

Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky?*

NATALIE SIMONOVÁ**

ISEA – Institut pro sociální a ekonomické analýzy, z.s., Praha

DANA HAMPLOVÁ**

Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Praha

Adult Education in the Czech Republic: Who Pursues It and What Are the Outcomes?

Abstract: The article focuses on adult education in the Czech Republic. It begins by defining the institutional context of adult education in the country. Three institutional characteristics are of particular interest in this respect: returns to education, the current level of education of the adult population (and the related demand for adult education), and institutions offering adult education. Using the LFS and AES surveys, the authors find that it is primarily young and educated persons who pursue adult education. With respect to the returns to adult education, the results show that adult education does not protect against downward mobility but does increase the odds of upward mobility. The positive effect of adult education on upward mobility is more pronounced among women than men.

Keywords: adult education, participation in education, occupational prestige, survival analysis, Czech Republic

Sociologický časopis / Czech Sociological Review 2016, Vol. 52, No. 1: 3–25

DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.240>

Úvod

Vzdělávací systém nebyl prioritou pro žádnou z českých vlád, které nastoupily po pádu socialismu v roce 1989. Toto konstatování platí i přes deklarativní vyjadřování podpory rozvoji lidského kapitálu a uznání, že vzdělanostní úro-

* Práce Natalie Simonové na této stati byla podpořena grantem GA ČR GA14-06264S „Opomíjené dimenze lidského kapitálu: Role neekonomických charakteristik a přitažlivosti na pracovním a sňatkovém trhu a životních preferencích“. Práce Dany Hamplové byla podpořena z projektu GA ČR GA14-15008S „Mění se hodnoty práce a zaměstnání v České republice v komparativní perspektivě“. Autorky děkují anonymním recenzentům za připomínky k předchozí verzi stati.

** Veškerou korespondenci posílejte na adresu: PhDr. Natalie Simonová, Ph.D., ISEA – Institut pro sociální a ekonomické analýzy, z.s., Josefa Martího 407/2, 162 00 Praha 6 – Velešlavín, e-mail: natalie.simonova@isea.cz, nebo doc. PhDr. Dana Hamplová, Ph.D., Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., Jilská 1, 110 00 Praha 1, e-mail: dana.hamplova@soc.cas.cz.

veň obyvatelstva (myšleno jak co do kvantity – stupně dosaženého vzdělání, tak i jeho kvality) determinuje nejen výsledky ekonomiky, ale i jejich udržitelnost. Vládní vzdělávací politiky byly nekoncepční, podléhaly neustálým, vzájemně nekonsistentním změnám, a to jak v oblasti počátečního vzdělávání, tak tzv. dalšího vzdělávání zaměřeného na dospělé populaci. Řada empirických prací přitom ukazuje, že čím déle jedinec setrvá ve vzdělávacím systému a čím vyššího stupně vzdělání dosáhne, tím vyšší je jeho ochota a schopnost přizpůsobovat se měnícím se nárokům pracovního trhu [nejnověji viz např. OECD 2013]. Navíc je zřejmé, že málokterá profese si v současném světě vystačí s penzem znalostí a dovedností, se kterým na něj vstupovala.

Problematické počátečního vzdělávání, tj. vzdělávání v rámci povinné školní docházky a soustavné přípravy na budoucí povolání před prvním vstupem na pracovní trh, se v českém prostředí věnovala celá řada badatelů, možná překvapivě však máme v současné době k dispozici pouze omezený počet analýz na téma vzdělávání dospělých [výjimkou je například Rabušicová, Rabušic 2008]. Důvodem, proč toto téma nepřitahuje velkou pozornost badatelů, může být nedostatek vhodných datových zdrojů či – do určité míry – nízká zainteresovanost veřejnosti v otázkách celoživotního vzdělávání (či obecně celoživotního učení). V současné době je na tento segment vzdělávání kladen relativně malý sociálněpolitický důraz, a to navzdory skutečnosti, že vzdělávání dospělých bylo v minulosti hojně využíváno a že dospělí, kteří si při zaměstnání zvyšovali kvalifikaci, tvořili v socialistické éře významný podíl studentů jak středních, tak vysokých škol.

V této stati se na vzdělávání dospělých v České republice zaměřujeme. Zajímají nás při tom odpovědi zejména na dva okruhy otázek. Zprv, kdo se v naší zemi účastní dalšího vzdělávání? A zadruhé – co je výsledkem dalšího vzdělávání, tj. jaké jsou jeho dopady? Nejprve definujeme institucionální kontext, ve kterém se vzdělávání dospělých v České republice odehrává. Dále se zabýváme tím, kdo jsou a čím se vyznačují účastníci dalšího vzdělávání. Poté se zaměříme na otázku, jak vzdělávání dospělých ovlivňuje šance na pracovní mobilitu.

Institucionální kontext

To, zda se lidé účastní dalšího vzdělávání, úzce souvisí se třemi strukturálními charakteristikami. Zprv, další vzdělávání musí mít nějaký přínos, a to především z hlediska návratnosti na pracovním trhu. Zadruhé, vzdělanostní struktura společnosti není plně saturovaná a určitá část populace nedosáhla dostatečného vzdělání v průběhu počátečního vzdělávání. Účast dospělých na dalším vzdělávání tak úzce souvisí se vzdělanostní strukturou populace. Zatřetí, musejí být k dispozici instituce dalšího vzdělávání, kterých mohou dospělí využít ke změně či zvýšení své kvalifikace. V následujících odstavcích se těmito třemi charakteristikami budeme zabývat podrobněji.

Návratnost vzdělání

Z hlediska první charakteristiky, tj. návratnosti vzdělání, je třeba konstatovat, že v posledních dvaceti letech se tržní hodnota vzdělání dramaticky změnila a návratnost vzdělání se zdvojnásobila. Podle odhadů představuje dnes jeden rok vzdělání (v průměru) 8,4 % nárůstu hrubé mzdy u mužů a 10,2 % u žen, ve srovnání se 4% nárůstem mzdy u mužů a 5% u žen na konci socialismu [Večerník 2013]. Vzdělání zároveň začalo hrát významnou roli ve vzestupné sociální mobilitě a vzdělanější lidé začali být méně ohroženi příjmovým propadem a ztrátou zaměstnání [Katrňák, Mareš 2007; Mareš 1999; Sirovátka 1996, 1997; Večerník 1998, 2009].

Vzdělanostní struktura české dospělé populace

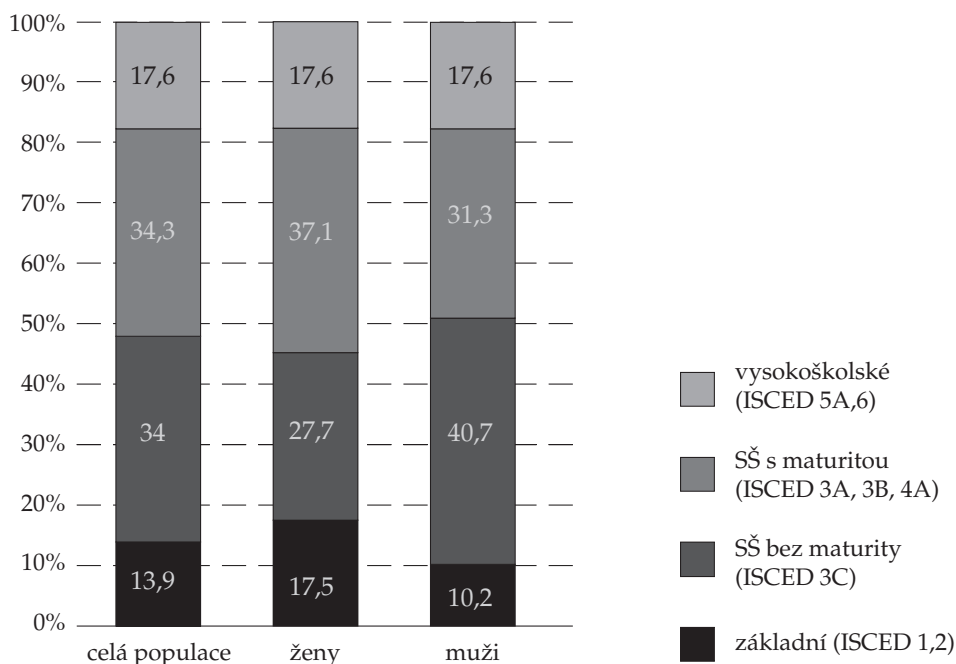
Vzdělanostní struktura v ČR, která je v drtivé většině výsledkem počátečního vzdělávání, má již několik desítek let značnou výhodu: dlouhodobě vykazuje vysoký podíl osob se středoškolským vzděláním. Podle Výběrového šetření pracovních sil (VŠPS) za rok 2014 (viz Graf 1) má v české populaci starší 15 let pouze základní vzdělání 14 % obyvatel, střední vzdělání bez maturity celkem 34 %, střední vzdělání s maturitou taktéž 34 % obyvatel a vysokoškolské vzdělání 18 % obyvatel. Celkově to tedy znamená, že vyššího než základního vzdělání (tj. povinné školní docházky) dosáhlo 86 % obyvatel v populaci 15 let a více, a v mladé věkové skupině 25–34 let (ve které se již předpokládá ukončené vzdělávání) pak 94 % [ČSÚ 2014]. Co se týče této věkové skupiny, tj. 25–34 let, vyšších hodnot než ČR dosahuje již jen Jižní Korea, kde v roce 2012 skončilo s vyšším než základním vzděláním 98 % mladých lidí [OECD 2014]. Vyšší sekundární vzdělání jakožto své nejvyšší dosažené vzdělání vykazalo v roce 2013 72 % české populace¹ a ČR se v rámci zemí OECD též může pochlubit vůbec nejnižším podílem obyvatel se základním vzděláním či osob bez vzdělání (v roce 2013 to bylo pouze 7 % lidí, v zemích OECD pak v průměru 23 % obyvatel, v zemích EU-21, které jsou členy OECD, to bylo 22 % obyvatel). Podíl lidí s terciárním vzděláním ve věkové kategorii 25–64 let je však v ČR nižší, za rok 2013 činil 20 % populace, přičemž průměr zemí OECD byl 33 % a zemí EU-21 pak 30 % [OECD 2015].

Co se týče rozdílů v dosaženém vzdělání podle věku (Graf 2), směrem k mladším generacím se úroveň dosaženého formálního vzdělání² zvyšuje, zvláště patrný je tento trend u věkové kategorie 25–34 let. Tento vývoj je důsledkem expanze úplného středního a vysokoškolského vzdělání v posledních deseti le-

¹ V souladu s metodikou OECD hovoříme o dospělé populaci 25–64 let, jejíž vzdělávání je již v drtivé většině případů ukončeno.

² Pojmem formální vzdělání se označuje vzdělání dosažené v rámci standardních vzdělávacích institucí a škol, obvykle ukončené získáním kvalifikace.

Graf 1. Vzdělanostní struktura populace ČR v roce 2014 (15 let a více)



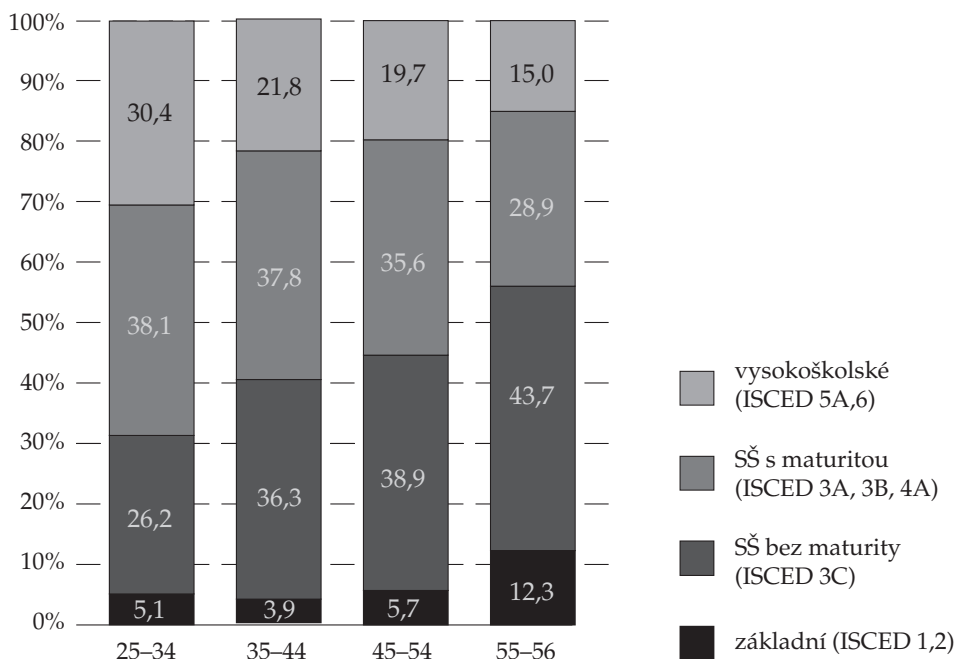
Zdroj: ČSÚ 2014, data VŠPS (čtvrté čtvrtletí 2014).

Poznámka: Vzhledem k tomu, že se jedná o populaci ve věku od 15 let, jsou v ní zahrnuti i mladí lidé, jejichž vzdělávací trajektorie bude ještě pokračovat.

tech. Zprv, zvyšuje se podíl osob s maturitou, přičemž klesá podíl absolventů nematuritních oborů. Zatímco ještě v roce 2002/2003 tvořili absolventi maturitního studia dvě třetiny všech absolventů středních škol, v roce 2010/2011 to již byly tři čtvrtiny (72 %) a poslední dostupný údaj hovoří o 74 % (za školní rok 2013/2014). Zadruhé, míra vstupu do terciárního vzdělávání (tj. podíl mladých lidí, kteří mohou očekávat, že před dosažením věku 25 let vstoupí do univerzitního typu terciárního vzdělávání) v současné době činí 51 % (údaj za rok 2012), což představuje hodnotu dnes již vyšší, než je průměr zemí EU-21 i OECD, kde činí 48 % [OECD 2014].³

Co se týče výdajů na vzdělání, ty v ČR představují 5,0 % HDP (jedná se o údaj za rok 2011, v roce 2005 to bylo 4,5 %), v zemích OECD činí v průměru 6,1 % (jedná se o výdaje veřejné i soukromé). Co se týče podílu ze všech veřej-

³ V roce 2000 v ČR tento podíl tvořil 25 %, v roce 2005 41 % a v roce 2010 dokonce 60 % mladých lidí.

Graf 2. Úroveň formálního vzdělání podle věku v ČR v roce 2014

Zdroj: ČSÚ 2014, data VŠPS (čtvrté čtvrtletí 2014).

ných výdajů, státy OECD na vzdělání vydávají v průměru 12,9 % ze všech svých veřejných vydání. V případě ČR je to jen 10,4 %, pod 10 % investují např. Itálie, Japonsko, Maďarsko či Slovensko [OECD 2014].

Hovoříme-li však o rostoucí formální vzdělanosti českého obyvatelstva, neměli bychom zároveň pominout evidenci o vývoji skutečných kompetencí populace. Současný vývoj českého vzdělávání poněkud paradoxně probíhá v duchu klesajících kompetencí, tzv. funkční gramotnosti, a to jak v populaci dětí, tak dospělých. Propad úrovně funkční gramotnosti, zejména numerické, coby měřítko kompetencí a předpokladu úspěchu v pracovním životě, pokračuje u 10 a 15letých žáků již od roku 1995. Lze tedy usuzovat, že se v současné době již přenáší na pracovní trh. Po bližším pohledu na výsledky mezinárodních srovnání funkční gramotnosti z let 1998 a 2012⁴ je patrné, že i když se průměrné výsledky za českou populaci jako celek mezi těmito roky příliš nezměnily, výsledky nejmladší

⁴ Jednalo se o výzkumy SIALS 1998 a PIAAC 2012 a čtenářskou a numerickou složku funkční gramotnosti.

věkové kohorty 16–24 let se markantně propadly a zřetelný je i propad dospělých od 35 do 50 let věku, a to jak ve čtenářské, tak zejména numerické gramotnosti [Straková, Veselý 2013].

Pokud bychom chtěli český vzdělávací systém charakterizovat jako celek, lze ho označit za vysoce standardizovaný a do značné míry centralizovaný, založený na získávání univerzálních vzdělávacích stupňů a diplomů (tj. stát organizuje centrálně administrované národní zkoušky), a to především v počátečních fázích života. Stejná situace panuje i v ostatních evropských zemích s tzv. kontinentálním typem sociálního státu. Významnou devizou českého vzdělávacího systému je to, že drtivá většina populace přechází do středního vzdělávání (tj. na vyšší sekundární stupeň, a to již dlouhodobě – již na konci osmdesátých let tímto přechodem procházelo 96 % žáků). ČR zároveň spadá mezi státy, které na středoškolské úrovni více či méně kombinují teoretickou a praktickou výuku v tzv. „duálním systému“ [blíže viz Blossfeld, Stockmann 1998; Müller, Shavit 1998; Buchholz et al. 2011].⁵ Zároveň panuje obecné povědomí o tom, které školy jsou lepší a které horší (zejména na vysokoškolském stupni), a zaměstnavatelé se tak snáze orientují v uchazečích o práci. V zahraničí rozšířený tzv. „on-the-job training“⁶ se v ČR příliš nevyužívá, a pokud ano, tak je minimální – uchazeč o práci má mít maximum kompetencí ze školy, alespoň těch podstatných.

Struktura a organizace dalšího vzdělávání v ČR

Další vzdělávání v ČR je vedeno snahou implementovat tzv. Lisabonskou strategii z roku 2000 a dále pak konkrétnější program *Education and Training in Europe: Diverse Systems Shared Goals for 2010* z roku 2002. V českých vládních dokumentech jsou hlavní priority týkající se rozvoje dalšího vzdělávání definovány takto: (1) vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých; (2) vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek pro realizaci celoživotního učení; (3) založit mechanismy systémového rozvoje vzdělávání dospělých [MŠMT 2001]. Jedná se o velmi obecné cíle, k jejichž naplňování však dochází pouze pozvolna, a sice prostřednictvím dalšího vzdělávání v jeho formální a neformální podobě. Zatímco formální vzdělávání se zpravidla odehrává ve vzdělávacích institucích a je zakončeno získáním určitého stupně vzdělání (podloženého osvědčením), vzdělávání neformální takovýto výstup nemá, ačkoli též probíhá ve formě kurzů, rekvalifikací či nejrůznějších školení.

⁵ Tzv. duální systém je systémem výuky učebních oborů, kdy je učení vzděláván převážně přímo u zaměstnavatele, který mu umožňuje osvojit si praktické dovednosti (tj. učební obor je formálním kontraktem mezi zaměstnavatelem a školou), s tím, že učení je zároveň jeden až dva dny v týdnu teoreticky vzděláván ve škole samotné. Někteří zaměstnavatelé však disponují i vlastním školicím centrem poskytujícím i teoretické znalosti.

⁶ Jedná se o způsob zvyšování kvalifikace, při kterém se jedinec zaučuje tím, že vykonává nějakou činnost, obvykle pod dozorem zkušenějšího pracovníka.

Instituce poskytující vzdělávání a odbornou přípravu dospělých v ČR jsou v největší míře zastoupeny klasickými vzdělávacími institucemi (základními, středními a vysokými školami), v rámci kterých vzdělávání probíhá ve formě studia při zaměstnání, a dále pak zaměstnavateli, kteří poskytují kurzy pro své zaměstnance neformální cestou. V segmentu vzdělávání dospělých se uplatňují též komerční instituce, jejichž nabídka nepodléhá žádnému řídicímu orgánu, a v neposlední řadě též neziskové organizace, mezi které patří resortní vzdělávací instituce, nadace, církve, odbory, profesní organizace, politické strany, kulturní instituce (muzea, galerie, knihovny, kulturní domy), a také vzdělávací organizace zřízené jako obecně prospěšné společnosti [EACEA 2010].⁷

Typickým příkladem dalšího vzdělávání v jeho formální podobě je tzv. nástavbové studium. Vyrovňuje jedincův handicap v případě, že nezískal na závěr středoškolského studia maturitu. Slouží však nejen k získání maturity (během dvou let denního studia či tří let dálkového studia), ale může být i nástrojem změny dosavadní středoškolské kvalifikace, a to v průběhu celého dospělého života. Významným krokem v rámci vzdělávací politiky bylo spuštění tzv. Národní soustavy kvalifikací v roce 2006, která propojuje systém počátečního a dalšího vzdělávání prostřednictvím uznávání a ověřování znalostí a kvalifikací získaných v průběhu dalšího vzdělávání, tedy i jinými cestami než přes klasické školní vzdělávání (tj. bez nutnosti plnit klasickou školní docházku). Tento systém nicméně narazil na nízkou informovanost občanů a zaměstnavatelů o jeho výhodách, a tím i na do dnešních dnů trvající nízký zájem o tuto aktivitu (nutno podotknout, že pro zájemce je spojena s finančními náklady). V poslední době však, v souvislosti s nedostatkem některých manuálních profesí (který je důsledkem skomírání učňovského školství v ČR v posledních letech), se i sami zaměstnavatelé začínají o tuto možnost zajímat, protože některé specializované úkony mohou vykonávat pouze zaměstnanci s certifikovanou kvalifikací v oboru.

Od roku 1991 byly v rámci neformálního vzdělávání v ČR legislativně upraveny též tzv. rekvalifikační kurzy, které poskytují úřady práce a na něž je třeba získat státem udělovanou akreditaci od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Tyto kurzy slouží ke změně kvalifikace získané na střední škole nezaměstnaným i zaměstnaným osobám. V ČR je však mezi nezaměstnanými o rekvalifikační kurzy ve srovnání s ostatními zeměmi EU pouze malý zájem [na toto téma viz též Rabušicová, Rabušic, Šedová 2008]. V roce 2002 prošlo rekvalifikacemi z celkového počtu nezaměstnaných 10 % osob (v zemích EU to bylo 2–4× více). V roce 2010 statistiky uváděly, že rekvalifikace využívali především dlouhodobě nezaměstnaní (jejich podíl na celkovém počtu rekvalifikovaných činil 56 %). Ve srovnání se zahraničím je v ČR podstatně kratší i délka rekvalifikač-

⁷ Přehled organizace dalšího vzdělávání v ČR je možné nalézt také zde: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/%C4%8Cesk%C3%A1-republika:Vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_a_odborn%C3%A1_p%C5%99%C3%ADprava_dosp%C4%9Bl%C3%BDch.

ních kurzů – je zhruba poloviční. Podle údajů ministerstva školství je zařazení rekvalifikovaných osob zpět na trh práce nízké, v roce 2006 činilo zhruba 45 % [MŠMT 2007], což naznačuje, že zaměstnavatelé rekvalifikační vzdělávání příliš neuznávají a jeho absolventy nejsou příliš ochotni přijímat. Od roku 2009 jsou rekvalifikační kurzy propojeny se systémem Národní soustavy kvalifikací, kdy je akreditace danému vzdělávacímu programu udělována po splnění předem stanovených náležitostí pro organizaci výuky i způsob ukončení kurzu. Byla též zformována síť škol tvořících tzv. Centra celoživotního učení, která v příslušném regionu rozšiřují nabídku dalšího vzdělávání a podporují poptávku po něm [MŠMT 2011].

Šetření MŠMT z roku 2011 zjišťovalo podrobnosti o akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programech realizovaných v rámci neformálního vzdělávání. Ukázalo se, že naprostá většina středních a vyšších odborných škol žádné vzdělávací kurzy nad rámec vlastní výuky nerealizuje [Šetření akreditovaných... 2012: 8].⁸ Veřejné výdaje na další vzdělávání nejsou přesně vyčísleny, nicméně náklady na aktivní politiku zaměstnanosti (rekvalifikační kurzy) činily v roce 2009 necelých 400 miliónů korun a v roce 2010 něco přes 500 miliónů, což odpovídá 0,010 a 0,015 % HDP. Ze strany zaměstnavatelů je na další vzdělávání dospělých v ČR vydáváno 0,39 % HDP (jde o údaj za rok 2008), zatímco průměr zemí OECD je 0,36 % a zemí EU-21 0,35 %. Na rozdíl od obou skupin zemí také ČR vydává relativně více na vzdělávání žen než mužů – podíl na ročních nákladech na práci žen (angl. ratio to annual labour cost) je 0,7, zatímco u mužů činí 0,6. V případě OECD i EU-21 je to v průměru 1,0 pro muže a 0,9 pro ženy [OECD 2012: 419].

Novinkou, která by mohla posílit účast české populace na dalším vzdělávání, je opatření, díky kterému mohou firmy, které se dostanou do existenčních potíží, od září 2012 požádat stát o finanční pomoc na mzdy (100 % mzdy zaměstnance po dobu půl roku, výjimečně až po dobu jednoho roku). Zaměstnanci, kterých by se propuštění mělo týkat, se však musí vzdělávat a vzdělávací kurzy musí zajistit sami zaměstnavatelé.

⁸ Celkem bylo v roce 2011 akreditováno 3865 rekvalifikačních vzdělávacích programů a 35 % z nich (1365) bylo realizováno. Na realizaci se podílelo celkem 517 vzdělávacích institucí. Školy dále uskutečnily 154 v minulosti již akreditovaných vzdělávacích programů. Co se týče financování kurzů, z největší části byly placeny přímo samotnými účastníky (34 %), dále úřady práce (28 %), prostřednictvím strukturálních fondů (22 %), podniky či jinými institucemi (14 %) a jiným způsobem (2 %). Průměrný hodinový rozsah kurzů v roce 2011 činil 196,7 hodin na jeden kurz. Kurzy s nejdelší hodinovou dotací poskytovaly regiony zasažené vyšší mírou nezaměstnanosti (zde činila časová dotace v průměru více než 270 hodin). Co se týče oborové orientace rekvalifikačních kurzů, nejsilněji byly zastoupeny programy orientované na služby (29 %), sociální vědy, obchod a právo (27 %), programy z oblasti techniky, výroby a stavebnictví (16 %) a dále z oblasti přírodních věd, matematiky a informatiky (14 %).

Postoj české dospělé populace k dalšímu vzdělávání a její účast v něm

V situaci rostoucího významu vzdělání pro životní úspěch (včetně úspěchu na pracovním trhu) se celoživotní vzdělávání jeví být účinným nástrojem oslabujícím marginalizaci, sociální vyloučení a dlouhodobou nezaměstnanost [např. McMahon 2000]. Pokud za kontext účasti českého obyvatelstva na dalším vzdělávání zvolíme evropský prostor, musíme konstatovat, že podíl dospělé populace v ČR na dalším vzdělávání byl až donedávna nízký, pohybující se pod průměrem zemí EU. Co se týče účasti ve *formálním vzdělávání*, údaje za rok 2008 [OECD 2012]⁹ uvádí, že formálního vzdělání se v ČR účastnilo 10 % populace ve věku 25–34 let, ve věku 25–64 let pak 4 % osob (v zemích OECD to bylo 17 a 8 %, v zemích EU-21 pak 16 a 7 %). Nutno však podotknout, že pokud zohledníme i jiné formy dalšího vzdělávání, Česká republika si tak špatně nestojí. Alespoň některé z jeho forem, tj. formální, neformální či obou, se v průběhu uplynulých 12 měsíců účastnilo v ČR ve věku 25–64 let 38 % populace, v zemích OECD to pak bylo 40 % a v EU-21 37 %. V souvislosti s tím, co zde bylo řečeno o vyrovnané účasti české populace na dalším vzdělávání ve srovnání s průměrem zemí OECD je však také třeba zmínit, že hodinové dotace neformálních vzdělávacích aktivit vyrovnané nejsou. Zatímco napříč státy OECD účastníci kurzů obdrží v průměru 76 hodin školení ročně (v EU-21 pak 78) a čtyři z pěti absolvovaných hodin souvisí s jejich zaměstnáním (tj. 59 hodin), v ČR je to celkově pouze 55 hodin (a se zaměstnáním přímo souvisí 48 z nich).

Předchozí odstavce odkazovaly k údajům OECD, které zjišťují účast na dalším vzdělávání v posledních 12 měsících. Pokud se zaměříme na zapojení dospělé populace do dalšího vzdělávání v posledních čtyřech týdnech, tj. jak například zjišťuje VŠPS, vidíme podobný nárůst účasti na dalším vzdělávání. V roce 2007 byl podíl osob ve věku 25 až 64 let, které se dále vzdělávaly, 5,7 %, přičemž průměr zemí EU-27 byl 9,1 %. Oficiální vládní dokumenty ČR vysvětlily podprůměrnou účast občanů ČR na dalším vzdělávání jakožto „důsledek tradičně vysoké míry účasti ve středním vzdělávání“ [EACEA 2010].¹⁰ Do roku 2010 došlo k nárůstu na 7,5 %, avšak na průměr EU-27 (9,1 %) to stále ještě nestačilo (viz

⁹ Údaje za ČR i další státy je možné nalézt na: <http://statlinks.oecdcode.org/962012031P1T191.xls>.

¹⁰ Zlepšení, které v mezinárodních statistikách ČR zaznamenala v roce 2011, nebylo bohužel způsobeno radikálním zvýšením participace dospělé populace v dalším vzdělávání, ale změnou způsobu dotazování v šetření VŠPS (a tedy Labour Force Survey) ve čtvrtém čtvrtletí roku 2011, které „vylepšilo“ výsledný celoroční průměr v tomto roce (tedy došlo k přerušení časové řady). Zatímco v roce 2010 činil výsledný podíl 7,5 %, v roce 2011 již dosáhl 11,4 % a převýšil tak evropské hodnoty – v rámci států EU-27 to bylo 8,9 % a v rámci EU-15 10,1 %. Za tímto prudkým nárůstem tedy nestojí změna postoje české dospělé populace k dalšímu vzdělávání, podporovaná např. projekty MPSV z posledních let (Vzdělávejte se, Vzdělávejte se pro růst, Vzdělávejte se pro stabilitu, celkem téměř za 4 mld. Kč), ale změna metodiky dotazování.

Tabulka 1. Podíl dospělé populace ve věku 25–64 let účastníci se dalšího vzdělávání

	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Česká republika	5,8	5,6	5,6	5,7	7,8	6,8	7,5	11,8*	10,8	9,7*	9,3
EU-17	7,1	7,9	8,0	8,1	8,2	8,1	8,0	8,2	8,4	10,5*	10,9
EU-28	9,1	9,6	9,5	9,3	9,3	9,3	9,1	8,9	9,0	10,5*	10,7

Zdroj: *European Union Labour force Survey 2004–2014*.

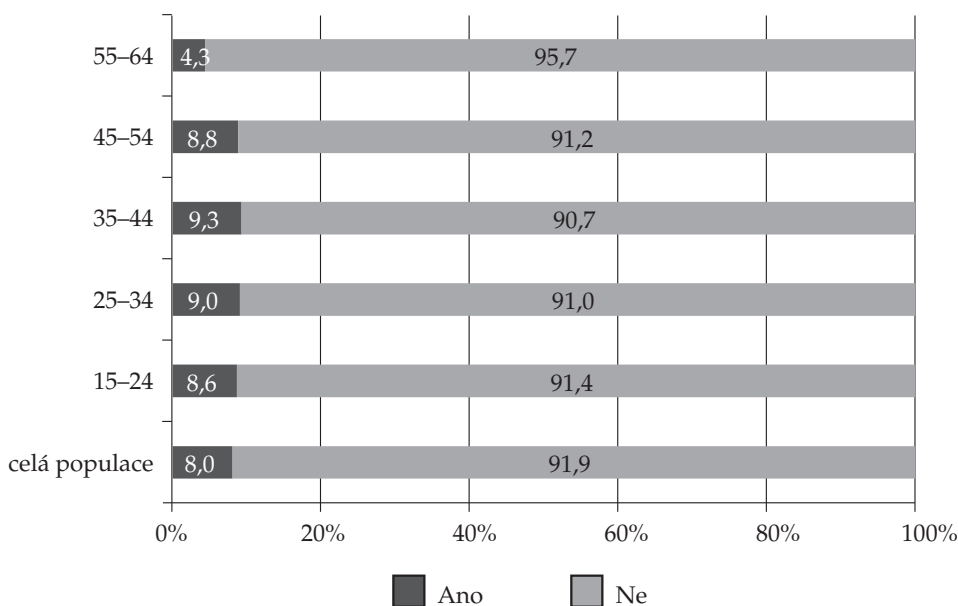
Poznámka: Jedná se o podíl osob, které se účastnily vzdělávání či školení během 4 týdnů předcházejících dotazování.

* V roce 2011 a pak opět v roce 2013 došlo v ČR ke změně metodiky dotazování, která vychýlila časovou řadu.

Tabulka 1).¹¹ V posledním šetření provedeném v ČR v roce 2012 v rámci pravidelného monitoringu pracovních sil však bylo za celou populaci 15–64letých zjištěno 12 % osob, které se v posledních čtyřech týdnech účastnily neformálního vzdělávání. Celkově lze tedy říci, že se ČR v letech 2011 a 2012 přiblížila cíli stanovenému Evropskou unií pro rok 2010, kdy měla průměrná účast dospělé populace na celoživotním vzdělávání dosáhnout hodnoty 12,5 %. ČR tedy sice stále nemůže ani zdaleka konkurovat zemím, jako jsou Švédsko (32,4 %), Dánsko (29,2 %) či Finsko (23,4 %), v podílu dospělých, kteří se dále vzdělávají, nicméně primát ČR drží – vedle několika starých členských zemí – v rámci většiny nových členů EU.

Jak se ukázalo v řadě mezinárodních komparací, v ČR působí stejné trendy v účasti dospělé populace na dalším vzdělávání jako v zahraničí. Stejně jako jinde se zde s přibývajícím věkem lidé v dalším vzdělávání angažují méně (Graf 3). Nejnižší účast vykazuje generace lidí 55–64 let, kteří jsou krátce před odchodem do starobního důchodu či do něj již přešli – jejich participace je oproti mladším generacím poloviční (4 %). Jako důvody, kterými je jejich nízká účast zdůvodňována, bývají uváděné následující: zkracování období čerpání výnosů z investic do dalšího vzdělávání, vyšší námaha spojená s osvojením si nových poznatků, nechuť k učení či ztráta důvěry ve vlastní schopnosti a nižší pravděpodobnost opětovného získání zaměstnání i po úspěšném absolvování dalšího vzdělávání [Vychová 2008; Rabušic 2008]. Největší míru účasti pak vykazuje skupina 25–44letých (cca 9 %). V ČR však ve srovnání s ostatními státy navíc platí, že již mladá generace ve věku 25–34 let se významně méně účastní *formálního vzdělávání*, tj. přestává se vzdělávat mnohem dříve než její vrstevníci v zahraničí ve formálních školských institucích (10 vs. 17 %). Pouze neformálního vzdělávání se pak v ČR účastnilo 34 % mladých lidí ve věku 25–34 let a 21 % li-

¹¹ Zdroj těchto údajů je možné nalézt na: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_lfs_01&lang=en.

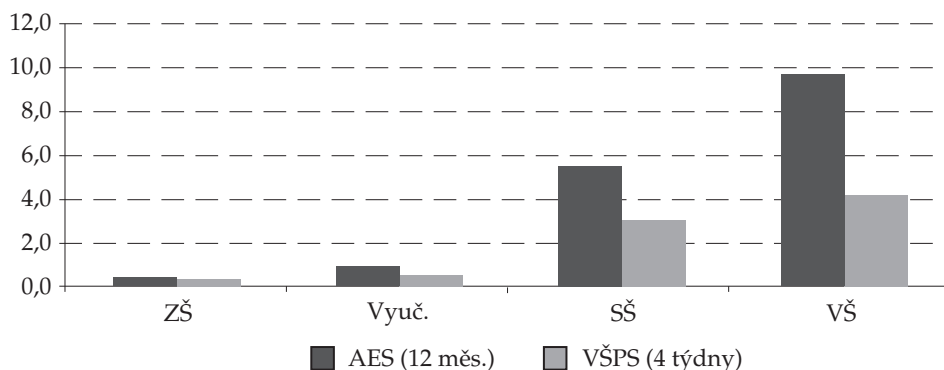
Graf 3. Účast v neformálním vzdělávání v posledních čtyřech týdnech podle věku v ČR v roce 2014

Zdroj: Výběrové šetření pracovních sil 2014 (čtvrté čtvrtletí).

dí ve věku 55–64 let (zde se již jedná o hodnoty srovnatelné se zeměmi OECD i EU-21). Není ovšem bez zajímavosti, že na rozdíl od většiny států OECD se v ČR nejmladší věková kategorie angažuje v neformálním vzdělávání méně než starší ročníky.

V ČR se rovněž ve srovnání se státy EU-21 projevuje zaostávání všech věkových kategorií jak v celkové roční hodinové dotaci, tak v počtu hodin kurzovního, které souvisí přímo se zaměstnáním: zatímco v ČR je to v kategorii 25–34 let věku celkem 64 absolvovaných hodin za rok (a 54 z nich souvisí s prací), ve věku 35–44 let pak 61 hodin (a 54 z nich souvisí s prací), ve věku 45–54 let pak 47 hodin (vs. 41) a v nejstarší věkové kategorii 55–64 let pouze 44 hodin (vs. 38), v zemích EU-21 jsou tyto podíly: 90 (68), 77 (62), 70 (55) a 66 (41).¹² Lidé s nízkou kvalifikací jsou též skupinou, která se účastní jen velmi krátkých školení, která jim „umožňují získání jednoduchých dovedností v sériových výrobcích, nedávají však dostatečný základ pro zvýšení jejich profesní flexibility“ [MŠMT 2007].

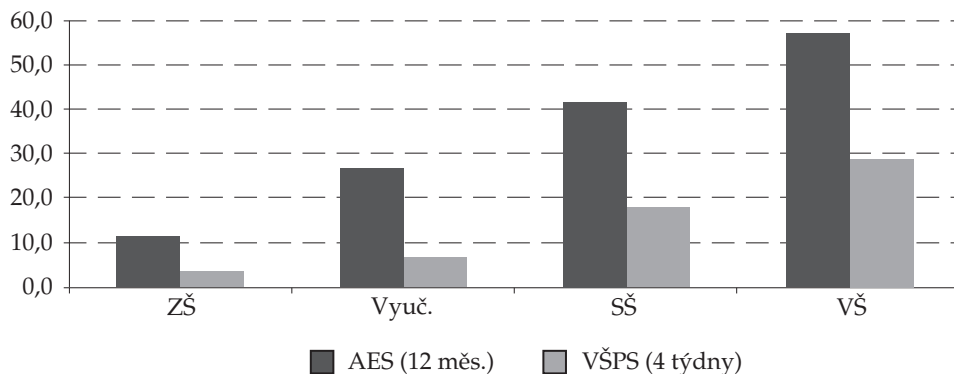
¹² Údaje za ČR i další státy je možné nalézt na: <http://statlinks.oecdcode.org/962012031P1T194.xls>.

Graf 4a. Účast na vzdělávání dospělých v posledních 12 měsících (AES) a čtyřech týdnech (VŠPS), formální vzdělávání v %

Zdroj: Adult Education Survey 2007, Výběrové šetření pracovních sil 2011.

Potvrdila se též výrazná závislost účasti v dalším vzdělávání na dosažené úrovni vzdělání, kdy se účast osob málo kvalifikovaných, které by měly být cílovou skupinou dalšího vzdělávání, omezuje na minimum, zatímco lidé s vysokým vzděláním si zvyšují svou kvalifikaci po ukončení počátečního vzdělávání ochotně a kontinuálně. Dobře to dokumentují jak data z výzkumu Další vzdělávání dospělých (Adult Education Survey) z roku 2007, která zaznamenávají účast na formálních i neformálních vzdělávacích aktivitách v posledních 12 měsících, tak data z VŠPS z roku 2011 zjišťující stejnou informaci za období čtyř týdnů před uskutečněním šetření (viz Graf 4a a 4b). Tyto datové zdroje ukazují, že vzdělanější osoby vykazují vyšší účast na dalším vzdělávání bez ohledu na to, jaké měřítko zvolíme. Například mezi vysokoškoláky se nějaké formy neformálního vzdělávání v posledních 12 měsících účastnilo 57 % dotazovaných, mezi lidmi se základním vzděláním to byl jen každý desátý a mezi vyučenými každý čtvrtý. Podobné trendy nalezneme i v případě formálního vzdělání.

Např. kvalitativní studie provedená na českých dělnících odhalila, že tato zaměstnanecká kategorie nevnímá, že jednoznačně spolehlivou cestou k úspěchu je to, pokud na sobě člověk pracuje a vzdělává se [Vodochodský 2011: 15]. Tito lidé zcela otevřeně hovořili o svém přesvědčení, že známosti a protekce mají při hledání zaměstnání větší váhu než vzdělání a že, pokud se bude rozhodovat o dvou adeptech na totéž místo, nezvítězí zpravidla ten s lepšími předpoklady (vzdělanější, kvalifikovanější), ale ten, který má v dané firmě nebo instituci patřičné konexe. Toto vnímání bylo o něco silnější v případě respondentů s nižším vzděláním (bez maturity či jen základním vzděláním), bylo však možné ho vysledovat i ve skupině respondentů s maturitou. Takové postoje lze do určité míry ospravedlnit díky řadě mediálně propíraných kauz, kdy velká část takzvané „úspěšných“ osob dosáhla svého majetku a postavení nikoli na základě vzdělání

Graf 4b. Účast na vzdělávání dospělých v posledních 12 měsících (AES) a 4 týdnech (VŠPS), neformální vzdělávání v %

Zdroj: Adult Education Survey 2007, Výběrové šetření pracovních sil 2011.

či výjimečné pracovitosti, ale díky svému konání na hranici zákona či za ní. Pocity deziluze z mizivého vlivu vzdělání na životní úspěch jsou pak u těchto vrstev umocněny představou o nízké trestněprávní dohře nelegálního jednání.

V ČR kromě typického vlivu dosaženého vzdělání na ochotu dále se vzdělávat navíc ještě platí, že propast (nerovnost) mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami je větší než v ostatních zemích OECD, a to platí především o osobách s nejnižším vzděláním. V ČR se dalšího vzdělávání (formálního a/nebo neformálního) celkově účastní 62 % osob s terciárním vzděláním (v OECD je to 61 %), 37 % lidí s vyšším sekundárním vzděláním (v OECD je to 39 %) a 15 % lidí se základním či ještě nižším vzděláním (v OECD je to 21 %).¹³ Je tedy patrné, že ČR v tomto ohledu kopíruje trend zemí OECD, zaostává však v podílu lidí s nejnižším vzděláním, kteří vstupují do dalšího vzdělávání výrazně méně (což může být způsobeno tradičním českým rovnostářstvím, štedrými sociálními dávkami a vyšší mírou příjmové nivelizace v porovnání s ostatními zeměmi).

Stejně paradoxní trend je možné vypožorovat u mizivého zapojení osob nezaměstnaných či ekonomicky neaktivních, které na rozdíl od osob zaměstnaných nejeví o další vzdělávání zájem. Jak ukázal výzkum Podpora zaměstnávání starších osob z roku 2005, negativní postoje české populace k dalšímu zvyšování kvalifikace byly zdůvodňovány jeho nepotřebností (49 %), nedostatkem času (45 %), nechutí učit se či vyšším věkem a s ním spojenými obtížemi při osvojování si nových znalostí (10 %). Jako hlavní bariéry v participaci na systému dalšího

¹³ Údaje za ČR i další státy je možné nalézt na: <http://statlinks.oecdcode.org/962012031P1T193.xls>.

vzdělávání respondenti uvedli zejména příliš vysokou cenu vzdělávacích kurzů (77 %), časová omezení (54 %), nevyhovující nabídka kurzů a nedostatek informací o možnostech dalšího vzdělávání [Vychová 2008; na toto téma také Rabušic 2008].

Dalším mechanismem, jehož dozvuky můžeme v české společnosti stále ještě pozorovat, je „reálněsocialistický“ vztah ke vzdělání. Během 40 let fungování reálného socialismu, jehož stratifikační systém vykazoval silná specifika, jako např. despekt k vyššímu vzdělání, vyvyšování dělnických profesí či platovou nivelizaci (která je ostatně v české společnosti v porovnání se zahraničím i nadále značná – viz např. Federičová [2011], Mysíková [2011]), v některých sociálních skupinách zakořenila skepse k vyššímu vzdělání jakožto mechanismu sociálního vzestupu. Zejména v nižších sociálních vrstvách je mezigeneračně předáván negativní vztah ke škole a učení obecně. Jak zjistil prostřednictvím kvalitativních rozhovorů s dělnickými rodiči Katrňák [2004], většina těchto rodičů tvrdila, že je škola nebavila, nezajímala, do jejich života nepatřila, obtěžovala je a učení jim nešlo. Do školy chodili jen proto, že museli, téměř se do ní nepřipravovali a rodiče jim s přípravou ani nijak nepomáhali. Jejich toužebným přáním bylo rychle se vyučit a začít si vydělávat vlastní peníze. Vzdělanostní aspirace neměli žádné, rodiče je v nich nepěstovali, výuční list byl pro rodiče i pro ně samotné dostačující a zpětně je to dnes ani nemrzí [ibid.]. Je jisté, že tyto postoje mají mezigenerační setrvačnost a nezmění se přes noc – bohužel tak stále ještě platí, že nižší vrstvy se o vyšší vzdělání příliš nezajímají a vlastně se v něm ani neorientují. Tato situace je v posledních letech podtržena nedostatkem kvalifikovaných dělnických profesí, po nichž v zaměstnanecké struktuře významně stoupá poptávka.

Důsledky dalšího vzdělávání pro postavení na pracovním trhu

V předchozích odstavcích jsme se zabývali otázkou, jaký podíl populace a které její skupiny se dalšího vzdělávání účastní. Ukázali jsme, že zatímco donedávna byl v České republice zájem o další vzdělávání nízký, v současnosti jsou podíly osob zapojených do nějaké z forem dalšího vzdělávání blízko průměru Evropské unie či zemí OECD. Nyní obracíme pozornost k otázce, jak další vzdělávání ovlivňuje postavení na pracovním trhu.

Dopadům dalšího vzdělávání byla v České republice dosud věnována malá pozornost. Výjimkou jsou snahy o zhodnocení rekvalifikačních kurzů, které naznačují, že jejich úspěšnost z hlediska znovuzařazení osob na pracovní trh je relativně nízká (viz výše). Jedním z důvodů malé pozornosti věnované efektivitě dalšího vzdělávání může být nedostatek vhodných datových zdrojů, které buď chybí úplně, nebo poskytují jen informace o krátkém časovém úseku. Výjimkou je výzkum Sociální a kulturní soudržnost z roku 2006,¹⁴ jehož součástí byla i infor-

¹⁴ Jednalo se o náhodný pravděpodobnostní výběr dospělé populace 18+. Výzkumu se celkově zúčastnilo 1654 mužů a 1806 žen (Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., a CESES, dostupné v Českém sociálněvědním datovém archivu).

mace o dalším vzdělávání a tabulka poskytující informaci o ekonomické aktivitě respondenta pro období od roku 1989 do roku 2006.

Respondenti tohoto výzkumu měli uvést své ekonomické postavení (zaměstnanec, OSVČ, osoba mimo pracovní trh), povolání, rok, kdy do daného ekonomického postavení vstoupili a kdy skončilo. Výzkum bohužel poskytuje pouze roční údaje a krátkodobá či dočasná zaměstnání nebyla hlášena, což může vést k podcenění pracovní mobility, data však poskytují informaci o základních trendech. O vzdělávání dospělých víme jen to, zda respondent absolvoval nějakou školu či odborný kurz doma či v zahraničí, jimiž si doplnil základní vzdělávací dráhu, a kdy k tomu naposledy došlo, přesný charakter však není znám.

Tazatelé měli zaznamenávat pouze nezaměstnanost, která trvala více než půl roku, v důsledku čehož není v datech dostatečný počet přechodů ze zaměstnání do nezaměstnanosti. V analýzách je proto nemůžeme zohlednit. Pomocí těchto dat však můžeme modelovat přechody mezi zaměstnáními a odhadovat šance, zda další vzdělávání ovlivňuje to, že jedinec najde lepší práci, či alespoň zabrání tomu, aby musel odejít na horší pracovní pozici. Kvalitu práce posuzujeme pomocí upravené škály CAMSIS¹⁵ [Lambert 2003]. Vzestupná mobilita je definována jako nárůst na této škále o 5 bodů, za sestupnou mobilitu se považuje pětibodový pokles na stejném indexu. Pokud byl dotazovaný v době výzkumu stále v daném zaměstnání, tato pracovní epizoda se cenzurovala.¹⁶ Do analýzy zahrnujeme pouze přechody mezi zaměstnáními, jiné přesuny se cenzurují. Epizody, které začaly v roce 2005, jsou vyloučeny, tedy pokud někdo nastoupil do práce v roce 2005, toto zaměstnání se už nebere v úvahu. Celkem máme k dispozici 2442 přechodů ze zaměstnání do zaměstnání, z toho je 15 % vzestupných, 9 % sestupných a zbytek představují horizontální přechody. Asi tři čtvrtiny přechodů proběhly do zaměstnání s podobnou prestiží.

K odhadu mobility v zaměstnanecké prestiži se používá analýza přežití, která modeluje čas jako diskrétní (kategorizovanou) veličinu. Protože je možné, aby jedna osoba zažila několik přechodů, pozorování nejsou nezávislá, a odhadujeme proto logistické regrese s náhodnými¹⁷ efekty a diskrétním časem [Rabe-Hesketh, Skrondal 2008; Cleves, Gould, Gurierrez 2004]. Tyto modely nám pomohou zo-

¹⁵ Na rozdíl od původní škály CAMSIS (dostupné na: <http://www.camsis.stir.ac.uk>) jsme ředitele a manažery malých společností zařadili mezi odborníky (hodnota CAMSIS 98,57).

¹⁶ Cenzorování zohledňuje, že v datech nesledujeme celou životní dráhu, ale pouze její výsek. Při tzv. cenzorování přestáváme jedince sledovat (například v době skončení výzkumu), aniž bychom dělali závěr, že u něj událost nikdy nenastala (může totiž nastat po ukončení pozorování).

¹⁷ Důvodem toho, že používáme modely s náhodnými, nikoliv fixními efekty, je, že značná část vzorku zaměstnání nezměnila. V modelech s fixními efekty by tito jedinci vypadli z analýzy a modely s fixními efekty navíc nemohou používat proměnné, které se nemění v čase. To by bylo zvlášť problematické v našich datech, kde máme s výjimkou tabulky zaznamenávající zaměstnanecké statusy k dispozici jen retrospektivní informaci.

Tabulka 2. Účast na dalším vzdělávání podle vzdělání, v %

	Základní	Vyučený	S maturitou	Vysokoškolské	Všichni	N
Muži	5,0	8,1	20,9	28,8	14,1	1445
Ženy	2,5	6,0	22,1	26,8	13,2	1605

Zdroj: Sociální a kulturní koheze 2006.

hlednit hierarchický charakter dat, kdy jsou jednotlivé pracovní epizody (a přechody mezi nimi) zakotvené v rámci životního cyklu jedince.

Tabulka 2 ukazuje, že z respondentů, jejichž pracovní dráhu po roce 1989 sledujeme, se zhruba 14 % účastnilo nějakého dalšího vzdělávání. Tabulka rovněž potvrzuje, že účast v dalším vzdělávání je typická pro vzdělanější skupiny. Zatímco mezi jedinci se základním vzděláním absolvovalo nějaký kurz méně než 5 % dotazovaných, mezi vysokoškoláky to byla více než čtvrtina. V datech Sociální a kulturní koheze 2006 však nepozorujeme z hlediska dalšího vzdělávání žádný rozdíl mezi muži a ženami.

Vzestupná mobilita

Tabulka 3 zobrazuje odhadované šance na vzestupnou mobilitu z hlediska prestiže zaměstnání v závislosti na dalším vzdělávání (jiné typy mobility a odchody z pracovního trhu se cenzurují). Hlavní vysvětlující proměnnou v naší analýze je účast na dalším vzdělávání. Pracuje se s ní jako s proměnnou, jejíž hodnota se mění v čase. Předpokládá se, že další vzdělávání jedinci pomůže přejít z práce s nižší prestiží do práce s vyšší prestiží, ale účinek dalšího vzdělávání se tímto přechodem vyčerpá. Dummy označující to, že jedinec prošel dalším vzděláváním, je tak nastavena na hodnotu 1 v roce absolvování kurzu, ale při přechodu do dalšího zaměstnání získává zpět hodnotu 0. Modely dále kontrolují i délku zaměstnání (proměnná měnící se v čase, měřená v letech od počátku zaměstnání nebo od roku 1989), věk v letech (časově proměnlivá proměnná), nejvyšší dosažené vzdělání (rozlišující mezi základním, učebním oborem bez maturity, středoškolským oborem s maturitou a vysokoškolským vzděláním), postavení v zaměstnání (zaměstnanecký status versus OSVČ) a období (1989–1995, 1996–1999, 2000–2004).

Tabulka 3 tedy zobrazuje odhadované koeficienty z logistické regrese se závislou proměnnou „vzestupná mobilita“. Model 1 slouží jako základní srovnávací model.¹⁸ Na okraj můžeme zmínit, že šance na vzestupnou mobilitu byly vyšší

¹⁸ Kontroluje délku zaměstnání, pohlaví, věk, vzdělání a zaměstnanecký status. Vzhledem k nízkým šancím zažít vzestupnou mobilitu v prvním roce používáme kromě lineárního měřítka délky zaměstnání i dummy proměnnou označující, zda se jedná o první rok v dané práci.

Tabulka 3. Odhadované koeficienty, analýza přežití s diskretním časem, logistická regrese, VZESTUPNÁ MOBILITA (xtlogit)

	Muži				Ženy			
	m1	m2	m3	m4	m1	m2	m3	m4
Konstanta	-6,98 **	-6,98 **	-6,79 **	-6,78 **	-5,47 **	-5,55 **	-5,31 **	-5,31 **
Délka trvání (v letech)	0,01	0,00	0,05 *	0,05 *	-0,01	-0,02	0,02	0,03
První rok v zaměstnání	-1,16 **	-1,16 **	-1,04 **	-1,05 **	-1,18 **	-1,17 **	-1,08 *	-1,07 *
Pohlaví (muž)								
Věk	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
Vzdělání (základní)								
Vyučení	0,75	0,74	0,71	0,71	-0,02	-0,04	0,00	-0,02
S maturitou	1,04 +	1,02 +	1,02 +	1,02 +	-0,02	-0,12	-0,07	-0,08
Vysokoškolské	1,01	1,01	0,98	0,98	-0,10	-0,17	-0,10	-0,08
Zaměstnanec	2,90 **	2,90 **	2,76 **	2,77 **	2,15 *	2,16 *	1,96 *	1,98 *
Další vzdělání		0,48 +	0,53 *	0,41		0,93 **	1,01 **	1,47 **
Období (1989–1995)								
O2: 1996–1999			-0,31 +	-0,30			-0,51 *	-0,49 *
O3: 2000–2004			-0,81 **	-0,84 **			-0,71 *	-0,60 *
Období*Další vzdělání								
O2*Vzdělání				0,04				-0,44
O3*Vzdělání				0,31				-0,98

Zdroj: Sociální a kulturní koheze 2006.

Poznámka: ** sign. na 0,00, * sign. na 0,05, + sign. na 0,10.

N (všichni) = 1542, N (muži) = 842, N (ženy) = 700.

mezi mladšími lidmi, muži a zaměstnanci (ve srovnání se samostatně výdělečně činnými), zatímco vzdělání či typ zaměstnání nepatřily mezi faktory ovlivňující vzestupnou mobilitu.

Z hlediska našeho tématu je však důležitý především Model 2. Ten testuje, zda účast na vzdělávání dospělých mění šance na vzestupnou mobilitu. Ukazuje, že tento vliv je významný a pozitivní pro obě pohlaví, i když je silnější u žen. Jinými slovy jedinci, kteří se dále vzdělávali, měli vyšší šance, že přejdou do lepšího zaměstnání, než jaké měli před tím, než si začali zvyšovat kvalifikaci. Z hlediska rozdílů mezi muži a ženami pak naše odhady naznačují, že u žen další vzdělávání zvýšilo šance na vzestupnou mobilitu 2,5krát [o 250 %, tj. $\exp(0,93) = 2,53$], zatímco šance mužů se zvýšily jen o 60 % [$\exp(0,48) = 1,61$]. Navíc je nutné si uvědomit, že účinek dalšího vzdělávání je pouze marginálně signifikantní u mužů (na hladině významnosti 0,10). Model 2 tak potvrzuje, že z hlediska návratnosti na pracovním trhu se další vzdělávání vyplatí, a to především ženám.

Model 2 nezohledňoval případné změny v čase. V úvodní části jsme však ukázali, že důraz na další vzdělávání i účast na něm v posledních letech roste. Nabízí se proto otázka, zda roste i jeho návratnost. Výsledky z Modelu 2 navíc mohou být zkreslené tím, že míra mobility se ve sledovaném období zásadně měnila. Například během prvních let postkomunistické transformace byl trh práce dosti bouřlivý a vyznačoval se vysokou pracovní mobilitou [Večerník 1996]. Model 3 proto obsahuje sadu dummy proměnných, které kontrolují období. Bere v úvahu skutečnost, že pokud časové období kontrolujeme, vliv vzdělávání dospělých se mírně zvyšuje pro muže i ženy. Avšak závěr, že vliv je mnohem silnější u žen, platí (odhadované šance 1,5 pro muže a 2,7 pro ženy).

Naše analýza tedy potvrzuje, že účast na vzdělávání dospělých zvyšuje pravděpodobnost vzestupné mobility i poté, co kontrolujeme období. Otázkou však zůstává, zda se návratnost dalšího vzdělávání měnila. Poslední model proto zahrnuje interakční efekt mezi obdobími a tím, zda se respondent vzdělával. Likelihood ratio test však nepotvrzuje, že by zahrnutí interakčního efektu model zlepšilo. Naše data tak naznačují, že význam dalšího vzdělávání se v průběhu let příliš nemění a že se v letech 2000–2004 nevyplatilo výrazně víc než v devadesátých letech.

Sestupná mobilita

Přínos dalšího vzdělávání však nemusí spočívat jen v tom, že lidem umožní získat lepší práci, ale i v tom, že může pomoci, aby si lidé udrželi svoji práci a nemuseli přejít na horší pracovní pozici. V dalším kroku proto modelujeme riziko (statistické šance) sestupné mobility, tj. přechodu do horšího zaměstnání. Používáme přitom stejnou strategii jako při modelování vzestupné mobility (viz Tabulka 4). Model 1 opět slouží jako srovnávací model a kontroluje pouze socio-demografické proměnné. Naznačuje, že muži a ženy se neliší ve svých šancích na

Tabulka 4: Odhadované koeficienty, analýza přežití s diskretním časem, logistická regrese, SESTUPNÁ MOBILITA (xtlogit)

	Muži				Ženy			
	m1	m2	m3	m4	m1	m2	m3	m4
Konstanta	-2,18	-2,24	-2,62 +	-2,61 +	-4,66 +	-3,98	-6,36 *	-6,42 *
Délka trvání (v letech)	0,35 **	0,36 **	0,30 **	0,30 **	0,22 **	0,22 **	0,21 **	0,20 **
První rok v zaměstnání	-0,16	-0,17	0,08	0,07	-0,09	-0,09	0,02	0,01
Pohlaví (muž)								
Věk	-0,47 **	-0,47 **	-0,13 **	-0,13 **	-0,34 **	-0,34 **	-0,14 **	-0,14 **
Vzdělání (základní)								
Vyučení	-2,08	-2,02	-2,28 +	-2,27 +	-1,13	-0,90	0,27	0,41
S maturitou	0,29	0,23	-0,80	-0,83	6,22 *	6,06 *	5,06 **	5,08 **
Vysokoškolské	3,17	3,26	-0,21	-0,25	-4,62 +	-4,03	-2,12	-2,11
Zaměstnanec	-2,50 **	-2,53 **	-2,08 **	-2,10 **	-6,27 **	-6,17 **	-6,30 **	-6,29 **
Další vzdělání	-0,34	-0,34	-0,34	-0,72		0,06	0,01	-0,25
Období (1989–1995)								
O2: 1996–1999			-1,93 **	-1,98 **			-0,92 **	-0,94 **
O3: 2000–2004			-3,49 **	-3,46 **			-2,75 **	-2,77 **
Období*Další vzdělání								
O2*Vzdělání				1,15				0,43
O3*Vzdělání				-32,54				0,45

Zdroj: Sociální a kulturní koheze 2006.

Poznámka: ** sign. na 0,00, * sign. na 0,05, + sign. na 0,10.
N (všichni) = 1542, N (muži) = 842, N (ženy) = 700.

sestupnou mobilitu a že starší jedinci mají nižší šance, že přejdou do zaměstnání s horší prestiží, než má to současné. Na rozdíl od modelů pro vzestupnou mobilitu se první rok v zaměstnání nijak výrazně neliší od jiných let, ale šance na sestupnou mobilitu lineárně klesají s délkou zaměstnání. Pozoruhodný výsledek je, že samostatně výdělečně činné osoby mají podstatně vyšší šance na sestupnou mobilitu. Nicméně tento výsledek částečně souvisí se skutečností, že samostatně výdělečná činnost je na škále CAMSIS hodnocena vyšší prestiží, než jakou mají zaměstnanci ve stejném povolání. Přejod ze samostatně výdělečné činnosti do zaměstnaneckého poměru je tedy v samém principu spojen se sestupnou mobilitou, i pokud dělá jedinec stejnou práci.

Z hlediska tématu naší práce je však podstatné především to, jakou roli v sestupné mobilitě hraje další vzdělávání. Model 2 proto přidává jeho efekt. Data Sociální a kulturní koheze 2006 však naznačují, že další vzdělávání sestupnou mobilitu nijak neovlivňuje. Jinými slovy nemůžeme potvrdit, že další vzdělávání ochraňuje zaměstnance před sestupnou mobilitou. Model 3 do rovnice přidává časové období a ukazuje, že šance na sestupnou mobilitu byly nejvyšší v počátku devadesátých let a od té doby poklesly. Poslední model přidává interakční efekty mezi obdobími a dalším vzděláváním, ale nepotvrzuje, že by se účinek dalšího vzdělávání v průběhu času měnil.

Závěr

Přestože i v české společnosti probíhají diskuze o významu lidského kapitálu v moderních informačních a znalostních společnostech, výzkumy kompetencí populace naznačují klesající úroveň funkční gramotnosti. Ekonomické ztráty, které tímto sestupným trendem česká společnost utrpí, mohou dosáhnout až miliard korun HDP – pokud by se úroveň kompetencí vrátila na rok 2003, podle ekonomických propočtů by se české HDP ročně zvedlo o 169 mld. Kč, tj. o cca 6,6 mld. eur [Münich, Ondko, Straka 2012]. A pokud by se čeští žáci dostali v úrovni svých kompetencí na úroveň žáků Finska, pak by se v letech 2010–2090 HDP v ČR zvýšilo o 409 %, v zemích OECD pak v průměru o 645 % a např. Německo by si polepšilo o 564 % [Hanushek, Woessmann 2011]. Jedním z možných řešení tohoto deficitu je celoživotní vzdělávání.

Ačkoliv se zdá, že z hlediska vzdělávání dospělých se česká společnost v posledních letech přiblížila průměru EU a OECD, ve srovnání se severskými státy stále zaostáváme. Je třeba připomenout i to, že hodinové dotace vzdělávacích kurzů pro dospělé jsou nízké a účast je typická spíše pro osoby, které již dosáhly vyššího vzdělání, nikoliv pro osoby, u nichž je vzdělanostní deficit největší. Varovná je také v mezinárodním kontextu relativně silná resistance české dospělé populace vůči dalšímu vzdělávání. Tu lze ostatně vystopovat již u dětí – z výzkumu PISA 2009 vyplynulo, že pro české žáky není škola místem, kam by chodili rádi. Více než polovina všech patnáctiletých žáků se ve škole často nudí

a třetina do školy nechce chodit vůbec. Rozvoji vzdělanosti příliš nenahrává ani skutečnost, že systémy počátečního a dalšího vzdělávání nejsou nijak propojeny.

Zdá se, že značná část Čechů s nižším vzděláním nevěří ve význam celoživotního vzdělávání, což odpovídá zjištění, že efektivita rekvalifikačních kurzů je obecně nízká. Naše analýzy však naznačují, že další vzdělávání může být efektivním nástrojem vzestupné mobility, byť jedince příliš neochraňuje před mobilitou sestupnou. Použitá data rovněž ukazují, že ženám přináší další vzdělávání více než mužům. V této souvislosti je třeba rovněž připomenout, že čeští zaměstnavatelé investují do dalšího vzdělávání žen více než do zvyšování kvalifikace mužů [OECD 2012: 419]. Za zjištěním, že ženy se vzdělávají častěji, zaměstnavatelé do nich více investují a další vzdělání jim přináší více než mužům, se mohou skrývat dva mechanismy. Zaprvé, ženy častěji pracují v profesích a sektorech, kde je vzdělávání a zvyšování kvalifikace obvyklejší. Zadruhé, relativně vysoká návratnost dalšího vzdělávání může být spojena s poměrně dlouhou rodičovskou dovolenou, při níž ženy odcházejí na několik let z pracovního trhu. Je možné, že díky tomu dochází k výraznějšímu poklesu jejich lidského kapitálu a že mají velmi malé šance na vzestupnou mobilitu, pokud se nezapojí do dalšího vzdělávání.

NATALIE SIMONOVÁ vystudovala sociologii na Filozofické fakultě UK v Praze. Od roku 2001 je vědeckou pracovnící Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i., a v roce 2011 se připojila k think-tanku ISEA. Zabývá se výzkumem vzdělanostních nerovností a vzdělanostní mobility v ČR. Je editorkou knihy České vysoké školství na křižovatce (Praha: SOÚ AV ČR, 2005) a autorkou monografie Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti (Praha: Sociologické nakladatelství [SLON], 2011). Publikuje v odborných časopisech – British Journal of Sociology of Education, The Sociological Review, Higher Education, Sociologický časopis / Czech Sociological Review, Sociological Theory and Methods, Sociológia – a rovněž v domácích i zahraničních monografiích.

DANA HAMPLOVÁ vystudovala sociologii a bohemistiku na Filozofické fakultě UK v Praze, kde rovněž získala Ph.D. ze sociologie a kde se později v tomto oboru habilitovala. V letech 2002–2004 působila na univerzitě v německém Bambergu a v letech 2006–2010 na McGill University v kanadském Montrealu. V současnosti pracuje jako vědecká pracovníce v Sociologickém ústavu AV ČR, v.v.i., a přednáší na FF UK. Věnuje se srovnávacímu výzkumu, a to především otázkám rodinného chování, kvality života, sociální stratifikace a sociologii náboženství.

Literatura

- Blossfeld, H.-P., R. Stockmann. 1998. „Guest Editors' Introduction: The German Dual System in Comparative Perspective.“ *International Journal of Sociology* 28: 3–28.
- Buchholz, S. et al. 2011. „Aging Populations, Globalization and the Labor Market: Comparing Late Working Life and Retirement in Modern Societies.“ Pp. 3–34 in H. P. Blossfeld, S. Buchholz, K. Kurz (eds.). *Aging Populations, Globalization and the Labor Market: Comparing Late Working Life and Retirement in Modern Societies*. London: Edward Elgar, <http://dx.doi.org/10.4337/9781849805858.00008>.
- Cleves, M. A., W. W. Gould, R. G. Gurierrez. 2004. *An Introduction to Survival Analysis Using Stata*. College Station: Stata Press.
- ČSÚ. 2014. *Výběrové šetření pracovních sil*. Praha: ČSÚ.
- EACEA. 2010. *Organizace vzdělávací soustavy České republiky 2009/2010* [online]. Praha: EACEA [cit. 29. 7. 2012]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf.
- Federičová, M. 2011. „Analysis of Income Inequalities.“ *Socioweb* [online] 9 (7–8): 15–17 [cit. 30. 11. 2014]. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/197_SOCIOWEB_07_08_2011_.pdf.
- Hanushek, E. A., L. Woessmann. 2011. „How Much do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?“ *Economic Policy* 26: 427–491, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0327.2011.00265.x>.
- Katrnák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Katrnák, T., P. Mareš. 2007. „Segmenty zaměstnaných a nezaměstnaných v České republice v letech 1998 až 2004.“ *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 43: 281–303.
- Lambert, P. S. 2003. *CAMSIS for the Czech Republic* [online]. [cit. 21. 7. 2014]. Dostupné z: <http://www.camsis.stir.ac.uk/Data/CzechRepublic.html>.
- Mareš, P. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Mc Mahon, W. 2000. *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. Oxford: Oxford University Press.
- MŠMT. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. 2011. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2011–2015)*. Praha: MŠMT.
- Müller, W., Y. Shavit. 1998. „The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries.“ Pp. 1–48 in W. Müller, Y. Shavit (ed.). *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Münich, D., P. Ondko, J. Straka. 2012. „Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficit důchodového systému.“ *IDEA CERGE-EI* [online]. Praha: CERGE-EI [cit. 12. 7. 2012]. Dostupné z: http://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie_2012_02_Vzdelanost.pdf.
- Mysíková, M. 2011. *Income Inequalities within Couples in the Czech Republic and European Countries*. IES Working Paper 4/2011. Prague: IES FSV, Charles University.
- OECD. 2012. *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD. 2013. *Skilled for Life? Key Findings from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD.
- OECD. 2014. *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- OECD. 2015. *Education at a Glance Interim Report*. Paris: OECD.
- Rabe-Hesketh, S., A. Skrondal. 2008. *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*. College Station: Stata Press.

- Rabušicová, M., L. Rabušic (eds.). 2008. *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušic, L. 2008. „Senioři a jejich vzdělávání.“ Pp. 265–287 in M. Rabušicová, L. Rabušic (eds.). *Učíme se po celý život?* Brno: Masarykova univerzita.
- 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?* Brno: Masarykova univerzita.
- Sirovátka, T. 1996. „K formování dlouhodobé a opakované nezaměstnanosti v České republice.“ *Sociologický časopis* 32 (1): 39–50.
- Sirovátka, T. 1997. „Sociální a ekonomické faktory marginalizace na pracovním trhu.“ *Sociologický časopis* 33 (2): 169–188.
- Straková, J., A. Veselý. 2013. „Trendy ve výsledcích české populace.“ Pp. 97–105 in J. Straková, A. Veselý (eds.). *Předpoklady úspěchu v práci a v životě*. Praha: Dům zahraniční spolupráce.
- Šetření akreditovaných a neakreditovaných vzdělávacích programů MŠMT za rok 2011. Praha: MŠMT.
- Večerník, J. 1996. *Změny na trhu práce a v materiálních podmínkách života v České republice v období 1989–1995*. Praha: Národohospodářský ústav.
- Večerník, J. 1998. *Občan a tržní ekonomika: Příjmy, nerovnost a politické postoje v české společnosti*. Praha: Lidové noviny.
- Večerník, J. 2009. *Czech Society in the 2000s: A Report on Socio-Economic Policies and Structures*. Praha: Academia.
- Večerník, J. 2013. „The Changing Role of Education in the Distribution of Earnings and Household Income. The Czech Republic, 1988–2009.“ *Economics of Transition* 21 (1): 111–133, <http://dx.doi.org/10.1111/ecot.12002>.
- Vodochodský, I. 2011. „Utváření obrazu sociální struktury současné české společnosti ve skupinových rozhovorech s ‚dělníky‘ a ‚profesionály‘.“ *Naše společnost* 9: 13–18.
- Vychová, H. 2008. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU* [online]. Praha: VÚPSV [cit. 12. 7. 2012]. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_281.pdf.

Použitá data

- Adult Education Survey 2007*. Luxembourg: Eurostat.
- European Union Labour Force Survey 2004–2014*. Luxembourg: Eurostat.
- Sociální a kulturní koheze 2006*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
- Výběrové šetření pracovních sil 2011*. Praha: ČSÚ.
- Výběrové šetření pracovních sil 2014*. Praha: ČSÚ.