.68) charakterizuje koncilienci jako „*sjednávání metodologií věd sociálních a přírodních, směřující k poznání obecně či mezioborově platných principů a k jejich využití v personální andragogice*“. S určitou mírou zjednodušení lze říci, že tento princip umožňuje přenést zjištěné poznatky či zákonitosti z jednoho oboru do oborů druhých, tedy transfer poznání. Autor aplikuje tuto metodologii na podnikovou sféru při posuzování znaků kompatibility energetizace způsobilostí zaměstnanců, mezi které počítá... „*odstraňování komunikačních bariér, dobrá vzájemná informovanost, důvěryhodnost manažera, vhodná motivace, vzájemná důvěra, zdravé životní prostředí, spravedlivé hodnocení a odměňování, synergie týmové spolupráce, hrdost na firmu... apod.*“ (tamtéž, s.67). K tomuto konceptu je možné odvodit analogii například v podobě anglického výrazu consiliation service. Jde v přeneseném slova smyslu o komunikační princip smířlivosti, o proces, který pomáhá diskuzím a dohodám mezi zaměstnavateli a zaměstnanci v podnicích, organizacích a institucích. V jiné práci Barták (2008, s.21) podotýká ... „*Budoucnost patří firmám, které rychleji, než druhé pochopí, čeho mohou moudrým motivováním lidí k cílenému a efektivnímu využívání a rozvíjení znalostního a tvůrčího potenciálu dosáhnout*“. Jde o inspirativní myšlenky, které vedly autorku tohoto textu k hledání příkladů konciliencie, systémových přístupů a modelování v pedagogické a andragogické praxi.

Firmy například v oblasti bankovníctví či IC technologií si nechávají zpracovat průzkumy z oblasti lékařských věd, tělovýchovy, práva či sociální oblasti. Výstupy ukazují například vhodné modely výživy člověka, udržování jeho fyzické i psychické kondice, identifikují faktory spokojenosti s prací a osobním životem lidí (tzv. work-life balance). Na základě výstupu těchto šetření pak firmy tvoří a využívají jednotlivé nástroje péče o pracovníky. Jmenujme například společnost SCS Software, kde byl kancelářský prostor navržen na zakázku s cílem poskytnout pohodlné a zdravé prostředí, kde je sdílení

nápadů napříč společnostmi stejně snadné na otevřeném prostoru, ale kde si také mohou týmy užít určitou míru soukromí. Při vytváření kancelářského prostoru byla zohledněna instalace nejlepšího možného osvětlení, kvalitní kancelářské židle, nastavitelné pracovní stoly, optimální podmínky vzduchu, profesionální zvuková izolace a mnoho dalších možností designu. Prostory společnosti zvítězily v kategoriích „Zdravá kancelář“ a „Hlasování veřejnosti“ v soutěži Nejlepší česká kancelář roku 2017. Cílem těchto aktivit je nejen podpora pracovního výkonu, ale také snižování fluktuace pracovníků.

Podobné procesy sledujeme i ve školství. Příkladem jsou privátní školské instituce českého miliardáře Petra Kellnera. Výuka i logistika celého procesu je založena na nejnovějších výsledcích poznání z oblasti psychologických věd, pedagogiky, didaktiky, zdravotnictví, přírodních věd či ekonomiky. Všechny části tohoto privátního systému mají internátní ubytování a promyšlený celodenní režim. Strava je velmi kvalitní, kaloricky propočítaná, zdravá. Pro jednotlivé skupiny žáků a studentů existují přiměřené pohybové aktivity, plavání, běhy, různá relaxační cvičení apod. Celý tento výchovný koncept vychází z předpokladu, že učení je velmi náročná intelektuální činnost, která musí mít nastavené patřičné fyziologické, fyzické a další podmínky, aby se dostavily očekávané výsledky.

Barták (2008, s.66) píše k systémovému přístupu ve vědě toto: „*Systémový přístup umožňuje systémově myslet, chápat věci v souvislostech. Jeho praktické využití spočívá v lepším zvládnutí problémů s plným zřetelem k jejich kontextu, tedy k souvislostem, vztahům a vazbám*“. Dále dodává (2008, s.9), že v metodologii „*jde především o rozvíjení a uplatňování systémového přístupu v rovině empiricko-analytické, logicko-teoretické a komplexní*“. K tomu dodává, že „*uplatnění systémového a zároveň vývojového a srovnávacího přístupu umožňuje analyzovat jednotlivé komponenty systému vzdělávání dospělých i jejich vzájemné vztahy, zkoumat cíle, obsah, prostředky, metody, formy, organizaci i podmínky vzdělávání dospělých v jejich organické jednotě i ve vztahu ke komplexnímu systému celoživotního učení*“.

Ve vzdělávací praxi lze uvést dva příklady systémových přístupů. První uvádí Kolman (2010, s.25) a tím je systémový přístup k výcviku zaměstnanců. Kolman uvádí, že „*Systémový přístup předpokládá, že výcvik je organizován a řízen tak, aby měl významné důsledky v oblasti nákladů (jejich snížení) a výnosů (jejich zvýšení) dané*

*společnosti“*. Autor uvádí, že systémový přístup k výcviku zaměstnanců je založen na metafoře, že podniky, organizace a instituce fungují jako stroje. Nicméně píše, že *„je to ovšem stroj složený z poněkud nespolehlivých součástí, totiž lidí“*. Kolman (tamtéž, s.26) strukturuje systémový přístup k výcviku do tří částí. Jde o analýzu o stanovení vzdělávacích potřeb, návrh a implementaci výcvikových programů a vyhodnocení výsledků výcviku. K tomu dodává, že *„v systémovém pojetí výcviku se požaduje, aby výsledkem výcviku byly jednoznačně identifikovatelné jednotky chování“*. V tomto kontextu uvádí autor tři důležité dílčí systémy, které ovlivňují přínos výsledků výcviku do praxe (tamtéž, s.31) a těmi jsou *„charakteristika účastníka (schopnosti, osobnosti, motivace), plán výcviku (principy učení se, vhodná struktura a obsah) a pracovní prostředí (podpora možností využití osvojení látky)“*.

V souvislosti s instalací dokumentů Národní soustava kvalifikací (NSK) a Národní soustava povolání (NSP) došlo po roce 2000 u nás k pokusu systémově propojit školskou soustavu s potřeby trhu práce. Národní soustava kvalifikací se skládá z úplných kvalifikací, které jsou definovány na základě existujících učebních oborů. Vedle toho existují na trhu práce profesní kvalifikace, které jsou samostatně uplatnitelné jako standardní požadavky na pracovníky.

System lze znázornit takto:

Obr. č.1 Vztah školství – NSK (NSP) a Rekvalifikací



Zdroj: vlastní konstrukt autorky

Při naplňování Národní soustavy kvalifikací nejprve u nás vznikaly dílčí kvalifikace v oblasti řemeslných činností a postupně vznikaly i kvalifikace z činností správních, administrativních i odborných, jako byly Personalista, Asistentka nebo Finanční poradce. Národní soustava kvalifikací je založena na činnosti sektorových rad, které jsou složeny ze zástupců zaměstnavatelů, profesních sdružení a komor. Tvorba dílčích kvalifikací posléze lépe definovaných jako profesní kvalifikace je postupná, někdy nedochází ke



shodám zúčastněných sociálních partnerů. Rekvalifikační kurzy nemohou v zásadě připravovat k úplným kvalifikacím, ale mohou obsáhnout kvalifikace profesní. Rekvalifikační vzdělávání směřuje ke konkrétní „dílčí“ profesní kvalifikaci, a proto kurzy mají charakter přípravy k závěrečné zkoušce, která je definována kvalifikačním standardem konkrétní profesní kvalifikace. Kvalifikační standard definuje, co musí účastník zkoušky umět a znát, aby byl schopen závěrečnou zkouškou složit. Hodnotící standard definuje způsob, jakým se daná znalost a dovednost prokáže.

Rekvalifikační kurzy směřující k dílčím kvalifikacím sice přináší vyšší administrativní náročnost, ale větší flexibilitu. Úřady práce mohou svá rozhodnutí odvíjet od aktivní práce s klientem a realizovat kurz směřující k jedné či více dílčích kvalifikacím. Klient v tomto případě bude v průběhu rekvalifikace procházet více zkouškami. Systém prakticky odpovídá modulovému uspořádání většího bloku rekvalifikačního vzdělávání. V tomto případě jde o jednotlivé rekvalifikace. Národní soustava kvalifikací se snaží pružně reagovat na měnící se potřeby trhu práce. Musí proto být neustále doplňována a upravována. Ačkoliv se odborníci snaží o maximální kvalitu a naplněnost dokumentu, je na tuto soustavu nutno pohlížet jako na „živý“ systém, který se neustále vyvíjí a zdokonaluje. V současné době se o aktuální stav portálu stará nově vzniklý Národní pedagogický institut ČR.

### **3.1 Modely a modelování**

V metodologii vědy registrujeme úzkou návaznost systémového přístupu a jedné z dalších z teoretických metod a tím je modelování. Kubálek (1978, s.5) rozumí „*systémem reálný, materiální útvar, zahrnující množinu subsystémů (prvků, členů, složek) a vyznačující se těmito znaky: znak souvztažnosti podsystémů jejich vzájemných vazeb, strukturovanosti, funkčního cíle, zpracování informací a regulace*“. Mikoláš (2005, s.20) píše, že „*model je fyzikální, matematické nebo symbolické znázornění zkoumaného systému*“. Modelování pak odborná literatura charakterizuje jako metodu získávání informací o cílech, struktuře a chování určitého systému se zvolením objektu zkoumání. Skalková (1983, s.123) modelování charakterizuje jako „*reprodukcí charakteristik určitého objektu na jiném objektu speciálně sestrojeném pro výzkum... ten druhý objekt se nazývá model*“. Již zmíněný autor Mikoláš uvádí obecný postup systémového

modelování ve třech základních člancích a těmi jsou Realita – Systém – Model. Model v tomto směru slouží k upřesňování kvalitativních či kvantitativních parametrů určitých jevů reality.

Jako příklad modelového přístupu lze uvést problém konceptů vysokoškolského studia v globálním měřítku. Do určité míry jde v podstatě o tzv. myšlenkový model vedoucí k interpretaci praktických důsledků teorie vzdělávání.

Na základě studia dokumentů a rešerší odborné literatury lze s určitým zjednodušením současné univerzity ve světě rozdělit do tří kategorií.

Obr. č. 2 Tři kategorie modelů univerzit

1. kategorie	2. kategorie	3. kategorie
Původem „Klasické univerzity“	Univerzity se smíšeným učením	Univerzity s masivním rozšířením elektronického vzdělávání

Zdroj: vlastní konstrukt autorky

#### Model Klasické univerzity

Univerzita (*universitas, studia generalia*, úplný název: *universitas magistrorum et scholarium* – „*celek učitelů a žáků*“) je v historickém pohledu hlavní typ všeobecné netechnické vysoké školy, vyšší vědecká a vzdělávací instituce. Jde o nejstarší a zároveň základní typ evropské, vícefakultní, vysoké školy, která má právo udělovat akademické tituly a slučovat didaktické funkce s funkcemi vědeckými. Tato instituce je v mnohém ohledu největším úspěchem evropské kultury a civilizace. První univerzity byly založeny v XI. a XII. století v Boloni a Paříži. Univerzity získávaly stále více na své univerzálnosti, obecné dostupnosti (všeobecnosti) a budovaly vnitřní autonomii charakterizovanou vědeckou a tvůrčí svobodou. Univerzity v historii rychle získaly globální, celosvětový charakter. Byly také symbolem zvláštní „intelektuální vznešenosti“ a lidské důstojnosti, vážnosti a volnosti, znamením vědecké kreativity a didaktického umění. Byly nositeli velkých vědeckých úspěchů a kulturního pokroku, odvážného a efektivního získávání vědecké pravdy a jejího hlásání slovem i písmem. Byly současně symbolem „svátosti“

pravdy a objektivitu, plné učitelské autonomie a nezávislosti, čestnosti a poctivosti. Byly také duchem demokracie a samosprávy, služeb společnosti a celému lidstvu. Univerzity v průběhu svého vývoje postupně ztrácely své původní charakteristické znaky, tj. vnější autonomii, nezávislost v provádění výzkumu a výuky či tvůrčí svobodu. Příkladem tohoto stavu věcí byla situace ideologických a státních zásahů univerzit v zemích s totalitními režimy v první polovině XX. století (Německo, Itálie, Španělsko, Portugalsko, SSSR, země Střední Evropy). Obecně lze říci, že historie evropské klasické univerzity je velmi složitá a bohatá na různé funkční, organizační a rozvojové problémy, ale samotná myšlenka klasické univerzity na pozadí dějin ukazuje některé univerzální a nadčasové aspekty. Proto je otázka významu této vzdělávací instituce v globalizujícím se postmoderním světě stále aktuální a podstatnou. Po didaktické stránce se klasická univerzita opírá o přednášku, jako základní metodu výuky, na kterou navazují disputace, semináře (společenské a humanitní vědy) a cvičení (technické, přírodní, zdravotní či zemědělské vědy).

Všeobecně pojatá „*univerzitní realita*“ ve vyspělých i rozvojových zemích současného světa „*jemně*“, ale jasně odráží sociální a politické vztahy těchto zemí, sociální, kulturní a etnickou stratifikaci obyvatelstva. Do života univerzit zasahují ekonomické systémy, sociálně-politické systémy, stupeň hospodářského a vědeckotechnického rozvoje země, materiální zdroje, životní podmínky hlavních sociálních skupin daných zemí nebo celých geografických oblastí. Univerzity také odráží obecný stav kultury a duchovna (náboženství, filozofie, umění, zvyky atd.) různých komunit a etnických skupin. Stav a úroveň vysokých škol v dané zemi je často výmluvným, skutečným a symbolickým svědectvím vědeckého a technologického pokroku. Odráží také stav a dynamiku kreativní a inovativní mysli obyvatelstva. Je vyjádřením i úcty k poznání a vědecké teorii a vidí v nich hlavní faktory a předměty civilizačního a kulturního pokroku.

#### Model univerzit se smíšeným učením (Blended Learning)

Dnešní, širší dostupnost vysokoškolského vzdělávání by podle názorů různých odborníků měla v nejjednodušší formě vést k vytvoření možnosti volby pro studenty. Výsledek vysokoškolského vzdělávání by měl vést k tomu co Klafki (2002) nazývá

„schopnost k rozumnému sebeurčení“, jako „schopnost k autonomii, ke svobodě vlastního určování a vlastních morálních rozhodnutí“ což představuje důležitou kompetenci pro odpovědné zacházení učitelů se studenty. K dosažení cílů vysokoškolského vzdělávání by měly vysoké školy zacházet stejně s přenosem jak odborných a technických znalostí tak i s formováním osobních a sociálních kompetencí studentů. Zvyšování úrovně univerzitního vzdělávání je spojeno s celkovou evaluací procesu výuky, která zahrnuje analýzu vzdělávacích potřeb studentů, cílenost studijních materiálů, učebnic, skript i činností učitelů a studentů. Tento proces je však otevřen i dalším otázkám jako je etika, sociální klima a bezpečnost vysokých škol. V řadě evropských zemí například Švédsku, Finsku, Nizozemí a Velké Británii již existují transparentní rámce monitorování a hodnocení kvality vzdělávací práce univerzit. Evaluační činnosti provádí často i nezávislí expertní specialisté, studenti i zástupci praxe. Jejich součástí je i ověřování kvality bakalářských a diplomových prací a uplatnitelnost absolventů na trhu práce. V některých zemích zejména ve Švédsku jsou výsledky evaluace vysokých škol vázány na jejich financování ze strany státu.

#### Model univerzitního vzdělávání s masivním využitím elektronického vzdělávání

Ve vysokoškolském vzdělávání jsme dnes svědky tzv. kybernetické revoluce, kdy tradiční formy a metody výuky jsou nahrazovány on-line i off-line komunikačními nástroji. V této souvislosti je nutno konstatovat, že tyto technologie mohou vést studenty k tomu, že dnes již není nutné si pamatovat a memorovat velké množství informací. V této souvislosti je vhodné připomenout výrok, který je přisuzován Einsteinovi. „*Nemusíte vědět nic, musíte jen vědět kde to najít*“. Je tomu opravdu tak? Informační technologie, tablety, chytré mobily jsou často brány jako osvoboditelé lidí od břemene znát konkrétní věci. Jinými slovy místo toho, aby se studenti učili fakta, osvojovali vědomosti, měli by se spíše učit univerzální dovednosti vyhledávání informací a investigace.

Ukažme si však příklady praxe z britských i amerických univerzit, které se tradičně pohybují na předních místech všech existujících žebříčcích kvality na světě. Obecně můžeme konstatovat, že vysoké školy ve Velké Británii i USA hodně „sázejí“ na využití sociálních sítí. Sociální sítě jsou zde chápány jako důležitý komunikační rozměr výuky, kde nejde jen o sdílení studijních materiálů, ale o koncentraci dalších informací.

Příklady z britských univerzit University South Wales, Keele University či Guardian University ukazují následující rozměry této problematiky:

1. připojení a aktivní využití sociálních sítí jako je Facebook, Twitter, LinkedIn, Pinterest, Google +;
2. zakládání a spolupráce na sdílených dokumentech na Google Docs, Power Point nebo Lecture Online;
3. práce s blogy a podesty s oborovým obsahem;
4. provozování různých wiki webů s různým učivem;
5. využití MOOC kurzů pro studenty i zájemce mimo univerzitu;
6. tvorba Widgetů se vzdělávací funkcí.

Z uvedeného přehledu je asi nejvýznamnější využití sítě Twitter, která je zaměřena na sledování novinek, různých témat ze studijních oborů. Facebook je využíván pro spolupráci a komunikaci učitelů a studentů. LinkedIn nabízí komplexnější profesně zaměřené informace. Zmíněné britské univerzity z různých prostředí pro MOOC kurzy využívají a studentům doporučují portál eDX.org. To je portál, který je navázán na Harvard a Michiganský technický institut (MIT), tj. na univerzity, které dodávají všeobecně ceněný obsah z různých studijních a vědních oborů. Další zajímavostí na těchto univerzitách je skutečnost, že studenti hodně využívají různé nástroje pro tzv. sebekvalifikaci. Jedná se zejména o přípravu na zkoušky a vykonávání domácích prací. Zde se aplikují produkty Togge nebo Doytum, nástroje, které umožňují kvantifikovat proces učení, opakování a tvůrčí činnost, například psaní esejí a referátů. Tyto nástroje umožní studentům dát do souladu a určité rovnováhy čas strávený na výuce, čas strávený individuálním studiem a volný čas. U projektové výuky je na zmíněných školách používán často nástroj zvaný Basecamp, představující možnost využití řady služeb spojených s psaním, realizací a hodnocením různých projektů.

Britské univerzity celkově vedou své učitele ke stálému odbornému i pedagogickému rozvoji. Přitom jsou využívány dva nejrozšířenější elektronické nástroje. První je Accademia.edu představující rozsáhlou síť, kde je asi 30 milionů registrovaných uživatelů, zejména učitelů a vědců z USA. Na síti je k dispozici více než 8 milionů nahraných odborných textů z různých oblastí lidského poznání, které si lze stáhnout

zdarma. Další hojně využívanou sítí je Researchgate, síť se silným zázemím zejména v Evropě s více než 9 miliony uživatelů. Tato síť nabízí komplexní služby, různá statistická data, možnosti recenzí vložených textů, diskuzní fóra, atestace znalostí atd.

Zcela výjimečnou záležitostí využití elektronického vzdělávání a učení je již zmíněný Michiganský institut (MIT) v USA. Tato univerzita odstartovala již v roce 2004 projekt zpřístupnění veškerého výukového dění veřejnosti. Začalo to s dostupností více než 900 kurzů v celkem 33 předmětech na všech pěti fakultách univerzity. Od roku 2007 již škola umožňuje sledovat veškeré přednášky, semináře a cvičení, které provozuje. Zájemcům nabízí i přístup do knihovny, i k jednotlivým studijním materiálům, sylabům apod. Na studium MIT se může kdokoli na světě zaregistrovat a účastnit se ho. Má to jen jedinou „vadu na kráse“. Jestli setrváte a třeba absolvujete celé studium, tak stejně nedostanete žádný diplom.

### **3.2 Uplatnění logických a komparativních metod**

Současná éra globalizace světových hospodářských a společenských procesů si vyžaduje další adekvátní metody vědeckého zkoumání. Systémový přístup, docilience a modelování je nutno doplnit, respektive kombinovat s principy logické analýzy a komparalistiky. Principy logické analýzy jsou známy z tzv. softwarových inženýrství. Definuje je Siebeck (1993, s.20) „*Principy obecně jsou zásady, které dávají základ pro lidské chování. Principy mají všeobecně platnou, abstraktní a univerzální povahu. Vytváří teoretický základ. Principy vychází ze zkušeností a znalostí a jsou jimi potvrzovány. Principy neobsahují žádné informace o tom, z jakých znalostí je člověk stanovil. Jsou zcela nezávislé na oblasti, kde jsou aplikovány.*“ Podle uvedeného autora lze charakterizovat tyto základní principy metodologie vědecké práce:

Princip pravděpodobnosti

Tento princip je určitě známý z matematiky a lze ho uplatnit ve všech oblastech lidského života. Tento princip bývá dáván do protikladu pracovního postupu „*Pokus a chyba*“.

Princip abstrakce

Pod abstrakcí se rozumí zevšeobecnění, zanedbávání zvláštností a detailů. Abstrakce může být velmi náročným úkolem, protože je často obtížné zevšeobecňovat existující skutečnosti. Abstrakce může být silnější nebo slabší, přičemž při poznání je možno aplikovat různé roviny abstrakce. Abstrakce zahrnuje identifikaci, uspořádání, klasifikaci a váhu podstatných znaků reality.

#### Princip strukturalizace

Princip strukturalizace nachází uplatnění ve dvou rovinách. Je to při vytváření strukturálních schémat výhradně tak zvaných kontrolních struktur sekvence. Při úvahách o systému slouží strukturalizace k tomu, aby mohl být celkový výzkumný problém řešen pomocí menších dílčích problémů, které jsou řešitelné nezávisle na sobě.

#### Princip modularizace

Princip modularizace (modulů) se dnes aplikuje téměř u všech elektronických přístrojů. Technická zařízení se například skládají z navzájem zcela oddělených funkčních jednotek, tak zvaných modulů. Pokud vypadne jeden z těchto modulů, dá se bez velkých problémů nahradit novým. Komunikace jednotlivých modulů navzájem se provádí pomocí tak zvaných rozhraní. Toto rozhraní je přesně definováno a musí přes něj plynout všechny informace.

Pro lepší pochopení modulárního principu příklad s knihou. Kniha je rozdělena na jednotlivé díly, jako jsou například obsah, rejstřík nebo jednotlivé kapitoly. Další modularizace například na jednotlivé stránky má smysl jen tehdy, když každá strana tvoří vlastní funkční jednotku. To je možné například u knihy, která má na každé straně obrázek. Normálně však nejsou jednotlivé stránky kapitol obsahově odděleny. Zde není možno další modularizaci uplatnit, protože by již nebyl dodržen logický obsah funkční jednotky. Moduly knihy se samostatně očísloují. Tak se zajistí bezproblémová výměna jednotlivých modulů. Při průběžném číslování stránek by se mohlo stát, že celý systém knihy nebude již mít po záměně určitého modulu průběžně očíslované stránky. Modul obsahu a také modul rejstříku by v tomto případě byly vadné. Výměna informací mezi jednotlivými moduly navzájem (například u nějaké knihy odkazy na jinou kapitolu) musí být co nejvíce zachována. Jinak zde také hrozí při výměně modulu funkční porucha jiného modulu. Při redukci počtu vazeb jsou jednotlivá rozhraní naproti tomu snadno lokalizovatelná a mohou se odpovídajícím způsobem přizpůsobit.

## Princip hierarchizace

Řada komplexních systémů, které se nachází v přírodě i společnosti je uspořádána hierarchicky. Siebeck (1993, s.31) píše, že „*Systém se vyznačuje hierarchií tehdy, když jsou jeho elementy uspořádány podle stupňovitého řazení. Elementy se stejným stupněm řazení jsou umístěny na stejných stupních, které vytvářejí hierarchické roviny*“. Při stanovování nebo novém sestavování hierarchie je zapotřebí mít definovanou základnu. Tady se určí vztahy mezi jednotlivými elementy navzájem. Například je možné toto Prvek A vyvolává Prvek B, nebo Prvek A používá Prvek B, či Prvek B rozpracovává Prvek A. Stanovením vztahů mezi jednotlivými prvky nemusí být ještě hierarchie určena. Definováním vztahů je také možno vyvolat nestrukturovaný chaos bez jakékoliv hierarchie. Každý prvek vyvolává každý prvek.

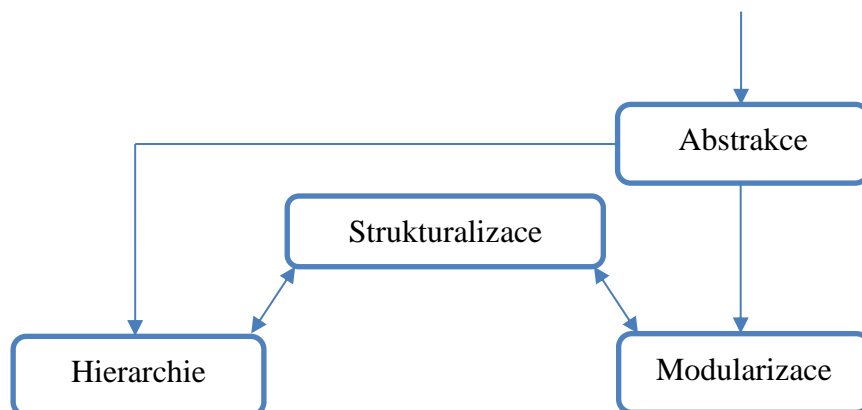
Rozlišují se různé typy hierarchií. U obecné hierarchie využívá každý prvek další prvky z níže položených hierarchických rovin. Přitom je také možné jednotlivé roviny přeskakovat. V přísné hierarchii používá jeden prvek pouze prvky z následující, níže položené suroviny. Přeskakování rovin není možné. U přísné stromové hierarchie má každý element – s výjimkou nejvyššího – přesně určen svého předchůdce. Využívá se zde tak zvaného principu „Otec – syn“. Hierarchie není nutno stanovovat pevně staticky, mohou se měnit v průběhu funkce systému. Vyvolává-li například nějaká programová část sama sebe (tak zvaný rekurzivní), mohou vznikat dynamické závislosti, které se mění v průběhu činnosti systému.

Podstatou logické analýzy podle Siebecka je výše uvedené spojování principů. Uvedené principy mají těsnou vzájemnou souvislost.

Obr. č. 3 Logická analýza ve vědě

Princip  
pravděpodobnosti





Zdroj: vlastní konstrukt autorky

Obrázek ukazuje možnosti, jakými se může logická analýza ubírat. Princip pravděpodobnosti, tj. výchozí úvaha, zda určitý jev nastane či ne, nebo procentuální možnost platnosti předem stanovených hypotéz stojí „jaksi“ nade všemi. Dalším krokem je abstrakce, tj. do jisté míry redukce reality za účelem jejího zkoumání a její rozčlenění do modulů, tj. samostatných entit. Zde může často zkoumání končit a badatel se zaměří na charakteristiku a propracování jednotlivých modulů. V dalším postupu je možno tvořit struktury jednotlivých modulů se vztahy podřízenosti a nadřízenosti, charakterizovat jejich kompatibilitu, funkčnost, logickou návaznost apod. Siebeck (1993) hovoří o tom, že cílem tohoto poznání bývá vždy modularizace problému, že moduly je možno chápat, vyvíjet jako nezávislé na okolí, pevně definovat rozhraní výměny informací modulů jako funkčních jednotek s okolím. Jak již bylo uvedeno, nemají tyto principy význam výhradně pro oblast softwarového inženýrství, ale platí obecně pro řešení komplexních systémů.

Na principy logické analýzy často navazuje komparativní metoda. Komparativní metoda se obecně využívá v řadě výzkumů a ve vědecké práci obecně. Její podstatou je srovnávání jevů, událostí a výsledků lidského poznání podle předem stanovených kvantitativně i kvalitativně pojatých kritérií. Často se k tomuto účelu využívají hodnotící ukazatele či statistické ukazatele. Podstatu komparace je možno vysvětlit tak, že dva či více objektů postavíme vedle sebe a postupně posuzujeme shody či odchylky v různých

oblastech. Hardman (1996, s.36) vymezuje funkci srovnávacích studií takto: „*poskytují informaci o vlastním světě, podporují znalosti a vědomosti o vlastním světě, konfrontaci s alternativou ostatního světa a zlepšují učení člověka o ostatních a od ostatních*“. Geisler (2011, s.173) určuje roli komparativních výzkumů takto:

- šíří informace o zkoumaném objektu či jevu,
- umožňují vhled do určitých sociálních oblastí či funkcí,
- zlepšují pochopení proměn ve společnosti.

Jak již bylo zdůrazněno důležitým nástrojem komparace je volba indikátorů (ukazatelů). Ty jsou zpravidla definovány jako teoretická určení, promítnutá do konkrétních znaků, která jsou základem zkoumání sociálních jevů a procesů. V sociologii se zpravidla využívají tři úrovně systémů indikátorů. První úroveň je makrosociální, kde se zkoumají sociálně ekonomické procesy v celé společnosti, analyzuje se sociální struktura, životní styl, vývoj potřeb a požadavků lidí apod. Druhou rovinou je analýza fungování určitých dílčích oblastí života společnosti jako je například průmysl, služby, zemědělství, školství, zdravotnictví, kultura apod. Třetí rovinou jsou systémy zaměřené na analýzu chování a jednání jednotlivců a skupin v oblastech jako je práce, učení a vzdělávání, využití volného času apod.

Srovnávací přístupy jsou velice rozšířeny i v oblasti ekonomiky a řízení. Provádí se například srovnávání národních ekonomik podle růstu HDP, mezipodnikové srovnávání na základě výsledků výroby, obsahu či míry zisku, různá srovnávání napříč odvětvími národního hospodářství apod. Používaná analytická metoda se nazývá benchmarking přičemž benchmark je vymezován jako žádoucí úroveň pracovního výkonu. Kraus (2006, s.21) definuje benchmarking „*jako kontinuální systematický proces ke srovnání pracovních procesů v organizaci...cíl metody je zlepšit vlastní organizaci*“. Podle autora jsou tyto základní části benchmarkingu:

1. znalosti procesů vlastní organizace,
2. znalosti vlastních slabých stránek vysлідit (autor používá pojem aufspüren tj. vysлідit, vystopovat) nejlepší praktiky v práci,
3. aplikovat výsledky ze srovnávací činnosti do vlastní organizace či okolí.

Obecně se metoda benchmarkingu člení na srovnávání produktů firem a organizací a na srovnávání procesní strany jejich činnosti. Z historie víme, že v podnikové praxi začala tuto metodu používat v 60. letech firma Canon a že původní pojetí se vztahovala v jedné branži, tj. směrem ke konkurenčním subjektům. Později se metoda benchmarkingu rozšířila i na subjekty mimo odvětví daného podniku. Tato skutečnost souvisí s tím, že řada firem s různými produkty rozvíjí tzv. procesní kompetence, které jsou napříč ekonomikou podobné. Jedná se například o marketing, obchod, reklamu, komunikace se zákazníky, administrativu apod.

V ekonomické teorii tedy benchmarking sleduje zejména zlepšení efektivity, zvýšení produktivity, kvality, zkoumají se kalkulace, fixní náklady, výnosy apod. Podle zmíněného autora Krause (2006) je důležitou součástí benchmarkingu i tzv. bench-learning, který sleduje hlavně odbornou dokonalost. V zásadě jde o to, aby zjištění benchmarkingu nezapadla, ale postupně „přešla“ do kompetencí (způsobilosti) pracovníků organizace, která tuto metodu aplikuje na řešení svých problémů. Benchlearning se realizuje různými formami například školením pracovníků, změnami v organizačním uspořádání, firemní kultuře apod. Cílem těchto aktivit je vyvolat a kodifikovat žádoucí změny v chování a jednání pracovníků směřující ke zlepšení činnosti organizace.

V rámci andragogických disciplín se rozvíjí také komparativní andragogika. Autoři Charters a Siddiqui (1989) definují komparativní andragogiku jako vědeckou disciplínu zaměřenou na teorii, principy a metodiku vzdělávání dospělých, která preferuje srovnávací pohled na identifikaci podobností a odlišností v teorii i praxi. Colino (2007) píše, že „*Komparativní andragogika by měla také analyzovat minulost určitých jevů vzdělávání a srovnávat systémy vzdělávání dospělých v různých společnostech a zemích*“. Podle autora tyto srovnávací studie mohou usnadnit hledání různých forem a metod vzdělávání dospělých v daném ekonomickém a sociálním prostředí.

Obecně je možno konstatovat, že komparativní studie se v ideálním případě zabývají srovnáváním jednoho či více aspektů vzdělávání dospělých v nejméně dvou regionech, zemích nebo organizacích. Hlavním cílem těchto studií je vysvětlení podobností a rozdílů. Vlastní srovnání se provádí pomocí tzv. hetrium comparisons (to „třetí“ při srovnání). Tímto krokem se vytváří nová kategorie, která potom umožňuje sbírat a

srovnávat data. Příkladem z historie andragogiky je Malcolm S. Knowles, který na základě srovnání situace národních systémů stanovil mezinárodní kritéria pro vzdělávání dospělých a personální rozvoj. Lindquist (1967) popisuje na příkladech metodu kovariance, kdy se na pedagogickém experimentu srovnává například vyučovací metoda na jedné škole ve třech náhodně vybraných skupinách žáků. Kovariance podle autora představuje míru vzájemné vazby mezi počátečními hodnotami (znalostmi žáků) a výstupním stavem závěrečného hodnocení výsledků výuky v každé skupině zvlášť a následně mezi skupinami.

V oblasti komparativních studií ve vzdělávání dospělých jsou činné dvě mezinárodní organizace. Ve světovém měřítku je to organizace International Society for Comparative Adult Education a na evropské úrovni European Society for Research on the Education of Adult. Obě organizace podporují mezinárodní srovnávací výměny dat v oblasti výzkumu a vydávají také publikace o zkušenostech a úhlech pohledů na problémy dalšího vzdělávání. Z podkladů těchto institucí obecně vyplývá, že mezinárodní a srovnávací výzkum vzdělávání dospělých se vyznačuje rozmanitými metodickými obtížemi, k nimž patří např. přístup k datům a chybějící jazykové znalosti. Kvůli nákladnému přístupu k výzkumu provádějí studie převážně mezinárodní organizace nebo výzkumné svazy. Při mezinárodním a srovnávacím výzkumu vzdělávání dospělých převažují kvalitativní studie. Jako příklad můžeme uvést vypracování charakteristiky jednotlivých zemí evropskými stavy pro výzkum a rozvoj vzdělávání dospělých. Pomocí iniciativ a na základě přidělení zdrojů mezinárodních organizací se už po několik let vyvíjejí a provádějí různé srovnávací kvantitativní studie, např. Adult Education Survey (EU) či Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD).

Kombinace pojmů mezinárodního a srovnávacího vzdělávání dospělých ukazuje poměr podmínek obou výzkumných přístupů. Zatímco mezinárodní přístupy se zaměřují na situaci v jiných zemích nebo na nadnárodní kladení otázek, u srovnávacích, tj. komparativních přístupů je nutné srovnání jednotlivých aspektů. Přesné rozdělení obou přístupů ve výzkumné praxi není často možné. Výzkumné přístupy, které se zabývají výhradně mezinárodním nebo srovnávacím výzkumem se nevyklučují a jsou vzájemně kompatibilní.

Od začátku 20. století se v praxi vzdělávání dospělých věnuje větší pozornost modelům vzdělávání dospělých v různých zemích. Zvláštní důraz byl například kladen na lidové univerzity v Dánsku a univerzitní extenze v Anglii. Při srovnání vzdělávání dospělých přicházejí nové impulzy zejména po druhé světové válce. Vědecko-analytická srovnávání se konala po celém světě především od tohoto období. Výzkumné závěry často spočívají v problematice a reformních záměrech jednotlivých zemí („education borrowing“). Kromě toho mají tyto studie za cíl představit přesné zhodnocení situace a kulturního rázu vzdělávání dospělých jednotlivé země. Tak se v předmětu výzkumu rozlišuje mezi „*přístupem k problému*“ a „*přístupem k tématu*“. Úsilím o vytvoření společného evropského prostoru vzdělávání od poloviny 90. let se v odvětví vzdělávání více požadují modely nejlepší praxe, jakož i statistická srovnávací data.

Mezinárodní a srovnávací výzkum vzdělávání dospělých rozlišuje šest typů výzkumu:

- Studie jednotlivých zemí, které popisují situaci v daném státě;
- Programové studie, které představují program, instituci nebo organizaci;
- Statistické přehledy, které vedle sebe staví údaje různých zemí;
- Porovnání, při kterých jsou vyzdvíženy podobnosti a rozdíly;
- Reflexe forem a metod vzdělávání dospělých;
- Zprávy z nadnárodních organizací, jako např. EU, UNESCO, OECD nebo Světová banka.

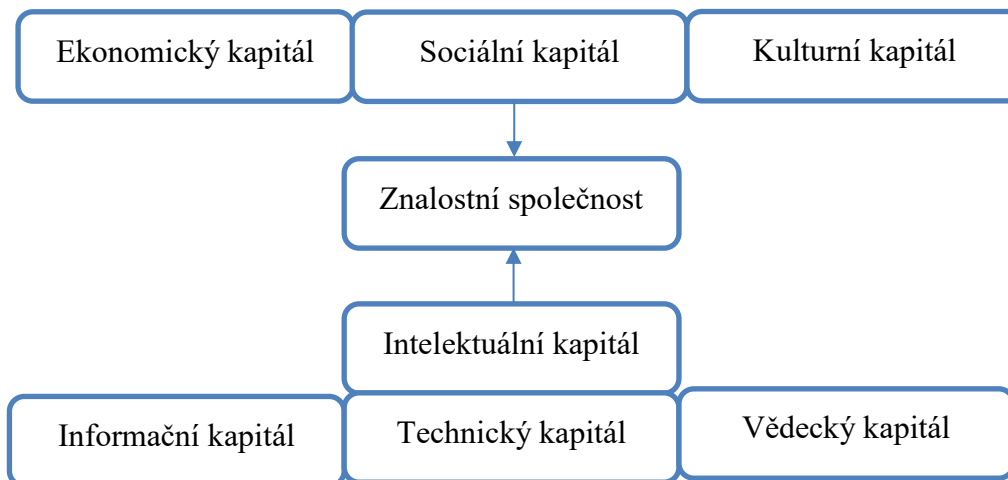
Na závěr je možno udělat ještě pár poznámek ke komparativní metodě jako takové. V tomto kontextu je možno se vrátit k oblasti softwarového inženýrství, která může být velmi inspirativní pro oblast vzdělávání. Siebeck (1993) uvádí, že komparace by měla vycházet z určení objektu srovnání a cílů, které budou srovnávány. Jak již bylo zdůrazněno, metodický postup spočívá ve stanovení kritérií a vytváření skupin objektů s podobnými znaky. V podstatě jde o identifikaci jevů a procesů, které jsou výjimečné či více rozšířené. Důležitý je též určitý vztah komparace k chronologii času, na který se bude vztahovat. Komparace jako taková by měla vyústit k novým poznatkům rozšiřujícím poznání v dané oblasti.

## 4 ZNALOSTNÍ SPOLEČNOST JAKO KLASTR RŮZNÝCH TYPŮ LIDSKÉHO KAPITÁLU

Uvádí se, že pojem sociální kapitál poprvé použila Lyda Judson Hanifan v roce 1916 jako souhrnné označení pro konstitucionalizovaný systém norem a vztahů a jejich význam pro život komunity, organizací i celé společnosti. Později ve 30. a 40. letech minulého století použil tento pojem Norbert Elias a později zástupci tzv. Frankfurtské školy, zejména Theoder W. Adrorov. V roce 1950 se tohoto pojmu chopil John Seeley a následně i další autoři.

Pojem lidský kapitál použil poprvé v roce 1961 Schulze jako označení pro lidské schopnosti, individuální i kolektivní, které mohou významně ovlivnit spolu s motivací člověka společenský a hospodářský rozvoj. Pojem pak postupně začali používat i další ekonomové jako Gary Becker, Jacob Mincer atd. Znalostní společnost je možno chápat jako klastř různých typů lidského kapitálu, přičemž pojem klastř představuje komplexní „sloučeninu“ s více prvky, které jsou navzájem spojeny a na sebe navázány. Koncept znalostní společnosti je v odborné literatuře i v médiích různě interpretován a chápán. Autorka této práce je toho názoru, že v současné společnosti hrají znalosti prioritní úlohu a jsou nejdůležitějším produktivním faktorem. Je jasné, že sám pojem znalost je příliš široký, nicméně v zásadě jde o vědomosti lidí prověřené v jejich profesní a životní praxi. Nejde zde o ekonomický determinismus, o otázky politického systému ani životního stylu. Znalost je vždy spojena s lidmi, s lidským kapitálem, jedná se v podstatě o proces učení se, vzdělávání, inovace, výzkumu a tvořivosti. Z této úvahy vyplývá následující konstrukt.

Obr. č. 4 Konstrukt lidského kapitálu



Zdroj: vlastní konstrukt autorky

Uvedený konstrukt je do značné míry jen hypotetickým pokusem uspořádat jednotlivé části lidského kapitálu jako samostatné, vnitřně členěné entity, které existují vedle sebe společně a vytvářejí určitý konglomerát v prostoru znalostní společnosti. První rovinou jsou teorie Pierre Bourdieu zahrnující různé typy lidského kapitálu. V sociologické eseji „*Formy kapitálu*“ (1985) identifikuje Pierre Bourdieu tři kategorie kapitálu a těmi jsou: 1. Ekonomický kapitál: ovládání ekonomických zdrojů (peníze, aktiva, majetek). 2. Sociální kapitál: skutečné a potenciální zdroje spojené s vlastnictvím trvanlivé sítě institucionalizovaných vztahů a vzájemné známosti a uznání a 3. Kulturní kapitál: vzdělání člověka (znalosti a intelektuální schopnosti), které zajišťují výhodu dosaženého vyššího společenského statutu ve společnosti.

Všechny formy kapitálu jsou podle Bourdiera podformami „*sociální výměny*“ nebo „*sociálního koloběhu*“. Čistě tržně hospodářskou a ekonomickou interpretaci ekonomického kapitálu proto odmítá jako zúžení. Moc sociálního kapitálu vidí Bourdieu vždy sjednocenou s kulturními a hospodářskými faktory, může tak existovat pouze na základě jiných forem kapitálu. Také proto je vždy tento kapitál nerovnoměrně rozdělován. Typy kapitálu lze v určitých hranicích navzájem zaměňovat. Sociální kapitál pro něj znamená moc, která vzniká z příslušnosti k určité skupině, elitě země a z podpory členů této skupiny pro vlastní účely. Stejně jako ostatní dva druhy i sociální kapitál člověk

používá na upevnění nebo povýšení vlastního postavení v rámci společenských tříd a skupin. Bourdierův sociální kapitál zahrnuje „*souhrn aktuálních a potenciálních zdrojů, které jsou spojeny s účastí na síti sociálních vztahů vzájemných znalostí a uznání*“ (1998, s. 41). Sociální kapitál podle něj vzniká ze „*sítě vztahů, které přispívají k tomu, že kariéra, moc a bohatství nejsou založeny pouze na jednotlivých výkonech, nýbrž také na rodové příslušnosti ke skupině a dalších výhodných spojení ve smyslu vitamínu B*“ (1998, s.46).

K základním třem typům kapitálu řadí Bourdieu také symbolický kapitál, který propůjčuje uznání a prestiž na základě rozdílů ve vkusu a životním stylu. Jednotlivci a třídy bojují v rámci svého vybavení zvyklostmi a kapitálem o pozici ve společnosti. Diferenciace sociální struktury v třídách je určena disponováním čtyřmi druhy kapitálu. Pojem kapitál je pro Bourdiera důležitý, protože k němu patří zásadně aspekt akumulace. I sociální kapitál se dá časem nashromáždit. Kapitál je podle autora také kromě toho „*institucionalizovatelný*“, tj. lze ho udržet ve formě peněz a vlastnických práv, akademických závěrů a titulů. Rozdíly kapitálu určují struktury sociální reality s jejími šancemi a překážkami. „*Společenský svět je naakumulovatelná historie a sociální energie v objektivní zvnitřněné formě*“.

V díle *Kulturní reprodukce a sociální reprodukce* představil Pierre Bourdieu (spolu s Jean-Claude Pesseronem) v roce 1977 teorii kulturního kapitálu, aby koncepčně vysvětlili rozdíly mezi úrovní výkonnosti a studijními výsledky dětí ve vzdělávacím systému v 60. letech minulého století.

Podle autorů existují tři základní typy kulturního kapitálu:

1. Ztělesněný kulturní kapitál zahrnuje znalosti, které jsou vědomě získané a pasivně zděděné socializací ke kultuře a tradici. Na rozdíl od majetku není kulturní kapitál přenosný, ale získává se časem vštěpováním na habitus (charakter na způsob myšlení) člověka, který se zase stává vnímavější k podobným kulturním jevům. Lingvistický kulturní kapitál je ovládnutí jazyka a jeho vztahů, ztělesněný kulturní kapitál, jsou prostředky a sebezprezentace člověka získané z národní kultury.

2. Objektivizovatelný kulturní kapitál zahrnuje majetek člověka (např. umělecké dílo, vědecké nástroje atd.), které lze přenést za účelem ekonomického zisku (koupě a prodej) a symbolického sdělení vlastnictví kulturního kapitálu, což je usnadněno vlastněním takových věcí. I když člověk vlastní umělecké dílo (objektivizovatelný



kulturní kapitál), může jej konzumovat (rozumět jeho kulturnímu významu) pouze pokud má správný koncepční a historický základ předchozího kulturního kapitálu. Jako takový se kulturní kapitál nepřenáší prodejem uměleckých děl, kromě náhodné a nezávislé příčinné souvislosti, kdy prodejce vysvětlí kupci význam příslušného uměleckého díla.

3. Institucionalizovaný kulturní kapitál tvoří formální uznání osobního kulturního kapitálu osoby, obvykle akademického pověření nebo profesionální kvalifikace ze strany instituce. Největší sociální role institucionalizovaného kulturního kapitálu je na pracovním trhu (pracovní místo), kde umožňuje vyjádření spektra kulturního kapitálu člověka jako kvalitativního a kvantitativního měření (v porovnání s měřeními kulturního kapitálu ostatních lidí). Uznání ze strany instituce usnadňuje přeměnu kulturního kapitálu na ekonomický kapitál tím, že slouží jako heuristické (praktické řešení), které může prodávající popsat kupujícímu jako jeho nebo její kulturní kapitál.

Koncept kulturního kapitálu, jehož autorem je Pierre Bourdieu získal ve vědě a výzkumu v celém světě velkou pozornost. Řada autorů se zabývá Bourdieovou teorií ve vztahu ke vzdělávání, část aplikuje jeho teorii i na jiné oblasti společenského života, zejména na sociální práci a sociální služby. John Taylor Gatto (2003) reaguje na situaci v americkém školství, kde se objevují tendence diskriminovat žáky podle kognitivních schopností a společenského prostředí. Autor aplikuje tři Bourdieuho formy kulturního kapitálu a charakterizuje tři základní principy rozvoje školství. První je diagnóza a směr tzn., že škola má určovat společenskou roli studenta „*zaprotočolováním matematických a neoficiálních důkazů do tzv. kumulativních záznamů*“. Druhá funkce je diferenciacce studentů. V praxi to znamená, že poté co je určena společenská role studenta, tak jsou určeny objekty výchovy vzdělávání v tomto směru jako příprava na povolání a společenské role. Třetí funkcí je výběr, zde se rozhoduje podle soutěže mezi žáky, přičemž rozhodují vědomosti, dovednosti a schopnosti. Paul Di Maggio (1991) aplikuje Bourdieův pohled na kulturní kapitál v oblasti univerzitního vzdělávání. V časopise *American Sociological Review* publikoval řadu výzkumů měření kulturního kapitálu u vysokoškolských studentů. Zkoumal hlavně pozitivní závislost zapojení studentů do umění, hudby a literatury ve vztahu k jejich výsledkům ve škole.

Současně lze ale i registrovat kritiku Bourdieovi teorie. Kritika se týká zejména toho, že Bourdieu pojednává pouze o aspektech „*náročné*“ kultury a že jeho pojem habitus (intelektuální dispozice člověka) je úplně determinalistický a nedává individuu vůbec

žádný prostor pro jeho (i skryté) kvality. Někteří badatelé jako například John Goldthorpe (2016, s.42) Bourdieův přístup přímo odmítají. Autor píše „*Bourdieův pohled na přeměnu kulturního kapitálu jako klíčový proces v sociální reprodukci je prostě špatný. Rozdílné sociální podmínky nevedou ke vzniku tak zřetelných a trvalých forem habitusu, jak navrhuje Bourdieu. I v nejvíce znevýhodněných třídách, s malým přístupem k vysoké kultuře mohou převažovat hodnoty upřednostňující vzdělávání a snad existují i určité relevantní kulturní zdroje*“. Tento autor je názoru, že „*školy a další vzdělávací instituce mohou fungovat jako důležité agentury resocializace. Mohou nejen potvrdit, ale v různých aspektech i doplnit, kompenzovat nebo i působit proti rodinným vlivům ve vytváření a předávání kulturního kapitálu*“, a to nejen v případě zázračných dětí, ale ve skutečnosti v masovém měřítku.

Nejrozšířenější teoretickou konceptualizací pro empirické výzkumy je koncept kolektivního pozitivního sociálního kapitálu Roberta Putnama. Jak píše Putnam „*Důvěra je neoddelitelně spojena se sociálním kapitálem, tvoří nejdůležitější složku sociálního kapitálu.*“ (1993, s.170) Chápe sociální kapitál nikoliv jako celospolečenskou veličinu, ale jako formu moci jednotlivce pro získání vlivu v určitých sociálních vztazích. Putnamův koncept zkoumá soudržnost společností a základy pro řešení této soudržnosti v USA. Sociální kapitál pro něj znamená nejen důvěru, ale i vzájemnost a společenský život, kde společenské podniky posilují vzájemnost a budují a zvyšují důvěru. Upevnění společenských norem intenzivní interakcí ve společných aktivitách se považuje do značné míry za nezávislé na ekonomických a kulturních příčinách a nevztahuje se na problematiku možností vlivu a rovnosti.

Sociální kapitál podle Putnama vzniká připraveností občanů navzájem spolupracovat. To vyžaduje základ sociální důvěry, na níž se mohou rozvíjet spolupráce a vzájemná podpora lidí. To je následek tzv. „*normy reciprocity*“, tedy očekávání, že lze za určité plnění dostat od ostatních něco zpátky. V prostředí důvěry může také vzniknout připravenost důvěřovat i dalším lidem, aniž by se předem předpokládala vzájemnost. Putnam uvádí tento příklad přítomnosti nebo nepřítomnosti důvěry mezi lidmi jako měřítko pro sociální kapitál. Autor píše (1976, s.12) „*Dovolí matka svému dítěti, aby si hrálo v parku nebo si to netroufne a doprovodí ho nebo ho nechá doprovodit?*“ Pro společnost podle autora snižuje sociální kapitál ekonomické náklady do té míry, nakolik jsou poskytovány pomocné služby a podpora v rámci sítě mezilidských vztahů. Naopak náklady rostou na

situace, které jsou určeny na podporu a poskytnutí pomoci nemocným, starým, postiženým a jinak znevýhodněným ze strany státu. V moderních společnostech se „*nesahá*“ po sítích vztahů, jako jsou sousedství, přátelské svazy, svazové kultury atd. Vše se přenáší do formalizované péče hrazené z veřejných rozpočtů.

Putnam se rovněž vyslovuje i k dnešním aktuálním problémům. Ve společnosti s nízkým sociálním kapitálem má právní a policejní moc k ochraně vlastnictví a státní regulace větší význam, protože důvěra a připravenost lidí spolupracovat při řešení problémů nejsou dostatečné. Také existuje tendence, že pro kolektivní řešení problémů ve společnosti, jako je například ochrana životního prostředí, nelze najít žádnou shodu. Problémy s integrací přistěhovalých migrantů lze rovněž těžko zvládnout, protože se nedají řešit čistě regulativně. Úspěšná integrace migrantů by znamenala otevřít těmto přistěhovalým skupinám přístup k sociálnímu kapitálu (například prostřednictvím školního vzdělávání), který musí být dostatečně rozvinut, aby unesl tuto další zátěž. Sociální kapitál nabízí podle autora (1976, s.22) „*pro jednotlivce přístup ke zdrojům sociálního a společenského života, počínaje podporou, poskytováním pomoci, uznáním, znalostmi a spojeními po nalezení pracovních míst a míst školení. Produkuje se a reprodukuje přes vztahy výměny, tj. spadají sem vzájemné dárky, pozornosti, návštěvy a podobně*“.

Objem existujícího sociálního kapitálu ve společnosti podle Putnama se dále podílí na růstu nebo poklesu hospodářství nebo fungování obchodních vztahů. Také investice jsou v chybějícím prostředí důvěry mezi lidmi nejisté, jsou vysoko „*kalkulované rizikové náklady*“. Investiční záměry vyžadují zásadně víc námahy na předběžné vysondování možných problémů, právní záruky, delší vyjednávání smluv, vyjednávání nároků na záruku u nedodržенých smluv atd. Malý sociální kapitál obecně zvyšuje transakční náklady a potenciálně snižuje produktivitu práce. V pozitivním smyslu má sociální kapitál příznivý ekonomický dopad na alokaci zdrojů, růst a zaměstnanost.

Robert Putnam zdůrazňuje kolektivní hodnotu sociálních sítí, zatímco Nan Linsová zakládá koncepci sociálního kapitálu spíše na úrovni jednotlivých aktérů. Tato autorka (2000, s.78) definuje „*sociální kapitál jako zdroje, které mohou být mobilizovány přes sociální vztahy*“. Aby bylo možné tyto zdroje získat, je třeba „*investovat*“ do sociálních vztahů. Za pojmem sociální kapitál stojí dynamika znalostí a uznání člověka ve

společnosti. Ze znalosti určitého člověka může vzniknout konkurenční informační výhoda. I tato autorka však zdůrazňuje, že koncepce sociálního kapitálu založená na síti mezilidských vztahů může být smysluplně využita i na úrovni kolektivů nebo organizací.

Pro stručnou rekapitulaci problematiky. V první rovině znalostní společnosti lze postavit tezi, že ekonomický, sociální a kulturní kapitál by měl fungovat kompatibilně a jeho synergické efekty by se měly projevit v makroekonomické a ekonomické rovině.

V odborné literatuře je dále analyzován intelektuální kapitál, který Hunson (1993, s.66) charakterizuje jako „unikátní kombinaci dědičnosti, vzdělání, zkušenosti a postojů k životu a práci“. Řada autorů spojuje intelektuální kapitál s podnikatelskou, resp. podnikovou sférou. V podniku je intelektuální kapitál oproti fyzickému a finančnímu kapitálu chápán jako entita nehmotné povahy. John Spacey (2017) chápe intelektuální kapitál jako nehmotnou hmotu podnikání a majetek firmy. Podle autora do něho spadá všechno, co není hmotné (fyzické) a co přispívá k produktivní kapacitě firmy.

Intelektuální kapitál v odborné literatuře zahrnuje řadu dílčích prvků, pokusme se o určité shrnutí.

#### Informační kapitál

Informační kapitál je koncept, který prosazuje, že informace jako takové mají vnitřní hodnotu, kterou lze sdílet a využívat její „pákový efekt“ v rámci organizací a mezi nimi. Informační kapitál současně znamená, že sdílení informací je prostředkem podpory personálu a optimalizace pracovních procesů. Informační kapitál též umožňuje výměnu znalostního kapitálu uvnitř firmy. V oblasti managementu je informační kapitál obvykle popisován jako soubor dat, která jsou cenná pro danou organizaci a kterých lze využít prostřednictvím různých systémů ukládání dat, jako jsou intranetové a internetové systémy, počítačové databáze, knihovny a sítě sdílející informace. Informační kapitál mohou využívat nejen organizace, ale i jednotlivci. Například umožní jednotlivci analyzovat výdaje na určitý typ produktů a určit srovnání s výdaji na jiné produkty, což může ovlivnit budoucí rozhodování o výrobcích či službách.

#### Technický kapitál

Pro Bourdieu (1998) je technický kapitál „zvláštním druhem kulturního kapitálu“, který lze budovat prostřednictvím školství, odborných kvalifikací a získáním „praktických dovedností“, které Bourdieu spojuje s konkrétními „asketickými dispozicemi“. Bourdieu také zmiňuje řadu technických forem kapitálu, včetně komerčního, byrokratického a organizačního. Do technického kapitálu zařazuje také technologický kapitál, který tvoří portfolio vědeckých zdrojů (výzkumný potenciál) nebo technických zdrojů. Má tím na mysli schopnosti lidí, pracovní postupy a know-how schopné snížit náklady na pracovní sílu a zvýšit výnosy finančního kapitálu. Do pojmu technického kapitálu se stále více zahrnují produktivní informační, elektronické, digitální technologie.

### Vědecký kapitál

Podle Bourdieu je vědecký kapitál souborem vlastností, které jsou produktem aktů poznání a uznání prováděných zástupci v daném vědním oboru. Vědecký kapitál funguje jako „symbolický kapitál uznání i když může být někdy přeměněn na jiné druhy kapitálu, zejména ekonomického“. (2004, s.55). Jinými slovy, Bourdieu konceptualizoval vědecký kapitál jako symbolický kapitál ve formě vědecké autority, který spočívá ve vysokém uznání a postavení vědců ve společnosti. Ve Velké Británii rozvinul Archer a kolegové (2015) koncept vědeckého kapitálu. Koncept vědeckého kapitálu čerpá z práce Bourdieu, zejména z jeho studií zaměřených na reprodukci společenských nerovností ve společnosti. Empirická práce autorů o vědeckém kapitálu vychází z rostoucího statistického vykazování údajů o studentských aspiracích a přístupech k vědě, včetně *Enterprising Science* (dostupné na <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/departments/education-practice-and-society/science-capital-research/enterprising-science>.) Koncept vědeckého kapitálu byl vytvořen jako způsob porozumění toho, proč tyto zdroje, přístupy a aspirace související s vědou vedly některé studenty k tomu, aby se vědě věnovali.

Problematika intelektuálního kapitálu je velmi široká. Podniková praxe je různorodá a zahrnuje řadu faktorů, prvků a inovací. Základem jsou znalosti, schopnosti a tvořivost zaměstnanců. Tyto prvky individuální povahy však musí fungovat ve struktuře podniků. Jde o nehmotné prvky organizační kultury organizace, jejích obchodních postupů a

schopnosti inovace. Sem spadají dokumenty, média, procesy, systémy, aplikace, data, duševní vlastnictví a obchodní tajemství. Dále jde o vztahový kapitál zahrnující vztah firmy s vnějším světem, včetně investorů, zákazníků, zaměstnanců, partnerů, regulátorů, komunit a dalších zúčastněných stran. To může zahrnovat jak neformální vztahy, tak obchodní a formální kontrakty. Intelektuální kapitál tvoří dále další prvky podnikového života. Intelektuální kapitál zahrnuje veškeré znalosti a schopnosti, které poskytují nositelé znalostí na organizační, kolektivní a individuální úrovni podniku k vytváření hodnot. Vedle faktorů schopnosti a výkonnosti lidí zahrnuje intelektuální kapitál také zdroje připravenosti k výkonnosti. Sem spadá nastavení, motivace hodnot na individuální a kolektivní úrovni, jakož i podniková kultura na kolektivní či organizační úrovni. Intelektuální kapitál musí být vysoce relevantní zdroj pro konkurenční strategii podniku a musí mít charakter strategicky hodnotných komodit, aby bylo možné využít udržitelné, strategické, konkurenční výhody a vytvořit co možná nejlepší hodnotu pro zákazníka. Sem spadá například složitá napodobitelnost a předatelnost, jakož i vysoká specifická a složitost intelektuálních zdrojů.

Pro možnost aplikace intelektuálního kapitálu jsou důležité transformační procesy v podniku. Podniky potřebují zaměstnance, kteří jsou schopní a ochotní využít svých znalostí a schopností pro rozvoj podniku. Intelektuální kapitál představuje vlastně souhrn znalostí všech pracovníků celé organizace. Informační kapitál jako nejdůležitější součást intelektuálního kapitálu se odvozuje od připravenosti informačních systémů. Takže společnosti, které více investují do IT systémů, mohou získat konkurenční výhodu nad ostatními podnikateli. Řada autorů řadí k intelektuálním kapitálům také kapitálový trh s informacemi. Kapitálové trhy s informacemi jsou komerční trhy pro nákup a prodej informací a dat. Tyto trhy spojují shromaždiště dat s organizacemi a jednotlivci, kteří potřebují informace pro obchod, vědecké nebo jiné záměry. I když se informace přenášejí „prodávají“ od starověku, myšlenka trhu s informacemi je poměrně nedávného data. První trh s informacemi se vytvořil okolo organizací s úvěrovými registry pro výměnu osobních informací ve finančním odvětví. Ale od té doby se informační trh radikálně změnil. V současné době jsou informační trhy provozovány převážně na elektronických systémech shromažďování dat. Velká většina z nich je přístupná pro vlády i organizace. K některým platformám kapitálového trhu s informacemi má přímý přístup i veřejnost, např. SocialSafe Ltd, což je záložní nástroj sociálních médií, který umožňuje uživatelům

stahovat jejich obsah z řady sociálních sítí do vlastního datového úložiště a tyto informace přímo prodávat.

V tomto kontextu je možno uvést, že do intelektuálního kapitálu patří i databáze, resp. jejich využívání. U velkých dat se jedná o velké množství informací, které je tak obrovské a složité, že je nemožné je analyzovat za použití tradičních technologií zpracování dat, a proto se vyžadují k tomu speciální technologie. Příklady společností působící v oblasti analýzy velkých dat:

IBM – IBM offers DB2, databázový systém Informix a InfoSphere, analytické aplikace Cognos a SPSS divizi Global Services.

Hewlett Packard – HP je hlavní poskytovatel softwarového analytického nástroje velkých dat.

Oracle – Oracle vyvíjí jak hardwarové, tak softwarové produkty pro zpracování velkých dat. Zahrnují Oracle NoSQL Database, Apache Hadoop, Oracle Data Integrator a mnoho dalších.

SAP – SAP je největším poskytovatelem softwarových zařízení pro nakládání s velkými daty a jejich analýzu.

Microsoft – Microsoft partnerství s Hortonworks nabízí nástroj HDInsights, který se používá k analýze nestrukturovaných informací poskytovaných shromaždišti dat.

Google – Google pracuje na vývoji BigQuery – první platformy pro zpracování velkých dat na bázi cloudu. V zásadě tyto informační zdroje jsou využívány k tomu, aby firmy lépe poznaly trh svých potenciálních zákazníků a mohly v tomto směru činit přesnější a kvalifikovanější rozhodnutí na základě dat.

Obecně je možno k intelektuálnímu kapitálu učinit několik dalších poznámek. Intelektuální kapitál je duševní vlastnictví, hodnota znalostí, schopností, obchodních dovedností nebo vlastnictví informací zaměstnanců společnosti nebo organizace, které poskytují společnosti konkurenční výhodu. Intelektuální kapitál je považován za aktiva a lze jej obecně definovat jako sbírku všech informačních zdrojů, kterou má společnost k dispozici, které mohou být použity k řízení zisku, získávání nových zákazníků, vytváření nových výrobků nebo jinak zlepšení podnikání. Jedná se o souhrn

zaměstnaneckých znalostí, organizačních procesů a dalších nehmotných statků, které přispívají ke konečnému výsledku společnosti.

Intelektuální kapitál je obchodním aktivem, i když jeho měření je velmi subjektivním úkolem. Toto aktivum není položka, kterou by si firma zaúčtovala do rozvahy jako „*intelektuální kapitál*“, místo toho je v největší možné míře začleněn do duševního vlastnictví (jako součást nehmotných aktiv) a goodwillu na rozvoj manažerské odbornosti a školení svých zaměstnanců v oblastech týkajících se podnikání, aby dodali svému podniku „*duševní kapacitu*“. Tento kapitál používaný ke zlepšení intelektuálního kapitálu poskytuje pro společnost návratnost, i když je obtížné jej vyčíslit, ale je to něco, co může přispět k obchodní hodnotě společnosti na mnoho let.

Intelektuální kapitál se označuje jako nehmotný majetek, který přispívá k zisku společnosti. K příkladům intelektuálního kapitálu patří znalosti, které během mnoha let rozvinul dělník u pásu, specifický způsob uvádění výrobku na trh, metody zkrácení času na vytvoření zásadního výzkumného projektu nebo tajný recept (např. na Coca Colu). Společnost může také podpořit svůj intelektuální kapitál tím, že si najme kvalifikované jednotlivce a odborníky na dané procesy, kteří přispějí k jejímu profitu. Vzhledem k tomu, že se technologie a zlepšovací proces stávají stále více odlišujícím faktorem v rámci moderních společností, stává se intelektuální kapitál větším faktorem v dosahování úspěchu na konkurenčním trhu.



## **5 KONCEPT VZDĚLANOSTNÍHO KAPITÁLU A JEHO APLIKACE VE ŠKOLSTVÍ**

Autorem teoretického konceptu vzdělanostního kapitálu, je německý pedagog Albert Ziegler. Pojem vzdělanostní kapitál se snaží zahrnout všechny zdroje, které jsou využívány ve vzdělávacím procesu ve školství i v dalším vzdělávání. Jde zejména o učební kapitál zahrnující široké pole osobnostních vlastností učících se včetně studijní motivace, péle a systematickosti v práci. Jednu z důležitých složek učebního kapitálu tvoří akční kapitál, který se projevuje ve schopnosti studentů i dospělých správně reagovat v situacích ve výuce a v umění přenášet osvojené poznatky a dovednosti takto získané do praxe. Dále jde o sociální kapitál označující osobní vlastnosti učitelů, lektorů ve smyslu jejich odbornosti, psychologické a didaktické způsobilosti. Autoři Howard, McLaughlin a Vacha (1993) připisují vzdělanostnímu kapitálu důležitý význam, považují ho za „*hybného*“ činitele celého lidského kapitálu, za faktor růstu produktivity práce či zlepšování životních podmínek člověka. Autorka této práce se ve své odborné činnosti zaměřuje na bližší specifikaci vzdělanostního kapitálu v sekundárním a terciálním vzdělávání. Jednotlivé složky vzdělanostního kapitálu jsou získané měkké dovednosti ve studiu, způsoby vzdělávání a učení, schopnost studentů řešit profesní a životní problémy, klíčové kompetence v profesi a občanské uvědomění. V tomto kontextu autorka realizovala průzkumné sondy k reflexi studentů a absolventů středních odborných škol orientovaných na přípravu personalistů a andragogů, které se týkají nejen učebního procesu, ale i jejich pohledů na budoucí profesi a další život v současné společnosti. Výsledky tohoto šetření jsou konfrontovány s obdobným šetřením, které autorka provedla se studenty bakalářského a magisterského oboru Andragogika na Univerzitě Jana Amose Komenského. Výsledky průzkumu sice nelze příliš zobecňovat, ale přesto přináší zajímavé náměty zejména pro řešení otázek návaznosti středoškolského a vysokoškolského vzdělávání.

### **5.1 Vzdělanostní kapitál a jeho složky**

Ziegler (2014, s. 82, 83 a další) přichází v druhé polovině 90. let minulého století s konceptem vzdělanostního kapitálu ve školství. Uvedený pojem zavedl v souvislosti se

zkoumáním talentu a nadání žáků a studentů na základních a středních školách. Uvedený autor postupně dospěl k názoru, že tvrdil „*Aby se žák mohl plně rozvinout, nestačí mít jen talent, je k tomu zapotřebí také odpovídající prostředí*“. Dále vysvětlil, proč je pro analýzu rozvoje nadání vhodnější systémový pohled na podporu nadání než přístup orientovaný na člověka. „*Je zapotřebí souhra člověka a prostředí, tuto jednotku označujeme jako Aktiotop. Ta se dá chápat jako individuální svět jednání jednotlivce, který se vztahuje na jednotlivé výřezy prostředí, s nimiž je daný jednatel v interakci; jeho materiální, sociální a informační prostředí.*“ Dále tvrdil „*Motivaci a talent je možné táhnout daleko, ale aby se to dotáhlo správně, je zapotřebí dobrý učitel, dobrý trénink atd. v krátkosti: souhra mnoha faktorů. Chceme-li podporovat komplexně, musíme zajistit, aby byly tyto zdroje dlouhodobě k dispozici.*“ Aby bylo možné systematicky podporovat (vysoké) nadání, musí být k dispozici, a dobře zajištěno pět určitých učebních zdrojů. Pod pojmem „*vzdělanostní kapitál*“ zahrnuje tento autor zejména základní studijní zdroje, které se ustálily ve vzdělávacím systému. Zde se jedná o ekonomické (1), kulturní (2), sociální (3), infrastrukturní (4) a didaktické (5) podmínky realizace vzdělávacího procesu. Podle Zieglera tvoří vzdělanostní kapitál dílčí, vnitřně strukturovaný systém, který tvoří následující složky.

#### Sociální kapitál

Sociálním kapitálem se myslí osoby, které podporují při studiu a jsou důležité pro osobní rozvoje talentů, jako rodiče, učitelé nebo mentoři. Infrastrukturní kapitál vzdělávacího systému zahrnuje na jedné straně přístup k materiálně implementovaným vzdělávacím zařízením, jako jsou knihovny, školy, mimoškolní vzdělávací střediska nebo centra podpory sportu, které se liší země od země a místo od místa. Na druhé straně hrají u infrastrukturního kapitálu svoji roli také geografické rozdíly. Tak by bylo například mnohem pravděpodobnější, že se někdo stane úspěšným lyžařem, pokud vyrůstá v Alpách než u Baltského moře. Jako pátý učební zdroj, který se „*přemísťuje*“ ve vzdělávacím systému, jmenuje Ziegler didaktický kapitál. Tímto způsobem odkazuje na znalosti ohledně toho, co a jak se člověk může učit. V této oblasti nastal za posledních 100 let obrovský nárůst. Cílem musí být stále zvyšovat kvalitu didaktického kapitálu.

#### Učební kapitál

Učební kapitál podle autora obsahuje tyto základní studijní části, které se dají přiřadit k „osobní“ oblasti. Ziegler zde mluví o organistickém, akčním, epizodním a pozornostním kapitálu. Organistický kapitál zahrnuje „široké pole osobnostních vlastností“, které hrají svou roli při optimálním rozvíjení talentů a optimalizaci výkonu. Tím se rozumí tělesné předpoklady, které by podpořily úspěch, například ve sportu nebo ve hře na klavír. Na druhé straně se sem počítají i faktory, jako je např. optimalizace studijního času. Studie například prokázaly, že lidé, kteří to ve svém oboru daleko „dotáhli“, rozložili svůj studijní čas do denních fází, kdy jsou pro učení nejnímavější. Akční kapitál znamená „počet akcí, které někdo dokáže úspěšně zrealizovat nebo strukturu různých kompetencí. Kdo může víc, má také víc možností“, říkal Ziegler (2014, s.52 a násl.). Člověk se může zlepšovat jen když disponuje orientací na studijní cíle a „dobrým souborem cílů“. Epizodní kapitál představuje schopnost udělat pro dosažení cíle správnou věc ve správnou chvíli. S tím spojil Ziegler příklad ze sportu: „*Fotbalista může ovládat mnoho triků. Aby mohl být úspěšný, musí vědět, v které situaci musí použít jaký trik.*“ A konečně pozornostní kapitál má kvantitativní prvky „*Kolik pozornosti mohou zaměřit na studijní předměty?*“ a kvalitativní prvky „*Nakolik jsem koncentrovaný?*“.

Pro optimální a udržitelnou podporu vzdělávání se musí vzdělanostní kapitál vzájemně propojit s nadáním a s vlohy člověka. Ziegler chápe rozvoj nadání do té míry „*jako adaptaci na studijní prostředí, které je smysluplně vytvořeno a je vždy větší výzvou.*“ Proto také nemá smysl kvalifikovat lidi podle charakteristik jako je nadání nebo vysoké nadání. Je více lidí, kteří by v případě správného prostředí, měli šanci trvale rozvíjet svůj talent. Z tohoto důvodu „*aby se člověk mohl stát dobrým, musí být vytvořen systém*“. Koncept Zieglera byl pro autorku inspirací pro bližší zkoumání různých podob a složek vzdělanostního kapitálu v rámci projektu „Reflexe studentů a absolventů středních odborných škol orientovaných na přípravu andragogů a personalistů k dosavadnímu průběhu vzdělávání a specifikace jejich potřeb v celoživotním učení“. Problém byl dále kontinuálně zkoumán i u absolventů středoškolského studia, tj. studentů vysoké školy.

Teoretické poznatky o vzdělanostním kapitálu autorka využila pro empirické šetření. Byly stanoveny tyto oblasti:

### 1. Zpětná vazba k výstupům studia na vyšší odborné škole.

Výstupem studia zde chápeme získané kompetence (způsobilosti) vykonávat danou profesi. Kompetence byly rozčleněny do dvou hlavních skupin - Hard Skills a Soft Skills.

Hard Skills - tvrdé dovednosti se vztahují k budoucí profesi studentů. V praxi představují především všeobecné vědomosti, odborné znalosti a praktické zkušenosti získané v průběhu studia. Tyto typy kompetencí jsou využívány pro přiznání kvalifikace absolventa školy, doložení certifikátu o ukončeném vzdělání.

Soft Skills - měkké dovednosti, vnímané i jako personální kompetence jsou vyžadovány jako průřezové kompetence absolventů všech typů škol. Jde zejména o schopnost nést odpovědnost za své jednání a schopnost se dále učit a zdokonalovat se jako o konkrétní kompetence důležité pro výkon určité pracovní pozice. Těchto kompetencí je ale velmi mnoho, například: schopnost týmové práce a efektivní komunikace, schopnost řešit problémy, zvládání pracovní zátěže a stresu, schopnost rozhodovat, zběhlost v práci s informacemi, dovednost práce s ICT, komunikace v cizím jazyce, motivace k dalšímu vzdělávání, učení a osobnímu rozvoji.

### 2. Zpětná vazba ke způsobům učení a vzdělávání

Empirické šetření se koncentrovalo na tři oblasti v rozvoji digitálních technologií:

- a) Jaké elektronické prostředky jsou ve studiu VOŠ/VŠ nejčastěji využívány k vyučování a učení?
- b) Jaká je četnost využívání těchto elektronických médií?
- c) Jaké jsou zdroje poznání studentů pro využití prostředků ICT pro učení?

Rozvoj elektronických technologií je v současné době nezastupitelnou realitou. Otázka, jak ovlivňují tyto technologie procesy vyučování a učení byla proto v šetření velmi důležitá a autorkou sledována. A to i v situaci, kdy průzkum probíhal před vypuknutím pandemie COVID-19.

### 3. Očekávání studentů a absolventů středních odborných škol od vysokoškolského vzdělávání

V povědomí společnosti, je neustále zaznamenáváno, že vysoké školy spíše preferují encyklopedické znalosti před rozvojem profesních kompetencí pro život. Vysoké školy umí připravit absolventy na relativně dobré teoretické úrovni, ale nedostatkem jsou praktické dovednosti a zkušenosti. Část firem tvrdí, že kvalita výuky na vysokých školách je zejména v odborné složce vzdělávání nedostatečná. Musí tedy hodně investovat do dalšího vzdělávání, aby si absolventy škol adaptovaly na své potřeby. Najde se však i jiný pohled z praxe, kde firmy od vysokých škol spíše žádají kvalitní všeobecné vzdělání. Takto připravené absolventy si pak školí a rozvíjí podle svých potřeb.

Samotné šetření bylo realizováno v roce 2019 v podobně průzkumné sondě na jedné střední odborné škole s oborem personální řízení (zahrnuje i andragogiku) a na Univerzitě Jana Amose Komenského v bakalářském i magisterském studiu andragogika. Cílem dalšího textu je částečně zrekapitulovat některé, zejména hlavní výstupy zaměřené na obě cílové skupiny studentů. Zde je nutno upozornit, že průzkum probíhal ještě před vypuknutím epidemie COVID -19 a je tedy nutné je vnímat v daném čase.

Pro sběr dat byli v září-listopadu 2019 osloveni studenti SŠ oboru personální práce (32 studentů) a studenti VŠ oboru Vzdělávání dospělých (68 studentů). Celkem bylo osloveno 100 respondentů.

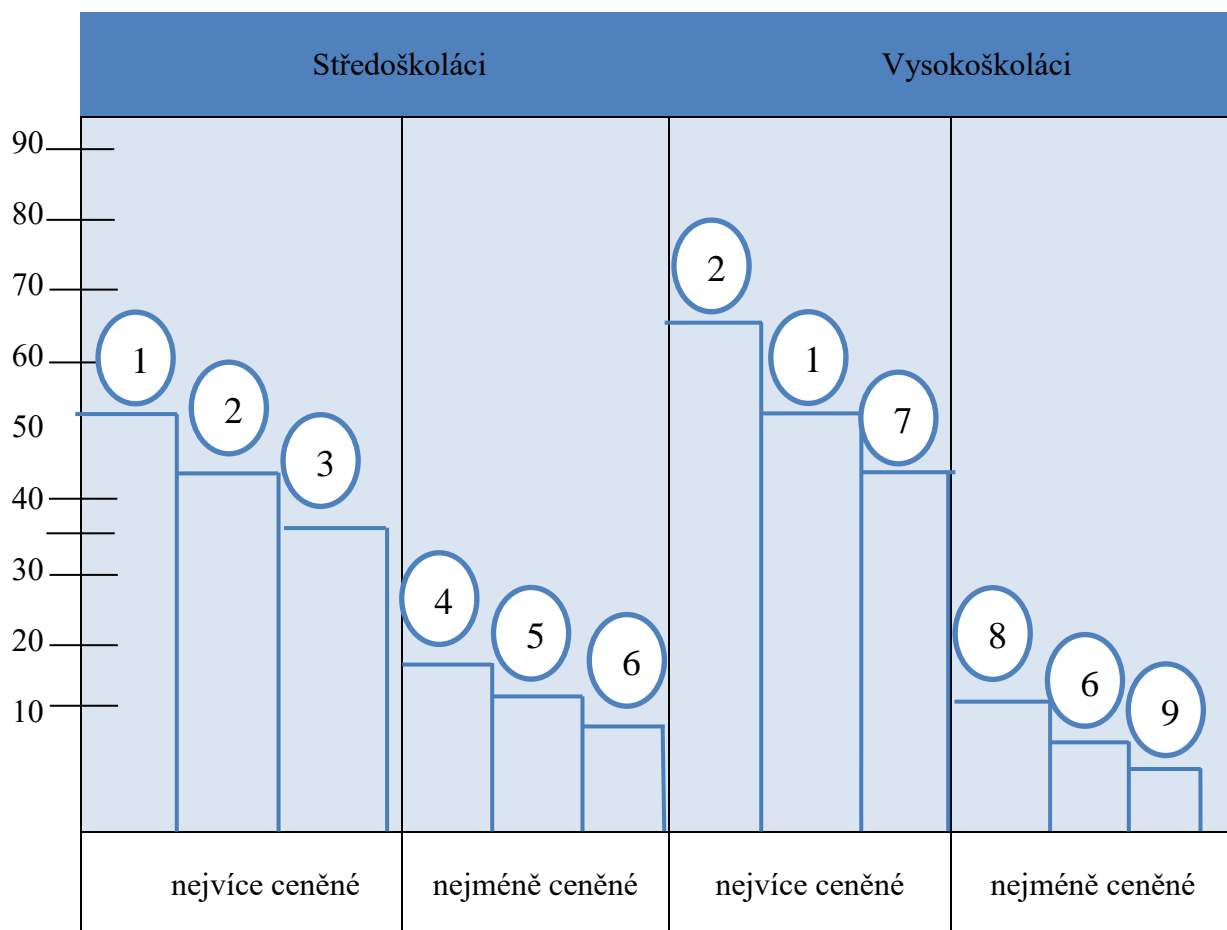
Na základě výstupů dotazníkového šetření byla během ledna a února 2020 realizována focus group s odborníky na problematiku, vysokoškolských učitelů, kteří působí nebo působili ve výuce oboru andragogika, oborů příbuzných i oborů odlišných. Metoda Focus group měla dvě základní kola. První kolo bylo věnováno diskuzi o názorech účastníků k vybraným problémům, přičemž účastníci byli předem obesláni speciálně připravenými archy s otázkami. Druhé kolo spočívalo v setkání účastníků a v diskuzi nad výsledky empirického šetření. Pro diskuzi byly připraveny základní teze. (příloha C)

### Vybrané výsledky empirického šetření

Základem realizace daného šetření bylo stanovení pěti indikátorů, které vypovídají o dílčích složkách vzdělanostního kapitálu ve výuce na středních a vysokých školách. Ukažme dílčí poznatky z této „průzkumné sondy“ s tím, že zkoumání má za sebou jen

jednu část, na kterou bude navazovat širší komplexní komparace a následné „Focus Group“, kdy celý problém posoudí učitelé studijního programu Andragogika.

Graf č. 1 Měkké dovednosti jako součást vzdělanostního kapitálu



Zdroj: vlastní konstrukt autorky

#### Legenda

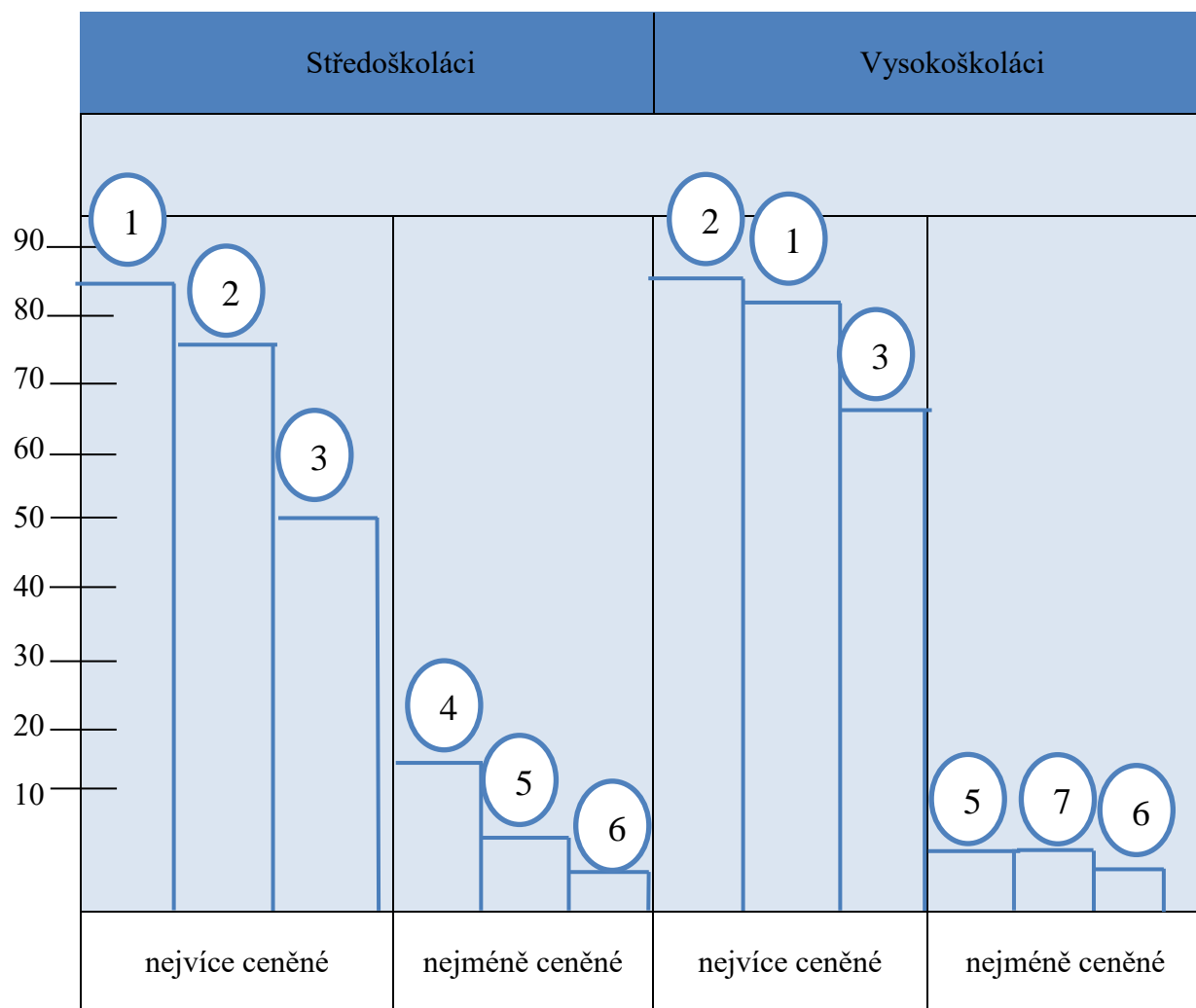
- 1) Samostatnost v plnění úkolů 52,94 % středoškoláci, 53 % vysokoškoláci
- 2) Motivace k dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji 41,18 % středoškoláci, 66,2 % vysokoškoláci
- 3) Aktivní přístup k plnění pracovních povinností 38,24 % středoškoláci
- 4) Zvládání pracovní zátěže a stresu 17,65 % středoškoláci
- 5) Adaptace a flexibilita v pracovním prostředí 11,6 % středoškoláci
- 6) Strategické a koncepční myšlení 8,82% středoškoláci, 8,8 % vysokoškoláci
- 7) Zběhlost v práci s informacemi 47 % vysokoškoláci

- 8) Komunikace v cizím jazyce 11,8 % vysokoškoláci
- 9) Dovednost práce s PC 7,3 % vysokoškoláci

#### Dílčí závěry

Studenti střední školy hodnotí jako největší přínos studia získání dovednosti samostatného plnění úkolů, u vysokoškoláků je toto na druhém místě. Vysokoškoláci preferují získání motivace k dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji, u středoškoláků stojí tato dovednost hned jako další v pořadí. Obě skupiny mají k problému zhruba stejný přístup. Určitá shoda je i na opačném pólu, kdy respondenti hodnotí, že studium dává malé možnosti vytvořit si schopnost strategického a koncepčního myšlení. Rozdíly vidíme v tom, že středoškoláci nízko cení „dosah“ školy na jejich adaptaci a flexibilitu v budoucím pracovním prostředí a na zvládnání pracovní zátěže a stresu. Vysokoškoláci negativně hodnotí své vzdělávání po stránce dovedností práce s PC a komunikace v cizím jazyce.

Graf č. 2 Způsoby vyučování a učení



Zdroj: vlastní konstrukt autorky

#### Legenda

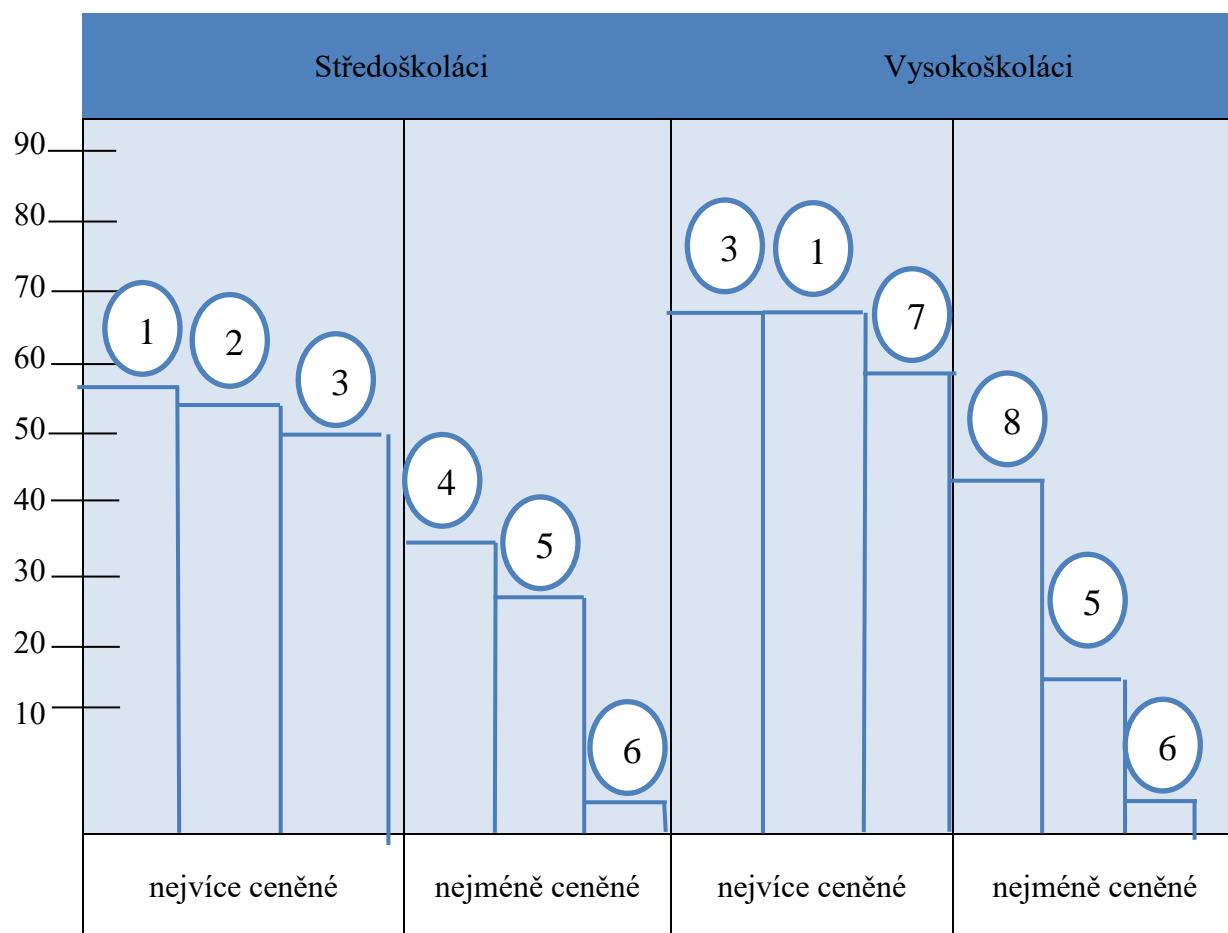
- 1) Využití počítače 85,20 % středoškoláci, 82,4 % vysokoškoláci
- 2) Dataprojektor 76,47 % středoškoláci, 85,3 % vysokoškoláci
- 3) Internet 50% středoškoláci, 69,1% vysokoškoláci
- 4) Chytré telefony 14,71 % středoškoláci
- 5) Televizní programy 5,86 % středoškoláci, 4,4 % vysokoškoláci
- 6) IPAD 2,94 % středoškoláci, 3 % vysokoškoláci
- 7) Magnetofon 4,4 % vysokoškoláci

Dílčí srovnání



Z odpovědí obou skupin respondentů vyplývá, že ve výuce jsou nejvíce využívány počítače, dataprojektory a internet jako takový. Nejméně jsou v didaktickém procesu na střední i vysoké škole využívány TV programy, Ipady, chytré telefony a magnetofony. Tento výstup průzkumu je nejvíce ovlivněn současnou situací epidemie a pro konkrétní informace ze současné situace vývoje bude třeba s odstupem času průzkum zopakovat.

Graf č. 3 Schopnost člověka řešit profesní a životní problémy



Zdroj: vlastní konstrukt autorky

#### Legenda

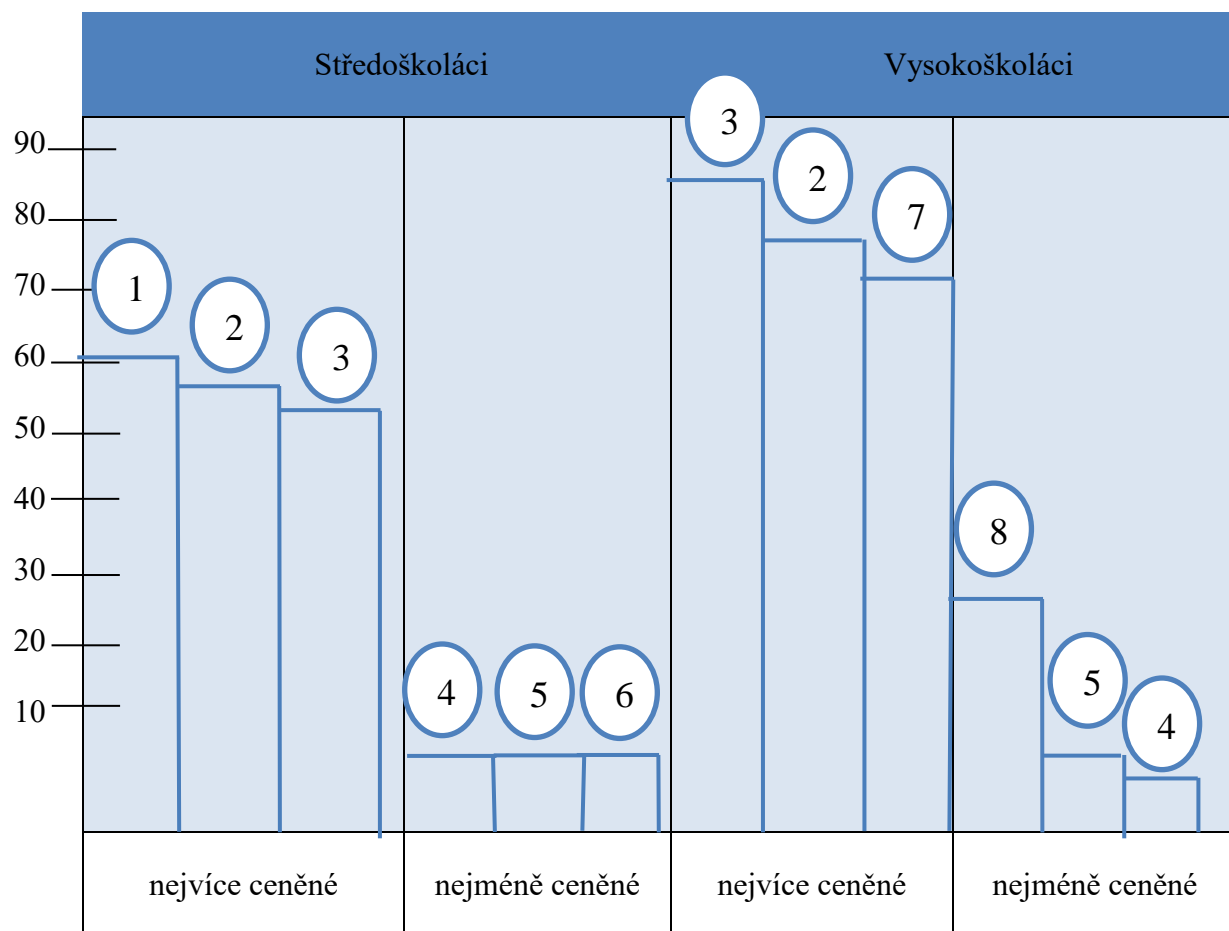
- 1) Získané profesní a životní zkušenosti 58,62 % středoškoláci, 67,6 % vysokoškoláci
- 2) Komunikační a vyjednávací dovednosti 55,88 % středoškoláci
- 3) Vrozené osobnostní předpoklady, tj. cílevědomost, píle, pracovitost apod. 50 % středoškoláci, 67,6 % vysokoškoláci

- 4) Životní optimizmus 35,29 % středoškoláci
- 5) Vzdělání 29,41 % středoškoláci, 20,6 % vysokoškoláci
- 6) Taková schopnost neexistuje, člověk řeší jen dílčí problémy 2,94 % středoškoláci, 2,9 % vysokoškoláci
- 7) Životní optimizmus, dobrá nálada a pozitivní přístup k životu 58,8 % vysokoškoláci
- 8) Pevné mezilidské vztahy, partnerství a přátelství s jinými lidmi 48,5 % vysokoškoláci

#### Dílčí závěry

Jde pro obor Andragogika o velice důležitý problém. V posuzování této otázky se studenti SOŠ a VŠ trochu liší. Středoškoláci zde vidí za důležité hlavně nabyté profesní, životní zkušenosti doprovázené komunikačními a vyjednávacími dovednostmi a vrozenými vlastnostmi osobnosti. Studenti vysoké školy se domnívají, že důležitou úlohu zde hrají také nabyté profesní a životní zkušenosti doplněné vrozenými osobnostními předpoklady. Na rozdíl od středoškoláků se však domnívají, že důležitou úlohu zde hraje také životní optimizmus, pozitivní přístup k životu a přátelské vztahy v rodině i mimo ně. Obě skupiny v tomto kontextu jen marginálně existenci této schopnosti popírají (3 z 100 respondentů).

Graf č. 4 Klíčové kompetence andragogické profese



Zdroj: Vlastní konstrukt

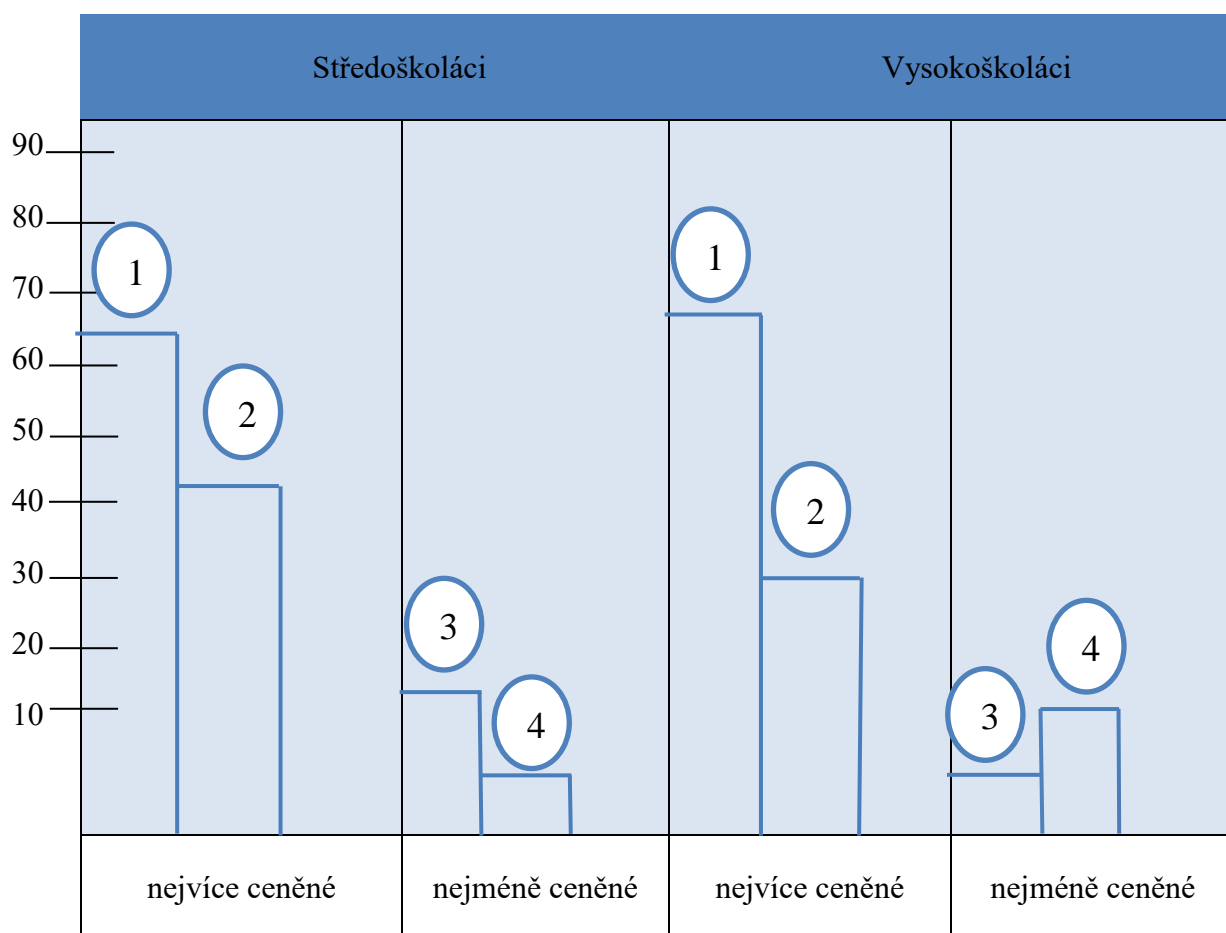
#### Legenda

- 1) Důvěryhodnost a empatie 61,76 % středoškoláci
- 2) Didaktické schopnosti (andragog = vzdělavatel) 58,82 % středoškoláci, 79 % vysokoškoláci
- 3) Schopnost komunikace 55,88 % středoškoláci, 86,8 % vysokoškoláci
- 4) Manuální zručnost 5,88 % středoškoláci, 4,4 % vysokoškoláci
- 5) Řidičský průkaz 5,88 % středoškoláci, 5,9 % vysokoškoláci
- 6) Jiné (blíže nespecifikováno) 5,88 % středoškoláci
- 7) Schopnost vést druhé 75 % vysokoškoláci
- 8) Jazyková vybavenost 28 % vysokoškoláci

#### Dílčí závěry

Středoškolští studenti považují za klíčovou kompetenci andragoga jeho důvěryhodnost a schopnost empatie. Vysokoškoláci dávají přednosti schopnosti andragoga komunikovat. I zde můžeme konstatovat určitý rozdíl. Profese je chápána jako způsob práce s lidmi, a proto je logické, že studenti střední školy upřednostňují důvěryhodnost a empatii andragogů. U studentů vysokých škol se projevuje již širší vhléd do daného oboru, tudíž se schopnost komunikace s lidmi jeví pro tuto pracovní pozici jako vysoce žádoucí. Zůstává zde otázka, zda oba typy škol ve výuce optimálně podpoří tyto kompetence, které do značné míry ovlivní vstup absolventů škol do praxe i jejich další rozvoj.

Graf č. 5 Občanská uvědomělost (vztah k zemi, kde studenti žijí, vztah k EU)



Zdroj: vlastní konstrukt autorky

Legenda

- 1) Mám k této zemi citový i sociální vztah, jsem rád, že zde žiji 64,71 % středoškoláci, 66 % vysokoškoláci
- 2) Jsem hrdý, že jsem Čech 41,18 % středoškoláci, 30,9 % vysokoškoláci
- 3) Otázku vztahu k vlasti nijak neřeším, chci žít tam, kde je to pro mne výhodné 14,71 % středoškoláci, 5,9 % vysokoškoláci
- 4) Cítím se více Evropanem než obyvatelem České republiky 5,88 % středoškoláci, 13,2 % vysokoškoláci

### Dílčí závěry

Z výsledků šetření vyplývá, že existuje shoda názorů středoškoláků na vztah k České republice a „češství“. Ve vztahu k EU jsou vysokoškoláci více otevření. Na druhou stranu při zkoumání otázky vztahu k Unii studenti obou typů škol mají názor, že EU by měla být založena na původních zásadách, tj. umožnit volný pohyb kapitálu, zboží, pracovních sil a služeb. Jen opravdu minimální počet respondentů si přeje vytvořit z EU nadnárodní stát (pět z celkového počtu 100 respondentů ze střední a vysoké školy).

V systému školství České republiky není stanoven a metodicky sjednocen systém využívání didaktických prostředků, zejména těch současných elektronických. V řadě případů závisí na typu konkrétní školy a na přístupu vedení, resp. jednotlivých učitelů v jaké míře využijí a celkově aplikují moderní informační komunikační technologie. Nicméně je zde společnost, kde tzv. e-komunikace tvoří důležitou součást profesního i mimopracovního života lidí. Prostředky elektronické komunikace se stále více rozvíjejí a rozšiřují. U mladé generace se stále více uplatňují sociální sítě jako nové médium. Představují nástroj pro vyhledávání informací i pro navazování a udržování kontaktů. V této souvislosti bylo důležité zjistit, jak studenti ze zkoumaného vzorku vidí uplatnění ICT ve vyučování a svém učení.

Kadaňová a Krpálek (2014, s. 50) poukazují na nutnost komplexnosti vzdělávacího procesu na vysokých školách, který *...,není jen pouhým mechanickým výběrem a podáváním hotových informací v předem připravené podobě, ale učitelem řízený rozvoj širších struktur poznatků (znalostí a dovedností) zobecněných zkušeností, návyků a upevňováním pozitivních postojů a hodnot, spojený s kultivací studentů*“.

Z tohoto důvodu byla do výzkumného šetření zahrnuta i problematika občanských postojů studentů, vztahující se zejména k jejich vztahu v zemi, v nichž studují a k Evropské unii.

Autoři Howard, McLaughlin a Vacha ve svých odborných textech používají výraz vzdělávací kapitál, autorka ho vnímá jako synonymu pro termín vzdělanostní kapitál. Howard, McLaughlin a Vacha (1999) uvádějí několik situací fungování vzdělávacího kapitálu.

### 1. Hybná síla ostatních různých typů lidského kapitálu

V hospodářství fungují různé typy kapitálu jako například fyzický kapitál, který je vyprodukován lidskou prací. Jde například o stroje a zařízení, technologie apod. Tento kapitál je zdrojem produkce. Obecně se mluví o kapitálových statcích, reálném kapitálu. Dále je to finanční kapitál, kapitálová aktiva, vznikající z nashromážděného kapitálu, tvořící tak zisk. V neposlední řadě v produkci či službách fungují nefinanční aktiva, sociální kapitál, který je zachycen trhem jako oceňovaná hodnota podniku (goodwill, značka apod.). Vzdělávací kapitál jako určitý soubor kompetencí (způsobilostí) pracovníků ve výrobě či manažerů na všech úrovních řízení působí jako hybná síla, jako hlavní faktor, který startuje všechny ostatní podoby kapitálu v podniku. Vzdělávací kapitál zaměstnanců v podniku slouží také k formování kompetencí podniků v různých oblastech jako je efektivita výroby a služeb, marketing, prodej či správa a řízení.

### 2. Faktor růstu produktivity práce a odměňování pracovníků

V ekonomice se na růstu produktivity práce podílí fyzický kapitál, fixní kapitál (režijní náklady podniku) a další hmotné (finanční) typy kapitálu. Lidský kapitál, resp. vzdělávací kapitál je zásadní činitel v růstu produkce a ekonomiky. Člověk v pracovním procesu sbírá zkušenosti kumulativním způsobem a může své výkony stále zvyšovat. Vzdělávací kapitál se formuje nejen ve škole, ale i v dalším vzdělávání. Ve společnosti se formuje určitý model poptávky po dalším vzdělávání, hledají se podoby jeho zajištění a financování. Rozvíjejí se vzdělávací technologie, které usnadňují učení a zlepšování pracovního výkonu na základě vytváření, používání a spravování znalostí. Vzdělávací kapitál má vliv i na odměňování pracovníků.

3. Důležitá součást vzdělávání v základním, sekundárním a univerzitním systému  
Vzdělávání ve škole je proces, kterým se přenáší nashromážděné znalosti, dovednosti a návyky z předchozích generací na generaci novou. Pro vzdělávání jsou důležité prostředky (učitelé, školní programy, výukové technologie apod.), které umožňují žákům a studentům rozvíjet se podle svých potřeb a potenciálu. Strukturu vzdělávacího kapitálu tvoří různé profesní kompetence, které se skládají z odborné osobnostní a motivační složky. Profil vzdělávacího kapitálu je definován osvědčením o vzdělání, diplomem, které vysílají budoucím zaměstnavatelům signál ohledně způsobilosti absolventů škol.

4. Činitel zvyšující inteligenci lidí a současně produkující sociální nerovnost  
Vzdělávací kapitál tak může vytvářet nebo produkovat nerovnost a také sloužit jako vyrovnávací mechanismus, který podporuje rovné příležitosti. Pojem „*vzdělanostní kapitál*“ je koncept, který rozšiřuje teoretické myšlenky francouzského sociologa a antropologa Pierra Bourdieho, který uplatnil pojem kapitál na sociální kapitál, kulturní kapitál a symbolický kapitál. *Vzdělanostní kapitál* označuje duševní zboží, které se mění na komodity, které se dají kupovat, prodávat, zadržovat, obchodovat, spotřebovávat a na jejichž základě lze mít prospěch ze vzdělávacího systému. *Vzdělanostní kapitál* lze použít k vytváření nebo reprodukování nerovnosti a může také sloužit jako vyrovnávací mechanismus, který podporuje sociální spravedlnost a rovnocenné příležitosti.

5. Mechanismus vedoucí ke zlepšení výsledků práce

Každá země může ovlivnit svůj dlouhodobý růst tím, že ovlivní lidský kapitál prostřednictvím investic do vzdělávání a zdravotní péče. *Vzdělanostní ekonomika* sleduje ekonomické záležitosti související se vzděláním, jako je poptávka po vzdělání a finanční náklady na vzdělávání. Lidský kapitál vyžaduje investice, ale také poskytuje ekonomickou návratnost. *Vzdělanostní politika* je navržena tak, aby pokrývala všechny oblasti vzdělávání od vzdělávání v raném dětství po vysokoškolské postgraduální programy. I když se zdraví k lidskému kapitálu přímo nevztahuje, je zřejmé, že bez zdraví a života bude lidský kapitál ovlivněn negativně.

## 5.2 Specifikace měření vzdělanostního kapitálu v sekundárním a terciálním vzdělávání

Diskuze o lidském kapitálu se vzácně shodují na mínění, že vzdělávání a rozvoj člověka jsou důležité faktory v rozvoji schopností a způsobilostí člověka, a to nejen pro život ve společnosti, ale také co se týká pracovního výkonu. Rozdíly v názorech se však týkají především toho, které výstupy vzdělávání konkrétně tvoří individuální kapitál. Mezinárodní aliance vzdělávání (IEA – International Education Alliance) se specializuje na měření lidského kapitálu v jeho jednotlivých složkách, šetření zahrnuje i úroveň podmínek na základních a středních školách v celém světě.

### 1. Úroveň znalostí matematiky a přírodních věd.

V této oblasti IEA opakovaně provádí výzkumy zvané IMSS – International Mathematics and Science Study (Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělání). Děje se tak prostřednictvím testů a dotazníků pro žáky a učitele. Výsledky těchto srovnání se dále srovnávají se šetřením IMSS – R zvané Videostudy. Jedná se o výzkum výukových metod v matematice a přírodovědných předmětech pomocí videozáznamu. V rámci výzkumu se pořizují videozáznamy z náhodně vybraných hodin v 8. ročnících základních škol ve vybraných zemích. Posléze se provádí hodnocení odlišnosti výukových metod na jednotlivých školách a v jednotlivých zemích. Takto pojatý výzkum vychází z předpokladu, že čím jsou metody výuky v těchto předmětových oblastech dokonalejší a sofistikovanější tím je výstupní úroveň znalosti žáků vyšší.

### 2. Úroveň dovedností práce s informačními technologiemi.

V této oblasti IEA opakovaně provádí terénní šetření zvané ITES – Information Technology in Education Study (Mezinárodní výzkum informačních technologií ve vzdělávání). Šetření je členěno na tři části. První jsou dotazníky pro učitele a koordinátory výuky, pak se zkoumá vybavení základních škol a na závěr se prověřují znalosti a dovednosti žáků a studentů v této oblasti.

### 3. Úroveň společenské akomodace

Výzkumy IEA jsou završovány zkoumáním zvaném CES – Civil Education Study (Mezinárodní výzkum občanské výchovy). Obecně se vychází z toho, že aktivní vztah jedince ke společnosti je důležitým faktorem existence člověka. Šetření probíhá pomocí testů a dotazníků pro žáky a studenty základních a středních škol, dotazníků pro učitele a



ředitele. Na závěr se v osobních rozhovorech ověřují znalosti žáků a studentů o společnosti s důrazem na fungování demokracie a lidských práv.

Z výše uvedeného vyplývá, že mezinárodní organizace IEA zahrnuje do složek lidského kapitálu znalosti z matematiky a přírodních věd, dovednosti v ovládnání prostředků informačních technologií a míru společenské adaptace žáků a studentů. Přínosem takového šetření, které je základem i mezinárodních komparací je skutečnost, že se nezkoumají pouze výstupy výchovného a vzdělávacího procesu. Do jisté míry se zkoumají cesty vedoucí k těmto výsledkům, například vliv metod výuky na znalosti žáků a studentů či úroveň materiálně technického zajištění vyučování v těchto člancích národních výchovně vzdělávacích soustav.

Organizace pro mezinárodní spolupráci a rozvoj OECD organizuje mezinárodní komparativní šetření PISA (Programme for Producing Indicators on Student Achievement). Výzkum hodnotí úroveň znalostí některých ročníků žáků základních a středních škol ve znalostech v matematice, přírodovědných předmětech a v ovládnutí mateřského jazyka (čtenářské gramotnosti). Výzkum se orientuje nejen na úroveň znalostí v daných oblastech, ale také na mezipředmětové dovednosti žáků a studentů. Zjištěné výsledky se pak srovnávají s výší investic do vzdělávání jedné osoby v přepočtu paritní kupní síly obyvatelstva a tzv. nákupním košem v té které zemi. Výsledky šetření PISA a následné srovnání zemí mají díky velké medializaci v řadě zemí vliv na hodnocení výsledků vzdělávání a změny ve vzdělávací politice. Příkladem jsou Spolková republika Německo a Rakousko, které v předchozích letech kladly velký důraz na pořadí v tomto šetření.

Když přejdeme do České republiky a soustředíme se na období zhruba posledních 20 let tak vidíme, že výsledky českých žáků a studentů nejsou celkově špatné i když mají často kolísavý charakter. Problém je však ve skutečnosti, že v úrovni financování primárního a sekundárního školství končí Česká republika vždy na podprůměrném pořadí. České školství je schopno za „*málo peněz produkovat více muziky*“. Kolem šetření PISA je samozřejmě možno vést široký diskurs. Jeden příklad za všechny. V opakovaných šetřeních bylo zjištěno, že děti vyrůstající s matkami s nižší úrovní vzdělání mají ve škole nižší jazykovou vybavenost než děti vyrůstající s matkami

s vyšším vzděláním. Jde o zajímavý signál, jak rodinné prostředí ovlivňuje vzdělavatelnost mladé populace.

Z hlediska zkoumání PISA je možno lidský kapitál charakterizovat jako propojení třech oblastí vzdělanosti, resp. vybavenosti mladého člověka. Jde o znalosti z matematiky, přírodních věd a mateřského jazyka. Tyto tři složky lidského kapitálu jsou poměrně exaktně měřitelné a je možno je srovnávat v mezinárodním pohledu. Je zvláštností, že právě z tohoto úhlu pohledu není do složek lidského kapitálu zařazena znalost anglického jazyka, který je všeobecně uznáván jako globální komunikační prostředek. Možných připomínek k takto chápanému konceptu lidského kapitálu je více. Chybí zde také určité osobnostní charakteristiky vychovávaných a vzdělávaných jedinců, které jsou často důležité k uplatnění získaných vědomostí či dovedností v praktickém životě.

Široce je diskutována také otázka lidského kapitálu, který si studenti osvojí v průběhu pobytu na vysoké škole. V personální praxi existují názory, že lidský kapitál použitelný v praxi vzniká právě při studiu vysoké školy. Je skutečností, že řada profesí a pracovních pozic díky své odborné složitosti vyžaduje vysokoškolské vzdělání. Očekávaný výstup vysokoškolského vzdělání je dnes široký, všeobecný přehled, základ odbornosti v dané profesi a tzv. rozvojové kompetence absolventa. Ty spočívají v tom, že vysokoškolsky vzdělaný jedinec se umí stavět kriticky k získaným vědomostem, dovednostem a umí si aktualizovat a doplňovat své poznání. K tomuto účelu by měl ovládat informační technologie a anglický jazyk, který mu slouží nejen k podchycení nových poznatků a zkušeností, ale také k uplatnění na národním, ale i globálním trhu práce.

Rogers Hollingsworth (2017) z Harvardské univerzity v tomto kontextu stanovil další součásti lidského kapitálu, kterým by měla vysoká škola vybavit své absolventy.

- Rozvíjet osobnostní kompetence a svobodu poznání.
- Připravenost k inovacím, vysoká dávka trpělivosti a tolerance k chybám.
- Schopnost komunikace ve smyslu naslouchání (zahrnující interaktivitu).
- Vytrvalost a rozhodnost dosáhnout vysněného cíle alespoň z dlouhodobého pohledu.
- Otevřenost pro šťastnou náhodu, která se může vymýkat plánovaným osobním záměrům.

Je skutečností, že tyto kompetence (na rozdíl od těch, které by měly vznikat) v odborném vzdělávání lze jen velmi těžko exaktně identifikovat či měřit. Je však nutno uznat, že právě tyto složky lidského kapitálu by mohly sehrát „*dělicí roli*“ v úspěchu či neúspěchu vysokoškoláků v práci, osobním i společenském životě.

K problematice lidského kapitálu lze učinit ještě jednu poznámku. V obecném slova smyslu lze vyslovit tezi, že kvalita individuálního kapitálu je spojena s vyšším vzděláváním jednotlivce. Tuto tezi potvrzují opakované šetření Českého statistického úřadu. Příslušná šetření z let 2016–2018 ukazují následující výsledky týkající se situace v České republice. Maturita zvyšuje mzdu zaměstnance o 55 % proti absolvování pouhé základní školy. Vysoká škola zvyšuje mzdu o 40 % proti maturantovi. Je nutné dodat, že se vzrůstajícím stupněm vzdělání také rapidně stoupá mzdová variabilita. Při srovnání pomocí průměrných mezd jsou rozdíly ve mzdových úrovních ještě podstatně vyšší. Vysokoškolák pobírá v průměru více než dvou a půl násobek toho, co zaměstnanec se základní školou a také o 65 % více než středoškolák s maturitou. To také znamená za celé národní hospodářství, že zaměstnavatelé si cení vysokoškoláků natolik, že jim vyplácejí 23,7 % všech mzdových prostředků, třebaže jejich podíl na počtu zaměstnanců je pouhých 13,9 %. Naopak zaměstnanci jen se základní školou, kterých je 8,4 %, si mezi sebe rozdělí jen 5,6 % mzdových prostředků. Vliv věku a délky praxe zaměstnance v posledním období slábne, ale je důležitý na počátku kariéry, kdy jsou mzdy nízké a zvyšují se jen postupně. Důležité je také odvětví, kde zaměstnanec pracuje. Například v bankovníctví a finančních službách je průměrná mzda zhruba dvojnásobná, než je průměr zbylých odvětví, šanci na velmi vysokou mzdu má však jen část zaměstnanců, neboť v tomto odvětví je zároveň nejvyšší diferenciacce. Nadstandardní mzdy byly také v odvětví výroba a rozvod elektřiny, plynu a vody, nebo těžba nerostných surovin.

Tento krátký statistický přehled dokumentuje skutečnost, že lidský kapitál je v podnicích považovaný za důležité aktivum. Podniky se snaží prostřednictvím různých nástrojů personálního řízení rozvíjet lidský kapitál. Problém je v tom, že znalosti a dovednosti nosí lidé v hlavě, ale tvorba hodnot v podniku, která se „*zhmotňuje*“ přes výrobky a služby je složitá. Podniky musí znalosti a dovednosti zaměstnanců koncentrovat a cíleně je zapojovat do produktového procesu. Nositelem lidského kapitálu je kvalifikovaný dělník, odborník či manažer. Znalostní kapitál tvoří všichni zaměstnanci,

kterí jsou schopni svojí činností zajistit podniku konkurenční výhodu inovace a produktivitu práce.

Na jednu stranu je důležité spojovat lidský kapitál s pracovním výkonem, zisky a prosperitou jedince a společností. Nicméně v této oblasti je stále více důležité chápat lidský kapitál souhrnně, v kontextu celé společnosti. I ta část obyvatelstva, která je mimo pracovní život, disponuje lidským kapitálem. Z hlediska rozvoje společnosti je tento faktor také důležitý, a to zejména v souvislosti se stárnutím celé populace. Sociální politika, systém sociální práce i konkrétní sociální služby jsou do značné míry odvislé od vzdělanostní úrovně určitých skupin obyvatelstva, o jejichž životní úroveň sociální stát pečuje. Již zmíněná OECD sleduje situaci v této oblasti v rámci projektu PIAAC – Program for the International of Adult Competencies. Projekt PIAAC je zaměřen na populaci dospělých osob a je zaměřen na dílčí gramotnosti jako je čtenářská, numerická a na obecnou schopnost lidí řešit problémy v prostředí informačních technologií. Šetření PIAAC produkuje velké množství poznatků a zjištění. Zajímavou skutečností je, že Česká republika v roce 2012 se v žebříčku srovnání zemí OECD umísťuje ve skupině zemí s dobrými celkovými výsledky. Ve čtenářské gramotnosti dosáhla průměrného výsledku 274 body (průměr OECD 273 bodů) v numerické gramotnosti dosáhla 276 bodů (průměr OECD 269 bodů) a v oblasti řešení problému v oblasti výpočetní techniky zůstala pod průměrem OECD jen velmi těsně (OECD 34 bodů, ČR 33 bodů). Tento výsledek je celkově lepší, než například USA, kde skóre ve stejných kompetencích bylo 270–253–31. Zajímavým výsledkem tohoto šetření bylo, že kompetence dospělých Čechů, tj. úroveň lidského kapitálu u dospělé populace jsou lepší, než v řadě ekonomicky vyspělejších zemí.

S realitou znalostní společnosti je spojeno v současnosti několik dalších naléhavých otázek. Budou lidé schopni se adaptovat na nepředstavitelný růst objemu poznatků, které lze sice všechny archivovat, ale nikoliv použít? Nevznikne napětí a nepřekonatelná bariéra mezi mladší a starší generací v důsledku schopnosti osvojení si nových poznatků a s nimi spjatých progresivních technologií? Nevytvoří se tak nový typ sociální nerovnosti a to vědění – nevědění? Hledání odpovědi na tyto otázky je aktuálním úkolem především společenských věd zabývajících se problematikou budoucího vývoje znalostní společnosti. Východiskem určitých úvah by mohl být také odhad struktury budoucí společnosti k němuž dospěli někteří renomovaní badatelé. Český sociolog Petrušek

(2006) se domnívá, že struktura budoucí společnosti se jeví přibližně takto: „*Dvacet procent intelektuální elita, šedesát procent kvalifikovaní (kreativní) manuální pracovníci obsluhující moderní technologická zařízení a zbytek lidí (20 %) neobstojí v budoucnu společnosti ani jako pomocné síly u těchto zařízení*“. Z tohoto pohledu se stále naléhavěji ukazuje potřeba řídit a usměrňovat tok informací, obecně v odborné literatuře nazývaný management znalostí.

Myšlenka znalostí jako základního zdroje bohatství však není nová. Klasik světové teorie managementu Drucker (1968, s.132) hovoří již v 60. letech o tom, že podnik tvoří znalosti, přičemž znalost definuje jako „*schopnost používat informace k určitým činnostem a výkonům. Tuto schopnost má však jedině lidská bytost, její mozek a obratné ruce*“. Drucker sice ještě nemluví o managementu znalostí, ale považuje znalosti za důležité zdroje budoucnosti podniků. Nastoluje důležité otázky spojené s hospodařením podniku se znalostmi. *Jak kvantifikovat znalosti? Kolik stojí produkce znalostí? Jaká je produktivita znalostí?* apod. podle tohoto autora management znalostí dále ovlivnily názory japonských teoretiků Nonaka a Takeuchiho. Znalosti jsou zásluhou těchto autorů klasifikovány jako explicitní, tj. vyjádřitelné, racionální, sekvenční, digitální, teoretické a jako mlčenlivé (tacitní), tj. zkušenosti člověka, analogové, praktické poznatky.

Tento velmi stručný exkurz do problematiky vymezení a chápání lidského, sociálního a intelektuálního kapitálu v kontextu školské soustavy představuje jen připomenutí problému spadající do této problematiky. Literatura k tomuto problému je velmi široká a obsáhlá. Navíc má hodně aspektů, rozměrů a bohatou historii. V 30. letech minulého století se tímto pojmem zabýval Norbert Alias (česky 2006), později zástupci tzv. Frankfurtské školy, zejména Theodor W. Adorno (1966), hluboko v historii v roce 1950 se tohoto pojmu „chopil“ John Seeley (1922) a další autoři například Gatto (2000), Golthorepe (2016) apod. Stručně lze učinit určité shrnutí, že všechny popsané typy kapitálu týkající se lidí, jejich intelektu a sociálních vazeb ovlivňují konkurenční schopnost jedinců, podniků, institucí, organizací, národních, státních i nadnárodních celků. Uvedení autoři se shodnou na závěru, že souvislosti mezi obecně lidským, sociálním a intelektuálním kapitálem jsou více než zřejmé. Lidský kapitál je chápán hlavně v kontextu dokončeného stupně oboru a kvality vzdělání člověka. Sociální kapitál, resp. intelektuální kapitál má vlastně přímý vztah ke škole, kde se jedinec připravuje na

budoucí povolání, osvojuje si určitou kulturní tradici a kultivuje svoji osobnost, chování a jednání.

Při posuzování našeho základního a středního školství je nutno konstatovat, že konkurenční schopnost těchto segmentů trhu vzdělávání se odvíjí velmi často jen od jednoho již zmíněného mezinárodního šetření a tím je PISA provozovaný OECD, tj. organizací hospodářsky vyspělých zemí světa. Tento respektovaný výzkum je velmi medializovaný a často se z jeho výsledků vyvozují rozsáhlé závěry pro opatření ve vzdělávací politice jednotlivých zemí. K tomu lze uvést v zásadě dvě výhody. Pokud bychom chtěli opravdu posoudit kvalitu výuky v tomto vzdělávání, tak by bylo vhodné výsledky PISA dát do souvislosti s výsledky jiných mezinárodních šetření, které doplňují pohled na složky výchovy a vzdělávání ve školství. Jmenujme například již dříve definované CES – Civil Education Study (Mezinárodní výzkum občanské výchovy), ITES – Information Technology in Education Study (Mezinárodní výzkum informačních technologií ve vzdělávání) a IEA – International Education Association (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání).

Nicméně PISA zaměřená na zkoumání úrovně znalostí 15letých žáků v matematice, přírodovědných předmětech a čtenářské gramotnosti, mezipředmětové dovednosti a srovnání výsledků s investicemi do vzdělání na 1 žáka v přepočtu parity kupní síly zůstává hlavním zdrojem posuzování konkurenční schopnosti našeho primárního a sekundárního školství. Toto se děje s vědomím toho, že vzdělanost se v podání PISA redukuje v zásadě na znalostech mateřského jazyka a čtenářské aktivity žáků a matematicko-přírodovědného komplexu. Nic proti tomu, ale jsou zde určitě ještě další faktory, další činitelé. Určitě je zde přítomen faktor inteligenčních schopností žáků a studentů, vliv rodinného a sociálního prostředí ve kterém žijí apod. K měřítkům současné vzdělanosti patří i znalost anglického jazyka a různé osobnostní charakteristiky například schopnost se rozvíjet, být týmový hráč, sám sebe motivovat k pracovnímu výkonu apod. Tato data však šetření PISA neobnáší.

Co se týká role ekonomických faktorů, v rozvoji této oblasti vzdělávání, tak je v delším časovém horizontu vidět, že výsledky testů PISA korespondují se statistikami HDP jednotlivých zemí. Poslední žebříček ukazuje, že na prvních místech se umisťují asijské země Čína (Peking, Šanghaj, Tiang – su a Či-t'iang, Singapur, Macao, Hongkong

a na pátém místě je Estonsko (blíže viz [http://www.oecd.org/pisa/PISA-results\\_ENGLISH.png](http://www.oecd.org/pisa/PISA-results_ENGLISH.png)). Uvádí se, že tyto země jsou v určitém „*laufu*“ ekonomického rozvoje a výsledky škol jsou dosahovány zejména drilem, tvrdým tlakem na žáky a silnou motivací. Na straně druhé se na předních místech šetření PISA objevují liberálně vzdělávací systémy zemí jako je Kanada, Finsko, Estonsko a další severské země, jejichž školy jsou nastavené na to dostat všechny žáky s přihlédnutím na jejich vzdělávací možnosti na „vzdělávací maximum“. Oproti tomu jsou často v médiích komentovány výsledky Izraele. Jde o bohatou zemi, která se vyznačuje výrazným tempem vědeckotechnologického a technického rozvoje. Výsledky žáků a studentů by měly být tedy na špičce, nejméně na úrovni severských zemí. Není tomu tak. Izrael se v řadě ukazatelů drží v průměru nebo těsně nad průměrem, ale v realitě absolventi škol zakládají technické startupy a vzdělávací systém vyprodukoval v historii již 12 nositelů Nobelových cen. Důvod je relativně jednoduchý. Izrael investuje nejvíce do talentovaných a nadaných žáků a studentů, do těch, kteří jsou schopni v životě něco dokázat. Šetření PISA však reprezentativně postihuje celý školský systém dané země.

Co se týká České republiky, již od společenských změn v roce 1989 se v žebříčku PISA pohybujeme v průměru, spíše v podprůměru, procentně jsme zcela průměrní. Je otázkou, jak tuto situaci interpretovat. Národní zpráva PISA ukazuje, že naše výsledky ukazují malou, úzkou elitu a hodně slabých žáků a studentů k čemuž není v podstatě žádný důvod. Na našich základních školách existuje třetina žáků, jejichž výsledky ukazují, že jejich jediná možná budoucí profese je pomocné dělnické práce. Ne, že bychom tyto pracovníky nepotřebovali, ale je to opravdu ta správná cesta k vyspělé společnosti založené na přidané hodnotě inovací ve vědě, technice a službách?

Dnes již nikdo nepochybuje o tom, že vrchol školských soustav - univerzity, jsou důležitým faktorem pro rozvoj nejen národních ekonomik, ale i nadnárodních celků a hybným faktorem rozvoje globálního hospodářství a vůbec pokroku v celém životě lidstva. Kvalita, a tudíž i perspektivnost vysokého školství v mnohém závisí na výsledcích mezinárodních žebříčků. Z celého spektra těchto hodnotících systémů jsou nejvíce ceněny dva nejvýznamnější. Jde o Shanghai - Jiao Tong University Rating of World Universities a ranking vysokých škol každoročně vypracovávaný organizací Times Higher Education Supplement (THES).

Pro tzv. Shanghai rating jsou rozhodující tyto ukazatele:

- Počet absolventů, kteří získali Nobelovu cenu v oborech fyzika, chemie, lékařství nebo hospodářské vědy, jakož i Fieldsovu medaili v matematice (10 %).
- Počet učitelů fakulty, kteří získali Nobelovu cenu nebo Fieldsovu medaili (20 %).
- Počet článků v odborných časopisech, na kterých se jako autoři podíleli členové fakulty, které byly publikovány v oblasti přírodních věd (20 %).
- Počet studií, které byly publikovány členy fakult univerzity a které jsou uvedeny v indexech Science Citation Index nebo Social Science Citation Index (20 %).
- Počet častokrát citovaných vědců univerzity v 21 široce založených tématech (20 %).
- Akademický výkon v podobě počtu odborných statí ve vztahu k velikosti univerzity (10 %).

Times Higher Education Univerzity Ranking hodnotí objem a příjmy univerzit z výsledků vědeckého výzkumu, počet publikací a úroveň jejich citovanosti, přičemž dohromady jsou tyto parametry ohodnoceny 60 %. Na studijní činnost zbývá 30 % z celkového hodnocení, na internacionalizaci vyučujících, studentů a výzkumných projektů 7,5 %, příjem z komercializace inovací pak 2,5 %. V tomto žebříčku je očividně upřednostňována vědecká činnost.

U ratingu Shanghai zauímají čtyři z pěti předních míst americké vysoké školy. Tradiční britské univerzitě Cambridge (4. místo) se podařilo posunout se mezi americké kvarteto na špici, sestávající z Harvardu, Stanfordu, Berkeley a MIT. Z pohledu rankingu THES vypadá rozdělení na vrcholných místech jinak. Po Harvardu a Yale se umísťují na následujících místech tři britské vysoké školy a to Oxford, Cambridge a Imperial College London. I přes tyto odlišnosti v detailech dokládají obě hodnocení celosvětovou dominanci anglosaského jazykového a hospodářského prostoru. 17 z 20 nejlepších vysokých škol na celém světě mají podle šanghajského ratingu své sídlo v USA. Polovina z 200 a téměř třetina z 500 nejlépe umístěných škol dle tohoto hodnocení má za sebou výzkum pocházející z USA. I když jsou hodnoty u hodnocení THES nižší (13 vysokých



škol USA pod Top 20, 36 pod Top 100 a 102 pod Top 500), zdá se vedoucí pozice USA ve světě vědy a školství z pohledu tohoto hodnocení nepopíratelná.

Sledujeme-li výsledky tohoto hodnocení, jeví se Velká Británie v oblasti vědy a školství jako menší a zároveň velmi úspěšný bratr USA. Nejen universitám v Oxfordu a Cambridgi se podařilo při hodnocení vysokých škol uchytit se na předních místech. Pod Top 10 se nacházejí ještě dvě (Shanghai) nebo dokonce čtyři (THES) a pod Top 100 jedenáct (Shanghai) nebo dokonce devatenáct (THES) britských univerzit. Teprve v této poslední skupině se objevují také jména jiných ne amerických a britských univerzit. Ve skupině 100 nejlepších pedagogických a výzkumných institucí se v Shanghai ratingu umístilo 6 německých vysokých škol (LMU Mnichov, TU Mnichov, Heidelberg, Göttingen, Freiburg a Bonn), v rankingu THES tři vysoké školy z Německa (Heidelberg, LMU Mnichov, TU Mnichov). Skutečnost, že se v těchto seznamech nejlepších nachází pozoruhodný počet německých škol, a i když neobsazují přední místa, odráží zároveň dobrou cestu vysokých škol, kterou se vydala Spolková republika Německo od svého založení. Nejde jen o široce rozprostřenou podporu mnoha vysokých škol s vysokým nárokem na kvalitu a velmi dobrými nabídkami ke studiu. Jde zejména o podporu špičkových vysokých škol schopných konkurence ve světovém měřítku.

Dalším známým hodnotícím systémem je též ranking agentury Quacquarelli Symonds (QS) nazvaný Global University Ranking, jehož kritéria pro hodnocení škol jsou v mnohém podobné jako u THES. Existují však určité odlišnosti, kdy toto hodnocení klade důraz na „*akademickou reputaci*“ škol, jejich pověst mezi zaměstnavateli, poměr počtu studentů a učitelů, počet zahraničních studentů a učitelů, počet citací pracovišť univerzit v mezinárodních databázích. Žebříčky podle QS GUR hodnotí vysoké školy nejen podle země původu, ale i podle regionů světa. Je v nich posílena role subjektivního faktoru v hodnocení kvality. Při sestavení žebříčků probíhá interview z více než 33 tisíci znalci na celém světě.

Je evidentní, že české a moravské vysoké školy na předních místech výše uvedených žebříčků rozhodně nenajdeme. Přesto se dá říci, že máme několik škol „*světového formátu*“ a to na základě umístění v dílčích žebříčcích kvality.

Z mezinárodního srovnání českých a moravských vysokých škol lze uvést čtyři úspěšné příklady. V tzv. žebříčcích ISI – Institute of Scientific Information ve Philadelphii, kde se sledují zejména kreativní aktivity univerzit na celém světě, se již léta v kategorii Společensko-vědní obory, zejména filozofie a psychologie umisťují v první padesátce Univerzita Karlova, Masarykova univerzita a Univerzita Palackého. Tyto výsledky vedly svého času k úvahám, že by se dané obory daly z těchto univerzit vyjmout a vytvořit jednu mezinárodně konkurenčně schopnou univerzitu. Ostatně úvahy o určitém „konsorciu“ zejména moravských vysokých škol (Brno, Zlín, Olomouc a Ostrava) se objevují opakovaně v médiích. Skutečností je, že vytvoření konkurenční univerzity, která by samozřejmě nekonkurovala Oxfordu, Cambridgi či Harvardu, ale třeba špičkovým německým či francouzským školám by naší zemi velice prospělo.

V žebříčku nejkvalitnějších filmových škol světa, který pravidelně sestavuje americký odborný časopis The Hollywood Reporter, skončila FAMU v Praze na čtvrtém místě. První tři místa obsadily filmařské školy v Londýně, Lodži a Paříži. Americké školy časopis hodnotil odděleně a mezi nimi získala punc nejkvalitnějšího kinematografického vzdělání Jihokaliifornská univerzita (USC). Na dalším žebříčku zvaném THE Europe Teaching Rankings, kde hodnotí úroveň univerzity její studenti se nedávno umístila na velmi pěkném místě Univerzita Hradec Králové.

V uplynulém roce vydala organizace Eduniversal své hodnotící žebříčky. Také Eduniversal je institucí, jež se zaměřuje na hodnocení kvality vysokoškolského vzdělání. Každoročně tyto žebříčky využije více než 4 miliony studentů po celém světě. Eduniversal hodnotí obory ve třech oblastech – reputace programu, platové podmínky absolventů a studentská spokojenost. Na první příčce žebříčku se umístila SDA Bocconi School of Management sídlící v Miláně, druhou příčku zaujala Erasmus University v nizozemském Rotterdamu a třetí skončila řecká Athens University of Business Economics. Mezi tisícovkou nejlepších světových univerzit, které instituce Eduniversal každoročně hodnotí v rámci Best Masters Ranking, obsadil program Arts Management VŠE jedenáctou příčku. Za sebou nechal řadu špičkových světových kateder kulturního managementu. Arts management se zaměřuje na výuku managementu, marketingu, médií, ekonomiky kultury, které kombinuje s kulturně zaměřenými předměty. Jeho ambicí je vzdělávat studenty tak, aby mohli zastávat vedoucí pozice v komerční, neziskové i státní správě.

Shrnutí žebříčků kvality základního, středního a vysokoškolského vzdělávání a dalších faktorů komparativních závěrů ukazuje přímo i nepřímo na určité rezervy našeho školství ve srovnání se zahraničím. Je nutno zdůraznit, že šetření PISA zkoumá v zásadě jen úroveň tzv. nové gramotnosti našich studentů. Klasická gramotnost (číst a psát a počítat) je nahrazena znalostmi z mateřského jazyka, matematiky a přírodních věd. Ve vysokoškolské výuce se mezinárodní srovnání z větší části zaměřují na samotné školy, na jejich úroveň výzkumu, na vědeckou a publikační činnost učitelů.

V celém školství je problém komplexnosti výchovného a vzdělávacího působení škol. Ve všech člancích systému nejde jen o přípravu studentů, na profese, popřípadě na další studium. Kromě této nezpochybnitelné funkce škol je potřeba také sledovat formování profesních a životních kompetencí a rozvoj osobnosti studentů. Jen málo šetření se zabývá návaznostmi základního, sekundárního a vysokoškolského vzdělávání. Trochu se také zapomíná na obecně kultivační význam vzdělávacího procesu a na sdílení společných hodnot a občanských postojů absolventů těchto škol.

### 5.3 Širší kontext vzdělanostního kapitálu

Co se týká původních základních konceptů „*Vzdělávání podle kompetencí*“ je nutno se zmínit o programu „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*“ (Education and Training 2010, ET 2010), kterou přijali ministři školství členských zemí Evropské unie v roce 2002 v Kodani. Změny, které se začaly realizovat v jednotlivých zemích následně po přijetí tzv. Kodaňské deklarace jsou někdy nazývány „kodaňským procesem“. Je třeba v této souvislosti zdůraznit, že oficiálně není cílem „Bruselu“ sjednotit národní systémy vzdělávání. Snaha EU je poskytnout strategický rámec pro evropskou spolupráci ve vzdělávání a odborné přípravě, kde například Education and Training 2020 (ET 2020) je fórum, které umožňuje členským státům vyměňovat si osvědčené postupy a vzájemně se učit. (Více o projektu na [https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en).) Aktivita Evropské unie jsou zaměřeny na docílení určité srovnatelnosti výstupů z jednotlivých oblastí a jedním z podpůrných nástrojů jsou právě kompetence pojaté jako výstupy vzdělávacího procesu, jako určité nároky na studenty a absolventy škol.

Podstatu evropského integračního procesu v této oblasti lze však hledat v samotné Lisabonské strategii, která chápe zlepšování systémů odborného vzdělávání a přípravy jako jeden z důležitých prvků zdokonalování konkurenční schopnosti jednotlivých zemí i Evropy jako celku. Potřeba definovat základní kompetence (dovednosti) absolventů školských soustav se proto stala celoevropským cílem. V roce 2006 byl vytvořen systém tzv. benchmarků, neboli měřitelných ukazatelů, které upřesňují stanovené cíle vzdělávací politiky. Ke zmíněnému cíli č. 4 Klíčové schopnosti (kompetence) mladých lidí, byly přiřazeny tyto ukazatele.

1. Porozumění psanému textu, matematice a přírodním vědám.
2. Jazykové znalosti.
3. Dovednost pracovat s informačními a komunikačními technologiemi.
4. Občanské dovednosti.
5. Schopnost učit se.

V evropském kontextu se počítá s tím, že národní vzdělávací systémy budou komunikovat vzájemně, uznávat si a akceptovat jednotlivé výstupy. Tento záměr je samozřejmě možno hodnotit kladně, avšak do značné míry představuje jen vizi, jejíž realizace je dosti „mlhavá“ a otevřená. Nicméně z evropských principů lze ocenit snahu o posilování vazeb vzdělávání, výzkumu a trhu práce s ostatními oblastmi života ve společnosti.

V České republice registrujeme v roce 2007 pokus o realizaci reformy základního a středního školství v kontextu evropských programových dokumentů. V oblasti středního odborného vzdělávání jsou zpracovány a postupně realizovány Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy pro jednotlivé typy středních odborných škol. Rámcový program středního odborného vzdělávání obsahuje tyto kompetence:

1. Schopnost učení;
2. Kompetence k řešení problémů;
3. Komunikační kompetence;
4. Personální a sociální kompetence;
5. Občanské kompetence a kulturní povědomí;
6. Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám;

7. Matematické kompetence;
8. Schopnost využívat prostředky informačních technologií a pracovat s informacemi.

Je samozřejmé, že tyto kompetence je nutno chápat v rámci celého kontextu změn ve středním vzdělávání a jejich realizace není bezproblémová. Celý proces se opírá o řadu podpůrných nástrojů a opatření, které pomáhají zlepšovat kvalitu výuky, spolupráci škol s podniky či rozvoj vzdělávacího poradenství. V přístupu ke vzdělávacímu procesu na středních školách se stále více prosazuje pohled, který preferuje význam kompetentního jednání a chování absolventů pro profesní úspěch a jejich adaptaci na život ve společnosti.

První oblastí, která byla zkoumána v empirickém šetření na vybrané střední škole v pilotní fázi ověřování byly právě kompetence. K jejich realizaci střední odborné školy směřují. Předmětem šetření byly představy studentů o získání „*měkkých dovedností*“ v průběhu výuky. Měkké dovednosti je jiný výraz pro kompetence, které nejsou přímo spojené s odborným zaměřením studia. Jde o kompetence přenositelné do různých sfér profesní angažovanosti studentů, jsou chápány jako důležitý atribut samostatného života mladých lidí. Výsledky první části empirického šetření přehledně uvedené v první části této kapitoly (5.1) je nutno blíže komentovat.

Výsledky šetření směřují zcela jednoznačně k tomu, že střední odborná škola by měla výrazně podpořit své absolventy k samostatnosti v odborné oblasti, k čemuž podle jejich názoru by měla sloužit i zručnost práce s informacemi a obecná schopnost řešit problémy, které život přináší. S výraznějším odstupem je pak preferována schopnost učit se, komunikovat v týmu, aktivita a dorozumění se v cizím jazyce. Z dalších představ o očekávaných měkkých dovednostech jsou těsně pod polovinou vzorku adaptabilita, flexibilita, zvládnání stresu a pracovní zátěže. Na posledním místě v tomto přehledu žádaných průřezových kompetencí skončilo strategické a koncepční myšlení, které považuje za důležité 32,4 % lidí ze zkoumaného vzorku.

Pro větší přehlednost získaných pohledů studentů středních odborných škol ve věci měkkých dovedností lze uvést srovnávací tabulku z portfolia této oblasti uvedené v evropských a národních kurikulárních dokumentech.

Obr. č. 5 Srovnání oficiálních dokumentů EU, ČR a výsledků šetření autorky práce

EU	RVP ČR	Empirické šetření očekávání studentů
Znalosti matematiky a přírodních věd	Schopnost učit se	Samostatnost
Porozumění psanému textu	Kompetence k řešení problému	Práce s informacemi
Jazykové znalosti	Komunikační kompetence	Schopnost řešit problémy
Práce s ICT	Personální a sociální kompetence	Motivace k učení
Občanství	Matematika	Schopnost týmové práce a komunikace
Učit se	Občanství a kultura	Schopnost rozhodovat
	Práce s ICT prostředky	Aktivní přístup k profesi
	Kompetence k profesi a podnikání	Cizí jazyk

Zdroj: vlastní konstrukt autorky

Legenda: EU – Evropská unie

RVP ČR – Rámcové vzdělávací programy pro střední školství České republiky

V této fázi lze učinit pokus ke srovnání daných evropských a národních dokumentů a představ adresátů vzdělávacího a výchovného působení studentů středních odborných škol.

1. Kurikulární dokumenty evropské i české počítají se znalostí matematiky a přírodních věd jako s jedním ze základních atributů vzdělanosti. To si evidentně čeští studenti středních, odborných škol nemyslí. Svoje představy o výstupech vzdělávání spíše směřují do osobnostní roviny v kombinaci s profesní způsobilostí.

2. Jak evropské, tak české dokumenty chápou důležitost výchovy k občanství, sounáležitosti mladých lidí se státem, kde žijí a potažmo s EU, která představuje pevnou alternativu rozvoje společnosti. Tento názor naše mladá generace nepovažuje za svoji individuální prioritu.
3. Shoda normativních dokumentů a studentů je v oblasti komunikace, práce s informacemi (včetně ovládání prostředků ICT) a schopnosti k učení a zvládnutí cizích jazyků. Schopnost dobré komunikace je v současném světě považována za jeden z nejdůležitějších předpokladů všech jedinců, kteří se jakýmkoli způsobem podílejí na interpersonálních vztazích a kteří se jakýmkoli způsobem veřejně prezentují. U českých studentů je možno zaregistrovat skutečnost, že schopnost komunikovat těsně propojuje osobnostní rysy a pozitivním přístupem k rozhodování, týmové práci a aktivnímu vztahu k okolí.

Další zkoumanou otázkou byl vztah studentů k výukovému procesu. Tento problém má v pedagogice poměrně bohatou minulost. Dnes je již poměrně legendární konference v americkém Woods Hole na Cape Codu, kterou svolala Národní akademie věd USA v roce 1959. Celkem 35 vědců z přírodních, společenských oborů a pedagogiky více než 10 dní diskutovalo o zlepšování výuky na školách. Cílem konference bylo prozkoumat vzdělávací procesy z různých hledisek. Jednalo se v celkem pěti pracovních skupinách, jejichž tématem byly učební osnovy, učební pomůcky, motivace k učení, úloha názoru studentů při učení a poznávací procesy při vzdělávání. Brunner (1965, s.24–27) zdůrazňuje, že závěry konference přinesly do sekundárního vzdělávání tři důležité aspekty. Na výsledky výuky má vliv strukturované učení studentů, jejich připravenost k učení a jejich intuitivní a analytické myšlení. V závěrech konference bylo též doporučení podpořit výuku didaktickými prostředky tehdejší doby jako byly film, rozhlas, televize, vyučovací stroje apod. Tyto audiovizuální přístroje byly označeny jako „*hlavní hybnou silou vyučování*“. Nicméně se tehdy velmi různily názory na to, v jaké míře mají pomáhat učitelům. V diskuzi se objevilo stanovisko, že „*učitel musí být jediný a konečný rozhodčí o tom, jak vykládat daný předmět a jakých užít prostředků*“.

Je velmi zajímavé, že i v dnešní době ve školství, tj. i v jeho středně odborném segmentu je tento stav zachován. U nás není stanoven a metodicky sjednocen systém

využívání didaktických prostředků, zejména těch současných elektronických. Jak již bylo popsáno v kapitole 5.1 Vzdělanostní kapitál a jeho složky.

Zjištění míry využívání elektronických didaktických prostředků odráží tedy realitu škol, která je rozdílná. Dílčí závěry je možno udělat v tom smyslu, že střední odborné školy u nás spíše sází na „klasické“ ověřené prostředky jako PC, dataprojektor, internet jako celek, interaktivní tabule a video. Sociální sítě či různé aplikace na mobilních telefonech jsou využívány zatím kolem jedné čtvrtiny škol. Je velmi zajímavé, že k velmi podobnému výsledku došla ve vlastním výzkumu i Univerzita Debrecen, jejíž metodologický příklad byl pro toto šetření vzorem. Jediným rozdílem bylo, že sociální sítě a mobilní aplikace se využívaly jen v 10 procentech středních odborných škol v Debrecenu. Nicméně výzkum byl v Debrecenu realizován v roce 2018 a je zcela jasné, že v současnosti se využívání těchto prostředků velmi rychle rozšířilo. Bude zajímavé podobný průzkum zrealizovat pro současné období, kdy zdravotní situace na celém světě zcela mění systém výuky a využití ICT.

Nicméně můžeme konstatovat, že zkušenosti z Univerzity Debrecen lze i přesto využít. Pro vysokou školu se vyplatí sledovat způsoby výuky v předchozím stupni sekundárního vzdělávání. Tato univerzita realizuje od roku 2010 pravidelné, longitudinální výzkumy, co se týká využití didaktických prostředků na středních školách ve městě, které jsou hlavními „dodavateli“ studentů zmíněné univerzity. V roce 2018 se realizoval výzkum jehož se zúčastnilo celkem 1151 učitelů daných škol a výsledky využití výukových prostředků byly následující.



Tab. č. 1 Početnost využití prostředků ICT na Univerzitě Debrecen

	Prostředky	Početnost
1.	Tabule + křída	3,58
2.	Učebnice	3,57
3.	Odborná literatura	2,51
4.	Krásná literatura	2,09
5.	Magnetofon	2,04
6.	Odborné časopisy	2,00
7.	CD - přehrávač	1,91
8.	Umělecká alba	1,83
9.	Zpětný projektor	1,77
10.	Počítač	1,55
11.	Videopřehrávač	1,52
12.	Internet	1,38
13.	DVD – přehrávač	1,34
14.	Diaprojektor	1,24
15.	Projektor	1,26
16.	Aktivní tabule	1,19

Zdroj: Andras, 2015

Z tabulky vidíme, že využití prostředků ICT skutečně není typické, nachází se na posledních místech hierarchie. To by se dalo pochopit, kdyby bylo toto využívání brzděno nedostatkem těchto prostředků, ale podle dvou třetin respondentů je jejich škola technicky dobře vybavená.

Druhým vysvětlením nepříznivého umístění prostředků ICT může být nezájem a/nebo nedostatečné vědomosti potřebné k využívání těchto prostředků. Tomu všemu však protirečí to, že velkou většinu (78 %) respondentů zajímají technické novinky, dokonce 93,4 % uvedlo, že své učební metody a prostředky průběžně inovují. Andras (2015, s.17) je toho názoru, že výuka na univerzitách musí navazovat na výstupy a styl vyučování a učení v standardním vzdělávání. Toto šetření ukázalo určitý paradox.

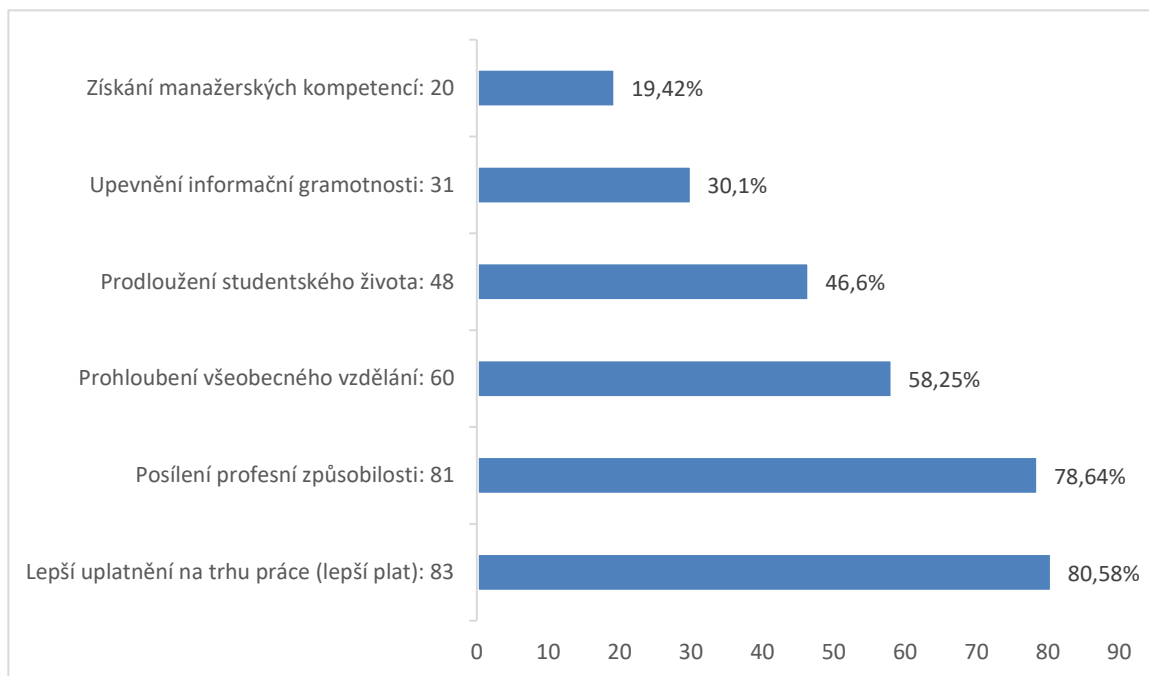
Výukovou činnost realizují střední školy převážně klasickými prostředky, zatímco v učení studenti využívají převážně elektronické prostředky. Tyto do značné míry alarmující výsledky by měly vést k dalším úvahám o kompatibilitě a diverzifikaci obou článků vzdělávací soustavy, tj. střední a vysoké školy. V souvislosti s dopady pandemie COVID 19 je možno vyslovit předpoklad, že podíl digitálních technologií na realizaci výuky v sekundárním a terciálním vzdělávání se určitě zvýšil.

Obecně je možno konstatovat, že každá vysoká škola má určitý limit v tom, že pracuje se vstupním lidským kapitálem, kterým disponují noví studenti, absolventi středních škol. V přístupu k výuce, zda je realizována tradičními prostředky (tabule, učebnice, odborná literatura apod.) nebo prostředky moderními elektronickými (PC, internet, mobily apod.) jsou možné různé kombinace a varianty. Obecně též platí, že není důležitý jen výsledek vyučování a učení, ale též cesty, jimiž „*proudí*“ učivo od učitele ke studentovi. Jinými slovy vysoké školy by měly navázat na způsoby výuky realizované na středních školách a pokud možno je inovovat. Univerzita by měla být polem pro velmi širokou diverzifikaci didaktických prostředků, polem pro širokou individualizaci učení studentů.

Současné univerzitní vzdělávání sleduje v zásadě tři důležité oblasti ve výuce a učení. První je poznatková základna, druhé jsou určité profesní dovednosti a zkušenosti a třetí jsou osobnostní kompetence absolventů studia. Ve výzkumném šetření bylo hlavní prioritou zjistit představy studentů středních odborných škol, které nejčastěji „*zásobují*“ Univerzitu Jana Amose Komenského.

Výsledky pilotního šetření ukazuje následující graf

Graf č. 6 Očekávání studentů a absolventů SOŠ o vysokoškolském vzdělání



Zdroj: <http://pilotni-overeni-vzdelavani-n.vyplnto.cz>

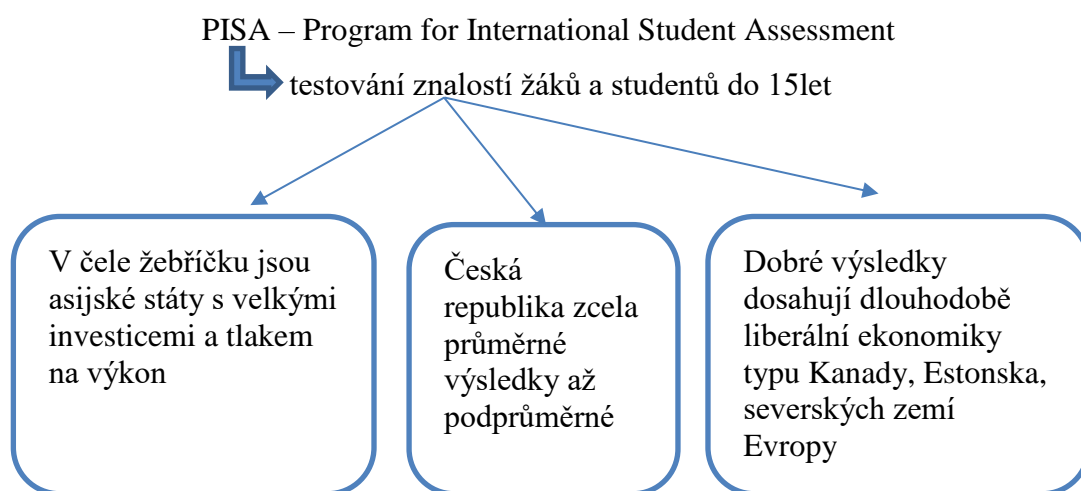
Komentář výše uvedeného šetření je možno provést v kontextu ekonomické teorie. Studenti středních škol od vysokoškolského vzdělávání čekají „*ekonomickou emancipaci jedince*“, který je v tržních podmínkách schopen „*postarat se o sebe*“. Toto očekávání je více než zjevné, neboť lepší uplatnění na trhu práce a posílení profesní způsobilosti dosáhly přes 80 %. Do jisté míry je příznačné, že se získáním manažerských kompetencí na vysoké škole počítá jen necelých 20 % respondentů. Obecně se má za to, že manažerské kompetence jsou především produktem praxe. Právě oblast možných kompetencí jako výsledků vysokoškolského vzdělávání je vhodným směrem pro realizaci celého empirického šetření. Ve věci ekonomické emancipace absolventů vysokých škol bude nutné upřesnit dva základní prvky této emancipace a tím je schopnost řešit profesní a životní problémy a klíčové kompetence pro práci a život ve společnosti. Obecně lze u profese andragoga, jako odborníka na lidské zdroje tuto kompetenci chápat jako schopnost sledovat pracovní postupy a podmínky zaměstnanců, brát v úvahu vliv technologií a ekonomických stimulů na jejich celkový výkon. Z tohoto sledování by měly

vyplývout návrhy na další vzdělávání a učení konkrétních pracovníků a týmů. Klíčové kompetence u andragoga by měly začínat u konkrétních odborných znalostí potřebných pro edukaci zaměstnanců a určité osobnostní předpoklady pro práci s lidmi v organizaci, podniku či instituci.

## Závěry

Specifikace měření lidského kapitálu v základním a sekundárním školství:

Obr. č. 6 Výsledky PISA



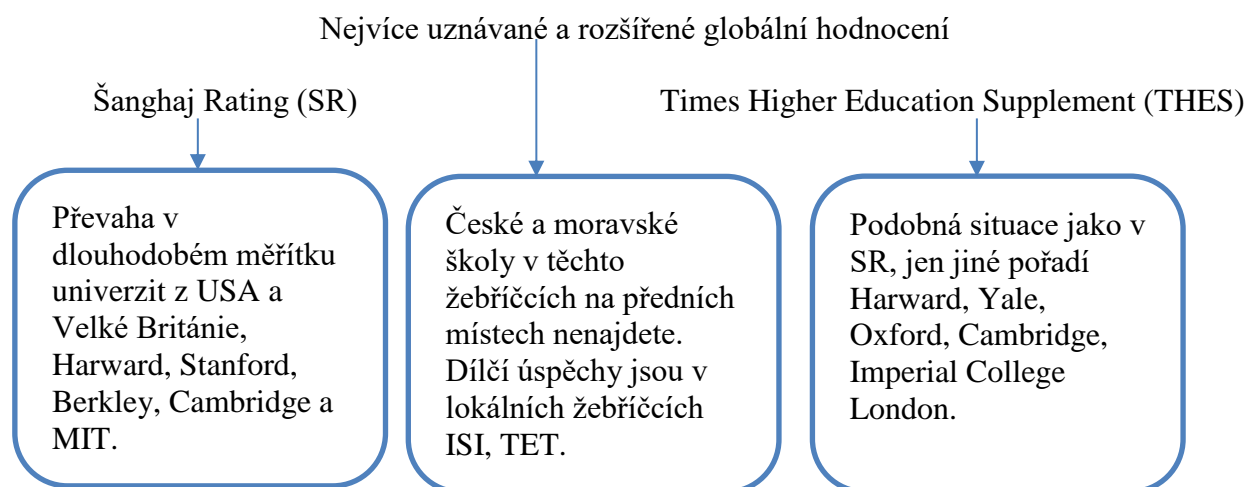
Zdroj: vlastní konstrukt na základě výsledků PISA

Jak bylo již v této kapitole zdůrazněno, šetření PISA do jisté míry ukazuje míru konkurenční schopnosti národních systémů školství a potažmo i možnost konkurenční schopnosti národních ekonomik. České školství, jak též bylo již napsáno, ukazuje výsledky pohybující se plus minus v průměru zkoumaných zemí OECD. Šetření odhaluje ještě jeden důležitý problém. Toto šetření je plošné, nepodchytí například výsledky talentovaných dětí, nepodchytí péči státu o budoucí intelektuální elitu, kterou každá země nutně k svému rozvoji potřebuje. Jde u nás o dlouho podceňovaný problém, který veřejné školství neřeší zatím dostatečně. Řešen je při poměrně široké společenské diskuzi problém inkluze. Za dané situace bychom potřebovali ještě další „tvrdá“ data. Bylo by proto vhodné realizovat mezi období, kdy probíhá PISA (tedy cca každé dva roky)

„Monitoring kvality vzdělávání v základním a středním školství“, do něhož by mohly být zařazeny nejen výše uvedené problémy, ale třeba také zkoumání dopadu distanční výuky v době koronaviru na průběh a výsledky výuky a výchovy.

Konkurenční postavení českých a moravských vysokých škol.

Obr. č. 7 Výsledky uznávaných žebříčků vysokých škol v mezinárodním kontextu.



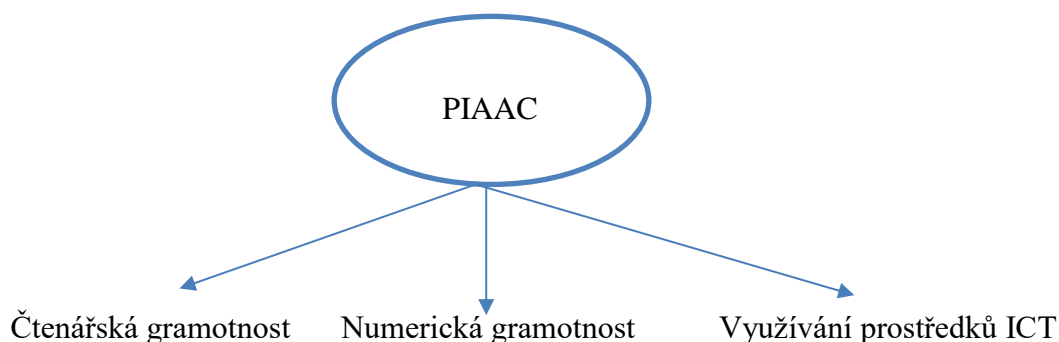
Zdroj: vlastní konstrukt autorky

Také mezinárodní žebříčky vysokých škol slouží v marketingovém smyslu jako ukazatele kvality výuky. Z určitého nadhledu, je to ale jen polovina pravdy. Žebříčky měří a kvantifikují četnost publikačních, vědecko-výzkumných a jiných tvůrčích aktivit akademických pracovníků a částečně i studentů. Počítají jaksi „předběžně“ s tím, že takto stimulující prostředí „produkuje“ kvalitní absolventy. Nicméně až na malé výjimky (například Japonsko či Ruská federace) nehovoří tyto výstupy o výsledcích učební činnosti studentů. Je evidentní, že tato oblast univerzitního vzdělávání se hůře měří, ale je možno konstatovat, že bývá často (i u nás) odsunuta stranou.

Úroveň funkční gramotnosti dospělých

Měření PIAAC – Programm for the International of Adult Competencies.

Obr. č. 8 Měření PIAAC



Zdroj: vlastní konstrukt autorky

Přijměme tezi, že úroveň vzdělanostního kapitálu, který vzniká v základním, středním a vysokém školství tvoří „vstupní bránu“ do vzdělávání dospělých. U dospělé generace je nutno rozdělit věkový horizont na produktivní a seniorskou část, byť se oba tyto časové úseky mohou překrývat. Výše uvedené výsledky mezinárodního šetření ukazují, že česká dospělá populace stojí mírně nad průměrem, což je lichotivé, zejména díky předchozí etapě vývoje naší země. Nicméně i v této oblasti bychom mohli zavést nějaké „České PIAAC“. Máme zde koncepty funkční gramotnosti obyvatelstva, jejich naplňování se často nemůže opírat o relevantní údaje. Obecně bychom do zkoumání mohli zařadit například otázky míry ovládnutí angličtiny u dospělých, zdravotní gramotnost, finanční gramotnost jako celek apod.

Tab. č. 2 Koncept vzdělanostního kapitálu

Vzdělanostní kapitál		
Sociální kapitál	Učební kapitál	Akční kapitál
Talent, vlohy	Osobní vlastnosti	Motivace k učení
Infrastruktura škol	Tělesné předpoklady	Pozornost, vůle a koncentrace
Geografické rozdíly	Optimalizace času k učení	Aplikovatelnost znalostí ve správné situaci
Osoby podporující studium a rozvoj jedince	Osobní motivace jedince	

Zdroj: Ziegler (2014) upraveno

Z odborné literatury vyplývá, že u nás není problematice vzdělanostního kapitálu věnována samostatná hlubší pozornost. Autorka této práce se nechala inspirovat konceptem Zieglera a pokusila se ho specifikovat na podmínky našeho středního a vysokého školství v podobě provedeného empirického šetření. Koncept má v sobě určité racionální jádro. Sociální složka vzdělanostního kapitálu „přichází“ zvenčí. Tvoří ho geografické podmínky, ve kterých jedinec vyrůstá a infrastruktura země, kde se narodil, kde žije či studuje. Z infrastruktury jsou důležité prvky, které se týkají geografického umístění a materiálního vybavení škol, popřípadě určitá tradice. Jeden příklad za všechny. V období První republiky byly velké rozdíly mezi českými zeměmi a Slovenskem, a to v různých oblastech hospodářství i školství. České země měly velkou tradici v řemeslech, v odborných školách, které produkovaly „šikovné“ mistry všech oborů. V roce 1920 byl tedy zahájen program, kdy mladí lidé ze Slovenska přicházeli do Čech, vyučili se v různých oborech a vraceli se domů, aby tam v řemesle pokračovali. Také talent a vlohy představují „vnější“ faktor rozvoje lidského kapitálu. Z praxe víme, že některé obory (umění, sport) jsou často ovlivněny dědictvím, které mají žáci a studenti po svých rodičích.

Druhá složka vzdělanostního kapitálu učební kapitál je do jisté míry „skryt“ v osobnosti studenta či žáka. Pro výkon určitých, zvláště dělnických profesí jsou potřeba

fyzické předpoklady, pro profese jiné zase hlavně intelektuální vlohy. To vše by určitě nemohlo plně fungovat bez vlastností osobnosti jedince jako je vytrvalost píle, snaha apod.

#### **5.4 Focus group ke zkoumání problematiky vzdělanostního kapitálu**

Focus group představuje jednu z metod používaných v kvalitativním výzkumu. Cílem metody je zjistit názory relevantních odborníků na zadané problémy ve skupině maximálně 12 osob. Focus group, někdy nazývaná jako práce tzv. ohniskových skupin, tedy tvoří lidé, kteří jsou vybráni badatelem za účelem diskuze na zadaná témata, které posuzují nejen na základě vlastních pracovních a životních zkušeností, ale také podle svých postojů, pocitů či dojmů. Specifikum metody je – na rozdíl od jiných metod práce skupin – skutečnost, že kvalitní zadání a následná diskuze umožňují širší vhled do dané problematiky. Skupinovou diskuzi vede sám badatel, je možno ji realizovat při současné spolupráci se zkušeným moderátorem. Úkolem vedoucího Focus group je připravit písemné podklady, motivovat účastníky k diskuzi, usměrňovat skupinovou dynamiku ve směru k dosažení stanovených cílů. Účastníci diskuze odpovídají na otázky badatele a vzájemně si je také kladou. Často probíhá tato činnost opakovaně, v několika kolech až k určenému vyčerpání problému či nasycenosti témat. Obecně je možno konstatovat, že Focus group má také svá rizika. Jednou z nich je určitá náročnost přípravy, druhé je nutnost udržení diskuze v rámci „koridoru“ myšlenkových procesů a určitá nemožnost „utnout“ diskuzi v určité chvíli, kterou badatel považuje za „konečnou“.

Autorka práce nejprve uskutečnila pilotní ověření zvoleného šetření a použité metodiky. Toto šetření ukázalo, že výzkum vzdělávacích problémů nelze omezit jen na otázky spojené s činností konkrétních vzdělávacích institucí, tj. v našem případě střední či vysoké školy. Ukázalo se, že co se týká pedagogických výzkumů, tak tyto mají širší společenský přesah, a proto bylo původní empirické šetření rozšířeno o problematiku další, například evropského a národního kontextu vzdělávání. (příloha A)

V rámci empirického šetření kvality lidského kapitálu studentů středních škol byl realizován postup, kdy daný problém byl rozčleněn na dvě hlavní části.



Názory studentů na průběh studia a jejich očekávání co se týká výstupů výuky. Jde o pět dílčích otázek.

1. Jaké měkké dovednosti jste během svého studia získali?
2. Jaké elektronické prostředky byly/jsou ve studiu využívány?
3. Co se skrývá pod obecnou schopností člověka řešit problémy?
4. Jaké kompetence považujete za klíčové pro profesi andragoga/personalisty?
5. Jaká jsou vaše očekávání od vysokoškolského studia?

Pilotní šetření ukázalo, že problematika výuky je komplexní, ale že se odehrává v určité konkrétní době, v určitých hospodářských a společenských podmínkách. Obsah výuky nemůže zůstat oddělený od probíhajících procesů v životě studentů a učitelů. Z tohoto důvodu bylo původních pět otázek pro zkoumání vzdělanostního kapitálu rozšířeno o tyto dvě následující.

Názory studentů ke společenskému kontextu jejich vzdělávání. Jde o dvě otázky.

6. Jaký máte vztah k zemi, kde žijete (Česká republika)?
7. Jaký máte vztah k Evropské unii, resp. fungování jejích orgánů a institucí?

Průzkum v podobě ankety byl realizován v období září, říjen a listopad 2019 na Střední odborné škole v Praze – Podskalské ulici (32 studentů) a v rámci výuky v bakalářském oboru Vzdělávání dospělých na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze (a to v prvním a druhém ročníku prezenční i kombinované formy studia - 68 studentů). V rámci výzkumného šetření šlo o tzv. plný vzorek respondentů. U střední školy o jednu třídu ve třetím ročníku, u vysoké školy o celkem tři studijní skupiny. Počet studentů 100 odpovídá počtu přítomných na výuce.

Na tomto místě lze učinit další dílčí srovnání výsledků empirického šetření.

1. Studenti obou typů škol od svého studia jednoznačně očekávají zlepšení možností uplatnění na trhu práce. Toto zjištění je v plném souladu se současným trendem chápání vzdělávání jako nástroje profesní kariéry. Problém je v tom, že studenti se také většinou shodují na tom, že výuka jim „nepomůže“ ve zdokonalení jejich informační gramotnosti.

2. Co se týká způsobu učení a vzdělávání tak se stále více prosazují elektronické a digitální prostředky. V didaktickém procesu v době empirického šetření (konec roku 2019) jednoznačně převažovaly dataprojektor a počítač jako takový. Klesá využití klasických didaktických prostředků jako je televize, magnetofon či videopřehrávač. Okrajově jsou ve výuce využívány prostředky mobilních aplikací a sociální sítě. Bude velmi zajímavé realizovat podobný průzkum pro rok 2020, kdy je na SŠ a VŠ online výuka z důvodu nařízení vlády jediná možná.
3. Studenti obou typů škol si uvědomují, že jejich další profesní život je závislý nejen na získaných vědomostech či dovednostech, ale také na tzv. měkkých dovednostech neboli schopnostech komunikovat a prosadit se v kolektivu pracovníků. Oceňují zejména možnost získat při studiu samostatnost při řešení pracovních úkolů, či motivaci (i schopnost) dále se vzdělávat a rozvíjet se. Problémem je, že podle názorů respondentů nedává školní vzdělání možnost formovat si schopnost strategicky a koncepčně myslet, jednat a rozhodovat se. Zde bohužel současný hygienicko-epidemiologický stav ve společnosti měkké dovednosti a jejich rozvíjení ještě více limituje.
4. Zajímavý je pohled studentů na problém obecné schopnosti člověka řešit životní a profesní problémy. Většinový názor respondentů tuto schopnost vidí jako kombinaci získaných profesních a životních zkušeností, vrozených vlastností osobnosti a komunikačních (vyjednávacích) dovedností.
5. Při posuzování klíčových kompetencí personalisty/andragoga vidíme určitý rozdíl v názorech. Studenti společně chápou tuto profesi jako pracovní pozici v systému řízení a vedení lidí. Středoškolští studenti v tomto kontextu nejvíce oceňují důvěryhodnost a empatii, vysokoškolští více upřednostňují schopnost komunikace s lidmi.
6. Společensko-ekonomický kontext středoškolského studia je rámcován zemí, kde se studuje (Česká republika) a naším členstvím v Evropské unii. Empirické šetření jednoznačně prokázalo, že vlastenectví není pro tyto studenty prázdným pojmem.
7. Studenti jsou hrdí na to, že jsou Češi a že zde žijí a studují. Co se týká Evropské unie, tak většinově zastávají názor, že by se EU měla vrátit ke svým kořenům, tj. být sdružením zemí s volným pohybem zboží, kapitálu, práce a služeb.

Závěrem je možno konstatovat, že zkoumaní studenti oboru personalista/andragog vstupují do vzdělávacího procesu s určitými pevně vytvořenými hodnotami, co se týká uplatnění v oboru, resp. v profesním životě. Tyto představy si utváří již v průběhu vysokoškolského studia a v tomto smyslu zůstávají konzistentní jak na začátku, tak i na konci studia vysokoškolského. Nicméně zkoumání výše uvedených problémů bylo ještě rozšířeno formou diskuze metodou Focus group.

Výstupy z empirického šetření se staly předmětem posouzení celkem sedmi vysokoškolských pedagogů oboru Andragogika. K celé metodě Focus group byl připraven písemný podklad, který je součástí přílohy C této disertační práce.

Výzkumná práce měla celkem tři kola. První bylo vyplnění dotazovacích archů k vybraným výsledkům šetření mezi studenty, v druhém kole posoudili účastníci metody Focus group tyto výsledky v podobě tezí a názorů na řešení různých problémů ve vysokoškolské výuce a ve třetím se respondenti s řešitelkou sešli na závěrečné diskuzi.

Pro oslovené odborníky byla ze závěrů dotazníkového šetření a rešerší odborné literatury připravena čtyři témata, která autorka zahrnuje pod pojmem vzdělanostní kapitál:

#### 1. Výstupy studie v podobě měkkých dovedností

V celkovém souhrnu je zajímavé, že 24 % oslovených odborníků se shodlo na názoru, že absolventi vysokoškolského studia by měli být silně motivováni ke svému dalšímu vzdělávání a rozvoji, druhé pořadí zaujala schopnost k typové práci a efektivní komunikaci (12 %). Zajímavé dále je, že dalších 24 % odborníků vidí výstupy vysokoškolského studia oboru andragogiky i v jiných oblastech, než byly alternativy v písemném dotazovacím archu. Většina těchto názorů míří do osobnosti studentů, například do schopnosti sebereflexe, adaptace na změny, otevřenosti, flexibility či do schopnosti strukturovaného myšlení a porozumění teorii. Pro ukázkou představy respondentů v tomto směru uvidíme v plném znění jeden pohled.

*Zájem o motivaci dospělých studentů, Otevřenost vůči znalostem a schopnostem dospělých, Ochota zlepšit proces učení, Samostatnost, Komunikativnost, Upřímnost, Inovace, Tvořivost, Cílevědomost, Optimizmus, Umění pomáhat druhým, Akceptování rozdílností lidí, Zásadovost, Zdravá kritičnost.*

## 2. Elektronizace výuky

Názory oslovených odborníků jsou v tomto směru jednoznačné. Více než 55 % si myslí, že je adekvátní využití dataprojektoru s počítačem. 35 % odborníků považuje za účelné využívat internet a sociální sítě jako celek. Jen okrajově padly návrhy více využívat elektronické učebnice nebo interaktivní audiovizuální prezentace. Realizace Focus group probíhala v průběhu ledna-února 2020. Autorku by velmi zajímalo, jak odborníci změnili názor na elektronizaci výuky po první či druhé vlně uzavření škol a přesunu výuky plně do on-line formy.

## 3. Problém obecných schopností člověka řešit profesní a životní situace

Sám tento problém je pro profesi personalisty/andragoga dosti klíčový. Skrývá v sobě hlubší otázku nakolik vzdělání, resp. vzdělávání může ovlivnit jednání a chování lidí. Výsledky tohoto šetření ukazuje následující tabulka.

Tab. č. 3 Vztah vzdělávání, jednání a chování lidí

Dílčí faktor	Jeho procentuální podíl (vliv)
1. Vrozené schopnosti a předpoklady, tj. cílevědomost, píle, pracovitost atd.	22,8
2. Získané kvalitní vzdělávání	18,7
3. Nabyté profesní/životní zkušenosti	27,1
4. Komunikační a vyjednávací schopnosti	15,0
5. Pevné mezilidské vztahy, partnerství a přátelství s jinými lidmi	7,8
6. Životní optimizmus, dobrá nálada a pozitivní přístup k životu	8,6
Celkem	100

Zdroj: empirické šetření autorky

Názor oslovených vysokoškolských učitelů je v tomto kontextu velmi zajímavý. Z tabulky vyplývá, že téměř polovina respondentů (49,9 %) váže tuto schopnost na získané profesní či životní zkušenosti v kombinaci s vrozenými předpoklady člověka jako je cílevědomost, píle, pracovitost apod. Vliv kvalitního vzdělání na tuto schopnost člověka nebyl sice v odpovědích vyloučen, ale váha tohoto názoru je až třetí v pořadí a

myslí si to jen necelá pětina respondentů. Určitý kompromisní názor se objevil u jednoho respondenta, který si myslí, že řešení profesních problémů často vyžaduje intelektuální, vzdělanostní faktory, u životních problémů jsou často nezbytné kvalita osobnosti a zkušenosti.

#### 4. Klíčové kompetence Andragoga/personalisty

V dané profesi u oslovených odborníků převážil z více než 40 % názor, že andragog by měl být spíše vzdělavatelem, tj. aby uměl vyučovat, předávat poznatky a komunikovat s lidmi. V této souvislosti odborníci hledali jiné, další klíčové kompetence, které nebyly v původní variantě možností. Více než pětina účastníků hledá klíčové kompetence v odborném fundamentu absolventů, například schopnosti projektovat vzdělávací programy v kariérovém a profesním poradenství apod.

Ve druhém a třetím kole Focus group bylo formulováno šest problémových okruhů, které vyplývají z dotazníkového šetření mezi studenty. V souladu s metodikou Focus group byly problémy zpracovány do formy tezí vystihujících výsledky empirického šetření. Tyto teze byly autorkou této práce rozvedeny v tzv. zamyšleních a účastníci je nejprve písemně a pak i ústně „dolad’ovali“ v diskuzním setkání. Zde jsou uvedeny hlavní poznatky.

Oslovení odborníci měli k dispozici závěry dotazníkového šetření, které autorka doplnila na základě rešerší odborné literatury o všeobecný pohled na danou problematiku. Záměr byl podpořit a při osobním setkání rozprodit diskuzi.

Základní teze k diskuzi, k hodnocení výsledků empirického šetření skupin studentů.

##### Teze č. 1

Respondenti/studenti jsou jednoznačného názoru, že studium školy jim pomůže v jejich umístění na trhu práce, včetně dosažení většího platu. Na druhé straně se však domnívají, že studium jim neumožní zdokonalit se ve využívání elektronických technologií.

##### K zamyšlení

Existuje názor, že v současných podmínkách je odbornost v dané profesi stejně důležitá, jako je schopnost využívat moderní informační technologie. Jak se díváte na tento

problém z hlediska profese andragoga/personalisty? Existují možnosti, jak v daném oboru andragogika rozšířit a zkvalitnit formování kompetencí v oblasti vyhledávání, zpracování a využití informací z digitálního prostoru?

Shrnutí názorů

1. Oslovení odborníci se domnívají, že obsah, učební látku v oboru andragogika je nutno přizpůsobit rychlému rozvoji digitálních komunikačních technologií. V praxi to znamená, že ve výuce je jednoznačně nutno zcela konkrétně ve formě cvičení pracovat s počítači, vyhledávat zdroje poznání na sociálních sítích, trénovat využití MS Office, Excelu apod. Část respondentů se dokonce domnívá, že je v rámci výuky nutno prezentovat základní personální software, vyzkoušet pořádání webinářů na platformách Skype, Zoom, Moodle, Google Classroom, Times apod.
2. Odborníci jsou většinou také názoru, že pro obor andragogika (vzdělávání dospělých) jsou ICT nejen nástrojem práce v dané oblasti, ale současně i prostředkem pro vzdělávání, komunikaci, profesní rozvoj a uplatnění. Z tohoto pohledu se téměř všichni domnívají, že výuka v tomto studijním oboru je v rozporu s realitou firemní personální praxe. Vystudovaný odborník v této oblasti by měl mít kvalitní kompetenci v edukačním využití elektronických médií a jasnou představu o vazbě cílů vzdělávání a rozvoje lidí a prostředcích k dosažení těchto cílů. Řada učitelů podle diskuze na vysokých školách vzdělává studenty v práci s těmito technologiemi postaru, jen výkladem, nikoliv praxí. Ve skupině se objevil názor, že kompetenci je možno z vysokoškolské výuky odsunout do praxe, do podmínek vzdělávání dospělých například ve firemním prostředí.

Teze č. 2

Provedené dotazníkové šetření celkem jasně ukázalo, že ve školní výuce roste využití počítačů, dataprojektorů či internetu. Současně klesá využití klasických médií jako je televize, video apod. Jistým, trochu překvapivým zjištěním je, že nejmodernější prostředky, tj. sociální sítě či mobilní aplikace stojí (zatím) na okraji. Výraz „zatím“ je ze současného pohledu a vzniklé zdravotní situace velmi důležitý. Rok 2020 je pro využití prostředků online výuky přelomový.

K zamyšlení

Nabízí se názor, že vysokoškolské vzdělávání nedostatečně reflektuje situaci ve společnosti, kdy zejména mladá generace „žije“ na sociálních sítích a využívá mobilní aplikace v práci i osobním životě. Nebo můžeme přijmout názor, že vyučování je didakticky založeno na powerpointových prezentacích a počítače jsou využívány jako důležitý informační zdroj. Co se týká vlastního učení studentů, tak je možné přijmout jako realitu, že studenti využívají sociální sítě (YouTube, LinkedIn, Facebook a další) jako prostředek k vysvětlení či doplnění učební látky? Nebo jste jiného názoru? Máte nějaké zkušenosti z využití sociálních sítí a mobilních aplikací ve své výuce?

#### Shrnutí názorů

Účastníci Focus group jsou v odpovědi na tento problém poměrně jednotní. Jsou toho názoru, že vysokoškolská výuka by měla zahrnovat tradiční i elektronické přístupy k prezentaci i procvičení učební látky. Všichni zdůrazňují, že aplikace elektronických komunikačních technologií by měla být dobře promyšlená. Oslovení odborníci zdůrazňovali, že nasazení digitálních technologií by mělo odpovídat cíli i obsahu vyučování, například kdy je potřeba srovnat některá data, přístupy k problematice, rozdíly mezi zeměmi apod. Ze sedmičlenné skupiny Focus group měli dva kolegové zkušenosti z práce na Facebooku a WhatsApp. Bylo to v rámci kombinovaného studia s cílem aktivizovat studenty v mezidobí ve výuce. Oba učitelé se však shodli na tom, že je to pracné a škola to nijak neoceníla.

Poznámka: Je nutno vnímat reakce odborníků v kontextu doby realizace Focus group (leden-únor 2020)

#### Teze č. 3

Studenti jsou toho názoru, že výsledkem vzdělávání by měly být vědomosti či dovednosti odborné/profesionální na straně jedné a v té samé rovině měkké dovednosti, zejména komunikovat a prosadit se v konkurenci na trhu práce. Současně konstatují, že studium jim „nepřinese“ kompetence strategicky a koncepčně myslet a rozhodovat se.

#### Zamyšlení

Obecně existuje názor, že naše vysoké školství připravuje odborníky, ale převážně pro zaměstnanecké pozice. Že u nás chybí vysoké školy zaměřené na přípravu pro podnikání

a manažerské pozice. Dalším názorem je to, že manažerské schopnosti se nezískají studiem, ale praxí na manažerských pozicích. Jaký je Váš názor? Nebylo by přece jenom vhodné hledat ve vysokoškolském studiu Andragogiky metody, které podporují manažerské dovednosti? Jak celou věc realizovat? Pro tento názor mluví i skutečnost, že vzdělávání dospělých jako pole praxe zahrnuje i vzdělávání a přípravu manažerů.

Shrnutí názorů

Účastníci Focus group se shodli na názoru, že příprava vysokoškoláků na konkrétní manažerské pozice je komplikovaná, složitá a není jasně řešena. Vzhledem k povaze oboru Andragogika je jasné, že příprava manažerů v podnikové sféře či ve specializovaných manažerských výcvikových střediscích je efektivnější a pružnější než výuka na „kamenných“ univerzitách. Většinový názor je, že k výkonu manažerské pozice je stejně jako pro podnikatelskou činnost potřeba vrozená dispozice, která je daná jen malé části studentů. Jen jeden kolega je názoru, že je v oboru Andragogika potřeba v tomto směru posílit výuku přes:

- „case study“ – samostatné řešení případových studií,
- práce v diskuzních skupinách studentů,
- odborná praxe studentů ve firmách (od personálních agentur po HR oddělení)
- seznámit je s talent programem firem a kompetenčními modely pro rozvoj managementu,
- vyzkoušet možnost psychodiagnostiky manažerských dovedností.

Ostatní kolegové přijali tento pohled s pochopením, spíše v té podobě, že ve výuce není možné na tento manažerský aspekt zcela rezignovat. Spíše se přiklání k propojení výuky s praxí, například vloženými přednáškami úspěšných personálních manažerů a manažerů vzdělávání.

Teze č. 4

Studenti se zabývali i pohledy na obecnou schopnost člověka řešit profesní a životní problémy. Jejich názor můžeme charakterizovat jako vyvážený. Jde v podstatě o propojení vrozených charakteristik osobnosti, získaných profesních a životních



zkušeností při využití komunikačních dovedností. Zajímavé je, že podle názorů zkoumaných studentů nehraje ve zdokonalování této kompetence vzdělání jako takové právě významnou roli.

#### Zamyšlení

Z logiky věci by mělo mít vzdělávání, jeho úroveň a kvalita, k formování této schopnosti roli nejméně rovnocennou se získanými zkušenostmi z pracovního života. Pokud tedy platí teze, že vzdělání vede k získání poznatků, k rozšiřování obzoru absolventů a posiluje motivaci pro další poznání člověka. Co může vysokoškolský učitel udělat proto, aby výuka naplnila více tyto cíle?

#### Shrnutí názorů

Názory účastníků šetření jsou v tomto směru dost konzistentní. Všichni se shodují na tom, že výuka by měla iniciovat a posilovat touhu po poznání studentů. Vysokoškolský učitel by měl v tomto smyslu jít příkladem. Mělo by být evidentní, že on sám má obor rád, je vnitřně přesvědčen o jeho významu a snaží se studentům ukázat určitou profesní i životní cestu. Jde o každodenní výchovnou práci, rozhovory, diskuze a další kroky podporující motivaci, samostatnost a sebedůvěru studentů. Jak doslova napsal jeden z kolegů *„je nutná drobná, nepřetržitá pedagogická práce, nejde jen o předávání poznatků“*.

#### Teze č. 5

Studenti uvažují o klíčových kompetencích andragoga/personalisty v kontextu práce s lidmi v organizacích. V tomto smyslu preferují zejména vlastnosti osobnosti (důvěryhodnost a schopnost empatie), didaktické schopnosti a komunikační dovednosti. Proti tomuto názoru asi nelze nic zásadního namítat. Myslíte si, že lze v daném systému vysokoškolské výuky těchto kompetencí dosáhnout? Didaktické schopnosti k oboru patří a lze je asi i metodicky podpořit.

#### Zamyšlení

Problémem jsou osobnostní předpoklady, podle některých poznatků jsou již dané od dětství. Další pohledy též zpochybňují možnosti vysokoškolské výuky při výcviku komunikačních dovedností. Není spíše adekvátní nadřadit těmto názorům prioritu přípravy andragogů spočívající ve vytvoření pevných struktur odborného poznání,

vzdělávací a personální problematiky, které tvoří přirozený základ dalších klíčových kompetencí v rámci této profese? Jak toto realizovat ve výuce?

Shrnutí názorů

Diskuze se soustředila na problém získání komunikačních dovedností ve vysokoškolské výuce. Oslovení odborníci jsou většinou toho názoru, že odbornost získaná ve výuce je důležitá, ale pro obor Andragogika je neméně významná oblast měkkých dovedností, tj. komunikace, vyjednávání, rétoriky. V tomto ohledu má daná výuka rezervy, všichni účastníci Focus group doporučují zvýšit objem výuky o tréninky komunikace a další aktivity směřující k rozvoji osobnosti studentů (mikromanagement, koučování, řešení konfliktů apod.). Pro absolventy oboru jsou dále důležité osobní vlastnosti jako je smysl pro odpovědnost, tvořivost, flexibilita, čestnost, smysl pro spravedlnost, důslednost, rozhodnost, zásadovost, trpělivost, duševní vyrovnanost, optimizmus, pozitivní myšlení vzhledem k sobě i účastníkům, sebeovládání, tolerance, takt a klid, smysl pro humor atd. V oblasti přípravy andragogů je třeba dbát na všechny zmíněné kompetence, jak na ty tvrdé/odborné, tak i na ty měkké.

Teze č. 6

Společenský kontext školního vzdělávání byl v dotazníkovém šetření dokumentován na problematice vlastenectví a evropanství. Zkoumaní studenti jsou zcela vlastenečtí, jsou hrdí na to, že jsou Češi a rádi v České republice žijí. Necítí se Evropany. Evropskou unii vidí ve světle původní myšlenky volného pohybu lidí, práce, kapitálu, výrobků a služeb.

Zamyšlení

Je potřeba si uvědomit, že tyto názory jsou u zkoumaného vzorku studentů v době, kdy sílí tlak na další integraci Evropy na straně jedné a tendence euroskepticizmu až po názor opustit EU na straně druhé. Jak na daný problém reagovat ve vysokoškolské výuce? Možných variant je několik. Propagovat EU v rámci svých předmětů, uvádět nesporné klady například Evropského sociálního fondu jako investičního místa pro rozvoj lidských zdrojů a dalšího vzdělávání a tím podporovat evropskou orientaci studentů? Nebo být v tomto smyslu neutrální a předkládat fakta pro i proti a spoléhat na to, že studenti jsou

dospělí lidé a vytvoří si vlastní názor? Nebo se řídit hodnotovou orientací tedy i v případě, že jste jako občané negativně naladěni proti byrokracii EU?

Shrnutí názorů

Podstata řešení této otázky je velmi citlivá. V podstatě jde o to, zda učební látku v různých předmětech výuky podávat v evropském kontextu. Pro obor jde mnohdy o zásadní moment, neboť oblast řízení lidských zdrojů a vzdělávání velice silně ovlivňuje evropská dotační politika, zejména Evropský sociální fond. Názory účastníků Focus group se v této souvislosti různí.

Jeden názor je takový, že učitelé by ve výuce měli výrazně podpořit naše členství v EU i evropský projekt integrace. Výstižně toto uvádí jeden kolega. Vstup do Unie znamenal pro ČR zapojení do klubu s 500 miliony spotřebiteli a 20 miliony firmami. Vstupem do klubu jsme získali možnost ovlivňovat evropská pravidla a podílet se na nich. To je z historického pohledu bezprecedentní. Je to velký bonus pro české firmy, které toho umějí využít. Velký ekonomický blok dokáže lépe, než jednotlivé státy čelit globální konkurenci zemí jako je Čína nebo Spojené státy. Také pokud hledáme řešení nějakých negativních dopadů, je vhodné ta řešení hledat společně, a ne každý sám. Myslím si, že je třeba studentům ukazovat možnosti, které členství v EU pro ČR vznikly, a to nejen ty finanční, ale i informační, bezpečnostní apod. Jde o názor vyloženě eurooptimistický. Zastávali ho dva kolegové ze sedmi.

Většina názorů oslovených odborníků ale byla vyloženě neutrální. Podstata spočívá v tom, že lektor bez prezentace svého stanoviska předloží studentům určitá data, fakta týkající se výhod a nevýhod našeho členství v Unii. Tyto věci je nutno aplikovat na personální a vzdělávací problematiku, na práci s projekty ESF, výměnné pobyty (Erasmus, Fulbright apod.). V tomto kontextu padlo i stanovisko, že ovlivňování studentů není hodno pedagoga, že jejich názory na EU jsou již vymezeny. Pro výuku je skutečnost, zda studenti jsou fandové EU nebo její kritici nepodstatný.

Další názor byl postaven na tom, že vysokoškolský učitel má být otevřenou autentickou osobností. Cílem výuky není jen přijímat teorie, fakta či statistiky, ale formovat kritické myšlení studentů. Evropská problematika je typické pole pro tyto cíle výuky. V dané oblasti existuje spousta mýtů, polopravd a vyložených fake-news. Učitel by měl v tomto směru kritické myšlení podpořit a jasně formulovat své názory, byť by

byly „*protievropské*“. Nicméně k tomuto přístupu patří i povinnost upozornit studenty na jiné zdroje, které obsahují jiné pohledy na věc. Tento názor projevil jeden účastník diskuze.

## 6 DISKUZE O PROBLÉMECH ZNALOSTNÍ SPOLEČNOSTI

Pojmem znalostní společnosti se dnes „ohání“ každý. V zásadě jsou tím označovány základní strukturální změny od období průmyslové společnosti k současnosti, kdy se znalosti stávají zřetelnou produktivní silou, která je spojována s prosperitou a pokrokem. Jak bylo již v této práci ukázáno, koncept znalostní společnosti nezachycuje ani nemůže zachytit všechny stránky rozvoje postindustriální fáze rozvoje lidstva. I tento pojem je někdy kritizován a hodnocen jako nepřesný. Jsou názory, že průmysl a jeho úloha ve společnosti „nemizí“, jen mění svoji podobu a je znalostně „intenzivnější“ a produktivnější. Nesmíme ale zapomínat na to, že k podobným změnám dochází i v zemědělském sektoru.

Co je kvalitativně nové a co odpovídá pojmu znalostní společnost je nevídaný rozvoj a využívání elektronických, komunikačních a digitálních technologií. Obecně řečeno Cartelsem (1996, s.92) ... „zásadními zdroji produktivity a moci se stává generování, zpracování a přenos informací“. Informace je možno v tomto smyslu chápat jako údaje o věcech, událostech a procesech ve společnosti. Kybernetika, resp. informatika uvádí pojem data, jako vyšší stupeň informací, které lze elektronicky zpracovat. Tento rozdíl je zdůrazňován v souvislosti s tím, že klasické informace lze znázornit jazykem, písmem, gesty či kresbami. Počítač je omezen na binární kód (0-1, ano – ne) a dostává informace jako vstup pro programování, které pak zobrazí. Znalosti se chápou jako vyšší hierarchicky vytvořený soubor vnitřně souvisejících a strukturovaných prvotních informací/dat, odborných pohledů a zkušeností osvojených člověkem. Znalosti jsou tedy ve své podstatě vybrané a zhodnocené informace, které mohou zakládat jednání a chování lidí. V podstatě nejde o automatický proces. Znalosti poskytují člověku jen určitý rámec, ve kterém začleňuje především nové informace a zkušenosti do stávajícího poznání.

Diskuze se vedou také k masovému poskytování a pronikání informací do všech oblastí života a že současný stav společnosti je možno přesněji nazývat „informační společnost“. Podle některých názorů představují znalosti jen určitý potenciál, který může, ale také nemusí ve společnosti vyvolat určité změny. Tento potenciál je spojen s určitými riziky. Tato rizika jsou mnohdy reálná, neboť ve společnostech dochází často k nesrovnatelné distribuci znalostí. Na jedné straně roste skupina „znalých lidí“, přičemž

se znalostmi roste také skupina „*neznalých*“. To může vyvolat ve společnosti určité napětí v otázkách volby politických postupů a priorit. Klasickým příkladem je situace v oblasti ochrany životního prostředí. Na jedné straně jsou lidé, kteří vědí, že je třeba omezovat zplodiny a další znečištění ovzduší a čelit nástrahám oteplování planety. Tito lidé jsou aktivní a snaží se přimět politiky k účinným opatřením v tomto směru. Vedle toho jsou lidé se stejným poznáním a znalostmi, nicméně nic nedělají, jsou si vědomi, že případný boj za zlepšení stavu a zachování přírody by mohl omezit jejich spotřebu a pohodlí. K tomu ještě existují ve společnosti lidé, kteří toto poznání o ohrožení života lidstva neznají nebo neuznávají a k celému hnutí zachování přírody se staví odmítavě. Přes tato rizika je jasné, že šíření informace a jejich přetváření ve znalosti má enormní emancipační potenciál pro aktivitu lidí a jejich zapojení do správy věcí veřejných. Zatímco u pojmu „*informační společnost*“ jde o společnost šíření informací, a to jak klasickými médii, tak hlavně těmi elektronickými, tak v pojmu „*znalostní společnost*“ stojí v popředí proces osvojování.

Řada názorů zvláště z řad informatiků zdůrazňuje klíčovou roli informačních elektronických technologií v procesu šíření informací. Kromě „*běžné*“ elektronické komunikace (weby, e-mail) se dnes všeobecně uznává úloha sociálních sítí (například Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, LinkedIn atd.) při expanzi informací a jejich dělení. Nejde zdaleka jen o to, že životnost řady informací je omezená a že je třeba je neustále korigovat, nahrazovat a hledat cesty pro jejich rychlé šíření. Sociální sítě také představují rozsáhlé pole pro manipulaci s veřejným míněním, pro realizaci mocenských či obchodních zájmů. Technologie jde v tomto směru velmi rychle dopředu. Stačí jen nastínění současných možností, které dávají servery šířící „*fake news*“, působení různých osob zvaných „*influencerů*“ nebo „*Tiktokerů*“, kteří vykazují velkou sledovanost svých pořadů na internetu. Toto může být v krátké budoucnosti doplněno o jiné formy komunikace nebo úplně překonáno dalšími technickými zařízeními. Je možno souhlasit s tím, že koncept znalostní společnosti podle Stehra (2019, s. 19) je založen na tom, že ... „*informace, počítačové technologie mohou být pouhým hardwarem, pokud nejsou doprovázeny softwarem, tj. znalostmi, prací a tvořivostí lidí*“.

Centrální otázkou současnosti se stává problém, jak budou znalosti nejen vytvářeny, ale jak, kde a kdy budou znalosti k dispozici. Bude internet stále volný, nebo stále více regulovaný znalostní prostor? Bude rozvoj elektronické komunikace stále více

nahrazovat „klasické“ formy sdílení informací jako jsou archivy a knihovny, nebo dnes budovaná nějaká podoba „smíšené“ komunikace? Jak se bude vytvářet tzv. znalostní majetek (intelektuální kapitál) jak bude distribuován a nakolik bude rozdělovat společnost? Je skutečně šíření informací nejdůležitějším faktorem produkce a skutečně se „odsouvá“ role takových faktorů jako je půda, fyzický či finanční kapitál nebo objem práce lidí?

V rámci diskuze o konceptu znalostní společnosti je možno popsat tři zásadní podoby daného konceptu:

#### 1. Výpověď vývoje světového hospodářství

Historický vývoj hospodářského života společnosti byl zaměřen na různé výrobní faktory, techniku nebo technologii. V lovecko-sběračské společnosti nejstaršího společenského typu získávali lidé živobytí z lovu, kladením pastí, rybolovu a shromažďování jedlých rostlin rostoucích v divočině. Asi před 8000 lety př. n. l. začaly lovecko-sběračské skupiny chovat domestikovaná zvířata a kultivovat pevně dané pozemky. Tato revoluce v domestikaci vedla k nástupu hortikulturní společnosti (využívající primitivní zahradnictví) a pastevecké společnosti. Pastevecká společnost je společnost, kde je prvotním zdrojem obživy domestikovaný dobytek, zatímco v hortikulturních společnostech je jím pěstování obilovin při použití ručních nástrojů. Nahrazení hortikultury zemědělstvím se spojuje s vynálezem pluhu v roce 3000 př. n. l. v Mezopotámii a Egyptě. Tento proces se někdy nazývá zemědělská revoluce, umožnil rozsáhlou zemědělskou produkci a vedl k rozvoji agrárních společností. Zemědělská revoluce měla na společnost natolik zásadní vliv, že lidé nazývají tuto dobu „*úsvitem civilizace*“. Během tohoto období nebyl vynalezen jen pluh, ale také kolo, písmo a čísla. V agrární společnosti však byly hlavními zdroji půda a dobytek.

Agrární společnost, v nichž se většina obyvatelstva podílela na výrobě potravin, začala být nahrazována novým typem společnosti okolo roku 1750 na úsvitu průmyslové revoluce. Průmyslová revoluce je zkratkový pojem pro složitou řadu technologických inovací, které vedly k dramatické změně v povaze výroby, kde stroje nahradily nástroje a neživé stroje energie (jako pára a elektřina) nahradily lidskou nebo zvířecí sílu. Produktivita a vytváření bohatství v průmyslové společnosti je založeno na mechanizované výrobě zboží, respektive na rozsáhlém a organizovaném používání strojů

v továrnách. V industriální společnosti je klíčovým faktorem výroby majetek, jako je ocel, továrny a železnice. Valná většina zaměstnané populace pracuje v továrnách a úřadech, zatímco podíl obyvatelstva zaměstnaného v zemědělství rapidně klesá. Kromě toho jsou lidé koncentrováni geograficky. Většina práce se dá najít ve městech a velkoměstech, lidé se stěhují do měst a průmyslová společnost se stává vysoce urbanizovaná.

Od 60. let minulého století mnoho autorů naznačovalo, že vstupujeme do typu společnosti nad rámec průmyslové epochy. První ucelený popis tzv. industriální společnosti, jak již bylo v této práci zmíněno, poskytl Daniel Bell (1999). Podle jeho názoru oblast služeb roste na úkor těch, které produkují materiální zboží a úředníci převyšují dělníky zaměstnané v továrnách. Práce ve službách obvykle vyžaduje více znalostí a intelektuálních schopností než v průmyslových povoláních. Bell také tvrdí, že teoretická znalost je hlavním strategickým zdrojem společnosti a ti, kteří se zabývají její tvorbou a šířením (vědci a profesionálové všeho druhu) se stávají vedoucí společenskou skupinou, kdy nahrazují průmyslníky a podnikatele.

Někteří vědci Bellovy myšlenky zpochybnili. Na rozdíl od Bellova tvrzení výrobní sektor neklesá, pokud jde o jeho přínos k celkové ekonomické výkonnosti a růstu. Pojem postindustriální je tedy zavádějící, protože „*průmysl*“ dál existuje. K významným změnám dochází v zemědělském i průmyslovém sektoru: i zemědělství a průmysl jsou znalostně intenzivnější, a tím i produktivnější. Oproti tomu mnoho zaměstnání ve službách je dělnické povahy (např. obsluha benzínové stanice), a mnoho úřednických pozic nevyžaduje příliš specializované znalosti.

Ve znalostní společnosti již nejsou nejhodnotnějšími faktory tvrdé statky jako továrny a stroje, ale měkké jako software a know-how. Změnu, která vede od průmyslové ke znalostní společnosti, popsal především Drucker. Faktor znalostí je základním rozhodujícím zdrojem v konkurenčním prostředí, zatímco v minulých stoletích byly základním zdrojem výrobní faktory jako práce, půda a kapitál. Znalosti se stávají nejdůležitějším faktorem a význam vědění vyzařuje do společnosti. To znamená, že nová perspektiva vede k novému porozumění podnikání a úkolům managementu odpovědněji zacházet se zdrojem znalostí. Jak bylo již v tomto textu zdůrazněno, ve znalostní společnosti narůstá význam terciálního sektoru, dokonce se objevují názory, že



v ekonomice se začíná formovat tzv. kvarcální sektor, který tvoří věda, výzkum a inovace.

Dokumenty a zprávy Světové banky a OECD, které se zaměřují především na ekonomické ukazatele ukazují určitou rozpornost současného světa. Empirická data ukazují, že některé země v Evropě (skandinávské země, Velká Británie, SRN a další z původní evropské patnáctky) dále pak USA, Japonsko, Austrálie se posunuly blízko k situaci, aby se staly skutečnými znalostními společnostmi.

Mnoho dalších zemí zůstává v industriální době, zatímco další jsou stále v podstatě agrární. Proč tomu tak je? Pokud se znalost považuje za nejproduktivnější faktor, proč nejsou všechny společnosti znalostní nebo alespoň tímto směrem nesměřují? A jak se mohou průmyslové a agrární společnosti stát znalostními společnostmi?

Znalosti jsou v principu nekonkurenčním a nevylučitelným veřejným statkem: použití znalostí jedním člověkem nevylučuje použití těch samých znalostí jinými lidmi, a když je určitá znalost již uvolněna do veřejného prostoru, je obtížné, aby tvůrce této znalosti zabránil ostatním, aby ji využili. Znalosti na rozdíl od informací nelze snadno získat a aplikovat. Za prvé, pouze takzvané explicitní znalosti lze snadno přenášet v čase a prostoru. Velké množství znalostí tacitních neboli nevyslovené znalosti jsou v myslích lidí, k nim má přístup pouze daný člověk a trvá nějakou dobu, než se rozvinou. Za druhé, efektivní vytváření a používání znalostí závisí na širším kontextu – kultuře, institucích a správě. Znalosti musejí být integrovány do efektivního systému výzkumných institucí, podniků zaměřených na inovace, univerzit a dalších zařízení. Za třetí, znalosti se považují za klíčový faktor produkce a je nákladné je vytvářet, bohaté země z toho důvodu rozšířily ochranu práv duševního vlastnictví (zejména patentů), a tak zvýšily množství znalostí, které jsou zajištěny a monopolizovány.

Tyto faktory přispívají k nerovnému rozdělení znalostí napříč zeměmi a v jejich rámci, tato situace je známa pod názvem „znalostní mezera“. Zdá se, že ukazatele používané k hodnocení rozvoje znalostní společnosti (jako je dosažení vzdělání, investice do výzkumu a vývoje, přístup k internetu) ukazují, že se tato znalostní mezera rozšiřuje, protože znalosti vytvářejí neustále rostoucí rychlostí další znalosti, a to zase zvyšuje produktivitu. Pro zemi nebo společnost je nebezpečné se z velké části spoléhat na nekvalifikovanou práci a zboží pocházející z přírodních zdrojů. Země, společnosti a lidé,

kteří do vzdělání a nových technologií pro získávání a šíření znalostí dostatečně neinvestují, budou mít stále větší problémy dohánět ty, kteří do těchto technologií investovali. Přesto nestačí investovat do vzdělávání a nových technologií; je také nezbytné vytvořit správné podmínky pro podporu inovací, kreativity a spolupráce. Jinak lze očekávat negativní následky, jako je odliv mozků (emigrace vysoce vzdělaných lidí jedné země do jiných zemí, kde jsou jim nabídnuty lepší ekonomické a sociální příležitosti).

## 2. Strategický programový cíl rozvoje vyspělých zemí

Jak bylo již pojednáno pojem znalostní společnost se již desetiletí objevuje v akademické i mediální sféře, je předmětem různých výzkumů a polemik. Je těžké najít více méně bezespornost tohoto pojmu. Celkový diskurz do značné míry vykresluje obraz, kdy tato společnost je dále zaměřena na produkci a využití znalostí, kde je výrazný pokrok v technické a technologické oblasti ovlivňující univerzální rovnocenné a intenzivní sdílení informací. Také v politické sféře v globální, nadnárodní i národní úrovni se objevují programové dokumenty, které chápou znalosti jako důležitý faktor společenského rozvoje a změn. Jako příklady vlivných mezinárodních organizací, které se zabývají tímto tématem je možno uvést OSN a jeho agentury (zejména UNESCO), Mezinárodní měnový fond, Světovou banku, Mezinárodní organizaci práce (International Labour Organisation – ILO), Mezinárodní organizaci pro ekonomický rozvoj (OECD) a další.

Pojednejme blíže o některých myšlenkách dokumentu UNESCO „Building Knowledge Societies“ (dostupné z <http://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies>. (2005). Dokument UNESCO kromě konstatování znalostí jako důležitého hospodářského faktoru, upozorňuje na širší politické, sociální a etické dimenze dané problematiky. Dokument sice uznává význam rozšiřování informačních komunikačních technologií pro přenos znalostí a rozvoj ekonomiky, ale současně upozorňuje na úskalí tohoto procesu. Podle autorů dokumentu není přijatelné, aby tyto technologie způsobily „upozadění“ klasických zdrojů informací jako je tisk, rádio, televize nebo škola. Další myšlenkou je, že společnost znalostí by měla podporovat jejich široké sdílení a žádný člen společnosti by neměl být „vyjmutý“ z tohoto digitálního prostoru. Třetí zajímavou myšlenkou je že UNESCO upozorňuje na dominanci anglického jazyka při transferu

informací a znalostí. Kritizuje skutečnost, že se ve světě šíří na jedné straně velmi sofistikované a produktivní znalosti z vyspělých zemí na úkor „nezápadních tradičních“ znalostí v domácích jazycích daných zemí. Podle dokumentu by vlivem znalostní společnosti neměly tyto informační zdroje z méně rozvinutých zemí zcela vymizet.

Evropská unie chápe koncept znalostní společnosti jako jeden z důležitých prvků své politiky. Lisabonská strategie z roku 2000 stanoví přechod společenství na znalostní ekonomiku jako na základní strategický cíl. Jako důležité prvky tohoto procesu byly stanoveny strukturální reformy hospodářství, výzkum, inovace, technologický rozvoj a dokončení vnitřní integrace trhu. V Lisabonské strategii je jasně formulováno, že lidské zdroje tvoří bohatství Evropy a že je nutno klást důraz na jejich kvalifikace a osvojování znalostí. Závěry tzv. Stockholmského Councilu hovoří o tom, že základem evropské znalostní ekonomiky je kvalitní školní vzdělání, a to všeobecné i odborné. Kritické hlasy odborníků poukazují na skutečnost, zda všechny členské země EU mohou dosáhnout nějaké všeobecně žádoucí úrovně vzdělanosti. V této oblasti existují velké rozdíly, pokud se týká národních školských systémů. Jen na okraj se uvádí, že například Portugalsko má 60 % obyvatelstva se základním vzděláním. Na druhé straně Česká republika disponuje s 80 % obyvatelstva se vzděláním středoškolským... Na strategickém záměru Evropské unie nic nemění ani tzv. Van Kokova zpráva z roku 2004, která se stavěla k Lisabonské strategii a jejímu naplňování velmi kriticky. Na základě této zprávy přijala Evropská rada dokument „*Evropa 2020*“ zahrnující tři základní směry další politiky. Jedná se o inteligentní růst (rozvoje ekonomiky, založený na znalostech a inovacích), udržitelný růst (podpora konkurenčně schopnější a ekologičtější ekonomiky) a růst podporující začlenění (rozvoj zaměstnanosti, sociální a územní soudržnosti).

### 3. Nový sociální model kvalifikace lidí

Diskuze ke konceptu znalostní společnosti ukazují, že tato společnost jako součást postindustriálního vývoje lidstva přináší do určité míry i nové společenské paradigma. Jen na okraj. Když v roce 1952 napsal americký spisovatel německého původu Kurt Vonnegut román *Elektrické piano*, kde popisuje život v roce 2020 bylo to chápáno jako sci-fi vize. Autor v knize popsal budoucí situaci, kdy ve společnosti budou žít (naprosto odděleně) jen dvě skupiny obyvatel, které budou inženýři (intelektuální práce) a lopaty

(manuální práce). Robert Reich americký ekonom a sociolog a ministr práce a sociálních věcí ve vládě Billa Clintona přichází v roce 1991 s modelem kategorií povolání budoucí společnosti. Jedná se o tři základní skupiny. Ve spodní části jsou pracovníci nabízející osobní služby, ve střední výrobní pracovníci v továrnách nebo úřadech provádějící jednoduché, opakované úkoly a nahoře jsou symboličtí analytici, kteří zacházením se symboly řeší, identifikují a zprostředkovávají problémy. K symbolickým analytikům patří vědečtí výzkumníci, inženýři, právníci a konzultanti různých typů, ale také vydavatelé, spisovatelé, editoři, novináři nebo hudebníci. Reich předpovídal, že pokroky v technologii a globalizaci rozšíří mezeru v příjmech a příležitostech mezi těmito vrstvami. Reich zastává zcela jednoznačně názor, že symboličtí analytici potřebují specifické vzdělání i profesní přípravu ve speciálních vzdělávacích zařízeních, které mají přístup ke špičkovým laboratorům a komunikačním technologiím. Všechny tři skupiny se podle autora liší nejen pojetím práce, ale i konkurencí na trhu práce. Zatímco u symbolických analytiků je celosvětově velká poptávka, která stále roste, mohou být ve vyspělých ekonomikách výrobní pracovníci nahrazeni rutinními pracovníky z jiných národů, což má za následek mizení dostupných běžných pracovních míst. Reich předvídá, že tato kategorie pracovníků bude tvořit 75 % pracovní síly ve znalostní společnosti.

Peter Drucker (2004) i další mluví o znalostních pracovnících, tj. o nově vznikající dominantní skupině pracovníků, která je zaměstnána v profesích, které vyžadují formální vzdělání a teoretické znalosti, ale i odlišný přístup k práci. Drucker rovněž varoval před potenciálním novým třídním konfliktem mezi vysoce produktivní minoritou znalostních pracovníků a většinou lidí, kteří si vydělávají na živobytí tradičním způsobem. I když se ještě uvidí, jaká bude budoucnost znalostních a „neznalostních pracovníků“, už teď existují empirické důkazy, že ve vyspělých ekonomikách klesá poptávka po pracovních místech, kde se vyžadují pouze nízké kognitivní dovednosti a že podstatnými determinanty výdělků jsou dovednosti na vysoké úrovni (OECD 2000).

Alvin Gouldner (1979) předvídá (vznik) tzv. „*nové třídy*“ oproti „*staré majetné třídě*“, kterou tvoří intelektuálové a technická inteligence. Tuto třídu bude spojoval podobné vzdělání, kultura a jazykové kódy, které usnadňují solidaritu mezi členy dané třídy a umožňují kolektivní politickou akci. Tato „*kultura kritického diskurzu*“, jak pojmenovává Gouldner podstatné spojující atributy této nové třídy, funguje více než jako společná ideologie skupiny. Je určitým nástrojem dominance a kontroly a zdrojem stále větší moci

v politice a ekonomice. Stehr (2002) na druhou stranu tvrdí, že povolání založená na znalostech netvoří a ani nemohou tvořit společenskou třídu, protože je najdeme ve všech odvětvích hospodářství a jejich pracovní náplně a zájmy jsou velmi odlišné. V decentralizovaných a pluralistických demokraciích, jako jsou Spojené státy, se všichni ti, kteří vytvářejí politiku, pokoušejí legitimizovat svoje nároky používáním znalostí a informací, a z tohoto důvodu zaměstnávají nejrůznější odborníky a konzultanty. Na druhé straně je obtížné uplatňovat nároky pouze na základě znalostí. Ačkoliv lidé s vědeckými znalostmi mají vysoké společenské postavení, často jsou zpochybňováni. Důsledkem je křehká společnost, kde je kontrola, plánování a předvídání společenských podmínek stále obtížnější a kde dochází k poklesu moci dříve monolitických institucí jako je stát, církve a armáda. Základní rozdíl mezi Gouldnerem a Stehrem spočívá v předpokladu rozdělování znalostí a jejich atributů. Zatímco Gouldner věří, že znalosti lze koncentrovat v relativně malém počtu hlav, Stehr předpokládá, že znalosti jsou široce rozptýlené, existují různé druhy znalostí a rychle se mění.

S realitou společnosti vědění je spojeno v současnosti několik dalších naléhavých otázek. Budou lidé schopni se adaptovat na nepředstavitelný růst objemu poznatků, které lze sice všechny archivovat, ale nikoliv použít? Nevznikne napětí a nepřekonatelná bariéra mezi mladší a starší generací v důsledku schopnosti osvojení si nových poznatků a s nimi spojených progresivních technologií? Nevytvoří se tak nový typ sociální nerovnosti a to vědění – nevědění? Hledání odpovědí na tyto otázky je aktuálním úkolem především společenských věd zabývajících se problematikou budoucího vývoje znalostní společnosti.

Autorka této disertace se domnívá, že posouzení změn v sociální stratifikaci znalostní společnosti není dosud uzavřeno. Důležitý vliv bude mít situace v podnicích a v podnikatelské oblasti. Jde o rozvoj teorie podnikání na základě znalostí, která vychází ze strategického významu znalostí pro získání udržitelné konkurenční výhody.

Základem znalostní teorie podnikání je takzvaný zdrojový přístup (Resource – Based View), který se pokouší vysvětlit konkurenční výhody podle různého vybavení podniku schopnostmi pracovníků a zdroji. To je v protikladu k tradičnímu environmentálnímu pohledu, který vysvětluje konkurenční výhody na základě rozdílných pozic produktů na trhu, ale specifické vybavení podniku zdroji a schopnostmi spíše zanedbává. U

environmentálního pohledu se podnik posuzuje ve formě hodnotového řetězce, který reprezentuje všechny strategicky relevantní činnosti. Tyto aktivity jsou základem pro oba základní typy konkurenčních výhod: výhody v oblasti nákladů a možnosti se diferencovat oproti konkurenci. Zatímco environmentální přístup posuzuje prostředí, zdrojový přístup se věnuje „vnitřnímu prostředí“ podniku. Ke konkurenčním výhodám proto mohou vést pouze jedinečné zdroje a schopnosti pracovníků.

Výše uvedené úvahy lze završit úvahou jinou, týkající se vztahu formálního školního vzdělání k výkonu profese či pracovní pozice absolventů škol.

Kvalifikace člověka je pojem, resp. kategorie která v určitém slova smyslu dominuje trhu práce. Do značné míry bychom mohli chápat vymezení této problematiky ve smyslu tradičním a ve smyslu současném. Tradiční způsob pojetí kvalifikace je odvozován od obsahu práce, míry její složitosti. O složité práci se mluví jako o práci kvalifikované. B. Jungman (1969) se u nás ještě v podmínkách plánované ekonomiky v 60. letech minulého století pokusil o kategorizaci prací od nejnižší složitosti vyžadující nižší kvalifikace až po práce velmi složité, pro které je potřeba kvalifikace nejvyšší. Autor uvádí celkem devět stupňů kvalifikace podle kritérií náročnosti, složitosti a samostatnosti při výkonu práce spolu s příklady daných profesí. Určitý vliv v tomto členění vidíme v rozdílech vynakládání míry fyzické či duševní složky v pracovních činnostech.

1. Práce nekvalifikované a pomocné (pouliční prodavači, uklízečky, metaři, pomocní dělníci atd.)
2. Práce jednoduché a dílčí (písařky, poštovní doručovatelé, telefonisté, prodavači ve stáncích, malíři pokojů, kominíci, posunovači, domovníci atd.).
3. Práce polokvalifikované, rutinní (jednostranné) a dílčí (prodavači a pokladní, číšníci, pečovatelky, zahradníci, myslivci, lesníci, betonáři, dělníci na automatických strojích atd.)
4. Práce kvalifikované, specializované, rutinní (sekretářky, úředníci u přepážek, bank, recepční, vlakvedoucí, kuchaři, holiči, policisté, horníci, instalatéři, montéři, truhláři, švadleny atd.)

5. Práce střední složitosti a kvalifikovanosti (drobní podnikatelé, vychovatelé, účetní, celníci, knihovníci, průvodci, seřizovači obráběcích strojů, opraváři motorových vozidel, elektromechanici atd.)
6. Práce vyšší střední složitosti a kvalifikovanosti s omezenou samostatností (ředitelé malých podniků, vedoucí restaurací, bezpečnostní technici, zdravotní sestry, trenéři, umělečtí kováři, opraváři leteckých motorů atd.)
7. Práce vysoce složitě a kvalifikované, jednostranné nebo opakované s omezenou samostatností (vedoucí pracovníci větších organizačních útvarů, programátoři, učitelé základních škol, personalisté, právní poradci, stavební technici atd.)
8. Práce vysoce složitě a kvalifikované, mnohostranné a samostatné (starostové, vedoucí pracovníci velkých podniků, vysokoškolští a středoškolští učitelé, tlumočníci, spisovatelé, piloti atd.)
9. Práce vysoce složitě a kvalifikované, mnohostranné a tvůrčí (ředitelé velkých podniků a jejich náměstci, vědci, architekti, vědecko-pedagogičtí pracovníci, advokáti atd.)

Tento do značné míry dnes tradiční způsob chápání kvalifikace pracovníka je spojen s konkrétními profesemi a konkrétními pracovními pozicemi či povoláním.

V zásadě můžeme říci, že konec minulého a začátek tohoto století přináší ve vyspělé společnosti řadu změn v ekonomice, ať již se to týká automatizace, robotizace, zavádění nových technologií a techniky, elektronické digitální komunikace. Tyto procesy vyvolaly prakticky na celém světě nárůst kvalifikačních požadavků na pracovní síly, změny v profesní mobilitě a strukturách trhu práce. Kvalifikace jako taková se začala chápat jako obecnější kategorie, bez přímého propojení s konkrétní prací a povoláním. Pojem kvalifikace se stále více chápe jako důležitá entita zahrnující různé prvky (znalosti, dovednosti, know-how, osobnostní předpoklady apod.), které může jedince nabídnout na trhu práce. Kvalifikace se stává symbolem konkurenceschopnosti nejen lidí, ale i podniků, a i národních ekonomik v globální hospodářské soutěži. Popis kvalifikací se začíná systemizovat, výsledky vzdělávání se začínají konkretizovat do podoby konkrétních znalostí a dovedností a začínají se synchronizovat i oblasti další jako je profesní praxe a další vzdělávání včetně neformálního učení. Základem kvalifikačních schémat se stávají skutečné kompetence (způsobivosti), bez ohledu na to, jakou cestou je

člověk získal. Ve světovém měřítku se začínají prosazovat různé dokumenty ovlivňující trh práce a umožňující porovnávání různých typů kvalifikace, její třídění a zařazování.

Z globálního hlediska jsou významné dva, a to Evropský rámec kvalifikací (EQF – European Qualification Framework for Lifelong Learning) a americká informační databáze O\*NET (Occupational Information Network). V České republice funguje již několik let NSK – Národní soustava kvalifikací a NSP – Národní soustava povolání. Tyto a ještě i další modely kvalifikací používané v různých zemích se snaží propojovat oblast vzdělávání s oblastí zaměstnanosti a podchytit nároky, které kladou zaměstnavatelé na pracovníky. Tyto nároky se snaží odborníci a tvůrci těchto systémů validovat a promítat je do školských systémů, rekvalifikačního a dalšího vzdělávání. Uvedené kvalifikační systémy též slouží jako základní metodická pomůcka ke změnám profesí na trhu práce, které jsou díky změnám ve výrobě a službách stále častější.

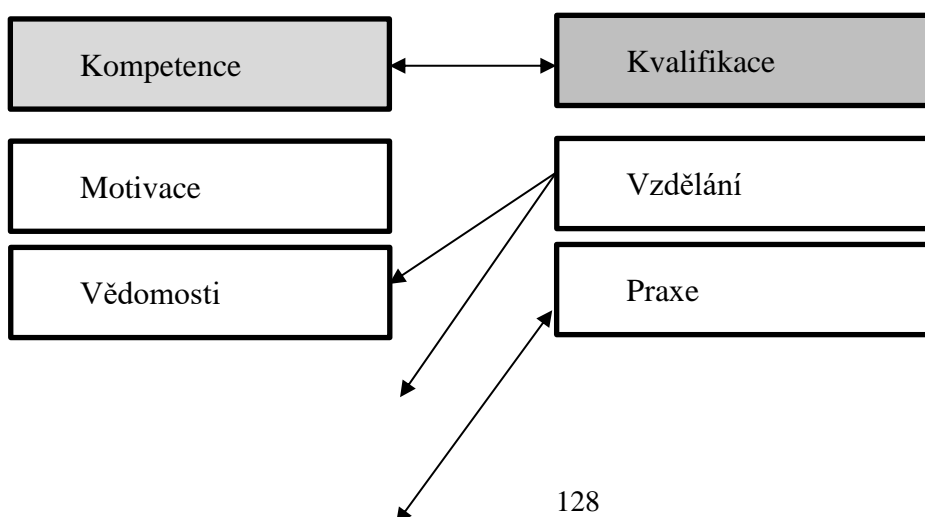
Pojmy kvalifikace a profesní kompetence mají poměrně širokou síť shodných i rozdílných prvků, rysů a vztahů. Šimek (1998, s.19) chápe kvalifikaci jako „*existující úroveň znalostí a dovedností pracovníků, jako předpoklad k výkonu společensky užitečné činnosti. Kvalifikace určuje požadovaný stupeň vědomostí a schopností v určité oblasti*“. Šimkovo pojetí explicitně vyjadřuje názor, že kvalifikace míří ke stanovení určitých požadavků, nároků na výkon určité profese, resp. pracovní pozice. Oproti tomu Beneš (2003, s.97) bere kvalifikaci jako „*pojmem vyjadřující vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními podmínkami. Toto pojetí představuje určitou nuanci, kdy se kvalifikace může proměňovat v závislosti na změnách v technice, technologiích a tím i obsahu prací*“. To se týká zejména současnosti, různých trendů ve znalostní společnosti, kdy se původně jednodušší převážně manuální profese stávají náročnější, zejména z intelektuálního a vzdělanostního hlediska. Typické profese tohoto typu jsou například ve výrobě automobilů, kde ve srovnání desetiletého vývoje se ruční práce, jednoduché řemeslné práce, změnily v činnosti velmi sofistikované závislé na výpočetní technice a práce se softwarem. Již zmíněný autor Beneš (2014, s.88) ukazuje, že na „*trhu práce přestalo fungovat propojení nabídky kvalifikací a odpovídajících pracovních míst*“. Je zde určitá distanc mezi tím, jak jsou připravováni absolventi různých stupňů a typů škol a tím, jak si představují kvalifikaci zaměstnavatelé. Důsledkem je skutečnost, že v praxi často zastávají určité pracovní pozice lidé, kteří mají jiné vzdělání, než je u daných profesí, pozic obvyklé.

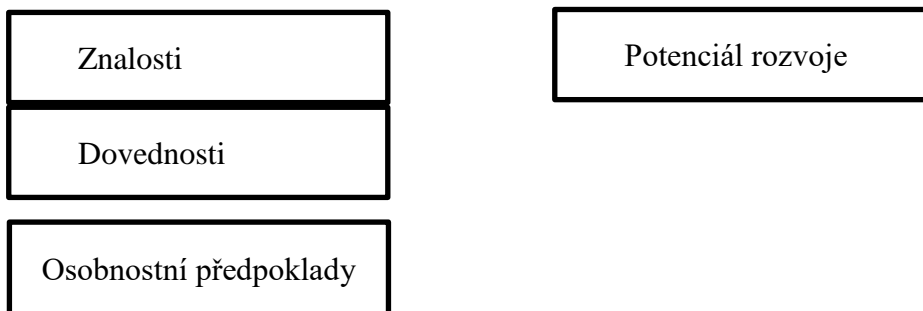


Počet těchto lidí je podle kvalifikovaných odhadů více než 60 % zaměstnanců. V této souvislosti roste význam rekvalifikačního a podnikového vzdělávání. Na druhé straně, z makroekonomického hlediska se nedostatek kvalifikovaných pracovních sil stává, zvláště v současné době u nás, brzdou hospodářského rozvoje. Třetím důsledkem této situace je vzrůstající význam profesních kompetencí, jako obecných schopností a vnitřní motivace člověka, které začínají (vedle vzdělání) hrát důležitý faktor v úspěšném plnění pracovních úkolů.

Obecně pojem kompetence znamená způsobilost. V personalistické praxi je chápána jako určitý soubor vědomostí, znalostí a dovedností člověka k výkonu určité profese, respektive pracovních činností. Jako důležitá součást kompetence jsou chápány také vlastnosti osobnosti jako je například cílevědomost, trpělivost, tolerantnost apod. Ve světě práce existuje řada profesí, které jsou stavěny na osobnostních rysech člověka, spojené s určitým, žádoucím způsobem chování a jednání. Například oblast obchodu, služeb, zdravotnictví atd. Kvalifikace se v personalistice označuje jako pojem tvořící jednotu získaného vzdělání (oboru vzdělání, kvality vzdělání) dosavadní profesní praxe člověka a zhodnocení jeho potenciálu profesního růstu a rozvoje. Pojmy kvalifikace a kompetence spolu souvisí, ideální situace je, když je člověk pro danou pracovní pozici kvalifikovaný i kompetentní (způsobilý). Řada lidí pracuje například v oboru, pro které nemá příslušné vzdělání, a tak se povětšinou opírá o kompetence tedy o obecné schopnosti zvládnout pracovní úkoly a o motivaci být úspěšný. Mezi kvalifikací a kompetencí mohou probíhat různé vztahy znázorněné na obrázku č. 9. Jinak pojem kompetence je více otevřený, kvalifikace relativně uzavřený.

Obr. č. 9 Vztah kvalifikace a kompetence





Zdroj: vlastní konstrukt autorky

V odborné literatuře i praxi se objevuje ještě pojem „klíčové kompetence“. Klíčové kompetence v obecné rovině znamenají hlavní schopnosti člověka vykonávat určité činnosti ať již v rámci profesní sféry, nebo při adaptaci na život ve společnosti. Zajímavý koncept přináší Žák (2004), který klíčové kompetence umisťuje do motivační oblasti, kreativní oblasti a odbornosti v životě člověka. Uvedený autor je toho názoru, že klíčové kompetence mají tři základní složky, a to kompetence motivační, kreativní a odborné. Motivační součást klíčových kompetencí zahrnuje vnitřní a vnější složku. Vnitřní motivace je složena z průsečíků osobnostních předpokladů jako je chtění, touha něco dosáhnout, aktivita apod. Vnější složka motivace podle autora zahrnuje podněty, které přicházejí z bližšího i vzdálenějšího prostředí, ve kterém člověk žije, například z rodiny, školy, od zaměstnavatele, ze společnosti jako takové apod. Kreativní, tvůrčí část klíčových kompetencí tvoří v tomto pojetí jádro problematiky. Tvůrčí činnost vzniká na základě osvojených informací, poznatků a jejich pochopení. Vědění člověka se stává motivem jeho chování a jednání, a to v prostředí výuky i v praktické činnosti. Je to právě kreativní schopnost, která činí člověka originální, neopakovatelnou entitou. Stručně řečeno kreativita představuje v podstatě přidanou hodnotu, kterou jedinec vytváří jako nástavbu svých vědomostí a naučených modelů reakcí na pracovní a životní situace. Žák v této souvislosti hovoří o třetí části klíčových kompetencí, jež tvoří odborné kompetence jako o základu celého systému. Odborné kompetence představují základnu pro poznávání nových obzorů člověka a současně tvoří základ jeho rozvoje a zdokonalování.

## ZÁVĚR

Celoživotní učení chápe Birkenbihl jako důležitou podmínku vlastního života člověka. Zdůrazňuje přitom poznatkovou základnu každého učení. Doslova píše „*Čím více víme, o to více je pravděpodobnější, že nás k tématu něco napadne. Úspěšnější lidé se dnem za dnem trochu přiučovali, aby měli více vláken v síti vědomostí, které je vedly k myšlenkám, které přišly v tu správnou chvíli*“. (2002, s.45) Můžeme zdůraznit i fakt, že učení člověka ho vede k větší nezávislosti. Není tak „ve vleku lidí“, kteří ho informují, předávají mu poznatky či ho poučují. „*Učení se, chceme definovat jako integrace nového do již existující sítě vědomostí, aby se tyto informace mohly asociativně (tj. analyticky nebo kreativně) aktivovat u všech myšlenkových pochodů*“. (2002, s.105)

Ústředním problémem této disertační práce bylo zkoumání kvality lidského kapitálu u studentů v sekundárním stupni školské přípravy vzhledem k jejich ambicím studovat vysokou školu zvolené profese, tj. personalista/andragog. Druhý rozměr sledovaného problému dodali studenti vysokých škol studující obor andragogika, resp. jejich lidský kapitál, který se vyvíjí v průběhu tohoto studia. Zkoumání této problematiky předpokládalo rozšíření poznání vědy o tom, s jakou úrovní lidského kapitálu vstupují absolventi škol do praxe, a tedy i do procesů dalšího, zvláště profesně orientovaného vzdělávání.

Pro určitou rekapitulaci problému autorka realizovala pilotní ověření zvoleného šetření a použité metodiky. Toto šetření ukázalo, že výzkum otázek vzdělávání není možné omezit jen na otázky spojené s činnostmi konkrétních vzdělávacích institucí. Ukázalo se, že pedagogické výzkumy mají mnohem širší společenský přesah. Do původního empirické šetření byla přidána problematika evropského a národního kontextu vzdělávání.

V rámci sběru primárních a sekundárních dat u studentů středních a vysokých škol byl daný problém rozčleněn na dvě části. Pět dílčích otázek se týkalo názorů studentů na průběh studia a jejich očekávání ohledně výstupů výuky.

1. Jaké měkké dovednosti jste během svého studia získali?
2. Jaké elektronické prostředky byly/jsou ve studiu využívány?

3. Co se skrývá pod obecnou schopností člověka řešit problémy?
4. Jaké kompetence považujete za klíčové pro profesi andragoga/personalisty?
5. Jaké jsou vaše očekávání od vysokoškolského studia?

Dvě dílčí otázky se zaměřily na názory studentů ke společenskému kontextu jejich vzdělávání.

6. Jaký máte vztah k zemi, kde žijete (Česká republika)?
7. Jaký máte vztah k Evropské unii, resp. fungování jejích orgánů a instituce?

Průzkum v podobě dotazníkového šetření byl realizován v období září, říjen a listopad 2019 na Střední odborné škole v Praze – Podskalské ulici (32 studentů) a v rámci výuky v bakalářském oboru Vzdělávání dospělých na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze (68 studentů).

V návaznosti na výstupy dotazníkového šetření byla realizována metoda Focus group s odborníky v oblasti dalšího vzdělávání. Focus group je jednou z metod používaných v kvalitativním výzkumu. Cílem metody bylo zjistit názory relevantních odborníků. Do Focus group bylo autorkou pozváno sedm odborníků za účelem diskuze definovaných témat z dotazníkového šetření. Specifikum vybrané metody byla skutečnost, že kvalitní zadání a následná diskuze umožnily širší vhled do dané problematiky.

Je nutné poznamenat, že výstupy empirického šetření, a to jak dotazníkového, tak i metody Focus group jsou ovlivněny dobou realizace. Studentské ankety probíhaly na podzim roku 2019 a Focus group v lednu roku 2020, kdy o epidemiologických komplikacích spojených s onemocněním Covid-19 v celosvětovém měřítku nebyla žádná informace. Současná situace a vyrovnávání se s následky opatření v reakci na koronavirus ovlivnily i některé výstupy empirického šetření. A to především v otázce pohledu na způsoby učení a vzdělávání, kdy respondenti z řad studentů, ale i z řad odborníků vnímali v období před koronakrizí, že ve výuce jsou nejvíce využívány počítače a dataprojektory. Nejméně byly v didaktickém procesu na střední i vysoké škole využívány Ipady a sociální sítě.

V současné době, tedy pouze necelý rok po realizaci šetření, už je naprosto běžné, že studenti mají své studijní skupiny na Facebooku, komunikují přes WhatsApp a předávají

si informace mezi sebou ve studijních skupinách. Výukově se vedle PowerPointu využívá například zadávání úkolů emailem, zasílání odkazů na webové stránky, na You Tube, odkazy na literaturu nebo odborné články apod. Pro zkoušení či zpětnou vazbu se zadávají online dotazníky. Realizují se přednášky a pořádají se webináře přes komunikační skupinový software (Zoom, Microsoft Teams Meeting atd.), individuálně lze konzultovat například pomocí Skype či WhatsApp. Svět, a to nejen ten vzdělávací se nachází v bodě zlomu, kdy se v plné síle projeví účinek digitálních technologií. *„Není tedy možné přehlížet skutečnost, že se díky technologiím mění i samotný vzdělávací systém. Technologie umožňují přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků. Existence a stále větší rozšiřování mobilních zařízení a platforem nabízí studentům přímé zapojení do výuky.“* (MŠMT, Strategie vzdělávací politiky 2030+, s. 11)

Autorce je jasné, že z výsledků celého šetření nelze dělat nějaké širší obecně platné závěry. Jde o sondu do problému, jejíž výsledky je možno využít v práci Univerzity Jana Amose Komenského, co se týká marketingových aktivit či řešení didaktické složky výuky. V tomto kontextu budou informováni i vysokoškolští pedagogové univerzity, neboť bližší znalost skupin studentů, kteří na školu přicházejí je vždy potřebná při přípravě výuky či pro zlepšení stylu komunikace v jejím rámci.

## **Resumé**

Cílem disertační práce bylo analyzovat hlavní existující problémy v oblasti celoživotního vzdělávání a učení a nastínit jejich možné řešení v budoucnosti.

Naplnění tohoto cíle bylo podmíněno postupnou realizací cílů dílčích, mezi něž patřily:

- Charakterizovat vztah mezi vrozeným inteligenčním vybavením jedince, sociálně-ekonomickými podmínkami jeho života a úlohou výchovy a vzdělávání.
- Přispět k diskurzu o charakteru současného vzdělávání, přiblížit tzv. kompetenční pojetí vzdělanosti a specifikovat vývoj pojmu „vzdělanostní kapitál“.
- Ukázat na návaznosti o propojení mezi „klasickým“ a elektronickým vzděláváním.

Disertace byla zpracována v jednotě teoretických analýz a empirického šetření problémů v jednotlivých oblastech celoživotního vzdělávání a učení. Předpokládaným přínosem pro andragogickou vědu by mohla být analýza výstupů vzdělávací soustavy, tj. kvality lidského kapitálu, především vzdělanostního kapitálu, který je jeho nedílnou součástí, jako vstupu do procesů dalšího vzdělávání.

## **Resumé (v anglickém jazyce)**

The aim of the dissertation was to analyse the main existing problems in the area of lifelong education and learning and to outline their possible solution in the future.

The fulfilment of this aim was conditioned by gradual implementation of the partial aims that have included:

- To characterize the relationship between the innate intelligence equipment of an individual, the social-economic conditions of his/her life and the task of upbringing and education.
- To contribute to the discourse of the current education, to bring closer the competency conception of education and to specify the development of the term “educational capital “.

- To point out to the continuity and connection between the “classical“ and electronical education.

The dissertation has been drawn up in the unity of theoretical analyses and empirical investigations of problems in individual areas of lifelong education and learning. The assumed benefit for the andragogical science could be an analysis of the educational system outputs, i.e., the quality of human capital, especially the educational capital, which is an integral part thereof, as an input to the further education processes.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BACON, F. *Nová Atlantis*. Brno: Rovnost, 1952.

BACON, F. *Nové organon*. Praha: Nakladatelství ČSAV, 1974

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTÁK, J. (Nejen) o kompetencích aneb hledání koncilience. In VETEŠKA, J. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: UJAK, 2012. ISBN 978-80-7452-022-8.

BELL, D. *Kulturní rozpory kapitalismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-84-2.

BENEŠ, M. *Andragogika. Teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BIRKENBIHL, V. F. *Nebojte se myslet hlavou*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-620-9.

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-518-3.

BRUNNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha: SPN, 1965 (bez ISBN)

BUCKMINSTER- FULLER, R. O. *O vzdělání*. Dolní Kounice: MOX-NOX, 2014. ISBN 978-80-903064-5-9.

CEJPEK, J. *Informace, komunikace, myšlení*. Praha: Karolinum. 198. ISBN 80-7184-767-4.

COMTE, A. *Obecné úvahy nad pozitivní filozofií* – sb. Filozofická čítanka. Praha: Svoboda, 1961.



- DRUCKER, P. F. *Fungující společnost*. Praha: Management Press, 2004. ISBN 80-7261-098-8.
- EGER, L., EGEROVÁ, D. *Základy metodologie výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.
- ELIAS, N. *O procesu civilizace* 1. díl. Praha: Argo, 2007, ISBN 80-7203-838-9.
- GEISLER, H., MOURALOVA, M. Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik. In: *Současné metodologické otázky veřejné politiky*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1865-4.
- GEHLEN, A. *Duch ve světě techniky*. Praha: Svoboda, 1972.
- HEIDEGGER, M. *Věda, technika a zamyšlení*. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-083-1.
- HEIDEGGER, M. *Fenomenologická interpretace Kantovy Kritiky čistého rozumu*. Praha: Oikoymenh, 2004. ISBN 80-7298-124-2.
- HEIDEGGER, M. *Co je metafyzika?* Praha: ISE, 1993. ISBN 80-85241-39-0
- HÖFDING, W. *Dějiny filozofie*. Praha: VPAKG, 1966.
- HUME, D. *Dialogy o přirozeném náboženství*. Praha: Dybbul, 2013. ISBN 978-80-7438-101-0.
- KADAVOVÁ, L. *Andragogika a její komparace v rámci andragogických pracovišť ČR*. Zlín: UTB, 2014 (skripta)
- KELLER, J. *Vzdělanostní společnost*. Praha: Slon, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOLMAN, L. *Výcvik zaměstnanců*. Praha: Linde, 2010. ISBN 80-86131-62-9.
- KOMENSKÝ, J. A. *Zdroje poznání – sb. Filozofická čítanka*. Praha: Svoboda, 1971
- KOŘÍNEK, M. *Metody a techniky pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1972

KRAJČÍK, V., MIKOLÁŠ, Z. Kvalitativní transformace vysokoškolského vzdělávání k posílení profesionálních kompetencí učitelů. In: *Trendy v podnikání*. Časopis Fakulty ekonomické ZČU v Plzni s. 102–107. ISSN 1805-0603, ročník I. č. 2/2011.

KUBÁLEK, J. *Systémový přístup k pedagogické praxi*. Praha, 1978 (teze k přednášce)

LOUČKOVÁ, I. *Kvalitativní výzkum a jeho ohodnocení jako součást curricula andragogiky*. Olomouc: Centrum celoživotního vzdělávání UP, 2008 (teze k přednášce)

LÖWENHÖFFEROVÁ, R., MUŽÍK, J. *Problémy současného vzdělávání*. Praha: MJF – Národní panel vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-88227-04-5.

NOVOTNÝ, Z., *David Hume a jeho teorie vědění*. Praha: Votobia, 1999. ISBN 80-7198-366-1.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MATEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976.

MATULČÍK, J. a kol. *Acta Andragogika*, ročník 7, Zborník filozofickej fakulty univerzity v Bratislavě. Bratislava: Stimul, 2020, ISBN 978-80-8127-274-5.

MICHŇÁK, V. *Poznámky k britské empirické filozofii*. Praha: VŠPS, 1962

MIKOLÁŠ, Z. *Jak zvýšit konkurenceschopnost podniku*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1277-6.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters – Kluwer, 2012, 263 s. ISBN 978-80-7357-738-4.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Walters – Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-581-6.

PAŠKA, P. *Encyklopédia osvetového pracovníka. Základy pedagogiky dospělých*. Bratislava: Obzor, 1976.

- PETRUSEK, V. *Sociální struktura jako praktický problém*. Praha: FVS, 2006 (teze k přednáškám)
- PRINZ, J. *Abeceda filozofického myšlení*. Praha: Academia Bohemica, 2013. ISBN 978-80-904469-2-2.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7
- REICH, R. B. *Diagnóza kapitalismu 21. století*. Praha: Prostor, 2003. ISBN 80-7260-096-6.
- REICHEL, J. *Kapitoly z metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SIEBECK, CH. *Základy softwarového inženýrství*. Praha: NKA Bertelsmann Media, 1993 (studijní materiál)
- SOKOL, J. *Malá filozofie člověka*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-056-5.
- ŠKODA, K. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Karolínium, 1996, ISBN 80-7184-326-1.
- ŠKODA, K. *Komparativní andragogika*. Olomouc: UP, 1994. ISBN 80-7067-368-0
- TĚREŠČENKO, V. I. *Organizace a řízení. Zkušenosti z USA*. Praha: Svoboda, 1967 (bez ISBN)
- TURECKIOVÁ, M. a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých*. Praha: ČAS, 2010. ISBN 978-80-87306-06-2.
- VESTER, F. *Myslet, učit se... a zapomínat*. Plzeň: Fraus, 1997. ISBN 80-85784-79-3.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VETEŠKA, J. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu*. Praha: Educa Service, 2011. 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3.

VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, J. (ed.) *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: UJAK, 2012, s. 61–71. ISBN 978-80-7452-022-8.

VLČEK, J. a kol. *Ekonomická emancipace jednotlivce v procesu transformace ekonomiky*. Praha: FF UK, 2003. ISBN 80-86284-39-5.

VYHNÁNKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.

ZAJÍČEK, V., FISCHER, L. *Pojetí kvalifikace pracovní síly v ekonomickém kontextu*. Praha: Výzkumný ústav MPSV, 1964 (interní materiál)

ZOUNEK, J. *E-learning*. Brno: Muni Press, 2009. ISBN 978-80-210-5123-2.

ŽÁK, V. *Teze ke konceptu klíčových kompetencí*. Hradec Králové: Centrum andragogiky, 2004 (učební materiál)

## Seznam použitých zahraničních zdrojů

ADORNO, T. W. *Lectures on Negative Dialectics*, London: Polity Press, 2008. ISBN 9780745635095.

ANDRÁS, B. *Ikt és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Debrecen: Belvedere Meridionale kiadó, 2015. ISBN 978-615-5372-68-1.

BECKER, G. S. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: Chicago University Press, 1993, 232 s. ISBN 0-226-04120-4.

BELL, D. *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books, 1973. ISBN 465-01281-7.

BERKELEY, G. A. *New Theory of Vision and Other Writings*. London: Dent, 1969, ISBN 1145407749.

BIRKENBIHL, V. F. *Lernen lassen*. München: Mvg Verlag, 2012. 112 s. ISBN 978-3-636-07251-1.

BUCKMINSTER- FULLER, R. O. *O vzdělání*. Dolní Kounice: MOX-NOX, 2014. ISBN 978-80-903064-5-9.

BOURDIEU, P. *Practical Reason: On The Theory of Action*. Stanford: Univesity Press, 2000, SBN 9780804733632.

BLUNKETT, D. *Politics and Progress: Democracy and Civil Society*. 1.st. edition. London: Demos, 2001. 116 s. ISBN 978-1-84275-024-7.

CARTELS, E. *Economics and Reality*. London: Routledge, 1996. ISBN 978-0-15-859406-6.

COLINO, C. *Método Comparativo*. Madrid: Instituto Juan March, 2007.

DENEK, K. *Kultura przemiany edukacja*. Rzeszów: Wydawnictwo unwersytinu Rzeszowkiego, 2015. ISBN 978-83-7996-253-2.

- DEUTER, M, TURNBULL, J a BRADBERRY J. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1997. ISBN 978-0-10-4316064.
- DiMAGGIO, P. *The New Institutionalism in Organisational Analysis*. Harvard, 1991, ISBN 9780226677095.
- DUNNING, J. H., HAMDANI, K. A. *The New Globalism and Developing Countries*, Tokyo, New York, Paris: United Nations University Press, 1997. ISBN 0-07-431222-6.
- ERPENBECK, J., ROSENTIEL, L. *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Klett Weoterbildung Service, 2003 (studijní materiál)
- FELTEN, M. *Schluss mit dem Bildungsgereide*. Gütersloh: Gütersloher Verlaghaus, 2012. ISBN 978-3-579-06670-7.
- FREIRE, P. *Pedagogia del Oprimido*. Madrid: Siglo, 2008. ISBN 978-323-0184-1.
- GOLDNER, A. W. *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. London: Palgrave, 1979, ISBN 978-0333266113
- GATTO, J. T. *Underground History of American Education*. New York: Teacher, 2000, ISBN 153362859.
- GOLTHORPE, J. *Sociology as a population science*. Cambridge: University Press, 2016, ISBN 1107567319.
- GRIS, R. *Die Weiterbildungstüge*. Frankfurt: Campus Verlag, 2008. ISBN 978-3-593-36879-9.
- GODET, M. *Scenarios and Strategic Management*. London: Butterworths, 1986. ISBN 90-4233589-3.
- HAMEL, G., PRAHMALAD, C. K. *Competing for the Future*. Boston: HBS Press, 1995. ISBN 0-07-943213-2.
- HARDMAN, K. *Comparative Physical Education and Sport*. Manchester: Center for Physical Education, 1996 (výzkumná studie)

HEYSE, V., ERPENBECK, J. *Kompetenz training*. München: Schäffer Poeschel, 2004. ISBN 01738401.

HOLLINGSWORTH, R. *Higher education: The making of US academia*. Nature. 541., 2017, ISSN 461-462. DOI: 10.1038/541461a.

HOWARDS, S., McLAUGHLIN, W., & WACHA, I. *Theoretische und praktische Bildungsprobleme*. Hamburg: ILS, 1999 (učební materiál)

HOWARD, V., McLAUGHLIN, T., & VACHA, E. (1996). Educational Capital: A Proposed Model and Its Relationship to Academic and Social Behavior of Students at Risk. *Journal of Behavioral Education*, 6(2), 135-152. Retrieved January 28, 2021, Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/41824116>

HUDNISON, W. I. *Intellectual Capital*. New York: Willey, 1993, ISBN-10: 0471558133.

CHARTERS, A. N., SIDDIQUI, D. A. *Comparative Adult Education*. Vancouver: Centre for Continuing Education, 1987, ISBN-0-88843-186-4.

CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1981. ISBN 0-394-49956-5.

CHRISTODOULOU, D. *Seven Myths about education*. London: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-74681-6.

JENSEN, W. L. *Research and Training in Adult Education*. Canterra: IC UAE, 2000. (výzkumná zpráva)

KLAFKI, W. *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Ausgewählte Studien. Beltz, Weinheim/Basel 2002, ISBN 3-407-25268-4.

KNOWLES, M. S., HOLTON, E. F., SWANSON, R. A. *The Adult Learner*. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-73906.

KRAUS, G. *Managementbegriffe*. Stuttgart: Haufe Verlag, 2006. ISBN 3-448-06545-5.

LEGUTKE, M., THOMAS, H. *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman, 2001. ISBN 0-582-01654-1.

LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. Chicago: R. M. Hutchins, 1952.

MINTON, S. J. *Using Psychology in the Classroom*. London: Sage, 2012. ISBN 978-1-4462-0165-7.

MUDRA, W. *Kompetenz im Betrieb*. Stuttgart: Kohlhammer, 2004. ISBN 3-87181-390—7.

OK, W., TERGEIST, P. *Improving Worker's Skills: Analytical Evidence and the Role of the Social Partners*. Paris: OECD Publishing, 2003 Dostupné z: [https://pdfs.semanticscholar.org/7c6e/8b02e25e3899fb536c831ee7afca1d0c594e.pdf?\\_ga=2.161836543.210207499.1608545909-396218336.1608545909](https://pdfs.semanticscholar.org/7c6e/8b02e25e3899fb536c831ee7afca1d0c594e.pdf?_ga=2.161836543.210207499.1608545909-396218336.1608545909)

PERROTT, E. *Effective Teaching. Eleventh impression*. London, New York: Longman Group, 1990. ISBN 0-582-49712-4.

PRATT, D. D. *Andragogy After Twenty – Five Years*. San Francisco: Jossey Bass, 1993. ISBN 0-7566-4119-5.

PRICHETT, L. *Where has All the Education Gone?* Washington D. C: The World Bank., 1996, 282 s. (interní materiál)

PUTNAM, R. D.; LEONARDI, R.; NANETTI, R. Y. *Making Democracy Work. Civic*, United States: Princeton University Press, 1994, ISBN 9780691037387.

PUTNAM, R. D. *The Comparative Study of Political Elites*. New Jersey: Prentice- Hall Seeley, 1976, ISBN-10: 0131541951.

RAY, L. *How to measure training effectiveness*. Vermont: Gover, 1991. ISBN 0-566-07275-0.

ROGERS, J. *Adult Learning*. London: Open University Press, 2007. ISBN 033-522533-7.



SEELEY, J. R. *The Growth of British Policy*. Cambridge: University Press, 1922, ISBN 9783337858414. Dostupné z:

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=yale.39002016098700&view=1up&seq=14>

SHELTON, A. *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1994. ISBN 3-494-02119-8,

SCHLÜTER, A., STROHSCHNEIDER, P. *Bildung? Bildung!* Berlin: Bildung Verlag, 2009. ISBN 978-3-8270-0849-7,

SPACEY, J. *New Employment Actors*. Bern: Petr Lang, 2017. ISBN 3-62312-264-2,

STEHR, N. *Informationwirtschaft*. Hamburg: ILS, 2019 (studijní materiál)

STEHR, N. *Arbeitsvorbereitung*. München: Wilhelm Heyne Verlag, 2001. ISBN 3-954-03432-4,

TEODORO, A. *Globalizacao e educacao*. Porto: Edições Afrontamento, 2003. ISBN 978-36-0665-8,

VESTER, F. *Leitmotiv vernetzes Denken*. München: Heyne Sachbuch, 1991. ISBN 3-453-04020-1,

ZIEGLER, A., ZWICK, E. *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*. München: LIT Verlag, 2014. ISBN 3-86402-137-1,

## Seznam použitých internetových zdrojů

Adult Education Survey (EU) (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/adult-education-survey>)

Česká obec sokolská <https://www.sokol.eu/>

Eduniversal (<https://www.eduniversal-ranking.com/>)

Enterprising Science <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/departments/education-practice-and-society/science-capital-research/enterprising-science>

EMTA, Cleveland (<http://www.ell.org.uk>)

European Society for Research on the Education of Adult (<https://esrea.org/>)

Evropa 2020 [https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/Evropa\\_2020\\_cz\\_Sdeleni\\_EK.pdf](https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/Evropa_2020_cz_Sdeleni_EK.pdf)

IEA – International Education Alliance <https://www.iea.nl>

International Society for Comparative Adult Education (<http://www.iscae.org/>)

MERTENS, D. Schlüsselqualifikationen. Múnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsporchung, 1974 dostupné na <http://www.iab.de>

Needs Analysis. How to determine training needs. Dostupné z: <http://www.hr-guide.com/data/G510.htm> 18.10.2006, 14:30

PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 3 <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-3/Dopita%20-%20Zdroje%20a%20pivod%20konceptu%20znanostni%20spolecnosti.pdf>

Programme for Producing Indicators on Student Achievement <https://www.oecd.org/pisa/>

Programme for the International Assessment of Adult Competencies (OECD) (<http://www.oecd.org/skills/piaac/>)

Shanghai-Jiao Tong University Rating of World Universities  
<http://www.shanghairanking.com/>

SocialSafe Ltd, <https://socialsafe.net/>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+  
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Shanghai- Jiao Tong University Rating of World Universities  
(<http://www.shanghairanking.com/>)

Times Higher Education Supplement (THES)  
<https://www.timeshighereducation.com/student> .

VOLLBRECHT, Media přístupné na <http://grabcad.com/predirik.vollbrecht-1/about>

UNESCO <http://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies>

## SEZNAM ZKRATEK

AES	-	Adult Education Survey
ELA	-	Employee Life Assistant
EQF	-	European Qualification Framework for Lifelong Learning
EU	-	Evropská UNine
IEA	-	International Education Alliance
ICT	-	Information Computer Tools
NDR	-	Německá demokratická republika
NSK	-	Národní soustava kvalifikací
NSP	-	Národní soustava povolání
OECD	-	The Organisation for Economic Co-operation and Development
O*NET	-	Occupational Information Network
PIAAC	-	Programm for the International of Adult Competencies
PISA	-	Programm for Producing Indicators on Student Achievement
UNESCO	-	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WWW	-	World Wide Web

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### Seznam obrázků

Obr. č. 1 Vztah školství – NSK (NSP) a Rekvalifikací.....	39
Obr. č. 2 Tři kategorie modelů univerzit .....	41
Obr. č. 3 Logická analýza ve vědě.....	48
Obr. č. 4 Konstrukt lidského kapitálu .....	54
Obr. č. 5 Srovnání oficiálních dokumentů EU, ČR a výsledků šetření autorky práce .....	93
Obr. č. 6 Výsledky PISA.....	99
Obr. č. 7 Výsledky uznávaných žebříčků vysokých škol v mezinárodním kontextu.....	100
Obr. č. 8 Měření PIAAC.....	101
Obr. č. 9 Vztah kvalifikace a kompetence .....	129

### Seznam tabulek

Tab. č. 1 Početnost využití prostředků ICT na Univerzitě Debrecen.....	96
Tab. č. 2 Koncept vzdělanostního kapitálu.....	102
Tab. č. 3 Vztah vzdělávání, jednání a chování lidí.....	107

### Seznam grafů

Graf č. 1 Měkké dovednosti jako součást vzdělanostního kapitálu.....	69
Graf č. 2 Způsoby vyučování a učení.....	71
Graf č. 3 Schopnost člověka řešit profesní a životní problémy.....	72
Graf č. 4 Klíčové kompetence andragogické profese.....	74
Graf č. 5 Občanská uvědomělost (vztah k zemi, kde studenti žijí, vztah k EU).....	75
Graf č. 6 Očekávání studentů a absolventů SOŠ o vysokoškolském vzdělání.....	98

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha A** Výsledky empirického šetření vzdělanostního kapitálu u středoškolských studentů .....

**Chyba! Záložka není definována.**

**Příloha B** Výsledky empirického šetření vzdělanostního kapitálu u vysokoškolských studentů.....VII.

**Příloha C** Podklady pro Focus group.....XV.

## Příloha A Výsledky empirického šetření vzdělanostního kapitálu u středoškolských studentů

Vyhodnocení dotazníků studentů VOŠ oboru personální práce

Termín realizace dotazníkového šetření: listopad 2019

Oslovení respondenti: 4. ročník studia VOŠ

Počet respondentů: 32



### Výstupy studia – Jaké měkké dovednosti jste během studia získali?

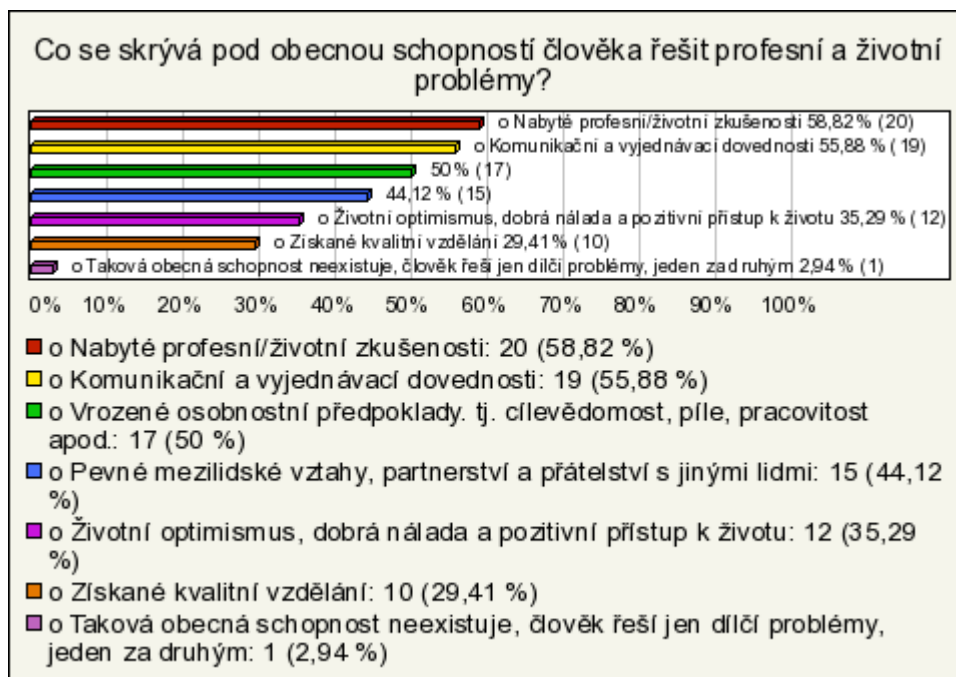
Středoškoláci v oboru personalistika a andragogika si v rámci svého studia nejvíce cení získání dovedností souvisejících se samostatností v plnění úkolů (18 z 32). Naopak nejméně hodnocena jako přínos je dovednost strategicky a koncepčně myslet. (3 z 32)



**Způsob učení a vzdělávání – Jaké elektronické výukové prostředky jsou/byly ve studiu využívány?**

Respondenti jsou názoru, že ve výuce je nejvíce využíván počítač (29 z 32) a dataprojektor (26 z 32). Nejméně jsou podle názoru skupiny využívány chytré telefony (5 z 32), televize (2 z 32) a Ipad (1 z 32).

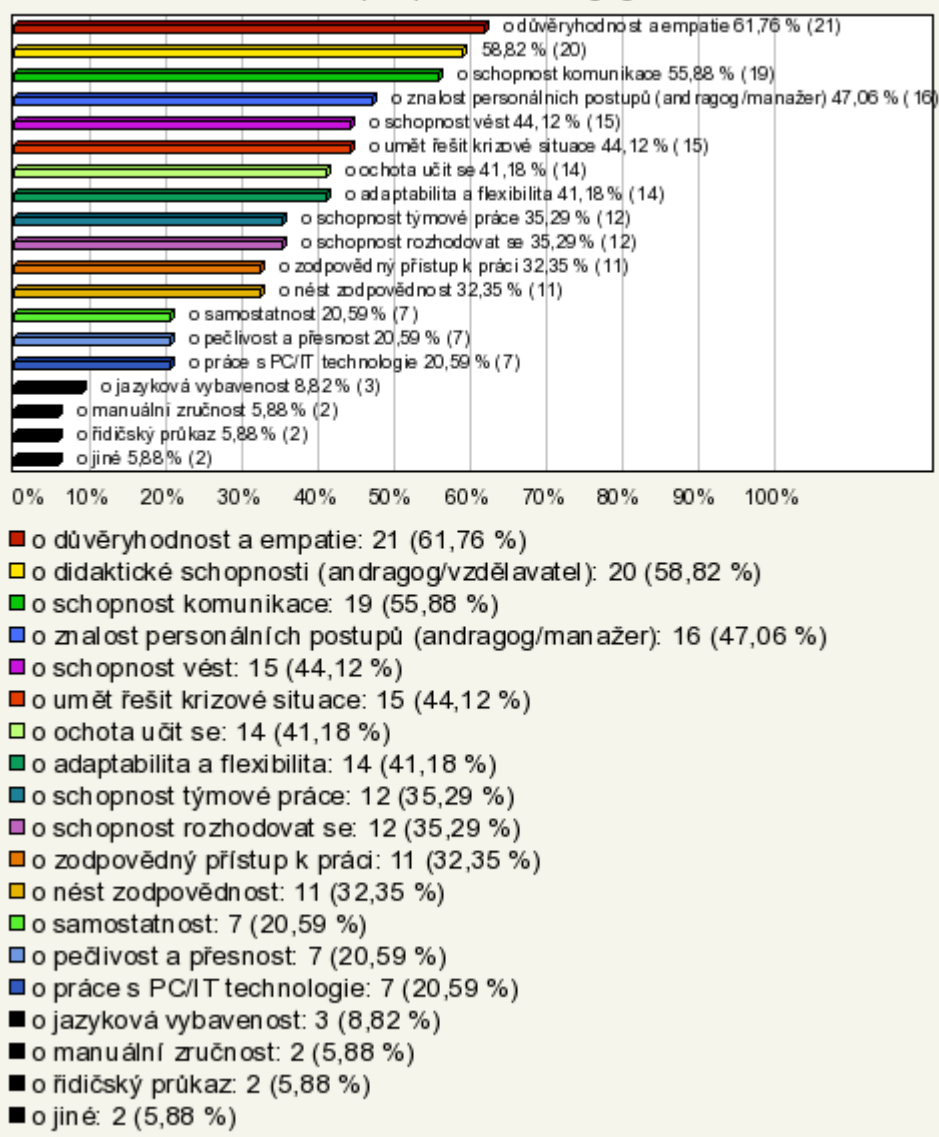




### Co se skrývá pod obecnou schopností člověka řešit profesní a životní problémy?

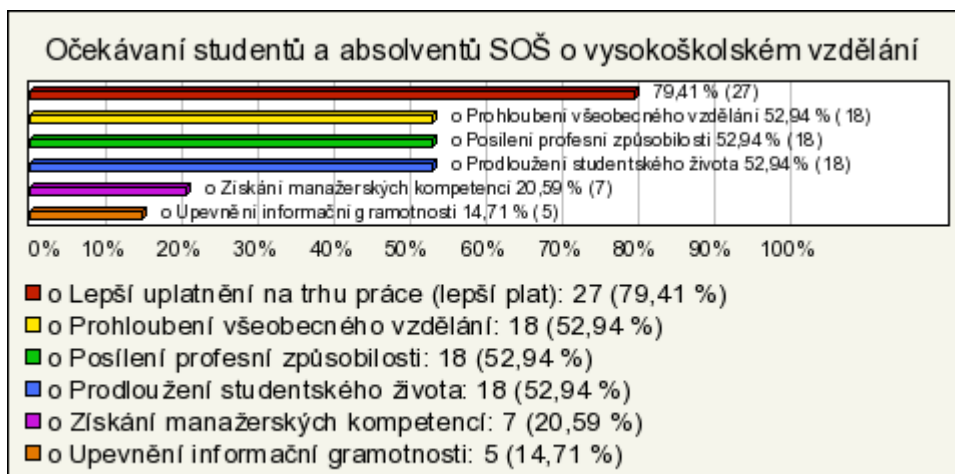
Pod tímto pojmem rozumí nejvíce studentů skutečnost, že nabydou profesní, životní zkušenosti (20 z 32) a též získání komunikačních a vyjednávacích dovedností (19 z 32). Nejméně respondentů tvrdí, že tato schopnost neexistuje (1 z 32).

### Klíčové kompetence andragoga – Které kompetence považujete za klíčové pro profesi andragoga?



### Klíčové kompetence personalistiky/ andragoga.

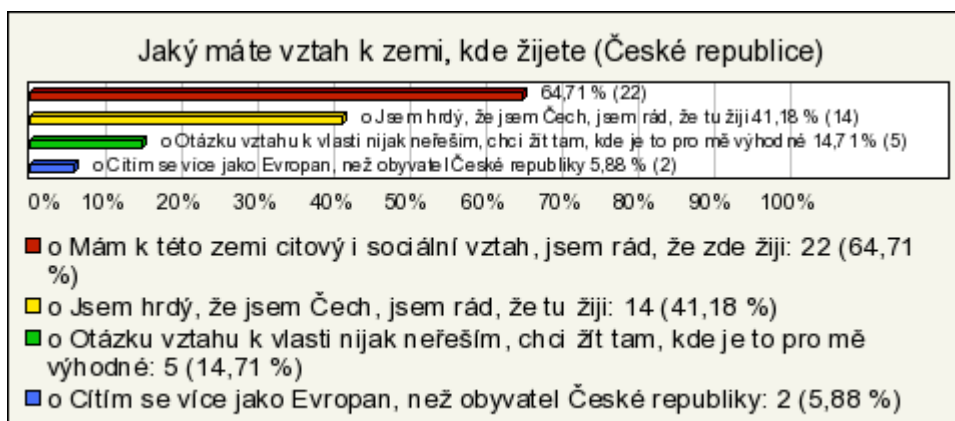
Za klíčovou kompetenci v této profesi je považována důvěryhodnost a empatie (21 z 32), dále pak didaktické schopnosti (20 z 32) a schopnost komunikace (19 z 32). Nejméně je to této kompetence zahrnována manuální zručnost, řídičský průkaz a jiné (2 z 32).



### Očekávání studentů a absolventů SOŠ o vysokoškolském vzdělávání.

Respondenti čekají od budoucího vysokoškolského vzdělávání lepší uplatnění na trhu práce – lepší plat (27 z 32) a prohloubení všeobecného vzdělávání (18 z 32). Nejméně čekají od tohoto vzdělávání upevnění informační gramotnosti (5 z 32).

## 2. část - Názory studentů ke společenskému kontextu jejich vzdělávání



### Jaký máte vztah k zemi, kde žijete?

Většinou mají studenti k ČR kladný citový i sociální vztah (22 z 32). Jen minimum respondentů se cítí více Evropanem než Čechem (2 z 32).



### Jaký máte vztah k Evropské Unii a fungování jejích orgánů?

Ve většině si studenti přejí zachovat původní přínos této instituce, tj. volný pohyb kapitálu, zboží, pracovních sil, služeb (21 z 32). Minimální přání je vytvořit z EU nadnárodní stát (2 z 32).

## Příloha B Výsledky empirického šetření vzdělanostního kapitálu u vysokoškolských studentů

Vyhodnocení dotazníků studentů VŠ oboru Vzdělávání dospělých

Termín realizace dotazníkového šetření: říjen-listopad 2019

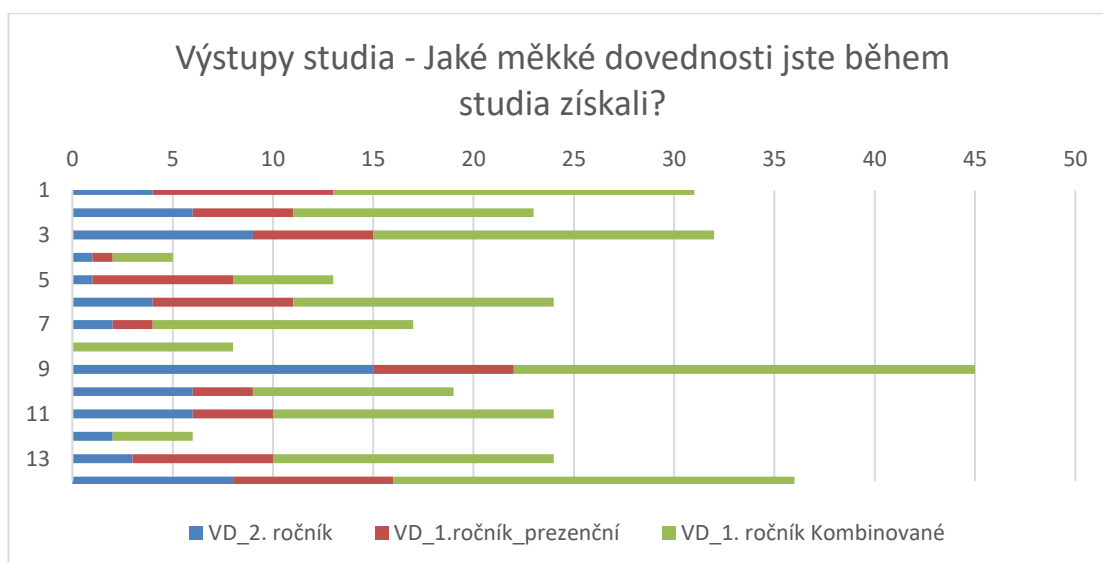
Oslovení respondenti: 1. ročník bakalářského studia (prezenční a kombinované studium) a 2 ročník bakalářského studia (prezenční studium)

Celkový počet respondentů: 68

Výstupy studia - Jaké měkké dovednosti jste během studia získali?	22 resp.		11 resp.		35 resp.		68 resp.	
	VD_2.ročník	VD_1.ročník prezenční	VD_1.ročník kombinované	celkem				
1. Schopnost řešit problémy	4	9	18	31				
2. Schopnost rozhodovat	6	5	12	23				
3. Zběhlost v práci s informacemi	9	6	17	32				
4. Dovednost práce s PC	1	1	3	5				
5. Adaptace a flexibilita v pracovním prostředí	1	7	5	13				
6. Schopnost týmové práce a efektivní komunikace	4	7	13	24				
7. Zvládání pracovní zátěže a stresu	2	2	13	17				
8. Komunikace v cizím jazyce	0	0	8	8				
9. Motivace k dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji	15	7	23	45				
10. Aktivní přístup k plnění pracovních povinností	6	3	10	19				
11. Schopnost navazovat a udržovat kontakty	6	4	14	24				
12. Strategické a koncepční myšlení	2	0	4	6				
13. Schopnost sebereflexe	3	7	14	24				
14. Samostatnost v plnění úkolů	8	8	20	36				

### Slovní vyhodnocení:

Během studia SOŠ se zaměřením na přípravu andragogů a personalistů, studenti, kteří dále studii na VŠ obor Vzdělávání dospělých získali v rámci měkkých dovedností nejvíce "Motivaci k dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji" (45 respondentů z 68). Nejméně měli možnost vytvořit si schopnost strategického a koncepčního myšlení (6 respondentů z 68)



Způsob učení a vzdělávání - Jaké elektronické výukové prostředky byly ve studiu využívány	22 resp.      11 resp.      35 resp.      68 resp.			celkem
	VD_2.ročník	VD_1.ročník prezenční	VD_1.ročník kombinované	
1. Dataprojektor	17	11	30	<b>58</b>
2. Interaktivní tabule	5	4	16	<b>25</b>
3. Počítač	17	10	29	<b>56</b>
4. Tablet	3	0	4	<b>7</b>
5. Ipad	1	0	1	<b>2</b>
6. Magnetofon	0	0	3	<b>3</b>
7. Chytré telefony	9	4	11	<b>24</b>
8. TV programy	1	1	1	<b>3</b>
9. Video	5	6	15	<b>26</b>
10. Internet	12	10	25	<b>47</b>
11. Sociální sítě	4	1	13	<b>18</b>
12. Interaktivní pracovní listy	4	4	5	<b>13</b>

### Slovní hodnocení:

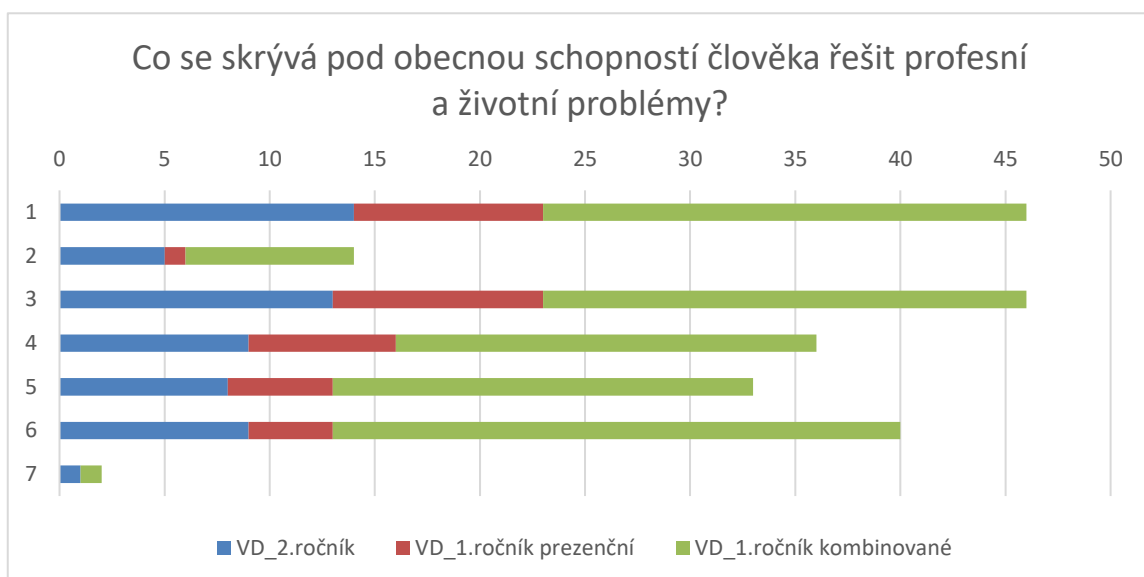
Podle předpokladů je ve výuce využíván nejvíce dataprojektor (58 respondentů z 68) a počítač (56 respondentů z 68). Toto očekávání není závislé na vyučovaném oboru. Do popředí se v posledních letech dostává využití internetu ve výuce (47 respondentů z 68) a videa, interaktivních tabulí a chytrých telefonů (26-24 respondentů z 68). Nejméně respondentů se domnívá, že se využívají Ipady (2 respondenti z 68)



Co se skrývá pod obecnou schopností člověka řešit profesní a životní problémy?	22 resp.		11 resp.		35 resp.		68 resp.	
	VD 2.ročník	VD_1.ročník k prezenční	VD_1.ročník kombinované	celkem				
1. Vrozené osobnostní předpoklady, tj. cílevědomost, píle, pracovitost apod.	14	9	23	<b>46</b>				
2. Získané kvalitní vzdělání	5	1	8	<b>14</b>				
3. Nabyté profesní/životní zkušenosti	13	10	23	<b>46</b>				
4. Komunikační a vyjednávací dovednosti	9	7	20	<b>36</b>				
5. Pevné mezilidské vztahy, partnerství a přátelství s jinými lidmi	8	5	20	<b>33</b>				
6. Životní optimismus, dobrá nálada a pozitivní přístup k životu	9	4	27	<b>40</b>				
7. Taková obecná schopnost neexistuje, člověk řeší jen dílčí problémy, jeden za druhým	1	0	1	<b>2</b>				

### Slovní hodnocení:

Pod obecnou schopností člověka řešit profesní a životní problémy vidí 46 respondentů zároveň Vrozené osobní předpoklady a Nabyté profesní/životní zkušenosti. Naopak za schopností člověka řešit profesní a životní problémy nevidí získané kvalitní vzdělání (14 respondentů z 68). Nejnižší podíl v odpovědích je, že tato schopnost neexistuje (2 respondenti z 68)

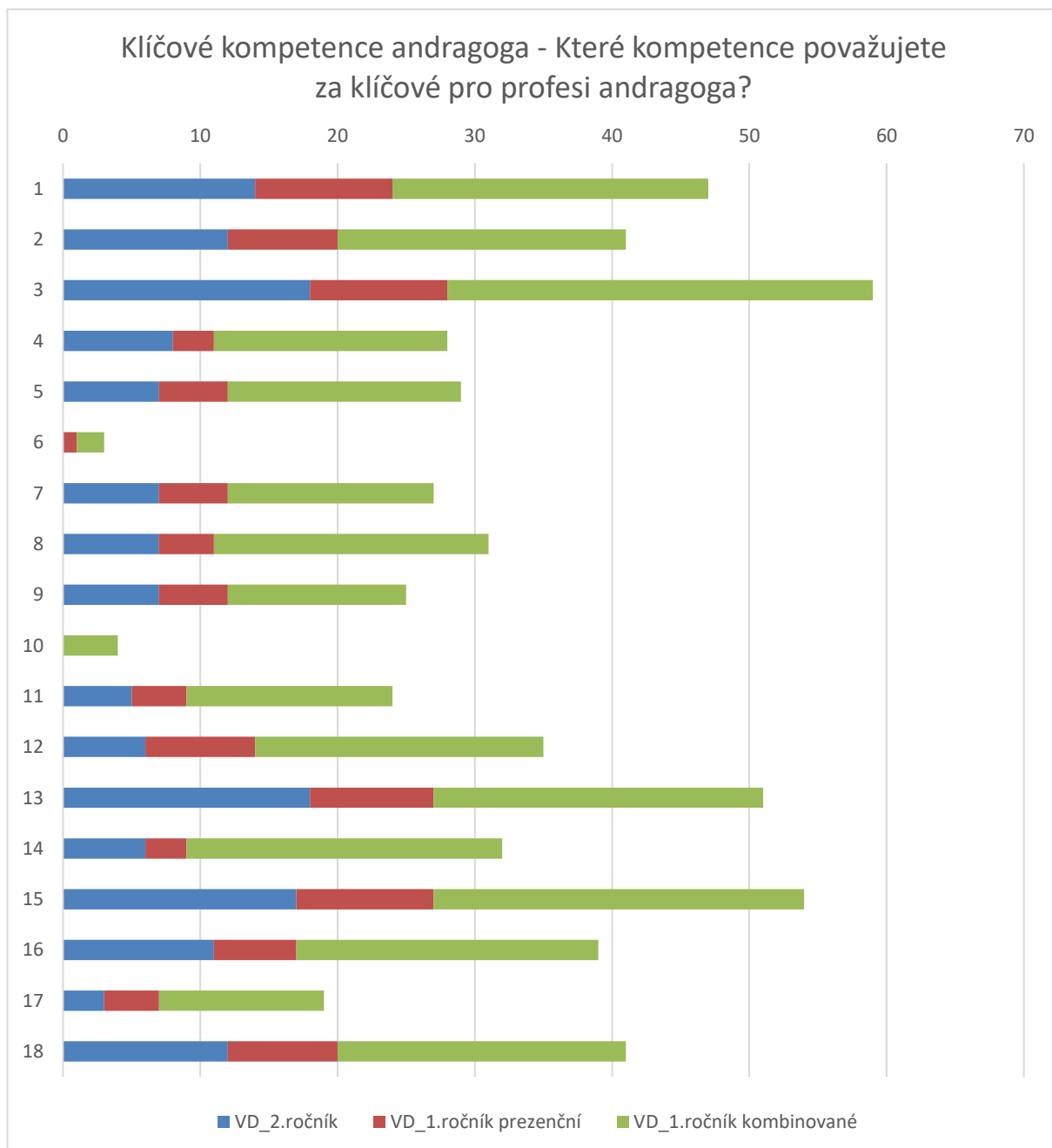


<b>Klíčové kompetence andragoga - Které kompetence považujete za klíčové pro profesi andragoga?</b>	22 resp.    11 resp.    35 resp.    68 resp.			<b>celkem</b>
	VD 2ročník	VD_1.ročník prezenční	VD_1.ročník kombinované	
1. ochota učit se	14	10	23	<b>47</b>
2. zodpovědný přístup k práci	12	8	21	<b>41</b>
3. schopnost komunikace	18	10	31	<b>59</b>
4. samostatnost	8	3	17	<b>28</b>
5. umět řešit krizové situace	7	5	17	<b>29</b>
6. manuální zručnost	0	1	2	<b>3</b>
7. práce s PC/IT technologie	7	5	15	<b>27</b>
8. adaptabilita a flexibilita	7	4	20	<b>31</b>
9. nést zodpovědnost	7	5	13	<b>25</b>
10. řidičský průkaz	0	0	4	<b>4</b>
11. pečlivost a přesnost	5	4	15	<b>24</b>
12. schopnost týmové práce	6	8	21	<b>35</b>
13. schopnost vést	18	9	24	<b>51</b>
14. schopnost rozhodovat se	6	3	23	<b>32</b>
15. didaktické schopnosti (andragog/vzdělavatel)	17	10	27	<b>54</b>
16. znalost personálních postupů (andragog/manažer)	11	6	22	<b>39</b>
17. jazyková vybavenost	3	4	12	<b>19</b>
18. důvěryhodnost a empatie	12	8	21	<b>41</b>

## Slovní hodnocení



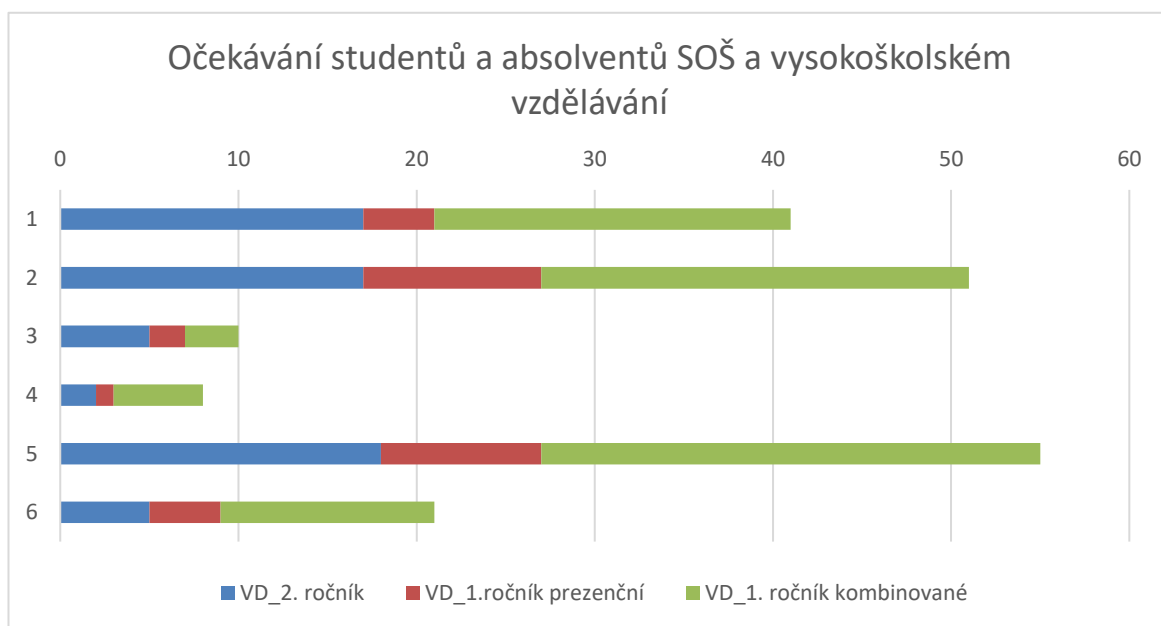
Jako klíčové kompetence andragoga jsou uváděny podle předpokladu schopnost komunikace (59 respondentů z 68), didaktické schopnosti (54 respondentů z 68) a schopnost vést. Významný počet respondentů (41 z 68) jako klíčovou schopnost andragoga uvedl důvěryhodnost a empatii. Jako nejméně důležitá kompetence andragoga byla uvedena manuální zručnost (3 respondenti z 68)



	22 resp.	11 resp.	35 resp.	68 resp.
<b>Očekávání studentů a absolventů SOŠ o vysokoškolském vzdělávání</b>	VD_2.ročník	VD_1.ročník prezenční	VD_1.ročník kombinované	<b>celkem</b>
1. Prohloubení všeobecného vzdělání	17	4	20	<b>41</b>
2. Posílení profesní způsobilosti	17	10	24	<b>51</b>
3. Získání manažerských kompetencí	5	2	3	<b>10</b>
4. Upevnění informační gramotnosti	2	1	5	<b>8</b>
5. Lepší uplatnění na trhu práce (lepší plat)	18	9	28	<b>55</b>
6. Prodloužení studentského života	5	4	12	<b>21</b>

### Slovní hodnocení:

Podle předpokladů absolventi SOŠ očekávají od VŠ studia lepší uplatnění na trhu práce (55 respondentů z 68), ale také posílení profesní způsobilosti (51 respondentů z 68). Překvapivě studenti oboru Vzdělávání dospělých neočekávají získání manažerských kompetencí (10 respondentů z 68), které jsou pro práci personalisty/andragoga významné. Nejméně je očekáváno upevnění informační gramotnosti (8 respondentů z 68)

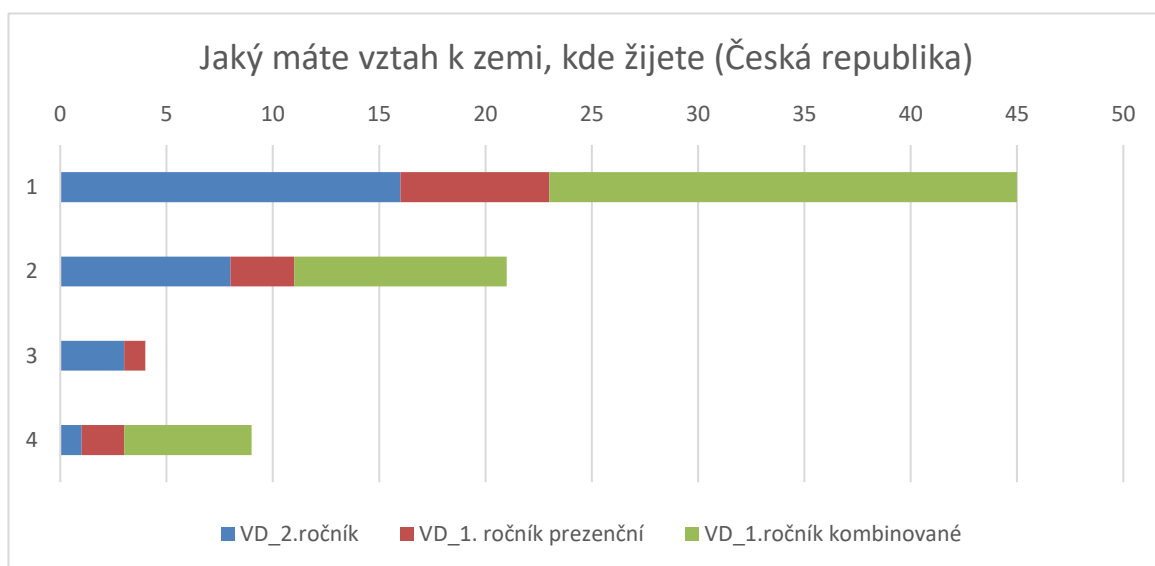


## 2. část - Názory studentů ke společenskému kontextu jejich vzdělávání

Jaký máte vztah k zemi, kde žijete (Česká republika)	22 resp.	11 resp.	35 resp.	68 resp.
	VD 2.ročník	VD_1.ročník prezenční	VD_1.ročník kombinované	celkem
1. Mám k této zemi citový vztah, jsem rád že zde žiji	16	7	22	<b>45</b>
2. Jsem hrdý, že jsem Čech, jsem rád, že zde žiji	8	3	10	<b>21</b>
3. Otázku vztahu k vlasti nijak neřeším, chci žít tam, kde je to pro mě výhodné	3	1	0	<b>4</b>
4. Cítím se více jako Evropan, než obyvatel ČR	1	2	6	<b>9</b>

### Slovní hodnocení

Studenti oboru Vzdělávání dospělých mají k České republice velmi pozitivní vztah. 45 respondentů je rádo, že žije v této zemi a 21 respondentů je hrdá na to že je Čech. Pouze minimum studentů tuto otázku neřeší (3 respondenti z 68)

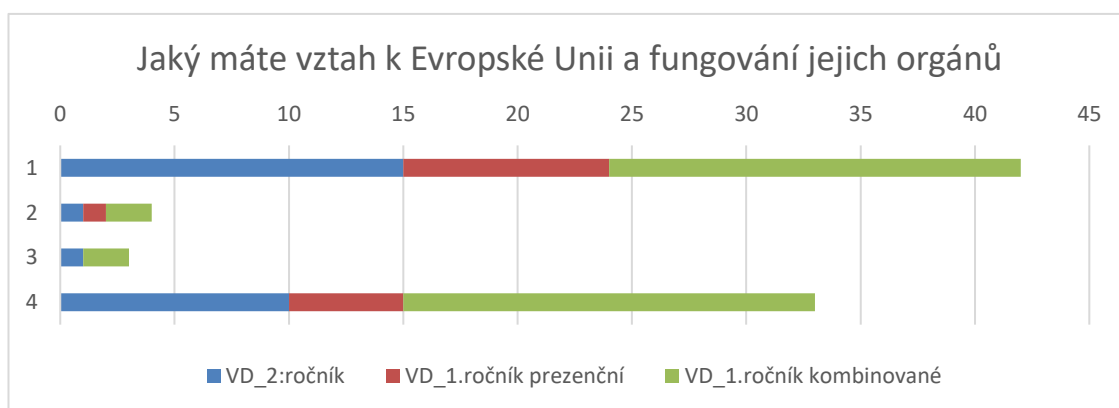


Jaký máte vztah k Evropské Unii a fungování jejích orgánů	22 resp.	11 resp.	35 resp.	68 resp.
	VD_2.ročník	VD_1.ročník prezenční	VD_1.ročník kombinované	celkem
1. Zachovat původní přínos EU (volný pohyb kapitálu, pracovních sil a služeb)	15	9	18	42
2. Plně integrovat energetickou a bezpečnostní politiku u všech členských států	1	1	2	4
3. Vytvořit nadnárodní stát s vládou a parlamentem (vládní, zákonodárná a soudní moc společná)	1	0	2	3
4. Zachovat EU jako dobrovolný spolek národních států	10	5	18	33

Poznámka: Žádný vztah k EU 2x

### Slovní hodnocení:

Studenti oboru Vzdělávání dospělých mají k Evropské instituci jako celku kladný vztah. 42 respondentů z 68 je pro zachování původního přínosu EU. Nejméně studentů si přeje vytvořit nadnárodní stát s vládou a parlamentem (3respondenti z 68)



## **Příloha C Podklady pro Focus group**

- A. Dotazovací arch k diskuzi k vybraným problémům kvality lidského kapitálu (první kolo).
- B. Základní teze k posouzení výsledků empirického šetření skupin studentů (druhé kolo).

## **A. Dotazovací arch k diskuzi k vybraným problémům kvality lidského kapitálu**

V rámci výzkumného projektu kvality lidského kapitálu studentů oboru Andragogika/ personalistika je nutno posoudit tyto dílčí problémy.

### **1. Výstupy studia v podobě měkkých dovedností**

Prosím vyjádřete svůj názor na to, jaké dovednosti by měli absolventi vysokoškolského studia v oboru získat. Prosím zvolte (zaškrtněte) maximálně tři priority z těchto možností. Můžete též přidat další dovednosti v tomto výčtu opomenuté!

- Motivace k dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji
- Schopnost řešit problémy
- Samostatnost v plnění úkolů
- Zběhlost v práci s informacemi
- Schopnost týmové práce a efektivní komunikace
- Strategické a koncepční myšlení
- Adaptace a flexibilita v pracovním prostředí
- Jiné (prosím doplňte)

---

---

---

### **2. Situace v elektronizaci výuky**

Prosím, jaké elektronické prostředky by měly být využívány ve vysokoškolském oboru Andragogika? Prosím zvolte (zaškrtněte) maximálně tři priority z těchto možností. Můžete též přidat i další prostředky v tomto výčtu opomenuté!

- dataprojektor
- počítač
- interaktivní tabule
- internet
- sociální síť
- interaktivní pracovní listy
- TV, rozhlas, video

- jiné (prosím doplňte)

---



---



---

### 3. Problém obecných schopností člověka řešit profesní a životní situace

Prosím, jaký máte názor na to, co tvoří obecnou schopnost člověka pro řešení pracovních a životních problémů. Prosím v první fázi respektujte vymezené dílčí prvky této schopnosti a dodejte jim význam (váhu) co se týká jejich vlivu na rozvoj této schopnosti v procentuálním rozložení (celek těchto dílčích faktorů by měl být tedy 100 %). Problému budeme věnovat vymezenou část diskuze, kde bude možné uplatnit i jiné pohledy na problematiku.

Dílčí faktor	Jeho procentuální podíl (vliv)
1. Vrozené schopnosti a předpoklady, tj. cílevědomost, píle, pracovitost atd.	
2. Získané kvalitní vzdělávání	
3. Nabyté profesní /životní zkušenosti	
4. Komunikační a vyjednávací dovednosti	
5. Pevné mezilidské vztahy, partnerství a přátelství s jinými lidmi	
6. Životní optimizmus, dobrá nálada a pozitivní přístup k životu	
Celkem	100 %

#### Možný komentář:

---



---



---

#### 4. Klíčové kompetence Andragoga/personalisty

Prosím vyjádřete mínění, jaké klíčové kompetence považujete pro danou profesi za prioritní? Prosím zvolte (zaškrtněte) maximálně tři priority z těchto možností. Můžete též přidat další klíčové kompetence, které byly v tomto výčtu opomenuté!

- Didaktické schopnosti
- Schopnost komunikace
- Důvěryhodnost a empatie
- Práce s PC/IT technologiemi
- Schopnost vést
- Schopnost týmové práce
- Znalost personálních postupů
- Adaptabilita a flexibilita
- Jiné (prosím doplňte)

---

---

---

---



**B Základní teze k posouzení výsledků empirického šetření skupin studentů (druhé kolo).**

**Teze č. 1**

Respondenti jsou jednoznačného názoru, že studium školy jim pomůže v jejich umístění na trhu práce, včetně dosažení většího platu. Na druhé straně se však domnívají, že studium jim neumožní zdokonalit se ve využívání elektronických digitálních technologií.

**K zamyšlení:**

Existuje názor, že v současných podmínkách je odbornost v dané profesi stejně důležitá, jako je schopnost využívat moderní informační technologie. Jak se díváte na tento problém z hlediska profese andragoga/personalisty? Existují možnosti jak v daném oboru andragogika rozšířit a zkvalitnit formování kompetencí v oblasti vyhledávání, zpracování a využití informací z digitálního prostoru?

**Váš názor je**

---

---

---

---

---

---

---

## **Teze č. 2**

Provedené empirické šetření celkem jasně ukázalo, že ve školní výuce roste využití počítačů, dataprojektorů či internetu. Současně klesá využití klasických médií jako je televize, video apod. Jistým, trochu překvapivým zjištěním je, že nejmodernější prostředky, tj. sociální síť či mobilní aplikace stojí (zatím) na okraji.

### **K zamyšlení:**

Nabízí se zde názor, že vysokoškolské vzdělávání nedostatečně reflektuje situaci ve společnosti, kdy zejména mladá generace „žije“ na sociálních sítích a využívá mobilní aplikace v práci i osobním životě. Nebo můžeme přijmout názor, že vyučování je didakticky založeno na powerpointových prezentacích a počítače jsou využívány jako důležitý informační zdroj. Co se týká vlastního učení studentů, tak přijmeme realitu, že studenti využívají sociální sítě (YouTube, LinkedIn, Facebook a další) jako prostředek k vysvětlení, doplnění učební látky? Nebo jste jiného názoru? Máte nějaké zkušenosti z využití sociálních sítích a mobilních aplikací ve své výuce?

### **Váš názor je**

---

---

---

---

---

---

---

### **Teze č. 3**

Respondenti jsou toho názoru, že výsledkem vzdělávání by měly být vědomosti či dovednosti na straně jedné a v té samé rovině utvořené měkké dovednosti, zejména komunikovat a prosadit se v konkurenci na trhu práce. Současně konstatují, že studium jim „nepřinese“ kompetence strategicky a koncepčně myslet a rozhodovat se.

### **Zamyšlení:**

Obecně existuje názor, že naše vysoké školství připravuje odborníky, ale převážně pro zaměstnanecké pozice. Že u nás chybí vysoké školy zaměřené na vyložení podnikatelství a manažerismus. Dalším názorem je to, že manažerské schopnosti se nezískají studiem, ale praxí na manažerských pozicích. Jaký je Váš názor? Nebylo by přece jenom vhodné hledat ve vysokoškolském studiu Andragogiky metody, které podporují manažerské dovednosti? Jak celou věc realizovat? Pro tento názor mluví i skutečnost, že vzdělávání dospělých jako pole praxe zahrnuje i vzdělávání a přípravu manažerů.

### **Váš názor je**

---

---

---

---

---

---

---

#### **Teze č. 4**

Respondenti se zabývali i pohledy na obecnou schopnost člověka řešit profesní a životní problémy. Jejich názor můžeme charakterizovat jako vyvážený. Jde v podstatě o propojení vrozených charakteristik osobnosti, získaných profesních a životních zkušeností při využití komunikačních dovedností. Zajímavé je, že podle názorů zkoumaných studentů nehraje ve zdokonalování této kompetence vzdělání jako takové ne právě významnou roli.

#### **Zamyšlení:**

Z logiky věci by mělo mít vzdělávání jeho úroveň a kvalita ve formování této schopnosti roli nejméně rovnocennou se získanými zkušenostmi z pracovního života. Pokud tedy platí teze, že vzdělání vede k získání poznatků, k rozšiřování obzoru absolventů škol a posiluje motivaci pro další poznání člověka, co může vysokoškolský učitel udělat proto, aby výuka naplnila více tyto cíle?

#### **Váš názor je**

---

---

---

---

---

---

---

## **Teze č. 5**

Respondenti uvažují o klíčových kompetencích andragoga/personalisty v kontextu práce s lidmi v organizacích. V tomto smyslu preferují zejména vlastnosti osobnosti (důvěryhodnost a schopnost empatie), didaktické schopnosti a komunikační dovednosti. Proti tomuto názoru asi nelze nic zásadního namítat. Myslíte si, lze v daném systému vysokoškolské výuky těchto kompetencí dosáhnout? Didaktické schopnosti k oboru patří a lze je asi metodicky podpořit.

### **Zamyšlení:**

Problémem jsou osobnostní předpoklady, podle některých poznatků jsou již dané od dětství. Další pohledy též zpochybňují možnosti vysokoškolské výuky při výcviku komunikačních dovedností. Není spíše adekvátní nadřadit těmto názorům prioritu přípravy andragogů spočívající ve vytvoření pevných struktur odborného poznání, vzdělávací a personální problematiky, které tvoří přirozený základ dalších, klíčových kompetencí v rámci této profese? Jak toto realizovat ve výuce?

### **Váš názor je**

---

---

---

---

---

---

---

## **Teze č. 6**

Společenský kontext školního vzdělávání byl v empirickém šetření dokumentován na problematice vlastenectví a evropanství. Zkoumaní studenti jsou zcela jasně vlastenečtí, jsou hrdi na to, že jsou Češi a rádi v České republice žijí. Necítí se Evropany. Evropskou unii vidí ve světle původní myšlenky volného pohybu lidí, práce, kapitálu výrobků a služeb.

### **Zamyšlení:**

Je potřeba si uvědomit, že tyto názory existují u zkoumaného vzorku studentů v době, kdy sílí tlak na další integraci Evropy na straně jedné a tendence euroskepticizmu až po názor opustit EU na straně druhé. Jak na daný problém reagovat ve vysokoškolské výuce? Možných variant je několik. Propagovat EU v rámci svých předmětů, uvádět nesporné klady například Evropského sociálního fondu jako investičního místa pro rozvoj lidských zdrojů a dalšího vzdělávání a tím podporovat evropskou orientaci studentů! Nebo být v tomto smyslu neutrální a předkládat fakta pro i proti a spoléhat na to, že studenti jsou dospělí lidé a vytvoří si vlastní názor? Nebo se řídit vlastní hodnotovou orientací tedy i v případě, že jste jako občané negativně naladění proti byrokracii EU?

### **Váš názor je**

---

---

---

---

---

---

---

---

Děkuji za spolupráci a těším se na společné diskuze k nastíněným problémům.

PhDr. Radka Löwenhofferová, MBA

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: PhDr. Radka Löwenhöfferová, MBA**

**Obor: Pedagogika/Andragogika**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Vývoj znalostní společnosti a specifikace konceptu vzdělanostního kapitálu**

**Rok: 2021**

**Počet stran textu bez příloh:<sup>1</sup> 132**

**Celkový počet stran příloh:<sup>2</sup> 24**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 62**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 58**

**Počet internetových zdrojů: 21**

**Školitel: PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.**

---

<sup>1</sup> zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)

<sup>2</sup> zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh