



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

STUDIJNÍ OPORA

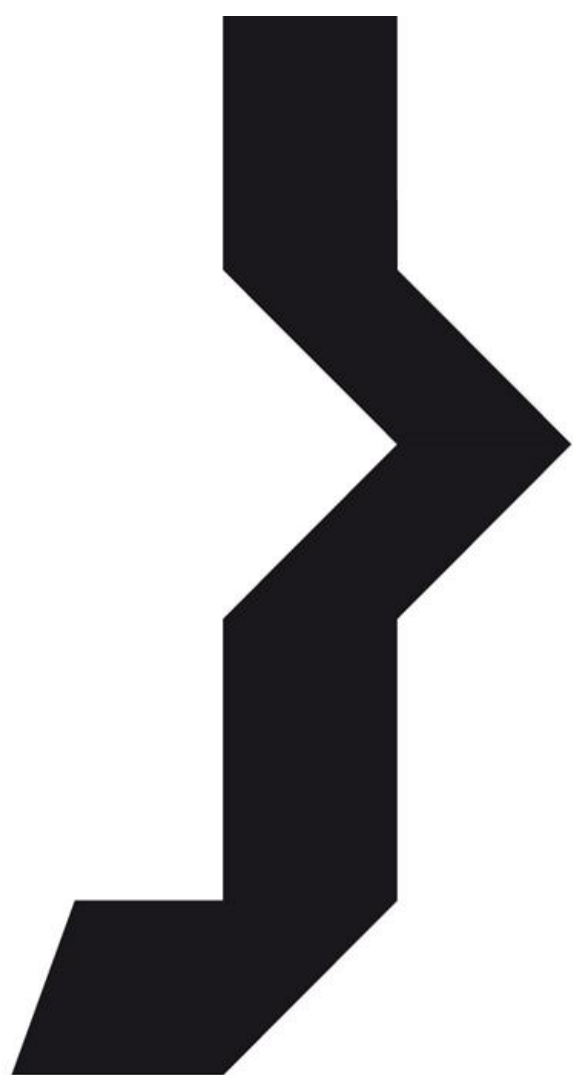
PRO KOMBINOVANOU FORMU STUDIA

PŘEDMĚT:

ZÁKLADY ANDRAGOGIKY

STUDIJNÍ OBOR:

SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA



Základy andragogiky.

Vybrané kapitoly této studijní opory nebo jejich části byly vytvořeny v rámci projektu „Inovace studijních oborů na PdF UHK“, reg. č. CZ.1.07/2.2.00/28.0036 v Operačním programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost ESF.

Základní informace o předmětu:

Vyučující:	Doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
Kontakt:	iva.jedlickova@uhk.cz
Hodinová dotace přímé výuky:	12 hodin
Hodinová dotace samostudia:	14 hodin
Zařazení předmětu:	3. semestr
Ukončení předmětu:	zápočet + zkouška
Prerekvizity:	Předmět nemá prerekvizity.
Pravidla komunikace s vyučujícím:	v rámci přímé výuky, v konzultačních hodinách a prostřednictvím elektronické pošty

Úvod do studia předmětu (anotace)

Předmět Základy andragogiky představuje základní vhled do teorie a praxe vzdělávání dospělých se zřetelem k eventuální budoucí koncepční, organizační a vzdělávací působnosti v praxi vzdělávání dospělých.

Je uvedením do andragogické terminologie – seznamuje se stavem praxe vzdělávání dospělých i andragogickou vědou a jejími stěžejními tématy. Na úvod do andragogické teorie a praxe navazují témata z andragogické didaktiky zaměřená na koncipování a realizaci výukového procesu dospělých.

Cíle předmětu

Předmět Základy andragogiky představuje základní seznámení s oborem andragogika, pojetím andragogické vědy a předmětem jejího zájmu, vzděláváním dospělých v širším kontextu, a s problematikou výukového procesu dospělých a působností vzdělavatele a organizátora.

Cílem předmětu je proto osvojení základní andragogické a androdidaktické terminologie a souvislostí a vytvoření dovedností aplikovat vědomosti při tvorbě a realizaci vzdělávacích akcí pro dospělé.

Osnova předmětu

Osnovu předmětu tvoří základní témata uvádějící studenta do problematiky teorie a praxe edukace dospělých:

1. Andragogika jako vědní disciplína: její konstituování a současné koncepce
2. Struktura andragogiky, vztah k jiným vědám. Andragogický výzkum
3. Celoživotní učení a jeho koncepce. Učící se společnost. Grantová podpora vzdělávání dospělých.
4. Svět vzdělávání dospělých: charakteristika, kořeny, aktuální trendy.

5. Vzdělávací potřeby dospělých. Specifické rysy dospělého vzdělávaného. Vzdělavatelnost dospělých.
6. Úvod do andragogické didaktiky: základní kategorie a souvislosti
7. Výukový proces dospělých, jeho struktura; výukové prostředky
8. Vzdělavatel dospělých a jeho kompetence

Literatura

Základní literatura:

PRŮCHA, Jan, VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4
BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5

Doporučená literatura:

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Woters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6
Strategie celoživotního učení. 1. vyd. Praha: MŠMT, 2007. 90 s. ISBN 978-80-254-2218-2

Odborná periodika, legislativa a dokumenty:

Andragogika. Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých. Praha: Academia Economica s.r.o. a AIVD, o.s. ISSN 1211-6378
Andragogická revue. Česko-slovenský vědecký časopis zaměřený na teorii vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a andragogiku. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISSN 1804-1698.
Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper. [Memorandum Evropské komise k celoživotnímu učení]. Brussels: 2000. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/policies/III/III_en.html
Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. 1. vyd. Praha: MŠMT, Ústav pro informace ve vzdělávání, Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8
Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakon-c-179-2006-sb>

Rozšiřující literatura:

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2006. 76 s. ISBN 80-244-1355-8
BENEŠ, Milan. *Andragogika: filozofie – věda*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. 122 s. ISBN 80-86432-03-3
BENEŠ, Milan. *Andragogika: teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8
BENEŠ, Milan. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. 110 s. ISBN 80-86432-40-8

- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti. Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 168 s. ISBN 978-80-247-3236-7
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Zdeněk, LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7
- RABUŠICOVÁ, Milada, RABUŠIC, Ladislav (eds.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6
- ŠIMEK, Dušan (ed.). *Kurikulum andragogiky: sborník*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 260 s. ISBN 80-244-0638-1
- VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3
- VETEŠKA, Jaroslav, VACÍNOVÁ, Tereza a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9
- VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4

Požadavky na ukončení předmětu

Předmět je ukončen zápočtem a zkouškou. Úkoly pro získání zápočtu mají písemnou podobu a skládají se z vědomostního testu a individuální semestrální práce studenta.

V průběhu výuky předmětu jsou dále zadávány průběžné úkoly menšího rozsahu zaměřené na rozvíjení samostatné orientace studentů ve zdrojích odborných informací – s tím související studijní aktivita je považována za samozřejmost a je také jednou z podmínek pro udělení zápočtu.

1. Vědomostní test zjišťuje osvojení základní terminologie předmětu a orientaci v základních údajích k andragogické teorii a praxi v rozsahu prezentované učební látky ve výuce a ve studijní opoře. Za úspěšné absolvování písemné části zápočtu je považováno získání alespoň 60% bodů.
2. Individuální semestrální práce na vybrané andragogické téma je předmětem volby studenta z nabídky vyhlášené v první výuce předmětu. Součástí výuky je metodický pokyn ke všem úkolům samostatné práce, z nichž si student vybírá.

Příklady úkolů:

- eseje na téma „Bariéry ve vzdělávání dospělých“ (aneb Proč se dospělí nevzdělávají),
- recenze andragogické publikace podle vlastního výběru.

Semestrální práce je odevzdávána písemně, předmětem hodnocení je dodržení charakteristiky a náležitostí odborného textu kratšího rozsahu (strukturování, práce se zdroji apod.) a prokázané zvládnutí základní andragogické terminologie.

Zkouška z předmětu je ústní – předmětem rozpravy je individuální semestrální práce a jedno andragogické téma podle volby.

Obsah studijní opory

Studijní opora pokrývá vybraná témata osnovy předmětu, přičemž v těchto tématech představuje východisko pro studium, nikoli úplný soubor informací k tématu. Androdidaktická témata nejsou předmětem této studijní opory.

Studijní opora dále obsahuje Náměty k prohlubujícímu studiu – práce s nimi je nepominutelnou součástí studia předmětu, neboť podává informaci o tom, do jaké hloubky, v jakém kontextu a s jakými podněty z praxe a pro praxi má být předmět osvojován. Zpětnou vazbu studujícím o míře osvojení předmětu podává rovněž Kontrolní test v závěru práce.

1. Andragogika jako vědní disciplína, její konstituování a současné koncepte

- 1.1 Vznik a vývoj andragogiky
- 1.2 Koncepte andragogiky
- 1.3 Předmět disciplíny a místo andragogiky v systému věd

2. Andragogika – vědní disciplína: současné koncepte andragogiky

- 2.1 Struktura andragogiky
- 2.2 Centra rozvíjení andragogické teorie
- 2.3 Andragogický výzkum: východiska pro zkoumání andragogické reality
- 2.4 Příklady andragogických výzkumů

3. Celoživotní učení a jeho koncepte. Učící se společnost

- 3.1 Vývoj ideje celoživotního učení
- 3.2 Vymezení pojmu celoživotního učení
- 3.3 Učící se společnost
- 3.4 UNESCO a celoživotní učení
- 3.5 Evropská unie a idea celoživotního učení

4. Svět vzdělávání dospělých: charakteristika, kořeny, aktuální trendy

- 4.1 Terminologie současné praxe výchovy a vzdělávání dospělých
- 4.2 Charakteristiky současné praxe výchovy a vzdělávání dospělých
- 4.3 Kvantitativní rozvoj vzdělávání dospělých a proměny cílové skupiny
- 4.4 Nová témata ve vzdělávání dospělých
- 4.5 Nové trendy ve výukových prostředcích

5. Dospělý a jeho vzdělávání

- 5.1 Dospělý jako předmět zájmu andragogiky

- 5.2 Vzdělávací potřeby dospělých
- 5.3 Specifické rysy dospělého vzdělávaného.
- 5.4 Vzdělavatelnost dospělých

6. Vzdělavatel dospělých a jeho kompetence. Příprava a realizace vzdělávací akce pro dospělé

- 6.1 Vzdělavatel dospělých – pojem a jeho pojetí
- 6.2 Požadavky na vzdělavatelskou vybavenost
- 6.3 Vzdělavatel dospělých v edukační praxi – práce organizátora vzdělávání dospělých se vzdělavatelem
- 6.4 Příprava vzdělávací akce pro dospělé: etapy tvorby projektu vzdělávací akce
- 6.5 Tvorba projektu – jeho struktura
- 6.6 Realizační kroky po vytvoření projektu vzdělávací akce

Náměty k prohlubujícímu studiu

Kontrolní test

1 Andragogika jako vědní disciplína: její konstituování a současné konceptce

1.1 Vznik a vývoj andragogiky

Jakkoli byly myšlenky o potřebě vzdělávat dospělého jedince současně s návrhy, jak je realizovat, vyslovovány už ve starověku, je třeba konstatovat, že konstituování disciplíny, která tuto problematiku řeší, bylo záležitostí mnohem pozdější a poněkud komplikovanou.

Za otce názvu disciplíny je považován německý vysokoškolský učitel **Alexandr Kapp**. Pojem andragogika použil ve spise *Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku* (1833). Vytvořil jej ze starořeckých základů *aner*, *andros* (dospělý muž) a *ago*, *agein* (vést). V současnosti je toto dílo vnímáno jako první pokus o definování nové – od pedagogiky odlišné – disciplíny. Proti tomuto dílu ovšem ostře nesouhlasně vystoupil Johann Friedrich Herbart, jedna z nejvýznamnějších autorit německého (či spíše evropského) pedagogického myšlení 19. století, a proto upadl spis A. Kappa i název nové disciplíny v zapomnění.

I když úvahy i realizační pokusy o utváření osobnosti dospělého jedince byly součástí téměř každé významné edukační konceptce, svébytná disciplína zabývající se touto problematikou ještě řadu desetiletí neexistovala.

Absence svébytné disciplíny ovšem zdaleka neznamenal, že by andragogické myšlení neexistovalo, rozvíjelo se však v rámci příbuzných oborů. V dějinách andragogiky je připomínán jako další krok v cestě k vytvoření nové disciplíny počín německého pedagoga **Eugena Rosenstock-Huessyho**, jenž ve Výroční zprávě Akademie práce ve Frankfurtu v roce 1921 znovu použil Kappův pojem *Andragogik* a připojil argumentaci o potřebě odlišení problematiky výchovy a vzdělávání dospělých od předmětu zájmu pedagogické vědy.

Za přínosné v rozvíjení andragogického myšlení jsou považovány rovněž publikační počiny **Johna Deweye** z první poloviny 20. století (například spis *Demokracie a výchova*) nebo výzkumy **Edwarda Lee Thorndika** k problematice docility dospělých a dalších.

O konstituování andragogiky jako svébytné vědní disciplíny proto můžeme hovořit až od konce čtyřicátých let 20. století, zásluhou představitele nizozemského andragogického myšlení, **Ten Haveho** a jeho následovníků, zejména Švýcara **Heinricha Hanselmana** a především Němce **Franze Pöggelera**.

V českém prostředí bylo konstituování andragogiky jako vědní disciplíny komplikováno navíc ještě zdrženlivým postojem k pojmu andragogika (a ke studiu andragogických děl). České andragogické myšlení se vyvíjelo do konce osmdesátých let dvacátého století v rámci tzv. pedagogiky dospělých jako dílčí pedagogické disciplíny. Konstituování české andragogiky je proto také procesem emancipace disciplíny z pedagogiky.

1.2 Koncepce andragogiky

Andragogika bývá někdy chápána nesprávně jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých, někdy (snad lépe, ale zdaleka ne plně výstižně) jako věda o vzdělávání dospělých. S konstituováním andragogiky jako svébytné disciplíny a její emancipací z rámce pedagogiky je edukační rozměr andragogiky (s edukací pojímanou v širokém, úplném slova smyslu) vnímán stále jako zásadní téma této vědní disciplíny, avšak mnohem výrazněji než dříve jsou analyzovány psychologické a sociologické souvislosti edukace dospělého.

1.3 Předmět disciplíny a její místo v systému věd

Jak bylo konstatováno v souvislostmi s koncepcí andragogiky jako vědní disciplíny, široce chápaná edukace zůstává klíčovým polem andragogické vědy, jakkoli je tento edukační proces dospělých nahlížen z relativně širokého rámce dalších společenských vědních oborů, zejména psychologie a sociologie.

Autor několika českých andragogických výkladových slovníků **Zdeněk Palán** definuje **předmět andragogiky jako výchovu dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací** (srov. Palán, 2002, str. 16). Úkolem andragogické vědy je pak podle Palána „snaha dopracovat se hlubšího objektivního verifikovaného poznání antropogenetických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů pozitivně formujících osobnostní kompetence dospělého člověka.“ (tamtéž, str. 17)

V zatím nejnovějším výkladovém slovníku andragogiky autorů **Jana Průchy a Jaroslava Vetešky** je **andragogika** charakterizována jako vědecká disciplína **zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých: celkovou edukační realitou dospělých, tedy jak organizovaným učením a jeho sociálně ekonomickými souvislostmi, tak sebeřízeným a kooperativním učením.** (srov. Průcha, Veteška, 2012, str. 33n)

České andragogické myšlení přispělo do třibení názorů na koncepci andragogiky rovněž koncepcí tzv. **integrální andragogiky**, jejímž autorem je olomoucký andragog **Vladimír Jochmann**. Podle tohoto pojetí je třeba andragogiku chápat mnohem širěji než pouze vědu o vzdělávání dospělého. Integrální andragogika je širokým multidisciplinárním oborem, jehož předmětem zájmu je všestranná péče o dospělého člověka. Integruje v sobě mj. i komplex personálních činností a sociální rovinu péče o dospělého. Kromě vzdělávání dospělých proto zahrnuje i široce chápaný pojem edukace dospělého v bohatém strukturování, dále personální management, sociální péči a sociální práci, gerontologii, poradenství atd.

2 Struktura andragogiky. Andragogický výzkum

2.1 Struktura andragogiky

V rámci andragogické vědy se konstituují **dílčí andragogické disciplíny**, nejčastěji formulované v následující struktuře:

- **obecná andragogika,**
- **dějiny andragogiky (nebo přesněji dějiny andragogického myšlení)**
- **komparativní andragogika**
- **andragogická didaktika.**

Právě andragogickou didaktiku je možno považovat za nejpropracovanější dílčí andragogickou disciplínu. Ta je oprávněně vnímána jako stěžejní část andragogiky. Další dílčí disciplíny včetně obecné andragogiky jsou v českém andragogickém prostředí dosud relativně skromně rozpracovány.

Postupně se konstituují další dílčí, **aplikované andragogické disciplíny**. Předmětem jejich zájmu je konkrétní výsek edukační praxe s dospělými. Za jednu z nejvíce rozpracovaných aplikovaných andragogických disciplín je možno považovat **gerontagogiku**, disciplínu řešící komplex témat specifických rysů edukace v širokém slova smyslu u seniorů.

2.2 Centra rozvíjení andragogické teorie, publikační platforma

Každá vědní disciplína se rozvíjí především tam, kde je realizován výzkum v jejích stěžejních tématech, tedy v badatelských centrech. Na rozdíl od většiny oborů, i společenskovědních, nemá česká andragogika své centrum základního výzkumu v podobě ústavu Akademie věd České republiky.

Centry rozvoje andragogické teorie jsou proto pracoviště vysokých škol, na nichž je realizován studijní obor andragogika. Jsou jimi

- Katedra andragogiky a personálního řízení na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze,
- Katedra sociologie a andragogiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Je samozřejmé, že studijní obor je akreditován tam, kde jsou soustředěni odborníci vědního oboru, s jejich výukovým působením souvisí i publikační činnosti pracoviště, výzkumné aktivity, pořádání odborných seminářů, konferencí a další aktivity, v nichž nachází rozvoj vědního oboru své vyjádření.

Lze odůvodněně předpokládat, že k těmto dvěma současným zásadním centrům rozvíjení andragogiky se připojí i další vysokoškolská pracoviště, která jsou nebo se v budoucnu stanou garanty a realizátory studijního oboru andragogika.

2.3 Andragogický výzkum: východiska pro zkoumání andragogické reality

Samozřejmou součástí rozvoje každého vědního oboru a současně i toho výseku společenské praxe, který je předmětem zájmu tohoto oboru, je realizace badatelských počínů a – jako nezbytných východisek pro tyto badatelské aktivity – formulování předmětu zkoumání a tříbení postupů tohoto zkoumání. Pro andragogiku jako společenskou vědu zákonitě platí řada těch charakteristik a zákonitostí koncipování a realizace výzkumu jako v dalších společenských vědách.

Metodologie andragogiky není dosud tak systematicky rozpracována, jak je tomu v příbuzných oborech. Přitom potřeba zkoumat andragogická témata jak v základním výzkumu, tedy tom, který řeší klíčová témata teorie oboru, a posouvá tak obor kupředu, tak v aplikovaném výzkumu, který zkoumá oborová témata, jak je nastolují potřeby společenské praxe, je velmi silná. Od andragogických výzkumů se očekává přínos v obou rovinách, jak pro andragogickou teorii, tak pro andragogickou praxi.

Za klíčová pro rozvoj andragogické teorie jsou považována zejména tato témata:

- zkoumání povahy andragogické vědy v souvislosti s jejím místem v systému věd a vztahu k dalším vědním oborům,
- přístupy ke strukturování andragogické vědy,
- možnosti a meze nástrojů zkoumání andragogické reality,
- společenská determinace edukace v dospělém věku,
- vzdělatelnost dospělých a její podmíněnost,
- cíle vzdělávání dospělých a jeho místo v kontextu celoživotního učení,
- vzdělávací potřeby a bariéry ve vzdělávání dospělých,
- sociální aspekty edukace v dospělém věku.

Ve vztahu k andragogické praxi jsou jako aktuální a potřebující zkoumání považována například tato témata:

- souvislost vzdělávacích příležitostí s potřebou dalšího profesního vzdělávání,
 - postoje jednotlivých cílových podskupin dospělých (podle věku, socioprofesionální charakteristiky, statusu, předchozí vzdělávací dráhy) ke vzdělávacím příležitostem,
 - dostupnost vzdělávání ve vztahu k charakteristice regionu,
 - potenciál médií pro vzdělávání dospělých,
 - potenciál nových metod a organizačních forem vzdělávání dospělých,
 - postoj dospělých k občanskému vzdělávání
- atd.

Po pojmenování alespoň části důležitých témat andragogického výzkumu je potřebné se zmínit o metodách, jimiž se uvedená (a další) témata podrobují zkoumání. Analogicky k příbuzným společenskovědním oborům se andragog-výzkumník rozhoduje o volbě

kvalitativní nebo kvantitativní výzkumné strategie a podle povahy výzkumného problému, cíle výzkumu a zvolené strategie pak o výzkumných metodách.

2.4 Příklady andragogických výzkumů

Nejspíše nejznámějším (a současně prvním tak rozsáhlým) andragogickým výzkumem byl výzkum realizovaný americkým psychologem Edwardem Lee Thorndikem ve dvacátých letech dvacátého století, který zkoumal vztah věku a vzdělatelnosti dospělých. Na jeho závěry se odvolávají při řešení otázky schopnosti vzdělávat se v dospělém věku andragogové až do současnosti.

Při výběru příkladů andragogických výzkumů současnosti, které mají významnější než parciální dosah, se nabízí jednoznačně jeden tuzemský badatelský počín nedávné doby a jeden obdobně aktuální mezinárodní výzkum.

Oním tuzemským příkladem je výzkum „Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje“, který byl realizován v letech 2004 až 2008, a to výzkumným týmem z Masarykovy univerzity v Brně, vedeným Miladou Rabušicovou. Tento výzkum obsáhl poměrně široký soubor témat přispívajících ke zmapování problematiky vymezené názvem výzkumu; jsou jimi například profesní vzdělávání dospělých, občanské vzdělávání dospělých, zájmové vzdělávání dospělých, environmentální vzdělávání dospělých a řada dalších. Každý z těchto výzkumů představuje po metodologické stránce i vzhledem k výsledkům cenné východisko pro další výzkumy a komparaci jejich výsledků.

Aktuálním příkladem mezinárodního andragogického výzkumu je „Program pro mezinárodní hodnocení kompetencí dospělých“ (PIAAC, Programme for the International Assessment of Adult Competencies), realizovaný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) v letech 2010 až 2013. Do výzkumu se zapojilo ve dvou etapách celkem 33 zemí včetně České republiky. Předmětem výzkumu byly tři okruhy kompetencí dospělých, a to čtenářská gramotnost, numerická gramotnost a dovednost řešit problémy v prostředí informačních technologií, přičemž respondenti byli ve věku od 16 do 65 let. Jedním z cílů výzkumu byla – vedle zjištění stavu v jednotlivých zemích – rovněž komparace zjištěných výsledků v zúčastněných zemích. Vzhledem k rozsahu tohoto výzkumu a aktuálnosti získaných dat jsou také tyto publikované výsledky přínosným východiskem, v tomto případě nejen pro další zkoumání kompetencí dospělých, nýbrž také obecněji, například pro vyhodnocení a koncipování úkolů vzdělávací politiky pro další období.

3 Celoživotní učení a jeho koncepce. Učící se společnost.

3.1 Vývoj ideje celoživotního učení

Celoživotní učení (nebo celoživotní vzdělávání, jak bylo pojmenovááno donedávna) bývá považováno za aktuální téma konce dvacátého a počátku jednadvacátého století. Idea celoživotního učení není ovšem zdaleka nová, je však v současnosti vnímána jako velmi naléhavá. Poznání širších souvislostí nastolování této ideje, jakož i seznámení s dosavadními iniciativami učiněnými na tomto poli, je přínosem k pochopení aktuálního stavu problému.

Jan Amos Komenský: „Každý věk je určen k učení a tytéž meze jsou člověku dány pro život a pro učení.“

(Obecná porada o nápravě věcí lidských, Vševýchova)

Téma celoživotního učení je aktuálním tématem současnosti. Je ovšem třeba zdůraznit, že onou aktuálností není míněna novost tématu, jak to dokládá výstižný a v současnosti velmi často citovaný výrok Jana Amose Komenského.

Konstatování, že vzdělání nabyté v dětství a mládí nestačí pro celý život jedince, je v různých souvislostech i z úst či pera nepedagogů a neandragogů uváděno již řadu desetiletí. Někdy bývá takové konstatování východiskem pro kritické úvahy o smyslu školy jako společenské instituce. Je pravda, že v přípravě na celoživotní učení zůstává škola obecně (a česká škola zvláště) vzdělávaným i celé společnosti mnohé dlužna, avšak ani v případě ideálně koncipované a fungující školské instituce nelze už dávno předpokládat, že by mohl být člověk v konkrétním okamžiku třeba ukončení první vzdělávací cesty připraven pro celý svůj další život.

Idea vzdělávání v dospělém věku v rámci celoživotního učení nemá kořeny v nedostacích školy, nýbrž v dynamičnosti vývoje společnosti. V takové společnosti jedinec zákonitě nevystačí se svým vzděláním absolvovaným v dětství a mládí. Pro úspěšné vřazení do života společnosti (a setrvání v ní) je zapotřebí, aby člověk svoji vybavenost pro život (nejen pro profesní uplatnění) rozvíjel: doplňoval, prohluboval, inovoval, aktualizoval.

Zařazení výstižného výroku Jana Amose Komenského na počátku této podkapitoly je pro úvahy o celoživotním učení příznačné. Jan Amos Komenský není autorem díla, které by bylo zaměřeno na problematiku vzdělávání jedince v dospělém věku, a není tedy považován za představitele andragogického myšlení, nicméně právě on a jeho pedagogické spisy jsou jednoznačným dokladem konstatování, že každá významnější pedagogická koncepce k úvahám o výchově a vzdělávání v dospělém věku alespoň dílčím způsobem dospěla. Je to

pochopitelné, neboť většina představitelů pedagogického myšlení na výchovu a vzdělávání dorůstajících generací zákonitě dříve či později ve svých pedagogických úvahách dospěla k otázce, kdy a zda vůbec je možno považovat osobnostní rozvoj jedince za završený a ukončený.

3.2 Vymezení pojmu celoživotní učení

Pokusů o co nejužitečnější vymezení ideje vzdělávání v průběhu celého života člověka již bylo publikováno více. V dokumentu *Foundations of Lifelong Education* (Základy celoživotního vzdělávání), vydaném Organizací spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO) v roce 1976, je pojem celoživotního vzdělávání vymezen v širších sociálních souvislostech:

„Celoživotní vzdělávání je proces dosahování osobnostního, sociálního a profesního rozvoje, trvající v průběhu života jednotlivců, za účelem zdokonalení kvality života jak jednotlivců, tak společnosti.“

Od devadesátých let dvacátého století se jak v andragogické teorii, tak v dokumentech vydávaných například Organizací spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO), Organizací pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), orgány Evropské unie apod. nahrazuje pojem **celoživotního vzdělávání** pojmem **celoživotní učení**. Nejde o prostou výměnu pojmů, tento terminologický posun má hlubší význam. Jeho kořeny tkví v posunu obsahovém, a to především ve dvou rovinách:

- Celoživotní vzdělávání bylo dosud, tedy téměř do konce dvacátého století, vnímáno v relativně jednoznačné vazbě na formalizovaný vzdělávací systém. Taková souvislost je však poněkud zužující a svazující a nevystihuje dostatečně dynamicky se rozvíjející potenciál vzdělávacích příležitostí v současném světě.
- V pojmu „celoživotní vzdělávání“ není dostatečně explicitně zdůrazněna aktivita vzdělávaného jedince vnímaná jako nezbytnost pro realizaci procesu učení a pojem „celoživotní učení“ tuto nutnost lépe postihuje.

Posun v obsahové rovině je zřejmý například z definice celoživotního učení podle Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) z roku 1994:

„Celoživotní učení je kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života, a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředích.“

Naléhavost, s níž jsou formulovány argumenty pro nezbytnost procesu učení v průběhu celého života jednotlivce, je někdy laickou veřejností vnímána zkráceně a zjednodušeně. Nejde o prodlužování tradiční podoby vzdělávání v institucích školské soustavy, jde o to, že proces učení a osobnostního rozvoje má být vnímán jako „doprovod celým životem“.

Je pak také jasné, že může být realizován i mimo instituce školské soustavy. V této souvislosti je často zdůrazňováno, že proces celoživotního učení v sobě zahrnuje

- **formální vzdělávání**, institucionalizované vzdělávání v subjektech školského systému,
- **neformální vzdělávání**, vzdělávání realizované různými subjekty vně školského systému,
- **informální učení**, ostatní vzdělávání, neinstitucionalizované, nesystematické.

3.3 Učíci se společnost

Abychom správně porozuměli pojmu učící se společnost a hlavně důležitosti jeho nastolení, je zapotřebí uvést, jaká byla cesta k tomuto pojmu.

Relativně novým pojmem uváděným ve strategických dokumentech k problematice celoživotního učení je pojem učící se společnosti. Je možno jej chápat jako – v tomto okamžiku – završující kategorii, která má v úmyslu postihnout horizont, kterého je zapotřebí dosáhnout při naplňování ideje celoživotního učení, nebo k němuž směřujeme.

Pravděpodobně poprvé byl pojem „učící se společnost“ rozpracován v zásadním dokumentu Evropské komise k celoživotnímu učení, známém jako Bílá kniha o vzdělávání, „Vyučování a učení ve směřování k učící se společnosti“ z roku 1995. V jistém smyslu je pojem učící se společnost analogií k pojmu „učící se organizace“ a současně posouvá chápání souvislostí celoživotního učení do vyšší roviny.

Jaká je (nebo jaká bude) společnost naplňující ideu celoživotního učení důsledně, tak, aby se vskutku týkala všech jejích členů?

Učící se společnost je taková společnost, v níž

- **důsledně platí právo každého na vzdělání a přístup ke vzdělávání je otevřen a zajištěn všem bez jakékoli diskriminace,**
- **jsou občané k účasti na vzdělávání motivováni a povzbuzováni,**
- **je účast ve vzdělávání podporována všemi veřejnými institucemi,**
- **je pokrok jednotlivce ve vzdělávání společností certifikován**
- **a současně uznáván jako základní hodnota.**

V učící se společnosti je účast ve vzdělávání vnímaná jako samozřejmá součást života v kterékoli jeho etapě, osobnostní rozvoj související s účastí ve vzdělávání je pozitivně hodnocen jak občany, tak i institucemi. Každý člen společnosti má otevřenou příležitost k osobnostnímu rozvoji, současně však za něj přejímá odpovědnost.

Je zřejmé, že cesta ke společnosti splňující všechny tyto charakteristiky je spíše dlouhodobým procesem a pro většinu regionů světa v tomto okamžiku spíše cílovou kategorií než aktuální realitou.

3.4 UNESCO a celoživotní učení

UNESCO (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu, založena v roce 1946) je od samého počátku své existence významným subjektem činným na poli formulování, argumentování, koncepčního propracovávání a realizování ideje celoživotního vzdělávání a posléze celoživotního učení.

V souladu se svým posláním považuje UNESCO problematiku vzdělávání v dospělém věku a jeho místo v rámci celoživotního vzdělávání a celoživotního učení za jedno ze svých stěžejních témat. Mezinárodní setkání, konference, summity pořádané k této problematice jsou četné a vydané dokumenty se závěry z těchto jednání představují důležitý impuls pro realizační aktivity subjektů v nadnárodním i národním měřítku.

Za nevlivnější počiny v této rovině jsou považovány tyto **konference UNESCO**:

- Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých v roce **1949 v Elsinoru** (Dánsko) byla zaměřena především na strategie boje proti negramotnosti v celosvětovém měřítku.
- Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých v roce **1960 v Montrealu** (Kanada) se soustředila zejména na místo vzdělávání v měnícím se světě v souvislosti s vědeckotechnickým rozvojem a na význam vzdělávání pro sjednocení světa.
- Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých v roce **1972 v Tokiu** (Japonsko) přijala mj. dokument vypracovaný Komisí UNESCO pro rozvoj výchovy a vzdělávání „Learning to Be. The World of Education Today and Tomorrow“.
- Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých v roce **1985 v Paříži** (Francie) v deklaraci zdůraznila existenční důležitost naplňování práva na vzdělání kohokoli z jakékoli části světa a zabývala se rovněž problematikou vzdělávání problémových skupin obyvatel a přípravou vzdělavatelů dospělých.
- Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých v roce **1997 v Hamburku** (Německo) byla věnována problematice vzdělávání v 21. století a přijala mj. také důležitý dokument „Agenda pro budoucnost“.

Vedle jednání těchto konferencí je třeba připomenout některé **další významné počiny UNESCO k problematice celoživotního učení**, především

- **závěry jednání sociálního summitu** konaného v roce **1995 v Kodani** (Dánsko), v nichž je mj. zdůrazněno, že vzdělávání a celoživotní učení je významným prostředkem v boji proti chudobě.
- vydání **Zprávy Mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání pro 21. století** (známé také jako Delorovy komise, neboť pracovala pod vedením Jacqua Delorse) pod názvem „Learning: The Treasure Within“, (publikovaný překlad pod názvem „**Učení je skryté bohatství**“, ve zdrojích uváděno také pod názvem „Učení: dosažitelný poklad“). V této zprávě vydané v roce **1996** je argumentace o potřebě realizace celoživotního učení vztažena k tzv.

čtyřem pilířům celoživotního učení: proces kontinuálního učení v průběhu celého života má obsáhnout osobnostní rozvoj v úplnosti, je proto třeba **učit se vědět, učit se konat, učit se spolužit, učit se být.**

V aktuálních strategických dokumentech nadnárodního charakteru k celoživotnímu učení kladen důraz především na

- potřebu respektování kulturních a sociálně ekonomických podmínek státu a regionu při vytváření programů k celoživotnímu učení a při jejich realizaci,
- integraci vzdělávání dospělých a formálního systému vzdělávání,
- doporučení státům a jejich vládám o právní a ekonomické podpoře celoživotního učení,
- respektování svobody individuální volby cesty ke vzdělání a současně i vědomí odpovědnosti jedince za svoji volbu,
- vytváření takových podmínek, aby každý jedinec mohl optimálně rozvinout svůj osobnostní potenciál.

3.5 Evropská unie a idea celoživotního učení

Proces celoživotního učení je důležitý nejen pro jednotlivce, nýbrž pro celou společnost. S důrazem, který je stále více kladen na rozvoj lidských zdrojů a jeho význam pro rozvoj společnosti, koresponduje i pozornost věnovaná celoživotnímu učení (a v jeho rámci vzdělávání dospělých) v iniciativách orgánů Evropské unie.

Vzdělávací politika Evropské unie

Vzdělávací politiku Evropské unie v původním slova smyslu jako analogii ke vzdělávací politice státu nebo politické strany není možno definovat. Vzhledem k tomu, že vzdělávání a školství není v kompetenci Evropské unie jako celku a jejích orgánů, nýbrž v kompetenci států, je za vzdělávací politiku Evropské unie považován spíše souhrn aktivit a iniciativ Evropské unie v oblasti celoživotního učení, dalšího vzdělávání a profesní přípravy. Část z nich, jež má podobu realizačních kroků, je sice pro členské státy Evropské unie závazná, neboť je stvrzena podpisem dokumentu představitelem členského státu (zpravidla ministra školství), ve větším rozsahu jde ve skutečnosti spíše o konsensuálně formulovaná doporučení členským státům unie pro oblast školství a vzdělávání.

Prvním mezníkem ve vývoji k evropské vzdělávací politice bylo vydání **Maastrichtské smlouvy** v roce **1992**. V tomto dokumentu bylo mimo jiné konstatováno, že vzdělávání je předmětem odpovědnosti jak unie, tak členských států a zdůrazněno, že posláním Evropské unie je doplňovat národní vzdělávací politiky, podpořit výměnu informací a spolupráci mezi vzdělávacími institucemi a rozvíjet evropskou dimenzi ve vzdělávání.

Vydání Lisabonské strategie a **Memoranda o celoživotním učení** v roce **2000** posunulo formulování evropské vzdělávací politiky dále. Stěžejní ideou v postupném utváření „témat společného zájmu členských států Evropské unie v oblasti školství a vzdělávání“ je vytváření společného evropského vzdělávacího prostoru, co nejširší zpřístupnění vzdělávání a vzájemné uznávání výstupů vzdělávání, certifikátů a kvalifikací.

Nejdůležitější dokumenty Evropské unie k celoživotnímu učení

Významnost, kterou Evropská komise i další orgány Evropské unie, celoživotnímu učení a vzdělávání dospělých, přisuzují, je zřejmá z několika analytických studií a především koncepčních dokumentů, které byly vytvořeny a publikovány na základě zadání orgánů Evropské unie.

Za první zásadní dokument Evropské unie k problematice celoživotního učení a vzdělávání dospělých je považována **Bílá kniha o vzdělávání: vzdělávání a učení ve směřování k učící se společnosti**, vydaná v roce **1995**. V tomto dokumentu jsou poprvé tak silně akcentovány společenské, zejména ekonomické a politické, souvislosti výchovy a vzdělávání a je v něm rovněž formulováno směřování k učící se společnosti.

V roce 2000 byl na Lisabonském summitu Evropskou radou schválen strategický cíl pro Evropu, stát se do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtěji se rozvíjející ekonomikou, jež je schopna udržitelného rozvoje s růstem pracovních příležitostí a s posilovanou sociální soudržností. V rozpracování a konkretizaci dílčích cílů a úkolů pro dosažení tohoto cíle, tzv. **Lisabonské strategie**, byla jako významná součást této strategie důkladně rozpracována oblast celoživotního učení.

Nejvýznamnějším dokumentem Evropské unie ke vzdělávání dospělých je **Memorandum o celoživotním učení** (Memorandum Evropské komise, **2000**). V něm je vedle argumentace o naléhavosti a aktuálnosti učení v průběhu celého života ve směřování ke znalostní společnosti kladen důraz zejména na

- výchovu a vzdělávání k aktivnímu občanství,
- výchovu a vzdělávání pro podporu zaměstnatelnosti.

Pro toto směřování jsou v memorandu navrhovány podpůrné kroky k jeho dosažení, jako formulování nových dovedností, jež všichni potřebují pro uplatnění ve znalostní společnosti, zvýšení investic do lidských zdrojů, výraznější inovací ve vzdělávání a učení, rozpracování koncepce hodnocení procesu učení, posílení poradenství pro učení a vzdělávání, zpřístupnění (přiblížení) vzdělávacích příležitostí co nejblíže člověku a jeho domovu.

V rámci rozpracovávání Lisabonské strategie je po roce 2000 v pracovních setkáních iniciovaných Evropskou komisí a organizovaných dalšími orgány EU rozpracovááno několik priorit celoživotního učení, které lze považovat za klíčové body vytyčující budoucí směřování v evropském vzdělávacím prostoru.

4 Svět vzdělávání dospělých: charakteristika, kořeny, aktuální trendy

Úvodem k poznávání světa vzdělávání dospělých

Vzdělávání jedince v dospělosti je stále samozřejmějším atributem současné společnosti, a to nejen v některých částech světa, nýbrž v celosvětovém měřítku. Není to sice myšlenka ani nová, ani bezvýhradně všemi lidmi akceptovaná, ale v současném překotně se měnícím světě nabývá na větší významnosti, než tomu bylo dosud.

A tak se v dospělém věku mohou ocitnout v situaci vzdělávaného vlastně všichni, ať už jsou důvody pro vzdělávání spjaty s profesním uplatněním, občanským životem nebo osobnostním rozvojem v nejširším záběru.

Od studujících a posléze absolventů vysokoškolských studijních oborů se pak zákonitě očekává, že budou ve své odbornosti schopni a ochotni zprostředkovat poznání druhým, tedy že budou moci být kvalitními vzdělavateli v konkrétním oboru, ať už bude ono vzdělavatelství součástí jejich standardní pracovní náplně, nebo bude stát mimo ni, a oni budou v situaci vzdělavatele dospělých v dílčím rozsahu. Ani situace, kdy jsou absolventi kteréhokoli studijního zaměření postaveni před úkol organizovat vzdělávací akce pro dospělé v oboru, vytvořit koncepci vzdělávání dospělých v určité odbornosti nebo hodnotit vzdělávací koncepci jiných, není dnes nijak výjimečná.

Pro takové působení je zapotřebí být připraven: **Základní vhled do disciplíny, která se zabývá edukací dospělého jedince, je důležitým východiskem pro poznání zákonitostí, které v procesu edukace dospělých platí, a pro jejich implementaci do praxe při vytváření a realizaci vzdělávacích programů pro dospělé.**

4.1 Terminologie současné praxe výchovy a vzdělávání dospělých

Jak již bylo při vymezení obsahu a významu předmětu konstatováno, základním tématem andragogiky je záměrné utváření osobnosti dospělého jedince, jeho **edukace**. Tento edukační proces vychází z možností jedince, usiluje o jejich optimální rozvoj a směřuje k adekvátnímu vřazení jedince do života společnosti v kterékoli etapě dospělosti.

Pro porozumění procesu edukace (často se hovoří o vzdělávacím procesu dospělého, přičemž rozhodně nejde o přesná synonyma) je zapotřebí charakterizovat tzv. **činitele edukačního procesu**.

Činiteli edukačního procesu jsou:

- **vzdělavatel** (učitel, lektor, školitel, instruktor, tutor, trenér atd.)

▪ **vzdělávaný** (studující, účastník vzdělávací akce, například účastník kursu, školení apod.).

Vzhledem k tomu, že ve většině edukačních situací se (stále ještě) jedná o skupinovou, případně hromadnou (tedy nikoli individuální) výuku, jsou jako činitelé edukačního procesu obvykle uváděni vzdělavatel a vzdělávaní, někdy je připojen důležitý akcent na výukovou nebo také studijní skupinu (specifičnosti výukové skupiny dospělých jsou předmětem jiné kapitoly). Ve světě vzdělávání dospělých se příliš nevžilo zjednodušující označení činitelů edukačního procesu používané pedagogikou: učitel a žák. (Zejména v případě „žáka“ je toto pojmenování vnímáno jako nepatřičné, neresppektující v dostatečné míře pozici dospělého jedince v edukačním procesu. Pojmenování vzdělavatele „učitel“ se užívá v části praxe vzdělávání dospělých, ve školských institucích).

Vzdělavatel je tím, kdo podněcuje, organizuje, řídí osvojovací proces vzdělávaných. Ať už je vzdělavatelské působení jeho stálou pracovní náplní, nebo jenom ojedinělou příležitostí, podstata vzdělavatelského působení je ve všech případech totožná. Proto jsou obecně vnímány požadavky na vzdělavatelskou způsobilost jako vysoké a zahrnují několik rovin: vedle nezpochybnitelné odbornosti také jistou míru didaktické a psychologické erudice, úroveň všeobecného vzdělání i další.

Vzdělávaný není v edukačním procesu prostou dospělou obdobou žáka-dítěte. Jeho pozice v edukačním procesu se od žáka-dítěte odlišuje a má charakter spíše partnera v rovnocenné interakci vzdělavatel – vzdělávaný. Podstatné je, že se vyznačuje řadou specifických rysů, jimiž se odlišuje od žáka-dítěte a které významně ovlivňují efektivitu edukačního procesu dospělého. K těmto specifickým rysům patří kromě životních, pracovních a dosavadních studijních zkušeností (včetně učebního stylu) také například zdravotní stav (třeba slábnoucí sluch), postoje okolí dospělého vzdělávaní k jeho účasti ve vzdělávání a řada dalších.

Některé z těchto specifických rysů zvyšují efektivitu edukačního procesu dospělého, některé ji snižují, přičemž tyto charakteristiky neplatí obecně, neboť dospělí vzdělávaní se v těchto charakteristikách odlišují (například postoj rodiny nebo spolupracovníků k účasti dospělého ve vzdělávání může být kladný a mít příznivý vliv na efektivitu jeho vzdělávání, zatímco u jeho kolegy-spolustudujícího to může být opačně).

Kromě činitelů edukačního procesu patří k důležitým pojmům spojeným s procesem edukace také **edukační cíl** jako zásadní kategorie (připomeňme si, že edukaci jsme v předchozím textu této kapitoly vymezili jako záměrné, tedy cílevědomé utváření osobnosti směřující k rozvoji jeho potenciálu a jeho vřazení do života společnosti).

Od formulace edukačního cíle se odvíjí jeho konkretizace v **obsahu edukace**. Pro realizaci edukačního procesu je důležitá také volba adekvátních **edukačních prostředků**, tedy nástrojů edukace. Mezi nimi jsou za stěžejní považovány **formy** (někdy také organizační formy) **edukace a edukační metody**.

Vzhledem k relativní novosti pojmu edukace a z něj odvozených dalších pojmů v českém vzdělávacím (výchovném a vzdělávacím) prostředí jsou jak ve vzdělávací praxi, tak i v literatuře stále hojně používány pojmy **vzdělávací proces – vzdělávací cíl – vzdělávací**

obsah – organizační formy vzdělávání (i organizační formy výuky, případně formy výuky) – vzdělávací metody (i výukové metody).

4.2 Charakteristiky současné praxe vzdělávání dospělých

Současná praxe vzdělávání dospělých („svět vzdělávání dospělých“) se vyznačuje několika zásadními charakteristickými rysy, které nejsou spojeny ani s konkrétní částí světa, ani s kulturním, historickým a společensko-politickým kontextem, nýbrž platí takřikajíc „celosvětově“.

Za nejsilnější charakteristiky současné vzdělávací praxe jsou považovány její bohatost, různorodost, otevřenost a dynamičnost.

Bohatostí je míněna její značná kvantita, početnost, a to v několika aspektech edukační praxe: nikdy nebylo tolik vzdělávacích příležitostí pro dospělé – tak početná nabídka vzdělávacích akcí, tolik účastníků vzdělávání v dospělém věku, takové množství subjektů – institucí a organizací zabývajících se vzděláváním dospělých.

Různorodost současné praxe vzdělávání dospělých popisuje její pestrost hned v několika rovinách – jak v charakteristice adresáta vzdělávací nabídky, tak v různorodosti vzdělávacích témat, forem vzdělávání, výukových metod a koneckonců i v charakteristice subjektů, které vzdělávací příležitosti nabízejí a realizují.

Otevřený by svět vzdělávání dospělých rozhodně měl být a ve velké části světa to již opravdu platí. **Otevřeností** se má na mysli dostupnost vzdělávacích příležitostí pro dospělé, přičemž sama početnost (již uvedená charakteristika současného světa vzdělávání dospělých) ještě dostupnost nezaručuje – jde především o to, aby v přístupu ke vzdělávacím příležitostem nebyly dospělým kladeny překážky, a to jak organizačního rázu (vzdálenost k místu realizace vzdělávání, nevhodné časové uspořádání vzhledem k možnostem dospělého, zpravidla pracujícího člověka apod.), tak koncepčního rázu (podmínky pro vstup do vzdělávání, kvůli nimž by dospělý nemohl vzdělávací příležitosti využít).

Pokud jsme připustili, že předchozí charakteristika edukační praxe (její otevřenost, tedy dostupnost) možná ještě netýká úplně celého světa, pak poslední zmiňovaná charakteristika, **dynamičnost**, rozhodně v celém světě platí: praxe vzdělávání dospělých je v neustálém pohybu a rozvoji: témata vzdělávání, která byla početná v dřívějším období, již nejsou vyhledávána, subjekty vzdělávání dospělých vznikají (a třeba také zanikají), obdobný vývoj je možno spatřovat i v používaných výukových metodách, v zavádění nových organizačních forem výuky (a ústupu těch tradičních) apod.

V průběhu studia tohoto předmětu budou při dalším odkrývání důležitých aspektů andragogické teorie i praxe tyto charakteristiky opakovaně dokládány a budou zřejmé i v plnění dílčích úkolů spojených se studiem předmětu.

4.3 Kvantitativní rozvoj vzdělávání dospělých a proměny cílové skupiny

Pravděpodobně nejvýraznějším a současně nejnápadnějším aktuálním trendem vzdělávání dospělých minulého a současného desetiletí je jeho značný kvantitativní rozvoj. V žádné době, ani v období velkého rozvoje vědních oborů nebo průmyslových odvětví či v období velkých politicko-geografických změn světa, nebylo možné zaznamenat tak silný kvantitativní nárůst vzdělávacích akcí, a to ve všech podstatných úhlech pohledu:

- v počtu vzdělávacích příležitostí a realizovaných vzdělávacích akcí,
- v počtu účastníků vzdělávání,
- v počtu subjektů koncipujících a realizujících vzdělávací akce.

K tomu je zapotřebí poznamenat, že tyto charakteristiky se netýkají jenom České republiky (zde a v několika dalších zemích bychom našli zřetelné důvody tohoto kvantitativního nárůstu ve společensko-politickém vývoji v posledním desetiletí dvacátého století), nýbrž celého světa. Odhalování toho, co v celosvětovém měřítku iniciovalo a stále iniciuje kvantitativní nárůst vzdělávání dospělých, je nepochybně potřebné pro prognózování vývoje vzdělávání dospělých.

S kvantitativním nárůstem počtu účastníků vzdělávání těsně souvisí další vývojový trend, kterým je proměna cílové skupiny vzdělávací nabídky. Není tím míněno její prosté zvětšení, tato skutečnost by byla ostatně dána spíše demografickým vývojem, nýbrž proměna chápání cílové skupiny. V dřívějších obdobích bylo možno zaznamenat poměrně výrazné směřování vzdělávací nabídky směrem ke konkrétním cílovým podskupinám dospělých. Příkladem tohoto konstatování může být třeba situace po druhé světové válce: tehdy byla za naléhavý úkol potřebující řešení oprávněně považována negramotnost dospělé populace v nemalé části světa a to vedlo k silnému zaměření na negramotné dospělé jako prioritní adresáty vzdělávací nabídky. V jiných obdobích bychom shledávali zase jiné preferované cílové podskupiny vzdělávání dospělých.

V současnosti je situace v chápání cílové skupiny vzdělávání dospělých výrazně jiná – neexistují ani preferované, ani opomíjené cílové podskupiny dospělých při koncipování vzdělávací nabídky, vzdělávací příležitosti jsou otevřené každému bez rozdílu (koneckonců tak je chápáno směřování k učící se společnosti).

Jedním z projevů širokého chápání adresátů vzdělávací nabídky a otevření vzdělávání v dospělosti (a současně růstu počtu účastníků vzdělávání) je další vývojový trend – rozvoj vzdělávání seniorů. Dokládá to rovněž posun v náhledu na význam celoživotního učení, jak bylo již v předchozích kapitolách připomenuto – vzdělávání v dospělosti rozhodně již není vztahováno k profesní dráze dospělého, nýbrž je součástí i poprofesní etapy života. Vzdělávání seniorů, jeho koncepce a konkrétní podoba v České republice jsou příkladem dobré praxe pro řadu evropských i mimoevropských zemí a zasluhují podrobnější studium.

Dalším důležitým průvodním jevem výrazného kvantitativního rozvoje vzdělávání dospělých je to, že vyšší kvantita znamená ve všech výše uvedených aspektech také větší rozmanitost, jak to bude charakterizováno v dalším výkladu.

4.4 Nová témata ve vzdělávání dospělých

Současný rozvoj vzdělávání dospělých má svůj výraz rovněž v obsahovém ohledu. Výrazné obohacení obsahu vzdělávání dospělých a jeho tematická rozmanitost patří k charakteristikám současného vzdělávání dospělých.

Ovšemže to neznámá, že tradiční, vyhledávaná a dlouhodobě nabízená témata vzdělávání dospělých již nejsou součástí vzdělávacích příležitostí, ale to, že v posledních dvou desetiletích se k těmto tradičním tématům přiřadila témata nová, dříve buď okrajová, nebo se dokonce vůbec nevyskytující.

Pro ilustraci tohoto vývoje se zaměříme na oblast neprofesního vzdělávání dospělých, tedy zájmového a občanského vzdělávání. K tradičním tématům v zájmovém vzdělávání dospělých dlouhodobě patří například cizí jazyky, dějiny světové i národní, dějiny umění, témata psychologická a další. Vedle těchto obvyklých a stále vyhledávaných témat se v současnosti v zájmovém i občanském vzdělávání stále častěji objevují témata nová, reflektující důležitá témata soudobé společnosti, jakými jsou

- intenzivní rozvoj informačních a komunikačních technologií a využívání produktů tohoto rozvoje,
- porozumění proměnám současného světa, jejich příčinám a projevům, například témata multikulturalismu a multikulturní výchovy,
- negativní projevy civilizačního rozvoje a vyrovnávání se s nimi, zahrnující komplex edukačních témat ekologických a medicínských včetně problematiky zdraví a zdravého životního stylu,

Při mapování nejnovější etapy ve vývoji obsahu vzdělávání dospělých je zapotřebí připomenout ještě jeden tematický okruh, také představující důležitá témata soudobé společnosti – společensky nežádoucí jevy sice rozhodně nejsou nové, ovšem zcela nové jsou právě jako témata vzdělávání dospělých.

Lze odůvodněně předpokládat, že pojmenované vývojové trendy v obsahu vzdělávání dospělých (včetně posledně zmíněného) nejsou krátkodobé a že uvedené tematické okruhy setrvají ve vzdělávací nabídce i v nadcházejících desetiletích.

4.5 Nové trendy ve výukových prostředcích

Při mapování aktuálního trendu ve výukových prostředcích je zapotřebí nahlédnout alespoň stručně do terminologie andragogické didaktiky. Na tomto místě vymezme alespoň stručně pojem výukové prostředky. V chápání tohoto pojmu se didaktické i androdidaktické různí, pro přehlednost se přikloníme ke spíše užšímu pojetí výukových prostředků jako nástrojů realizace výukového procesu.

Za nové v oblasti výukových prostředků používaných ve vzdělávání dospělých jsou považovány jednak některé nové materiální výukové prostředky, těžící z výrazného rozvoje informačních a komunikačních technologií, jednak – v rovině nemateriálních výukových

prostředků – nové organizační formy vzdělávání, které jsou spojeny právě s využitím moderních technických prostředků, a s tím související nové trendy ve využívání výukových metod.

Souhrnně je možno aktuální trendy v prostředcích vzdělávání dospělých pojmenovat jako posun k aktivizaci dospělého vzdělávaného a individualizaci výukového procesu, což je spojeno s několika výraznými pozitivy především z pohledu vzdělávaného, ovšem i z pohledu vzdělávací instituce. Tato pozitiva souvisejí zejména s nárůstem neprezenčního vzdělávání, konkrétně distančního vzdělávání a jeho aktuální podoby e-learningu, jenž je umožněn právě rozvojem informačních a komunikačních technologií a novými možnostmi jejich využití ve vzdělávacím procesu.

Z dosavadního vývoje ve využívání výukových prostředků lze soudit, že využití nových výukových prostředků bude v dalších desetiletích vzrůstat, neboť jejich potenciál není dosud plně využit.

5 Dospělý a jeho vzdělávání

5.1 Dospělý jako předmět zájmu andragogiky

Vymezení dospělého jedince jako předmětu zájmu andragogické teorie a praxe je pro koncipování edukačního procesu i – obecněji – pro vytváření edukačních příležitostí určených dospělým podstatné.

Andragogika nahlíží na dospělého svébytným úhlem pohledu a neztotožňuje se mechanicky s vymezením dospělého podle jiných vědních oborů či oborů lidské činnosti. Dospělým jedincem v jejím náhledu tedy rozhodně není ten, kdo dosáhl konkrétní věkové hranice, například osmnácti let. Zcela jistě totiž nelze s touto věkovou hranicí (nebo i jinou, máme-li na mysli i jiné části světa) spojovat nějaký přelomový okamžik ve vzdělávací dráze, který by platil pro celou (dospělou) populaci nebo alespoň její většinu. Je-li pro charakteristiku dospělého jako účastníka vzdělávání potřebné odlišit jej od dítěte v procesu edukace, pak bude takové vymezení souviset jednak s osobnostním rozvojem a s atributy zralé osobnosti, jak ji vymezují psychologické disciplíny, jednak se sociálním (či sociálně-ekonomickým) rozměrem dospělosti a pak také se souvisejícími výstupy (dosavadního) edukační dráhy jedince.

Dospělý člověk je tedy z pohledu andragogiky takový jedinec, který

- dosáhl biologické, psychologické a sociálně-ekonomické zralosti,
- je samostatně výdělečně činný nebo ekonomicky nezávislý,
- završil svou první vzdělávací cestu a vstoupil (nebo mohl vstoupit) na trh práce.

Z tohoto vymezení dospělého vyplývá, že vztažení ke konkrétní věkové hranici jedince může mít relativně široké rozpětí. Zejména ve vztahu k završení první vzdělávací dráhy, absolvování profesní přípravy a s tím související možnosti vstupu na trh práce a ekonomické nezávislosti se taková charakteristika se může týkat jedince třeba ve věku sedmnácti let (je tím míněn absolvent dvouletého učebního oboru, který jím po absolvování povinné školní docházky završil svou profesní přípravu), ovšemže častější je v současné době dosažení této charakteristiky ve věku pozdějším.

5.2 Vzdělávací potřeby dospělých

Na vyjasnění toho, jak je andragogikou chápán předmět jejího zájmu, tedy dospělý člověk (a jeho edukace), zákonitě navazuje nastolení otázky, proč se dospělí vzdělávají a – pokud tomu snad tak není - proč by se měli vzdělávat. Odpověď na tuto otázku by

V kapitolách o celoživotním učení jsme už dostatečně zdůraznili, že s vědomostmi a dovednostmi osvojenými a vytvořenými v dětství a mládí lidé rozhodně nevystačí po celý život a že se už toto konstatování obecně přijatým náhledem celé populace. Přesto se setkáváme v širokém povědomí s poměrně zúženým chápáním užitečnosti a potřebnosti

vzdělávání v dospělosti. Tímto zúžením je míněno vztahování vzdělávání k profesnímu uplatnění, jeho získání, udržení nebo zlepšení. To je možná nejčastější a přitom nepochybně pádný důvod pro využití vzdělávacích příležitostí, které se dospělým nabízejí, neměl by to však být důvod jediný.

Téma analýzy, respektive identifikace vzdělávacích potřeb je v posledním desetiletí poměrně hojně řešeno ve vztahu k dalšímu profesnímu vzdělávání pracovníků, zejména v zaměstnavatelských subjektech. Obecně však platí, že na vzdělávací potřeby dospělých bychom měli nahlížet ve třech rovinách, a to na

- vzdělávací potřeby (z pohledu) dospělého jedince,
- vzdělávací potřeby (z pohledu) firmy, instituce,
- vzdělávací potřeby (z pohledu) společnosti.

Za klíčové je třeba považovat vzdělávací potřeby jednotlivce, avšak v širším záběru než jen profesním, tedy v kontextu všech životních situací, v nichž si může dospělý jedinec uvědomovat deficit svých vědomostí a dovedností pro naplňování některé ze svých rolí. Dospělý tedy usiluje o změnu stavu a hledá cesty k odstranění nebo zmírnění takového deficitu.

Identifikace vzdělávacích potřeb dospělých by proto měla být chápána jako důležité východisko pro koncipování vzdělávacích příležitostí v místě, regionu i v širším měřítku; proto je předmětem zájmu jak institucí vzdělávajících dospělé, tak – v měřítku celostátním i nadnárodním – tvůrců vzdělávací politiky a rovněž tématem andragogických výzkumů.

5.3 Specifické rysy dospělého vzdělávaného

Každý tvůrce i realizátor (organizátoři i vzdělavatelé) vzdělávací akce určené dospělým účastníkům by měl respektovat, že dospělý vzdělávaný je v mnoha ohledech, které jsou podstatné pro koncipování a provedení vzdělávací akce, jiným aktérem edukačního procesu, než dítě, mladý člověk – žák.

Co tedy patří ke specifickým rysům dospělého vzdělávaného, které je třeba znát a vzít na vědomí při vytváření a zejména při realizaci vzdělávacích akcí pro dospělé? Nejčastěji bývají uváděny následující charakteristiky dospělého „žáka“, které vstupují do jeho vzdělávání a ovlivňují jeho efektivitu, a to podle toho, v jaké míře platí v kladném nebo záporném konstatování:

- Dospělý jedinec je zralou osobností s ujasněnou hodnotovou orientací – ví, kam v životě ve svých rolích směřuje, čeho chce dosáhnout a to ovlivňuje jeho postoj ke vzdělávacím příležitostem.
- Dospělý člověk má vytvořený učební styl, tedy strategii učení; kroky, které v procesu učení činí, se osvědčily v jeho předchozím vzdělávání, a proto jimi postupuje v dalších vzdělávacích počínech.
- Dospělý člověk má své profesní a rodinné (případně i další – občanské) angažmá – naplňování s tím spojených rolí jej může výrazně posilovat v účasti v dalších vzdělávacích cyklech nebo akcích a podporovat jej.

Tento základní výčet je jednak východiskem pro další doplňování (nebyla dosud vzpomenua otázka zdraví a zdravotního stavu a míra vlivu tohoto rysu na vstup dospělého do vzdělávání a jeho úspěšnost), jednak výzvou k podrobnějšímu vyhodnocování ve vztahu ke konkrétnímu jedinci. Uvedené rysy dospělého vzdělávaného jsou záměrně formulovány v kladné variantě, přičemž stejně pravděpodobně se mohou dospělého vzdělávaného týkat v opačné podobě. Je třeba také zdůraznit, že sotva existuje v tomto ohledu ideální případ (a už vůbec nemůže být většinovou situací), neboť jeden a týž specifický rys dospělého může být u někoho v kladné podobě (podpora rodiny v účasti dospělého ve vzdělávání), u jiného dospělého právě naopak (rodina vnímá vzdělávání, zejména střednědobé a dlouhodobé, jako překážku v životě rodiny). Ujasněnost a efektivnost učebního stylu dospělých je pak samostatným a rozhodně nejednoznačným tématem k diskusi.

5.4 Vzdělavatelnost dospělých

S participací dospělého jedince na vzdělávání souvisí pojem vzdělavatelnost dospělých nebo také docility dospělých. Vzdělavatelnost je vymežována jako schopnost jedince (v našem případě dospělého) se učit, tedy aktivně vstoupit do procesu učení, osvojovat si nové vědomosti, vytvářet dovednosti a návyky, a v souhrnu tak nabývat nových kompetencí potřebných pro adekvátní vřazení do společnosti.

Se vzdělavatelností dospělého je samozřejmě spojována úspěšnost (případně neúspěšnost) dospělého ve vzdělávání, a proto se stala tématem jednoho z prvních velkých andragogických výzkumů v celosvětovém měřítku, jak již bylo vzpomenuo v kapitole Andragogický výzkum, totiž výzkumu E. L. Thorndika v první polovině dvacátého století o vztahu věku a vzdělavatelnosti dospělých.

Závěry Thorndikova výzkumu i výzkumů dalších dokládají (na rozdíl od vžitého laického, velmi zjednodušujícího až alibistického náhledu), že schopnost dospělého se učit se s věkem neoslabuje, neboť vzdělavatelnost dospělého se s věkem neztrácí. Dispozice dospělého aktivně vstupovat do procesu učení se ovšem proměňují ve své struktuře: od mechanické paměti k paměti logické, od rychlosti osvojování k přesnosti. Věkem podmíněné oslabení paměti je kompenzováno odpovědným přístupem k učení a ochotou studovat, přičemž u dospělých učících se samozřejmě shledáváme relativně velké interindividuální rozdíly.

6 Vzdělavatel dospělých a jeho kompetence. Příprava a realizace vzdělávací akce pro dospělé

6.1 Vzdělavatel dospělých – pojem a jeho pojetí

Vzdělavatel, jak už bylo v jiných souvislostech konstatováno, je chápán jako činitel edukačního procesu dospělých. Na tohoto tradičního aktéra bývá nahlíženo v praxi vzdělávání dospělých různě a tato rozdílnost náhledů má několik vrstev.

Jedna z takových rozdílností je spojena dokonce i s názorem, že v souvislosti s posunem v chápání edukačního procesu a místa vzdělávaného v něm se význam vzdělavatele v edukačním procesu dospělých postupně oslabuje a že s důrazem na vlastní učební aktivitu učícího se dospělého bude faktické vzdělavatelské působení v budoucnu ještě více ustupovat do pozadí.

Přitom i v klasickém pojetí edukačního procesu a jeho činitelů v běžné edukační praxi je možné nalézt rozdíly – například v pojmenování vzdělavatele. Ten, kdo ve vzdělávací praxi v této roli působí, je nazýván nejčastěji lektor, případně instruktor, školitel nebo také přednášející, v menší míře (nikoli však výjimečně) také trenér, kouč nebo tutor apod. Zdůvodnění této pestrosti pojmenování vzdělavatele je spatřováno jednak v historickém vývoji, jednak ve vazbě na vzdělávací cíl (učební výstupy) a s ním spojenou zvolenou organizační formu vzdělávání. (Jistě je v běžné zkušenosti každého účastníka a absolventa vzdělávací akce spojení lektora s kurzem, školitele se školením, přednášejícího s přednáškou či přednáškovým cyklem atd.) Jedná se v podstatě spíše o vnějškové rozdíly v pojmenování vzdělavatele. Lze sice namítat, že přednášející realizuje v přednášce o barokní architektuře ve východních Čechách své edukační působení jinými metodami, než lektor v jazykovém kurzu, tedy že nejde jen o formální odlišnost v pojmenování vzdělavatele, avšak chceme-li pojmenovat podstatu vzdělavatelské role, nebudeme mezi nimi nalézat rozdíly.

Edukační praxe přináší přitom ještě jiné rozdílnosti vzdělavatelů: někteří vzdělavatelé dospělých jsou jimi takřikajíc každodenně, neboť je to jejich hlavní pracovní náplň (nebo její podstatná součást), jiní se v roli vzdělavatele ocitají občas nebo dokonce jednou za (dlouhý) čas – jsou vnímáni (nejen) odbornou veřejností jako odborníci v určité problematice a ocitají se v situaci, kdy mají (mohou, chtějí) zprostředkovat ve své odbornosti nebo její části poznání druhým. (Koneckonců tato okolnost byla již v průběhu těchto andragogických úvah vzpomenuata – je to právě ta situace, ve které se budou ve své profesní dráze ocitat studující a absolventi těch oborů, pro které je toto uvedení do andragogiky součástí jejich studijní náplně.)

Tyto odkazy na různost podoby vzdělavatelského působení ovšem nemění nic na jeho podstatě: Ať je jím lektor, nebo školitel, ať vzdělává dospělé každodenně nebo výjimečně, podstata vzdělavatelského působení je stále táž (jak byla uvedena na počátku této studijní

opory mezi základními pojmy předmětu): Vzdělavatel dospělých je ten činitel edukačního procesu dospělých, který podněcuje, řídí a usměrňuje osvojovací proces vzdělávaných.

6.2 Požadavky na vzdělavatelskou vybavenost

Aby mohl vzdělavatel dospělých naplnit podstatu a cíl svého edukačního působení, potřebuje být pro toto působení vybaven a splňovat několik podstatných požadavků. Z jejich vymezení bude zřejmé, že nemají normativní povahu, nejsou závazně předepsány a není tedy zapotřebí dokládat jejich splnění certifikátem, přesto platí, že vzdělavatel, který chce být úspěšný ve svém edukačním působení, by měl tyto požadavky splňovat. Patří k nim zejména:

- odbornost,
- psychologická erudice
- didaktická erudice
- všeobecný kulturní přehled,
- osobnostní předpoklady.

Pořadí těchto požadavků neznámá jejich výčet podle důležitosti, měly by být chápány v souhrnu a provázanosti: odbornost vzdělavatele je ovšemže nepostradatelná, ale rozhodně sama nestačí – všichni máme ve své dosavadní vzdělávací dráze zkušenost s učiteli/vzdělavateli, kteří byli jistě odborníky ve svém zaměření, avšak k onomu zmiňovanému „zprostředkování poznání druhým“ to nestačilo: k odbornosti je třeba pro úspěch vzdělavatelského působení přidat více. Rozhodně je tím, co umocňuje (třeba i vysokou) odbornost vzdělavatele dospělých, jeho psychologická a didaktická vybavenost, neboť přináší poznání podstaty a zákonitosti řízení osvojovacího procesu dospělých. Přitom právě v tomto případě je stěží možné předepisovat, jakou formou má být psychologické a didaktické erudice dosaženo. Připojení všeobecného kulturního přehledu a osobnostních předpokladů k požadavkům na vzdělavatele má své opodstatnění, jejich naplnění je ještě složitěji vyhodnotitelné.

6.3 Vzdělavatel dospělých v edukační praxi – práce organizátora vzdělávání dospělých se vzdělavateli

Po vymezení vzdělavatele, podstaty jeho pozice jako činitele edukačního procesu a z ní vyvozených požadavků na vzdělavatelskou vybavenost zákonitě vyvstává otázka, jaký je stav v současné edukační praxi: v období velkého kvantitativního rozvoje vzdělávání dospělých v současnosti je zapotřebí rovněž – ve srovnání s dřívějším obdobím – významně většího počtu vzdělavatelů. Jak se daří za této situace dostat prověřeným a zdůvodněným nárokům na vzdělavatele dospělých?

Je jistě pozitivním konstatováním, že v období velkého počtu vzdělávacích akcí pro dospělé a s ním související potřeby velkého počtu vzdělavatelů rozmanitých odborností je situace v současnosti mnohem příznivější než před deseti a více lety. Solidní a osvědčené instituce (či jiné subjekty) nabízející vzdělávání dospělým systematicky pracují se svými

spolupracovníky (lektory, přednášejícími), pracují na jejich komplexní vzdělavatelské vybavenosti a k jejich odbornosti přidávají potřebné další roviny vzdělavatelské erudice.

Práce organizátora vzdělávání dospělých se vzdělavateli rozhodně není jednorázovým aktem „zakázky na realizaci výuky“, nýbrž systematický postup zahrnující několik nepominutelných kroků, jimiž jsou:

- výběr vzdělavatele,
- zadání vzdělávací akce,
- spolupráce a podpora při vlastní realizaci vzdělávací akce,
- součinnost při hodnocení vzdělávací akce.

I přes různorodost edukační reality (vzdělávací akce jsou jednorázové nebo cyklické, třeba i dlouhodobé, vzdělavatel se mohl podílet na přípravě vzdělávací nabídky nebo nemohl, vzdělávací akce se co do organizační stránky liší podle zvolené organizační formy a řada dalších rozdílností) je soubor těchto potřebných kroků považován za opodstatněný a jejich respektování vnímáno za důležitou podmínku úspěšné realizace vzdělávací akce.

6.4 Příprava vzdělávací akce pro dospělé: etapy tvorby projektu vzdělávací akce

Příprava vzdělávací akce pro dospělé zahrnuje zpravidla čtyři základní etapy, které i při značné variabilitě edukační reality je užitečné dodržet, aby byly vytvořeny předpoklady potřebné pro úspěšnou realizaci projektu.

První etapou by mělo být zmapování aktuální situace ve vzdělávací poptávce a vzdělávací nabídce v místě nebo regionu. Toto zmapování nemusí mít nutně podobu vlastního šetření – pro komparaci poptávky po vzdělávací akci (co do tématu, cílové skupiny, edukačního cíle, rozsahu vzdělávání, organizační formy a pojetí výstupů učení) s tím, co je vzdělávacími institucemi aktuálně nabízeno, je možno využít různé jiné zdroje, které potřebné údaje přinášejí. Vykazuje-li místní (nebo regionální) vzdělávací trh bílá místa – deficity ve vzdělávací nabídce, a to jak v profesním, respektive dalším profesním vzdělávání, tak v zájmovém vzdělávání, pak je na místě koncipovat vzdělávací akci.

Druhá etapa je pro úspěšnou organizaci vzdělávací akce klíčová – představuje tvorbu projektu, tedy konkretizaci všech podstatných náležitostí plánované vzdělávací akce, aby bylo možno podle aktuální situace ve vzdělávací poptávce uvést projekt do života a zahájit jeho propagaci. Proto bude tvorbě projektu vzdělávací akce věnována samostatná část kapitoly.

Třetí etapa je etapou vlastní realizace vzdělávací akce – nemusí být etapou nejdelší a v případě kvalitně vypracovaného projektu ani nemusí být (nebo neměla by být) etapou nejnáročnější, neboť „stačí“ podle projektu postupovat a zúročit úsilí vynaložené v předchozí etapě.

Čtvrtá etapa je ve vzdělávací praxi vnímána rozdílně. V některých případech, zejména delších a hlavně certifikovaných vzdělávacích akcích, je jí přikládána velká důležitost, v jiných vzdělávacích akcích (jednorázových či krátkodobých, necertifikovaného zájmového

vzdělávání) je nedocněna nebo zcela přehlížena. Jde o evaluaci vzdělávací akce, která představuje významnou zpětnou vazbu pro tvůrce, organizátory i vzdělavatele akce. Sběr dat pro takovou zpětnou vazbu může mít různé varianty, třeba i značně úspornou podobu, což je vhodné v případech krátkodobého nebo jednorázového zájmového vzdělávání, rozhodně je však i v těchto vzdělávacích situacích drobná evaluační sonda na místě.

6.5 Tvorba projektu – jeho struktura

Pro strukturu projektu vzdělávací akce není – jak je jistě zřejmé ze všech dosavadních charakteristik současného pluralitního vzdělávání dospělých – předepsána jednotná (ve smyslu jediná možná a správná) podoba.

Ve vzdělávací praxi se můžeme setkat s různými variantami – zpravidla si instituce (například vzdělávací agentura) vytvořila vlastní verzi, kterou postupně rozpracovávala na základě zkušeností s realizací vzdělávacích akcí, a její struktura reflektuje zaměření vzdělávacích akcí, které instituce organizuje.

Pokud je připravovaná vzdělávací akce součástí širšího programu nebo je její koncepce vytvářena pro uplatnění v grantových schématech, je samozřejmé, že struktura vzdělávacího záměru bude (muset) odpovídat onomu širšímu programu nebo zadání grantových výzev.

Přes všechna tato konstatování je možno pojmenovat obecněji platnou strukturu projektu připravované vzdělávací akce, která mapuje všechny důležité „uvažovací kroky“, tedy všechny (didakticko-organizační) aspekty vzdělávací akce.

V následujícím přehledu jsou tyto aspekty seřazeny v doporučeném (nikoli však závazném) pořadí – podle povahy vzdělávací akce (tematického zaměření, organizační formy apod.) se některé rozhodovací kroky (jejich zařazení nebo nezařazení, jejich posloupnost) mohou do jisté míry lišit.

K jednotlivým součástem projektu vzdělávací akce jsou připojeny poznámky, které upozorňují na důležité okolnosti či vazby a slouží zároveň jako podněty pro důkladnější promýšlení konkrétního připravovaného projektu vzdělávací akce:

Rozhodovací krok	Poznámka
Název vzdělávací akce	potřeba výstižnosti a jednoznačnosti názvu
Adresát vzdělávání – cílová skupina	vymezení, kdo je adresátem vzdělávací nabídky, jeho charakteristika: profese, předchozí vzdělání, podmínky pro účast
Vzdělávací cíl	klíčová kategorie spojující vzdělávací téma a cílovou skupinu: jaké jsou učební výstupy, k jakým vědomostem, dovednostem (atd.): kompetencím vzdělávání dospělých; od vymezení vzdělávacího cíle se odvíjí další konkretizace projektu

Počet účastníků	jeho konkretizace vychází z vymezení vzdělávacího cíle: při jakém počtu vzdělávaných je dosažení vzdělávacího cíle reálné?
Rozsah – časová dotace	v závislosti na vzdělávacím cíli: jaký časový rozsah je pro dosažení cíle potřebný, kolik výukových jednotek (lekci) a v jakém uspořádání (jednorázová akce nebo cyklická krátkodobá, střednědobá apod.)
Organizační forma	konkretizace podle vzdělávacího cíle a velikosti cílové skupiny a jejích dalších charakteristik
Výukové prostory	podle vzdělávacího cíle, velikosti výukové skupiny a organizační formy: jaká velikost, jaké uspořádání, jaké vybavení výukovými prostředky vzdělávací akce vyžaduje?
Vzdělávací obsah a jeho struktura	nejobsáhlejší součástí projektu, představující rozpracování vzdělávacího obsahu do posloupnosti jednotlivých výukových témat, užitečné je připojit výběr výukových prostředků, zejména výukových metod, případně i výukových pomůcek
Vzdělavatel, respektive vzdělavatelé	výběr vzdělavatele podle požadavků na jeho odbornost a další součásti vzdělavatelské vybavenosti
Propagace vzdělávací akce	volba formy a rozsahu propagace adekvátní cílové skupině a jejím vzdělávacím potřebám; nevhodně zvolená propagace buď zbytečně navyšuje náklady akce, nebo zkomplikuje její realizaci
Organizace akce	po ujasnění koncepce vzdělávací akce je zapotřebí konkretizovat organizační stránku akce, podobu jednotlivých částí akce, tedy zahájení, případná asistence vzdělavatelů v průběhu akce a zejména způsob uzavření vzdělávací akce: prokazování dosažení učebních výstupů, typ zkoušky v případě certifikovaného výstupu, rozsah a forma zpětné informace – evaluační sondy)
Finanční plán	nezbytná součástí projektu vzdělávací akce,

jako vyústění celého didakticko-organizačního záměru ukazuje, zda je plán vzdělávací akce reálný: po výčtu a součtu všech nákladových položek a případném odpočtu grantové (nebo sponzorské) podpory je na místě vydělit předpokládaným počtem účastníků a výsledkem výpočtu je výše účastnického poplatku

6.6 Realizační kroky po vytvoření projektu vzdělávací akce

V souladu s konstatováními v podkapitole 10.1 je vytvořený projekt vzdělávací akce stěžejním východiskem pro její úspěšnou realizaci, neboť vše potřebné bylo (tedy mělo být) promyšleno a konkretizováno v procesu tvorby projektu.

Ve skutečnosti to platí i pro další potřebné kroky před započítáním akce, k nimž patří zejména

- výběr vzdělavatelů a práce s nimi,
- propagace vzdělávací akce,
- příprava výukových prostor včetně vybavení a výukových prostředků (zejména didaktické techniky),
- komunikace s účastníkem vzdělávací akce.

Zejména první tři uvedené činnosti přípravné fáze nejsou ničím jiným než uvedením příslušných částí projektu vzdělávací akce do života. V projektu vzdělávací akce sice nebyla explicitně řešena další činnost – komunikace organizující instituce s účastníky vzdělávací akce, avšak rozhodně nemůže být její realizace podceněna, neboť tak jako adekvátní propagace vzdělávací akce má za úkol účastníka vzdělávací akce najít, komunikace s těmi, kteří projeví zájem o účast a stvrzují jej závaznou přihláškou a úhradou účastnického poplatku, je potřebná pro jejich udržení.

Další realizační kroky již souvisejí s vlastní realizací vzdělávací akce – i pro ně ovšem platí, že jsou uvedením náležitostí projektu do života: je tím míněno zahájení vzdělávací akce, případná asistence organizátora vzdělavatelů, realizace diagnostiky výsledků osvojovacího procesu od symbolického mapování (v případě jednorázových zájmových vzdělávacích akcí) po systematické zjišťování těchto výsledků v podobě písemné, ústní nebo praktické zkoušky (či jejich kombinace). Potřebnou součástí je také již uváděná evaluační sonda – mapování názorů účastníků vzdělávací akce na pojetí a organizaci akce.

Náměty k prohlubujícímu studiu

- *Pokuste se porovnat, v čem se shodují (a zda se v něčem odlišují) pojmy související s edukační praxí v andragogice a v pedagogice, a to nejprve na příkladu posledních vydání výkladových oborových slovníků (tedy Pedagogického slovníku a Andragogického slovníku) a poté v publikacích vybraných autorů.*
- *Jistě jste ještě před začátkem studia tohoto předmětu a této kapitoly zaznamenali, že vzdělávací příležitosti, které nás obklopují a jsou nám nabízeny, jsou početné a pestré. Zmapujte tuto situaci v průběhu jednoho běžného týdne, abyste mohli konstatovat, zda je pro dospělého člověka v současnosti snadné nebo obtížné dozvědět se o možnostech vzdělávání v místě Vašeho bydliště nebo pracoviště.*
- *Pokuste se zdůvodnit, proč zvolil Alexandr Kapp při vytváření názvu nové disciplíny právě pojem andragogika a jak k němu dospěl.*
- *Vyhledejte v prohlubující literatuře argumenty, proč se andragogická teorie v českém, respektive československém prostředí vyvíjela několik desetiletí v rámci tzv. pedagogiky dospělých a jaké je soudobé hodnocení tohoto stavu.*
- *Která další centra rozvíjení andragogické teorie kromě dvou výše jmenovaných kateder vysokých škol se v České republice konstitovala? (Využijte elektronické nebo tištěné zdroje informací o realizovaných odborných počinech, například andragogických konferencích, významných publikacích apod.)*
- *Na kterých vysokoškolských pracovištích kromě kateder uvedených v textu kapitoly 2 je akreditován studijní obor andragogika (nebo jeho ekvivalenty) a proč je takový údaj rovněž užitečný při mapování potenciálních center rozvoje andragogické vědy?*
- *Vyhledejte v andragogických monografiích a/nebo periodických příklad aplikovaného andragogického výzkumu a vyhodnoťte jeho cíl, metody a výsledky.*
- *V publikačních výstupech výzkumu Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje si vyberte jeden z prezentovaných výzkumů a seznamte se s výzkumným postupem a jeho výsledky.*

- *V elektronických zdrojích informací vyhledejte údaje o výsledcích mezinárodního výzkumu kompetencí dospělých (PIAAC) pro Českou republiku a o jejich komparaci s ostatními zúčastněnými zeměmi.*
- *Podle charakteristiky Memoranda o celoživotním učení se pokuste pojmenovat, jaké priority celoživotního učení jsou formulovány v Lisabonské strategii. Porovnejte jejich soubor s libovolným současným národním dokumentem k celoživotnímu učení.*
- *Koncepční dokument ke vzdělávání v České republice vydaný na počátku tohoto století, tzv. „Bílá kniha“ („Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha“) charakterizoval rovněž oblast vzdělávání dospělých a její soudobý stav a formuloval záměry jejího rozvoje. Porovnejte tento náhled z počátku století (čtvrtou kapitolu dokumentu a jeho závěr) se současností – co z tehdejších výhrad již neplatí a které záměry byly již realizovány?*
- *Pokuste se formulovat, jaké podmínky akceptování výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení dospělého je na místě deklarovat například v oblasti profesního vzdělávání, případně i v dalších oblastech vzdělávání dospělých.*
- *Jak je třeba nahlížet na ideu celoživotního učení: je utopií, nezbytností nebo již samozřejmostí?*
- *Čím jsou utvářeny postoje dospělých ke vzdělávání?*
- *Lze konstatovat, že škola připravuje žáky na učení v průběhu celého života? Uveďte „příklady dobré praxe“ nebo alespoň návrhy, jak by si měla počínat.*
- *Jak chápete jednu z charakteristik učící se společnosti: „občané jsou k účasti ve vzdělávání motivováni a povzbuzováni“? Jakými počiny nebo opatřeními byste se cítili být povzbuzováni k účasti ve vzdělávání?*
- *V podkapitole o vzdělávacích potřebách dospělých bylo konstatováno, že se netýkají jen potřeb vzdělávat se v souvislosti s profesním uplatněním. Uveďte příklady vzdělávacích potřeb dospělých, které nesouvisejí s profesním životem jedince, přesto mohou být vnímány jako velmi naléhavé.*
- *Které vzdělávací potřeby dospělých je možno vymezit z celospolečenského pohledu?*
- *Pokuste se konkretizovat, jak ve Vašem případě (nebo v případě Vašich rodičů) ovlivňují úspěšnost vzdělávání vybrané charakteristiky ze specifických rysů dospělého vzdělávaného uvedených ve výčtu v podkapitole 5.3.*
- *Najděte příklady vzdělávacích témat, v nichž se projevuje modifikace vzdělavatelnosti dospělých včetně její kompenzace.*
- *Seznamte se se vzdělávacími příležitostmi pro seniory v České republice: jak jsou organizovány Univerzity třetího věku a jaká vzdělávací témata nabízejí?*

- *Jaké další vzdělávací příležitosti pro seniory kromě Univerzit třetího věku existují?*
- *Vyhledejte v současné vzdělávací nabídce (v konkrétním místě nebo regionu) příklady nových témat v zájmovém vzdělávání a vyhodnoťte jejich četnost.*
- *Pokuste se posoudit, jak lze aktuální témata související se společensky nežádoucími jevy zařadit do vzdělávací nabídky zájmového nebo občanského vzdělávání dospělých, aby byla adresáty této nabídky akceptována.*
- *V souvislosti s novými výukovými prostředky je uvedeno, že jejich využití přináší řadu pozitiv jak z pohledu vzdělávajícího se dospělého, tak z pohledu vzdělávající instituce. Shromážděte soubory takových výhod pro obě zmíněné strany.*
- *Pokuste se zdůvodnit, proč je právě položka projektu „vzdělávací cíl“ klíčová pro všechna další didakticko-organizační rozhodnutí: najděte (nebo formulujte) příklady vzdělávacích akcí, kde rozdílné vymezení vzdělávacího cíle (třeba ve vazbě na cílovou skupinu projektu) vedlo k rozdílně koncipovaným vzdělávacím akcím.*
- *Porovnejte různé způsoby propagace vzdělávacích akcí pro dospělé s očekáváními cílových skupin vzdělávání.*
- *Konkretizujte, co patří do nákladových položek finančního plánu vzdělávací akce pro dospělé.*
- *Vyhodnoťte svoji dosavadní zkušenost s tím, jak výše účastnického poplatku ovlivňuje postoj dospělých ke vzdělávací příležitosti, respektive s tím, zda výše účastnického poplatku může být bariérou v účasti na vzdělávání.*
- *Navrhněte varianty evaluační sondy zjišťující hodnotící stanovisko účastníků/absolventů vzdělávací akce.*

Kontrolní test

Smyslem kontrolního testu je umožnit studujícím průběžnou autodiagnostiku terminologického a faktografického rozhledu v předmětu a stav osvojování učební látky.

Pro absolvování testu o deseti položkách by vzhledem k typu testových úkolů mělo plně dostačovat 15 minut.

1. K významným představitelům světového andragogického myšlení patří

- Johann Heinrich Pestalozzi
- Gustav Adolf Lindner
- Tonko Tjarko Ten Have
- Ryszard Wroczynski

2. Pojem andragogika byl utvořen a poprvé použit

- Platónem
- Janem Amosem Komenským
- Alexandrem Kappem
- Edwardem Lee Thorndikem

3. Mezi dílčí oborové disciplíny andragogiky nepatří

- obecná andragogika
- andragogická didaktika
- komparativní andragogika
- pedagogika dospělých

4. Tvůrcem koncepce integrální andragogiky byl

- Alexandr Kapp
- Vladimír Jochmann
- Zdeněk Palán
- Milan Beneš

5. První výzkum docility dospělých je spjat se jménem

- John Dewey
- Edward Lee Thorndike
- Franz Pöggeler
- Mihailo Ogrizovič

6. Celoživotní učení podle současného chápání nezahrnuje

- formální vzdělávání
- neformální vzdělávání
- informální učení
- postformální vzdělávání

7. Pojem neformální vzdělávání znamená

- neorganizované osvojování nových poznatků
- netradiční vzdělávání v nových tématech podle zájmu účastníků
- večerní studium na středních a vysokých školách
- organizované vzdělávání realizované mimo školský systém

8. K aktuálním trendům vzdělávání dospělých nepatří

- posílení centrálně direktivního řízení vzdělávání
- výrazný kvantitativní rozvoj vzdělávání dospělých
- grantová podpora vzdělávání dospělých
- využití nových technologií ve výukových prostředcích

9. Zákon upravující podstatný kontext vzdělávání v dospělosti v současné České republice je

- Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání
- Zákon č. 179/2006 Sb. o podpoře celoživotního učení
- Zákon č. 179/2006 Sb. o směřování k učící se společnosti
- v České republice žádný takový zákon není

10. Čtyři pilíře celoživotního učení zahrnují

- učit se vědět, učit se konat, učit se spolužít, učit se být
- učit se, učit se, učit se, učit se
- učit se číst, učit se psát, učit se počítat, učit se dorozumět
- učit se pracovat, učit se komunikovat, učit se prosadit, učit se argumentovat

