

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ KNIHOVNÍKŮ JAKO SOUČÁST SYSTÉMU A CYKLU CELO- ŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

*Michaela Tureckiová, Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK
Praha*

Koncept dalšího vzdělávání není spojen pouze s Memorandem Evropské komise k celoživotnímu učení (EK, 2001), ale vyplývá logicky z požadavků kladených na jednotlivce žijícího v informační společnosti, která je považována za předstupeň společnosti znalostní¹. Otázkou tedy není to, zda se dále (celoživotně) učit a vzdělávat, ale mnohem spíše to, jaké oblasti a způsoby vzdělávání a učení jsou relevantní zejména v (dalším) vzdělávání dospělých, které už není jen více či méně dobrovolnou nadstavbou nad formálním vzdělávacím systémem, nýbrž nedílnou součástí různých forem učení jako celoživotní aktivity. Ani ta nemá být dle výše uvedeného dokumentu úzce profesně (kvalifikačně) zaměřená, nýbrž má zasahovat nejrůznější sféry života jednotlivce a společnosti (viz také dále).

Lidé si v současnosti osvojují a využívají soubory více či méně uspořádaných poznatků či dat, které přetvářejí v informace a znalosti pro zajištění svého úspěšného uplatnění v životě, včetně profesní dráhy. V souvislosti s ní se kromě potřeby dosažení určitého stupně a typu vzdělání jako předpokladu získání **formální kvalifikace**, která je stále nezbytná pro vstup a udržení se na pracovním trhu (zajištění zaměstnanosti a zaměstnatelnosti), stále častěji hovoří o takzvaném morálním zastarávání kvalifikace, a to jak ve smyslu formálně získaných a potvrzených (certifikovaných) souborů znalostí (stále zejména ve formě teoretických poznatků), tak také neformálně (ze zkušenosti) osvojených dovedností. „Kvalifikační koróze“ je obzvláště zjevná, alarmující a zároveň nežádoucí u profesionálů, jež pracují se zna-

¹ Rozdíl mezi informační a znalostní společností vykládají různí autoři, z českých například Truneček (2003), zabývající se koncepcí řízení znalostí (znalostní management, *knowledge management*). V tomto pojetí představuje informace soubor dat majících pro jejich uživatele význam (informace jako předpoklad pro akci) a znalost pak informaci smysluplně využitou (znalost jako akce sama – více například Zelený, 2001). Pojem znalost je tu tedy použit jako synonymum pro „umění“ vytvářet, shromažďovat, propojovat, využívat a přetvářet informace ve smysluplné činnosti nejrůznějšího druhu.

lostmi jako se svým „výrobním prostředkem“ (znalostní pracovníci), a do slova nebezpečná u těch odborníků, kteří se také díky typu a dosaženému stupni svého vzdělání a své profesi podílejí na vytváření nových informací a znalostí. „Poločas rozpadu“ jejich vlastních formálně získaných poznatků (kvalifikace) je přitom kratší než u ostatních pracovníků a dále se průběžně zkracuje.

Podstatou dalšího učení a vzdělávání dospělých se tedy stává nejen nové znalosti získávat, ale stejně tak ty z nich, které již byly překonány nebo se stávají brzdou osvojování nových způsobů chování, „zapomínat“ a neustále tak přebudovávat nejen svoji poznatkovou základnu, ale také průběžně prokazovat svoji připravenost a ochotu ke změně².

Individuální změna v přístupu k vlastnímu učení jednotlivce vychází ovšem z potřeby **změny celého vzdělávacího systému** a přístupu ke vzdělávání a učení jako k celoživotnímu procesu. Právě v této souvislosti se již několik let i v České republice hovoří o potřebě změny koncepce vzdělávání, jeho cílů a obsahu. Postupně se tak proměňuje školský systém a dosud poměrně jednotné až rigidní osnovy jsou přepracovávány v rámcové vzdělávací programy. Výstupem primárního (a v návaznosti na to postupně také sekundárního a terciárního) vzdělávání tak již nemají být „sumáře“ či „zásobárny“ teoretických znalostí (respektive informací a poznatků), nýbrž soubory znalostí, dovedností, postojů a dalších charakteristik osobnosti projevujících se v chování jednotlivce (označovaných jako klíčové kompetence – viz také další text), jež mu mají dopomoci:

- k osobnímu naplnění a k dalšímu rozvoji v průběhu celého života, včetně aktivit zájmových,
- k zapojení se do společnosti a k aktivnímu občanskému přístupu,
- k udržení se na trhu práce v průběhu aktivního pracovního života (zaměstnatelnost jednotlivce)³.

Další vzdělávání knihovníků jako součást jejich celoživotního učení

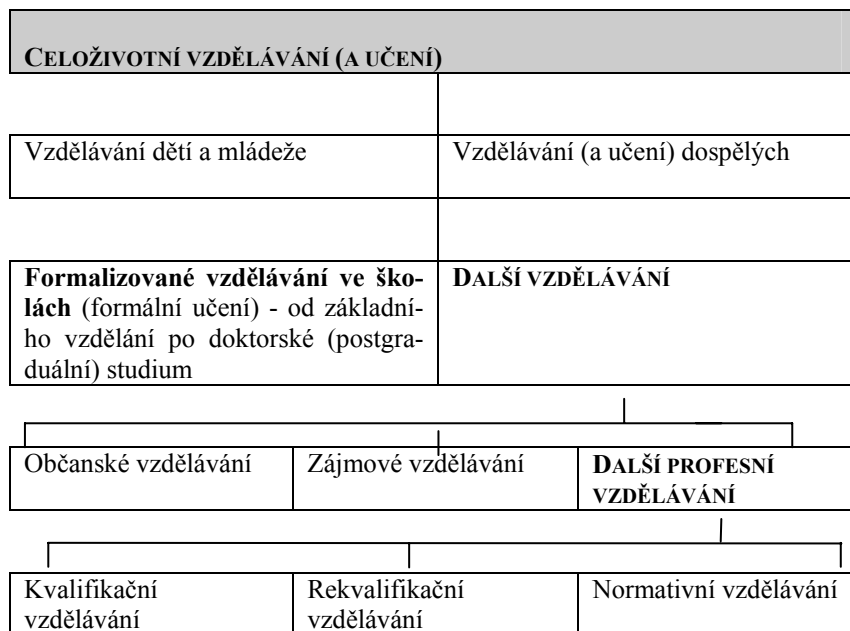
Profese knihovníků a „informatiků“ bezesporu patří k těm, které nejen vyžadují specifické formální vzdělání, ale jež jsou přímo bytostně spjaty ta-

² Český rodák – teoretik managementu J. Schumpeter – nazval v jiných (totiž ekonomických) souvislostech tento proces jako „tvořivou destrukci“ (in Jirásek, 2004).

³ Podrobněji se problematikou klíčových kompetencí v uvedeném pojetí i dalších významech zabývá další text. Zájemce o danou problematiku odkazují také na článek *Klíčové kompetence v Lisabonském procesu*

(<http://okenko.mujnet.cz/MET/clanek.aspx?a=0&prmKod=ROK.2016.2027.2392,{27.07.2007 – 16:30}>), ze kterého pochází také parafráze odrážek.

ké s ostatními formami a složkami systému (dalšího) vzdělávání dospělých jako **součástí cyklu celoživotního vzdělávání a učení** (viz obrázek 1).



Obr. 1: Schéma celoživotního vzdělávání (upraveno podle Palán, 2003)

Výše uvedené schéma naznačuje nejen propojení převážně formálního vzdělávání dětí a mládeže s formálním, neformálním („necertifikovaným“) a informálním („zkušenostním“) učením dospělých, ale odkazuje také na možnou vazbu mezi jednotlivými složkami dalšího vzdělávání dospělých s profesí a dalším vzděláváním knihovníků. Na tuto spojitost lze nahlížet pod dvojím úhlem pohledu: První, zmíněný již v úvodní části tohoto příspěvku a také dále podrobněji sledovaný, se týká udržení a rozvoje žádoucí kvalifikační struktury pracovníků knihoven s různým pracovním zařazením (v různých pracovních pozicích, s odlišitelnými pracovními rolemi, odpovědnostmi a pravomocemi, tradičně označovanými jako kompetence – viz také další text) a z toho plynoucích požadavků na jejich znalosti a dovednosti (obecně schopnosti, jimiž prokazují a potvrzují kvalitu svého výkonu, respektive kompetentnost v pracovní pozici a rolích – viz další text). Druhá možnost náhledu na uvedenou problematiku souvisí se specifickou funkcí knihoven jako center informací a eventuálně i znalostí nejrůznějšího druhu

určených pro uživatele těchto organizací. Knihovny jsou tak jedinečným typem vzdělávacích institucí, ve kterých probíhá neformální a eventuálně informální učení návštěvníků nejrůznějšího věku. Každá knihovna tak – dle svého cíle, koncepce (ve smyslu strategie i odborného zaměření, což spolu ostatně souvisí) a definovaných cílových skupin – může přispívat k naplňování dalšího významného požadavku, který se týká učení a vzdělávání celé populace: Knihovny mohou být (často znovu) místem, v němž jsou vytvořeny předpoklady pro to, aby učení „probíhalo stále, bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení“ (Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, 2006, s. 4). Takovému učení se pak říká „všeživotní“, eventuálně rozprostraněné (z angl. *lifewide learning*) a rozumí se jím **permanентně probíhající učení**, zabíhající do celé šíře spektra vzdělávacích aktivit jednotlivce⁴. Rovněž připravenost knihovníků naplňovat s tím spojené funkce (ve smyslu souborů činností) a profesní role je a má být součástí jejich kvalifikace i širě pojaté soustavy jejich kompetencí.

Pojem kompetence a koncept dalšího vzdělávání založeného na kompetencích

Termín kompetence se v českém prostředí tradičně používá jako synonymum slov pravomoc nebo oprávnění a často se pojí také s odpovědností za výsledek rozhodovacího procesu (jednotlivcem učiněná nebo přijatá rozhodnutí). V posledně uvedeném smyslu se již toto vysvětlení pojmu kompetence propojuje také s dalším významem uvedeného slova ve smyslu „schopnosti člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace a přinášet tak žádoucí výsledky“ (Boyatzis, 1982, in Prokopenko – Kubr, 1996).

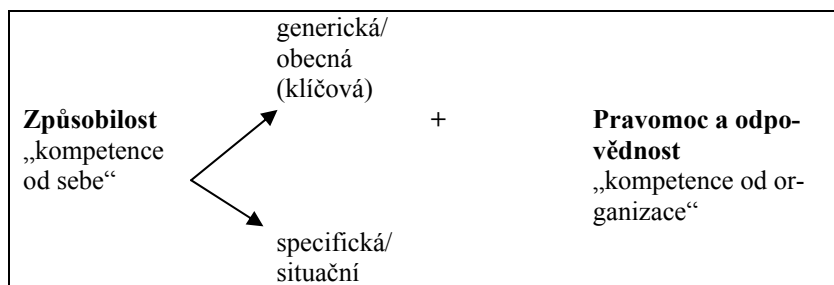
V případě kompetencí tedy nejde o jakousi danost nebo stav, eventuálně výsledek procesu, jako je tomu například u formální kvalifikace, nýbrž především o schopnost a připravenost měnit se, která vyžaduje od jedince, aby se průběžně učil a rozvíjel tak svůj potenciál v souvislosti s požadavky na jeho osobní i profesní uplatnění. A tak jedině díky využívání schopnosti učit se⁵ efektivním způsobem se individuální potenciál, kterým jedinec disponu-

⁴ Tento termín byl poprvé uveden rovněž v Memorandu EK k celoživotnímu učení (2001) a je jedním z klíčových konceptů vzdělávací politiky Evropské unie i jednotlivých členských států a také obecněji sdíleným očekáváním rozvoje celoživotního vzdělávání a učení v dalších zemích, a to i mimo Evropu. „Rozprostraněnost učení“ poukazuje především na význam neformálně (mimo formální vzdělávací systém) a informálně (ze zkušenosti či nezáměrně, sdílením a výměnou) získaných znalostí, dovedností i občanských a dalších sociálně zaměřených postojů.

⁵ Schopnost učit se je uvedena v přehledu klíčových kvalifikací D. Mertense (1974, in Belz – Siegrist, 2001), který jimi rozuměl znalosti, schopnosti a dovednosti, které

je, může stát konkurenční výhodou pro něho osobně i pro organizaci, v níž pracuje. Kompetence proto vnímáme jako výjimečný a jedinečný zdroj organizace a jednotlivců.

Obě výše uvedená pojetí pojmu kompetence se v praxi s výhodou kombinují a rovněž pro oblast dalšího vzdělávání pracovníků knihoven platí, že kompetentním je ten pracovník, u kterého se vhodně posilují jeho schopnosti či způsobilosti („kompetence od sebe“, eventuálně ve výkonu prokázané schopnosti), využívané v oblasti pracovní působnosti, s možností v oprávněných a předem dohodnutých případech rozhodovat a za svá rozhodnutí nést odpovědnost. Graficky lze tento přístup znázornit například následujícím způsobem (obrázek 2):



Obr. 2: Schéma pojetí pojmu kompetence

Pro definování požadavků na další vzdělávání knihovníků je proto vhodné se přinejmenším zamyslet nad tím, jaké prvky vytvářejí tu část kompetence, o níž můžeme říci, že je skutečným „lidským kapitálem“, který dává jednotlivce organizaci k dispozici a s nímž zároveň sám uvážlivě nakládá v očekávání, že tento jeho „kapitál“ bude dále rozvíjen také skrze další vzdělávání, přinejmenším z části zajišťované zaměstnavatelem („firmou“). **Mezi složkami profesní kompetence se nejčastěji uvádějí následující typy kompetencí:**

- odbornost – k níž lze přiřadit rovněž znalost metod práce i způsobů dalšího učení a eventuálně také koncepční schopnosti (označované v souhrnu také někdy jako „tvrdé dovednosti“),

nejsou vázány na určitou specifickou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha rozličných funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně přitom zdolávat nejrůznější situace, úkoly a změny – dnes jsou mnohými následovníky Mertense (včetně zde uvedených Belze a Siegrista) označovány jako klíčové kompetence, případně jako kompetence obecné (generické) či druhově nespecifické (Armstrong, 1999).

- sociální či psychosociální dovednosti – běžně označované jako „měkké“ nebo také „lidské dovednosti“, ke kterým lze v případě profesí, u nichž je předpokladem úspěšného pracovního výkonu také průběžný a pozitivní kontakt s dalšími lidmi (klienty), navíc přidat ještě kompetence
- diagnostické a eventuálně (andro)didaktické / pedagogické způsobilosti,
- osobní připravenost jednotlivce – s konkrétními příklady psychické odolnosti, schopnosti sebeřízení, prosociální orientace, morální bezúhonnosti (morálky charakteru i profese) apod.

Kromě odbornosti či v užším smyslu slova kvalifikace, která je specifická pro různé oblasti lidské činnosti (profese a profesní skupiny), lze další složky profesní kompetence považovat za přenosné či vzhledem k profesím obecné či nespecifické – tzv. **klíčové kompetence** (viz také odkaz 4 na předchozí straně). Vlivy, působící na jednotlivé složky profesní kompetence, pak můžeme rozdělit na vnější (zejména sociální, technické, politické, ekonomické a další historicko-kulturní souvislosti) a vnitřní (organizační – podmínky práce a struktury organizace, zejména ve vztahu k rozhodování; individuální – jedinečný soubor schopností jednotlivce a jeho ochota své schopnosti rozvíjet, uplatňovat v praxi a eventuálně také sdílet s ostatními).

Při bližším zkoumání profesní způsobilosti knihovníků je pak možné vymezit na jedné straně požadavky kladené na úspěšný (efektivní či kompetentní) výkon jejich profese, včetně zachycení změn v těchto požadavcích ve všech výše uvedených souvislostech, na straně druhé pak i přesněji určit a blíže vymezit ty schopnosti (znalosti, dovednosti, postoje...), které ve své práci využívají a dále se v nich mají rozvíjet. Tím se v úvahách o dalším vzdělávání knihovníků dostáváme od jednotlivých izolovaných znalostí a dovedností, eventuálně od „ideálu knihovníka bez měřítek“ k definování obsahu takového vzdělávání, které povede k plnému rozvoji potřebné míry kompetencí, tj. k **přístupu ke vzdělávání založenému na kompetencích**, jehož hlavním přínosem je to, že umožňuje dospělému účastníkovi vzdělávání (učícímu se jednotlivci) mnohem lépe se vyrovnávat s různými úkoly a situacemi, než tradiční – na konkrétní soubory znalostí či techniky zaměřené na vzdělávání (viz také další text).

Další vzdělávání knihovníků zajišťované zaměstnavatelem

Na rozvoji profesní způsobilosti knihovníků, jejíž soustava (typologie) byla ve stručnosti uvedena v předchozím textu, mají tedy oprávněný zájem nejen nositelé kompetencí, ale obvykle také jejich zaměstnavatelské organizace (knihovny nejrůznějšího typu, velikosti či zaměření), které pro své pracovníky organizují a eventuálně i připravují vzdělávací akce. V této souvis-

losti se používá termín **podnikové (firemní) vzdělávání**. To je tradičně řazeno k (dalšímu) profesnímu vzdělávání dospělých (viz obr. 1), přičemž přesahy do dalších složek vzdělávání dospělých (zájmové a občanské vzdělávání) jsou považovány nejen za možné, ale dokonce za žádoucí.

Při koncipování podnikového vzdělávání přitom obecně není tak významné, ke které složce vzdělávání dospělých je možno (současně) pořádanou vzdělávací akci zařadit, ale spíše to, do jaké míry přispívá k rozvoji kompetencí pracovníka a jakým způsobem lze tento rozvoj měřit. V tomto smyslu je možno i na podnikové vzdělávání nahlížet jako na vzdělávání podle kompetencí (*competency based education*), které se primárně zaměřuje nikoli na strukturu (obsah) osvojovaných poznatků (tradiční způsob získávání znalostí, jejich „memorování“ či sumarizace apod., a to i tzv. do zásoby), nýbrž na rozvíjenou kompetenci a na efekt, jež vzdělávání přinese, tj. vlastně na zlepšení výkonu (pracovních výsledků a chování) účastníků podnikového vzdělávání. Rozhodujícím kritériem hodnocení efektivity podnikového vzdělávání je v tomto případě výsledek (nárůst a zkvalitnění výkonu, včetně pracovního chování), respektive úspěšné (kompetentní) zvládnutí možných situací a úkolů spjatých s výkonem pracovních činností.

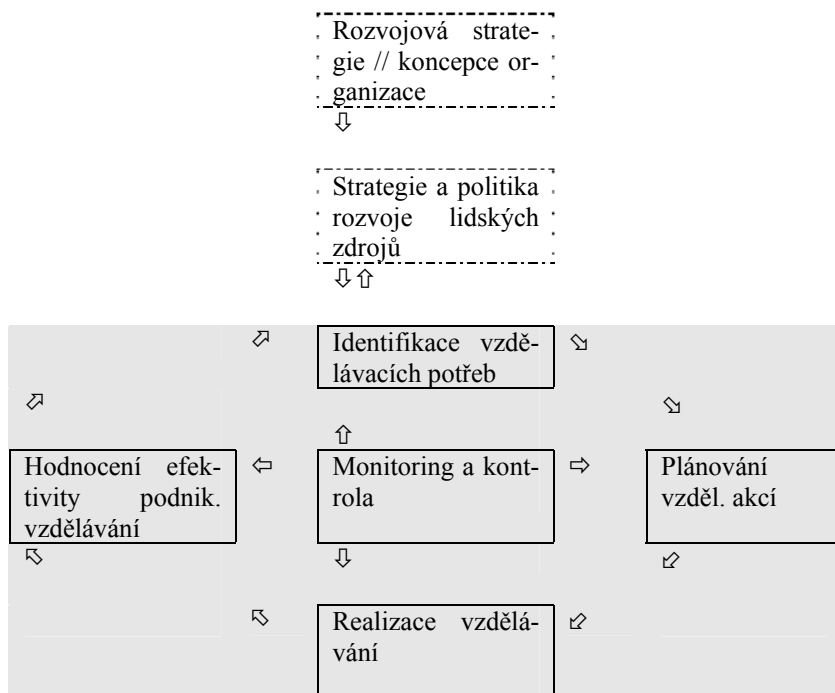
Rozdíl mezi oběma přístupy k podnikovému vzdělávání je možné uvést na následujícím příkladu klíčové kompetence komunikativnost, jejíž součástí může být (a je také často vyžadována) dovednost asertivní komunikace. Při zaměření na obsah, respektive strukturu poznatků, se výcvik zaměří například na to, co je to asertivita, jaká jsou asertivní práva a na výčet (v lepším případě nácvik) asertivních technik. Bude-li vzdělávání orientováno na rozvoj kompetence, bude klíčovou otázkou, v jakých situacích a jakým způsobem knihovnik dovednost asertivní komunikace použije, a metody aplikované ve výcviku budou mnohem spíše praktické a interaktivní, včetně toho, že účastníci budou dovednost asertivní komunikace vhodně kombinovat s předchozími úspěšně používanými komunikačními „strategiemi“ a s ostatními sociálními dovednostmi. Je poměrně pravděpodobné, že výcvik v kompetenci komunikativnost bude přenesen do reálných pracovních situací a metodou bude „učení se děláním“ (*learning by doing*) s následnou reflexí, eventuálně učení se dobrým příkladem (*best practice*) či prostřednictvím koučování, které vede k nalézání a využívání efektivních nástrojů úspěšné komunikace bez ohledu na konkrétní techniky („metodiku“). Tento způsob organizace podnikového vzdělávání přitom nevyklučuje dozvědět se o uvedeném fenoménu více, jen klade úvahy o účelu (použití) a cíli (zlepšení efektivity) vzdělávání před přípravu „učební osnovy“ (postup vzdělávání) a mnohem lépe v něm mohou být – při patřičné přípravě, provedení a vyhodnocení – splněny základní požadavky kladené na podnikové vzdělávání,

tj. zejména úspěšná aplikace naučeného v praxi (rozvoj profesní kompetence).

Podnikové vzdělávání jako systematický proces a jeho cyklus

Má-li podnikové vzdělávání přispívat ke zlepšení efektivity pracovního výkonu jeho účastníků, tedy k naplňování základního záměru této složky (dalšího) vzdělávání dospělých, pak je třeba v organizaci vytvořit a realizovat jeho funkční (hospodárnou a efektivní) a fungující podobu. Obě podmínky v praxi nejlépe naplňuje **system podnikového vzdělávání**, jež se vyznačuje:

- vazbou na strategii (konceptci) organizace a na další personální systémy uplatňované v organizaci (zejména získávání, hodnocení a odměňování pracovníků) a
- cyklickým charakterem (viz obrázek 3).



Obr. 3: Rozšířený cyklus podnikového vzdělávání

Dalším předpokladem úspěchu je nahlížet na firemní vzdělávání jako na rozvojovou investici, nikoli na nákladovou položku. Toto vyjádření se již stálo téměř frází – podobně jako tvrzení, že lidé jsou největším bohatstvím (či „kapitálem“) organizace. V praxi přitom jen asi necelé tři čtvrtiny organizací v ČR pořádají pro své zaměstnance (včetně vedoucích zaměstnanců) jakékoli vzdělávací akce a nezjištěný počet z nich pak zejména při finančních obtížích „škrtná vzdělávací rozpočet“. Častou chybou těch, kteří o vzdělávání pracovníků uvažují, je rovněž to, že ho ztotožňují se „školeními“, případně „tréninky“, které se odehrávají mimo pracoviště, nebo dokonce mimo prostory vlastní organizace (v našem případě knihovny jako klienta vzdělávací akce). Obě výše uvedené „metody“ jsou skutečně v ČR uváděny jako nejčastější a přes 70 % vzdělávacích akcí se u nás uskutečňuje „mimo podnik“ (externí typ podnikového vzdělávání). Nicméně trend podnikového vzdělávání směřuje k internímu vzdělávání, respektive ke kombinaci různých typů, forem a metod vzdělávání a učení, ke specifikaci vzdělávacích potřeb a identifikaci těch z nich, které jsou pro další rozvoj jednotlivce i organizace rozhodující, a k další individualizaci podnikového vzdělávání dle předem definovaných skupin zaměstnanců⁶.

Závěr a výhledy do budoucnosti

V současné pokročilé podobě podnikového vzdělávání se uplatňuje kombinace systematického a „hybridního“ nebo „smíšeného“ (*blended*) přístupu ke vzdělávání a učení pracovníků. **Systematičnost procesu vzdělávání** vede k efektivnímu uplatnění potenciálu pracovníků (rozvoj lidských zdrojů a využívání tzv. lidského kapitálu); vychází přitom z vazby dalšího vzdělávání a rozvoje pracovníků na plánování a řízení kariéry (profesní dráhy) jednotlivým pracovníkem na straně jedné a na straně druhé z vazby systému podnikového vzdělávání na strategii (konceptci rozvoje) organizace jako celku. Dále je systém podnikového vzdělávání podporován logickou sekvencí činností všech osob zainteresovaných v podnikovém vzdělávání. Zároveň se v podnikovém vzdělávání (a to i mimo rámec jeho cyklu, respektive v reakci na aktuální potřeby) uplatňuje **specifický mix („blend“) různých metod a forem vzdělávání** (ale i učení) pracovníků tak, aby identifikované potřeby rozvoje organizace a pracovníků byly naplňovány:

- specificky (vzhledem k různým cílovým skupinám pracovníků, vymezeným podle jejich přínosu pro organizaci),

⁶ Údaje v tomto odstavci jsou převzaty ze studie společnosti PriceWaterhouse Coopers (za r. 2005). Problematikou dalšího rozvoje podnikového vzdělávání se u nás zabývá například Hroník (2006), jednotlivé fáze a přístupy k podnikovému vzdělávání, včetně detailního rozboru jeho rozšířeného cyklu, metod a forem, uvádí Tureckiová (2004), Mužik (2004) a další čeští i zahraniční autoři.

- v patřičném čase (flexibilně i mimo dlouhodobě plánované rozvojové aktivity),
- s ohledem na celkovou situaci, v níž se podnik nachází, i na nenadálé změny této situace (princip kontingence).

Kvalita procesu podnikového vzdělávání tak může významně ovlivnit nejen další personální procesy, ale podílí se významně na efektivitě systému řízení a rozvoje pracovního výkonu a tím na úspěšnosti organizace jako celku, na spokojenosti a „konkurenceschopnosti“ (zaměstnatelnosti) jednotlivých zaměstnanců, a to jak uvnitř organizace, tak také v procesech vnější mobility (na trhu práce).

Soupis bibliografie a bibliografických citací:

Klíčové kompetence v Lisabonském procesu.

<http://okenko.mujnet.cz/MET/clanek.aspx?a=0&prmKod=ROK.2016.2027.2392>, {27.07.2007 – 16:30}

Memorandum Evropské komise k celoživotnímu učení. EK 2001.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku.

www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf {14.07.2006 - 11: 40}

Armstrong, M.: Personální management. Praha: Grada Publishing 1999.

Belz, H. – Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál 2001.

Hroník, F.: Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada Publishing, 2006.

Jirásek, J.: Souboj mozků v řízení. Praha: Alfa Publishing, 2004.

Marholová, D.: Vzdělávání zaměstnanců jako nástroj motivace?

www.pwc.com/servlet/pwcPrintPrevies?LNLoc=/cz/cze/ins-sol/issues/Vzdelavani {02-07-2006 - 16:48}

Mužík, J.: Androdidaktika. Praha: ASPI Publishing 2004, 2. vyd.

Palán, Z.: Profesní vzdělávání 2002. Praha: MJF 2003.

Prokopenko, J. – Kubr, M.: Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha: Grada Publishing, 1996.

Truneček, J.: Znalostní podnik ve znalostní společnosti. Professional Publishing, 2003.

Tureckiová, M.: Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: Grada Publishing 2004.

Zelený, M.: Od znalostí kvality ke kvalitě znalostí. <http://ppam.elanor.cz/12-2001/20011221.htm> {28.07.2007 – 14:45}