

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA SOCIÁLNÝCH VIED

Inštitút Politologických štúdií
Katedra Medzinárodných vzťahov

Diplomová práca

2021

Bc. Lenka Šupolíková

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA SOCIÁLNÝCH VIED

Inštitút Politologických štúdií
Katedra Medzinárodných vzťahov

**Rozvoj ľudského kapitálu v krajinách BRICS:
vzdelávanie v Číne, Indii a Juhoafrickej republike**

Diplomová práca

Autor práce: Bc. Lenka Šupolíková

Študijný program: Mezinárodní vztahy

Vedúci práce: PhDr. Irah Kučerová, PhD.

Rok obhajoby: 2021

Prehlásenie

1. Prehlasujem, že som predkladanú prácu spracovala samostatne a použila iba uvedené pramene a literatúru.
2. Prehlasujem, že práce nebola využitá na získanie iného titulu.
3. Súhlasím s tým, aby práca bola sprístupnená pre študijné a výskumné účely.

V Prahe dňa 20. 7. 2021

Bc. Lenka Šupolíková

Pod'akovanie

Týmto by som sa rada poďakovala všetkým, ktorí mi poskytli pomoc pri písaní diplomovej práce a tiež tým, ktorí pri mne stáli počas celého štúdia.

Bibliografický záznam

ŠUPOLÍKOVÁ, Lenka. Rozvoj ľudského kapitálu v krajinách BRICS: vzdelanie v Číne, Indii a Juhoafrickej republike. Praha, 2021. 74 s. Diplomová práca (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálnych vied, , Institut politologických študií. Vedúci diplomové práce PhDr. Irah Kučerová, PhD.

Rozsah práce: 128 659 znakov

Anotácia

Táto diplomová práca sa zaoberá rozvojom ľudského kapitálu v Číne, Indii a Juhoafrickej republike. Sústreďuje sa na historický vývoj a hlavné míľniky rozvoja vzdelávacích systémov jednotlivých krajín a následne ich súčasným stavom. Cieľom je porovnať jednotlivé krajiny z hľadiska rozvoja ľudského kapitálu a prísť na to, prečo je Juhoafrická republika hodnotená v rebríčku Indexu ľudského kapitálu Svetovej Banky horšie ako ostatné dve krajiny, aj keď spolu s Čínou spadá medzi krajiny s vyšším stredným príjmom a India je dokonca krajina z nižším stredným príjmom a predsa sa v tomto rebríčku umiestňuje na vyšších pozíciách.

Práca skúma históriu vývoja vzdelávacích systémov v jednotlivých krajinách a popisuje ich významné míľniky, ktoré ovplyvnili školstvo natoľko, že krajiny s následkami doteraz bojujú. Následne táto práca opisuje súčasný stav vzdelávacích systémov a vyzdvihuje najdôležitejšie črty a hlavné problémy. Tieto problémy pramenia najmä z historického vývoja, ktorý spôsobil, že Čína musela reformovať svoje školstvo aby sa zbavila následkov sovietskeho vplyvu. India bola ovplyvnená najmä britským vplyvom, ktorý zmenil jej tradičné školstvo a v súčasnosti bojuje s mnohými problémami, medzi ktoré patrí najmä vysoká negramotnosť a nerovnomerný prístup k vzdelávaniu. Nerovnomerný prístup k vzdelávaniu je problémom aj u Juhoafrickej republiky, a to je pozostatkom obdobia apartheidu, ktorý rasovo segregoval školstvo a tak rozvoj ľudského kapitálu výrazne stagnoval.

Ukazovatele, ktorým sa v tejto práci venujem nedostatočne vysvetľujú, prečo je Juhoafrická republika v rebríčku Indexu ľudského kapitálu nižšie než ostatné dve krajiny, pretože v niektorých aspektoch má lepšie výsledky než Čína a India. Preto je nutné sa pozrieť na kvalitatívnu časť tejto práce a teda historický vývoj vzdelávania v týchto krajinách.

Annotation

This diploma thesis deals with the development of human capital in China, India, and South Africa. It focuses on the historical development and the main milestones in the development of education systems in individual countries and subsequently their current state. The aim is to compare individual countries in terms of human capital development and to figure out why South Africa is ranked worse than the other two countries in the World Bank's Human Capital Index, even though it is one of the upper middle-income countries along with China and India is a country with a lower middle income and yet it is ranked higher in this ranking.

The work examines the history of the development of education systems in individual countries and describes their significant milestones that have influenced education to such an extent that the country is still struggling with the consequences. Firstly, this thesis describes the current state of education systems and gathers important characteristics and major problems. These problems stem mainly from historical developments, which have caused China to reform its education in order to get rid of the consequences of Soviet influence. India has been particularly influenced by British influence, which has changed its traditional education and is currently struggling with many problems, including high illiteracy and unequal access to education. Unequal access to education is also a problem in South Africa, a remnant of the apartheid era that racially segregated education system and significantly stagnated human capital development.

The indicators in this work do not sufficiently explain why South Africa is lower in the Human Capital Index than the other two countries, and in some respects, it is performing better than China and India. Therefore, it is necessary to look at the qualitative part of this work and thus the historical development of education in these countries.

Kľúčové slová

rozvoj, ľudský kapitál, BRICS, India, Čína, Juhoafrická republika, ekonomický rast, vzdelanie, teória ľudského kapitálu

Key Words

development, human capital, BRICS, India, China, South Africa, economic growth, education, theory of human capital

Obsah

Úvod	9
1 Teoretické východiská.....	12
1.1 Definície konceptu ľudského kapitálu	14
1.1.1 Ľudský kapitál	14
1.1.2 Vzdelanie	16
1.1.3 Odborná príprava, tréning a rozvoj	17
1.2 Prístupy ku konceptu ľudského kapitálu	19
1.2.1 Mikroekonomický prístup	19
1.2.2 Makroekonomický prístup	20
1.3 Ľudský kapitál a ekonomický rast	21
1.4 Teória ľudského kapitálu	24
1.5 Meranie ľudského kapitálu	26
2 Rozvoj ľudského kapitálu v krajinách BRICS	29
2.1 Čína	29
2.1.1 Historický vývoj	30
2.1.2 Súčasný stav	34
2.2 India	38
2.2.1 Historický vývoj	39
2.2.2 Súčasný stav	42
2.3 Juhoafrická republika	44
2.3.1 Historický vývoj	45
2.3.2 Súčasný stav	49
3 Analýza	52
3.1 Vládne výdavky na vzdelávanie	53
3.2 Priemerný počet rokov dokončeného vzdelania	55
3.3 Miera gramotnosti	56
3.4 Miera zápisu na jednotlivé stupne štúdia	57
3.5 Úroveň dosiahnutého vzdelania	59
Záver	62
Summary	64
Zoznam literatúry	65

Zoznam tabuliek

Tabuľka č.1: Rozloženie zdrojov vo vzdelávaní v Juhoafrickej republike (1985).....48

Zoznam grafov

Graf č.1: Výdaje vlády na vzdelanie, % z HDP (1992-2019).....	54
Graf č.2: Miera gramotnosti v Číne, Indii a Juhoafrickej republike u dospelých obyvateľov (nad 15 rokov), % (1982-2018).....	55
Graf č.3: Miera gramotnosti v Číne, Indii a Juhoafrickej republike u dospelých obyvateľov (nad 15 rokov), % (1982-2018).....	56
Graf č.4: Miera zápisu na základné školy v Číne, Indii a Juhoafrickej republike, % brutto (1990-2019).....	57
Graf č.5: Miera zápisu na stredné školy v Číne, Indii a Juhoafrickej republike, % brutto (1990-2018).....	58
Graf č.6: Miera zápisu na vysoké školy v Číne, Indii a Juhoafrickej republike, % brutto (1990 2018).....	59
Graf č.7: Úroveň dosiahnutého vzdelania v Číne, Indii a Juhoafrickej republike u 25-34 ročných, % (2019).....	60

Úvod

Táto diplomová práca sa zameriava na rozvoj ľudského kapitálu v krajinách BRICS a to primárne na porovnanie vzdelávania a jeho vývoja v Číne, Indii a Juhoafrickej republike. Krajiny BRICS a teda Brazília, Rusko, India, Čína a Juhoafrická republika tvoria skupinu veľmi rýchlo rastúcich rozvíjajúcich sa ekonomík. Ľudský kapitál ovplyvňuje ekonomický rast a môže prispieť k rozvoju hospodárstva rozširovaním vedomostí a zručností jeho obyvateľov. Ľudský kapitál pozitívne koreluje s ekonomickým rastom, pretože investície majú tendenciu zvyšovať produktivitu. Proces vzdelávania pracovných síl je typom investície, ale namiesto kapitálových investícií, ako je vybavenie, sa investuje do ľudského kapitálu. Úloha vlád je kľúčová pre rozšírenie schopností a vzdelania obyvateľov krajiny. Niektoré vlády sa aktívne podieľajú na zlepšovaní ľudského kapitálu poskytovaním vysokoškolského vzdelávania ľuďom bez akýchkoľvek nákladov. Tieto vlády si uvedomujú, že vedomosti, ktoré ľudia získavajú prostredníctvom vzdelávania, pomáhajú rozvíjať ekonomiku a zvyšovať hospodársky rast. Pracovníci s vyšším vzdelaním alebo lepšími zručnosťami majú tendenciu mať vyššie príjmy, čo zase zvyšuje ekonomický rast prostredníctvom ďalších výdavkov spotrebiteľov. Preto sú investície a rozvoj ľudského kapitálu dôležité pre rozvoj ekonomiky.

Všetky tri krajiny, ktorým sa bude táto práca venovať si uvedomujú dôležitosť rozvoja ľudského kapitálu a preto sa snažia stále zlepšovať svoj vzdelávací systém. Čína, India aj Juhoafrická republika prešli dlhým historickým vývojom svojich vzdelávacích systémov. Všetky boli pod vplyvom externých síl alebo tiež vnútroštátnych konfliktov či politických systémov, kvôli ktorým vzdelávanie trpelo a často stagnovalo. Všetky tri krajiny však prešli a stále prechádzajú reformami, ktoré ich vzdelávacie systémy upravujú. Je to však práve kvôli odlišným historickým podmienkam, že sa jednotlivé prístupy vlád navzájom nedajú porovnať, preto sa práca tiež venuje porovnaniu niektorých aspektov vzdelávacích systémov, ktoré porovnáva číselne. Spomedzi vybraných krajín sa Čína v rôznych indexoch, ktoré merajú úroveň ľudského kapitálu nachádza vždy na vyšších pozíciách než ostatné dve krajiny. Čína pritom spadá do rovnakej skupiny ako Juhoafrická republika a to medzi krajiny s vyšším stredným príjmom. India patrí medzi krajiny s nižším stredným príjmom a predsa sa podľa indexu ľudského kapitálu Svetovej Banky nachádza na vyšších priečkach než Juhoafrická republika. Táto práca sa teda snaží zistiť, prečo je úroveň ľudského kapitálu vyššia

v Číne a Indii oproti Juhoafrickej republike. Presnejšie sa pri tomto skúmaní zameriam na vzdelávanie a jeho jednotlivé aspekty. Investuje Čína a India do vzdelávania viac ako Juhoafrická republika? Aké reformy a prístup majú jednotlivé vlády k vzdelávaniu v týchto krajinách? Na základe korelácie medzi vzdelaním a ekonomickým rastom, sa práca venuje vzdelávaniu v jednotlivých krajinách a pozerá sa na jeho vývoj a tiež súčasný stav. Budem sa tiež zaujímať o jednotlivé aspekty vzdelávania ako sú investície vlády, gramotnosť či úspešnosť ukončenia štúdia. Práca sa bude snažiť overiť hypotézu, že pokiaľ vláda viac investuje do vzdelávania a ľudia dosahujú vyššie a dlhšie vzdelanie, tak je úroveň ľudského kapitálu v krajine vyššia. K odpovedi na jednotlivé otázky a k cieľu sa budem snažiť dostať na základe analýzy týchto aspektov.

Z hľadiska medzinárodných vzťahov je táto problematika zaujímavá tým, že tieto krajiny si prešli obdobiami, kedy boli výrazne ovplyvňované nejakými inými krajinami a tým ich vzdelávacie systémy trpeli. Po osamostatnení, prípadne po prechode k demokracii, začali tieto krajiny vykonávať reformy, aby zlepšili stav školstva a tak pomohli rozvíjať ľudský kapitál, ktorý je dôležitý pre ekonomický rast a boli tak globálne viac konkurencieschopné. Vládne politiky voči vzdelávaniu zahŕňajú aj medzinárodných študentov či štúdium v zahraničí a následne s tým súvisí aj zamestnanosť a zahraniční pracovníci.

Prvá kapitola sa venuje teoretickým východiskám. Táto kapitola predstavuje daný odbor poskytnutím všeobecného prehľadu o koncepte ľudského kapitálu a jeho využitia v ekonomike. Táto kapitola tiež poskytuje teoretické pozadie pojmu ľudský kapitál. Najprv vysvetľuje všeobecne pojem ľudský kapitál a venuje sa jeho historickému pôvodu a vývoju. Obsahuje prehľad významných ekonómov a ich diel, ktoré sa tomuto pojmu venujú. Ďalej sa podkapitoly tejto časti venujú neoddeliteľným súčasťami ľudského kapitálu, ktorými sú vzdelávanie a odborné školenia. Následne rozoberá prístupy k ľudskému kapitálu, ktorými sú mikroekonomický a makroekonomický prístup a ďalej sa venuje viac makroekonomického prístupu. Táto kapitola tiež vysvetľuje prepojenosť ľudského kapitálu s ekonomickým rastom a popisuje teóriu ľudského kapitálu. Poslednou časťou tejto kapitoly je meranie ľudského kapitálu, ktorá predstavuje jeho význam a rôzne indexy, ktoré hodnotia jednotlivé krajiny z hľadiska rozvoja ľudského kapitálu.

Druhá kapitola sa venuje jednotlivým vzdelávacím systémom v Číne, Indii a Juhoafrickej republike. Pri každej z týchto krajín popíšem ich stručný historický vývoj

a súčasný stav. Priblížim významné míľniky vývoja vzdelávania a ako sa školstvo v čase menilo. Pri súčasnom stave sa budem venovať najnovším reformám a vývoju, ktorý prebiehal najmä v tomto storočí. Priblížim tiež fungovanie týchto systémov a ako k nim pristupujú jednotlivé vlády.

Tretia kapitola sa bude venovať niekoľkým vybraným aspektom vzdelávania v týchto krajinách. Budú tam patriť výdaje jednotlivých vlád na vzdelanie – ukazovateľom bude % z HDP. Ďalším aspektom bude miera gramotnosti u dospelých ľudí nad 15 rokov, priemerný počet rokov školskej dochádzky vo všetkých krajinách a miera zápisu na jednotlivé stupne vzdelania. Posledným ukazovateľom bude úroveň dosiahnutého vzdelania. Ako je ukázané v druhej kapitole niektoré krajiny, ako napríklad Juhoafrická republika má relatívne vysoký počet zapísaných študentov na školách avšak stále sa stretáva s problémom vysokého počtu študentov, ktorí nedoštudujú a to ako sekundárne tak aj terciárne vzdelanie.

Táto práca je najmä popisný charakter pretože z veľkej časti zahŕňa opis vzdelávania a jeho rozvoja vybraných krajín a tiež sa v jednej kapitole venuje rozoberaniu vybraných premenných, na základe ktorých je viditeľné priamejšie porovnanie medzi jednotlivými krajinami. Zmena v týchto vybraných premenných je viditeľná a preto v práci nie je použitá regresná analýza či matematické modelovanie. Použitá je analýza a pomerová analýza tam kde je to nutné. Posledná kapitola tiež využíva komparatívnu analýzu na porovnanie jednotlivých krajín. Táto práca využíva na zodpovedanie výskumnej otázky ako kvantitatívny tak aj kvalitatívny prístup. Kvantitatívny prístup je využitý najmä v poslednej kapitole, ktorá využíva dáta na ukázanie vývoja jednotlivých aspektov vzdelávania v Číne, Indii a Juhoafrickej republike a ukazuje tak číselne porovnanie medzi týmito krajinami. Ukazuje tak napríklad percentá vládnych výdajov na vzdelávanie v jednotlivých krajinách. Kvalitatívny prístup je využitý v prvých dvoch kapitolách, ktoré sa venujú teoretickým východiskám a vývoju a súčasnému stavu vzdelávacích systémov v Číne, Indii a Juhoafrickej republike.

Pracovať budem v tejto práci najmä so sekundárnou literatúrou avšak budem využívať aj primárne dáta. Tieto dáta budú použité najmä v poslednej kapitole tejto práce, kde budem čerpať zo štatistických úradov jednotlivých krajín ale tiež z databáz organizácií akou je napríklad Svetová Banka. Dôležité pramene pri spracovaní teórie budú najmä odborné články, ktoré vysvetľujú jednotlivé prístupy a teórie. Aby sa predišlo skresleniu

dát, budem čerpať nie len zo štatistických úradov ale aj z dát tretích strán ako sú Svetová Banka, OECD alebo OSN, pretože je možné, že dáta z týchto organizácií budú nestrannejšie, keďže národné štatistické údaje občas skresľujú alebo mierne nadhodnocujú. Ďalej budem používať aj reporty medzinárodných organizácií, odborné články a iné aktuálne zdroje, ktoré reflektujú súčasný stav vzdelávania a školského systému v jednotlivých krajinách.

1 Teoretické východiská

Ľudský kapitál sa považuje za zbierku vlastností a schopností, medzi ktoré patria vedomosti, nadanie, zručnosti, inteligencia či vzdelanie, ktoré sú jednotlivo ale aj kolektívne ovládané a vlastnené jedincami v populácií, a ktoré sú relevantné pre ekonomiku. Tieto zdroje sa považujú za celkovú kapacitu ľudí, ktorá predstavuje formu bohatstva, ktoré možno nasmerovať na dosiahnutie cieľov národa, štátu alebo jeho časti. Ľudský kapitál sa ďalej delí na tri druhy: (1) intelektuálny kapitál, (2) sociálny kapitál a (3) emocionálny kapitál. Mnoho teórií spája investície do rozvoja ľudského kapitálu so vzdelávaním a úloha ľudského kapitálu v hospodárskom rozvoji, raste produktivity a inováciách sa často uvádza ako odôvodnenie vládnych dotácií na vzdelávanie a odbornú prípravu.

Je nepochybné, že technologické pokroky a ekonomika založená na globálnych znalostiach podnecuje národy hľadať metódy, ktoré im umožnia vytvoriť a udržiavať si konkurenčnú výhodu. Tento vývoj vedie k poznaniu, že úspech a rast národov do veľkej miery závisí od úrovne schopností a odbornosti profesionálnych jednotlivcov. V tomto zmysle sa ľudia stávajú určitými prvkami mimoriadneho významu. V dôsledku toho sú klasifikované v rámci ľudského kapitálu (Dae-Bong, 2009).

Od začiatku 60. rokov sa teória ľudského kapitálu používa na určenie rámca vládnych politík a čoraz viac sa považuje za kľúčový determinant ekonomickej výkonnosti či ekonomického rastu. Podľa teórie ľudského kapitálu získava spoločnosť a jednotlivci ekonomické výhody z toho, že investuje do ľudí. Všeobecne povedané, existujú viaceré druhy investícií do ľudského kapitálu. Môžu to byť investície do zdravia a výživy (Schultz, 1971), ale podľa empirických analýz bolo práve vzdelanie vždy hlavnou formou investícií do ľudského kapitálu. Jedným z dôvodov je, že vzdelávanie sa považuje za zlepšenie zdravia a výživy (Schultz, 1963), druhým a podstatnejším dôvodom je, že z empirického hľadiska by vzdelávanie mohlo byť merané

v kvantitatívnych peňažných nákladoch a rokoch funkčného obdobia (Jones, 1996). Navyše vzdelávanie môže mať vplyv na kontrolu populačného rastu a zlepšiť celkovú kvalitu života (Becker, 1993).

Počiatky teórie ľudského kapitálu sa datujú k dielu Adama Smitha *Wealth of Nations*, ktoré bolo publikované v roku 1776. V tejto knihe tvrdí, že vzdelanie je základom ľudského kapitálu v akejkol'vek spoločnosti a práve to je to čo umožňuje udržiavať ekonomický rast. V tejto publikácii píše, že rozdiel medzi dvoma najrozdielnejšími ľuďmi ako sú napríklad filozof a obyčajný vrátnik nevyplýva z ich pôvodu ale viac z ich vzdelania a návykov. Smith chcel týmto povedať, že všetci ľudia sú si od narodenia podobní ale je to práve vzdelanie a výcvik, ktorí robí medzi ľuďmi rozdiely. Tieto sa prejavujú keď sa ľudia zamestnávajú pretože platy sa určujú v súlade so vzdelaním a skúsenosťami. Vzdelávanie a odborná príprava tak transformovali človeka na ľudský kapitál a tým vznikla pridaná hodnota na trhu. Tiež však tvrdí, že množstvo zručností, ktoré človek získa pri vykonávaní práce je nad nákladmi, ktoré vzniknú pri zhromažďovaní vzdelania (Smith, 1776).

Mnoho rokov neskôr, v roku 1920, Marshall poznamenal, že v ľudskom kapitále funguje vzdelávanie „Ako národná investícia“ a podľa jeho pozorovania „najcennejší kapitál je kapitál investovaný do ľudí“ (Marshall, 1920, s. 626).

Na Marshalla nadviazal Woodhall (1958), ktorý tvrdil, že vzdelaná pracovná sila je jedným z kľúčových vstupov do ekonomiky ktorejkoľvek krajiny. Neskôr Harbison (1973) a Myers (1964) zhrnuli tieto názory na dôležitosť vzdelávania tvrdením, že ľudia sú dynamické bytosti, ktoré akumulujú kapitál a používajú prírodné zdroje, stavajú a vytvárajú sociálne, ekonomické a politické organizácie za účelom zlepšenia národného rozvoja. Harbison (1973) navyše ukazuje, že ľudské zdroje tvoria základ pre bohatstvo národov a navrhuje, že existuje pozitívny vzťah medzi ľudským kapitálom a ekonomickým rastom.

Kniha *Wealth of Nations* určila rozvoj zručností a kompetencií pracovníkov ako najkritickejšiu zložku hospodárskeho pokroku a možnosti zvyšovania ekonomického blahobytu. Becker uvádza, že v prvej polovici 90. rokov, počas prezidentskej kampane v Spojených štátoch amerických, bývalí prezidenti Bush a Clinton zdôraznili význam zlepšenia vzdelávania a zručnosti pracovníkov. Ďalej hovorí, že bola použitá fráza „Investovanie do ľudského kapitálu“ za účelom definovania procesu, ktorý zvyšuje

kvalitu pracovnej sily, a poukázania na nutnosť zvýšiť výdavky na vzdelávanie a odbornú prípravu na pracovisku (Becker, 1993, s.11).

Piazza-Georgi (2002) tvrdí, že ideológia klasickej ekonómie sa týka kapitálu a akumulovaný fyzický a finančný kapitál slúžia ako motor ekonomiky. Trvalo dlhú dobu, kým sa ujala myšlienka, že investície do nehnuteľností a ich prenajímanie je výhodné za účelom dosiahnutia zisku, viac než hromadenie aktív. Hromadenie fyzického kapitálu bolo určitú dobu v centre pozornosti, no to sa zmenilo, keď sa sústredenie otočilo na iné aktívum, ktoré bolo tiež spojené s ekonomickým rastom. Touto devízou bol ľudský kapitál a tiež sociálny kapitál, ktorý pozostáva z ľudského talentu a nahromadených poznatkov spoločnosti a formy jej interakcie, organizácie a kultúry. Klasickí ekonómovia tento koncept očakávali (Piazza-Georgi, 2002).

Náznak tohto môžeme nájsť v práci Smitha (1776) a Marshalla (1920) ale aj v Slovníku politickej ekonómie (1906), ktorého definícia kapitálu zahŕňa „zákon, cirkev, literatúru, umenie, vzdelanie a autorskú myseľ.“ V polovici 20. storočia Schultz (1963) tvrdí, že ľudské zdroje ako jeden z výrobných faktorov hral v tej dobe oveľa väčšiu úlohu než v minulosti. Okrem toho, ľudské zdroje vytvorili základ pre pochopenie podnikania ako ďalšej formy ľudského kapitálu. V 60. rokoch 20. storočia vyvinul Becker (1964) základnú teóriu ľudského kapitálu, ktorá sa dodnes používa v oblasti pracovnej ekonomiky.

1.1 Definície konceptu ľudského kapitálu

Ľudský kapitál, vzdelanie, odborný tréning a rozvoj sú prepojené koncepty, ktoré sa ťažko oddeľujú do úplne samostatných zložiek. V nasledujúcich podkapitolách budú jednotlivé pojmy priblížené tak, ako súvisia s touto prácou.

1.1.1 Ľudský kapitál

Boyes a Melvin (1994) uvádzajú, že existujú štyri výrobné faktory nevyhnutné pre výrobný proces, a to prírodné zdroje, práca, kapitál a podnikanie. Prírodné zdroje zahŕňajú všetky suroviny sprístupnené ľuďom prírodou. Pracovná sila zahŕňa veľkosť populácie, ktorá je kategorizovaná ako ekonomicky aktívna. Kapitál sa ďalej delí na nasledujúce:

1. fyzický kapitál (napríklad cesty);

2. vyrobený kapitál (napríklad stroje, nástroje a budovy);
3. finančný kapitál (napríklad bankovky, akcie a finančné prostriedky potrebné na nákup investičného majetku);
4. sociálny kapitál (napríklad spoločenstvá a školy); a
5. ľudský kapitál (napríklad vzdelanie).

Táto práca sa zameriava na jeden z týchto výrobných faktorov a to konkrétne na ľudský kapitál. Kapitál je kombináciou dvoch pojmov a to kapitálu a človeka. Kapitál je definovaný ako jeden z faktorov výroby, ktorý sa využíva na výrobu tovaru a produkciu služieb, ktoré sa nespotrebovávajú pre ich vlastné účely. Druhý pojem – človek, sa vzťahuje na subjekt, ktorý preberá zodpovednosť za ekonomické činnosti ako napríklad výroba, distribúcia, spotreba či transakcia (Boldizzon, 2014).

Schultz (1961) označil ľudský kapitál za niečo podobné majetku a uznal, že produktívne kapacity ľudí sú väčšie než iné formy bohatstva zoskupené. Na tieto názory ďalej tiež nadväzujú Eatwell, Milgate a Newman (1998), ktorí ľudský kapitál definujú ako zručnosti, vedomosti, hodnoty a postoje zakorenené v ľuďoch. Podobne ako Schultz, Hartog a Van Den Brink (2007) definujú ľudský kapitál ako vedomosti, zručnosti a kompetencie obsiahnuté v jednotlivcoch. Schuller (2000) popisuje ľudský kapitál ako súbor kognitívnych schopností, vedomostí a racionálneho správania jednotlivca. Ľudský kapitál je zlúčením vzdelania, zručností, výcviku, skúseností, energie, inteligencie, pracovných návykov a iniciatívy, ktorá ovplyvňuje hodnotu marginálneho produktu pracovníka (Frank et al., 2016). Výrobne orientovaný pohľad považuje ľudský kapitál za zásobu zručností a produktívnych znalostí obsiahnutých v populácii ekonomiky.

Ďalej je ľudský kapitál tiež definovaný ako ľudský faktor v organizácii, syntéza inteligencie a odborných znalostí, ktoré dávajú organizácii jedinečný charakter (Bontis, Dragonetti, Jacobsen a Roos, 1999). Tiež by sa dal definovať ako zručnosť, ktorú pracovník získa vďaka školeniu, vzdelaniu či tréningu, aby mohol organizovať, delegovať či manažovať operačné procesy v organizáciách. Todaro a Smith (2013) uvádzajú, že ľudský kapitál je termín, ktorý používajú ekonómovia pre vzdelávanie, zdravie a ďalšie ľudské kapacity, ktoré môžu zvýšiť produktivitu, keď sa ich používanie zvýši. Investície do ľudského kapitálu navyše vytvárajú produktívnu pracovnú silu,

ktorá je vybavená zvýšenými vedomosťami a zručnosťami, čo je nutné pre udržateľný národný rozvoj (Svetová banka, 1995).

Investície do ľudského kapitálu sú vykonávané vládou, súkromným sektorom a tiež jednotlivcami. Ľudský kapitál sa dá získať a nahromadiť prostredníctvom vzdelávacích aktivít ako je základné, stredoškolské, odborné či terciárne vzdelávanie. Vzdelávanie teda zohráva dôležitú úlohu pri definovaní pojmu ľudský kapitál.

1.1.2 Vzdelanie

Vzdelávanie je definované ako proces prijímania a dávania systematických inštrukcií, učenia, tréningov a to najmä v školách, univerzitách za účelom umožniť ľuďom rozhodovať sa správne a racionálne, a vykonávať úsudky založené na získaných vedomostiach (Rundel, 2002). Vzdelávanie zahŕňa intelektuálny, emocionálny a fyzický rozvoj človeka. Je to schopnosť sa učiť bez pomoci, byť nestranný, tolerantný a mať ochotu podieľať sa na oblasti ľudského rozvoja. Je to jedna z dôležitých zložiek potrebných pre rast ekonomiky a toho, aby bol tento rast udržateľný (UNDP, 1999). Vzdelanie je ďalej definované ako úmyselné, organizované úsilie získavať a rozširovať vedomosti, zručnosti a hodnoty. Vzdelávanie tiež zahŕňa aktivity učenia sa v organizáciách a zahŕňa tiež tie, ktoré sú všeobecné ako napríklad zvládanie stresu (Erasmus, 2012).

Coombs, Prosser a Ahmed (1973) ukazujú, že existuje rôzne systémy vzdelania, ako napríklad formálne, neformálne či dištančné vzdelávanie. Formálne vzdelávanie sa získava systematickým a organizovaným spôsobom prostredníctvom inštitúcií, ktoré sa riadia predpísanými zákonmi, ponúkajú učebné osnovy, ktoré sú pripravené podľa pevne stanovených cieľov, metodiky a obsahu. To vyžaduje určitú úroveň dochádzky študentov. Neformálne vzdelávanie je proces, ktorý je dobrovoľný a neplánovaný a často prebieha na miestach ako sú múzeá či knižnice. Tento proces dáva jednotlivcovi príležitosť získavať a budovať si vedomosti a umožňuje mu získať zručnosti, ktoré sú potrebné pre každodenné zvládanie interakcií s prostredím či iných každodenných aktivít. Dištančné vzdelávanie je charakterizované nesúvislou komunikáciou medzi študentom a učiteľom. Výučba a štúdium sa riadia prostredníctvom kníh či elektronických zariadení. Všetky tieto formy vzdelávania sú potrebné pri vývoji človeka, komunity a ekonomiky (Dib, 1988).

Zlepšená úroveň sociálneho kapitálu a lepšie zdravie jednotlivcov a ich rodiny súvisí s ich sociálne-ekonomickým postavením. Ekonomické a sociálne postavenie rodiny pravdepodobne ovplyvní budúce dosiahnutie úrovne ľudského kapitálu pre deti či ďalšie generácie. Získanie vzdelania významne prispieva v celkovému počtu ekonomických a sociálnych cieľov celej krajiny. Bolo opakovane zistené, že vzdelanie hrá dôležitú úlohu v zrýchľovaní ekonomického rastu a redukcii chudoby. Vzdelanie zlepšuje produktivitu ako vo formálnom tak aj v nemzdovom sektore a to najmä vo vidieckych oblastiach. Tiež pomáha pri zlepšovaní rozdelenia príjmu medzi spoločenskými triedami (Svetová Banka, 1995). V súlade s predpokladom, že vzdelanie hrá dôležitú úlohu v zlepšovaní produktivity pracovníkov, Rosen (1999) zdôrazňuje význam školenia pri ľudskom kapitále. Vzdelanie, odborná príprava a rozvoj hrajú dôležitú úlohu pri riešení hospodárskych cieľov krajiny a strategických a operačných cieľov podnikov. Stále rastúca globálna ekonomika založená na vedomostiach zvýšila potrebu školení a rozvoja zamestnancov v organizáciách a spoločnostiach.

1.1.3 Odborná príprava, tréning a rozvoj

Pod pojmom školenie sú myslené plánované aktivity zamerané na získanie vedomostí a zručností za účelom vykonania nejakej konkrétnej úlohy. Organizácie využívajú školenie na zlepšenie zručností, vedomostí a správania svojich zamestnancov a zamestnávateľov. Školenie súvisí s prácou, pretože sa zameriava na úlohy vykonávané v organizáciách (Erasmus, 2012). Rundel (2002) chápe výcvik ako akt posilnenia schopností človeka pre konkrétnu prácu. Kľúčovými cieľmi odbornej prípravy sú zlepšenie výkonu v práci, zabezpečenie splnenia požadovaných štandardov na vykonanie úloh a umožnenie zamestnancom obsadiť voľné pozície v organizáciách a tiež to zvýšiť zisk a úroveň služieb v organizáciách (Erasmus, 2019).

Coetzee, Botha, Kiley a Truman (2019) tvrdia, že zväčšenie zručností na pracovisku znamená, že aplikovaná kompetencia zamestnancov je podporená formálnym zlepšovaním ich schopností, vedomostí a zručností pomocou formálneho vzdelávania a neustáleho rozvoja. Kvalifikovaná pracovná sila hrá hlavnú úlohu v globálnej konkurencieschopnosti. Greyling (2001) definuje rozvoj schopností ako situáciu, v ktorej sú zamestnanci schopní v ich pracovnom prostredí prostredníctvom ponuky rôznych workshopov či možnosti študijného voľna. Rozvoj schopností a zručností je ďalej definovaný ako proces, pri ktorom sa jednotlivci podieľajú na rôznych aktivitách

na pracovisku, ktoré im následne umožnia sa učiť, aplikovať a vytvárať nové vedomosti. Osvojenie si konkrétnej zručnosti si vyžaduje pozitívny prístup a ochotu jednotlivca, ktorý sa zúčastňuje na aktivitách k tomu, aby sa naučil a zdieľal to čo sa naučil v minulosti s ostatnými na pracovisku. Pozitívny prístup vytvára prostredie, ktoré pomáha jednotlivcom a je inkluzívne a vedie ich k tomu, aby lepšie fungovali a pracovali s ostatnými (White, 1998).

Grobler, Wörnich, Carrel, Elbert a Hatfield, (2006) uvádzajú, že existuje najmenej 9 dôvodov, ktoré podnecujú rozvoj manažérov a riadenie ľudí. Dôvody sú nasledujúce:

1. Zamestnanci môžu pracovať pod úrovňou požadovaných minimálnych štandardov z dôvodu nedostatku potrebných zručností. Takíto zamestnanci potrebujú školenia zamerané na zlepšenie ich výkonnosti.
2. Technologické zmeny a nové inovácie vo výrobe tovaru a poskytovanie služieb si vyžaduje neustálu aktualizáciu zručností.
3. Neustále sa meniace právne, technické a sociálne prostredie ovplyvňuje spôsob, akým manažéri a odborníci každodenne vykonávajú svoje úlohy. Zručnosti a znalosti ľudí, ktorí sa neprispôbujú zmenám sa stávajú neaktuálnymi.
4. Organizácie zamestnávajú nových zamestnancov každý deň. Novo zamestnaní a povýšení zamestnanci nemajú vždy potrebné zručnosti plniť svoje nové povinnosti. To si vyžaduje potrebné školenia.
5. Je potrebný rozvoj vzdelávania a odbornej prípravy pre úspešné plánovanie. Zamestnanci musia absolvovať školenie, aby sa mohli učiť nové zručnosti, ktoré im umožnia plniť si úlohy a zapíňať voľné pracovné miesta v organizáciách.
6. Vzdelávania a odborná príprava zvyšuje osobný rast a efektívnosť organizácie.
7. Vzdelávania a odborná príprava hrá významnú úlohu pri riešení organizačných výziev akými sú neefektívny výkon, nízka produktivita či zlé poskytovanie služieb.
8. Vzdelávania a odborná príprava podporuje zamestnateľnosť určitých skupín. Vláda finančne podporuje spoločnosti, mimovládne organizácie a komunitné organizácie k tomu aby zaviedli programy rozvoja zručností. Tieto programy pomáhajú nezamestnaným pri získavaní zručností, ktoré im umožnia vstúpiť trhu práce alebo na založenie vlastného podniku.

9. Vzdelávania a odborná príprava urýchľuje rovnosť pri zamestnávaní (Grobler et al., 2006).

Vyššie uvedené definície pojmov ukazujú rôzne prístupy, ktoré ekonómovia používajú v snahe definovať a pochopiť ľudský kapitál. Ďalšia časť vysvetľuje rôzne prístupy k ľudskému kapitálu.

1.2 Prístupy ku konceptu ľudského kapitálu

Porovnanie rôznych chápaní pojmu „ľudský kapitál“ ukazuje, že v zásade existujú dva prístupy k jeho definovaniu a to mikroekonomické a makroekonomické prístupy.

1.2.1 Mikroekonomický prístup

Tento prístup sa delí na manažérsky a obchodný prístup. Pod pojmom manažérsky prístup, Sum (2010) odhaľuje, že existuje široké použitie ľudského kapitálu, strategickej filozofie riadenia ľudských zdrojov a techniky v organizáciách. Manažérsky prístup popisuje ľudský kapitál ako katalyzátor, ktorý zlepšuje aktíva organizácie a zamestnancov s cieľom zvýšiť úroveň produktivity a udržať konkurenčnú výhodu (Schultz, 1971). Podľa Kucharcikovej (2011) sa pod manažérskym prístupom chápe ľudský kapitál ako nehmotný majetok spoločnosti, ktorý je súčasťou intelektuálneho kapitálu a trhovej hodnoty danej spoločnosti.

Schopnosť a pripravenosť súťažiť v globálnom meradle je nutná pre úspech, rast a konkurencieschopnosť organizácií. Organizácie sú spojením zamestnancov na plný úväzok, zamestnancov na dobu určitú a externých pracovníkov. Existuje rastúci trend smerom k flexibilným formám zamestnania, ktoré sú založené na kombinácií vzdelávania a práce. Príklady týchto foriem zahŕňajú nezávislých dodávateľov či špecializovaných subdodávateľov a pracujúcich z domu. Toto umožňuje zamestnancom mobilitu pri prechode z jednej organizácie do druhej a z jedného zamestnania k inému a možnosť pracovať naprieč geografickými hranicami. Tieto trendy sa vyvinuli v reakcii na požiadavky globálneho trhu, ktorý hľadá nové talenty na vytvorenie trhovej hodnoty pre podnik (Pease, 2015).

Neustále sa meniace trhové prostredie vedie organizácie k hľadaniu lepších spôsobov výroby s cieľom udržať si konkurencieschopnosť a zabezpečiť zákazníkom mimoriadne služby a hodnotu za ich peniaze (Kucharcíková, 2011). To si vynútilo potrebu merať vedomostné aktíva, ktoré organizácie vlastnia. Oceňovanie majetku

zahŕňa skúsenosti, organizačnú technológiu, vzťahy so zákazníkmi a profesionálne zručnosti. Navyiac tiež hardvér, softvér, databázy, právnu štruktúru organizácie, patenty, ochranné známky, logá, manuálne systémy a všetko, čo je súčasťou organizácie, a to, čo využíva na podporu produktivity zamestnancov a zlepšovanie ich vedomostných aktív (Bontis, 2001). Proces merania vedomostí zahŕňa riadenie znalostí. Znalostný manažment je manažérsky prístup, ktorý sa usiluje pokročiť v rozvoji, získavaní, distribúcii, implementácii a správe poznatkov v organizáciách.

Všetky tieto činnosti sa vykonávajú s cieľom zabezpečiť efektívnosť a účinnosť systému a konkurenčnú výhodu organizácie. Vedomostný manažment potrebuje odhodlanie a dôslednosť pri získavaní nových poznatkov zameraných na úlohy a ich distribúciu v celej organizácii a tiež ich začleniť do výrobkov, služieb a systémov (Nonaka a Takeuchi, 1995). Systémy, ktoré zaviedli organizácie na vývoj ľudského kapitálu majú vplyv na úroveň príjmov, produktivity jednotlivcov a národné hospodárstvo.

1.2.2 Makroekonomický prístup

Kucharčíková (2011) uvádza, že zvýšený ekonomický rast je jedným z hlavných cieľov jednotlivých vlád. Ekonomický rast je definovaný ako nárast reálneho národného príjmu. Vypočíta sa ako percentuálna zmena skutočného hrubého národného produktu alebo skutočného hrubého domáceho produktu (HDP) ročne (Boyes a Melvin, 1994). Hospodársky rast sa dosahuje rozsiahlym a intenzívnym využívaním výrobných faktorov. Rozsiahly rast je určený po prvé, kvantitou a kvalitou pracovnej sily. Množstvo závisí od veľkosti, veku a pohlaví obyvateľstva. Kvalita pracovnej sily závisí od školského vzdelávania, predškolského vzdelávania, odborného a ďalšie vzdelávania (Boyes a Melvin, 1994). Ďalej to tiež závisí od vytvárania pracovných príležitostí, efektívneho riadenia personálu a využitia pracovných síl vo všetkých úrovniach, na harmonických pracovných vzťahoch, pozitívnych postojoch a pracovnej etike. Po druhé, je určený tiež kvalitou a kvantitou kapitálu. Kapitál je rozdelený na fyzický kapitál; vyrobený kapitál, finančný kapitál, sociálny kapitál a ľudský kapitál (Mankiw a Taylor, 2011). Po tretie, hospodársky rast je určená úrovňou technologických znalostí, ktoré krajina má vo forme schopnosti využívať vedu, výskum a vývoj vo výrobných procesoch. Technológia je kombinovaná s kapitálom a prácou za účelom zabezpečiť efektívnu výrobu. Využitie technológie si vyžaduje dobre vyškolenú pracovnú silu. A

nakoniec, hospodársky rast určuje dostupnosť a využitia prírodných zdrojov (Mankiw a Taylor, 2011).

Určujúce faktory ekonomického rastu sa používajú určitým spôsobom. Spôsob, ktorým sa používajú, sa nazýva agregovaná produkčná funkcia. Existuje korelácia medzi celkovým množstvom práce (L), fyzickým kapitálom (K) a ľudským kapitálom použitým vo výrobnom procese a HDP krajiny.

$$GDP = f(L, K, H)$$

Lipsey a Chrystal (2007) ukazujú, že intenzívny rast sa týka HDP na obyvateľa. Kvalita, efektívnosť a spôsob, akým sú výrobné faktory použité všetky majú vplyv na intenzívny rast. Determinanty intenzívneho rastu pozostávajú z celkovej produktivity faktorov a technického pokroku. V súčasnej znalostnej ekonomike, ktorá sa vyznačuje rýchlo sa meniacimi technológiami a ich rozsiahlym využívaním a inováciami, hrá vzdelávanie kľúčovú úlohu. Pomáha technologickému pokroku, zlepšuje rast produktivity, a zvyšuje hodnotu ľudského kapitálu a ekonomický rast (Volejnikova, 2010). Človek je stelesnením ľudského kapitálu. Investovanie do ľudského kapitálu je kľúčom k ekonomickému rastu modernej ekonomiky (Oluwatobi, a kol .; 2016).

1.3 Ľudský kapitál a ekonomický rast

Prístupy k analýze faktorov, ktoré vedú k zvýšeniu rastu ekonomiky sa postupne menili. Na konci 19. storočia ako uviedol Marshall hralo vzdelanie dôležitú úlohu pri odhaľovaní nerozvinutých zručností u jednotlivcov, ktorí boli zamestnaní vo výrobe. Je to teda druh investície do človeka, superlatívny mechanizmus výroby a najväčšia produktívna mašinéria. Vzdelávanie ďalej podporuje distributívnu spravodlivosť zvyšovaním príjmov nekvalifikovaných pracovníkov a súčasne znižuje ich počet obmedzovaním výskytu tohto druhu práce. Vzdelávanie zvyšuje kvalitu vykonanej práce a podporuje výrobu. Práve z tohto dôvodu je ultimátna investícia akejkoľvek vlády investíciou do vzdelania (Marshall, 1873). Marshallove názory na investíciu do vzdelávania, ktorý je hlavným faktorom, ktorý prispieva k hospodárskemu rastu, boli prijaté a zahrnuté do teórie ekonomického rastu až po nejakom čase (Bailey a Eicher, 1994).

Známa Solowova neoklasická teória rastu bola vyvinutá v 50. rokoch 20. storočia. Solowov model rastu sa široko používa ako základná referencia pre literatúra o raste

a vývoji. Solowov model rastu tvrdí, že ekonomiky podmiennečne konvergujú k rovnakej miere príjmu, za podmienky, že majú rovnaké úrovne úspor, rastu pracovnej sily, rastu produktivity a odpisov. Solowov model nadväzuje na Harrod-Domarovu teóriu tým, že pridáva prácu ako druhý faktor, ktorý môže byť nahradený kapitálom a ktorý umožňuje technologické zmeny. Model predpokladá, že dochádza k znižovaniu výnosov aby sa mohli použiť tieto vstupy (Todaro a Smith 2015).

Neoklasická teória ekonomického rastu skúmala ekonomické prírastky pomocou výrobných faktorov ponuky. V tejto teórii rastu boli kapitál a práca považované za primárne výrobné faktory. Ich predpoklad bol založený na všeobecnej produkčnej funkcii. Celkový výstup (Y) je funkciou zásoby kapitálu (K) v ekonomike, to znamená hodín, ktoré stroj používa na výrobu (X) množstva a pracovná sila (L), čo sú hodiny práce za mesiac, vďaka ktorým je vyrobené Y množstvo.

$$Y = f(L, K)$$

Všeobecná produkčná funkcia bola vylepšená a stala sa z nej funkcia Cobb-Douglas. Táto funkcia určuje technologický vzťah medzi množstvami dvoch alebo viacerých vstupov, väčšinou fyzického kapitálu a práce, a množstvo výstupu, ktoré je možné týmito vstupmi vyprodukovať. Celkový výkon (Y) je funkcia pracovnej sily (L), fyzického kapitálu (K) a ďalších vstupov (A), a ukazuje koeficient elasticity práce a kapitálu, konštantný medzi 0 a 1.

$$Y = f(L, K, A)$$

Ďalej Solow vnímal technológiu ako kľúč k exponenciálnemu rastu, ktorý je nezávislý od ostatných výrobných faktorov. Solow navyše tvrdil, že trvalé zvyšovanie úrovne ekonomického rastu je výsledkom technologického pokroku, a nie miery úspor v krajine. V Solowovom modeli výstup (Y) je funkciou práce (L), kapitálu (K) a technologického pokroku (t).

$$Y = f(L, K, t)$$

Výsledkom Solowovej práce bolo vytvorenie účtovníctva rastu. Podľa Solowovho modelu je možné akékoľvek zvýšenie hrubého národného produktu, ktoré je možné priradiť ku krátkodobej úprave stavu kapitálu alebo práci, priradiť k takzvanému tretiemu faktoru, ktorý je známy ako takzvané reziduum. Toto je zodpovedné za asi 50% historického rastu v priemyselných krajinách. Tento model pripisoval veľké

zvýšenie ekonomického rastu exogénnemu alebo nezávislému procesu technologického pokroku. Preto sa model stal známy ako exogénny model (Todaro a Smith, 2015). V príspevku, ktorý Solow predstavil v roku 1957, s využitím amerických údajov za obdobie rokov 1909 až 1949 zistilo, že rast kapitálu a obyvateľstva predstavoval asi 12,5% zmeny vo výrobné funkcii. Solowov model nedokázal vysvetliť zdroj asi 87,5% rastu produkcie. Model nedokázal vysvetliť reziduum, čo je ľudský kapitál, ktorý bol aktívnou zložkou ekonomického rastu (Gisanabagabo, 2006).

V následnosti na nedostatočne vysvetlené reziduum, boli začaté nové výskumy, ktoré vytvorili napríklad Schultz (1960, 1971) alebo Becker (1964). Tieto sa venovali najmä faktorom, ktoré rozhodne ovplyvňujú ľudský kapitál a jeho dôležitosť, Toto viedlo k literatúre, ktorá sa zaoberala ľudským kapitálom a odborným vzdelávaním na pracovisku. Nový rast poskytol teoretický rámec, ktorý sa mohol použiť na pretrvávajúci rast HDP, ktorý bol ovplyvnený systémom, ktorý reguloval vnútorné procesy produkcie, viac než silami, ktoré boli zvonku tohto systému. Výsledkom tohto bolo vysvetlené reziduum, ktoré bolo objavené v Solowovom modeli. Bolo ukázané, že veľkou časťou ekonomického rastu je ľudský kapitál. Endogénny rast a účtovnícke teórie použili kumuláciu ľudského kapitálu v ich empirických analýzach a pomocou neho vysvetlili zvyšovanie ekonomického rastu. Napriek tomu však bola teoretická expozícia nedostatočná na vysvetlenie toho ako investície do vzdelania prispievajú k ekonomickému rastu. Jednoznačný súhlas bol s faktom, že vzdelanie je dôležité, avšak vzdelanie a endogénny ľudský kapitál boli do rastových modelov v 80. rokoch zaradené len formálne (Bailey a Eicher, 1994).

V 80. rokoch 20. storočia boli vytvorené nové endogénne teórie rastu, a tieto tvrdili, že akumulácia ľudského kapitálu je kľúčovým prispievateľom k ekonomickému rastu. Findlay a Kierzkowski (1983) formuloval prvý model, ktorý zahŕňal endogénne akumulácia ľudského kapitálu. Produkčná funkcia bola rozšírená o ľudský kapitál. Táto funkcia bola teraz funkciou výstupu (Y), úrovne technika a technológie (A), pracovný (L) kapitál (K) a ľudský kapitál (H).

$$Y = f(A, L, K, H) \quad 5$$

Ďalej Findlay a Kierzkowski (1983) zaznamenali dôležitosť zásob ľudského kapitálu pri ovplyvňovaní konkurencieschopnosti, komparatívnej výhode a systéme obchodu. Potom Romer (1986) vyvinul model rastu, ktorý zahŕňal ľudský kapitál ako exogénny

faktor. Práca ekonómov v tomto období jasne nevysvetlila druh kapitálu, ktorý prispieva k hospodárskemu rastu.

Potom pribúdala teoretická a empirická literatúra - analýza úlohy technologických zmien a ľudského kapitálu pri konkurencieschopnosti a hospodárskom raste. Od polovice 80. do začiatku 90. rokov štúdie Lucasa (1988), Romera (1989) a Mankiwa (1992) ukázali, že úroveň vzdelania, veľkosť vzdelanej pracovnej sily (Romer, 1986, 1989, 1990), počet vydaných patentov (Grossman a Helpman 1991; Judd 1985) a výšky výdavkov na súkromné a verejné výskumné činnosti v súkromnom a verejnom sektore má vplyv na rast príjmu krajiny, jej systémov a rozsah obchodu. Nový model rastu ukázal, že produkčnú funkciu ovplyvňuje endogénna práca, kapitál a vzdelávanie prostredníctvom zlepšovania kvality kapitálu, pracovnej sily a lepšej infraštruktúry. Zvýšenie ponuky vzdelávania a rozvoja zručností má multiplikačný účinok na ekonomický rast. Ľudský kapitál je kľúčovým faktorom rozsiahleho rastu (Kucharčíková, 2011).

1.4 Teória ľudského kapitálu

Ťažiskom teórie ľudského kapitálu je, že sa investuje do ľudských zdrojov s cieľom zvýšiť produktivitu a príjmy. Marshall, King a Briggs (1980) odhaľujú, že kľúčové aspekty pri rozhodovaní o investíciách do vzdelávania sú:

1. očakávané zvýšenie zárobkov spojených so získanou kvalifikáciou;
2. náklady na investovanie do vzdelávania, najmä náklady na príležitosť prenasledovania iných; a
3. schopnosť a vek.

Investície do ľudského kapitálu ukazujú, že v očakávaní budúcich výnosov sú zapojené náklady. Náklady vynaložené na akumuláciu vzdelávania zahŕňajú priame náklady, ako sú školné, učebnice, internát a cestovné náklady. Existujú aj nepriame náklady, napríklad príjem a práca či skúsenosti stratené v procese získavania ľudského kapitálu. Jednotlivci musia zvyšovať rozdiely medzi prínosmi práce a ďalším štúdiom (Becker, 1964). Jednotlivci vo všeobecnosti vstupujú na trh práce po absolvovaní určitého stupňa vzdelania a pracujú až do veku 65 rokov. To znamená že ak jednotlivec vstúpi na trh práce po ukončení stredoškolského štúdia, bude mať okolo 18 rokov, zatiaľ čo po dokončení vysokoškolského vzdelávania; bude mať asi 22 rokov. Toto

všetko je však závislé na jednotlivých krajinách a stupňoch vzdelania. Ak sa jednotlivec sa rozhodne pre vysokoškolské vzdelávanie, bude to niekoľko rokov ušlého príjmu (Barker, 2015).

Miera návratnosti vzdelávania sa delí na súkromnú a sociálnu alebo verejnú mieru návratnosti. Súkromná návratnosť sa zameriava na náklady, ktoré jednotlivec vynaloží na získanie vzdelania a výhody, ktoré pravdepodobne získa vo forme zamestnanosti, lepších zárobkov, povýšenia v práci a tak podobne, ako výsledok vzdelávania. Sociálna návratnosť sa zameriava na náklady, ktoré vzniknú vládam kvôli výdavkom na vzdelávanie, výskum a vývoj a tiež na to, aby bolo vzdelanie prístupné. Týka sa to výhod, ako je zníženie kriminality, zlepšenie zdravia, znižovanie chudoby, vysoká úroveň vzdelanostného stavu krajiny a lepšej účasti občanov na raste a produktivite krajín a rastu hospodárstva (Hanushek a Wößmann, 2007)

Návratnosť investícií do ľudského kapitálu sa určuje podľa počtu ekonomicky aktívnych rokov jednotlivca. Jednotlivec je ako firma, ktorá produkuje ľudský kapitál, ktorý spája surové schopnosti, nasadenie, čas a počet rokov potrebných na získanie kvalifikácie. Čas a suroviny podliehajú obmedzeniam, pretože množstvo peňazí investovaných do vzdelania sa zvyšuje a zvyšuje sa aj množstvo získaného ľudského kapitálu. Budovanie ľudského kapitálu je proces, ktorý prebieha v priebehu času. Očakávaný dôchodkový vek pracovníka je 65 rokov. Za tohto predpokladu, ak osoba naďalej investuje do ľudského kapitálu, zostávajúce roky na získanie výnosov sa znižujú. Preto je návratnosť investícií do ľudského kapitálu vyššia keď je získaná v rokoch, keď je človek mladý a ekonomicky aktívne a nižšia v pokiaľ je získaná neskôr v živote (Marshall et al., 1980).

Jednotlivci, vstupujú na pracovný trh s určitým stupňom vzdelania a kvalifikácie. Tento stupeň vzdelania umožňuje jednotlivcovi získať miesto na trhu práce a teda sa zamestnať. Avšak ani toto vzdelanie jednotlivcov väčšinou nepripraví na znalosti a zručnosti, ktoré budú na tomto trhu práce potrebné. Toto je pravdepodobne dôvod, ktorý núti ľudí pokračovať v investíciách do ľudského kapitálu vo forme vzdelávania na pracovisku a získavania pracovných skúseností aj keď je už jednotlivec na trhu práce (Becker, 1964). Odborné vzdelávanie na pracovisku sa od formálne štruktúrovaných aktivít ako sú stáže či podobné programy tak ako aj od procesov ako sú vzdelávacie skúsenosti (Mincer, 1993). Na rozdiel od vzdelania na vyšších študijných inštitúciách, kde sa študenti zúčastňujú hodín a píšú testy či skladajú iné skúšky, odborné

vzdelávanie na pracovisku prebieha potichu, napríklad prostredníctvom konverzácií medzi skúseným a novým zamestnancom či keď novší zamestnanec zastupuje za niekoho s väčšími skúsenosťami. Nie je tak jednoduché si všimnúť priamo kedy je skúsenosť či schopnosť prenesená na nejakého pracovníka (Marshall, 1980).

Becker (1964) tvrdí, že tréning na pracovisku sa dá rozdeliť do dvoch kategórií a to na všeobecný tréning a na špecifický tréning. Všeobecný tréning je imperatívny a potrebný vo všetkých odvetviach a zahŕňa aj veci ako je schopnosť písať, počítať, čítať interpretovať a implementovať dané inštrukcie. Špecifický tréning sa sústreďuje na konkrétnu schopnosť, ktorá je nutná na vykonanie danej konkrétnej úlohy alebo povolania. Tento druh schopnosti je väčšinou špecifický pre dané odvetvie.

Rozdiel v odlišnostiach vo výcviku poukazuje na ich vplyv na príjmy a zamestnanosť na trhu práce (Schultz, 1961). Je pravdepodobné, že firma zvýši príjem zamestnanca v súlade s hodnotou, ktorú pripisuje produktivite daného zamestnanca, ktorý dostal školenia. Ak by zamestnávateľ ponúkol nižšie zvýšenie zárobkov, existuje a nebezpečenstvo, že zamestnanca môžu odlákať konkurenti v tomto odbore, ktorí mu môžu dať lepšiu platu a ťažiť z tréningu, ktorý zamestnanec dostal v predošlom zamestnaní. V boji proti tomu majú zamestnávatelia tendenciu dávať svojim zamestnancom podpisovať zmluvu, ktorá ich na určitú dobu zaväzuje k danému zamestnávateľovi. Týmto spôsobom môže zamestnávateľ využívať školenie, ktoré zamestnancovi poskytol. V prípadoch, keď firma neposkytuje alebo nehradí všeobecné školenie si ho platí sám zamestnanec. Zamestnanec si hradí náklady na školenie tým, že pracuje na viacerých pracovných miestach, ktoré poskytujú príležitosť učiť sa a získať všeobecné zručnosti (Marshall a kol., 1980). Ak nekvalifikovaný pracovník nedostane školenie, jeho úroveň produktivity pravdepodobne zostane rovnaká počas celého jeho pracovného života. Zárobok pracovníka sa zvyšuje s absolvovaním školenia (Schultz, 1961).

1.5 Meranie rozvoja ľudského kapitálu

Meranie ľudského kapitálu môže slúžiť na mnoho rôznych účelov napríklad aby sme lepšie porozumeli, čo podporuje ekonomický rast krajiny, aby sme vedeli zhodnotiť či je rast ekonomiky dlhodobo udržateľný alebo aby sme mohli zmerať výstupy a produktivitu v odvetví vzdelávania. Množstvo spôsobov merania napovedá, že by bolo nutné zaviesť jednotný spôsob, pretože nie je možné porovnať výsledky

jednotlivých indexov v rámci krajín a ani medzi krajinami. Existuje šesť hlavných meradiel ľudského kapitálu, z ktorých každá pokrýva najmenej 130 krajín. Tieto merania sa dajú rozdeliť na dva odlišné typy: peňažné a indexové. Dve peňažné verzie sú verzie Svetovej banky (Lange et al., 2018) a Programom OSN pre životné prostredie (Managi a Kumar et al., 2018). Štyri verzie indikátorov poskytuje ústav o zdravotných ukazovateľoch a hodnotení na University of Washington (Lim et al., 2018), Rozvojový program OSN (UNDP, 2019), Svetová banka (Medzinárodná banka pre obnovu a rozvoj a Svetová banka, 2018) a Svetové ekonomické fórum (Svetové ekonomické fórum, 2017).

Meranie ľudského kapitálu môže slúžiť na rôzne účely, pretože ľudský kapitál je kľúčovým ukazovateľom súčasného a budúceho potenciálu krajiny a jej jednotlivcov. Vo väčšine krajín je ľudský kapitál najväčšou formou bohatstva. V iných, kde sú prírodné zdroje najväčšou formou bohatstva, ľudským kapitál je často rastúcim zdrojom bohatstva (Lange et al., 2018; Managi a Kumar, 2018). Krajiny s relatívne mladou populáciou môžu mať významné výhody oproti starším krajinám populácie z dlhodobejšieho hľadiska. V kontexte trvalo udržateľného rozvoja môžu merania ľudského kapitálu pomocou niektorej z techník zistiť, ako dobre krajina spravuje svoje celkové národné bohatstvo, za účelom posúdenia jeho dlhodobej udržateľnosti. Existujú peňažné aj nepeňažné, vrátane subjektívnych, dôsledky úrovne ľudského kapitálu (Dolan et al., 2008). Najnovšie sa ľudský kapitál často používa na informovanie diskusií, ktoré sa chcú zamerať na detailnejšie ukazovatele než je HDP, pretože distribúcia ľudského kapitálu medzi domácnosťami a jednotlivcami a neekonomické výhody plynúce z investície do ľudského kapitálu patria medzi rozhodujúce určujúce faktory kvality života ľudí (Stiglitz a kol., 2010).

Jednotlivé spôsoby merania ľudského kapitálu sa všetky líšia aspoň v niektorých oblastiach. Organizácie, ktoré tieto merania zabezpečujú vydávajú každoročne, prípadne pravidelne v určitých intervaloch správy, ktoré ukazujú ako sú na tom jednotlivé krajiny. Tieto organizácie získavajú dáta často z národných štatistických úradov jednotlivých krajín alebo tiež z vlastných pobočiek v týchto krajinách. Jedny z najznámejších indexov, ktoré zoraďujú krajiny do určitého poradia sú Index ľudského kapitálu, ktorý vypočítava Svetová Banka a Index ľudského rozvoja, ktorý vypracúva UNDP.

UNDP vypočítava svoj index pomocou vzorca:

$$UN\ HDI = (I_{Health} * I_{Education} * I_{Income})^{1/3}$$

kde jednotlivé zložky sú tri normalizované dimenzované indexy a každý z nich má definované určité minimum alebo maximum. Každý z jednotlivých indexov sa počíta ako

$I = \text{skutočná hodnota} - \text{minimálna hodnota} / \text{maximálna hodnota} - \text{minimálna hodnota}$.

Tieto tri dimenzie, ktorými sú zdravie, vzdelanie a príjem majú pri výpočte rovnakú váhu a teda je jasné, že všetky tri zložky sú pri výpočte rovnako dôležité a tento index by mal odrážať skutočnú súčasnú hodnotu a stav krajiny (UNDP, 2021). Niektoré iné indexy, ako napríklad vyššie spomenutý index Svetovej Banky, sa odlišujú pretože berú od úvahy, do akej miery môže zdravie a vzdelanie ovplyvniť potenciálnu produktivitu.

Svetová Banka vypracúva Index ľudského kapitálu. Tento ponúka definíciu ľudského kapitálu a kvantifikuje to, ako prispieva zdravie a vzdelanie na produktivitu budúcej generácie pracovníkov. Krajiny ho môžu použiť na zhodnotenie koľko príjmu strácajú kvôli medzerám v ľudskom kapitále a o koľko rýchlejšie môžu tieto straty premeniť na príjmy pokiaľ začnú jednať rýchlo. Medzi premenné, ktoré Svetová Banka do svojich výpočtov používa patrí: pravdepodobnosť, že narodené dieťa prežije, hranica celého prežitia, zvýšenie produktivity o každý dodatočný rok strávený v škole, očakávané budúce vzdelanie, hranica ukončeného vzdelania, odhadovaná návratnosť produktivity na jednotku v každom zdravotnom indikátore, očakávané budúce zdravie a hranica kompletného zdravia (World Bank, 2020). Na základe týchto jednotlivých zložiek je možné vidieť, že Svetová Banka meria ľudský kapitál budúcej generácie, ktorý je množstvo ľudského kapitálu, ktoré dieťa narodené dnes môže očakávať, že dosiahne s prihliadnutím na možný risk zlého zdravia a vzdelania, ktoré je v súčasnosti v krajine kde toto dieťa žije. Tento index preto ukazuje ako investície do zlepšenia vzdelania a zdravia ovplyvnia produktivitu budúcich generácií pracovníkov (Liu a Fraumeni, 2020).

Tieto indexy ukazujú, že v rámci krajín BRICS, je už niekoľko rokov Juhoafrická republika hodnotená vždy na najnižšom mieste. V nasledujúcich kapitolách sa budem venovať rozvoju ľudského kapitálu v jednotlivých krajinách – Číne, Indii a Juhoafrickej republike a na ilustráciu stavu ich ľudského kapitálu budem používať práve index Svetovej Banky, ktorý je jedným z najrozšírenejších indexov a tiež sú zložky používané

pri jeho výpočte komplexnejšie a berú v úvahu viac aspektov v rámci vzdelávania než index UNDP.

2 Rozvoj ľudského kapitálu v krajinách BRICS

Podľa Indexu ľudského kapitálu Svetovej Banky sa v roku 2020 Čína umiestnila na 45. mieste, India na 117. mieste a Juhoafrická republika na 136. mieste. Historicky sa Juhoafrická republika vždy umiestnila na nižších priečkach než ostatné dve krajiny, pričom všetky 3 krajiny spadajú medzi krajiny s nižším stredným príjmom. Keď sa BRICS krajiny začali dostávať do povedomia výskumníkov, hlavnými predmetmi výskumu bolo, čo spôsobuje tak rýchly ekonomický rast týchto krajín. Keďže tieto krajiny majú bohaté ľudské zdroje ich vlády sa riadili politikami rozvoja ľudských zdrojov za účelom získania demografickej dividendy. V tejto kapitole sa budem snažiť analyzovať úlohu ľudského kapitálu v ekonomickom raste týchto krajín a to najmä z pohľadu vzdelania.

2.1 Čína

V tejto kapitole sa budem venovať vývoju čínskeho vzdelávacieho systému a jeho súčasným stavom. O tomto vzdelávacom systéme môžeme nájsť záznamy už od 16. storočia pred našim letopočtom. Rozvíjal sa tisícky rokov. Po dynastii Han, ktorá bola od roku 206 pred našim letopočtom až po 220 nášho letopočtu, bola najdôležitejšia konfuciánska kultúra ako determinant ideológie Číny. Moderné západné vzdelávanie bolo predstavené počas neskorého obdobia Qing dynastie, ktorá bola pri moci od 1840 do 1912. V moderných časoch, sa Čína učila pokročilým skúsenostiam vo vzdelávacom systéme zo Spojených štátov Amerických, Japonska či Nemecka. Po založení Čínskej ľudovej republiky bol starý vzdelávací systém reformovaný a reorganizovaný vládou a prispôbosený vzdelávaciemu modelu Sovietskeho zväzu. Až po niekoľkých reformách Čína vytvorila nový vzdelávací systém, ktorý slúžil na to aby zlepšoval podmienky národa a jeho potreby. V súčasnosti je vzdelávací systém riadený vzdelávacím systémom, ktorý spadá pod vládu a riadi ho Ministerstvo vzdelávania. Všetci občania musia navštevovať školu aspoň 9 rokov, toto je povinná školská dochádzka a je financovaná vládou. Povinná školská dochádzka pozostáva zo 6 rokov základnej školy a následne 6 rokov strednej školy, ktorá je rozdelená na 3 roky nižšej a 3 roky vyššej strednej školy. Zákony v Číne, ktoré regulujú školský systém

sú napríklad Regulácia akademických titulov, Zákon povinnej školskej dochádzky, Učiteľský zákon či Zákon sekundárneho vzdelávania (Chow, 1989).

2.1.1 Historický vývoj

Staroveký vzdelávací systém mal výrazný vplyv na čínsku spoločnosť. Pomohol tvarovať intelektuálny, politický aj kultúrny rámec v Číne, zlepšiť kvalitu vedúcich pracovníkov ale tiež pomohol zlepšiť a rozvíjať národnú kultúru a vzdelanie. Počas dlhej histórie bol tento vzdelávací systém založený na skúšaní a testoch. Tento systém a problémy spojené s ním boli ovplyvnené týmto najstarším vzdelávacím systémom. Tento systém skúšania však ovplyvnil mnohé štáty v Ázii – najmä vo východnej. Prebrali ho krajiny ako Japonsko či Kórea, a podľa Číny si postavil vlastný vzdelávací systém aj Vietnam. V 19. storočí tradičný čínsky systém ovplyvnil tiež vzdelávanie v Indii a následne boli podobné vzdelávacie systémy zavedené aj v Spojenom kráľovstve a iných Západných krajinách (Têng, 1943).

Učenie sa od sovietskeho vzdelávacieho systému bolo veľmi dôležitým bodom v histórii čínskeho vzdelávania a malo naň veľký vplyv. Malo tiež veľký vplyv na reorganizáciu čínskeho vzdelávacieho systému. Imperiálny skúšobný systém bol zrušený v roku 1905. V tomto období bolo veľmi populárne štúdium v zahraničí – krajiny ako Japonsko a Spojené štáty boli jednými z najobľúbenejších destinácií. V tomto období sa tiež začal rozširovať sovietsky vplyv. Ako informácie o Októbrovej revolúcii boli donesené čínskemu ľudu, tak sa rozširovalo aj povedomie o vzdelaní. Potom ako prišla k moci čínska vláda v roku 1949, čelila Čínska komunistická strana niekoľkým problémom. Tými boli napríklad ako poskytnúť primárne vzdelanie pre širokú spoločnosť a taktiež ako poskytnúť sekundárne a terciárne vzdelanie pre vybraných ľudí. Tieto stupne vzdelania tiež museli byť cenovo dostupné a čínska ekonomika si ich musela dovoliť, a tiež museli zodpovedať požiadavkám národa. Centrálna vláda tak implementovala program, ktorým sa učila od Sovietskeho zväzu, ktorý bol v tej dobe spojencom Číny (Pepper, 1990).

Rozšírenie vplyvu Sovietskeho zväzu vo vzdelávaní sa odrážal najmä v preklade teoretických prác a učebníc Sovietskeho zväzu a taktiež v tom, že Čína požívala sovietskych expertov, aby pôsobili ako konzultanti na vzdelávacích inštitúciách. Podľa sovietskeho modelu boli zavedené nové školy a niektoré školy sekundárneho vzdelávania. Veľké množstvo študentov bolo posielaných do Sovietskeho zväzu aby

tam absolvovali svoje štúdium v zahraničí. Čína tiež reorganizovala svoje univerzity. Hlavným dôvodom tejto reorganizácie bolo zlepšiť vzdelávací systém, aby bol schopný pokryť potreby ekonomického stavu Číny. V rokoch 1952 a 1953 Centrálné ministerstvo vzdelávania reorganizovalo vyššie vzdelávacie inštitúcie podľa modelu Sovietskeho zväzu do 2 kategórií. Prvou boli všeobecné univerzity, ktoré mali len dva odbory a to takzvané slobodné umenie a vedu. Druhú skupinu univerzít tvorili špecializované univerzity, ktoré mali mnoho rozličných oborov, akými boli napríklad poľnohospodárstvo, medicína, vzdelávanie, financie a ekonomika či právo, jazyky a športy. Predtým než nastalo toto rozdelenie univerzít bolo viac ľudí, ktorí študovali umenie než tých, ktorí študovali na technických univerzitách a ešte menej tých, čo študovali vzdelávanie. Je dôležité poznamenať, že počet univerzít ale aj počet študentov, ktorí ich študovali bolo obmedzené. Toto spôsobovalo to, že vzdelanie sa neprispôbilo národnej ekonomike a štát ho tiež nebol schopný dostatočne financovať. Navyše rozdelenie vysokých škôl bolo v rámci regiónov veľmi nerovnomerné. Väčšina univerzít bola umiestnená v prímorských oblastiach a veľkých mestách a iba veľmi málo ich bolo v nerozvinutých oblastiach. Po reorganizácii sa znížil počet univerzít v Číne z 211 na 182, pričom 14 univerzít bolo všeobecných, 39 industriálnych, 31 normálnych a 29 poľnohospodárskych a lesníckych. 29 bolo tiež medicínskych univerzít, 4 politologické, 4 finančné, 15 univerzít zameraných na umenie, 8 jazykových, 5 športových a 2 univerzity pre národné minority. Aj napriek určitým reformám sa stále nevyriešil problém zlého rozloženia univerzít v rámci regiónov. Tento problém je dodnes jedným z hlavných dôvodov, prečo je ťažké vyriešiť nerovnomernosť rozdeľovania financií a tiež dosahovania nových možností v Číne. Navyše bol tiež reorganizovaný tradičný čínsky vzdelávací systém tak aby znižoval problémy so zamestnanosťou a to najmä pre tých, čo študovali univerzity zamerané na umenie. Postupne bola zavádzaná možnosť odborného tréningu a školenia aby sa ľudia mohli priamejšie zapojiť do technických prác, ktoré boli nutné pre celkové ekonomické zlepšovanie krajiny (Weiqian a Zhengzhong, 2000).

Navyše tiež podľa sovietskeho modelu zaviedli v Číne jednotné výučbové plány, sylaby a učebnice pre každý z odborov. Všetky univerzity museli vytvárať a prispôbovať svoje učebné plány podľa sylabu, ktorý bol vytváraný centrálnou vládou. Každá vysoká škola tiež musela zaviesť tímy učiteľov a výskumníkov, ktorí dohliadali na to, či sa vyučuje podľa plánu. Títo členovia pracovali spoločne, aby pripravili plány výučby

a tiež sa zúčastňovali kurzov iných vyučujúcich aby tak zabezpečili integráciu potrebného plánu do praxe (Pepper, 1990). Každý kurz, ktorý bol vyučovaný jednotlivými učiteľmi bol prostriedkom na dosiahnutie celkových plánov a cieľov, pretože všetci vyučovali podľa zadaných plánov. Bez vedenia, organizácie a kolektívnych aktivít vo vyučovacom oddelení, ktoré dohliadalo na plnenie plánu, by bolo ťažké dosiahnuť očakávaný výsledok (Pepper, 1990).

Od konca 50. rokov 20. storočia sa zvyšovali spory medzi vládami Číny a Sovietskeho zväzu a v roku 1960 sa Sovietsky zväz rozhodol stiahnuť viac ako 1400 sovietskych expertov, ktorí pracovali v Číne, ukončil množstvo bilaterálnych zmlúv, čo spôsobilo obrovské straty v čínskej ekonomike. Pozitívne však bolo, že počas procesu učenia sa zo sovietskej skúsenosti, bol v Číne reformovaný systém vzdelávania. Čínska vláda zaviedla post-sekundárny vzdelávací systém, ktorý rozšíril celé sekundárne vzdelávanie a zlepšil dovtedajšiu nerovnomernosť medzi nedostatkom špecializovaných pracovníkov a ich potrebou v spoločnosti. Celá táto skúsenosť poskytla základy budúceho vzdelávacieho systému v Číne.

Toto obdobie však prinieslo aj mnoho negatív. Čína priamo skopírovala sovietsky vzdelávací systém, bez toho, že by ho dostatočne analyzovala a prispôbila svojej krajine a potrebám svojich obyvateľov. Kvôli tomuto vznikali problémy ako nerovnomerný rozvoj vyššieho vzdelávania, obmedzené kapacity a možnosti jednotlivých fakúlt a zbytočné nevyužívanie zdrojov, ktoré boli alokované pre vzdelávanie. Univerzity, ktoré vznikli v 30. rokoch a mali poskytovať všeobecné vzdelávanie boli po reorganizácii rozdelené na univerzity, ktoré ponúkali len jeden druh vzdelania a stratili tak svoje výhody. Problémom tiež bolo, že mnoho špecializovaných univerzít vyučovalo na veľmi malej škále a hlavne s nízkou efektívnosťou, čo viedlo k opakovaniu jednotlivých oborov a následne to spôsobilo problémy v ďalšom rozvoji vyššieho vzdelávania v Číne. Tieto faktory boli hlavnými dôvodmi, ktoré viedli k reformám 80. rokov (Hu, 2009).

Model podľa Sovietskeho zväzu teda priniesol hlavne veľkú mieru centralizácie a jednotnosti, ktorý spôsobil, že vláda zaviedla výučbový model pre všetky obory. Celý tento spôsob vyučovania a školského systému spôsobil, že akademický výskum sa stal veľmi limitovaným a neflexibilným a znížil kreativitu a autonómnú schopnosť sa učiť u študentov, čo sú problémy, ktoré v Číne pretrvávajú dodnes.

Významným míľníkom pre čínsky vzdelávací systém bola proti pravícová kampaň a kultúrna revolúcia. Pri snahe zaviesť nový plán v Čínskej komunistickej strane, sa k tomuto plánu vyjadrovali aj vzdelanci a médiá. Po čase však vláda začala tieto ohlasy potláčať a zaviedla takzvanú proti pravícovú kampaň. V tejto zahynulo množstvo ľudí a začala dlhodobá diskriminácia. Deti ľudí, proti ktorým bola táto kampaň vedená boli diskriminované ako v školách tak aj pri zamestnaní. Táto kampaň poškodila najmä vzdelávanie na stredných a základných školách a spôsobila nedostatok prostriedkov na vzdelávanie. Okrem toho množstvo študentov a intelektuálov sa viac nemohlo zúčastňovať výskumov a nemohli ani učiť. Následne v druhej polovici 60. rokov prišla kultúrna revolúcia, ktorá v tej dobe zničila čínsku ekonomiku a spoločnosť. Znova nastalo obdobie diskriminácie a utláčania a čínske školstvo zaznamenalo obdobie stagnácie. V tomto období bola väčšina škôl uzavretých, a aj keď sa základné a stredné školy postupne otvorili, univerzity prestali prijímať študentov až do 1970 (Andreas, 2009, s 166). Počas kultúrnej revolúcie nastalo bezprecedentné prenasledovanie intelektuálov, ktorí boli označovaní za pravičiarov a boli týraní. Často boli posielaní vykonávať manuálnu prácu a toto obdobie spôsobilo výrazný nedostatok vzdelaných ľudí, čo sa nedalo vyriešiť v krátkom období (Baidu , 2014). Na druhej strane však počas tohto obdobia bolo výrazne vyvinuté základné vzdelávanie – pred týmito udalosťami menej než 50% detí absolvovalo základnú výuku, pričom po nich prešli základným vzdelaním takmer všetky deti. Zvýšili sa tiež možnosti vzdelania pre deti z vidieku (Andreas, 2009, s. 167).

Od Otvorenia Číny v roku 1978 sa čínske vzdelávanie vyvíjalo po viac než 40 rokov. Najprv nastali reformy, ktoré sa snažili o modernizáciu čínskeho vzdelávania, ktoré prebiehali od 1977 do 1985. Boli obnovené prijímacie skúšky na vysoké školy, ktoré boli predtým pozastavené a aj keď sa najprv na tieto školy dostalo len malé percento ľudí, kvôli nedostatočnému vzdelaniu, inšpirovalo to mnoho ľudí, ktorí sa chceli na vysokú školu dostať a každý rok sa k týmto prijímacím skúškam hlásili milióny ľudí (Baidu, 2014). Ďalšie reformy prebiehali medzi rokmi 1985 a 1989, kedy bola zavedená povinná 9 ročná školská dochádzka. Spravovanie škôl bolo preložené na regionálne vlády. Vláda tiež rozšírila autonómiu vyšších vzdelávacích inštitúcií a reformovala systém prijímania študentov vysokých škôl. Na začiatku 90. rokov prijala čínska vláda niekoľko protichodných zákonov a politík ako napríklad vojenský výcvik pre univerzitných študentov, ktorý spôsobil pokles počtu prihlásených študentov na

univerzitách (Hua, 2008). Ďalšia vlna reforiem prišla na začiatku 90. rokov, kedy sa čínske školstvo rozvíjalo podľa dvoch základných charakteristík. Jeden smer bol takzvaný „veľký krok vpred“, ktorý znamenal, že sa čínska vláda snažila dosiahnuť určené množstvo a rýchlosť vzdelávania. Druhým charakteristickým znakom bola „industrializácia vzdelávania“. Vláda sa snažila prispôbovať školstvo, aby získavalo viac financií, ktoré boli potrebné a vláda vydala niekoľko zákonov, ktoré zahŕňali napríklad spájanie vyšších vzdelávacích inštitúcií či projekty na vytváranie kvalitných univerzít (Hua, 2008). Štvrtá vlna reforiem nastala od roku 2000. Začala reformou kurikula, ktorá platila pre celý vzdelávací systém. Snažila sa zlepšiť všetky stupne vzdelávania ako koncept aj obsah. Bol tiež zavedený nový hodnotiaci systém, ktorý ma byť výhodný ako pre študentov tak aj pre vyučujúcich. Od 2006 vláda tiež začala kontrolovať škálu inštitúcií vyššieho vzdelávania a obmedzila množstvo ľudí, prijímaných na jednotlivé inštitúcie (Ministry of Education, 2008).

2.1.2 Súčasná situácia

Čínska vláda zaviedla stratégiu, ktorá chce zlepšiť krajinu cez vzdelávanie a vedu. Podarilo sa jej dosiahnuť popularizáciu 9 ročnej povinnej školskej dochádzky a tiež znížiť negramotnosť medzi dospelou populáciou (Zhai et al., 2012). Čína má najväčší vzdelávací systém na svete. Podľa Národného štatistického úradu bolo v Číne v 2017 takmer 200 miliónov študentov a viac než 12 miliónov vyučujúcich. Čínske vzdelávanie spadá pod štát a len malé množstvo súkromníkov je zapojených vo vzdelávacom systéme. Čínska vláda má primárnu zodpovednosť za manažment školstva (OECD, 2016).

Študenti v Číne musia podstúpiť povinnú 9 ročnú školskú dochádzku. Po ukončení tejto povinnej dochádzky si študenti môžu vybrať či chcú pokračovať v stredoškolskom vzdelaní alebo nie. V posledných rokoch sa Čína tiež snaží prispôbovať sekundárne vzdelávanie aby dosiahlo úroveň potrebnú pri rýchlom ekonomickom rozvoji krajiny, ktoré vyžaduje veľké množstvo vzdelaných ľudí. Aj keď sekundárne vzdelávanie po ukončení povinnej školskej dochádzky nie je povinné, približne 95% žiakov v ňom pokračuje (China statistical yearbook, 2019). Oproti 90. rokom sa čínske školstvo viac diverzifikuje. Vláda tiež vytvorila množstvo inštitúcií, ktoré majú za úlohu zlepšiť školský systém (OECD, 2016).

Ministerstvo školstva v roku 2001 vydalo reformu nazvanú Reforma učebných osnov a základného vzdelávania, ktorá má 6 hlavných cieľov. Vo všeobecnosti sa sústreďí na zlepšovanie autonómnej schopnosti študentov sa učiť a zlepšovať ich kreatívne myslenie a tiež na zlepšovanie celkovej kvality výučby (Guo, 2013). Učenie bolo v číne tradičným povoláním a čínska vláda sa snaží zlepšovať podmienky ale tiež kvalifikácie vyučujúcich. Každý vyučujúci, ktorý chce učiť musí predtým absolvovať aspoň 360 hodín tréningu a toto musí opakovať každých 5 rokov (OECD, 2016). Okrem tohto určuje ešte vláda ďalšie požiadavky, ktoré musia učitelia splniť (Ministry of Education, 2014). Tréningový program pre učiteľov sa počas posledných 30 rokov reformoval a stále sa snažil zvyšovať kvality. Napriek tomu je tam stále mnoho problémov ako sú niektoré slabé stránky inštitúcií, ktoré tieto tréningy a školenia ponúkajú, tiež nedostatok zdrojov či nedostatok kontinuálneho tréningu pre učiteľov v slabo vyvinutých regiónoch (Chen a Fan, 2009). Kvôli nátlaku na študentov tiež boli zrušené prijímacie skúšky pre základné školy (OECD, 2016).

Napriek tomu, že imperiálny školský systém výrazne zlepšil rozvoj čínskeho školstva a kultúry, najmä vo feudálnej spoločnosti výrazne obmedzil kreativitu študentov. Zároveň veda a praktické zručnosti nedostávali dostatok pozornosti a priestoru. Tieto problémy boli a stále sú považované za dôležité a zároveň náročné pri implementovaní reforiem na zlepšovanie školstva. Po kopírovaní sovietskeho modelu nastali v čínskom školstve určité problémy ako napríklad nevyrovnaný rozvoj vyššieho vzdelávania, limitované prispôsobenie jednotlivých fakúlt a tiež nedobré geografické rozloženie škôl. Po kultúrnej revolúcii nastala stagnácia školstva, ktorá spôsobila výrazný nedostatok vzdelanej pracovnej sily. Po týchto problémoch sa Čína zaviazala k reformovaniu školstva a aj keď sa im podarili veľké úspechy, stále môžeme v čínskom školstve vidieť množstvo problémov.

Kvôli veľkej populácii a silnej súťaživosti, jediný spôsob, ktorý Čína považuje za vhodný na výber talentov sú skúšky. Tým pádom je hlavnou úlohou študentov počas štúdia dosahovať dobré známky a vyhrať prijímacie skúšky na vysokú školu, čo je mýlnikom pre mnohých študentov. Vzdelávanie, ktoré je takto výrazne orientované na skúšky je v Číne veľmi kontroverznou témou. Čína sa však snaží reformovať systém týchto skúšok aby zabezpečila zníženie vplyvu štandardizovaných testov a to tým, že tieto skúšky nie sú obmedzené len na umenie a vedu. Prvou časťou nového systému je matematika, čínština a cudzí jazyk. Druhá časť pokrýva ostatné disciplíny. Tieto si

študenti môžu vyberať podľa ich vlastného záujmu a ich výber bude relevantný podľa toho na akú univerzitu sa hlásia (OECD, 2016). Okrem tohto problému, je tiež problematická utilitaristická kultúra, ktorá ovplyvňuje ľudí k tomu, že musia robiť a vykonávať rôzne činnosti. V minulosti viac ľudí študovalo kvôli dosiahnutiu úspechu, dnes viac ľudí študuje kvôli maximalizácii profitu. Študenti by sa viac mali zameriavať na to, ako môžu zdroje z univerzity vypracovať a zlepšiť ich potenciál. Podľa teórie ľudského kapitálu zlepšenie vedných a technologických znalostí môže zvýšiť produktivitu práce a pracovnej sily a dostatočne a dobre vzdelaní pracovníci môžu produkovať viac a lepšie sa rozhodovať. V posledných rokoch vzdelávaní v Číne chýba určitý stupeň možnosti tréningu osobnosti. Súťaž a výsledky medzi univerzitami sú merané na základe miery zamestnanosti a tiež podľa platov študentov. Okrem týchto problémov, je ďalším dôležitým medzera vo vzdelávaní. Čínska vláda sa snaží zlepšovať podmienky vo vidieckych oblastiach a v chudobných školách a oblastiach vydávaním rozličných vládnych programov (OECD, 2016, s. 28). Tieto pomohli zlepšiť infraštruktúru vidieckych škôl. Okrem tohto je však stále nutné zlepšovať cesty a infraštruktúru vo všetkých oblastiach. Podľa rôznych prieskumov musia žiaci základných škôl cestovať do školy približne 5,4 kilometra a študenti stredných škôl približne 17,5 kilometra. Mnoho študentov teda musí stráviť až 4 hodiny cestovaním medzi školou a domovom každý deň (Mei, 2016).

Kvôli niektorým faktorom ako je málo možností na povýšenie a nižšia kvalita života je nedostatok učiteľov vo vidieckych oblastiach stále veľkým problémom. V roku 2018 vydala Čínska vláda nariadenie, ktoré má za cieľ zvýšiť investície práve vo vidieckych oblastiach a hlavne v chudobných regiónoch. Vláda tiež poskytuje špeciálne vzdelávacie programy pre učiteľov na vidieku, aby zlepšili ich schopnosti. Napriek týmto snahám je stále nedostatočný počet učiteľov práve v týchto oblastiach (OECD, 2016). Okrem lokálnych učiteľov, ktorí tam učia už roky, je len veľmi málo mladých vzdelaných učiteľov, ktorí sú ochotní ísť učiť do chudobných regiónov (Xin, Xiaoxun, 2015).

Úroveň ekonomického rozvoja priamo ovplyvňuje investície do vzdelania, ktoré poskytujú lokálne vlády ale tiež zdroje a možnosti, ktoré študenti môžu dosiahnuť. V Číne je level rozvoja vzdelanosti vyšší v mestách a v málo vyvinutých regiónoch je táto úroveň pomerne nízka. Spôsob, ktorým by tento problém mohol byť vyriešený je poskytnúť týmto oblastiam dobré vzdelávacie zdroje a prostriedky. Napríklad Beijing

pomohol založiť pobočky známych škôl práve v slabo vyvinutých regiónoch, ktoré však stále spadajú pod pôvodné školy. Niektorí učitelia, ktorí šli na tieto pobočky učiť sú z pôvodných škôl a to znamená, že kvalita vzdelávania dosahuje podobnú úroveň na pôvodnej škole ako aj na novej pobočke (OECD, 2016). Do určitej miery tento spôsob prináša lepšie vzdelávacie zdroje pre slabo vyvinuté oblasti (Gao, 2014).

Od 80. rokov 20. storočia sa Čína zaviazala vykonávať množstvo reforiem, ktoré dosiahli pozitívne výsledky. Avšak výrazný rozvoj ekonomiky v Číne spôsobil vnútornú migráciu (OECD, 2016). Pracovná migrácia v Číne zahŕňa najmä občanov vidieckych oblastí, ktorí migrujú zo slabo vyvinutých regiónov do mestských centier. Podľa prieskumu, ktorý bol vykonaný Národným štatistickým úradom, v 2018 sa celkové množstvo pracovníkov z vidieckych oblastí v mestách zvýšil o 1,8 milióna. V nasledujúcom roku tvorili pracovníci, ktorí migrovali približne 36% pracovnej sily v Číne (China Labor Bulletin, 2019). Z týchto pracovníkov však nie veľa dokončilo svoje sekundárne vzdelanie, toto číslo bolo menej než 40%. Väčšina študentov tiež po strednom vzdelaní nepokračuje na vysokú školu. Základné a stredné školy vo vidieckych oblastiach často nie sú schopné ponúknuť dostatočné vzdelanie a zlepšovanie zručností a tak milióny žiakov idú priamo po ukončení povinnej školskej dochádzky priamo do práce (China Labor Bulletin, 2019).

Ďalším problémom čínskeho školstva je nízka návratnosť vo vzdelanosti. Podľa teórie ľudského kapitálu je vzdelanie investíciou, ktorá zvyšuje produktivitu a zlepšuje schopnosti tých, ktorí ho absolvujú. Miera návratnosti sa líši podľa toho do akého stupňa sa zvýši príjem jedinca v pomere k doštudovaným rokom. Ako investície do vzdelanie môžu priniesť benefity jednotlivcom a spoločnosti. Odkedy vznikli základy teórie ľudského kapitálu v 60. rokoch a teda Schultz (1961) predstavil svoju teóriu, veľké množstvo empirických štúdií sa snažilo odhadnúť návratnosť vzdelania. Výsledky ukazujú, že vzdelanie môže zlepšiť budúcu úroveň príjmu jednotlivca a tiež spoločnosti (McCracken et al., 2017, s. 5).

Po prechode z plánovanej ekonomiky na trhovú ekonomiku sa návratnosť vzdelania v Číne zvýšila zo 4% v roku 1988 na asi 10% v roku 2001. V 21. storočí sa úroveň návratnosti zo vzdelania stále drží približne na úrovni okolo 10%, čo je približne rovnaké ako svetová miera návratnosti zo vzdelania, ktorá je 9,7%. Najviac narástla návratnosť z vyššieho vzdelávania, ktoré stúplo zo 7% v 1988 na 49% v roku 2009 (Zhao, 2019). Je nutné poznamenať, že v roku 1988 boli mali robotníci v mestských

oblastiach rovnakého veku a pohlavia s vysokoškolským vzdelaním o 7% vyššie platy než tí so stredoškolským. Do roku 2009 sa tento rozdiel zvýšil približne 40-násobne. V súčasnosti v porovnaní k ostatným levelom vzdelania je návratnosť vysokoškolského vzdelania najvyššia a tá zo stredoškolského je relatívne nízka. Za každý ďalší rok strávený na vysokej škole môže zvýšiť budúci príjem študentov až o 16% a tí, čo dokončia univerzitu môžu zarobiť až o 64% viac než stredoškolskí absolventi (Zhao, 2019). Miera návratnosti zo vzdelania sa v Číne stále zvyšuje najmä vďaka úspešnej transformácii ekonomiky a v stálom zlepšovaní podmienok na pracovnom trhu. Ďalším podstatným dôvodom je tiež proces globalizácie, ktorý si vyžaduje vzdelaný a skúsený personál na pracovnom trhu.

2.2 India

Kvalitnejšie vzdelávanie je z dlhodobého hľadiska dôležitou investíciou do prosperujúcej Indie. India prijíma opatrenia na zlepšenie kvality vzdelávania a výstupov vzdelávania na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému. Aby dosiahla lepšie výsledky a kvalitu tak spolupracuje s organizáciami ako je skupina Svetovej banky a spolu pracujú na využívaní komplexného prístupu k životnému cyklu vzdelávania s cieľom pripraviť mládež na budúce pracovné miesta. Kľúčovým zameraním je posilnenie výkonu učiteľov a zlepšenie riadenia a systémov zabezpečovania kvality na školách. V rámci tejto spolupráce sa tiež snažia podporiť poskytovanie kvalitného vzdelávania v súkromnom sektore, a to aj prostredníctvom využívania digitálnych platforiem so zameraním na vidiecke a malé mestá (World Bank, 2020).

India sa však v súčasnosti stretáva s niekoľkými hlavnými problémami, ktoré bránia rozvoju ľudského kapitálu a medzi tieto patrí najmä rýchlo rastúca populácia, ktorá znižuje dostupnosť existujúcich prostriedkov na osobu, ako sú sanitácia, pracovné miesta, systém čistenia vody, mestský plán, nemocnice, vzdelávacie centrá, školiace strediská, zásobovanie potravinami, výživa, cesty, či rôzne druhy energií. Ďalším problémom je migrácia vysoko talentovaných pracovníkov, ktorý sa ukazuje ako krajinách tiež nie je dostatočne rozvinuté plánovanie pracovnej sily, kde sa neusiluje o zvýšenie úrovne odbornej prípravy v rôznych fázach, aby sa udržal dopyt a ponuka technickej pracovnej sily. Týmto sa plytvá talent a tiež sila ľudského kapitálu.

Problematická je tiež dĺžka rozvoja ľudského kapitálu, keďže vývoj schopností si vyžaduje určité trvanie. Vývoj a produkcia produktívnej pracovnej sily je v Indii veľmi mierna a to znižuje konkurencieschopnosť na globálnom trhu. Veľkým problémom je tiež, že značná časť obyvateľstva žije pod hranicou chudoby a nemá prístup k základnému vzdelaniu. Veľká časť spoločnosti preto nemôže získať pokročilé vzdelanie ale tiež ani dostatočnú zdravotnú starostlivosť.

Čo sa týka rozvoja ľudského kapitálu, tak jedným z najpálčivejších problémov je kríza zamestnanosti, ktorá pramení z neadekvátnych, neefektívnych a nespravodlivých systémov včasného zdravotníctva a vzdelávania. Intervencie v rannom detstve majú veľký význam pri podpore potenciálu zamestnanosti do budúcnosti a to najmä v rozvojových krajinách ako je India. McLean (2005) uvádza, že India bola údajne prvou krajinou, ktorá zmenila svoje ministerstvo školstva na ministerstvo pre rozvoj ľudských zdrojov v roku 1985 a tým zdôraznila dôležitosť prepojenia rozvoja ľudských zdrojov s politikou vzdelávania.

2.2.1 Historický vývoj

Vzdelávanie v Indii má bohatú a zaujímavú históriu. India je často klasifikovaná ako jeden z najstarších národov s bohatým kultúrnym a literárnym dedičstvom. Podľa odborníkov je história vzdelávania v Indii takmer 5 000 rokov stará (Pathak, 2007, s. 28). Sprvu úlohy škôl plnili chrámy a komunitné centrá. Neskôr vznikol gurukulský vzdelávací systém. Gurukuly boli tradičné hinduistické obytné školy učenia, ktoré boli zvyčajne v učiteľskom dome alebo v kláštore. Aj keď bolo vzdelávanie bezplatné, študenti z dobre situovaných rodín platili Gurudakšinu, čo bol dobrovoľný príspevok po ukončení štúdia. Na Gurukuloch učiteľ odovzdával vedomosti o rôznych aspektoch náboženstva, písíem, filozofii, literatúre, vojne, štátnictve a histórii. Tento systém sa často označuje ako najstarší a najefektívnejší systém vzdelávania. V prvom tisícročí a niekoľkých predchádzajúcich storočiach nastal rozmach vysokoškolského vzdelávania na univerzitách v Nalande, na univerzite Takshashila University, Ujjain a univerzite Vikramshila. Dôležitými predmetmi boli hlavne umenie, architektúra, maľba, logika, gramatika, filozofia, astronómia, literatúra, budhizmus, hinduizmus, právo a medicína. Každá univerzita sa špecializovala na konkrétny študijný odbor. Napríklad Takshila sa špecializovala na štúdium medicíny, zatiaľ čo Ujjain kládol dôraz na astronómiu. Nalanda, ktorá je najväčším strediskom, mala všetky vedomostné vetvy a na svojom vrchole ju navštevovalo až 10 000 študentov. Britské záznamy ukazujú, že vzdelanie

bolo rozšírené v 18. storočí a vo väčšine regiónov krajiny bola škola pre všetky chrámy, mešity alebo dediny. Hlavnými predmetmi boli aritmetika, teológia, právo, astronómia, metafyzika, etika, lekárska veda a náboženstvo. Škola mala zástupcov študentov zo všetkých tried spoločnosti (Ponmelil, 2018).

Súčasný vzdelávací systém zaviedli a založili Briti v 20. storočí. Za účelom šírenia kresťanstva prišli viacerí misionári do Indie a založili vzdelávacie inštitúcie, kde šírili kresťanské náboženstvo prostredníctvom anglického média. Zvyšujúce sa úsilie misionárov týkajúce sa anglického vzdelávania viedlo k nespokojnosti obyvateľstva, takže táto otázka bola nastolená v britskom parlamente. To vyústilo do uzákonenia Charty z roku 1813, ktorá upravila politiku vzdelávania v Indii a prijala zodpovednosť vlády za šírenie vzdelávania (Singh, 2007, s. 57). Charta z roku 1813 vyvolala polemiku známu ako „spor medzi západom a východom“. Priaznivci orientálneho pohľadu boli za starý indický vzdelávací systém, zatiaľ čo západný sa snažil tento systém zmeniť a pokúsil sa predstaviť anglickú literatúru a západnú vedu prostredníctvom anglického média (Pathak, 2007, s. 45).

V roku 1834 prišiel lord Macaulay do Indie počas násilných sporov o Oriente a Západe ako člen zákona v rade guvernéra. Lord Macaulay zohral dôležitú úlohu pri riešení tejto kontroverzie a jeho slávna zápisnica – Macaulayova minúta, pripravila cestu pre britský vzdelávací systém v Indii. Macaulay ostro kritizoval východný vzdelávací a kultúrny systém. Predpokladalo sa, že Macaulayova minúta, ukončila orientálno-západnú kontroverziu, položila základný kameň moderného vzdelávacieho systému v Indii a ďalej znamenala skutočný začiatok dvojjazyčnosti v indickom vzdelávacom systéme. Briti sa primárne nezaujímalí o vzdelávanie mas, a preto zaviedli myšlienku filtrácie smerom nadol. To znamená, že by sa vzdelávali iba indickí elitní ľudia a prostredníctvom nich by mala prospech aj nižšia trieda (Pathak, 2007, s. 45).

V roku 1854 vydal listinu Charles Wood, ktorý bol potom predsedom dozornej rady Kontrolného úradu Východoindickej spoločnosti. Charta je teda známa ako *Wood's Despatch* z roku 1854, pretože bol jej hlavným tvorcom. Táto depeša pomohla poskytnúť vzdelaniu určitú štruktúru. Definovala vzdelávaciu politiku v Indii ako šírenie európskych znalostí. Často je považovaná za základ súčasného systému vzdelávania v Indii (Singh, 2007, s. 90). Kvôli nej malo vzdelávanie určenú štruktúru, v ktorej základ tvorili základné školy a univerzity boli na jej vrchole. Ďalej boli v každej provincii zriadené oddelenia, ktoré sa starali o stav školstva a odporúčalo sa v nich zriadenie

základných škôl. Depeša ďalej zaviedla systém finančnej pomoci a tým sa usilovala o spoluprácu súkromných spoločností v oblasti vzdelávania. Tiež vydala odporúčania pre rozšírenie všeobecného vzdelávania žien a odborného vzdelávania a pre založenie dvoch univerzít v Kalkate a Bombaji. Wood odporučil aby sa materinský jazyk stal vyučovacím jazykom, no tento bod dodržaný nebol a angličtina sa stala vyučovacím jazykom a stala sa pevne zakomponovanou v celej krajine. Hlavným prínosom depeše však bolo vytvorenie systému vzdelávania od základnej školy po univerzitu. Odvtedy vláda vyvinula značné úsilie na podporu vzdelávania na všetkých úrovniach, ale cesta vlády k vytvoreniu systému, ktorý by bol schopný uspokojiť každú časť spoločnosti, nebola jednoduchá ani plynulá. Kvôli nespokojnosti ľudí, ktorá sa začali vynárať na povrch, keď sa zdalo, že výsledky vzdelávacích opatrení prijatých vládou nezodpovedali ich očakávaniam, nasledovalo niekoľko opatrení na rekonštrukciu vzdelávania (Sing, 2007).

Prevládajúcim vzdelávacím systémom v Indii je dedičstvom britského vzdelávania s určitým vplyvom severoamerickej tradície vysokoškolského vzdelávania a niekoľkými pôvodnými inováciami, ktoré reagujú na spoločensko-kultúrne potreby súčasnej spoločnosti. Keď sa India stala nezávislou v roku 1947, zdedila vzdelávací systém s veľkými vzdelávacími rozdielmi medzi mužmi a ženami, vyššími a nižšími vrstvami a mestským a vidieckym obyvateľstvom. India v tej dobe bola krajinou plnou historických rozdielov medzi rôznymi regiónmi a komunitami a vzdelávanie sa považovalo za prostriedok na dosiahnutie spravodlivosti, slobody a rovnosti medzi obyvateľmi viacjazyčnej, multináboženskej a multietnickej krajiny (Aggarwal, 2008, s. 21). V tomto období sa vzdelávanie dostalo pod zodpovednosť jednotlivých štátov a ústredná vláda koordinovala technické a vysokoškolské vzdelávanie podľa určených štandardov. Prvým míľnikom v rozvoji vzdelávania v nezávislej Indii bolo uzákonenie indickej ústavy z roku 1950, ktorá stanovila široké vzdelávacie politiky pre túto krajinu. V roku 1964 začala fungovať Komisia pre vzdelávanie, ktorá mala 16 členov, z toho 11 indických odborníkov a 5 zahraničných odborníkov. Komisia tiež diskutovala s mnohými medzinárodnými agentúrami, odborníkmi a konzultantmi v oblasti vzdelávania a vedy. Jedným z najdôležitejších vyhlásení bolo politické vyhlásenie z roku 1968, ktoré bolo pokračovaním Správy komisie pre vzdelávanie (1964 – 1966). Táto komisia bola postavená na formulovanie koherentnej politiky v oblasti vzdelávania pre Indiu a podľa nej malo vzdelávanie slúžiť na zvýšenie produktivity, rozvoj sociálnej

a národnej jednoty, upevnenie demokracie, modernizáciu krajiny a rozvoj sociálnych, morálnych a duchovných hodnôt. Na dosiahnutie týchto cieľov bolo hlavným pilierom indickej vzdelávacej politiky bezplatné a povinné vzdelávanie pre všetky deti do 14 rokov (Ponmelil, 2018). Medzi ďalšie znaky patrilo rozvoj jazykov, rovnosť vzdelávacích príležitostí a rozvoj a stanovenie priorít vedeckého vzdelávania a odbornej prípravy. V roku 1986 predseda vlády Rajiv Ghandi ohlásil novú politiku vzdelávania: Národnú politiku v oblasti vzdelávania. Zdôraznil potrebu radikálnych rekonštrukcií vzdelávacieho systému s cieľom zlepšiť jeho celkovú kvalitu a veľkú pozornosť venoval vede a technike. Aj keď ústredná vláda vyhlásila v roku 1986 politiku, že prijme širšiu zodpovednosť za presadzovanie národného a integračného charakteru vzdelávania, štáty si udržali významnú úlohu, najmä pokiaľ ide o učebné osnovy (Ponmelil, 2018). Kľúčovým dedičstvom politiky z roku 1986 bola podpora privatizácie a dôraz na sekularizmus a vedu. Ďalším dôsledkom NPE bolo, že kvalita vzdelávania sa považovala za problém, a preto bolo vyvinutých niekoľko iniciatív na riešenie týchto problémov. Na celoštátnej úrovni sa začal masívny rozvoj infraštruktúry a nábor učiteľov. NPE sa nezameriavala iba na zlepšenia školského prostredia, ale aj na učebný materiál a prípravu. Rôzne vládne systémy sa zameriavajú na znevýhodnené deti, ako je alternatívny a inovatívny systém vzdelávania, ktorý poskytuje vzdelávanie v menších, izolovaných obydliach vo vidieckych oblastiach alebo mestských slumoch a školstvo pre ťažko dostupné skupiny, ako sú pracujúce a migrujúce deti (Pathak, 2007).

2.2.2 Súčasný stav

Súčasný vzdelávací systém v Indii prešiel dlhou cestou a tradície sa zmenili na nový systém. Vláda Indie vykonáva veľa úsilia v oblasti vzdelávania, aby bolo možné dosiahnuť cieľ inkluzívneho rastu. Gramotnosť je jedným z najdôležitejších ukazovateľov kvality ľudského kapitálu v krajine. India v priebehu rokov urobila výrazný pokrok v zlepšovaní gramotnosti, kedy sa miera gramotnosti zvýšila z 18,3% v rokoch 1950-51 na 74,04% v rokoch 2010-11. Je však naďalej domovom približne 313 miliónov negramotných ľudí; 59 percent z nich sú ženy. Vo vzdelaní tiež výrazná priepasť medzi mestami a vidiekom, pričom 57,5% osôb má ukončené stredoškolské vzdelanie v mestských oblastiach v porovnaní s 30,6% obyvateľmi vo vidieckych oblastiach. Percento s ukončeným vyšším stupňom vzdelania sa pohybuje od 5,7% na

vidieku do 21,7% v mestských oblastiach. Aj keď sa rodový rozdiel v miere gramotnosti v Indii znížil, medzi mužmi a ženami stále existuje rozdiel 16,9% (Shuri, 2018).

Vláda sa snaží zlepšovať vzdelávací status krajiny na zvýšiť životnú úroveň ľudí a tiež dosiahnuť ďalšie ciele, ako napríklad prekonanie problému chudoby a nezamestnanosti, sociálnej nerovnosti a nerovnomerné rozdelenie príjmu. Zatiaľ čo medzery sa zmenšili za posledné desaťročia nie sú pokrok a výsledky rovnomerne rozložené medzi regiónmi. Nerovnosti vo vzdelávaní v Indii zostávajú veľmi evidentné v miere gramotnosti, zápise do školy, druh školskej dochádzky, výdavky na vzdelávanie a školské výkony.

Vzdelávanie prispieva tiež k lepšiemu životu jednotlivca tak ako aj k celkovému rozvoju krajiny. V roku 2009 vláda Indie uzákonila školský zákon, ktorý uplatňuje základné právo detí na povinnú školskú a umožňuje bezplatné vzdelávanie všetkých detí vo vekovej skupine od 6 do 14 rokov. Vláda Indie tiež začala vyberať 2 percentá z daní ako takzvaný vzdelávací poplatok. Výnosy z tohto poplatku boli určené na výdavky na základné vzdelávanie. Napriek tomu je prístup k vzdelaniu pre mnohých stále nedostupné, najmä v odľahlých a vidieckych oblasti, kde nie sú žiadne školské budovy alebo dokonca nie sú možnosti dostať sa do školy počas dažďa alebo snehu. V Indii funguje niekoľko stupňov vzdelávania a systém sleduje jednotnú štruktúru školského vzdelávania, ktorá je známa ako systém 10 + 2. Týmto systémom sa riadia všetky indické štáty. Ale nie všetky dodržiavajú jednotný vzorec, čo znamená, že existujú určité varianty, čo sa týka veku pre prijatia do 1. triedy, média výučby, počtu tried tvoriacich základné a stredné školy či stupne verejných skúšok.

Napriek snahám zo strany vlády sa India stále trápí s mnohými problémami v rámci vzdelávania. Medzi hlavné patrí nedostatok finančných prostriedkov, výdavky na vzdelávanie v jednotlivých 5-ročných plánoch stále klesajú a práve kvôli tomuto chýba väčšine vzdelávacích inštitúcií infraštruktúra a vedecké vybavenie. Druhým problémom je drahé vysokoškolské vzdelávanie. Ďalším problémom je zanedbávanie indických jazykov. Médium výučby najmä v prírodovedných predmetoch je angličtina a vidiecki študenti, ktorí neovládajú anglický jazyk, teda nemôžu správne študovať prírodovedné predmety. Štandardné publikácie nie sú k dispozícii v indickom jazyku. Ďalším významným problémom je odchod vzdelaných ľudí. Ak vzdelaní a talentovaní ľudia nezískajú v krajine vhodné zamestnanie, radšej odchádzajú za prácou do zahraničia a krajina je tak ochudobňovaná o talentovaných ľudí. Jedným

z najpálčivejších problémov je vysoká negramotnosť – napriek ústavným smerniciam a ekonomickému plánovaniu, nie je krajina schopná dosiahnuť dostatočne vysokú gramotnosť, ktorá by sa blížila 100%. Počet negramotných ľudí v Indii tvorí asi tretinu negramotných ľudí na celom svete. Ďalším výrazným problémom je plytvanie zdrojmi. Vzdelávací systém v Indii má povahu všeobecného vzdelávania. Vývoj najmä technického vzdelávania je neuspokojivý a vzdelávanie všeobecne sa teda stáva neproduktívnym a zvyšuje sa tak počet nezamestnaných ľudí. Tiež je v krajine vysoké číslo ľudí, ktorí nedokončia vzdelanie, do ktorého sa zapísali a prihlásili. Čo sa týka základného vzdelávania, to má najväčšie problémy s infraštruktúrou a nedostatočným vybavením. Školám chýba voda, elektrina, nábytok ale aj vzdelávacie materiály. Kvantitatívna expanzia vzdelávania síce v Indii je, celková úroveň je však stále veľmi neuspokojivá (Kapur, 2018).

2.3 Juhoafrická republika

Podľa Indexu ľudského kapitálu Svetovej Banky bude dnes narodené dieťa v Juhoafrickej republike v dospelosti iba na 41% produktívne, čo je podstatne menej ako polovica z toho, keby ukončilo vzdelanie a bolo úplne zdravé. Štyri zo 100 detí zomrú pred dosiahnutím päťročného veku a priemerne 32% 15-ročných neprežije do 60 rokov. Okrem toho je 27% detí mladších ako päť rokov zakrpatených, a preto im hrozia kognitívne a fyzické obmedzenia, ktoré môžu trvať celý život. Tieto ukazovatele sú oveľa horšie ako v mnohých krajinách s podobnou úrovňou príjmu. Okrem toho je v Juhoafrickej republike veľký rozdiel v učení. Dieťa, ktoré nastúpi do školy vo veku štyroch rokov, môže očakávať, že do 18 rokov dovŕši 9,3 roka školskej dochádzky (predpokladaná dĺžka školskej dochádzky by mala byť 13 rokov). Ak vezmeme do úvahy to, čo sa deti skutočne naučia, očakávaná dĺžka školskej dochádzky je iba 5,1 roka. Juhoafrickí študenti v testoch vykazujú slabé výsledky a dosahujú len úroveň mierne nad minimálnym počtom 300. Juhoafrická republika predstavuje bod 343 na stupnici, kde 625 predstavuje pokrokové výsledky.

Z tohto je viditeľné, že Juhoafrická republika čelí vážnej výzve v oblasti ľudského kapitálu. Viac ako polovica mladých ľudí v krajine vstupuje na trh práce bez kvalifikácie a viac ako 30% mladých ľudí nemá vzdelanie, zamestnanie ani odbornú prípravu. To by mohlo v budúcnosti spôsobiť nestabilitu, pretože nekvalifikovaná pracovná sila je nie je základom, na ktorom je možné vybudovať prosperujúce hospodárstvo pre 21.

storočie. Krajina však už teraz investuje značné prostriedky do zdravotníctva a školstva - aj keď výsledky sú oveľa horšie, ako by tieto investície a služby naznačovali. Verejné výdavky na vzdelávanie sú vysoké, v roku 2017 predstavovali 6,1% hrubého domáceho produktu a podobne sa asi 8% HDP investuje do zdravotníctva a asi 5% HDP sa vynakladá na sociálnu pomoc vrátane rôznych iniciatív v oblasti zamestnanosti mladých ľudí. Mnoho krajín má menej, ale dosahuje oveľa vyššiu hladinu Indexu ľudského kapitálu, čo signalizuje, že Juhoafrická republika musí dôkladne preskúmať efektívnosť a účinnosť svojich výdavkov. Je teoreticky možné dosiahnuť oveľa viac bez výrazného zvýšenia výdavkov (World Bank, 2019).

Juhoafrický trh práce vykazuje nedostatok rovnováhy v dopyte a ponuke práce. Existuje veľká ponuka nekvalifikovaných pracovníkov s relatívne nízkou úrovňou vzdelania. Na druhej strane, existuje nedostatok pracovníkov so zručnosťami požadovanými pre rastúcu ekonomiku. To ukazuje štrukturálny nesúlad zručností medzi ponukou práce a jej dopytom (Coetzee et al., 2007). Juhoafrická ekonomika začala v 70. rokoch zaznamenávať štrukturálne posuny medzi sektormi. Odvtedy je tam stabilný pokles podielu zamestnanosti primárnych sektorov, aj keď úroveň zamestnanosti v sekundárnych sektoroch zostala relatívne stabilná a terciárny sektor začal zvyšovať svoj podiel na zamestnanosti v ekonomike krajiny. Tieto zmeny v štruktúre Juhoafrickej ekonomiky nie sú jedinečné v tom zmysle, že sú univerzálne. Štrukturálne zmeny vo výkonnosti ekonomiky priniesli zmeny v metódach výroby, ktoré vyústili do prehlbovania kapitálu (Bhorat, 2005).

Kapitálovo náročná ekonomika vyžaduje vysoko kvalifikovanú pracovnú silu, ktorá je schopná vyvíjať, udržiavať, implementovať a používať sofistikovanú technológiu, ktorá je k dispozícii. Štrukturálne zmeny v hospodárstve zdôrazňujú význam rozvoja ľudského kapitálu. Cieľom tejto kapitoly je preskúmať a vysvetliť historický prehľad rozvoja ľudského kapitálu v Južnej Afrike. Budem v nej skúmať vývoj ľudského kapitálu v Juhoafrickej republike, popisovať diskrimináciu na trhu práce v dôsledku nerovnomerného rozloženia vzdelávacích zdrojov a následne vysvetlím dôsledky tejto diskriminácie na rozvoj ľudského kapitálu.

2.3.1 Historický vývoj

Chivaura a Mararike (1998) tvrdia, že základ juhoafrického sociálneho, hospodárskeho a politického rozvoja bol formovaný politikami, ktoré spôsobili rozdiely v spoločnosti.

Tieto politiky ekonomicky zvýhodňovali bielu rasu nad iné. Toto zvýhodňovanie vytvorilo narušenú ekonomiku, pričom jedna rasa sa stala vysoko kvalifikovanou a mala prístup k ekonomickým príležitostiam, lepším pracovným podmienkam, stabilite zamestnanosti a vyšším zárobkom. Na druhej strane, ostatné rasy, najmä černosi, ktorí zaostávali, mali nízke schopnosti a dostali väčšinou zamestnanie, ktoré im ponúklo malú bezpečnosť, malé alebo žiadne vyhliadky na povýšenie, nízke zárobky a zlé podmienky zamestnania (Barker, 2015). Samostatný vzdelávací systém bol vytvorený na základe viacerých segmentov a jednotlivé vzdelávacie inštitúcie spadali pod rôzne správne rady. Rasový rozvoj ľudského kapitálu vytvoril nerovnosti z hľadiska riadenia a správy, prístupu, učebných osnov a výdavkov na vzdelávanie (Chivaura a Mararike 1998). Hansard (1972) ukazuje, že v roku 1948, keď Národná strana zvíťazila v parlamentných voľbách, nanovo zostavila systém vzdelávania. To viedlo k vydaniu zákonov, ako je zákon o odbornej príprave remeselníkov č. 38 z roku 1951, Zákon o vzdelávaní Bantu č. 47 z roku 1953 a Zákon rozšírenia vysokoškolského vzdelávania č. 45 z roku 1959 (Davies, 1996). Implementácia týchto zákonov umožnila vláde zaviesť zaviesť systém nerovnomerného rozdelenia zdrojov, ktoré boli určené pre vzdelávanie, pre rôzne rasy v spoločnosti.

Riadenie vzdelávacieho systému bolo rozdelené na rôzne subsystemy, pričom päť ministrov malo na starosti rôzne oddelenia. Poskytovanie vzdelania pre belochoch, indiánov a ďalších minorít bolo známe ako „vlastná záležitosť“ a táto sa zameriavala na problémy týkajúce sa ich kultúry a hodnôt. Minister zodpovedný za každú skupinu obyvateľstva bol členom menovanej Rada ministrov (DET, 1985). Vzdelávanie pre minority bolo zoskupené pod všeobecnými záležitosťami vlády spolu so zdravím a obrannými silami. Spravoval a kontroloval ho ústredný manažment Katedry národného školstva (DNE) Snemovňa, snemovňa delegátov a Snemovňa reprezentantov, samosprávne územia boli zodpovedné za 19 odborov školstva (Sedibe, 1998).

Malherbe (1997) ukazuje, že poskytovanie súkromného vzdelávania bolo zodpovednosťou zakladateľov inštitúcií a to hlavne rodičov, riadiacich orgánov a darcov. Systém vzdelávania a odbornej prípravy bol charakterizovaný nedostatočným rozvojom ľudského potenciálu, najmä u škôl pre obyvateľov čiernej rasy, už od jeho základu. Učebné osnovy v školách pre belochoch boli rozmanité a vďaka nim sa im otvárali príležitosti pre ďalší rozvoj do budúcnosti. Avšak v školách pre černochoch boli

učebné osnovy obmedzené a toto ich následne obmedzovalo to na podradnejšie práce.

Macrae (1994) ukazuje, že nerovnomerné rozloženie matematiky a prírodných vied predmety na školách, najmä tých pre černochoch, vytvorili zlý základ pre tieto kľúčové predmety. To malo za následok, že väčšina študentov čiernej pleti maturovala bez týchto predmetov. Barker (2007) odhaľuje, že vzdelanie v matematike a prírodných vedách vždy bolo a stále je predpokladom pre kvalifikáciu na mnoho vysokých škôl. Vzhľadom na to, že matematické a prírodovedné predmety neboli súčasťou učebných osnov mnohých škôl pre černochoch, ukázalo sa to byť prekážkou pre ich následnú možnú kariéru v oblasti vedy a techniky. Tieto obmedzenia spôsobili veľkú diferenciáciu v úrovniach zručností obyvateľov jednotlivých rás v Južnej Afrike. Nerovnováha v distribúcii vzdelávania mala negatívne účinky na budúci trh práce.

World University Services (1983) uviedol, že pozostatky diskriminačného rozdeľovania výdavkov na školy zostali dlho prítomnou realitou a to je dokázané rozsiahlou negramotnosťou u dospelých obyvateľov, chudobou a nízkou mierou imatrikulácie. Rozdiely vo výdavkoch, ktoré vláda zaviedla a rozdelila spôsobili, že je prakticky nemožné zabezpečiť rovnakú úroveň vzdelania u všetkých obyvateľov. Diferenciál výdavkov na vzdelávanie vytvoril nerovnosť v prístupe k vzdelaniu u obyvateľov rôznych rás (Nasson a Samuel, 1990).

Nasledujúca tabuľka ukazuje rozloženie zdrojov vo vzdelávaní v roku 1985. Celkový stĺpec ukazuje, že napriek skutočnosti, že černosi tvorili asi 74% populácie dostali približne len 17,2% zo vzdelávacích zdrojov. Približne 67,1% zo všetkých zdrojov bolo použitých na belochoch, aj keď predstavovali iba asi 12,2% populácie. Celkový riadok (dolný riadok) tabuľky ukazuje, že rozdelenie zdroje neboli rovnomerné a približne 27,1% kohorty nedostalo žiadne z pridelených štátnych zdrojov (Marais, 1995).

Tabuľka č. 1: Rozloženie zdrojov vo vzdelávaní v Juhoafrickej republike (1985)

Race Group	No education		Primary education only		Primary and secondary		Primary, secondary & tertiary		Total	
	c_i	r_i	c_i	r_i	c_i	r_i	c_i	r_i	c_i	r_i
White	0	0	0.4	1.0	5.6	25.9	2.3	19.7	8.3	46.6
Black	16.0	0	37.0	11.1	28.0	21.7	0.8	3.8	82.2	36.6
Coloured	0	0	2.9	2.4	3.9	6.9	0.3	1.6	7.1	10.9
Asian	0.3	0	0.1	0.1	1.7	4.0	0.3	1.8	2.4	5.9
Total	16.7	0	40.4	14.6	39.2	58.3	3.7	26.9	100	100

c_i = percentuálna kohorta, r_i = percento zdrojov

Zdroj: Marais, 1995, s. 49

Oddelenie vzdelávania a tréningu ukazuje, že existovali tri príčiny, ktoré spôsobovali nerovnomerné rozdeľovanie zdrojov medzi rôznymi rasovými skupinami. Za prvé to bolo najmä kvôli rozdielom v kvalifikáciách učiteľov. Množstvo učiteľov, čo učili na černošských školách v polovici 80. rokov nemali formálne vzdelanie vyššie než bolo minimálne a učitelia na ostatných školách ho mali väčšinou lepšie. Ďalším dôležitým dôvodom bolo tiež množstvo žiakov, ktorí pripadali na jedného učiteľa. V školách pre belochov pripadalo na jedného učiteľa približne 19 žiakov, kým na školách pre černochoch spadalo na jedného učiteľa asi 58 žiakov. Školy s menším počtom žiakov tiež dostávali vyššie dotácie, aj napriek tomu, že ich navštevovali menej žiakov. Posledným z dôvodov bol ten, že rozpočet bol rozdelený podľa rôznych prevádzkových výdavkov medzi školami, ktoré navštevovali rôzne rasové skupiny obyvateľov (Blignaut, 1981). Avšak v roku 1985, všetky rasové skupiny dostali rovnaké zdroje na terciárnom leveli vzdelania. Toto ukazuje, že vláda sa snažila o reformáciu a rozdeliť financie na vzdelávanie rovnomerne aby sa znížili socio-ekonomické problémy, ktoré boli spôsobené nerovnomernou distribúciou (Marais, 1995). Teoreticky však bolo možné dostať sa na univerzitu všetkým študentom, avšak toto bolo obmedzené tým, že sekundárne vzdelanie nebolo schopné poskytnúť všetkým študentom rovnaké vzdelanie. Toto spôsobilo vznik pred-univerzitných škôl, ktoré boli zase rozdelené podľa toho akej rasy bol daný študent (Davies, 1996).

Keď v 70. rokoch začala juhoafrická ekonomika výrazne rásť, obyvatelia s nízkym vzdelaním neboli schopní zaplniť dopyt na pracovnom trhu. Tento rast ukázal nedostatok vzdelaných obyvateľov. Toto spôsobilo, že začali byť tréňované všetky rasy, aj keď stále len v obmedzených číslach a stále bolo množstvo ľudí zamestnávaných za menšie platy. Na pracovnom trhu boli černosi výrazne diskriminovaní, a to kvôli zákonom, ktoré boli v platnosti, odborný tréning a vzdelávanie bolo tiež diskriminačné, pretože mnohé inštitúcie si vytvárali vlastné pravidlá pre to, koho priali. Diskriminácia tiež bola bežná u personálnych agentúr či centier, pretože vláda apartheidu určila kvalifikácie potrebné na vstup, ktoré obmedzovali vstup ľuďom s nižším vzdelaním. Diskriminácia bola bežná aj pri platoch, keďže tie boli zväčša viazané na dosiahnuté vzdelanie, či kvalifikáciu, čo zase obmedzovalo ľudí s nižším vzdelaním, ktoré dosiahli najmä černošský obyvatelia.

Z tohto je očividné, že systém apartheidu ovplyvnil ako jednotlivcov tak aj celé odvetvia ekonomiky a spoločnosť. Toto je viditeľné na nerovnomernom rozdelení bohatstva a ekonomickom statuse jednotlivých domácností. Hlavným výsledkom rasovej segregácie bolo obmedzenie mobility pracovníkov. Nedostatočné vzdelanie a skúsenosti ale tiež zákony, ktoré obmedzovali mobilitu černošského obyvateľstva z vidieka do miest spôsobili neschopnosť týchto obyvateľov dostať sa k vhodnému zamestnaniu. Ďalším výsledkom bola nespokojnosť u černochoch, ktorá bola spôsobená práve rasovou diskrimináciou, ktorá pretrváva dodnes. Tretím výsledkom bolo nedostatočné využitie ľudských zdrojov. Toto spôsobilo, že často boli zamestnávaní zahraniční občania miesto domácich, ktorí mali nižšie vzdelanie. Toto všetko spôsobilo zvýšenie chudoby u černošského obyvateľstva (Lombard, 1981).

2.3.2 Súčasný stav

Keď sa v roku 1994 dostala k moci demokraticky zvolená vláda, začala prebiehať reformácia vzdelávacieho systému, ktorá prebiehala za účelom vytvorenia jednotného vzdelávacieho systému pre všetkých obyvateľov. Segregované a rasovo duplikované inštitúcie obdobia apartheidu boli nahradené jedným uceleným národným vzdelávacím systémom, ktorý slúži dospelým, mládeži aj deťom v rámci Stratégie rozvoja ľudských zdrojov pre Juhoafrickú republiku (South African Year Book, 2013). Po roku 1994 sa tiež ministerstvo vzdelávania rozdelilo na dve časti – Oddelenie základného vzdelania, ktoré sa snažilo poskytnúť dostatočné a rovnocenné základné vzdelanie podľa ústavy a na Oddelenie vyššieho vzdelania, ktoré má na starosti najmä univerzity a vyššie

vzdelanie a tiež pomáha rozvíjať schopnosti, ktoré sú potrebné na pracovnom trhu (South African Year Book, 2013).

Kvalita vzdelávania je často určená tým, aké výsledky študenti dosahujú v predmetoch ako je matematika či prírodné vedy, aký počet žiakov spadá pod jedného učiteľa, či sú dostupné knižnice či odborné miestnosti a laboratóriá a tiež aké vzdelanie majú vyučujúci. Vláda zvyšovala výdavky, ktorými sa snažila zlepšiť a vyrovnáť výdavky na vzdelanie. Napriek týmto snahám je ľudský kapitál v Juhoafrickej republike stále nerovnomerný podľa rasy. Najvyššie vzdelanie majú belosi, ktorí sú nasledovaní indiánmi a poslednými sú pôvodní africkí obyvatelia (Moleke, 2005).

Oddelenie základného vzdelania (2013) ukazuje, že rozdiely v úrovni vzdelania poskytovaného na školách negatívne ovplyvňujú dosiahnuté vzdelanie, čo má negatívny vedľajší účinok na trh práce. Tieto účinky sú zreteľné pri skúmaní postupu zo školy do vyšších vzdelávacích inštitúcií a zase postup z týchto na trh práce. Nízke výsledky zo sekundárneho vzdelávania majú priamy vplyv na distribúciu vzdelávania. Zlé výsledky v základnom vzdelaní obmedzujú výber vzdelávacích inštitúcií a študijného oboru. Zlý výkon v matematike a prírodných vedách navyše obmedzuje výber študijného odboru. Výsledkom tohto je, že vysoké číslo študentov, a to primárne černochoch, ktorí nespĺňajú požiadavky, čelia voľbe zvýšiť si svoju výkonnosť alebo sa zaradiť do študijného oboru, pri ktorých nie sú prísne požiadavky na vstup alebo si môžu vybrať rovno vstúpiť na trh práce. Napriek týmto faktorom sa zvyšujú čísla študentov všetkých rás, ktorí prejdú vzdelávacím systémom, a to minimálne druhým stupňom vzdelania. Toto vytvára pozitívny základ pre zlepšovanie ľudského kapitálu v tejto krajine a jeho rozvoj najmä na sekundárnom stupni vzdelania (DBE, 2014).

Súčasný vzdelávací systém čelí mnohým hrozbám ako je napríklad zjednocovanie prechodu medzi základným a vyšším vzdelaním a medzi vyšším vzdelaním a nástupom na pracovný trh. V Juhoafrickej republike je nedostatočná organizácia medzi rôznymi vzdelávacími inštitúciami. Existujú fondy, ktoré majú podporovať vzdelávanie ale tieto fondy nebývajú dostatočne využité, hlavne na verejných vysokých školách a vzdelávacích inštitúciách. Existujúce regulácie systému vzdelávania po škole je administrovaná skupinou legislatívnych oddelení. Kvôli tomuto sa často stáva, že informácie sa opakujú a replikujú. Toto spôsobuje zmätok a nedostatok poriadku. Často vznikajú konflikty kvôli tomu, ktoré oddelenie riadi akú oblasť. Stále tiež existujú rozdiely medzi rôznymi vzdelávacími inštitúciami, ktoré poskytujú vzdelanie po

základnom vzdelaní. Problémové sú najmä univerzity, ktoré nie sú schopné prijímať dostatok študentov a zvyšovať toto číslo.

Je však viditeľné, že sa zlepšujú čísla vzdelanej pracovnej sily. Toto je viditeľné na zvyšovaní zamestnaných ľudí, ktorí dosiahli sekundárne alebo terciárne vzdelanie. Od roku 1995 sa tiež zvyšuje počet ľudí, ktorí dosiahli terciárne vzdelanie. V roku 1996 to bolo 6% ľudí a v 2008 to bolo už 10% ľudí. Postupne tieto čísla rástli, nie vždy pravidelne, ale celkové číslo sa zvýšilo až na 31% v roku 2015. Toto indikuje fakt, že mnoho ľudí preferuje dokončiť svoje sekundárne vzdelanie predtým než vstúpia na pracovný trh (Stats SA, 2015). Toto im tiež umožní dosiahnuť terciárne vzdelanie aj popri práci a teda distančne. Číslo ľudí, ktorí boli zamestnaní aj keď nedokončili svoje sekundárne vzdelanie bolo v roku 2020 asi 31% (Stats SA, 2020). Toto číslo je pomerne vysoké a je dôvodom na obavy. Síce sú títo ľudia zamestnaní ale pokiaľ svoje vzdelanie nedokončia nebudú schopní si nájsť lepšie zamestnanie v budúcnosti a uprednostňovaní budú iní kandidáti. Hlavný problém, ktorému títo zamestnanci čelia je, že nemajú dostatok skúseností, a firmy často nemajú záujem o to investovať do ich tréningu. Títo zamestnanci tiež nemajú dostatočné financie na to, aby do tréningu investovali sami a tak sa stávajú zaseknutí v tejto pozícii, ktorá často časom vedie k nezamestnanosti (Hasluck, 2011). Keďže tréningy na pracovisku sú spojené s vyššou stabilitou zamestnanosti a vyššími príjmami, málo kvalifikovaní zamestnanci budú veľmi pravdepodobne vyradení z možnosti lepšieho zamestnania (Moleke, 2005).

Od roku 1994 tiež klesol počet ľudí, ktorí sú zamestnaní a dosiahli len základné vzdelanie, takých čo ho nedokončili a tých, ktorí nemajú vzdelanie žiadne. V súčasnosti je toto číslo menej než 10% obyvateľov. V Juhoafrickej republike tiež vidíme nárast študentov, ktorí sa hlásia do vzdelávacích inštitúcií. Expanzia vzdelávacieho systému pomôže vo vytváraní množstva vzdelaných ľudí, ktorí sú potrební pretože hodnota ľudského kapitálu sa zvyšuje získavaním vzdelania, skúseností a zlepšovaním zdravotnej starostlivosti. Rýchly rast v možnostiach vzdelania prispieva k výraznému zlepšeniu v leveloch vzdelanosti (Tilak, 2002).

Vidíme, že po roku 1994 nastali v oblasti školstva výrazné zmeny. Vláda sa snažila o reformáciu školského systému a prijala niekoľko zákonov, ktoré mali priniesť integráciu medzi vzdelaním a odborným školením a na to aby študenti získali skúsenosti. Táto transformácia mala ťažký priebeh kvôli problémom, ktoré vznikli

historickým vývojom a podmienkam, ktoré zostali zo systému apartheidu. Tieto sa týkali najmä nerovnomerného rozloženia zdrojov a rasovej diskriminácie. Celkovo vzrástlo číslo ľudí, ktorí sú v školskom systéme, a ktorí sa do neho hlásia. Aj napriek všetkým zmenám a pozitívnym výsledkom existuje stále množstvo problémov, ktoré potrebujú riešenie. Oddelenie základného vzdelania má problémy s vysokým číslom žiakov, ktorí svoje vzdelanie nedokončia a tiež s nízkym počtom žiakov, ktorí dosiahnu maturitu z predmetov ako matematika či prírodných vied. Na druhej strane, Oddelenie vyššieho vzdelania a odborného vzdelávania a tréningu má problémy s nízkym počtom študentov, ktorí po zapísaní toto vzdelanie aj reálne dokončia. Napriek všetkým týmto problémom viedlo zlepšenie rozvoja ľudského kapitálu k zvýšeniu vzdelanej pracovnej sily, lepším možnostiam zamestnania a k vyšším platom.

3 Analýza

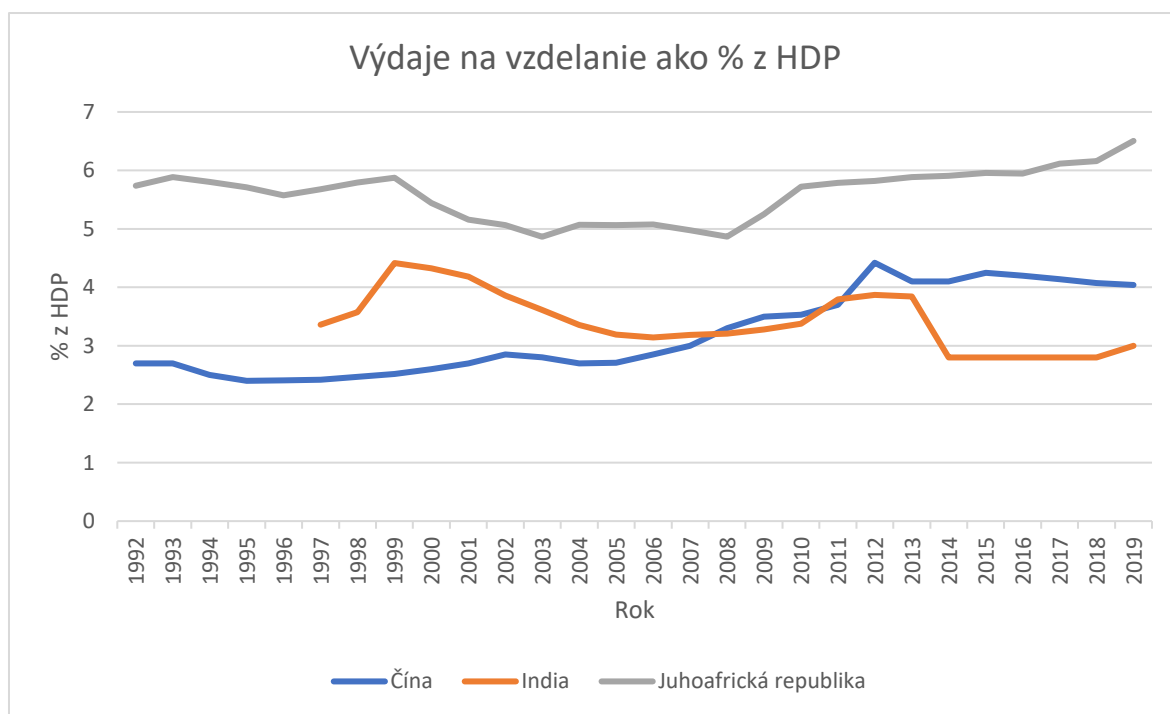
Znalosti sú jedným z kľúčových faktorov rozvoja a pokroku každej zo svetových ekonomík. Počnúc priemyselnou revolúciou sa investuje viac pozornosti a zdrojov rozvoja vzdelávacieho systému. Ekonomiky musia investovať úsilie a zdroje do vzdelávacích systémov, ktoré by obyvateľom umožnil pripraviť sa na účasť na hospodárskom živote v ich krajine. To znamená, že investície do vzdelávania a odbornej prípravy mládeže pre prácu v hospodárstve a rozvoj mladých ľudí v oblasti výskumu, vývoja a vedy by prispel k vývoju nových technológií a poznatkov. Rozvoj nových technológií a poznatkov prispieva k zvýšeniu konkurencieschopnosti krajiny na globálnom trhu. Ako vidíme v predošlých kapitolách, každá z uvedených krajín si prešla výrazným vývojom v oblasti vzdelávacích systémov. Všetky tri krajiny patria do skupiny rýchlo sa rozvíjajúcich ekonomík a ak má ekonomický rast pokračovať, je nutné na to prispôbovať aj ľudský kapitál krajiny a teda do neho viac investovať a viac ho rozvíjať. Existuje viacero indexov, ktoré ľudský kapitál v jednotlivých krajinách merajú. Podľa indexu Svetovej Banky, sa Juhoafrická republika pravidelne umiestňuje na nižších priečkach ako India a Čína aj keď patrí do rovnakej skupiny rýchlo sa rozvíjajúcich ekonomík (World Bank, 2020). Čína a Juhoafrická republika obidve patria medzi krajiny s vyšším stredným príjmom a aj keď India patrí medzi krajiny s nižším stredným príjmom, aj tak je podľa vyššie spomenutého indexu na vyšších pozíciách než je Juhoafrická republika. V predošlých kapitolách som sa venovala stručnému historickému vývoju vzdelania jednotlivých krajín a vyzdvihla som najdôležitejšie obdobia a míľniky, ktoré ho najviac ovplyvnili. Popísala som tiež

súčasný stav jednotlivých vzdelávacích systémov. V tejto kapitole sa bližšie pozriem na niektoré aspekty vzdelávacích systémov a investícií do nich a jednotlivé krajiny medzi sebou v týchto oblastiach porovnam. Tieto ukazovatele sú čiastočným vysvetlením pre umiestnenie na rebríčkoch rozvoja ľudského kapitálu avšak nie úplným, pretože ako je vidieť podľa predchádzajúcich kapitol, historický vývoj v jednotlivých krajinách mal veľmi výrazný vplyv na vývoj školstva a jeho súčasný stav. Aspekty, ktorým sa v tejto kapitole budem venovať sú zasadené v čase niekoľkých rokov a poukazujú teda najmä na krátkodobý vývoj aby bolo možné lepšie porovnanie ukazovateľov medzi krajinami. Ako vybrané aspekty pre porovnanie som vybrala vládne výdavky na vzdelávanie, priemerný počet rokov dokončeného vzdelania, mieru gramotnosti, mieru zápisu na jednotlivé stupne štúdia a percentuálnu úroveň dosiahnutého vzdelania v jednotlivých krajinách.

3.1 Vládne výdavky na vzdelávanie

Vládne výdavky na vzdelávanie sa dajú vyjadriť dvomi spôsobmi – ako percento celkových vládnych výdajov alebo ako percento z hrubého domáceho produktu. Percento výdavkov na vzdelávanie z celkových výdavkov vlády je indikátorom významu vzdelávania v schéme výdavkov vlády. Výdavky na vzdelávanie ako percento HDP vyjadruje koľko z príjmu sa využíva pre rozvoj vzdelávania v krajine. Mnoho štúdií, napríklad od Beckera (1975) a Mincera (1974), naznačuje, že existuje významná pozitívna korelácia medzi verejnými investíciami do vzdelávania a úrovňou ekonomického vývoja. Podiel verejných výdavkov na vzdelávanie v rozvinutých krajinách je vyššia ako v rozvojových krajinách. Napríklad na začiatku 21. storočia predstavovali verejné výdavky na vzdelávanie v Spojených štátoch 5,3% HDP, v Spojenom kráľovstve a vo Francúzsku to bolo 5,9%, v Indonézii to však bolo iba 1,4% (OECD, 2014). Percento vládnych výdavkov na vzdelávanie k HDP je užitočné na porovnanie výdavkov na vzdelávanie medzi krajinami alebo v priebehu času vo vzťahu k veľkosti ich ekonomiky. Vysoké percento v pomere k HDP naznačuje vysokú prioritu pre vzdelávanie a schopnosť zvyšovať príjmy z verejných výdavkov. V nasledujúcom grafe môžeme vidieť, koľko investovali jednotlivé krajiny do vzdelania od roku 1992, pričom pre Indiu boli dostupné dáta len od roku 1997.

Graf č.1: Výdaje vlády na vzdelanie, % z HDP (1992-2019)



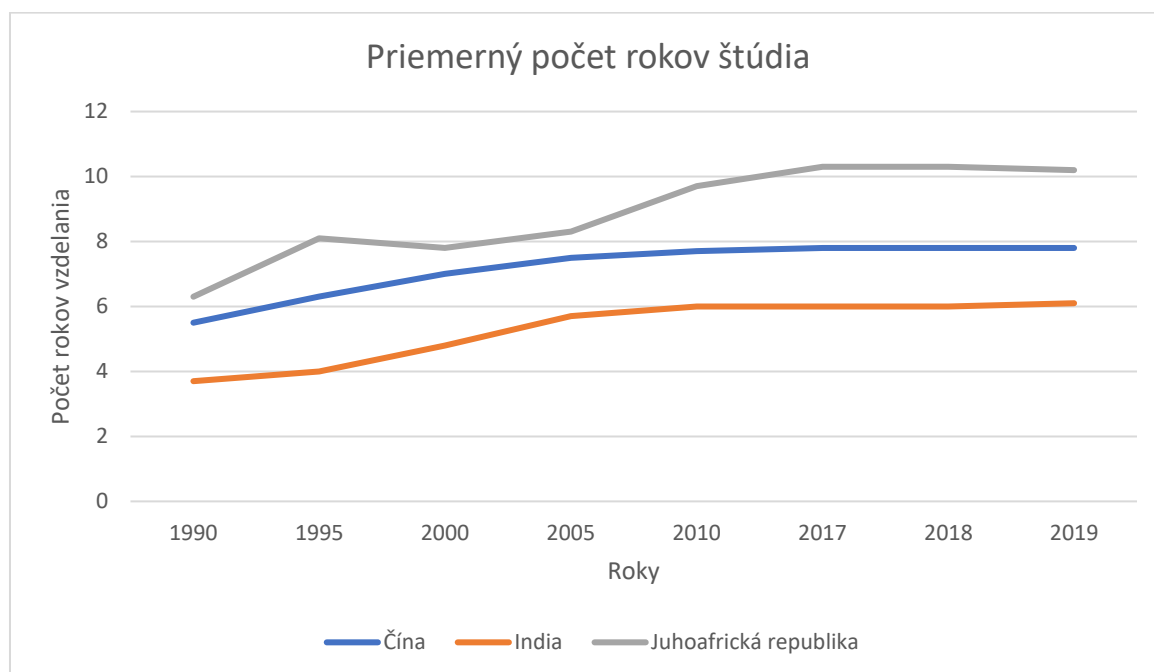
Zdroj: World Bank (2021a), vlastné spracovanie

Ako môžeme vidieť, od roku 1992 zvýšila čínska vláda verejné investície do vzdelania, avšak v porovnaní s vyspelými krajinami je pomer verejných výdavkov na HDP stále na relatívne nízkej úrovni. V roku 2002 verejné výdavky na vzdelávanie v Číne predstavoval iba 3,41% HDP, čo bolo hlboko pod priemernou úrovňou 4,64% dosiahli členské štáty OECD v roku 1998 (OECD, 2014). Priemerná hodnota pre Indiu počas tohto obdobia bola 3,63 percenta, s minimom 3,14 percenta v roku 2006 a maximom 4,42 percenta v roku 1999. V Indii sú vládne výdavky na školské vzdelávanie väčšinou určené pre štátne školy a malá časť ide na školy podporované vládou. Súkromné školy nedostávajú štátne prostriedky, ale dostávajú prostriedky za každého študenta zaradeného do triedy 1 až triedy 8, ktorý je z ekonomicky slabšej rodiny, podľa zákona o práve na vzdelávanie, ktorý nariaďuje, aby si školy vyhradili 25% pozícií pre znevýhodnených študentov. Vláda aj štátna správa vynakladajú prostriedky na vzdelávanie. Juhoafrická republika spomedzi vybraných krajín investovala do vzdelávania najväčší percentuálny podiel HDP a priemerne sa od začiatku 90. rokov držala stále nad úrovňou Číny a Indie. V percentuálnom vyjadrení Juhoafrická republika investuje do vzdelávania 5,5% HDP, čo je priemer Európskej únie. Vo vykazovanom období možno pozorovať vzostupný trend u Číny aj Juhoafrickej republiky, pričom vývoj investície indickej vlády v čase viac kolíše.

3.2 Priemerný počet rokov dokončeného vzdelania

Na základe teoretickej časti tejto práce vieme, že vzdelanie má pozitívny vzťah k ekonomickému rastu. Na základe rôznych štúdií vyplýva, že počet doštudovaných rokov určuje výšku platu a existujú empirické štúdie, ktoré ukazujú o koľko percent stúpne plat jednotlivca, pokiaľ stráví v škole o rok dlhšie. Preto bude ďalším porovnaným ukazovateľom práve priemerný počet rokov dokončeného vzdelania. Všetky krajiny majú zavedenú povinnú školskú dochádzku ale priemerný počet rokov štúdia sa v krajinách líši. Nasledujúci graf ukazuje priemerný počet rokov dosiahnutého vzdelania.

Graf č.2: Priemerný počet rokov štúdia v Číne, Indii a Juhoafrickej republike (1990-2019)



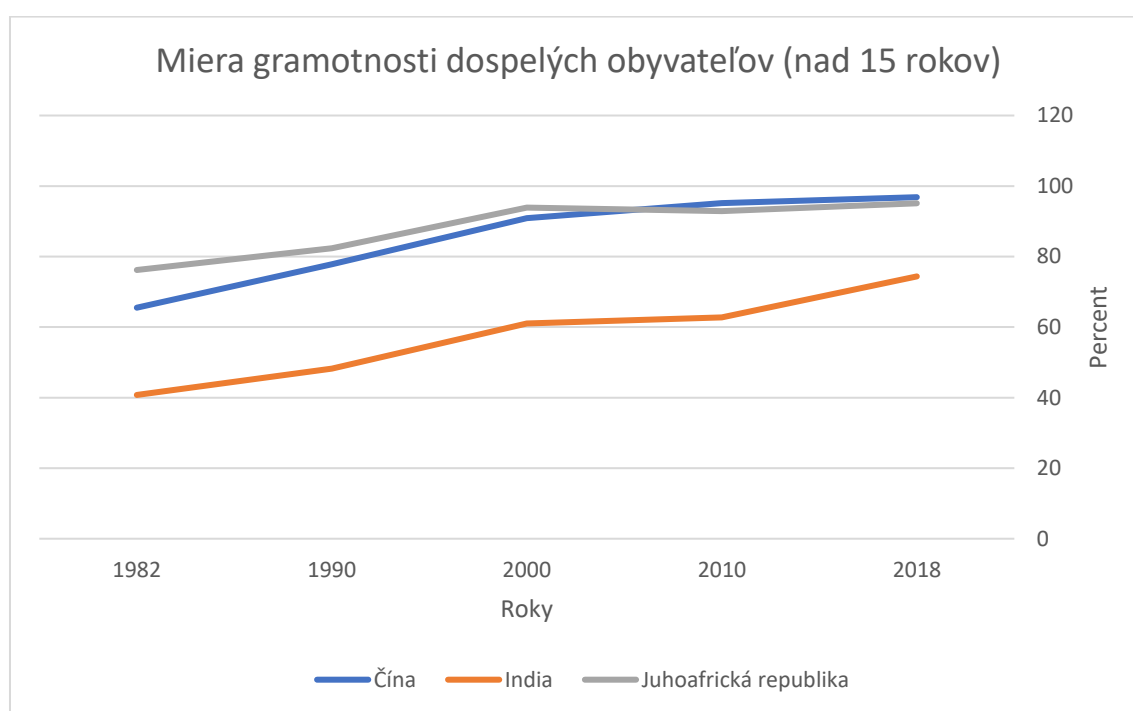
Zdroj: Ahmet (2017), World Bank (2021b), vlastné spracovanie

Na základe grafu môžeme vidieť, že u všetkých krajín panuje vzostupný trend avšak aj tento ukazovateľ nám hovorí, že Juhoafrická republika dosahuje priemerne najvyšší počet rokov dosiahnutého vzdelania. V Juhoafrickej republike je povinný počet rokov školskej dochádzky 9, pričom v Číne je to 6 rokov a v Indii musia chodiť deti do školy minimálne kým nedosiahnu 14 rokov. V prípade Indie sa nedá presne určiť počet rokov pretože každý štát si môže určiť, v ktorom veku musia deti začať chodiť do školy. Každopádne vidíme, že sa nám tu pravdepodobne odráža práve povinnosť školskej dochádzky, ktorú má Juhoafrická republika najdlhšiu.

3.3 Miera gramotnosti

Už viaceré štúdie dokázali, že ukazovatele ľudského kapitálu založené na skóre gramotnosti majú pozitívny a významný vplyv na prechodný rast a na dlhodobú úroveň HDP na obyvateľa a produktivitu práce. S vyššou úrovňou gramotnosti a je silne spojená aj vyššia úroveň formálneho vzdelávania (Coulombe a Tremblay, 2004). Z tohto dôvodu považujem za dôležité zohľadniť pri porovnávaní týchto krajín aj tento aspekt rozvoja ľudského kapitálu.

Graf č.3: Miera gramotnosti v Číne, Indii a Juhoafrickej republike u dospelých obyvateľov (nad 15 rokov), % (1982-2018)



Zdroj: World Bank (2021c), vlastné spracovanie

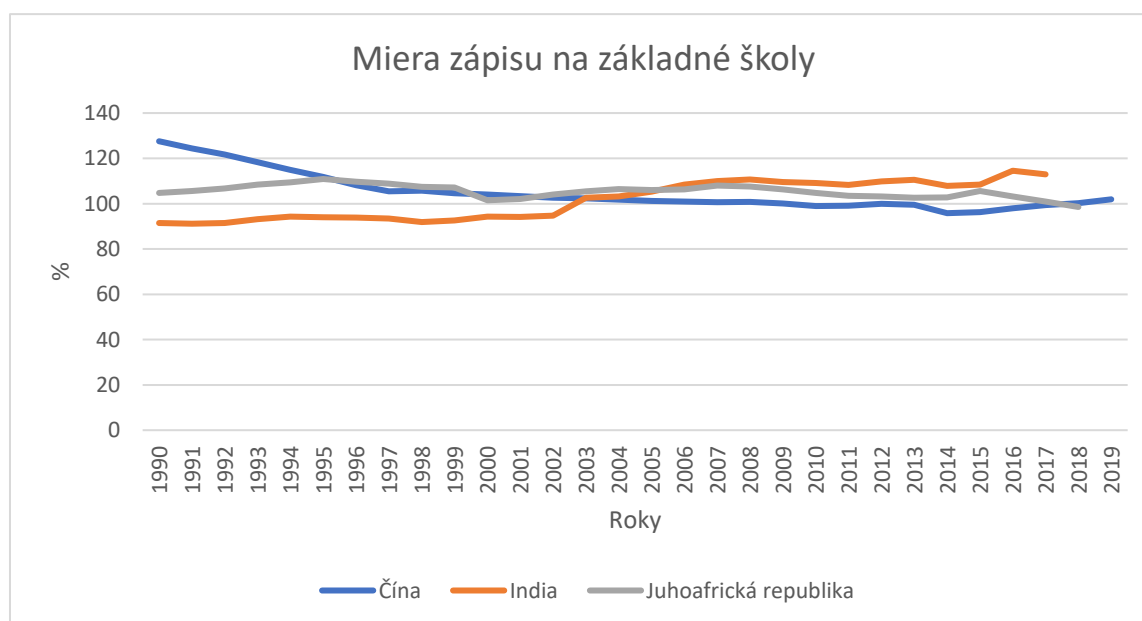
Pre tento ukazovateľ vidíme údaje od roku 1982 do roku 2018. Priemerná hodnota pre Čínu počas tohto obdobia bola 85,24%, s minimom 65,51% v roku 1982 a maximom 96,84 percenta v roku 2018. Tento ukazovateľ znova stavia Indiu na poslednú priečku spomedzi týchto krajín, kedy úroveň gramotnosti v roku 2018 bola 74,4% oproti 96,84% Číny a 95,11% Juhoafrickej republiky. Každý človek, čo má nad 7 rokov a dokáže čítať a písať je považovaný za gramotného. Pri tomto ukazovateli som však využívala dáta ľudí nad 15 rokov. Pri takto nízkom skóre Indie je nutné poznamenať, že jednotlivé indické štáty sa úrovňou gramotnosti výrazne líšia. Máme tu štáty ako Kerala, ktorá dosahuje úroveň gramotnosti až 93,91% a oproti tomu je tu Bihar, kde je

gramotnosť na úrovni 63,82%. Síce gramotnosť v Indii postupne rastie, stále výrazne zaostáva oproti Číne a Juhoafrickej republike. Negramotnosť ovplyvňuje jednotlivcov v mnohých oblastiach ich života. Negramotný jedinec nedokáže čítať a písať, a teda sa nemôže pripojiť k pracovnej sile alebo môže pracovať ako nekvalifikovaná pracovná sila. Ďalej deti negramotných rodičov nedostávajú rovnaké vzdelanie ako deti vzdelaných rodičov. Aj keď chodia do tej istej školy, deťom negramotných rodičov chýba druh vedomia, ktoré môžu vzdelaní rodičia svojim deťom poskytnúť. Z negramotnosti sa tak stáva začarovaný kruh ovplyvňujúci sociálny a ekonomický rozvoj Indie. Hlavným dôvodom prečo je v Indii tak vysoká negramotnosť zložitá sieť sociálnych a ekonomických rozdielov v krajine. Ekonomické rozdiely, diskriminácia na základe pohlavia, diskriminácia na základe kasty a technologické prekážky vedú v Indii k negramotnosti (Kumari, 2018).

3.4 Miera zápisu na jednotlivé stupne štúdia

V tejto kapitole sa budem venovať miere zápisu na jednotlivé stupne štúdia. Každý graf popisuje jeden stupeň vzdelania – základné, stredné a vysoké, pričom sa sústreďujem na dobu od roku 1990. Čo sa týka miery zápisu na základné školy, tak sa medzi sebou tieto krajiny výrazne nelíšia. Vidíme, že percentuálne pomery sa držia na približne rovnakej úrovni, jedine u Číny nastal v priebehu skúmaného obdobia dlhodobjší mierny prepad, no trend je od 2013 už zase rastúci.

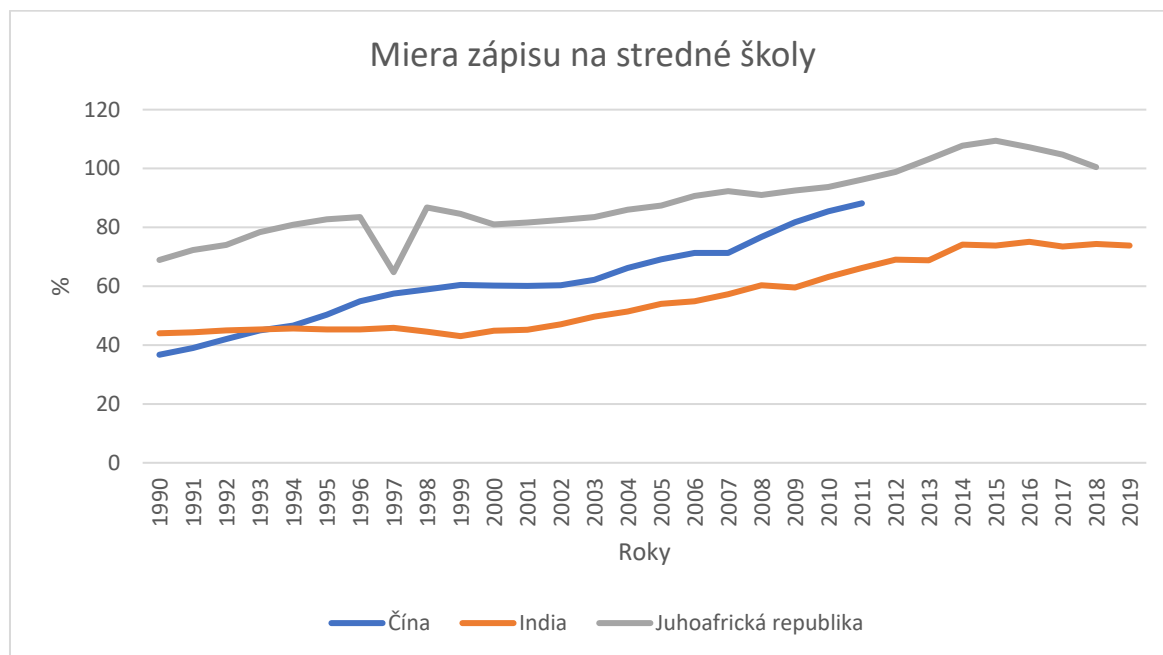
Graf č.4: Miera zápisu na základné školy v Číne, Indii a Juhoafrickej republike, % brutto (1990-2019)



Zdroj: World Bank (2021d), vlastné spracovanie

Pri stredných školách je najvyššia miera zapísaných študentov v Juhoafrickej republike. U všetkých krajín však môžeme vidieť rastúci trend, okrem obdobia medzi rokmi 1996 a 1998 kedy v Juhoafrickej republike nastal prudší prepád.

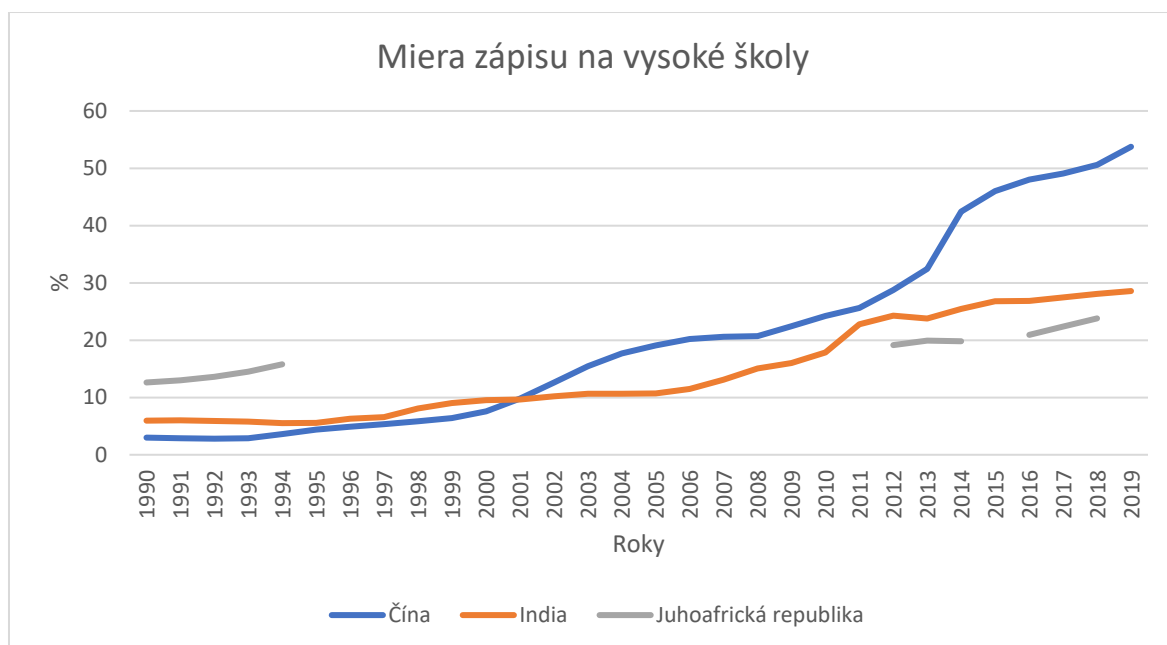
Graf č.5: Miera zápisu na stredné školy v Číne, Indii a Juhoafrickej republike, % brutto (1990-2018)



Zdroj: World Bank (2021e), vlastné spracovanie

Čo sa týka zápisu do vysokoškolského vzdelávania, to za posledné desaťročie expandovalo a boli s ním spojené silné výsledky na trhu práce spojené s vysokoškolským vzdelaním. Tieto signalizujú, že to nevedlo k poklesu vyhlíadok absolventov na zamestnanie. Odborné programy dlho podporovali svoje väzby na trh práce a schopnosť produkovať absolventov so zručnosťami špecifickými pre obchod. Medzitým sa učňovské programy a pracovne-študijné programy prioritizovali viac flexibilnú cestu na trh práce, hoci vyhlíadky na získanie vysokého zárobku pre absolventov týchto typov programov zostali všeobecne relatívne nízke (OECD, 2019). V miere zápisu na vysoké školy vedie Čína a Juhoafrická republika je na poslednom mieste. Okrem chýbajúcich dát, je tiež zápis na vysoké školy v tejto krajine nižší než v druhých dvoch skúmaných krajinách. Ako môžeme vidieť, Čína má výraznejšie prudší rast týchto čísel než India a Juhoafrická republika. Ako uvidíme v ďalšej časti tejto kapitoly, nízky zápis na vysoké školy tiež vedie k nízkemu počtu študentov, ktorí toto vzdelanie ukončili.

Graf č.6: Miera zápisu na vysoké školy v Číne, Indii a Juhoafrickej republike, % brutto (1990-2018)



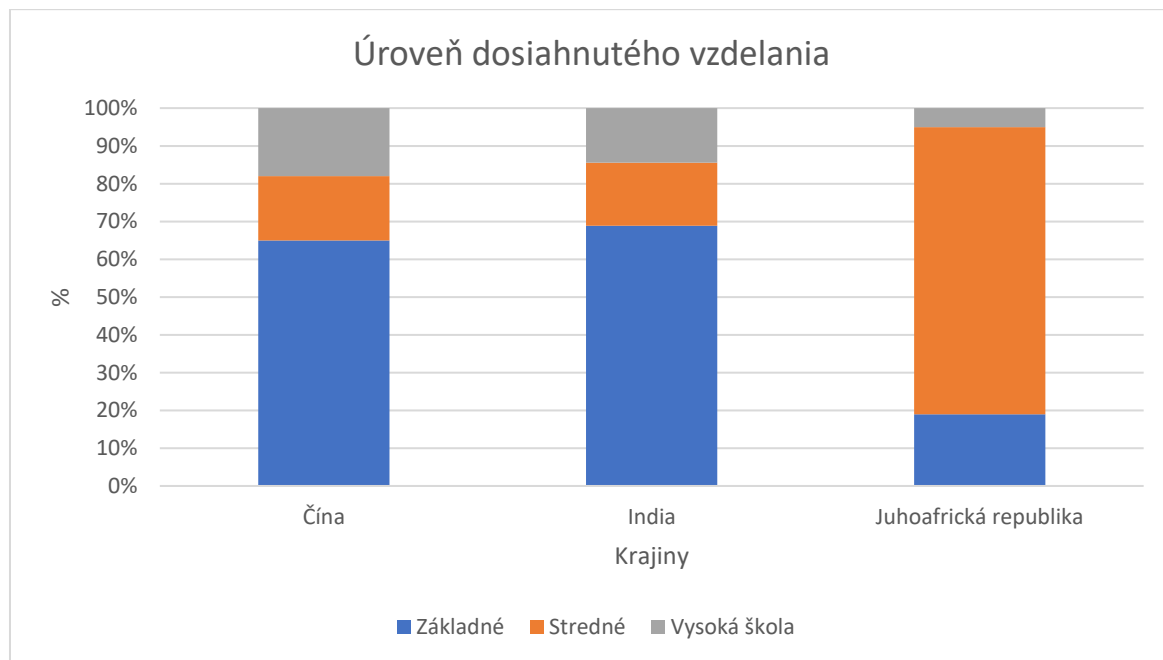
Zdroj: World Bank (2021f), vlastné spracovanie

3.5 Úroveň dosiahnutého vzdelania

Dať všetkým spravodlivé šance na získanie kvalitného vzdelania je základnou súčasťou spoločnosti. Aby sa zlepšila sociálna mobilita a sociálno-ekonomické výsledky, je veľmi dôležité odstránenie nerovnosti v možnostiach vzdelávania a podpora inkluzívneho rastu rozšírením súboru kandidátov na vysokokvalifikované pracovné miesta. Dosiahnuté vzdelanie je merané ako percento populácie, ktorá dosiahla určitú úroveň vzdelania a má na tejto úrovni formálnu kvalifikáciu. Toto sa často používa na meranie ľudského kapitálu a úrovne zručností jednotlivca - inými slovami miera súvisiacich zručností s danou úrovňou vzdelania v populácii. V tomto zmysle, kvalifikácia osvedčuje a poskytuje ďalšie informácie o type vedomostí a zručností, ktoré absolventi získali vo formálnom vzdelávaní. Vyššia úroveň dosiahnutého vzdelania je spojená s niekoľkými pozitívnymi ekonomickými a sociálnymi výsledky pre jednotlivcov (OECD, 2020). Vysoko vzdelaní jednotlivci majú všeobecne lepšie zdravie, sú sociálne angažovanejší a dosahujú vyššiu mieru

zamestnanosti a vyšší relatívny zárobok (OECD, 2016). Jednotlivci tak majú stimuly pokračovať v ďalšom vzdelávaní a vlády by mali zabezpečiť primeranú infraštruktúru a organizáciu na podporu rozširovania vysokoškolského vzdelávania v populácii. Za posledné desaťročia zaznamenali takmer všetky krajiny OECD významné zmeny zvýšenie dosiahnutého vzdelania (OECD,2019).

Graf č.7: Úroveň dosiahnutého vzdelania v Číne, Indii a Juhoafrickej republike u 25-34 ročných, % (2019)



Zdroj: OECD (2020), vlastné spracovanie

Tento graf nám ukazuje, že India a Čína medzi sebou nemajú v súčasnosti veľké rozdiely, čo sa týka dosahovania jednotlivých úrovní vzdelania avšak Juhoafrická republika vykazuje výrazné rozdiely. Najväčší rozdiel je v percentuálnom pomere ľudí, ktorí dosiahli základné a stredné vzdelanie, kde je percento ľudí s ukončeným stredoškolským vzdelaním oveľa vyššie ako v ostatných dvoch krajinách. Čo sa však týka počtu ľudí s vysokoškolským vzdelaním, v Juhoafrickej republike je toto číslo nižšie než v Číne a Indii.

V každej z týchto podkapitol môžeme vidieť, ako sa jednotlivé vlády a krajiny stavajú k rozvoju ľudského kapitálu a tiež v akom stave sa vzdelávací systém nachádza, a čo vyplýva z jeho úrovne. Podľa Indexu ľudského kapitálu Svetovej Banky je síce Juhoafrická republika umiestnená na najnižšej priečke z týchto troch skúmaných krajín, nie všetky ukazovatele, ktoré sú v tejto práci skúmané ukazujú na to, že by Juhoafrická republika zaostávala vo všetkých aspektoch. Keď sa pozrieme na výdaje

na vzdelanie ako percento z HDP jednotlivých krajín, Juhoafrická republika utráca najväčšie percento svojho HDP. India má tieto výdaje nižšie ale celkový trend týchto výdajov u všetkých krajín je rastúci. Tu však môžeme vidieť, že síce je Juhoafrická republika najhoršie umiestnená v rebríčku Indexu ľudského kapitálu, nie všetky ukazovatele tomu nasvedčujú.

Ďalším skúmaným aspektom bol priemerný počet rokov štúdia v jednotlivých krajinách. Tu nám zase tento ukazovateľ ukazuje, že juhoafrickí žiaci, strávia priemerne v školách najviac rokov spomedzi 3 skúmaných krajín a zase sa tak vyvracia predpoklad, že by táto krajiny mala byť na horšej úrovni ako Čína a India. Tento ukazovateľ môže byť vysvetlený tým, že dĺžka povinnej školskej dochádzky sa v jednotlivých krajinách líši a práve v Juhoafrickej republike je povinná školská dochádzka najdlhšia. Nasledujúce kapitoly nám čiastočne potvrdzujú túto dĺžku štúdia a to najmä percento ľudí, ktorí sa zapisujú na stredné školy.

Tretí ukazovateľ bola miera negramotnosti. Tu sa Čína a Juhoafrická republika držia na veľmi podobnej úrovni aj keď Čína je na tom o niečo lepšie. V tomto aspekte veľmi výrazne zaostáva India, ktorá má mieru negramotnosti približne 74% a teda štvrtinu jej populácie tvoria negramotní ľudia. Negramotnosť v jednotlivých štátoch sa tu však výrazne líši, no napriek tomu, že sa vláda snaží zavádzať opatrenia na zlepšenie tohto aspektu, stále je vzdelávanie a prístup k nemu v Indii veľmi nerovnomerný. Problémové sú najmä vidiecke oblasti a nedostatočný prístup k základnému vzdelávaniu a jeho veľmi slabej kvalite.

V štvrtej podkapitole som sa zamerala na mieru zápisu na jednotlivé úrovne vzdelávacieho systému a teda na základné, stredné a vysoké školy. Zistenia v tejto časti práce potvrdzujú zistenia z predošlých častí, kedy vidíme, že obyvatelia Juhoafrickej republiky majú priemerne viac doštudovaných rokov ako obyvatelia Indie a Číny a tu môžeme vidieť, že zápis na stredné školy je vyšší práve v Juhoafrickej republike. Kde však táto krajina zaostáva je percentuálna úroveň zápisu na vysoké školy, ktorá je v nej výrazne nižšia oproti Číne ale aj Indii. Tu už sa začína ukazovať horší stav v Juhoafrickej republike než v ostatných dvoch krajinách.

Čo sa týka miery dosiahnutého vzdelania, a teda posledného ukazovateľa, na ktorý som sa v tejto práci zamerala, je jasne viditeľné, že miera ukončenia vysokých škôl v Juhoafrickej republike je výrazne nižšia než v ostatných dvoch krajinách.

Tieto ukazovatele nám napovedajú o stave jednotlivých vzdelávacích systémov v Číne, Indii a Juhoafrickej republike, avšak práve stav Juhoafrickej republiky podľa nich nie je až tak zlý ako by to napovedalo jej umiestnenie v rebríčku Indexu ľudského kapitálu. Tu sa musíme bližšie pozrieť práve na druhú kapitolu tejto práce, ktorá sa kvalitatívne pozerá na historický vývoj jednotlivých vzdelávacích systémov. Z tohto historickému vývoja môžeme vidieť, že všetky krajiny si prešli určitým spôsobom ovplyvňovania ich vzdelávacieho systému od nejakých externých síl či iných vlád. Vidíme však, že najsilnejšie zakorenené problémy sú práve v Juhoafrickej republike. Obdobie apartheidu prinieslo silnú rasovú segregáciu, ktorá trvala dlhé roky a výrazne ovplyvnila vzdelávanie v tejto krajine. Všetky krajiny už nejakú dobu prechádzajú reformami, ktoré sa snažia ich vzdelávacie systémy zlepšiť, spraviť ich viac inkluzívnymi a dostupnými pre širokú populáciu, stále sa však všetky stretávajú aj s množstvom problémov. Nízke umiestnenie Juhoafrickej republiky nemôže byť vysvetlené čisto na základe ukazovateľov, ktoré nám poskytujú kvantitatívny pohľad na stav juhoafrického školstva. Problémy, ktoré sú v tejto krajine spojené so vzdelávaním pramenia z historického vývoja, ktorý nepúšťal k vzdelaniu veľké množstvo ľudí a segregoval vzdelávací systém na základe jednotlivých rás. Okrem toho, že černosi mali oveľa menší prístup k vzdelaniu, to vzdelanie, ku ktorému prístup mali bolo na oveľa horšej úrovni než vzdelanie pre belochov. Z tohto vyplynuli problémy ako pre študentov, tak aj učiteľov a následne pre celkový rozvoj ľudského kapitálu. Síce sa v krajine dejú výrazné reformy od polovice 90. rokov, stále nie sú všetky problémy vzdelávacieho systému v Juhoafrickej republike vyriešené.

Záver

Táto práca si dala za cieľ porovnať rozvoj ľudského kapitálu v Číne, Indii a Juhoafrickej republike na základe rozvoja a vývoja vzdelávania v týchto krajinách. Ďalším cieľom bolo zistiť prečo je Juhoafrická republika podľa Indexu ľudského kapitálu Svetovej Banky hodnotená horšie ako ostatné dve krajiny, aj keď sú to všetko rýchlo sa rozvíjajúce ekonomiky, ktoré sa snažia do vzdelávania investovať a reformovať ho, keďže si uvedomujú dôležitosť vzdelaných obyvateľov pre rast ekonomiky. Na dosiahnutie týchto cieľov práca skúma vývoj jednotlivých vzdelávacích systémov a ich súčasný stav a postoje jednotlivých vlád k rozvoju vzdelávania. Na základe týchto informácií však nie je možné jednotlivé krajiny dostatočne porovnať, keďže napríklad India sa viac sústreďuje na rozvíjanie základného vzdelávania pričom napríklad

Juhoafrická republika sa viac venuje vyššiemu vzdelaniu – ako stredoškolskému tak vysokoškolskému pretože počet ľudí, ktorí toto vzdelanie dokončia je stále relatívne nízky. Každá z týchto krajín si tiež prešla rozdielnym historickým vývojom, kde Čína zaznamenala výrazný vplyv Sovietskeho zväzu a Juhoafrická republika bola poškodená najmä rasizmom, ktorý mal za následok stagnáciu vzdelávania. Posledná kapitola sa tak venuje číselnému porovnaniu niektorých vybraných aspektov vzdelávacích systémov.

Diplomová práca je členená na tri hlavné kapitoly. Prvá kapitola práce sa sústredila na teoretické pozadie ľudského kapitálu a jeho rozvoja, pričom definovala pojem ľudský kapitál a sústredila sa tiež na vysvetlenie úzko súvisiacich pojmov a to vzdelanie a odborné školenie a tréning. Ďalej ukázala dva prístupy k ľudskému kapitálu a to mikroekonomický a makroekonomický, ktorý bol pre túto prácu dôležitejší. V ďalších podkapitolách bolo vysvetlené prepojenie ľudského kapitálu a jeho rozvoja s ekonomickým rastom krajiny a tiež bola popísaná teória ľudského kapitálu, spolu so stručnou históriou. Poslednou časťou tejto kapitoly bolo vysvetliť a ukázať meranie ľudského kapitálu.

Druhá kapitola sa venovala rozvoju ľudského kapitálu v Číne, Indii a Juhoafrickej republike a to so zameraním na vzdelávacie systémy v týchto krajinách. Pri každej krajine je uvedená stručná história, ktorá poukazuje na najdôležitejšie míľniky, ktoré ovplyvnili vzdelávanie do súčasnosti. V Číne to bola stagnácia vzdelávania kvôli vplyvu Sovietskeho zväzu a kopírovaniu sovietskeho školstva, ktoré v tejto krajine neposkytovalo potrebné vzdelávanie všetkým obyvateľom a tiež to boli obdobia utláčania obyvateľov, ktorým bolo následne aj odobratá možnosť vzdelávania, okrem mnohých vážnejších následkov. V Indii bol výrazný vplyv zo Západu a to najmä prostredníctvom Východoindickej spoločnosti, ktorá sa snažila zmeniť indický tradičný štýl výučby. V Juhoafrickej republike bolo najproblematickejšie obdobie apartheidu, ktoré prinieslo rasovú segregáciu, ktorá výrazne ovplyvnila rozvoj ľudského kapitálu. Mnohým obyvateľom bolo odopreté vzdelanie. Týkalo sa to najmä černochoch a tí, ktorí k vzdelaniu prístup mali, nedostali ho v rovnakej kvalite ako obyvatelia bielej rasy. Tento rasizmus bol prítomný na všetkých stupňoch vzdelávania od základných škôl až po vysoké. Následne sa v tejto kapitole venujem aj súčasnému stavu školstva v jednotlivých krajinách.

Tretia a posledná kapitola sa venuje niektorým vybraným ukazovateľom, ktorými ukazuje kvantitatívne rozdiely medzi skúmanými krajinami. Použité ukazovatele boli vládne výdavky na vzdelávanie, priemerný počet rokov dokončeného vzdelania, miera gramotnosti, miera zápisu na jednotlivé stupne štúdia a úroveň dosiahnutého vzdelania. Hypotézu, že pokiaľ vláda viac investuje do vzdelávania a ľudia dosahujú vyššiu úroveň a dlhšie vzdelanie, tak je úroveň ľudského kapitálu v krajine vyššia sa mi nepodarilo potvrdiť. Na základe týchto ukazovateľov môžeme vidieť, že v mnohých z nich je Juhoafrická republika na prvom mieste – má väčšie percento výdavkov na vzdelávanie, vyšší priemerný počet rokov štúdia, vysokú mieru gramotnosti a vysokú mieru zápisu študentov na stredné školy oproti Číne a Indii. Tu môže pomôcť s vysvetlením práve historický vývoj krajiny, ktorý zanechal vo vzdelávacom systéme množstvo problémov, nedostatkov a rozdielov, ktoré stále bránia krajine dosiahnuť vyššie úrovne rozvoja ľudského kapitálu.

Som si vedomá veľkého množstva faktorov a ukazovateľov, ktoré v tejto práci mohli byť použité na lepšie porovnanie jednotlivých krajín avšak mnou zvolené indikátory som si vybrala na základe teoretickej časti tejto práce, ktorá ukazuje ich previazanosť s rozvojom ľudského kapitálu a rozvojom ekonomiky jednotlivých krajín. Určite by v tejto oblasti mohli byť vykonané podrobnejšie štúdie, ktoré by napríklad mohli byť zamerané na jednotlivé krajiny a tak by sa dostali viac do hĺbky aj z hľadiska histórie a kvalitatívneho pohľadu na vzdelávanie jednotlivých krajín ale aj by mohli popísať viac ukazovateľov rozvoja ľudského kapitálu.

Summary

This thesis focuses on human capital development via education in China, India and South Africa. According to Human Capital Index by The World Bank is the human capital in South Africa less developed than in other two countries. However, both China and South Africa are countries with higher middle income and India, despite being a country with lower middle income, is still considered to be more developed in terms of human capital than South Africa.

First, I focused on theory of human capital, its definition, and different approaches towards it. Furthermore, I explained Theory of human capital and its measurement. Later I described historical overview of education in each country, and I focused on milestones that were important in the development of each education system. Lastly,

in my analysis and comparison I focused on several aspects of human capital development directly connected to education that provided a mathematical comparison between these countries. These aspects were government expenditure as a percentage of GDP of each country, mean years of schooling, literacy, average rate of enrolment, and levels of achieved education.

Based on these aspects, it is not possible to determine why South Africa is evaluated as a country with worse human capital development, as the country has better results in a number of these aspects than China or India. South Africa has higher average number of years of schooling, similar literacy to China's and higher literacy rate than India. Furthermore, the rate of high school enrolment is higher in South Africa than in the other two countries. Therefore, we must look towards the qualitative part of the thesis and we can conclude that the apartheid era stained South Africa's education on a big scale and the country is still struggling with problems left from this era, which mainly consist of leftover racism and therefore uneven education.

Zoznam literatúry

Knihy

AGGARWAL, J. C, 2012. *Development of education system in India*. Delhi: Shipra Publications. ISBN 9788175416574.

ANDREAS, Joel, 2009. *Rise of the Red Engineers: The Cultural Revolution and the Origins of China's new class*. Stanford University Press. ISBN 978-0804760782.

BARKER, F, 2015. *The South African Labour Market: Theory and Practice*. 5th revised edition. Pretoria: Van Schaik.

BECKER, Gary S, 1975. *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau Of Economic Research. ISBN 9780870145131.

BECKER, Gary S, 1975. *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3rd ed. Chicago. University of Chicago Press.

BLIGNAUT, S, 1981. *Statistics in Education in South Africa, 1986-1979*. Johannesburg: SAIRR.

BOLDIZZONI, F, 2014. *Means and ends : the idea of capital in the west 1500-1970*. B.m.: Palgrave Macmillan. ISBN 9781349364329.

BONTIS, N, 2001. *Assessing Knowledge Assets: A Review of the Models Used to Measure Intellectual Capital*. IJMR.

BOYES, W. a M. MELVIN, 1994. *Macroeconomics*. Second Edition. USA: Houghton Mifflin Company.

COETZEE, Melinde, Jo-Anne BOTHA, Jerome KILEY and Kiru TRUMAN, 2019. *Practising learning and development in South African organisations*. Landsdowne, Cape Town: Juta And Company (Pty) Ltd. ISBN 9781485129448.

COOMBS, Philip H, Roy C PROSSER and Manzoor AHMED, 1973. *New paths to learning : for rural children and youth*. New York: International Council For Educational Development.

ERASMUS, Barney, 2012. *Managing training and development in South Africa*. Cape Town: Oxford University Press Southern Africa. ISBN 9780199044030.

ERASMUS, Barney, 2019. *South African human resource management for the public sector*. Cape Town: Juta Academic. ISBN 9781485130093.

FRANK, Robert H, Ben BERNANKE, Kate L ANTONOVICS, ORI HEFFETZ and Per J NORANDER, 2016. *Principles of micro-economics*. New York, Ny: Mcgraw-Hill Education. ISBN 9780073517858.

HARBISON, Frederick a C. A. MYERS, 1970. *Education, manpower and economic growth : strategies of human resource development*. London: Mcgraw-Hill. ISBN 9780070262249.

HARBISON, F.H, 1973. *Human Resource and the Wealth of Nations*. London: Oxford University Press.

HARTOG, Joop, Van DEN, Joop HARTOG and Henriette MAASSEN, 2007. *Human capital : advances in theory and evidence*. Cambridge: Cambridge University Press, , Printed. ISBN 9780521117562.

HASLUCK, C, 2011. *Low Skills and Social Disadvantage in a Changing Economy*. United Kingdom: Hasluck Employment Research.

JONES, C.I, 1996. *Human Capital, Ideas, and Economic Growth*. California: Stanford University.

KAZUO Ichijo and Ikujiro NONAKA, 2007. *Knowledge creation and management : new challenges for managers*. Oxford ; New York: Oxford University Press. ISBN 9780195159622.

LIPSEY, R.G. a K.A. CHRYSTAL, 2007. *Economics*. 11th Ed. New York: Oxford University Press.

LOEWE, M, 1994. *Divination, Mythology and Monarchy in Han China*. Cambridge University Publications.

LOMBARD, B.U, 1981. *Labour Market Discrimination and Human Resource Management in South Africa*. Pretoria. Haum Publishers.

MARSHALL, A, 1920. *Principles of Economics*. 8th ed. London: Macmillan.

MARSHALL, Ray, Allan M CARTTER and Allan G KING, 1976. *Labour economics : wages, employment, and trade unionism*. Homewood, Ill.: Irwin. ISBN 9780256018240.

MOLEKE, P, 2005. *Inequalities in Higher Education and the Structure of the Labour Market*. Pretoria: HSRC Press.

- MINCER, Jacob, 1993. *Studies in human capital*. Aldershot, Hants, England ; Brookfield, Vt.: E. Elgar. ISBN 9781852785796.
- NASSON, B. a J. SAMUEL, 1990. *Education from Poverty to Liberty*. Cape Town: Creda Press.
- OECD, 2014. *Education at a glance 2014 : highlights*. Paris: Oecd. ISBN 9789264215016.
- PATHAK, R.P, 2007. *History, development and contemporary problems of Indian education*. New Delhi: Kanishka Publishers. ISBN 9788173919381.
- PEASE, G, 2015. *Optimise your Greatest Asset-your People: How to apply Analytical to Big Data to Improve your Human Capital Investment*. New Jersey: John Wiley and Son.
- ROSEN, H.S,1999. *Public Finance*. New York: McGraw Hill.
- RUNDELL, M, 2002. *Macmillan English Dictionary for Advance Learners. International Student Edition*. Oxford: Macmillan.
- SCHULTZ, Theodore W, 1963. *The economic value of education*. New York Etc.: Columbia U.P. ISBN 9780231026406.
- SCHULTZ, Theodore W, 1971. *Investment in human capital : the role of education and of research*. New York: The Free Press ; London. ISBN 9780029282205.
- SIDDHARTHAN, N.S. and K. NARAYANAN, 2015. *Human capital and development : the indian experience*. B.m.: Springer. ISBN 9788132217176.
- SINGH, Sahana, 2017. *The educational heritage of Ancient India : how an ecosystem of learning was laid to waste*. B.m.: Chennai Notion Press, Inc. ISBN 9781947586529.
- SMITH, Adam, 1776. *The wealth of nations*. London: Penguin Books. ISBN 9780140432084.
- STIGLITZ, Joseph E, AMARTYA KUMAR SEN, JEAN-PAUL FITOUSSI and COMMISSION SUR LA MESURE DE LA PERFORMANCE ÉCONOMIQUE ET DU PROGRÈS SOCIAL, 2010. *Mismeasuring our lives : why GDP doesn't add up ; the report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. New York, Ny: New Press. ISBN 9781595585196.
- SURETTE WÄRNICH, Michael R CARRELL, Norbert F ELBERT and Robert D HATFIELD, 2018. *Human resource management in South Africa*. Andover: Cengage Learning. ISBN 9781473751125.
- TILAK, J.B.G, 2002. *Building human capital in East Asia: What others can learn*. Washington, DC: World Bank.
- TODARO, M.P. a S.C. Smith, 2013. *Economic Development*. 11th Ed. New York: Pearson Education.

WEIQIAN, Hao a Long ZHENGZHONG, 2000. *History of Higher Education*. Haikou: Hainan Publishing House.

WHITE, E.G, 1998. *Education*. Thailand: Stanborough Press.

WOODHALL, M, 1985. *Economics of Education*. In Husen, T. & Postlethwate, T.N. 1985.

WORLD BANK. 1995. *South Africa Education Sector: Strategic Issues and Policy Options*. Washington, DC.

Odborné články

BAILEY, T. a EICHER, 1994. Education, Technological Change, and Economic Growth. Appeared in Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas: An Inter-American Dialogue Project. *Quarterly Journal of Economics*. 105, 501–26 Volume I: Key Issues.

BONTIS, N., DRAGONETTI, N.C., JACOBSEN, K, a G. ROOS, 1999. The Knowledge Toolbox: A Review of Tools available to Measure and Manage Intangible Resources. *European Management Journal*, 17(4). 391-402.

DAE-BONG, K, 2009. *Human Capital and its Measurement*. Článok prezentovaný na konferencii; The 3rd OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) World Forum on “Statistics, knowledge and policy” Charting Progress, Building Visions, Improving Life. Busan, Korea 27-30. október 2009.

DAVIES, J, 1996. The State and the South African University System under Apartheid. *Comparative Education Journal*. 32(3):319-332.

FINDLAY, R. & KIERZKOWISKI, 1993. International Trade and Human Capital: A Simple General Equilibrium Model. *Journal of Political Economy*. 91: 957-978.

GISANABAGABO, S, 2006. *Investment in Secondary and Tertiary Education for Economic Growth: Lessons for Rwanda from Selected Less Developed Countries*. Unpublished mini degree thesis. Cape Town: University of Cape Town.

HANUSHEK, E.A. a WÖßMANN, 2007. *The role of education quality in economic growth*. World Bank Policy Research Working Paper 4122. February 2007.

HU, Juanjuan, 2009. *Historical Review of Learning from the Soviet Education Model*. Reform and Opening.

CHEN, Mingxin a Yihong FAN, 2009. Review and Analysis of Teacher Training Policies in Colleges and Universities. *Education And Examinations*, journal 5.

KUCHARCIKOVA, A, 2011. Human Capital-Definitions and Approaches. *Human Resource Management and Ergonomics*. Volume V.

LANGE, G., Q. WODON, A K. CAREY, 2018. *The Changing Wealth of Nations 2018: Building a Sustainable Future*, The World Bank, Washington D.C.

LIM, S. S., R. L. UPDIKE, A. S. KALDJIAN, R. M. BARBER, K. COWLING, H. YORK, J. FRIEDMAN, R. XU, J. L. WHISNANT, H. J. TAYLOR, A. LEEVER, Y. ROMAN, M.

- F. BRYANT, J. DIELEMAN, E. GAKIDOU, C. J. L. MURRAY, 2018. *Measuring human capital: a systematic analysis of 195 countries and territories, 1990–2016*, The Lancet, Vol 392 October 6.
- LUCAS, R.E, 1988. One the Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics*, 22: 2-42.
- MACRAE, M, 1994. A Legacy of Apartheid: The Case of Mathematical Education in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 14(3):271–287.
- MALHERBE, E.G, 1977. *Education in South Africa, 1923–1975*. Vol. 2. Johannesburg: Juta.
- MANAGI, S. a P. KUMAR, 2018. *Inclusive Wealth Report 2018: Measuring Progress towards Sustainability*, UNEP and Kyushu University Urban Institute, by Routledge, London and New York.
- MANKIW, N.G., ROMER, D. a D.N. Weil, 1992. A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *Quarterly Journal of Economics*. 107:407-437.
- ROMER, P.M, 1986. Increasing Returns and Long Run Economic Growth. *Journal of Political Economy*. 94 (5): 1102-1137.
- ROMER, P.M, 1989. Human Capital and Growth. Theory and Evidence. *NBER Working Paper*, No 3173.
- SEDIBE, K, 1998. Dismantling Apartheid Education: an overview of change. *Cambridge Journal of Education*. 28(3). 25-31
- SCHULTZ, Theodore W, 1961. Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51(1):1–17.
- TÊNG, S, 1943. *Chinese Influence on The Western Examination System*. Vol. 7, No. 4, pp. 267-312. Harvard-Yenching institute.
- UNDP (United Nations Development Programme), 1999. Human Development Report. New York, NY: Oxford University Press.
- UNDP (United Nations Development Programme), 2019. *Human Development Report 2019 - Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century*, New York, NY: Oxford University Press.
- WORLD BANK, 2006. *Where is the Wealth of Nations?* The World Bank, Washington D.C.
- WORLD BANK, (2011). *The Changing Wealth of Nations: Measuring Sustainable Development in the New Millennium*, The World Bank, Washington D.C.

Online zdroje

- AY, Ahmet, 2017. Comparison of the Economic Performance between Turkey and Brics Countries Using Topsis Method. *Journal of Current Researches on Business and Economics* [online]. [cit. 20121-05-21]. Dostupné z: doi:10.26579/jocrebe-7.2.22

- BAIDU, Wenku, 2014. *The Development and Current Situation of Chinese Education*. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <https://wenku.baidu.com/view/91263c4dc281e53a5802ffcd.html>
- BHORAT, H, 2005. Labour Market Challenges in the Post-Apartheid South Africa. *South African Journal of Economics* [online]. 72(5), 940–977 [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: doi:10.1111/j.1813-6982.2004.tb00140.x
- COULOMBE, Serge a Jean-François TREMBLAY, 2004. Literacy, Human Capital and Growth. *ideas.repec.org* [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://ideas.repec.org/p/ott/wpaper/0407e.html>
- DIB, C.Z, Formal, Non-Formal and Informal Education: Concepts/Applicability. Presented at the “*InterAmerican Conference on Physics Education*”, Oaxtepec, Mexico, 1987. Published in “*Cooperative Networks in Physics Education Conference Proceedings 173*”, American Institute of Physics, New York, 1988, 300-315.
- Dictionary of Political Economy. 1906. *Volume II*. London .MacLillan and Co. [Online]. Dostupné z: <https://archive.org/stream/cu31924055135515#page/n7/mode/2up>.
- DOLAN, Paul, Tessa PEASGOOD a Mathew WHITE, 2008. Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being. *Journal of Economic Psychology* [online]. 29(1), 94–122. [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: doi:10.1016/j.joep.2007.09.001
- FRIDERICH, T. J., G. KEETON a M. ROGAN, 2021. Measuring human capital in South Africa using a socioeconomic status human capital index approach. *Development Southern Africa* [online]. 1–18 [cit. 2021-07-18]. Dostupné z: doi:10.1080/0376835x.2021.1941779
- GREYLING, L, 2001. Skills development: a strategic perspective. *South African Journal of Higher Education* [online]. 15(2) [cit. 2021-05-25]. Dostupné z: doi:10.4314/sajhe.v15i2.25352
- GUO, Linyuan, 2013. New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers. *Comparative and International Education* [online]. 41(2) [cit. 2021-05-24]. Dostupné z: doi:10.5206/cie-eci.v41i2.9205
- HUA, Qin, 2008. Education reform and development in China (1978-2008). *people.com.cn* [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <http://theory.people.com.cn/GB/40557/134502/141296/index.html>
- CHINA LABOR BULLETIN, 2019. Supporting the Workers’ Movement in China: Migrant workers and their children. *CLB*. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <https://clb.org.hk/content/migrant-workers-and-theirchildren>
- CHOW, Gregory C., 1990. Teaching economics and studying economic reform in China. *China Economic Review* [online]. 1(2), 193–199 [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: doi:10.1016/1043-951x(90)90006-a
- JUDD, Kenneth L., 1985. On the Performance of Patents. *Econometrica* [online]. 53(3), 567 [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: doi:10.2307/1911655
- LIU, Gang a Barbara FRAUMENI, 2020. *A Brief Introduction to Human Capital Measures* [online]. B.m.: [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <http://ftp.iza.org/dp13494.pdf>

- KAPUR, Radhika, 2018. (PDF) Problems in the Indian Education System. *ResearchGate* [online]. [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323700593_Problems_in_the_Indian_Education_System
- KUMARI, Neelam, 2018. Literacy Perspective of India in the Changing Scenario: An Evaluation. *www.academia.edu* [online]. 8(2) [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://www.academia.edu/36357583>
- MARAIS, M.A., 1995. The distribution of resources in education in South Africa. *Economics of Education Review* [online]. 14(1), 47–52 [cit. 2020-05-27]. Dostupné z: doi:10.1016/0272-7757(94)00027-4
- MCCRACKEN, Martin, Ronan MCLVOR, Raymond TREACY a Tony WALL, 2017. Human Capital Theory: Assessing the Evidence for The Value and Importance of People to Organisational Success. *Ulster University Business School, CIPD*. Technical Report. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: https://www.cipd.co.uk/Images/human-capital-theory-assessing-the-evidence_tcm18-22292.pdf
- MCLEAN, Laird D., 2005. Organizational Culture's Influence on Creativity and Innovation: A Review of the Literature and Implications for Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* [online]. 7(2), 226–246 [cit. 2021-05-17]. Dostupné z: doi:10.1177/1523422305274528
- MEI, Dong, 2016. Report on the Status of Students in Rural Boarding Schools <2016>. *Growing Home Foundation*. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: http://www.growinghome.org.cn/news_show/68.html
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2016. *Education in China*. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020. OECD iLibrary | Education at a Glance 2020: OECD Indicators. *Oecd-ilibrary.org* [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
- OLUWATOBI, S.O, OLURINOLA, I.O. A O. TAIWO, 2016. 'Human Capital Development in SubSaharan Africa: The Role of ICT', *Journal of Economics Studies and Research*, Vol. 2016, Article ID 564389, DOI: 10.5171/2016.564389.
- PEPPER, S., 1990. China's Education Reform in the 1980s: Policies, Issues, and Historical Perspectives. *The China Research Monograph*. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: http://digitalassets.lib.berkeley.edu/ieas/CRM_36.pdf
- PIAZZA-GEORGI, B., 2002. The role of human and social capital in growth: extending our understanding. *Cambridge Journal of Economics* [online]. 26(4), 461–479 [cit. 2021-06-13]. Dostupné z: doi:10.1093/cje/26.4.461
- PONMELIL, V.A., 2018. Brief History of Education in India - Education in India, Courses & Studies. *education.newkerala.com* [online]. [cit. 2021-06-13]. Dostupné z: <https://education.newkerala.com/india-education/Brief-History-of-Education-in-India.html>

SHURI, Shoba, 2018. Toppr-guides. *Toppr-guides* [online]. [cit. 2021-05-30]. Dostupné z: <https://www.toppr.com/guides/economics/human-capital-formation-in-india/education-in-india/>

SCHULLER, Tom, 2000. Social and Human Capital: The Search for Appropriate Technomethodology. *Policy Studies* [online]. 21(1), 25–35 [cit. 2021-05-30]. Dostupné z: doi:10.1080/014428700113991

TAYLOR, M. Scott, Gene M. GROSSMAN a Elhanan HELPMAN, 1993. Innovation and Growth in the Global Economy. *Economica* [online]. 60(239), 373 [cit. 2021-05-21]. Dostupné z: doi:10.2307/2554862

TENG, Ssu-yu, 1943. Chinese Influence on The Western Examination System: I. Introduction. *Harvard Journal of Asiatic Studies* [online]. 7(4), 267 [cit. 2021-05-27]. Dostupné z: doi:10.2307/2717830

UNDP, 2021. Human Development Index (HDI) | Human Development Reports. *Undp.org* [online]. Dostupné z: <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi>

WORLD BANK, 2019. Why Everyone in South Africa Should Care About the Country's Human Capital. *World Bank* [online]. [cit. 2021-05-21] Dostupné z: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/06/24/why-everyone-in-south-africa-should-care-about-the-countrys-human-capital>

WORLD BANK, 2020. Education. *www.worldbank.org* [online] [cit. 2021-07-01]. Dostupné z: <https://www.worldbank.org/en/cpf/india/what-we-work/human-capital/education>

WORLD BANK, 2020. *The Human Capital Index 2020 Update* [online]. [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432?cid=GGH_e_hcpexternal_en_ext

WORLD BANK, 2021a. *Government expenditure on education, total (% of GDP)*. [online]. [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CN-IN-ZA>

WORLD BANK, 2021b. *Mean years of schooling - India, China, South Africa*. [online]. [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: https://todata360.worldbank.org/indicators/h22a4bb2b?country=CHN&indicator=41393&countries=IND,ZAF&viz=line_chart&years=2017,2019

WORLD BANK, 2021c. *Literacy rate, adult total (% of people ages 15 and above) - India, China, South Africa*. [online]. [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?locations=IN-CN-ZA>

WORLD BANK, 2021d. *School enrollment, primary (% gross) - China, India, South Africa* [online]. [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRR?end=2019&locations=CN-IN-ZA&start=1990>

WORLD BANK, 2021e. *School enrollment, secondary (% gross) - China, India, South Africa* [online]. [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.ENRR?end=2019&locations=CN-IN-ZA&start=1990>

WORLD BANK, 2021f. *School enrollment, tertiary (% gross) - China, India, South Africa* [online]. [cit. 2021-07-22]. Dostupné z: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?end=2019&locations=CN-IN-ZA&start=1990>

WORLD ECONOMIC FORUM, 2017. *The Global Human Capital Report 2017 - Preparing people for the future of work*. [online]. [cit. 2021-05-21] Dostupné z: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf

XIN, Qi a Yao XIAOXUN, 2015. Marginalized Rural Small and Micro Schools: Present Situation and Reflection. *Journal of Nanjing Agricultural University (Social Science Edition)* [online]. 15 (05), pp. 47-54. [cit. 2021-05-27]. Dostupné z: <http://html.rhhz.net/njnydxbskb/20150506.htm>

ZHAI, Bo, Liu HUARONG, Li YAOMING a Ying ZHANG, 2012. Miracle in the History of Education: Report on Popularizing Nine-Year Compulsory Education and Eliminating Illiteracy among Adults. *China Education Daily*. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6832/201209/142013.html>

ZHAO, Daxuan, 2019. Migrant Workers and Cities in China. *SSRN Electronic Journal* [online]. [cit. 2021-04-28]. Dostupné z: doi:10.2139/ssrn.3438843

Oficiálne zdroje

DET (Department of Education and Training). 1985. *The Structure and Operation of the South African Education System*. Pretoria.

DHET (Department of Higher Education and Training). 2013a. *Statistics on PostSchool Education and Training in South Africa: 2010*. Pretoria: Government Printers.

DHET (Department of Higher Education and Training). 2013b. *Statistics on PostSchool Education and Training in South Africa: 2011*. Pretoria: Government Printers.

MINISTRY OF EDUCATION, 2018. *Notice on Arranging the Free Education Fund for Normal Schools in 2007*. [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/200712/t20071222_145915.html

NATIONAL BUREAU OF STATISTICS OF CHINA, 2019. *China Statistical Yearbook 2019*. www.stats.gov.cn [online]. [cit. 2021-05-20]. Dostupné z: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsjsj/2019/indexeh.htm>

SOUTH AFRICAN YEAR BOOK, 2013. Pretoria: Government printers.

STATS SA (Statistics South Africa). 2015. *Mid-year population estimates*. Pretoria: Government Printers.

STATS SA (Statistics South Africa). 2020. *Mid-year population estimates*. Pretoria: Government Printers.

Univerzita Karlova
Fakulta sociálních věd
Institut politologických studií

Projekt diplomové práce

**Rozvoj lidského kapitálu v krajinách BRICS – možnosti zlepšení
v Juhoafrické republice**



Jméno: Lenka Šuplíková

Vedoucí práce: PhDr. Irah Kučerová, PhD.

Studijní program: Mezinárodní vztahy

Rok odevzdání projektu: 2020

Úvod do témy

Teória ľudského kapitálu sa snaží vysvetliť prínosy vzdelávania a tréningu ľudí ako formu investovania do ľudských zdrojov a hlavným tvrdením tejto teórie je, že ľudia sú považovaní za formu kapitálu, ktorý sa môže rozvíjať. Hodnota ľudí pre ekonomiku je definovaná ako ľudský kapitál, ktorý má pozitívny vplyv na celoživotné príjmy jednotlivca, ekonomický rast, podporu hospodárskeho rozvoja a znižovanie chudoby. Úroveň ľudského kapitálu sa často považuje za ťažko merateľnú, avšak existuje niekoľko rebríčkov, ktoré ju merajú v jednotlivých krajinách. Medzi najvýznamnejšie patrí Globálny index ľudského kapitálu Svetového ekonomického fóra, ktorý je publikovaný každoročne od roku 2012 a hodnotí krajiny bodmi od 0 po 100 podľa kvality ich investícií do ľudského kapitálu. Ďalším je Index ľudského kapitálu Svetovej banky, ktorá meria koeficient ľudského kapitálu podľa toho koľko sa investuje do vzdelania a zdravotníctva.

V tejto práci sa budem venovať politikám zameraným na ľudský kapitál, ktoré praktikuje Čína, Juhoafrická republika a India. Spomedzi krajín BRICS je Juhoafrická republika hodnotená z hľadiska rozvoja ľudského kapitálu najhoršie. Ako pozitívny príklad spomedzi krajín BRICS som zvolila Čínu, pretože sa spolu s Juhoafrickou republikou radí do skupiny krajín s vyšším stredným príjmom a v rámci rozvoja ľudského kapitálu sa nachádza medzi prvými 50 krajinami, kdežto Juhoafrická republika je pravidelne hodnotená o niekoľko desiatok miest horšie. Preto sa v tejto práci budem venovať investíciám a politikám, ktoré fungujú v Číne a pomáhajú tak rastu ekonomiky. Ďalej sa budem venovať aj rovnakým politikám v Indii, ktorá síce na rozdiel od predošlých krajín patrí do skupiny krajín s nižším stredným príjmom, stále má lepšie hodnotenie v rozvoji ľudského kapitálu než Juhoafrická republika. Budem sa snažiť identifikovať politiky, ktoré pomáhajú ekonomickému rastu v týchto krajinách a pozitívne ho ovplyvňujú a následne tieto zistenia porovnam so situáciou v Juhoafrickej republike a identifikujem, ktoré politiky a druhy investícií by boli efektívne práve v tejto krajine. Viaceré výskumné štúdie naznačujú, že investície do ľudského kapitálu ovplyvňujú hospodársky rast, ale aký druh výdavkov je efektívny?

Z hľadiska medzinárodných vzťahov je takýto pohľad na danú problematiku dôležitý hlavne kvôli pokročilej automatizácii, ktorá nemusí priniesť pre pracovné miesta a zamestnancov len negatívne následky, práve naopak, zo správnym vzdelaním, využitím potenciálu a správne cieleným investíciám môžu viesť k podpore zamestnanosti. Rozvoj ľudského kapitálu je tiež dôležitý z hľadiska priamych zahraničných investícií, ktoré majú väčší potenciál prúdiť do krajín s rozvinutou úrovňou ľudského

kapitálu. Môže to teda zlepšovať aj medzinárodné vzťahy a tiež aj vzťahy regionálne, keďže zlepšovanie podmienok v jednej krajine môže slúžiť ako pozitívny príklad pre okolie.

Táto práca bude zameraná najmä na 21. storočie a opatrenia, ktoré v ňom prebehli a na súčasnú situáciu. Na úvod však pomenujem významné momenty aj z dávnejšieho obdobia, ktoré pozitívne ovplyvnili rozvoj ľudského kapitálu vo vybraných krajinách.

Výskumný cieľ a výskumné otázky

Cieľom tejto práce je analyzovať politiky, ktoré Čína a India aplikujú na rozvoj ľudského kapitálu a ako a či tieto politiky prispievajú k rastu hospodárstva a ekonomiky daných krajín. Ďalej sa budem zaoberať situáciou v Juhoafrickej republike a politikami, ktoré má nastavené. Sú nejaké opatrenia a druhy investícií, ktoré by si mohla Juhoafrická republika vziať ako príklad od Číny a Indie? Na koľko politiky voči rozvoju ľudského kapitálu ovplyvňujú rast ekonomiky v daných krajinách a ako to môže ovplyvniť ich budúcnosť?

Literatúra

Pre túto prácu budem využívať odborné články zaoberajúce sa teóriou ako aj jednotlivé politiky vybraných krajín a správy a analýzy medzinárodných organizácií ako je Svetová Banka, Svetové ekonomické fórum či OECD.

Teória ľudského kapitálu uvádza, že úroveň ľudského kapitálu priamo súvisí s úrovňou individuálnej a ekonomickej výkonnosti¹. Ľudský kapitál má rôzne dimenzie, ktoré ak sa zlepšia, môžu výrazne ovplyvniť hospodársky rast rozvojových krajín. Rôzne politiky, ktoré v súčasnosti presadzuje Svetová banka a ďalšie agentúry, sa zameriavajú na zdravie a výživu s cieľom rozvíjať ľudský kapitál. Výdavky na vzdelávanie a zdravotníctvo majú pozitívny a významný priamy vplyv na akumuláciu kapitálu na vzdelávanie a zdravotníctvo². Rozvojové krajiny vyžadujú zvýšenie ľudského kapitálu (zdravie, vzdelávanie a väčší a dostatočný rozvoj základných zručností), aby sa presunuli do odvetví s vysokou pridanou hodnotou. Výskum je zložitý pri meraní účinkov výdavkov na ľudský kapitál, pretože jeho rozmery sú vzájomne prepojené. Napríklad vyššia úroveň vzdelania môže zvýšiť informovanosť

¹ Wu, T. (April 01, 2013). Constraints to Human Capital Investment in Developing Countries: Using the Asian Financial Crisis in Indonesia as a Natural Experiment. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 49, 1, 113-114.

² Baldacci, E., Clements, B., Gupta, S., & Cui, Q. (August 01, 2008). Social Spending, Human Capital, and Growth in Developing Countries. *World Development*, 36, 8, 1317-1341.

verejnosti a venovať pozornosť osobnému zdraviu; a vyššia úroveň zdravia môže umožniť väčšie príležitosti a využitie vzdelávacieho kapitálu³. Medzi ďalšie problémy spojené s meraním výdavkov na ľudský kapitál as tým spojené sociálne ukazovatele patrí dostupnosť údajov, ťažkosti s meraním, návrh modelu a presahy uvedené medzi rozmermi v oblasti zdravia a vzdelávania. To vedie k tomu, že výskum niekedy podceňuje a vytvára zmiešané výsledky⁴. Vyššia úroveň vzdelania súvisí aj so zlepšením zdravia, plodnosti a zavedením technológie. Výskum naznačuje, že existuje pozitívny vzťah medzi školským dochádzaním a finančným rozvojom⁵.

Investície do ľudského kapitálu v rozvojových krajinách ovplyvňujú rôzne faktory. Pokiaľ ide o investície do vzdelania, rôzne výskumy ukázali, že sú určité druhy vzdelania, ktoré podporujú ekonomický rast viac ako iné⁶.

Ľudským kapitálom sa v literatúre zaoberalo mnoho autorov a podľa pohľadu na problematiku sa zmienky o ňom datujú už pred niekoľkými storočiami. V ekonomických teóriách sa však viac začal rozoberať až v 20. storočí. V neoklasicistickej ekonómii bol pojem ľudský kapitál použitý v článku Jacoba Mincera *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*. Avšak jednou z najznámejších publikácií 20. storočia týkajúcich sa ľudského kapitálu sa považuje kniha Garyho Beckera *Human Capital*, ktorá tvrdí, že ľudský kapitál je podobný fyzickým výrobným prostriedkom, pod ktorými sa myslia továrne a stroje a tak, ako sa môže investovať do nich, sa môže investovať aj do ľudského kapitálu – prostredníctvom vzdelávania, odbornej prípravy a zdravotnej starostlivosti. Výstupy produkcie potom čiastočne závisia od miery návratnosti daného ľudského kapitálu. Ľudský kapitál je teda výrobným prostriedkom, do ktorého ďalšie investície prinášajú dodatočnú produkciu. Ľudský kapitál je nahraditeľný, ale neprenosný ako pôda, práca alebo fixný kapitál⁷.

Rozvojom ľudského kapitálu sa zaoberajú rôzne svetové organizácie. Svetová banka, ktorá každoročne vyhodnocuje rebríček krajín podľa úrovne rozvinutosti ľudského kapitálu, okrem toho publikuje aj rôzne články, ktoré sa touto problematikou zaoberajú. Na príklad vo svojom článku *Why Everyone in South Africa Should Care About the Country's Human Capital* sa venuje rozvinutosti ľudského kapitálu v Juhoafrickej republike, a poukazuje na to, že podmienky v tejto krajine sú omnoho horšie, než v iných krajinách s rovnakou úrovňou príjmu. Poukazuje tiež na problémy, že viac než polovica mladých

³ Baldacci, E., Clements, B., Gupta, S., & Cui, Q. (August 01, 2008). Social Spending, Human Capital, and Growth in Developing Countries. *World Development*, 36, 8.

⁴ Ibid.

⁵ Arora, R. U. (February 01, 2012). Financial Inclusion and Human Capital in Developing Asia: the Australian connection. *Third World Quarterly*, 33, 1.

⁶ Hanushek, E. A. (December 01, 2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, 37.

⁷ Becker, G. (1994). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Third edition. Chicago: *The University of Chicago Press*. ISBN 0-226-04119-0.

vstupuje na pracovný trh bez dostatočnej kvalifikácie a toto môže v budúcnosti spôsobiť nestabilitu, pretože nekvalifikovaná pracovná sila nie je základom pre budovanie prosperujúcej ekonomiky pre 21. storočie⁸.

Problematike ľudského kapitálu sa venujú aj organizácie ako McKinsey & Company, ktorá v svojom článku *China's role in the next phase of globalization* poukazuje na relatívne dobré investície do ľudského kapitálu, ukazuje však aj priestor na zlepšenie⁹.

Teória a hypotéza

Ľudský kapitál sa považuje za zbierku vlastností a schopností, medzi ktoré patria vedomosti, nadanie, zručnosti, inteligencia či vzdelanie, ktoré sú jednotlivci ale aj kolektívne jedincami v populáciách, a ktoré sú relevantné pre ekonomiku. Tieto zdroje sa považujú za celkovú kapacitu ľudí, ktorá predstavuje formu bohatstva, ktoré možno nasmerovať na dosiahnutie cieľov národa, štátu alebo jeho časti. Ľudský kapitál sa ďalej delí na tri druhy: (1) intelektuálny kapitál, (2) sociálny kapitál a (3) emocionálny kapitál. Mnoho teórií spája investície do rozvoja ľudského kapitálu so vzdelávaním a úloha ľudského kapitálu v hospodárskom rozvoji, raste produktivity a inováciách sa často uvádza ako odôvodnenie vládnych dotácií na vzdelávanie a odbornú prípravu.

Teória ľudského kapitálu je úzko spojená so štúdiom riadenia ľudských zdrojov, ktoré sa vyskytuje v praxi podnikovej administratívy a makroekonómie. Teória ľudského kapitálu je teória príjmov, čo je jedným z hlavných determinantov chudoby. Táto teória, ktorú prvýkrát vyvinuli Becker a Mincer, vysvetľuje rozhodnutia investovať do ľudského kapitálu (vzdelávanie a odbornú prípravu) a štruktúru celoživotných zárobkov jednotlivcov. Rôzne úrovne investícií jednotlivcov do vzdelávania a odbornej prípravy sú vysvetlené z hľadiska ich očakávaných výnosov z investície. Investície do vzdelávania a odbornej prípravy zahŕňajú náklady vo forme priamych výdavkov (napr. školné) a ušlého zisku počas investičného obdobia, preto sa rozhodnú investovať iba tie osoby, ktoré budú kompenzované dostatočne dlhými celoživotnými príjmami. Ľudia, ktorí očakávajú, že budú menej pracovať na trhu práce a majú na ňom menej príležitostí, majú menšiu pravdepodobnosť, že budú investovať do

⁸ Why Everyone in South Africa Should Care About the Country's Human Capital. *The World Bank* [online]. Pretoria, 2019 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/06/24/why-everyone-in-south-africa-should-care-about-the-countrys-human-capital>

⁹ Weotzel, J., Lin, D., Seong, J., Madgavkar, A. & Lund, S. CHINA'S ROLE IN THE NEXT PHASE OF GLOBALIZATION. McKinsey & Company [online]. McKinsey Global Institute [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Featured%20Insights/China/Chinas%20role%20in%20the%20next%20phase%20of%20globalization/MGI-Chinas-role-in-the-next-phase-of-globalization.ashx>

ľudského kapitálu. V dôsledku toho môžu mať títo ľudia nižšie zárobky a pravdepodobne budú chudobnejší¹⁰.

Ľudský kapitál pozitívne koreluje s hospodárskym rastom, pretože investície majú tendenciu zvyšovať produktivitu. Proces vzdelávania pracovnej sily je typom investície, ale namiesto kapitálových investícií, ako je vybavenie, je investícia do ľudského kapitálu. Úloha vlád je kľúčová k rozširovaniu zručností a úrovne vzdelania obyvateľov krajiny. Niektoré vlády sa aktívne zapájajú do zlepšovania ľudského kapitálu tým, že ľuďom ponúkajú bezplatné vzdelanie. Tieto vlády si uvedomujú, že vedomosti, ktoré ľudia získavajú prostredníctvom vzdelávania, pomáhajú rozvíjať hospodárstvo a podporujú hospodársky rast. Pracovníci s vyšším vzdelaním alebo lepšími zručnosťami majú zvyčajne vyššie zárobky, čo zase zvyšuje hospodársky rast prostredníctvom dodatočných výdavkov spotrebiteľov¹¹.

Viacere prieskumy poukazujú na to, že kvalita a typ vlády ovplyvňuje to, koľko peňazí sa vynakladá na zlepšenie ľudského kapitálu ako aj to, ako sa tieto peniaze míňajú. Na príklad, mnohé krajiny míňajú menej, ale dosahujú oveľa vyššie skóre v meraní Indexu ľudského kapitálu ako Juhoafrická republika, čo signalizuje, že Južná Afrika musí preskúmať efektívnosť a účinnosť svojich výdavkov. Mohla by dosiahnuť oveľa viac bez toho, aby výrazne zvýšila výdavky¹².

Hypotéza: Správne nastavená politika štátu a vhodné investície do rozvoja ľudského kapitálu pomáhajú ekonomickému rastu krajiny.

Osnova

V prvej časti sa táto práca bude zaoberať teoretickou koncepciou ľudského kapitálu a jeho charakteristikou. Ďalej sa bude venovať spôsobom jeho merania a teórií rastu ekonomiky a ich prepojením. Bude sa zaoberať teoretickými aspektami a dopadmi investícií, tak aby táto teória mohla byť následne v ďalších kapitolách aplikovaná komparatívne na príkladoch Číny, Indie a Juhoafrickej republiky. Druhá časť práce sa bude zaoberať jednotlivými krajinami a teda popisom economickej a politickej situácie, aktívnymi politikami v oblasti rozvoja ľudského kapitálu a ako pôsobia na ekonomický rast vo všetkých troch uvedených krajinách. Čína bude príkladom krajiny v rámci skupiny

¹⁰ Nafukho, F.M., Hairston, N. & Brooks, K. (2004) Human capital theory: implications for human resource development, *Human Resource Development International*, 7:4.

¹¹ Romer, M.P. (1989) Human Capital And Growth: Theory and Evidence, *Economic Fluctuations and Growth*. Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, Elsevier, vol. 32(1)

¹² Why Everyone in South Africa Should Care About the Country's Human Capital. *The World Bank* [online]. Pretoria, 2019 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/06/24/why-everyone-in-south-africa-should-care-about-the-countrys-human-capital>

BRICS, ktorá do ľudského kapitálu významne investuje a v hodnoteniach Svetovej Banky sa vyskytuje na pomerne vysokých miestach. India predstavuje príklad krajiny, ktorá má nižšiu úroveň príjmu ale viac rozvinutý ľudský kapitál než Juhoafrická republika. Nakoniec sa budem venovať práve Juhoafrickej republike, pri ktorej sa budem snažiť identifikovať nedostatky v investíciách do ľudského kapitálu. V tretej časti práce bude vykonaná komparatívna analýza, v ktorej budú porovnané politiky Číny, Indie a Juhoafrickej republiky a na základe nej bude usúdené, či existujú určité politiky, ktoré pôsobia pozitívne na rast ekonomiky a či by niektoré z nich mohli byť využité v Juhoafrickej republike.

Úvod

1. Teoretická časť

1.1 Teória ľudského kapitálu

1.2 Teória rastu a význam ľudského kapitálu v procese ekonomického rastu

2. Politiky a vládne investície do ľudského kapitálu

2.1 Čína

2.2 India

2.3 Juhoafrická republika

3. Výsledky výskumu

Záver

Metodológia

Ciele tejto práce dosiahnem pomocou komparatívnej analýzy založenej na dvoch príkladoch krajín s lepším hodnotením v rámci rozvoja ľudského kapitálu, pričom jedna je z rovnakej kategórie úrovne príjmu a jedna z nižšej skupiny a tieto budem porovnávať s Juhoafrickou republikou, ktorá má hodnotenie najhoršie spomedzi všetkých krajín BRICS. Vďaka tejto metóde bude možné porovnať vybrané krajiny, zistiť, čo majú spoločné v rámci investícií do rozvoja ľudského kapitálu a čo na rozdiel odlišné. Vybrané zeme budú porovnávané na základe úrovne ich indexu ľudského kapitálu a politik a investícií, ktoré dané vlády investujú do rozvoja ľudského kapitálu. Táto práca bude zameraná najmä na 21. storočie avšak sú politiky, ktorých výsledky sa prejavujú až v dlhom období a preto predstavím

dôležité a relevantné body aj z konca 20. storočia. V práci sa budem snažiť nájsť koreláciu medzi úspešne nastavenými politikami vo vybraných krajinách a mierou rastu ekonomiky a následne sa tak pokúsim dokázať, že tieto politiky napomáhajú rastu ekonomiky a môžu byť využité aj v Juhoafrickej republike. Pokúsim sa však tiež identifikovať chyby a nedostatky a to najmä na príklade Juhoafrickej republiky no poukážem aj na možnosti zlepšenia v ostatných dvoch krajinách.

Zoznam literatúry

ANYANWU, J. C., & ERHIJAKPOR, A. E. O. (January 01, 2009). Health Expenditures and Health Outcomes in Africa. *African Development Review*, 21, 2.

ARORA, R. U. (February 01, 2012). Financial Inclusion and Human Capital in Developing Asia: the Australian connection. *Third World Quarterly*, 33, 1.

BALDACCI, E., CLEMENTS, B., GUPTA, S., & CUI, Q. (August 01, 2008). Social Spending, Human Capital, and Growth in Developing Countries. *World Development*, 36, 8.

BECKER, G. (1994). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Third edition. Chicago: *The University of Chicago Press*. ISBN 0-226-04119-0.

BUNDELL, R., DEARDEN, L., MEGHIR, C. & BARBARA, S. (1999). Human capital investment: The returns from education and training to the individual, the firm and the economy, *Fiscal Studies*, 20(1).

CLEEVE, E. (2008). How effective are fiscal incentives to attract FDI to sub-Saharan Africa. *The Journal of Developing Areas*, 42(1).

DE MELLO, L. R. (1997). Foreign direct investment in developing countries and growth: A selective survey, *Journal of Development Studies*, 34(3).

FEDDERKE, J. & ROMM, A. T. (2005). Growth impact and determinants of foreign direct investment into South Africa, 1956-2003. *Economic Modelling*, 23(2).

GILES, Ch. (2018). Human capital: unleashing the real wealth of poor nations, *Financial Times*. [cit 06-13-2020] [online]. Available at: <https://www.ft.com/content/f8c81408-abaa-11e8-8253-48106866cd8a>

HAILU, Z. A. (2010). Demand side factors affecting the inflow of foreign direct investment to African Countries: Does capital market matter? *International Journal of Business and Management*, 5(5).

HANUSHEK, E. A. (December 01, 2013). Economic growth in developing countries: The role of human capital. *Economics of Education Review*, 37.

HANUSHEK, E. A. & Kimko, D. D. (2000). Schooling, labour force quality, and the growth of nations, *American Economic Review*, 90(5).

HANUSHEK, E. A. & Shultz, G. P. (2012). Education is the key to a healthy economy, *The Wall Street Journal*, 30 April.

HANUSHEK, E. A. & Woessmann, L. (2007). The role of education quality for economic growth, World Bank Policy Research Working Paper, No. 4122, February.

Hassan M.S. (2016). Human Capital Development and Economic Development, Munich, GRIN Verlag.

HOROWITZ, F. (2005). Human resources and competitiveness, Executive Business Brief, 10(3).

IKIARA, M. M. (2003). Foreign Direct Investment (FDI), technology transfer, and poverty alleviation: Africa's hope and dilemma, ATPS Special Paper Series No. 16, Nairobi: African Technology Policy Studies Network.

LIU, D. (2007). Growth Theory and Application: The Case of South Africa, *Working Papers* 200714, University of Pretoria, Department of Economics.

MOHANTY, S. & SETHI, N. (2019) Outward FDI, human capital and economic growth in BRICS countries: an empirical insight, *Transnational Corporations Review*, 11:3.

NAFUKHO, F.M., HAIRSTON, N. & BROOKS, K. (2004) Human capital theory: implications for human resource development, *Human Resource Development International*, 7:4

RSA. (2013). South Africa's positions in BRICS, Quarterly Bulletin- January to March, 2013. Gauteng Provincial Treasury, Republic of South Africa.

SAGGI, K. (2002). Trade, foreign direct investment and international technology transfer: A survey, *The World Bank Research Observer*, 17(2).

SCHULTZ, T. W. (March 01, 1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, 1.

SIGGEL, E. (2001). India's trade policy reforms and competitiveness industry in the 1980s, *World Economy*, 322(3).

WOETZEL, J., LIN, D., SEONG, J., MADGAVKAR, A. & LUND, S. CHINA'S ROLE IN THE NEXT PHASE OF GLOBALIZATION. McKinsey & Company [online]. McKinsey Global Institute [cit. 2020-06-15].

Dostupné z:

<https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Featured%20Insights/China/Chinas%20role%20in%20the%20next%20phase%20of%20globalization/MGI-Chinas-role-in-the-next-phase-of-globalization.ashx>

WOLF, F., & ZOHLNHÖFER, R. (January 01, 2009). Investing in human capital? The determinants of private education expenditure in 26 OECD countries. *Journal of European Social Policy*, 19, 3.

World Bank. (2019). Why Everyone in South Africa Should Care About the Country's Human Capital. The World Bank [online]. Pretoria [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2019/06/24/why-everyone-in-south-africa-should-care-about-the-countrys-human-capital>

World Bank. (2019). World Development Report 2019: The Changing Nature of Work. Washington, DC: World Bank

WU, T. (April 01, 2013). Constraints to Human Capital Investment in Developing Countries: Using the Asian Financial Crisis in Indonesia as a Natural Experiment. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, 49, 1.

WYK, J. V., LAL, A. K. (2008). Risk and FDI flows to developing countries, *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 11(4).

YOUNG, A. (1991). Learning by doing and the dynamic effects of international trade, *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2).

ZHANG, C., & ZHUANG, L. (March 01, 2011). The composition of human capital and economic growth: Evidence from China using dynamic panel data analysis. *China Economic Review*, 22, 1.