

# Od mimoprofesionální seberealizace k nezbytnosti pracovně orientovaného vzdělávání: Proměna motivace k neformálnímu vzdělávání dospělých v ČR\*

JAN KALENDA, ILONA KOČVAROVÁ\*\*

Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

## Changing Motivations for Non-formal Adult Education in the Czech Republic: From Non-Work-Related Self-realisation to the Need for a Job-Oriented Education

**Abstract:** The study deals with recent changes in the motivation for pursuing non-formal adult education (NFE) in the Czech Republic and the factors behind this. Although the number of people pursuing NFE has been increasing dynamically in recent years, we do not yet have enough knowledge about the reasons adults pursue NFE and the factors that influence it. In this regard, the study aims to identify (1) the main trends in work/non-work, intrinsic, and extrinsic motivations for NFE and (2) the micro- and meso-social determinants that shape these trends. The study is based on a secondary analysis of data from the Adult Education Survey 2011 (N = 2715) and 2016 (N = 4034). The conclusion shows a significant shift from a non-work-oriented to a work-oriented motivation for participating in NFE and fluctuations between intrinsic to extrinsic motivations. The key factors influencing the 'reorientation' of this motivation among working adults are educational attainment, high occupational status, and to some degree also gender and the size of the company a person works in.

**Keywords:** non-formal education, lifelong learning, work-related motivation, intrinsic/extrinsic motivation, regression analysis

*Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2021, Vol. 57, No. 1: 75–100*

*<https://doi.org/10.13060/csr.2021.001>*

---

\* Studie vznikla díky finanční podpoře GA ČR v rámci projektu „Bílá místa neformálního vzdělávání v České republice: Neúčastníci a jejich sociální světy, č. GA\_19-00987S.

\*\* Veškerou korespondenci posílejte na adresu: Mgr. Jan Kalenda, Ph.D., Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D., Centrum výzkumu Fakulty humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Štefánikova 5670, 760 01 Zlín, e-mail: kalenda@utb.cz, kocvarova@utb.cz.

## Úvod

Účast v neformálním vzdělávání dospělých (dále NVD) je tradičně konceptualizována jako zapojení do jakékoliv organizované a plánované vzdělávací aktivity, která se odehrává mimo formální vzdělávací systém a skrze niž dospělí rozvíjejí své znalosti a dovednosti. Její výsledky přitom mohou, ale také nemusí být certifikovány [Roosmaa, Saar 2010; Rubenson 2018]. V této podobě je celou řadou mezinárodních politických dokumentů z posledních let [CEC 2014; GRALE 2016; MŠMT 2010; RVVI 2019; OECD 2015] považována za klíčový nástroj rozvoje lidského kapitálu v podmínkách rychle se měnících „vzdělanostních společností“ prvních dvou dekád 21. století. Mnozí autoři [Gorard 2000; Sennett 2006; Stiglitz 2010; Rose 1999] přitom upozorňují, že se stává průvodním jevem životní dráhy dospělého člověka, od něhož se očekává, že se v duchu převažující ideologie *neoliberalismu* bude neustále vzdělávat, rozvíjet své pracovní dovednosti, zaměstnatelnost a konkurenceschopnost.

Významná společenská role je pak NVD přisuzována ze dvou hlavních důvodů. Za prvé, představuje velkou část vzdělávacích aktivit, kterým se jedinci během dospělosti věnují [CEC 2014], což lze snadno demonstrovat na příkladu ze současné ČR, kde na vysokých školách v roce 2017 studovalo 299 000 studentů [MŠMT 2017], zatímco do NVD se v předešlém roce zapojilo přibližně 1 395 000 dospělých ve věku mezi 25 až 64 lety [ČSÚ 2016].

Za druhé, NVD plní řadu stěžejních společenských funkcí. Podle odborné literatury [např. Antikainen 2006; CEC 2015; Psacharopoulos 2006; Regmi 2015] se jedná o pozitivní *socioekonomické dopady*, jako např. (a) podporu zaměstnanosti prostřednictvím rozvoje znalostí a dovedností pracujících; (b) růst konkurenceschopnosti ekonomik na úrovni států; (c) vytváření předpokladů pro dlouhodobě udržitelný rozvoj skrze investice do funkční gramotnosti dospělých; (d) enkulturaci migrantů aj. Kromě toho má však i kladné efekty pro další oblasti *mimoekonomického života*, jakými jsou např. vyšší míra občanské angažovanosti [Biesta 2011], kvality života [Desjardins 2017] či emancipační potenciál v podobě schopnosti dospělých využít svých jedinečných předpokladů ke změně životní situace [Sen 1997].

Po období stagnace účasti dospělých v NVD mezi lety 2001 až 2011 je možné v posledních letech zaznamenat znovuoživení její dynamiky, která je zvláště patrná z výsledků *Adult Education Survey* (dále AES). Toto mezinárodní šetření dnes představuje hlavní zdroj informací o NVD. Na rozdíl od každoročního šetření Eurostatu (Labor Force Survey) pracuje s delším časovým horizontem dotazování na účast v NVD, který činí dvanáct měsíců, nikoliv čtyři týdny, a také s mnohem širší škálou dotazníkových položek. Data z něj ukazují (viz Tabulka 1), že nejenom celá EU, ale zejména některé státy střední a východní Evropy prošly v posledních letech strmým vzestupem zájmu dospělých o NVD. V Česku to bylo dokonce o deset procentních bodů (dále p. b.).

Rostoucí význam NVD společně se znovuoživením dynamiky v ČR patří mezi pravděpodobné důvody zvýšeného zájmu tuzemských společenských věd

**Tabulka 1. Srovnání dlouhodobé účasti dospělých v NVD na základě šetření Eurostatu a mezinárodních šetření AES**

	Eurostat 2007	Eurostat 2010	Eurostat 2016	AES 2007	AES 2011	AES 2016
EU 28	9,4	9,3	10,8	31,6	36,8	42,6
EU 19	10,8	10,7	12,5	33,0	42,2	46,5
Česká republika	6,0	7,8	8,8	35,4	34,9	44,6
Slovensko	3,9	3,0	6,3	41,2	38,3	45,0
Polsko	5,1	5,2	3,7	18,6	21,0	22,9
Maďarsko	4,1	3,1	2,9	*	37,6	52,5

Poznámka: Údaje v procentech, dospělí ve věku 25–64 let. Eurostat: účast v období čtyř týdnů před realizací šetření; AES: účast v posledním roce před realizací šetření; \*data jsou nedostupná.

o toto téma. Badatelé se ve vztahu k NVD či k dalšímu vzdělávání dospělých doposud zaměřili na mapování charakteristik zdejšího systému a politiky [Hamplová, Simonová 2014; Kalenda 2015; Kopecný 2013; Kopecný, Šerák 2015]. Dále pak na analýzy účasti dospělých v NVD a překážky, které jedincům brání v účasti v něm [Čzesaná 2010; Kalenda, Kočvarová 2017], nebo na roli celoživotního vzdělávání (CŽV) v regionálním rozvoji [Šmídová et al. 2017]. V neposlední řadě i na jeho souvislost s úrovní lidského kapitálu [Říhová, Čzesaná 2013; Straková, Veselý 2013] a finanční návratnost participace v dalším vzdělávání [Simonová, Hamplová 2016].

Na pozadí současného výrazného nárůstu účasti dospělých v NVD stojí za pozornost otázka, kterou v českém kontextu před více než deseti lety nastolil výzkumný tým okolo manželů Rabušicových [Rabušic, Rabušicová 2006; Rabušicová, Rabušic, Šedová 2008] a k níž se chceme znovu vrátit v rámci této studie: „*Jaké jsou důvody účasti dospělých v neformálním vzdělávání v ČR?*“ Jinými slovy řečeno, hodláme se zaměřit na analýzu deklarované motivace dospělých k účasti v NVD a na její změny vzhledem k mikrosociálním (individuálním) a některým ze stěžejních mezosociálních faktorů, které jsou spojeny s charakteristikami zdejšího trhu práce a které dle řady autorů [např. Boeren 2016; Desjardins 2014; Saar, Räs 2017] působí na deklarovanou motivaci respondentů.

V návaznosti na výše uvedené je hlavním cílem této studie zmapovat proměny motivace dospělých k účasti v NVD v ČR mezi lety 2011 a 2016, přičemž si klademe následující výzkumné otázky:

1. Jak se v uvedeném období proměnila deklarovaná pracovní/nepracovní motivace k NVD?
2. Jak se ve sledovaném časovém rámci transformovala deklarovaná vnitřní a vnější motivace k NVD?

### 3. Jak byly obě formy motivace utvářeny individuálními a strukturálními faktory zjištěnými mezinárodní odbornou literaturou?

Takto vymezený cíl studie si zaslouží teoretické zasazení a doplnění o trojici klíčových hypotéz, které souvisejí s výše formulovanými otázkami. Přes rostoucí poznatky tuzemských společenských věd totiž není jisté, zdali je nedávná zvýšená účast způsobena *rostoucí neoliberalizací* vzdělávání obecně [Liessmann 2009, 2015; Rizvi, Lingard 2010], neoliberalizací ČŽV zvláště [Barros 2012; Filed 2006; Milana 2012; Torres 2013], nebo je v případě Česka spíše výsledkem vyšší míry seberealizace jedinců prostřednictvím dalšího vzdělávání a aktivnějšího zapojení do mimopracovního života a občanské sféry. Proto se v rámci tohoto textu zaměřujeme na testování toho, nakolik je NVD v ČR ovlivněno postupující neoliberalizací, která podle některých badatelů [Kaščák, Pupala 2010, 2012] již výrazným způsobem zasáhla sektor formálního vzdělávání.

Pro tento účel se nejprve zaměřujeme na posouzení *pracovní/nepřacovní* orientované motivace k účasti v NVD, která je nejčastěji brána za jeden z indikátorů neoliberalizace ČŽV [Desjardins 2017; Rubenson 2018]. V tomto ohledu předpokládáme, že podíl dospělých deklarujících pracovní motivaci k NVD bude vlivem neoliberalizace vzdělávání narůstat („*Hypotéza rostoucí pracovní motivace*“).

Následně se věnujeme *vnější a vnitřní motivaci*. Zatímco v rámci emancipačního/rozvojového pojetí ČŽV se jedinci častěji vzdělávají z důvodů vnitřní motivace, pro své vlastní uspokojení, naplnění potřeb a sociální setkávání, v případě vnější motivace do jejich rozhodování intervnují i potřeby zaměstnavatelů a jejich vlastní vyrovnávání se s dynamikou trhu práce. V kontextu tohoto typu motivace předpokládáme, že podíl dospělých deklarujících vnitřní motivaci bude vlivem neoliberalizace klesat („*Hypotéza klesající vnitřní motivace*“).

Ačkoliv jsou pak dospělí jedinci pomyslným centrem rozhodování o účasti v NVD, nikdy se nerozhodují bez ohledu na svou životní situaci – tzn. pracovní, rodinné a širší sociokulturní prostředí, které „strukturuje“ [Cross 1981] a „oklešťuje“ [Rubenson, Desjardins 2009] jejich volby. Podle Tomlisona [2013] je proto třeba sledovat, jak jsou ve svém rozhodování ovlivňováni nejen tradičními individuálními faktory, ale také vzhledem k existujícím vzdělávacím příležitostem a charakteristikám trhu práce, v němž se mohou vzájemně křížit jejich požadavky s požadavky zaměstnavatelů. Z tohoto důvodu se hodláme zaměřit na klíčové faktory, které ovlivňují důvody pracujících jedinců vedoucí k účasti v NVD. V tomto případě předpokládáme, že vliv mezosociálních faktorů spojených se znaky trhu práce bude vlivem neoliberalizace růst („*Hypotéza rostoucí tržní závislosti*“).

#### *Neoliberalizace vzdělávání*

Existuje-li společný jmenovatel a opora transformace vzdělávací politiky a praxe v pozdně moderních společnostech, je to ideologie *neoliberalizace* [Rizvi, Lingard 2010: 184], z níž se stává všudypřítomný „modus operandi“ sociálního ži-

vota [Mayo 2019]. Podle Davida Harveyho [2005] je třeba neoliberalismus chápat jako globální politickou ideologii zdůrazňující ustoupení role státu, volný obchod, privatizaci, individualismus a konzumerismus. Jako takový se stává důležitým ideologickým zastřešením transformace průmyslových společností ve znalostní ekonomiky, které předpokládají nejen další rozšiřování vysokoškolského vzdělávání za účelem vyšší konkurenceschopnosti nově připravované pracovní síly, ale i implementaci konceptu CŽV pro všechny ekonomicky aktivní [Iversen, Soskice 2019]. Stává se z něj slovy Nikolase Rose: „... množina vzdělávacích závazků, které zahrnují aktivní účast občanů v nekonečném vzdělávání a tréninku, doplňování a rozvíjení dovedností [...], život se stává neutuchající ekonomickou kapitalizací sebe sama“ [Rose 1999: 161].

Právě z tohoto ideologického zdroje by měly vycházet *převažující pracovní důvody k účasti v NVD („Hypotéza rostoucí pracovní motivace“)*, které má jedincům napomáhat ke zvyšování dlouhodobé konkurenceschopnosti na trhu práce (u těch více kvalifikovaných) či alespoň k vytváření základních předpokladů pro vlastní zaměstnatelnost (u těch méně kvalifikovaných).

V neoliberálním rámci je tedy vzdělávání redukováno do podoby nástroje podpory ekonomického růstu a konkurenceschopnosti, přičemž je chápáno jakožto soukromý statek, komodita, do níž by měl jedinec investovat. Upřednostňovány jsou v něm pak ty znalosti a dovednosti, které mají přímé upotřebení na trhu práce. Díky těmto atributům je nerovnost podle Desjardinse [2017: 13] neoliberálním diskursem považována za zodpovědnost jedince, nikoliv za důsledek sociálního uspořádání nebo veřejné zodpovědnosti. Stává se z ní zdroj důvodů pro to, aby byl jedinec produktivnějším členem společnosti, a ze vzdělávání pomůcka dosahování utilitárně pojatých cílů jedinců a/nebo zaměstnavatelů, kteří se jeho prostřednictvím snaží zvyšovat efektivitu svých produktů a služeb [Tikkanen, Hovdhaugen, Støren 2018].

Díky těmto konsekvencím by měla mezi dospělými postupně *převažovat vnější motivace k účasti v NVD* na úkor motivace vnitřní (*„Hypotéza klesající vnitřní motivace“*). Jedinci se v neoliberálním prostředí vzdělávají častěji proto, aby posílili/uchránili svou pozici, respektive protože se to od nich očekává a protože musejí, nikoliv pro vlastní uspokojení či navazování kontaktů s druhými.

V kontextu diskutovaných dopadů neoliberalizace na důvody účasti v CŽV pak stojí za zmínku ještě dva body, na něž upozorňuje Peter Mayo [2019]. Za prvé, neoliberalizace se projevuje v CŽV tím, že se začíná vztahovat na stále širší okruh dospělých. Netýká se již výhradně jedinců v ekonomicky produktivním věku, ale ve vyšší míře i seniorů, od nichž se rovněž očekává, že se budou i ve stáří dále vzdělávat. Ať už pro účely doplňování dílčích pracovních dovedností a udržení si vyššího životního standardu, nebo proto, aby byli s to držet krok s technologickou změnou. Za druhé, jde o „obsesi lidskými zdroji“ [ibid.: 6], která se projevuje tím, že prioritním aktérem poskytujícím vzdělávání se stává podnikový sektor, který zdůrazňuje a prosazuje pouze své vzdělávací potřeby na úkor vzdělávacích potřeb a přání dospělých. Právě z tohoto důvodu Boshier [1998: 4] již před

více než dvaceti lety označil ČŽV za „vlečku koncepce lidských zdrojů“. Stále významnější pozice trhu práce a zaměstnavatelů pak vede k tomu, že jejich vliv na motivaci k NVD postupně sílí a převažuje nad individuálními faktory („*Hypotéza rostoucí tržní závislosti*“).

### *Kontext NVD v České republice*

Pro utváření systému ČŽV v ČR je typické, že se začal intenzivně formovat již v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století, kdy bylo zákonem z roku 1972 vzdělávání dospělých formálně začleněno do vzdělávací soustavy a kdy byly intenzivně rozvíjeny tzv. specializační a inovační kurzy, iniciované na základě potřeb podniků a jiných hospodářských organizací [Škoda 1996]. Tento centralizovaný systém byl však po roce 1989 dekonstruován a oblast ČŽV prošla v průběhu devadesátých let výraznou privatizací a deregulací, která se projevila i v nižší míře účasti dospělých v dalším vzdělávání ve srovnání s ostatními evropskými státy [IALS 2000]. Teprve okolo roku 2000 byla formulována rozsáhlejší politická strategie, která si kladla za cíl začít opětovně rozvíjet ČŽV a dohnat v jeho uskutečňování západní země. Z toho důvodu zdejší systém někteří autoři [Aiginger, Guger 2006] označují za „dohánějící model“ ČŽV, který se nachází v „přechodné fázi“ směrem k více rozvinutým systémům NVD západního stříhu [Riddell, Weedon 2012].

V českém systému byly nejprve akcentovány požadavky formálního vzdělávání – zejména rozvoj vysokého školství, který se stal významnou politickou prioritou, zatímco NVD bylo z velké části ponecháno bez přímé státní regulace. A to zejména proto, že zdejší závislá tržní ekonomika [Nölke, Vliegthart 2009] s vysokým podílem pracovních pozic ve zpracovatelském průmyslu nevyžadovala tak rozsáhlou míru průběžného rozvoje pracovních dovedností prostřednictvím vzdělávání na pracovišti. V důsledku toho se vytvořily základní podmínky pro konstituci dvoucestného systému dalšího vzdělávání, v němž bylo více zdůrazněno formální vzdělávání mladých dospělých [Hamplová, Simonová 2014], přičemž výstupy formálního vzdělávání – díky své státní garanci – mají mnohem vyšší míru legitimacy, zatímco převážný díl výstupů NVD zůstává bez certifikace. Je-li neformální vzdělávání v Česku výrazněji certifikováno, zpravidla je to omezeno na oblast profesí státní správy.

Díky „masifikaci“ [Matějů, Simonová 2003; Koucký 2009; Simonová, Antonowicz 2006] terciárního vzdělávání v období let 2000 až 2012 a souběžné stagnaci počtu pracujících prošel trh práce strukturální proměnou. Výrazně se v něm navýšil podíl vysokoškolsky vzdělaných absolventů [Koucký, Ryška, Zelenka 2014], u nichž se předpokládá, že se ve svých profesích – díky vyšší míře kvalifikace – budou i po skončení studia dále vzdělávat. Ve stejném období rovněž narostlo zapojení podniků z ČR do soutěživé globální ekonomiky prostřednictvím rostoucího podílu zahraničního kapitálu v klíčových oblastech národního hospo-

dárství, který např. v oblasti zpracovatelského průmyslu dosáhl téměř poloviny všech zaměstnavatelů, v případě automobilového průmyslu pak dokonce 82 % [NVF 2017].

Domníváme se, že kombinace těchto předpokladů po skončení hospodářské krize v roce 2011 výrazně navýšila *poptávku po NVD ze strany podniků*, jelikož ty neměly na uzavřeném trhu práce s nízkou nezaměstnaností možnost začít zvyšovat svou produktivitu a konkurenceschopnost jinými prostředky než prostřednictvím nástrojů neformálního vzdělávání, a také narostl počet pracovníků na pozicích vyžadujících vyšší míru dalšího vzdělávání. Zároveň velká část podniků – především těch větších – rozvinula své vnitřní systémy řízení lidských zdrojů, které jsou zodpovědné za organizaci podnikového vzdělávání, přičemž se z něj stal jeden ze široce nabízených zaměstnaneckých benefitů.

Předpokládáme, že souběhem těchto podmínek pravděpodobně došlo nejen k navýšení celkové účasti v NVD mezi lety 2011 až 2016, ale také k vyšší míře neoliberalizace prostředí NVD se specifickými dopady pro důvody k účasti v něm.

### *Motivace k NVD*

Přestože studium NVD patří v poslední dekádě k reflektovaným tématům tuzecké sociologie vzdělávání, relativně málo prostoru v něm bylo doposud věnováno systematickému studiu důvodů účasti, a to i přesto, že je tento jev reflektován celou řadou zahraničních studií z posledního desetiletí [mezi mnoha viz např. Boeren, Holford 2016; Boeren et al. 2012a, 2012b; Dæhlen, Ure 2009; Saar, Ure, Holford 2013; Ure, Asslid 2013].

Výjimku v tom ohledu představuje dnes již více jak deset let starý výzkum týmu manželů Rabušicových, který této problematice věnoval dílčí pozornost [Rabušicová, Rabušic, Šedová 2008]. Badatelé ve svém výzkumu vyšli z tradičního členění motivace ke vzdělávání, s nímž zahraniční odborná literatura [viz např. Boeren et al. 2012a; Boeren, Holford 2016; Dæhlen, Ure 2009; Illeris 2006; Saar, Ure, Holford 2013] pracuje dodnes a jehož se v této stati přidržíme i my. Jedná se o rozlišování dvou základních teoretických rámců:

(1) *Rámec pracovní orientace*, který operuje s členěním motivace k NVD na dva typy – na pracovní či profesně orientovanou a na nepracovní/zájmově orientovanou motivaci. *Pracovní motivaci* jsou chápány důvody k účasti na vzdělávacích aktivitách, které primárně souvisí s profesním životem jednotlivců. V tomto případě se dospělí nejčastěji vzdělávají, aby zvládli pracovní úkoly či kvůli kariérenímu postupu, zatímco za *nepracovní motivaci* jsou považovány důvody, které jsou spojeny s volnočasovými aktivitami, zvědavostí jedinců, meziosobními vztahy či komunitními aktivitami [srov. Boshier 1971; Boshier, Collins 1985]. S ohledem na to se aktéři nejčastěji vzdělávají proto, aby se seznámili s novými lidmi, případně aby byli platnými členy komunity.

Dosavadní literatura o pracovní orientaci motivace k NVD se ve svých výsledcích rozchází. Výzkum Rabušicových [Rabušic, Rabušicová 2006; Rabušicová, Rabušic, Šeďová 2008] v polovině první dekády nového milénia diagnostikoval převažující mimopracovní důvody pro účast na NVD. Podle jejich údajů bylo NVD v ČR doménou zájmového vzdělávání, neboť v rámci jeho různých oblastí (např. jazykového vzdělávání, osobnostního rozvoje aj.) naprostá většina dospělých deklarovala mimoprofesionální důvody pro svou účast [Rabušicová, Rabušic, Šeďová 2008: 103–104].

Oproti tomu současný mezinárodní výzkum z posledních let (2013–2016) zdůrazňuje celosvětový příklon NVD k pracovní orientaci, kdy naprostá většina účastníků se dospělých uvádí, že se do něj zapojuje proto, aby jeho výsledky upotřebili v profesním životě [Desjardins 2015, 2017; Kaufman 2015; Rubenson 2018]. Přičemž tento trend začíná být podle srovnávacího výzkumu Boeren et al. [2012a] z roku 2011 výrazně silnější v zemích východní Evropy než v západoevropských státech. Podle řady autorů [např. Barros 2012; Torres 2013] stojí v pozadí tohoto trendu právě výrazná celosvětová neoliberalizace dalšího vzdělávání, která začíná výrazněji ovlivňovat situaci v NVD v ČR v posledních deseti letech.

(2) *Rámec vnitřní a vnější motivace*, v němž *vnitřní motivace* odkazuje ke snaze jedince realizovat určitou aktivitu pro ni samou. Vzdělávání v tomto případě samo uspokojuje aktéra a jeho individuální potřeby. Oproti tomu *vnější motivace* je považována za soubor důvodů pro uskutečnění určité činnosti s cílem dosažení pozitivního výsledku, popřípadě zamezení očekávaných negativních důsledků [Deci, Ryan 2013]. V první podobě je NVD cílem (jedinec se např. vzdělává proto, že jej učení naplňuje), v druhé vystupuje jako nástroj dosahování cílů aktéra (např. vzdělávám se proto, abych mohl začít podnikat nebo abych snížil pravděpodobnost ztráty zaměstnání). Řada autorů [viz např. Boeren 2016; Boshier, Collins 1985; Illeris 2009; Pinder 2011; Pink 2011] přitom zdůrazňuje, že právě vysoká míra vnitřní motivace je nezbytná pro osvojování si nových znalostí a dovedností, a tedy i pro dosažení kýžených výsledků NVD. Vnitřní motivace je nejčastěji spojována s vyšší efektivitou učení, lepší orientací na jeho cíle, hlubším ponořením do vzdělávacích aktivit a pozitivními emocemi spojenými s učením.

Řada autorů [Gagné, Deci 2005; Ryan, Deci 2000; Rabušicová, Rabušic, Šeďová 2008] pak upozorňuje, že se oba typy motivace v empirické realitě spíše doplňují, než že by jeden vylučoval druhý. Velmi často pak dochází k tomu, že aktéři vykazují vyšší míru sklonu k vnější či k vnitřní motivaci s určitými dílčími prvky té druhé [Gagné, Deci 2005]. Je tudíž vhodnější uvažovat o jedincích převážně vnitřně a převážně vnějškově motivovaných než o aktérech s výhradně vnitřní nebo vnější motivací, případně s motivací kombinovanou (mixem obou typů).

Pokud se podíváme na předešlé výsledky ohledně deklarované vnitřní a vnější orientace k NVD z ČR, zjišťujeme, že mu ve všech oblastech vzdělávání v roce 2005 dominovala vnitřní motivace. Nejsilněji přitom byla rozvinuta u ja-



zykového vzdělávání (deklarovalo ji 95 % respondentů), zatímco nejslabší byla v případě profesního vzdělávání, kdy vzdělávání pro vlastní uspokojení deklarovalo 62 % účastníků NVD [Rabušicová, Rabušic, Šedová 2008: 103].

### *Faktory ovlivňující motivaci k NVD*

Jedna ze stěžejních otázek souvisejících s důvody k účasti v NVD spočívá v tom, jakými faktory je ovlivněna? Dopadá neoliberealizace ČZV stejným způsobem na všechny skupiny populace, nebo jsou jí některé skupiny vystaveny více než jiné? V tomto ohledu odborná literatura [Blossfeld et al. 2014; Rubenson, Desjardins 2009; Saar, Ure, Desjardins 2013; Saar, Räs 2017] dospívá k závěru, že na motivaci k NVD duálně působí jak skupina mikro-, tak mezosociálních faktorů.

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

Za prvé, v případě starších věkových kategorií (50 a více let) se výrazně snižuje podíl dospělých, kteří deklarují pracovní motivaci k NVD na úkor zaměření na zájmové vzdělávací aktivity, a rovněž klesá počet těch s vnější motivací ve prospěch motivace vnitřní, tzn. ve prospěch dospělých, kteří se vzdělávají z důvodu vlastní seberealizace [Boeren 2016; Brady, Fowler 1988; Bynum, Seaman 1993; Desjardins, Rubenson, Milana 2006; Ure, Asslid 2013]. Uvedený posun je způsoben snižujícími se očekávanými přínosy plynoucími ze vzdělávání pro využití v profesním životě a s přenesením důrazu na oblast seberozvoje a naplnění volného času.

Za druhé, ženy mají tendenci se mnohem častěji vzdělávat z mimopracovních příčin a uvádět důvody související s vnitřní motivací pro NVD, zatímco v případě mužů lze identifikovat převahu vnější a pracovní orientované motivace; tedy motivace primárně instrumentálně zaměřené na využití dalšího vzdělávání v rámci trhu práce [Albert, García-Serrano, Hernanz 2010; Blais, Duqueite, Painchaud 1989; Boeren 2011; Boeren, Holford 2016].

Za třetí, dospělí s vyšším dosaženým vzděláním mnohem častěji uvádějí účast na základě vnitřní motivace než v případě osob s nižším dosaženým vzděláním, zejména základním. Vzdělanější aktéři také mnohem častěji deklarují, že se účastní z mimopracovních důvodů [Dæhlen, Ure 2009; Illeris 2003, 2006; Ure, Asslid 2013]. Podle některých badatelů [Paldanius 2007] je to dáno tím, že méně vzdělané osoby považují jakékoliv formy postformálního vzdělání za „nutnost“, kterou je třeba podstoupit, zatímco vysokoškolsky vzdělaní ji častěji chápou jako „příležitost“ pro svou seberealizaci. Zároveň také častěji načrtávají méně příkrou hranici mezi pracovním a mimopracovním životem, neboť práci považují za prostor aktivního utváření své identity.

Za čtvrté, v případě ekonomicky aktivních osob se méně často setkáváme s vnější a pracovní orientovanou motivací než u ekonomicky neaktivních. Důvod

pro to spočívá v primárním zaměření jedinců, kteří jsou mimo trh práce, na využití dalšího vzdělávání při zisku zaměstnání/začátku profesní dráhy (nezaměstnaní/studenti), respektive snížení své nevýhody při opětovném vstupu na trh práce (ženy na mateřské dovolené) [Boeren, Holford 2016; Boeren et al. 2012a, 2012b].

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

Zahraniční studie [Dæhlen, Ure 2009; Illeris 2003, 2006; Brunello, Garibaldi, Wasmer 2007; Kaufmann 2015; Ure, Asslid 2013] s ohledem na to upozorňují, že úroveň kvalifikace ovlivňuje motivaci k NVD velmi podobným způsobem jako nejvyšší dosažené vzdělání, což znamená, že nízkokvalifikovaní pracovníci mnohem častěji deklarují, že se vzdělávají z pracovních důvodů a pod tlakem vnější motivace, než vysoce kvalifikovaní. U nich nacházíme přesně protichůdné tendence.

Podle řady badatelů [Hefler, Markowitsch 2008, 2010; Saar, Räis 2017] pak mají zaměstnanci ve velkých firmách k dispozici mnohem více příležitostí ke vzdělávání a rozvoji, neboť velké podniky mnohem častěji disponují specializovanými útvary, které se na firemní vzdělávání cíleně zaměřují a činí jej nejenom součástí firemní politiky, ale i kariérních plánů svých pracovníků. Z tohoto důvodu existují ve větších podnicích vyšší požadavky na účast v NVD a s tím také častěji deklarovaná vnější motivace. V tomto typu podniků je zároveň další vzdělávání velmi často nabízeno jakožto zaměstnanecký benefit.

V neposlední řadě se pracovníci ve znalostních službách účastní NVD spíše z důvodu vnitřní než vnější motivace, jelikož mají díky nerutinní myšlenkové práci vyšší požadavky na další vzdělávání [Iversen, Soskice 2019].

Uvedenými znaky se samozřejmě všechny aspekty působení socioekonomického prostředí na NVD nevyčerpávají. Podle řady badatelů vystupuje jako důležitá také míra zapojení dospělých do odborů v té které zemi, forma sociálního státu (liberální versus sociálně demokratický typ) či míra prekarizace pracovních úvazků nebo nezaměstnanosti [viz např. Boeren 2016; Dämmrich, Kosyaková, Blossfeld 2015; Desjardins 2017]. Nicméně tyto makrosociální faktory jsou badateli primárně dávány do vztahu ke vzdělávacím příležitostem a potřebám, nikoliv k motivaci k účasti. Zároveň jsou v převažující míře používány pro srovnávání účasti v ČŽV v jednotlivých zemích či skupinách zemí, nikoliv ke sledování proměn motivace k NVD. Z tohoto důvodu, stejně jako z důvodu celkového rozsahu této studie je nebudeme v dalších analýzách sledovat.

**Tabulka 2. Rozdělení proměnných zaměřených na motivaci**

Proměnná	Popis	Motivace
účel účasti na NVD (NFEPURP1)	převážně pracovní / převážně nepracovní či osobní	pracovní/ nepracovní
důvody k účasti na NVD (NFEREASON1_0X)	02: snížit pravděpodobnost ztráty mého zaměstnání 03: zvýšit šance na změnu/získání nové práce 04: začít mé vlastní podnikání 08: získat certifikát 07: prohloubit znalosti/dovednosti v oblasti, která mne zajímá 09: poznat nové lidi, pro zábavu	vnější     vnitřní

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

## Metodologie

Studie je postavena na sekundární analýze reprezentativních dat z mezinárodního šetření AES pro ČR.<sup>1</sup> Komplexní data čítají 10 190 respondentů pro rok 2011 a 12 272 pro rok 2016, redukce je omezuje na respondenty ve věku 25–64 let a účastníky NVD bez chybějících dat u položek zaměřených na motivaci k NVD (viz Tabulka 2). Pro rok 2011 se jednalo o 2 715 osob. Pro rok 2016 bylo nutné pracovat s rozdílnými soubory pro pracovní/nepracovní motivaci (n = 4 034) a pro vnitřní a vnější motivaci (n = 3 433) z důvodu chybějících dat u těchto položek.

Jelikož jsme z původní datové matice pracovali jen s vybranými respondenty, neaplikovali jsme v rámci analýzy v souboru implementované váhy.

Analýza se nejprve zaměřuje na důvody účasti v primární aktivitě NVD, kterou respondenti uvedli, přičemž většina z nich (63 % v roce 2011 a 62 % v roce 2016) se v posledních dvanácti měsících před sběrem dat účastnila pouze jedné takové aktivity. Rozčlenění proměnných zaměřených na motivaci k NVD je uvedeno v Tabulce 2. Při klasifikaci položek pro vnitřní a vnější motivaci jsme vyšli z celoevropského šetření týmu Ellen Boeren [Boeren et al. 2012b], který realizoval výzkum zaměřený na motivaci dospělých k formálnímu vzdělávání.

Jak ukazuje Tabulka 2, pro sledování pracovní/nepracovní motivace jsme využili dichotomickou položku členící respondenty jednoznačně na pracovní/nepracovní motivované, která dále figurovala jako závisle proměnná v modelu binomické logistické regrese.

<sup>1</sup> Podrobný popis realizace šetření viz technická zpráva *Adult Education Survey* [OFNS 2018].

V rámci vnitřní a vnější motivace bylo k dispozici celkem šest položek. Respondenti se vyjadřovali ke každé zvlášť odpovědí ano/ne. Mohli uvést více důvodů pro účast v NVD najednou, a tedy zároveň deklarovat motivaci vnější i vnitřní, což je ve shodě s teoretickým předpokladem o koexistenci obou typů motivace [Ryan, Deci 2000]. Jako vnitřně motivované chápeme všechny respondenty, kteří zvolili alespoň jednu z položek vztahujících se k vnitřní motivaci (viz Tabulka 2), obdobně definována je i motivace vnější. Z logiky věci uvažujeme také o smíšené motivaci (tedy volbě alespoň jedné položky vnitřní a alespoň jedné položky vnější motivace). Součet těchto skupin v Tabulce 3 nečiní 100 % (může být vyšší i nižší), protože vnitřní, vnější a smíšená motivace jsou sledovány každá samostatně (jako tři samostatné binomické proměnné).<sup>2</sup>

Pro účely regresní analýzy jsme pracovali s konstruktem vnitřní motivace, který nestavíme jako protiklad k motivaci vnější. Následný model pak tvoříme opět s využitím binomické logistické regrese, čímž dosáhneme sjednocení s analýzou zaměřenou na motivaci pracovní/nepracovní. V obou modelech je rok 2016 zahrnut formou interakcí.

Faktory ovlivňující motivaci k NVD byly na základě teoretických východisek pojaty následovně a rozděleny na dvě skupiny: (1) mikrosociální faktory: věk (ekonomicky produktivní věk 30–50 let vs. ostatní věkové kategorie), pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání (ZŠ nebo výuční list, SŠ s maturitou, VŠ); (2) mezosociální faktory: zaměstnanecký status (vysoký: manažeři, profesionálové, nízký: ostatní profese), velikost firmy (do 49, 50 až 250, nad 250 zaměstnanců), ekonomický sektor (zemědělství, průmysl, služby, znalostní profese<sup>3</sup>). Všechny výše uvedené kategorie mikro- a mezosociálních faktorů byly zahrnuty do regresní analýzy jako nezávislé proměnné, s ohledem na jejich zaměření jsme do této části analýzy zahrnuli pouze pracující respondenty.

## Proměna motivace k NVD v ČR

Tabulka 3 shrnuje naše zjištění, která navíc doplňuje i o výsledky podobného šetření z roku 2005 [Rabušicová, Rabušic, Šedová 2008]. V tabulce je patrný výrazný nárůst *pracovní motivace* k NVD v ČR, ze kterého se stává zcela převažující motiv, jenž vede většinu dospělých k zapojení se do aktivit neformálního vzdělávání. Pro obohacení našich zjištění doplníme, že v roce 2016 se téměř 1 186 000 dospělých vzdělávalo mimo formální vzdělávací systém z pracovních důvodů, což představuje 42 % všech pracujících osob v ČR [Eurostat 2020].

<sup>2</sup> Tento přístup se odlišuje od metodologického postupu Rabušicových a Šedové [2008], kde respondenti mohli volit pouze jednu z nabídnutých možností a tím se jednoznačně zařadit k vnější nebo vnitřní motivaci.

<sup>3</sup> Kategorie byly vytvořeny na základě klasifikace LOCNACE.

Tabulka 3. Proměna motivace k NVD

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

Zdroj: 2005 [Rabušicová, Rabušic, Šeďová 2008], 2011 a 2016 Adult Education Survey.

Poznámka: Údaje v procentech, dospělí ve věku 25–64 let účastníci se NVD v posledním roce před realizací šetření. \*Vzhledem k odlišné metodologii, kterou v naší analýze nebylo možné replikovat, jsou výsledky z roku 2005 pouze orientační.

V případě *vnitřní motivace* pak můžeme pozorovat výrazný pokles. Na základě doplňující analýzy uvedme, že se (1) výrazně snížil podíl osob, které se vzdělávaly, aby prohloubily své znalosti a dovednosti v oblasti, o niž se zajímají, a to ze 43 % v roce 2011 na 27 % v roce 2016, a (2) také poklesl podíl jedinců vzdělávajících se proto, aby poznali nové lidi, či pro zábavu, a to z 9 % na 4 %.

Proměna *vnější motivace* je méně jednoznačná. Domníváme se, že souvisí s dozníváním hospodářské krize v roce 2011, která krátkodobě navýšila podíl osob vzdělávajících se z převážně vnějších důvodů. Doplňme výsledky některých dílčích položek: (1) méně respondentů v roce 2016 (7 % versus 14 %) uvedlo, že se zapojilo do NVD, aby snížilo pravděpodobnost ztráty svého zaměstnání, a (2) také jich méně participovalo za účelem získání certifikátu (22 % v roce 2011 a 17 % v roce 2016). Můžeme tedy pozorovat, že tento typ motivace je citlivý vůči změnám na trhu práce, které ovlivňují důvody zapojení dospělých do NVD.

Se stabilizací ekonomiky po hospodářské krizi a vyšší úrovni zaměstnanosti pak můžeme pozorovat mírný pokles počtu osob se smíšenou motivací. V tomto ohledu se např. jedná o respondenty, kteří sice deklarují, že se vzdělávají v oblasti, která je zajímavá, ale činí tak proto, aby zvýšili své šance na změnu práce. Vyjádřeno terminologií neoliberální ideologie – investují do svých znalostí a dovedností, aby je byli s to později efektivně zkapitalizovat.

### Faktory ovlivňující motivaci k NVD v ČR

Do této části analýzy jsme zahrnuli pouze pracující respondenty, a to s ohledem na zaměření sledovaných faktorů, které se týkají převážně pracovního uplatnění. Oproti předchozí části analýzy se tedy jedná o další redukci datového souboru přibližně o desetinu.

**Tabulka 4. Model pracovní (vs. nepracovní) orientované motivace k NVD v letech 2011 a 2016**

	B	Exp(B)	95% interval spolehlivosti pro Exp(B)	
			Spodní	Horní
Rok studie (2016 vs. 2011)	0,662	1,938	0,656	5,722
Věk 30–50	–0,110	0,896	0,683	1,174
Gender (ženy vs. muži)	–0,665	0,514	0,388	0,681
Nejvyšší dosažené vzdělání: ZŠ/SOU (ref.)				
Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ	–0,211	0,809	0,550	1,192
Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ	–0,517	0,596	0,379	0,937
Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	–0,177	0,838	0,601	1,169
Velikost firmy do 49 zam. (ref.)				
Velikost firmy 50–250 zam.	0,284	1,329	0,979	1,803
Velikost firmy nad 250 zam.	0,477	1,610	1,085	2,391
Ekonomický sektor: zemědělství (ref.)				
Ekonomický sektor: průmysl	0,288	1,334	0,616	2,891
Ekonomický sektor: služby	0,683	1,981	0,917	4,279
Ekonomický sektor: znalostní profese	0,667	1,947	0,895	4,237
2016: Věk 30–50 let	0,029	1,030	0,721	1,471
2016: Gender (ženy vs. muži)	0,053	1,054	0,731	1,521
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ	–0,036	0,965	0,587	1,586
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ	–0,241	0,786	0,433	1,426
2016: Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	0,475	1,608	1,036	2,496
2016: Velikost firmy 50–250 zam.	0,049	1,050	0,704	1,565
2016: Velikost firmy nad 250 zam.	0,305	1,356	0,728	2,527
2016: Ekonomický sektor: průmysl	–0,481	0,618	0,207	1,841
2016: Ekonomický sektor: služby	–0,870	0,419	0,142	1,233
2016: Ekonomický sektor: znalostní profese	–0,685	0,504	0,169	1,503
Konstanta	1,979	7,238		

Tabulka 5. Model vnitřní motivace k NVD v letech 2011 a 2016

	B	Exp(B)	95% interval spolehlivosti pro Exp(B)	
			Spodní	Horní
Rok studie (2016 vs. 2011)	-1,094	0,335	0,140	0,800
Věk 30–50	0,092	1,096	0,907	1,324
Gender (ženy vs. muži)	0,183	1,200	0,992	1,453
Nejvyšší dosažené vzdělání: ZŠ/SOU (ref.)				
Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ	0,382	1,465	1,130	1,897
Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ	1,045	2,842	2,082	3,880
Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	0,276	1,318	1,048	1,658
Velikost firmy do 49 zam. (ref.)				
Velikost firmy 50–250 zam.	-0,126	0,881	0,712	1,092
Velikost firmy nad 250 zam.	-0,084	0,920	0,709	1,193
Ekonomický sektor: zemědělství (ref.)				
Ekonomický sektor: průmysl	0,014	1,014	0,551	1,868
Ekonomický sektor: služby	0,238	1,269	0,695	2,316
Ekonomický sektor: znalostní profese	0,218	1,244	0,677	2,287
2016: Věk 30–50 let	-0,131	0,878	0,676	1,140
2016: Gender (ženy vs. muži)	-0,046	0,955	0,734	1,244
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ	0,130	1,139	0,782	1,659
2016: Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ	0,033	1,034	0,663	1,613
2016: Zaměstnanecký status (vysoký vs. nízký)	0,404	1,497	1,086	2,063
2016: Velikost firmy 50–250 zam.	0,030	1,031	0,770	1,380
2016: Velikost firmy nad 250 zam.	-0,008	0,992	0,658	1,496
2016: Ekonomický sektor: průmysl	-0,059	0,943	0,391	2,272
2016: Ekonomický sektor: služby	0,158	1,171	0,494	2,779
2016: Ekonomický sektor: znalostní profese	0,331	1,393	0,583	3,328
Konstanta	-1,215	0,297		

Vliv faktorů ovlivňujících pracovní orientovanou motivaci je součástí Tabulky 4, která nabízí model pracovní (vs. nepracovní) orientované motivace k NVD v letech 2011 a 2016. Model pracuje s 2 439 respondenty za rok 2011 a 3 719 za rok 2016. Do modelu bylo zahrnuto 5 312 respondentů (86 %), ostatní byli vyřazeni z důvodu chybějících hodnot na bázi listwise deletion, naprostá většina z důvodu neuvedení velikosti firmy (843 respondentů, tedy téměř 14 %, tři respondenti z důvodu chybějící informace u ekonomického sektoru). Model ( $X^2 = 125,146$ ;  $df = 21$ ,  $p \leq 0,005$ ) vyjadřuje pseudo  $R^2 = 0,023$  (Cox & Snell) – 0,045 (Nagelkerke). Model správně klasifikuje 88 % případů.

Na základě ukazatelů substantivní signifikance (koeficientů B a Exp(B), s přihlédnutím k intervalům spolehlivosti) a při zaměření na statisticky významné výsledky (Sig.  $\leq 0,05$ ) lze konstatovat, že (1) ženy deklarují pracovní motivaci v nižší míře než muži; (2) vysokoškolsky vzdělaní jedinci inklinují k nižší míře pracovní motivace ve srovnání s osobami se základním vzděláním nebo výučním listem; (3) s velikostí podniku zaměstnavatele nad 250 pracovníků pak narůstá pracovní orientovaná motivace dospělých. Při srovnání let 2011 a 2016 dochází ke změně v případě aktérů pracujících v kvalifikačně náročných profesích (manažeři, profesionálové), u nichž se zvýšila inklinace k pracovní motivaci. V jiných ohledech se situace v letech 2011 a 2016 zásadně nezměnila.

Vliv faktorů ovlivňujících inklinaci k vnitřní motivaci k NVD nabízí model v Tabulce 5, který disponuje 2 439 respondenty pro rok 2011, zatímco pro rok 2016 se jedná o 3 309 respondentů. Do modelu bylo celkově zahrnuto 4 964 respondentů (86 %), ostatní byli vyřazeni metodou listwise deletion (782 z důvodu neuvedení velikosti firmy, tedy téměř 14 %, dva z důvodu chybějící informace u ekonomického sektoru). Model ( $X^2 = 620,209$ ;  $df = 21$ ,  $p \leq 0,005$ ) vyjadřuje pseudo  $R^2 = 0,117$  (Cox & Snell) – 0,163 (Nagelkerke). Model správně klasifikuje 69 % případů.

Při použití ukazatelů substantivní signifikance a při zohlednění statisticky významných výsledků můžeme uvést, že (1) inklinace k vnitřní motivaci výrazně klesá v roce 2016 v porovnání s rokem 2011; (2) naopak roste se zvyšujícím se dosaženým vzděláním respondentů; (3) aktéři pracující na vysokém zaměstnaneckém postu (manažeři, profesionálové) vykazují častěji vnitřní motivaci oproti ostatním pracovníkům, přičemž tento rozdíl se v roce 2016 oproti roku 2011 ještě zvýšil.

## Diskuse

Pokud nahlížíme na trendy v oblasti důvodů pro účast v NVD v ČR, můžeme identifikovat jednoznačný příklon k pracovní orientované motivaci, která zcela dominuje současnému poli neformálního vzdělávání. *Hypotéza rostoucí pracovní motivace* je tudíž v tom případě platná. Zatímco v roce 2005 tuto motivaci deklarovali dva ze tří účastníků NVD, o deset let později to bylo již téměř devět z desíti. Závěr týmu Rabušicových z roku 2005, podle něhož: „formální vzdělání je domi-



nantně motivováno perspektivou profesního uplatnění, neformální se vztahuje k mimoprofesionálním cílům“ [Rabušicová, Rabušic, Šeďová 2008: 104], je tudíž ve světle posledních výsledků třeba přehodnotit. I NVD je v současnosti zcela provázáno s profesními cíli aktérů a je na ně v převažující míře zaměřeno.

Neoliberální ideologie pronikla v posledních letech do tuzemského ČŽV a výrazně utváří orientaci zdejších dospělých k účasti v NVD, kterou jedinci berou stále více jako součást své profesní dráhy. Česko v tomto ohledu následuje globální trendy v oblasti ČŽV, kdy ve většině zemí západní a severní Evropy dospělí vstupují do dalšího vzdělávání právě z důvodu využití znalostí a dovedností v pracovním životě [Boeren et al. 2012a; Desjardins 2015, 2017; Kaufman 2015; Rubenson 2018]. Doplňme, že tento trend byl v roce 2016 v Česku dokonce silnější než v případě většiny států evropské osmadvacítky.

Příklon k pracovní motivaci je dán významným vlivem zaměstnavatelů v hrazení dalšího vzdělávání, neboť naprostá většina NVD v roce 2011 (61 %) a ještě více v roce 2016 (98 %) byla financována z jejich kapes. Je pak logické, že další vzdělávání dospělých je díky tomu dominantně zaměřeno na oblast zvyšování konkurenceschopnosti podniků prostřednictvím rozvíjení dovedností jejich pracovníků, případně se stává dalším z řady benefitů, jež útvary řízení lidských zdrojů – zejména v případě velkých zaměstnavatelů – nabízejí jak stávajícím, tak i potenciálním zaměstnancům. Z podnikového vzdělávání se tak stává jeden z pomyslných jazýčků na miskách vah v nabídce práce pro vysokoškolsky vzdělané a vysoce kvalifikované pracovníky, kteří také nejčastěji berou za svůj neoliberální étos pokračujícího rozvoje dovedností a zlepšování své pozice na trhu práce.

Druhým, ještě rapidnějším posunem v zaměření motivace účastníků NVD je pokles vnitřní motivace („*Hypotéza klesající vnitřní motivace*“). Zatímco ještě v roce 2005 se většina dospělých účastníků zapojovala do NVD z důvodů vnitřní motivace [Rabušicová, Rabušic, Šeďová 2008: 103], v roce 2016 již výskyt tohoto typu motivace mezi respondenty slábně. NVD se díky tomu stává ve větší míře prostředkem k dosahování cílů jedinců, nikoliv aktivitou, kterou by aktéři realizovali pro vlastní potěchu, obohacení či setkávání s druhými. To může mít negativní dopad nejenom na míru osvojení vědomostí a dosažení zamýšlených výsledků NVD [viz např. Boeren 2016; Boshier, Collins 1985; Illeris 2009], ale také na samotnou realizaci humanitního či emancipačně zaměřeného pojetí ČŽV, které je odstaveno na vedlejší kolej.

Domníváme se, že tato transformace je úzce provázána s prohloubením pracovní orientace NVD a s celkovou neoliberalizací prostředí ČŽV v ČR, kterou jsme popsali výše. Aktéři totiž ve větší míře vstupují do NVD na základě popudu zaměstnavatelů, kteří tuto aktivitu v drtivé většině hradí, ale rovněž ji od svých pracovníků vyžadují. Díky tomu s nárůstem podílu osob s pracovní orientovanou motivací klesá podíl osob deklarujících vnitřní motivaci k účasti v NVD. V tomto ohledu jsou naše závěry ve shodě s předchozími poznatky z ČR, podle nichž profesní vzdělávání zaměstnanců zpravidla vykazuje vyšší míru vnější motivace než jakékoli jiné formy neformálního vzdělávání [Šeďová, Novotný 2006].

V případě třetí hypotézy („*Hypotéza rostoucí tržní závislosti*“) můžeme říci, že se nepotvrdila, neboť vliv mezosociálních faktorů v našem modelu během sledovaného období nerostl. Z hlediska jejich působení se prokázal jen vliv velikosti zaměstnavatele a zaměstnaneckého statusu na pracovní orientovanou motivaci (viz diskuse níže).

Jaké faktory ovlivňují predispozice k pracovní motivaci k NVD? V rámci šetření AES roste pracovní motivace zejména u aktérů, kteří dosáhli základního vzdělání či výučního listu oproti vysokoškolsky vzdělaným, což je v souladu s poznatky z dosavadní mezinárodní literatury [Dæhlen, Ure 2009; Illeris 2003, 2006; Ure, Asslid 2013]. Právě tito dospělí, velmi často působící na pozicích rutinních pracovníků ve službách a výrobě, jsou nejvíce ohroženi změnami trhu práce, a pokud se mají dále vzdělávat, činí tak především pro zajištění své další zaměstnanosti.

V případě ČR muži vykazují vyšší (dle našeho modelu dvojnásobnou) míru pracovní orientace k NVD než ženy, což je ve shodě s existujícím poznáním. Je to pravděpodobně způsobeno nerovnostmi mezi muži a ženami na trhu práce. Muži jsou podle řady autorů [Albert, García-Serrano, Hernanz 2010; Blais, Duqueite, Painchaud 1989; Boeren 2011; Wozny, Schneider 2014] upřednostňováni při zapojení do pracovní orientovaného vzdělávání placeného ze strany zaměstnavatelů. Ženy se oproti tomu více účastní vzdělávání, které přímo nesouvisí s prací, a také si ho častěji hradí samy. I přes vyšší míru zapojení žen do trhu práce ve sledovaném období [Sirovátka, Válková 2017] pak Česko stále vykazuje jednu z nejnižších měr rovnostářského přístupu k aktivní participaci na trhu práce v Evropě [Dämmrich, Kosyaková, Blossfeld 2015].

V případě věku jsme nenalezli rozdíly v míře výskytu pracovní/neprovní motivace, což může být způsobeno vyšší mírou zapojení všech věkových kohort do uzavřeného tuzemského trhu práce. Ostatně Mayo [2019] argumentuje, že vyšší důraz na pracovní orientované vzdělávání starších občanů je jedním z důležitých průvodních rysů neoliberalizace CŽV. Proto také u této věkové kohorty nenalzáme menší předpoklad k profesnímu vzdělávání.

Z hlediska mezosociálních faktorů má v případě pracovní motivace stěžejní postavení velikost zaměstnavatele. Pracovníci velkých firem deklarují vyšší orientaci k profesně orientovanému vzdělávání. To odpovídá zahraničním studiím [Hefler, Markowitsch 2008, 2010; Saar, Räiss 2017], které argumentují, že velké podniky díky propracované firemní politice vytvářejí více příležitostí a tlaku na profesně orientované vzdělávání dospělých. Zároveň s tím mají propracovanější systém podnikových benefitů, do něhož je řazeno i další vzdělávání.

Jako důležitý se z hlediska pracovní motivace jeví zaměstnanecký status, jehož význam se mezi lety 2011 a 2016 ještě zvýšil. Pracovníci v kvalifikačně vysoce náročných pozicích či manažerských funkcích výrazně častěji inklinují k pracovní motivaci k NVD, což je v opozici vůči zjištěním zahraničních badatelů [Dæhlen, Ure 2009; Illeris 2003, 2006; Ure, Asslid 2013]. Podle nich by měli směřovat spíše k neprovní motivaci. Nároky spojené s těmito typy pozic jsou pravděpodobně

v současné ČR natolik vysoké, že jedinci, kteří na nich pracují, si musejí ve větší míře doplňovat dovednosti, a tudíž již nemají na mimoprofesionální vzdělávání tolik času. Ostatně podle šetření bariér k dalšímu vzdělávání je nedostatek času deklarován nejčastěji právě vysoce kvalifikovanými zaměstnanci [Kalenda, Kočvarová 2017]. Zároveň s tím na rozdíl od zahraničí<sup>4</sup> chápou další vzdělávání jako mnohem úžeji svázané se svou profesí.

Naopak vliv ekonomického sektoru zaměstnavatele se v případě našich analýz nepotvrdil. Příklon k pracovní motivaci probíhá v tomto kontextu napříč celým zaměstnaneckým sektorem a nefavorizuje ani samotný znalostní sektor, kde by mělo docházet k nejintenzivnějšímu rozvoji znalostí a dovedností z důvodu upotřebení v práci [Boeren 2016; Brunello, Garibaldi, Wasmer 2007].

Vliv sledovaných faktorů na vnitřní motivaci k účasti v NVD je s ohledem na parametry modelu vyšší než v případě modelování pracovní orientované motivace. Statisticky a zároveň věcně významnou roli zde hraje čas (porovnání let 2011 a 2016), dosažené vzdělání a zaměstnanecký status. Ukazuje se tedy, že vnitřní motivace je v ČR doménou vysokoškolsky vzdělaných a vysoce kvalifikovaných pracovníků, kteří považují další vzdělávání za jeden ze způsobů svého dalšího rozvoje, přičemž tento trend je ještě výraznější v porovnání let 2011 a 2016. V tomto ohledu jsou naše závěry ve shodě s tvrzením Paldaniuse [2007], podle něhož právě tito dospělí chápou neformální vzdělávání mnohem častěji jako příležitost pro svůj rozvoj než jako vnější nutnost.

Absence vlivu dílčích mezosociálních faktorů v testovaných modelech je pak vysvětlitelná tím, že účastníci NVD napříč celým segmentem trhu práce bez rozdílu velikosti podniku, své pracovní pozice a oborového zaměření zaměstnavatele považují NVD za prostředek utilitárního dosahování svých cílů. Díky tomu ani v oblasti znalostního průmyslu, kde je étos CŽV jakožto pomůcky aktivního sebenaplňování a utváření identity nejvíce rozšířen, nevykazuje vyšší predispozice k vnitřní motivaci k NVD.

### *Limity studie*

Výsledky této studie jsou limitovány charakterem výzkumného nástroje, ze kterého lze vyextrahovat pouze základní informace o sledovaných typech motivace k NVD (viz Tabulka 2). Tento limit dále prohlubuje redukce typů motivace na binomické proměnné pro účely regresní analýzy. Na místě je připomenout, že model v každém případě zjednodušuje zkoumanou realitu, aby nechal vyniknout základní analytické výsledky.

Fakt, že analýza byla realizována pouze na části datového souboru, problematizuje možnost zobecňovat naše výsledky, a tedy spoléhat na hodnoty statis-

<sup>4</sup> Tj. od skandinávských zemí, odkud pochází většina výsledků z této oblasti.

tické signifikance (i proto jsme se při interpretaci opírali také o koeficienty věcné významnosti).

Ačkoli oba modely správně klasifikují vysoké procento případů, jejich kvalita je s ohledem na ukazatele pseudo  $R^2$  slabá (zejména u prvního prezentovaného modelu), což relativizuje námi předložená zjištění.

## **Závěr**

V předložené studii jsme dospěli k závěru, že hlavní *důvody pro účast dospělých v NVD se přesunuly ze sféry mimoprofesionální seberealizace do oblasti pracovní orientované motivace, která je ve stále větší míře podporována a vyžadována zaměstnavateli*. V tomto ohledu došlo k výraznější neoliberalizaci NVD v ČR. Díky tomu není neformální vzdělávání již tak jednoznačnou doménou vnitřní motivace. Významný nárůst zapojení dospělých do aktivit neformálního vzdělávání je doprovázen transformací důvodů pro účast v něm. V rámci této proměny došlo ke změně faktorů, které výskyt dané motivace ovlivňují, přičemž zjednodušeně můžeme pozorovat vyšší orientaci k pracovní motivovanému vzdělávání u mužů se základním vzděláním či výučním listem, kteří pracují ve velkých podnicích, a to v kontrastu s ženami, osobami s vysokou úrovní dosaženého vzdělání a zaměstnanci malých firem. Odpověď na otázku, zdali je tato orientace dána tlakem ze strany zaměstnavatelů, nebo je reakcí aktérů na strukturální nerovnosti na trhu práce, by měla být předmětem některého z budoucích výzkumů z této oblasti.

Výrazná neoliberalizace důvodů zapojení do NVD rovněž ústí v oklešťování jeho dalších významných společenských funkcí, na něž by se nemělo zapomínat. Ať už se jedná o vzdělávání pro podporu občanské angažovanosti, sociální inkluzi nebo kulturní a zdravotní osvětu, které se dostávají na vedlejší kolej. Vzdělávací politika v této oblasti by neměla opomíjet ani tuto sféru, neboť bez ní by z NVD zcela vymizel jeho humanistický a emancipační potenciál, který přispívá k budování sociální koheze nad rámec integrace jedinců do trhu práce a bez něhož se z NVD stává jen „vlečka lidských zdrojů“ [Boshier 1998: 4].

*JAN KALENDA působí v Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde zároveň pracuje jako prorektor pro kvalitu a strategii. Ve svém výzkumu se věnuje problematice vzdělávání dospělých, historicko-sociologickým otázkám formování států a kolektivní paměti a rovněž autoregulaci učení a chování. Své studie publikoval např. v časopisech: Adult Education Quarterly, Journal of Further and Higher Education, International Journal of Media & Cultural Politics, International Journal of Lifelong Education, Human Affairs, International Journal of Educational Psychology, Historická sociologie, Sociológia nebo Lifelong Learning.*

*ILONA KOČVAROVÁ pracuje v Centru výzkumu Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Na této fakultě v současné době působí jako proděkanka pro tvůr-*

čí činnost a doktorské studium. Zaměřuje se na aplikaci kvantitativně metodologických a analytických postupů v rámci pedagogických a sociálněvědních výzkumů, a to primárně v evaluačním kontextu. V posledních letech publikovala své studie např. v časopise *Adult Education Quarterly*, *Orbis Scholae*, *Studia Paedagogica* nebo *Lifelong Learning*.

## Literatura

- Ahjin Kim, A., S. B. Merriam. 2004. „Motivations for Learning Among Older Adults in Retirement Institute.“ *Educational Gerontology* 30: 441–455, <https://doi.org/10.1080/03601270490445069>.
- Aiginger, K., A. Gruger. 2006. „The European Socioeconomic Model.“ Pp. 124–150 in A. Giddens, P. Diamond, R. Liddle (eds.). *Global Europe, Social Europe*. Cambridge: Polity Press.
- Albert, C., C. García-Serrano, V. Hernanz. 2010. „On-the-job Training in Europe: Determinants and Wage Returns.“ *International Labour Review* 149 (3): 315–341, <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2010.00089.x>.
- Antikainen, A. 2006. „In Search of the Nordic Model in Education.“ *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3): 229–243, <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>.
- Barros, R. 2012. „From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of Some Effects of Today’s Neoliberal Policies.“ *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2): 119–134, <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0071>.
- Biesta, G. J. 2011. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Blais, J.-G., A. Duqueite, G. Painchaud. 1989. „Deterrents to Women’s Participation in Work-related Educational Activities.“ *Adult Education Quarterly* 39 (4): 224–234, <https://doi.org/10.1177/0001848189039004004>.
- Blossfeld, H. P., E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena, S. Buchholz (eds.). 2014. *Adult Learning in Modern Societies: Patterns and Consequences of Participation from a Life-course Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar, <https://doi.org/10.4337/9781783475186>.
- Boeren, E. 2011. „Gender Differences in Formal, Non-formal and Informal Adult Learning.“ *Studies in Continuing Education* 33 (3): 333–346, <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301>.
- Boeren, E. 2016. *Lifelong Learning Participation in a Changing Policy Context. An Interdisciplinary Theory*. London: Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1057/9781137441836>.
- Boeren, E., J. Holford. 2016. „Vocationalism Varies (a Lot): „A 12-Country Multivariable Analysis of Participation in Formal Adult Learning.“ *Adult Education Quarterly* 66 (2): 120–142, <https://doi.org/10.1177/0741713615624207>.
- Boeren, E., J. Holford, I. Nicaise, H. Baert. 2012a. „Why Do Adults Learn? Developing Motivational Typology across Twelve European Countries.“ *Globalisation, Societies and Education* 10: 247–269, <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.678764>.
- Boeren, E., I. Nicaise, E. L. Roosmaa, E. Saar. 2012b. „Formal Adult Education in the Spotlight: Profiles, Motivation, and Experiences of Participants in 12 Countries.“ Pp. 63–86 in S. Riddell, J. Markowitsch, E. Weeden (eds.). *Lifelong Learning in Europe: Equality and Efficiency in Balance*. Bristol: Polity Press, <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447300137.003.0004>.

- Boshier, R. 1971. „Motivational Orientations of Adult Education Participants: A Factor Analytic Exploration of Houle's Typology.“ *Adult Education* 21 (2): 3–26, <https://doi.org/10.1177/074171367102100201>.
- Boshier R. 1998. „Edgar Faure after 25 Years: Down but Not Out.“ Pp. 3–20 in J. Holford, P. Jarvis, C. Griffin (eds.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Boshier, R., J. B. Collins. 1985. „The Houle Typology after Twenty-two Years: A Large-scale Empirical Test.“ *Adult Education Quarterly* 35 (3): 113–130, <https://doi.org/10.1177/0001848185035003001>.
- Brady, E. M., M. L. Fowler. 1988. „Participation Motives and Learning Outcomes of Older Learners.“ *Educational Gerontology* 14: 45–56, <https://doi.org/10.1080/03601270490445069>.
- Brunello, G., P. Garibaldi, E. Wasmer. 2007. *Education and Training in Europe*. Oxford: Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199210978.001.0001>.
- Bynum, L. L., M. A. Seaman. 1993. „Motivations of Third-age Students in Learning in Retirement institutes.“ *Continuing Higher Education Review* 57 (1): 12–22.
- CEC (Commission of the European Communities). 2014. *Promoting Adult Learning*. Brussels: European Commission.
- CEC (Commission of the European Communities). 2015. *Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). New Priorities for European Cooperation in Education and Training* [online]. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0408>.
- Cross, P. K. 1981. *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Czesaná, V. 2010. „Nerovnosti v účasti v dalším vzdělávání.“ Pp. 353–375 in P. Matějů, P. J. Straková, A. Veselý (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- ČSÚ. 2016. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016* [online]. Praha: Český statistický úřad. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>.
- Dämmrich, J., Y. Kosyakova, H.-P. Blossfeld. 2015. „Gender and Job-related Non-formal Training: A Comparison of 20 Countries.“ *International Journal of Comparative Sociology* 56 (6): 433–459, <https://doi.org/10.1177/0020715215626769>.
- Dahlen, M. B. O. Ure. 2009. „Low-Skilled Adults in Formal Continuig Education: Does Their Motivation Differ from Other Learners?“ *International Journal of Lifelong Education* 28 (5): 661–674, <https://doi.org/10.1080/02601370903189948>.
- Deci, E. L., R. M. Ryan. 2013. *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Desjardins, R. 2014. *Rewards to Skill Supply, Skill Demand and Skill-mismatch Using Direct Measures of Skills. Studies Using the Adult Literacy and Lifeskills Survey*. Lund Economic Studies No. 176. Lund: Lund University.
- Desjardins, R. 2015. *Participation in Adult Education Opportunities, Evidence from PIAAC and Policy Trends in Selected Countries, Background Paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015* [online]. UNESCO. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232396>.
- Desjardins, R. 2017. *Political Economy of Adult Learning Systems. Comparative Study of Strategies, Policies, and Constraints*. London: Bloomsbury, <https://doi.org/10.5040/9781474273671>.

- Desjardins, R., K. Rubenson, M. Milana. 2006. *Unequal Chances to Participate in Adult Learning: International Perspectives*. Paris: UNESCO.
- Eurostat. 2020. *Eurostat Database. Employment and Activity by Sex and Age* [online]. Dostupné z: [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi\\_emp\\_a&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi_emp_a&lang=en).
- Field, J. 2006. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Gagné, M., E. L. Deci. 2005. „Self-determination Theory and Work Motivation.“ *Journal of Organizational Behavior* 26: 331–362, <https://doi.org/0.1002/job.322>.
- Gorard, S. 2000. „Adult Participation in Learning and Economic Imperative: A Critique of Policy in Wales.“ *Studies in the Education of Adults* 32 (2): 181–194, <https://doi.org/10.1080/02660830.2000.11661429>.
- GRALE. 2016. *Third Global Report on Adult Learning and Education* [online]. Dostupné z: <http://uil.unesco.org/adult-education>.
- Hall, P. A., D. Soskice. 2001. „An Introduction to Varieties of Capitalism.“ Pp. 1–68 in P. A. Hall, D. Soskice (eds.). *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford: Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/0199247757.003.0001>.
- Hamplová, D., N. Simonová. 2014. „Adult Learning in the Czech Republic: A Youth- and Female-oriented System?“ Pp. 283–304 in H. P. Blossfeld, E. Kilpi-Jakonen, D. Vono de Vilhena, S. Buchholz (eds.). *Adult Learning in Modern Societies: Patterns and Consequences of Participation from a Life-course Perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Harvey, D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press, <https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001>.
- Hefler, G., J. Markowitsch. 2008. „To Train or Not to Train: Explaining Differences in Average Enterprises' Training Performance in Europe – a Framework Approach.“ Pp. 24–63 in J. Markowitsch, G. Hefler (eds.). *Enterprise Training in Europe: Comparative Studies on Cultures, Markets and Public Support Initiatives*. Vienna: Lit Verlag.
- Hefler, G., J. Markowitsch. 2010. „Formal Adult Learning and Working in Europe: A New Typology of Participation Patterns.“ *Journal of Workplace Learning* 22 (1): 79–93, <https://doi.org/10.1108/13665621011012870>.
- IALS. 2000. *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Literacy Survey*. Paris: OECD.
- Illeris, K. 2003. „Adult Education as Experienced by the Learners.“ *Journal of Lifelong Education* 22 (1): 13–23, <https://doi.org/10.1080/02601370304827>.
- Illeris, K. 2006. „Lifelong Learning and Low-Skilled.“ *International Journal of Lifelong Education* 25 (1): 15–28, <https://doi.org/10.1080/02601370500309451>.
- Illeris, K. 2009. „Lifelong Learning as a Psychological Process.“ Pp. 401–410 in P. Jarvis (ed.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Iversen, T., D. Soskice. 2019. *Democracy and Prosperity. Reinventing Capitalism Through Turbulent Century*. Princeton: Princeton University Press, <https://doi.org/10.1515/9780691188874>.
- Kalenda, J. 2015. „Development of Non-formal Adult Education in the Czech Republic.“ *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 174: 1077–1084, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.797>.
- Kalenda, J., I. Kočvarová. 2017. „Proměny bariér ke vzdělávání dospělých v České republice: 2005–2015.“ *Studia Paedagogica* 22 (3): 69–89, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.030>.
- Kaščák, O., B. Pupalá. 2010. „Neoliberálna governmentálna v sociálnom projektovaní

- vzdelávania.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 46 (5): 771–799, <https://doi.org/10.13060/00380288.2010.46.5.04>.
- Kaščák, O., B. Pupala. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladateľství (SLON).
- Kaufman, K. 2015. „Non-formal Education in International Comparison: Patterns of Participation and Investment in Selected European Countries.“ *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (4): 239–267, <https://doi.org/10.13152/IJRVED.2.4.1>.
- Kopecký, M. 2013. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou. Politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kopecký, M., M. Šerák. 2015. „Adult Education and Learning Policy in the CZE.“ Pp. 29–43 in M. Milana, T. Nesbit (eds.). *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. New York: Palgrave Macmillan, [https://doi.org/10.1057/9781137388254\\_3](https://doi.org/10.1057/9781137388254_3).
- Koucký, J. 2009. „Kolik máme vysokoškoláků? Expanze terciárního vzdělávání v ČR ve vývojovém a srovnávacím pohledu.“ *Aula* 17 (1): 5–19.
- Koucký, J., R. Ryška, M. Zelenka. 2014. *Reflexe vzdělávání a uplatnění absolventů vysokých škol. Výsledky šetření REFLEX 2013*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Liessmann, K. P. 2009. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. 2015. *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- Matějů, P., N. Simonová. 2003. „Czech Higher Education Still at the Crossroads.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 39 (3): 393–410.
- Mayo, P. 2019. *Higher Education in a Globalising World. Community Engagement and Lifelong Learning*. Manchester: Manchester University Press.
- Milana, M. 2012. „Political Globalization and the Shift from Adult Education to Lifelong Learning.“ *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2): 103–117, <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0070>.
- MŠMT. 2010. *Průvodce dalším vzděláváním*. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. 2017. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2017*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Nölke, A., A. Vliegthart. 2009. „Enlarging the varieties of capitalism: The emergence of dependent market economies in east central Europe.“ *World Politics* 61: 670–702, <https://doi.org/10.1017/S0043887109990098>.
- NVF. 2017. *Dopady Průmyslu 4.0 na trh práce v ČR*. Praha: Národní vzdělávací fond.
- OECD. 2015. *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OFNS. 2018. *Adult Education Survey. Technical report* [online]. Department for Education. Dostupné z: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/714753/Adult\\_Education\\_Survey\\_2016\\_technical\\_report.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/714753/Adult_Education_Survey_2016_technical_report.pdf).
- Paldanius, S. 2007. „The Rationality of Reluctance and Indifference toward Adult Education.“ *Proceeding of the 48th Annual American Adult Education Research Conference* 48: 471–476.
- Pinder, W. C. C. 2011. *Work Motivation in Organizational Behavior*. New York: Psychology Press, Taylor & Francis.
- Pink, D. H. 2011. *Drive: The Surprising Truth about What Motivates Us*. New York: Penguin.
- Psacharopoulos, G. P. 2006. „The Value of Investment in Education: Theory, Evidence and Policy.“ *Journal of Education Finance* 32: 113–126, [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-794-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-794-0_8).



- Rabušic L., M. Rabušicová. 2006. „Adult Education in the Czech Republic – Who Participates and Why.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 42 (6): 1195–1218, <https://doi.org/10.13060/00380288.2006.42.6.05>.
- Rabušicová, M., L. Rabušic, K. Šedová. 2008. „Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých.“ Pp. 97–112 in M. Rabušicová, L. Rabušic (eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Regmi, K. D. 2015. „Lifelong Learning: Foundational Models, Underlying Assumptions and Critiques.“ *International Review of Education* 61 (1): 133–151, <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>.
- Riddell, S., E. Weedon. 2012. „Lifelong Learning and the Wider European Socioeconomic Context.“ Pp. 17–38 in S. Riddell, J. Markowitsch, E. Weedon (eds.). *Lifelong Learning in Europe: Equality and Efficiency in Balance*. Bristol: Polity Press, <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447300137.003.0002>.
- Rizvi, F., B. Lingard. 2010. *Globalizing Education Policy*. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203867396>.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488856>.
- Roosmaa, E.-L., E. Saar. 2010. „Participation in Non-formal Learning: Patterns of Inequality in EU-15 and the New EU-8 Member Countries.“ *Journal of Education and Work* 23 (3): 179–206, <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.486396>.
- Rubenson, K. 2018. „Conceptualizing Participation in Adult Learning and Education. Equity Issues.“ Pp. 337–357 in M. Milana et al. (eds.). *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London: Palgrave, [https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4\\_18](https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4_18).
- Rubenson, K., R. Desjardins. 2009. „The Impact of Welfare State Requirements on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model.“ *Adult Education Quarterly* 59 (3): 187–207, <https://doi.org/10.1177/0741713609331548>.
- RVVI. 2019. *Inovační strategie České republiky 2019–2030* [online]. Rada pro výzkum, vývoj a inovace. Dostupné z: [https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/Priloha\\_1\\_Inovacni-strategie.pdf](https://www.vlada.cz/assets/urad-vlady/poskytovani-informaci/poskytnute-informace-na-zadost/Priloha_1_Inovacni-strategie.pdf).
- Ryan, R. M., E. L. Deci. 2000. „Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and New Directions.“ *Contemporary Educational Psychology* 25 (1): 54–67, <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Říhová, H., V. Czesaná. 2013. „Rozvoj funkční gramotnosti.“ Pp. 179–194 in J. Straková, A. Veselý (eds.). *Předpoklady úspěchu v práci a životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: MŠMT.
- Saar, E., M. L. Räs. 2017. „Participation in Job-related Training in European Countries: The Impact of Skill Supply and Demand Characteristics.“ *Journal of Education and Work* 30 (5): 531–551, <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243229>.
- Saar, E., O. B. Ure, R. Desjardins. 2013. „The Role of Diverse Institutions in Framing Adult Learning Systems.“ *European Journal of Education* 48 (2): 213–232, <https://doi.org/10.1111/ejed.12026>.
- Saar, E., O. B. Ure, J. Holford (eds.). 2013. *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited, <https://doi.org/10.4337/9780857937360>.
- Sen, A. 1997. „Editorial: Human Capital and Human Capability.“ *World Development* 25 (12): 1955–1961, [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10014-6](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10014-6).
- Sennett, R. 2006. *The Culture of the New Capitalism*. Yale: Yale University Press.
- Simonová, N., D. Antonowicz. 2006. „Czech and Polish Higher Education – from Bureaucracy to Market Competition.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 42 (3): 517–536, <https://doi.org/10.13060/00380288.2006.42.3.03>.

- Simonová, N., D. Hamplová. 2016. „Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými výsledky?“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 52 (1): 3–25, <https://doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240>.
- Sirovátka, T., J. Válková (eds.). 2017. *Understanding Care Policies in Changing Times: Experiences and Lessons Form the Czech Republic and Norway*. Brno: CDK/Muni press.
- Stiglitz, J. 2010. *Freefall: Free Markets and the Stating of the Global Economy*. Allen Lane: London.
- Straková, J., A. Veselý (eds.). 2013. *Předpoklady úspěchu v práci a životě. Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: MŠMT.
- Šedová, K., P. Novotný. 2006. „Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých.“ *Pedagogika* 2 (1): 140–151.
- Škoda, K. 1996. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Vydavatelství Karolinum.
- Šmídová, M., O. Šmídová, N. Kyllingstad, J. Karlsen. 2017. „Regional Development: Lifelong Learning as a Priority in Norway and the Czech Republic?“ *Higher Education Policy* 30: 499, <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0060-x>.
- Tikkanen, T., T. Hovdhaugen, L. V. Støren. 2018. „Work-related Training and Workplace Learning: Nordic Perspectives and European Comparisons.“ *International Journal of Lifelong Education* 37 (5): 523–526, <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1554721>.
- Tomlinson, M. 2013. *Education, Work, and Identity*. London: Bloomsbury.
- Torres, C. A. 2013. *Political Sociology of Adult Education*. Rotterdam: Sense Publishers, <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-227-3>.
- Ure, O. B., B. E. Aaslid. 2013. „In Search of Building Blocks for Lifelong Learning: Motivation and Institutional Support in Norwegian Education and Training.“ Pp. 206–231 in E. Saar, O. B. Ure, J. Holford (eds.). *Lifelong Learning in Europe. National Patterns and Challenges*. Chaltenham: Edward Elgar Publishing Limited, <https://doi.org/10.4337/9780857937360.00017>.
- Wozny, C., M. R. Schneider. 2014. „A Matter of Degree: The Continuing Training Gap for Woman in Europe.“ *Socio-Economic Review* 12 (2): 353–379, <https://doi.org/10.1093/ser/mwu008>.