

PODNIKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ: METODY A FORMY POUŽÍVANÉ V ROZVOJI LIDSKÝCH ZDROJŮ

Michaela Tureckiová

Anotace: Příspěvek se zabývá postavením podnikového vzdělávání ve struktuře celoživotního učení a v systému dalšího vzdělávání. Sleduje dynamiku jeho rozvoje v posledních zhruba 16 letech v praxi podniku v České republice a ukazuje, jak se postupně proměňovaly požadavky na výsledky učení dosahované v jeho rámci. Dokládá rovněž změny v používaných metodách a v organizačních formách tohoto vzdělávání v souvislosti s přechodem některých organizací k internímu vzdělávání a ke vzájemnému učení pracovníků, založenému na praktické zkušenosti a bezprostřední aplikaci nových způsobilosti.

Klíčová slova: celoživotní učení, vzdělávání dospělých, podnikové vzdělávání, cíl vzdělávání, obsah vzdělávání, didaktická metoda, organizační forma, reflexe podnikové praxe, učící se organizace, znalostní management, talent management, „blended learning“.

Postavení podnikového vzdělávání ve struktuře celoživotního učení

Palán (2002, s. 157) vymezuje podnikové vzdělávání jako „...proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi [jejich stávající] ... kvalifikací a požadavky na ně kladenými...“ Jednotlivé vzdělávací akce, probíhající v rámci podnikového vzdělávání, přitom mohou probíhat buď v organizaci (v prostorách k tomu určených nebo přímo na pracovním místě), nebo mimo organizaci (vzdělávání mimo podnik).¹

V širším kontextu celoživotního učení patří podnikové vzdělávání mezi (další) vzdělávání dospělých, jež je tradičně členěno na segmenty dalšího profesního vzdělávání, zájmového vzdělávání a občanského vzdělávání (Palán 2003, s. 11). Z uvedených typů má podnikové vzdělávání nejbližší

k dalšímu profesnímu vzdělávání, v jehož rámci se podílí na prohlubování, doplňování či rozšiřování a nověji také částečně na změně kvalifikace pracovníků nejrůznějších profesí. Přesahy do zbylých typů vzdělávání dospělých jsou nejen možné (například jazykové vzdělávání stojí tradičně na pomezí se zájmovým vzděláváním, k němuž můžeme dále přičlenit také veškerou nabídku vzdělávacích akcí zařazených do tzv. benefitů), ale v současné době transformace systému podnikového vzdělávání jsou považovány dokonce za žádoucí.

Ke konceptu podnikového vzdělávání je nutno přistupovat také v souvislosti s textem Memoranda Evropské komise k celoživotnímu učení (Memorandum..., 2000), které kromě pojmu „lifelong learning“ (celoživotní učení) zavádí a vykládá také pojem „lifewide learning“ (tedy cosi jako permanentně probíhající učení, zabíhající do celé širší spektra vzdělávacích aktivit jednotliv-

¹ Mužík (1999) v této souvislosti používá pojmy interní, respektive externí typ vzdělávání.

ce).² V souladu s tímto dokumentem a podle charakteristik primárního poskytovatele vzdělávání je možno učení probíhající v rámci podnikového vzdělávání přičlenit k méně formalizovaným podobám učení (zejména neformální učení), s částečnými přesahy do učení formálního (viz také Palán 2003 a Beneš 1997).

Podnikové vzdělávání přitom patří – přinejmenším v České republice – k nejdynamičtější se rozvíjejícím oblastem dalšího vzdělávání a již tradičně se na něm podílí největší počet účastníků (více než 295 tis. osob v r. 2002, ČSU – VŠPS, in Lidské..., 2003, s. 207). Tomu také odpovídá skutečnost, že mezi poskytovatele tohoto vzdělávání patří celá řada soukromých, mezinárodních i lokálních vzdělávacích společností.³ Nabídku vzdělavatelů dále doplňují vyšší odborné školy a převážně opět soukromé vysoké školy, zaměřující se primárně na vzdělávání manažerů. Nověji se poskytovateli a organizátory podnikového vzdělávání stávají vzdělávací subjekty zřizované přímo podniky, eventuálně je podnikové vzdělávání zajišťováno lektory z řad zkušených a již vyškolených pracovníků organizace, kteří se lektorské činnosti věnují jako částí své profese – zastávají tak nadále roli pracovníka specialisty či manažera a k tomu v organizaci fungují jako lektori.⁴

Jak zde již bylo naznačeno, patří podnikové vzdělávání mezi ty oblasti vzdělávání dospělých, na kterých lze nejnázorněji ukázat dynamiku jeho rozvoje a změn v České

republice v období od počátku 90. let minulého století a přinejmenším naznačit jeho stávající i budoucí trendy. Ty se z hlediska teorie vzdělávání dospělých a současně teorie organizace a řízení propojují nejzřetelněji s koncepty učící se organizace (v pojetí Petera Senge 1990) a znalostního managementu (v aplikaci koncepce Nonaki a Takeuchiho 1995 – jak ji prezentuje například Truneček 2003 nebo Jirásek 2004). Oba uvedené teoretické koncepty můžeme zároveň považovat za nástroje rozvoje znalostní společnosti, predikované P. F. Druckerem (1993) nebo v díle manželů Tofflerových (2001). Vlastní rozvoj podnikového vzdělávání ovlivňují samozřejmě také změny v ekonomicko-politickém uspořádání světa, globalizační tendence a rozvojové trendy popsané například Kotterem (2004) a projevující se mimo jiné rovněž ve změnách požadavcích na znalosti, dovednosti a postoje (kompetence ve smyslu způsobilosti) pracovníků nejrůznějších typů organizací. Pro koncepci podnikového vzdělávání jsou pochopitelně významné rovněž vnitřní podmínky organizací, řazené tradičně mezi kritické či klíčové faktory úspěchu (například ve vymezení společnosti McKinsey, viz Peters; Waterman, jr. 1992) a další zdroje organizace. Všechny výše uvedené charakteristiky situace formující přístup ke vzdělávání pracovníků především ovlivňují existenci, obsah a zaměření jeho strategie a koncepce (viz například Petříková, a kol. 2002, Tureckiová 2004).

² Pro tento pojem neexistuje dosud v češtině jednotný překlad – dokument Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku (revize z r. 2006) ho uvádí jako „všeživotní učení“ a vykládá ho jako pojem obracející pozornost k rozšíření učení jednotlivce tak, „aby probíhalo stále, bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení“ (c. d., s. 4).

³ Podle dostupných informací jich na území ČR působí několik tisíc (zdroje: speciální přílohy časopisu Moderní řízení a HR forum, internet).

⁴ Tento pojem je zde použit ve smyslu nejobecnějšího označení vzdělavatele dospělých, který může v konkrétní situaci plnit specifitější role, například kouče nebo mentora (viz také další text).

Didaktické kategorie používané v podnikovém vzdělávání

V dalším textu, obsahujícím reflexi rozvoje podnikového vzdělávání v České republice v uvedeném období, budou uváděny také některé základní didaktické pojmy, považované z hlediska teorie vzdělávání dospělých a praxe podnikového vzdělávání za rozhodující. Jedná se o kategorie vzdělávacího cíle, obsahu vzdělávání, didaktických metod a organizačních forem, vztažených k systému a cyklu podnikového vzdělávání (Cole 1996).

Vzhledem k tomu, že ani mezi odbornou a andragogickou veřejností nepanuje jednota ve vymezení jednotlivých výše uvedených didaktických kategorií, budou nyní ve stručnosti vysvětleny ve smyslu, v jakém jsou používány dále v tomto textu, a zároveň ve shodě s tím, jak se s nimi pracuje v (poučené) praxi podnikového vzdělávání. Srozumitelnost, jednotu používané terminologie a shodu na významech, které jsou přikládány jednotlivým kategoriím (včetně posloupnosti jejich vyvozování), přitom považuji za klíčové pro pochopení vývojových fází a tendencí v podnikovém vzdělávání a pro porozumění změnám, ke kterým v něm v současné době dochází z hlediska používaných metod a forem, jež především jsou předmětem tohoto příspěvku.

Za základní didaktickou kategorií je shodně v andragogické i pedagogické teorii považován **cíl vzdělávání**. Jeho vymezení je klíčové pro určení veškerých dalších kategorií a také pro měření efektivity vzdělávání, na niž se praxe stále více zaměřuje (nejen dle známé manažerské teze, že „co neměřím, to neřídím“). Ponechejme na chvíli stranou problematiku stanovování kritérií a technik měření efektu vzdělávacích akcí na úspěšnost fungování podniků v konkurenčním prostředí (budeme se jí věnovat na pat-

řičném místě) a soustředíme se nyní na to, jaké cíle jsou považovány za relevantní pro oblast podnikového vzdělávání.

Podobně jako u dalších typů vzdělávání je možné rozdělit i u podnikového vzdělávání cíle do tří kategorií: cíle zaměřené na změny ve struktuře znalostí, dovedností a postojů. Vzhledem k obecné tendenci vést vzdělávání dospělých k aplikaci a případně také k transformaci nových způsobilostí v praxi, je možné na tomto místě konkretizovat vzdělávací cíle – vztažené důsledně k účastníkům podnikového vzdělávání – například následujícím způsobem:

- A. Znalosti** – osvojit si a v praxi efektivně použít nové znalosti potřebné ke kompetentnímu výkonu profese anebo prostřednictvím změny ve struktuře znalostí stávajících transformovat svoji formální i neformální kvalifikaci.
- B. Dovednosti** – rozšířit soubor sociálně-psychologických i dalších dovedností (např. koncepčních, manažerských, analytických, motorických...), efektivně je kombinovat se stávajícími dovednostmi a návyky jiného typu a využít je v praxi.
- C. Postoje** – vytvořit a uplatňovat pozitivní postoje k práci a k lidem v organizaci i mimo ni, kteří významným způsobem ovlivňují úspěšné fungování podniku, projevovat žádoucí pracovní postoje jako součást pracovního chování při výkonu pracovních činností, aktivně napomáhat nedirektivnímu prosazování těchto postojů také u dalších členů organizace tak, aby došlo ke zlepšení etiky jednání a rozvoji sociální odpovědnosti jednotlivců, týmů i organizace jako celku.

Takto široce pojaté cíle musí být pochopitelně pro konkrétní vzdělávací akci a skupinu účastníků (cílová skupina) specifikovány také v souladu s analýzou situace v organizaci (orientace na určitý typ cílů nebo na jejich kombinaci) a ve shodě

s identifikovanými vzdělávacími potřebami. To mimo jiné předpokládá strategický či systematický přístup k podnikovému vzdělávání (Tureckiová 2004).

V posledních zhruba 16 letech (od počátku 90. let 20. století) došlo postupně k několika změnám v zaměření a preferenci určitého typu cílů. Poměrně dlouhou dobu přitom byly akcentovány prvé dvě skupiny cílů, případně byly nové znalosti a dovednosti považovány za dostatečný zprostředkující faktor změny postojů (změny projevující se nejprve v kognitivní složce postojů). Až teprve v posledních několika letech se těžiště přesouvá právě do oblasti formování a změn postojů (ve všech jejich složkách) a současně s tím se začíná proměňovat také vztah ke způsobu získávání, využívání, sdílení a transformace znalosti (dle modelu SECI, jak byl v r. 1995 popsán Nonakou a Takeuchim, in Truneček 2003). Se změnami v požadavcích na výsledky podnikového vzdělávání, které se projevují při formulování vzdělávacích cílů, souvisí pochopitelně také změny v obsazích tohoto vzdělávání (viz následující oddíl textu), v jeho metodách a organizačních formách.

Pro členění **didaktických metod** existuje několik klasifikací, rozdělujících je například na teoretické, teoreticko-praktické a praktické (Mužík 1999), na výkladové, dialogické a zaměřené na řešení problémů (Prusáková 2000) nebo podle míry interakce mezi lektorem a účastníkem vzdělávání (Belcourt; Wright 1998). Pro následující text není tak významné přijetí určité typologie metod, jako spíše pochopení toho, jak aplikace konkrétní metody přispívá k naplnění cílů podnikového vzdělávání a obecných požadavků kladených na vzdělávání dospělých, ke kterým patří především názornost a srozumitelnost, vědeckost, aplikovatelnost v praxi (a to jak metodami, tak způsobostí, jež zprostředkovává) a zaměření na cíl. Na základě prakti-

cké zkušenosti se jako vhodnější (efektivnější) doporučují interaktivní metody (zejména metody řešení problémů a projektové metody), umožňující řešení modelových i reálných problémů z praxe účastníků. Část těchto metod (viz také dál) bývá tradičně spojována s podstatnou částí podnikového vzdělávání – s přípravou manažerů. Nověji se však ukazuje, že je možné a vhodné zařazovat je také do vzdělávání ostatních skupin zaměstnanců, protože zvyšují motivovanost účastníků aktivně se podílet na vlastním rozvoji a usnadňují pozitivní transfer předchozích znalostí a zkušeností.

Rovněž **volba efektivní formy neboli organizačního rámce** vychází z cílů vzdělávání a z jeho obsahu. Obvyklé je členění organizačních forem na prezenční, distanční a kombinovanou (Mužík 1999). Funkční vztah mezi organizační formou a metodou je přitom možné přirovnat ke vztahu mezi nádobou (forma) a její vhodnou náplní (metoda). Rejstřík metod a forem se v čase proměňuje a rozšiřuje také díky využívání informačních a komunikačních technologií (ICT). Typickým příkladem je počítačem řízené nebo podporované učení a různé možnosti aplikace e-learningu.

Předmětem další, stěžejní části tohoto příspěvku je reflexe změn v podnikovém vzdělávání v České republice v období od počátku ekonomické a sociální transformace do současnosti (tj. zhruba v posledních 16 letech), s uvedením rozhodujících trendů v této části dalšího vzdělávání a základních problémů souvisejících s požadavkem zvýšit jak efektivitu podnikového vzdělávání, tak dalších programů rozvoje, jak je uvádí například Palán (2002). Efektivita vzdělávání je přitom posuzována z hlediska přímo měřitelných, finančních kritérií (na vstupu a v průběhu vzdělávání – „náklady na vzdělávání“) a dále podle efektů vzdělávání na současné a budoucí výsledky organizace (ob-

vykle podle Kirkpatrickova modelu, eventuálně rozšířeného o vliv vzdělávání na kvalitu života lokálního společenství, tj. o nově se vytvářející nástroje vyhodnocující na jedné straně návratnost investic do vzdělávání /"return on investment", ROI/ a na straně druhé měřící efektivitu procesů spadajících do oblasti sociální odpovědnosti firem). Organizace pochopitelně vyhodnocují a navzájem poměřují také efekty externího a interního podnikového vzdělávání. To probíhá zejména v posledním období stále častěji ve formě individuální a týmové spolupráce mezi „hotovými odborníky“ a „talenty“, za uplatnění metod koučování, mentoringu, stínování, rotace práce, stáží, zastupitelnosti na pozicích, případně také spoluprací na společných projektech (učení se práci, „*learning by doing*“), zpracováním výstupů z těchto projektů do případových studií apod. Tento trend sice není dosud v České republice tak zřejmý jako v jiných vyspělých evropských zemích,⁵ nicméně se stále výrazněji prosazuje zejména v organizacích se zahraničním managementem a dále v těch, které jsou závislé na sdílení a rozšiřování znalostí svých pracovníků.

Komplexně pojaté vyhodnocování efektivit podnikového vzdělávání na straně jedné dokládá význam tohoto procesu pro úspěšné fungování organizace, na straně druhé ukazuje, že jsme pravděpodobně svědky další vývojové fáze podnikového vzdělávání, jež je charakterizována změnou přístupu k lidem v organizaci (vzdělávání jako „investice do lidí“ a projev komplexní péče o ně) a novým členěním pracovníků organizace dle jejich přínosu pro organizaci, vy-

hodnocovaného například podle jejich stávajícího výkonu, rozvojového potenciálu a pracovního chování (Hroník 2006). Pro tuto novou fázi však dosud chybí teoretický (andragogický) rámec.

Reflexe rozvoje podnikového vzdělávání v České republice ve vztahu k základním didaktickým kategoriím

Od počátku 90. let 20. století došlo v podnikovém vzdělávání k rozvoji několika fází, pro něž jsou charakteristické různé přístupy managementu organizací k tomuto andragogickému/personálnímu procesu (Petříková, a kol. 2002) a jež se odlišují rovněž z hlediska obsahu jednotlivých dříve vymezených didaktických kategorií. Následující text zachycuje hlavní momenty rozvoje podnikového vzdělávání v ČR v chronologickém sledu, z něhož plyne nejen obvyklá sekvence průběhu zmínovaných fází, ale především to, jaké metody a formy v nich dominovaly, na jaké potřeby vzdělávání reagovaly, respektive z jakých cílů a obsahů vzdělávání byla odvozena jejich aplikovatelnost. Je přitom pochopitelné, že ne všechny organizace prošly dále uvedenými fázemi ve stejnou dobu. Některé podniky dokonce určité fáze zcela vynechaly a nezanedbatelné procento organizací podnikové vzdělávání vůbec neposkytuje.⁶

Zejména v první polovině 90. let 20. století se praxe podnikového vzdělávání zaměřila na odstranění deficitů ve znalostech a dovednostech pracovníků, které vznikly v předchozím období v důsledku ekono-

⁵ Podle výsledků studie IIR Controlling 2005 společnosti PricewaterhouseCoopers je poměr mezi interními a externími školeními v ČR 29 % : 71 % oproti 67 % : 33 % v EU (Marholová 2005).

⁶ Dle údajů NVF (2003) a výstupů ze zde již citované studie společnosti PwC (2005) je v tomto případě situace v ČR obdobná jako v jiných evropských zemích – jedná se zhruba o 30 % společností, s výraznými odlišnostmi v jednotlivých segmentech podnikání.

ccko-politické situace v naší republice. Především toto období můžeme označit z hlediska přístupu jako nesystémové a zároveň vysoce extenzivní. Organizace se ovšem již tehdy lišily v tom, jak ke vzdělávání pracovníků přistupovaly. U některých šlo skutečně jen o jednotlivé vzdělávací akce, bez výraznějšího a specifického vztahu ke vzdělávacím potřebám organizace i jednotlivců. Jiné se již v tomto období zaměřily na cílenější vzdělávání určitých skupin zaměstnanců. Široká nabídka nejrůznějších vzdělávacích společností (často pracujících agenturním způsobem, to znamená najímajících externí lektory) reagovala na potřeby doplnění či změny kvalifikace u určitých skupin zaměstnanců i na zvýšenou poptávku po kurzech manažerských znalostí a dovedností, často propojujících funkční oblasti managementu s konceptními a sociálně-psychologickými dovednostmi. Také pro ostatní skupiny zaměstnanců byly připravovány vzdělávací kurzy (označované tradičně jako školení) orientované do oblasti funkčních znalostí a dovedností a doplněné rovněž o výcviky aplikovaných sociálně-psychologických (zejména komunikačních) dovedností. Tyto akce probíhaly často v prostorách vzdělávacích společností (externí typ vzdělávání) a měly podobu tzv. otevřených kurzů. Z hlediska dalších didaktických kategorií dominovaly tomuto období cíle zaměřené na znalostní a částečně dovednostní složku, prezentční organizační forma a z metod semináře, později částečně kombinované s interaktivními metodami řešení problémů (případové studie) a inscenační metodou (hraní rolí). Efektivita takových vzdělávacích akcí pro podniky byla poměrně nízká. Problematickým se postupně stával samotný způsob (ne)identifikace vzdělávacích potřeb a také způsob definování a dosahování požadavků, respektive výstupů vzdělávacích akcí pro účastníky a podniky. To vše vedlo k hledání

nových koncepčních nástrojů organizace vzdělávacích akcí a k přehodnocování přístupů k praxi podnikového vzdělávání.

Druhá polovina 90. let byla z hlediska podnikového vzdělávání daleko rozrůznějším a nestejněměrně se rozvíjejícím obdobím. Podniky i vzdělávací instituce nejprve hledaly další možné a z hlediska všestranně pojaté efektivity – tj. z hlediska účelnosti, účinnosti i hospodárnosti vzdělávacích akcí – úspěšnější cesty vzájemné spolupráce. Na český „vzdělávací trh“ vstoupilo několik dalších silných subjektů, vyzbrojených mezinárodní zkušeností i finančním kapitálem, jež se spolupodílely především na dalším rozvoji manažerského vzdělávání. Začaly ovšem nabízet i v té době u nás nová témata (například řízení kvality či administrativy) a uplatňovat méně obvyklé metody (především koučování a tutoring) a kombinovanou formu vzdělávání. Také některé původně české vzdělávací společnosti zareagovaly na změnu potřeb podniků poměrně rychle. Část z nich se transformovala ze vzdělávacích agentur na „školy“, se stabilním vzdělávacím programem a týmem lektorů, další rozšířily nabídku o jiné než primárně školicí aktivity (konzultace, poradenství, profesní kluby apod.). Postupně také v jejich nabídce ubývalo „frontálních školení“, zaměřených na doplňování znalostí, o která již v důsledku změn ve formálním vzdělávacím systému, díky větší dostupnosti odborné literatury a v neposlední řadě také kvůli některým opatřením vlády („úsporné balíčky“ z r. 1997) nebyl nadále takový zájem. Je zřejmé, že se postupně začal prosazovat trend „na míru šitých“ kurzů. To znamená vzdělávacích akcí reflektujících potřeby konkrétní organizace a připravených ve spolupráci útvaru vzdělávání daného podniku a „metodiků“ vzdělávacích společností. Tato spolupráce byla umožněna postupnou profesionalizací obou pořádajících partnerů. Pro pod-

nikové vzdělávání tak začala další fáze jeho rozvoje, charakterizovaná strategickým přístupem a aplikací systému podnikového vzdělávání (Cole 1996, Tureckiová 2004 aj.). Změna v přístupu ke vzdělávání zaměstnanců různých pracovních pozic a funkcí specializace souvisela také s celkovými změnami v podnikání, charakterizovanými nástupem procesního řízení, jež ve svém důsledku vyžaduje uplatňování nových způsobů práce se znalostmi (sdílení a transformace) a aplikaci integrovaných dovedností. Jednalo se tedy opět o výraznou změnu v požadavcích na pracovníky, jejich znalosti, dovednosti a nověji také na jejich postoje, vyjadřované nejprve ve vztahu ke změně a posléze také obecněji ve vztahu k vlastní organizaci a jejímu okolí.

V oblasti metod se stále zejména v manažerském vzdělávání uplatňovaly teoreticko-praktické metody a v jejich rámci pak především metody zaměřené na řešení problémů a na rozvoj nástrojů rozhodování (kreativní a projektové metody). Dále se rozvíjelo používání metod praktických, zejména koučování a mentoring. Ovšem i v ostatních typech kurzů uplatňovali lektori interaktivní metody, převážně dialogické. Na oblibě v té době nabyly zejména workshopy, označované některými andragogy jako metoda (teoretická), jinými jako součást prezenční formy („dílňa“ jako organizační rámec). Stále více podniků přenášelo vzdělávání „do organizace“ (interní typ vzdělávání) a část z nich se věnovala přípravě interních lektorů, pro které byly pořádány výcviky v rozvoji „trenérských“ či koučovacích dovedností, zejména v prvním případě doplněných o blok znalostí a dovedností psycho-sociálních a didaktických. Konec 20. století můžeme označit také jako období bouřlivého rozvoje e-learningového vzdělávání, které se v té době zdálo být způsobem, jak zefektivnit proces podnikového vzdělávání a přizpůsobit

bit ho podmínkám organizace i učících se jednotlivců.

Klíčové změny v podnikovém vzdělávání – metody a formy rozvoje jednotlivých skupin zaměstnanců (trendy a výhled)

Období posledních zhruba šesti let vneslo do podnikového vzdělávání nová témata související s celkovou proměnou podniků, s přechodem ke koncepci leadershipu (viz například Baldoni 2005 nebo Business..., 2003) a se stíráním hranic mezi organizací a jejím okolím, které je typické pro tzv. znalostní podnik (Truneček 2003), respektive s postupnou transformací „běžné“ organizace v organizaci učící se. Tak se ještě více prohloubil rozdíl mezi externím a interním typem podnikového vzdělávání. Zatímco se v jeho externí podobě dále vcelku úspěšně rozvíjejí zejména certifikované programy manažerského vzdělávání a kurzy specifických, na interakci s lektorem závislých dovedností, je stále více vzdělávacích aktivit přenášeno „do organizací“, kde probíhá v rámci normálního režimu práce a je označováno jako „*learning by doing*“ (učení se prací) či „*work based learning*“ (na práci založené učení). Dále je zřejmé, že ani taková témata, jako informační bezpečnost, sociální odpovědnost firem a etika podnikání, zákaznická orientace, totální jakost a vůdcovství nelze zprostředkovávat tradičními způsoby externího podnikového vzdělávání. Proto i tyto vzdělávací aktivity zajišťují špičkové podniky stále častěji „vlastními silami“, případně za spoluúčasti zkušeného externího lektora, který na daném tématu spolupracuje tzv. exkluzivně s pracovníky dané organizace. Výrazně se přitom mění jeho role – ze školitele a „trenéra“, který zprostředkoval znalosti a postupy osvojo-

vání dovedností (techniky), se postupně přes moderátora a facilitátora procesů v organizaci stává koučem (méně často mentorem a dnes již téměř výjimečně tutorem) či supervizorem. Od zprostředkování a formování tak vede cesta ke sdílení znalostí (v širokém smyslu obsahujícím i dovednosti). Otázkou však zůstává, jaké metody jsou k tomuto účelu vhodné a zda jsou stávající vzdělavatelé i účastníci vzdělávání připraveni na takové učení, které předpokládá vysokou míru samostatnosti a odpovědnosti za vlastní rozvoj na straně učícího se. Učení se stává – nebo by se přinejmenším stát mělo – prostředkem sebezpoznávání a spolupráce.

Již dnes jsou v některých organizacích vyprofilovány dvě skupiny pracovníků, na něž jsou přednostně směřovány rozvojové aktivity. Jedná se jednak o vysoce výkonné pracovníky, u nichž je potřebné rozvíjet zejména žádoucí postoje k organizaci tak, aby v předávání svých zkušeností neviděli ohrožení, a dále o skupinu talentovaných pracovníků. V jejich případě můžeme dokonce uvažovat o širší koncepci „řízení talentů“ („*talent management*“), která nezahrnuje jen složku vzdělávací (rozvojovou) – viz například Armstrong 2003 nebo Schweyer 2004. Ovšem právě u této skupiny se nejtypičtěji projevuje přechod k „učení akci“ („*action learning*“), k sebezpoznávání jako prostředku seberozvoje a účinné spolupráce s ostatními lidmi v organizaci i mimo ni. Škála používaných metod a technik se dále obohacuje o nástroje dříve používané různými terapeutickými školami. V žádném případě se přitom nemá jednat o „psychologizaci“ vzdělávání a učení, pouze o možnost komplexního osobnostního, tedy nejen profesního rozvoje.

Rovněž škála forem podnikového vzdělávání se v posledním období rozšířila o tzv. „*blended learning*“. Tento pojem nemůžeme přeložit prostě jako kombinovanou formu, tedy jakýsi mezičlánek mezi prezen-

ním a distančním vzděláváním. Zahrnuje v sobě totiž mnohem více – kromě toho, že skutečně kombinuje prezenční vzdělávání se samostudiem a e-learningem, zahrnuje také aktivity „jeden na jednoho“, tj. formalizované rozhovory mezi méně zkušeným a zkušenějším pracovníkem (nebo externím odborníkem), realizované v reálném čase, ale také prostřednictvím elektronické komunikace, případně cílenou účast na konferencích a v nejrůznějších diskusních fórech, která přispívá šíření relevantních zkušeností i vytváření specifických znalostních sítí (interorganizační učení), a v neposlední řadě rovněž „průnik“ do dalších forem učení a typů vzdělávání. V zásadě se tedy jedná o perspektivní kombinaci různých forem a metod vzdělávání, která umožňuje co nejefektivnější učení a jež zatím čeká na svoje zhodnocení.

Závěr

Na příkladu podnikového vzdělávání jako dynamicky se rozvíjející a permanentně se proměňující složce vzdělávání dospělých se jednoznačně ukazuje také další rozvojový trend. Ten ještě více dokládá dostupnost a spojitost pedagogických a andragogických postupů a zdůrazňuje nezbytnost jejich funkční provázanosti s potřebami praxe organizací (ať už vzdělávacích, hospodářských či jiných profesních). Společně s tím ukazuje i na možnost vzájemného obohacování uvedených přístupů také o příspěvky teoretiků organizace a řízení (managementu). Právě pro ty je totiž typická snaha o reflexi a vyhodnocování podnikové praxe (stanovení tzv. nejlepší praxe či používaných praktik) a společně s tím o vyhledávání nových příležitostí vedoucích k zefektivnění strategie podnikového vzdělávání.

Pro další vývoj tohoto vzdělávání v České republice se jako nejaktuálnější jeví rychlý a efektivní přechod k internímu typu vzdělávání, se všemi důsledky, které s tím souví-

sejí pro teorii i praxi podnikového vzdělávání (viz předchozí text), a k aplikování „blended learningu“ nejenom v této složce vzdělávání dospělých, ale také v jeho dalších typech a ve formách učení dospělých.

Literatura:

- ARMSTRONG, M. *A Handbook of Human Resource Management Practice*. 7th ed. Kogan Page Limited, 2003.
- BALDONI, J. *How Great Leaders Get Great Results*. McGraw Hill, 2005.
- BELCOURT, M.; WRIGHT, P.C. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha : Management Press, 1998.
- BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha : Karolinum, 1997.
- Business Leadership*. The Jessey-Bass Business and Management Series, 2003.
- COLE, G.A. *Management – Theory and Practice*. 5th ed. Ashford Colour Press, 1996.
- DRUCKER, P.F. *Postkapitalistická společnost*. Praha : Management Press, 1993.
- HRONÍK, F. *Hodnocení pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2006.
- JIRÁSEK, J.A. *Souboj mozků v řízení*. Praha : Alfa Publishing, 2004.
- KOTTER, J.P. *Vedení procesu změny*. Praha : Management Press, 2004.
- Lidské zdroje v České republice*. Praha : NVF, 2003.
- MARHOLOVÁ, D. *Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace?* [cit. 02-07-2006]. Dostupné na: <www.pwc.com/servlet/pwcPrintPrevies?LNLoc=/cz/cze/ins-sol/issues/Vzdelavani>.
- Memorandum Evropské komise k celoživotnímu učení*. EK, 2000.
- MUZIK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha : CODEX BOHEMIA, 1999.
- PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání 2002*. Praha : MJF, 2003.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník – Lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002.
- PETERS, T.J.; WATERMAN, R.H., jr. *Hledání dokonalosti*. Praha : Svoboda – Libertas, 1992.
- PETŘÍKOVÁ, R., a kol. *Lidé – zdroj kvality, znalostí a podnikových výkonů (znalostní dimenze jakosti)*. Ostrava : Dům techniky Ostrava, 2002.
- PRUSÁKOVÁ, V. *Metodika vzdělávání dospělých*. Olomouc : Andragogé, 2000.
- SENGE, P. *The Fifth Discipline – The Art and Practice of the Learning Organization*. New York : Doubleday, 1990; 2006 (2nd ed., revised).
- SCHWEYER, A. *Talent Management Systems: Best Practices in Technology Solutions for Recruitment, Retention and Workforce Planning*. Wiley, 2004.
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. [cit. 14. 07. 2006]. Dostupné na: <www.esfer.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf>.
- TOFFLER A.; TOFFLER, H. *Nová civilizace – Třetí vlna a její důsledky*. Dokořán – Aliter, 2001.
- TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve společnosti znalostí*. Professional Publishing, 2003.
- TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha : Grada Publishing, 2004.