

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ
STUDIUM**

2015-2017

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ondřej Kupsa

**Mezigenerační učení na pracovišti: výzva pro firemní
vzdělávání v 21. století**

Praha 2017

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**MAGISTER COMBINED (PART TIME)
STUDIES**

2015-2017

DIPLOMA THESIS

Ondřej Kupsa

**Intergenerational learning in the workplace: a challenge for
corporate learning in the 21st century**

Prague 2017

The Diploma Thesis Work Supervisor: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Ondřej Kupsa

.....

Poděkování

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování doc. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D. za odborné vedení práce, jeho cenné rady, trpělivost a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou mezigeneračního učení na pracovišti. Autor práce tuto problematiku chápe jako poněkud zapomenutou a znovu objevenou příležitost a také výzvu firemního vzdělávání v 21. století. Text práce je rozdělen do dvou částí. Teoretická část práce formou přehledové literární rešerše charakterizuje současný stav zkoumání řešené problematiky. Analytická část práce je případovou studií konkrétní společnosti. Autor práce v ní hledá odpověď na hlavní výzkumnou otázku: je informální mezigenerační učení na pracovištích ve společnosti XY řešením předávání pracovních zkušeností mezi generacemi zaměstnanců a cestou k zachování kontinuity klíčových tacitních firemních znalostí?

Klíčová slova

Celoživotní učení, vzdělávání dospělých, firemní vzdělávání, učení na pracovišti, mezigenerační učení.

Annotation

This thesis deals with the issue of intergenerational learning in the workplace. Author work this issue seen as somewhat forgotten and rediscovered an opportunity and a challenge to corporate learning in the 21st century. The text is divided into two parts. theoretical part in the form of a briefing literature review describes the current state of exploration tackle. The analytical part is a case study specific společnosti. Autor work seeks to answer the key question: is informal intergenerational learning in the workplace in the company XY solution to the transfer of professional experience between generations of employees and the way to preserve the continuity of key business Tacit knowledge?

Keywords

Lifelong learning, adult education, workplace learning, intergenerational learning.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A UČENÍ NA PRACOVÍŠTI.....	11
1.1 Celoživotní učení v teorii a strategických dokumentech	12
1.2 Firemní vzdělávání zaměstnanců.....	20
1.3 Učení na pracovišti	24
2 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ NA PRACOVÍŠTI	30
2.1 Mezigenerační učení – vybraná teoretická paradigmat.....	30
2.2 Mezigenerační učení a koncept industry 4.0	40
PRAKTICKÁ ČÁST	
3 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ NA PRACOVÍŠTI VE SPOLEČNOSTI XY –	
PŘÍPADOVÁ STUDIE	44
3.1 Výzkumný design	44
3.1.1 Výzkumný problém a výzkumná strategie	44
3.1.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	47
3.2 Charakteristika případu mezigeneračního učení na pracovišti ve společnosti XY	49
3.2.1 Představení společnosti XY jako objektu výzkumu a výzkumný soubor.....	49
3.2.2 Mezigenerační učení ve strategii firemního vzdělávání společnosti XY	51
3.2.3 Rodinní podnikatelé a zaměstnanci o mezigeneračním učení ve společnosti XY	56
3.3 Diskuze výzkumných zjištění a doporučení pro změnu současného stavu	69
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	76
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	81

ÚVOD

Problematika mezigeneračního učení patří k tradičním andragogickým tématům. Mezigenerační učení není novým tématem; jen se pravděpodobně znovu objevují jeho možnosti v kontextu nových společenskoekonomických faktorů. Ty zvyšují jeho důležitost a dělají z něj nejen aktuální předmět výzkumného zájmu, ale také naléhavý problém firemní praxe a modifikace praktikovaných modelů firemního vzdělávání. I když se mezigenerační učení stává velmi aktuálním andragogickým tématem, nedá se než souhlasit s názorem J. Průchy, který zastává názor, že „...v české andragogice je problém mezigeneračního učení ve firemním prostředí minimálně objasňován – jak v teoretické, tak výzkumné rovině.“¹ Realizované a publikované andragogické výzkumy mezigeneračního učení se podle něj v první řadě soustředí na informální mezigenerační učení v rodinách a ve školách a pokud se mezigenerační učení zkoumá na pracovišti, tak je to zase jen v prostředí škol. Otázky a problémy mezigeneračního učení ve firemním prostředí se podle J. Průchy dosud nestaly předmětem širšího výzkumného zájmu.² I v databázích nejlepší praxe se zkušenosti z mezigeneračního učení ve firmách začínají objevovat až v posledních letech. Je přirozené, že se tak děje především v souvislosti se zkušenostmi z realizace programů prvnáslednictví v českých rodinných firmách. Právě proto J. Průcha upozorňuje na skutečnost, že se problematika mezigeneračního učení na pracovištích stává jednou z výzev andragogického výzkumu a novým výzkumným polem pro 21. století.³ Proto je téma práce zúženo na mezigenerační učení ve firemním prostředí, i když není možné opomenout jeho širší teoretické ukotvení v problematice celoživotního učení, firemního vzdělávání a age managementu.

Mezigenerační učení na pracovištích je svým způsobem reflexí přirozeného střídání generací zaměstnanců. V tomto procesu se nejenže přenášejí, ale i kriticky přehodnocují zkušenosti předcházejících generací zaměstnanců a obohacují se o zkušenosti mladších generací. V kritickém přehodnocování zkušeností předcházejících generací může docházet i k mezigeneračním konfliktům. Mezigenerační učení nejen na pracovišti je jednou z možností, jak mezigeneračním konfliktům předcházet anebo je

¹ PRUCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 60-61.

² Tamtéž

³ Tamtéž

zmírnit, i když se jejich existence nikdy nedá zcela eliminovat. Ve věkových kohortách půjde o sledování mezigeneračního učení na pracovišti mezi generacemi baby boomers, X, Y a Z.

Diplomová práce je v oborovém kontextu zařaditelná do kategorie tzv. mezigeneračních studií, která je možné podle Sancheze chápat jako „...*soubor teoretických, výzkumných a aplikačních znalostí a aktivit, které jsou zaměřeny na vytváření přínosů z mezigeneračních interakcí.*“⁴ Mezigenerační učení v konkrétní firmě bude v textu diplomové práce posuzováno podle Evansova konceptu, který je definuje jako trojdimenzionální učení: na pracovišti, prostřednictvím pracoviště a pro pracoviště.

Pro zpracování tématu práce je k dispozici poměrně široký rozsah titulů odborné literatury českých i zahraničních autorů, i když u českých autorů se dá konstatovat, že se touto problematikou zabývá poměrně úzký okruh odborníků.⁵

Teoretická část práce bude zpracována jako přehledová literární rešerše odborné literatury, ve které bude charakterizován současný stav řešené problematiky v odborné literatuře.

Výzkumná část práce bude mít podobu případové studie podle metodiky J. W. Creswela.⁶ V případové studii, která se řešenou problematikou zabývá, budou hledány odpovědi na následující výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: Je informální mezigenerační učení na pracovištích ve společnosti XY řešením předávání

⁴ SANCHÉZ, M. Challenges to intergenerational Studies. *Journal of intergenerational Studies*. 2006. 4(2), s. 107.

⁵ Např. BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010.; CIMBÁLNÍKOVÁ, L. et al. *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+ : metodická příručka*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012.; MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.; NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.; PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014.; PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002.; RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (Eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.; TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8. VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9

⁶ Viz CRESWEL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage, 2007.

pracovních zkušeností mezi generacemi zaměstnanců a cestou k zachování kontinuity klíčových tacitních firemních znalostí? Z ní jsou odvozeny dílčí výzkumné otázky:

- Jaké jsou ve vybrané firmě podmínky pro mezigenerační učení na pracovišti a jaký význam má mezigenerační učení na pracovišti ve strategii firemního vzdělávání?
- Jak zaměstnanci a manažeři vnímají mezigenerační učení na pracovišti?
- Co ovlivňuje mezigenerační učení na pracovištích ve firmě XY?
- Jaké jsou efekty mezigeneračního učení na pracovištích ve firmě XY a jak tyto efekty vnímají zaměstnanci a manažeři?

Povaze řešeného problému a povaze případové studie odpovídá kvalitativní výzkumná strategie. Cílově nebude zaměřena na verifikování nějaké hypotézy, ale na vysvětlení konkrétního problému firemního vzdělávání a způsobů, jak se ve firemních podmínkách řeší a hledání odpovědi na další otázku - co je pro firemní podmínky z teoretických východisek praxi aplikovatelné a také teoreticky zobecnitelné v rámci tzv. dobré praxe a v čem firemní praxe může obohatit teorii? Pro poznání firemní reality bude jako hlavní technika sběru dat použita obsahová analýza interních dokumentů firmy a polostrukturované rozhovory s manažery. Pro identifikaci a analýzu názorů zaměstnanců budou jako hlavní technika sběru dat využity polostrukturované rozhovory se zaměstnanci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A UČENÍ NA PRACOVÍŠTI

Otázka učení, jeho funkce a významu v životě lidí a lidské společnosti existuje od pradávna. Uvažování o tomto problému je vlastně hledáním odpovědi na otázku, jak žít v měnícím se světě. Podle P. Burkeho „...*historické, ekonomické a společenské proměny dovedly dnešní společnost do bodu, kdy je definována a postavena na vědomostech, úloze učení v životě člověka.*“⁷

V dnešní ekonomice, jednoznačně orientované na profit a úspěch, se neustále zvyšují požadavky na výkon a kvalifikaci zaměstnanců. K tomu navíc přistupuje demografický trend všeobecného stárnutí populace, který je nezastavitelný a neovlivnitelný. Společenské a ekonomické systémy tento trend nemohou zvrátit, mohou jej jen zmírnit a minimalizovat jeho důsledky. V andragogické teorii to přináší nové výzkumné pole, které vzniklo propojením dvou teoretických konceptů: konceptu učení se na pracovišti s konceptem mezigeneračního učení. I když je toto výzkumné pole postupně v zahraniční odborné literatuře zkoumáno, v české andragogické literatuře se mu zatím nedostává adekvátní pozornosti odborné veřejnosti. Navíc je důležité propojit toho výzkumné pole s dalšími: řízením organizací a age managementem. Nejširším teoretickým rámcem pro zkoumání problematiky mezigeneračního učení ve firemním prostředí je koncept celoživotního učení.

V úvodu kapitoly je na místě vysvětlující poznámka ke struktuře dalšího textu. Vzhledem k tomu, že je nosným tématem práce mezigenerační učení na pracovišti, nechal se autor práce do jisté míry inspirovat víceúrovňovou hierarchií firemních strategií. Obrazně řečeno – strategie na korporáční úrovni je představována strategickými dokumenty ČR a unijními dokumenty, které se zabývají celoživotním učením a vzděláváním. Ty vymezují poslání vzdělávání, vize a cíle vzdělávání

⁷ BURKE, P. *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha: Karolinum, 2007.; BURKE, P. *Společnost a vědění. II, Od Encyklopedie k Wikipedii*. Praha: Karolinum, 2013.; DOPITA, M. Zdroje a původ konceptu znalostní společnosti. *Pedagogika.sk* [online], 2010, roč. 1, č. 1, s. 7–30 [cit. 2016-08-14]. Dostupné na: < <http://www.casopispedagogika.sk/studie/subkultura-pedagogickych-a-andragogickych-vied.html> >

v 21. století. Ve firemní praxi se pak korporátní strategie dekomponuje v realizačních krocích do strategie na funkční a strategie na provozní úrovni. V tomto duchu je strategie na funkční úrovni představována jako teorie firemního vzdělávání a strategie firemního vzdělávání a strategie na provozní úrovni je pak v následujícím textu řešena jako samostatný problém mezigeneračního učení na pracovišti. Pravděpodobně si takový postup může najít jak své zastánce, tak i odpůrce, nicméně se domnívám, že je v rámci autorského přístupu možný

1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V TEORII A STRATEGICKÝCH DOKUMENTECH

O definování obsahu pojmu celoživotní vzdělávání a celoživotní učení se v odborné literatuře pokouší a pokoušela řada autorů, kteří se lišili především v oborovém a metodologickém přístupu. Autoři odborné literatury od dříve používaného pojmu celoživotní vzdělávání inklinují k výstižnějšímu pojmu celoživotní učení. Např. M. Kopecký uvádí, že se „...v odborných kruzích v posledních desetiletích diskutuje o nutnosti posunutí pozornosti od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení, právě proto, že pojem vzdělávání je prakticky vyhrazen formalizovaným postupům, zatímco pojem učení se vztahuje i na neformální procesy.“⁸ Mezigenerační učení jako součást celoživotního učení v obecném smyslu a v organizačním prostředí firem má ale hlavně informální podobu, což vyplývá z jeho podstaty, jak bude objasňovat samostatná kapitole textu práce. Změnu v odborné terminologii ve své publikaci zaznamenává i H. Vychová, která tvrdí, že nahrazení pojmu vzdělávání pojmem učení více odpovídá novému pojetí. Vzdělávání je podle ní hlavně chápáno a interpretováno jako aktivita, která probíhá ve školách. Takové spojení pak podle ní může vést k nepřesnému až neúplnému výkladu konceptu.⁹

Vlastní vymezení pojmosloví se soustřeďuje především na pojem celoživotní učení, i když je v současné době souběžně používán pojem celoživotní vzdělávání jako

⁸ KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 12.

⁹ VYCHOVÁ, H. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU* Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. 2008, s. 17.

jeho synonymum. M. Kopecký ve své publikaci cituje M. Oelse, podle nějž „...*termín celoživotní učení se vztahuje ke všem aktivitám, které přinášejí znalosti, dovednosti a kompetence pro oblast osobního života, stejně jako pro občanskou, sociální nebo profesní sféru.*“¹⁰

Obdobně pohlíží na celoživotní učení J. Průcha a kol. Podle něj se v posledních desetiletích do popředí dostává vzdělávací politika cílově zaměřena k celoživotnímu (permanentnímu) vzdělávání (učení) jako koncept, podle něhož se lidé musí vzdělávat (učit) v průběhu celého života. Nejde jen o nový pohled na vzdělávání; především jde o zajištění dostupnosti vzdělávání pro všechny občany jakéhokoli věku, v souladu s jejich potřebami a zájmy.¹¹

V odborné literatuře se nejčastěji v charakteristice celoživotního učení cituje definice podle „Strategie celoživotního učení“ z roku 2007. Autoři definice celoživotní učení chápou jako „...*zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.*“¹²

Je zřejmé, že tato definice má svou inspiraci v Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, ve které je celoživotní vzdělávání definováno jako „...*veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.*“¹³

Celoživotní vzdělávání podobně definuje i MŠMT. V Průvodci dalším

¹⁰ KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. 2004, s. 12.

¹¹ PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, M.. *Pedagogický slovník*. 2009, s. 33.

¹² *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. [online]. [cit. 2016-08-12]. Dostupné z: www.nuov.cz/uploads/.../Strategie_celozivotniho_uceni_CR201206.doc

¹³ ROZHODNUTÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. [online]. [cit.2016-08-05]. Dostupné z: http://www.naep.cz/project-data/Rozhodnuti_LLPC1720-2006-ES.pdf

vzděláváním 2010 se konstatuje, že „...celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání. Zahrnuje všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo něj), které jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“¹⁴

Koncept, který se prosazuje pro celoživotní učení 21. století, má svůj původ ve druhé polovině minulého století. Jako první tuto myšlenku prezentovaly světové konference UNESCO o vzdělávání dospělých v Elsinoru v roce 1949 a Montrealu v roce 1960. Koncept „permanentního vzdělávání“ byl představen v Radě Evropy v roce 1966. Pojem permanentní vzdělávání jiným označením vyjadřoval princip neustálého ožívání vědomostí, profesních znalostí a dovedností, což by se dalo jinými slovy vyjádřit jako princip tzv. „držení kroku s dobou“ v oblasti vzdělávání. „Permanentní vzdělávání“ je také základem vzdělávací politiky budoucnosti, která byla formulována ve zprávě UNESCO „Učit se být“ z roku 1972. Na začátku 70. let minulého století skupina ministrů školství OECD nabídla koncept „periodického vzdělávání“, podle něhož mělo docházet ke střídání období vzdělávání a zaměstnání. To byla jakási alternativa k prodlužování nepřerušené školní docházky. Cílem „periodického vzdělávání“ mělo být odstranění postupného a přirozeného zaostávání vědomostí z primárního vzdělávání a pracovního života.

Koncept celoživotního učení pro 21. století nezávisle na sobě prezentovaly na konci devadesátých let minulého století tři mezinárodní organizace. Mezinárodní komise UNESCO vydala v roce 1996 zprávu „Učení je skryté bohatství“. Jednání ministrů školství OECD v roce 1996 schválilo strategii „Celoživotní učení pro všechny.“ Evropská unie publikovala na konci roku 1995 tzv. Bílou knihu „Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti“. Dokument s názvem „Na cestě k Evropě vědění“ z roku 1997 vyjadřuje cíle Evropské unie ve vzdělávání pro první dekádu nového tisíciletí.

Nové pojetí celoživotního vzdělávání a učení pro 21. století zahrnuje všechny aktivity učení a poznávání v průběhu života. V dokumentu „Na cestě k Evropě vědění“

¹⁴ Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.[online].[cit.2016-08-07]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/11567>

se uznává, že vzdělávání a učení probíhá v mnoha rozmanitých prostředích a že nemusí nutně mít jen formalizovanou podobu. Naopak, v mnoha prostředích se lidé učí spontánně od sebe navzájem, což je nejtypičtější v průběhu výkonu povolání anebo v určitých komunitách. Středem pozornosti je učící se jedinec a jeho vzdělávací potřeby. Ve společnosti vědění a znalostí, jak bývá označována společnost třetího tisíciletí, se do popředí dostává také požadavek „naučit se učit“ jako důležitý předpoklad pro celoživotní učení.

Mimořádný summit EU, který proběhl 23. a 24. března 2011 v portugalském Lisabonu o zaměstnanosti, ekonomických reformách a sociální soudržnosti ve svém názvu obsahuje velmi důležitý doplněk - směrem k Evropě založené na inovacích a znalostech. To signalizuje důležitou okolnost, že si Evropská unie uvědomila, že dosavadní možnosti rozvoje, založené hlavně na zvyšování průmyslové výroby, čerpání přírodních zdrojů a zpracování surovin již vyčerpány a jedinou možností dalšího rozvoje nabízí nasazení informačních a telekomunikačních technologií a budování znalostní společnosti a ekonomiky založené na informacích a znalostech.¹⁵

Současný koncept celoživotního učení postupně stírá hranice mezi tradičními a doplňkovými formami vzdělávání. Respektuje ale tradiční dělení celoživotního učení na odborné, zájmové a občanské. Dnes má každý člověk možnost v kterémkoliv období svého života rozvíjet své znalosti, zvyšovat svou kvalifikaci, získávat nové dovednosti a nemusí to být jen v prostředí tradičních vzdělávacích institucí, ale i vzděláváním v zaměstnání, ve volném čase, ve specializovaných kurzech, v zájmových organizacích, které nabízí nové metody, formy, způsoby a prostředky vzdělávání na bázi informačních a komunikačních technologií.

Vzdělání se stalo hodnotou, která zvyšuje kvalitu pracovního i osobního života a je jedním z důležitých parametrů konkurenceschopnosti jednotlivců na trhu práce. Zaměstnavatelé ale na trhu práce vedle dosaženého formálně prokázaného vzdělání stále větší význam přikládají faktickým kompetencím pro konkrétní pracovní pozice: Jde o zkušenosti a praktické dovednosti, které člověk získal v průběhu pracovního života a které pro nového zaměstnavatele může využít. Personálně marketingová praxe a praxe

¹⁵ PETERKA, J. *EU: vstříc znalostní společnosti*. [online]. [cit. 2016-08-9]. Dostupné z: <http://www.earchiv.cz/anovinky/ai4092.php3>

posuzování odborné způsobilosti uchazečů stále větší význam přikládá znalostem, osvojeným mimo rámec formálních institucí.

V dnešní době je formální, institucionalizovaná podpora vzdělávání nahrazována komplexními vzdělávacími strategiemi, které usilují o vzájemné propojení formálního vzdělávání se vzdáváním doplňkovým, firemním a vlastním učením se praktickou zkušeností. S odkazem na dokumenty Evropské unie (White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society, A Memorandum on Lifelong Learning, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality, Resolution of lifelong learning) na tuto novou skutečnost poukazují M. Rabušicová a L. Rabušic, kteří zdůrazňují, že „...právě celospolečenský kontext je důvodem vzniku konceptu celoživotního učení, jehož cílem je zajištění konkurenceschopnosti a zajištění inkluzivní, soudržné společnosti.“¹⁶ Vzdělávací prostor, ve kterém se člověk tradičně pohyboval a pohybuje, se tak v dnešní době značně rozšiřuje o další vzdělávací prostředí. Podle M. Rabušicové a L. Rabušice má celoživotní učení a vzdělávání usnadňovat přechody mezi zaměstnáními, pozicemi a rolemi, které před jedince staví dynamika společenského a ekonomického vývoje. Také bude zadávat nové požadavky na procesy a formy učení, vzdělávání a také na učící se jedince.¹⁷

Strategické dokumenty k celoživotnímu učení vycházejí ze širšího strategického rámce rozvoje lidských zdrojů, především „Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku“ z roku 2003. V logice posloupnosti strategických dokumentů (od vize ke strategii a její implementaci) tomuto dokumentu předchází „Vize rozvoje České republiky do roku 2015“. Dokument „Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku“ operuje se základním pojmem rozvoj lidských zdrojů. Autoři dokumentu v části, ve které vysvětlují používané pojmy, uvádějí: „...termín rozvoj lidských zdrojů používáme a podle strategie RLZ pojímáme v souladu s převládající současnou mezinárodní praxí, která jím rozumí celoživotní vzdělávání a učení (formální i neformální), včetně učení z praxe (informální), orientované zejména na lepší pracovní uplatnění, zvýšení kompetencí

¹⁶ Podrobněji viz RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L., (Eds). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

¹⁷ Podrobněji viz RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

a výkonnosti jednotlivců i týmů, a zahrnuje pod tento pojem širokou škálu aktivit, příležitostí a stimulů ve vzdělávací soustavě, v hospodářské praxi, veřejné správě i jiných sektorech.“¹⁸ Z terminologického hlediska je důležitá především poslední část definice, která naznačuje, že pojem rozvoj lidských zdrojů je obsahově otevřený a umožňující akceptovat nové výzvy pro rozvoj lidských zdrojů ve čtvrté průmyslové revoluci a na které postupně reagují další strategické dokumenty v současném unijním programovacím období 2014+.

Z dokumentů, které předznamenávají nové požadavky na celoživotní učení 2014+ a které víceméně představují nové výzvy a nový prostor pro mezigenerační učení je nutné zmínit ty, které reagují na nové trendy v průmyslu a z nichž je možné odvodit nové požadavky. Jde především o dokument „Iniciativa Průmysl 4.0“¹⁹ Ministerstva průmyslu a obchodu České republiky a vládní dokument „Národní politika výzkumu, vývoje a inovací České republiky na léta 2016 – 2020.“²⁰ Na první pohled jakoby s andragogickou problematikou nesouvisejí; jejich obsah ale velmi přesně popisuje nové výzvy pro andragogický výzkum, systém vzdělávání obecně a celoživotní odborné učení.

„Nové technologie rychle mění tvář naší ekonomiky i náš způsob života. Čtvrtá průmyslová revoluce nepřináší zásadní změny pouze pro oblast průmyslové výroby. Jedná se o zcela novou filozofii přinášející celospolečenskou změnu a zasahující celou řadu oblastí od průmyslu, přes oblast technické standardizace, bezpečnosti, systému vzdělávání, právního rámce, vědy a výzkumu až po trh práce nebo sociální systém. Je třeba počítat s tím, že dovednosti budou zastarávat velmi rychle. Jazyková vybavenost bude samozřejmostí, stejně jako schopnost komunikovat a spolupracovat. I podoba technických dovedností se bude modifikovat. Čistě technologické znalosti ustoupí znalostem a schopnostem navrhnout vhodné řešení pro určitý způsob použití a podle potřeb zákazníka. Namísto dřívějších znalostí toho, jak se co vyrobí, bude důležitější

¹⁸ *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. 2003. [online]. [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/koncepce/Strategie_rozvoje_lidskych_zdroju_pro_Ceskou_republiku.pdf

¹⁹ Podrobněji viz *Průmysl 4.0*. Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR. [online]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/koncepce/Strategie_rozvoje_lidskych_zdroju_pro_Ceskou_republiku.pdf

²⁰ Podrobněji viz *Národní politika výzkumu, vývoje a inovací České republiky na léta 2016 – 2020*. [online]. Dostupné z: <http://vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=682145>

*vědět, k čemu má výrobek sloužit a umět navrhnout, jaké má mít vlastnosti a jak má vypadat. To je spojeno nejen se změnou znalostí, ale i změnou způsobu myšlení. S využitím nových technologií se výrazně změní i způsob řízení podniků, výrobních procesů a služeb. To vyžaduje zcela nové kompetence, které jsou označovány jako e-leadership.*²¹

Z posledně zmíněných dokumentů vyplývá, že andragogický výzkum by neměl v oblasti nových témat celoživotního odborného učení jen ex post reflektovat proměny, ke kterým došlo v podnikání a ve firemním vzdělávání, ale sledováním a analýzou nových trendů také aktivně vstupovat do procesu tvorby nových strategií a systémů firemního vzdělávání, i když se asi nedá předpokládat, že by v nejbližší době vznikl nový procesní model firemního vzdělávání pro Průmysl 4.0, než ten, který popisuje současná odborná literatura. V každém případě ale bude muset reagovat jinou strategickou orientací – ne připravovat zaměstnance pro pracovní pozici, ale pro změnu, inovace a celkovou kariérovou flexibilitu.

K předchozímu textu je na místě připsat ještě drobnou terminologickou poznámku: od roku 2001 se v české odborné literatuře i různých dokumentech objevuje i pojem všeživotní učení (lifewide learning) jako synonymum pojmu celoživotní učení. Tento pojem v českém jazykovém prostředí nezdolal; i když je možné se s ním občas setkat v odborné literatuře nebo odborné komunikaci. Druhá poznámka má také terminologický charakter: společnost 21. století je často označována jako učící se společnost. Literatura, která se zabývá firemním vzděláváním, pojem učící se společnost používá také. Jde o Sengeho koncept učící se společnosti, v němž je ale pojem společnost je používán spíše jako synonymum pro organizaci, podnik, firmu.²²

Pravděpodobně není třeba podrobněji vyargumentovat tvrzení, že celoživotní učení je konceptem s velmi širokým sociálním kulturním a ekonomickým rozsahem. Evropská unie ve strategii „Evropa 2020 za hlavní strategický rozvojový cíl stanovila dosažení pozice nejkonkurenceschopnější ekonomiky, která bude založena na znalostech, schopnosti udržet hospodářský růst a lepších pracovních podmínkách a

²¹ *Národní iniciativa Průmysl 4.0.* Svaz průmyslu ČR. <http://www.mpo.cz/assets/dokumenty/53723/64358/658713/priloha001.pdf>

²² Např. SENGE, P. M. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace.* Praha: Management Press, 2007.; TICHÁ, I. *Učící se organizace.* 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2005.

sociální soudržnosti ve spojení se vzděláním pro inteligentní růst jako jednou z priorit.²³

Vzdělávání pro inteligentní růst je velmi úzce spojeno s praxí firemního vzdělávání. Znamená to, že se andragogické zkoumání musí více orientovat na pracovní prostředí a ty vzdělávací procesy ve firmách, které se odehrávají v přirozeném a neformálním střídání generací zaměstnanců. Pokud se použije marketingová terminologie, je mezigenerační učení nízkonákladové nebo téměř beznákladové s vysokou mírou pedagogické efektivity. Proto se ani nedají opomenout diskuze, které se o přínosech celoživotního učení pro organizace vedou. Na obrázku 1 jsou prezentovány podle modelu operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost v programovacím období dotačních titulů Evropské Unie 2009 – 2015.

Obrázek 1: Benefity z uplatnění konceptu celoživotního učení

STÁT	ZAMĚSTNAVATEL	JEDINEC
<ul style="list-style-type: none"> ✓ VYŠŠÍ ZAMĚSTNANOST ✓ VYŠŠÍ KONKURENCESCHOPNOST ✓ ZNALOSTNĚ ORIENTOVANÁ EKONOMIKA ✓ PODPORA MOBILITY OBČANŮ ✓ ROVNÝ PŘÍSTUP ✓ ŠANCE PRO ZNEVÝHODNĚNÉ SKUPINY, MIGRANTY A NÍZKO-KVALIFIKOVANÉ 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ KVALIFIKOVANÍ A MOTIVOVANÍ ZAMĚSTNANCI ✓ VYŠŠÍ KONKURENCESCHOPNOST ✓ RŮST PRODUKTIVITY PRÁCE ✓ MOŽNOST OVLIVNIT PROFIL KVALIFIKACE (NSK) ✓ LEPŠÍ IMAGE FIRMY 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ MOŽNOST ZVÝŠIT A PROHLouBIT KVALIFIKACI ✓ VYŠŠÍ ZAMĚSTNATELNOST ✓ ZLEPŠENÍ POSTAVENÍ NA TRHU PRÁCE, PODPORA MOBILITY ✓ MOTIVACE K OSOBNÍMU ROZVOJI ✓ ZVÝŠENÍ SOCIÁLNÍHO STATUSU ✓ ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI ✓ ZMĚNA POSTOJE K ČŽU ✓ MOTIVACE POKRAČOVAT V DV
<p>ZMĚNA PŘÍSTUPU V MYŠLENÍ SPOLEČNOSTI SMĚREM KE KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ A POSKYTNUTÍ MOŽNOSTI UZNAT KVALIFIKACI ZÍSKANOU V PRŮBĚHU ŽIVOTA RŮZNÝMI CESTAMI.</p>		

Zdroj: *Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.*[online].[cit.2016-08-12] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/11567>, upraveno.

²³ Viz Strategie Evropa 2020. Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění. [online]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF>

Z českých důležitých dokumentů, které se danou problematikou zabývají, je potřebné zmínit dva: prvním je Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007, druhý je novější, navazuje na ni a reaguje na podmínky pokračující informatizace a digitalizace. Tímto dokumentem je „Strategie digitálního vzdělávání na období do roku 2020“, která byla přijata vládním usnesením č. 927/2017 z listopadu 2014. Ta sleduje vytvoření takových vzdělávacích procesů a vzdělávacího prostředí, které budou reflektovat a využívat digitální technologie v celoživotním učení. Mimo jiné je jedním z jejich cílů umožnit, aby do vzdělávání pronikly nové metody a způsoby učení prostřednictvím digitálních technologií. I když je strategie digitálního vzdělávání primárně zaměřena na školské prostředí, není možné opomenout její širší přesah přes hranice školského prostředí.

V širším přesahu do procesů celoživotního učení, firemního vzdělávání a mezigeneračního učení na pracovišti jde především o zajištění nediskriminačního přístupu k digitálním zdrojům vzdělávání, vytvoření podmínek pro rozvoj digitálního gramotnosti a informatického myšlení učících se jedinců a týmů, hledání inovačních metod a postupů v digitálním vzdělávání a zvýšit připravenost společnosti na integraci digitálních technologií do vzdělávání.²⁴ Sama o sobě strategie digitálního vzdělávání otevírá poměrně široký nový prostor pro andragogický výzkum ve firemním prostředí a v procesech mezigeneračního učení na pracovištích.

1.2 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚSTNANCŮ

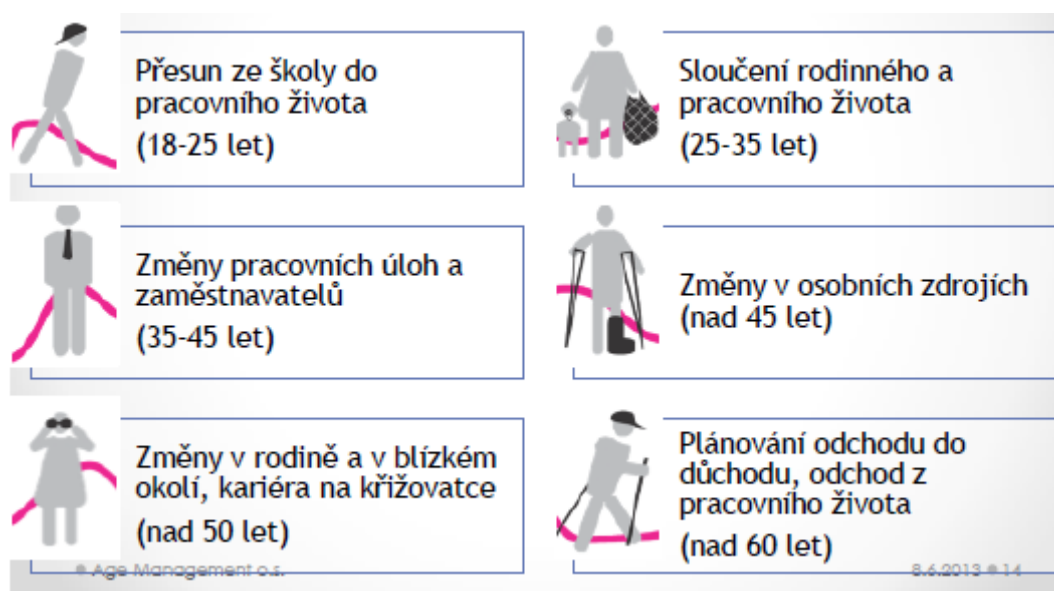
Firemní vzdělávání je časově nejdelším úsekem vzdělávání dospělých, pokud se na ně pohlíží z úhlu délky etap životní dráhy jedince. Z. Palán je definuje jako „...nepřetržitý proces poskytování příležitostí k učení a osobnímu rozvoji, směřujícímu k rozšíření znalostí a dovedností, uskutečňování různých vzdělávacích akcí a plánování, realizaci a vyhodnocování vzdělávacích programů. Zahrnuje zejména rozvoj kvalitativních stránek pracovní síly zaměstnanců, včetně rozvoje osobnosti.“²⁵ Do širšího kontextu se vzděláváním dospělých dává firemní vzdělávání i O. Pavlík a kol., když tvrdí,

²⁴ Strategie digitálního vzdělávání roku 2020. MŠMT. 2014. [online]. [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: http://vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf

²⁵PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997, s. 102.

že vzdělávání dospělých je „... komplexní systém institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, a které rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy i jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci i mimo pracovní život.“²⁶ Další souvislosti firemního vzdělávání zmiňuje I. Štorová, která v grafickém vyjádření objasňuje, jak se v určitých životních etapách mění obsah firemního vzdělávání, které zprostředkovaně sleduje i cíle osobního a rodinného života zaměstnanců.

Obrázek 2: Životní mezníky zaměstnanců a možnosti jejich řešení



Zdroj: ŠTOROVÁ, I. *Age management v kontextu genderových a životních příležitostí*. Brno: Age management, o. s., 2013. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/ilona-storova-age-management-pdf.aspx

Velmi často je v literatuře citována definice firemního vzdělávání M. Armstronga: Podle něj je firemní vzdělávání „...systematické přizpůsobování chování učení, ke kterému dochází v důsledku vzdělávání, instruktáží, rozvoje a plánovaného získávání zkušeností.“²⁷ O pět let později tuto definici dává do širších souvislostí, když tvrdí, že „...cílem politiky a programů vzdělávání

²⁶ PAVLÍK, O., CHALOUPKA, L., KOHOUT, K. *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, s. 4.

²⁷ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002, s. 491.

*v nějaké organizaci je zabezpečit kvalifikované, vzdělané a schopné lidi potřebné k uspokojení současných i budoucích potřeb organizace.*²⁸ Armstrong ale současně poznamenává, že cíle takových programů mohou být splněny pouze za předpokladu, že lidé budou ochotni se vzdělávat a že budou chápat proč a k jakému účelu se mají vzdělávat a také že na sebe vezmou odpovědnost za své další vzdělávání.²⁹

M. Tureckiová a J. Veteška firemní vzdělávání nahlíží na firemní vzdělávání jako na edukační aktivity různého druhu, které garantuje zaměstnavatel. Ten podle nich těmito aktivitami sleduje změnu struktury kompetencí zaměstnanců, aby mezera mezi požadovanou a skutečnou kvalifikací byla co nejmenší.³⁰ J. Veteška ve své nejnovější publikaci uvádí, že „... *termín podnikové (firemní) vzdělávání se běžně používá pro označení souboru vzdělávacích akcí zajišťovaných podnikem, respektive k tomu vyhrazeným podpůrným podnikovým útvarům (obvykle část personálního útvaru nebo samostatný útvar vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů) či zmocněným pracovníkem (v ideálním případě kvalifikovaným podnikovým andragogem).*“³¹

Po podrobnějším prostudování nejnovější publikace J. Vetešky a jejím porovnání s tradičními interpretacemi problematiky firemního vzdělávání je možné konstatovat, že je nová, přínosná a pro firemní praxi inspirativní především kapitolou, ve které jsou vysvětlovány nové trendy ve vzdělávání učení a nové vzdělávací metody a formy, na které reaguje Strategie digitálního vzdělávání. J. Veteška hovoří o dvou skupinách digitálního vzdělávání na informatickém základě: prvním jsou vzdělávací aktivity v rámci organizací v podobě korporátních online kurzů, cloudových learningových systémů, individualizovaného vzdělávání zaměstnanců, mikroučení a mikrokazů, webinářů, videoseminářů a mobilních seminářů, které doplňují videokonference, sociální sítě a online kooperace. Druhá skupina nových trendů ve firemním vzdělávání (a vzdělávání dospělých obecně) je zaměřena na sebevzdělávání. V něm se využívá

²⁸ ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 555.

²⁹ Tamtéž

³⁰ TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Rozlet, 2011, s. 21.

³¹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vydání první. Praha: Portál, 2016, s. 118.

mobilní učení, online kurzy, sociální sítě, veřejné online akademie, online kooperace, online encyklopedie a edukační potenciál některých počítačových her.³²

V současné době se v projektování systémů firemního vzdělávání preferuje strategický přístup k firemnímu vzdělávání. Strategické cíle firemního vzdělávání jsou odvozovány od strategických rozvojových cílů firmy a mají podporovat jejich realizaci. V moderních konceptech HR managementu je tato strategická orientace firemního vzdělávání vyjádřena konceptem HR business partnerství ve firmě.

Strategicky orientovaný systém firemního vzdělávání vyjadřuje zaměření na dlouhodobý rozvoj zaměstnanců firmy, který jim jakoby do zásoby poskytuje znalosti a utváří nové dovednosti. Je to fakticky součástí firemní strategie přípravy na budoucí změny. Druhá rovina pohledu na firemní vzdělávání je vzdělávání, zaměřené na současnost – tzv. „just in time.“ To zaměstnancům poskytuje znalosti a dovednosti, které pro výkon práce aktuálně potřebují. Problémem je, že je strategicky orientované firemní vzdělávání velmi formalizované a spojené se složitou agendou v rámci řízené firemní dokumentace a standardizovaných dokumentů. Mohlo by se stát, že se v takové složité agendě původní účel firemního vzdělávání začne vytrácet a zaměstnanci začnou ztrácet k dalšímu vzdělávání motivaci.

Za ideální teoretický model se považuje model „učící se organizace“ P. Sengeho. Senge učící se organizaci charakterizuje jako organizaci, v níž se lidé neustále učí nejen sami, ale i v kontaktu s ostatními lidmi jak postupně zlepšovat své schopnosti, aby byli schopni dosáhnout výsledky, které jsou od nich očekávány.³³

Současná praxe firemního vzdělávání svým způsobem také jakoby znovu objevuje (možná je přesnější, že se k němu vrací) vztah mezi prací, kterou člověk vykonává, prostředím, ve kterém ji vykonává a učením se v průběhu práce a mezi sebou navzájem.

³² VETEŠKA, J.. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vydání první. Praha: Portál, 2016, s. 207-208.

³³ SENGE, P. M. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 2007, s.31.

1.3 UČENÍ NA PRACOVIŠTI

Pracoviště má v procesu učení nezastupitelné místo pracoviště. Jedinec na něm tráví většinu aktivního pracovního života. Na pracovišti pracuje a také se na něm učí, učí se pro sebe, pro pracoviště a jeho prostřednictvím. Andragogický slovník k termínu učení na pracovišti uvádí: že „...pokrývá různé druhy profesního vzdělávání, které probíhá v rámci podnikového vzdělávání. Nejedná se jen o formy uskutečňované interně – tedy přímo na pracovišti – ale i externě ve vzdělávacích zařízeních mimo pracoviště. Jejich účelem je zvyšovat odborné kompetence pracovníků, připravovat je pro nové pracovní pozice, respektive pro nové nároky či předpisy pro výkon určitých činností.“³⁴

V odborné terminologii se vedle českého pojmu používá také původní anglický termín - workplace learning. P. Novotný vysvětluje, že tento koncept má poměrně velké ambice na to, aby odhalil nové stránky učení na pracovišti. Podle něj jde o objevování jakéhosi meziprostoru učení se při práci a učení se mimo práci. Jako příklad uvádí s prací zdánlivě nesouvisející přestávky na kávu, při kterých se fakticky odehrávají velmi důležité, ale skryté, resp. nevědomé procesy učení.³⁵ Novotný také poznamenává, že „koncept workplace learning není ani teorií, neboť v různých případech pracuje na bázi teorií už existujících, např. na bázi organizačního učení, reflektivní praxe, sociálního konstruktivismu či na bázi kompetenčních modelů.“³⁶

Samo o sobě je učení (nejen na pracovišti) sociálním procesem, který se odehrává mezi lidmi v určitém sociálním prostředí a také v určitém kulturním kontextu. K. Illeris tvrdí, že právě kulturní kontext, praxe a zkušenosti jsou prerekvizitou, která odráží jednoduchý předpoklad: totiž že lepší prostředí nabízí lepší kvalitu práce a také větší možnosti pro osobní rozvoj jednotlivců.³⁷ Z této jednoduché teze vyplývá, že příležitosti pro vzdělávání na pracovišti a vzdělávání na pracovišti ovlivňuje charakter organizace, její firemní kultura, hodnoty, vize, mise a také aktuálně definovaná business strategie. Jen letmý pohled na náhodně vybrané webové prezentace několika firem v oboru

³⁴ PRŮCHA, J., & VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*, 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 280.

³⁵ NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 5.

³⁶Tamtéž

³⁷ ILLERIS, K. *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. London: Routledge, 2011, s. 179.

automotive ukazuje, že většina zaměstnavatelů v tomto oboru za preferované a sdílené firemní hodnoty považuje podporu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců a vytváření příležitostí a prostoru pro jejich seberealizaci. Jestli tomu tak skutečně je, se z webových prezentací ale zjistit nedá.

I když je termín učení na pracovišti velmi frekventovaný, je fakticky poměrně mladý. V posledním desetiletí minulého století je spojován se jmény David Boud a John Garrick³⁸ a hlavně s jeho zastánkyní Karen Evans.³⁹ Z českých autorů je často uváděna Novotného definice učení na pracovišti, který je definuje jako „...interakci jedinec – pracoviště, kde jedinec je chápán skrze identitu učícího se pracovníka libovolné profese a prostředí pracoviště představuje komplex podmínek a okolností pro učení se a výkon práce, podmínek materiálních, sociálních i kulturních.“⁴⁰

Učení na pracovišti se odehrává ve všech firemních procesech a činnostech, jichž je jednotlivec aktivním účastníkem sám anebo jako člen pracovního týmu. Domácí i zahraniční odborná literatura⁴¹ v posledních letech hledá odpověď na otázku, jak jsou mezi sebou práce a učení se propojeny, jak probíhá proces učení na pracovišti a co tento proces ovlivňuje a v jaké míře. Pravděpodobně se dá souhlasit s tvrzením, že k učení na pracovišti se nedá přistupovat stejně jako k učení, které se odehrává ve školském zařízení. Stejně tak se mezi otázky, týkající se učení na pracovišti, dá zařadit i otázka, která se ptá po benefitech, které učení na pracovišti přináší. Podle D. Bouda a J. Garricka učení na pracovišti přináší trojí druh benefitů:

- a) „Zlepšení výkonu ve prospěch organizace (firmy)
– jednotlivce pro něj samotného,

³⁸ BOUD, D. (ed.). *Current Issues and New Agendas in Workplace Learning*, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research, 1998.; BOUD, D. GARRICK, J. Understandings of workplace learning. In BOUD, D., GARRICK, J. (eds.) *Understanding Learning at Work*, London: Routledge, 1999, pp. 1-12.

³⁹ EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., UNWIN, L. *Improving Workplace Learning*. London: Routledge, 2006.

⁴⁰ NOVOTNÝ, P. (ed.). *Pracoviště jako prostor pro učení. Inspirativní studie*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 5.

⁴¹ Např. BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Vydání první. Praha: Grada, 2010. BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010.; EVANGELU, J., E., BOMMEL, F., JUŘIČKA, O. *Efektivita vzdělávání: jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců*. Ostrava: Key Publishing, 2013. FOLWARCZNA, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010.; ILLERIS, K. *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. 1st ed. London: Routledge, 2011.; ILMARINEN, J. *Ako si predžít' aktívny život*. Bratislava: Príroda, 2008.

- *týmu nebo pracovního kolektivu,*
- *firmy.*

b) Zlepšení učení ve prospěch učícího se

- *pro sebe samotného jako osobnost,*
- *pro svůj osobní rozvoj a celoživotní učení.*

c) Zlepšení učení jako sociální investici

- *pro občanství (zahrnující vnější prostředí),*
- *pro tým nebo pracovní komunitu (zahrnující učící se organizaci)*
- *pro budoucí podniky (základ pro budoucnost).⁴²*

Takové členění benefitů učení na pracovišti je akceptováno i v české odborné literatuře.

Učení na pracovišti je obsahem i formami velmi flexibilní. Již citovaný K. Illeris pracoviště jako prostor k učení charakterizují dvě dimenze, které není možné ignorovat. První je kontext samotného pracoviště jako souhrnu všech aktivit jeho členů, které vedou k produkci zboží nebo služby. Druhý kontext má sociálně-psychologickou povahu. Pracoviště je určitou komunitou lidí, kteří se na něm realizují prostřednictvím mezilidských vztahů, komunikace, emocí, firemní kultury – prostě všeho co není základní součástí produkce anebo služby. Oba kontexty se vzájemně ovlivňují a jsou propojeny. Illeris tvrdí, že učení na pracovišti je odrazí dynamický vztah mezi potenciálem učícího se pracovníka na jedné straně a na druhé straně mezi produkcí a komunitou.⁴³ Produkci se logicky rozumí „výrobní“ část práce – a charakter práce, její obsah, technologie a technologické postupy a organizace výrobního procesu. Při práci se utváří pracovní identita zaměstnanců a také vznikají příležitosti pro učení a vytváří se pro něj i časový prostor. To ovšem neznamená, že se zaměstnanci na pracovišti skutečně učí a ani to nedává informaci o tom, co a jak se učí. Svou roli sehrává i autonomie zaměstnance, která je dána jeho pozicí v organizační hierarchii. Čím je pozice zaměstnance ve firemní hierarchii vyšší, tím vyšší je jeho autonomie v rozhodování o učení na pracovišti a také se mu nabízí větší počet příležitostí pro učení (např. ve vyšší

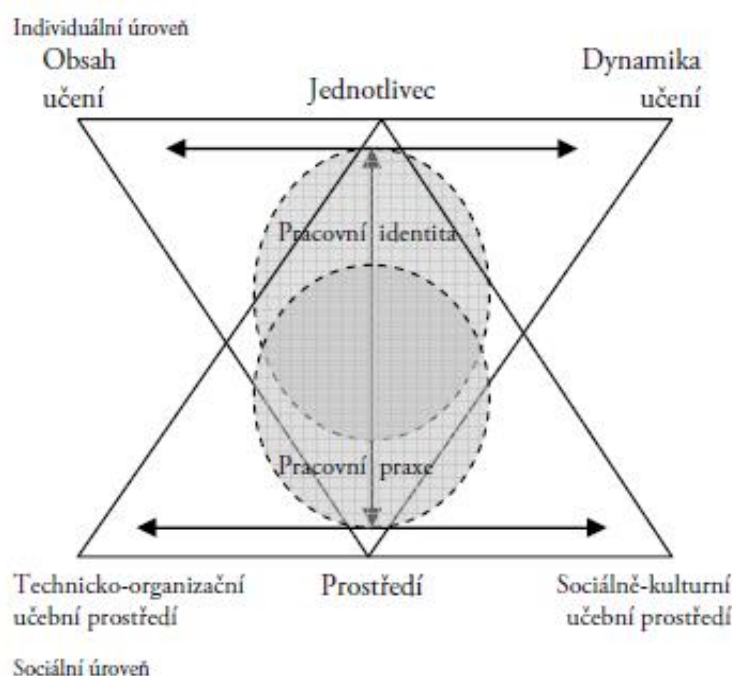
⁴² BOUD, D. GARRICK, J. Understandings of workplace learning. In BOUD, D., GARRICK, J. (eds.) *Understanding Learning at Work*, London: Routledge, 1999, s. 6.

⁴³ Viz ILLERIS, K. *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. London: Routledge, 2011.

pozici se nabízí k řešení mnohem více situací, kdy se jedinec učí třeba jen řešením dobře nebo špatně strukturovaných problémů; na nižších pozicích ve firemní hierarchii je počet takových jednoduchých příležitostí pro učení neporovnatelně menší).⁴⁴

Na pracovišti se lidé učí i soutěžením v pracovním výkonu, vyšší odborné způsobilosti. Každé pracoviště tedy představuje určitý typ sociální komunity (skupiny), která má své zájmy, hodnoty, cíle, rituály a také svůj jedinečný přístup k učení. Vzniká tak složitá síť vztahů, souvislostí a faktorů, které učení na pracovišti ovlivňují. V grafické podobě je výstižně znázorňuje obrázek 3.

Obrázek 3: Schéma učení v pracovním životě podle K. Illerise



Zdroj: ILLERIS, K. Model učení v pracovním životě. *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí, příloha*, 2005, č. 6, s. 5.

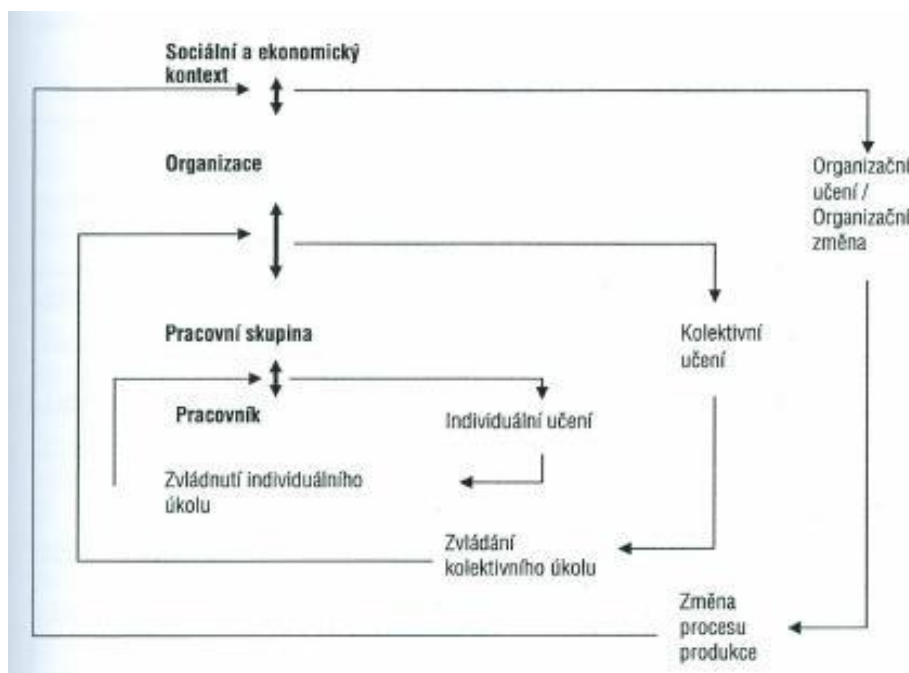
Obrázek znázorňuje propojení mezi individuální a sociální rovinou učení na pracovišti a také propojení mezi jedincem a sociálním prostředím. Illeris na tomto modelu zdůrazňuje permanentní interakci mezi jedincem a pracovištěm Illerisův model

⁴⁴ Viz ILLERIS, K. *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. London: Routledge, 2011.

je v souvislosti s tématem, řešeným v práci, vybrán ze dvou důvodů: umožňuje učení na pracovišti a mezigenerační učení na pracovišti prezentovat jako proces permanentní sociální interakce a současně podle tohoto modelu analyzovat v praktické části práce procesy učení na pracovišti v konkrétní firmě.

Illerisův model není jediný. Jiný teoretický přístup prezentují Hoeve a Nieuwenhuis⁴⁵ Podobně jako u Illerise i v jejich modelu je zdůrazněna interakční povaha učení na pracovišti, rozšířena je ale o víceúrovňový přístup k učení na pracovišti. K modelu víceúrovňového přístupu k učení na pracovišti se přiklání i Novotný, který na obrázku 4 znázorňuje organizační kontext učení.

Obrázek 4: Individuální, skupinové a organizační učení v kontextu organizace podle Novotného



Zdroj: NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

Učení na pracovišti podle obrázku probíhá ve třech rovinách: individuální, skupinové/kolektivní a organizační. Vlastní učení se na pracovišti se odehrává

⁴⁵ Podle NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009.

v pracovních skupinách. Každou skupinu ovlivňují prvky nadindividuální povahy: vlastní pravidla, zvyky, rituály, příběhy a mýty apod. celkové dění ve skupině a procesy učení jsou ovlivňovány právě těmito prvky.

Učení v pracovním prostředí a pracovní skupině je možné charakterizovat jako sdílení znalostí a zkušeností mezi jedinci, pracovními skupinami a organizací. (firmou). Členové pracovní skupiny se při vykonávání pracovních činností dostávají do interakcí, které nabízí příležitosti k učení. J. Adair hlavní odlišnost vidí v tom, že pracovní skupina označuje soubor lidí, které charakterizuje přesně definované formální členství, skupinové podvědomí, vzájemná závislost a součinnost a schopnost vyvíjet jednotnou činnost.⁴⁶ Pracovní tým je specifickým typem pracovní skupiny, kdy pro jeho definování jsou hlavní takové definiční znaky jako soustředění na dosažení určitého cíle a kdy plynulá návaznost a vysoká účelnost vykonávaných činností.⁴⁷

⁴⁶ ADAIR, J. E. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 1994, s. 14.

⁴⁷ ADAIR, J. E. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 1994, s. 97.

2 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ NA PRACOVIŠTI

2.1 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ – VYBRANÁ TEORETICKÁ PARADIGMATA

Charakteristickým znakem dnešní doby je stále rozsáhlejší a častější prolínání a střídání generací na pracovištích. To je odrazem všeobecného trendu stárnutí populace a skutečnosti, že se řada firem musí vyrovnávat s nepříznivou věkovou strukturou, kdy – lidově řečeno – stárnou. Ojedinelé nejsou případy, kdy v určitých oborech došlo k přerušení generační kontinuity a na trhu práce tak v některých profesích chybí jedna i více generací odborníků. Pojem generace se v sociologické a demografické literatuře a mnoha výkladových a encyklopedických slovních používá pro označení skupiny lidí, kteří se narodili ve stejném časovém úseku a kteří byli v procesu socializace formování stejnou charakteristikou určitého období. Charakteristika konkrétního období pak formuje celou generaci.

Současné nepříznivé demografické trendy stárnutí populace se nemohou vyhnout ani firemnímu prostředí. Není neobvyklé, že na pracovištích může existovat a prohlubovat se propast nepochopení mezi mladší, střední i starší generací mohou existovat i bariéry, které si generace vytváří sami. Není neobvyklé, že jednotlivé generace na sebe pohlížejí úhlem generačních stereotypů. Na mezigenerační vztahy ve firemním prostředí nepříznivě působí konflikty a střety zájmů mezi jednotlivci různého věku, pracovními skupinami a generacemi: Velmi často je umocňují i necitlivá anebo nekvalifikovaná rozhodnutí managementu při optimalizaci organizačních struktur, nehovoře o argumentech, kterými je vysvětlují a které obvykle citelně zasáhnou nejmladší a nejstarší zaměstnance ve firmě.⁴⁸

Skutečnost, že se na pracovišti prolíná a střetává více generací zaměstnanců, není vůbec nová. Věkově heterogenní pracovní skupiny jsou odrazem přirozeného vývoje

⁴⁸ STEM. *Postavení zaměstnanců nad padesát let na trhu práce*. Praha: Stem, 2006.; *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*. Podkladová studie. [online]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14540/Podkladova_studie.pdf

firemních struktur; ojediněle je možné ve firmách najít věkově homogenní pracovní skupiny. Novým faktorem, který mění náhled na generační charakteristiky firem, je celková změna tradičních kariérních modelů, založených na seniorském principu. Dříve starší generace zaujímal vyšší pozice ve firemní hierarchii a jejím managementu, zatímco mladší generace musela čekat, až přijde její čas. Tento skleněný strop byl téměř nepřekonatelný. Dnešní trendy v kariérních pohybech tyto staré tradice opouštějí a vytvářejí prostor a příležitosti pro vertikální a horizontální mobilitu zaměstnanců bez ohledu na jejich věk a s preferencí vyšší profesionální kompetence a vyšší pracovní výkonnosti.

Současná věková struktura české populace vytváří stav, kdy se ve věkově heterogenních pracovních skupinách mohou setkat lidé od věkové kategorie 18 let až po věkovou kategorii 60+. To přináší obrovskou rozmanitost životních hodnot, znalostí a životních zkušeností příslušníků různých generací a také to vytváří rozmanitost mezigeneračního učení; ovšem za předpokladu, že lidé různých generací jsou připraveni mezi sebou komunikovat a vzájemně se od sebe učit. Před deseti lety byl v České republice realizován výzkum generačních stereotypů vztahujících se na věkovou kategorii zaměstnanců 50+. Podle zjištění tohoto výzkumu je pro českou společnost typický existující stereotyp zkušeného, ale na změny málo flexibilně reagujícího zaměstnance generace 50+.⁴⁹ Velmi zajímavé údaje o vztahu české společnosti k seniorům přináší také „Podkladová studie Národního akčního plánu podporujícího pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017“. Podle ní se „...v české společnosti na rozdíl od ekonomicky vyspělých zemí pohlíží na stáří spíše negativně. Česká populace je přesvědčena, že generace 55+ je vnímána spíše negativně a že užitečnost těchto lidí je pro společnost nízká v takových aktivitách jako je zaměstnání, spotřeba, dobrovolnictví, péče o postižené, vnoučata či schopnost finančně podporovat rodinu.“⁵⁰ Podle této studie se relativně vysoké procento Čechů setkalo s věkovou diskriminací – osobně anebo v průběhu posledních dvou let jí byli v zaměstnání svědky. Podkladová studie také konstatuje, že celospolečenské klima skrytě definuje hranici, od které lidé odvozují začátek stáří. Ve studii k Národnímu akčnímu plánu pro podporu pozitivního stárnutí na období do roku 2017 se uvádí, že v české republice je tato hranice určena dosažením věku

⁴⁹ STEM. *Postavení zaměstnanců nad padesát let na trhu práce*. Praha: STEM, 2006.

⁵⁰ Tamtéž

59,5 let, zatímco v unijním průměru je hranice stáří posunuta až k věkové hranici 63,9 let. V rámci evropské sedmadvacítky je nejvyšší věková hranice začátku stáří v Norsku (70,4 let) a nejnižší na Slovensku (57,7 let).⁵¹

Řízením organizace s ohledem na její věkovou rozmanitost se zabývá koncept age managementu. Koncept ve své podstatě není zcela nový, jen zohledňuje společenské podmínky, které jeho aktuálnost zvýrazňují.

Koncept age managementu pracuje s myšlenkou střídání generací ve třech etapách tohoto procesu, v jejichž průběhu dochází mezi nastupující a předchozí generací k předávání, kritickému přehodnocování a vytvoření nových generačních zkušeností a hodnot. V první etapě generačního následnictví se vytváří ideová orientace nastupující generace. V procesu socializace už ale kriticky přehodnocuje sdělované zkušenosti a hodnoty generace předchozí. V širším pohledu od předchozí generace může přebírat i kritické pohledy na historii dřívějších generací anebo si formovat pohledy vlastní. Je přirozené, že se v této etapě projeví odlišný pohled nové a předchozí generace na jedny a tytéž skutečnosti. Původní mladá generace se vstupem do praxe postupně proměňuje ve střední generaci a její orientace, cíle a hodnoty se mění. Sak uvádí, že se její orientace soustřeďuje „...na životní start spojený se zakládáním rodiny a vytvářením jejího materiálního zázemí a s počátky profesní kariéry. Příslušníci generace si postupně osvojují sociální mechanismy, získávají komplexnější pohled zahrnující vztah mezi ideou a její realizací prostřednictvím sociálních mechanismů. Reflektují vztahy mezi kulturou, ekonomikou a politikou, mezi duchovní a materiální sférou, uvědomují si mezinárodní aspekty vnitropolitického vývoje. Generace zdánlivě ustupuje od své původní ideové orientace, která se však posléze objevuje na kvalitativně vyšší úrovni v alternativních společenských programech. V této etapě již střední generace proniká do řídicích struktur, ovlivňuje společenské klima, naráží na bariéry starší generace v nejvyšších funkcích a přenáší své myšlenky mezi mladou generaci.“⁵² Třetí etapa mezigeneračního střídání původní mladou generaci přivádí ve společnosti do řídicích

⁵¹ Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017. Podkladová studie. [online]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14540/Podkladova_studie.pdf

⁵² SAK, P. Generace a její vztah ke společnosti a ke společenskému vývoji: teoreticko analytická studie. [online]. Dostupné z: http://insoma.cz/1_9.pdf

pozice, ve kterých je možné využít vlastní životní zkušenosti a kdy je možné ovlivňovat společenské reality. V této fázi se starší generace chová poměrně konzervativně a také do jisté míry korektivně.

Jiný teoretický koncept používá symbolické označení generací. V něm se místo obvyklých pojmů starší, střední a mladší generace používají pro označení generací pojmy generace baby boom (50+) a pak symbolické označení pro nastupující generace písmeny X, Y, Z. Tento koncept odráží vývoj poválečných generací a proces jejich střídání. V charakteristice generací baby boom, X, Y, Z se popisuje jejich vztah ke společenským hodnotám a společenským skutečnostem a také se popisují rozdíly v jejich spotřebitelském a zaměstnaneckém chování. Pokud v teoretickém vymezení generace rozhoduje období narození, platí to i pro vymezení generací, označených symboly, jak je zachyceno na obrázku 5.

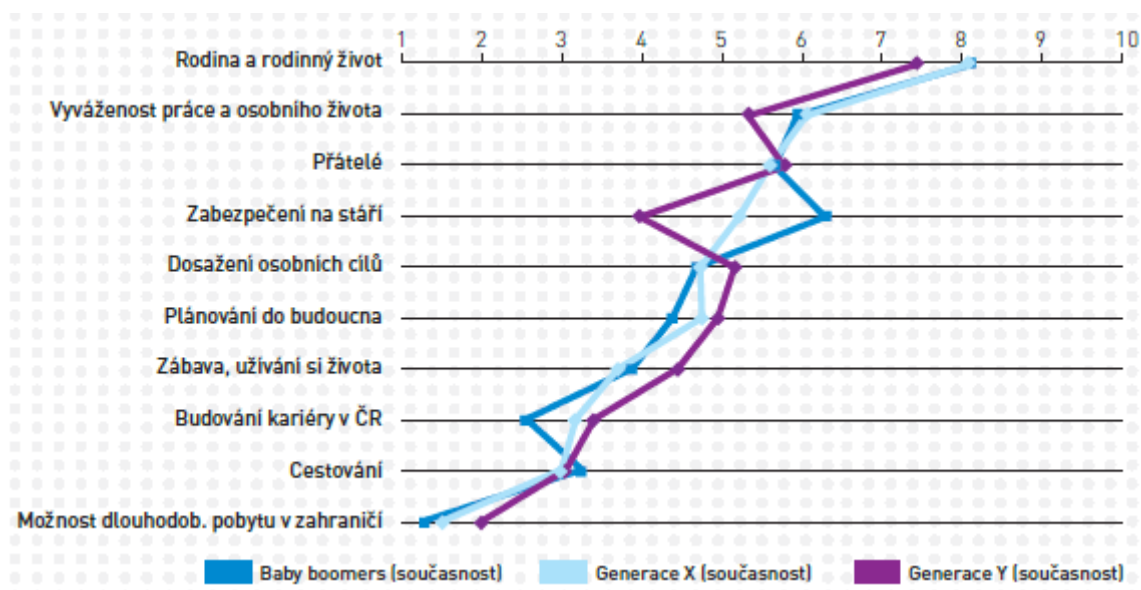
Obrázek 5: Poválečné generace

PŘEHLED POVÁLEČNÝCH GENERACÍ			
Generace „baby boomers“	Generace X	Generace Y	Generace Z
1950–1963	1964–1975	1976–1995	1996 až po současnost

Zdroj: *Generace Y: jiná cílová skupina*. IPSOS. [online]. Dostupné z: www.ipsos.cz/generace-y-jina-cilova-skupina/

Každou generaci charakterizuje určitá hodnotová soustava. Generační hodnotové soustavy se mohou v určitých hodnotách prolínat, kdy nastupující generace přebírají hodnoty generací předcházejících, anebo jsou nastupující generací některé dřívější hodnoty odmítnuty a nahrazeny hodnotami novými. Obrázek č. 6 znázorňuje životní priority generací, zjištěné ve výzkumu v roce 2011.

Obrázek 6: Životní priority generací



Zdroj: *Generace Y: jiná cílová skupina*. IPSOS. [online]. Dostupné z: www.ipsos.cz/generace-y-jina-cilova-skupina/

Negativním změnám a dopadům demografických změn na pracovištích by měla předcházet strategie age managementu. Firmy s nepříznivou věkovou strukturou, v níž se objevují mezigenerační mezery anebo která signalizuje stárnutí firmy, totiž ohrožuje, že s odcházejícími zaměstnanci přijdou o velmi cenné znalosti a zkušenosti. L. Cimbálníková se domnívá, že v takové situaci je pro firmy řešením investice do managementu znalostí, rozvoje lidského kapitálu a akceptování konceptu učící se organizace. Dodává také, že předpokladem implementace strategie age managementu ve firmě je existence takové firemní kultury, v níž figurují takové hodnoty, jako je úcta a respekt ke znalostem a zkušenostem starších a podpora spolupráce a komunikace mezi generacemi a také podpora a propagace zaměstnávání jedinců v kritické věkové kategorii 50+.⁵³

V diskuzích o age managementu a mezigeneračním učení na pracovišti se v posledních letech dostává samostatné téma, odrážející stárnutí populace. Tím je věk zaměstnanců a obrazně řečeno i sledování průměrného věku firmy. Tento pojem víceméně jen v obrazném vyjádření odráží průměrný věk zaměstnanců firmy.

⁵³ Viz CIMBÁLŇÍKOVÁ, L. et al. *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+*. Metodická příručka. Praha: AIVD, 2012.

Mezigenerační učení není nijak novým tématem firemního vzdělávání. Je ale potřebné přiznat, že na ně jako na přirozenou a velmi efektivní formu učení na pracovišti firemní praxe docela pozapomněla anebo je dokonce ani nebrala na vědomí, pokud by nebylo nutné použít vyjádření, že je ignorovala. To, že se v současnosti znovu objevuje potenciál mezigeneračního učení na pracovišti, je výsledkem tlaku ekonomických a společenských faktorů, které praxi firemního vzdělávání ovlivňují. Je zřejmé, že na „renesanci“ mezigeneračního učení na pracovištích bude dříve či později muset reagovat andragogická teorie, andragogice výzkum a hlavně praxe firemního vzdělávání. Zatím zůstává skutečností, že se především v personální a profesní andragogice problematika mezigeneračního učení na pracovištích nestala předmětem intenzivnějšího a širšího výzkumného zájmu.⁵⁴

Pokud se má charakterizovat mezigenerační učení, pak pravděpodobně bude nejvhodnější využít formulace, které jsou co nejsrozumitelnější a co nejpřirozenější, stejně jako je přirozené mezigenerační učení. Pak by se mezigenerační učení dalo charakterizovat jako procesy, jejichž prostřednictvím jedinci různého věku (různé generační příslušnosti) od sebe získávají (sdílejí) znalosti, dovednosti, zkušenosti a hodnoty z dostupných zdrojů a dostupnými způsoby.⁵⁵

Ve spojení s pracovištěm a učení na pracovišti M. Rabušicová a kol. zastávají názor, že mezigenerační učení na pracovišti je možné charakterizovat jako soubor postupů managementu organizace, kterým se snaží podporovat větší porozumění, komunikaci a respekt mezi generacemi v organizaci a také budovat soudržnost generačních komunit.⁵⁶

Nejpřirozenější podstatou mezigeneračního učení, která má pradávno kořeny, je sdílení znalostí, zkušeností a hodnot mezi starší a mladší generací. V prostředí organizace (firmy) se předmětem sdílení stávají hodnoty firemní kultury, tradice firmy, firemní příběhy, mýty a symbolika, osvědčené a praxí potvrzené pracovní postupy, pracovní zkušenosti a osvědčené vzorce pracovního chování. Mezigenerační učení na pracovišti je

⁵⁴ PRUCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 60-61.

⁵⁵ Viz RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L. a PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011.

⁵⁶ RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. O mezigeneračním učení v prostředí komunit. Koncept a mapování výzkumného terénu. *Studia pedagogica*, 2014, roč. 19, č. 1, s. 103-123.

jedním z řešení, která získávají na důležitosti a významu v situacích, kdy firmy stárnou anebo se ve firemním prostředí musí řešit problémy negativních generačních stereotypů, mezigenerační rivality nebo mezigeneračního ageismu.

Původní kořeny mezigeneračního učení odpradávná spočívaly v rodinách, kdy mezigeneračním učením byly zachovávány tradice a hodnoty, znalosti a zkušenosti mezi generacemi a kdy byly zachovávány a předávány společenské normy a hodnoty v rodové generační linii. V moderní společnosti mezigenerační učení překročilo hranice rodin a vstoupilo i do jiných organizačních prostředí, ke kterým přirozeně patří i firemní prostředí a pracoviště.

Firemní prostředí se chová velmi racionálně a pragmaticky a proto také víceméně pragmaticky přistupuje k mezigeneračnímu učení. Ve firemním prostředí mezigenerační učení představuje komplexní program a strategii přístupu firmy k demografickým proměnám firemní pracovní síly. Cílem takového programu a strategie je podpora věkové diverzity firmy a předávání znalostí a zkušeností mezi zaměstnanci různých věkových skupin.⁵⁷

V uvedené charakteristice stojí za povšimnutí vzájemné propojení age managementu a mezigeneračního učení. Age management by měl eliminovat bariéry, které ve firmách, ale i v širším společenském prostředí, znevýhodňují zaměstnance kvůli věku. Mezigenerační učení je pak nástrojem, jak udržet, zachovat a rozvíjet znalostní a zkušenostní potenciál zaměstnanců různého věku.

Přirozeným způsobem využívání potenciálu mezigeneračních rozdílností a věkové diverzity firem je vytváření mezigeneračních pracovních týmů. Mezigenerační pracovní týmy jsou flexibilní, jeho členové jsou schopni reflektovat požadavky trhu napříč generacemi, jejich rozhodování je založeno na širších a vícenásobných generačních posouzeních rozhodovacích problémů. Mezigenerační týmy svou věkovou rozmanitostí lépe chápou požadavky širšího okruhu stakeholderů. Pro praxi firemního vzdělávání jsou mezigenerační pracovní týmy základní a nejmenší organizační jednotkou mezigeneračního učení. Právě v mezigeneračním týmu při zpracovávání

⁵⁷ WALKER, A. 25th volume celebration paper Towards an international political economy of ageing. *Ageing and Society*, 2005, 25 (6), s. 815-839.

a realizaci konkrétních projektů probíhá intenzivní výměna znalostí a zkušeností, kombinují se nové přístupy a řešení s dosud používanými; obnovují se uložené znalosti a zkušenosti starších zaměstnanců, využitelné pro řešení nových problémů. Tyto procesy mezigeneračního učení si při každodenním plnění pracovních úkolů členové mezigeneračních týmů téměř neuvědomují, probíhají spontánně. Jeden z předních českých odborníků P. Sak, který se zabývá mezigenerační problematikou, uvádí, že pro koexistenci generací a mezigenerační učení je typické, že mladá generace usiluje o nové, akceptuje inovace a také je sama přináší a činí je součástí svého myšlení a vzorců svého chování. Tato vlastnost mladé generace je podle něj hlavním motorem společenské rozšířené reprodukce. Na druhé straně podle něj starší generaci charakterizuje určitá míra konzervatismu a korektivismu, kterou se snaží o to, aby tlak na změnu ze strany mladé generace nepřekročil hranici, která by mohla přinést destabilizaci společnosti.⁵⁸

Ani mezigenerační učení se nevyhne problémům, potížím a bariérám. Je zcela přirozené, že mezigenerační učení na pracovišti mohou komplikovat nebo dokonce znemožňovat osobní antipatie mezi některými jedinci. Velmi obtížně překonatelnou bariérou jsou negativní generační stereotypy a mezigenerační konflikty, kterým není možné se zcela vyhnout. Ve firmách ale mezigenerační učení naráží hlavně na bariéry organizačního charakteru. Hlavní bariéra může být zakotvena už v samotném typu organizační kultury, která nemusí podporovat věkovou rozmanitost, generační odlišnosti, generační komunikaci a spolupráci. Překonání této bariéry je velmi složité a především vyžaduje delší čas, spojený se změnami firemní kultury a jejich akceptováním všemi zaměstnanci. Pro mezigenerační učení na pracovištích je z organizačních bariér největším nebezpečím možná snaha managementu o jeho větší či menší formalizaci.

Mezigenerační učení je založeno na mezigenerační komunikaci. Pro mezigenerační učení na pracovištích a ve firmě jako celku je důležité znát, jaký komunikační styl v ní převládá. V teorii komunikace se rozlišuje dvě její hlavní formy – formální a neformální. Mezigenerační komunikace v mezigeneračním učení má převažující neformální charakter. Jiná členění komunikace je založeno na osobních

⁵⁸ SAK, P. Děti a mládež na počátku mediální a informační společnosti. *Česko-slovenská pediatrie*, 2009. 64 (5), s. 242.

vlastnostech a charakteristikách komunikátora. K nim bezesporu patří jeho generační příslušnost a také rozsah jeho životních zkušeností. Z teoretických konceptů komunikace je možné pro komunikační styly v mezigenerační komunikaci a mezigeneračním učení aplikovat klasifikaci osobních komunikačních stylů V. Střížové. Podle ní agresivní komunikant v komunikaci nepřipouští a ani neuznává jiné názory, vystupuje agresivně a kolem cíleně vytváří agresivní komunikační prostředí, v němž jsou ostatní komunikátoři zastrášováni. Pro intelektuální komunikační styl je charakteristické, že obsah komunikace má svůj styl a formu, převládá v ní racionální a logická složka a minimalizují se emoční projevy. V manipulativním komunikačním stylu se komunikant snaží, aby podmínky komunikace byly vytvářeny jím samotným, manipuluje se s obsahem komunikace a pokud se nedaří manipulovat s obsahem komunikace, manipuluje se s komunikátory. Pro sebezprosazující se styl komunikace je charakteristické, že komunikant používá neagresivní, ale cílenou a přesnou komunikaci, komunikant své názory prosazuje jasně, respektuje ostatní komunikující, ale má snahu vždycky nakonec všechno vyřešit sám. Protipólem je neprosazující se styl komunikace. Komunikant jej využívá proto, aby se dostal do přízně jiných. Obvykle takový styl komunikace používají lidé, když mají slabé pracovní výsledky, snaží se nějak omluvit nebo zdůvodnit svůj neúspěch, případně se snaží se vyhnout konfliktům anebo rozhodování.⁵⁹ To, které komunikační styl jsou lidmi preferovány, závisí nejen na konkrétní situaci, ale také na typu komunikační strategie.

Hlavní typy komunikační strategie, které klasifikuje V. Střížová, je možné aplikovat i na mezigenerační komunikaci a mezigenerační učení. Klasifikační schéma V. Střížové pracuje s těmito typy komunikačních strategií:

- vládnoucí strategie, kterou charakterizuje vydávání přímých nařízení a pracovních pokynů, vynucování určitého jednání, nefunkční zpětná vazba a absence diskuze o pracovních problémech;
- strategie rovnosti představuje velmi efektivní strategii, založené na otevřené, věcné a korektní oboustranné komunikaci, převládá v ní týmový duch a týmová spolupráce a velmi dobré osobní kontakty a vztahy mezi komunikujícími a spolupracujícími osobami;

⁵⁹ STŘÍŽOVÁ, V. *Manažerská komunikace*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2001, s. 17.

- strukturální strategie je obvykle typická pro prostředí, ve kterém vládne řád a pořádek a v němž jsou procesy a činnosti upraveny nějakými předpisy a nařízeními;
- dynamická strategie je stručná, jedná se přímo k věci a jednoznačně je orientována nedosažení předem stanoveného cíle jednání;
- ústupová strategie není nejčastější, ale používá se tehdy, kdy je nutné se přizpůsobit nebo podrobit přáním jiných; jejím cílem je získání času, lepší pochopení projednávaného problému, nastolení důvěry mezi komunikujícími anebo rozložení odpovědnosti na část řešeného a komunikovaného problému;
- úhybná strategie je charakterizována jako vyhýbání se komunikaci.⁶⁰

Každé učení je spojeno s očekáváními, která, pokud nejsou splněna, přinášejí zklamání a ztrátu motivace k dalšímu učení. Proto je i v mezigeneračním učení potřebné identifikovat očekávání jeho aktérů. Mladší zaměstnanci v dnešní době berou práci jako výzvu, jako novou příležitost k seberealizaci a sebeuplatnění a také jako novou příležitost k učení. U starších zaměstnanců převládá spíše konzervativnější přístup, který vyplývá z jejich věku a hlavně pracovní a životní zkušenosti, kdy už nemají tak velkou potřebu čelit novým výzvám a hledat nové příležitosti. Je pro ně také typické, že už práci neberou jako synonymum učení se a s přibývajícím věkem hledají informace v jiných zdrojích, než jen na pracovišti. Pro věkově straší zaměstnance, je také charakteristické, že se angažují v nezávislých formách informálního učení, protože v nich mohou využít nejen své zkušenosti, ale také je v aktivních diskuzích konfrontovat je se zkušenostmi jiných. V učení se v mezigeneračních pracovních týmech při řešení obvyklých nebo nových problémů či pracovních úkolů se odehrává sdílení a předávání znalostí a zkušeností bez toho, že by si členové týmu uvědomovali, že jde o záměrnou aktivitu učení se. Starší členové mezigeneračního týmu mladším předávají své znalosti a zkušenosti, které se vztahují ke konkrétním pracovním úkolům, procesům a činnostem. Obrazně řečeno – dělí se o svou zkušenost anebo o to „co není v manuálech.“ Právě tato neformálnost mezigeneračního učení získává v praxi firemního vzdělávání stále větší význam. Na druhé straně je potřebné poznamenat, že právě neformálnost a nezávislost mezigeneračního učení na formálním systému firemního vzdělávání je často předmětem snah je nějakým způsobem regulovat. Už samotné úvahy o formálních a organizačních

⁶⁰ STŘÍŽOVÁ, V. *Manažerská komunikace*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2001, s. 15–16.

úpravách mezigeneračního učení na pracovištích, které se ve firemní praxi vyskytují, signalizují nepochopení jeho podstaty.

Jistě je zcela přirozené si ve vztahu k mezigeneračnímu učení položit i další otázku: kdo z něj více profituje, která generace zaměstnanců ve firmě? Mladším zaměstnancům neformální mezigenerační učení usnadňuje celý adaptační proces, vstup na nové pracoviště nebo začátek nové kariéry. Jistě se dá namítnout, že noví zaměstnanci absolvují ve firemní adaptační program a jsou zaučováni a uváděni do nových pozic. V tomto procesu zjistí „jak se věci mají dělat“; mezigenerační učení má korektivní efekt – noví zaměstnanci se naučí „jak se věci skutečně dělají.“ Jinak řečeno, od starších zaměstnanců se mladší zaměstnanci seznámí s neformálními procesy a činnostmi v organizaci, její neformální sociální strukturou a neformálními rituály. Tím, jak mladší zaměstnanci akceptují zkušenosti a znalosti starších, mohou je zprostředkovaně motivovat k další práci pro firmu a pocitu vlastní užitečnosti a prospěšnosti posílení osobní vazby na formu. Ta tuto vazbu recipročně může posílit formalizací pozice v mezigeneračním učení oficiálním statutem lektora, mentora, kouče, trenéra apod.

Zlepšení mezigenerační komunikace a mezigenerační důvěry je trojstranným přínosem mezigeneračního učení. Hlavním přínosem mezigeneračního učení je zachování kontinuity znalostí.

Mezigenerační učení na pracovišti ve svém účelu přesahuje firemní prostředí. V celospolečenském pohledu je mezigenerační učení na pracovištích spojeno především s budoucností profesí. Analýzy vývoje trhu práce v posledních dvou desetiletích ukazují, že u některých profesí byla přerušena jejich vývojová kontinuita a že některé profese nebo řemesla za poslední čtvrtstoletí vymizela. Nejen ve firmách, ale ve společnosti jako celku tak některé profese postupně zanikají, protože nemají pokračování v následnické generaci. To je ale problém, který mezigenerační učení nevyřeší.

2.2 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ A KONCEPT INDUSTRY 4.0

Nová „Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020“ reaguje na podstatné proměny průmyslu na začátku 21. století. Koneckonců celý systém vzdělávání by měl

sledovat poměrně jednoduše formulovaný cíl: připravovat na budoucnost. Zajímavé je, že andragogická literatura nijak zvlášť neanalyzuje ani neobjasňuje proměny, kterými velmi dynamicky prochází prostředí průmyslové výroby a služeb, jaké nové technologie nahrazují staré a jak proměny firemního prostředí ovlivňují procesy mezigeneračního učení na pracovišti.

Obecně se dá konstatovat, že světová ekonomika vstoupila do éry Digitalizace, v níž se velmi frekventovaně skloňují pojmy posílení konkurenceschopnosti, investice do výzkumu a vývoje, životaschopnost firem, firemní know-how, znalostní faktory rozvoje oboru a to vše zastřešuje koncept Industry 4.0.

Tento pojem ve svém obsahu – velmi zjednodušeně řečeno – označuje čtvrtou průmyslovou revoluci, pro kterou je typický závratný nárůst datových objemů, výpočetního výkonu a konektivity, objevení nových možností analýz a business intelligence; vznik nových forem interakce lidí a strojů jako jsou dotyková rozhraní, rozšířená realita a nové možnosti přenosu digitálních příkazů do fyzické podoby.⁶¹

Koncept Industry 4.0 je zatím prezentován ve svých technologických a ekonomických stránkách. V odborném zkoumání zatím zůstávají otevřené otázky, co tato digitalizace ekonomiky přinese pro firemní vzdělávání a jak zásadním způsobem promění mezigenerační učení na pracovištích mezi generacemi, které jsou odlišně digitálně gramotné. Vlastně jedna z prvních a dosud nevyřešených otázek zní, jak se lidé na pracovištích budou muset se naučit učit jinak a jak jim digitální vzdělávací technologie proces učení usnadní (anebo také některým generacím zkomplikují).

V tomto konceptu je z hlediska řešeného tématu jedním z důležitých faktorů, který bude stále více ovlivňovat mezigenerační učení na pracovišti a celkovou podobu budoucího firemního vzdělávání systémová integrace všech interních firemních procesů a činností v rámci životního cyklu výrobku (definice potřeby, shromažďování nápadů, hrubé zadání nového výrobku nebo služby, design, vývoj, testování, ověřování, ladění, výroba, marketing a další poprodejní fáze). Ve všech těchto procesech budou mnohem intenzivněji než dosud v digitalizované podobě vytvářeny, sdíleny, distribuovány a uchovávány důležité explicitní a tacitní znalosti firmy. Právě tyto procesy otevírají

⁶¹ McKinsey & Company. (June 2015). Manufacturing's next act. Dostupné z: <http://www.mckinsey.com/business-functions/operations/our-insights/manufacturings-next-act>

velký prostor pro druhý směr mezigeneračního učení na pracovišti od mladších ke starším, kdy mladší mohou vzhledem ke své vyšší digitální gramotnosti pomáhat starším při zvládnání nových požadavků digitální ekonomiky.

Koncept Industry 4.0 pravděpodobně přinese změny do tradičního chápání znalostního managementu, který bude muset reagovat na nové podmínky podnikání. Podstatou změny spočívá v tom, že podnikatelský úspěch a konkurenceschopnost se stávají stále více závislé na schopnosti využívat intelektuální kapitál firmy. Důležitou okolností změny znalostního managementu je zkracování životního cyklu výrobků a služeb, které logicky zkracují i inovační cykly nebo cykly vývoje nových produktů. V nich důležitou roli hrají explicitní a především tacitní znalosti zaměstnanců a jejich schopnost je využívat pro hledání nových řešení. Ve strategických analýzách jistě poroste význam analýzy znalostních faktorů rozvoje oboru podnikání a jeho nejnovějších trendů. Ty umožní firmám najít odpověď na otázku, jestli firma „drží krok“ s nejnovějšími trendy rozvoje oboru podnikání anebo jestli za nimi zaostává a proč. Podobné konstatování platí i pro analýzu klíčových znalostí firmy a identifikaci jejich nositelů. Tato úroveň analýzy je důležitá pro řešení otázek životaschopnosti firem a zachování jejich kontinuity. V řízení firemních procesů a činností pak bude v novém pojetí znalostního managementu hrát identifikace těch procesů a činností, které podporují inovace a rozvoj učení na pracovišti.

V konceptu Industry 4.0 se objevuje vize, jejíž praktické dopady si dnes do všech důsledků ještě nedovedeme představit. V pokračující robotizaci a digitalizaci výroby a dalších odvětví ale zcela jistě bude narůstat význam takových lidských schopností a dovedností, kterými robotizovaný systém zatím nedisponuje a pravděpodobně ani nebude disponovat – myslí se tím kreativita, schopnost kritického myšlení, vzájemné spolupráce a především vyjednávání s ostatními.

Futurologické vize už dnes predikují, že po čtvrté průmyslové revoluci, jejíž trvání se odhaduje na deset až patnáct let, přijde pátá průmyslová revoluce. Základní obrysy konceptu Industry 5.0 se podle K. Červeného rýsují v totální změně materiálového inženýrství, kdy většina původně používaných materiálů bude nahrazena novými materiály s předem definovanými a naprogramovanými užitnými vlastnostmi. Jaké sociální dopady tato další průmyslová revoluce bude mít, je dnes velmi obtížné

předpovědět. Kromě úvah o páté průmyslové revoluci se už dnes objevují i úvahy o šesté průmyslové revoluci a sedmé průmyslové revoluci jako o éře spojení kvantové fyziky s novým materiálovým inženýrstvím a pokračující biologizací průmyslu, kdy v průmyslu a dalších oborech lidské činnosti budou převládat uměle vytvořené inteligentní organismy.⁶² Jak se za dvacet, třicet let budou lidé učit je otázka, která by mohla být spíš námětem pro andragogickou sci-fi esej, než pro seriózní predikci z pohledu dnešní doby.

⁶² ČERVENÝ, K. *Průmyslová revoluce 4.0, 5.0, 6.0 nebo 7.0?* 27.04.2016. [online]. [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: http://www.technickytydenik.cz/rubriky/ekonomika-byznys/prumyslova-revoluce-4-0-5-0-6-0-nebo-7-0_35493.html

PRAKTICKÁ ČÁST

3 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ NA PRACOVÍŠTI VE SPOLEČNOSTI XY – PŘÍPADOVÁ STUDIE

3.1 VÝZKUMNÝ DESIGN

3.1.1 Výzkumný problém a výzkumná strategie

Problém mezigeneračního učení a nových možností firemního vzdělávání v současné době a jeho souvislosti byly objasněny v teoretické kapitole. Bylo také konstatováno, že výzkum mezigeneračního učení v podnikovém prostředí je zatím na okraji zájmu odborné veřejnosti a že pro odbornou veřejnost představuje jednu z výzev andragogického výzkumu 21. století. Sám o sobě má výzkum mezigeneračního učení ve firemním prostředí jednu poměrně zajímavou a dosud nedoceňovanou dimenzi. Tou je mezigenerační učení v prostředí rodinných firem, v jehož průběhu se jako velmi důležitá oblast jeví vzájemný průnik mezigeneračního v prostředí rodinné firmy a rodinném prostředí rodinných podnikatelů. Obecně se dá konstatovat, že se rodina a rodinný podnik v praktickém životě od sebe oddělit nedají (a pokud ano, tak spíše v podobě teoretického modelu). V odborné literatuře, která se tímto problémem zabývá, se tomuto problému příliš pozornosti nevěnuje a pokud ano, tak je spojován především s problémem generační výměny a následnictví v rodinné firmě v ekonomicko-managerských, organizačních, procesních a právních souvislostech. Méně už se odborná veřejnost zabývá otázkou, jakou roli v programech následnictví hraje mezigenerační učení v rodinné firmě a jak vlastně probíhá. Vymezení tohoto výzkumného problému a jeho aplikace na podmínky rodinné firmy má i svou aktuální časovou dimenzi. Řada úspěšných rodinných firem v dnešní době na trhu působí více jako dvacet let a otázka generační výměny se pro ně stává naléhavou. Zakladatelé firem se proto přirozeně zabývají otázkou, jak své následníky na vedení firmy a „byznys“ co nejlépe připravit. Je ale potřebné podotknout, že se tímto problémem zabývají víceméně v rovině pragmatického managementu než v optice andragogice teorie a teorie mezigeneračního učení. Jinak řečeno, je pro ně mezigenerační učení přirozenou součástí života rodinné

firmy. V podstatě toto konstatování představuje první dějovou (výzkumnou) linii případové studie.

Druhou dějovou linií případové studie je mezigenerační učení ve firemním prostředí mezi různými generacemi zaměstnanců a to nejen ve výměně a sdílení znalostí, zkušeností a hodnot v tradičním směřování od starší generace k mladší, ale i ve směřování od mladší generace ke starší v mezigenerační komunikaci ve firmě, kdy jejím nejobecnějším obsahem jsou historie, tradice, hodnoty a know-how firmy.

V obou dějových liniích řešeného problému se tak prvním problémem praktické části stalo vyhledání firmy, která vyhovuje předchozím charakteristikám a která podniká v úspěšně se rozvíjícím oboru rodinného podnikání. Příkladem takového úspěšně se rozvíjícího oboru je výroba součástí pro automobilový průmysl (automotive). V tomto oboru v posledních dvou desetiletích vznikla celá řada rodinných firem, které se staly stabilní součástí dodavatelského řetězce velkých zahraničních automobilek, které vybudovaly v České republice své závody. Druhým problémem bylo najít firmu, která se odlišuje od tradičního vzorce zakládání rodinných firem. Tradiční vzorec předpokládá, že rodinnou firmu zakládají rodiče nebo manželé anebo jinak příbuzensky spojené osoby, které po určité době (dvacet až dvacetpět let) řeší přirozený problém generačního následnictví a hledání vhodných nástupců. Rodinná firma, která je pro účely práce nazvána XY vznikla odlišným způsobem a také odlišně řeší i problémy mezigeneračního učení.

Z hlediska formálního ztvárnění řešené problematiky se jako nejvhodnější jeví forma případové studie na konkrétním jedinečném příkladu. Pro tuto volbu bylo několik důvodů:

- jev, který je zkoumán (mezigenerační učení) má informální povahu a je každým jedincem prožíván individuálně a odlišně;
- aby bylo možné jev prozkoumat, je vhodné podle doporučení odborné literatury volit malý vzorek respondentů, se kterými je možné být v osobním kontaktu a v jejich přirozeném prostředí;
- potřebné údaje se dají zjistit především rozhovory s respondenty; odpovědi na výzkumné otázky je poměrně obtížné zjistit dotazníkovým šetřením a pravděpodobně

by se asi nepodařilo zkonstruovat dotazník, který by postihl individuální prožívání mezigeneračního učení v rodinné firmě;

- problémy rodinného podnikání se zabývá poměrně úzký okruh českých autorů (Z. Mikoláš, D. Válková, M. Hesková, V. Vojtko, V. Koráb, I. Macháček, P. Odehnalová) a také se rodinné firmy dostaly do centra pozornosti Asociace malých a středních podniků. Právě tato asociace se zaměřila na zkoumání následnictví v rodinných firmách a zprostředkovaně i problematikou mezigeneračního učení v následnictví.

Je tedy zřejmé, že pro hledání odpovědí na výzkumné otázky se jako nejvhodnější jeví kvalitativní výzkumná strategie. Její metodologie je velmi podrobně rozebrána v publikacích M. Dismana, Z. Švaříčka a K. Šed'ové.⁶³ Pro analýzu a interpretaci záznamů z rozhovorů s respondenty byla využita publikace T. Řiháčka.⁶⁴ Pro zpracování a strukturu případové studie je v diplomové práci aplikován model J. W. Creswella.⁶⁵

Podle M. Dismana je hlavním cílem kvalitativní strategie „...vybudovat teorii zkoumaného jevu: jeho abstraktní, teoretické uchopení, které nám umožní daný jev pregnantně pojmenovat, lépe mu porozumět v různých souvislostech a díky tomu býti úspěšnější v jeho předvídání a ovlivňování.“⁶⁶ Na rozdíl od kvantitativní strategie tedy kvalitativní strategie nesleduje verifikaci nějaké hypotézy, ale jejím účelem je získat datové soubory, které buďto porozumět nějakému jevu nebo nějaké skutečnosti a identifikovat a pochopit jeho příčiny, najít způsoby řešení problémů anebo na základě získaných datových souborů a po jejich analýze teprve nějakou hypotézu formulovat, případně dospět k určitým generalizacím.

Povaha analyzovaného problému zjednodušila i proces hledání nejvhodnější techniky sběru dat. Jak už bylo konstatováno, pro kvalitativní strategii je nejhodnější taková technika sběru dat, při které je výzkumník v přímém kontaktu s respondentem

⁶³ Podrobněji viz DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2000. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDO VÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

⁶⁴ Viz ŘIHÁČEK, T. a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013.

⁶⁵ Viz CRESWEL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage, 2007, s. 80.

⁶⁶ ŘIHÁČEK, T. a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, s. 44.

v prostředí, na které je respondent zvyklý. Polostrukturovaný rozhovor se víceméně nabídl sám. Vzhledem k tomu, že v průběhu polostrukturovaného rozhovoru se počítá se situacemi, na které je při odpovědích respondenta potřebné reagovat velmi flexibilně, byl zpracován jen rámcový scénář hlavních tazatelských otázek a ponechán tak dostatečný prostor pro to, aby se průběh rozhovoru mohl operativně přizpůsobit charakteristikám jednotlivých respondentů. Každý z respondentů před začátkem rozhovorů vyjádřil souhlas s pořízením digitálního zvukového záznamu. Pak byly záznamy rozhovorů přepsány a analyzovány.

3.1.2 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jaký význam je ve vybrané rodinné firmě přikládán mezigeneračnímu učení a jak mezigenerační učení vnímají rodinní podnikatelé a zaměstnanci v rodinné firmě.

Hlavní výzkumná otázka zní: je mezigenerační učení řešením problému předávání firemního know – how v širším slova smyslu v procesu přirozené generační obměny zaměstnanců?

Pro hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku byly postupně realizovány následující kroky:

- a) analýza věkové struktury vybrané rodinné firmy;
- b) obsahová analýza firemních dokumentů, vztahujících se ke strategii firmy, personální strategii, strategii vzdělávání, strategii age managementu a strategii mezigeneračního učení, doplněná o rozhovory se zakladatelem firmy a manažerem výroby;
- c) analýza názorů rodinných podnikatelů a zaměstnanců na vybrané otázky mezigeneračního učení.

Pro sběr dat byla zvolena technika polostrukturovaných rozhovorů. Scénář polostrukturovaného rozhovoru byl sestaven pouze rámcově, aby bylo možné průběh rozhovoru situačně modifikovat podle přístupu respondentů. Rámcový scénář byl použit shodně u obou výzkumných souborů s tím rozdílem, že se u prvního výzkumného souboru pozornost soustředila na mezigenerační učení mezi rodinnými podnikateli ve

firemním a rodinném prostředí. Ve scénáři polostrukturovaného rozhovoru byly obsaženy tyto tazatelské otázky:

- Co si představujete pod mezigeneračním učením a jaký význam mu přikládáte?
- Jak vnímáte mezigenerační vztahy na pracovišti?
- Od koho se nejčastěji a nejvíce (případně nejraději) na pracovišti učíte?
- Jak hodnotíte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?
- Co podle Vás mezigeneračnímu učení brání a jak to změnit?
- Jak hodnotíte přístup rodinných podnikatelů k mezigeneračnímu učení a jak podle Vás mezigeneračnímu učení napomáhají?

3.2 CHARAKTERISTIKA PŘÍPADU MEZIGENERAČNÍHO UČENÍ NA PRACOVÍŠTI VE SPOLEČNOSTI XY

3.2.1 Představení společnosti XY jako objektu výzkumu a výzkumný soubor

Firemním prostředím, ve kterém byla případová studie zpracovávána, je společnost XY, která vznikla v roce 2004 na Moravsko-českém pomezí Královéhradeckého kraje. Výrobní program firmy tvoří plastové a pryžové součásti osobních, sportovně užitkových a užitkových automobilů více značek a typových řad. Hlavním strategickým odběratelem je koncern VW.

Tato rodinná společnost vznikla odlišně od tradičního modelu zakládání rodinných firem. Zakladatelem společnosti byl nejmladší syn. Ten pro svůj podnikatelský záměr získal své sourozence a také rodiče. Potřebný kapitál na založení firmy vznikl sdružením rodinných finančních prostředků a menší část doplnil podnikatelský úvěr. Na řízení firmy se vedle zakladatele podílejí jeho sourozenci, do podnikání ve firmě vstoupili i potomci zakladatelů. Strategické otázky firmy a jejího rozvoje se řeší v rodinné radě. Hlavním strategickým odběratelem jsou automobilky koncernu VW.

Tato rodinná firma prošla ve svém vývoji několika důležitými etapami, ve kterých se vystřídal převážně vzestupné, ale dočasně také sestupné trajektorie. Na začátku historie společnosti byl mikropodnik se čtyřmi zaměstnanci, který po několika letech přesunul výrobu do pronajaté výrobní haly s novými technologiemi a téměř stovkou zaměstnanců. V současnosti podnik disponuje vlastním výrobním areálem s nejmodernějšími výrobními technologiemi a 450 zaměstnanci. Vzhledem k neustále rostoucí poptávce po svých výrobcích jeho vlastníci uvažují o stavbě další výrobní haly a rozšíření počtu zaměstnanců na 550 – 600. Tato vzestupná trajektorie byla přerušena strukturální krizí v automobilovém průmyslu v období světové finanční a hospodářské krize na konci první dekády nového tisíciletí. Firma byla nucena omezit výrobu a snížit o čtyřicet procent počet zaměstnanců. Po odeznění příznaků krize se společnost postupně vrátila na růstovou trajektorii. Bezesporu k tomu přispěla i skutečnost, že rodinní majitelé období krize pochopili jako příležitost připravit se na novou etapu rozvoje a obnovení výroby a také získání nových obchodních příležitostí.

Pro pochopení problematiky mezigeneračního učení v tomto rodinném podniku je potřebné poněkud podrobněji přiblížit mapu jeho rodinných vztahů, která ukáže i odlišnost jeho vzniku od tradičního modelu zakládání rodinných firem.

Zakladatelem společnosti je nejmladší syn MK (1975), který krátce po skončení školy odešel pracovat do výrobního a obchodního úseku koncernu VW v Německu. Odtud se vrátil s představou, že založí samostatnou plastikářskou firmu, která bude dodávat plastové díly automobilů automobilkám koncernu. Svůj projekt začal zpracovávat už v době působení na obchodním úseku koncernu, kde si také sjednal rámcové budoucí obchodní kontrakty a pro realizaci svého projektu získal i koncernovou podporu. Na založení společnosti použil vlastní kapitál a kapitál rodičů (1938,1939) a sourozenců – bratra (1960) a sestry (1963) Jen menší část startovacího kapitálu tvořil podnikatelský úvěr.

Zakladatel společnosti je jejím ředitelem. Je ženatý a má dvě děti (10 a 12 let). Jeho starší bratr v rodinné firmě pracuje na pozici manažera výroby. Ve firmě pracuje i syn staršího bratra – PK (26 let). V současné době zastává pozici vedoucího údržby a zastupuje svého otce v době jeho nepřítomnosti na pozici manažera výroby. To je součástí dlouhodobé přípravy na budoucí převzetí pozice manažera výroby. Zatím se seznamuje s agendou řízení výroby. Vedle toho dokončuje vysokou školu technického zaměření ve studijním oboru organizace a řízení výroby. Pak by měl v programu přípravy na převzetí nové pozice absolvovat stáž v jednom z výrobních závodů koncernu VW a zhruba ve tři až pětileté perspektivě po ukončení vysokoškolského studia ještě absolvovat MBA studium.

Na pozici manažera jakosti v rodinné firmě pracuje zakladatelova sestra VP (1963). Z rodiny zakladatelovy sestry ve firmě pracuje ještě její dcera, která vystudovala vysokou ekonomickou školu a ve firmě má na starosti obchodní a marketingový úsek.

V rodinné firmě XY pracuje celkem 5 rodinných příslušníků. Ti si udržují hlavní manažerské pozice a jsou hlavními vlastníky. Rodiče zakladatele a jeho sourozenců se na podnikání firmy podílí formou tichého společenství a svými hlasy v rodinné radě. Rodinná rada není žádným oficiálním orgánem této společnosti s ručením omezeným; je spíše neformálním rodinným konzultačním společenstvím, které se schází nepravidelně

a které řeší problémy firmy ad hoc. Ze zjednodušené mapy rodinných vztahů je zřejmé, že v této firmě není aktuální problém následnictví a nástupnictví. Přesto se tímto problémem zakladatel a jeho sourozenci zabývají a pro své potomky mají připraven plán generační vlastnické a manažerské výměny, který obsahuje jak součást formálního učení a přípravy na manažerské pozice, tak i část neformálního mezigeneračního učení, které probíhá nejen ve firemním, ale hlavně v rodinném prostředí a prostředí rodinné rady.

Rodinní příslušníci, kteří se přímo podílejí na podnikání a řízení rodinné firmy jsou respondenty v kvalitativním šetření a tvoří výzkumný soubor 1.

Výzkumný soubor 1:

Respondent 1: zakladatel společnosti; ředitel – nejmladší syn

Respondent 2: starší bratr zakladatele – manažer výroby

Respondent 3: starší sestra zakladatele – manažer jakosti

Respondent 4: syn bratra zakladatele – manažer údržby

Respondent 5: dcera sestry zakladatele – obchod a marketing

Pro druhou dějovou linii případové studie byl záměrně vybrán druhý výzkumný soubor, který tvoří zaměstnanci – příslušníci různých věkových skupin, kteří aktivně participují na procesech mezigeneračního učení.

3.2.2 Mezigenerační učení ve strategii firemního vzdělávání společnosti XY

V současné době společnost ve stavu k 30. 9. 2016 podle údajů z personální evidence zaměstnává 452 zaměstnanců, kteří jsou rozděleni do čtyř hlavních provozních úseků: lisovna plastů; ekonomika, obchod a marketing; logistika; výzkum a vývoj. Jejich věková struktura je uvedena v tabulce 1.

Tabulka 1: Věková struktura zaměstnanců společnosti

Věková kategorie	Počet zaměstnanců		Průměrná délka doby zaměstnání ve firmě
	N	%	
20-29	73	16,1	3
30-39	93	20,6	5
40-49	186	41,1	9
50-60	93	20,6	11
nad 60	7	1,5	11

Zdroj: vlastní zpracování

Věková struktura společnosti odráží její vývoj. V letech 2005 – 2006 společnost získala velký objem nových zakázek, v letech 2007 – 2008 dokončila výstavbu nových výrobních hal a o více než 100% zvýšila počet zaměstnanců. Ve věkové struktuře společnosti převládají zaměstnanci věkových kohort 40 – 49 let a 50 – 60 let. Fakticky podle doby zaměstnání jsou to zaměstnanci, kteří tvoří kmenové jádro společnosti a kteří byli do společnosti přijati před 9 – 11 lety. V dalších letech – po odeznění světové finanční a hospodářské krize a strukturální krize v automobilovém průmyslu se společnost dále rozvíjela a přijímala nové zaměstnance. V personální strategii už management společnosti zaznamenal trend jejího stárnutí, a proto se soustředil na její personální omlazení novými zaměstnanci ve věkové kohortě 20 – 40 let. Vzhledem k tomu, že zaměstnanci ve věku od 40 do 60 let představují nadpoloviční většinu celkového počtu zaměstnanců a že se v pěti až desetileté perspektivě bude řešit problém jejich odchodu do důchodu, začal se management společnosti víceméně pod tlakem skutečnosti pragmaticky zabývat problémem personální kontinuity firmy a v jeho rámci také problémem mezigeneračního učení. Pozornost management společnosti soustřeďuje především na lisovnu plastů, kterou charakterizuje nejvyšší věkový průměr a také koncentrace „firemní výrobní zkušenosti“, na jejíž zachování a transfer se zaměřuje strategie firemního vzdělávání.

Nová vzdělávací strategie společnosti byla zpracovávána souběžně s dalším rozšířením výrobních provozů a pořízením nových technologií v roce 2014 ve spolupráci s personální a poradenskou agenturou, se kterou společnost spolupracuje téměř deset let. Pro nový projekt vzdělávací strategie bylo zadáno několik parametrů:

- musí být respektována současná věková struktura společnosti;

- nová strategie a vzdělávací projekty musí v pěti až desetiletém časovém horizontu podporovat budoucí mezigenerační výměnu a učení zaměstnanců ve výrobním provozu (perspektivně do roku 2025);
- kvalifikační předpoklady a požadavky v nově zpracovaném katalogu firemních pracovních pozic musí akceptovat požadavky rozvoje oboru a kompetenční a kvalifikační modely podle Národní soustavy povolání a Národní soustavy kvalifikací;
- nová strategie firemního vzdělávání musí reagovat na nejnovější technologické trendy v oboru, připravovat zaměstnance na změny technologií a požadavků zákazníků a také podporovat inovace.

Nová vzdělávací strategie společnosti by měla být naplňována k začátku roku 2017 a zaměstnanci by s ní měli být seznámeni v druhé polovině roku 2016. Formálně organizační podoba firemního vzdělávání v analyzované společnosti respektuje v odborné literatuře popisovaný model čtyřfázového vzdělávacího systému.

Nová vzdělávací strategie kromě jiného staví na respektu a úctě k tradicím oboru v české republice a respektování zkušeností a loajality zaměstnanců, kteří jsou se společností spojeni od začátků jejího podnikání. S nimi je také v hodnotách firemní kultury spojena další perspektiva podnikání. Specifické je to, že se společnost snaží budovat i novou tradici podnikání v oboru, který se v regionu etabloval až se začátkem 21. století.

Akceptování konceptu ale managementu a mezigeneračního učení v nové strategii vzdělávání je výrazem pragmatického přístupu managementu k přirozenému procesu předávání znalostí a zkušeností mezi generacemi, i když je ve firemní dokumentaci, týkající se vzdělávání, identifikovatelná inspirace určitým teoretickým konceptem, ke kterému se management společnosti dopracoval prostřednictvím poradenského subjektu. Hlavní důvod je ale pragmatický; v podmínkách stárnoucí společnosti v podstatě pro management jiná volba není.

Ve strategii vzdělávání jako součásti personální strategie, se problematika mezigeneračního učení a ale managementu projevuje v několika dílčích cílech:

- i pro zaměstnance vyšších věkových kategorií musí existovat nabídka dalšího pokračování zaměstnání ve společnosti, dalšího osobního rozvoje a perspektiva jistého dožití důchodového věku ve firmě;
- při tvorbě pracovního prostředí a organizaci a řízení výroby akceptovat specifické charakteristiky věkově starších zaměstnanců;
- ve společnosti připravit plán mezigenerační výměny zaměstnanců v pěti až desetileté perspektivě; do jeho realizace zapojit odcházející generace zaměstnanců, vhodně je motivovat a stejně tak vhodně motivovat nové generace zaměstnanců, aby svou profesní perspektivu dlouhodobě spojili s rodinnou firmou (stali se členy širší firemní rodiny);
- modifikovat systém firemních benefitů, aby zohledňoval zájmy a motivační profily jednotlivých věkových kategorií zaměstnanců.

Management společnosti si uvědomuje, že mezigenerační učení má jednoznačně informální povahu a že by nebylo příliš vhodné se snažit jej regulovat takovým způsobem, jako je tomu u ostatních interních procesů a činností podle formalizované dokumentace systému řízení jakosti. Na druhé straně se ale snaží určitými opatřeními organizačního charakteru vytvořit příznivé podmínky pro mezigenerační učení a mezigenerační komunikaci. K nim např. patří:

- podpora pracovní výkonnosti věkově starších zaměstnanců změnami pracovního prostředí, které odpovídají jejich ergonomickým požadavkům;
- změna organizace práce a využití pracovního času s přihlédnutím k fyziologickému rytmu věkově starších zaměstnanců;
- úprava směnného režimu;
- vypracování firemního programu podpory zdraví věkově starších zaměstnanců;
- využití zkrácených pracovních úvazků pro zaměstnance v předdůchodovém věku tak, aby minimálně ovlivnily vyměřovací základ pro výpočet starobního důchodu;
- podporovat další zaměstnávání těch, kteří dosáhli důchodový věk a mají zájem dále ve společnosti pracovat a zapojovat se do mezigeneračního učení;
- využívat zaměstnance v důchodovém věku jako externí lektory, konzultanty anebo poradce ve firemním vzdělávání.

Předchozí konstatování jsou výsledkem analýzy firemních dokumentů na úrovni strategie korporace a strategií na funkčních úrovních a také rozhovorů se zakladatelem společnosti.

V širším rozměru analýzy firemní strategie je možné konstatovat, že strategie firemního vzdělávání a age managementu odpovídá zaměření firemní strategie na budoucnost, prosperitu a rozvoj cestou integrovaných interních rozvojových projektů. Jako jeden z takových projektů je právě projekt zastavení jejího stárnutí a budoucího omlazení, který také sleduje prevenci případných mezigeneračních konfliktů a překonávání generačních stereotypů, kterým není možné se ani při nejlepší snaze ve firmě vyhnout.

Předchozí analytické závěry se opírají o obsahovou analýzu firemní dokumentace a rozhovory se zakladatelem firmy a výrobním manažerem. Z prezentovaných závěrů by mohl vzniknout dojem, že jde o výsledek analýzy několika interních dokumentů, které jsou samostatné a také se samostatně realizují. Ve skutečnosti jsou součástí komplexního projektu nové strategie společnosti do roku 2025, která i přes svou strukturovanost tvoří komplexní celek a je výrazem jasně a dlouhodobě podnikatelské vize zakladatele rodinné firmy.

Strategie mezigeneračního učení má ve společnosti jediný cíl: zajistit kontinuitu firemního know-how v nejšířším slova smyslu v procesu přirozeného střídání generací zaměstnanců.

Z obsahové analýzy firemní dokumentace a rozhovorů se zakladatelem firmy a manažerem výroby vyplývá, že v mezigeneračním učení není prioritou jeho formalizace, ale vytváření co nejpříznivějších organizačních podmínek a prostoru pro přirozenou mezigenerační komunikaci a výměnu zkušeností při plnění každodenních pracovních úkolů v mezigeneračně uspořádaných pracovních týmech. Určitou míru regulace ale firma používá při sestavování věkově rozmanitých projektových týmů a především při ovlivňování obsahu a témat mezigeneračního učení. V tématech mezigeneračního učení na pracovištích jsou preferována následující:

- nové plastikářské technologie a materiály;
- nové technické oborové normy a jejich aplikace ve firmě;

- kontrola kvality a dodržování technologických postupů;
- využívání moderních informačních technologií v automatizovaném systému řízení výroby;
- spolupráce starších a mladších na pracovišti při řešení pracovních úkolů;
- aktivní stárnutí v práci a v rodině.

V plánech firemního vzdělávání tato témata prolínají dvěma dlouhodobými vzdělávacími projekty: Vzdělávejme se pro konkurenceschopnost a Elán a ambice mladších + zkušenosti starších = nová generace odborníků v oboru. Oba interní firemní projekty se v kontextu mezigeneračního učení snaží odpovědět na poměrně jednoduché otázky, které podnikání v oboru přináší:

- jaké jsou nejnovější trendy v oboru a jaké nové nároky na zaměstnance přinese?
- jakými kompetencemi musí disponovat dnešní zaměstnanci?
- jak se na nové požadavky budou muset současní zaměstnanci připravit bez rozdílu věku?
- jak stabilizovat vysoce kompetentní zaměstnance bez ohledu na věk?
- jak zaměstnance bez ohledu na věk motivovat k dalšímu vzdělávání?

Z předchozího textu je zřejmé, že rodinní podnikatelé vnímají mezigenerační učení jako jeden z důležitých nástrojů zajištění kontinuity podnikání a snaží se pro ně vytvářet co nejpříznivější podmínky. To je první úhel pohledu. Druhý úhel pohledu na zkoumanou problematiku představují zaměstnanci. Jejich osobní názory a názory rodinných podnikatelů, které vyjádřili v polostrukturovaných rozhovorech, jsou prezentovány v následující kapitole práce.

3.2.3 Rodinní podnikatelé a zaměstnanci o mezigeneračním učení ve společnosti XY

V této části diplomové práce se prezentují nejtypičtější výroky respondentů na tazatelské otázky. Pro formální textovou prezentaci hlavních odpovědí respondentů byla zvolena varianta, kdy u každé tazatelské otázky jsou uvedeny odpovědi všech respondentů. Domnívám se, že tento způsob prezentace je přehlednější a má větší vypovídací hodnotu. Odpovědi respondentů jsou uvedeny s maximální věrností způsobu vyjadřování respondentů bez jakýchkoliv úprav kromě nezbytného zkrácení.

Výzkumný soubor 1

Respondent 1: zakladatel společnosti; ředitel – nejmladší syn

- Co si představujete pod mezigeneračním učením a jaký význam mu přikládáte?

Pravděpodobně ode mě budete čekat, že bych mohl citovat nějakou teoretickou definici. Já jsem pragmatický manažer, řeším problémy, tak jak přicházejí a podle situace. Neřešený problém je podle mě příčinou stresu – a obrazně řečeno, nerad bych se dostal do situace, kdy mi firma zestárne a nebude mít kdo pokračovat. Pro mě je mezigenerační učení totéž, co zajištění pokračování nebo následnictví. A je jedno, jestli se jedná o pokračování v rodinném podnikání anebo předávání zkušeností mezi zaměstnanci ve firmě. Víte, já jako zakladatel problém následnictví ještě aktuálně řešit nemusím, přeci jen jsem v rodině nejmladší. Ale můj starší bratr a sestra už problém následnictví v rodinném podnikání řešit musí. A součástí řešení tohoto problému je i předávání jejich znalostí a zkušeností jejich dospělým dětem, které jsou s firmou spjaty a které v ní pracují. To je jedna rovina mezigeneračního učení ve firmě – my se snažíme, aby následníci prošli základními pozicemi a také aby se seznámili s tím, co děláme jako manažeři. To se většinou děje neformálně, při práci anebo v rodinném prostředí, kdy se o firmě diskutuje a firemní problémy se řeší i doma v rodinné radě. Já bych to jako teoretický problém moc nedramatizoval; prostě můj bratr a sestra vědí, komu své pozice v rodinné linii předají a také se podle toho chovají. Jo, jiná věc je, že jsem si problém mezigeneračního učení ve firmě uvědomil víceméně náhodně. Ono se může zdát, že to nijak nesouvisí, ale v posledních letech jsem si všiml, že stále častěji podepisuji osobní blahopřání pro své zaměstnance ke kulatým a půlkulatým narozeninám a že vlastně polovina lidí, kteří s námi ve firmě pracují, už nejsou ti, kteří v době přijetí byli mladší a jak se říká v nejlepším věku, ale že jsou z nich pětadvacetní, padesátníci a pětapadesátníci a že jsme jaksí společně zestárli a nestačili si to skoro ani všimnout. A když za pár let odejdou, musíme vychovat novou generaci zaměstnanců, kteří budou umět to, co potřebuje obor, ale kteří také budou využívat zkušenosti těch, kteří mají ve firmě už něco „odslouženo“ a co by mělo být zachováno. Nějakou složitou teorii bych v tom neviděl; je to přirozený řád a jde jen o to, jak jej respektovat.

- Jak vnímáte mezigenerační vztahy na pracovišti?

Po pravdě řečeno, já se tímto problémem ani moc nezabýval. Od začátků ve čtyřech lidech jsme postupně firmu rozšiřovali a přijímali nové lidi a příští rok to vypadá, že nás bude už více jako pět set. Pro mě před pár lety nebylo důležité, kolik komu je roků – důležité bylo, co umí a jak se umí postavit k práci, jestli o práci přemýšlí a jestli při řešení pracovních problémů lidé spolu mluví. Postupně se to stalo jakousi nepsanou firemní zásadou; možná jsem měl ve výběru lidí šťastnou ruku, protože jsem nějaké větší nebo menší problémy ve vztazích mezi věkově odlišnými zaměstnanci nezaznamenal a naštěstí ani nemusel řešit nějaké závažnější mezigenerační konflikty. Ono to možná bude také tím, že jsem zkušenosti sbíral v německých automobilkách a tak se v německé firemní kultuře dbá na rovnost a hlavně na věcnou, ale přitom korektní pracovní komunikaci. A to jsem se snažil do firmy přenést – ono to vlastně ani jinak nešlo – naši odběratelé jsou hlavně z Německa a my se musíme přizpůsobit ve vzájemných vztazích a jednáních jejich modelu pracovního i obchodního chování.

- Od koho se nejčastěji a nejvíce (případně nejraději) na pracovišti učíte?

No, to teď nevím – je to otázka pro mě? Ale vlastně ano. Jenže nevím, jak na ni odpovědět. Já se vlastně každý den učím od všech svých lidí; víceméně podle toho, jaký problém se řeší a jaké nové pohledy a nová řešení zaměstnanci přinášejí. A je jedno, jestli s novým přístupem nebo řešením přijde někdo, kdo je ve firmě pár týdnů anebo někdo, kdo už se pomalu připravuje na důchod. Mně jde spíš o to, aby stejný přístup měli všichni zaměstnanci.

- Jak hodnotíte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

A kde jinde by se předávání znalostí a zkušeností mezi zaměstnanci mělo odehrávat. Lidé se nejlépe mezi sebou učí v prostředí, které je pro ně přirozené a ve kterém tráví nejvíc času se svými kolegy. Při práci se od sebe navzájem učí, aniž by si to kolikrát uvědomovali. Ale aby to tak fungovalo, musí pro to být podmínky – a ty se snažíme v nové firemní strategii do roku 25 vytvářet. Přirozené a neformální učení na pracovišti nemá smysl svazovat nějakými formálními pravidly firemního vzdělávání; efektivnější je ovlivňovat témata mezigeneračního učení a motivovat lidi k vzájemnému předávání znalostí a zkušeností.

- Co podle Vás mezigeneračnímu učení brání a jak to změnit?

Tak na tuto otázku asi neodpovím. To spíš moji zaměstnanci řeknou, jestli to, jak jsme ve firmě nastavili vnitřní procesy – formální a jak jako management respektujeme i ty, které se vytvořily neformálně, přispívají k dobrému psychologickému klimatu ve firmě.

Respondent 2: starší bratr zakladatele – manažer výroby

- Co si představujete pod mezigeneračním učením a jaký význam mu přikládáte?

Já se přiznám, že moc nepřemýšlím v abstraktních pojmech. Řídit výrobu není něco abstraktního, ale někdy až krutě konkrétního se všemi problémy, které to přináší. Kdybyste se mě nezeptal, tak bych o pojmu mezigenerační učení ani neuvažoval. Pro mě je to pragmatický problém jak zajistit, aby si zkušenější a výkonnější předávali své zkušenosti s těmi, kteří jsou méně zkušení anebo méně výkonní. Ale taky to pro mě znamená, že se noví zaměstnanci zaučí v co nejkratší době, když jim pomáhá někdo starší a zkušenější. Anebo obráceně – když třeba zavádíme nejmodernější technologie, tak na zaškolení k firmě pošleme mladší zaměstnance, kteří pak pomáhají s jejím zvládnutím starším zaměstnancům. Nijak moc nad tím neteoretizuju; aby výroba bez problémů fungovala, tak to tak musí být. Ale přeci jen jsem o mezigeneračním problému začal uvažovat. Už mám nějaké roky a blíží se doba, kdy funkci předám. A komu jinému, než svému synovi? On je se mnou ve firmě už nějaký pátek – byl tu na praxi, když studoval, pak do firmy nastoupil – on vlastně ani dřív o zaměstnání jinde neuvažoval. No a aby co nejlépe poznal, jak výroba funguje a s jakými problémy se bude setkávat a řešit je, bylo nejlepší začít v údržbě a teď ji má na starosti za celou firmu a už je schopen mě zastupovat. Jen mi občas vadí, že se to generační následnictví a učení se přenáší i do rodinného prostředí. Na jednu stránku je to dobře – některé věci je lepší si vyříkat v rodině mimo rámec firmy, na druhé straně ale člověk od rodinné firmy vlastně nikdy nemá pokoj.

- Jak vnímáte mezigenerační vztahy na pracovišti?

Když odpovím pozitivně, tak mi asi nebudete věřit. Naše rodinná firma vlastně nějaké mezigenerační problémy nezaznamenala. Ono je to asi dané tím, jak vznikla a jak se rozvíjela. Nejdůležitější bylo a je, co člověk umí a jak se schopen spolupracovat s ostatními – a jestli je takovej nebo makovej, to nehraje roli. Kdybyste byl pár dnů ve výrobě, tak byste zjistil, že se lidi ve směně často oslovují přezdívkami – junior, dědek,

táta, senior a občas se v komunikaci víceméně v dobrém posťuchují kvůli věku – ale na tom nevidím nic špatného, je to přirozené.

- Od koho se nejčastěji a nejvíce (případně nejraději) na pracovišti učíte?

Nejčastěji a nejvíce? Od bratra. Myslím, že jsme se od něj naučili ve firmě hodně všichni. On má jasnou vizi, umí lidi získat pro svou myšlenku, je charismatický, spravedlivý, drží slovo, dobře komunikuje a pořád má nové nápady. On ten náš rodinný podnik je vlastně firma jednoho muže, za nímž jdou ostatní.

- Jak hodnotíte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

Já myslím, že to nemusíme nijak podrobně rozebírat – a kde jinde se lidi mají od sebe učit? Předávání znalostí a zkušeností mezi staršími a mladšími je zcela přirozená věc, a pokud se lidi od sebe mají učit, tak v týmech a při práci.

- Co podle Vás mezigeneračnímu učení brání a jak to změnit?

Asi budu vypadat spokojeně s tím, jak to ve výrobě šlape. A pokud něco občas při vzájemném učení se mezi lidmi nefunguje, tak je to obvykle kvůli osobním antipatiím. Prostě si lidi někdy vzájemně nesesdou. A když se osobní antipatie nedají překonat a ovlivňují výkonnost týmu, tak se to řeší přeřazením. Ale někdy se narazí na člověka, který si nesesdne s nikým; dokonce ani s firmou. A pak není jiná cesta, než se rozloučit.

Respondent 3: starší sestra zakladatele – manažer jakosti

- Co si představujete pod mezigeneračním učním a jaký význam mu přiřkládáte?

Já nad tím moc nepřemýšlela ještě před pár lety. Až když se dcera začala blížit ke konci studia a já si uvědomila, že roky přibývají a že bude nejjednodušší, když vyhovíme dceři a její představě, že bude v rodinné firmě pracovat. A tak jsem začala přemýšlet nad tím, co všechno by se o firmě a práci na určité pozici měla od svých rodičů a nejbližších příbuzných dozvědět. Jinak jsem mezigenerační učení považovala a považuji za něco naprosto přirozeného, co je spojeno s přirozenou obměnou zaměstnanců.

- Jak vnímáte mezigenerační vztahy na pracovišti?

Pokud se to týká mého pracoviště – úseku řízení jakosti; tak mohu říci, že jsou velmi dobré. My si vlastně ani věkové rozdíly v našem malém týmu moc neuvědomujeme – ono na to ani při objemu práce ani není čas. A pokud se věkových rozdílů dotkneme, tak je to spíš určitý ventil, kterým se upouští pracovní napětí a je to spíše v poloze

žertování. Ony vlastně ani tyhle problémy nejsou patrné v celé firmě. Pro nás je důležité, aby zaměstnanci uměli svou práci a uměli mezi sebou při řešení problémů mluvit a hledat řešení – a přitom se nikdo nezabývá tím, kolik komu je roků.

- Od koho se nejčastěji a nejvíce (případně nejraději) na pracovišti učíte?

V rodinné firmě – pokud se na ni podívám jako na pracoviště – od svého mladšího bratra, který nám šéfuje. Ale na úseku řízení jakosti od svého nového mladšího kolegy, který do firmy přinesl hodně svých zkušeností z působení u VW v Německu.

- Jak hodnotíte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

Víte, já to vidím tak, že pracoviště je pro učení tím nejvhodnějším prostředím. Na něm se lidi kolikrát naučí mnohem víc než v nějakých formálních formách vzdělávání.

- Co podle Vás mezigeneračnímu učení brání a jak to změnit?

Nad tím jsem nepřemýšlela. Ve firemní strategii se snažíme, aby se vytvořily podmínky pro sdílení znalostí a zkušeností mezi zaměstnanci. A jestli se nám to daří anebo ne, to musí posoudit oni sami.

Respondent 4: syn bratra zakladatele – manažer údržby

- Co si představujete pod mezigeneračním učením a jaký význam mu přiřkládáte?

Já to asi vezmu docela zkrátka a z osobního pohledu. Pro mě má mezigenerační učení dvojitou podobu: první je to, jakým způsobem mě otec a strýc připravují na budoucí pozici manažera výroby – a to je jak ve firmě, tak i doma v rodině. Až je mi to někdy i nepříjemné, že se firemní věci řeší i v rodinném prostředí, ale ono to asi v rodinné firmě jinak nejde. Odmalička vidím, že se firma a rodina prolínají a asi to jinak nemůže být; ono se už několikrát na rodinné radě usneslo, že se určité firemní problémy v rodinném prostředí řešit nebudou, ale nikdy to dlouho nevydrželo. A v tom druhém smyslu je pro mě mezigenerační učení spojeno s tím, jak jsem na údržbě začínal a jak mě mistři údržby, kteří byli ve firmě od začátku, nezištně učili a předávali mi své zkušenosti, které bych v manuálech údržby nikdy nenašel.

- Jak vnímáte mezigenerační vztahy na pracovišti?

Velmi pozitivně. Možná bych řekl, že jsou pohodové; ono to sice nezní nějak teoreticky, ale vystihuje to podstatu.

- Od koho se nejčastěji a nejvíce (případně nejraději) na pracovišti učíte?

Od svého otce asi nejvíce a nejčastěji, i když se někdy neshodneme. Ale nejraději od dvou mistrů údržby; oni si lidé v legraci říkají, že jsou živým inventářem firmy, ale není ve firmě nikdo, kdo by si s jakýmkoliv problémem v údržbě uměl poradit tak, jako oni a navíc i s určitým nadhledem, když musí odstranit poruchu, kterou zavinil operátor vstřikolisu.

- Jak hodnotíte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

Já nevím, jestli je jiné vhodnější prostředí pro mezigenerační učení, než konkrétní pracoviště a pracovní tým.

- Co podle Vás mezigeneračnímu učení brání a jak to změnit?

Má zkušenost je dvojího druhu. Prvním problémem určitě budou osobní sympatie a antipatie. Někdy k sobě lidi prostě nenajdou cestu a s tím se asi moc udělat nedá. A pak by asi největší chybou svázat takovou přirozenou věc, jako je mezigenerační učení, nějakými pevnými pravidly a dát mu nějaký organizovaný rámec.

Respondent 5: dcera sestry zakladatele – obchod a marketing

- Co si představujete pod mezigeneračním učením a jaký význam mu přiřkládáte?

Já o tom při studiu něco četla; spíše ze zájmu, než v rámci nějakého předmětu. Ale upřímně řečeno, nějaká definice z odborné literatury mi v paměti moc nezůstala. Já se na mezigenerační učení v rodině nebo ve firmě dívám jako na něco úplně přirozeného, kdy se generace od sebe vzájemně učí. Bez mezigeneračního učení by nemohla existovat kontinuita lidských činností různého druhu. A intenzivně to prožívám, když se od matky, strýců a bratrance postupně připravuji na to, že během nějaké doby převezmu v rodinné firmě úsek obchodu a marketingu. Hodně se naučím při práci a od svých kolegů, pak to pokračuje ještě v rodině, kdy se u nás doma nebo při rodinných sešlostech u různých příležitostech firemní problémy vždycky nějak dostanou do diskuze.

- Jak vnímáte mezigenerační vztahy na pracovišti?

Abych pravdu řekla, já nějak moc problém mezigeneračních vztahů ve firmě moc neregistrovala. Ne že by neexistovaly, ale nemají konfliktní povahu a ani jsem nezaznamenala nějaké generační stereotypy. Oni to asi bude tím, jaké hodnoty se ve firmě uznávají a jak firma vnitřně funguje ve vztazích mezi zaměstnanci navzájem.

- Od koho se nejčastěji a nejvíce (případně nejraději) na pracovišti učíte?

Vzorem mi byl strýc – ředitel a moje matka. Od nich jsem se naučila nejvíc, i když matka jednu dobu těžce nesla, že ji nebudu následovat v jejím oboru a že jsme si vybrala obchod a marketing. Odborně se nejvíc učím od obchodního manažera – ten ve firmě pracuje deset let a ten se se mnou dělí o zkušenosti z obchodních jednání, které žádné učebnice nepopisují.

- Jak hodnotíte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

A které by bylo vhodnější?

- Co podle Vás mezigeneračnímu učení brání a jak to změnit?

Asi na tuto otázku neumím najít přesnou odpověď. Ono to vyplývá z toho, že má osobní zkušenost je kladná. Ale pokud by se mezigenerační učení jako zcela přirozená a neformální součást firemního života mělo nějak formalizovat, tak by to asi bylo velmi špatné manažerské rozhodnutí.

Výzkumný soubor 2

Výzkumný soubor 2 tvoří zaměstnanci společnosti, kteří pracují na výrobním úseku – lisovně plastů. Tento úsek byl zvolen ze dvou důvodů – je v něm zaměstnám největší počet zaměstnanců firmy a také proto, že se dá předpokládat, že v tomto úseku bude informální sdílení a předávání znalostí a zkušeností mezi zaměstnanci nejintenzivnější. Charakteristika výzkumného souboru je uvedena v tabulce 2.

Tabulka 2: Výzkumný soubor 2

Dotazovaný	Věk	Pracovní pozice	Doba zaměstnání ve firmě
Petr	57	Směnový mistr	11
Richard	53	Směnový mistr	11
Zbyněk	52	Technolog	10
Jan	48	Technolog	9
Ota	46	Technolog	9
Karel	42	Mistr údržby	9
Mirek	31	Směnový mistr	4

Alois	29	Obsluha vstříkolisu	3
Lukáš	24	Technik údržby	2,5
Josef	23	Obsluha vstříkolisu	2
Pavel	22	Obsluha vstříkolisu	1,5

Zdroj: vlastní zpracování

Respondentům ve výzkumném souboru byly položeny stejné tazatelské otázky, jako respondentům ve výzkumném souboru 1. Zatímco polostrukturované rozhovory s respondenty ve výzkumném souboru 1 probíhaly individuálně (5 rozhovorů v průměrné délce 75 minut).

Pro polostrukturované rozhovory s respondenty ve druhém výzkumném souboru byla zvolena metoda Focus Group, jejíž podstata spočívá v tom, že na otázky scénáře polostrukturovaného rozhovoru odpovídá skupina 6 – 12 respondentů v průběhu půldruhé až dvou hodin. Volba metody ohniskových diskuzních skupin byla inspirována zkušenostmi Saka a Kolesárové, kteří ji ve výzkumu seniorů využívali jako hlavní nástroj sběru dat. I pro účely zjištění názorů zaměstnanců společnosti na mezigenerační učení se diskuze v ohniskových skupinách jeví jako využitelná a to z několika důvodů, které Sak a Kolesárová blíže osvětlují. Podle nich moderovaná diskuze ve skupinách umožňuje zjistit názory jednotlivců, postihnout různé úhly pohledu na vybrané téma od vícero dotazovaných, zjistit skupinový názor na diskutovaný problém a také postihnout dynamiku názorů na diskutovaný problém a odhalit příčinné souvislosti utvářené názorů a postojů diskutujících.⁶⁷

Volba této metody měla i pragmatický důvod – v rozhovorech se zaměstnanci lisovny plastů musel být respektován směnný režim firmy a časové možnosti respondentů. Majitel firmy vytvořil vstřícné podmínky pro to, aby se rozhovory s respondenty odehrály tak, aby jak tazatel, tak respondenti spolu mohli komunikovat v jednom časovém úseku a aby sběr dat byl co nejefektivnější. Z osobní zkušenosti je potřebné poznamenat, že šlo o první osobní zkušenost s využitím této metody, což si

⁶⁷ SAK, P., KOLESÁROVÁ-SAKOVÁ, K. *Reflexe postavení seniorů ve společnosti. Projekt Proměna sociálního obsahu kategorie generace seniorů. Příspěvek k sociologii třetího věku*. Praha, 2008, s. 4.

vyžádalo podrobnější studium odborné literatury a také konzultace s kolegy, kteří již metodu Focus Group používali. V následujícím textu jsou zaznamenány výroky respondentů, které nejvýstižněji charakterizovaly názory skupiny a s nimiž dotazovaní v průběhu rozhovorů a další diskuze souhlasili.

Otázka: Co si představujete pod mezigeneračním učením a jaký význam mu přikládáte?

Odpovědi na tuto otázku se odlišují podle věku respondentů, kdy z odpovědí starších respondentů je zřejmá životní zkušenost a také zkušenost s předáváním znalostí a zkušeností mladším. Názory respondentů nejvýstižněji vyjadřují dvě odpovědi:

„... proč se tím problémem vůbec zabýváme? Je přece přirozené a normální ze sebe mladší učit od starších. A asi ani mladým není proti vůli se od nás starších učit; v životě to přece tak chodí, že starší uvádějí do života mladší. A my starší se zase rádi něco naučíme od mladších – ony se ty nové technologie a stroje pro nás starší zvládají poněkud obtížněji a ti mladí to zvládají docela rychle a nakonec to dováží i ukázat tak, že to není ani tak moc složité, jak se na první pohled zdá. Jenom se bojím, aby se z mezigeneračního učení nestala nějaká móda, která firmami proletí a zase zapadne, jako tomu už bylo dřív u různých modelů firemního řízení nebo vzdělávání anebo motivace.“ (Petr, 57 let)

„...já o mezigeneračním učení a age managementu něco čtu na internetu. Ale asi tomu moc nerozumím anebo to bylo moc složité napsané anebo se z toho dělá zbytečně složitá teorie. Vždyť je to něco normálního – odjakživa se lidé od sebe učili v rodině, ve škole, v práci. Možná je to teď jenom víc vidět tím, že se o mezigeneračním učení víc píše anebo mluví. V naší firmě se o tom moc nemluví, já bych řekl, že o co méně se mluví, o to víc to funguje. A vlastně to ani lidi nijak nevnímají jako nějaký samostatný problém, prostě se od sebe učí a je jedno, jestli mladí od starších anebo starší od mladších – to všechno závisí od problému, který se momentálně řeší.“ (Mirek, 31 let)

Otázka: Jak vnímáte mezigenerační vztahy na pracovišti?

U této otázky vyjadřovali své názory především věkově starší respondenti. Mladší respondenti se jakoby zdržovali konkrétnějších vyjádření, ale je možné konstatovat, že se neobjevilo žádné negativní hodnocení. Proto je pro ilustraci uveden jen výrok jednoho ze starších respondentů.

„... já myslím, že se mezigenerační vztahy ve firmě dají hodnotit jako moc dobré. Bude to z několika důvodů: ve firmě pracují lidi, kteří mají rádi plastikařinu a autářinu. Lidi, kteří mají rádi svoje řemeslo a navíc mají dobrou práci, se vždycky bez problémů mezi sebou domluví a vždycky si mezi sebou pomáhají. Věk v tom nehraje žádnou roli. Jo, občas ne objeví nějaký mráček nebo problém, kdy při řešení složitějších problémů a pod tlakem času sem tam někomu ulítne něco, co by pak nejraději rychle vzal zpátky, ale vyřčené slovo se vrátit nedá. A pokud je to v souvislosti s věkem, o to víc jsou na to lidi ve firmě citlivější a srovnají si to mezi sebou. Oni i naši šéfové jsou moc hákliví na to, aby si lidi kvůli čemukoliv něco vyčítali kvůli věku, a ve firmě se to respektuje.“ (Zbyněk, 52 let)

Otázka: Od koho se nejčastěji a nejvíce (případně nejraději) na pracovišti učíte?

Na rozdíl od předchozí otázky u této otázky odpovídali spíše mladší zaměstnanci. Do jisté míry je ale patrné, že odpovídali tak, aby nemuseli uvádět konkrétní jméno.

„...Pro mě není problém se učit od každého, kdo zná víc, umí práci líp jak já a má taky víc zkušeností. To je snad normální a není to žádná ostuda. A když se chci do firmy zařadit co nejrychleji, pak mi to někdo zkušenější ulehčí a taky mi poradí, abych se vyvaroval zbytečných trapasů.“ (Lukáš 24)

„...Nejvíce a nejčastěji od svých dvou mentorů. Tady všichni víme, kdo to je. Oni nás mladých mají na starosti víc a asi každý z nás mladých je jinak spokojenější. Taky jsou jinak přísní; Mně osobně vyhovuje přísnější – to se víc naučím, i když mě někdy pěruje. To si vždycky vzpomenu na tátu, kterej říkával, že na mladý musí bej přísnost. (Josef, 23 let)

Otázka: Jak hodnotíte pracoviště jako prostor pro mezigenerační učení?

Vlastní pracoviště respondenti v odpovědích považovali za nejvhodnější prostor pro mezigenerační učení. Spíše pro ně bylo překvapující, že taková otázka byla položena.

„... no a kde jinde se mám něco naučit než v týmu, který pracuje na mojí směně? No a taky ve firmě – to je taky moje pracoviště. Na směně se naučím co nejvíce, když se něco dělá společně a když mi někdo vysvětlí nejenom, jak se něco dělá, ale taky proč a jaké operace tomu předcházejí a jaké pak navazují. A ve firmě jako celku se hodně naučím

přes intranet a vzdělávací modul – tam jsou normy, literatura, instruktážní videa a spousta dalších věcí.“ (Lukáš, 24 let)

„... ve firmě je systém vzdělávání nastaven tak, že základní organizační jednotkou je konkrétní pracoviště. To je pro formální vzdělávání. Ale stejně tak to platí i pro neformální vzájemné učení se. Jinak tomu ani být nemůže, to by odporovalo přirozené logice věci. Navíc je to ve firmě nastaveno tak, aby se od sebe vzájemně učili nejen lidi na konkrétním pracovišti, ale i pracoviště od sebe vzájemně. Myslím, že to nebyl od našich šéfů špatný nápad, když do e-learningového modulu zařadili databázi nejlepší firemní praxe, kde se zobecňují zkušenosti z pracovišť firmy, které jsou využitelné i pro ostatní.“ (Jan, 48 let).

„...tak to já nedám na pracoviště dopustit. V poslední době jsem byl na několika workshopech, které pořádaly vzdělávací firmy. No – moc mi to nedalo – učili mě lidi mnohem mladší, kteří byli namistrovaní z knížek, jenže o našem oboru nic moc nevěděli a mám takový dojem, že fabriku zevnitř snad neviděl nikdo z nich. Pro mě je mnohem užitečnější, když přijede odborník z firmy, která nám dodává technologie a přímo u nás ve firmě nás naučí, co potřebujeme a také sdělí zkušenosti, které v manuálech nejsou.“ (Karel 42)

Otázka: Co podle Vás mezigeneračnímu učení brání a jak to změnit?

V odpovědích na tuto otázku se respondenti shodli v názoru, že nevidí významnější bariéry mezigeneračního učení. Podle jejich názoru management firmy vytváří velmi příznivé podmínky pro vzájemné sdílení znalostí a zkušeností mezi zaměstnanci a nesnaží se zbytečně tyto přirozené procesy formalizovat. Pokud by se tak stalo, byla by to podle respondentů největší překážka.

Otázka: Jak hodnotíte přístup rodinných podnikatelů k mezigeneračnímu učení a jak podle Vás mezigeneračnímu učení napomáhají?

Odpovědi respondentů na tuto otázku byly očekávány s určitými obavami. Oproti očekávání ale byly velmi otevřené. Pravděpodobně tato otevřenost byla dána způsobem interní firemní komunikace rodinných podnikatelů se zaměstnanci a jejím věcným a korektním charakterem. Respondenti se shodli na tom, že rodinní podnikatelé podporují vzdělávání zaměstnanců jak ve formálním systému firemního vzdělávání, tak

v neformálním sdílení znalostí a zkušeností. Pro neformální vzájemné učení se ve firmě se snaží nevytvářet zbytečné administrativní nebo procesní bariéry, které by měly na mezigenerační učení negativní vliv. Respondenti ocenili, že nová firemní strategie klade velký důraz na osobní rozvoj zaměstnanců a že pro to vytváří mnohem lepší podmínky, než jsou ty současné a že jasně vymezuje, čeho chce management v nejbližších letech dosáhnout, co očekává od zaměstnanců a jak bude jejich přínosy pro dosažení cílů firmy oceňovat.

3.3 DISKUZE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ A DOPORUČENÍ PRO ZMĚNU SOUČASNÉHO STAVU

V předchozí kapitole byly uvedeny charakteristické odpovědi respondentů na tazatelské otázky. Na základě analýzy odpovědí respondentů jsem se pokusil formulovat několik zobecňujících závěrů, které se vztahují k hlavní výzkumné otázce. Zobecňující přístup vykazuje určitou míru opatrnosti, protože vzorek respondentů je příliš malý a velmi heterogenní z hlediska věku a rozdílnosti pracovních a životních zkušeností. Omezení interpretace výsledků zkoumání v konkrétní firmě je navíc dáno novostí řešeného problému a také skutečností, že se zobecnění týkají jen konkrétního případu a v jeho rámci jsou také formulována. Svou roli hraje také skutečnost, že v odborné literatuře je zkoumaná problematika dosud na periferii odborného zájmu a pro porovnání a diskuzi tak není dostatek srovnatelných případů.

Společnost XY prošla za dvanáct let od svého založení velmi dynamickým a úspěšným vývojem, na kterém má svůj podíl jasná a realistická podnikatelská vize zakladatele společnosti, schopnost využít příležitosti, které se v oboru podnikání nabízely a nabízejí a také schopnost získat pro realizaci cílů podnikání zaměstnance. Na konkrétním případě společnosti je důležité zdůraznit, že se jedná o rodinnou firmu, kterou na rozdíl od tradičního modelu nezaložili rodiče, ale nejmladší syn, který pro rodinné podnikání získal rodiče a své sourozence.

Před touto rodinnou firmou, stejně jako před řadou jiných českých rodinných firem, od doby jejího vzniku stojí problém zajistit kontinuitu rodinného podnikání a dalšího rozvoje firmy. Problém následnictví zatím nemusí řešit zakladatel společnosti, ale jeho starší bratr a sestra. S problémem následnictví si firma uvědomila i jednu důležitou souvislost: tou je sdílení a předávání znalostí a zkušeností mezi rodinnými podnikateli a také sdílení a předávání znalostí mezi zaměstnanci v situaci, kdy firma začíná stárnout. Kmenové jádro společnosti v době jejího prvního velkého rozmachu před deseti lety tvořili zaměstnanci, kteří v dnešní době patří k pětačtyřicátníkům až šedesátníkům a kteří tvoří nadpoloviční většinu zaměstnanců společnosti ve výrobním úseku. Management společnosti si postupem času uvědomil, že pro zachování kontinuity firemního know-how v nejširším slova smyslu je důležité věnovat pozornost mezigeneračnímu učení na pracovištích.

Tato skutečnost se promítla do vypracování nové firemní strategie k časovému horizontu roku 2025. Její vnitřní struktura vychází z modelu víceúrovňové hierarchie firemních strategií: úroveň korporátní strategie, strategie obchodních jednotek a strategií na funkčních a provozních úrovních. Ve společnosti je praktikován model tří úrovní – strategie firmy – strategie na funkčních úrovních a strategie na úrovni provozních jednotek. Na funkční úrovni je vypracována nová personální strategie, jejíž součástí je strategie vzdělávání zaměstnanců, v níž má na rozdíl od předchozí strategie mnohem větší význam mezigenerační učení.

Rodinní podnikatelé mezigenerační učení nechápou jako výzvu firemního vzdělávání 21. století, ale považují je za staronovou příležitost zajištění kontinuity podnikání a kontinuity firemních znalostí a zkušeností. K mezigeneračnímu učení ve firemních dokumentech přistupují jako k přirozenému a neformálnímu procesu vzájemného učení se ve firmě. Na tomto základě proto ve strategických dokumentech soustřeďují pozornost na vytvoření co nejpríznivějších organizačních podmínek pro každodenně a neformálně probíhající učící aktivity na jednotlivých pracovištích a také pro co největší motivaci zaměstnanců k mezigeneračnímu učení. Z manažerských pozic neusilují o formalizaci mezigeneračního učení, ale jen o pouhé usměrňování – resp. neformální vymezení témat, na které by se mezigenerační učení mělo soustředit.

Pro rodinné podnikatele se jako nová situace v životním cyklu rodinné firmy objevil problém následnictví, resp. přípravy rodinných následníků na převzetí dvou strategických manažerských pozic, které by zaujali potomci staršího bratra a starší sestry zakladatele rodinného podniku. Pro takovou situaci firma dosud neměla připraven vzorec řešení – ten se postupně utváří. V projektu následnictví velkou roli sehrává právě mezigenerační učení ve dvou vzájemně se prolínajících prostředích – rodinném a podnikovém. Aktivity mezigeneračního učení mezi rodinnými podnikateli a jejich následovníky se odehrávají fakticky nepřetržitě: z prostředí rodinného podniku pokračují v rodinném prostředí. Podle zkušeností rodinných podnikatelů se fakticky od sebe nedají oddělit ani při nejlepší vůli. Několik pokusů vymezit v rodinném a podnikovém prostředí pravidla, jak zabránit tomu, aby se alespoň u určitých problémů v rodině a v soukromém čase „nepracovalo a neučilo“ nakonec po nějaké době vyznělo do ztracena a firma se „vrátila“ do rodinného prostředí a rodinné komunikace. Tématy

mezigeneračního učení v následnickém programu jsou především podnikatelské zkušenosti a vzorce chování v různých podnikatelských situacích, které si následníci osvojují a trénují především ve stínování funkcí.

Při hledání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku je možné formulovat několik zobecňujících konstatování, které vyplývají z obsahové analýzy interních firemních dokumentů a analýzy informací, které byly získány z polostrukturovaných rozhovorů s respondenty ve dvou výzkumných souborech.

To, že se management rodinné firmy v nové vzdělávací strategii orientuje na mezigenerační učení, vyplývá z analýzy věkové struktury. Nadpoloviční část zaměstnanců je ve věku 40 – 60 let. Pro management firmy to v perspektivě vývoje početního stavu zaměstnanců znamená, že bude během několika let muset počítat s personální obměnou, která shodou příznivých okolností nebude mít charakter jednorázového odchodu velkého počtu zaměstnanců, ale bude se odehrávat v několika vlnách rozložených do delšího časového úseku. To vytváří dostatečný prostor pro přípravu personální obměny, resp. postupného omlazení firmy, ale také i pro předávání znalostí a zkušeností následnické generaci.

Polostrukturované rozhovory se dvěma skupinami respondentů umožnily identifikovat názorovou hladinu na realitu mezigeneračního učení ve společnosti. Velmi stručně je možné shrnout převažující názory respondentů do několik zobecňující tezí:

- zaměstnanci kladně vnímají, že rodinní podnikatelé podporují neformální učení se na pracovišti a že se snaží pro neformální učení se na pracovištích vytvářet co nejvýhodnější podmínky a minimálně procesy mezigeneračního učení regulovat; pokud ano, tak jen tím, že usměrňují nosná témata mezigeneračního učení podle toho, jaké problémy firma řeší anebo podle toho, na jaké nové trendy v oboru podnikání by mělo reagovat;
- zaměstnanci firmy bez rozdílu věku považují mezigenerační učení za přirozenou součást firemních procesů a aktivně se v něm angažují;
- rodinní podnikatelé se snaží neustále rozšiřovat prostor pro mezigenerační komunikaci a mezigenerační sdílení znalostí a zkušeností.

V závěrečném shrnujícím hodnocení případu rodinné firmy je možné konstatovat, že firma novou strategií vzdělávání reaguje na procesy jejího stárnutí, potřebu budoucího personálního omlazení a zajištění následnictví v rodinném podnikání. Mezigenerační učení na pracovišti se při bližším zkoumání firemních reálií a její nové vzdělávací strategie nejeví ani tak jako výzva pro firemní vzdělávání v 21. století, ale spíše jako znovuobjevená staronová možnost, jak vyřešit problém kontinuity firemního know – how v nejširším významu tohoto slova. To je také odpověď na hlavní výzkumnou otázku.

ZÁVĚR

Andragogická teorie, výzkum a praxe mají několik tradičních a spojovacích témat. K nim patří celoživotní učení, vzdělávání dospělých a firemní vzdělávání. V odborné literatuře se jako jedno z dalších témat, resp. výzev pro andragogice výzkum, objevuje mezigenerační učení, učení na pracovišti a age management. U tématu mezigeneračního učení se přímo podbízí otázka, jestli se místo nové výzvy nejedná o objevování zapomenutého v nových podmínkách a souvislostech firemního vzdělávání.

Diplomová práce se snažila najít odpověď na několik otázek, souvisejících s mezigeneračním učením v dnešních podmínkách a přinést jiný vhled do řešené problematiky obohacením o mezigenerační učení v podmínkách rodinné firmy, která řešení problémů generálního následnictví.

Cílově nebyla diplomová práce zaměřena na verifikování nějaké hypotézy, ale na vysvětlení konkrétního problému firemního vzdělávání a způsobů, jak se ve firemních podmínkách řeší a hledání odpovědi na výzkumné otázky, přičemž hlavní výzkumná otázka zněla: je informální mezigenerační učení na pracovištích ve společnosti XY řešením předávání pracovních zkušeností mezi generacemi zaměstnanců a cestou k zachování kontinuity klíčových tacitních firemních znalostí? Na základě výsledků výzkumu v rodinné firmě je možné konstatovat, že mezigenerační učení na pracovišti je řešením problému zachování kontinuity firemních znalostí v procesu generálního obměny zaměstnanců a také že je i řešením generálního následnictví u rodinných podnikatelů.

V současné době je poměrně obtížné najít dostatek podkladů, které by umožnily porovnání tohoto případu s jinými případovými studii. Toto omezení je dáno skutečností, že se zatím problematika výzkumu mezigeneračního učení ve firemním prostředí zatím nachází na okraji výzkumného zájmu a není jí věnována ani pozornost v databázích nejlepší podnikové praxe, které publikují různé profesní asociace. Druhou limitující skutečností je jedinečnost každého zkoumaného případu a ty by měly být komparovány ve stejném nebo velmi podobných oborech podnikání. Pro takovou komparaci ale zatím není dostatek případových studií. Proto může být tato diplomová práce považována za jeden z mála příspěvků do databáze dobré firemní praxe i s omezeními, která vyplývají z novosti zkoumaného případu.

Firemní praxi mezigeneračního učení by studium prezentovaného případu mohlo obohatit a být aspirací pro jiné firmy v několika momentech:

- ve způsobu vypracování nové strategie firmy a strategie vzdělávání v podmínkách, kdy firma stárne a v desetiletém horizontu z ní odejde v několika vlnách více jako polovina současných zaměstnanců;
- v definování hlavních parametrů nové firemní strategie, zaměřené na podporu mezigeneračního učení zaměstnanců v procesu mezigenerační obměny;
- ve stanovení principu že i pro zaměstnance vyšších věkových kategorií musí existovat nabídka dalšího pokračování zaměstnání ve společnosti, dalšího osobního rozvoje a perspektiva jistého dožití důchodového věku ve firmě;
- v akceptování specifických fyziologických charakteristik starších zaměstnanců při tvorbě a ergonomii pracovního prostředí a při změnách v organizaci a řízení výroby organizaci;
- v přístupu k přípravě plánu mezigenerační výměny zaměstnanců v pěti až desetileté perspektivě a záměru do jeho realizace zapojit odcházející generace zaměstnanců, vhodně je motivovat a stejně tak vhodně motivovat nové generace zaměstnanců, aby svou profesní perspektivu dlouhodobě spojili s rodinnou firmou (stali se členy širší firemní rodiny);
- ve způsobu, jakým byl modifikován systém firemních benefitů, aby více zohledňoval zájmy a motivační profily jednotlivých věkových kategorií zaměstnanců a orientoval se na program podpory zdraví starších zaměstnanců;
- ve vypracování firemního programu podpory zdraví věkově starších zaměstnanců;
- ve využití zkrácených pracovních úvazků pro zaměstnance v předdůchodovém věku tak, aby minimálně ovlivnily vyměrovací základ pro výpočet starobního důchodu;
- v podpoře dalšího zaměstnávání těch, kteří dosáhli důchodový věk a mají zájem dále ve společnosti pracovat a zapojovat se do mezigeneračního učení jako externí lektori, konzultanti anebo poradci ve firemním vzdělávání.

Pro jiné firmy může být případu inspirativní i snahou rodinných podnikatelů vrátit do obsahu mezigeneračního učení taková témata, jakými jsou úcta a respekt k tradicím oboru podnikání, respektování loajality a zkušenosti zaměstnanců, kteří jsou s firmou spojeni od jejího založení a také vytváření nové tradice podnikání v regionu.

Nesporně inspirativní poznatky může jiným firmám přinést zkušenost managementu z mezigeneračního učení mezi rodinnými podnikateli a jejich následovníky v prolínání firemního a rodinného prostředí a identifikace problémů, které toto prolínání přináší.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam českých zdrojů

- ADAIR, J. E. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 1994. 199 s. ISBN 80-85603-70-5.
- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.
- ARMSTRONG, M. a TAYLOR, S. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. 920 s. ISBN 978-80-247-5258-7.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání: strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BELBIN, R. M. *Týmové role v práci*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 159 s. ISBN 978-80-7357-892-3.
- CIMBÁLNÍKOVÁ, L. et al. *Age Management pro práci s cílovou skupinou 50+: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012. 160 s. ISBN 978-80-904531-5-9.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
- DOLEČEK, P., Burke, P. Společnost a vědění: od Gutenberga k Diderotovi. *Teorie vědy/Theory of Science*, 2010, 32.3: 390-397.
- EVANGELU, J., E., BOMMEL, F., JUŘIČKA, O. *Efektivita vzdělávání: jak získat zpět vložené investice do rozvoje zaměstnanců*. Ostrava: Key Publishing, 2013. 135 s. ISBN 978-80-7418-197-9.
- FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010. 238 s. . ISBN 978-80-247-3067-7.
- GRASSEOVÁ, M., DUBEC, R. A ŘEHÁK, D. *Analýza v rukou manažera: 33 nejpoužívanějších metod strategického řízení*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2621-9.
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1457-8
- ILLERIS, K. Model učení v pracovním životě. *Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí, příloha*, 2005, č. 6, s. 1-7. ISSN
- ILMARINEN, J. *Ako si predĺžiť aktívny život : Starnutie a kvalita pracovného života v Európskej únii*. 1. vyd. - Bratislava : Príroda pre Klub strieborných hláv, 2008. - 467 s. - ISBN 978-80-07-01658-3.

KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. 131 s. ISBN 80-86432-96-3.

NOVOTNÝ, P. (ed.). *Pracoviště jako prostor k učení. Inspirativní studie*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 97 s. ISBN 978-80-210-4918-5

NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 153 s. ISBN 978-80-210-5116-4.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PAVLÍK, O., CHALOUPKA, L., KOHOUT, K. *Vzdělávání dospělých: výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 111 s. Bez ISBN

PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (Eds.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L. a PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 208 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. O mezigeneračním učení v prostředí komunit. Koncept a mapování výzkumného terénu. *Studia pedagogica*, 2014, roč. 19, č. 1, s. 103-123. ISSN 2336-4521.

ŘIHÁČEK, T. a kol. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 190 s. ISBN 978-80-210-6382-2.

SAK, P. Děti a mládež na počátku mediální a informační společnosti. *Česko-slovenská pediatrie*, 2009. 64(5), s. 242-250. ISSN 0069-2328.

SENGE, P. M. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press, 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.

STRŽÍŽOVÁ, V. *Manažerská komunikace*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 2001. ISBN 80-245-0174-0.

ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TICHÁ, I. *Učící se organizace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2005. 141 s. ISBN 80-86851-19-2.

TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 122 s. ISBN 978-80-247-0882-9.

TURECKIOVÁ, M. a VETEŠKA, J. *Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých*. Praha: Rozlet, 2011. 60 s. ISBN 978-80-904824-3-2.

VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9

VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 319 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

VYCHOVÁ, H. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.

Seznam zahraničních zdrojů

BOUD, D. GARRICK, J. Understandings of workplace learning. In BOUD, D., GARRICK, J. (eds.) *Understanding Learning at Work*, London: Routledge, 1999. 250 p. ISBN 0-425- 18228-X

CRESWEL, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. London: Sage, 2007.

EVANS, K., HODKINSON, P., RAINBIRD, H., UNWIN, L. *Improving Workplace Learning*. London: Routledge, 2006. 209 p. ISBN 0-203-94694-4

ILLERIS, K. *The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life*. 1st ed. London: Routledge, 2011.

SANCHÉZ, M. Challenges to intergenerational Studies. *Journal of intergenerational Studies*. 2006. 4(2), s. 107-110.

WALKER, A. 25th volume celebration paper Towards an international political economy of ageing. *Ageing and Society*, 2005, 25 (6), s. 815-839

Seznam internetových zdrojů

ČERVENÝ, K. *Průmyslová revoluce 4.0, 5.0, 6.0 nebo 7.0?* 27 04. 2016. [online]. [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: http://www.technickytydenik.cz/rubriky/ekonomika-biznys/prumyslova-revoluce-4-0-5-0-6-0-nebo-7-0_35493.html

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v roce 2007*. [online]. 2009. Dostupné na WWW:http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/vzdelavani_dospelych_v_roce_2007.

ČTK. *Kvůli stárnutí populace ubude v Česku za 50 let milión obyvatel.* [online]. 26. 8. 2008. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/domaci/148171-kvuli-starnuti-populace-ubude-v-cesku-za-50-let-milion-lidi.html>

DOPITA, M. Zdroje a původ konceptu znalostní společnosti. *Pedagogika.sk* [online], 2010, roč. 1, č. 1, s. 7 – 30 [cit. 2015-09-14]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/studie/dopita-miroslav-zdroje-a-puvod-konceptu-znalostni-spolecnosti.html>

Generace Y: jiná cílová skupina. IPSOS. [online]. Dostupné z: www.ipsos.cz/generace-y-jina-cilova-skupina/

McKinsey & Company. June 2015. Manufacturing's next act. Dostupné z: <http://www.mckinsey.com/business-functions/operations/our-insights/manufacturings-next-act>

Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017. Podkladová studie. [online] Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/14540/Podkladova_studie.pdf

Národní politika výzkumu, vývoje a inovací České republiky na léta 2016 – 2020. [online]. Dostupné z: <http://vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=682145>

PETERKA, J. *EU: vstříc znalostní společnosti.* [online]. [cit.2016-08-9]. Dostupné z: <http://www.earchiv.cz/anovinky/ai4092.php3>

Průmysl 4.0. Ministerstvo průmyslu a obchodu ČR. [online]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/koncepce/Strategie_rozvoje_lidskych_zdroju_pro_Ceskou_republiku.pdf

Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [cit.2016-08-07]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/11567>

ROZHODNUTÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. [online]. [cit.2016-08-05]. Dostupné z: http://www.naep.cz/project-data/Rozhodnuti_LLP_c1720-2006-ES.pdf

SAK, P. *Generace a její vztah ke společnosti a ke společenskému vývoji: teoreticko-analytická studie.* [online]. Dostupné z: http://insoma.cz/1_9.pdf

SAK, P., KOLESÁROVÁ-SAKOVÁ, K. *Reflexe postavení seniorů ve společnosti.* Projekt Proměna sociálního obsahu kategorie generace seniorů. Příspěvek k sociologii třetího věku. Praha: INSOMA, 2008. 17 s. [online]. Dostupné z: www.insoma.cz/1_8.pdf

STEM. *Postavení zaměstnanců nad padesát let na trhu práce.* Praha: STEM, 2006. Dostupné z: http://www.equalcr.cz/files/clanky/532/Postaveni_zamestnancu_nad_50_let.pdf

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. [online]. Dostupné z: www.nuov.cz/uploads/.../Strategie_celozivotniho_uceni_CR201206.doc

Strategie digitálního vzdělávání roku 2020. MŠMT. 2014. [online]. [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: http://vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/digistrategie.pdf

Strategie Evropa 2020. Strategie pro inteligentní a udržitelný růst podporující začlenění. [online]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:CS:PDF>

ŠTOROVÁ, I. Principy Age managementu v kontextu udržitelného rozvoje a kvality života. *Perspektivy jakosti*, 2012, roč. 9, č. 1, s. 22-24. [online]. Dostupné na: <http://www.csq.cz/res/data/001/000324.pdf>

ŠTOROVÁ, I., FUKAN, J. *Zaměstnanci a věk. Aneb Age management na pracovišti*. Praha: Českomoravská konfederace odborových svazů a Asociace samostatných odborů, 2012. 80 s. [online]. Dostupné z: http://www.cmkos.cz/data/articles/down_3531.pdf

ŠTOROVÁ, I. *Age management v kontextu genderových a životních příležitostí*. Brno: Age management, o.s., 2013. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/ilona-storova-age-management-pdf.aspx

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. 2003. [online]. [cit. 2016-01-10]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/koncepce/Strategie_rozvoje_lidskych_zdroju_pro_Ceskou_republiku.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1 Benefity z uplatnění konceptu celoživotního učení.....	18
Obrázek 2 Životní mezníky zaměstnanců a možnosti jejich řešení.....	20
Obrázek 3 Schéma učení v pracovním životě podle K. Illerise.....	26
Obrázek 4 Individuální, skupinové a organizační učení v kontextu organizace podle Novotného.....	27
Obrázek 5 Poválečné generace.....	33
Obrázek 6 Životní priority generací.....	33

Seznam tabulek

Tabulka 1 Věková struktura zaměstnanců společnosti.....	47
Tabulka 2 Výzkumný soubor 2.....	61

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ondřej Kupsa

Obor: Andragogika (7501T001)

Forma studia: magisterská kombinovaná

Název práce: Mezigenerační učení na pracovišti: výzva pro firemní vzdělávání v 21. století

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 67

Počet titulů českých použitých zdrojů: 36

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 6

Počet internetových zdrojů: 22

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.