

**ZDENĚK PALÁN**

**ZÁKLADY  
ANDRAGOGIKY**

*Vysoká škola J.A. Komenského s.r.o.*

*2002*

Zdeněk Palán

## **ÚVOD DO STUDIA PERSONALISTIKY**

© Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o.

Počet stran 207

Praha 2002

Vysoká škola J.A. Komenského

Tržiště 20, 118 43 Praha 1 – Malá Strana

E-mail: [vsjak@vsjak.cz](mailto:vsjak@vsjak.cz)

Internet: [www.vsjak.cz](http://www.vsjak.cz)

ISBN:

---

# OBSAH

---

## Cíle, obsah a metody práce

### 1 Úvod do studia andragogiky

#### 1.1 Andragogické pojmy

1.1.1 Základní andragogické pojmy

1.1.2 Vztah výchova:vzdělávání

1.1.3 Další významné andragogické pojmy

#### 1.2 Vzájemný vztah andragogické teorie a praxe

1.2.1 Utváření osobnosti

1.2.2 Andragogická praxe a celoživotní učení

#### 1.3 Význam andragogické teorie pro vzdělávací činnost

1.3.1 Význam andragogiky pro personalisty

1.3.2 Andragogika a ostatní personální činnosti

### 2 Historické souvislosti

#### 2.1 Přehled historie vzdělávání dospělých

2.1.1 Filozofická východiska výchovy a vzdělávání

2.1.2 Vzdělávání dospělých v historickém vývoji

#### 2.2 Mezinárodní dokumenty o vzdělávání dospělých

#### 2.3 Historie vzdělávání dospělých v České republice

### 3 Předmět a základní otázky andragogiky jako vědní disciplíny

#### 3.1 Andragogika v systému věd

3.1.1 Andragogika a pedagogika

3.1.2 Vědy poznatkově výchozí a poznatkově formující

#### 3.2 Historie pojmu andragogika

#### 3.3 Rozvoj andragogiky v České republice

3.3.1 Integrální andragogika

3.3.2 Andragogika a teorie vzdělávání dospělých

3.3.3 Andragogické vysoké školství v ČR

### 4. Tvorba andragogických poznatků

#### 4.1 Andragogický výzkum

#### 4.2 Metody andragogického výzkumu

### 5. Andragogické osvojování

#### 5.1 Andragogická komunikace

5.1.1 Informace

5.1.2 Interakce

5.1.3 Komunikace

#### 5.2 Lektor

#### 5.3 Sociální učení

5.2.1 Socializace

5.2.2 Adaptace

## **6. Kurikulum v andragogice**

### **6.1 Pojetí a cíle kurikula**

### **6.2 Tvorba kurikula**

### **6.3 Výchovní a vzdělávací cíle**

#### 6.3.1 Struktura a klasifikace cílů

#### 6.3.2 Taxonomie a rozpracování učebních cílů

### **6.4 Kurikulum, vzdělávací cíle, kvalifikace a kompetence**

## **7. Vzdělávání a moderní vyučovací a komunikační technologie**

### **7.1 Vzdělávací proces**

### **7.2 Vyučovací proces**

### **7.3 Moderní vyučovací a komunikační technologie**

#### 7.3.1 Distanční vzdělávání

#### 7.3.2 Vzdělávání na dálku

## **8. Aplikované andragogické disciplíny**

### **8.1 Personální andragogika**

### **8.2 Sociální andragogika**

### **8.3 Kulturní andragogika**

## **9. Speciální andragogické disciplíny**

### **9.1 Vzdělávání ke kompetentnosti v produktivním věku**

### **9.2 Vzdělávání seniorů**

### **9.3 Vzdělávání zvláštních sociálních skupin**

#### 9.3.1 Minority

#### 9.3.2 Sociálně znevýhodněné skupiny

#### 9.3.3 Skupiny ohrožené sociální exkluzí

## **Literatura**

## **Klíč ke kontrolním otázkám**

---

## CÍLE, OBSAH A METODY PRÁCE

---

**Cílem** této publikace je zvládnutí základů andragogiky, jako rozhodující součásti teoretických předpokladů pro práci s lidmi. Obsah je orientován tak, aby předal dostatek andragogických poznatků pro výkon činností v oblasti vzdělávání dospělých, dalších funkcí v profesích, kde se pracuje s dospělými, jejich výchovou, vzděláváním, ev. pomocí v tíživých životních situacích.

### Dílčí cíle:

- a) seznámit se s problematikou andragogiky jako vědního oboru;
- b) pochopit základy učení a vzdělávání dospělých, zvládnout základy vzdělávání a výchovy dospělých a péči o jejich rozvoj;
- c) vytvářet základní andragogické dovednosti;
- d) pochopit význam celoživotního učení jako základu prosperity a předpokladu kariérového růstu, pochopit místo vzdělávání dospělých v systému celoživotního učení.

**Obsahem a smyslem** je pochopení významu andragogiky při práci s dospělými, především pak její význam v rámci péče o lidské zdroje. Pochopení významu andragogické teorie při jakékoliv práci s dospělými, její provázanost především v rámci antropologického vědního systému i její určitou výlučnost jako teorie zcela praktické.

Text jsem nazval Andragogikou nejen proto, že již vyšlo několik „základů andragogiky“, ale i proto, že si myslím, že tento text obsahuje poznání andragogiky v celé její obecné šíři. Nechci dávat jednoznačné návody na jednání, ale předat teoretické základy v takové šíři, která umožní každému hledat řešení v konkrétních andragogických situacích.

Text je prezentován do jisté míry jako distanční, i když vzhledem k náročnosti některých pasáží není tento text určen výhradně pro samostudium těm, kteří nemají zvládnuty především základy sociologie, obecné psychologie, pedagogiky, a dalších výchozích disciplin.

Důrazně upozorňuji ty, kteří nebudou považovat studium textu za distanční, že informace uvedené v Klíči nejsou jen odpověďmi na kontrolní otázky, ale v mnoha případech doplňují základní text! Je nutno je studovat rovněž jako rovnocenné informace.

Hodně zdaru ve studiu!!!

Zdeněk Palán



---

# 1. ÚVOD DO STUDIA ANDRAGOGIKY

---

## **Cíl:**

Po prostudování této kapitoly pochopíte význam a smysl andragogiky jako vědy i její význam pro praktický život. Budete se umět „andragogicky“ vyjadřovat a znát nejen andragogické pojmy, ale i pojmy z příbuzných vědeckých disciplin.

## **Průvodce studiem:**

Následující kapitola je zásadní. Pokud nepochopíte smysl všech pojmů, které jsou v ní vysvětlovány, neporozumíte textu v dalších kapitolách. Považujte tuto kapitolu za stěžejní. Pojmy se neučte z paměti, ale snažte se je pochopit. Pochopit je především v kontextu s pojmy ostatními, které jsou v kapitole uvedeny. Mezi čarami drobnějším písmem jsou uváděny pojmy, které sice nejsou andragogické, ale jejichž znalost patří k akademickému rozhledu. Proto věnujte pozornost i jim.

Disciplína, kterou se budeme zabývat, není disciplínou jednoznačnou. Stále ještě existuje celá řada názorů na její místo v systému věd, na její obsah, na její poslání, na její místo v systému věd pedagogických, včetně názorů zcela negativistických. Všechno uvedené má i svá pozitiva - především v tom, že andragogika je vědou živou; vědou, která se vyvíjí a nalézá své významné postavení nejen v sobě sama, ale i v dalších vědách humanitních a antropologických.

**Humanismus** - 1) Uznávání lidských hodnot, hodnot člověka a jeho práv, prosazování spravedlnosti, důstojnosti, lidskosti jako základních společenských norem (normy - pravidla chování, obvyklá pro určitou situaci); 2) Synonymum pro období renesance.

**Antropologie** - (z řec.: nauka o člověku) - Komplexní věda o člověku, nauka o člověku v nejširším slova smyslu. Věda o jeho vzniku a vývoji, o jeho tělesných a duševních vlastnostech, o jeho sociálních vztazích a vztazích k životnímu prostředí. Učení o podstatě člověka, jeho přirozenosti, jeho ohraničení ve vztahu k jiným životním formám.

Problematicčnost andragogiky vzhledem k ostatním humanitním vědám vyplývá především ze skutečnosti, že zatímco **humanitní vědy jsou vědy o člověku, andragogika je vědou pro člověka**, věda, která má člověku sloužit a pomáhat mu při řešení některých životních situací.

## **Co je tedy andragogika?**

Nahlédněme do Významového slovníku vzdělávání dospělých (viz literatura):

**andragogika** - (z řeckého *aner*, *andros* - muž a *ago* - vésti)

1) *Věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám.*

*Na obsah pojmu i obsah andragogiky jako vědecké disciplíny, nejsou dosud názory sjednoceny. A bývá většinou chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých, ev. jako věda o vzdělávání dospělých. Řidčeji (Hanselmannova „sociální andragogika“, holandské pojetí jako teorie a praxe jednání lidí /pochopitelně s terminologickými důsledky/ nebo olomoucké pojetí integrální andragogiky jako teorie a praxe vedení lidí a péče o ně) v širším pojetí, v němž vzdělávání dospělých je pouze jedním aspektem.*

- 2) *Studijní obor, připravující odborníky pro práci v oblasti výchovy, péče a vzdělávání dospělých (viz andragogické školství).*
- 3) *Časopis pro vzdělávání dospělých, jehož nulté číslo vyšlo na podzim 1996 a od roku 1997 vychází jako čtvrtletník. Vydává agentura DAHA ve spolupráci s Asociací institucí vzdělávání dospělých.*

Potud slovník, který nám sice objasnil základní zaměření andragogiky, ale zároveň nám nastolil řadu otázek. Především pojmových - personalizace, enkulturace, socializace, integrální andragogika, sociální andragogika a především základní pojmy, kterými jsou výchova, vzdělávání a péče. Při hlubším zamyšlení zjistíme, že ani tak běžný termín, jako je „dospělý“, také není zrovna jednoznačný. Abychom mohli v našem bádání pokračovat, musíme si uvedené pojmy objasnit.

## 1.1 Andragogické pojmy

### 1.1.1 Základní andragogické pojmy

Každá vědní disciplína musí mít zcela ujasněny názvy věcí a jevů, které bude používat. Pokud by k tomu nedošlo, nazývaly by se různé věci stejně, nebo stejné věci různě - v podstatě by se ani lidé, pracující ve stejném oboru nedorozuměli, o čem vlastně hovoří. Je jasné, že obecné pojmy, se kterými se operuje, mají i obecnou platnost a mohou mít i stejný význam v řadě vědních disciplín. Ale nemusí to být pravda. Stejný pojem může mít v různých vědách různý obsah. Každá disciplína má své pojmy základní, které musí mít nejen jednotný význam, ale musí být zcela jednoznačně chápány, protože jsou základem dalších teorií, vědních konstrukcí a myšlenkových pochodů. Začneme tedy těmi nejzákladnějšími, které jsou pro andragogiku nutné, aby byly pokud možno jednoznačně chápány. Takové pojmy zná andragogika tři:

<b>DOSPĚLÝ</b>	<b>VÝCHOVA</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ</b>
----------------	----------------	-------------------

Pokud přijmeme za svou teorii integrální andragogiky (viz. kap.3.3.1), přibude k těmto třem pojmům čtvrtý, a to

<b>PÉČE</b>
-------------

**Pokusme se dát těmto pojmům obsah:**

- **Dospělý - dospělost** - Přestože se jedná o základní andragogický pojem, nejsme schopni jej jednoznačně charakterizovat. Projevuje se to následně i v další andragogické terminologii, protože tato nejednoznačnost zamlžuje řadu pojmů dalších, např. i pojem vzdělávání dospělých.

**Pojem lze charakterizovat z různých pozic a východisek:**

**J.A. Komenský** - Muž je člověk, který dosáhl mezníku zrůstu a sil, schopný k životním úkolům a už skutečně zahajující ten druh života, k němuž se připravil.

**Václav Příhoda** (vývojová psychologie) - Stav, jehož každý živočich dosahuje, když doroste do konečné velikosti a síly, již potřebuje k vykonávání samostatných činností v životním přizpůsobení.

**Ústava** - rozlišuje dospělost pasivní (18 let) a aktivní (21 let).

**Vladimír Jochmann** - Dospělost je charakterizována ukončením vývoje ve třech dimenzích - somatické, psychické a sociální.



Dle **právních norem** - Člověk, který ukončil školskou přípravu a vstoupil na trh práce (ev. do domácnosti).

Vymezení **ISCED** (*Mezinárodní standard klasifikace vzdělávání*) - Vychází z předpokladu, že věk musí sloužit jako delimitační vymezení mezi mladou a dospělou generací. Podle tohoto vymezení je dospělá osoba "zpravidla od 15 let a starší".

**Ve vývojové psychologii** se dospělost člení na tři životní etapy: 20-30 let mecitma, 30-45 let adultium a 45-60 let interevium. Přičemž funkčnost jednotlivých období je různými autory pojmána různě. V posledním období se ustálilo následující věkové členění (Hartl): 18-24 let mladí dospělí, 25-44 let mladší střední věk, 45-64 starší střední věk, 65-74 starší dospělí, nad 75 let -stáří.

**Vymezit jednoznačně tento pojem je velmi složité, protože dospělost minimálně znamená:**

sociální zralost	—————>	ekonomická nezávislost
citovou zralost	—————>	nezávislost na rodičích
biologickou zralost	—————>	schopnost rodičovství
sociologickou zralost	—————>	schopnost identifikace a uspokojování individuálních sociálních potřeb
mentální zralost	—————>	přijímání odpovědnosti za výkon rodičovských, sociálních a pracovních. rolí

atp.

Zapamatujeme si, že se jedná o pojem nejednoznačný, ale přijmeme výklad, že dospělý je ten, kdo je vyspělý a „zralý“ sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně a absolvoval minimálně základní vzdělání. Budeme si vědomi, že bez tohoto pojmu se přes jeho nejednoznačnost neobejdeme, protože charakterizuje populaci, která je předmětem našeho vzdělávání a prostředí, které je předmětem andragogiky. Budeme si vědomi i toho, že jde o pojem se kterým se např.právně operuje velmi složitě.

- **Výchova** – Pojem se zdá jednoznačný. Vždycky se jedná o působení vychovatele na vychovávaného a jeho utváření k obrazu vychovatele. Ale jistě sami cítíte, že v této větě je řada věcí opět nejednoznačných. Kdo je to vychovatel? Kdo je vychovávaný? Je i vychovatel vychovávaný? Působí výchovně i vychovávaný na vychovatele? Jaká je účinnost výchovy? Je výchovou i působení sdělovacích prostředků? Vychovává reklama? Musí být výchova vždy záměrná? Jaké jsou to prostředky, kterými působí vychovatel na vychovávaného? Vidíte sami, že v jedné větě se skrývá celá řada záludností, protože v těch otázkách bychom mohli pokračovat.

### **Úkol:**

*Pokuste se poznamenat si některé otázky, které vás v souvislosti s tím, co bylo řečeno ještě napadají:*

---

---

---

---

*Nezapomeňte se k nim vrátit po prostudování této kapitoly. Asi zjistíte, že si na ně odpovíte sami. Pokud ne, necháme si je na konzultaci.*

**Výchovu v současném pojetí můžeme charakterizovat následovně:**

- 1) Výchova je záměrná, cílevědomá soustava činností, proces, zaměřený kreativně k trvalému utváření osobnosti člověka (formování jeho základních osobnostních znaků: názorů, přesvědčení, postojů, citů), utváření podmínek, umožňujících jeho rozvoj a stimulujících jeho snahu stát se autonomní, integrovanou, ale socializovanou osobností. Utváření charakteru osobnosti působením na city a vůli. Proces cílevědomého utváření vztahu člověka ke světu (k přírodě, civilizaci, kultuře, sociálnímu prostředí). Ideálem výchovy je takové utváření osobnosti, kdy se slučuje svoboda jedince s mravním řádem společnosti (lidstva).

**Autonomní osobnost** – Přestože člověk žije ve společnosti má právo na maximálně možnou míru samostatnosti a samostatného rozhodování o sobě samém.

**Integrovaná osobnost** – Člověk, jehož jednotlivé prvky psychiky jsou propojeny a vytváří ucelený značně stabilizovaný systém chování a jednání.

- 2) Termín je často užíván jako synonymní s pojmem vzdělávání nebo tomuto pojmu nadřizen či podřizen. František Drtina: „Výchova je formativní proces, jehož výsledkem je vzdělání“. Johann Friedrich Herbart: „Nemám nižádného pojmu o výchově bez vyučování, jako neuznávám žádného vyučování, které nevychovává“.  
(K tomuto pojetí se vrátíme po vysvětlení pojmu vzdělávání).

- 3) Pojmu je často subsumován i pojem sociální učení a za výchovu se považuje i nezáměrné a nahodilé působení nejrůznějších sociálních vlivů (skupinové normy, literatura, umění, hromadné sdělovací prostředky, propaganda, reklama, atd.), tedy i celý adaptační a socializační proces. (Problém je pojednán dále).

Vzhledem k tomu, že známe již obsahy pojmů „dospělý“ a „výchova“, můžeme je spojit a pokusit se o formulování obsahu pojmu „výchova dospělých“.

- **Výchova dospělých** - Kromě obecných zásad, uvedených výše, jsou názory na výchovu dospělých rozporné. Někteří autoři dokonce tvrdí, že vychovávat dospělého je absurdní.

**Lev Nikolajevič Tolstoj** - (1828-1910) - (Spisy Hraběte Lva Nikolajeviče Tolstého, sv.9, Praha 1897) – *Výchova není předmětem pedagogiky, nýbrž jedním toliko zjevem, kterému musí pedagogika věnovat pozornost; předmětem pedagogiky může být jedině vzdělávání. .... Výchova je nucené, násilné působení osoby na osobu za tím účelem, aby byl vytvořen takový člověk, který se nám zdá dobrým; vzdělávání pak jest svobodný poměr lidí, vznikající z potřeby jednoho člověka aby získal vědomosti a jiného, aby vědomosti sděloval. Vyučování je nejen prostředek vzdělávání, ale i výchovy. Rozdíl mezi výchovou a vzděláváním jest jen v násilnosti, na niž si osobuje právo výchova. Výchova je vzdělávání násilné. Vzdělávání je svobodné. .... Výchova je snaha jednoho člověka, učiniti druhého takovým, jaký je sám. (Snaha chudákova odejmouti jmění boháčovi, závist starce při pohledu na svěží a silnou mladost,- cit závisti, povýšený na princip teoretický i praktický). Jsem přesvědčen, že vychovatel jen proto s takovým nadšením může se zabývat výchovou, poněvadž v základě této snahy leží závislost k nevinnosti dítěte a snaha učiniti je podobným sobě, tedy horším.*

**Hannah Arendtová** (1906-1975) - ve svém spise Původ totalitarismu tvrdí, že výchova je zásah do integrity osobnosti, výchova je represí, indoktrinací, ve které se realizuje nadřazenost vychovatele; rozdíl mezi vzděláváním a výchovou spatřuje jen v násilnosti, na kterou si osobuje právo výchova; výchova dospělých by odporovala liberálnímu přístupu, byla by totalitní; propaguje tzv. **liberalistický antitotalitarismus**. *Kdokoli chce vychovávat dospělé, usiluje ve skutečnosti stát se jejich poručníkem a zabraňovat jim v politické činnosti. Jelikož dospělého vychovávat nelze, zni v politice slovo „výchova“ velice neblaze; předstírá záměr vychovávat, avšak pravým účelem je donucovat bez použití síly. Kdo chce vážně vytvořit nový politický řád pomocí výchovy, tj. ani silou, ani pomocí přesvědčování, musí přijmout děsivý platónský závěr: ze státu, který má být založen, se musí odstranit všichni starší lidé. .... Vzděláváme se v podstatě pro svět, který se pomátl nebo kde k něčemu podobnému právě dochází; to je základem lidské situace, v níž se svět –dočasný domov smrtelníků tvoří jejich smrtelnými rukama. Protože svět vytvářejí smrtelníci, je neustále na cestě k zániku. Protože neustále vyměňuje své obyvatele, vydává se v nebezpečí, že se stane stejně smrtelný jako oni. Proto aby byl uchráněn smrtelnosti svých tvůrců a obyvatel, je třeba jej stále znovu napravovat. Problém je prostě vychovávat a vzdělávat takovým způsobem, aby takovou nápravu bylo možno vždy uskutečnit a to i přesto, že zabezpečit ji natrvalo nikdy nelze. Naše naděje závisí vždy na tom novém, co nová generace přinese. Avšak právě z tohoto důvodu, že naši naděje můžeme založit pouze na novém, zničíme vše, snažíme-li se kontrolovat a předepisovat, jak co má vypadat.*

Jiní autoři tvrdí naprostý opak.

**Herbert G. Wells** : „V naší době se lidské dějiny stávají stále více soutěží mezi výchovou a katastrofou“.

**František Blížkovský**: „Výchova je činnost životem podmíněná a život podmiňující“.  
(K problému se vrátíme v kapitole Sociální učení).

• **Vzdělávání** - 1) Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů. Je procesem utváření osobnosti, individualizací společenského vědomí, tedy součástí socializace. Prakticky lze tento proces diferencovat na **vzdělávání** jako činnost lektora a **vzdělávání se** jako činnost účastníka vzdělávacího procesu.

2) Společensky zabezpečovaná diferencovaná činnost vzdělávacích institucí - škol všech stupňů a zaměření, včetně institucí vzdělávání.

**Vůle** - Chtění, úsilí, směřující k určitému cíli. V chování člověka působí autoregulačně; aktivizuje chování.

**Postoj** - Sklon reagovat na podnět ustáleným způsobem. Předurčuje poznání i jednání (myšlení) osobnostním ustáleným způsobem. Získává se průběžně. Má složku citovou, poznávací i volní (konativní).

**Cit** - Psychický proces, ve kterém člověk prožívá svůj vztah k okolní skutečnosti, přirodě společenským jevům, ale především k lidem a jejich chování, ale i k sobě samému (emoce).

**Přesvědčení** - Postoj, založený na vizi, že určitý soubor názorů (informací) je jediné pravdivý, a jednání podle této vize.

**Názor** - Prezentace přesvědčení, citů a postojů.

• **Vzdělání** 1) Soustava vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů, která je majetkem osobnosti. Je výsledkem procesů, zaměřených na utváření osobnosti, výsledkem vzdělávání.

2) Úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání. Tato úroveň je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován. Vzdělání můžeme členit podle stupňů školské soustavy na základní, střední, vyšší a vysokoškolské nebo podle vztahu k profesní orientaci na všeobecné a odborné (součást kvalifikace).

• **Vzdělávání dospělých** Vzdělávání dospělých je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání. Vystupuje jako:

1) **Vzdělávací proces**. Proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce

2) **Vzdělávací systém**. Systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.

S jistým zjednodušením bývá pojem vzdělávání dospělých ztotožňován s pojmem další vzdělávání. Pojem vzdělávání dospělých (VD) nahradil do roku 1989 užívaný pojem "výchova a vzdělávání dospělých" (VVD) s tím, že "výchova" je obsažena již v pojmu vzdělávání. Zavedením zjednodušeného pojmu se odlišuje nový obsah vzdělávání dospělých, zbavený ideologických deformací normalizačního procesu. Ze stejného důvodu byla VVD z jiného pohledu nahrazena pojmem andragogika. Do jisté míry se tento pojem přibližuje anglickému *adult education*, protože v angličtině jsou pojmy výchova i vzdělávání zahrnuty v pojmu *education* a navíc pojem *adult education* slouží pro teorii i praxi, protože pojem andragogika se v anglosaských zemích zatím nevžil.

• **Péče** 1) Vytváření podmínek, především sociálních a psychických pro výchovu, vzdělávání, seberealizaci a konec konců i existenci člověka.

2) V obecném a užším smyslu: činnost, zaměřená k ochraně, vedení a pomoci (např. sociální péče aj.). V oblasti péče o dospělé je tento pojem aktuální především u tzv. cílových nebo rizikových skupin. Jak jsme se již zmínili v pojetí integrované andragogiky se jedná o pojem základní.

Vzhledem k tomu, že již známe obsah pojmů výchova i vzdělávání, pokusíme se v další části o jejich vzájemné porovnání, abychom zjistili, že ani v tomto případě neexistuje jednotnost názorů a jednotné vymezení obou termínů:

### **Pojmy k zapamatování:**

andragogika	humanismus	antropologie
personalizace	socializace	enkulturace
výchova	péče	vzdělávání
dospělý	ISCED	autonomní osobnost
integrovaná osobnost	formativní proces	sociální učení
výchova dospělých	liberalistický antitotalitarismus	vůle
postoj	cit	přesvědčení

vzdělávací proces  
VD

vzdělání  
VVD

vzdělávací systém  
adult education

*Pokud si nejste obsahem jakýmkoliv pojmu jisti, nalistujte si znovu text v této kapitole. (Tato poznámka platí i pro všechny další pojmy a jména v této publikaci).*

### **Jména k zapamatování:**

Lev Nikolajevič Tolstoj

Hannah Arendtová

Herbert G. Wels

### **1.1.2 Vztah výchova : vzdělávání**

Přestože jde o pojmy základní, jejich užívání je problematické a nejednoznačné. Většinou na principu jejich vzájemné souvislosti se odlišují různé pedagogické a andragogické školy. Závislost obou pojmů nám potírá i praxe, protože víme, že člověk může být

<b>I. vzdělaný a vychovaný</b>	<b>II. vzdělaný a nevychovaný</b>
<b>III. nevzdělaný a vychovaný</b>	<b>IV. nevzdělaný a nevychovaný</b>

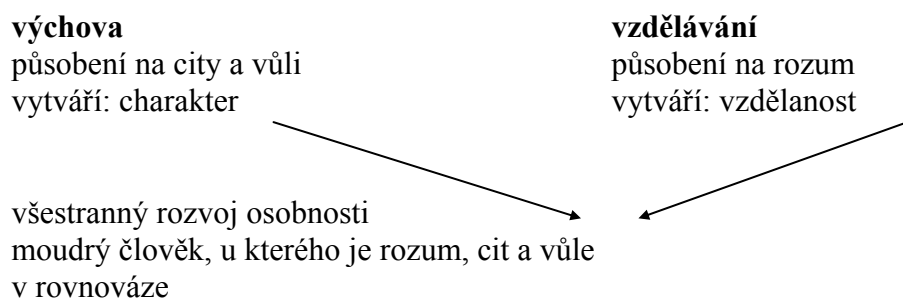
**V praxi je tedy běžné používat tyto pojmy jako samostatné. V teoriích se o uvedených pojmech uvažuje různě:**

- a) jako o dvou pojmech nesouvisejících (samostatných);
- b) jako o pojmech souvisejících s tím, že jeden vůči druhému je nadřazený;
- c) jako o pojmech totožných;
- d) hovoří se o jednom z nich s tím, že druhý pojem je v prvním obsažen automaticky.

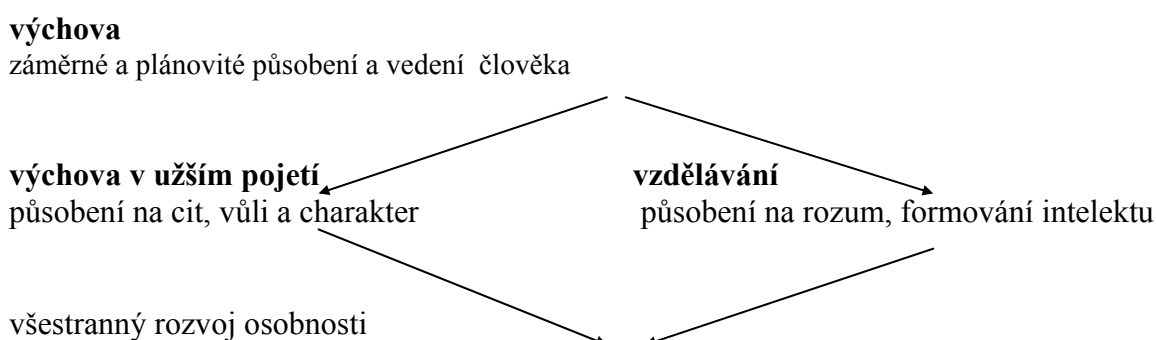
I když připustíme teoretické oddělení obou pojmů, je evidentní, že se v praxi navzájem přesahují a doplňují - vzdělávání je do jisté míry výchovou a výchova vzděláváním. Pokud v našem vymezení pojímáme výchovu jako proces utváření osobnosti a vzdělávání jako proces dotváření osobnosti vytvářením soustavy vědomostí, znalostí a dovedností, pak výchova je proces, působící především na city a vůli, vzdělávání proces, působící především na rozum.

Výchova vytváří charakter a vzdělávání vzdělaného člověka. Při společném cíli – vytvoření všestranně rozvinuté osobnosti, kdy rozum, cit a vůle jsou v rovnováze, jsou funkce výchovy a vzdělávání neoddělitelné.

Za zmínku zde stojí pojetí Vladimíra Jochmanna: výchova v širokém smyslu (jako jedna ze základních sociálních funkcí; agogika) se člení na formování, utváření osobnosti (výchova v užším smyslu, edukace), vzdělávání (přenášení informací, dovedností, návyků, kultury) a péči (vytváření podmínek pro výchovu, vzdělávání a obecně existenci člověka). Protože i výchova může být funkcionální (působení prostředí) a intencionální (viz intencionální a funkcionální působení), má pak pojem výchova i třetí rovinu: záměrné aktivity směřující k utváření osobnosti. Tyto tři dimenze výchovy nelze ovšem od sebe jednoznačně oddělit, protože jedna přechází v druhou.



Stejného výsledku ale dosáhneme i při pojímání výchovy jako základního pedagogického pojmu:



**Při společném cíli, kterým je vytvoření všestranně rozvinuté osobnosti - kdy rozum, cit a vůle jsou v rovnováze - jsou funkce výchovy a vzdělávání neoddělitelné.**

### 1.1.3 Další významné andragogické pojmy

Zatím jsme se zabývali základními pojmy andragogiky. Ale jak patrně již z předcházející kapitoly, pojmů, se kterými andragogika operuje je velké množství. Ujasníme si zatím pouze ty podstatné. bez kterých by byl další výklad obtížně chápatelný. Mezi takovéto pojmy patří:

- **Učení** - Proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností, vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucí poměrně k trvalému měnění struktury vlastní osobnosti, vědění, chování a prožívání, jejích znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování. Je chybou zaměňovat učení s vyučováním, které je činností pedagoga. Pojem učení bývá pojímán synonymně s pojmem "paměť". Učení se zpravidla člení na:

<b>senzomotorické</b> (vytváření motorických dovedností, koordinace mezi vjemovou, senzoričnou, kognitivní a motorickou oblastí);	<b>pamětní, "pojmové"</b> (abstraktní myšlení, generalizace, vztahy, myšlenkové operace, vytváření struktur);	<b>sociální učení</b> (socializační proces, sociální adaptace, učení se rolím).
---	---	---

Průběh učení: **osvojování**, vštěpování - uspořádání, pochopení, začlenění do vlastního poznatkového (retenčního) systému – **retence**, zadržení, **uložení osvojeného**, **zapamatování** si (vč. zapomínání). Učení je intrapsychický proces, kterým jsou vytvářeny a rozvíjeny kognitivní (poznávací) struktury, tj. získávány a utvářeny nové poznatky, realizovány dispozice (vlohy),

získávány zkušenosti bez ohledu na to, zda se to děje intencionálně - vědomě, soustavně a záměrně nebo funkcionálně - bezděčně, náhodně, živelně, mimovolně, latentně (*viz dále*).

- **Vyučování** 1) Soustavná, cílevědomá a plánovitá činnost pedagoga (učitele, lektora), jeho jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměřuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího. Základní význam zde má interakce učitel-studující.

2) Vzdělávací proces, který je také základní činností vzdělávací instituce, ve které se realizuje její poslání.

- **Výuka dospělých** - Synonymum pojmu vyučování. nebo také vzdělávací proces, zahrnující kromě bezprostředního vyučování i cíle, obsah, prostředky a výsledky výuky. Je jednotou vyučování jako řídicí činnosti učitele a učení, jako aktivní činnosti studujícího. Učitel zde vystupuje jako řídicí subjekt, studující jako řízený objekt.

- **Intencionální působení ev. učení** (*intence = úmysl, záměr, zaměření se na určitý cíl*) - Záměrné, dané, stanovené, plánované působení, učení, uskutečňované v určitých (určených) „intencích“. Opakem je

- **Funkcionálního působení či učení** Náhodné, bezděčné, nezáměrné působení ev. učení.

Některé pojmy v andragogice jsou často zaměňované nebo se používají synonymicky buď pro nevědomost nebo proto, že není na jejich používání ustálený názor. Smysl některých pojmů ale dobře pochopíme, pokud se pokusíme o jejich srovnání:

- **andragogika: vzdělávání dospělých** Pojmy se používají dosti volně a nepřesně. Od používání synonymního až po jejich samostatné (oddělené) vymezení. Nahradit jednoznačně pojem vzdělávání dospělých pojmem andragogika nelze. Vše se odvíjí od pojetí pojmu andragogika. Pokud zůstane vědou o výchově a vzdělávání dospělých, je nejpřesnějším vymezením názor, že andragogika je teorií vzdělávání dospělých. Tedy: andragogika jako vědní disciplína a vzdělávání dospělých jako pojem pro vzdělávací praxi. Pokud budeme andragogiku chápat v širokém smyslu péče o člověka, pak teorií vzdělávání dospělých se stane pedagogika dospělých. Při chápání andragogiky jako teorie péče o člověka bude vzdělávání dospělých pouze jednou z jejích součástí. Problematickou otázkou zůstane začlenění personální práce, personální péče, sociální péče, pracovního poradenství atd. do andragogiky jako zastřešující, obecné vědy o péči o člověka.
- **distanční vzdělávání: dálkové vzdělávání** - Termíny, které jsou zdánlivě synonymní. Při pokusech o zavádění distančního studia u nás (1989) se používal český pojem „dálkové“, ale brzy se zjistilo, že je zmatečný, protože ztotožňuje tuto studijní metodu s bývalým dálkovým studiem. Proto se brzy všichni zainteresovaní vzácně shodli na používání jednoznačného termínu distanční, přičemž označení „dálkové“ se zachovává pro dosavadní dálkové studium v tradičním pojetí.
- Pojem dálkové studium není možno zaměňovat s pojmem distanční studium (distanční vzdělávání), které má jiné charakteristiky. Dálkové studium je jednou z forem tzv. studia při zaměstnání. Rozšířilo se v 50. letech na všech stupních škol. Na vysokých i středních školách jeho význam ustupuje po změně společensko- ekonomických podmínek. Dálkovému studiu je vytýkáno, že bylo de facto redukcí studia denního. Je proto nahrazováno studiem distančním.
- Distanční vzdělávání (DiV) je multimediální forma řízeného studia, která poskytuje nové vzdělávací příležitosti a podpůrné vzdělávací služby pro zpravidla samostatně studující dospělé účastníky, kde hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání spočívá na studujících, kteří jsou odděleni od vyučujících (konzultantů). Základními znaky distančního vzdělávání jsou:
  - velká volnost v přístupu ke vzdělávání, podmíněná prostorovým oddělením učitele a studujícího a individuálním stanovením rychlosti osvojování učiva (znalostí a dovedností);

- zásadní význam individuálního studia, přičemž kurikulum je založeno převážně na osobním výběru účastníka;
- systematická příprava a účelná distribuce studijních materiálů – studijních opor DiV: textových, audio, video, počítačových interaktivních programů na disketách, CD nosičích či sítích atp., prováděná hromadnou formou;
- využívání technických komunikačních spojení (pošta, telefon, fax, rozhlas, satelity atp.) k předávání poznatků a ke komunikaci mezi studujícími a vzdělávací organizací, resp. učiteli (konzultanty, tutori, poradci).

• **otevřené vzdělávání : distanční vzdělávání** (open : distance) Přestože jde o zcela jednoznačně rozdílné pojmy, často se zaměňují. Důvodem záměny je název britské distanční univerzity „Open univerzity“. Záměnu posiluje rovněž v Evropě používaná zkratka Open Distance Learning (ODL). Význam pojmu „otevřené vzdělávání (učení)“ (angl.: open learning) tedy je 1. Organizace vzdělávání projektovaná tak, aby byl umožněn přístup ke studiu (učení) všem zájemcům. Kromě širokého rozsahu možností (široké nabídky) je základní charakteristikou otevřeného učení skutečnost, že od zájemců o studium se nevyžadují žádné vstupní požadavky. Zájemce tudíž přejímá na sebe odpovědnost za studijní úspěšnost. Z tohoto důvodu je otevřené vzdělávání doprovázeno i individuální volbou tempa i individualizací kurikula. Častou formou je distanční vzdělávání nebo vzdělávání externí. 2. Forma **učení na dálku**, kdy jsou učební materiály uloženy na jednom ústředním serveru, ze kterého si je učící se sami přejímají. Jedná se o formu sebevzdělávání (viz individuální vzdělávání). Komunikace s tutorem, který by studujícího provázel studiem, zde není primárním prostředkem.

### **Pojmy k zapamatování:**

intencionální vyučování	funkcionální osvojování	výuka dospělých
senzomotorika	retenční systém	retence
kognitivní formování intelektu	adaptace	sociální učení
otevřené vzdělávání	výchova v užším pojetí	učení se rolím
distanční vzdělávání	dálkové vzdělávání	charakter
	DiV	další vzdělávání
		ODL

### **Jméno k zapamatování:**

Vladimír Jochmann

### **Kontrolní otázky:**

#### **1.1.a) Pokuste se doplnit:**

Andragogika je věda o .....  
 ....., *respektující*  
*všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se*  
 .....

V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na  
 ....., *definuje osobnost dospělého ve*  
 .....

(Pokud jste to nezvládli, nalistujte si definici andragogiky v úvodu kapitoly a po přečtení to zkuste znovu).



### **1.1.b) Zkuste zvážit:**

*Jaký je rozdíl v názorech na výchovu u Tolstého, Arendtové a Herbarta?  
(Odpověď viz „klíč ke kontrolním otázkám“ v závěru textu).*

### **1.1.c) Promyslete, poznamenejte si a porovnejte s „Klíčem“:**

Jste přesvědčeni o tom, že je Vám jasný rozdíl mezi pojmy vzdělání, vzdělávání, vzdělávání se, učení, učení se, vyučování?

### ***Shrnutí ke kapitole 1.1:***

Jistě jste pochopili, že disciplína, kterou se zabýváme není k chápání zcela jednoznačná. Vyplývá to především z celkové koncepční nejasnosti andragogiky jako vědecké disciplíny a především z toho, že přestože celý svět dnes pojímá vzdělávání dospělých jako základní část celoživotního učení, nenašel se dosud novodobý Komenský, který by dokázal dát celému poznání v této oblasti shrnující podobu. Protože svět se pragmatizuje je daleko podstatnější než rozvíjet teoretické zázemí vzdělávací praxe. Protože vzdělávací teorie potřebná je, protože bez ní se nedá dělat vzdělávací politika. Máme dost teoretiků, ale chybí vědečtí pracovníci. A tak máme celkem dobře rozpracovanou teorii vzdělávání dospělých, ale málo andragogiku jako vědu o dospělém, jeho vývoji, socializaci, personalizaci, enkulturaci, o tom, jak může k těmto aktům, které člověka začleňují do okolního světa napomoci výchova a, vzdělávání, jakým způsobem a jakými prostředky je nutno člověku pomáhat, jakým způsobem rozvíjet péči o něho, abychom dosáhli optimalizace jeho pozitivního rozvoje. Andragogika je věda mladá, které dal vznik sám život, ve kterém zásadu přípravy na život vystřídal zásada příprava po celý život. Je to věda, která si hledá v systému věd své místo. Ale tím si po této kapitole ještě hlavu lámat nebudeme, protože nás čeká další poznávání andragogiky v kapitolách dalších.

### ***Průvodce studiem:***

*Pokud si nejste jisti obsahem všech pojmů, které jsou v této kapitole uvedeny, pak si ji prostudujte znovu a pokud něčemu nepochopíte, kontaktujte svého konzultanta event. tutora, protože na těchto pojmech budeme dále stavět a není možné postavit stavbu bez základů.*

## 1.2 Vzájemný vztah andragogické teorie a praxe

---

K úplnému ujasnění problému vzájemného vztahu andragogické teorie a praxe nám stále ještě chybí základní orientace v problému. Chybí nám především ujasnění předmětu andragogiky, které je objasněno dále. Ale můžeme si ve stručnosti zopakovat, čím se vlastně andragogika zabývá. Ať již přistoupíme na jakoukoliv koncepci, v každém případě si můžeme poslání andragogiky vymezit jako

- teorii výchovy a vzdělávání dospělých a péči o ně
- teorii o zkvalitňování lidského potenciálu
- aplikovanou vědu o pomoci člověku v složitých obdobích jeho životní dráhy
- vědu o humanizaci člověka (jeho animaci - „oduševňování“)
- teorii intencionální socializace
- institucionalizovaný proces vnitřního duševního utváření člověka, založený na interakci vlastních snah a vnější pomoci

### 1.2.1 Utváření osobnosti

Spojnicí všech těchto konceptů, vymezujících poslání andragogiky je dospělý člověk a péče o jeho zkvalitňování - společensky organizovaná nabídka „životní pomoci“, utváření osobnosti. Pojem „dospělý“ jsme si již vymezili. Shodlo jsme se na tom, že dospělý je ten, kdo je v různých životních dimenzích připraven plnit různé role, od dospělého vyžadované a pro jeho existenci i existenci rodu nezbytné. Definovali jsme si tedy dospělost. Jak se ale taková dospělá osobnost utváří? Jak z dítěte vzniká dospělý? Pomocí jakých procesů se utváří? Co je to vlastně osobnost? Začneme tyto otázky řešit postupně.

**Osobnost člověka** jako konkrétní jednotky lidské společnosti představuje jednotu a) biologických (biogenních); b) psychických (psychogenních) a c) sociálních (sociogenních) struktur a funkcí. Všechny tyto tři komponenty se v průběhu lidského věku rozvíjejí. Svými psychofyzilogickými možnostmi je člověk, vstupující do dospělosti, připraven k realizaci nové role – subjektu společenské a pracovní činnosti.

Jinou otázkou je však proces geneze mladého člověka v osobnost. Dítě se rodí na svět závislé na péči. Péči nejen ve smyslu biologickém (zajištění základních potřeb), ale i ve smyslu sociálním (rozvíjení sociální potřeb i jejich saturace). Významnými složkami sociální péče je výchova a vzdělávání (učení), které se v průběhu přeměny dítěte v dospělého postupně mění s vývojem možností a s osobnostním zráním.

Efektivnost tohoto antropogenetického procesu je především závislá na efektivnosti péče (především sociální), na dispozicích k vychovatelnosti, na dispozicích ke vzdělavatelnosti. Průběh dospívání je i v modifikaci těchto procesů. Závislost na péči se postupně mění ve schopnost pečovat, dispozice k vychovatelnosti se mění v sebevýchovu a ve schopnost vychovávat, dispozice ke vzdělavatelnosti se mění v sebevzdělávání a ve schopnost vzdělavat.

Celý antropogenetický proces se urychluje především vlastní aktivitou - vlastní životní aktivitou – sebezpozorováním, sebeanalýzou, sebehodnocením, sebezpoznáním, sebevzděláváním, sebevýchovou, sebeřizením a seberealizací a sebezpřekračováním.

**sebezpoznání - sebereflexe** - Obraz o sobě - proces, který není nikdy ukončen a není nikdy úplným. Ale je důležitý k pochopení vlastních schopností, objektivních možností, vlastních rezerv, je významný pro sebemotivaci. z hlediska dalšího vzdělávání je sebezpoznání východiskem pro rozhodnutí (rozhodovacím aktem) i pro setrvání.

**sebehodnocení** - (*angl.: self-assessment*) - Obecně: hodnocení sama sebe. Vědomé prožívání vlastní sociální pozice i metodologický postup měření jak jedinec chápe sama sebe. Hodnocení sama sebe vykazuje značnou stabilitu i když se dosti často pohybuje ve značných + i- odchylkách od skutečnosti. Sebeřečňování je velmi často nepřímou úměrnou inteligenci. Ve vzdělávání dospělých metoda, pomocí níž si účastník vzdělávacího procesu může konfrontovat svůj pohled na vlastní studijní výkony v kontextu s výkony spolustudujících a s názory učitelů. Také postup, kdy studující hodnotí získané vědomosti na základě předepsaných kritérií (testů nebo odpovědí na kontrolní či zkušební otázky), která umožňují srovnávat svůj výkon s objektivizovaným nebo předepsaným standardem.

**sebeřízení** - Volní proces směřující k autořízení vlastní osobnosti. Schopnost regulovat své jednání a chování, schopnost regulovat sebevýchovu, sebevzdělávání, schopnost odříkání, sebemotivace. Sebeřízení je předpokladem seberealizace a sebepřekračování.

**sebevýchova** - Snaha po změně svých psychických a povahových vlastností, tendence k vlastní změně. Následuje většinou po sebehodnocení a sebezpoznání. Může vzniknout i jako reakce na okolí - na poznané vzory, po hodnocení ze strany okolí. Z hlediska společenského nemusí být sebevýchova vždy kladná.

**seberealizace - sebeaktualizace** - Snaha subjektu být tím, za koho se považuje. Realizace (uskutečňování) vlastního potenciálu. Výsledkem seberealizace je nalezení uspokojení v určité činnosti. Pocit všeobecné saturace vlastních potřeb, naplnění uplatnění svých schopností, znalostí a dovedností.

**sebeřečňování** - Moderní metodologie humanizace a rozvoje osobnosti, založená na principech sebezpoznání, sebemotivace a tendence k maximální seberealizaci. Vychází z principu osvobození člověka a přenesení odpovědnosti za vlastní život na něho samého, což má důsledek v individualizaci vědomí i individualizaci přístupu ke vzdělávání. Důraz je kladen na individuální schopnosti, znalosti a dovednosti, na seberealizaci člověka v souladu s jeho aktuálními i potenciálními schopnostmi. Sebeřečňování je pak vyvrcholením odpovědného přístupu k sobě samému, i když realizace tohoto procesu je možná pouze v kooperaci a komunikaci s okolím. Jako jednotlivé stupně, kterými je možno se dopracovat k sebeřečňování jsou uváděny: sebezpozorování, sebeanalýza, sebehodnocení, sebezpoznání, sebevzdělávání, sebevýchova, sebeřízení a seberealizace).

Dospělost tedy znamená schopnost jednat na základě osvojených společenských norem, schopnost seberealizace i rozhodování v životně důležitých situacích, schopnost předvídat důsledky vlastního jednání a cítit se za ně odpovědný – všechny tyto regulační mechanismy osobnosti se formují a rozvíjejí v činnosti, zejména ve společenské a pracovní činnosti.

### **Tento rozvoj je spojen:**

- a) se změnami hlavních motivů činnosti člověka;
- b) se sebeuvědoměním člověka jako osobnosti;
- c) s vyhlášením společensky i osobně významných životních plánů a hodnotových orientací.

Vlivem těchto skutečností se může stále výrazněji projevit a rozvíjet u dospělého člověka seberegulace jeho jednání a chování. V dlouhodobém průběhu dospělosti lze sledovat i přechodná období, rozvojové etapy a četné kvalitativní, dialektické proměny. Pravdou je, že vše, co bylo dosud o dospělém řečeno, nebylo až do 60. let nikterak rozvíjeno, protože na „dospělého“ platil stejný pohled jako na andragogiku. Není nutno řešit to, co není aktuálním problémem. Jenže ten problém přišel v okamžiku, kdy přestala platit triáda „vzdělání – práce – důchod“, kdy se zjistilo, že celý další vývoj je závislý na kompetentnosti člověka po celý život, kdy se zjistila rychlost zastarávání vzdělání a přišlo se s nutností celoživotního vzdělávání jako základu koncipování všech vzdělávacích soustav i úvah o vzdělávání.

Změna doprovází člověka v průběhu celého života a navíc se zvýšenou akcelerací. Institucionalizovaný život, který doprovázel žití našich rodičů, kdy bylo všechno jasné, člověk plnil své konkrétní, společensky předepsané role se v posledních letech radikálně změnil a začal se

individualizovat. Životní podmínky se mění, svět ztrácí přehlednost, dynamizuje se, mění se vztahy v rodinách, vztahy mezi generacemi a v podstatě celý kulturní a hodnotový svět se pluralizuje, do to vnáší nejistotu globální problémy lidstva. Člověk je nucen hrát celou řadu rolí, často i protichůdných (učitel může být žákem, vychovávaný vychovatelem), je nucen reagovat na změnu a především stále častěji se rozhodovat sám a za svá rozhodnutí nést rizika.

Na toto vše se člověk musí připravovat. Připravovat stále a průběžně. Ke stálé adaptaci člověka do životních podmínek napomáhají tyto základní antropogenetické procesy:

enkulturace	socializace a resocializace	personalizace
-------------	-----------------------------	---------------

### A hned tu máme nové pojmy k objasnění:

#### • **enkulturace** –

Vědomá nebo nevědomá integrace jedince s kulturou, která jej obklopuje v sociálním útvaru (regionálním, národnostním, národním a dnes do jisté míry i evropském), do kterého náleží. Je též jednou z dimenzí výchovy - její kulturoformní, kulturotvorné části. Představuje přenos objektivovaných kulturních výtvarů na jedince, internalizaci kultury, vpravování jedince do kulturního systému, včetně procesu, kterým toto "vpravování" probíhá.

**kultura** Vzhledem k nejednotnosti vymezení pojmu je možno jej chápat jako komplexní souhrn materiálních i nemateriálních (kultura duchovní, kultura materiální), minulých i současných výsledků lidské činnosti, přejímaných a předávaných dalším generacím (kde hraje vzdělávání významnou roli). Kultura tedy zároveň charakterizuje dosaženou úroveň vývoje společnosti. Pod pojem kultura tedy zahrnujeme:

- všechny lidské výtvary (včetně technických);
- socio-kulturní regulativy (hodnoty, normy,...);
- symbolické systémy (řeč, umění,...);
- instituce, v nichž se kultura realizuje.

#### • **socializace** –

Proces, ve kterém si jedinec v průběhu života osvojuje specifické formy chování a začleňuje se všestranně do společnosti, ve které žije. To znamená proces, ve kterém se jedinci "*učí dovednostem znalostem, hodnotám, motivům a rolím, příslušejícím jejich pozicím ve skupině nebo ve společnosti*" (H.A. Michener-1990). Za hlavní činitele socializace je považována rodina, vrstevníci, škola, sdělovací prostředky. Je to proces, který se odehrává v určité kultuře, proto pojem enkulturace je širší.

Socializace není jen procesem, ale i stavem – završením socializace a enkulturace. Z hlediska výchovného se jedná o utváření osobnosti k osvojování sociálních regulativů její příprava pro výkon sociálních rolí. Socializaci lze proto chápat i jako jednu z dimenzí výchovy.

V socializačním procesu má významné místo **adaptace - adaptační proces**. Z tohoto hlediska je možno socializační proces považovat za sled adaptačních procesů, ke kterým dochází v podstatě neustále - teoreticky vždy při změnách vnějších faktorů existence nebo sociálního prostředí, protože člověk se musí neustále přizpůsobovat proměnám prostředí. Tato skutečnost průběžně nabývá na aktuálnosti.

Adaptaci člověka slouží především tři prostředky:

* dědičnost	výchova	vzdělávání
-------------	---------	------------

\* spojení s andragogikou - pouze jako dané východisko a záleží v podstatě na síle dědičnosti a tedy na tom, do jaké míry je ovlivnitelná výchovou a vzděláváním v případě např. resocializace

#### • **resocializace** –

Obnovování socializace po její ztrátě, způsobené delším odloučením od společnosti nebo nedostatečnou socializací, způsobenou vlivem asociálního prostředí nebo vrozenými dispozicemi. Provádí se pomocí výchovných a vzdělávacích programů a individuální péče. Jejím cílem je včlenění jedince zpět do společnosti (osvojení si jejích hodnot, norem chování, jednání, osvojení si

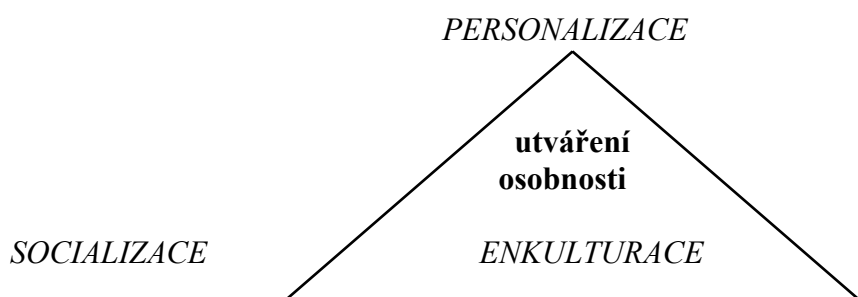
jazyka a kultury společnosti). K urychlení resocializace slouží i tzv. **resocializační kurzy**, pořádané většinou pro mladistvé, dlouhodobě nezaměstnané, pro občany po výkonu trestu vězení. Jejich obsahem jsou většinou zásady slušného chování, komunikativní dovednosti, základy práva, asertivita, ale i osvěta protidrogová, AIDS, protialkoholová osvěta, apod.

#### • **personalizace** –

Utváření a kultivace osobnosti jako individuální, konkrétní společenské bytosti. Je jednou z dimenzí výchovy. Záměrné a cílevědomé formování osobnosti člověka, jeho vychovávání a vzdělávání. Personalizací vzniká osobnost – ta se utváří především v činnostech, které se mohou měnit podle podmínek, v nichž činnost probíhá. Utváří-li se člověk v činnostech, utváří se učením. Především učením sociálním – jak budeme probírat dále. Personalizace je stálý proces, protože probíhá v podmínkách neustálého rozporu mezi dosaženým stavem jedince a vyššími požadavky na něho, ať již je klade manželka nebo nadřízený – okolí nebo on sám sobě. Nikdo není dokonalý.

\*

Personalizace, socializace a enkulturace mají stejný výchovný cíl, kterým je utváření a rozvíjení osobnosti (sociální skupiny), jejich vztahů ke světu, lidem a společnosti. Nutno si rovněž uvědomit, že všechny tyto tři prvky působí v neoddělitelné jednotě jako tři vrcholy trojúhelníku (někdy též antropogenetický trojúhelník):



### 1.2.2 Andragogická praxe a celoživotní učení

Z toho, co bylo řečeno je zřejmé, že andragogika je vědou, která je s praxí bezprostředně spojena. Nezabývá se pouze intencionálním ovlivňováním (jako pedagogika), ale respektuje i **širší vazby sociokulturního a socioekonomického prostředí**. Andragogika je tedy především vědou praktickou. Praxi zde chápeme jako specificky lidskou formu zabezpečující existenci a vývoj společnosti – každodenní konkrétní a bezprostřední zasahování do skutečnosti a měnění této skutečnosti. Andragogika je zaměřena na to, aby člověk byl schopen do praxe tvůrčím způsobem zasahovat a pomáhat mu, aby se se změnami, které sám inicioval, vyrovnal. Doprovází jej v proměnlivé zkušenostní realitě a zabývá se člověkem v procesu výchovy, vzdělávání. Zároveň se zabývá i technikami péče a pomoci.

Realizací této vědy v praxi je tedy vše, co se dělá pro člověka, především pro jeho utváření pomocí výchovy a vzdělávání. Jak již jsme si uvedli - pod pojmem výchova a vzdělávání dospělých chápeme komplexní systém institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit, které jsou buď druhou cestou pro získání vzdělání nebo nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují vzdělání dospělých osob, které si záměrně rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život.

Vzdělávání dospělých je podle současných potřeb chápáno jako celoživotní proces, ve kterém se člověk stále přizpůsobuje změnám ekonomického, kulturního, společenského a

politického života. Procesy enkulturace, socializace a resocializace i proces personalizace se stávají procesy neustálými, celoživotními a permanentními. Proto vzdělávání dospělých je pouze subsystémem celoživotního učení, přičemž :

**celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.**

Formalizovaný (intencionální) vzdělávací (především školský) systém, jak jej známe dnes, by měl vytvářet pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část.

**Vzdělávání dospělých se uskutečňuje jako:**

náhradní školní vzdělávání *	další vzdělávání
------------------------------	------------------

\* Příležitost pro dospělé získat v náhradním cyklu takový druh a stupeň vzdělání, které se běžně nabývá v mládí, v průběhu počátečního vzdělávání. Proto se také toto vzdělávání, především v zahraniční literatuře, nazývá „druhou vzdělávací cestou“, event „vzděláváním druhé šance“.

**Další vzdělávání dále členíme na :**

* další profesní vzdělávání	** občanské vzdělávání	***zájmové (sociokulturní) vzdělávání
-----------------------------	------------------------	---------------------------------------

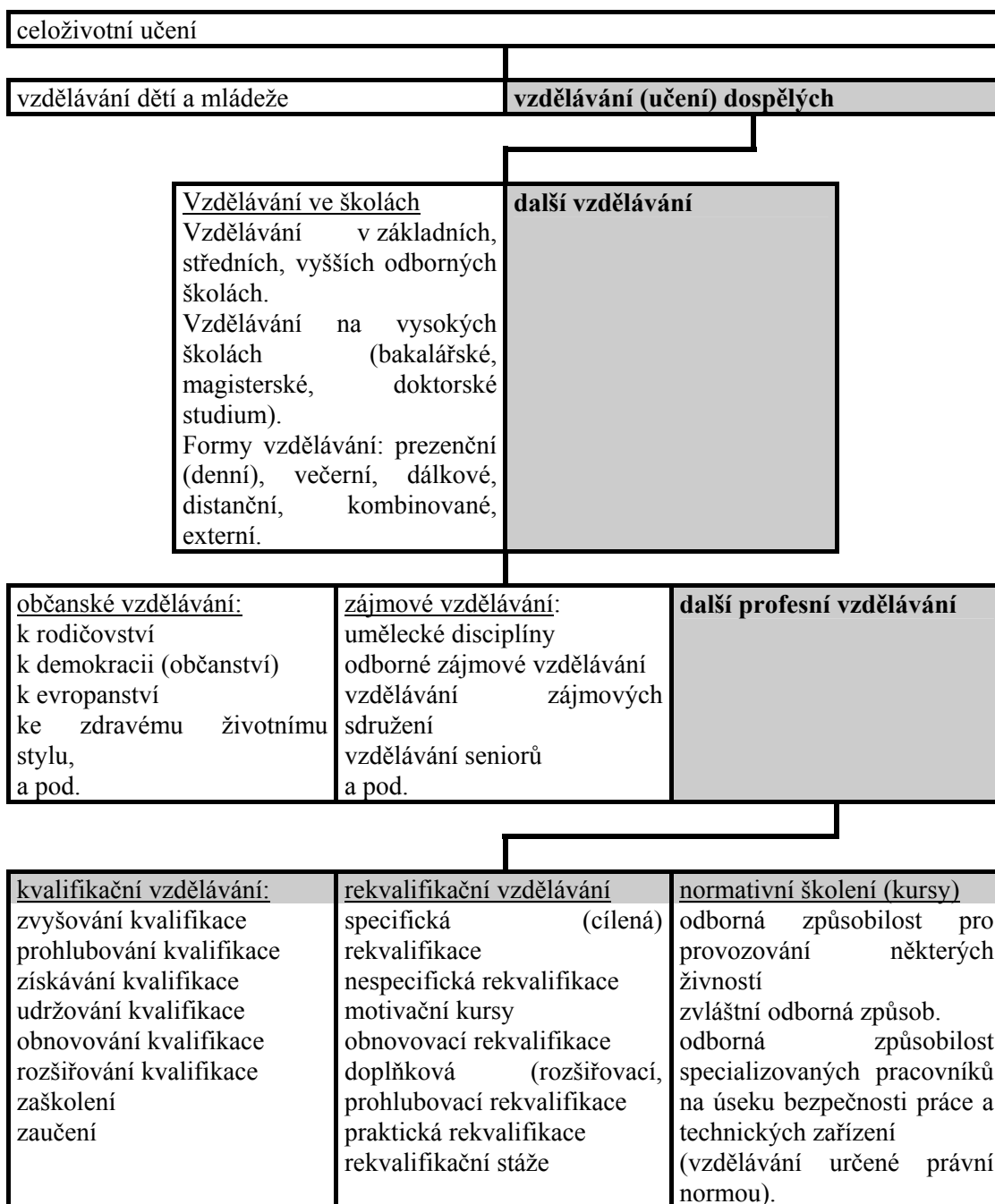
\* **další profesní vzdělávání** - Vzdělávání poskytované osobám, které dokončily řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání periodická školení a rekvalifikační vzdělávání. Rovněž je součástí profesního vzdělávání. Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.

\*\* **občanské vzdělávání** - Vzdělávání zaměřené na formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat. Zahrnuje vzdělávání ve veřejných otázkách (státních, regionálních, místních), orientované na uspokojování společenských potřeb a zájmů občanů, na zdokonalování života jejich společenství a na vytváření skupinové integrity. Vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky (proto je rovněž používán pojem politické vzdělávání), slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Zahrnuje problematiku etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální. Občanské vzdělávání na rozdíl od zájmového by mělo být jednoznačně v zájmu státu a státem podporováno. Náboženské a politické vzdělávání je rovněž organizováno politickými a náboženskými uskupeními k podpoře jejich politiky a názorů. Proto bývá často zneužíváno k indoktrinaci.

\*\*\* **zájmové vzdělávání (také socio-kulturní vzdělávání)** - Vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejich zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase. V souladu s rozmanitostí lidských zájmů je i obsahová orientace zájmového vzdělávání velmi

široká. Zahrnuje problematiku všeobecně vzdělávací, kulturní, etickou, filozofickou, náboženskou, zdravotnickou, sportovní apod. Vývojové trendy směřují k posilování specifík zájmového vzdělávání (v souladu se všeobecnou tendencí k individualizaci učení). Vzhledem k jeho významné funkci kultivace osobnosti je ve světě preferováno stejně jako další profesní vzdělávání a podílejí se na něm i podniky – vychází se z logiky, že jakákoliv kultivace osobnosti zkvalitňuje lidské zdroje. U nás (v důsledku odstraňování deformací minulého období) je zanedbáváno. Věnují se mu spíše různé zájmové organizace (zahrádkáři, včelaři...), zatím bez souvislosti s hlavním proudem VD.

### Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení.



*Pojmy, uvedené ve schématu, mají následující obsah:*

**Zaškolení** je vzdělávací a adaptační forma kvalifikačního vzdělávání, jejímž cílem je příprava pracovníků k výkonu technologicky jednoduchého povolání s používáním jednoduchých pomůcek a nástrojů, vyžadujících převážně jen znalosti pracovních postupů a dovedností, podmíněné základními pracovními schopnostmi.

**Zaučení** je vzdělávací forma, ve které absolvent odborného vzdělávání a přípravy (OVP) získá vědomosti a dovednosti k vykonávání určité činnosti, především v dělnických profesích. Může být součástí i podnikové přípravy nekvalifikovaných pracovníků k výkonu pracovní činnosti nebo může být výstupem z rekvalifikačních kurzů.

**Prohlubování kvalifikace** je zdokonalováním kvalifikace, umožňující podávat vyšší a kvalitnější výkon v rozsahu, jež je v relaci s obsahem a rozsahem, práce, kterou pracovník vykonává. Realizuje se získáváním dalších vědomostí a dovedností ve vykonávaném oboru činnosti. Prohlubováním kvalifikace se rozumí též její **udržování a obnovování**.

**Zvyšování kvalifikace** je zdokonalováním kvalifikace nad rozsah a obsah práce, kterou pracovník dosud, v souladu s pracovní smlouvou, vykonává. Může být iniciována ambicemi pracovníka nebo zájmem a potřebami zaměstnavatele. Zvýšením kvalifikace se rozumí též její **získání** nebo **rozšíření**.

**Specifická (cílená) rekvalifikace** Změna stávající kvalifikace zaměřená na získání konkrétních teoretických a praktických poznatků pro nové vhodné pracovní uplatnění. Vychází většinou z bezprostředních nebo očekávaných potřeb trhu práce a je často podpořena příslibem zaměstnání.

**Nespecifická rekvalifikace** Rekvalifikace pro zvýšení zaměstnanosti zejména absolventů střední, vyšších odborných a vysokých škol prostřednictvím znalostí, trvale požadovaných a běžných na trhu práce.

**Předrekvalifikační kurzy** Doplnují teoretické a praktické vědomosti a dovednosti ke splnění kvalifikačních předpokladů pro zahájení příslušné rekvalifikace.

**Motivační kurzy** Napomáhají k profesní orientaci s následnou rekvalifikací pro konkrétní pracovní uplatnění, často jsou realizovány jako vstupní model specifické rekvalifikace.

**Obnovovací rekvalifikace** Obnovení a rozšíření teoretických a praktických znalostí a dovedností uchazečů o zaměstnání, kteří svou původní kvalifikaci ztratili, protože v ní po delší dobu nevykonávali praxi.

**Doplňkové (rozšiřovací, prohlubovací) rekvalifikace** Rozšiřují, prohlubují tj. doplňují dosavadní kvalifikaci o takové teoretické a praktické znalosti a dovednosti, které vytvářejí možnost uplatnění na trhu práce, často se tak děje na základě požadavků zaměstnavatelů.

**Praktické rekvalifikace** Jsou zaměřeny na získání praktických dovedností (80% výuky) a teoretických znalostí (20% výuky) pro konkrétní pracovní uplatnění.

**Rekvalifikační stáže** Jsou zaměřeny na získání praktických znalostí a dovedností a pracovních návyků přímo v zaměstnavatelské organizaci nebo v organizačních složkách státu a neziskových organizacích. Vání stáže.

### ***Průvodce studiem:***

*Další dílčí pojmy, uvedené ve schématu jsou důležité k celkovému pochopení rozsahu a významu vzdělávání dospělých. Jejich obsah v podstatě vyplývá z jejich názvu a jejich bližší specifikace by přesahovala rámec a vymezený obsah tohoto textu. Pokud by vznikla nějaká nejasnost, je nutné ji konzultovat s tutorem.*

### ***Pojmy k zapamatování:***



lidský potenciál	animace	intencionální socializace
enkulturace	socializace	resocializace
personalizace	internalizace	kultura
adaptační proces	druhá vzdělávací cesta	antropologický trojúhelník
další vzdělávání	další profesní vzdělávání	zájmové vzdělávání
sociokulturní vzdělávání	celoživotní učení	kvalifikační vzdělávání
rekvalifikační vzdělávání	normativní školení	zaškolení
zaučení	zvyšování kvalifikace	prohlubování kvalifikace
předrekvalifikační kurzy	motivační kurzy	obnovovací rekvalifikace
doplnkové rekvalifikace	praktické rekvalifikace	rekvalifikační stáže

### ***Kontrolní otázky:***

#### **1.2. a) Pokuste se zformulovat**

Jaká je rozdíly mezi dalším vzděláváním a vzděláváním dospělých?

#### **1.2.b) Doplňte**

Celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať v tradičních vzdělávacích institucích rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako....., který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi ..... a který umožňuje získávat stejné ..... Různými cestami a .....

#### **1.2.c) Zapřemýšlejte!!**

Dokázali byste na základě toho, co bylo řečeno v kapitole o utváření osobnosti dedukovat, co je to „osobnostní rozvoj“?

### ***Shrnutí ke kapitole 1.2:***

Andragogika jako vědní disciplína nedává a nebude nikdy dávat návody pro praktické vzdělávání dospělých. Andragogika může jen konstatovat, jakým způsobem se věci dějí, popsat ten výšeč objektivní reality, kterým se zabývá. Nicméně – bez popisu věcí není možná ani teorie a vznikem teorie – v našem případě teorie vzdělávání dospělých, je možno již uvažovat o tom, že dostaneme poučení, jak některé poznatky realizovat. A v tom je andragogika vědou praktickou. Její spojení s praxí je i v tom, že ukazuje, jakým způsobem je možno člověku pomoci, aby se začlenil do své society, do společnosti a tím dostal možnost k seberealizaci. Andragogika nám analyzuje, jakými cestami se osobnost člověka utváří cestou enkulturace, socializace a personalizace, které spoluvytvářejí antropogenetický trojúhelník. Andragogika je s praxí spjata i tím, že pomáhá utvářet člověka, který je tvůrcem skutečnosti a tím, že tomuto člověku pomáhá přizpůsobovat se změnám, které sám inicioval. Vzdělávání člověka je dnes chápáno jako celoživotní proces a tak jej musí pojímat i andragogika, která dává podněty pro zásadní pojetí celoživotního učení ve všech jeho podobách (od školského („druhošancového“) vzdělávání dospělých až přes všechny součásti dalšího vzdělávání.

***Průvodce studiem:***

*Chápu nezáživnost studia andragogiky, protože až dosud jsme se zabývali v podstatě pouze andragogickým pojmoslovím, Ale znovu je nutno zdůraznit, že pojmosloví je operačním aparátem každé vědy. Proto je nutno ještě jednou zdůraznit, že vše, co dosud bylo řečeno je podstatné pro to, abyste bez problémů pochopili vše, co bude následovat. Zkuste si ještě jednou obě kapitoly alespoň prolistovat, ať si oživíte vše, co dosud bylo pro vás nové.*

## 1.3 Význam andragogické teorie pro vzdělávací činnost.

*Systém vzdělávání dospělých je značně diferencovaný a heterogenní (různorodý) a nachází se v procesu neustálého pohybu, změn a nových orientací. Absence nebo rámcovost státní či legislativní regulace a činnost komerčních a privátních zařízení také nepřispívají k jeho přehlednosti. Namísto je tedy otázka jednoty andragogické praxe. Tato jednotu se dá najít v pracovní náplni andragoga. Andragogové pracují skoro výlučně v organizacích. Musí být schopni pochopit cíle, funkce a potřeby organizace a vyvodit z nich cíle a obsahy vzdělávacích programů. Tyto vzdělávací programy je třeba didakticky zpracovat, realizovat a evaluovat.....Především současný vývoj v oblasti podnikového vzdělávání poukazuje na to, že tato činnost nabývá na významu. (Beneš, 1997).*

Andragogika nalézá své uplatnění ve všech oborech, které se zabývají dospělými – jejich vzděláváním, výchovou, řízením, pomocí, péčí. Nalézá proto uplatnění především v personální práci, ale i v práci sociální, v poradenství, atp.

### 1.3.1 Význam andragogiky pro personální práci.

Přistoupíme-li na tvrzení, že nejlepší teorií je praxe, pak andragogika je nejvýznamnějším základem úspěšného personálního řízení. K tomu, abychom toto tvrzení zdůvodnili, musíme udělat malý exkurs do předmětu „personální řízení“.

V minulosti se u nás andragogika nazývala pedagogikou dospělých, která měla své místo i v podnikovém vzdělávání jako **podniková pedagogika**.

---

Tato tematika bylo komplexně zpracována v práci Emila Livečky a Josefa Kubálka „Podniková pedagogika“. Přestože je práce značně tendenční lze v ní nalézt množství informací o době centrálního řízení. Např. samotnou podnikovou pedagogiku charakterizují jako *velmi mladou pedagogickou vědu. Velkým impulsem k jejímu rozvoji byla vědeckotechnická revoluce. V socialistických zemích dochází k soustavnému zkoumání předmětu podnikové pedagogiky po 2. světové válce, zejména v 50. 60. letech, kdy se u nás v roce 1960 (školský zákon) výchova dospělých (a s ní i výchova v“podnikových“ podmínkách) vřazuje do jednotné soustavy komunistické výchovy.*

Zajímavý je i názor na andragogiku: ... vyraz andragogika (z řec. anér – muž) ..není výstižný, má-li obsáhnout i polovinu našich pracujících, ženy.

---

Podnikové vzdělávání se odvíjelo již od konce 2. světové války v závodních školách práce, které byly později, v padesátých letech, rozšířeny o podnikové technické školy a podnikové instituty. Vzdělávání bylo sice směřováno především na povznesení dělnické třídy, ale později zaměřeno (kromě vzdělávání normativního) na poměrně úzkou skupinu lidí, především na řídicí pracovníky a na tzv. „kádrové rezervy“.

---

Vzdělávání bylo zcela v režii komunistické strany. Tyto cíle sledovaly i Zásady jednotného řízení, koordinace a organizace veškerého vzdělávání pracujících, obsažené v usnesení vlády č. 123 z 8. února 1963.

Podle těchto zásad ministerstvo školství a kultury jednotně řídí, koordinuje a organizuje veškeré vzdělávání pracujících, tj.:

- vzdělávání poskytované školami jakéhokoliv stupně a druhu včetně studia postgraduálního;
- vzdělání – i částečné – poskytované pracujícím mimoškolními vzdělávacími zařízeními, je-li na úrovni vzdělávání poskytovaného školami.

Převažující péče o pracující se v oblasti andragogiky věnovala výchově, která ze strany stranických (komunistických) a odborových organizací představovala **ideově politickou indoktrinaci** v atmosféře totálního duchovního konformismu. Proto také byl pojem výchova po společenské změně zatracován a „s vaničkou se vylilo i dítě“, přestože výchovný koncept samotný (v obecné poloze) neztratil svůj lidský ani společenský význam a poslání.

**Indoktrinace** – Vnucování cizích doktrín, forem, postojů, způsobů myšlení a jednání jedincům, kterým je cizí. Může se odehrávat formami skrytými i (z pozice příjemce uvědomované i neuvědomované), propagandou, klamným ovlivňováním (demagogií), až po vnucování násilné, jakým je např. brainwashing. Je typickou formou ovlivňování posilovaného dogmatismem, praktikovaného totalitními režimy, církvemi a náboženskými sektami.

**Demagogie** – Využívání zdánlivě racionálních a logických argumentů v jiné situaci ke zkreslování skutečnosti a ovlivňování a manipulaci s jedinci, skupinami i masami.

**Konformismus** – Vědomé i nevědomé podrobení se nátlaku sociální skupiny v oblasti postojů, názorů a chování.

**Brainwashing** (angl.: brain – mozek, wash – mýti, prát; vymývání mozku) Násilné ovlivňování postojů, vůle, způsobu myšlení systematickou demagogií a naprostým narušením kritického myšlení. Totalitní režimy, sekty, policie totalitních režimů vypracovaly celou řadu metod od stálého psychického tlaku, psychického působení při fyzické izolaci jedince, udržování ve stresu až po fyzické násilí. Metodou brainwashingu působí i vládnoucí ideologie, v jemnější formě i reklama.

Na podnikové pedagogice se nechvalně podepsal i celý systém tzv. personálního řízení a personální praxe. Tzv. personalistika se omezila především na přijímání a propouštění pracovníků, na péči o pracovníky a dále pak již jen na činnost s ideově politickým podtextem - na práci s kádrovými rezervami, sepisování ideově motivovaných posudků a vytváření tzv. kádrových materiálů. Propojení podnikové pedagogiky s personalistikou bylo problematické a povrchní. Přestože se vzdělávalo v podstatě hodně. Ale v souladu s posláním personální práce i výchova a vzdělávání měla ideový podtext již zmíněné politické indoktrinace.

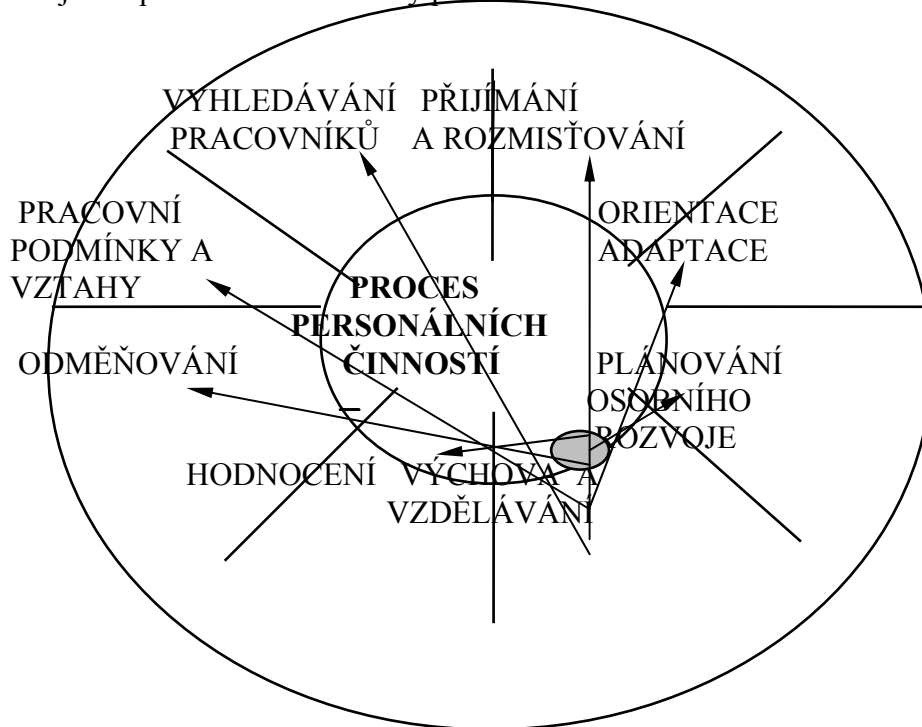
Zásadní změnou po změně společenské bylo nejen odideologizování všech činností, ale především skutečnost, že člověk již nebyl pouze manipulovaným subjektem, ale stal se nezávislým jedincem, který přichází na trh práce a má snahu o co nejoptimálnější uplatnění; o práci, ve které by se realizoval (tzn. maximálně uplatnil své znalosti, schopnosti, dovednosti za maximální cenu). Personalistika stojí před problémem vytváření aktivního vztahu člověka k podniku s cílem ztotožnění očekávání jednotlivce s cíli organizace. Jinými slovy o **paralelní uspokojování potřeb organizace i jednotlivce**

Úkoly personálního řízení bývají členěny na jednotlivé činnosti, jejichž obsah je v podstatě vyhraněn, nicméně každá z těchto činností tvoří pouze jednu výseč systému (subsystém), který má zajistit **optimalizaci personální struktury**. Když je něco optimální - tak je to vždy vůči něčemu. V našem případě jde o optimalizaci personální struktury vůči cílům organizace (podniku).

### 1.3.2 Andragogika a ostatní personální činnosti

Jednou z výšečí personálních činností, o kterých jsme hovořili, je i výchova a vzdělávání pracovníků. Stejně jako všechny činnosti ostatní je i tato s ostatními systémově spjata, jak je znázorněno v následujícím kruhovém.

Rozvoj péče o pracovníky, vč. rozvoje podnikového vzdělávání a tím zvyšování kvalifikace nutně povede ke kvalitnějšímu plnění úkolů ze strany pracovníků.



Je nutno si uvědomit multiplikační závislost všech personálních činností, které vytváří řetěz, u kterého, jak známo, platí „zásada nejslabšího článku“.

Bude-li některá z personálních činností na nízké úrovni, bude ohrožen ve své kvalitě celý systém personálního řízení.

To se pochopitelně týká i všech činností andragogických (zkvalitňování lidského potenciálu, péče o něj, jeho vzdělávání a výchova). Nejedná se tedy jen o jednosměrné ovlivňování, ale o vytváření intrapsychických podmínek pro volbu obecně žádoucích hodnot, vedení lidí k jejich kompetentnímu rozhodování. Zde mluvíme o relaci člověk - podnik, ale uvedené zásady platí i zcela obecně, tedy v relacích:

člověk - člověk	člověk - podnik	člověk - společnost	člověk - svět
-----------------	-----------------	---------------------	---------------

Základním cílem andragogiky je pomáhat člověku v udržování rovnováhy ve všech těchto vztazích průběžnou adaptací (přizpůsobováním) na vnější skutečnost, tedy na tu skutečnost, kterou člověk pomáhá vytvářet.

***Vliv podnikového vzdělávání na průběh ostatních personálních činností:***

Jak jsme si již zvýraznili na kruhovém grafu, podnikové vzdělávání ovlivňuje všechny personální činnosti. V následující tabulce je v prvním sloupci personální činnost, ve druhém směr a obsah ovlivnění, ve třetím sloupci je VD – vzdělávání dospělých, v našem případě tedy ve formě podnikového vzdělávání.

**Návod na interpretaci tabulky:**

Podnikové vzdělávání ovlivňuje vyhledávání a nábor pracovníků tím, že dobré podnikové vzdělávání a šance, které dává, motivuje potenciální zájemce, aby se stali pracovníky podniku. Ale tato činnost podněcuje i rozvoj podnikového vzdělávání, protože nové pracovníky je nutno zaučit, zacvičit, adaptovat, přinášet jim nové informace o oboru, atd.

Obdobně u ostatních činností.

vyhledávání pracovníků	⇐	možnost vzdělávání je motivující při rozhodování	⇐	<b>V</b>
	⇒	dodává pracovníky pro vzdělávání	⇒	<b>D</b>
přijímání a rozmíst'ování	⇐	umožňuje přijímat ne zcela kvalifikované pracovníky	⇐	<b>V</b>
	⇒	vhodný výběr může redukovat potřebu vzdělávání	⇒	<b>D</b>
orientace adaptace	⇐	urychluje proces adaptace a zapracování	⇐	<b>V</b>
	⇒	rychlé zapracování umožňuje další vzdělávání	⇒	<b>D</b>
plán osobního rozvoje	⇐	umožňuje dosahování optimální kvalifikovanosti	⇐	<b>V</b>
	⇒	zaručuje individuální, cílené vzdělávání	⇒	<b>D</b>
hodnocení výkonu	⇐	pomáhá k dosažení lepších výkonů	⇐	<b>V</b>
	⇒	je předpokladem ke stanovení vzdělávacích potřeb a efektivnosti VD	⇒	<b>D</b>
odměňování	⇐	další vzdělávání může příznivě ovlivnit výši výdělku	⇐	<b>V</b>
	⇒	možnost vyššího výdělku motivuje ke vzdělávání	⇒	<b>D</b>
pracovní podmínky a vztahy	⇐	kvalifikovaný pracovník je participativní a méně problémový	⇐	<b>V</b>
	⇒	dobré podmínky iniciují zájem o setrvání a zvýšení kvalifikace	⇒	<b>D</b>

O problému aplikace andragogiky v podnikových podmínkách pojednává rovněž kap. 7.1. „Personální andragogika“.

### ***Pojmy k zapamatování:***

personální řízení  
kádrové rezervy  
brainwashing  
personalistika

podniková pedagogika  
indoktrinace  
konformismus  
optimalizace

podnikové vzdělávání  
demagogie  
totalitní režim  
multiplikace

### ***Kontrolní otázky:***

**1.3. a) Napište!**

Promyslete si, napište a teprve potom se podívejte do „Klíče“. Zformulujte, co je to pedagogika dospělých, pedagogika práce, podniková pedagogika, podniková výchova.

### **1.23.b) Promyslete.**

Funkce podnikového vzdělávání se v průběhu posledních padesáti let několikrát změnila. Především díky společenským změnám. Od poválečného vývoje se jistě lišila působnost podnikového vzdělávání v totalitních podmínkách a změnou bylo i působení v podmínkách liberalistického řízení. Dokážete si jednotlivé etapy vysvětlit?

## ***Shrnutí ke kapitole 1.3***

Andragogika nalézá své uplatnění ve všech oborech, které se zabývají dospělými – jejich vzděláváním, výchovou, řízením, pomocí, péčí. Nalézá proto uplatnění především v personální práci, ale i v práci sociální, v poradenství, atp. Nejintenzivněji se andragogika promítá v pracovním životě. Nejen proto, že člověk zde stráví největší část svého života, ale i protože se koncentrovaně promítá do všech personálních činností, včetně organizace a řízení. Ovlivňování jednotlivých personálních činností výchovou a vzděláváním jsme si ukázali na dvou grafech. podnikové vzdělávání prošlo rozporuplným vývojem od 2. světové války. Vývoj byl přerušen totalitním systémem komunistickým, později řízením liberalistickým a podnikové vzdělávání se muselo stále přizpůsobovat. Andragogika v dnešní se s té době v podstatě konsolidovala a byla zastoupena pedagogikou dospělých.

### ***Průvodce studiem:***

*Pokud jste tuto kapitolu dobře nastudovali, nemělo by pro Vás být problémem odpovědět na následující otázky:*

- 1. Co je to vlastně andragogika?*
- 2. Jaké jsou základní andragogické pojmy?*
- 3. Definujte vztah výchovy a vzdělávání.*
- 4. Definujte vzájemný vztah andragogické teorie a praxe .*
- 5. Jaký má význam andragogika pro podnikovou praxi?*
- 6. Jaký je vztah andragogiky k ostatním personálním činnostem?*
- 7. Proč chápeme socializaci, personalizaci a enkulturaci jako stále jevy doprovázející nás celým životem?*

*Pokud si nejste jisti, raději se vraťte k textu a ještě jednou si problém prostudujte. Pro pochopení dalšího je nezbytná dobrá znalost této úvodní kapitoly.*

---

## **2. HISTORICKÉ SOUVISLOSTI**

---

***Cíl:***

Po prostudování této kapitoly pochopíte význam vzdělávání dospělých v kontextu dějin, pochopíte funkčnost výchovy a vzdělávání dospělých, získáte přehled o složitosti konstituování andragogických oborů. Zatím není cílem historický přehled andragogiky. Tento problém je zařazen později, až zvládnete, jakým způsobem dochází k legitimizaci andragogiky v systému věd.

### **Průvodce studiem:**

Následující kapitola asi pro vás nebude jednoduchá. Není problémové naučit se něco z historie, to je věc víceméně mechanické paměti, dá se to zvládnout memorováním (několikrát opakováním). Složitější pro vás bude kapitola *Rozvoj andragogiky v ČR, kterou asi bude nutné konzultovat*, event. navštívit příslušnou přednášku. Celá kapitola je dosti teoretická, je v ní hodně jmen a dat, ale tím se nenechejte zastrašit. Nemusíte znát data, uvedená u jednotlivých osob – tak jsou tam pro vaši informaci a proto, abyste si uměli jednotlivé názory časově zařadit.. Zrovna tak nemusíte znát uváděné citáty, ale hlavně jejich obsah, pokud charakterizují některou vývojovou epochu.

## **2.1 Přehled historie vzdělávání dospělých**

Dějiny andragogiky a vzdělávání dospělých jsou vědou o vývoji myšlení v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých a péče o dospělé. Tyto dějiny zatím nejsou u nás ani ve světě natolik prozkoumány, aby se v dohledné době dalo očekávat jejich celkové zpracování. Přesto se v této kapitole pokusíme podat všestranně obraz o vývoji vzdělávání, vzdělávání dospělých i andragogiky, zatím bez ambicí vyřešit problém šíře záběru jak andragogiky, tak i vzdělávání dospělých i bez ambicí o určení předmětu andragogiky, pedagogiky a jejich vztahu k ostatním společenským vědám.

### **2.1.1 Filozofická východiska vzdělávání a výchovy**

Vzdělávání a výchova jsou úzce spjaty s existencí člověka i společnosti, s nutností rozšiřovat a předávat získané zkušenosti a poznatky následující generaci. **Dějiny vzdělávání jsou cestou ke svobodě a autonomii - individualizaci člověka.**

Prvotní výchova byla podmíněna sebezáchovným pudem, týkajícím se vlastní existence i pudem k zachování rodu, týkajícím se ochrany dětí, byla v podstatě omezena na naplnění fyzických potřeb a její těžiště bylo ve výchově prací. Do popředí vystupovala zkušenost, která se předávala; mladší generace ji přejímala formou napodobování. Další společenská zřízení, počínaje kmenovým zřízením i následnou dělbu práce, již tak jednoznačná ve vztahu k výchově a vzdělávání nebyla, protože se začalo měřit dvojím metrem. Jinak pro ty nahore a jinak pro ty dole; i když obecný duch, daný platnou doktrínou byl všeobecný. Tato **společenská podmíněnost chování** na straně jedné ale i cesta k autonomii na straně druhé se v celé historické retrospektivě neustále navzájem prolínají. Co nutí člověka, aby poznával, učil a učil se?

Člověk je tvor, vybavený významnou funkcí mozku – pamětí. Není pochopitelně jediným z tvorů, kteří mají tuto vlastnost. Ale je jediným, kdo je schopný s pamětí zacházet tvůrčím způsobem. Je jediným, kdo umí zapamatované dávat do různých souvislostí, kdo umí myslet. I když i tato vlastnost je do jisté míry společensky podmíněna. Po vzniku státu a společenských vrstev se manil i charakter výchovy a vztah ke vzdělávání. Vládnoucí vrstva si začala osobovat právo na rozvíjení rozumové výchovy a privilegovala přístup ke vzdělání.

Formováním paměti vzniká každodenní zkušenost, empirie – prvotní vědění. Člověk si uvědomuje svoji existenci, viz Heideggerovo „bytí na světě“. Ztratila-li zkušenost svoji

samozřejmost, začalo tázání – většinou na základě dvou podnětů: **údivu** nad věcmi okolního světa a **pochybování** nad tím zda si je umíme vyložit, event později – zda je vykládáme správně. Údiv a pochybování stály u kolébky lidského myšlení jako touhy poznávat nepoznané. Paměť umožnila poznané nejen uchovat, ale používat je i jako zkušenostní skutečnost a rozvíjet v souvislostech s ostatním poznáním. Uplatňováním průběžně nabývaných zkušenosti se **výchova i vzdělávání zdokonalovaly a stávaly se činností uvědomělou**. Nejen uvědomělou, ale i prospěšnou a člověk začíná vědění moudrost oceňovat. V té době vzniká i věda, která se poznáváním zabývá.

**Sokratés** (470-399) této vědě dal jméno **filosofie** (z řeckého filein (milovat) a sofia (zručnost, vědění, poznání a především vyšší vědění, kterým je ctnost a umění žít). Jako ctitel vyššího vědění **ztotožňuje nevědomost se zlem**. Největším ideálem mravnosti je ctnost, kterou ztotožňoval s poznáním. Velký význam připisoval sebepoznávání a sebevýchově.

Platón (427-347) v dialogu Theaitétos hodnotí tyto snahy: *Údiv je postoj člověka, který opravdu miluje pravdu. Ba neexistuje žádný jiný počátek filozofie, než tento*. I Platón ctí „vyšší vědění“ Ve svém dialogu mezi Sokratem a moudrou Diotimou říká „...nevědomí nefilozofují a netouží státi se moudřími; a neboť právě v tom záleží zlo nevědomosti, že člověk, který není krásný a dobrý ani moudrý, si o sobě myslí že je takový. Tak nikdo, kdo necítí svého nedostatku, netouží po tom, čeho nedostatku necítí. Jinými slovy – čím je člověk nevědomější, tím méně si svoji nevědomost uvědomuje a jedná v přesvědčení o správnosti svého jednání. Může tudíž jednat nesmyslně nebo i tropit zlo, aniž si to uvědomuje. Nevzdělává se, protože tuto potřebu nevnímá.

Stejným způsobem hodnotí nutnost vědění i Aristoteles (383-322) ve své Metafyzice: *Neboť tak jako dnes, tak i v dřívějších dobách lidé počali filozofovat, protože se něčemu divili. Z počátku se divili záhadným jevům, jež jim bezprostředně ukazovala zkušenost, a teprve potom..dospěli k záhadám významnějším.... Ten pak, kdo pochybuje a diví se, má vědomí nevědomosti... Lidé tedy filozofovali, aby unikli nevědomosti*. Mimořádnou úlohu při výchově a rozvoji člověka připisoval mravní výchově, kterou spojoval s výchovou rozumovou a estetickou. Pokusil se o první pokus metodologického utřídění složek výchovy, který přetrval staletí. Podle něho má člověk tři duše, kterým odpovídají tři složky výchovy (1) vegetativní (přijímání potravy, rozmnožování) – těžištěm je tělesná výchova; (2) živočišná – volní (vegetativní složka + citění a chtění) – těžištěm je mravní výchova; (3) rozumová (vegetativní + živočišně vlastnosti + myšlení a poznávání) – těžištěm je rozumová výchova.

Filozofováním a prohlubováním poznání věci ztrácely samozřejmost, danou původní zkušeností. Ztrátou samozřejmosti se zkušenostní vědění zpochybňuje. Člověk je podrobuje svět kritice a snaží se dosáhnout nové základní jistoty.

Platón (Ústava) vychází z kritiky každodenní zkušenosti. Dokud lidé žijí nekriticky v každodenní zkušenosti, žijí ve světě zdání (Platónova jeskyně) a neví nic o vlastním bytí. *Poznání člověka osvobozuje z „jeskyně zdání“*. *Člověk musí vynaložit námahu a dostat se z ní. Nepodléhat smyslovým sklonům (pudům), ale jednat podle rozumu. Lidské důstojenství znamená, že rozum ovládá smyslovost. Člověk se má emancipovat k pravému lidství, k praxi, řízené rozumem*.

Člověk poznává, vzdělává se a emancipuje se k lidství. V prvních fázích lidské existence se člověk osvobozoval od závislosti na přírodě, o což ostatně usiluje stále, ale stále více upadal do závislosti na společnosti. Výchova a vzdělávání člověka působí jako nástroj jeho osvobozování, autonomie, individualizace, ale na druhé straně i jako indoktrinace a tendence k přesvědčování o neměnnosti stavu. „V historicko retrospektivě je možno sledovat závislost školských a výchovných soustav na politických, hospodářských, výrobních a společenských poměrech“ (M. Hladílek). Stejně se mění i role vzdělávání – od nástroje osvobozování až po nástroj výchovy ke smíření se s porobou.

Za otce indoktrinace můžeme považovat sv. Augustina (354-430). Život je pro něho jen přestupní stanicí pro život posmrtný a proto tak musí vypadat i jeho průběh. Byl zakladatelem



systematické náboženské výchovy jako integrované složky výchovy člověka, orientovaného na křesťanskou víru.

Toto tvrzení dokladuje středověk. Středověká scholastika, reprezentovaná svým prvním filosofem Anselmem z Canterbury (1033-1109) za prvotní považuje víru a rozum je v podstatě pomocným prostředkem k pochopení víry. (Věř, abys rozuměl). Pravdou je, že o něco později **Petr Abelard** (1079-1142), zastánce umírněného realizmu, tento poměr zase obrátil v tvrzení že porozumění by mělo předcházet víře. Ale pravda - jen takové porozumění, které by umožňovalo víru pochopit.

U kolébky lidského myšlení stál tedy údiv s následným pochybováním o vlastním poznání. Ale člověk poznávat chtěl. Byl k tomu z počátku donucován snahou o přežití, později pak řadou důvodů. vyplývajících ze společenského a politického vývoje, z rozvoje vědy a techniky a z vlastního chtění již nejen přežít, ale na úrovni daných možností žít na úrovni svých ambicí.

**Poznání a chtění** se tak stávají dvěma základními výkony lidského ducha. Chtění motivuje snahu po poznání a poznání umožňuje formulovat to, co chci poznat. Určuje specifikaci chtění. Oba tyto výkony jsou dialekticky spojené.

Dlužno podotknout, že platónovské „pravé lidství“ se historickým vývojem zatím stále odindividualizovává. Člověk je od dob své stádnosti člověkem společenským - *homo sociologicus*, což není názor nikterak současný. Ale zachovával si do určité míry svoji autonomii, na čemž nic nezměnila ani dělba práce, ani vznik velkých říší, ale jeho autonomie byla otřesena vznikem první ideologie a pochopitelnou snahou nositelů ideologie o její indoktrinaci. Ztráta autonomie ve prospěch doktríny, která umožňuje stabilizovat vládu nositele ideologie.

**Tomáš Akvinský** (1225-1274) ve svém díle Suma proti pohanům poznamenává: *Člověk je svou přirozeností živočich politický nebo sociální. To je patrné z toho, že člověk sám sobě nedostačuje, žije-li sám, protože přirozenost vybavila člověka dostatečně jen v málo věcech. Tak mu dala rozum, s jehož pomocí si má zhotovovat všechno, co je nezbytné pro život, např. jídlo, oděv a věci podobné. Ale jednotlivý člověk nestačí na to, aby to všechno vykonal. Proto je člověku od přirozenosti dáno, aby žil ve společnosti. Má-li člověk žít ve společnosti, musí ji respektovat a k tomu musí být veden: vzděláván, vychováván a formován. A hned úspěšně navazuje na sv. Augustína a ručičky vah se rozmachem katolické církve přetáčejí na její stranu a člověk je stále zbavován své autonomie. Výchova a vzdělávání se podřizuje ideálu civitas dei – a katolická církev vychovává všechny všude a všestranně a všemi prostředky, aby ji za předobraz takovéto boží obce uznali. Vždyť i materiální svět jako komplex stvořených věcí jen díky boží vůli dostává existenci pohyb a tudíž jej můžeme vnímat.*

Renesance znamená znovunastolení antické myšlenky svobodného člověka. Není jen dalším krokem k osvobození člověka, ale i individualizace ve významu možností svobodného člověka. Zde máme na mysli svobodu ve smyslu Aristotelovském – „*pokud duch jednajícího určuje k tomuto jednání sám sebe*“. O tom uvažují i někteří středověcí myslitelé, předchůdci renesance. Především **Dante Allighieri** (1265-1321) svým osvobozením člověka prostřednictvím osvíceného silného císaře jako protipól církevní moci, či **Francesco Petrarca** (1304-1374), okouzlen renesancí ideálu svobodného a také silného antického Říma.

Přicházející období – kterému říkáme **renesance** – bylo reakcí na tisíciletou nadvládu církve. Schopnosti lidského ducha již nešlo utlumit pod pokličku scholastických dogmat a svoboda člověka nezůstala jen teoretickou proklamací. Celá řada myslitelů se dokázala nejen svým dílem, ale i celým svým životem postavit proti nadvládě církevní doktríny a vzdělávací indoktrinace. Jistě mezi ně patří především polský matematik a astronom **Mikuláš Koperník** (heliocentrický systém), **Galileo Galilei** (potvrzení heliocentrického systému měřením), německý matematik a astronom **Jan (Johannes) Kepler** (zákony o oběhu planet), německý lékař a přírodovědec **Philippus Aureolus Paracelsus** (zakladatel moderní chemické, fyzikální a farmaceutické terapie), **Erasmus**

**Rotterdamský** (představitel evropského humanismu, teoretický původce reformních snah), který znovu oživuje sokratovskou myšlenku a tvrdí, že vzdělávání může odstranit zlo. Myšlenka možností svobodného člověka prolíná především novou materialisticko-panteistickou koncepcí (ztotožnění božského principu s přírodou), reprezentovanou **Giordanem Brunem** (1548-1600).

Novou cestu za poznáním nastolil především **Francis Bacon** (1561-1626), který uzavřel dobu scholastického verbalismu a povýšil **indukci** na metodu, pomocí které lze objevovat podstatu těles, jevů a změn a postihovat souvislosti mezi nimi rozumovými prostředky. Tato metoda výrazně ovlivnila všechny vědy včetně pedagogiky a dal vznik ucelenému dílu Komenského.

Renesance přinesla nebývalý rozvoj kultury, vědy a umění. Své uplatnění nachází estetická výchova, rozvoj přírodních věd a matematiky přispívá k rozvoji rozumové výchovy a převládající humanismus ovlivňuje výchovu společenskou.

**Jan Amos Komenský** (1592-1670), především v práci „De rerum humanarum emendatione censultatio catholica“ (Obecná rozprava o nápravě věcí lidských), v části čtvrté nazvané PAMPEDIA předešel dobu o několik staletí. když poukazoval na nutnost, možnost a snadnost toho, aby lidé byli učeni všichni, všemu, všestranně (omnes, omnia, omnio, řecky pantés, panta, pantó)) *...vysvětlující podrobně provádění všeho po sedmi věkových stupních čili po sedmi školách, rozuměj školu zrození, dětství, chlapectví, jinošství, mladosti, mužnosti, stáří, smrti.*

Byl prvním, kdo přišel s konceptem celoživotního učení a koneckonců i s konceptem učícího se světa, s teorií individualizace vzdělávání, se zásadou vzdělávání všech sociálních skupin i národů bez jakékoliv diskriminace, dokonce i bez diskriminace věkové: *První, čeho si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i starí, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem, narodit se člověkem; aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzděláno po všech věkových stupních, stavech, pohlavích a národech.*

Nebyla to jenom Pampedia, kde se Komenský zabývá dospělými. Prvky výchovy a vzdělávání dospělých lze nalézt ve všech jeho dílech, protože *„každý člověk má být vzdělán v celistvosti, což znamená, aby byl správně a odborně připravený nejen v nějaké jedné věci anebo v několika málo nebo některých věcech, ale ve všech, které završují podstatu lidskosti“.*

K cestě za pravdou, za ideálem svobodného člověka, stejně jako celé období renesance a humanismu, nabádá i

**René Descartes** (1596-1650) v Principech filozofie: *Protože se rodíme jako děti a rozličně jsme soudili o smyslových věcech, dříve než jsme dosáhli plného užívání rozumu, jsme odváděni od poznání pravdy mnoha předsudky. Těchto předsudků se můžeme zbavit, jak se zdá, jen tak, že budeme jednou životě pochybovat o všem, v čem nalezneme sebemenší podezření z nejistoty.*

Pochybujme tedy o všem, kromě své existence, *„neboť odporuje samo sobě, aby myslící bytost neexistovala v okamžiku, kdy myslí. Toto poznání - myslím, tedy jsem – (cogito ergo sum) je ze všech první a nejjistější, ..“*

O „osvobozovací genezi“ se snažila celá plejáda utopistů, francouzských materialistů a konečně i osvícenci 18. století, kteří již chápali výchovu a vzdělávání jako účinné prostředky a možné činitele náprav a změn i když některé názory jsou skutečně utopistické a rozporuplné. Např.: **Jean Jacques Rousseau** (1712-1778) ve svém pedagogickém spise Emil čili o vychovávání klade důraz nikoliv na rozum ale na čistotu citu a přiblížení se „přírodnímu životu“: *..v přirozeném životě se člověk naučí všemu lépe, než v nepřirozené škole z knih plných omylů.* Výchovné působení nahrazuje spontánním vývojem individua. (Snad proto svých 5 dětí dával postupně do sirotčinců). Zajímavá je jeho myšlenka o celoživotním vzdělávání, která po Komenském opět zaznívá znovu: utopisté přejímají od renesančních myslitelů rozdělení vzdělávání a výchovy na dvě části: na přípravu na život a život doprovázený učením

Představy utopistů a osvícenců se většinou omezovaly na racionálně řízené společnosti. Společnost, založená na racionalitě umožní každému používat rozum pro blaho všech. Je to otázka svobody k rozumu, osvobození od tradičních autorit středověké, pevně vystavěné společnosti. Filozoficky vzato – svoboda je pojem relativní.

Přibližně od poloviny 18. století jsou o racionalitě společnosti, do které se narodili přesvědčování všichni potomci svých rodičů. Po zavedení školní docházky toto **přesvědčování tvoří základ všech osnov**. Spolu s předáváním vědomostí škola upevňuje i přesvědčení o správnosti poměrů. Učitelům určuje vzdělávací cíle ten, kdo je platí, žáci jsou hodnoceni za to, jak se ztotožnili s cíli učitelů. Rozumové schopnosti se kultivují tak, aby se absolvent začlenil do existujících „správných“ poměrů do rozumového světa dospělých. A **tak je každá generace přesvědčena o racionálnosti poměrů**.

**Vzdělávací myšlenka v evropském prostředí vždy obsahovala představu o možnosti utvářet člověka pomocí cílevědomé výchovy. John B. Watson, Frederic B. Skinner: Člověk je manipulovatelný automat: dejte mi 12 dětí a já z nich udělám podle přání lékaře, umělce, právníky, tuláky a zloděje.**

Tak přechází tyto názory i do mozků badatelů, prostřednictvím jich i do společenských věd, které zpětně utvrzují občana o správnosti poměrů a formují jeho postoje. Společenské vědy byly okouzleny spravedlivou společností a bylo jen otázkou času, aby se v nich stalo „normálním“ zvládnutí nespravedlnosti, bídy, konfliktů, nerovností, sociální nespravedlnosti. Pokud výsledky společenských věd nepřesvědčily, nastoupila politika.

Nárůstem světské moci v 19. století postupně ochaboval vliv církve. Francouzský historik a filozof Gabriel Monod poznamenává: *Starý zákon je zrušen, člověk konečně ví je v nezúčastněné bezrozměrnosti universa, z něhož náhodně vystoupil, sám. Ani jeho osud, ani jeho povinnost nestojí nikde napsány. Je na něm, aby si zvolil mezi říší světla a temnotou.*

A další Francouz **Jean-Francois Lyotard** o pár let později dodává– *Člověk se může emancipovat pomocí vědeckého poznání.*

Znamená to tedy, že se člověk poznáním dopracoval ke svobodě? Že může sám o sobě rozhodovat, že je konečně autonomním?

Celý vývoj ve 20. století se odehrával jako **spor liberalismu** (věří člověku, jeho schopnosti, podnikavosti, pokud ho společnost nesvazuje) a **socialismu** (věří v sílu společnosti, egoismus nesmí poškozovat zájmy celku). Obě ideje byly zaměřeny na blaho člověka, ale jejich střet pro člověka blažený nebyl. Člověk byl dále formován dle potřeby nositelů ideologií. Výchova a vzdělávání působily indoktrinačně „pro blaho člověka“. Křesťanskou doktrínu vystřídala doktrína národního socialismu a následně komunismu a svobodný člověk stále podléhal (každý s různou intenzitou) síle výchovy. Výchovné cíle se měnily v závislosti na podmínkách, ve kterých byly používány či zneužívány.

Když spor obou ideologií se zvrátil ve prospěch liberalismu, mohlo by se zdát, že výchova a vzdělávání konečně budou sloužit svému poslání na cestě ke svobodě člověka. Napovídá tomu i vztah, který ke vzdělávání a dnes již jednoznačně i ke vzdělávání dospělých, mají lidé, státy i nadnárodní instituce a organizace. Vztah ke vzdělávání, které považují za jeden z možných prostředků k řešení současných problémů existence lidstva.

Myšlenky o síle a účinnosti vzdělávání při řešení společenských problémů byly v historii lidstva, jak jsme již zjistili, formulovány již mnohokrát. Od Sokratovského ztotožňování nevědomosti se zlem, přes renesanční myslitele, formující utopistické ideje o osvícené vládě a vzdělaném národu, Komenského myšlenky o vzdělávání všech o všem a pro všechny, ideje osvícenců, atp. Přichází-li tedy někdo dnes s podobnou myšlenkou, musí si být vědom, že se jen řadí k velikému zástupu, který už tu v historii lidstva byl. Přesto se mnozí řadí, když bez efektu vyzkoušeli prostředky hospodářské, ekonomické, finanční, válečné, politické i jiné.

Zmizela sebedůvěra a optimismus. Morální a sociálně-psychologické problémy jsou sice upřednostňovány jako základní pilíře tzv. „svobodné společnosti“, ale jsou stále nabourávány mocenskými zájmy, drogovou kulturou, zvyšující se kriminalitou, terorismem, úpadkem rodinné struktury, devastací životního prostředí a neustálou nukleární hrozbou. Na druhé straně většina světové populace, žijící v tzv. rozvojových zemích (kde i pojem „rozvojové“ je důsledkem obrany svědomí bohatých zemí) se snaží o holé přežití pod metlou chudoby, přelidnění, nesvobody a nevědomosti.

**Výchova a vzdělávání tvořily vždy v historickém vývoji páteř poznání a tudíž i pokroku. I když procházely mnohými peripetemi, kdy byly zneužívány a využívány ke skupinovým cílům a sloužily jako prostředek indoktrinace. Dnes jsme v situaci, kdy všechny velké ideje v tzv. svobodném světě skončily a zavládl liberalismus, který dává každému možnost vlastní volby, možnost rozhodovat o svém osudu, o své kariéře, o svém vzdělání, o svém poslání na světě. Je to skutečně pravda? David Riesman ve své práci *Osamělý dav* v závěru říká: *Myšlenka, že lidé jsou stvořeni svobodní a sobě rovni, je pravdivá, a zároveň klamná: lidé jsou stvořeni každá odlišně; svou společenskou svobodu a individuální autonomii ztrácejí, když se snaží podobat se jeden druhému.***

Možnosti autonomie a individuální svobody, kterou vývoj za několik tisíc let konečně přinesl se podřizují konformitě, která opět lidstvo kolektivizuje, tentokrát ovšem na „dobrovolném“ principu. Odnárodňování kultury vlivem konzumní společnosti, umělé vytváření potřeb, monopolizovaný tlak médií i světové migrace přináší konformismus a ritualizaci postojů, za kterou se lidstvo schovává, protože netouží po změně ve strachu, že by to mohla být změna k horšímu.

**Myslím, že lze konstatovat, že vzdělávání se ve svém historickém průběhu stále více pragmatizuje. Pokud jeho poslání trochu zobecníme, můžeme tvrdit, že zatímco v Sokratovském pojetí bylo vzdělání téměř kategorií etickou, v renesanci kategorií filozofickou, v dobách společenských změn kategorií politickou, v poválečném vývoji se pomalu stávalo kategorií ekonomickou. Začalo být považováno za prostředek k řešení problémů a k dosažení hospodářské prosperity. Vycházelo se ze dvou podstatných myšlenek:**

- 1. umožnit každému vzdělávání, protože ekonomická úspěšnost závisí na tom, jak se podaří vyhledat, rozvinout a využít nadání a schopnosti lidí;**
- 2. v rozvíjení a uplatňování schopností, znalostí a dovedností spočívá podstata demokratické a spravedlivé společnosti (neustálé pokračování osvobození člověka, které se prolíná lidskými dějinami).**

Tendence k humanizaci, osvobození a rozvoji člověka prolínají historií. Dnes, kdy jsme konečně v situaci, kdy produkční celoplanetární síly vytvářejí k tomu reálné předpoklady, nastupuje jiný proces – proces odlidšťování ekonomiky, její odcizování ve vztahu k člověku i přírodě. Začíná být jasné, že řešení této situace nebude jednoduché, že nové století vyžaduje jiné paradigma, které by lidsky důstojným způsobem umožnilo žít. Zkoumají se ekonomické, ekologické, sociální, kulturní i politické prostředky a cesty, které by umožnily čelit negativním jevům globalizace. Závažný rozpor, který globalizace dále zostrňuje je možno identifikovat v oblasti práce, lidského kapitálu a sociálních dimenzí člověka. Na jedné straně se zvyšuje účinnost a produktivita práce, tím i bohatství světa, ale na straně druhé to vyvolává zcela nehumánní důsledky v rozsahu a charakteru nezaměstnanosti, ale i v postavení zaměstnaných. Podíl práce ve výrobcích, který ještě v 70. letech 20. století představoval 25% se dnes blíží ke třem procentům. Znamená to, že během jednoho až dvou desetiletí bude nadbytečná asi tak polovina současného stavu pracujících. Tuto skutečnost prohlubuje rozpor, vznikající tím, že bohatství světa, které se zvyšuje, čímž narůstá počet těch, kteří žijí v lidsky nedůstojných podmínkách se nerovnoměrnosti rozdělování, soustřeďuje do relativně stále se zmenšujícího počtu vyvolených.

**Pro andragoga se nastoluje k řešení celá řada otázek:**

- má cenu zvyšovat zaměstnatelnost lidí, když budou zákonitě vyřazováni z pracovního procesu?
- jaké budou sociální důsledky vyřazení poloviny aktivního obyvatelstva ze světa práce?
- jak se změní smysl vzdělávání?
- budou mít lidé zájem se vzdělávat, když budou předem vědět, že nic z poznání neuplatní?
- jak se změní koncept celoživotního učení? Pokud nebude mít vzdělávání pragmatický charakter, bude mít smysl „vzdělávání pro vzdělávání“?
- jaký bude vztah globálně operujících korporací k národním vzdělávacím systémům?
- atd., atd.

Přesto se od výchovy a vzdělávání v současném paradigmatu očekává, že bude i nadále hájit svobodu, individualitu a autonomii člověka. Ale skutečná katastrofa pro lidstvo začne tehdy, až se to očekávat přestane.

### 2.1.2 Vzdělávání dospělých v historickém vývoji

Ucelená teorie vzdělávání dospělých je stejně jako vymezení andragogiky jako vědy a její jednoznačné začlenění do systému věd je víceméně otázkou budoucnosti, přestože vzdělávání dospělých je disciplínou stejně starou jako lidstvo. Kdyby se totiž lidstvo nevzdělávalo nemohlo by dojít k jakémukoliv změně a tudíž ani k jakémukoliv pokroku. Pouze v poznání je pohyb. Pochopitelně jednalo se pouze o vzdělávání sociální, o vzdělávání funkcionální, (nezáměrné, náhodné, bezděčné).

**První zárodky teorie mohly pochopitelně vznikat až tehdy, kdy suma poznatků o okolním světě překročila určitou míru, která dovolila poznávání jejich vzájemných systematických souvislostí a tím i jejich popis a výklad. Takovéto počátky teorie lze vystopovat již v dílech starých civilizací (Čína, Japonsko, Indie, Egypt, Babylonie aj.).**

**Vzdělávání dospělých v uceleném, uvědoměném, intencionálním pojetí byla realizována ve vědecko-učebních centrech. Patřilo k nim Egyptské Ramesseum, které vychovávalo kněze, architekty, vojáky a lékaře. Patřily k nim i filozofické školy ve starém Řecku, zabývající se mravní, rozumovou a tělesnou výchovou; především pak Platonova akademie a Aristotelovo učiliště. Známa je i Alexandrijská škola učenců, která jako nejvyšší vzdělávací instituce helénismu dala základ celé řadě věd a nauk, které se staly následně základem vzdělanosti. Vzdělávání a výchova ve starém Římě začaly měnit řecký ideál poklidného lidského života k většímu utilitarismu a tím se posunuly k praktičtějším disciplinám, jako je náboženství, právo, rétorika, vojenství. dospělých ve starém Římě (především rétorika a filozofie) atd.**

Utilitarismus – princip hodnocení věcí z hlediska jejich užitečnosti. Užitek, jako základ a kritérium hodnocení chování.

**Za první rozpracování didaktiky pro dospělé je možno považovat spis Marca Fabia Quintiliana (35-95 n. l.) „O výchově řečníka“ – 9 knih. (Institutio oratoria). Vespasianus ho jmenoval prvním veřejným učitelem se státním platem.**

**Tyto vzdělávací snahy potom středověk zaměřil jednostranně nábožensky s utlumením „světského vědění“. Základem byla výchova kněží a do jisté míry i úřednictva. Vznikají klášterní a katedrální školy. Obojí bylo cíleno k uchování monolitního stávajícího stavu.**

**Středověk znamenal útlum světského vzdělávání, které se v podstatě pěstovalo pouze na vznikajících univerzitách.**

Univerzita - nejstarší typ vysokého školství. Vznik univerzit hluboce poznamenal rozvoj vzdělanosti, včetně vzdělávání dospělých. Nejstaršími univerzitami v Evropě jsou: Bologna (1119), Paříž (1250), Oxford (1168), Praha (1348), Krakov (1364), Vídeň (1365). Měly většinou fakulty artistické

(svobodná umění, filozofie), teologické, lékařské a právnické. Současná mnohooborovost je záležitostí novodobou – až od konce 18. století.

Světské vzdělávání se opět začalo rozvíjet až s osvobozením pracovní síly a s rozvojem techniky (při nástupu kapitalismu). Z tohoto vývoje vyplynul zájem o gramotnou a kvalifikovanou pracovní sílu. Vznikem univerzit a rozvojem městských partikulárních škol dostal nový podnět i rozvoj VD. Rozvoj průmyslu a obchodu si od konce 18. století vynutil vznik dalších vysokých škol (vojenských, technických, námořnických, stavebních, zemědělských aj.).

Vzdělávací praxi postupně sledovala i teorie. Dílčí poznatky lze nalézt v dílech vědců, humanistů a reformátorů, kterým musela církev čelit, protože „podkopávali“ její základní dogmata.

Kromě **Komenského**, jehož přínos je komentován na jiných místech tohoto textu, významnou postavou ve vzdělávání dospělých byl i dánský duchovní, učitel, politik a spisovatel **Nikolai Frederik Severin Grundtvig** (1783-1872), který se zasloužil o vznik dánských lidových vysokých škol – Danish folkehojskole. Usiloval také o univerzitu vzdělávání dospělých, o „školu života“ (autonomní, nezávislý typ univerzity, bez přijímacích a závěrečných zkoušek, otevřený všem dospělým bez jakékoliv diskriminace).

**Všichni starověcí i novověcí teoretici učitelé dospělých vycházeli (kromě Komenského) z předpokladu, že dospělí se učí stejným způsobem jako děti. Je tedy složité již o této době hovořit ve spojitosti s andragogikou.**

V 19. století dochází k opětovnému zesvětštění vzdělávání, a to včetně VD. I když se zpočátku jednalo i o školy církevní, jako např. v Anglii na počátku 19. stol., vzdělávání již bylo z velké části pragmatické (čtení, psaní, počítání). Později se z těchto škol vydělily speciální školy pro dospělé, které měly své kluby a čítárny, a od 20. let se zabývaly přímo kvalifikačním vzděláváním. Začíná se doceňovat význam vzdělávání a i vzdělávání dospělých se stává prostředkem posilování mocenského vlivu – zpočátku mezi církvemi a státem, později do tohoto sporu vstupují různá politická hnutí a ještě později politické strany.

Od počátku 19. století se vzdělávání dospělých šíří po celém světě. Školy pro dospělé vznikají v USA od roku 1826. V roce 1900 bylo na území Spojených států již 3 000 těchto škol.

Snad první ucelenou publikaci o vzdělávání dospělých napsal T.Pole, který vydal *A History of the Origin and Progress of Adult Schools* (Dějiny vzniku a vývoje škol pro dospělé) následně vydal v Londýně J.H.Hudson v roce 1851 spis pod názvem *The History of Adult Education*.

Od poloviny minulého století vznikají dělnické vzdělávací spolky a místní vzdělávací střediska – nejznámější byl vídeňský Volksheim (1900), zahrnující veřejně přístupnou čítárnu, knihovnu, tělocvičnu, koncertní sály apod. Pro rozvoj vzdělávání dospělých a osvěty měla zvláštní význam Matice slovenská, která vznikla již v roce 1863. Obdobné aktivity lze zaznamenat po celé Evropě – roku 1885 vzniká dělnická akademie v Oslo a již v r. 1905 zahajuje činnost Norské sdružení lidových akademií. V roce 1900 vzniká ve Finsku první stálá korespondenční škola na světě. Již v roce 1898 vznikla Lidová univerzita M. Mickiewiczze v Krakově. Vysoké lidové školy (ve smyslu Volkshochschule) začaly vznikat v polovině 19. století v celé Skandinávii (jako šestiměsíční internátní vzdělávání), později i v Německu a na území Rakousko-Uherska. Určitou roli ve vzdělávání sehrály i tzv. univerzitní extenze (vzdělávací působení univerzitních učitelů na širokou veřejnost), které vznikly koncem 60. let.

**Ve vzdělávání dospělých lze v 19. století vysledovat tři linie:**

- sociální (Anglie, Francie, Německo,...) – se zaměřením na emancipaci dělnictva
- nacionální (Dánsko, Rakousko-Uhersko,...) – vzdělávání jako nástroj emancipace národní
- obecně osvětová – vzdělávací spolky a společnosti, univerzitní extenze atp.

Teprve po 1. světové válce se začínají objevovat první ucelenější teoretické představy o unikátnosti vzdělávání dospělých. Názorový posun znamenaly výzkumy Americké asociace pro vzdělávání dospělých, která vznikla v roce 1926 a která začíná formovat novou disciplínu – adult education. V roce 1930 vedla potřeba vzdělávat vzdělavatele dospělých k založení oddělení pro vzdělávání dospělých na Teachers College of Columbia Univerzity. Je třeba se zmínit o Eduardu Lindemanovi a jeho práci „The Meaning of Adult Education“ (1926), o E. L. Thorndikovi a jeho práci „*Adult Learning*“ (1928), „*Adult Interests*“ (1938) i o jeho zásluze na založení výše zmíněného oddělení pro vzdělavatele dospělých nejen na Columbia Univerzity, ale i v Oxfordu a Cambridgi, odkud se následně rozšířila po celé Evropě.

Rozvoj vzdělávání dospělých byl podpořen v již průběhu 19. století rozmachem průmyslu a obchodu, ale i tendencemi národního osamostatnění a vzrůstající se aktivitou odborů a politických stran. Vzdělávání dospělých se ve většině zemí stává součástí vzdělávací politiky. Spoluprací se školami se rozšiřovalo působení dělnických vzdělávacích spolků. V Británii bylo založeno sdružení WEA (Workes Educational Association), které působí dodnes.

Spolu s vědecko-technickým rozvojem roste i potřeba profesního vzdělávání, především technického. Vznikají snahy o systematickou vzdělávací činnost. V roce 1923 vzniká v Německu Hohenrodter Bund jako zastřešující instituce vzdělávacích aktivit pro dospělé. Mnoho větších firem se začíná systematicky zabývat podnikovým vzděláváním.

Od roku 1925 rozvíjí činnost Světová organizace pro výchovu dospělých, která rozvíjí činnost až do začátku 2. světové války. Jejím čestným předsedou byl T.G. Masaryk.

Vzdělávání dospělých po 2. světové válce bylo ovlivněno změnou situací. Význam vzdělávání dospělých roste s problémy, které přinesl poválečný stav. Vývoj lze charakterizovat především rozvojem vzdělávacích příležitostí a také demokratizací vzdělávání, a to zejména v oblasti rovnosti šancí. Na systémovosti nabývá i vzdělávání prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků (vzdělává francouzský RTF, vzniká německý TV okruh Telekolleg, rozvíjí se korespondenční studium v rámci IVD, alfabetizační kurzy v Itálii atd.). Význam dalšího vzdělávání je podpořen i legislativně. V Anglii byl přijat zákon o výchově již v roce 1944, vznikají místní úřady pro výchovu (LEA), které organizují vznik polytechnik, institutů pro vyšší vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých se stává dominantním i v tzv. Community Colleges. Podpora dalšího vzdělávání v Anglii vyvrcholila v 60. letech vznikem Open Univerzity. Podobné celonárodní programy vznikají i v jiných zemích – ve Francii, Skandinávii, Německu, Rakousku atp. Vznikají lidové univerzity, večerní školy, na novou kvalitativní úroveň se dostává podnikové vzdělávání. V současné době je ve všech vyspělých státech vzdělávání dospělých neoddelitelnou součástí vzdělávacího systému.

Začíná se šířit idea úzce odborného vzdělávání, která vznikla ve Spojených státech a šířila se i v Evropě. Tento pragmatický přístup dočasně vyřadil široce pojmávané vzdělávání jako součást humanizace člověka, aby se sešly v ideji integrálního vzdělávání dospělých. Tento směr vychází z integrální funkce současného člověka a nepodceňuje žádnou složku vzdělávání.

Celosvětový zájem o rozvoj vzdělávání dospělých byl podpořen i celou řadou mezinárodních setkání, jejichž společným jmenovatelem je vzdělávání dospělých jako jeden z významných prostředků k řešení světových problémů. Patří k nim především mezinárodní konference UNESCO:

Významný vliv na rozvoj *vzdělávání dospělých* mělo zatím pět mezinárodních konferencí, které UNESCO pořádalo – v roce 1949 konference v Elsinor (Dánsko), která dala podnět k masovému zájmu o mezinárodní spolupráci a dává vzdělávání za úkol podporovat úsilí o rovnoprávný přístup ke vzdělávání, které by mělo uspokojovat rozmanité potřeby a přání člověka. Na rozdíl od tradičního intelektuálního chápání se hovoří o vzdělávání dynamickém a funkčním bez ohledu na to, jaký obsah má být jeho základem – jestli humanistický, matematicko-přírodovědný, sociologicko-ekonomický nebo vědecko-technický, i bez ohledu na to, jaký má význam – jestli všeobecně vzdělávací nebo odborný či profesní.

Konference UNESCO o vzdělávání dospělých v roce 1950, známá jako Mondsee-Seminar se zabývá přístupem k dospělým: „*S dospělým člověkem, který studuje, je třeba zacházet jinak, než se žákem, jestliže se svobodně, na základě své životní zkušenosti – jako dospělý – rozhodl dále vzdělávat. Na tomto základu se má vychovatel dospělých naplánovat postup dalšího vzdělávání a má při sestavování vzdělávacího plánu vycházet ze skutečného zájmu a potřeb těch, kdo se vzdělávají. To prakticky znamená, že ve vzdělávání dospělých neexistuje tradiční jednostranný vztah učitel-žák; učitel a žák jsou při vzdělávání dospělých na jedné rovině a jejich vztahy musí být – vzájemné přijímání a odevzdávání, jedna společná práce*“.

Skutečnost aktuálnosti tohoto problému podtrhuje i zájem řady teoretiků. Herbert Grau píše: „*Dospělý člověk, který nás poslouchá, ví a může vědět ve své oblasti víc než my. Proto ho musíme považovat za rovnocenného: on ví víc tam, my zase tady*.“ Franz Pöggeler poznamenává, že dospělý musí být učitelův partner. Werner Picht rozpracovává Rosenstockovu myšlenku: „*Školy jsou především pro děti. Vzdělávání dospělých je především obohacováním života a nikoliv školy jako takové*“. Podobný názor má i Švýcar Heinrich Hanselmann: „*Dospělý člověk není žákem, není posluchačem, není chovancem; učitelé a vychovatelé nejsou učiteli a nejsou ani vychovateli*.“

V roce 1960 konference v Montrealu (Kanada) se zabývala vzděláváním dospělých v měnícím se světě, důsledky vědecko-technické revoluce, začleněním VD do vzdělávacích soustav a nutností celoživotního vzdělávání a postavení VD v něm; v roce 1972 konference v Tokiu, která se zabývala problematikou VD v současném světě, společenskými funkcemi VD a strategií rozvoje; v roce 1985 konference v Paříži za účasti 841 účastníků, z nichž bylo 40 ministrů, zabývající se vztahem mezi *formálním a neformálním vzděláváním dospělých*, vzděláváním problémových skupin, přípravou učitelů dospělých a mezinárodní spoluprací.

Z hlediska VD byla významná i generální konference UNESCO, která se konala v Nairobi (Keňa) v roce 1976 a která přijala doporučení k rozvoji vzdělávání dospělých zdůrazňující životní úlohu vzdělávání dospělých, nazíraného jako součást celoživotního vzdělávání a učení a jako prostředek myšlenek autonomie, odpovědnosti a dialogu ve společnosti jako celku.

Vzděláváním dospělých se zabývaly i některé další světové konference: konference v Rio de Janeiru (1992) o uchování životního prostředí i konference o populaci v Káhiře (1994), která zdůraznila spojení mezi vzděláním a demografií a rovnoprávnost v přístupu ke vzdělání. Sociální summit v Kodani (1995) označil vzdělávání a učení za nenahraditelný prostředek v boji proti chudobě. V podstatě na všech jednáních, ke všem tématům, bylo vzdělávání dospělých pojímáno jako jedno z významných řešení problému. Pátá konference se konala v červnu 1997 v Hamburku a zabývala se vzděláváním v 21. století, přijala kromě deklarace i materiál „Agenda pro budoucnost“.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu založená v roce 1946. Sídli v Paříži. Je zaměřena na *vzdělávací programy a kulturní spolupráci*.

### ***Pojmy k zapamatování:***

<b>autonomie</b>	<b>údiv</b>	<b>Platónova jeskyně</b>
<b>individualizace</b>	<b>pochybování</b>	<b>emancipace</b>
<b>scholastika</b>	<b>homo sociologicus</b>	<b>civitas dei</b>
<b>renesance</b>	<b>panteismus</b>	<b>indukce</b>
<b>cogito ergo sum</b>	<b>utopisté</b>	<b>liberalismus</b>
<b>socialismus</b>	<b>indoktrinace</b>	<b>utilitarismus</b>



Ramesseum  
dělnické vzdělávací  
spolky  
lidové univerzity

Alexandrijská škola  
univerzitní extenze  
večerní školy

partikulární školy  
Open Univerzity  
UNESCO

***Jména k zapamatován:***

Sokratés

Platon

Dante Allighieri

Galileo Galilei

Erasmus

Rotterdamský

Jan Ámos Komenský

Jean Francois Lyotard

N. Frederik Severin  
Grundtvig

Herbert Grau

Heinrich Hanselmann

Aristoteles

Tomáš Akvinský

Francesco Petrarca

Jan Keplér

Giordano Bruno

René Descartes

David Riesman

Eduard Lindeman

Werner Picht

Anselm z Canterbury

Petr Abelard

Mikuláš Koperník

Paracelsus

Francis Bacon

Jean Jacques Rousseau

Marcus Fabius

Quantilianus

L. Thorndik

Franz Pöggeler

***Kontrolní otázky:***

**a) K zamyšlení i odpovědi.**

V úvodu kapitoly píšeme o tom, že člověk je jediný tvor, schopný myšlení. Uvědomujete si jak snadno některé věci vyslovujeme, aniž jsme schopni vyslovované pojmy popsat? Zkuste to s pojmem „myšlení“.

**2.1.b) Vzpomeňte si.**

Jistě jste ve svém životě postřehli, že nejlíp jsou na tom hloupí lidé, protože je jim vše jasné; proto přehlíží vzdělané lidi jako pitomce, protože všechno je jednoduché, tak proč z toho nějaký intelektuál dělá vědu. Vzpomeňte si - který z filosofů komentuje skutečnost o suverenitě nevědomosti?

**2.1.c) Tuto otázku byste zodpovědět měli.**

Hovořili jsme o tom, že myšlenka celoživotního vzdělávání nebyla vyslovena až v současnosti, ale že se jí zabýval již jeden renesanční myslitel a následně po něm jeden z utopistů. Odpověď je pro vás jistě jednoduchá.

### 2.1.d) Doplňte.

Ve starověku bylo vzdělávání dospělých soustředěno ve do vědecko učebních center.

K nejznámějším patřily

Egyptské....., Platónova.....,  
Aristotelovo ..... a Alexandrijská.....

### 2.1.e) Kdo je kdo?

Kdo to by Gruntvig?

### **Shrnutí ke kapitole 2.1:**

Člověk se učil vždycky. Učil se od doby, od kdy se tomuto tvorů říká člověk. Učil se minimálně tomu, aby se užíval. Historickým vývojem vznikají společenské útvary, vzniká dělba práce, člověk se učí k tomu, k čemu byl povolán, přístup k učení se „rozvrstvě“ stejně, jako se rozvrstvě společnost. Dějiny vzdělávání jsou na straně jedné dějinami osvobození člověka, ale na straně druhé vzdělávání vždy plnilo a vlastně plní dodnes funkci indoktrinační. Každý společenský útvar i každá epocha měla ke vzdělávání určitý přístup. Nicméně bez ohledu na funkci indoktrinační, vzdělávání existuje stále a to bez ohledu na ideologii, politiku a cokoli jiného, co by chtělo určovat jeho obsah. Vzdělávání je součástí existence člověka, protože ten je stále stavěn před nezapovězené otázky a vzdělávání se dokonce stává jeho existenční nutností. Proto dnes vznikla i koncepce celoživotního učení event. koncepce vzdělávání světa, kdy se ve vzdělávání řeší problém existence člověka

Vzdělávání dospělých má svoji historii, která se odvíjí v závislosti na rozvoji společenském. Starověk znamenal jisté základy i pro vzdělávání dospělých, které potom středověká křesťanská ideologie setřela. Renesance, to nebyl jen návrat k antickým ideálům, ale i návrat ke vzdělávání dospělých, o kterém mluví řada myslitelů, především Komenský, který v Pampedii předznamenává nutnost celoživotního vzdělávání. Průmyslová revoluce neznamenal jen rozvoj průmyslu, ale i potřebu kvalifikované pracovní síly, tedy nutnost odborného vzdělávání. Zde se snoubily potřeby průmyslové s mocenskými snahami státu, církve, odborů, politických stran o všeobecnou přízeň mocensky motivovanou – a tak v průběhu 19. a začátkem 20. století vzniká celá řada vzdělávacích institucí. Vzdělávací potřeby daly vznik i vzdělávací teorii. Po druhé světové válce sehrály velkou roli i nadnárodní instituce jako Organizace spojených národů, ale především UNESCO. V současné době je vzdělávání dospělých středem pozornosti všech – politiků, průmyslníků, i lidí samotných, protože všichni pochopili, že vzdělávání je investicí nejnávratnější.

#### **Průvodce studiem:**

*Obě předcházející části kapitoly 2.1 přinesly celou řadu informací. Pokuste se pochopit smysl vývoje, jak je stručně popsán ve shrnutí. Pokud pochopíte smysl dějin (pokud nějaký smysl mají), není již tak složité si do toho zasadit data, osoby a fakta.*

## **2.2 Mezinárodní dokumenty o vzdělávání dospělých**

### ***Průvodce studiem:***

*Historický přehled v oblasti vzdělávání dospělých pokračuje výčtem a stručnou charakteristikou významných mezinárodních dokumentů. Historie de facto pokračuje současností. Z níže uvedených dokumentů nemusíte znát všechny, ale vědět o nich a mít přehled o těch, které jsou vytištěny tučně. Poslední z dokumentů – Memorandum k celoživotnímu učení je natolik významný, že je nutno jej prostudovat bedlivě.*

Od druhé poloviny 20. století v souvislosti s vědecko-technickým rozvojem se vzdělávání dospělých stává jako součást celoživotního procesu konstitutivním rysem kultury a civilizace. Důkazem jsou i významné mezinárodní dokumenty o vzdělávání dospělých

Pro další vývoj v oblasti vzdělávání byl významným rok 1970, vyhlášený Spojenými národy za rok výchovy a vzdělávání. V rámci této akce vyhlásilo UNESCO na svém valném shromáždění koncept celoživotního vzdělávání (Lifelong Education). Rada Evropy ve stejném roce vydala dokument „Éducation permanente“. Komise UNESCO pro rozvoj výchovy a vzdělávání vydala v r. 1972 dokument „Learning to Be“ s řadou doporučení pro VD, především: „Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí.“

V roce 1973 vyšel dokument OECD s konceptem cyklického vzdělávání (Recurrent Education) s důrazem na rovnost přístupu ke vzdělávání. Tento koncept byl schválen Stálou konferencí evropských ministrů školství na jejich 10. setkání ve Stockholmu (1975).

OECD - (Organization for Economic Co-operation and Development – G24) Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj. Mezivládní organizace nejvyspělejších zemí světa se sídlem v Paříži. Byla založena v roce 1961. Zabývá se spoluprací ve všech oblastech hospodářských i sociálních. ČR je členem od roku 1996.

Mezinárodní organizace práce (ILO) v roce 1974 přijala koncept placeného pracovního volna (Paid Educational Leave).

19. konference UNESCO v Nairobi schválila významný dokument – „Doporučení pro další rozvoj vzdělávání dospělých“ (Recommendation on the Development of Adult Education), ve kterém např. vyhlásila, že VD „je integrální součástí globálního konceptu celoživotního vzdělávání a učení se“. Tento dokument řeší i povinnost států podílet se na financování VD, zabývá se i mezinárodní spoluprací.

**Komise ministrů školství Rady Evropy přijala v roce 1982 „Doporučení pro politiku vzdělávání dospělých“ (Recommendation on Adult Education), kde je doporučeno vzít v úvahu tyto cíle:**

- a) uznat VD jako faktor společenského a hospodářského rozvoje;
- b) integrovat VD do celoživotního vzdělávacího systému;
- c) stimulovat podniky a veřejné orgány k podpoře VD;
- d) podporovat spolupráci všech participantů ve VD, především účast státu jako koordinátora, legislativního garanta, organizátora a tvůrce koncepcí apod.

Světová konference o výchově a vzdělávání v Jomtien v Thajsku (1990) přijala „Celosvětovou deklaraci: vzdělávání pro všechny“ – tzv. Jomtienská deklarace (World Declaration

on Education for All), ve které se prohlašuje, že: „každá osoba – dítě, mladistvý, dospělý – by měla mít možnost čerpat z výchovně-vzdělávacích možností vytvořených pro její výchovně vzdělávací potřeby.“ Dále se hovoří o vzdělávání pro všechny, o celoživotním vzdělávání, o povinnosti všech orgánů státní moci a správy podílet se na VD, o péči o studující ze strany podnikatelů a států atp.

V roce 1996 byla vydána zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání v XXI. století UNESCO – „Učení: dosažitelný poklad“ – tzv. Delorsova zpráva (Learning: The Treasure Within), která rozpracovává dále celoživotní učení založené na 4 pilířích: učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužití, učit se být. „Učení se po celý život“ je deklarováno jako „vzdělávací kontinuum souběžné s životem a rozšířené tak, aby zabíralo celou společnost“.

Schůze ministrů školství OECD v lednu 1996 v Paříži vydala svolání „Celoživotní učení pro všechny“ (Lifelong Learning for All), ve kterém ministři přijali celoživotní učení pro všechny jako řídicí zásadu politických strategií, které budou přímou odpovědí na potřebu vylepšení kapacity jedinců, rodin, pracovišť a komunit neustále se adaptovat a obnovovat, a zavázali se k aktivnímu sledování a uskutečňování široké strategie celoživotního učení přiměřeně okolnostem každé země.

Ve stejném roce vyšla „Bílá kniha o vzdělávání“ Evropské unie (White Paper on Education and Training). Tento dokument přináší přehled společenských a ekonomických faktorů v EU, které mají vliv na výchovu a vzdělávání a konstatuje potřebu politického pohybu k „učící se společnosti“. Přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení. Navrhuje zřízení „osobních indexů dovedností“.

Významným dokumentem roku 1997 je materiál pro 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO, konanou v červenci 1997 v Hamburku – „Agenda pro budoucnost“, ve kterém se řeší vstup vzdělávání dospělých do 21. století. Agenda byla přijata spolu s tzv. Hamburskou deklarací.

Dokumentem, který zcela konkrétně určuje budoucnost celoživotního učení je Memorandum o celoživotním učení, které vydal Evropská komise v listopadu 2000. Zdůrazňují se zde dva stejně důležité úkoly celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost.

### **Konstatují se tři základní kategorie učební činnosti:**

- Formální učení probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných diplomů a kvalifikací.
- Neformální učení probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede obvykle k získání formalizovaného osvědčení. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a skupin občanské společnosti (např. v mládežnických organizacích, v odborových svazech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny, aby doplňovaly formální systémy (např. výtvarné, hudební a sportovní kroužky nebo soukromé vyučování připravující na zkoušky).
- Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od neformálního a formálního učení není informální učení nezbytně učením úmyslným, takže to, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem, nemusí být snadno rozeznatelné dokonce samotnými účastníky.

**Memorandum přináší 6 klíčových myšlenek, z nichž vyplývá, že komplexní a souvislá strategie celoživotního učení pro Evropu by se měla zaměřit na:**

1. zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalé zapojení do znalostní společnosti;
2. viditelný růst úrovně investic do lidských zdrojů, aby se tak přiznala prioritě nejdůležitějšímu bohatství Evropy – jejím lidem;

3. rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod a kontextu pro kontinuitu celoživotního učení;
4. významné zlepšení způsobů pojmání a hodnocení učení jako činnosti a jeho výsledků, zejména v případě neformálního učení;
5. zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství o příležitostech k učení pro každého v celé Evropě a v průběhu celého života;
6. přiblížit příležitosti k celoživotnímu učení co nejvíce lidem, v jejich vlastních obcích, a tam, kde je to vhodné, podporovat je zařízeními založenými na informační a komunikační.

Zavádí se nový pojem: „všeživotní učení“. Termín „celoživotní“ učení zdůrazňuje časovou dimenzi: učení v průběhu života, buď nepřetržité, nebo periodické. Nově vytvořený termín „všeživotní“ („lifewide“) učení obohacuje scénu tím, že obrací pozornost na rozšíření učení, které se může odehrávat v plném rozsahu života a v jakémkoliv jeho stadiu. „Všeživotní“ dimenze upozorňuje na komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení. Připomíná, že užitečné a zábavné učení může probíhat a probíhá v rodině, ve volném čase, v životě v obci a v každodenním pracovním životě. „Všeživotní“ vysvětluje, že učení a učení se jsou role a činnosti, které mohou v čase a prostoru přecházet jedna ve druhou.

### **Úkol:**

*Výše uvedená charakteristika Memoranda k celoživotnímu učení je pouze informativní. Vzhledem k významu tohoto dokumentu doporučuji vypůjčit si v knihovně brožurku stejného názvu vč. brožurky s podtitulem Národní zpráva za Českou republiku a obě si pro získání všeobecného přehledu přečíst. Jejich přečtení Vám pomůže nejen v tomto předmětu, ale i v předmětech o Evropské unii a předmětu odborné vzdělávání.*

### **Průvodce studiem:**

*Vzhledem ke krátkosti této kapitoly jsou shrnutí a závěrečné otázky uvedeny až za kapitolou 2.3.*

## **2.3 Historie vzdělávání dospělých v České republice**

Konstatovali jsme, že výchova a vzdělávání dospělých byla ve starověku součástí filosofie a náboženství. To jsme již zhodnotili v kapitole 2.1. Pravdou je, že i „závislost“ na náboženství přinesla některá zásadní pozitiva. V rámci šíření křesťanství přišli v roce 863 na Velkou Moravu byzantští učenci a misionáři Cyril a Metoděj a jejich působení pro nás znamenalo zavedení písma (hlaholice). Pro středověký vývoj vzdělávání v Českých zemích platí obecně to, co bylo řečeno v předchozích kapitolách. Specifický vývoj se značným rozmachem vzdělávání dospělých začal na našem území až později.

Teprve 19. století znamenalo rozmach VD i v českých zemích (resp. Rakousko-Uhersku). Rozvoj vzdělávání byl spojen s mohutným obrozeneckým proudem – snahou o obrodu a upevňování českého jazyka, úsilí o národní vědu a kulturu (J. Dobrovský, J. Jungmann, F. Palacký, J. E. Purkyně...).

V roce 1830 byla ustavena Maticе česká, popularizující národní vědu a kulturu. V 70. letech 19. století vzniká řada vzdělávacích dělnických spolků. Vzdělávací centra zakládají i politické strany. V roce 1896 zakládá sociální demokracie Dělnickou akademii, brzy po té zakládají národní

socialisté Ústřední školu dělnickou. Jsou zřizovány lidové vysoké školy, vzdělávací aktivity vyvíjejí různé spolky, náboženské a zájmové skupiny, odbory a politické strany.

Po 1. světové válce vzniká klerikální Lidová akademie a agrárnícké Svobodné učení selské. Období po 1. světové válce je v oblasti VD ovlivněno především prvním legislativním aktem v oblasti VD v ČR – zákonem č. 67 ze dne 7. 2. 1919, o organizaci lidových kurzů občanské výchovy. Tento zákon podnítl široký rozvoj občanského vzdělávání.

Od roku 1919 začaly vznikat tzv. lidové školy. Pod tento pojem byla zahrnována řada volných kurzů s ucelenou tematikou. Orientovaly se na všeobecné vzdělávání, ale i na kurzy různě zaměřené či na kurzy s praktickým cvičením profesních dovedností. Měly většinou charitativní charakter, často znamenaly druhou vzdělávací cestu pro sociálně slabé. Důležité postavení mezi nimi měla Dělnická akademie, která si vytvořila soustavu dobrovolného školství, včetně dvouleté vyšší socialistické školy v Praze. V roce 1936 vznikla i Socialistická akademie jako nástupce Proletkultu. Náležela do kategorie tzv. vyšších odborných lidových škol, kterých bylo koncem třicátých let asi 30. Mezi nezávislé patřila Husova škola pro vyšší vzdělání a národní výchovu v Praze, Vyšší lidová a sociálně politická škola hl. m. Prahy a další. Meziválečný vývoj byl poznamenán i rozvojem podnikového vzdělávání. Nejpropracovanější a nejkomplexnější byl systém Baťův, který první pochopil možnosti vzdělávání a význam kvalifikovanosti při zvyšování produktivity. Jeho školy práce našly řadu pokračovatelů i v poválečných letech, protože důraz, kladený na další odborné vzdělávání a přípravu, přetrval.

Po roce 1948 byla celá oblast VD, stejně jako ostatní oblasti života společnosti, podřízena zájmům Komunistické strany, proto můžeme vývoj v letech 1948-1989 chápat jako jednu etapu, pro kterou je charakteristická zcela jednoznačná podřízenost dalšího vzdělávání zájmům komunistické strany. Nejvýznamnějším důsledkem bylo podřizování vzdělání propagandě. Iniciativy se chopily v první fázi odbory – zakládaly místní školy práce na regionální bázi, ze kterých se později staly závodní školy práce s cílem napomáhat rozvoji kvalifikace při hospodářské restrukturalizaci. Tyto od roku 1951 přešly do kompetence oborových ministerstev. V roce 1966 vyšlo usnesení vlády o podnikovém vzdělávání.

### **Vznikají tři typy institucí pro vzdělávání pracujících:**

- a) závodní školy práce,
- b) podnikové technické školy a
- c) podnikové instituty, na kterých bylo možno získat ucelené vyšší technické vzdělání. Vládním usnesením č. 264/1966, o podnikovém vzdělávání, bylo rozhodnuto, že stupeň vzdělání je možno získat výlučně ve státních školách a podniky zajišťují pouze další vzdělávání. Ve stejném roce vstoupil v platnost i zákoník práce, který odstranil 83 vyhlášek a předpisů, upravující do té doby pracovně-právní vztahy (nejstarší vyhláška byla z roku 1811). Významné bylo ustanovení o povinnosti organizace pečovat o péči a rozvoj kvalifikace zaměstnanců.

Projevuje se nutnost celostátní koordinace, proto již v roce 1963 byla ustavena Ústřední komise pro vzdělávání pracujících při Ministerstvu školství a kultury. V roce 1971 pak Česká komise pro vzdělávání dospělých, opět při Ministerstvu školství a kultury.

Rok 1972 byl významný přijetím vládního usnesení č. 42/1972, o cyklické průpravě vedoucích pracovníků. (Pro neefektivnost bylo toto vládní nařízení v roce 1979 zrušeno.)

V roce 1976 byl přijat dokument „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“, jehož významná část byla věnována vzdělávání dospělých. Tímto dokumentem formálně došlo k začlenění VD do vzdělávací soustavy.

Oblast zájmového vzdělávání byla především doménou Ministerstva školství a kultury a jemu podřízených krajských a okresních osvětových (později kulturních) středisek a osvětových besed v

obcích. O tuto oblast vzdělávání pečovaly i místní kulturní domy, jejichž zřizovatelem většinou byly odbory. Občanské vzdělávání bylo plně v režii komunistické strany jako vzdělávání politické.

Všechny tyto struktury se rozpadly po společenské změně v roce 1989 a VD se stalo plně podřízeným mechanismům nabídky a poptávky, kromě vzdělávání rekvalifikačního. Značné poptávce po dalším vzdělávání, způsobené především horizontální i vertikální společenskou mobilitou, ale i nastolením nových vlastnických vztah, zásadními změnami v legislativě a dalšími vlivy, odpověděla nabídka vznikem asi 2000 soukromých vzdělávacích institucí. Na MŠMT vznikl odbor celoživotního vzdělávání. Koordinační činnost do jisté míry převzala občanská sdružení: Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD ČR), Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV) a další. Stát přestal v této oblasti plnit jakékoliv funkce a v souladu se zásadami liberalistického řízení ponechal vývoj tržním principům.

### ***Pojmy k zapamatování:***

cyklické vzdělávání	placené pracovní volno	OECD
Jomtienská deklarace	Delorsova zpráva	formální učení
neformální učení	informální učení	lifelong learning
lifewide learning	všeživotní učení	Maticе česká
Lidová akademie	lidové školy	Dělnická akademie
Socialistická akademie	Baťův systém	závodní školy práce
podnikové technické školy	podnikové instituty	cyklická průprava
Asociace institucí vzdělávání dospělých	AIVD	Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání
	ČADUV	

### ***Kontrolní otázky:***

#### **2.2.a) Odpovězte:**

Který evropský dokument hovoří o čtyřech pilířích a které to jsou.

#### **2.2.b) Napište si na papír.**

6 klíčových myšlenek Memoranda o celoživotnímu učení a 3 základní kategorie učení.

#### **2.2.c) Doplňte:**

Maticе česká byla ustavena v roce .....

V roce 1896 zakládá sociální demokracie .....

Od roku 1919 začaly vznikat tzv. ....

Rozvoj podnikového vzdělávání velmi poznamenal systém .....

### ***Shrnutí ke kapitole 2.1:***

V roce 1970 byl ze strany UNESCO vyhlášen koncept celoživotního vzdělávání. Ten byl hned v roce 1972 konkretizován dokumentem Learning to be, který přináší řadu doporučení k realizaci celoživotního vzdělávání. Nadnárodní dokumenty se od té doby staly stálým doprovodem rozvoje vzdělávání dospělých. Významným, byl rok 1996, ve které vyšlo několik takovýchto dokumentů. Především tzv. Delorsova zpráva, dále materiál OECD Celoživotní učení pro všechny, Bílá kniha EU o vzdělávání, a hned následující rok materiály ze světové konference v Hamburku. Tyto snahy vyvrcholily v roce 2000 Memorandem Evropské komise k celoživotnímu učení.

Historie organizovaného vzdělávání dospělých v České republice datujeme pod počátku 19. století. V první polovině tohoto století to byly ojedinělé pokusy, vzniklé další vlnou osvobození člověka a jeho možností volby, od poloviny století bylo vzdělávání dospělých neseno na vlně národního obrození. V soupeření o vliv vzdělávací spolky zakládala církve i politické strany. Po první světové válce vznikají tzv. lidové školy, vzniká Dělnická akademie, Socialistická akademie a další. Technický pokrok, doprovázený zvyšováním produktivity si vynutil i organizování podnikového vzdělávání. Nepropracovanější byl systém Bařův. Po roce 1948 převládá v dalším vzdělávání komunistická indoktrinace, především ve vzdělávání občanském, ale je zanášena o do vzdělávání odborného. Organizace tohoto vzdělávání byla velmi dobrá, protože byla součástí centrálního plánování a centrálního rozhodování. Tato situace trvala až do roku 1989, kdy došlo ke společenské změně a vzdělávání dospělých se stalo součástí tržních sil – nabídky a poptávky. Vzhledem k tomu, že obě tyto složky byly v rovnováze, stát se o vzdělávání dospělých, v souladu s principem liberálního řízení, nestaral.

---

## **3. PŘEDMĚT A ZÁKLADNÍ OTÁZKY ANDRAGOGIKY JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNY**

---

### ***Cíl:***

*Po prostudování této kapitoly pochopíte smysl andragogiky a její poslání, porozumíte, proč se vyčlenila z pedagogiky jako zvláštní disciplína, uvědomíte si rozdíl mezi pedagogikou a andragogikou, uvědomíte si předmět jejího zkoumání i možnosti exaktního postihu zkoumaného předmětu..*

### ***Průvodce studiem:***

*Tato kapitola sice není rozsáhlá, ale významná pro pochopení smyslu andragogiky. Studujte ji pomalu, nic nebíhajte a vše se snažte pochopit – tudyž promyslet. Tak pěkně pomalu a s chutí.*

Z toho, co již známe, můžeme se pokusit o vymezení předmětu andragogiky. Ať už přistoupíme na jakýkoliv výklad, společné všem je výchova, vzdělávání a péče o člověka. Toto



základní vymezení, pak je možno interpretovat podle autorského pojmání obsahu andragogiky. Tak např. Šimek (viz literatura) vymezuje předmět integrální andragogiky jako

- aplikované vědy o mobilizaci lidského kapitálu (jako významné složky potenciálu společenského vývoje) v prostředí sociální změny;
- aplikované vědy o orientování člověka v kritických uzlech jeho životní dráhy či při problémovém průběhu jeho životní dráhy;
- animaci dospělého člověka (animaci chápe jako oduševňování, nikdy nekončící humanizaci člověka, přičemž animace může být jak intencionální - záměrné, tak i funkcionální - nezáměrné).

### 3.1 Andragogika v systému věd

---

Co je to vlastně věda? Vědu chápeme jako duchovní činnost, soustavu ověřených poznatků, systematicky soustřeďující teoretické poznávání určité výšece okolní skutečnosti.

V podstatě všechny vědy vznikly z filozofie, jak bylo zdůvodněno již v kapitole 2.1.1, a filozofie vznikla v období, kdy každodenní život ztrácel samozřejmost a normální plynutí a člověk se začal podívat a pochybovat o tom, že je mu všechno jasné. Nabýváním poznatků o obecném světě bylo nutno tyto nějak rozčlenit a systemizovat a začaly se diferencovat jednotlivé vědy. Tento trend se stejně jako možnosti poznávání v posledních desetiletích stále zrychluje a dochází stále k větší specializaci vědeckých teorií na straně jedné, ale na straně druhé lze pozorovat, že dochází ke sblížení vědních disciplín kolem předmětů. To, co bylo dříve předmětem jedné vědy, se dne rozčleňuje na různé úhly pohledu. "Člověkem" se dříve zabývala medicína a antropologie. Dnes se jím zabývají všechny reálné vědy. Po vzniku pedagogiky se tato zabývala výchovou a vzděláváním. Dnes se tímto problémem zabývá i andragogika, historie, psychologie, sociologie, etika sociální vědy, ale i kybernetika, teorie informací, personalistika, atd.

Vznikem a rozvojem věd byla nutná další systemizace – rozčlenit vědy podle jejich zaměření. Těchto klasifikací existuje několik – podle různých východisek.

#### **Pro naši potřebu může vyhovovat třeba tato (Anzenbacher,1985):**

- reálné vědy
  - přírodní vědy (fyzika, chemie, astronomie, teoretická medicína, biologie, atp.)
  - kulturní vědy - duchovní vědy (vědy historické, náboženské, jazykové, vědy o umění
  - společenské (sociální) a ekonomické vědy (antropologie, psychologie, sociologie, andragogika, politologie, atd.)
- formální vědy (matematika, formální logika, atp.)

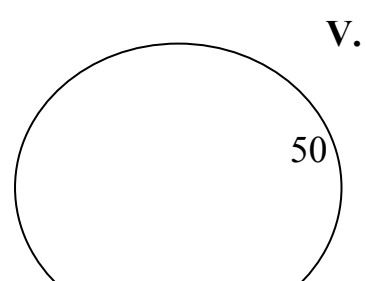
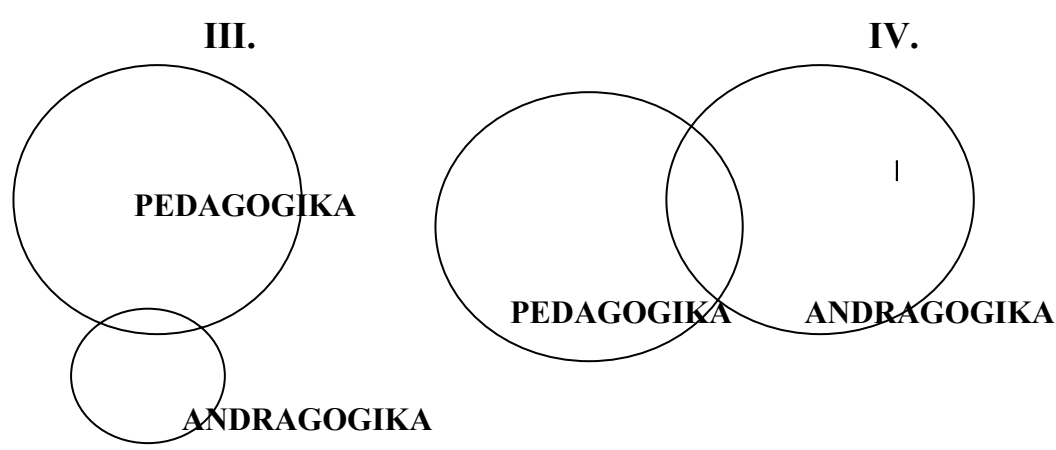
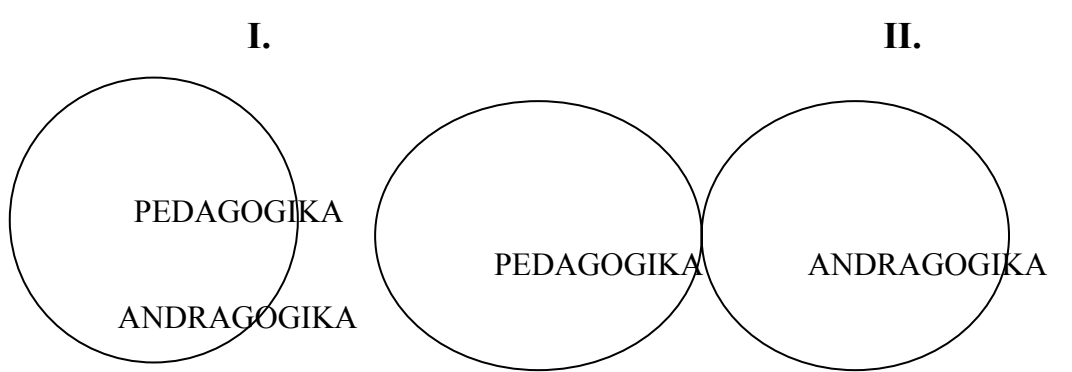
#### **3.1.1 Andragogika a pedagogika**

Při pokusu o začlenění andragogiky do systému věd je především nezbytné vymezit vztah andragogiky a pedagogiky. Rozdíl v obou pojmech se zdá jednoznačný, ale vzhledem k nejednotnému chápání předmětu andragogiky je nejasné i postavení obou uvedených disciplín ve vědním systému. Při chápání andragogiky jako vědy o výchově a vzdělávání dospělých je evidentní, že andragogika vychází v obecných principech z obecné pedagogiky. Ve většině zemí EU se pojem andragogika nepoužívá a pedagogika dospělých je součástí pedagogiky. Pojetí, dané

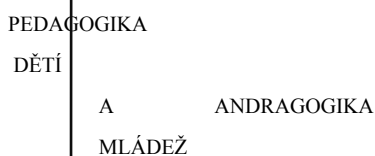
praxí, chápe zatím andragogiku jako vědu o vzdělávání dospělých, která je samostatnou součástí obecné pedagogiky.

**Přesto se názory na postavení obou disciplín různí - viz následující zobrazení. Obecně se hovoří o tom, že:**

- I. jde o vědy totožné
- II. jde o vědy nezávislé
- III. andragogika je součástí pedagogiky
- IV. jde o vědy navzájem se částečně prolínající
- V. základní vědou je pedagogika, která má dvě části : pedagogiku dětí a mládeže a andragogiku



## PEDAGOGIKA



Přikláníme se k tomu, že pravda je v prostoru mezi názory IV. a V. Vycházíme ze skutečnosti, že obecná pedagogika formuluje obecné metodologické základy, obecné zákonitosti výchovy a vzdělávání vč. integrování závěrů všech podstatných antropologických i společenských disciplín.

Andragogika jako věda o výchově a vzdělávání dospělých a péči o dospělé transformuje řadu pedagogických závěrů v jejich zvláštnosti působení na osobnost dospělého a pedagogika dospělých jako bezprostřední aplikace obecné pedagogiky v oblasti andragogiky.

Stejný závěr je možno konstatovat i v působení komplexních pedagogických disciplín na andragogiku - zde máme na mysli především následující vztahy

didaktika	androdidaktika
sociální pedagogika	sociální andragogika
srovnávací (komparativní) pedagogika	komparativní andragogika
dějiny pedagogiky	dějiny andragogiky

**Stejný vztah platí u disciplín, které se zabývají teorií podmínek výchovy a vzdělávání (disciplíny prakticko-normativní), jako jsou například:**

- ekonomika vzdělávání;
- organizace vzdělávání;
- vzdělávací právo;
- teorie vzdělávacích systémů (disciplína teoreticko-empirická).

Větší rozdíly jsou již patrné u dílčích pedagogických a andragogických disciplín, u kterých se již výrazněji projevuje specifika jejich zaměření na děti a mládež ev. na dospělé. **Zde máme na mysli disciplíny:**

- oborová pedagogika (dle typu a zaměření škol)
- metodika předmětu
- speciální (defektologická) pedagogika
- teorie výchovy
- pedagogická psychologie

- aplikovaná pedagogika (uplatnění pedagogiky v různých školských zařízeních)
- apod.

**V oblasti pedagogiky dětí a mládeže nejsou pochopitelně rozvíjeny disciplíny jako:**

- podnikové vzdělávání
- vzdělávání seniorů
- penologická výchova a vzdělávání (výchova a vzdělávání vězňů)
- teorie řízení vzdělávacích institucí
- apod.

Pokusme se definovat základní rozdíly, které odlišují pedagogiku a andragogiku.

*Rozdílnost v pojetí výchovné a vzdělávací péče pedagogiky a andragogiky:*

<b>pedagogika</b>	<b>andragogika</b>
zabývá se výukou	zabývá se pomocí při výuce
vzdělávání jako příprava na život	vzdělávání jako doprovodný jev života
výchova „shora“	výchova participativní
důraz na výchovu	důraz na péči
převládající univerzalita	individuální přístup
zaměření na vzdělávací normativy	zaměření na potřeby účastníka
věda technologická (utváření člověka)	věda praktická (péče o člověka)
vytváří osobnost	dotváří osobnost (udržuje, přetváří, zdokonaluje)
	pracuje s autonomní osobností
těžiště v intencílní výchově	těžiště ve výchově funkcionální
*Lyotardova určující soudnost (založená na obecně platných normách - hledání pravdy v obecných pravidlech)	Lyotardova reflektující soudnost (hledání pravidel, odpovídajících skutečné události - hledání ind. živ. moudrosti)
disciplinární moc (větší sklon k dogmatismu)	distance od státu
v Patočkově pojetí: pohyb „zakotvení“ **	v Patočkově pojetí : pohyb od „sebezbavení sebezprodloužením“ k „sebenalezení“
učení potenciálního (vše, co je ev. možno v životě potřebovat)	učení potřebného
hledání univerzálního designu vědění	univerzalita přístupů

základem je psychologie, psychoantropologie	základem je sociologie, socioantropologie
převládající totalitarismus	převládající liberalismus
neschopnost reagovat na nutnost celoživotního učení	koncept celoživotního učení je součástí předmětu vědy
rigorózní školský systém	variabilní institucionální systém
monopol na celospolečensky platné certifikáty	snaha o konkurování školskému diktátu
snaha o zavedení systému, pořádku, řádu	řešení konkrétních situačních problémů
kontrola chování	pomoc při řešení životních problémů

\* *Jean Francois Lyotard (1924), francouzský postmodernista.*

\*\* *Jan Patočka(1907-1977) český filozof, zabýval se fenomenologií a existencialismem*

*Základní životní pohyby - zakotvení (zájmem druhých si uvědomuji svoji odlišnost od věcí), sebezbavení sebezprodloužením (obstarávání věcí, práce; ostatní lidé jako předmět užitku, ne jako autentičtí lidé), sebenalezení (poznání dočasnosti své existence; zodpovědnosti za svůj život a v souladu s Fichtem: lidé kolem jsou výzvou ke svobodné vlastní činnosti).*

### 3.1.2 Vědy poznatkově výchozí a poznatkově formující

Pedagogika ani andragogika nemohou pochopitelně existovat izolovaně. Jejich stupeň poznání je dán nejen vlastním vývojem, ale zásadně ovlivňován rozvojem věd ostatních. Z hlediska jejich významu pro andragogiku (pedagogiku) je můžeme členit na

- vědy poznatkově výchozí
- vědy poznatkově formující

Poznatkově výchozí vědy jsou základem pro komplexní pojmání výchovně vzdělávacího procesu. Rozvíjejí individuálnost a cílenost andragogiky na konkrétního člověka, zajišťují jejich kontext sociální, bez kterého by nebyly schopny plnit základní socializační funkce, společenskohistorickou kontinuitu, zajišťují, aby byla průběžně respektována poznání biologická a psychologická, atd. Mezi tyto vědy patří:

- biologie - antropologie s hraniční vědou, která se jmenuje pedagogická (andragogická) antropologie);
- psychologie, kde jsou poznatkově výchozí zákonitosti duševního života ve vztahu k pedagogickým (andragogickým) možnostem především v dílčích disciplínách, jako jsou
  - ⇒ sociální psychologie
  - ⇒ pedopsychologie
  - ⇒ vývojová psychologie

- ⇒ psychologie osobnosti a především hraniční věda, kterou je
- ⇒ pedagogická (andragogická) psychologie, jejímž předmětem je zkoumání jaké psychické fenomény jsou vyvolávány fenomény pedagogickými a to u zcela konkrétního člověka, (libovolného věku, libovolné sociální skupiny), který se nachází v edukační situaci;

- sociologie, zkoumající člověka ve společnosti (homo sociologicus), zabývající se společenským podmíněním socializace a výchovy vůbec, zákonitostmi společenského vývoje. I zde existuje hraniční věda, která se nazývá sociologie výchovy;
- filozofie, zkoumající základní vztahy mezi člověkem a světem, člověkem a přírodou, ontologií (bytím), gnoseologií (poznáváním). Hraničními vědami zde jsou filozofie výchovy pedagogická axiologie (teorie hodnot, učení o jejich povaze, místě a vztazích - někdy považována i za součást etiky).
- etika (teorie morálky; filozofie mravnosti, nauka o původu a podstatě morálního vědomí a jednání).
- estetika (teorie působení krásna na člověka, lidská reflexe vztahu člověka ke světu, přírodě, lidským výtvorům).

\*

Poznatkově formující vědy\_\_ - jinými slovy -vědy, jejichž poznatky ovlivňují rozvoj pedagogiky (andragogiky), rozvoj jejích forem a metod, rozvoj vědeckého zkoumání, metodologie. Z klasickým věd sem jistě patří matematika, statistika, logika, apod. Z moderní vědy pak především:

- kybernetika - základy položil Norbert Wiener v roce 1948 knihou „Kybernetika, neboli řízení a sdělování v živých organismech a strojích“, tedy v organizovaných systémech. Hledá obecné strukturní zákonitosti řízení a regulace. Studuje možnosti zobecnění přírodních samoregulačních systémů a soustav. Cílem je nalezení takových systémů řízení, které povedou přímo a jednoznačně k cíli. Z kybernetiky vycházela i teorie počítačové techniky. Hraniční vědou je pedagogická kybernetika.

### **Kybernetika se skládá z těchto disciplín:**

- teorie systémů
- teorie řízení a regulování
- teorie informací
- teorie algoritmů
- teorie her
- Předmětem zkoumání kybernetiky je organizovaný systém, jeho obecné formy, funkce a principy. Kybernetika studuje organizovaný systém ze tří vzájemně se prolínajících hledisek: systému (struktura prvků a vazeb mezi nimi), jeho funkce (jak systém funguje a jaký je smysl jeho existence), informace (komunikace systému s jinými systémy a svým okolím). Požadavkům organizovaného systému odpovídá i vzdělávací proces, může být proto zkoumán systémově, z hledisek obecné teorie řízení.
- teorie systémů - Otcem teorie systémů je vídeňský profesor, později žijící v Kanadě - Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), který po 2. světové válce založil společnost pro rozvíjení obecné teorie systémů. Dnes jeho teorie pronikla do většiny věd a pojem systém má internacionální charakter. Proto také existuje veliké množství definic systému. Původní autorova definice zněla: Systém je agregací podobných nebo alespoň vzájemně souvisejících jevů, věcí, procesů a souborů pravidel pro jednání.

- Častěji používanou definicí je: systém je určitým způsobem uspořádaná množina prvků, navzájem mezi sebou spojených a tvořících určitou ucelenou jednotu. Teorie systémů se tedy zabývá jevem jako ucelenou jednotou prvků, zkoumá jejich chování, vazbu mezi nimi, vazby mezi systémy, hledá zákonitosti chování systémů ve vztahu k sobě samých, ve vztahu k jiným systémům, ve vztahu k okolí systému.
- teorie informace se zabývá zákonitostmi sběru, přenosu, ukládání a uchovávání informací;
- teorie algoritmů je teorií, která se vyčlenila z moderní matematiky a kybernetiky. Zabývá se zákonitostmi posloupnosti konečného počtu kroků, vedoucích k obecnému řešení daného typu úloh; řeší tedy vše, co má zákonitou opakovatelnost ;příkladem mohou být vzorečky v matematice;
- teorie her a rozhodování zkoumá konfliktní situace při střetu zájmů jednotlivců nebo skupin, hledá optimální způsob jednání, zkoumá i chování za podmínek nejistoty (náhody);
- teorie organizace a řízení se zabývá zákonitostmi organizace, organizování a řízení; hledáním nejoptimálnějších způsobů řízení a koordinace činností, hledáním cest, vedoucích k maximální efektivitě, cest jak dosáhnout maximálního cíle s minimálními náklady, optimalizace řídicích činností;
- teorie komunikace zkoumá vzájemnost sdělování a dorozumívání. Z pedagogického (andragogického) hlediska je důležitá teorie sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi, Formuluje základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí - mezi činností, interakcí a společenskými vztahy; v pedagogice (andragogice) se zabývá např. interakcí učitel-posluchač, apod.
- synergetika se zabývá součinností systémů, spolupůsobení prvků a subsystémů, zesilování jejich účinnosti vzájemnou interakcí. Základní tezí je skutečnost, že systém vyvolá větší účinn než součet účinnů jeho prvků (subsystémů).

\*

Andragogika jako vědní disciplína tedy přejímá poznatky a obohacuje své metody zkoumání celou řadou vědních disciplín. Tento proces, běžný dnes ostatně u většiny věd, nikterak nedává opodstatnění k pochybnostem o samostatnosti andragogiky jako vědní disciplíny. Tuto její samostatnost podtrhuje především skutečnost, že

- člověkem v procesu učení se zabývá celá řada věd, ale pouze andragogika pojímá tento problém v plné šíři;
- vědy, především poznatkově formující, nazírají vzdělávání a člověka ve vzdělávacím procesu z různých úhlů. Andragogika se zabývá vzdělávacím procesem komplexně, rozvíjí jeho cíle, obsahy, metody, standardy i hodnotící procesy;
- andragogika jako jediná věda je schopna řešit systémově celou řadu praktických otázek i návodů, týkajících se výchovy a vzdělávání dospělých a péče o ně.

### ***Pojmy k zapamatování:***

formální vědy	klasifikace věd	systemizace
sociální změna	animace	reálné vědy
pedagogika	socioantropologie	penologie
pedagogika dospělých	psychoantropologie	androdidaktika
didaktika	vědy poznatkově	liberalismus

androdidaktika	formující	určující soudnost
sociální pedagogika	teorie systémů	reflektující soudnost
sociální andragogika	teorie informace	zakotvení
srovnávací pedagogika	teorie algoritmů	sebenalezení
srovnávací andragogika	systém	etika
teorie komunikace	podnikové vzdělávání	estetika
axiologie	dílčí pedagogické disciplíny	teorie her a rozhodování
kybernetika	totalitarismus	teorie organizace a řízení
axiom	synergetika	hypotéza
metodologie	exaktní	exkludované skupiny
empirické stadium	metodologie	kauzální stadium
empiricko kvantitativní metody	deskriptivní stadium	metody kvalitativně interpretativní
deduktivně axiomatické metody	induktivní metoda	teorém
teoretická analýza	axiom	teorie
	heuristika	experiment
	dedukce	
	interview	

### ***Jména k zapamatování:***

Jean Francois Lyotard

Jan Patočka

Norbert Wiener

Ludwig von Bartalanffy

Dilthey

Elton Mayo

### ***Kontrolní otázky:***

#### **3.1.a) Odpovězte.**

Jaké je místo andragogiky v systemizaci věd?

#### **3.1.b) Charakterizujte**

v obecné poloze vztah mezi pedagogikou a andragogikou.

### ***Shrnutí ke kapitole 3.1:***

Začlenit andragogiku do systému věd znamená nejen ji do tohoto systému začlenit – to by nebylo složité. Složitější je vymezit v tomto systému její místo. Především mezi vědami, které jsou jí neblíže a ze které jí nejvíce ovlivňují. Její hranice s psychologií, sociologií, sociální psychologií a především její vztah k pedagogice. Vzhledem k tomu že andragogika je vědou mladou, je stále hodně názorů i na její vztah k pedagogice – názory na totožnost věd i názory na protikladnost těchto disciplín., Jakou všeho, je pravda kdesi uprostřed.



Andragogika ve svém rozvoji čerpá, stejně jako ostatní společenské vědy z řady věd ostatních, které jsme si pojmenovali jako vědy poznatkově výchozí, to jsou ty, ze kterých se čerpá bezprostředně a vědy poznatkově formující, vědy víceméně moderní, jejichž poznatky ovlivňují především rozvoj forem a metod andragogiky.

## 3.2 Historie pojmu andragogika

---

Svoji historii má i samotný pojem andragogika, který poprvé použil německý vysokoškolský učitel Alexander Kapp v roce 1833 ve svém spise "Platónovo učení o výchově" kde se pokusil o rozbor vzdělávací teorie řeckého filozofa Platóna. Pokusil se definovat nauku o vzdělávání dospělých jako disciplínu odlišnou od pedagogiky, i když zatím jen názvem – o hlubší rozbor se nepokoušel.

Pár let po té německý filozof a pedagog Johann Friedrich Herbart (1776-1841) používání pojmu striktně odmítl s tím, že předmětem výchovy musí být děti, jinak by vznikla "všeobecná nedospělost". *Výchova ...přestává platit, když vychovávaný jedinec uvažuje rozumně sám pro sebe, a sice v takové souvislosti, že jeho myšlenky nepřicházejí a nezaniknou jako nestálé nápady, nýbrž potvrzují a udržují se.* Jakýkoliv výchovný zásah je zásahem do autonomie a integrity osobnosti a může ji jen narušit. Zdokonalování dospělé osobnosti se může dít jen cestou sebevýchovy a sebezdokonalování. A tak pojem zůstal, díky Herbartově autoritě, na mnoho desítek let v zapomenutí.

V roce 1921 německý pedagog Eugen Rosenstock-Huessy z Akademie práce, instituce německého dělnického hnutí, vytáhl ve Frankfurtu pojem na světlo při zpracování výroční zprávy Akademie. Zdůvodnil i jeho používání. Zdůvodnil, že není možné jednoznačně aplikovat poznatky pedagogiky na výchovu a vzdělávání dospělých, zdůvodnil, že sebelepší pedagog není ještě andragogem, zabýval se i adekvátností metod pro vzdělávání dospělých. Pod pojem andragogika zahrnoval všechny školské formy vzdělávání dospělých. Jeho myšlenky nebyly veřejností akceptovány.

V dalších letech pojem užíván nebyl, přestože se teorie vzdělávání dospělých rozvíjet nepřestávala. Předmětem zájmu byl především didaktický základ výchovně-vzdělávací činnosti s dospělými. Celý komplex otázek, zahrnující gnoseologickou podstatu výchovně-vzdělávacího

procesu, obsah, metody, principy, aj. Prosazovala se myšlenka svobodného (všeobecného, neformálního) vzdělávání dospělých, které má své kořeny v německém hnutí, známém jako „Freie Volksbildung“. Nejznámějšími představiteli tohoto hnutí byli kromě Eugena Rosenstocka - Paul Natorp, Wilhelm Flitner, Eduard Weizsch a další. Základem tohoto hnutí bylo vzdělávání bez konkrétního politického a náboženského zabarvení, bez podléhání lobistickým zájmům.

Z meziválečného období stojí jistě za zmínku práce amerického filozofa, psychologa a sociologa Johna Deweye (1859-1952) a především význam jeho dřívějšího stěžejního díla *Demokracie a výchova* (Praha, 1932). Byl empirik a pragmatik. Další vzdělávání bylo pro něho obohacování již získaných vědomostí a zkušeností praxí, v rozšiřování zkušeností viděl i základní princip výchovný: *Každá činnost, ať sebe specifičtější, je ovšem ve svých rozvětvených vztazích všeobecná, neboť se bez omezení rozbíhá v jiné věci...Opravdu všeobecný cíl rozšiřuje rozhled; pobízí brát v úvahu stále více důsledků a vztahů. To znamená širší a pružnější pozorování prostředků. Praxí člověk obohacuje svoji osobnost: Čím více sil vespolek na sebe působících např. sedlák bere v úvahu, tím rozmanitější budou jeho přímé zdroje sil. Uvidí více možností, více východisek a více cest, po kterých by dospěl tam, kam dospět chce.*

**Empirie** - zkušenost.

**Empirismus** - filozofický názor, že zdrojem poznání může být pouze zkušenost

**Pragmatismus** - filozofický názor, pojímající pravdu jako praktickou hodnotu; prakticismus, věcnost, užitečnost, efektivnost při řešení problému.

**Practicismus** - myšlenkový směr, pojímající praxi jako základní kritérium pravdy.

Dále je nutno jmenovat i E.L. Thorndika (1874-1949), který se kromě jiného zabýval i docilitou (vzdělavatelností) ve vztahu k věku a jako první experimentálně prokázal schopnost dospělých učit se i ve vysokém věku. K pozdějšímu formování andragogiky přispěl i Angličan R. Livingstone tvrzením, že není ani tak důležité, aby škola dala člověku co největší penzum znalostí, ale aby jej především naučila schopnosti se učit a získat k učení vztah. Tento jeho poznatek přetrvává až do současnosti a stal se základem při vypracovávání teorie celoživotního učení, teorie učení pro všechny, teorie učící se společnosti, atp.. Za všechny další je možno ještě pro úplnost jmenovat např. E. Sprangera, W. Flitnera, P. Bartha.

K pokusům definovat teorii vzdělávání dospělých jako andragogiku (jako samostatnou vědní disciplínu) a položit její teoretické základy bylo nutno počkat až do konce čtyřicátých let, kdy holandský profesor Ten Have odlišil andragogiku, resp andragogii, jež považoval za sociálně technologické praktické disciplíny „*sloužící praktikům k dosažení cíle. Jelikož existují různá pole andragogické praxe – sociální práce, vzdělávání dospělých, personální management, organizace komunitního života – je nutno koncipovat i různé andragogické teorie s rozdílným normativním zázemím.*““ od andralogie jako syntetické, teoretické sociálněvědní disciplíny, zahrnující teorii sociální práce a metodologické zdůvodnění praktické činnosti s dospělými.

V souvislosti s nutností rozvoje vzdělávání dospělých po 2. světové válce vznikla i potřeba rozvoje vědy o tomto vzdělávání. Byl znovuobjeven i sám pojem andragogika.

V roce 1951 Švýcar Heinrich Hanselmann napsal spis "Andragogy - Nature, Possibilities and Boundaries of Adult Education" (Skutečnost-povaha, možnosti a hranice vzdělávání dospělých), kde kromě jiného popisuje andragogiku jako samostatnou vědu. Přichází s koncepcí pozitivního formování člověka, které má tři složky: péči (biologické formování), vedení, výchova (formování charakteru) a vzdělávání (formování ducha).

V roce 1957 Němec Franz Pöggeler vydal knihu "Introduction to Andragogy: Basic Issues in Adult Education" (Úvod do andragogiky : základní obsah vzdělávání dospělých), již s pojetím andragogiky jako specifické vědy o vzdělávání dospělých. Pochybuje o možnostech výchovy,

kteřou považuje za ukončenou po skončení biologičké zralosti. výchově). V roce 1959 vydává Chorvat Mihajlo Ogrizovic "Problemi andragogije". Do dějin andragogiky úspěšně vstupují i další Jugoslávci: N. Bogdanovič, B. Samolovčev a D. Savičević.

Padesátá léta lze charakterizovat rozvojem vědy o vzdělávání dospělých, podpořené řadou výzkumů, včetně masové profesionalizace celé oblasti VD. Debaty o tom, zda vzdělávání dospělých, jako oblast sociální praxe vůbec teoretické (vědecké) zdůvodnění potřebuje byly nahrazeny diskusemi o jejím zaměření. Andragogika jako věda se etablovala od šedesátých let na řadě univerzit (především v bývalé Jugoslávii, v Německu, Francii, Švédsku, Dánsku i jinde), ale i ve výzkumných ústavech a tím byla zodpovězena i otázka potřeby andragogiky jako vědy. Nastalo období empirických výzkumů a teoretického rozvoje .

Od šedesátých let začala získávat i podporu světových institucí, jako bylo UNESCO, Rada Evropy, OECD, atp., které její rozvoj podpořily celou řadou významných dokumentů.

Problematika vědní disciplíny vzdělávání dospělých je znovu nastolena v sedmdesátých letech. Dle Beneše (2001) ukazuje např. K. Rubenson na **tři základní přístupy**:

- věda o vzdělávání dospělých musí nalézt vlastní koncept, až potom může začít spolupráci s ostatními vědami;
- vzdělávání dospělých má již z důvodu praktického zaměření interdisciplinární charakter, počáteční převaze vlivu psychologie roste vliv i jiných sociálních věd;
- věda o vzdělávání dospělých vzniká na základě principů a zobecnění zkušeností z praxe a současnou reformulací výsledků jiných věd.

V sedmdesátých letech rozvinul koncepci andragogiky M. Knowles, který své zdůvodnění čerpal především z rozdílnosti andragogiky a pedagogiky.

Andragogika jako samostatná věda si teprve hledá místo v systému věd a ve světě není jednotný názor na předmět a cíle andragogiky. Existuje řada koncepcí - od jejího totálního samostatného vyčlenění až po ztotožnění s pedagogikou, bez respektování jakýchkoliv odlišností. Pojem je užíván v Polsku, v zemích bývalé Jugoslávie, zčásti se vžívá v Holandsku, Německu a USA, pochopitelně u nás a na Slovensku.

### ***Pojmy zapamatování:***

všeobecná nedospělost	empirie	empirismus
pragmatismus	practicismus	andragogie
andralogie		

### ***Jména k zapamatování:***

Alexander Kapp	Johann	Friedrich	Eugen	Rosenstock
John Dewey	Herbart		Huessy	
Heinrich Hanselmann	E.L. Thornik		R. Livingstone	
Ten Have	Franz Pöggeler		Mihajlo Ogrizovic	
	K. Rubenson		M. Knowles	

### ***Kontrolní otázky:***

### 3.2.a) Doplňte.

Pojem andragogika poprvé použil .....  
v roce..... Pojem andragogika poprvé zdůvodnil .....

v roce..... K pokusům definovat andragogiku bylo nutno počkat až do  
konce ..... let, kdy Holand'an .....definoval andragogiku ve dvou  
polohách jako ..... a ..... O andragogice jako moderní  
samostatné vědě se hovoří ve spisech Švýcara ..... a v tom samém  
desetiletí ve spisech Němce .....Proto těchto pět jmen je  
pro andragogiku velmi významných.

### ***Shrnutí ke kapitole 3.2:***

Když se pan Kapp v roce 1833 zamýšlel nad tím, že máme-li v pedagogice slovo paidos-chlapec, měli bychom mít ve vzdělávání dospělých, které se tehdy začalo pomalu rozvíjet, název obdobný, netušil, že tím odstartuje, i když se stoletým zpožděním, novou vědeckou disciplinu. Klasický pedagog Herbart ovšem trval ortodoxně na tom, že dospělí jsou dospělí tím, že jsou „hotoví“ a tak se muselo počkat až do dvacátých let na pana Rosenstocka, který se znovu pokusil zdůvodnit, že vzdělávání dospělých je disciplína, která si zaslouží zkoumání. A andragogika se začala tvořit. K jejímu utváření přispěla řada teoretiků; o ucelené modely se pokusili až v padesátých letech minulého století pánové Hanselmann a Pöggeler. Za zmínku stojí i spolupráce Franze Pöggelera s pražskou katedrou andragogiky. Přestože si andragogika teprve vytváří místo v klasifikaci věd, je již dnes ucelenou vědeckou disciplínou, která si našla místo nejen na mnoha univerzitách na celém světě, ale její potřebnost zdůrazňuje nejvíce její praktická využitelnost.

## **3.3 Rozvoj andragogiky v České republice**

---

Rozvoj andragogiky u nás byl poznamenán především činností a rozvojem andragogických kateder na Filozofických fakultách Karlovy univerzity v Praze a Palackého univerzity v Olomouci..

K zavedení pojmu andragogika v České republice došlo až po listopadu 1989 na katedře vzdělávání dospělých v Olomouci, konkrétně zásluhou doc. Vladimíra Jochmana, z ryze pragmatických důvodů. Šlo o to odlišit tzv. výchovu a vzdělávání dospělých (VVD), která normalizačním obdobím, ale nakonec i celou érou padesátých a šedesátých let neprošla bez šrámů služebnosti režimu.

### **3.3.1 Integrovaná andragogika**

Významným přínosem pro formování české andragogiky je koncepce integrované andragogiky. Koncepci integrované andragogiky rozpracoval doc. Vladimír Jochmann z katedry sociologie a andragogiky FF UP, který pojímá andragogiku jako všestrannou péči o člověka. Vyjadřuje nový

obsah andragogiky, její integraci s personálními činnostmi a se sociální pedagogikou i kulturologií. Předmětem andragogiky sou všechny faktory, kteréž jsou součástí procesu výchova: všechny záměrné i nezáměrné faktory výchovného procesu, sám výchovný proces i prostředí, ve kterém probíhá. Jochmann (in Andragogika, 1994) říká: *Zdůraznit chci především některé momenty, které mají klíčový význam pro výchovu vůbec, a pro výchovu dospělých zvláště: zdůraznění společenského charakteru výchovy, zdůraznění vlivu prostředí a nepřímé výchovy, zdůraznění výchovy jako celoživotního procesu, zdůraznění péče, jako jedné ze základních (ne-li vůbec základní) složek výchovy, zdůraznění kultury jako jedné ze základních oblastí výchovy, zdůraznění výchovy v užším smyslu, ale i to v daleko širším pojetí, než je běžné pro dospělé.*

**Andragogika v tomto pojetí není jen vědou o vzdělávání dospělých, ale dle Jochmanna do ní patří:**

- široká oblast vzdělávání dospělých - školské, podnikové, mimoškolské;
- ještě širší oblast edukace - politická a občanská výchova, podniková výchova, kulturní výchova, propagace a reklama, prevence a výchovná práce v oblasti sociálně patologických jevů a penologie (věda o výkonu a účincích trestu), zdravotní osvěta a lékařská andragogika, vojenská výchova, tělesná výchova, aj.;
- stejně široká oblast péče - kulturní a kulturně výchovná práce, podniková péče o lidi (personalistika nebo lépe personální management), sociální péče a sociální práce, sociální péče o nemocné, gerontologie (interdisciplinární vědní obor, zabývající se problémy stáří), poradenství různého druhu, volný čas, zábava, rekreace, seberealizace;
- funkcionální působení - masové komunikační prostředky, působení prostředí, sociální ekologie, bydlení, atd.

### 3.3.2 Andragogika a teorie vzdělávání dospělých

Pochytit podstatu, formulovat předmět zkoumání a vědní obsah andragogiky a především andragogiky v její integrální podobě, je často řešeno používáním celé řady konstruktů (vědecky nepodložených, hypotetických tvrzení), necháme se často unášet pragmatismem a při hledání odpovědi se dopouštíme řady metodických chyb:

- existující jevy společenské reality (zkušenostní skutečnosti) se často považují za teoretická (vědecká, ideologická) tvrzení; věda popisuje empirickou realitu, dává věcem pojmy, hledá souvislosti mezi jevy, event. zprostředkovaně mezi pojmy; ale existující součásti vzdělávací reality (jako např.: politika vzdělávání dospělých, vzdělávací koncepce, konstrukt celoživotního učení) nemohou být považovány za vědecká tvrzení;

#### **Empirické otázky:**

Kolik dospělých se vzdělává? Odpovídá nabídka vzdělávacích příležitostí poptávce? Kdo financuje vzdělávání dospělých? Existuje regionální vyrovnanost ve vzdělávací nabídce? Kolik vynakládají podniky na vzdělávání z ceny práce? Jaká je efektivnost rekvalifikačního vzdělávání? Kolik fakult se zabývá vzděláváním seniorů? atp.

#### **Andragogické otázky:**

Co je vzdělávání? Jaké jsou funkce vzdělávání dospělých? Jaká je vzdělatelnost dospělých? Jaká je rozdílnost mezi vnímáním pedagogických informací u dětí a dospělých? Jaký je smysl vzdělávání dospělých v antropogenezi? Jsou současné vzdělávací metody adekvátní současné potřebě? Jaké je místo vzdělávání v procesu

socializace? atp.

- řada pojmových nejasností je vnášena do trojúhelníku: andragogika, integrální andragogika, vzdělávání dospělých tím, že jsou zaměňovány, ztotožňovány nebo je špatně vnímán předěl v jejich odlišnosti (viz dále);
- ve snaze legitimizovat andragogiku jsou vynalézány různé pomocné pojmy, jako např.: psychagogika, sociogika nebo sociogogika, antropogogika, atp.;
- často je hledáno řešení v aplikacích psychologických a především sociologických;

Uvedená pojmová nedůslednost se projevuje především ve ztotožňování pojmů andragogika a vzdělávání dospělých. Jsou to skutečně synonymní pojmy, jak mnozí tvrdí? Pokud ano, pak se musíme vypořádat na příklad s těmito otázkami:

Bude politika vzdělávání dospělých nebo politika andragogiky?

Je koncepce vzdělávání dospělých koncepcí andragogiky?

Instituce vzdělávání dospělých jsou andragogické instituce?

Organizace a řízení vzdělávání dospělých je organizace a řízení andragogiky?

Ekonomika vzdělávání dospělých je ekonomikou andragogiky?

Historii andragogiky ztotožníme s historií vzdělávání dospělých?

etc.

Problémem je tedy nalézt, kde jsou rozdílová kritéria mezi pojmy andragogika a vzdělávání dospělých. Pokud se to podaří, můžeme hovořit o legitimizaci andragogiky jako vědy i přesně definovat její místo v systému věd.

Zastánci postmodernistických názorů tvrdí, že „společenskou vědu je možno budovat jedině diskurzem a následnou metanarací“.

**Diskurz** – rozmluva, rozprava; descartovské vyvozování poznání z „prvních příčin“ (principů), na kterých ostatní věci závisí.

**Narace** – vyprávění; epický obraz dění, podaný v příčinných, časových a prostorových souvislostech

Diskurz probíhá již od začátku 90. let, kdy se stala andragogika vysokoškolským studijním programem. Stále se ale ovšem otálí se zobecněním tohoto diskurzu a s narativním popisem předmětu andragogiky. Zatím, v dosavadních pokusech o legitimizaci andragogiky, se zcela volně zachází s pojmy, a navíc se zaměřuje existující zkušenostní (empirická) skutečnost, projevující se v jevech a procesech s její narativní interpretací, projevující se v poznacích téměř vědeckých, v teoriích a ideologiích.

**Věda** - systematický souhrn poznatků (teorií), které mají vzájemnou souvislost.

**Ideologie** -o systematický souhrn názorů, významů, konstruktů a výroků (idejí).

**Teorie** - jazykově formulovaný, logicky vybudovaný poznatkový systém.

S respektováním výše uvedeného lze zkonstruovat následující přehled

(viz přehled *Legitimizace andragogika jako vědy – na následující stránce*).

společenská realita (jev)	převládající antropogen. sociogenetický proces	význam procesů pro aktivizaci osobnostních kompetencí	poznatkově výchozí vědní disciplín	teoretická vědní disciplína procesu	integrující sociálně antropologická disciplína	aplikovaná (normativní) andragogická disciplína
*	**	***				
výchova, vedení a vzdělávání dospělých	↓ socializace enkulturace personalizace profesionalizace učení, vzdělávání, sebevzdělávání	↓ vznik a celoživotní utváření osobnosti	filozofie psychologie sociologie pedagogika kulturologie antropologie	andragogika	integrální andragogika jako koncepte vedení a integrální péče v sociogenetickém a antropogenetickém	teorie VD
personální práce	↑ uspok. potřeb obstarávání	reprodukce osobnosti		personalistika	procesu( v tvorbě,	personální andragogika
sociální činnosti	pomoc pečování	↑ udržování osobnosti		sociální práce	udržování, rozvoji,	sociální andragogika
kulturní práce	humanizace, udržování kulturní kompetence	kultivace osobnosti		kulturologie	reprodukcí a kultivací osobnosti).	kulturní andragogika

\* výšeč společenské reality (empirické skutečnosti), týkající se oblastí, forem, metod, procesů a institucí, realizujících pomoc člověku při aktivizaci a mobilizaci osobnostních kompetencí

\*\* převládající procesy při realizaci vybraných jevů empirické skutečnosti

\*\*\* pozitivní formování člověka, podněcování jeho rozvoje

Pozn.: V používání pojmů se zde odlišujeme od Hanselmannova pojetí, který člení pozitivní formování člověka do tří procesů:

- 1) *péče (biologické formování)*
- 2) *vedení (formování charakteru)*
- 3) *vzdělávání (formování ducha)*

*Toto členění se zdá nevyrovnané a zjednodušující.*

V historickém pohledu je andragogika věda nejen mladá, ale i o věda, která se neustále tvoří a dotváří. Celá tato situace je dána „obratem k člověku“ jako zdroji hodnot. Dokumentují to nejen vědy společenské, ale i vědy ekonomické, dokumentuje to celá oblast organizace a řízení.

Uvedené schéma přináší celou řadu problémů. Prvním problémem je schematické znázornění samo o sobě, které je vždy zjednodušující, protože nelze schematicky postihnout všechny existující vztahy a vazby mezi jevy a systémovými prvky.

V této koncepci je vedle andragogiky ještě vymezena i teorie vzdělávání dospělých jako aplikovaná (normativní) disciplína. Toto vymezení nejen ponechává andragogice její vědní charakter, ale navíc se pojmenovává i oblast realizační, která se běžně provádí, ale jejíž vědní zařazení je sporné. Navíc mohou oba pojmy žít v symbióze, neztotožněny a s vlastním obsahem, umožňujícím definovat řadu jevů na nich závislých.

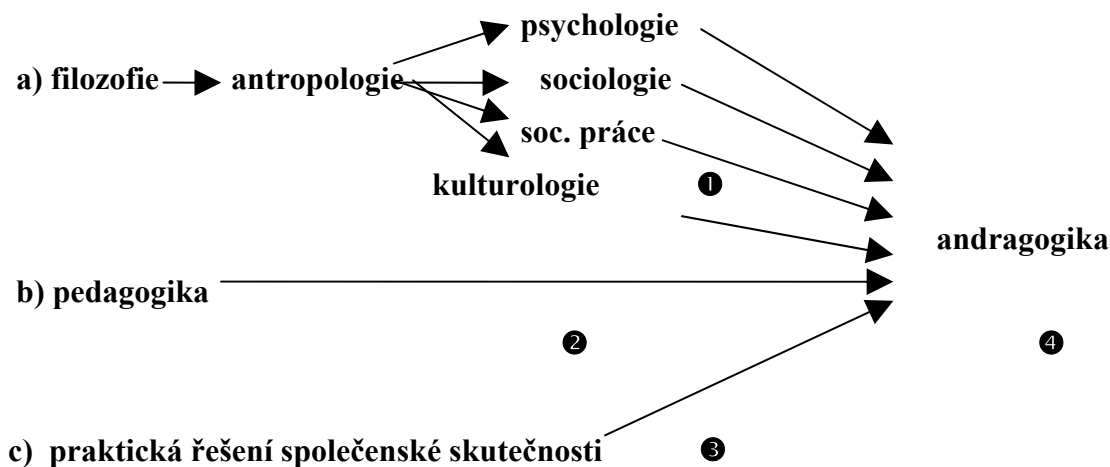
#### **Další poznámky k uvedenému schématu:**

- Schéma vychází ze skutečnosti, že pojem integrální andragogika, nereprezentuje konkrétní vědu ale určitou koncepci, celkové pojetí andragogiky, její zaměření, její východiska, šíří jejího záběru. Zde je dlužno poznamenat že problém „šíře záběru“ není zdaleka upřesněn a bude problémem ještě delší dobu. Problémem zůstává, že pomáhání člověku a péče o něho je předmětem všeho možného: ekonomiky, politiky, kultury, zdravotnictví, ekologie, sociální práce, trhu práce, vzdělávání, etc. i věd o nich, vč. teorií a ideologií. Vymezení konkrétní šíře záběru andragogiky v rámci jednotlivých věd a teorií proto bývá sporné.
- Personální práce má trochu výjimečné postavení, protože nereprezentuje zcela jednoznačně společenský jev, bezprostředně ovlivňující základní antropogenetický a sociogenetický proces. V personální práci se tyto jevy spíše promítají (viz šipky ve druhém sloupci schématu).
- Pokud chceme hovořit o andragogice jako pozitivně formativním procesu, potom do aplikovaných disciplín můžeme zahrnout jen to, co je andragogické. Ne tedy personalistiku, ale jen tu část z ní, která je „pozitivně formativní“, tedy personální andragogiku. Stejně tak je tomu u sociální práce a kulturologie.

V charakteristice andragogiky jako vědní disciplíny je záměrně vynecháno vymezení „empirická“. Jde zde o pleonasmus, protože každá společenská věda musí nutně být empirická, protože každé vědění vzniká zkušeností. Je zde myšlena empirie jako zkušenost v aristotelovském pojetí, tedy i zkušenost zprostředkovaná - jako paměť zaregistrovaný a uchovávaný vjem téže věci. Pokud by společenská věda nerefletovala skutečnost, dostal by se její předmět zákonitě mimo společensky reálné jevy. Zatímni občasné rozpaky nad jejím vznikem lze formulovat následovně:



## UTVÁŘENÍ ANDRAGOGIKY PROLÍNÁNÍM TŘÍ CEST



- ❶ *vědy poznatkově výchozí* - stálá inspirační cesta, především pro andragogiku jako vědu teoretickou, jako sociálně antropologickou disciplínu
- ❷ od společného základu k determinaci odlišením
- ❸ exaktní koncepce vědy na základě existující praxe; stále aktuální, především pro andragogiku jako aplikovanou disciplínu prakticko-normativní
- ❹ paradigma andragogiky je dále závislé i na vědách *poznatkově formujících* - inspirativních - (kybernetika, teorie informace, teorie algoritmů, teorie vědecké organizace a řízení, teorie komunikace, teorie systémů, synergetika, politologie, apod.).

\*

K bodu ❶ - andragogika, začleněná do systému věd je prvkem tohoto systému. Je-li systém charakterizován svými prvky a vazbami mezi nimi, nutně vykazuje své vazby k ostatním vědám i andragogika. Tyto vazby k ostatním vědám jsou dvojího druhu:

- vědy, ze kterých andragogika bezprostředně čerpá a jejichž nové poznatky jí bezprostředně ovlivňují - vědy poznatkově výchozí
- vědy, které se významně podílí na obecném vědním paradigmatu, tedy i na úrovni andragogického poznání - vědy poznatkově formující - (viz bod ❹)

K bodu ❷ - Dokumentování „determinace odlišením: není pochyb o společném základu pedagogiky a andragogiky, ani o tom, že andragogické pojetí výchovy a vzdělávání dospělých převzalo a přizpůsobilo řadu pedagogických pojmů, informací, východisek a vědeckých závěrů. Proto jsme celkem logicky ještě nedávno hovořili o andragogice i jako o pedagogice dospělých. Dnešní snaha o legitimizaci andragogiky jako samostatné vědní disciplíny musí tento fakt nezbytně reflektovat; ale chceme-li se odlišit od disciplíny, ze které andragogika vzešla, musíme formulovat postuláty, které andragogiku odlišují. O tomto problému pojednává kap. 3.1.1.

K bodu ❸ - Reflektování praxe je pro každou společenskou vědu v té či oné míře nezbytností, nechce-li se dostat do izolace klášterní scholastiky nebo se stát „vědeckou“ ideologií. Řešením praktických problémů prostřednictvím své prakticko-

normativní součástí (teorie vzdělávání dospělých) je tak andragogika průběžně konfrontována s praktickými problémy a podílí se na jejich řešení.

***Posláním andragogiky jako vědní disciplíny je, jak již bylo konstatováno, dopracovat se hlubšího, objektivního, verifikovaného poznání antropogenetických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů, pozitivně formujících (animujících) osobnostní kompetence dospělého člověka. V tom je i její předmět.***

K základním motivům, které hovoří pro částečné osamostatnění teorii vzdělávání dospělých jako samostatné aplikované andragogické disciplíny je nejen větší schůdnost pojmová a nejen poslání vědy jako takové, ale i přístup k vytváření vědy. Andragogika jako každá společenská teoretická věda je vytvářena spekulativně, její popis a výklad empirické skutečnosti vychází z existujících vědeckých poznatků, především filozoficko-antropologických, které jsou jakoby na andragogiku „posazeny shora“ a v rámci nich se hledá smysl a podstata vědy i předmětu jejího zkoumání. Z hlediska uvedeného se nabízí následující sumarizace problematiky:

### **ANDRAGOGIKA jako věda empiricko – teoretická (vědní disciplína procesu):**

\*

- předmětem je popis a výklad zcela konkrétní části zkušenostní skutečnosti
- je teorií určité části zkušenostního (empirického) světa, zahrnující vzdělávání dospělých, sociální činnosti, kulturní práci vč. jejich promítnutí v personálních činnostech (personální andragogice)
- podaný popis a výklad jsou ověřitelné
- je systémovou disciplínou procesu; má své základní pojmy, kategorie, principy, metody
- má svůj vlastní kategoriální a metodologický aparát (tč. rozpracován)
- reflektuje vývoj vědního oboru v kontextu obecného vědního paradigmatu
- je otevřeným dynamickým systémem
- rozvíjí se sama ze sebe (vnitřní rozvoj vědy samé), produkuje vědecké poznatky
- zkoumá vzdělávání a dospělého ve vzájemné interakci
- zkoumá výchovu a vzdělávání dospělého ve funkcionální poloze
- zkoumá teorii VD jako součást společenské skutečnosti

\*

- iniciuje integrální andragogické pojetí v ostatních antropogenetických a sociogenetických disciplínách, jako jsou, sociální práce, kulturologie (kulturní práce i personalistika

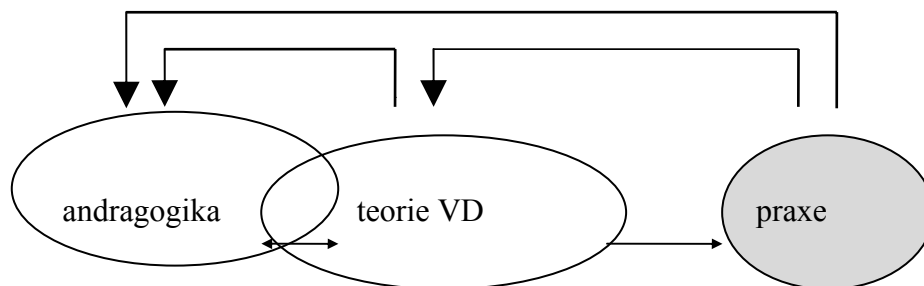
\*

- v rámci andragogiky jako vědy empiricko - teoretické by se měly rozvíjet především tyto andragogické disciplíny: androdidaktika, metodologie andragogického výzkumu, dějiny andragogiky (andragogického myšlení), srovnávací andragogika, speciální andragogika, andragogická psychologie, andragogická informatika, andragogická komunikace, andragogika práce, andragogika volného času, ev. i andragogická *antropologie, kybernetická andragogika, andragogická futurologie, andragogika práce, andragogika volného času*, apod.

Skutečnost, že andragogika musí reflektovat praxi jsme si již zdůvodnili. Ale toto reflektování praxe má z hlediska vědy své hranice a omezení. Nemůžeme od společenské vědy chtít, aby nám formulovala konkrétní návody pro konkrétní činnost, aby nám formulovala politiku, způsob

fungování, navrhovala organizaci, financování, praktické řízení, atp. Problém je v tom, že toto všechno společenská praxe potřebuje. Potřebuje, aby vědecký popis skutečnosti, jevů, procesů a vazeb mezi nimi byl aplikován na praxi prostřednictvím užitečných poznatků a návodů. K tomu si andragogika musí vytvořit aplikovanou disciplínu, ve které může andragogika vystupovat jako prakticko-normativní (i technologická), exaktní teorie vzdělávání dospělých.

Teorie vzdělávání dospělých nejen přesně vystihuje toto poslání pojmově, ale vystihuje i obsah této teorie, nebo lépe: těchto teorií, které ponechávají „vědu vědě“ a zabývají se prostředím a systémem, ve kterém probíhá antropogenetický a sociogenetický proces, tedy výchova, vzdělávání a péče o člověka.



Teorie vzdělávání působí jako teorie praktických aplikací andragogických poznatků. Pokud se pokusíme o sumarizaci poznatků o této části andragogiky, vyjde nám následující přehled:

### **ANDRAGOGIKA jako věda prakticko – normativní, technologická (teorie vzdělávání dospělých)**

\*

- teorie praxe, vč. konfrontace s praxí
- snaha o praktické návody
- společenská praxe jako zdroj problémů vyžaduje řešení a zobecnění
- studium andragogiky, chápáné jako v praxi působící vědění
- zkoumání zákonitostí výchovy, vzdělávání, výuky a sebevzdělávání dospělých v intencionálních formách (antropo a sociogenetických procesů)
- zkoumá VD jako systém v jeho struktuře i dynamice
- zabývá se systémotvornou činností a rozvojem jednotlivých druhů VD
- zkoumá cíle VD při utváření osobnosti (osobnostních kompetencí)
- zkoumá VD ve společenském prostředí a v konfrontaci s ním
- zkoumá vzdělávání dospělého v poloze
- zkoumá sebevzdělávání a jeho stimulaci a formy
- zkoumá VVD, vedení a péči v jejich intencionální podobě
- analyzuje prostředky, formy a metody výchovy, VD, vedení a péče

- dodává podklady pro koncepční činnost, ev. ji formuluje
  - řeší vztah sociálních partnerů k (a ve) VD
  - je výchozí teorií pro formulování politiky státu v oblasti VD
  - organizace vzdělávacích služeb v institucích vzdělávání dospělých
- \*
- vzájemná inspirace s ostatními prakticko-normativními aplikovanými andragogickými disciplínami, jako jsou personální andragogika, sociální andragogika, kulturní andragogika
- \*
- v rámci andragogiky jako prakticko-normativní vědy lze očekávat především rozvoj následujících disciplín, sloužících k rozvoji systému VD: technologie výchovy a vzdělávání dospělých, organizace a řízení VD, organizace a řízení vzdělávacích institucí, ekonomika VD, vzdělávací právo, strategie a politika VD, teorie vzdělávacích systémů, dějiny VD, apod.

**Teorie vzdělávání dospělých (ostatně stejně jako jiné teorie z oblasti společenských věd) členíme do tří fází:**

- fáze projekční - poznávání a formulace zákonitostí;
- fáze explanační - formulování normativů pro společenskou práci
- fáze realizační – realizace zákonitostí ve společenské praxi.

Teorie vzdělávání dospělých zůstává na vědecké pozici andragogiky nejen ve své explanační fázi, ale již ve své fázi projekční a především pak ve fázi realizační již zdaleka nejde jen o realizaci zákonitostí, ale každá realizační fáze je ovlivněna mnoha vlivy dalšími - politickými, ekonomickými, legislativními a především tržními, které mohou být vůči zákonitostem vědeckým zcela bezohledné.

To je hlavní důvod uvažování o svébytnosti teorie vzdělávání dospělých v rámci andragogiky. Popisuje totiž autoregulační systém, který se vyvíjí víceméně autokineticky (samovývojem) a jehož propojení s vědeckými poznatky je zprostředkované.

**Teorie vzdělávání dospělých řeší na příklad následující témata:**

- Vzdělávání jako nástroj řešení společenských problémů
- Vzdělávací soustava v ČR jako předpoklad rozvoje dalšího vzdělávání
- Vzdělávání dospělých jako součást vzdělávací soustavy
- Analýza současného vývoje v českém regionu
- Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení
- Vzdělávání dospělých jako systém
- VD a stát (společnost)
- Vzdělávací strategie, cíle a koncepce.
- Vzdělávání a společnost
- Vzdělávání a trh práce (politika zaměstnanosti)
- Funkce státu a nevládních organizací v dalším vzdělávání
- Funkce a úloha subjektů, působících ve VD

- Systémové mechanismy ve VD (financování, kvalita, informační a poradenský systém, výzkum a vývoj)
- Právo na vzdělání a právo ve vzdělávání dospělých
- Politika vzdělávání dospělých.
- Evropská dimenze ve vzdělávání dospělých
- Struktura a činnost institucí VD
- Existence institucí VD v tržním prostředí
- Podnikání v dalším vzdělávání
- Management vzdělávacích zařízení
- Formy a metody řízení dalšího vzdělávání
- Systém akreditace institucí VD
- Způsoby a systémy certifikace, standardizace, evaluace
- Závislost podnikového vzdělávání na personální strategii
- Efektivnost systémů podnikového vzdělávání
- Řízení vzdělávacího procesu (management učení se)
- Analýza vzdělávacích potřeb
- Vytváření kvalifikačních standardů
- Standardizace kvalifikačních požadavků
- Standardizace vzdělávacích programů
- Postavení a řízení specifických oblastí VD
- Vzdělávání dospělých ve školském systému
- Studium různých forem učení na dálku
- Rekvalifikační vzdělávání
- Organizace vzdělávání seniorů
- Občanská sdružení ve vzdělávání dospělých
- atp.

Andragogika v tomto pojetí je vědou „dvojjedinou“. Nemůže se uzavřít do svých vnitřních problémů ani nemůže být zcela poplatná praxi. Je to stálý boj - snaha o to, aby systém vzdělávání dospělých respektoval poznatky vědy alespoň v míře nejnutnější. I toto je otázka jednostranně praxeologická, protože věda praxi respektovat musí, ale praxi vzdělávání dospělých více než věda ovlivňuje trh, ekonomika a politika.

Nabízí se nejjednodušší řešení: výchova, vzdělávání a vedení dospělých jako společenské jevy a empirické procesy; a andragogika jako věda o těchto jevech a procesech. Toto řešení je akceptovatelné, nicméně neřeší legitimizaci andragogiky jako vědy. Stále nám zůstává nedořešený základní problém: popis a výklad společenského jevu jako poslání vědy a prakticko-normativní poslání jako nutnost a společenská potřeba.

Toto tvrzení vynikne při následující inventarizaci. Tentokrát charakteristických rysů andragogiky jako vědy a andragogiky jako vědy aplikované do teorie vzdělávání dospělých. Nejde o to andragogiku rozdělovat na dvě vědy. Jedná o jednu vědu, která má jednotný předmět, který v podstatě vznikl tematickou redukcí - vyčleněním určité části ze systémového kontextu, která v

jednotě abstrahuje určitou výšeč společenské reality, ze které si vytváří model pro zkoumání (předmět vědy).

## CHARAKTERISTICKÉ RYSY ANDRAGOGIKY JAKO VĚDY

TEORETICKÉ	PRAKTICKO-NORMATIVNÍ
téma (předmět) - omezeno na konkrétní výšeč empirické (zkušenostní) skutečnosti	
* tematická redukce (vytržení z celkového kontextu skutečnosti)	
pracuje vědeckými metodami	
** metodická abstrakce (vytváření modelu pro použití metody)	
výsledkem je výklad a popis	výsledkem je teorie, projekt nebo praktický návod
exaktní postup s cílem získání souboru ověřených poznatků	exaktní postup s cílem získat realizovatelné poznatky
kritériem pravdy je exaktní ověření	kritériem pravdy je fungování (životaschopnost)
praxe je východiskem vědy	věda a praxe jsou východiskem teorie
předmětem je popis konkrétní empirické (zkušenostní) skutečnosti	předmětem je teorie, projekt nebo návod, jako praktické ověření teoretických poznatků
empirické se vysvětluje jiným empirickým	empirické může být interpretováno i teorií nebo ideologií
výsledkem je výklad a popis	výsledkem je teorie nebo projekt
nebezpečí subjektivně formulovaných hypotéz	nebezpečí ideologicky (i politicky) pragmatické poplatnosti
nemůže určit vlastní cíl	v realizační fázi je konkrétní cíl nezbytností
je systém. uspořádanou soustavou teorií	je teorií (teoriemi)
pojmoslovný aparát je víceméně abstraktní	pojmoslovný aparát je pragmatický
převládajícími typy metod jsou : metoda deduktivně axiomatická a metoda induktivní ***	převládajícími metodami jsou: pozorování, zevšeobecnování osvědčených výsledků, porovnávání (komparace), přejímání zkušeností a výsledků, průzkum, experiment, statistická šetření, apod.

\***Tematická redukce** – Reálné vědy (přírodní vědy, kulturní, sociální a ekonomické vědy) zkoumají reálný svět (podávají jeho výklad a popis) redukovane – jejich předmět je omezen na určitý záběr, zatímco jiných hledisek si nevšímají.

\*\* **Metodická abstrakce** – své téma postihují tak, jak to připouští používaná metoda. Abstrahuje se od toho, co metoda nepostihne.

Obdobný problém s praktickým zaměřením andragogiky není jen v teoriích výchovy a vzdělávání dospělých. Obdobný problém je i v ostatních disciplínách, které integrální andragogika pojímá jako andragogické. Tedy v personalistice, personální práci i kulturní a sociální práci. Andragogika si nemůže dovolit tyto vědy subsumovat, ale na druhé straně se andragogika může v rámci těchto věd úspěšně prosazovat. Ale jen v tom, co je andragogické.

Životnost andragogiky je nejen v jejím praktickém využívání, nejen v tom, že sama praxe dala této vědě vznik, ale i skutečnost, že andragogika se vyučuje na celé řadě vysokých škol. Od doby, kdy v Evropě vznikaly první andragogické katedry v Záhřebu, Bělehradu, Praze, Olomouci, v Budapešti, Debrecínu, Prešově a Bratislavě již uplynula celá desetiletí. Dnes již existují katedry andragogiky ve všech světadílech. V zájmu o absolventy andragogiky v celé řadě odvětví a oborů je její budoucnost.

### 3.3.3 Andragogické vysoké školství

Realizace vysokoškolského studia lidovýchovy - zahrnující samozřejmě vzdělávání dospělých - vychází ze zákona č. 130/1945 Sb. a n., který byl vydán 26. října 1945 ve formě dekretu prezidenta republiky dne 26.10.1945. V té době bylo ve světě málo zemí, které by měly obdobnou zákonnou normu. Osmý paragraf uvedeného zákona ustanovuje zřízení univerzitní stolice - tady katedry lidové výchovy. Ta byla zřízena při nově zřízené (dekret prezidenta republiky 132/45 Sb.) pedagogické fakultě UK od počátku studijního roku 1947/48. Na základě bodu d) citovaného osmého paragrafu měl ministr školství a osvěty za úkol zřídit státní ústav výzkumný a technický pro osvětovou péči. Obor lidové výchovy byl zrušen na PF UK v roce 1949. V dnešní době je toto školství reprezentováno především katedrou sociologie a andragogiky filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, katedrou andragogiky a personálního řízení filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Vysokou školou Jana Amose Komenského v Praze.

Pražská katedra - její vznik byl dán výše změněným zákonem. Byla původně založena při pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a to s působností od začátku studijního roku 1947/48. Vedoucím katedry byl jmenován Dr. Tomáš Trnka, který byl jmenován 1.1.1948 univerzitním profesorem pro tento obor. Bohužel převratné události v únoru 1948 přervaly slibný vývoj tohoto oboru, na kterém přednášeli tehdejší přední učitelé a profesori UK. Zhruba po pěti letech byla katedra zrušena - někteří posluchači dosáhli výjimečně doktorátu během roku 1952. Zavedením osvětové specializace na katedře pedagogiky filozofické fakulty UK dochází v průběhu roku 1955/56 k jistému obnovení možnosti studovat doprovodně obor osvěty, který je později od studijního roku 1959/60 včleněn do Institutu osvěty a novinářství (ION) - nové, samostatné fakulty UK, kde je zřízena samostatná katedra pro obor osvěty. V průběhu šedesátých let dochází k řadě změn v podobě studia osvěty - později výchovy a vzdělávání dospělých. Zmíněná ION se přeměňuje na FON (fakulta osvěty a novinářství UK) - na níž je na základě rozhodnutí tehdejšího rezortního ministerstva zřízena katedra s názvem - katedra výchovy a vzdělávání dospělých. Po roce 1968 zaniká FON a její obory přecházejí na filozofickou fakultu a obor novinářství na nově zřízenou samostatnou fakultu žurnalistiky UK.

V rámci filozofické fakulty (FFUK) se obor výchovy a vzdělávání dospělých (VVD) stabilizoval a bylo v něm možno získat po obhájení disertační práce titul PhDr. a později i titul kandidáta věd (CSc.). Po roce 1989 se změnil obsah i název katedry. Katedra změnila své zaměření a název na katedru vzdělávání dospělých a sociální práce a po vyčlenění sociální práce v samostatnou katedru na dnešní název - katedra andragogiky a personálního řízení (KAPŘ). Po roce 1989 převzal vedení katedry prof. PhDr. Milan Nakonečný, v roce 1998 doc. dr. Milan Beneš.

Katedra zajišťuje denní magisterské studium, doktorské studium a distanční bakalářské studium.

Olomoucká katedra zahájila svoji činnost v rámci katedry pedagogiky FF UP. Od roku 1969/70 bylo otevřeno studium (denní i dálkové) pedagogiky dospělých v kombinaci se sociologií ve dvou větvích (podniková pedagogika a sociální pedagogika), popř. v kombinaci s uměnovědnými obory (literatura - divadlo - film, hudba, výtvarné umění). Po několika letech se muselo přizpůsobit celostátnímu studijnímu plánu VVD (výchova a vzdělávání dospělých). Od 1.11.1979 byla zřízena samostatná katedra výchovy a vzdělávání dospělých. Do té doby zajišťovala tento obor katedra pedagogiky. Prvním vedoucím katedry byl doc. PhDr. František Rosypal. První vysokoškolské učební texty - Bočková, V.: Úvod do teorie vzdělávání dospělých, 1983 - Klega, V.: Výchova a vzdělávání dospělých, 1983. Od roku 1990 vedl katedru pod názvem katedra sociologie a andragogiky doc. PhDr. Vladimír Jochmann, kterého v roce 1994 vystřídal ve vedení katedry doc. PhDr. Dušan Šimek.

Katedra zabezpečuje bakalářské, magisterské a doktorské studium andragogiky ve čtyřech profilacích: vzdělávání dospělých, personální management, sociální práce, kulturologie a kulturní práce; většinou v kombinaci se sociologií.

*(Informace o katedrách veřejných škol byly zpracovány ve spolupráci s doc. K. Škodou).*

**Vysoká škola Jana Amose Komenského (VŠJAK)** byla zřízena vydáním státního souhlasu se zřízením vysoké školy, který vydal ministr školství mládeže a tělovýchovy v červnu 2001. VŠJAK má akreditovaný studijní obor vzdělávání dospělých. Sídlo VŠJAK je na Malé Straně v Praze. Prvním rektorem VŠJAK se stal doc. PhDr. Luboš Chaloupka, CSc.

Pedagogika dospělých se na Slovensku učila na vysokých školách v Prešově a v Bratislavě již od roku 1960. Po roce 1990 se vyprofilovaly na obou školách andragogické katedry. Katedra andragogiky Filosofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (pod vedením doc. PhDr. Viery Prusákové) a Katedra vzdelavania dospělých a sociálnej práce Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove (pod vedením doc. PhDr. Anny Tokárové).

### **Pojmy zapamatování:**

integrální andragogika	penologie	gerontologie
diskurz	konstrukt	metanarace
narace	ideologie	teorie
legitimizace	enkulturace	formativní proces
sociogenetický proces	antropogenetický proces	vědy poznatkově
paradigma	synergetika	výchozí
kybernetika	determinace odlišením	vědy poznatkově
teorie algoritmů	kategoriální aparát vědy	formující
androdidaktika	projekční fáze	reflektování praxe
tématická redukce	metodická abstrakce	metodologický aparát
osvěta	FFUP	vědy
		explanační fáze
		lidovýchova
		FFUK

### **Jména k zapamatování:**

Vladimír Jochmann	Tomáš Trnka	Milan Nakonečný
Milan Nakonečný	František Rosypal	Vilém Klega
Věra Bočková	Dušan Šimek	Luboš Chaloupka



***Kontrolní otázky:*****3.3.a) Snažte se formulovat.**

Prostudujte si výše uvedené „Pojmy k zapamatování“ tak, že se pokusíte bod po bodu formulovat jejich obsah.

**3.3.b) K zamyšlení.**

V textu hovoříme o procesech antropogenetických, sociogenetických; Jochmann hovoří spíše o jevech antropoforních a socioformních. Zamyslete se nad významem pojmů! Je v nich vůbec nějaký rozdíl?

***Shrnutí ke kapitole 3.3:***

Významným přínosem pro formování české andragogiky je koncepce integrální andragogiky, kterou počátkem devadesátých let minulého století rozpracoval doc. Vladimír Jochmann, který pojímá andragogiku jako všestrannou péči o člověka. Andragogika v tomto pojetí není jen vědou o vzdělávání dospělých, ale patří do ní široká oblast vzdělávání dospělých - školské, podnikové, mimoškolské; ještě širší oblast edukace - politická a občanská výchova, podniková výchova, kulturní výchova, propagace, atp. a stejně široká oblast péče - kulturní a kulturně výchovná práce, podniková péče o lidi, sociální práce, gerontologie, poradenství různého druhu, volný čas, ale i funkcionální působení - masové komunikační prostředky, působení prostředí, atd.

Zatím je stále problémem (a nejen terminologickým) nalézt, kde jsou rozdílová kritéria mezi pojmy andragogika a vzdělávání dospělých. Pokud se to podaří, můžeme hovořit o legitimizaci andragogiky jako vědy i přesně definovat její místo v systému věd.

Návrh řešení přináší koncepce, kde vedle andragogiky je ještě vymezena i teorie vzdělávání dospělých jako aplikovaná (normativní) disciplína. Toto vymezení nejen ponechává andragogice její vědní charakter, ale navíc se pojmenovává i oblast realizační, která se běžně provádí, ale jejíž vědní zařazení je sporné. Navíc mohou oba pojmy žít v symbióze, neztotožněny a s vlastním obsahem, umožňujícím definovat řadu jevů na nich závislých.

Posláním andragogiky jako vědní disciplíny potom je, dopracovat se hlubšího, objektivního, verifikovaného poznání antropogenetických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů, pozitivně formujících (animujících) osobnostní kompetence dospělého člověka.

Životnost andragogiky je nejen v jejím praktickém využívání, nejen v tom, že sama praxe dala této vědě vznik, ale i skutečnost, že andragogika se vyučuje na celé řadě vysokých škol.

---

## **4. TVORBA ANDRAGOGICKÝCH POZNATKŮ**

---

***Cíl:***

Po prostudování této kapitoly si ujasníte postavení andragogiky jako vědy. Zjistíte, že stejně, jako každá jiná společenská věda i andragogika se rozvíjí získáváním poznatků nejen z věd poznatkově výchozích a poznatkově formujících, že jejím teoretickým zázemím není jen pedagogika, ale že má svůj vlastní aparát, pomocí kterého získává poznatky ke svému vlastnímu rozvoji i ke své aplikaci a legitimizaci ve společenském i vědním prostředí.

### **Průvodce studiem:**

V textu této kapitoly jsou nejen některé nové pojmy, ale i zásady vědeckého výzkumu vůbec. Pečlivým studiem získáte nejen přehled o druzích andragogického výzkumu či andragogických výzkumných metodách, ale i o výzkumu a metodách jako takových, což Vám může usnadnit chápání podstaty rozvoje i v jiných disciplínách. i v jiných

## **4.1. Andragogický výzkum**

*Andragogiku jsme si zařadili do systému společenských (sociálních) věd. V rámci tohoto začlenění je vědou samostatnou. Má svůj předmět, který se snaží poznávat a své metody, pomocí kterých předmět zkoumá. Povaha metod vždy odpovídá charakteru vědy a předmětu zkoumání – v našem případě zkoumání vzdělávacích a výchovných možností dospělých, zkoumání všech faktorů výchovného a vzdělávacího procesu, zkoumání vzdělávacích procesů samotných i prostředí, ve kterých probíhají, včetně možnosti přístupů k těmto jevům z hlediska jejich poznatelnosti.*

Každá věda se vyvíjí postupně, používáním vlastní metodologie při výzkumu a poznávání specifických částí svého předmětu. Každým výzkumem se rozšiřuje paradigma vědy (jeho zpřesňování, aplikace do širších rozměrů, odstraňování rozporů, které v paradigmatu zbývají). Posunout paradigma vědy mohou jen vyvolení a je vždy spojeno s určitým rizikem neznámého. Proto se často tito „narušitelé paradigmatu“ dostávali do rozporu se zavedeným řádem a skončili na hranici. Určit paradigma andragogiky není jednoduché, protože se jedná o vědu mladou i proto, že sociální jevy jsou rychle proměnné a mnohé nejsou dostupné pozorování a je tudíž obtížné je analyzovat. K tomu přistupuje skutečnost, že všechny sociální jevy jsou vzájemně propojeny a tudíž i hranice mezi sociálními vědami nejsou často jednoznačně zřetelné.

**Metodologie** – Aplikovaná věda o metodách vědecké práce v určitém vědním oboru. Jejím předmětem jsou pracovní postupy, soubor používaných metod a technik, aplikovaných při řešení konkrétních vědeckých problémů nebo pracovních úkolů.

**Paradigma** - (řec.: příklad) Komplex idejí, názorů a koncepcí určujících v určité historické etapě volbu vědecké problematiky i způsob a návaznost jejího řešení. K paradigmátům konkrétní vědy patří i přijaté příklady vědecké praxe, zahrnující zákony, teorii, aplikace a instrumentaci.

*Andragogický výzkum slouží andragogické teorii k sumarizaci poznatků a údajů o vzdělávací a výchovné realitě; dává podklady pro výroky, hypotézy a formulaci problémů. Realitu systematicky popisuje, analyzuje a objasňuje. Andragogická věda směřuje ke zdokonalování andragogické teorie i k rozvoji vlastní metodologie (zdokonalování vlastní výzkumné činnosti).*

**Andragogický výzkum, v souladu se svým předmětem zkoumání, se zaměřuje na tyto otázky:**

- andragogika v systému věd
- andragogika a andragogická praxe

- funkce andragogiky v ostatních antropogenetických vědách
- funkce vzdělávání dospělých v systému celoživotního učení
- andragogika a podniková pedagogika
- společenská podmíněnost dalšího vzdělávání
- institucionální základna a organizační formy vzdělávání dospělých
- docilita dospělých a optimalizace učení a učení se
- atp.

***Současné těžiště andragogického výzkumu je soustředěno především na tyto problémy:***

1. *orientace na zaměstnatelnost;*
2. *orientace na občanskou aktivitu;*
3. *orientace na sociálně exkludované skupiny;*
4. *orientace na dostupnost vzdělávání;*
5. *orientace na nové formy a metody ve vzdělávání;*
6. *orientace na pomoc, péči a poradenství.*

Přestože se zdá toto zaměření jednoznačné a praktické, skrývá mnohá úskalí. Především v tom, že každý ze zkoumaných jevů (jako ostatně každý sociální jev vůbec) má celou řadu proměnných. Vezměme si např. problém zmiňované zaměstnatelnosti – tu ovlivňuje jistě vzdělání, praxe, pracovní zkušenost, zdravotní stav, věk, některé klíčové kompetence, ale i konkrétní stav na trhu práce v regionu, atd., atd. I když si vymežíme ty podstatné jevy, ovlivňující zaměstnatelnosti, bude složité jednoznačně analyzovat jejich dopad na zkoumaný jev, vzhledem k jejich mnohoznačnosti. Vezměme si třeba „stav na trhu práce v regionu“ – je ovlivněn tradicí, vývojem, stavem na trhu, nabídkou, poptávkou, politickými vlivy, legislativními vlivy, stavem národního hospodářství, atd. Tyto proměnné se dále větví. Např. „stav národního hospodářství“ – opět sehraává roli vývoj, tradice, politika, schopnosti těch, kdo rozhodují, situace na světových trzích, atd. Vzájemná propojenost všech jevů umožňuje na straně jedné používat výsledků jiných vědních disciplin pro objasnění zkoumaného jevu, ale na straně druhé problém při vymezení podstatných jevů, zásadně ovlivňujících zkoumanou výseč reality, problémy při výběru metod a velkou interpretační zkušenost výzkumníka. Kdybychom si předsevzali že objasníme úplně vše, co ovlivňuje zaměstnatelnost, museli bychom do tohoto výčtu zahrnout i takové věci jako je třeba obezita, zkoumání prvního dojmu, zkoumání kulturního vzorce rodiny, komunikační šumy, vztah k druhému pohlaví, ale i třeba barvu očí a další stovky proměnných. Je tedy téměř nemožné popsat sociální jev beze zbytku. V tom není jen omezení andragogiky, ale i všech ostatních sociálních věd. Musíme se smířit se skutečností, že v andragogice ( i v sociálních vědách vůbec) nikdy nebudeme pracovat s úplně popsaným přirozeným systémem; pracujeme s redukováným popisem reality, musíme tedy volit takový metodologický přístup, který by v optimální míře redukoval zkreslení. V podstatě redukuje počet pozorovaných proměnných, počet analyzovaných vztahů mezi nimi, redukuje časové kontinuum na popis určitého časového bodu, nehledě již na tematickou redukci (popsanou ve 3. kapitole), kdy se zaměřujeme na určité hledisko, zatímco jiná hlediska zůstávají nepovšimnuta. Nutnost těchto redukcí je nutno pojímat jako objektivní, nesouvisející se současným stavem poznání.

***„Výzkum se v andragogice se zaměřuje (dle Beneš, 1997):***

- 1) Na výzkum praxe za účelem jejího zlepšení, čili na kontrolovanou inovaci. Tento výzkum je převážně zaměřen na každodenní praxi výuky a učení se ve vzdělávání dospělých.

- 2) Na vývoj nových didaktických a metodických, informačních, administrativních a jiných strategií ve vzdělávání dospělých.
- 3) Na rozvoj teorie vzdělávání dospělých v celé její šíři.“

Každá věda v procesu svého vývoje prochází několika stadii, které se postupně naplňují neustálým poznatkovým zkvalitňováním, ke kterému dochází v průběhu výzkumu. Uvádí se tři stadia (Vaněk, 1964):

- 1) Empirické stadium, ve kterém s hromadí zkušenosti (individuální i kolektivní).
- 2) Deskriptivní stadium, které zahrnuje kritický popis získaných zkušeností, jejich hodnocení, srovnávání a systematické pořádání. Stav mezi jevy je pouze popisován.
- 3) Kauzální stadium (stadium vysvětlující) zahrnuje skutečné poznání jevu tehdy, když rozumíme příčinné souvislosti a determinovanosti příslušného dění.

Lze diskutovat o tom, zda těmito vývojovými stadii věda skutečně prochází. Bylo by jistě složité z tohoto pohledu vědy zařítovat. Nicméně lze souhlasit s tím, že těmito stadii prochází každé poznání, každý vnitřní posun v rozvoji vědy.

## 4.2. Metody andragogického výzkumu

---

Slovník *Výchova a vzdelavanie dospelých* (SPN, Bratislava 2000) charakterizuje metody výzkumu vzdělávání dospělých jako „způsoby, postupy, objevování podstaty pedagogických a andragogických jevů a procesů ve výchově a vzdělávání dospělých, zkoumání zákonitostí těchto procesů s cílem poskytovat vědecky fundované návody a podněty pro teorii, metodologii a praxi výchovy a vzdělávání dospělých.“

Vědecká metoda je tedy způsob, jakým lze dosáhnout cíle. Přičemž cílem je vědecké poznání určité další výšeře společenské reality. Vědecká metoda je tedy motivována úsilím o objektivní dosažení nových poznatků přesnými pravidly, logickým a systematickým postupem, cílevědomou soustředěností na předmět zkoumání. Každá věda má svůj metodologický aparát. Nicméně ve vědecké praxi jsou užívány nejen specifické metody, ale i metody, které mají obecnou povahu.

„V zásadě se dají metody andragogických výzkumů dělit do dvou skupin, které odpovídají dělení metod v ostatních vědách o člověku a společnosti: na kvantitativní/empirické a na kvalitativní. V rámci kvantitativních metod sledování sociálních fenoménů má své specifické místo i statistika.

*K andragogickým výzkumům se řadí také historické, komparativní a prognostické studie, které mají částečně vlastní metody práce. “(Beneš,1997).*

*Rozvoj vědy je zajišťován metodami, které jsou pro vědu adekvátní. Rozvoj vědy je i postupem v poznávání příslušné výšeře reality, která je předmětem vědy. Základní členění metod andragogického výzkumu:*

- metody empiricko-quantitativní
- metody kvalitativně-interpretativní

*Metoda empiricko-quantitativní má těžiště v (indukci) induktivním procesu (části je také nazývána metodou induktivní. Je založena na pozorování empirických jevů. Získané poznatky jsou zevšeobecnovány a shrnuty do hypotéz (které ze zastávají funkci teorémů), kterými jsou pozorované jevy vysvětlovány. Následně se hledají souvislosti mezi hypotézami a vytvářejí se hypotézy vyššího*

typu - kterými jsou teorie. Problém je v tom, že tato mechanika u společenských věd a tím i u andragogiky neprobíhá tak jednoznačně, protože empirický výzkum sám o sobě může pouze potvrzovat event. zpochybňovat hodnotová rozhodnutí.

Metoda sama o sobě má v andragogice svá omezení, protože vychází z představy, že sociální skutečnost se dá klasifikovat, měřit a pozorovat obdobně jako předměty věd přírodních. Vychází z představy, že chování člověka v průběhu experimentu se dá extrapolovat. Z představy, že lidé se v rámci průzkumu chovají stejně, jako v běžné praxi a z toho dedukuje, že se budou i v budoucnu chovat jako v období výzkumu. Tento poznatek vyvrátil již Elton Mayo ve svých hawthornských experimentech.

**hawthornské experimenty** Ve Western Electric Company výzkumníci pod vedením Eltona Mayo sledovali v letech 1927-1935 factory, které ovlivňují produktivitu práce, a to zejména fyzikální podmínky – hluk, osvětlení, vlhkost. Zjistilo se, že při zvýšení intenzity světla vzrostla výkonnost dělnic, avšak při opětovném snížení intenzity světla se výkonnost nesnížila. Nárůst výkonnosti se projevil i v kontrolní skupině, kde světelné podmínky měněny nebyly. Když bylo skupině dělnic umožněno převzít část odpovědnosti za organizaci práce, došlo rovněž ke zvýšení výkonu. Stejný efekt měl nárůst mezd. V kontrolní skupině, kde tato opatření zavedena nebyla, se produktivita zvedla rovněž! Vysvětlení zvýšeného výkonu spočívalo v hrdosti na svou skupinu a v pocitu sounáležitosti k pracovní skupině, která v podniku nabyta výzkumem na důležitosti, dostalo se jí zvláštní péče ze strany vedení podniku. Zlepšení výkonu v důsledku zařazení do výzkumného projektu se dodnes nazývá hawthornským efektem.

#### **Úplnou klasifikaci zkreslení podává Disman:**

- *efekt morčete: zkreslení, vzniklé tím, že zkoumané osoby jsou si vědomy toho, že jsou zkoumány;*
- *výběr role: zkoumaná osoba, která si je vědoma, že je zkoumána, nebude reagovat přirozeně, ale tak, aby se jevila v co nejlepším světle;*
- *měření jako zdroj změny: výzkumný proces může vyvolat ve zkoumaných osobách postoje, které předtím neexistovaly;*
- *stereotyp ve volbě odpovědi: volba alternativních odpovědí je ovlivněna jinými faktory, než míněním respondenta.*

**Metoda kvalitativně-interpretativní** pracuje na principu obecné deduktivně axiomatické metody. Základem kvalitativně-interpretativní metody se stal hermeneutický názor (Dilthey (1831-1911)), že duchovní (společenské) vědy nemohou pracovat stejnými metodami jako vědy přírodní. Základem poznávání v přírodních vědách je zkušenost (empirie), v duchovních vědách jde o spoluprožívání, porozumění toho, co prožíváme. Podstatou tedy je interpretování světa tak, jak jej subjektivně vidíme.

**Heuristika** - Metody řešení a způsoby objasňování problémů - Věda o tvůrčím přístupu k řešení problémů - nalézání optimálních způsobů řešení. Metody, založené na objevování a nalézání nových faktů, poznatků a vzájemných souvislostí mezi nimi, zaměřené na úsilí nalézt nové řešení problému nebo výrazně zdokonalit řešení stávající.

**Název od Archimédova zvolání, když objevil hydrostatický zákon: Heuréka! Objevil jsem, našel jsem!**

Existuje celá řada postupů řešení, ale dá se říci, že heuristický algoritmus má dnes již téměř standardní podobu:

1. definování problému;
2. jeho dekompozice na problémy hlavní a vedlejší;
3. vymezení cíle, kterého chceme dosáhnout;

4. shromáždění všech dostupných informací o dosavadním řešení problému;
5. výběr nosných informací, podporujících dosažení cílů;
6. výběr možných alternativ a formulace hypotéz;
7. brainstormingové shromáždění nápadů, idejí, návrhů a cest řešení;
8. analýza předešlého a systemizace podle příbuznosti;
9. výběr nejoriginálnějšího řešení;
10. realizace.

**Hermeneutika** - Nauka o výkladu a interpretaci, porozumění neopakovatelnosti tvorby lidského ducha jeho výtvorů (kultury). (Hermes – v řecké mytologii posel – zprostředkovatel mezi bohy a lidmi).

*Objektivitu výsledků zajišťuje s rozvojem heuristiky princip deduktivně axiomatický. Za axiom zde považujeme přijatý předpoklad, výchozí tvrzení, přijaté bez důkazu. Axiomatický systém obsahuje pojmy, výrazy a zákony, jakož i pravidla k definování výrazů pravidla k tvoření výrazů a pravidla dedukce zákonů. Dedukce – ve smyslu vyvozování dílčích závěrů na základě určitých pravidel obecných soudů. Z axiomů se následně odvozují ostatní tvrzení (teorémy) a teorie. K tomuto pojetí je nutno konstatovat, že pojmy a zákony mají dvě třídy:*

- *axiomy systému (tvrzení, která platí obecně a nejsou tedy ze systému odvozeny);*
- *teorémy systému (tvrzení, která jsou odvozena deduktivně ze systému).*

*Dedukce může být progresivní (vychází z axiomů a odvozováním postupuje k teorémům); nebo regresivní (vyhází z teorémů a vede zpět k axiomům (např.: proč je Havelka smrtelný? Protože lidé jsou smrtelní a on je člověk).*

## **Výzkumné práce lze třídit podle různých hledisek.**

**Obecně si je můžeme charakterizovat takto:**

<b>typ výzkumu</b>	<b>poslání</b>	<b>výsledky</b>	<b>příklad</b>
základní výzkum	řešení základních problémů vědní disciplíny	teoretické objasňování problému	v andragogické praxi výjimečný
aplikovaný výzkum	aplikace výsledků základního výzkumu (obecného poznání) na konkrétní	řešení konkrétních praktických problémů	výzkum docility; výzkum návaznosti počátečního a dalšího

	skutečnost		vzdělávání, atp.
teoretický výzkum	výzkum pomocí teoretických metod: analýzy, syntézy, dedukce-indukce, modelování	teoretické závěry ke zkoumaným problémům	analytické studie; teoretická východiska k řešení problémů; legitimizace andragogiky, teoretické základy pro empirická ověření, atp.
empirický výzkum	práce s konkrétními daty a jevy s použitím exaktních metod, vč. terénního výzkumu	podklady pro konkrétní opatření, event. pro další rozvoj teorie	průzkum činnosti vzdělávacích institucí;
akční výzkum	druh empirického výzkumu	bezprostřední reakce na vzniklou situaci se zapojením zainteresovaných aktérů	průzkum zájmu o certifikaci vzdělávacích institucí; šetření pro alternativní opatření
strategicko konceptní	kombinace teoretického a empirického výzkumu	podklady pro konceptní řešení a zásadní rozhodnutí	výzkum vzdělávacích zájmů a potřeb; optimalizace účinnosti rekvalifikačního vzdělávání

Dále lze rozlišovat výzkum podle přístupu ke zkoumaným jevům na kvalitativní a kvantitativní, podle komplexnosti pohledu na monodisciplinární, interdisciplinární nebo transdisciplinární, pole postupu zkoumání na logicko-analytické – regresivní (zkoumání jevu jeho rozložením na jednodušší prvky, většinou podstatné znaky) a syntetické – progresivní (sjednocováním jednotlivostí směřuje k obecnému), event. i rozlišení výzkumů podle jiných kritérií.

***K nečastějším výzkumným metodám, které používá andragogická praxe v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých patří především:***

- metody pozorování (systematicky organizované vnímání andragogických jevů, probíhajících ve vzdělávacím procesu);
- experiment (záměrné vyvolání určitého jevu a pozorování změn, které jej odlišují od průběhu v jiných podmínkách; je zároveň vyvrcholením procesu verifikace (ověřování) zamýšleného postupu, příp. výsledku a to postupnými zkouškami a pokusy);
- genetická metoda (dospívá k závěrům na základě zkoumání počátečních a vývojových vlivů);

- teoretická analýza (postupné poznávání andragogických zákonitostí, jejich verifikace s cílem jejich obecného začlenění do poznatkového systému);
- andragogická statistika (kvalitativní metody, používané při hromadnějším výskytu jevů, včetně určování zkoumaných vzorků, vzájemných relací (korelací)) tendencí a hodnot v porovnávání skupin.

*K nejčastějším technikám u těchto metod patří dotazník, rozhovor (interview), didaktické testy, pozorování, anketa, beseda, event. i experiment. V podstatě techniky, užívané ve většině výzkumů v oblasti sociálních věd.*

### **Pojmy zapamatování:**

metodologie	paradigma	výroky
hypotézy	deskriptivní stadium vědy	exkludované skupiny
empirické stadium vědy	kauzální stadium vědy	výseč společenské reality
metodologický aparát	kvantitativní/empirické metody	komparativní studie
hypotézy	kvalitativně-interpretativní	prognostické studie
formulace hypotéz	teorémy	extrapolace
indukce	hawthornský efekt	stereotyp
hawthornské experimenty	dedektivně-axiomatické metody	alternativní odpovědi
hermeneutika	heuristika	axiom
aplikovaný výzkum	akční výzkum	transdisciplinární
genetická metoda	teoretická analýza	verifikace
korelace	didaktické testy	zkoumaný vzorek

### **Jména k zapamatování:**

Milan Beneš	J. Vaněk	Elton Mayo
Miroslav Disman	W. Dilthey	Archimedes

### **Kontrolní otázky:**

#### **4.) Snažte se formulovat.**

Prostudujte si výše uvedené „Pojmy k zapamatování“ tak, že se pokusíte bod po bodu formulovat jejich obsah.

#### **4.1) Přemýšlejte.**



V textu jsou uvedena Vaňkova stadia vývoje vědy. Do kterého stadia zařadíte andragogiku?

#### 4.2) Odpovězte

Jaké je základní členění metod andragogického výzkumu?

#### **Shrnutí ke kapitole 4:**

*Andragogiku jsme si zařadili do systému společenských (sociálních) věd. V rámci tohoto začlenění je vědou samostatnou. Má svůj předmět, který se snaží poznávat a své metody, pomocí kterých předmět zkoumá. Andragogický výzkum slouží andragogické teorii k sumarizaci poznatků a údajů o vzdělávací a výchovné realitě; dává podklady pro výroky, hypotézy a formulaci problémů. Realitu systematicky popisuje, analyzuje a objasňuje. Andragogická věda směřuje ke zdokonalování andragogické teorie i k rozvoji vlastní metodologie (zdokonalování vlastní výzkumné činnosti).*

*Výzkum se v andragogice se zaměřuje na výzkum praxe za účelem jejího zlepšení, čili na kontrolovanou inovaci. Tento výzkum je převážně zaměřen na každodenní praxi výuky a učení se ve vzdělávání dospělých, na vývoj nových didaktických a metodických, informačních, administrativních a jiných strategií ve vzdělávání dospělých a na rozvoj teorie vzdělávání dospělých v celé její šíři.*

*Rozvoj vědy je zajišťován metodami, které jsou pro vědu adekvátní. Rozvoj vědy je i postupem v poznávání příslušné výšece reality, která je předmětem vědy. Základní členění metod andragogického výzkumu: metody empiricko-kvantitativní a metody kvalitativně-interpretativní.*

**Výzkumné práce lze třídit podle různých hledisek. Obecně si je můžeme charakterizovat takto: základní výzkum, aplikovaný výzkum, teoretický výzkum, empirický výzkum, akční výzkum a strategicko-koncepční výzkum.**

*K nečastějším výzkumným metodám, které používá andragogická praxe v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých patří především: metody pozorování, experiment, genetická metoda, teoretická analýza a andragogická statistika.*

---

## **5. ANDRAGOGICKÉ OSVOJOVÁNÍ**

---

#### **Cíl:**

Po prostudování této kapitoly pochopíte andragogiku ve smyslu nabývání andragogických poznatků. Pochopíte, jakými cestami si člověk osvojuje různé druhy znalostí, kdo je zprostředkovává, ale i jakým způsobem se získávají poznatky zprostředkovávané, pomocí kterých se člověk přizpůsobuje okolí, ve kterém žije a proč je to nutné. Pochopíte rozdíl mezi učením s sociálním učením.

**Průvodce studiem:**

*Opět máme před sebou kratší kapitolu. Její druhá část se týká podnikového vzdělávání, ale prostudujte si ji také, i když třeba pracujete ve vzdělávací instituci. V podniku se odehrává velká část života každého člověka, proto i zde probíhají procesy sociálního učení velmi intenzivně. Kapitola je složitější v podkapitole 5.3.1 a 5.3.2 – tam to chce promyslet a některé části zvládnout i mechanickou pamětí.*

Vztah člověka ke světu (k přírodě, civilizaci, sociálnímu prostředí) se utváří neustále, jako řešení stálého rozporu mezi dosaženou a žádoucí úrovní lidského života. Dochází k neustálému obohacování i ke stálé korekci názorů. Pochopitelně i zde záleží na individuálních dispozicích, na míře tolerance, na míře zásadovosti, na inteligenci, ale i na celé řadě podmínek vnějších - na míře působení kolektivu, rodiny, státu, na životním prostředí, na pracovním zaměření, atd. atd.

Osvojit si informaci, znamená přijmout ji do svého referenčního systému, tedy přiřadit ji k poznatkům, které jsou již v paměti uloženy z minulosti. Spolu s upevňováním je osvojování považováno za základní paměťovou složku učebního procesu. Vzniká činností smyslů a přenesením informací do mozku. Problém je, jak se informace dostanou do paměťového systému dospělého člověka, aby mohly být uloženy a využívány. Tou cestou je andragogická komunikace, ve které dochází k předávání informací, včetně informací edukačních.

Ne všechny informace se k dospělému dostávají přímou cestou andragogické komunikace. K osvojování celé řady informací, především těch, u kterých dochází k osvojování si sociálních norem a sociálního chování, dochází pomocí sociálního učení.

## 5.1 Andragogická komunikace

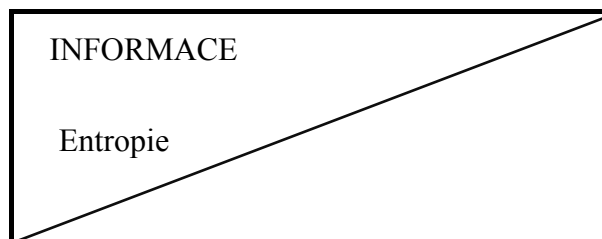
Komunikace v podstatě znamená přenos jakékoliv informace, spojení. Sociální komunikací (interakcí) rozumíme sdělování a výměnu informací (idejí, vědomostí, dovedností apod.) mezi dvěma nebo více osobami. Andragogická komunikace je zvláštním druhem sociální komunikace. Je zaměřena na dosahování andragogických cílů (viz kap.6.1).

### 5.1.1 Informace

Pojem informace jsme již použili, ale nevysvětlili při charakteristice informatiky jako podpůrné vědy andragogiky. Co tedy jsou to informace?

#### Stručně řečeno -

Z hlediska teorie informací bývá informace definována jako neenergetická veličina, úměrná zmenšení entropie (míře neurčitosti, neznalosti) systému. Přírůstek informace do systému má za následek úbytek jeho entropie a naopak (Dá se říci, že součet informace a entropie je v systému konstantní). Tedy:



V širším pojetí je informace obsahem všech komunikačních sdělení (interpersonálních, pomocí medií, působením uměleckých děl, apod.) všeho druhu. Informací jsou všechna sdělení, obsahující nějaká data, teorie, ideje, názory, apod., které zmenšují nebo odstraňují entropii. Jednotkou informace je 1 bit.

**Bit** - Základní jednotka informace – nejmenší a nedělitelná. V číslicové technice se jako bit označuje informace ve dvojkové soustavě, která se dá vyjádřit dvěma hodnotami – stavy ano a ne (0 a 1). Řetězec, sestavený z osmi bitů, se nazývá byte (čti: bajt).

Zákonitosti získávání, uchovávání, přenosu a zpracování zkoumá vědní obor informatika.

Informační technologie – podle *UNESCO* jde o: „vědecké, technologické a inženýrské disciplíny a způsoby vedení a řízení použité při zpracování informací a jejich aplikaci; o počítače a jejich vzájemnou interakci s lidmi a stroji a s nimi spojené sociální, ekonomické a kulturní jevy“. O jejich využití v andragogice - viz dále.

Pojem informační soustava označuje soustavu účelně organizovaného shromažďování, zpracovávání, zpřístupňování a využívání informačních pramenů pro studijní a praktické potřeby. Informace předávané ve vyučovacím procesu se nazývají edukační informace.

Informační potřeba se projevuje jako informační požadavek. Vzniká uvědoměním si podobnosti řešení úloh (toto nebo něco podobného již bylo někde někdy někým řešeno nebo je součástí kognitivní výbavy) a tedy i pravděpodobnosti nalezení modelu řešení s menší námahou a náročností, než hledání řešení vlastního. Nesprávnou nebo zkreslenou informací či zprávou – nazýváme dezinformací.

Z andragogického hlediska lze každý učební proces chápat jako proces přenosu (předávání), zpracovávání, uchovávání a využití (vybavování) edukačních informací. Tomuto odpovídá i členění informací z hlediska sémiotického na:

syntaktické informace	sémantické informace	pragmatické informace
-----------------------	----------------------	-----------------------

sémiotika – Teorie znakových soustav – zabývá se vlastnostmi znaků od primitivních, přes přirozené jazyky až k formalizovaným soustavám. Dělí se na:

syntax - Teorie znaků a vazeb vnitřní struktury znakových soustav.

sémantika – Teorie vyjádření smyslu, obsahu znaku či pojmu.

pragmatika – Vztah soustav k jejich uživatelům (z hlediska významu, hodnoty).

- syntaktické informace, ve kterých je zpráva tvořena určitou posloupností prvků. Jedná se o stejnou podmínku, která platí v androdidaktice obecně; v andragogice navíc je tato podmínka rozšířena o to, zda informace odpovídá osobnostnímu referenčnímu systému (event. navazuje, prohlubuje, rozšiřuje);
- sémantické informace, kdy sdělování informací je vázáno na srozumitelnost - schopnost interpretace příjemcem, což je další základní podmínkou andragogické interakce;
- pragmatické informace, kdy předávaná informace má smysl jen tehdy, je-li příjemcem interpretována tak, jak byla myšlena a zda má pro dospělého příjemce smysl či je pro něho hodnotou.

\*

Z hlediska prezentace, ev. příjmu andragogických informací můžeme tyto členit různě:

- podle způsobu nabytí

informace, získané v organizovaném učebním procesu	informace získané samostudiem	informace získané náhodně - mimoděčně *
--	-------------------------------	---

\* zde je lépe než o informacích hovořit o údajích

- podle druhu nabytí

fonetické, obrazové, tištěné, bibliografické (o obsahu literárních zdrojů), grafické, hromadné (z hromadných sdělovacích prostředků), sekundární (získané zpracováním dokumentace), ústní (verbální), atp.;

- podle jejich zaměření: technické, umělecké, vědecké, atp.

Jak bylo zmíněno výše, vědní obor, který se zabývá zákonitostmi vzniku, sběru, přenosu, zpracování i využití informací se nazývá informatika nebo také teorie informace. Informatika vznikla jako součást kybernetiky. Z hlediska andragogického jsou významné především tyto pojmy informatiky:

informační proces	informační kanál	informační systém
-------------------	------------------	-------------------

- informační proces - proces přenosu, uchování a zpracování informací, kde proces přenosu mezi zdrojem a příjemcem nazýváme komunikací; andragogický informační proces z tohoto pohledu může probíhat mezi vzdělávací institucí a vzdělávaným, mezi lektorem a posluchačem, mezi prostředky informačních a komunikačních technologií a studujícím, mezi hromadnými sdělovacími prostředky a občanem, atp.
- informační kanál - prostředí, ve kterém se pohybuje informace mezi zdrojem a příjemcem; v andragogickém informačním procesu může být informačním kanálem bezprostřední osobní sdělení (ze strany lektora, tutora, konzultanta, atp.), ale i jakýkoliv komunikační prostředek, např. textový, audio, video, počítačový interaktivní program na disketách, CD nosičích či sítích atp., nebo předávání edukačních informací včetně předávání zpětnovazebních informací prostřednictvím technických komunikačních spojení (pošta, telefon, fax, rozhlas, satelity, atp.
- informační systém - místo transformace informací (informační databáze vč. technických a programových prostředků, postupů a technologií a vč. pracovníků, schopných systematicky shromažďovat, třídit, zpracovávat a zpřístupňovat dle potřeby potřebné informace);

#### **Informační systémy můžeme členit na:**

- ⇒ řídicí,
- ⇒ regulační,
- ⇒ dokumentační,
- ⇒ statistické a
- ⇒ komunikační.

*(I když toto členění je pouze teoretické. Ve vzdělávací praxi se prolínají všechny uvedené systémy).*

Za specifický komunikační informační systém považujeme i vzdělávací proces.

### 5.1.2 Interakce

Hovořili jsme o souvislosti komunikace se sociální interakcí. Ujasněme si opět především pojmy.

- Interakce je zpětnovazební vzájemné působení dvou jednotek, těles nebo soustav.
- Sociální interakce je přímé, bezprostřední (i zprostředkované), cílené i necílené, osobní i anonymní vzájemné, zpětnovazební působení dvou nebo více osob event. i skupin nebo jednoho výkonného (event skupiny) na druhého jednotlivce (skupinu). Používá se i pojem interakce interindividuální (rozmlouvání sama se sebou, ovlivňování sama sebe).
- Andragogická interakce - interakce lektor-posluchač (účastník), učitel-žák, vzdělávající-vzdělávaný (dále jen „lektor-posluchač“). Jedná se tedy o interakci sociální. Vzájemné zpětnovazební působení lektora a posluchače, (učitele a žáka) je specifickým mezilidským (interpersonálním) vztahem, který začíná rozhodnutím učit se na straně jedné a rozhodnutím o lektorské činnosti na straně druhé a končí v okamžiku ukončení kurzu, kdy se mění v obecný interpersonální vztah známý-známý (přestože v hodnotové rovině vztah učitel-žák často přetrvává).

Interakce je frekventovaný pojem ve většině vědních disciplínách. Z obsahového hlediska obsahuje velmi široký záběr – může jít o interakci andragogickou i pedagogickou, partnerskou, manželskou, rodinnou, manažerskou, politickou ale i chemickou, fyzikální, atp. Ve společenských vědách pojem reprezentuje tento proces vzájemných vztahů, kontaktů, výměny hodnot (materiálních i nemateriálních) (Nakonečný, 1995) ve vztahu:

dvou jednotlivců *	jednotlivec - malá skupina	malá skupina – malá skupina
--------------------	----------------------------	-----------------------------

\*dynamická interakce jednotlivec-jednotlivec

Interakce vymezuje referenční rámec i pro sociální komunikaci (viz další kapitola).

Pro andragogiku a především pro andragogiku sociální (viz kap. 7.2) je významným proces sociální interakce, který se skládá ze tří komponentů:

ze sociální percepce (vnímání a poznávání jiných lidí)	ze sociální komunikace	ze sociálního chování
--	---------------------------	-----------------------

Andragogikou interakci lektor-posluchač modifikují svým přístupem obě strany. Vztah mezi nimi může být kladný, záporný nebo indiferentní (nevyhraněný). Kvalitativní vlastnosti tohoto vztahu určuje především lektor svoji osobností, vědomostmi, zkušenostmi, andragogickým taktem a andragogickým mistrovstvím.

*V této interakci se různě formují a prolínají vzájemné vztahy, které mohou být oficiální, osobní, přátelské, rodičovské, obecně lidské, atp. nebo v jiném členění: beztvaré, napjaté či harmonické, založené na vzájemném respektování, na neformálnosti vztahů, ale i na neformální autoritě lektora a na vytvoření tvůrčí atmosféry.*

Při práci s dospělými preferujeme vztahy participativní, založené na vzájemném respektování, dáváme přednost neformálnímu vztahu, založeném na odborné autoritě lektora. (Viz kap. 5.2).

### 4.2.3 Komunikace

Komunikací rozumíme spojení a přenos informací, sdělování, dorozumívání, předávání informací, výměnu ev. konfrontaci názorů. Každá komunikace mezi lidmi, tedy i komunikace pedagogická je v podstatě komunikací sociální.

Sociální (andragogická) komunikace je sociální interakcí mezi dvěma i více osobami, při které dochází k předávání a výměně informací (vědomostí, zručností, postojů, hodnot, atd.).

„Sdělování a přijímání významů v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí.“ (Janoušek, 1988).

„... sdělování určitých významů v procesu přímého nebo nepřímého sociálního kontaktu. V tomto smyslu je komunikace základní složkou mezilidské interakce, která se uskutečňuje tak, že v rámci určité společnosti nebo určité sociální organizace existuje určitý konsensus, tj. sdílený soubor významů. Na základě tohoto konsensu jsou lidé schopni se dorozumívát. Typickým příkladem komunikace je rozhovor, v němž mluvící užívají společného jazyka.“ (Nakonečný).

Andragogická komunikace je základem pro učení a vzdělávání dospělých, ale i pro výchovu a péči.

**V procesu sociální komunikace rozeznáváme tyto základní prvky:**

- komunikátor (osoba, z níž určité sdělení vychází);
- komunikant (osoba, která určité sdělení přijímá);
- komuniké (obsah sdělení);
- komunikační kanál (způsob, jak je komuniké předáváno).

Průběh interpersonální komunikace se odvíjí v tomto řetězci:

komunikátor (odesílatel) ⇒ formulace sdělení ⇒ vlastní přenos informace (komunikační kanál) ⇒ příjemce (adresát, posluchač) ⇒ vlastní interpretace obsahu sdělení příjemcem ⇒ reakce posluchače ⇒ posluchač jako komunikátor ⇒ formulace sdělení ⇒ etc.
---

Sociální komunikace je komunikace, jejíž smysl je orientován na partnera téhož druhu (jedince, sociální útvar). Je základem sociálních vztahů mezi lidmi, pojítkem (tmelícím prvkem) všech sociálních skupin a tím zároveň i základem učení a vzdělávání - andragogická (pedagogická) a androdidaktická (didaktická) komunikace.

Přestože andragogická komunikace má svá specifika, obecně se realizuje stejně, jako každá sociální komunikace

**Komunikace se realizuje v různých formách:**

verbální (ve formě řeči)	neverbální („beze slov“)
--------------------------	--------------------------

Komunikace neverbální (nonverbální) „beze slov“. Je komunikativní sama o sobě, event. zpřesňuje verbální komunikaci o emotivní stránky sdělení. Neverbální komunikace má různé podoby:

- kinetika – komunikace hlavou a končetinami, která nemá společenský podtext, ale je vlastností mluvěcího (přešlapování, pokyvování hlavou apod.);
- gestikulace – užívání normalizovaných pohybů (záporné pohyby, varovné pohyby, hlášení se o slovo apod.);
- mimika – projevení citového postoje výrazem obličeje;
- pohledy – komunikace očima;
- proxemika – fyzické přiblížení nebo oddálení (distance) jako výraz kontaktu;
- posturika – výpověď prostřednictvím postoje těla, prostřednictvím prováděné činnosti při komunikaci;
- haptika – řeč dotyků (podání ruky).

Významnou složkou neverbální komunikace je i celkový image (upravenost, kultivovanost, vhodnost oblečení atd.).

Patří sem i paralingvistika. Její podstatou je zkoumání problematiky „svrchních tónů řeči“, která je sice verbální, ale vypovídá neverbálně. Sleduje rychlost řeči, vydávané zvuky, citoslovce, přestávky na významných místech řeči, délky pomlky, přerušování (úmyslná i neúmyslná), zkomoleniny (úmyslné a neúmyslné) atd.

### Komunikaci můžeme dále členit na

přímou (přímý verbální nebo neverb. sociální kontakt)	nepřímou (zprostředkovanou třetím faktorem, např. IKT)
--	---

### Uvádí se celá řada dalších typů a druhů:

- interpersonální komunikace. (mezi osobami, sociálními útvary),
- intrapersonální komunikace (specifický, individuální, ustálený osobní referenční systém může být zdrojem šumů a poruch především ve fázi vlastní interpretace obsahu sdělení. Intrapersonální komunikace je především významná v andragogické komunikaci, protože u dospělých je referenční systém hluboce zakořeněn a prověřený vlastní zkušeností i praxí. Často bývá i zdrojem komunikační bariéry.

Komunikační bariéra je překážka, která ztěžuje komunikaci. Může mít různé příčiny. Nejzávažnější příčinou je mentální nebo fyziologický handicap, ev. různé zábrany nebo poruchy psychologické. Vzniká i v případě nekompatibilitnosti (rozdílnosti) referenčních systémů (viz výše - komunikace intrapersonální). Ve vzdělávání dospělých komunikační bariéra vzniká především nepochopením (ustáleností osobního referenčního systému - chápání pojmů, věcí či jevů „svým způsobem“), z obavy ztráty prestiže nekompetentností komunikace, z přehnané trémy, atp.

### **Komunikace (vč. komunikace andragogické) může být**

- jednosměrná (od komunikátora ke komunikantovi),
- obousměrná (reciproční) (výměna informací mezi komunikátorem a komunikantem, se stálou zpětnou vazbou);
- Komunikace může být i

- *soukromá (určená pro adresně pro určitého komunikanta nebo pro omezený, specifický okruh komunikantů),*
- *veřejná, hromadná (masová, mediální) - rozsáhlé rozšiřování určitých informací (obsahů) pomocí komunikačních prostředků (tisk, film, rozhlas, televize, počítačové sítě, ale i knihy, letáky, kazety, apod.). Jedná se většinou o komunikaci nepřímou, jednosměrnou bez zpětné vazby nebo se zpětnou vazbou zprostředkovanou. K tomuto druhu komunikace můžeme započítat i distanční vzdělávání a některé další druhy vzdělávání na dálku (např.: E-learning), s tím, že v těchto případech je zpětná vazba nezbytná. Komunikační schopnost zde musí být umocněny informační gramotností.*

informační gramotnost Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky sem patří:

- schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení;
- schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam);
- schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web);
- schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.);
- schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

### **Můžeme rozlišovat i komunikaci**

- digitální (racionální, logicko pojmová, která je funkcí levé mozkové hemisféry),
- analogovou (obrazná, umělecká, imaginativní, metaforická, která je funkcí pravé mozkové hemisféry).

Andragogická komunikace je zvláštním případem sociální komunikace a realizuje se ve všech komunikačních typech a druzích. Může být přímá i nepřímá, verbální i neverbální, jednosměrná i obousměrná, soukromá i veřejná, digitální i analogová. Je zaměřena na výchovně vzdělávací proces, ve kterém si všimá výměny informací mezi přednášejícím a posluchačem, vzdělavatelem a vzdělávaným (vychovatelem - vychovávaným) při naplňování výchovně vzdělávacích cílů. Odehrává se všude, kde se člověk dostává do edukačního procesu (tedy i v rodině, v pracovním kolektivu, v podniku, v pracovním prostředí, ve sportovních a zájmových zařízeních, atp. Má aspekty

- intencionální (probíhá s určitým záměrem);
- kognitivní (zahrnuje funkci poznávací);
- motivační (má své psychologické příčiny, které energizují chování v určité situaci);
- regulační (vymezuje „mantinely“ – reguluje možnosti, reguluje vhodnost a nevhodnost, reguluje obsah dle cílů, zájmů, u dospělých často komunikaci pragmatizuje);
- významné jsou i aspekty obsahové (co), procesuální (jak), produktové (s jakým výsledkem).



*Andragogická komunikace má-li být efektivní, musí mít předem jednoznačně vymezeny sociální role účastníků a dohodnutá komunikační pravidla; bývá předem kurikulárně jasno a v učebním projektu ev. učebním plánu vymezeno:*

- kdo s kým bude komunikovat (prvky komunikace);
- kdo bude iniciátorem komunikace;
- jakým směrem půjde informace k jednotlivým komunikujícím (jednosměrně, obousměrně, se zpětnou vazbou, ....);
- jaká bude frekvence a rozsah komunikace;
- jaký bude obsah komunikace.

Andragogická, (pedagogická) činnost je stálý koloběh komunikačních struktur, z nichž jen některé se dají naplánovat dopředu. **Je rozmanitá i ve své struktuře:**

- vzdělavatel - studující: většinou vertikální komunikace
- studující - studující (skupina studujících): horizontální komunikace.

Tento druh je ve vzdělávání dospělých velmi významný. Umožňuje vzájemnou výměnu zkušeností, obohacování učitele o praktické poznatky. Vyučující se dostává do role koordinátora (moderátora) složité komunikace - užívá se pojmu kooperativní učení. Vytváří se tzv. akademické prostředí, což platí nejen o vysoké škole ale i o podnikovém klimatu, podnikové kultuře a jejím vztahu ke vzdělávání (významné především u tzv. učících se podniků).

**Před, event. při andragogické komunikaci je tedy nutno vzít v úvahu tyto faktory:**

- a) Stupeň motivace účastníků komunikace.
- b) Tělesný stav, únavu, zdravotní stav, smyslové nedostatky, vliv fyzického prostředí.
- c) Předchozí vzdělání, zkušenost a úroveň kompetence účastníků komunikace.
- d) Očekávání a možné obavy účastníků komunikace.
- e) Temperamentové, postojoyé a hodnotové zvláštnosti účastníků komunikace.
- f) Specifičnost psychologického vztahu komunikátora ke komunikantovi a naopak.
- g) Sociálně psychologické prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje.
- h) Zájem komunikanta na výsledku komunikace.
- i) atp.

***Pojmy zapamatování:***

andragogická komunikace	syntaktické informace	informační proces
sociální komunikace	sémantické informace	informační kanál
informace-entropie	pragmatické informace	informační systém

bit	syntax	interaktivní program
byte	sociální interakce	odborná autorita
informatika	andragogická interakce	komunikace
informační technologie	interindividuální interakce	komunikátor
informační potřeba	interpersonální vztah	komunikant
edukační informace	dynamická interakce	komuniké
kognitivní výbava	sociální percepce	komunikační kanál
dezinformace	indiferentní vztah	interpretace obsahu
sémiotika	andragogický takt	verbální komunikace
kinetika	neformální autorita	neverbální komunikace
gestikulace	image	komunikátor
mimika	paralingvistika	komunikant
proxemika	IKT	E-learning
posturika	komunikační bariéra	distanční vzdělávání
haptika	referenční systém	informační gramotnost
mozková hemisféra	kognitivní aspekt	digitální komunikace
intenciální aspekt	regulační aspekt	analogová komunikace
	komunikace	

### ***Jména k zapamatování:***

Milan Nakonečný

### ***Kontrolní otázky:***

#### **5.1.a) Vysvětlete.**

V textu předcházející podkapitoly je uvedeno: „Pro andragogiku je významným proces sociální interakce, který se skládá ze tří komponentů: ze sociální percepce (vnímání a poznávání jiných lidí) ze sociální komunikace a ze sociálního chování.“ O čem toto tvrzení je?

#### **5.1.b) K zamyšlení.**

V sociální komunikaci hovoříme o komunikátorovi, komunikantovi, komuniké a o komunikačním kanálu. Co tyto pojmy představují v andragogické komunikaci?

### ***Shrnutí ke kapitole 5.1:***

Za informace považujeme sdělení, zprávy, poznatky, údaje o nějaké skutečnosti, vyjádřené v komunikovatelné formě. Z andragogického hlediska lze každý učební proces chápat jako proces

přenosu (předávání), zpracovávání, uchovávání a využití (vybavování) edukačních informací. Tomuto odpovídá i členění informací z hlediska sémiotického na syntaktické, sémantické a pragmatické informace. Za specifický komunikační informační systém považujeme i vzdělávací proces.

Interakce je zpětnovazební vzájemné působení dvou jednotek, těles nebo soustav. Andragogická interakce je interakce lektor-posluchač (účastník), učitel-žák, vzdělávající-vzdělávaný (dále jen „lektor-posluchač“). Jedná se tedy o interakci sociální. Vzájemné zpětnovazební působení lektora a posluchače, (učitele a žáka) je specifickým mezilidským (interpersonálním) vztahem, který začíná rozhodnutím učit se na straně jedné a rozhodnutím o lektorské činnosti na straně druhé a končí v okamžiku ukončení kurzu, kdy se mění v obecný interpersonální vztah známý-známý. Andragogikou interakci lektor-posluchač modifikují svým přístupem obě strany. Vztah mezi nimi může být kladný, záporný nebo indiferentní (nevyhraněný). Kvalitativní vlastnosti tohoto vztahu určuje především lektor svoji osobností, vědomostmi, zkušenostmi, andragogickým taktem a andragogickým mistrovstvím.

Komunikací rozumíme spojení a přenos informací, sdělování, dorozumívání, předávání informací, výměnu ev. konfrontaci názorů. Každá komunikace mezi lidmi, tedy i komunikace pedagogická je v podstatě komunikací sociální. Sociální komunikace je komunikace, jejíž smysl je orientován na partnera téhož druhu (jedince, sociální útvar). Je základem sociálních vztahů mezi lidmi, pojítkem (tmelícím prvkem) všech sociálních skupin a tím zároveň i základem učení a vzdělávání - andragogická (pedagogická) a androdidaktická (didaktická) komunikace. Andragogická komunikace může být přímá i nepřímá, jednosměrná i obousměrná, soukromá i veřejná, digitální i analogová. Je zaměřena na výchovně vzdělávací proces, ve kterém si všímá výměny informací mezi přednášejícím a posluchačem, vzdělavatelem a vzdělávaným (vychovatel - vychovávaným) při naplňování výchovně vzdělávacích cílů. Odehrává se všude, kde se člověk dostává do edukačního procesu (tedy i v rodině, v pracovním kolektivu, v podniku, v pracovním prostředí, ve sportovních a zájmových zařízeních, atp.

## 5.2 Lektor

---

Kdo je to vlastně lektor? Vzdělavatel dospělých, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání. Převezměme obsah pojmu z Významového slovníku vzdělávání dospělých (viz literatura):

“Pojem původně označoval externího univerzitního učitele. Dnes se již používá pouze pro vyučující v dalším vzdělávání, jako nejobecnější pojem pro pracovníky, kteří realizují interaktivní výukový proces. Pojem se v dalším vzdělávání vžil až v poválečném období při snaze odlišit školní a mimoškolní vzdělávání. Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů; proto předpokladem pro výkon této činnosti je nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale i základní znalost andragogiky. Předpokládá se jisté pedagogické (andragogické) mistrovství, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme pedagogické (andragogické) schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.”

Předpokladem úspěšné činnosti lektora je nejen odborná znalost přednášeného oboru, ale i základní znalost andragogiky, protože lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Proto se u něho předpokládá jisté pedagogické mistrovství, kterým rozumíme hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme pedagogické (andragogické) schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.

Již v této fázi si musí organizátor ujasnit své požadavky na odbornost a úroveň lektora.

**Posláním lektora dnes není jen čisté “přednášení”, předávání informací. Jeho poslání je daleko širší. Podílí se i na přípravě vyučovacího procesu, především těmito činnostmi:**

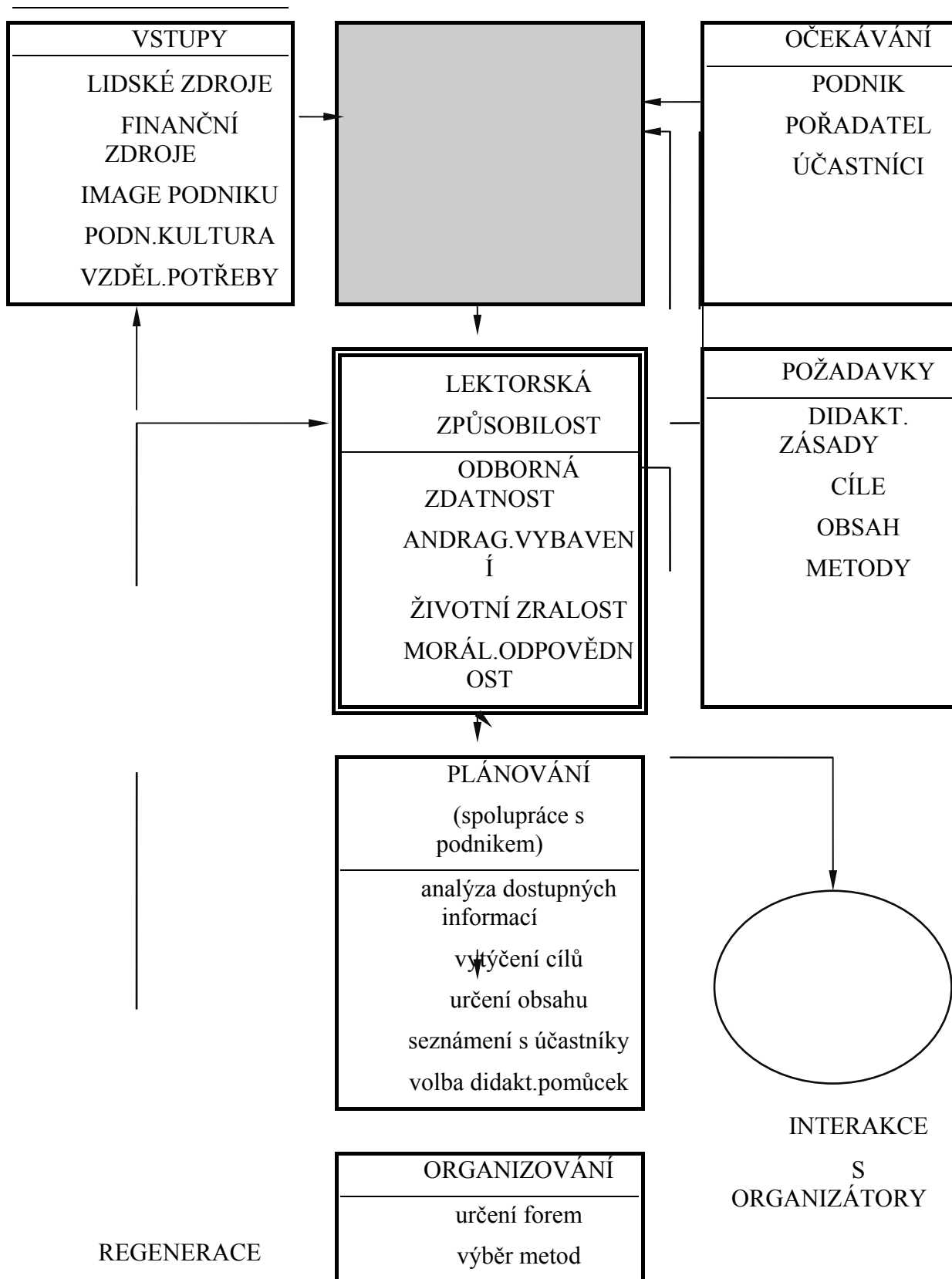
- stanovením pedagogických cílů; výběrem a použitím metod a pedagogických postupů, které jsou nejvhodnější pro stanovené cíle, pro cílové skupiny a pro vzdělávací kontext;
- výběrem, koncepcí a přizpůsobením didaktických zdrojů podle přijaté pedagogické strategie;
- vybudováním a použitím hodnotících nástrojů podle předem stanovených cílů, které umožní ověřit a kontrolovat učební výsledky a účinnost vzdělávání;
- vypracováním plánu vzdělávací lekce;
- vytvořením pedagogického vztahu, který usnadňuje výuku.

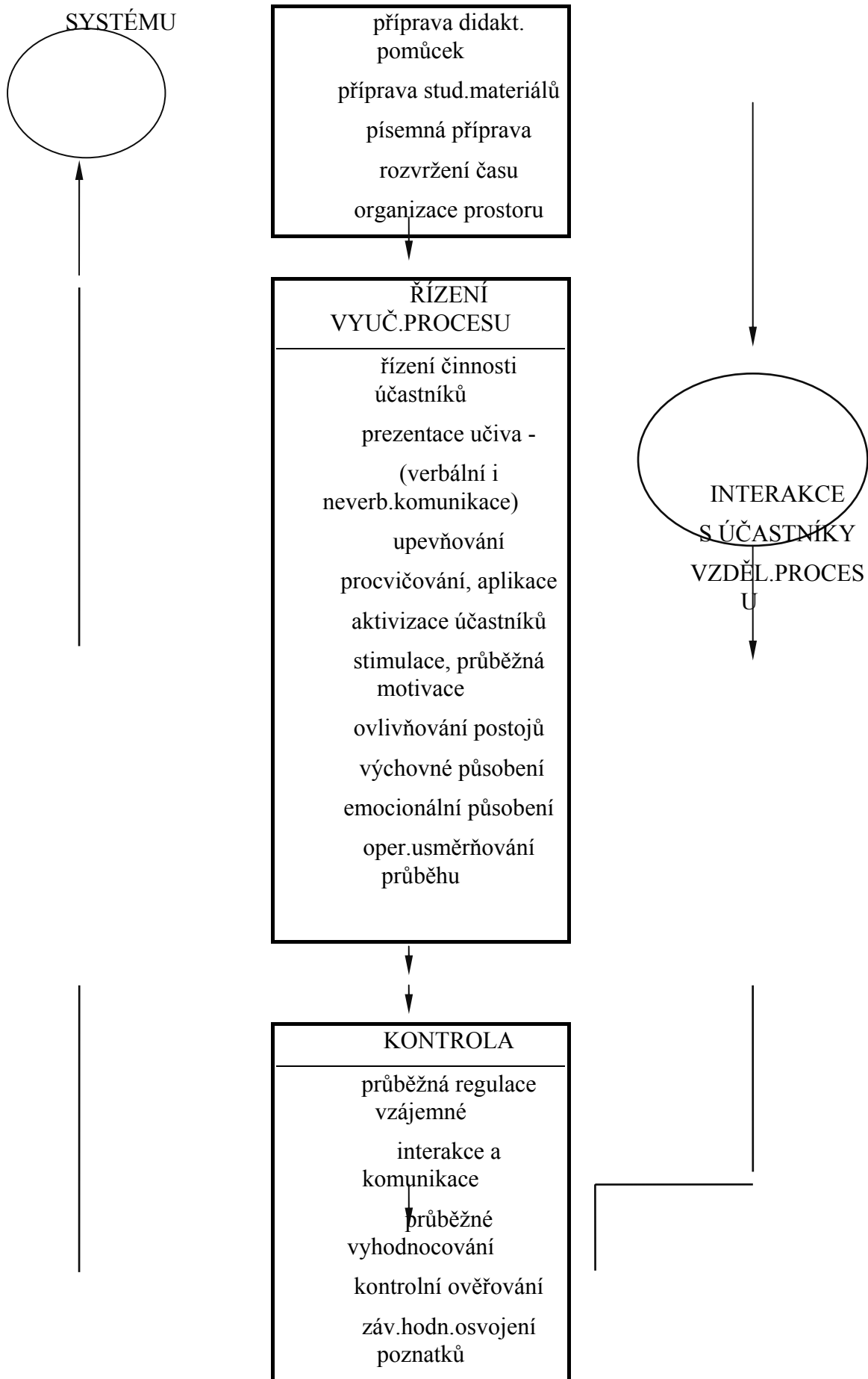
Organizátor si s lektorem musí ujasnit vzájemně ujasnit na základě stanovených cílů co je nutno účastníky akce naučit (jaké vědomosti, jaké dovednosti, jaké postoje). Lektor musí být seznámen i se strukturou posluchačů:

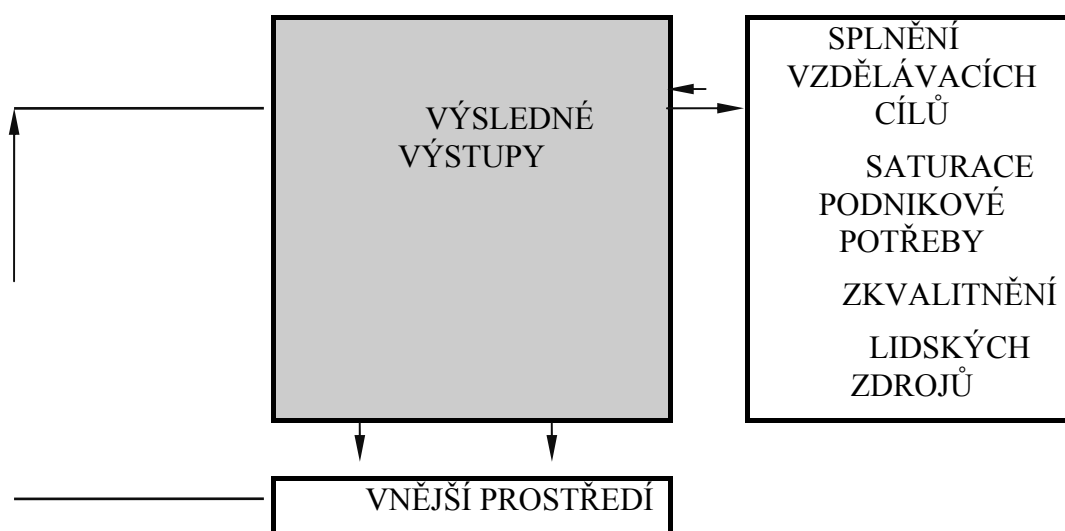
- s jejich sociální strukturou, věkem a pohlavím,
- s jejich motivací účasti na vyučovacím procesu, s jejich potřebami a zájmem o obsah,
- s jejich znalostmi, zkušenostmi, s jejich možnostmi, s jejich intelektuální úrovní (čeho jsou schopni dosáhnout),
- s jejich dosavadním školením, s úrovní znalostí ve vztahu k obsahu vyučovacího procesu (dosaženou úrovní v předcházejících kurzech nebo školeních,
- s jejich studijními podmínkami.

Činnost lektora ve vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu. Lektor musí splnit očekávání posluchačů i organizátorů, musí ovládat didaktiku učiva, musí umět formulovat reálné cíle, musí mít přehled o didaktických pomůckách a učebních metodách, atd. Náročnou činnost lektora přibližuje následující přehled.

SYSTÉMOVÉ ZNÁZORNĚNÍ FUNKCE LEKTORA  
VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU







Pro podnik je proto důležitou otázkou, zda zaměstnávat vlastní lektory nebo si vzdělávání objednávat. Z mnoha důvodů je pro podnik výhodnější vzdělávat pomocí vlastních lektorů (lepší znalost podniku, vzdělávacích obsahů, možností, i daleko nižší náklady). Vlastní lektori jsou výhodní, ale ne reální pro malé a střední podniky; pro speciální disciplíny jsou přepychem i pro podniky velké. Problémem je vzdělávání i z hlediska jeho účinnosti. Zkušenosti ukazují, že i vynikající odborník může být špatným lektorem, pokud podcení nebo nezná andragogické zásady a neumí respektovat zvláštnosti vzdělávání dospělých.

Je zcela nevhodné přizpůsobovat obsah kurzu možnostem a znalostem lektora.

Osobnost lektora musí zapadat do představy, vyjádřené cíli a projektem.

Ve vzdělávání dospělých se pojem lektor užívá stále řidčeji a spíše bývá nahrazován různými pojmy jinými, které vystihují konkrétněji specifickou andragogickou a androdidaktickou situaci, do které se pracovníci ve vzdělávání dospělých dostávají. Ale napřed si vymežeme, co je to pracovník ve vzdělávání dospělých. Pojem byl charakterizován na světové konferenci vzdělávání dospělých v Torontu (1972), kde se konstatovalo, že:

„Pracovníkem ve VD je každý pracovník, který na plný nebo částečný úvazek vykonává v určité instituci, organizační formě vzdělávání dospělých nebo v jiném organizačním a realizačním celku VD jakékoliv činnosti, ovlivňující průběh a výsledky VD.“

Jde tedy o souhrnné označení pro koncepční, řídicí, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a jiné pracovníky, kteří v oblasti VD vykonávají nějakou činnost, která jakkoliv (přímo i nepřímo) ovlivňuje vzdělávací výsledky.

I pojem lektor se dnes stává pojmem mnohovýznamovým. Setkáváme se s následujícími pojmenováními pracovníků ve vzdělávací oblasti:

andragog	edukátor
facilitátor	instruktor

konzultant	kouč
lektor	mentor
moderátor	poradce
přednášející	školitel
trenér	tutor
učitel dospělých	vyučující
vzdělavatel	aj.

**Pokusme se alespoň některé, méně frekventované pojmy, blíže specifikovat:**

- andragog - je pojem velmi obecný a může zahrnovat všechny pracovníky, působící v oblasti andragogiky - učitele, ale i žáky andragogiky, praktiky i pracovníky z oblasti teorie;
- edukátor - málo frekventované pojmenování pro vzdělavatele dospělých;
- facilitátor - pojem je odvozen od substantiva facilitace - usnadnění; ovlivňování vnitřních i vnějších podmínek pro optimální průběh učebního a vzdělávacího procesu a usměrňování psychických procesů, především motivace, výkonnosti, apod.;
- instruktor - odborný poradce, odborný vedoucí, který vede teoretickou, ale především praktickou přípravu v určitém oboru.;
- konzultant - poradce, odborník, který v určitém oboru (předmětu, obsahu) může poradit, dát vysvětlení, návod ke studiu, sdělit své odborné stanovisko v různých konkrétních otázkách;
- kouč - vzdělavatel v dalším vzdělávání, zabývající se vzdělávaným (vychovávaným) přímo na jeho pracovišti. Vzdělávání je prováděno průběžně (permanentně) při pracovním výkonu formou usměrňování činnosti vzdělávaného určeným koučem (liniový manažer, technik, mistr, přední dělník). Výhodou je, že školený pracovník je soustavně informován o hodnocení své činnosti, bezprostředně spolupracuje se školitelem, vzdělávání je individuální, většinou cílené podle určené kariérové dráhy. Nevýhodou je, že vzdělávání probíhá pod tlakem pracovních úkolů, proto často není systematické a chybí mu teoretické zdůvodnění; jeho obsah není dán obecným zaměřením ale momentálně řešenými úkoly, které pro danou profesi (pracovní zaměření) nemusí být typické a tudíž nezahrnují profesi v celé šíři; v poslední době se pojem kouč se používá i při vzdělávání pomocí Internetu, kde by pravděpodobně byl vhodnější pojem tutor;
- mentor - (*Mentor byl vychovatelem Odysseova syna Telemacha*) - rádce, poradce, školitel, který pracuje se školeným na pracovišti. V rámci mentoringu svému svěřenci radí, motivuje jej, usměrňuje a předává mu své zkušenosti. Mentoring spočívá v dlouhodobé spolupráci mentora s pracovníkem. Mentora si často školený volí, určuje si i způsob a frekvenci spolupráce. Jedná se o individualizované a velmi neformální vzdělávání;
- moderátor - vzdělavatel ve VD, který pracuje moderační metodou - komplexně pojatou interaktivní metodou skupinového vyučování. Moderační metoda je postavena na principu týmové práce, aktivního zapojení všech zúčastněných, sdělování informace pomocí názorné vizualizace a za podpory moderačních pomůcek a kombinace (střídání) různých učebních metod. Optimalizuje skupinovou práci ve všech vzdělávacích formách - ve výuce, seminářích, workshopech, konferencích, apod. Všichni účastníci jsou přímo vtaženi do problému, přijímají odpovědnost a ovlivňují úspěšnost práce skupiny. Metoda je velmi účinná, ale i velmi náročná na didaktickou kvalifikovanost moderátora; i náročná na přípravu celé vzdělávací akce;



- trenér

▪ - pracovník ve VD, zabývající se specifickými metodami, zaměřenými na praktické osvojování dovedností. Zabývá se takovým způsobem vzdělávání (výuky), umožňující osvojení dovedností (intelektových, motorických a senzomotorických) až do úrovně žádoucích návyků a adekvátních postojů, norem chování a jednání. Jde tedy o praktickou přípravu, výcvik ke schopnosti zvládnout určitou pracovní roli (pracovní činnost). V podstatě se tedy jedná o převádění vědomostí na úroveň dovedností, o výcvik v profesním chování. Trenéři tedy působí především ve výcvikových (interaktivních) kurzech. Opakovaným tréninkem vytváří návyky, vedoucí k návykové aplikaci vědomostí do praktického výkonu činnosti. Trénink se může týkat i dovedností intelektových - např.: výcvik představivosti a myšlení, výcvik k týmové spolupráci, výcvik v manažerských dovednostech, výcvik návyků k obsluze počítače, výcvik k rychločtení, atp.
- tutor

▪ - původně byl pojem používán pro vysokoškolské pedagogický pracovníky, kteří řídili individuálně nebo v malé skupině přípravu studentů, často v průběhu celého ročníku nebo celého studia (používalo se především v britském vysokoškolském systému). Dnes je pojem používán pro poradce, pomocníka studenta především v distančním vzdělávání, který pracuje individuálně se studentem (ev. malou skupinou), orientuje jeho studijní cestu, je k dispozici jako konzultant, vyhodnocuje písemné projevy studenta, kontrolní a zkušební otázky, hodnotí jeho úspěšnost, pomáhá při přípravě na zkoušky, poskytuje studentovi zpětnou vazbu v mnoha významech, motivuje jej k dalšímu studiu. Poskytuje zpětnou vazbu i zpracovatelům studijních materiálů. Pojem je často nahrazován pojmem konzultant nebo školitel, přestože obsahově nejsou zcela synonymní.
- učitel dospělých - nepřesně používaný název pro vzdělavatele dospělých, někdy i pro lektora.

### **Pojmy zapamatování:**

edukátor	školitel	lektor
instruktor	andragog	přednášející
kouč	tutor	trenér
mentor konzultant	vyučující	moderátor
poradce	facilitátor	vzdělavatel
mentoring	workshop	učitel dospělých

### **Kontrolní otázky:**

#### **5.2.a) Vysvětlete.**

Proč se stal pojem lektor mnohovýznamovým

#### **5.2.b) K zamyšlení.**

Andragog je pojem velmi obecný a může zahrnovat všechny pracovníky, působící v oblasti andragogiky:

.....

.....

### **Shrnutí ke kapitole 5.2:**

Lektor je pracovník ve vzdělávání dospělých, který realizuje vzdělávací proces. Předpokladem úspěšné činnosti lektora je nejen odborná znalost přednášeného oboru, ale i základní znalost andragogiky, protože lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Práce s lektorem začíná již v přípravné fázi při ujasňování kurikula a vzdělávacích cílů. Lektor musí být seznámen i se strukturou posluchačů. Osobnost lektora musí zapadat do představy, vyjádřené cíli a projektem.

Ve vzdělávání dospělých se pojem lektor užívá stále řidčeji a spíše bývá nahrazován různými pojmy jinými, které vystihují konkrétněji specifickou andragogickou a androdidaktickou situaci, do které se pracovníci ve vzdělávání dospělých dostávají.

### 5.3 Sociální učení

---

Výchova dospělých má stejné možnosti, jako jejich vzdělavatelnost, přestože existují názory, že dospělý člověk je nevychovatelný či názory, že vychovávat dospělého znamená hrubě zasahovat do integrity jeho osobnosti.

Nejen teorie, ale i praxe nás přesvědčuje, že výchova, stejně jako vzdělávání je stálým procesem, procesem celoživotním; i když s věkem se přesouvá z cílevědomého působení vychovatelů - výchova intencionální, do sféry samopůsobení, sebereflexe a nezáměrného působení sociálního prostředí a sociálního učení - výchova funkcionální. U dospělého člověka, spíše než o vychovávání můžeme mluvit o přizpůsobování prostředí, přizpůsobování kolektivu, ve kterém je situován (rodině, pracovnímu kolektivu a pod.) nebo o sociálním učení. Výchova je tedy procesem sociálním i psychickým (přizpůsobování se z vlastní vůle, výchova sebereflexí). Významnou roli zde sehrává

- vzdělanost člověka,
- jeho vzdělatelnost,
- jeho socializace, enkulturace, personalizace
- ochota se celoživotně učit.
- ochota sebereflexe (zde ve smyslu hodnocení vlastního jednání a chování a ochoty ke korekci).

Funkcionální výchově (působení) je člověk vystaven po celý život - vztahy rodinnými, pracovními, občanskými, působením hromadných sdělovacích prostředků, kultury, umění, ale i propagandy, reklamy, atp.

Ani výchova intencionální nemůže být v dospělém věku podceňována. Na jejích principech je postaven problém socializace, reedukace a problém resocializace - především u skupin problémových pracovníků ev. i problémového obyvatelstva (*na principech resocializace jsou postaveny i zásady moderní penologie - nauky o vězeňství*). Ve vyspělých státech je dáván velký význam i občanskému vzdělávání, jehož podstatou je rovněž intencionální výchova.

Ve stejném duchu je možno hovořit o podnikové výchově: výchově ke vztahu k podniku, výchově při vytváření podnikového klimatu, výchově při vytváření podnikové kultury, výchově k etice podnikání a obchodování, atp. Tato výchova může být jak funkcionální (působení pracovního kolektivu, působení podnikové kultury apod.), tak i intencionální (působení nadřízených).

Vzhledem k tomu, že výchova probíhá jako snaha o vědomou změnu, vědomé přizpůsobování, stává se de facto sociálním učením.

**Sociální učení:** je proces osvojování si sociálních norem příslušné společnosti, osvojování si sociálních dovedností a návyků, postojů a dispozic k sociálním rolím i dotváření osobnostních rysů. Učení se sociálními rolím. V podstatě se jedná o proces socializace - osvojování si sociálního chování a to jak záměrně, tak především nezáměrně - živelně.

### 5.3.1 Socializace

Podstatou a záměrem sociálního učení je socializace, která sama o sobě je velmi složitým jevem, proto se většinou analyzuje pouze ve svých dílčích procesech. Cílem socializace je jednoznačnější zařazení jedince do společnosti požadovaným způsobem participace. Toho lze dosáhnout složitým socializačním procesem, ve kterém bude jedinec ve stálém procesu přejímat společností uznávané hodnoty a zbavovat se společností neuznávaných hodnot a norem chování.

Obdobou socializačního procesu je i podnikový adaptační proces, (někdy též orientace) kterým prochází pracovník při nástupu do podniku. Jeho cílem tedy není pouze zaučení na novém pracovišti, ale především vpravení do podnikové kultury, do podnikových vztahů (formálních i neformálních) - viz následující kapitola.

#### Základní aspekty procesu socializace:

	<p>Na socializaci participují minimálně dvě osoby, platí zde subjekto - objektový vztah,</p> <p>kde subjekt je činitelem socializace (společnost, skupina člověk), objektem je socializovaný jedinec.</p>	<p>Subjekt předává určitý obsah socializace, který objekt socializace přejímá (osvojuje si).</p>
	<p>Obsah je předáván určitými mechanismy procesu socializace, které jsou v podstatě interakcí subjektu a objektu, mezi nimiž dochází k procesu učení.</p>	<p>Přejímání obsahu probíhá určitou formou socializace - formální, institucionalizovanou nebo-neformální, neinstitucionalizovanou.</p>

#### Obsah socializace je dán:

- způsobem života určité společnosti
- potřebou změn měnící se společnosti

Ztotožnit se s obsahem v podstatě pro socializovaný objekt znamená osvojení si výtvarů určité kultury, ztotožnění se s nimi a tak navodit psychický předpoklad participace se společností.

Stejný proces v podstatě probíhá při interiorizaci (zvnitřnění) podnikové kultury, kdy je stejný nejen obsah, ale i obecný cíl: navodit psychický předpoklad interiorizace. Stejně jako socializace je i adaptační proces procesem stálým, protože ani podnikový život není neměnný.

K relativně univerzálním způsobům participace se společností patří např.: společné sdílení souboru základních hodnot a kultury společnosti ev. podnikové kultury, především morálních hodnot, týkajících se základních mezilidských vztahů, společné sdílení jazyka a jiných

komunikačních prostředků, vžitých v dané společnosti, sdílení základních technik mezilidského styku, sdílení obecně přijatého vztahu k přírodě, k lidem, ke společnosti, ke světu, sdílení okruhu činností, jimiž lidé v dané společnosti uspokojují své základní potřeby, atd.

Ke speciálnějším způsobům participace jedinců v životě společnosti ev. podniku patří především různé sociální role, jimiž se jednotliví členové společnosti od sebe liší, např.: role pohlaví, věkové role, role dané společenským postavením, postavením v podnikové hierarchii, role pracovní (profesní), rodinné role, atp.

Jak již bylo řečeno obsah socializace je dán jejími cíli, přičemž určení a realizace cílů jsou ovlivňovány výsledky socializace.

Zní to trochu podivně. Ale musíme si uvědomit, že s výsledkem socializace (adaptace) se obsah této socializace vrací do společnosti (podniku) ve formě socializovaného (adaptovaného) jedince (objektu), který se tak nadále stává součástí socializačního subjektu a podílí se tedy na socializaci dalších jedinců (objektů socializace).

#### **Formulování cílů není jednoduché, protože :**

- ve společnosti i podniku jsou různé sociální skupiny (socializované i nesocializované) a přitom všechny mohou působit jako subjekt i jako objekt socializace;
- základní charakteristikou současného života je změna. Změna životních podmínek, změna statusu, rolí, postavení, změny ekonomických a sociálních podmínek, ap. Za této situace je velmi složité formulovat zcela konkrétní cíle obecného a dlouhodobého charakteru.

Výsledky jsou programovány cíli, kterými jsou formulovány žádoucí proměnné ev. změny jedince. Výsledkem socializace (adaptace) je tedy realizovaná změna ev. dosažení žádoucích proměnných. Jedinec výsledkem získává určitou „psychickou kvalifikaci“, která je předpokladem ke svobodné participaci na životě společnosti nebo podniku.

### **5.3.2 Adaptace**

Socializací se člověk přizpůsobuje životu society, ve které žije - adaptuje se. Tomuto procesu se říká adaptace, někdy též asimilace.

V podstatě jde o proces interakce jedince s prostředím, ve kterém se jedinec vyrovnává se změnami okolí (sociálního prostředí) a přizpůsobuje se mu - včleňuje se do něho.

#### **Rozlišujeme**

- adaptaci pasivní - akomodaci, kdy se člověk přizpůsobuje vnějšímu prostředí a
- adaptaci aktivní, kterou rozumíme aktivní přizpůsobování, tedy snahu osobnosti o změnu prostředí do souladu s potřebami osobnosti samé.

Při nedostatečné nebo nesprávné adaptovanosti hovoříme o maladaptaci, kdy člověk žije se svým prostředím v napětí a konfliktech. K tomuto stavu většinou dochází při společensky nežádoucí dřívější socializaci, jejímž iniciátorem bývá společensky (podnikově) nežádoucí skupina, a jedinec si výsledky této socializace přenáší do jinak strukturované society s jinou kulturou, vyznávající jiné hodnoty.

Adaptace je výsledkem přizpůsobení člověka prostředí, ale i procesem, ve kterém k tomuto přizpůsobení dochází. Adaptační proces je tedy akt, ve kterém se jedinec svojí aktivitou přizpůsobuje proměnlivému sociálnímu prostředí (okolí, sociální situaci), jeho snaha, se kterou se s tímto okolím vyrovnává a včleňováním faktorů okolí do svého vnitřního světa restrukturalizuje

svoji osobnost. Adaptační proces je významnou součástí socializačního procesu jako dimenze utváření osobnosti u dětí a mládeže a jako dimenze dotváření osobnosti u dospělých a její adaptace na měnící se podmínky prostředí.

V oblasti personální práce hovoříme též o orientačním procesu (orientaci) - adaptační socializační a vzdělávací proces, který má za cíl usnadnit socializaci pracovníka do nového pracovního prostředí (při nástupu do podniku, ev. při přemístění) a eliminovat eventuelní adaptační, vyvolané reakce na novou pracovní situaci.

#### **Podnikový adaptační proces má tři cíle:**

- a) seznámení s prací;
- b) vytváření vztahů ke spolupracovníkům včetně nadřízených a podřízených a pochopení stylu práce;
- c) formování pocitu sounáležitosti zaměstnanců s firmou

Specifickým adaptačním procesem je bývá nástupní praxe. Jedná se o adaptační proces pro nově nastupující absolventy škol bezprostředně po jejich nástupu do zaměstnání. Cílem je (kromě sociální adaptace) poznat, prověřit, popřípadě doplnit, prohloubit a rozšířit schopnosti, znalosti a dovednosti absolventů při uplatňování jejich školských vědomostí a dovedností v praxi a nalezení nejvhodnějšího uplatnění pro ně, event. specializaci.

### **5.3.3 Mechanismy procesu socializace**

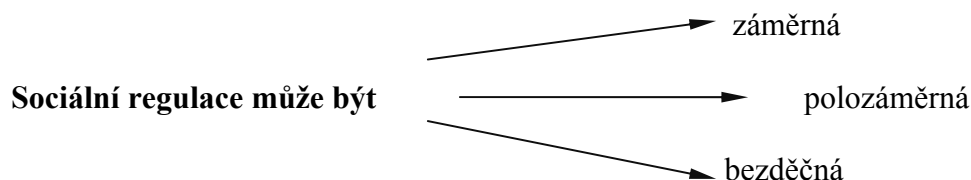
Pod pojmem mechanismus procesu socializace máme na mysli proces vzájemného působení, ve kterém se z cíle stává výsledek.

#### **Mechanismus procesu socializace má dvě základní složky:**

1. učení - jeho sociální řízení,
2. regulační sociální působení

Výsledek je tedy výsledkem sociálně řízeného učení. Socializace je výsledkem učení se jako důsledku sociálního působení, tedy interiorizace obsahu socializace jedincem

Mechanismus procesu socializace je procesem interakce subjektu a objektu socializace. Tedy řízení vývoje jedince prostřednictvím řízení aktů jeho učení. Neodmyslitelná je i druhá složka - mechanismus sociální regulace učení jedince, tedy takové ovlivňování procesů učení, aby výsledky učení odpovídaly cílům socializace.



Přirozeným výsledkem sociální regulace je učení a učení se ze strany jedince. Učení nemusí být jen záměrné, intencionální, či polozáměrné, ale může být i spontánní, funkcionální, (živelné), sociálně neřízené, protože každý jedinec je při uspokojování svých potřeb ve stálé interakci s okolím, od kterého stále přijímá informace a podněty, tudíž proces učení je stálý.

#### **Proto takovéto funkcionální, spontánní (živelné) výsledky učení mohou být**

- společensky žádoucí i

- společensky nežádoucí (tedy v rozporu s cíli socializace)

Ke společensky nežádoucím výsledkům může docházet i v případě regulace záměrné či polozáměrné v případě, kdy iniciativy v procesu socializace ev. adaptace se chopí společensky (podnikově) nežádoucí objekt socializace (společensky nesocializovaná skupina).

### **Ke spontánnímu (živelnému) učení dochází dvěma formami:**

- získáváním vlastních zkušeností
- osvojováním zkušeností druhých

Problémem je, že u takového živelného učení chybí sociální regulace. Proto činitelé socializace začnou při zjištění této skutečnosti brzy zasahovat regulačními akty. V závislosti na tom, v jaké míře činitelé socializace svými regulačními zásahy řídí učení jedince, existují různé stupně sociálního řízení učení. Rozlišíme si je do dvou stupňů:

- a) sociální řízení výsledků učení, při kterém sociální regulace ovlivňuje pouze výsledek učení, ponechává však na jedinci samém, jakými procesy učení k tomuto výsledku dospěje;
- b) sociální řízení procesů učení, kdy vznikají přímo výsledky učení; sociální regulace určuje nejen výsledek učení, ale současně i procesy učení, kterými jedinec těchto výsledků dosáhne.

ad a) Sociální řízení výsledků učení:

K sociálnímu řízení výsledků učení patří především regulování učení sociální selekcí spontánně vzniklých výsledků učení. Žádoucí výsledky se akceptují a posilují, nežádoucí omezují, potlačují.

I při spontánním učení, které probíhá získáváním vlastních zkušeností dochází k sociální regulaci selekcí. Výsledky se zde ovlivňují nepřímo dvojím způsobem:

- selekcí už realizovaného výsledku učení (naučeného) - (odměnou, neodměnou, trestem); provádějí se zásahy ex post: připojuje se pozitivní nebo negativní motivace;
- selekcí dílčích výsledků (postupně vznikajících zkušeností). Tento způsob je daleko účinnější, protože dochází k sociální regulaci v období, kdy ještě není zkušenost úplně fixována do duševní výbavy jedince. Je možnost korekce (selekce průběhu), je možnost aktivního spolupůsobení posilováním žádoucích stránek, potlačováním nežádoucích. Dochází k tzv. „tvarování chování“ nebo také „modifikování chování“.

*Tento způsob pochopitelně dává možnost tvarovat i chování společensky nežádoucí, je hojně využíván v různých náboženstvích, v totalitních režimech (indoktrinace), při zpracovávání lidí v sektách apod.*

### **Při regulaci sociálního učení, které probíhá osvojováním zkušeností druhých, dochází k ovlivňování přímému. Toto učení probíhá ve dvou následných krocích:**

- 1) napodobování - nápodoba - imitace - snaha chovat se, vnímat, cítit a jednat jako lidé, zaujímající ve společnosti (ev. jiném společenství) stejný nebo vyšší status, stejné nebo vyšší sociální role, lidi věkově starší, inteligentnější, disponující neformální autoritou; problémem zůstává, že tento proces se týká jak vzorů žádoucích, tak i vzorů nežádoucích; (již staré římské přísloví hovoří o tom, že špatné vzory jsou přitažlivější než dobré).

Učení vzniká pozorováním, vzniká kognitivní obraz .

*Kognitivní obraz vzniká v tzv. kognitivním (poznávacím) procesu, který zahrnuje vnímání, pozornost, představivost, paměť, myšlení a řeč.*

Napodobování je ve své geneticky prvotní podobě spontánním učením jedince. Na základě vlastních zkušeností volí mezi různými vzory pouze ty, které sám spontánně napodobuje.

- 2) zpodobnění - ztotožňování - identifikace s určitým jedincem, převzetí většiny jeho základních individuálních charakteristik jako modelu. Zvolení tohoto modelu může být vědomé i nevědomé, ale vychází především z uznání společenské, morální a intelektuální hodnoty této osoby. Sociálním učením získává jedinec soustavu vědomostí a dovedností, které se mohou změnit i v návyky. Produktem sociálního učení jsou také postoje.

*Ke zpodobnění může dojít hned, ale třeba i po dlouhém čase (žena začne napodobovat svou matku, až když se stane sama matkou ev. později tchýní).*

Vzor může být prezentován přímo i nepřímo - formou jeho zobrazení v knize, v TV seriálu, ve filmu a pod. V podnikové praxi se jedná většinou o přímou prezentaci vzoru. Prezentace vzoru může být navozena i řečí mluvenou - např.: slovní instrukce k vykonávání pracovní činnosti, ev. funkce. V tomto případě subjekt socializace sdělí své očekávání, motivovaný objekt pak vyvíjí snahu splnit formulované očekávání.

### **Sociální regulace probíhá dvěma směry:**

- poskytováním vzoru kognitivního obrazu, odpovídajícího cílům socializace - regulace vlastního napodobování;
- kontrolou vzorů a činností, s nimiž jedinec přichází do styku (od kontroly dítěte s kým se kamarádí až po státní cenzuru).

ad b) Sociální řízení procesů učení:

Jedná se o vyšší stupeň sociálního řízení učení, který představují záměrné procesy, které jsou předmětem věd o učení: pedagogiky, andragogiky, pedagogické psychologie, psychologie výchovy, apod.

### **Podstatou je regulace procesu učení, charakterizovaná těmito jevy:**

záměrností	řízením procesu	péčí o jedince
------------	-----------------	----------------

Řízení procesů se vyskytuje nejen při speciálně organizované výuce a výchově ve specializovaných institucích, ale jsou běžnou součástí socializace, realizované nejrozličnějšími činiteli socializace - působení rodičů při socializaci v rodině, působení podniku při socializaci do podniku apod.

Většinou se jedná o učení složitým sociálním činnostem, různým dovednostem, složitě pracovní činnosti. Již tato náročnost předznamenává složitost učení, jeho dlouhodobost, stálost, pravidelnost, v mnoha případech nácvik, nutnost spolupůsobení okolí a jeho regulační zásahy.

### **Při řízení procesů je předpokládána pomoc činitelů socializace jedinci především:**

- předkládáním celé řady vzorů činností,
- předáváním informací, rad a pokynů,
- hodnocením výsledků,
- korekcí chybných dílčích výsledků.

Soustavnost takovéto pomoci vytváří v jedinci postupně schopnost autoregulační socializace, sebekorigování, autohodnocení. Dochází k zvnitřnění (interiorizaci) cílů socializace. Socializace postupně přechází od sociálního učení k samostatnému učení se sociální regulací (**seberegulace, autoregulace**).

Je nutno vzít na vědomí, že nikdy nic nefunguje tak jednoduše, jak je teoreticky abstrahováno. Proto i cíle a výsledky jsou málokdy ve shodě. Příčiny odchylek mohou být např. v tom, že:

- cíle byly dány nereálně,
- byly nepřesně formulovány,
- výsledky jsou záležitostí složitých realizačních procesů a navíc je provádí subjekt, který sám vznikl jako výsledek socializace, tedy ani on zcela přesně neodpovídal cílům,
- různí činitelé socializace (rodina, škola, pracoviště, parta) působí nejednotně,
- značnou roli hraje samotná osobnost subjektu - jeho vstřícnost, ochota nebo nepoddajnost, neochota spolupráce jeho intelekt, schopnosti, výsledek předcházejícího socializačního působení.

### **Pojmy zapamatování:**

socializace	interiorizace		utváření osobnosti
adaptační proces	participace		dotváření osobnosti
orientace	psychická kvalifikace		nástupní praxe
subjekto-objektový vztah	akomodace		sociálně řízené učení
sociální regulace	maladaptace		sociální regulace učení
napodobování, imitace	restrukturalizace		sociální řízení výsledků
kognitivní obraz	osobnosti		sociální řízení procesů
zpodobnění	funkcionální učení	sociální	učení
sebekorigování	polozáměrné učení	sociální	sociální regulace selekcí
	sebehodnocení		seberegulace

### **Kontrolní otázky:**

#### **5.3.a) Vysvětlete tvrzení z textu:.**

Určení a realizace cílů socializace je ovlivňováno výsledky socializace.

*Zní to poněkud zmatečně – pokuste se o vysvětlení.*

#### **5.3.b) Pokuste se vysvětlit.**

Použili jsme celou řadu pojmů, týkajících se sebeřízení vlastní osoby. Některé jsou vysvětleny, některé ne. Vzhledem k tomu, že všechny mají nějakou spojitost se sociálním učním, vysvětlete, co znamená sebezpřekračování, sebeřízení, seberealizace, sebezpoznávání a sebehodnocení.

### **Shrnutí ke kapitole 5.3:**

Výchova, stejně jako vzdělávání je stálým procesem, procesem celoživotním; i když s věkem se přesouvá z cílevědomého působení vychovatelů do sféry samopůsobení, sebereflexe a nezáměrného působení sociálního prostředí a sociálního učení. U dospělého člověka, spíše než o



vychovávání můžeme mluvit o přizpůsobování prostředí, přizpůsobování kolektivu, ve kterém je situován.

Sociální učení je proces osvojování si sociálních norem příslušné společnosti, osvojování si sociálních dovedností a návyků, postojů a dispozic k sociálním rolím i dotváření osobnostních rysů. Učení se sociálním rolím. V podstatě se jedná o proces socializace - osvojování si sociálního chování.

S výsledkem socializace (adaptace) se obsah této socializace vrací do společnosti (podniku) ve formě socializovaného (adaptovaného) jedince (objektu), který se tak nadále stává součástí socializačního subjektu a podílí se tedy na socializaci dalších jedinců (objektů socializace).

Socializací se člověk přizpůsobuje životu society, ve které žije - adaptuje se. Tomuto procesu se říká adaptace, někdy též asimilace. V podstatě jde o proces interakce jedince s prostředím, ve kterém se jedinec vyrovnává se změnami okolí (sociálního prostředí) a přizpůsobuje se mu - včleňuje se do něho.

Mechanismus procesu socializace je procesem interakce subjektu a objektu socializace. Tedy řízení vývoje jedince prostřednictvím řízení aktů jeho učení. Neodmyslitelná je i druhá složka - mechanismus sociální regulace učení jedince, tedy takové ovlivňování procesů učení, aby výsledky učení odpovídaly cílům socializace. Přirozeným výsledkem sociální regulace je učení a učení se ze strany jedince. Učení nemusí být jen záměrné, intencionální, či polozáměrné, ale může být i spontánní (živelné), sociálně neřízené, protože každý jedinec je při uspokojování svých potřeb ve stálé interakci s okolím, od kterého stále přijímá informace a podněty, tudíž proces učení je stálý.

---

## 6. KURIKULUM V ANDRAGOGICE

---

### ***Cíl:***

*Po prostudování této kapitoly začnete vnímat andragogický vzdělávací i učební proces v plném rozsahu. Uvědomíte si složitosti při vytváření kurikula, zbavíte se jednostrannosti pohledu na cíle i obsahy vzdělávání.*

### ***Průvodce studiem:***

*Kurikulum se stalo téměř zaklínadlem, současné pedagogiky i andragogiky. Odvíjí se od něho v postatě i vzdělávací teorie. Kurikulum sice cíle a obsahy určuje, ale jejich koncipování je stejně omezeno kurikulárními možnostmi. Jedná se o spojené nádoby. Nejde již zdaleka jen o módní pojem. Vzhledem k tomu, že jste se asi s touto problematikou setkali jen okrajově, věnujte ji obzvláštní pozornost.*

## 6.1. Pojetí a cíle kurikula

Pojem kurikulum (též curriculum) ještě není vžit natolik, aby byl jeho obsah jednoznačný. Většinou je chápán jako souhrnná informace o vzdělávacích záměrech, vypovídající komplexně o vyučování nebo o vzdělávacím procesu a jeho důležitých bodech, o realizaci a výsledcích. Překračuje tak rámec učebních osnov a učebního plánu. Součástí kurikula jsou především informace o učebních cílech, o obsahu učiva, ale i o organizaci učiva, o vyučovacích a studijních metodách a prostředcích, o způsobu kontroly a hodnocení. V podstatě kurikulum odpovídá na otázky:

**koho, proč, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek, s jakým očekáváním  
budeme vzdělávat.**

**kurikulum** - pojem byl převzat od německého pedagoga G.D.Morhafa, který je v roce 1688 použil ve smyslu curriculum scholasticum (život, postup, průběh školy). Pojem začal být běžně používán v pedagogické a později i v andragogické teorii v 60. letech XX. století; rozšířil se z anglické a americké pedagogiky. V dalších letech byl převzat a rozpracován i andragogikou.

**Z důvodů výše uvedené nejednoznačnosti obsahu pojmu je i jeho členění různé:**

▪ **z hlediska obsahu - kurikulum**

plánované	realizované	osvojené
-----------	-------------	----------

Plánované- učební osnovy, učební plán, zamýšlené cíle, předpokládaný obsah a organizace, plánované formy a metody, dohodnutý způsob kontroly a hodnocení.

*Realizované – skutečně realizovaný průběh obsahů, metod, forem, organizace, kontrola a hodnocení; míra odchylky od kurikula plánovaného.*

*Osvojené – naplnění kurikulem plánovaných cílů, míra osvojení obsahů.*

▪ **z hlediska účelové učební činnosti - kurikulum**

formální	neformální	informální (skryté)
----------	------------	---------------------

Formální – komplexní projekt k získání obecně uznávaných certifikátů a kvalifikací.

Neformální – cíle a obsahy k doplnění formálního vzdělávání, většinou získávané v neformalizovaném prostředí.

Informální – skryté – doprovodné každodenní vzdělávání, které nemusí být záměrné; patří sem i vzdělávací klima: vztahy, image a podniková kultura vzdělávacího zařízení, hodnotové a postojevé působení, atp.

▪ **z hlediska zaměření kurikula**

předmětný přístup	praktickou orientaci	rozvoj osobnosti	sociální zájmy a potřeby
-------------------	----------------------	------------------	--------------------------

Zaměření na předmětný přístup – projektovaný vzdělávací proces, zaměřený specificky dle logiky vyučované disciplíny.

Zaměření na praktickou orientaci – projektovaný vzdělávací proces, kdy předávané znalosti a dovednosti mají konkrétní, většinou měřitelný cíl (snížení zmetkovitosti, snížení úrazovosti, zvýšení produktivity, atp.).

Zaměření na rozvoj osobnosti – vzdělávací proces, jehož kurikulem jsou osobnostní vlastnosti, jako je iniciativnost, kreativita, schopnost komunikace, schopnost přejímat riziko, schopnost týmové práce, atp. Může jít i o sebeutváření – didaktickou sebedeterminaci.

Zaměření na sociální zájmy a potřeby – zaměření na utváření sociálních postojů, a vztahů, často používané při rekvalifikačním vzdělávání, při vzdělávání cílových skupin, ale i v podnikovém vzdělávání. Orientované většinou na péči o jednotlivce nebo cílovou skupinu.

▪ **z hlediska kurikulárních strategií (Beneš)**

deduktivní	induktivní	analytická	edukativní
------------	------------	------------	------------

Deduktivní – odvozování z norem, teorií, cílů.

Induktivní – empirické zjišťování potřeb, kvalifikací.

Analytická – rozvoj a analýza stávajících kurikul a jejich teorií.

Edukativní – vznikající za participace účastníků, expertů, atd.

▪ **z hlediska pojetí kurikula jako obsahu vzdělávání (Průcha) ve formách**

koncepční	projektové	realizační	rezultátové	efektové
-----------	------------	------------	-------------	----------

Koncepční – různé koncepce, vize, představy o tom, jak má být strukturováno další vzdělávání a vzdělávání dospělých, co má být obsahem školního vzdělávání, atp. Tyto koncepce jsou většinou ztvárňovány v dokumentech státní vzdělávací politiky, ale i v koncepcích zájmových skupin a institucí.

*Projektová – plánované a vypracované vzdělávací programy, učební plány, učební osnovy, učebnice, atp. Patří sem např. integrovaný systém, typových pozic, celostátní rekvalifikační programy, vzorové programy, atp.*

Realizační – učivo, které je studujícím skutečně prezentováno. Ať již učitelem, učebnicí nebo prostřednictvím IKT.

Rezultátové – (viz výše: osvojené). vzdělávací výsledky, týkající se určitých obsahů; vše to, co si vzdělávání skutečně osvojí.

Efektové – dlouholeté důsledky obsahů vzdělávání, projevující se v kompetencích, v profesní kvalifikaci, postojích, orientacích, apod.

▪ **z hlediska zamýšleného pojetí kurikula**

zamýšlené	skryté
-----------	--------

Zamýšlené – plánované, projektované, vytvářené, vypracované.

Skryté – modifikované při realizaci vlivem prostředí, převládající kultury vztahů mezi studujícími, vztahu studujících k lektorovi (event. k IKT), vztahu studujících k předmětu, k instituci, atd.

▪ **z hlediska závaznosti kurikula**

doporučené (koncepční)	předepsané (závazné)	podpůrné (rozšiřující)	osvojené
---------------------------	-------------------------	---------------------------	----------

Doporučené – koncepční – (viz výše).

Předepsané – závazné – (viz výše – projektové), dané závaznou normou.

Podpůrné – vysvětlující, rozšiřující, doplňující – zaměřené na doplnění kompetencí, znalostí, dovedností, které v současnosti neodpovídají kvalifikačním požadavkům, kladeným na pracovníky.

Osvojené – výstupy (viz výše).

▪ **z hlediska přístupu – kurikulum**

instrukcionistické	konstruktivistické
--------------------	--------------------

Instrukcionistické – jednoznačně určené, lineární, systematické, obsah je chápán jako uzavřený systém poznatků a instrukcí

Konstruktivistické – autoregulovaný proces, založený na situacích, jejichž výsledky nelze předvídat; obsah není definován jednoznačně a izolovaně.

▪ **z hlediska vzdělávacího konceptu – kurikulum pro**

další vzdělávání	celoživotní učení
------------------	-------------------

K. pro další vzdělávání – zaměřeno na získávání znalostí; *lineární* doplňování učení, akumulovaného v průběhu života.

K. pro celoživotní učení – pro obnovování a získávání kompetencí v novém kontextu; - *multilineární* interakce mezi znalostmi získanými v počátečních stadiích vzdělávání a znalostmi, získanými v pozdějším životě a mezi teoretickými a praktickými znalostmi .

V kapitola 2 –Historické souvislosti pojednávala v podstatě o proměnlivosti cílů a smyslu vzdělávání od nejstarších dob po dnešek. Lidstvo si stále kladlo otázky po smyslu vzdělávání i o jeho obsahu a především o tom, co má být jeho cílem. V tom byla vzdělávací kurikula vždy rozporuplná a často poplatná mocenským zájmům.

Pokud jde o andragogiku je nutno tuto pojímat v celém rozsahu jejího předmětu. Andragogika není pouze výchova, event. péče či pomoc, věnovaná dospělému člověku, ale především jeho vzdělávání. Proto kurikulum je základním prostředkem pro naplňování vzdělávacích cílů. V tom je kurikulární obsah andragogický starší, než kurikulární obsahy školské.

Andragogické kurikulum bude vždycky otevřené a volné, protože musí nutně odpovídat základním principům vzdělávání dospělých (viz odst. 3.1.1). Přesto i zde , jak je již patrné z výše uvedeného přehledu, je možná celá řada přístupů k tvorbě kurikula. Tak tomu bylo i v celé historii vzdělávání dospělých. Učení bylo pro člověka vždy otázkou existenční. Ať již se učil pro to, aby ulovil mamuta nebo pro to, aby se naučil pohybovat ve složitém světě sociálním. Kurikulum bylo

dříve jednoznačnější. Obsah byl určen existenční potřebou a formou bylo především učení sociální, učení každodenní, současnou terminologií řečeno – učení informální. Problém kurikula se začal komplikovat v době, kdy se učení začalo institucionalizovat a využívat nejen v didaktické sebedeterminaci, ale začalo se stávat záležitostí společenskou a do značné míry i politikem. Začalo být systemizováno a cíleno. Sociální učení se stalo již jen doplňkem učení formalizovaného a to nejen ve školách, ale i ve vzdělávání dospělých a navíc se velmi často dostávalo do rozporu s učením formálním.

Chceme-li hovořit o vzdělávání jako o humanizačním procesu, jako o procesu, který se podílí na osvobození člověka na jeho cestě k sebedeterminaci vzniká celá řada otazníků, které v liberální společnosti nabývají na intenzitě. Tím zásadním otazníkem je kdo má právo určit, co se člověk má a co nemá učit. A nejen kdo má právo, ale i kdo je toho schopen. Existuje vůbec nezávislý, optimální, nepolitický a neideologický, jistý paradigmatický pohled?

**Proto se dnes o kurikulu diskutují nejen pedagogové, ale i politici, filozofové, prognostici, ale i odbory a zaměstnavatelé. Snaží se nalézt odpovědi na takové otázky, jako:**

- Které cíle a programy jsou nejpotřebnější?
- Jak řešit rozpornost mezi systemizovaným učením a životní zkušeností?
- Jaké nové strategické úkoly mají v souvislosti s celoživotním učením připadnout vládám?
- Má vůbec stát v demokratické společnosti, postavené na liberálních principech zasahovat do vzdělávání dospělých?
- Jakou rovnováhu je třeba vytvořit mezi regulací z centra, účastí místních správních orgánů na rozhodování, institucionální autonomií a individuální volbou?
- Které kompetence považovat za centrální (vládní, státní)?
- Jak nalézt míru pro stanovení kompetencí mezi vládou (státem, ministerstvem) a kraji?
- Do jaké míry je hra nabídky a poptávky ve vzdělávání dospělých optimální? Má být státem regulována?
- Jak překonat sociálně nerovný přístup ke vzdělávání?
- Liší se tato rovnováha podle odvětví ekonomiky a podle typů vzdělávání a přípravy?
- Jak vytvořit rovnováhu mezi učením, zajišťovaným veřejným sektorem, učením na pracovišti a individuální volbou?
- Jak zajistit kompromis mezi zájmy jednotlivců, skupin, organizací, regionů a státu?
- Mají současné investice dostatečnou úroveň pro prosazování jednotného a důsledného přístupu k principům a obsahům celoživotnímu učení?
- Jaký by měl být poměr mezi všeobecným a odborným vzděláním ve školské přípravě a v dalším vzdělávání?
- K jakým hodnotovým cílům dnes vychovávat?

V otaznicích bychom mohli jistě pokračovat. Přistupuje k nim i základní pojetí humanitní školské teorie, která vychází z toho, že vzdělávání je v podstatě nezávislý společenský jev, podřízený humanistickým idejím a tradicím. Proti sobě tedy stojí dva názory (Beneš, 1977):

„a) Filozofie humanitního vzdělávání, vycházející z veřejných tradic (public traditions), koncipuje kurikulum jako hodnotu samo o sobě vně mezilidských vztahů (bez ohledu na skupinové nebo individuální potřeby, zájmy, hodnoty a ideologie).

b) Představa sociálně konstruovaného kurikula, které ovšem redukuje kurikulum na přímé vztahy mezi vyučujícím (vzdělávací institucí) a učícím se, a tím omezuje sociální realitu na jejich záměry.“

## 6.2. Tvorba kurikula

---

Školské kurikulum je jednoznačnější. Je formulována státní politika ve školství, jsou formulovány oborové a předmětové didaktiky, vzdělávací standardy, atp. Ve vzdělávání dospělých zůstává kurikulum otevřeným problémem, protože instituce vzdělávání dospělých jsou nuceny chovat se tržně a hledat na vzdělávacím trhu místo pro svoje uplatnění. Kurikula jsou dána jen obecnými tendencemi, obecným vývojem společnosti, rozvojem vědy a techniky, společenskou a politickou situací. Stát se podílí pouze zprostředkovaně. Je to dáno i tím, že vzdělávaný dospělý se nemusí podřizovat formálnímu vzdělávacímu nátlaku, ale vybírá si jen tam, kde může podle svých potřeb a zájmů obohatit své dosavadní znalosti, dovednosti, schopnosti nebo podle potřeby získávat nové. Dospělý má ke vzdělávání pragmatičtější postoj, odpovídající osobním cílům, které jsou v podstatě v zaměstnatelnosti a ve schopnosti plnit role do kterých se dostává.

Kurikula vše vzdělávání dospělých proto musí být aktuální, pružná a bezprostředně reagovat na situaci ve společnosti a na trhu práce.

Při tvorbě kurikulů ve vzdělávání dospělých je proto nezbytné zastávat jiná východiska než ve vzdělávání počátečním. Přesto nelze ignorovat vzájemnou prostupnost kurikulů počátečního vzdělávání se vzděláváním dalším, protože stále bude platit, že

- čím vyšší je počáteční vzdělání, tím větší prospěch může mít člověk z dalšího vzdělávání během celého života,
- profesní příprava je stálou investicí do základů kvalifikace,
- profesní příprava je nástrojem adekvátní úrovně zaměstnatelnosti, adaptability, schopnosti orientovat se a přizpůsobovat se pomocí dalšího vzdělávání změnám v životě.
- v počáteční profesní přípravě musí člověk získat
  - (a) všeobecně použitelné dovednosti, čtení, psaní, počítání, umění se učit a organizovat vlastní činnosti, odpovědnost, základní dovednosti v IKT, atp.,
  - (b) klíčové kompetence, přenositelné v rámci různých profesních skupin, schopností jejich aplikace.

Vzhledem k tomu, že kurikula ve vzdělávání dospělých jsou do značné míry závislá na počáteční přípravě, znamená to

- a) výše uvedené poznatky respektovat ,
- b) integrovat uvedené dovednosti do kurikula počátečního vzdělávání,
- c) změnit vyučovací postupy,
- d) prosadit do kurikulů kontakt se světem práce již při získávání počáteční přípravy.

Při náročnost, kterou současný svět klade na člověka, by bylo úzkoprsé oddělovat kurikula počátečního vzdělávání a vzdělávání dalšího, především proto, že již v minulém století skončila známá trojfázovost života: škola – práce - důchod; i proto, že vzdělávání *pro* život bylo nahrazeno celoživotním učením s nutností vzdělávání *po* celý život. Pro koncipování kurikulů v současném světě je důležitá koncepce celoživotního učení, která umožňuje spojovat učení

- ve všech oblastech života (lifewide learning - LWL) a
- v různých životních etapách (lifelong learning - LLL).

**Toto propojování umožní vznik synergie, která byla v tradičních systémech nemyslitelná. Umožňuje kombinovat:**

- v rámci formálního vzdělávání (a) vertikálně (mezi počátečním a dalším) a (b) horizontálně (mezi různými vzdělávacími zaměřenými),
- mezi národní a nadnárodní úrovní (europasy, evropské osobní kvalifikační karty, atp),
- mezi formálním učením a neformálním učením prostřednictvím mechanismů pro identifikaci, validaci a uznávání získaných zkušeností.

**Proto v koncipování kurikulů se konstruktivistické pojetí učení nahrazuje principy instrukcionistickými, uznává se podstatná role činnostního učení (aktivní a přemýšlivá role vzdělaného):**

Instrukcionistické vyučování a učení	KONSTRUKTIVISTICKÉ VYUČOVÁNÍ A UČENÍ
Učení je pasivní (studující je příjemce), převážně lineární a systematické	Učení je aktivní/konstruktivní, autoregulovaný proces, založený na situacích, jehož výsledky nelze předvídat
Učitel učí, demonstruje, vysvětluje; žák kopíruje a integruje	Studující hraje aktivní roli, kterou si převážně určuje sám. Učitel se stává poradcem a pomáhá strukturovat učební proces.
Obsah učení je chápán jako uzavřený systém znalostí a prvků.	Obsah učení a znalostí není definován izolovaně, jsou pojímány jako závislé na individuálním nebo sociálním kontextu.

### **Pojmy zapamatování:**

kurikulum	rezultátové kurikulum	efektové kurikulum
zamýšlené kurikulum	skryté kurikulum	podpůrné kurikulum
instrukcionistické kurikulum	konstruktivistické kurikulum	multilineární interakce
didaktická sebedeterminace	politikum	IKT
	počáteční vzdělávání	klíčové kompetence
		lifewide learning -

pragmatický postoj	lifelong learning - LLL	LWL
trojfázovost života	osobní kvalifikační karty	konstruktivistické pojetí
europasy	činnostního učení	autoregulovaný proces
instrukcionistické pojetí	sociální kontext	validace
strukturován učebního procesu		

### ***Jména k zapamatování:***

G.D. Morhof

Milan Beneš

Jan Průcha

### ***Kontrolní otázky:***

#### **6.1.a) Vzpomeňte si!**

Kurikulum odpovídá na 6 otázek. Které to jsou?

#### **6.1.b) Dáte to dohromady?**

Z jakých hledisek jsme kurikula členili?

#### **6.2. Doplňte:**

Při tvorbě..... ve vzdělávání dospělých je proto nezbytné zastávat jiná východiska než ..... Přesto nelze ignorovat vzájemnou ..... počátečního vzdělávání se vzděláváním dalším, protože stále bude platit, že:

- čím....., tím větší prospěch může mít člověk z dalšího vzdělávání během celého života,
- profesní příprava je ..... kvalifikace,
- profesní příprava je nástrojem adekvátní úrovně....., adaptability, schopnosti orientovat se a ..... pomocí dalšího vzdělávání změnám v životě.

### ***Shrnutí ke kapitole 6.1,6.2:***

Pojem kurikulum ještě není vžit natolik, aby byl jeho obsah jednoznačný. Většinou je chápán jako souhrnná informace o vzdělávacích záměrech, vypovídající komplexně o vyučování nebo o vzdělávacím procesu a jeho důležitých bodech, o realizaci a výsledcích. Překračuje tak rámec učebních osnov a učebního plánu. Součástí kurikula jsou především informace o učebních cílech, o obsahu učiva, ale i o organizaci učiva, o vyučovacích a studijních metodách a prostředcích, o způsobu kontroly a hodnocení.

Jak jsme si uvedli, kurikulum můžeme členit podle celé řady hledisek. Andragogické kurikulum bude vždycky otevřené a volné, protože musí nutně odpovídat základním principům vzdělávání dospělých. Kurikulum bude vždy průmětem celé řady zájmů. Vždy bude oscilovat především mezi různými společenskými silami a zájmy jednotlivce, jak tomu bylo vždy v historii.



Na andragogickém kurikulu se vždy budou podílet všech zájmové skupiny, stejně jako se podílejí na vzdělávání dospělých.

Ve vzdělávání dospělých zůstává kurikulum otevřeným problémem, protože instituce vzdělávání dospělých jsou nuceny chovat se tržně a hledat na vzdělávacím trhu místo pro svoje uplatnění. Kurikula jsou dána jen obecnými tendencemi, obecným vývojem společnosti, rozvojem vědy a techniky, společenskou a politickou situací. Stát se podílí pouze zprostředkovaně. Je to dáno i tím, že vzdělávaný dospělý se nemusí podřizovat formálnímu vzdělávacímu nátlaku, jako je tomu ve školách, ale vybírá si jen tam, kde může podle svých potřeb a zájmů obohatit své dosavadní znalosti, dovednosti, schopnosti nebo podle potřeby získávat nové.

Při náročnost, kterou současný svět klade na člověka, by bylo úzkoprsé oddělovat kurikula počátečního vzdělávání a vzdělávání dalšího, především proto, že již v minulém století skončila známá trojfázovost života: škola – práce - důchod; i proto, že vzdělávání *pro* život bylo nahrazeno celoživotním učením s nutností vzdělávání *po* celý život. Pro koncipování kurikulů v současném světě je důležitá koncepce celoživotního učení, která umožňuje spojovat učení

- ve všech oblastech života (lifewide learning - LWL) a
- v různých životních etapách (lifelong learning - LLL).

*Průvodce studiem:*

*Jistě dáte za pravdu úvodnímu tvrzení, že problematika kurikulů se dá lépe naučit než pochopit. Ale nám jde spíše o to pochopení, protože jinak zůstanou další podkapitoly o výchovných a vzdělávacích cílech rovněž nepochopeny. Pro andragoga jde o problémy, se kterými by měl běžně zacházet. Chci-li se takto s nějakým pojmem vyrovnat, musím pochopit jeho vnitřní obsah. T k si to vše promyslete a zalistujte si ještě jednou v tom našem čtení o kurikulích.*

## 6.3 Výchovné a vzdělávací cíle

**Cíl:**

*Až zvládnete tuto kapitolu, získáte předpoklady k projektování kurikula – budete umět formulovat jeho cíle a to je (jak zjistíte) základ didaktického řešení vzdělávacího problému.*

**Průvodce studiem:**

*Tato kapitola bude náročná na logické myšlení. Ale bez jejího zvládnutí nezvládnete techniku projektování vzdělávacích a učebních procesů. Věnujte ji pozornost, i když se Vám to bude zdát zbytečné a možná i nudné. Vyplatí se to nejen při zkouškách, ale v praxi.*

Cíl v obecné poloze je chápán jako prvek vědomé lidské činnosti, předjímací (anticipující) ideální výsledek, žádaný stav, k němuž daná činnost směřuje. Vědomí cíle motivuje, napomáhá

integrovat různé činnosti člověka a vytvářet z nich systém a posloupnost kroků k naplnění cíle. Činnost se stává cílevědomou. Cíl, který člověk přijme za svůj, ztotožní se s ním, psychicky reguluje jeho aktivitu.

Cíle mají vlastní autonomní genezi (vyvíjejí se nezávisle na člověku), která je do jisté míry dána objektivní situací event. právní úpravou (např. cíle pro podnikové vzdělávání jsou jistě ovlivňovány ekonomickou situací, situací na trhu, trhem práce, převládající společenskou etikou, podnikovou kulturou atp.); a jsou jistě ovlivňovány i cíli celospolečenskými.

Základní členění cílů může být v personální andragogice – v oblasti rozvoje lidských zdrojů - následující



Operativní cíle jsou stanoveny v podstatě pro všechny podnikové činnosti, tedy i pro řízení a rozvoj lidských zdrojů. Od plánu rozvoje lidských zdrojů se odvíjí i plán vzdělávání, nebo plán sociální práce.

V rámci základních podnikových cílů se vzdělávací cíle obsahově většinou týkají vytváření, upřesňování nebo rozvoj funkčních, ekonomických, technických, kvalifikačních úkolů, vč. jejich pojetí v podnikové perspektivě s přípravou na očekávané a možné změny; dále se mohou týkat zlepšování hmotných a sociálních podmínek pracovníků; ztotožňování individuálních a skupinových cílů s cíli podniku stimulací pracovní aktivity i utvářením pracovní morálky.

Obecným globálním cílem výchovy a vzdělávání je výchova demokratického člověka, růst jeho duchovního, morálního a výkonnostního potenciálu..

Vzdělávací cíle jsou myšlenkovou anticipací (předjímáním) očekávaných výsledků vzdělávacích aktivit. Vypovídají o tom, čeho chce tvůrce kurikula (vzdělavatel, organizátor, event. lektor) dosáhnout, vypovídají o zamýšlené změně, které má být na osobnosti (vzdělávaných) dosaženo vzděláváním. Vzhledem ke složitosti vzdělávacího procesu a problémovosti jeho výsledků jde převážně o celý soubor cílů zpravidla věcně a hierarchicky strukturovaných. V podnikovém vzdělávání se vzdělávací cíle odvíjí od cílů rozvoje lidských zdrojů, které jsou závislé na cílech podnikových. Již sama tato skutečnost předurčuje vzdělávání jako celoživotní proces, protože podnikové cíle procházejí změnami, danými mnoha externími i vnitropodnikovými vlivy a vzdělávání musí pružně reagovat na všechny aktuální podnikové potřeby s respektováním cílů obecně platných, protože můžeme mluvit i o cíli globálním.

V každém kolektivu se prolínají individuální (osobní) a skupinové cíle. Bylo by např. iluzorní si myslet, že lidé vstupem na pracoviště se stávají jeho součástí a přejímají cíle podniku (pracoviště) za své. Individuální cíle jsou motivovány snahou o osobní rozvoj, prospěch a uplatnění. Nicméně vzdělávací cíle mohou přispět k integraci osobních cílů s podnikovými jak výchovou k interiorizaci podnikových cílů, tak i kultivací pracovníků rozvíjením psychických a vzdělanostních funkcí, vytvářením optimálního životního prožitku ze shody životní a pracovní motivace s životní a pracovní realizací. Pochopitelně za předpokladu, že skupinové cíle nejsou v rozporu se zákony a společenskou etikou a také – že nejsou ve zcela zásadním rozporu se zájmy osobními.

Tyto zásady neplatí jen v rámci podniku. Jsou platné obecně – v jakémkoliv kolektivu a dokonce i ve státní politice nebo v měřících internacionálních.

### Uveďme si příklad:

Je nepochybné, že nástup a především zahájení komunistických idejí znamenaly pro široké masy nástup spravedlnosti. Lidé se těšili na to, že se budou mít všichni stejně, myšleno všichni stejně dobře. Jak je možné, že se tak skvělý globální cíl stal nerealizovatelným? Za prvé tím, že byl realizován v Rusku a staletý despotismus, součást národní kultury a tím i etických norem, se jako společenský fenomén prosadil v nových idejích. Za druhé v tom, že společenské cíle se dostaly do zásadních rozporů s cíli osobními. Těch rozporů bylo víc, ale tím zásadním byl špatný odhad cílů lidské mentality, kterými je získání výhody. Takže časem dostala trhlinu nejen budovatelská motivace, ale i ideje o spravedlnosti, protože po nich již toužili jen méně schopní.

Personální cíle pomocí konkrétních úkolů jednotlivým pracovištím a pracovníkům, sociální cíle prostřednictvím sociální politiky a normativní legislativy, vzdělávací cíle se prostřednictvím kurikula transformují do konkrétních, přesně vymezených a kontrolovatelných dílčích realizačních učebních cílů.

### 6.3.1 Struktura a klasifikace cílů

V předchozím textu jsme si vymezili pojem cílů, pojem cílů vzdělávacích a základní třídění na osobní a kolektivní. Ale ke klasifikaci cílů můžeme přistoupit i z jiných hledisek.

obecné cíle	specifické (speciální) cíle
Mohou být společné veškeré výchově a vzdělávání. Rozvíjejí vědomosti, dovednosti a návyky uplatnitelné samostatně nebo jako součást všeobecného vzdělání.	Vycházejí z cílů obecných, jsou jejich speciální konkretizací.

materiální (informativní) cíle	formální (formativní) cíle
Materiální koncepce se zaměřuje na osvojení konkrétní učební látky, potřebné pro zvládnutí konkrétního úkolu.	Ve formativní koncepci je učební látka jen prostředek formálního rozvoje subjektu působení. Učební látka rozvíjí psychologické dispozice (paměť, vůli, úsudek, působí na postoje a hodnoty...)

adaptační cíle	anticipační cíle
Vedou k přizpůsobování se stávajícím podmínkám.	Předjímají budoucnost, připravují na ni.

teoretické cíle	praktické cíle
Zabývají se vytvářením systému vědomostí.	Zabývají se rozvojem dovedností a návyků.

podle ztotožnění se s cílem	
autonomní (vnitřní) cíle	heterogenní (vnější) cíle
Předsevzetí účastníka, dané jeho osobní potřebou, chtěním, motivací a pochopením cílů heterogenních.	Dané posláním a cíli vzdělávací akce, určené vnějším objektem (státem, podnikem, rodinou, vychovatelem, skupinou,..)

podle míry obecnosti			
cíle celkové	cíle dílčí	cíle etapové	cíle konkrétní
Cíl vzdělávací (výchovné) činnosti.	Cíl disciplíny, předmětu, jednotlivé akce.	Cíl určitého stupně tematického celku.	Cíl pracovní lekce operace, části učiva, určité demonstrace apod.

podle časového vymezení		
cíle blízké	cíle střední	cíle vzdálené
Vymezení pro vzdělavatele, který si musí ujasnit, jaké učivo musí zvládnout v určitém horizontu, ke kterým věcem se bude vracet, co může odsunout, atp. V oblasti podnikové andragogiky jsme si tyto cíle charakterizovali již v úvodu subkapitoly.		

podle obsahového zaměření		
cíle informativní	cíle formativní	cíle transformativní
Jsou realizovány v podobě, orientované na paměť účastníka. Navozují změny v myšlení. Činnost, zaměřená na kognitivní složku osobnosti.	Výchovné zaměření na stránku rozumovou, citovou i volní. Navozují se změny v postojích i jednání. Rozvíjejí aktivitu, iniciativu, tvořivost, samostatnost a v podstatě všechny neformální kompetence. Formují lidské bytí a směřují k orientaci v životě.	Napomáhají v procesu složitějšího překonávání starých nevyhovujících pracovních dovedností a návyků (intelektuálních i senzomotorických), vědomostí, dovedností i strategií. Jsou i součástí např. některých rekvalifikačních a penologické výchovy.

podle zaměření výuky		
cíle vzdělávací, poznávací, (kognitivní)	cíle postojevé, hodnotové, výchovné, (afektivní)	cíle výcvikové (psychomotorické)
Osvojování poznatků a intelektových dovedností. Patří sem 6 hierarchicky uspořádaných kategorií:	Osvojování postojů, tvoření hodnotové orientace. Patří sem: • vnímavost	Osvojování psychomotorických dovedností (řeč, psaní, manipulace). Patří sem:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• znalost</li> <li>• porozumění</li> <li>• aplikace</li> <li>• analýzy</li> <li>• syntéza</li> <li>• hodnotící posouzení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reagování</li> <li>• oceňování hodnoty</li> <li>• integrování hodnot</li> <li>• integrace hodnot v charakter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imitace</li> <li>• manipulace</li> <li>• zpřesňování</li> <li>• koordinace</li> <li>• automatizace</li> </ul>
--	--	--

Výše uvedená klasifikace slouží k ujasnění mnohotvárnosti cílů. Musíme si ale být vědomi, že každý jednostranný pohled, který svým pojetím preferuje jeden cíl před ostatními, je škodlivý. Musíme si být vědomi i toho, že výše uvedena klasifikace je teoretická. V praxi je velmi složité klást dělicí čáru a určit charakter cíle jednoznačně, protože u různého charakteru činností se cíle různě přesklupují a prolínají.

Celý výše uvedený nástin teorie cílů se může zdát jako zbytečná konstrukce. Ale je nutno si pod pojmem cíl představit zcela konkrétní ujasnění toho, čeho chci dosáhnout. Co má být dosaženo výchovným přístupem, sociální pomocí, vzdělávacím projektem, co chci dosáhnout v této hodině, jaký má smysl procvičování tohoto úkonu, atp. Na základě takto formulovaných cílů se teprve zabýváme organizačním zajištěním, konkretizací toho, jaká akce bude z hlediska cíle nejvhodnější, jaký průběh bude adekvátní, vybíráme vhodné učební úlohy, obsahy a metody podle cílů zaměřujeme průběh vzdělávací akce. Cíle si vytyčujeme i v této publikaci na začátku každé kapitoly.

### 6.3.2 Taxonomie a rozpracování cílů.

Cíle představují konkrétně formulovanou představu o stavu event. vzniklé situaci po skončení akce. Učební cíle vyjadřují konkrétně formulovanou představu o formě chování studujícího nebo jeho dispozicích k určitému chování (schopnost, dovednost, kvalifikace), získaných díky výuce. Cíle tedy určují, co bude účastník znát, co bude schopen dělat a jak se změní jeho postoje (k ostatním, k podniku a práci, k sobě samému) po skončení lekce nebo vzdělávacího či výchovného programu.

Učební cíl je tedy formulace záměrů (účelu) a očekávaných výstupů (výsledku).

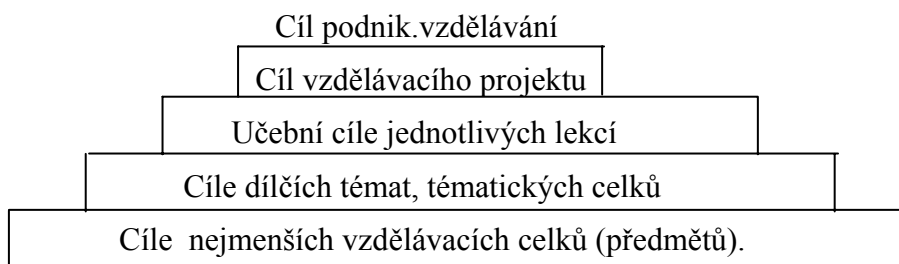
Aby cíle byly neformální, tedy funkční musí splňovat následující čtyři vlastnosti:

komplexnost	konzistentnost
kontrolovatelnost	přiměřenost

**Komplexnost** - zahrnout všech požadované změny v chování, jednání, činnosti, tedy nejen změny v rovině poznávací, ale i postojové a hodnotové;

- do jaké hloubky je nezbytné učivo probírat;
- jaké psychomotorické dovednosti je nutno získat a jakým způsobem; i čím lze z hlediska učiva ovlivňovat hodnoty a postoje (polemika, sdělování vlastních zkušeností, diskuse, beseda);
- při převládání jedné z dimenzí učebních cílů nezapomínat na ostatní;

**Konzistentnost** - vnitřní vazba cílů; podřízenost nižších vyšším a závislost vyšších na dosažení cílů nižších. Např. při aplikaci na podnikové vzdělávání vzniká následující hierarchická struktura – pyramida:



**Kontrolovatelnost** - vymezené cíle musí umožňovat průběžnou kontrolu změn (do jaké míry a jak se průběžně mění chování, znalosti, výkonnost);

- součástí cíle by měla být určitá norma, standard;
- naplněním cílů by mělo být zlepšení určité činnosti. (lepšení kázně, získání nových vědomostí, dovedností, návyků; nebo třeba zvýšení prodeje, zlepšení kvality, zvýšení výkonnosti, bezproblémový přechod na nová pravidla, zákony, vyhlášky, atp.)

**Přiměřenost** - cíle by měly být náročně, ale splnitelné. Analyzovat splnitelnost je nutné již při přípravě vzdělávacího projektu event. Úvahách o kurikulu. Tato zásada je významná při výchově a vzdělávání dospělých, kde je obzvlášť významné, aby cíle respektovaly nerovnost účastníků, jejich nestejnou mentální, afektivní a psychomotorickou úroveň.

Viděli jsme, že cílů při procesu výchovy a vzdělávání event. i pomoci či péče o dospělé může být celá řada. Problémem zůstává vybrat ty cíle, které jsou v optimální kompatibilitě se záměrem.

---

Taxonomie – hierarchicky uspořádaný systém kognitivních (poznávacích) cílů výuky.

---

Didaktika (teorie vzdělávání a vyučování) se vždy snažila tento proces usnadnit optimálním uspořádáním cílů, jejich klasifikací a systemizací, která by vypovídala o tom, jak probíhá způsob jejich naplňování, osvojování. Uvedme si ve zkrácené formě dvě základní uspořádání.

*Niemierkova taxonomie kognitivních (poznávacích) cílů*

**Rozlišuje dvě základní úrovně osvojení**

1.ÚROVEŇ- vědomosti	<i>ZAPAMATOVÁNÍ POZNATKŮ</i>	<i>Nezkreslené vybavení fakt, termínů, zákonů, zásad činností.</i>
	<i>POROZUMĚNÍ POZNATKŮM</i>	<i>Schopnost předložení vědomostí v jiné formě, schopnost uspořádat vědomosti, zestručnit je, „pracovat s nimi“.</i>
2.ÚROVEŇ dovednosti	<i>POUŽÍVÁNÍ VĚDOMOSTÍ V TYPOVÝCH SITUACÍCH</i>	<i>Specifický transfer - ovládnutí vědomostí podle dříve předložených vzorů, běžných v praxi.</i>
	<i>POUŽÍVÁNÍ VĚDOMOSTÍ V PROBLÉMOVÝCH SITUACÍCH</i>	<i>Nespecifický transfer – ovládnutí dovedností formulace problémů, analyzovat nové jevy, schopnost improvizace, apod.</i>

*Niemierkova taxonomie postojových (afektivních) cílů.*

1. úroveň	<i>ÚČAST NA ČINNOSTI</i>	<i>Přizpůsobení- vykonávání činnosti dle přijaté role, vnímání bez osobní iniciativy.</i>
	<i>PŘIJÍMÁNÍ ČINNOSTI</i>	<i>Zainteresování na činnosti, angažovanost, participace.</i>
2. úroveň	<i>NALADĚNÍ K ČINNOSTI</i>	<i>Trvalé vnitřní přijetí činnosti; její zahrnutí do osobnostního referenčního systému; kladné sebehodnocení výsledků.</i>
	<i>SYSTÉM ČINNOSTI</i>	<i>Regulace činnosti pomocí uspořádaného souboru zásad jednání, identifikace s tímto jednáním, až přechod do rysů osobnosti.</i>

### ***Bloomova taxonomie kognitivních cílů***

Vychází z rozčlenění učebních cílů nejen oborově (horizontálně), ale i vertikálně do šesti kategorií, kdy vyšší kategorie zahrnuje také kategorie nižší, čímž vzniká stále vyšší (komplexnější, obsáhlejší) učební cíl. Studující např. by neměl vnímat nic, co by napřed nepochopil. Jde tedy o metodologickou zásadu, raženou již Komenským: od jednoduchého k složitému, od snadného k obtížnému, od konkrétního k abstraktnímu. Následující tabulka člení učební cíle od jednoduchých znalostí konkrétních jednotlivostí, přes znalosti pojmů, postupů, pravidel a časového průběhu k zákonitostem a konečně k teoriím. Pomocí této taxonomie lze zpracovávat projekty kurzů, vzdělávat i hodnotit kvalitu vzdělávacích opatření.

1 ZNALOST (zapamatování)	1.1 znalost a zapamatování specifík (jednotlivostí) 1.2 znalost metod (všeobecností a odlišností)
2 POROZUMĚNÍ (pochopení)	2.1 schopnost reprodukce 2.2 schopnost interpretace
3 APLIKACE	3.1 schopnost aplikace pojmů 3.2 schopnost aplikace obsahů
4 ANALÝZA	4.1 analyzovat prvky, pochopení jejich souvztažnosti 4.2 analyzovat vztahy, pochopení zákonitostí
5 SYNTÉZA	5.1 tvorba plánů a plánování uvažovaných činností 5.2 stanovení hypotéz
6 HODNOTÍCÍ POSOUZENÍ	6.1 posouzení z hlediska vnitřních důkazů 6.2 posouzení z hlediska vnějších kritérií

V tomto rozčlenění učebních cílů vstupují jednotlivé kategorie do vzájemných souvislostí, kdy vyšší kategorie zahrnuje také nižší kategorie, dle následujícího schématu:

1. stupeň A
-------------

- |           |             |
|-----------|-------------|
| 2. stupeň | A B         |
| 3. stupeň | A B C       |
| 4. stupeň | A B C D     |
| 5. stupeň | A B C D E   |
| 6. stupeň | A B C D E F |

Byl vyvinut manažerský systém řízení podle cílů (Management By Objectives - MBO). Je postaven na dosahování dohody mezi manažery a podřízenými na cílech a následném hodnocení. Vytvořil ji v 50. letech Peter Drucker a Douglas McGregor. Proces začíná určením předběžných všeobecných cílů čeho má být v následujícím období dosaženo. Cíle jsou modifikovatelné, aby se pracovníci mohli zainteresovat na jejich dotváření, čímž se zároveň motivují k jejich splnění. Zároveň s upřesněním cílů jsou stanovena měřítka pro hodnocení jejich dosažení. Oboustranná dohoda může vést až k určení individuálních cílů. Cíle se tedy neukládají, ale navrhují k přijetí, pracovníci participují na jejich formulaci i obsahu, čímž se s nimi ztotožňují a zároveň je do jisté míry zajištěna jejich přiměřenost a splnitelnost.

Cíle musí splňovat určité parametry, které bývají řazeny podle mnohovýznamového anglického slova SMART (*zde ve významu "bystrý, hladký průrazný"*):

Specifičnost	vztah k určité konkrétní činnosti; specifikace cíle z hlediska jeho obsahu (množství, kvalita, čas)
Měřitelnost	stanovení požadované kvality i kvantity (měřicí jednotkou), cíl musí být měřitelný v množství, kvalitě, čase
Akceptovatelnost	soulad se zjištěnými potřebami i ztotožnění s přijetím cíle od všech, kteří jej budou naplňovat
Reálnost	musí existovat reálná šance pro účastníky, aby dosáhli cíle, musí být dosažitelný
Termínovanost	splnění cílů v potřebném (daném) čase, ale i v průběhu a při dosažení jednotlivých etap.

Pravdou je, že určování cílů je vždy obtížný úkol. Příklad MBO může být přijat všeobecně, nejen při ukládání cílů ekonomických. Stejně tak může být obecně přijato i pro výchovné a vzdělávací cíle, ale i pro stanovování cílů osobních, následující testování (Koontz, Wehrich - částečně přizpůsobeno účelu):

- 1) Pokrývají cíle vše, čeho má být dosaženo?
- 2) Není jich příliš? (Pokud ano, vytvářím kombinace).
- 3) Poznám jejich splnění (časové i obsahové)?
- 4) Jsou formulovány z hlediska času, kvality, množství, event. i nákladů?
- 5) Představují přiměřenou výzvu?
- 6) Jsou zváženy podle priorit?
- 7) Umožňují i vlastní zdokonalování (cílů)?
- 8) Jsou koordinovány s cíli zainteresovaných?
- 9) Jsou o nich informováni všichni, kdo mají být informováni?



- 10) Jsou krátkodobé cíle konzistentní s dlouhodobými?
- 11) Jsou předpoklady pro splnění jasně identifikovány a ujasněny?
- 12) Jsou jednoznačně formulovány (jsou součástí nějakého dokumentu)?
- 13) Umožňují zpětnou vazbu pro zajištění opravných kroků?
- 14) Je dostatek zdrojů a pravomoci pro jejich dosažení?
- 15) Jsou s nimi všichni ztotožněni?
- 16) Jakým způsobem event. kdo provádí kontrolu.

Realizací vzdělávacích (učebních) cílů jsou učební úkoly. Učební úkoly jsou stavebními prvky vzdělávacího (učebního) procesu. Za učební úlohy považujeme všechna učební zadání, všechny učební úkoly, pokyny, výklad, vše, co směřuje ke změně v oblasti znalostí, dovedností, postojů a hodnot, k přenosu edukačních informací od vzdělavatele ke vzdělávanému.

Vztah výukových cílů a učebních úloh je vztahem systémovým – úlohy se stávají realizační fází cílů, přičemž je nutno mít na zřeteli uvedený vztah ve všech jeho souvislostech.

V plné míře i zde platí zásady, uvedené v technice řízení podle cílů. Neméně významné jako určení a stanovení učebních (vzdělávacích cílů) je i jejich interiorizace - vnitřní přijetí ze strany . Určují i šance na jejich dosažení.

## 6.4 Kurikulum, vzdělávací cíle, kvalifikace a kompetence

Konkrétní charakteristika vzdělávacích cílů daná kurikuly v odborném vzdělávání a dalším profesním vzdělávání se odvíjí od jejich hlavního cíle, kterým je

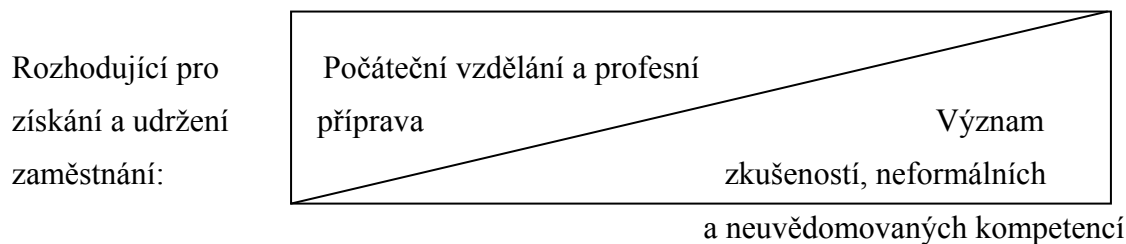
dosáhnout zaměstnatelnosti a schopnosti držet si zaměstnání,  
dosáhnout souladu mezi kvalifikací a kvalifikovaností práce,  
cílevědomě utvářet osobnost dospělých tak,  
aby jim bylo umožněné aktivně se realizovat ve svém pracovním zařazení

Proto při formulaci cílů odborného vzdělávání a především dalšího profesního vzdělávání, ale i podnikového vzdělávání, se ve značném rozsahu používá pojmů kompetence kvalifikace, kvalifikační úroveň, standardy. Kvalifikaci je možno pojímat jako soustavu schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností a postojů), potřebných k získání oficiální způsobilosti (většinou uznávané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Kompetence je pojem širší – v kompetenci se odráží i dosavadní zkušenost a schopnost vykonávat různé činnosti. Protože se kompetence získává v průběhu života, je proměnlivá, vyvíjí se a mění.

Kurikulum v profesním vzdělávání je postaveno na získávání kvalifikací s cílem zaměstnatelnosti.

Kompetence se profesní přípravou nezískají; získávají se mimokurikulárně. I když profesní příprava je základem pro vrstvení zkušeností, znalostí a know-how k dosažení požadovaného výkonu (kompetence). Cesta k uplatnitelnosti člověka tudíž vede přes získání kvalifikace v počátečním či dalším vzdělávání přes akumulaci znalostí a dovedností ke kompetentnosti (kompetenci).

Tak vzniká symbióza kutikulárních znalostí a dovedností s vědomostmi a dovednostmi nekutikulárními. Dá se to říci i jinak: kodifikované znalosti + neuvědomované znalosti a dovednosti tvoří dohromady podniku.



Věk →

Tempo změn zpochybňuje validitu pojetí řemesla jako relativně stabilního souboru předem definovaných znalostí a dovedností, které jsou obsaženy v kurikulu počátečního vzdělání a profesní přípravy.

Proto existuje pozitivní korelace mezi účastí v dalším vzdělávání a úrovní kompetence.

Může se namítnout, že obecné andragogické problémy se nám zužují na personální andragogiku a námitka se musí přijmout. Jde o to, že v současnosti je základním problémem vzdělávání dospělých je umožnění zaměstnatelnosti a z hlediska zájmů státu navíc k angažovanosti v občanských rolích. Andragogika je vědou společenskou a na vývoji společnosti závislou, proto musí akcentovat i uvedené základní problémy.

Trh je proměnlivý, proto je problémem trvanlivost kvalifikací i jejich využitelnost pro kontinuální inovační procesy. Proto se stále více stávají vyhledávanými transversální (přenosné) kvalifikace, které umožní nejen větší uplatnitelnost na trhu práce, ale i v rámci podniku zeslabují ohrožení při rekvalifikaci, zásadních inovací a jiných nečekaných situacích.

**Současnost ve vztahu ke kvalifikacím je charakteristická dvěma problémy:**

- 1) doba pro vytvoření kvalifikace se v Evropě prodlužuje,
- 2) velké časové zpoždění mezi novými kvalifikačními požadavky a novou nabídkou pracovních sil.

**Ve vztahu k trhu práce je těch problémů ještě více:**

- a) narůstání variabilního kapitálu na úkor fyzického vyřazuje stále více lidí z výrobního procesu,
- b) akumulací a cirkulací fyzického kapitálu jsou změny na trhu práce stále proměnlivější, ale rozhodování o lidském kapitálu vyžaduje dlouhodobou perspektivu,
- c) prodlužuje se doba získávání kompetencí a zkracuje se jejich životnost,
- d) na trhu práce převládá absence a nespolehlivost předpovědi i tradicionalismus a váhavost v rozhodování přičemž: je-li nabídka v převisu, snižuje se návratnost investice.
- e) Snaha podniků aplikovat při přijímacích procedurách nové metody pro identifikaci kompetencí (bez ohledu na formální certifikáty).

Poptávka po kvalifikacích není pevně určována technologií – přizpůsobení je oboustranné. Převažující kvalifikovanost lidí nad kvalifikovaností práce je pro podniky výzvou k lepšímu využití disponibilních kompetencí.

Inovaci pak dochází k obrácenému gardu: převažující kvalifikovanost práce je pro podniky výzvou k zajištění pracovníků s vyšší kvalifikovaností (přijetím nebo vzděláváním – zvyšováním kvalifikace).

Dochází ke stále žádoucí nerovnováze, která je zdrojem podnikového rozvoje.

Jak bylo zdůvodněno není jednoduché vyhovět požadavkům trhu práce. Rostou nároky na kvalifikace i kompetence. Současná tendence v této oblasti spěje od úzké specializace k získání širšího profesního základu. Navíc k uplatnění na trhu práce dnes často běžné kvalifikace nestačí. Požadují se tzv. klíčové kvalifikace; k lepšímu uplatnění na trhu práce slouží i tzv. multikvalifikovanost (získání kvalifikace v několika příbuzných profesích).

Hovoříme-li o specifikaci požadavků pro výkon konkrétních pracovních činností, mluvíme o tzv. kvalifikační úrovni. O kvalifikační úrovni hovoříme i v případě, chceme-li specifikovat kvalifikační stupeň odborných vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností a schopností, nutných k výkonu konkrétní pracovní činnosti. V rámci zemí Evropské unie je navrhováno 5 stupňů - od schopnosti vykonávat rutinní práce až po autonomní činnost s velkou odpovědností.

Klíčové kvalifikace, také nespecifické kvalifikace. Schopnosti (znalosti a dovednosti) nutné k úspěšnému výkonu povolání a které bývají málokdy předmětem školského odborného vzdělávání a přípravy. Pojem zavedl německý pedagog Dieter Mertens svoji prací "Schlüsselqualifikationen". Obsahují rysy, vhodné pro velký počet pozic a rolí - možnost alternativní volby a rysy, příznivé pro úspěšný adaptační proces. Bývají uváděny především tyto:

- a) schopnost řešit problém a kreativita,
- b) schopnost se učit,
- c) schopnost odůvodňovat a hodnotit,
- d) schopnost kooperovat a komunikovat,
- e) schopnost přejímat odpovědnost,
- f) samostatnost a výkonnost.

Patří k nim i znalosti interdisciplinární (znalost jazyků, znalost podnikové ekonomiky, technik managementu, orientace v evropských institucích, znalost mezinárodního práva, atp.).

Patří k nim i procesně orientované technické znalosti (obsluha PC, řízení auta, vedení rozhovoru, údržba určitých zařízení, znalost určitých měřících technik, atp.). Patří k nim i osobní schopnosti a dispozice (kreativita, sociální cítění, schopnost práce s lidmi, schopnost týmové práce, schopnost práce s informacemi, zdravý úsudek, strukturované myšlení, mezinárodní praxe, schopnost mezinárodní mobility, atp.)

V anglosaském prostředí se uvádějí pod pojmem core skills ("kořenové dovednosti"), v literatuře se objevuje i pojem interdisciplinární kvalifikace.

Mezi tento druh kvalifikací patří i tzv. hybridní kvalifikace, které vyjadřují vzájemný poměr a závislost výkonu jakékoliv odborné činnosti k informatice (schopnosti přijímat, třídit, využívat a ukládat využívat softwarové aplikace, vyvinuté pro výkon určité činnosti. informace), především pak schopnost jejich využití.

Hovořili jsme o základním cíli - o souladu mezi kvalifikací pracovníků a kvalifikovaností práce - kvalifikaci objektivní. Požadavky na kvalifikaci pracovníka, vyplývající z náročnosti,

charakteru, tempa a odbornosti práce. Zajištění souladu mezi kvalifikovaností práce a kvalifikací pracovníků je základním cílem i operativním úkolem podnikového vzdělávání. Je to neustálý proces, protože jak v pracovních zdrojích tak i v pracovním procesu dochází k neustálým změnám, což si vynucuje neustálé přizpůsobování. Nesoulad přináší problémy na obou stranách.

K dosažení jednotného výkladu definice (určení) výkonu na základě požadovaných znalostí, dovedností a schopností a jejich aplikace jsou používány tzv. standardy.

Za standardy považujeme definice (určení) výkonu na základě požadovaných znalostí, dovedností a schopností a jejich aplikace. Standardy jsou závaznou charakteristikou kvalitativních nebo kvantitativních vlastností určitého jevu. Musí být hodnotitelné a jednoznačně srozumitelné pro všechny zainteresované studující, učitele, úřady práce, zaměstnavatele, popř. sponzory. Charakteristickým znakem standardů je jejich celostátní (v budoucnu celoevropská) platnost a neustálé ověřování. Nejdůležitějšími jsou standardy povolání, (také profesní standardy) v nichž jsou definovány požadavky na jednotlivá povolání jako minimum garantovaných kompetencí pro výkon určité činnosti. Zaměstnavatelé jimi definují zásadní východiska pro projektování odborného vzdělávání.

Vzdělávací standardy musí vycházet ze standardů povolání. Jejich obsahem je definování úrovně znalostí (včetně jejich pochopení a schopnosti aplikace) a dovedností nutných pro zvládnutí určitého předmětu, ročníku, stupně školy; obligatorní požadavek na povinné zvládnutí určitého penza znalostí a dovedností k obdržení určité kvalifikace. V širokém použití tohoto pojmu hovoříme o tzv. cílových standardech, které vymezují (na základě společenské dohody) cíle vzdělávání, určují požadavky, které musí vzdělávací program pro určitý typ školy splňovat. Mají význam především pro projektování kurikula. Cíle odborného i dalšího profesního vzdělávání jsou odvozeny z profesních standardů, jsou z nich odvozeny i požadavky na vzdělávání rekvalifikační.

Standardy evaluační (výkonové) jsou standardy zkušebních požadavků (od cílových se odvozují a slouží k hodnocení výsledků vzdělávání).

### ***Pojmy zapamatování:***

Cíl	konzistentnost	obecné cíle
Podnikové cíle	Niemierkova taxonomie	specifické cíle
Operační cíle	učební úlohy	materiální cíle
Operativní cíle)	interdisciplinární	formativní cíle
Strategické cíle	kvalifikace	adaptační cíle
Globální cíl	hybridní kvalifikace	anticipační cíle
Vzdělávací cíle	kvalifikace objektivní	praktické cíle
Individuální a skupinové cíle	vzdělávací standardy	teoretické cíle
Autonomní cíle	profesní standardy	cíle blízké, střední, vzdálené
Heterogenní cíle	cílové standardy	cíle informativní
celkové cíle	Bloomova taxonomie	cíle formativní
dílčí cíle	kvalifikace	cíle transformativní
etapové cíle	multikvalifikovanost	cíle kognitivní
konkrétní cíle	kvalifikační eroze	cíle afektivní
komplexnost	kvalifikační úroveň	cíle psychomotorické
evaluační standardy	klíčové kvalifikace	kontrolovatelnost
knot-how	nespecifické kvalifikace	lidské kapitálové aktivum
validita	kodifikované znalosti	variabilní kapitál
převís nabídky	neuvědomované znalosti	fyzický kapitál
identifikace kompetencí	návratnost investic	klíčové kvalifikace
	kvalifikovanost práce	

kvalifikační úroveň interdisciplinární znalosti standardy vzdělávací standardy	rutinní práce procesně orientované znalosti definice výkonu garantované kompetence	autonomní činnost dispozice profesní standardy projektování vzdělávání
---	--	---

### ***Jména k zapamatování:***

Niemierek	B.S. Bloom	Peter Drucker
Douglas McGregor	Dieter Mertens	

### ***Kontrolní otázky:***

#### **6.3.a) Dokážete odpovědět?**

Co jsou výchovné a vzdělávací cíle a jaká je jejich struktura a klasifikace?

#### **6.3.b) Promyslete!**

Co je to vůbec taxonomie a jak probíhá rozpracování učebních cílů?

#### **6.4 Zkuste vymyslet.**

Jaký je vztah mezi vzdělávacími cíli a kvalifikací pracovníků?

### ***Shrnutí ke kapitole 6.3,6.4:***

Cíl v obecné poloze je chápán jako prvek vědomé lidské činnosti, předjímající (anticipující) ideální výsledek, žádoucí stav, k němuž daná činnost směřuje. Obecné cíle se vyvíjejí nezávisle na člověku a jejich vývoj je dán objektivní situací event. právní úpravou nebo cíli celospolečenskými.

Obecným globálním cílem výchovy a vzdělávání je výchova demokratického člověka, růst jeho duchovního, morálního a výkonnostního potenciálu. Vypovídají o tom, čeho chce tvůrce kurikula (vzdělavatel event. lektor) dosáhnout, vypovídají o zamýšlené změně, které má být na osobnosti (vzdělávaných) dosaženo vzděláváním.

Individuální cíle jsou motivovány snahou o osobní rozvoj, prospěch a uplatnění. Nicméně vzdělávací cíle mohou přispět k integraci osobních cílů s podnikovými jak výchovou k interiorizaci podnikových cílů, tak i kultivací pracovníků, za předpokladu, že skupinové cíle nejsou v rozporu se zákony a společenskou etikou a také – že nejsou ve zcela zásadním rozporu se zájmy osobními.

Cíle se zhmotňují, konkretizují a realizují pomocí konkrétně formulovaných úkolů.

Cíle jsou mnohotvárné – můžeme je klasifikovat podle různých hledisek jako např.: cíle obecné a specifické, cíle adaptační a anticipační, cíle teoretické a praktické, můžeme je členit podle míry obecnosti podle časového vymezení podle zaměření obsahového, atp.

Aby cíle byly neformální, tedy funkční musí splňovat následující čtyři vlastnosti: komplexnost – konzistentnost – kontrolovatelnost – přiměřenost. Ke zjednodušení práce s cíli slouží jejich taxonomie – hierarchické, logické uspořádání do systému poznávacích cílů. Dvě základní taxonomie jsou Bloomova a Niemiarkova.

Konkrétní charakteristika vzdělávacích cílů daná kurikuly v odborném vzdělávání a dalším profesním vzdělávání se odvíjí od jejich hlavního cíle, kterým je dosáhnout zaměstnatelnosti a schopnosti držet si zaměstnání, dosáhnout souladu mezi kvalifikací a kvalifikovaností práce, cílevědomě utvářet osobnost dospělých tak, aby jim bylo umožněné aktivně se realizovat ve svém pracovním zařazení. Proto při formulaci cílů odborného vzdělávání a především dalšího profesního vzdělávání, ale i podnikového vzdělávání, se ve značném rozsahu používá pojmů kompetence kvalifikace, kvalifikační úroveň, standardy.

Kompetence se profesní přípravou nezískají; získávají se mimokurikulárně. I když profesní příprava je základem pro vrstvení zkušeností, znalostí a know-how k dosažení požadovaného výkonu (kompetence). Cesta k uplatnitelnosti člověka tudíž vede přes získání kvalifikace v počátečním či dalším vzdělávání přes akumulaci znalostí a dovedností ke kompetentnosti (kompetenci).

V této oblasti převládají následující problémy: doba pro vytvoření kvalifikace se v Evropě prodlužuje, velké časové zpoždění mezi novými kvalifikačními požadavky a novou nabídkou pracovních sil.

Ve vztahu k trhu práce je těch problémů ještě více: narůstání variabilního kapitálu na úkor fyzického vyřazování lidí z výrobního procesu, akumulace a cirkulace fyzického kapitálu jsou změny na trhu práce stále proměnlivější, prodlužuje se doba získávání kompetencí a zkracuje se jejich životnost, na trhu práce převládá absence a nespolehlivost předpovědi i tradicionalismus a váhavost v rozhodování. Podniky mají snahu při přijímacích procedurách nové metody pro identifikaci kompetencí (bez ohledu na formální certifikáty).

Zajištění souladu mezi kvalifikovaností práce a kvalifikací pracovníků je základním cílem i operativním úkolem podnikového vzdělávání. Je to neustálý proces, protože jak v pracovních zdrojích tak i v pracovním procesu dochází k neustálým změnám.

---

## 7. VZDĚLÁVÁNÍ A MODERNÍ VZDĚLÁVACÍ TECHNOLOGIE

---

### **Cíl:**

V této kapitole zvládnete základní didaktický problém – jak se členit, event. jak členit vzdělávací proces. Poučíte se o tom, jaké jsou rozdíly mezi vzdělávacím a vyučovacím procesem, jak se v těchto procesech dají využívat moderní komunikační technologie.

### **Průvodce studiem:**

*Dostáváme se ke konkrétnější věci – jak zorganizovat vzdělávání, jak pracovat moderními technologiemi ve vzdělávacím a vyučovacím procesu. I zde je nutno zvládnout základní teorii. Ale mohu Vás uklidnit – není příliš složitá a má svou vnitřní logiku, takže se dá v podstatě odvodit z toho, co již umíme.*

Dost často je pojem vzdělávací proces zaměňován s pojmem vyučovací proces. Stejně jako vzdělávání s vyučováním. Začněme tedy upřesněním všech použitých pojmů.

Vzděláváním rozumíme proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu.

### **Jeho výsledkem by mělo být**

- lepší spokojenost účastníků po osobní i profesionální stránce
- lepší pracovní výkon účastníků
- dosažení stanovených vzdělávacích cílů ve zvýšení znalostí, schopností, dovedností i ve změně postojů

### **Hlavním účelem vzdělávání je změnit tři rozsáhlé oblasti dovedností:**

intelektuální dovednosti	postojové dovednosti	fyzické dovednosti
--------------------------	----------------------	--------------------

### **Vzdělávání dospělých se realizuje v rámci:**

- vzdělávacího procesu

- vzdělávacího systému
- a) vzdělávací proces ve vzdělávání dospělých zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání. Celý průběh cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce. Vzdělávací proces zahrnuje kromě bezprostředního vyučování (vyučovacího procesu) i přípravnou fázi, ve které stanovujeme cíle, obsah, prostředky a výsledky výuky. Je jednotou vyučování (včetně jeho přípravy) jako řídicí činnosti lektora a učení, jako aktivní činnosti studujícího (včetně výsledků jeho činnosti v souladu s cíli vyučovacího procesu).

VZDĚLÁVACÍ PROCES	PŘÍPRAVNÁ FÁZE	VYUČOVACÍ PROCES	VÝSLEDEK VZDĚLÁVÁNÍ
-------------------	----------------	------------------	---------------------

- b) vzdělávací systém - soustava institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně, intencionálně a institucionálně rozvíjejí znalosti a dovednosti dospělých, jejich hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí. Pokud jde o další vzdělávání bylo by přehnané nazývat je systémem, protože nesplňuje celou řadu systémových kritérií – jedná se spíše o nesystémovou soustavu možností, přístupů, aktivit, šancí, forem, metod, institucí a vzdělávacích programů.

## 7.1 Vzdělávací proces

Vzdělávací proces má své zákonitosti i svá omezení. Je determinovaný cíli a do značné míry i organizačním působením vzdělávací instituce. Přínosy vzdělávání jsou potenciální. Záleží na mnoha okolnostech - na adekvátnosti vzdělávacího procesu vzhledem k cílům, na jeho kvalitativní úrovni, na problémech, které má pomoci řešit, na reálnosti aplikace nových poznatků, na osobních přístupech vzdělávatelů i vzdělávaných. Není tedy možno např. od podnikového vzdělávacího procesu očekávat, že vyřeší všechny podnikové problémy. I když existují přístupy od všespásnosti podnikového vzdělávání až po jeho ztracení jako zbytečného vynakládání prostředků.

Vzdělávací proces působí většinou zprostředkovaně, i když některé jeho přínosy jsou měřitelné. Např. u zvyšování produkce, při úspoře nákladů, úspoře času, nebo u zlepšení kvality, pokud je vzdělávání k těmto hodnotám cíleno.

Ve vzdělávacím procesu se současně projevují má dvě stránky: obsahová a dějová.

Obsahová stránka je tvořena učivem, ztvárněným do didaktické podoby, které představuje soustava edukačních informací a činností; jeho obsah je zaměřen na splnění učebního cíle, daného výchovně-vzdělávacím programem. Dějová stránka (procesuální) představuje různé druhy a způsoby vyučovacích a učebních činností. V rámci učebního procesu probíhá andragogická komunikace – viz kap. 5.1.

**Znevažování významu dalšího vzdělávání vyplývá z přínosů, které jsou obtížně měřitelné, jako je např.:**

- zlepšení pocitů a postojů

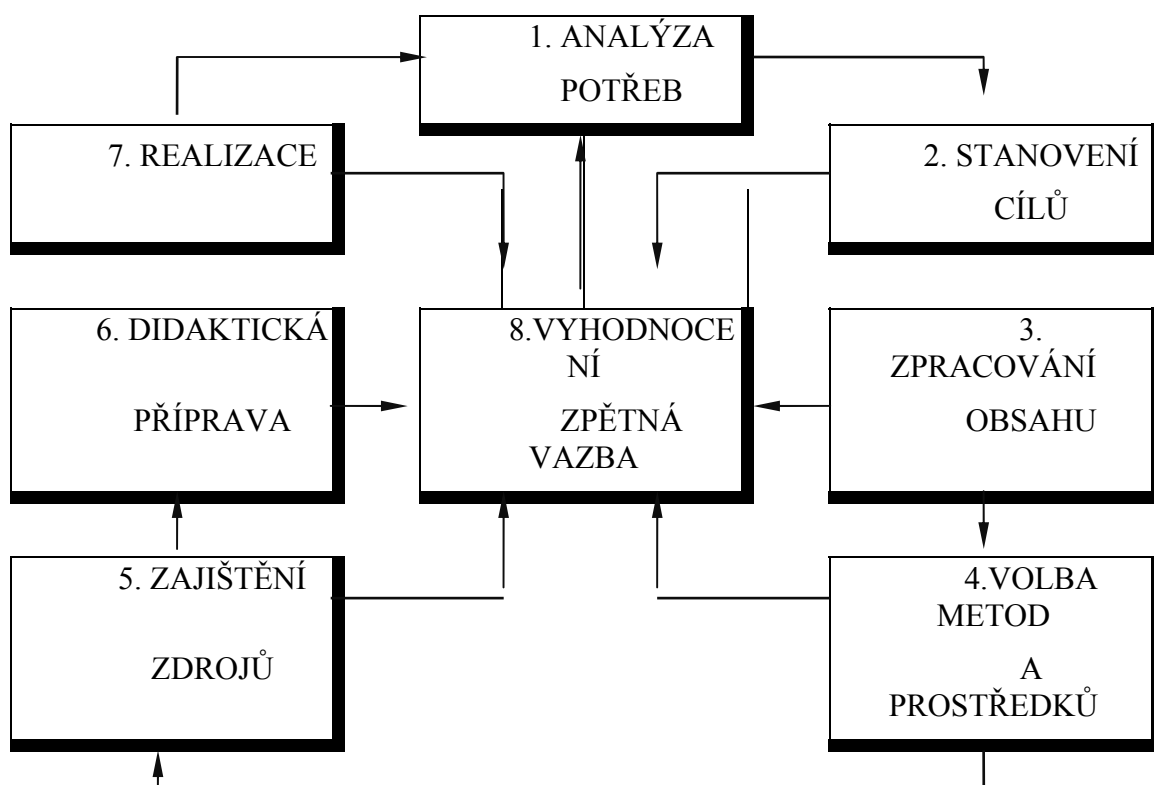


- vztah ke společnosti
- zlepšení pracovních návyků
- získání nových znalostí a dovedností
- zvýšení iniciativy, kreativity, participativnosti a dalších klíčových kompetencí.

**Zjednodušeně můžeme tvrdit, že:**

- vzdělávací proces je souhrn činností, které zahrnují přípravu, realizaci a vyhodnocení vzdělávací činnosti (akce)
- vyučovací proces je v podstatě realizační fázi vzdělávacího procesu; spadá tedy víceméně do teorie vyučování dospělých, tady do androdidaktiky.

Při tomto přístupu patří ke vzdělávacímu procesu všechny činnosti, uvedené v následujícím přehledu, přičemž vyučovacím procesem je vyvrcholení celé přípravné fáze; činnost, uvedená pod číslem 7 (realizace vzdělávací akce):



Vzdělávací proces vždy začíná analýzou vzdělávacích potřeb, kterou rozumíme proces získávání a rozbor informací, které jsou nezbytné pro určení parametrů vzdělávání. V podnikovém vzdělávání se jedná o „zjišťování rozdílu mezi současným stavem výkonu pracovníků a požadovaným výkonem, který chceme dosáhnout včetně zjištění, zda se problém dá řešit vzděláváním nebo je efektivnější použít jiné prostředky“. (Prusáková, 2000).

Předmětem analýzy potřeb je prostor mezi tím, co se skutečně děje a tím, co by se na základě podnikových cílů dít mělo. Základním údajem v podnikovém vzdělávání je rozdíl mezi analýzou potřeby pracovních míst a analýzou úrovně podnikových pracovníků. Úroveň pracovních míst musí odpovídat úrovni podnikových pracovníků - rozdíl je prostorem pro vzdělávání. Na základě tohoto

určení se určují vzdělávací cíle, určují obsahy vzdělávání zpracovává plán vzdělávacích aktivit. Pro určování potřeb je vhodné použít více metod. **Nejpoužívanější jsou:**

- metoda práce v terénu (získávání podkladů přímo na pracovištích),
- metoda historická (analýza vývoje daného jevu či procesu s možností použití aproximace,
- metoda srovnávací – typologická (vytváření typů podle vybraných znaků a srovnávání mezi sebou – zjišťují se příčiny rozdílů a následně vyvozují závěry),
- metoda experimentální (záměrné vyvolávání změn v určitém procesu. Sleduje se několik skupin zaměstnanců, majících stejné podmínky. Některé skupiny se proškolí, jiné ne a srovnává se rozdíl výkonnosti),
- metoda monografická (kausální) (všestranná a podrobná analýza jednoho či malé skupiny shodných příkladů (caus)).

Vzdělávací cíle se určují souběžně se zpracováváním projektu. Určují, čeho se má v průběhu vzdělávací akce dosáhnout. Správné cíle musí být přesně vymezené a měřitelné. Cíle, které jsou formulovány jasně jsou i jednoduše zhodnotitelné. Jasný cíl dává i předpoklad pro další plánování akce a pro projektovou činnost. Jasný cíl dá představu o zpracování obsahu, o časovém horizontu realizační fáze, o volbě metod, kde, kdo je schopen realizaci akce zajistit, apod. Výukové cíle programu by měly být oznámeny na začátku a znovu pak zdůrazňovány na různých strategických místech v průběhu vzdělávacího a následně i učebního procesu.

Projektová fáze je zahajována rozhodnutím o pořádání vzdělávací akce. Didaktická příprava zahrnuje volbu metod a prostředků, vytváření motivačních podmínek pro učení, volbu obsahu a volbu postupu při realizaci včetně volby lektorů, finanční kalkulace, didaktického zpracování a přípravy a organizační přípravu (zajištění učebny, didaktických pomůcek, konzultace s lektorem- ev. pomoc při vytváření pomůcek apod., zajištění ubytování, stravování, dopravy.

Příprava realizace zahrnuje výběr účastníků, přičemž je nutno dbát, aby úroveň vzdělávací akce odpovídala úrovni účastníků., apod.)

V přípravné fázi vymezíme obsah vzdělávací akce, tedy to, co se bude učit. Obsah zahrnuje de facto zadání pro lektora. Zahrnuje rozsah znalostí či dovedností, které mají být zvládnuty a je základním podkladem pro zpracování učebního plánu (určení vyučovacích předmětů, určení forem výuky, určení časové dotace na jednotlivá témata).

Příliš náročné školení a druhé straně školení nedosahující úrovní úroveň účastníků nejsou efektivní. Nejeefektivnější je určit homogenní cílové skupiny. Správnou laťku může nasadit i testování účastníků před zahájením školení. Součástí výběru účastníků je i následná práce s nimi, sestávající především z jejich motivování.

## 7.2 Učební proces

---

Pod pojmem učební proces (vyučování) rozumíme zorganizovanou, soustavnou, cílevědomou a plánovitou činnost včetně cílevědomě připravené a plánované činnosti vyučujícího (učitele, lektora), jeho jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího.

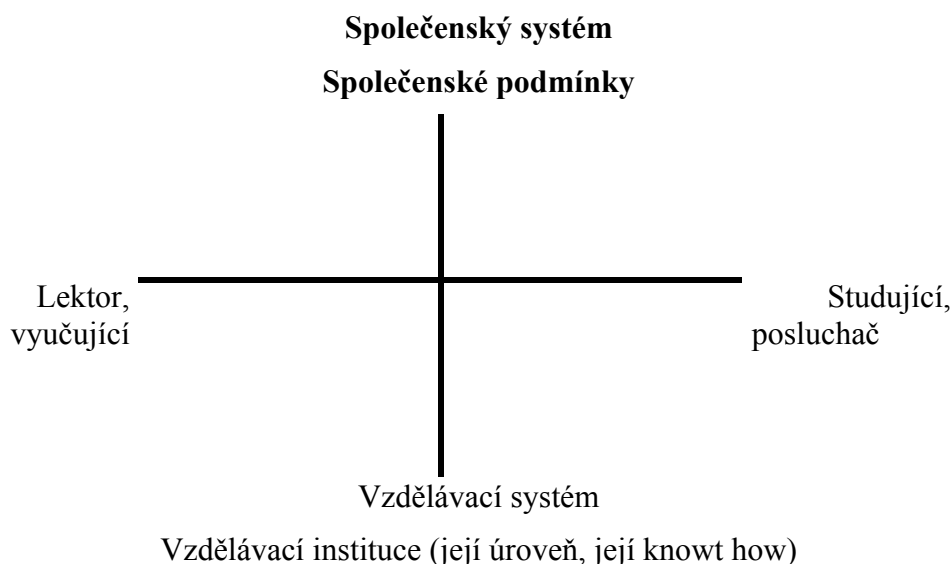
Základní význam zde má interakce vyučující-studující, o které jsme již hovořili.. Vyučující zde vystupuje jako řídicí subjekt, studující jako řízený objekt. Základní vazbou v této interakci je zpětná vazba. Při absenci zpětné vazby se nejedná o výuku, ale o jednostrannou snahu o předávání informací. Výuka probíhá nejen v interakci vyučující - studující, ale i v interakci studující - studující a studující – kolektiv, v případě distančního vzdělávání i jako instituce-studující, event. jako komunikační prostředek-studující. Učební proces je realizovatelný jen tehdy, je-li tato

interakce okamžitá (postexpoziční). Vzhledem k tomu, že u dospělých je při výuce významné pochopení problému ve všech jeho souvislostech a proces zapomínání je výraznější, účinnost odložené (dodatečné, retrospektivní) zpětné vazby klesá se čtvercem času.

Zpětná vazba je proces, informující o chování systému na základě předání informací o chování na výstupech zpět na vstupy, pozitivním ovlivňováním (opravou) faktorů (ve smyslu cílů systému), působících na vstupech.. Zpětná vazba umožňuje stálou regulaci systému k jeho rovnováze. To platí jak o lidském organismu, tak i o některých jiných systémech - např. systémech v oblasti organizace a řízení, apod.

Ve vzdělávání je zpětná vazba rozhodujícím prvkem v interakci vzdělavatel-posluchač. Zpětnou vazbou zde rozumíme informace, které jsou získávány pro optimální řízení učebního (vzdělávacího) procesu. Může být postexpoziční, bezprostřední - kontinuální (interakce lektor - posluchač ve vyučovacím procesu) nebo opožděná (písemné práce, zkoušky). Podle hodnoty rozlišujeme zpětnou vazbu diagnostickou (slouží k určení dalšího postupu nebo návratu v dané sekvenci) a zpětnou vazbu kontrolní (při prověřování znalostí a zkoušení).

### **Interakce vztahů ve vzdělávacím procesu je širší než andragogická komunikace:**



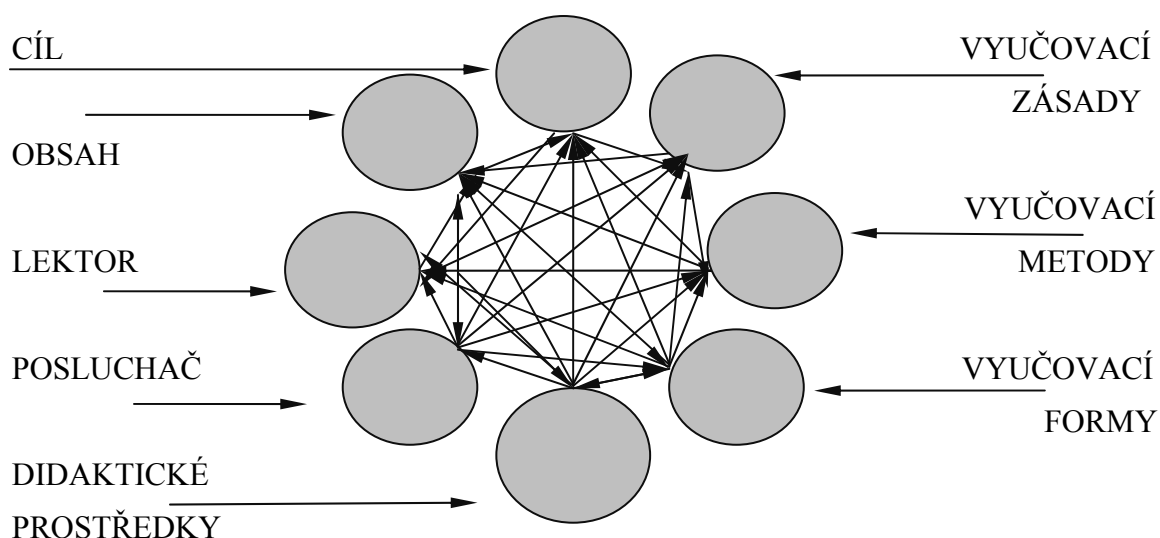
**Kromě zmíněné zpětné vazby platí u vyučovacího procesu některé další principy – obecné teze respektující zásady vzdělávání dospělých, jejichž dodržování může zajistit úspěšnost:**

- zásada přirozenosti vyučování (přitažlivost obsahu, metod, prostředí, přirozená atmosféra);
- zásada aktivity (aktivita posluchače, samostatnost, tvořivost);
- zásada vědeckosti (vyjadřování s přiměřenou vědeckou terminologií, hodnověrnost argumentace);
- zásada soustavnosti a postupnosti (systém musí mít logickou posloupnost);
- zásada názornosti (čím více smyslů je zapojeno, tím větší možnost zapamatování);
- zásada trvalosti (učení v zaměstnání, praktické ověřování poznatků);

- zásada přístupnosti vyučování (respektování vzdělanostní úrovně posluchačů, věkových zvláštností, pracovního zaměření, atp.);
- zásada individuálního přístupu (diferencované vyučování, práce s malými skupinami).

Učební proces je procesem vzdělávacím i výchovným, determinovaný osobním zájmem a potřebou člověka i společenskými potřebami fixovaných do výchovně vzdělávacích cílů a poběhů učiva, ve kterém zároveň dochází k socializaci a kultivaci člověka.. V podstatě se jedná o poznávací proces a proces rozvíjení tvořivého myšlení prostřednictvím didaktických metod, forem a prostředků.

Na vzdělávacím procesu se podílí celá řada činitelů. Můžeme si je také znázornit jako prvky množiny, kterou je vyučovací proces a kde všechny prvky tohoto systému jsou ve vzájemné interakci.



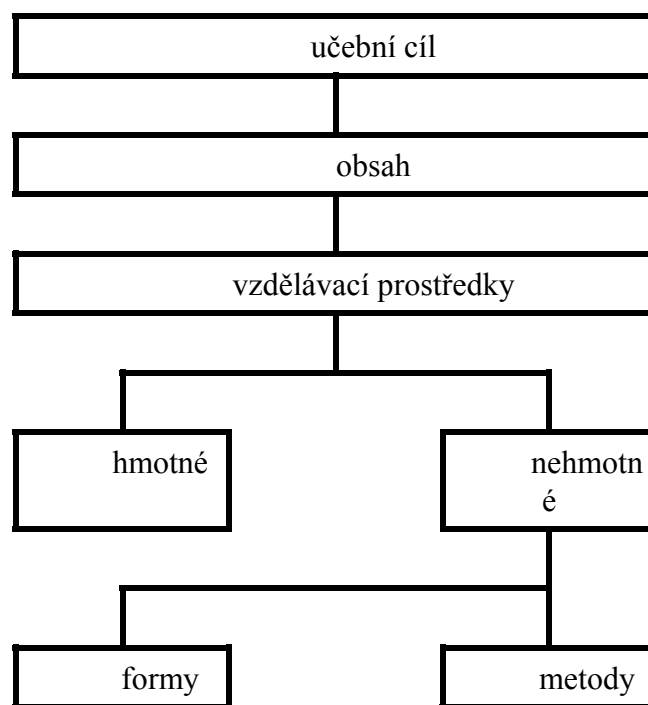
Cílem je představa toho, čeho se má výchovnou či vzdělávací činností dosáhnout. Dle cílů volíme obsah, formy a metody vzdělávací činnosti nebo akce.

Obsah je předávaný souhrn vědomostí, způsobilostí, znalostí, zručností a návyků. Realizace vytýčeného cíle. Určuje se učebními plány a učebními osnovami.

Forma je vnější organizací vyučovacího procesu. Je stavbou vyučovacího procesu. Realizuje se různými metodami, s použitím různých prostředků. Formy mohou být různé. Např.: individuální nebo hromadné, základem může být vyučovací hodina ve třídě, v laboratoři,.. atp.

Metoda výuky je model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů. Je to učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se následně realizuje v interakci se žákem. Příklad metod: přednáška, výklad, rozhovor, řízená diskuse, didaktické hry, atd.

Zatím uvedené komponenty můžeme nazvat vzdělávacími prostředky. Jejich návaznost a závislost lze znázornit následovně:



Vyučovací proces je vyvrcholením celé analytické a přípravné fáze. Pokud jsme v přípravné fázi nic nezanedbali, pak by výsledek měl odpovídat vytýčeným cílům.

Vyvíjí se i přístup k pojmání vyučovacího procesu. Dosavadní instrukcionistický přístup (aktivní učitel učí, pasivní žák vnímá, kopíruje souhrn předkládané učební látky, který je v podstatě uzavřeným systémem) je nahrazován přístupem konstruktivistickým (pojímán jako aktivní, autoregulativní proces, ve kterém učitel vystupuje v metodické roli jako rádce a studující je aktivní ve vztahu k učení, které je závislé na situaci, kterou vyvolává vzdělávací potřeba).

Hodnocení výsledků je podstatnou a samostatnou součástí vzdělávacího procesu. Hodnocení není jen závěrem akce, ale musí být plánováno již v době analýzy a určování cílů, pro které je zpětnou vazbou efektivita vzdělávací akce. Objektivním kritériem je naplněnost cílů. Tedy jak se projevilo vzdělávání v praxi, v naplňování kritérií, která byla určující při stanovování cílů. Existuje řada hodnotících metod - čím složitější, tím přesnější, ale tím v praxi méně používané. Hodnocení a vyhodnocení akce nás vrací na počátek cyklu. S informacemi, získanými z hodnocení můžeme modifikovat vzdělávací plány pro budoucí účastníky tak, aby lépe vyhovovaly záměrům a cílům. Tedy vzdělávací plány by se měly prostřednictvím poznatků z hodnocení (zpětnou vazbou) neustále zlepšovat a zefektivňovat.

Zatímco vzdělávací proces jsme si etapovali, u vyučovacího procesu je velmi složité hovořit o etapách či fázích. V literatuře je proto uváděn pojem uzlové momenty, ve smyslu sady stěžejních aktivit, které rozhodují o efektivnosti vyučovacího procesu.

#### **Patří k nim:**

- pedagogická diagnóza účastníků, zjištění jejich dispozic, úrovně znalostí, aktuální výkonnosti, motivace a vztahu k probírané problematice, uvědomění si cílů a úkolů vyučovacího procesu ze strany posluchače;
- formulace cílů, seznámení posluchače s novým učebním materiálem, jeho příprava na aktivní osvojování učiva;
- předávání nových poznatků a vjemů, zprostředkování myšlenkových operací, vedoucích k osvojování informací, poznatků, hodnot a postojů;

- upevňování a opakování osvojených poznatků;
- formování dovedností, návyků a zvyklostí, vyplývajících ze získaných informací a poznatků
- kontrola, zjišťování výsledků a naplnění cílů vyučovacího procesu, kontrolní přezkoušení a vyhodnocení výsledků vyučovacího procesu.

Organizaci vzdělávacího a vyučovacího procesu ve vzdělávání dospělých se zabývá androdidaktika, která je v podstatě teorií vzdělávání a vyučování dospělých. Je součástí andragogiky. Objasňuje podstatu výchovně-vzdělávací činnosti, zabývá se problematikou cílů, obsahů, metod, forem, didaktických prostředků, učebních pomůcek a jejich efektivní využívání ve vzdělávacím a vyučovacím procesu. Zkoumá organizaci vyučovacího procesu, vyučovací koncepce i vztahy mezi vyučujícími a vyučovanými. Dělí se na androdidaktiku obecnou (androdidaktika jako vědní disciplína) a androdidaktiku druhovou (kvalifikační, rekvalifikační, geragogickou, školskou).

U všech vzdělávacích a vyučovacích procesů musí být respektovány tzv. didaktické zásady. V těch jsou formulovány nejobecnější požadavky na organizování, průběh a účinnost vzdělávacího procesu. V andragogické praxi musí být uplatňovány jako jednotný systém.

#### **K základním didaktickým zásadám patří:**

- zásada vědeckosti (respektující úroveň posluchačů a zaměření kursu),
- zásada spojování teorie s praxí (významná právě ve vzdělávání dospělých, výuka k uplatňování osvojených poznatků, vytváření jednotného poznatkového procesu, při čemž není podstatné, zda praxe předchází teorii nebo teorie praxi),
- zásada participativnosti (uvědomělé aktivity) (spoluúčasti všech účastníků procesu, jejich uvědomělé aktivitě),
- zásada soustavnosti (logické uspořádání výuky do ucelených systémů s možností chápání všech souvislostí),
- zásada přiměřenosti (obsah, rozsah učiva, jeho obtížnost, musí odpovídat úrovni posluchačů, jejich vzdělání, věku, psychickému a fyzickému stavu),
- zásada individuálního přístupu (individualizace ve vzdělávání),
- zásada názornosti (vytváření představ a pojmů na základě smyslového vnímání, Komenského „zlaté pravidlo didaktické“, systematické a uvážlivé používání didaktických pomůcek),
- zásada trvanlivosti (řízené předávání pedagogických informací, respektující jejich aktivní ukládání do asociativních souvislostí, které umožní jejich optimální vybavování, včasné a logické uplatňování).

#### ***Průvodce studiem:***

*Androdidaktika je velmi významný obor andragogiky a není v plném rozsahu předmětem této práce. Je třeba ale znát zásady didaktiky a některé další pojmy, užívané v této práci. Existují především tzv. didaktická pravidla, pod kterými rozumíme požadavky, které jsou odvozeny z jednotlivých didaktických zásad; mají konkrétnější charakter, instruktivní a operativní ráz. Androdidaktiku v ČR rozpracoval Jaroslav Mužik – viz lit.*

## **7.3 Moderní vzdělávací a komunikační technologie**

Kapitola má název Moderní vzdělávací a komunikační technologie, přestože je evidentní že slovo „moderní“ je značně zavádějící. Každá technologie v historii byla svého času moderní, pak

byla aktuální a následně zastaralá. To je úděl všech technik a technologií, vč. komunikačních a vzdělávacích.

Všechny nové přístupy ke vzdělávání jsou motivovány jedním cílem – zpřístupnit možnosti vzdělávání všem, kteří se vzdělávat chtějí. Učinit vzdělávání dostupným. Tato snaha začala již korespondenčním studiem před polovinou 18. století (jak se dozvíme později) a nikdy neskončila, protože pro přenos edukační informace mohou sloužit všechny komunikační prostředky – od psaných textů, přes film, rozhlas, TV, telefon, dálnopis, fax, až po telekomunikační družice a počítačové sítě. Součástí zpřístupnění vzdělávání neslouží pouze tyto komunikační prostředky. Součástí tohoto trendu je i snaha otevřít všechny vzdělávací příležitosti všem. Hovoří se o otevřeném vzdělávání (open learning, Japonci hovoří o vzdělávání beze stěn, atp.).

Otevřené vzdělávání (učení) je zvláštní organizace vzdělávání, která je projektovaná tak, aby byl umožněn přístup ke studiu (učení) všem zájemcům. Kromě širokého rozsahu možností (široké nabídky) je základní charakteristikou otevřeného učení skutečnost, že od zájemců o studium se nevyžadují žádné vstupní požadavky. Zájemce tudíž přejímá na sebe odpovědnost za studijní úspěšnost. Z tohoto důvodu je otevřené vzdělávání doprovázeno i individuální volbou tempa i individualizací kurikula. Častou formou je distanční vzdělávání nebo vzdělávání externí. Vzhledem k tomu, že jako forma je nejvhodnější vzdělávání distanční, protože nejlépe vyhovuje individuálnímu samostudiu, používá se všude ve světě pojem otevřené distanční vzdělávání (Open Distance Learning - ODL).

Komunikační technologie, využitelné ve vzdělávání, se v průběžně vyvíjely od konce 18. století. Jejich postupný vývoj se v posledních desetiletích zrychlil natolik, že didaktika (včetně androdidaktiky) v podstatě nestačí tento akcelerovaný vývoj zpracovávat (hardwarově ani softwarově). To zrychlení započalo počítačovou érou a především nástupem zesíťovaných PC.

#### **Počítače ve vzdělávání dospělých mohou být využity k plnění řady funkcí:**

- při organizování řídicích, plánovacích, ekonomických a jiných podnikových činností;
- při zpracovávání pedagogické dokumentace, organizování modulových vzdělávacích systémů, optimalizaci zpracování rozvrhu a učebních plánů; k logistice v distančním vzdělávání, ale i k bezprostřednímu řízení výuky;
- k vytváření informačních databází lektorů a studentů, adresářů, personálií; pro činnost kontrolní a hodnotící;
- k vytváření informačních databází pro vzdělávací účely – ukládání obsahových informací, a to jak pro různé formy samostudia a individuálního vzdělávání, tak i pro prezentaci podle výukového programu při vyučování (viz vyučovací proces);
- využívání jako nejmodernější varianty vyučovacího stroje: analyzuje a diagnostikuje správnost a časovou délku odpovědi a zpětně o výsledcích informuje studenta, nabízí varianty řešení, vyhledává optimální studijní cestu, nabízí možnosti opakování při nesprávné odpovědi, testuje výsledky pro potřeby studujícího a nabízí doplňkové informace, může sloužit i jako zpětná vazba pro učitele; řídí a koriguje další postup učení;
- umožňuje využívání hotových a dostupných ucelených vzdělávacích programů, nahrazuje programovanou učebnici (např. použitím CD-ROM);
- napojením na sítě, umožňuje zajištění libovolných informací z celého světa, diskuse a konference odborníků i posluchačů či aktivní vzdělávání bez ohledu na dislokaci vzdělavatele a posluchačů;

Počítače ve vzdělávání dospělých znamenají velký rozvoj androdidaktiky. Východiskem pro počítačem podporované učení (computer assisted learning) se staly teorie programovaného učení,

kteře byly přizpůsobeny pro vypracování počítačových vzdělávacích programů aplikovatelných na PC.

**Skinnerovské programované učení** – didaktika pro vyučovací stroje, umožňují samokontrolu v průběhu studia: odezvou na dobrou odpověď je pochvala, odezvou na špatnou odpověď zablokování dalšího postupu a tím výzva k zopakování učiva.

**Crowderovské větvené učení** toto programované učení dále rozpracovává. Předkládá obsah učiva v omezených dávkách a nabízí výběrové odpovědi. Podle způsobu odpovědi se učivo dělí do sekvencí; ke každé otázce se předkládá skupina možných odpovědí z nichž jen jedna je správná a směřuje další studium. Po nesprávné odpovědi následuje vysvětlení, po správné pokračování;

**Piagetovská kognitivistická teorie** – jedna z prvních teorií individualizace vzdělávání. Vychází ze skutečnosti, že jedinci se liší svým zaměřením i úrovní osvojování, proto nabízí možnost vlastního výběru průběhu studia – hovoříme o autoadaptivním vzdělávání – vzdělávání na míru podle individuálních schopností a možností.

Didaktika i androdidaktika byly tak teoreticky připraveny na nástup počítačové éry do vzdělávání. Programované učení bylo rozpracováváno do učení, podporovaného počítačem, a androdidaktika byla do jisté míry připravena na nástup multimediálního vzdělávání (MM).

Dnes mají nástroje multimediálního vzdělávání velkou technologickou a technickou rozmanitost, hovoří se o jejich „kolonizaci“ andragogikou. K jejich adaptaci a dalšímu přispěly především nové vzdělávací technologie (NVT), jako jsou: informatika, telematika, teorie multimédií. Své uplatnění našly především v dalším vzdělávání, kde se daleko více než v počátečním vzdělávání uplatňuje individualizace, autonomie a interaktivita.

### ***Průvodce studiem:***

*Vzhledem k tomu, že celá tato oblast je ve vývoji technickém, technologickém i adaptačním je velmi sporná jejich jakákoliv systemizace (zatím povětšinou autorská); nejen v začlenění do systému, ale i nejasnost pojmová. Je nesporné, že klasické distanční vzdělávání má vypracovanou svoji didaktiku, ověřené vzdělávací postupy, které se nikdy nebránily postupnému využívání nových komunikačních technologií, tak jak byly vyvíjeny. Přesto distanční vzdělávání má svoji svébytnost. Přicházející možnosti dnes již nepřicházejí postupně, ale v podstatě za pochodu, s neustálou snahou o jejich využívání ve vzdělávání. Proto ponecháváme distančnímu vzdělávání jeho svébytnost i pojmovou a nově zužitkovávaným technologiím přisuzujeme pojem „vzdělávání na dálku“ s tím, že pojem „dálkové vzdělávání“ je pojem, který již má svůj (i když dnes v podstatě historický) jiný obsah. Je jasné, že toto členění vychází ze současné situace a může být překonáno dalším vývojem.*

### **7.3.1. Distanční vzdělávání (DiV)**

Distanční vzdělávání (DiV) je multimediální forma řízeného studia, která poskytuje nové vzdělávací příležitosti a podpůrné vzdělávací služby pro zpravidla samostatně studující dospělé účastníky, kde hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání spočívá na studujících, kteří jsou odděleni od vyučujících (tutorů). Základními znaky distančního vzdělávání jsou:

- a) velká volnost v přístupu ke vzdělávání, podmíněná prostorovým oddělením učitele a studujícího a individuálním stanovením rychlosti osvojování učiva (znalostí a dovedností); bezprostřední andragogická komunikace je nahrazena přenosem informací, zprostředkovaným pomocí různých komunikačních médií;



- b) zásadní význam individuálního studia, přičemž kurikulum je založeno převážně na osobním výběru účastníka;
- c) systematická příprava a účelná distribuce studijních materiálů – studijních opor DiV: textových, audio, video, počítačových interaktivních programů na disketách, CD nosičích či počítačových sítích atp., prováděná hromadnou formou;
- d) využívání technických komunikačních spojení (počítačové sítě, pošta, telefon, fax, rozhlas, satelity atp.) k předávání poznatků a ke komunikaci mezi studujícími a vzdělávací organizací, (konzultanty, tutor, poradci).

Rozvoj individualizované výuky, organizovaný na těchto principech, sahá až do poloviny 19. století. V roce 1840 vznikla první korespondenční škola v Evropě ve Velké Británii – „sir Isaac Pitman Correspondence Colleges“. Tato škola se zabývala především šířením znalostí tehdy vynalezeného těsnopisu. Ve druhé polovině 19. století vznikají s rozvojem poštovních služeb korespondenční školy v Německu i v Rakousko-Uhersku, zaměřené především na jazykové vzdělávání a obchodní disciplíny. Myšlenky o možnosti korespondenčně vzdělávat se následně šíří do severní Evropy. Nacházejí příznivou odezvu především v USA a později ve Francii. Tyto první aktivity v distančním vzdělávání se později nerozvíjely a s nimi ani myšlenky distančně vzdělávat. Dalším významným zlomem byl rozvoj kinematografie a rozhlasového vysílání. V roce 1926 vysílá radio Luxembourg první vzdělávací pořady a v následujícím roce zahajuje vysílání těchto programů Radiofonický institut v Paříži. Význam rádia pro rozvoj vzdělávání je patrný i v dalších zemích, především v zemích s řídkým osídlením – v Austrálii, Kanadě i ve skandinávských zemích. Další rozvoj lze zaznamenat ve 30. letech, kdy byla myšlenka vzkříšena na některých univerzitách, především ve skandinávských zemích, Německu, Francii a ve Velké Británii. Snahy prosadit distanční vzdělávání jako rovnocennou vzdělávací formu vyvrcholily jeho institucionalizací – v roce 1938 byl založen Mezinárodní svaz pro korespondenční vzdělávání (ICCE) a hned další rok francouzský CNED.

Bezprostředně po 2. světové válce se distanční vzdělávání rozšířilo nejen prostorově na většinu kontinentů, ale i rozsahem nabídky. První univerzitou, která nabídla distanční vysokoškolský program, byla v roce 1946 UNISA (The University of South Africa). První zákon o korespondenčním vzdělávání byl vydán v roce 1948 v Norsku (o státní kontrole soukromých korespondenčních institucí). Objevují se nové techniky záznamu zvuku i obrazu a družicový systém Telstar (1962) otevírá éru užití satelitů v telekomunikacích a pronikání těchto technologií i do vzdělávání. V roce 1963 byla založena Rada pro korespondenční vzdělávání – Council for Education by Correspondence (CEC). Od roku 1967 vznikly instituce distančního vzdělávání postupně v Německu a Norsku. V roce 1968 vznikla EHSC – European Home Study Council – Evropská rada pro domácí studia. V roce 1969 byla založena královskou listinou britská Open Univerzity (OU). Následovaly distanční univerzity ve Španělsku, Pakistánu, Izraeli, Kanadě, Austrálii, Kostarice, Venezuele, Japonsku, Thajsku atd. V roce 1982 změnila ICCE název na ICDE. V roce 1987 založena EADTU – European Association for Distance Teaching Univerzities – Evropská asociace distančně vzdělávajících univerzit. Iniciativou ICDE vznikla tzv. Budapešťská platforma (The Budapest Platform), jako platforma pro spolupráci a rozvoj distančního vzdělávání v zemích střední a východní Evropy. Tato platforma byla základem pro vznik celoevropské organizace EDEN, která vznikla na konferenci v Praze v roce 1991. Touto konferencí je také možno odstartovat vznik distančního vzdělávání v České republice.

*Stejně jako organizační struktury, metody a formy se vyvíjela i teorie distančního vzdělávání, jejímiž nositeli byli především zakladatelé British Open Univerzity. Jednou z prvních teorií (dle Tornerové) byla teorie reflexe Charlese Wedemeyera. V 60. letech vypracoval teorii nezávislého učení – individualizovaného, nezávislého na čase i prostoru, studia sebeřízeného a seberegulovaného, s maximální možností osobních rozhodnutí a osobní volby. Autorem*

*industriálního modelu distančního vzdělávání byl Otto Peters – modelu, založeného na technikách hromadné výroby, vycházejícího především z ekonomicky efektivní organizace. Říká, že teorie ICT a CU budou transformovat vysokoškolské studium na systém s řízeným sebevzděláváním. Borje Holmberg přichází s teorií řízené didaktické konverzace - distanční vzdělávání jako simulovaná konverzace (komunikace prostřednictvím studijních opor). Proto studijní texty musí simulovat vztah učitel-žák, pocit osobních vztahů a studijní motivaci. V 70. letech přichází Michael Moore s teorií transakční vzdálenosti. Vzdáleností zde míní vzdálenost pedagogickou, která závisí na dvou proměnných: struktuře kurzu (jak cíle, metody a hodnocení adaptovat pro potřeby jednotlivého studenta) a dialogu (způsobu organizování komunikace a zpětné vazby). Čím je větší distance, tím je nižší míra dialogu. Čím větší je transakční vzdálenost, tím větší je zodpovědnost studenta. Randy Garrison se zabývá dvousměrnou komunikací mezi tutorem a studujícím, kterou považuje za základ účinnosti distančního vzdělávání. Henri zdůrazňuje výhodu interakce v kooperativním vzdělávání. Jeho analytický model se skládá z pěti dimenzí vzdělávacího procesu: participace, interakce, sociální dimenze, kognitivní dimenze a metakognitivní dimenze (poznávání, jak člověk poznává).*

Kvalita distančního vzdělávání je závislá i na poskytování podpůrných vzdělávacích služeb ve studijních a konzultačních střediscích, dostupných všem účastníkům studia. Distanční vzdělávání je způsobem studia, která umožňuje aplikaci ve všech druzích a stupních studia. Od úzce zaměřených kurzů až po ucelené jednooborové studium, např. jazykové, marketinkové apod., ale i ve všech stupních řádného studia – od uceleného studia základního až po ucelené studium magisterské. Výjimku tvoří obory s převahou speciálních dovedností (medicína, umělecké obory apod.). V poslední době se stále více prosazuje tzv. kombinovaná, nebo také hybridní forma DiV, která je kombinací distančních a prezenčních studijních forem.

Distanční vzdělávání si našlo své místo ve vzdělávacích systémech většiny zemí světa. I když je toto místo v různých zemích různě konstituováno, lze tyto systémy (dle V. Jochmanna) – při určitém zjednodušení a neúplnosti – **členit do těchto modelů:**

- a) Kanadský model (vzdělávací zařízení pro vzdělávání dospělých při univerzitách, kde kromě jiných forem existuje i vzdělávání distanční a realizuje se vzdělávání univerzitního i neuniverzitního typu).
- b) Britský model (celostátní mohutná instituce se studijními centry po celé zemi i v zahraničí, specializovaná na distanční vzdělávání všech typů).
- c) Německý model (specializovaná distanční univerzita středoevropského typu zaměřená pouze na univerzitní typ vzdělávání).
- d) Francouzský model (státem podporovaná obrovská zařízení pro distanční vzdělávání, členěná oborově i územně s možností všech úrovní studia).
- e) Irský model (Národní středisko distančního vzdělávání spolupracující s univerzitami i dalšími institucemi, které se zabývají distančním vzděláváním).
- f) Smíšené modely, které z výše uvedených modelů přejímají různé organizační principy.

Memorandum Evropské unie k distančnímu vzdělávání (únor, 1992) předpokládá vytvoření celoevropského systému distančního vzdělávání, pochopitelně s respektováním specifik národních vzdělávacích systémů.

V současném masovém zavádění distančního vzdělávání se vychází především z logiky, že participace na vzdělávání, včetně maximální diverzifikace se dá dosáhnout pouze značným rozvojem podílu DV ve vzdělávání s hromadnou přípravou příslušných studijních opor. V Memorandu se dokonce hovoří o "využívání industriálních vzorů ve vzdělávacích službách". Důvodem je především neúnosnost nákladů v rozvoji tradičních systémů. Proto se vytváří modulární systémy, zahrnující střední, střední odborné, vyšší i vysokoškolské vzdělávání s tím, že 80-90% aktivit DiV se odehrává v oblasti dalšího vzdělávání. Náklady distančního studia v

porovnání se studiem denním jsou uváděny jako osmdesátiprocentní s tím, že není rentabilní studium (kurz), které má méně než 250 účastníků.

Distanční vzdělávání se v postkomunistických zemích rozvíjí především na principu národních center distančního vzdělávání, která za participace škol a institucí vzdělávání dospělých systémově koordinují činnost. Iniciátorem tohoto rozvoje byl zejména program PHARE, nazvaný „Multi-Country Cooperation in Distance Education“, na kterém se podílelo 11 zemí střední a východní Evropy, včetně ČR. Program byl ukončen v roce 1999.

### 7.3.2 Vzdělávání na dálku

#### **Průvodce studiem:**

*Jak již bylo zmíněno - oblast vzdělávání pomocí digitální i jiné přenosové – především počítačové – techniky není jednoznačně systemizována. Následující informace jsou zpracovány z tohoto pohledu a jsou andragoga pouze informativním a inspirativním přehledem. Takže spíše než koncepcemi se budeme zabývat novými pojmy.*

#### **I. Multimediální technologie**

Multimediální informační a komunikační technologie – MMIKT MM vstoupily do služeb vzdělávacích systémů v 70. letech jako implementace informačních a telekomunikačních technologií, kombinace různých sdělovacích prostředků, vč. několika způsobů prezentace stejných a souvisejících informací.

**Multimédia** - oblast informační technologie charakteristická sloučením audiovizuálních technických prostředků s počítači. Multimediální systém je souhrn technických prostředků (např. počítač, zvuková karta, grafická karta nebo videokarta, CD-ROM, v neposlední řadě programové vybavení a další) schopný provozovat audiovizuální prezentaci v interakci s uživatelem při vyučování.

**Multimediální metoda** - využití multimédií ve vyučovacím procesu. Současné působení několika způsobů prezentace stejných a souvisejících informací. Pojem je používán i v případě využití různých komunikačních prostředků ve výuce (tištěné materiály, film, magnetofon atd.).

**Multimediální počítač** - soubor hardwaru a softwaru, který je schopný zpracovávat současně a interaktivně texty, grafiku, animaci, hudbu i zvukové efekty. Multimediální počítače jsou novou třídou počítačů MPC (Multimedia Personal Computer), kompatibilní s CD-ROM, zvukovými kartami, zesilovačem, reproduktory, MIDI, aktivním výstupem pro audiosystém. Je možno je rozšířit o televizní tuner, FM rádio, teletext, videotext, televizní video, modem, faxmodem, videotelefon. Podstatou je docílení interaktivnosti, kdy průběh sledování multimediální aplikace neřídí autor, ale uživatel.

#### **Nástup multimédií mění učební situaci následujícím způsobem (dle Vrby):**

- učební aktivity se provádějí výhradně formou samostudia doprovázeného ve větší nebo menší míře prezenčními konzultacemi, systémem tutoriálů (viz konzultace), doprovodnými opatřeními nebo alternujícími fázemi;
- nástroj je určen pro naplnění logiky osvojení vědomostí a dovedností a nikoliv naplnění logiky předání poznatků; umožňuje individualizaci a modularizaci vzdělávání;

- vzdělávání může probíhat na různých místech (konzultační střediska, práce doma, v zaměstnání);
- součástí vzdělávacího postupu je možnost ohodnocení získaných poznatků, které může případně vyústit v jejich certifikaci;
- je možno volit různé formy s větším či menším podílem medializovaných poznatků či s účastí vzdělavatele;
- prostředek umožňuje využití různých pedagogických zdrojů, ať klasických (psané studijní opory), nebo mediálních (audiovizuálních, interaktivních, informatizovaných nástrojů, nových komunikačních technologií apod.);
- použité prostředky jsou pojímány jako pomůcka pro učící se, nepředstavují pomocný prostředek pro učitele.

## II. Interaktivita

Velmi významným a charakteristickým obohacením pro využití multimediálních technologií je interaktivita. Vzájemný dialog člověka se strojem. V současné době se používají v podnikovém vzdělávání interaktivní tréninkové systémy (např. jedna petrochemická továrna v Kanadě používá takový interaktivní tréninkový program pro obsluhující personál. Pracovník na dotaz programu zvolí odpověď a plasticky vidí důsledky svého rozhodnutí – mrtvé herce padající otrávené, jejich křik, simulované výbuchy, atp.).

Dalším možným využitím interaktivity jsou interaktivní výukové systémy – systémy, ve kterých je samotný vzdělávací obsah interaktivně zpracován. Vzdělávání řídí následně počítač. Např.: spustí video, zobrazí text, zvuk, při nepochopení možnost jiného vysvětlení, umožňuje opakování, testuje znalosti., atp.

## III. Televzdělávání – teleeducation

*Vzdělávání prostřednictvím TV. V některých zemích prostřednictvím specializovaných vzdělávacích kanálů jako distanční forma vzdělávání vč. zajištění (většinou korespondenční) zpětné vazby nebo i jako forma šíření různých edukačních informací.*

*Klasické vzdělávání prostřednictvím TV bylo používáno většinou k masovému vzdělávání (např. k alfabetizaci; u nás bylo úspěšně použito jako vzdělávání účetních při přechodu na novou účetní soustavu počátkem devadesátých let). V souladu s celkovým trendem individualizace vzdělávání je dávana přednost komunikačním prostředkům, které tomuto trendu více vyhovují.*

**Televzdělávání je proto dnes většinou používáno jako doplňkový vzdělávací způsob:**

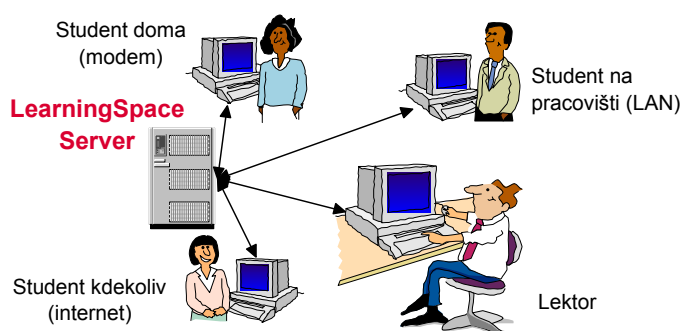
- jako specializované vzdělávací programy event. vzdělávací informační cykly,
- jako informačně komunikační služby se vzdělávacími informacemi,
- jako diskusní (individuální i panelové) programy v oblasti občanského event. zájmového vzdělávání,
- jako informace předávané pomocí teletextů,
- apod.

#### IV. Vyučování pomocí počítače – e-learning

Využívání počítačů ve vzdělávání dnes znamená především využívání počítačových sítí, především WWW (World-Wide Web) a především její nejrozšířenější síť Internetu. Běžně se také vžil pojem e-learning. E-learningem již byla do jisté překonána původní koncepce – počítačem podporovaná výuka, tzv. koncepce CBT (Computer Basic Training), která zůstávala na bázi programovaného učení, i když v podmínkách, umožňujících využívání animací, videosekvencí, CD-ROMů, DVD. Dnešní e-learning, to je především systém Online center (OC), umožňujících studium učebních materiálů na webových stránkách s možností elektronické komunikace s přiděleným tutorem, kde kromě učebních materiálů jsou k dispozici i cvičení, testovací otázky, atp. V podnikovém vzdělávání začíná být využíván podnikový Intranet.

„Princip tohoto vzdělávání spočívá v instalaci centrálního vzdělávacího serveru s připravenými kurzy a vzdělávacími programy a vytvoření virtuálních tříd ze studentů a lektorů.

##### ■ Virtuální třída



Účastníci tohoto vzdělávání přistupují ke kurzům umístěným na vzdělávacím serveru prostřednictvím počítače z libovolného místa a v libovolný čas pomocí Lotus Notes klienta nebo internetovského prohlížeče (MS Internet Explorer nebo Netscape Navigator). Součástí této vzdělávací technologie je samozřejmě zpětná vazba a kontrola získaných znalostí účastníků formou cvičení a různých variant testů. Jednou z hlavních předností je možnost integrované podpory

studentů lektorem on-line formou („chat“, videokonference...) nebo off-line formou (diskusní fóra, e-mail...) a možnost vzájemného se učení studentů mezi sebou. Samozřejmě je možné a v některých případech i výhodné tuto formu vzdělávání kombinovat s klasickými formami vzdělávání, především s workshopy a semináři“. (Hrabětová).

Počítače vstoupily i do distančního vzdělávání. Byly vyvinuty nové formy jako je např. distanční komunikační studium (Communication Distance Study – CDS). Materiálovým předpokladem je osobní počítač vybavený zvukovou kartou s připojenými telefonními přístroji s tónovou volbou. Studium probíhá se zpětnou vazbou při zachování anonymity studenta. Učitel po telefonu nadiktuje zadání, stručný výtah lekce s odkazy na učebnici (skripta, literaturu) a uloží cvičení. Student si v počítačových stránkách nastuduje lekci a nadiktuje výsledek zadaného cvičení. Učitel následně listuje ve schránkách studentů, hodnotí jejich odpovědi (výsledky), opravuje chyby; výsledek se student dozví opětým napojením na systém.

S využitím počítače je organizováno i tzv. distribuované vzdělávání. Pojem je používán pro formu distančního vzdělávání, které je prováděno pomocí vzdělávacího serveru s vytvořením virtuálních tříd ze studentů a tutorů. Vzdělávání je dávkováno (většinou modulárně) na určité časové období nebo na ucelené studijní dávky. Může být používáno jak na Internetu, tak i Intranetu. Velké uplatnění má v případech, kdy je nutno vzdělávat v příslušném vzdělávacím obsahu velké množství studujících s relativně malým nárokem na lektorské zajištění. Problémem je stejně jako u jiných distančních forem zpětná vazba – vedení studujících a průběžné ověřování výsledků studia (většinou formou testů i prezenčních setkání). Výhodou je možnost stálé aktualizace studijních materiálů a vytváření nových modulů podle aktuální potřeby. Předností je i integrovaná podpora studentů tutorem on-line formou (chat, videokonference) nebo off-line formou (diskusní fóra, e-mail).

## V. Autorské systémy

Při využívání počítačů ve vzdělávání byly z počátku využívány složité nástroje na výrobu programů, především historické jazyky: C, PASCAL, BASIC. Složitost je v tom, že jejich používání je náročně na znalost ne jednoduchých zákonitostí těchto jazyků, jejich syntax, nehledě na další komplikace. Jejich využitelnost je dostupná pouze profesionálům, kteří mají přístup knihoven pomocných programů a funkcí.

**Proto byly vytvořeny tzv. autorské systémy, které poskytují ucelený soubor různých nástrojů pro CBT kurzy. K využití se nabízejí:**

- „SHOW“ autorské systémy, které umožňují vytvářet sled za sebou jdoucích obrazovek (satránek). Ty lepší pracují i s grafikou a lehčí animací, každá stránka je samostatným obrazem a jejich sled je možno přizpůsobovat vzdělávací (přednáškové) potřebě. Kromě zobrazování na obrazovce se mohou promítat dataprojektorem. Nejznámější je POWER POINT, MACROMEDIA DIRECTOR;
- HYPERTEXT – zápis textu, kde kterékoliv slovo může být odkazem na jiný text. Odkazová slova jsou odlišena barvou, podtržením apod..S využitím počítačových sítí může být použit odkaz na z jakéhokoliv serveru. Uživateli vzniká síť souvisejících textů dle zvoleného tématu.
- HYPERMEDIA – systémy, které kromě funkcí hypertextových programy samostatně (dle naprogramování) jsou schopny ovládat různá multimediální zařízení (z CD- ROM na www nebo e-mail, z mailu na www, ale i z počítače na periferní medium) – nejznámější systémy: Toolbook, Funline, Question Mark, a SuperCard.
- v současné době jsou nejdokonalejší objektově orientované systémy – AutorWare Professional, IconAutor, SuperLink, Course Builder, aj.

## VI. Virtuální univerzita

- v podstatě jde o server se softwarovým prostředím na podporu výuky, rozšiřovaný prostřednictvím Internetu nebo Intranetu tak, aby je mohli studenti sledovat odkudkoli pomocí běžného prohlížeče jako je NETSCAPE nebo Internet Explorer (podobně jako ONLINE CENTER).
- vzdělávání bez hranic. Profesori i studenti rozptýleni po celém světě, možnost všestranného podnikání ve vzdělávání bez jakýchkoliv omezení, ale také bez akreditace a tím bez záruk;

Jedná se o aktivní formu distančního vzdělávání poslední generace s průběžnou zpětnou vazbou. Předpokladem je být připojen k Internetu a umět s ním pracovat. Jednou z prvních takovýchto institucí byla Clyde Virtual University (Skotsko). Virtuální univerzita (vzdělávací instituce) nemá reálné fyzické sídlo a přestože bývá akreditována; pracuje většinou pod patronací jiných, klasických univerzit („kamenných“). Virtuální jsou i všechny „budovy“ takovéto instituce, jako je posluchárna, kde probíhají přednášky (soustava aktivních stránek WWW, které obsahují látku všech předmětů); knihovna (s vhodnou a doporučenou literaturou); administrativní budova (přihlašování ke studiu, ke zkouškám, administrování); třeba i virtuální kavárna (slouží k besedě studujících pomocí internetovské konference); zkuškový sál (zkoušky se skládají pomocí interaktivních testů) atp. Mezi nejznámější patří např.: Graduate School of America v Minneapolis, i řada předních „kamenných“ univerzit. V Kanadě pracuje TeleLearning Network of Centres of Excellence, v Montrealu Télé-Université, aj.

## VII. Otevřený vzdělávací server

*Centrální, většinou celostátně dostupný server, řízený z jednoho centra, který může poskytovat bezplatnou formu vzdělávání všem občanům na veřejné síti Internetu.*

### **Využití takového severu je všestranné. Může:**

- řešit problematiku zvýšení počítačové gramotnosti celé společnosti;
- vytvořit základní kurzy, které budou nutné pro přípravu pracovníků státní správy v souvislosti s integrací k Evropské unii;
- vytvořit distribuční kanál pro přenos odborné i základní gramotnosti s využitím i pro podnikové vzdělávání, event. s propojením na podnikový intranet;
- vytvořit základní vědomostní standard jako základ pro následnou certifikaci ve zvolených oborech. Dostupné vzdělávací kurzy (cykly, přenášky, stati) mohou být pojaty modulárně a vytvářet celé kvalifikační vzdělávací systémy až po vysoce odborné kurzy. Mohou sloužit i jako přípravné pro jakýkoliv druh zkoušek.

### **Pojmy zapamatování:**

intelektuální dovednosti	analýza	vzdělávacích	didaktické zásady
postojové dovednosti	potřeb		zlaté pravidlo didaktické
fyzické dovednosti	aproximace		otevřené vzdělávání
vzdělávací proces	experimentální metoda		otevřené distanční
vzdělávací systém	monografická metoda		vzdělávání ODL
obsahová stránka procesu	zpětná	vazba	skinerovské učení
dějová stránka procesu	postexpoziční		crowderovské učení
vyučovací proces	zpětná vazba	kontinuální	piagetovská teorie
nové vzdělávací	zpětná vazba	opozděná	autoadaptivní vzdělávání
technologie	zpětná vazba	diagnostická	multimediální vzdělávání
distanční vzdělávání- DiV	Budapeštská platforma		řízená didaktická
teorie reflexe	EDEN		konverzace
teorie nezávislého učení	industriální model DiV		kognitivní dimenze
hybridní vzdělávací forma	teorie	transakční	metakognitivní dimenze
vzdělávání na dálku	vzdálenosti		multimédia
modularizace vzdělávání	industriální vzory v DiV		multimediální metoda
televzdělávání	multimediální technologie		multimediální počítač
Intranet	interaktivita		distribuované vzdělávání
autorské systémy	e-learning		vzdělávání bez hranic
otevřený vzdělávací server	distanč.	komunikační	WWW
autoregulační proces	studium		instrukcionistické učení
evaluace	virtuální univerzita		sebehodnocení
	Internet		
	konstruktivistické učení		
	autoevaluace		

### **Jména k zapamatování:**

Isaac Pitman  
Borje Holmberg

Charles Wedemeyer  
Michael Moore

Otto Peters  
Randy Garison

### ***Kontrolní otázky:***

7a) Je vám jasný rozdíl mezi pojmy:

vzdělávání, vzdělávání se, vzdělávací proces, vzdělávací systém ?

7b) Pojem vzdělávání je jasný?

V kapitole 1.1.1 jsme pojednali a v předchozí otázce jsme si ujasnili pojem vzdělávání. Ujasnili jste si jej ve všech souvislostech? Ve všech určeních, které se k němu vážou? Podívejte se na odpověď v Klíči s tím, že si zakryjete pravou stranu (stručnou charakteristiku) a pokusíte se obsah pojmů definovat sami. Zkuste to!

7.1) Zkuste sami určit!

Hovořili jsme o analýze vzdělávacích potřeb. Hovořili jsme i o tom, jak nejčastější metody pro určování potřeb se používají. Efektivní vzdělávání podnikových lidských zdrojů musí vycházet z reálných vzdělávacích potřeb, které jsou předpokladem a výchozí fází pro tvorbu adekvátních vzdělávacích programů. Při zjišťování potřeb je účelné kombinovat několik přístupů – pokuste se některé určit. Zbývající si nastudujete v Klíči.

7.2) Vzpomínka na kapitolu pátou:

Udělejte si obsahovou analýzu přístupů k učení. Rozdělte si papír svislou čarou uprostřed; na levou stranu piště charakteristiky instrukcionistického učení a na pravou zásady konstruktivistického učení. Tabulka již v páté kapitole byla publikována. Vzpomenete si?

7.3) Doplňte:

- a) Skinnerovské .....
- b) Crowderovské .....
- c) Piagetovská .....

7.3.1) Doplňte tabulku.



Pokud jste správně nastudovali principy distančního vzdělávání, neměl by být pro vás problém doplnit údaje v následující tabulce:

<b>Charakteristika</b>	<b>prezenční studium</b>	<b>dálkové studium</b>	<b>distanční studium</b>
Průběh vzdělávacího procesu je podřízen	pedagogovi	pedagogovi	?
Učební texty (opory) slouží jako	doplněk činnosti učitele	<b>Chyba! Chybné propojení.</b>	<b>Chyba! Chybné propojení.</b>
Využívání výukových technologií	dle potřeby schopností učitele	není vyvíjen tlak na nové vyučovací technologie	?
Kontakt vyučujícího se studujícími	povinná výuka	povinné konzultace	?
Časové rozvržení studia	pevné studijní plány	podřízení práce studiu	?
Pomoc studujícímu	konzultační hodiny	formálně využívané konzultační hodiny	?
Autoevaluace	obvykle až při zkoušce	při zkoušce (nemotivující)	?
Socializační aspekty	život v akademickém prostředí	omezené zachování socializačních aspektů	?

7.3.2) Zamyslete se a sepište:

- a) výhody e-learningu pro jednotlivce
- b) výhody e-learningu pro podnik

### ***Shrnutí ke kapitole 7:***

Vzdělávání je procesem utváření osobnosti individualizací společenského vědomí, je tedy součástí socializace. Je to organizovaná výuková činnost, která je zaměřena na změnu toho, jak

lidé myslí, cítí a jednají. Hlavním účelem vzdělávání je změnit tři rozsáhlé oblasti dovedností: intelektuální, postojové a fyzické.

Vzdělávání dospělých se realizuje v rámci vzdělávacího procesu a vzdělávacího systému.

Vzdělávací proces ve vzdělávání dospělých zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity a kromě bezprostředního vyučování (vyučovacího procesu) i přípravnou fázi, ve které stanovujeme cíle, obsah, prostředky a výsledky výuky.

Vzdělávací systém je soustava institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob, které záměrně, intencionálně a institucionálně rozvíjejí znalosti a dovednosti dospělých, jejich hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality.

**Chyba! Chybné propojení.** Vzdělávací proces vždy začíná analýzou vzdělávacích potřeb, kterou rozumíme proces získávání a rozbor informací, které jsou nezbytné pro určení parametrů vzdělávání. K tomu slouží řada metod. Před zpracováním projektu se musí upřesnit i vzdělávací cíle a následně výukové cíle. Příprava realizace zahrnuje výběr účastníků, přičemž je nutno dbát, aby úroveň vzdělávací akce odpovídala úrovni účastníků, apod.)

Učebním procesem pak míníme zorganizovanou, soustavnou, cílevědomou a plánovitou činnost včetně cílevědomě připravené a plánované činnosti vyučujícího (učitele, lektora), jeho U všech vzdělávacích a vyučovacích procesů musí být respektovány tzv. didaktické zásady. V těch jsou formulovány nejobecnější požadavky na organizování, průběh a účinnost vzdělávacího procesu. jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího.

Všechny nové přístupy ke vzdělávání jsou motivovány jedním cílem – zpřístupnit možnosti vzdělávání všem, kteří se vzdělávat chtějí. Učinit vzdělávání dostupným. Komunikační technologie, využitelné ve vzdělávání, se v průběžně vyvíjely od konce 18. století. Jejich postupný vývoj se v posledních desetiletích zrychlil natolik, že didaktika (včetně androdidaktiky) v podstatě nestačí tento akcelerovaný vývoj zpracovávat (hardwarově ani softwarově). To zrychlení započalo počítačovou érou a především nástupem zesíťovaných PC. Počítače ve vzdělávání dospělých znamenají velký rozvoj androdidaktiky Východiskem pro počítačem podporované učení (computer assisted learning) se staly teorie programovaného učení, které byly přizpůsobeny pro vypracování počítačových vzdělávacích programů aplikovatelných na PC.

Distanční vzdělávání (DiV) je multimediální forma řízeného studia, která poskytuje nové vzdělávací příležitosti a podpůrné vzdělávací služby pro zpravidla samostatně studující dospělé účastníky, kde hlavní odpovědnost za průběh a výsledky vzdělávání spočívá na studujících, kteří jsou odděleni od vyučujících (tutorů) a pedagogický proces vč. zpětné vazby probíhá prostřednictvím komunikačních prostředků.

Multimediální informační a komunikační technologie vstoupily do služeb vzdělávacích systémů v 70. letech jako implementace informačních a telekomunikačních technologií, kombinace různých sdělovacích prostředků, vč. několika způsobů prezentace stejných a souvisejících informací. Velmi významným a charakteristickým obohacením pro využití multimediálních technologií je interaktivita. Využívání počítačů ve vzdělávání dnes znamená především využívání počítačových sítí, především WWW (World-Wide Web) a především její nejrozšířenější síť Internetu. Dnešní e-learning, to je především systém Online center (OC), umožňujících studium učebních materiálů na webových stránkách s možností elektronické komunikace s přiděleným tutorem, kde kromě učebních materiálů jsou k dispozici i cvičení, testovací otázky, atp.

---

## **8. APLIKOVANÉ ANDRAGOGICKÉ DISCIPLINY**

---

### ***Cíl:***

Po prostudování této kapitoly pochopíte hlavní poslání andragogiky, kterým jak již víme je výchova, vzdělávání a pomoc či péče o dospělé lidi. Toto poslání se realizuje především v oblastech, souvisejících antropoforními (socioformními) procesy, které již známe. Pochopíte aplikaci těchto procesů do tří základních aplikovaných disciplin, kterými jsou personální, sociální a kulturní andragogika.

### **Průvodce studiem:**

*Tato kapitola přináší celou řadu nových pojmů. Zkuste je pochopit a pokud se je naučíte, rozšířte si nejen svůj vnitřní „andragogický slovník“, ale pochopením těchto pojmů pochopíte i smysl aplikovaných andragogických disciplin. Vzhledem k tomu, že subkapitoly nejsou příliš rozsáhlé, opakování a kontrolní otázky jsou až po skončení celé sedmé kapitoly.*

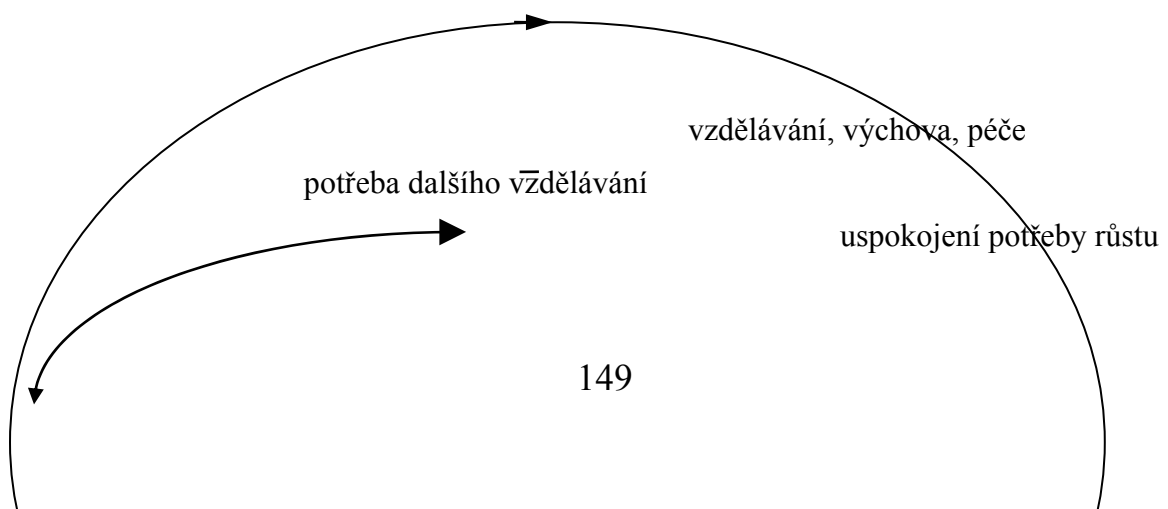
Musíme si uvědomit, že andragogika není jen úzce pojatá výchova a vzdělávání dospělých. Andragogika si vytváří nástroje pro komplexní pomoc člověku, pro jeho integraci se společností, pro jeho sebeuplatnění, pro jeho humanizaci. V tomto pojetí andragogiky je nutno se zabývat především Jochmannovou kategorií péče. Protože konec konců i výchova event. vzdělávání jsou péčí o to, aby člověk byl uplatnitelný, aby byl schopen žít plnohodnotně ve společnosti.

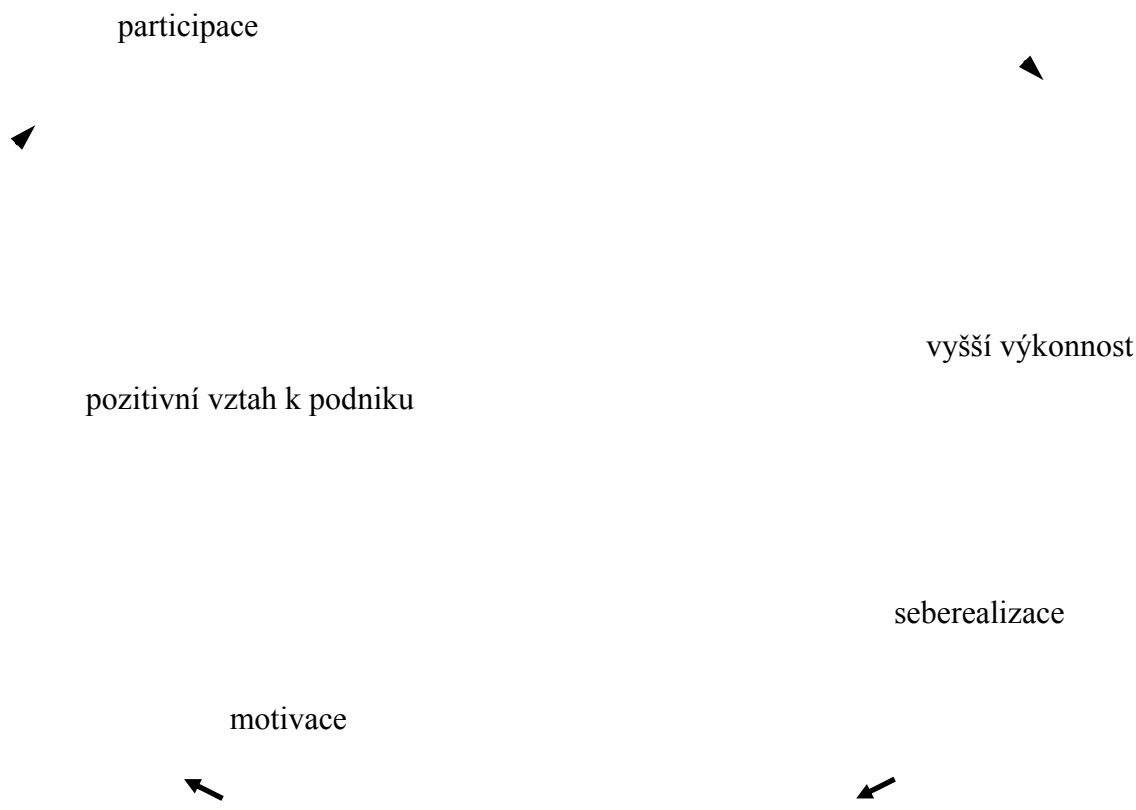
V tomto úsilí se spojuje celá řada aktivit i vědních disciplin. Andragogika je v nich tou disciplinou, která pomoc člověku pojímá komplexně – učí jej, vychovává, pomáhá a pečuje. Budeme hovořit o personální, sociální a kulturní andragogice, tedy o těch, které vycházejí z vývoje člověka jako jedince a tvora společenského, který se utvářel prostřednictvím personalizace, socializace a enkulturace. Ale andragogický přístup k člověku se projevuje i v disciplínách dalších. Mohli bychom hovořit o kinantropologické andragogice, ekologické andragogice aj. Všechny mají jeden cíl – pomoc dospělému člověku.

## **8.1 Personální andragogika**

Péče o lidské zdroje a jejich rozvoj je v podstatě pokračováním procesu socializace a její podstatné složky - vzdělávání (nebo učení, které je podstatou každé socializace). Nejde zde jen o vzdělávání jako takové, ale i o vytváření podmínek k seberealizaci člověka, jako nejúčinnějšího motivačního nástroje a důležitého nástroje ve vytváření vztahů člověk – podnik, člověk – práce, člověk – kolektiv, ale i člověk – člověk.

**Při lehkém zkreslení se v podstatě jedná o uzavřený kruh.**





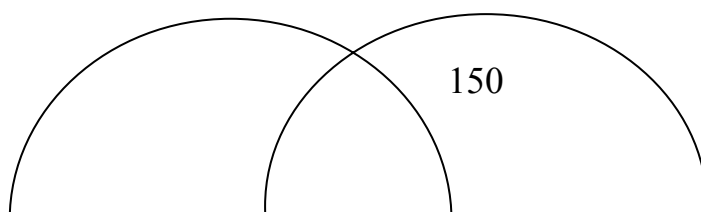
Tento kruh nazýváme vzestupnou spirálou růstu kompetentnosti. Zjišťujeme, že výchova, vzdělávání a péče o člověka se stává základem všech ostatních personálních činností. Asi by nebylo složité tuto skutečnost dokazovat.

Péčí o lidské zdroje je uspokojována potřeba růstu, člověk má možnost seberealizace. Tím je motivován k pozitivnímu vztahu k podniku, má-li tento vztah, pak aktivně spolupůsobí (participuje) na plnění podnikových cílů. Stává se výkonnějším a schopným přijímat další ev. i vyšší úkoly, způsobilým inovovat i podílet se na řízení. Zásadně se snižuje míra nezbytné kontroly, jako indikátor participativnosti.

„Putováním“ ve výše uvedeném kruhu, který je v plastickém zobrazení vzestupnou spirálou, neustále roste kompetentnost pracovníků. Zkráceně řečeno péčí o lidské zdroje se neustále zvyšuje kompetentnost pracovníků

Cílem personálního řízení je pak neustálá péče o lidské zdroje, podněcování růstu všech složek osobnosti, které jsou pro organizaci tím nejcennějším kapitálem. V souvislosti s moderními manažerskými teoriemi nabývá tento prvek na významu, protože všechny jsou postaveny na participativnosti, na aktivním zainteresování a účinné spolupráci všech pracovníků podniku, kdy i řadový pracovník přestává být zaměstnancem a stává se spolupracovníkem. Lze konstatovat, že řízení lidských zdrojů směřuje k dosažení rovnováhy mezi pracovním výkonem a seberealizací. Uspokojí mne jen takový výkon, na který mám a ze kterého vyjdu jako vítěz.

Teoretickým východiskem pro takovouto péči o pracovní zdroje se stává personální andragogika, praktickým výkonným nástrojem pak personální řízení. Jejich průnik lze znázornit následovně:



	teorie	
PERSONÁLNÍ	řízení	
	lidských	ANDRAGOGIKA
ŘÍZENÍ	zdrojů	

Andragogika poskytuje personálnímu řízení teoretické poznatky pro vlastní praktickou činnost. Jde o záležitost velmi významnou, protože lidské zdroje jsou ze všech výrobních zdrojů nejprogressivnější. Citujme jednoho z největších současných teoretiků organizace a řízení P.F. Druckera: “Přesun důrazu na intelektuální práci, jako růstovou oblast ekonomiky a hromadný přechod k novým technologiím znamenají především, že produktivita bude stále více určována znalostmi a odbornou kvalifikací.”

Kvalifikace znamená pro podnik nejen skutečnost, že člověk pracuje kvalitněji, zručněji a s větším přehledem. Kvalifikovanost prorůstá do všech podnikových činností:

***Mezi podnikem a zaměstnancem vzniká vztah vzájemného interakčního ovlivňování:***

***čím vyšší je kvalifikace jedné strany,***

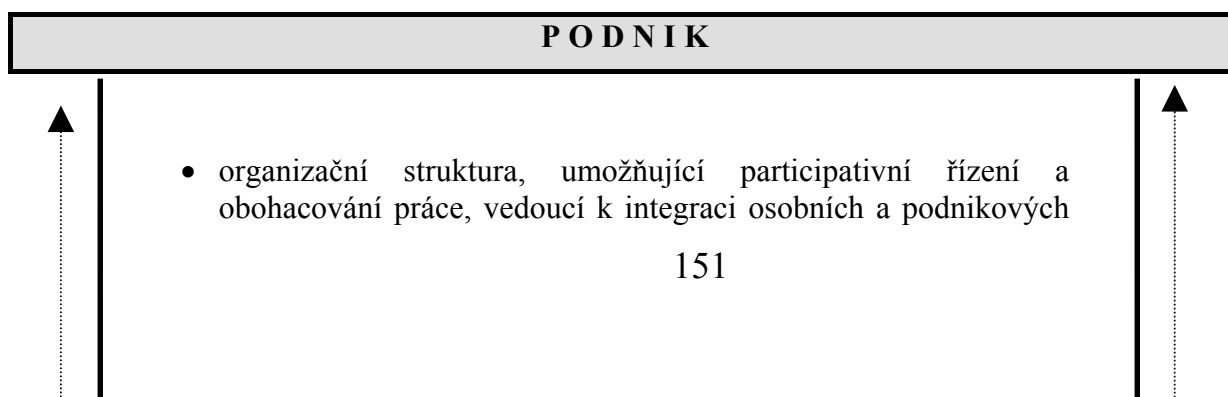
***tím vyšší požadavky jsou kladeny na stranu druhou.***

Člověk v podniku je tvůrcem úspěchu. Proto úspěch podniku závisí na tom, jací lidé jsou strůjci jeho postavení v dnešním nelehkém konkurenčním prostředí. Roste proto úloha správného vedení lidí, roste úloha stálého zkvalitňování disponibilních lidských zdrojů. Roste především úloha péče o pracovníky, péče o lidské zdroje a zvyšování jejich kompetentnosti. Jde o oboustranný vztah, který vychází z relace jednotlivec - organizace ve kterém hraje personální andragogika nevýznamnější roli.

Většina personálních činností se týká péče o člověka, pomoc člověku, jeho vedení, usměrňování, výchovu a vzdělávání. Tedy v podstatě o disciplíny andragogické, disciplíny personální andragogiky.

**Schematicky lze tento vztah znázornit následovně:**

### **APLIKACE PERSONÁLNÍ ANDRAGOGIKY NA KONCEPTUALIZACI PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ I JEHO PRAXI**



cílů

- kvalita, odbornost a schopnost managementu na všech úrovních řízení
- úroveň systému participativního řízení - možnost spolurozhodování a angažované účasti na dosahování cílů
- úroveň personálního řízení a péče o úroveň a rozvoj lidských zdrojů; postavení péče o lidské zdroje v podnikové kultuře
- úroveň pravomocí personálního útvaru v oblasti péče o lidské zdroje
- spravedlivý mzdový systém
- podnikové sociální klima, umožňující saturaci sociálních potřeb
- staffing, zajišťující seberealizaci a optimální a spravedlivý výběr a rozmisťování
- úroveň péče o zaměstnance a stimulační zaměstnanecké výhody
- technická a technologická úroveň práce a úroveň její kvalifikovanost
- optimalizace využívání schopností; možnost kariérového postupu
- podniková kultura postavená na demokratických principech, pracovní a vztahové etice a celkové humanizaci podnikového prostředí
- úroveň podnikového vzdělávání a jeho postavení, zajišťující znalosti a dovednosti pracovníků, potřebné k uspokojivému vykonávání práce a aktualizující jejich znalosti a dovednosti v souladu s očekávaným rozvojem
- kladný image podniku
- efektivnost hodnocení pracovníků; utváření zdravých mezilidských vztahů
- pracovní podmínky, úroveň pracovního prostředí

## P R A C O V N Í K

Již Baťa přišel na to, že systém, který předem limituje míru nasazení je nevýhodný, protože ponechává nevyužitou velikou kapacitu, která je při najímání pracovníka de facto "v ceně". Proto dal pracovníkům nejen možnost se vzdělávat, ale především uzpůsobil organizaci tak, aby toto vzdělání využil. Začal využívat pracovníka nejen fyzicky, ale i jeho intelekt a ostatní schopnosti.

Současná doba tyto poznatky nejen znovuobjevuje, ale je schopná toto využívání zkvalitnit kompletací s dalšími organizačními metodami. Decentralizováním výrobních celků vznikají malé výrobní jednotky, ev. buňky, přímo zainteresované na vytváření zisku. Jejich iniciativa není spoutána v podstatě ničím. Naopak - velmi často přejímá vyšší organizační složka na sebe podnikatelská rizika. Zjednodušuje se i celý management, protože řada jeho funkcí přechází na pracoviště.

Nevýhodou pro pracovníky jsou stále se zvyšující nároky na jejich kvalifikaci, participativnost a neustálé zvyšování míry nasazení. Vyžaduje se ode všech samostatnost, vysoká míra odpovědnosti, tvořivost, iniciativa - tedy vysoká kvalifikovanost, ve které již nedostačuje pouze znalost profese a její, byť perfektní, ale rutinní výkon.

Kvalifikace, znalosti, vědomosti, vzdělání se stávají nejen výrobní silou, ale předpokladem konkurenceschopnosti, čili existence podniku. Práce s lidskými zdroji, které má podnik k dispozici

jsou předpokladem jeho efektivnosti. Proto mají podniky zájem o kvalifikované pracovníky, proto vynakládají vysoké prostředky na jejich další vzdělávání, na jejich další profesní růst. V mnoha zemích je tato povinnost uzákoněna

**Z výše uvedeného se pokusíme o formulování obecných závěrů z hlediska podnikového managementu. Mohly by znít takto:**

- 1) Čím progresivněji se podnik chová, čím progresivnější techniku využívá, tím více nabývá na významu práce s lidskými zdroji.
- 2) Využívání progresivní techniky a progresivních metod stoupá úměrně s kvalifikovaností personálu.
- 3) Kvalifikovanost personálu je potenciálem strategické pružnosti. Umožňuje podniku akceschopnost a rychlejší adaptabilnost na podnikatelské prostředí.

**Z výše uvedeného můžeme udělat i závěr andragogický, který by mohl znít takto:**

- 1) Práce s lidskými zdroji vyžaduje neustálou, systematickou, permanentní péči o jejich zdokonalování. Podstatou této činnosti je výchova, vzdělávání a péče o pracovníky.
- 2) Rozvoj lidských zdrojů, který je základem personálního řízení je tedy založen především na aplikaci andragogiky.

V tomto smyslu můžeme dokonce hovořit o personální andragogice. Jaké je její místo v systému ostatních personálních pojmů?



Personalistika  
je obecné označení  
oboru (ev. i oboru studijního) - nauky  
o práci s lidmi.

Personální práce  
je obecné označení  
personálních činností: právních,  
administrativních i řídicích.

Personální řízení -  
specifická činnost,  
jejímž smyslem je vytváření  
předpokladů k dosažení toho,  
aby lidé jednali ve shodě s cíli toho,  
kde je řídí.

Personální management  
chápeme jako proces utvářející  
a udržující takové prostředí,  
ve kterém je možno efektivně  
realizovat cíle.

Řízením lidských zdrojů  
rozumíme personální řízení  
v podmínkách participativních  
organizačních systémů.

Rozvojem lidských zdrojů  
rozumíme všestranné  
podněcování a vytváření podmínek  
pro komplexní růst a rozvoj  
spolupracovníků.

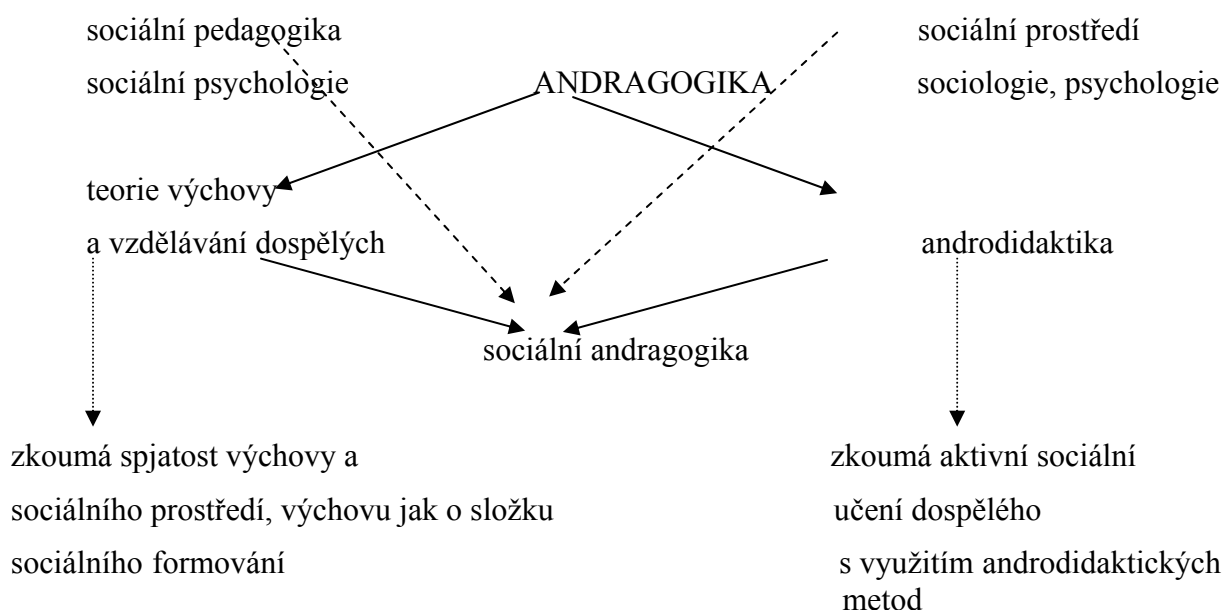
Kariérový (career) management  
je personální činností směřující  
k realizaci osobnostního  
potenciálu pracovníka  
a saturaci jeho potřeb  
ve shodě s podnikovými potřebami  
a cíli.

Personální andragogika  
je souborem teorií, strategií,  
zásad a pravidel zaměřených na  
orientaci, vedení pomoc, péči  
a aktivní utváření  
(profesionalizaci) člověka  
v jeho pracovních rolích.

## 8.2 Sociální andragogika

Většina personálních činností se týká péče o člověka, pomoc člověku, jeho vedení, usměrňování, výchovu a vzdělávání. Tedy v podstatě o disciplíny andragogické, disciplíny personální andragogiky.

Sociální andragogika je vědní disciplinou, do které se promítají poznatky celé řady disciplín příbuzného charakteru:



→ Podmětem sociální andragogiky je:

- vzdělávání, výchova a pomoc dospělému (péče) při jeho průběžné integraci do života společnosti (zařazení, uplatnění, seberealizace),
- pomoc při změnách, jejichž řešení je mimo možnosti (schopnosti) dospělého; pomoc člověku v situaci sociální nouze.

**sociální nouze** - Stav, kdy si občan sám nemůže zabezpečit péči o vlastní osobu, péči o vlastní domácnost, ochranu a uplatňování svých práv a zákonem chráněných zájmů, kontakt se společenským prostředím, především vzhledem k věku, nepříznivému zdravotnímu stavu, sociální nepřizpůsobivosti nebo pro ztrátu zaměstnání. Tento stav může nastat z různých důvodů i u občanů se zdravotním postižením.

### Cílem je

- výchova ke zkvalitňování sociálních vztahů v dané societě i ve společnosti,
- výchova ke schopnosti vytvářet si adekvátní interpersonální vztahy,
- výchova a vzdělávání k očekávanému plnění sociálních rolí,

**sociální role** – Očekávaný způsob chování jedince, nacházejícího se v určité společenské pozici. "Poměrně stálý a vnitřně spojený systém chování (činností), souhrn reakcí na chování jiných osob, probíhající víceméně podle fixovaných vzorů, jejichž zachovávání skupina od svých členů očekává." (Sczepanski). Komplex sociálního chování, které je v určité sociální pozici očekávané a pro určitou sociální pozici společností přiděleno jako přiměřené. Role je tím sociálně předepsána, ale její konkrétní podobu utváří její nositel. Očekávaná role se tak může lišit od role aktuální (reálné), protože člověk se nemusí s rolí identifikovat (ztotožnit) a může si ji i modifikovat individuálním přetvořením, event. při výkonu více rolí současně může dojít i k tzv. konfliktu rolí. Výkon sociální role podléhá sociální kontrole a tím i sociálním sankcím. Role v podstatě určuje: co můžeš, co bys měl, co musíš, co nesmíš.

- výchova ke zlepšování sociálních vztahů prohlubováním schopnosti komunikace (partnerství, solidarita),
- výchova k překonávání egoistického pragmatismu,
- výchova k respektování sociálních norem.

**sociální normy** - Pravidla, zavazující člena společenství k určitému způsobu chování, navozující určitou konformitu, pro sociální útvar účelnou. Vytváří představu (abstraktní vzor, uložený v paměti), jaké chování je od jedince očekáváno od ostatních v určité konkrétní situaci, včetně sankcí za nevhodné chování ve standardních situacích. Člení se na a) obyčeje (normy, určující chování v situacích, které společnost nepovažuje za podstatné); b) mravy - normy, které určují chování v situacích pro společnost významných. Narušení se trestá přísně, často právní normou.

S.n. jsou významným regulativem společenských vztahů a procesů, vymezujících společenskou interakci. Uplatňují se v socializačním procesu, který jednak regulují a jednak v něm dochází k interiorizaci a učení se sociálním normám. Regulativem sociálních norem může být i veřejné mínění nebo úsudky okolí.

### **Sociální andragogika je i součástí sociální práce, pokud:**

- ji sociální práce využívá pro zvýraznění účinnosti neandragogických činností,
- je řešení sociální situace řešitelné výchovou a vzděláváním:
- využívání sociálních zkušeností z oblasti výchovy a vzdělávání dospělých,
- interiorizace představ a vzorců chování (převádění vnějších předmětných činností do vnitřních psychických operací),
- orientace dospělého k sociální odpovědnosti (uplatňováním citové výchovy),
- analýza sociálních vztahů a problémů (na pracovišti, v rodině),
- řešení konkrétních klíčových kompetencí.

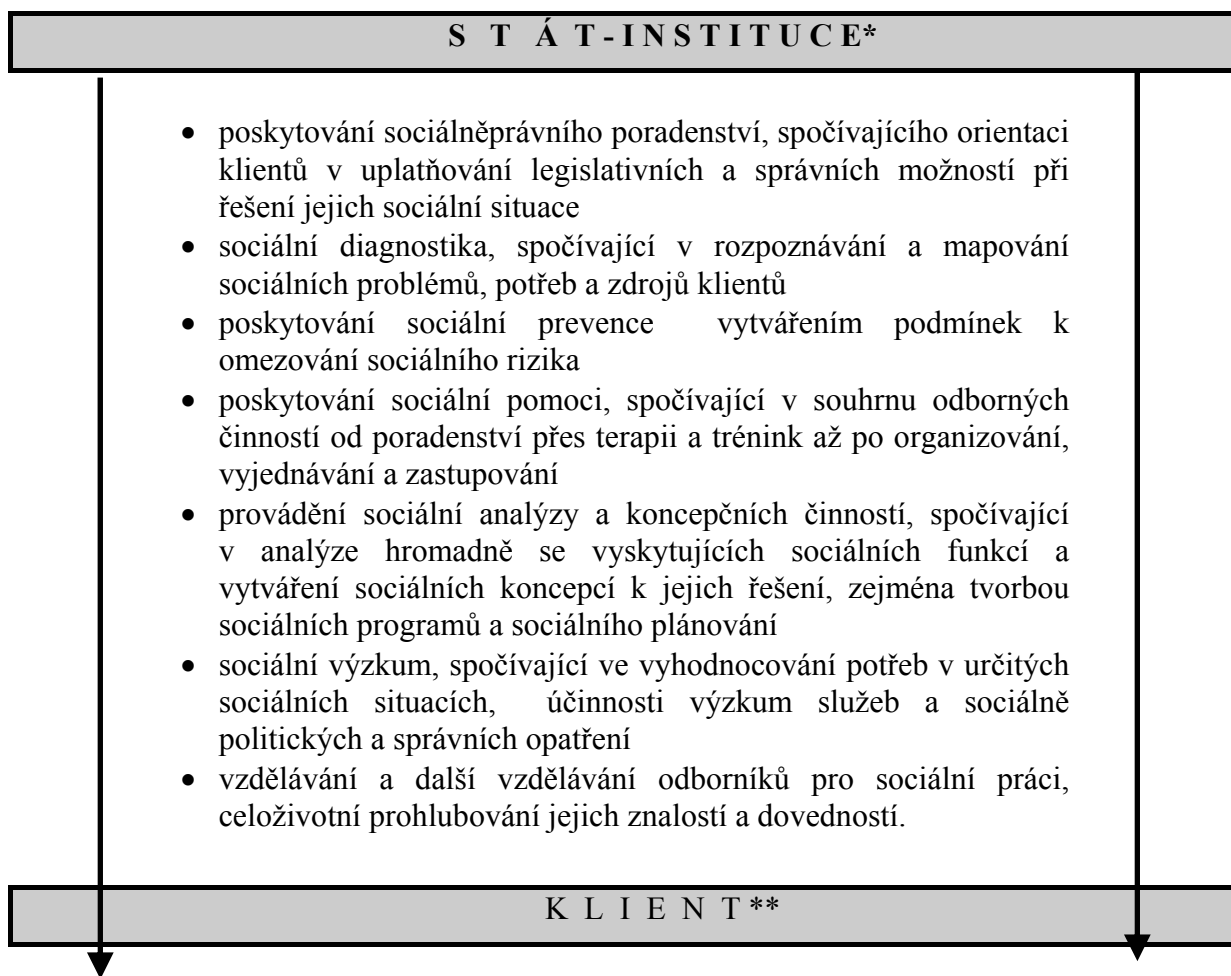
**sociální práce** - a) věda o pomoci člověku orientovat se v multidisciplinárně podmíněných problémech; b) praktická profese - specifická odborná činnost, která směřuje ke zlepšování vzájemného přizpůsobování jednotlivců, rodin, skupin a životního prostředí, v němž žijí; rozvíjení sebeúcty a vlastní odpovědnosti jednotlivců s využitím schopností osob, mezilidských vztahů a zdrojů, poskytovaných společností. Je službou klientům (jedincům, rodinám, skupinám, komunitám), kterou je možno charakterizovat pojmy pomoc, podpora, provázení

Současná sociální andragogika vychází z celospolečenských vztahů daných právním systémem a současnou politikou státu:

- z liberalistického vztahu člověka a společnosti (respektování míry účasti a odpovědnosti za sama sebe),
- z etického hlediska odpovědnosti člověka za sebe, rodinu, skupinu, společnost.

Sociální andragogika má své místo i v sociálních aktivitách státu a různých institucí, jako jsou ministerstvo nebo soukromoprávní instituce zisková event. nezisková vč. občanských sdružení, církví, nadací a jiných nestátních organizací (podniků, institucí).

Andragogické pojetí se prolíná při realizaci některých odborných činností sociální práce především v následujících činnostech:



\* příslušné ministerstvo nebo soukromoprávní instituce zisková ev. nezisková vč. občanských sdružení, církví, nadací a jiných nestátních organizací (podniků, institucí)

\*\* občan, pracovník

**Místo asociální andragogiky v systému pojmů sociálních činností ,si můžeme znázornit následovně:**

Sociální práce  
specifická odborná činnost, která  
směřuje ke zlepšení vzájemného  
přizpůsobování jednotlivců, rodin, skupin a  
životního prostředí, v němž žijí;  
k rozvíjení sebeúcty vlastní  
odpovědnosti jednotlivců s využitím  
schopností osob, mezilidských vztahů a  
zdrojů,  
poskytovaných společností

sociální činnosti

- administrativní práce (sociální správa)
- sociální kontrola a dohled
- sociální průvodcovství a sociální výchova
- sociální pedagogika
- sociální analýza
- koncepční činnost (sociální plánování)

sociální poradenství, sociální pomoc,

- řízení sociální práce

pečovatelská práce  
je činnost, související s fyzickým  
ošetřováním osob a osobní péčí  
o jednotlivce.  
Není považována za sociální  
práci.

Sociální andragogika  
jako soubor teorií, strategií, zásad  
a pravidel, zaměřených na orientaci,  
vedení, pomoc, péči a udržování  
osobnostních kompetencí člověka  
v sociálně tíživé situaci

- rozvoj teorie a metodologie (sociální výzkum)

sociální pomoc - pomoc člověku (sociální skupině), spočívající v souhrnu odborných činností od poradenství přes terapii a trénink až po organizování, vyjednávání a zastupování, směřující k

- obnově a zlepšení psychosociálního fungování klientů

- lepšímu využití různých zdrojů ze strany klientů - od intrapsychických a interpersonálních až po společenské
- vyvolání sociální změny v sociálním prostředí, prospěšné klientovi

Sociální andragogiku můžeme členit na funkcionální a intencionální (Ján Perhács).

Mezi funkcionální aktivity i v této oblasti patří především sociální učení – výchova, formování a utváření dospělého člověka (viz kap. 5.2), patří sem i informální učení (viz kap. 1.2).

Intencionální aktivity se realizují především institucionálně, realizují se ve vztahu k sociálnímu statusu a orientují se na interpersonální vztahy, sociální péči a pomoc dospělému.

Status je určité postavení jedince v sociálním systému – je relační: posuzuje se ve vztahu k ostatním statusům stejného systému; zahrnuje autoritu, moc, prestiž, výsady; promítá se do něho vzdělání, získané postavení původ, majetek, příjmy, různá členství, atp. V systému jsou statusy hierarchicky, pyramidálně rozděleny. Role (viz výše) reprezentuje dynamický aspekt (činnost, výkon), odpovídající tomuto statusu. Role a status tedy tvoří jednotu a jsou neoddělitelné.

Patří se např.: poradenská činnost, rekvalifikační výchova (job kluby, motivační kurzy), činnost odborů a institucí sociální péče pro dospělé, podnikové vzdělávací útvary, útvary pro péči o zaměstnance, práce charitativních a humanizačních organizací, ústavy sociální péče (domovy důchodců, kluby důchodců, penziony), aktivity sociálních kurátorů, street workerů, personál asistentů, sociálních pracovníků, atd.

Sociální andragogika, jako aplikovaná andragogická teorie se začíná prosazovat nejen oborovou specializací vědního oboru andragogiky, ale především potřebou, danou vývojem posledních desetiletí. Tuto potřebu vyvolala skutečnost, že spontánní formování trhu (trhů), které zevšeobecnil Adam Smith ve své teorii „neviditelné ruky“, která sama reguluje vývoj směrem ke všeobecné rovnováze, bylo překonáno poměrně brzy po svém formulování. Praxe v liberálně řízeném státu začala být značně odlišná.

Proklamované koncepce liberalismu (svoboda v podnikání, volný pohyb lidí, zboží, kapitálu, rovnovážné fungování trhu s neustálým růstem produkce a tím i životní úrovně) se dostaly globalizací do rozporu s vývojem reálných struktur, které nabývají charakteru enormního soustředování ekonomické a tím i politické moci, informační moci, schopné regulovat nabídku, poptávku i ceny, explozivně rostoucí fiktivní ekonomika finančních trhů a tím nekontrolovatelná moc velkých bank, odpředmětňování technologických inovací do fixního kapitálu, a především destrukce celé sociální sféry: zhoršování sociálních jistot, zhoršování pracovního zákonodárství, rostoucí počet vyděděnců, dlouhodobě nezaměstnaných bezdomovců, vytlačování podílu práce ve výrobcích, které znamenají stále vytlačování lidí z výroby. To vše zvyšuje sociální tlaky.

Americký ekonom Lestern C. Thurow (autor knihy Budoucnost kapitalismu) dokonce tvrdí „Přijde nová revoluce a po ní nový středověk“. Předpovídá postupný rozklad západní – euroamerické civilizace. I kdyby k tomu nedošlo, současné globalizační trendy jsou nezastavitelné, protože člověk se nezmění. Nezastavitelná je tudíž i destrukce sociální sféry, tím i ke kvalitativním změnám v sociální práci. Dochází k paradoxnímu zjištění: destrukci sociální sféry musí nutně dojít k neustálému rozvoji sociální práce a tím i sociální andragogiky.

## 8.3 Kulturní andragogika

---

V úvodu k sociální andragogice jsme hovořili o tom, že se jedná o vědní obor, který se v českém prostředí teprve konstituuje. Nad kulturní andragogikou je otazníků více. Záleží i na tom, jak budeme pojímat sám pojem kultura. Faktem nicméně zůstane, že spíše než o kulturní andragogice bychom měli hovořit o andragogických přístupech v oblasti kultury. To znamená, že kulturní andragogika se bude v oblasti kultury a především v kulturně- výchovné činnosti využívat ve všech oblastech, ve kterých o výchovu, vzdělávání, péči, pomoc, orientaci, socializaci, personalizaci či enkulturaci – jednoduše všude tam, kde v kulturní oblasti probíhá antropoforní či antropogenetický (socioformní či sociogenetický) proces.

Vymežeme si nejdříve objekt realizace kulturní andragogiky. Tím je jistě kultura. Vzhledem k nejednotnosti vymezení pojmu je možno kulturu chápat jako komplexní souhrn materiálních i nemateriálních (kultura duchovní, kultura materiální), minulých i současných výsledků lidské činnosti, přejímaných a předávaných dalším generacím (kde hraje vzdělávání významnou roli). Pod pojem kultura zahrnujeme:

- všechny lidské výtvoř (vč. technických);
- filozofické názory (morální hodnoty, lidskou činnost a její výsledky v oblasti vzdělávání, výchovy, vědy, umění, rozšiřování a uplatňování duchovních hodnot)
- socio-kulturní regulativy (hodnoty, normy...);
- symbolické systémy (řeč, umění...);
- instituce, v nichž se kultura realizuje.

Kultura tedy zároveň charakterizuje dosaženou úroveň vývoje společnosti. Pokud ji budeme chápat jako záležitost světovou, nevyhneme se pojmu subkultura, který charakterizuje kultury národní, kultury vrstev a tříd, kultury teritoriální, etnické, rasové apod. Určitou subkulturou je např. i podniková (organizační) kultura jako obecně uznávaný vzor chování, sdílení víry a hodnot, které jsou společné všem členům firmy. Pokud se jednotlivci ztotožní s kulturou sociální skupiny (jejími hodnotami, idejemi, normami), hovoříme o kulturní identitě. Chování lidí bývá kulturou modifikované.

Chování charakteristické pro určitou specifickou kulturu vytváří kulturní vzorec, který se odráží ve veškerém konání a jednání, tedy i v prostředí edukačním. Proto jsou často problémy při adaptaci i těch vzdělávacích projektů, které se v jiném kulturním prostředí osvědčily.

Pojem kultura se používá i v posunutém – hodnotícím významu (kultura politiky, kultura práce, tělesná kultura, atp.).

Pro kulturní andragogiku, pro výchovu a vzdělávání dospělých (další vzdělávání) není kultura jen předmětem zájmu, ale výchova a vzdělávání dospělých je i součástí kultury, jejím odrazem na konkrétním stupni vývoje společnosti.

Spjatost dalšího vzdělávání s kulturou je i v tom, že další vzdělávání nabízí široké spektrum vzdělávacích aktivit, od vědy a umění, přes zábavu ve všech jejích modifikacích vč. kultury zájmové a skupinové až po zájmové aktivity trávení volného času.

### **Předmětem kulturní andragogiky je**

- pomoc dospělému člověku při enkulturaci a udržování jeho kulturní kompetence v přízpusobování změněným podmínkám,
- kultivace osobnosti prostřednictvím kulturně výchovné činnosti.



Kulturní andragogika není jednoznačně determinovaná vědní disciplína. Vzniká ze společenské potřeby a nutnosti ucelené antropoformní a socioformní úlohy výchovy. Teoretická východiska kulturní andragogika čerpá z andragogiky, teorie kultury a osvěty. Konstituuje se víceméně narací.

### **Je orientována na**

- kulturně-výchovné působení široké účasti lidí v kulturních procesech (především na přijímání kulturních hodnot),
- formy a metody osvojování kulturních hodnot,
- vytváření podmínek pro uplatnění talentu a uměleckých schopností,
- uspokojování potřeb a zájmů při kulturní a umělecké seberealizaci,
- kulturní vyžití jako součást celkového procesu kultivace dospělého člověka,
- zkoumání formativního působení kultury na dospělého člověka

### **Kulturní andragogika spolu s osvětou kulturně výchovnou činností působí (viz slovník Výchova a vzdělávání dospělých) ve vztahu:**

- a) k dospělému jako jednotlivci se zaměřením na osobnostní rozvoj spolupůsobí jako činitel integrity a naplnění života;
- b) ke specifickým cílovým skupinám (rómské etnikum, nezaměstnaní, imigranti, senioři);
- c) k místní komunitě a místní kultuře ve vztahu ke specifickým města či regionu;
- d) k širokým kulturně-výchovným aspektům života národa a státu, kam patří i problematika státní kulturní politiky, kulturně výchovná práce masových komunikačních prostředků, atp.;
- e) k interkulturálním aspektům mezinárodní spolupráce v oblasti i globálních problémů lidstva, především v oblasti ekologie, populačního růstu, mírové spolupráce, atp., jako jsou programy UNESCO a dalších mezinárodních organizací a společností.

### **Pojmy zapamatování:**

spirála růstu kompetentnosti	míra nezbytné kontroly	indikátor participativnosti
disponibilní lidské zdroje	staffing	personální řízení
personální management	řízení lidských zdrojů	rozvoj lidských zdrojů
kariérový management	personální andragogika	sociální andragogika
sociální nouze	sociální role	egoistický pragmatismus
sociální normy	interiorizace	sociální práce
sociální pomoc	sociální činnosti	pečovatelská práce
status	job kluby	street Wolker
motivační kurzy	fixní kapitál	kulturní andragogika
antropoformní	socioformní	socio-kulturní regulativy
symbolické systémy	subkultura	teorie kultury
osvěta	interkulturální	kinantropologie

### **Jména k zapamatování:**

P.F. Drucker  
Adam Smith

Tomáš Baťa  
Western C. Thurow

Ján Perhács  
Vladimír Jochmann

### ***Kontrolní otázky:***

#### **8.1.a) Pokuste se o vysvětlení.**

Vysvětlete použité rčení „míra nezbytné kontroly jako indikátor participativnosti“.

#### **8.1.b) Obsah pojmů.**

Ujasněte si následující pojmy pokusem o napsání jejich obsahu.

Kompetencí ..... rozumíme

.....

Kvalifikace ..... je

.....

Lidský ..... kapitál ..... je

.....

#### **8.2.a) Doplňte:**

Sociální role je ..... způsob chování jedince, nacházejícího se v určité ..... Jedná se o chování, které je v určité sociální pozici ..... a pro určitou pozici společnosti přiděleno jako ..... role se může lišit od role ..... protože člověk se nemusí s rolí.....

a může si ji i ..... individuálním .....

Při výkonu více rolí současně může dojít i k tzv. ....

#### **8.2.b) Upřesněte**

Rozdíl mezi sociální prací a sociálními činnostmi.

#### **8.3.a) Zkuste odpovědět:**

Je kulturní andragogika součástí kultury nebo kultura předmětem zájmu kulturní andragogiky?

### ***Shrnutí ke kapitole 8:***

Péče o lidské zdroje a jejich rozvoj je v podstatě pokračováním procesu socializace a její podstatné složky - vzdělávání (nebo učení, které je podstatou každé socializace). Teoretickým východiskem pro takovouto péči o pracovní zdroje se stává personální andragogika. Andragogika tak poskytuje personálnímu řízení teoretické poznatky pro vlastní praktickou činnost. Většina personálních činností se týká péče o člověka, pomoc člověku, jeho vedení, usměrňování, výchovu a vzdělávání. Tedy v podstatě o disciplíny andragogické, disciplíny personální andragogiky.

Sociální andragogika zkoumá vztah mezi sociálním prostředím a výchovou dospělého člověka. Z tohoto pohledu je aplikací andragogiky při realizaci některých odborných činností sociální práce.

Cílem je výchova ke zkvalitňování sociálních vztahů v dané societě i ve společnosti, výchova ke schopnosti vytvářet si adekvátní interpersonální vztahy, výchova a vzdělávání k očekávanému plnění sociálních rolí, výchova ke zlepšování sociálních vztahů prohlubováním schopnosti komunikace (partnerství, solidarita), výchova k překonávání egoistického pragmatismu, výchova k respektování sociálních norem.

Sociální andragogika, jako aplikovaná andragogická teorie se začíná prosazovat nejen oborovou specializací vědního oboru andragogiky, ale především potřebou, danou vývojem posledních desetiletí.

Nad kulturní andragogikou je otazníků více - spíše než o kulturní andragogice bychom měli hovořit o andragogických přístupech v oblasti kultury.

Pro kulturní andragogiku, pro výchovu a vzdělávání dospělých (další vzdělávání) není kultura jen předmětem zájmu, ale výchova a vzdělávání dospělých je i součástí kultury, jejím odrazem na konkrétním stupni vývoje společnosti.

Spjatost dalšího vzdělávání s kulturou je i v tom, že další vzdělávání nabízí široké spektrum vzdělávacích aktivit, od vědy a umění, přes zábavu ve všech jejích modifikacích vč. kultury zájmové a skupinové až po zájmové aktivity trávení volného času.

Předmětem kulturní andragogiky je pomoc dospělému člověku při enkulturaci a udržování jeho kulturní kompetence v přizpůsobování změněným podmínkám, kultivace osobnosti prostřednictvím kulturně výchovné činnosti kultivace osobnosti prostřednictvím kulturně výchovné činnosti.

---

## 9. SPECIÁLNÍ ANDRAGOGICKÉ DISCIPLINY

---

## **Cíl:**

Po prostudování této kapitoly pochopíte mnohovýznamovost andragogiky a zjistíte, že nejde o rigorózní vědu, ale i ve své teoretické podobě je využitelná ve zcela praktických disciplínách. Zjistíte její stávající možnosti, včetně možností dosud teoreticky nepopsaných.

### **Průvodce studiem:**

Vzhledem k tomu, že se nám v této kapitole projeví andragogika ve své aplikovatelné podobě a zjistíme, že je nejen obecnou teorií výchovy, vzdělávání a péče o dospělé, ale i skutečnost, že je nutno vše dokonale promyslet, protože řada věcí dosud čeká na své teoretické zpracování. Třeba to budete právě, kdo posune poznání v následujících oblastech působení andragogické teorie.

*Vědy o edukaci (výchově a vzdělávání) můžeme členit podle různých hledisek (viz např. aplikované andragogické disciplíny – kap. 7). Dalším z významných rozdělení je členění podle věkové etapizace:*

<b>disciplína</b>	<b>pedagogika</b>	<b>andragogika</b>	<b>geragogika</b>
původ názvu (z řec.)	pais – chlapec agogé–vedení někoho	anér – muž agogé-vedení někoho	gerón – stařec agogé-vedení někoho
předmět	výchova a vzdělávání dětí a mládeže	výchova, vzdělávání a péče o dospělé	vzdělávání a péče o seniory

Pedagogiku ponecháme stranou a budeme se zabývat naším problémem –andragogikou, kterou si v této kapitole rozšíříme o geragogiku – vědu o vzdělávání a péči op seniory. Obě tyto vědní disciplíny můžeme z hlediska andragogického působení členit i podle dispozic. Dispozic osobnostních a sociálních (při vědomí skutečnosti, že většina osobnostních dispozic je sociálně determinována, event. následně sociálně modifikována). Přitom si musíme uvědomovat, že i pojem dispozice je z pozice andragogiky z hlediska věkově etapizace relativní. Jistě budeme k jiným dispozicím vést člověka v produktivním věku, jiné budeme očekávat od seniora. Sjednocujícím hlediskem pro obě věkové kategorie může být kompetentnost očekávání; na straně jedné pracovní a občanská, na straně druhé občanská a vztahová.

Mezi osobnostní (individuální, subjektivní) dispozice – patří především vrozené. Talent (soubor vrozených schopností), vlohy (vrozené skupiny dispozic rozumových, citových a dispozic zvláštností nervové soustavy) inteligence (schopnost abstraktně myslet a pohotově řešit nové situace a problémy, u nichž nelze použít návykové chování, na základě rozlišení podstatných souvislostí a vztahů). Nutno si uvědomit, že inteligence je podle výzkumů posledních desetiletí mnohafaktorová, mnohastrukturální. Z andragogického pohledu je významná inteligence osobnostního rozvoje (personal development inteligence), která se projevuje ve schopnosti sebepoznávání, ve schopnosti cílevědomého plánování osobnostního rozvoje, v kariérové cílevědomosti i v individualizované míře a tempu učení. Z našeho hlediska je podstatná i vlohá učit se - vytvářet si soustavu poznatků.

K subjektivním dispozicím můžeme počítat i vzděla(va)telnost (docilitu) – schopnost učení, která záleží na celé řadě vlivů, především na věku. Již bylo konstatováno, že docilita věkem se s věkem neztrácí, pouze modifikuje a strukturně mění. Modifikuje se schopnost učit se především v tom, že paměťová schopnost se transformuje z mechanické na logickou, mění se některé duševní i somatické schopnosti (rychlost je postupně nahrazována jistotou a přesností). Paměťově narůstá schopnost zapamatování abstraktních pojmů a obrazů. S věkem klesá lehkost učení, kapacita (množství zpracovatelných informací), trvanlivost (míra udržení informací v dlouhodobé paměti, může a nemusí klesat motivace, narůstá intenzita učení – odpovědnost přístupu, ochota studovat stimulovaná životními rolemi, vyššími sociálními potřebami (prestiž, uznání, dispozice tělesné, mentální, smyslové).

K individuálním dispozicím dále patří indispozice - tělesné, smyslové a duševní.

*Sociální dispozice utváří sociální prostředí, ve kterém se člověk narodil, ve kterém je vychováván, ve kterém působí a které ho tudíž utváří.*

*Vztah člověka ke vzdělávání (počátečnímu a tím i dalšímu) a koneckonců i jeho sociální inteligence (sociální takt – empatii, citlivost, komunikativnost, způsob řešení konfliktů) jsou ovlivněny kulturním kapitálem, který člověk nabyvá v rodině. Patří k němu v rodině převažující schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty a předávané v rámci socializace. Kulturní kapitál se promítá do školní úspěšnosti tím, že šance na vzestup dětí z méně vzdělaných vrstev, které mají horší vstupní podmínky je často limitována. Hovoříme o sociálně ekonomických bariérách. Výzkumy prokázaly, že vzdělávací dráha ve velké míře závisí na typu rodiny, ze které člověk pochází a především na její vzdělanostní úrovni.*

O utváření sociálním prostředím – viz kap. 5.3 Sociální učení.

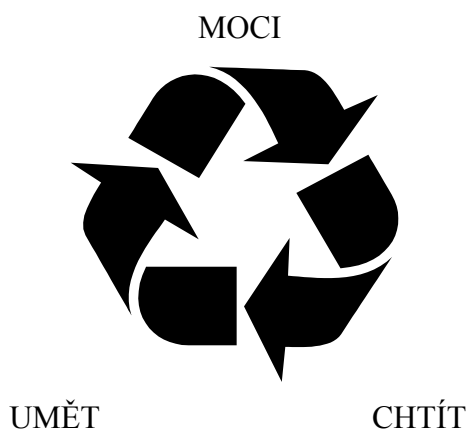
## **9.1 Vzdělávání ke kompetentnosti v produktivním věku**

---

Problematika učení už se dávno netýká jen dětí školou povinných. Pokud chce člověk zůstat na úrovni rolí, které jsou mu životem určeny, pokud chce zůstat na úrovni v oblasti pracovní i společenské, musí se vzdělávat průběžně.

Vzdělávání může být koníčkem, realizací osobnosti, ale i utrpením, které podstupují proto, abych dosáhl některého z životních cílů. Pokud se stane utrpením, stala se někde chyba. Vzdělávání již svým posláním musí obohacovat, naplňovat, zušlechťovat. Jde tedy o to, aby celý tento proces byl efektivní.

<p>POKUD SE CHCI NĚČEMU NAUČIT MUSÍM SE UMĚT UČIT MÍT I SCHOPNOST SE UČIT, MUSÍM MÍT MOŽNOST A MUSÍM CHTÍT.</p>
---



Tři podmínky, které jsou navzájem spojené v trojúhelníku kompetentnosti. Absence každé z nich vylučuje realizaci záměru.

Společenské prostředí je proměnné a v závislosti na jeho změnách se mění i cíle vzdělávání. Nejen naše, ale i evropská a světová společnost prochází v posledních desetiletích zvláště rozsáhlými a hlubokými změnami, které se neustále rozšiřují a prohlubují. Jsou způsobeny především rozvojem vědy, techniky a technologií a paralelním růstem ekonomiky. Násobí se nároky na všechny členy společnosti, na jejich přípravu a vybavení. „Úroveň vzdělání, kvalita a výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího rozvoje společnosti i ekonomiky.“ (Bílá kniha českého vzdělávání – MŠMT 2001).

Vzdělávání se stává ekonomickým faktorem - je iniciátorem ekonomického růstu, konkurenceschopnosti a celkovým postavením na světovém trhu. Úroveň vzdělání, kvalita i výkonnost vzdělávacího systému a především míra toho, jak společnost dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů, se staly rozhodujícím činitelem dalšího vývoje společnosti i ekonomiky.

Vzdělávání plní řadu dalších funkcí - snižuje nezaměstnanost, podporuje osobní samostatnost, nezávislost, posiluje rozvoj demokracie a politické kultury, snižuje náklady státu na různé sociální výpomoci, vede k vyšší kvalitě života a k větší spokojenosti.

#### **Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení z listopadu 2000 konstatuje:**

- Evropa se mění ve společnost a ekonomiku založenou na znalostech. Více než kdy dříve se přístup k aktuálním informacím a vědomostem, spolu s motivací a dovednostmi inteligentně využívat těchto zdrojů ve prospěch svůj i společenství jako celku stává klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy a ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil;
- Dnešní Evropané žijí ve složitém sociálním a politickém světě. Více než kdy předtím chtějí plánovat svůj vlastní život. Očekává se, že budou společnosti aktivně přispívat, a musí se reálně naučit žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. Vzdělání je v nejširším slova smyslu klíčem k učení a pochopení toho, jak tyto úkoly splnit.

Tyto dvě charakteristiky současných sociálních a ekonomických změn jsou vzájemně propojeny. Zdůrazňují dva stejně důležité úkoly celoživotního učení:

- a) podporovat aktivní občanství,
- b) podporovat zaměstnatelnost.

Nemění se ovšem pouze společenské poslání a funkce vzdělávání. Mění se i jeho organizace a obsah především v tom že neustále narůstá poptávka po kvalifikované a přizpůsobivé pracovní síle. V pozadí jsou následující 4 faktory:

- c) makroekonomické šoky (globalizace, integrace),
- d) globalizace a integrace mezinárodního obchodu,
- e) tlak institucí na trh práce (kredenciální efekt),
- f) technologické a organizační změny.

Zvyšování významu lidského kapitálu (získávání a stálá aktualizace vědomostí a dovedností) globalizací, technickým pokrokem a komunikačními technologiemi způsobuje, že učení, které dříve doprovázelo člověka životem je dnes je institucionalizováno do různých forem obnovy vědomostí a dovedností, do různých systémů, které se stávají povinností. Vzdělávání, které dříve vystupovalo jako sociální právo, se dnes stává ekonomickou povinností, která je jednoduše každému uložena.

Tomu odpovídají i problémy, které se v této souvislosti se vzděláváním především aktivního obyvatelstva řeší:

- jaké vazby mají být mezi počáteční přípravou a podniky,
- jak povzbuzovat zaměstnavatele, aby vzdělávali,
- jak kombinovat další vzdělávání horizontálně – různé trendy a profesní kanály;
- jak vertikálně – návaznost dalšího profesního vzdělávání na vzdělávání počáteční,
- jak to vyřešit organizačně, aby systém byl srozumitelný všem,
- které dovednosti nebudou zastarávat,
- řešení vztahu mezi kvalifikací a kompetencí, atd.

Kompetencí se v této souvislosti rozumí schopnost plnit úkoly. Jde tedy o širší problém, než je kvalifikace. Kompetence je vektor formálních, neformálních a informálních lidských produktivních schopností, různě získaných v průběhu života. Problémem se stává zrychlování změn a tudíž další profesní vzdělávání a rozvoj komplikuje:

- flexibilita kompetencí a
- flexibilita požadavků povolání (práce)

*Přičemž je možno flexibilitou kompetencí saturovat flexibilitu práce. Neexistuje statická shoda mezi povoláními (získanou kvalifikací) a kompetencemi přestává existovat. Profesní přípravu je nutnost chápat dynamicky, protože všestrannými změnami dochází i ke stálým změnám potřeb trhu práce a tyto vyvolávají stálou změnu poptávky po kvalifikacích a kompetencích. I když i nadále bude certifikát rozhodující pro přijetí do zaměstnání, vzroste význam neuvědomovaných znalostí a dovedností, získaných v neformálním a informálním vzdělávání.*

Cesta od neuvědomované nevědomosti až k neuvědomované znalosti či kompetenci může mít následující stadia (upraveno dle Zuzany Šavrdové):

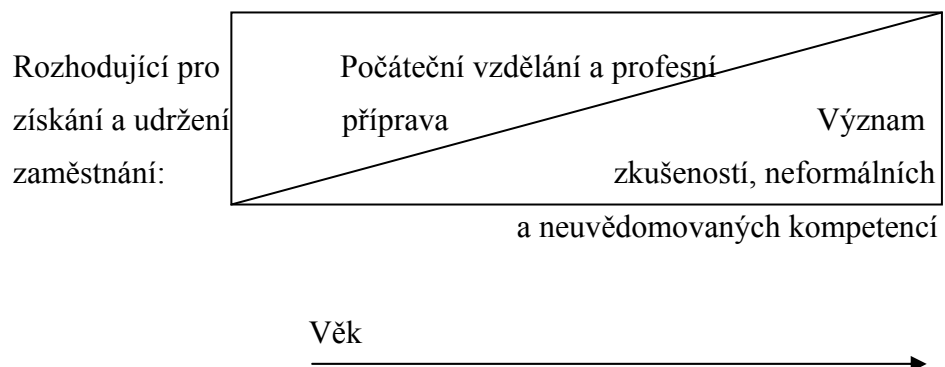
<p><b>Neuvědomovaná nevědomost (nekompetentnost)</b></p>	<p>Neví, že nic neví; vzdělání=zbytečná a neužitečná formalita; je bez problémů. Příjemné pro něho, bída pro okolí.</p>
--	---

<b>Uvědomovaná nevědomost (nekompetentnost)</b>	Objevuje, co všechno neví; chce to dohnat, pokud nemůže, s mindrákem žárí na vzdělanější. Strach z toho na co nestačí a co může pokazit, vědomí odpovědnosti ho ničí; nepříjemné stadium.
<b>Uvědomovaná znalost (kompetence)</b>	Snaží se vědomě uplatnit poznané, ale nemá to zažité; proti suverénní nevědomosti je nepřesvědčivý a „kostrbatý“; pochybuje o sobě, někdy i ostatní o něm. Nepříjemné období.
<b>Neuvědomovaná znalost (kompetence)</b>	Ví oč jde, nenucenost v chování; ani neví, že ví, jedná bezprostředně a ani nesleduje, že poznání přineslo plody. Učí se ze všeho. Výborné stadium pro něho i okolí.

Kompetence se nezíská profesní přípravou, protože se vyvíjí a mění. Je výsledkem vrstvení zkušeností, znalostí a know-how při dosahování požadovaného výkonu (kompetence).

Behavioristé (Lundvall, 1997) pojmají kompetence jako akumulace znalostí, které vyplývají z kolektivního procesu učení v rámci organizace. Kodifikované znalosti spolu s kompetencemi (neuvědomovanými) se tak stávají součástí kapitálového aktiva podniku. Problém zůstává jejich měřitelnost, uznávání a přenosnost.

Věkem se kompetence modifikují a oproti počáteční přípravě nabývají na významnosti.



Tato skutečnost neubývá na významu v počátečním vzdělávání a přípravě, protože je průkazná pozitivní korelace mezi účastí v dalším vzdělávání a úrovní kompetence. Přestože tempo změn zpochybňuje validitu pojetí řemesla jako relativně stabilního souboru předem definovaných znalostí a dovedností, které budou obsaženy v kurikulu počátečního vzdělání a profesní přípravy.

**Od každého se dnes očekává, že zvládne a bude kompetentní v dovednostech minimálního učebního základu, mezi které zahrnujeme:**

- a) komunikace, kvantitativní gramotnost (operace s čísly v tištěných materiálech – účty, objednávky, stanovení úroku, apod.), schopnost se prezentovat, zvládnutí mateřského jazyka a základní početní úkony;



- b) znalost cizího jazyka;
- c) minimální úroveň zvládnutí IKT;
- d) nárůst významu osobních a sociálních dovedností – řídit vlastní učení, reagovat na změny a nepředvídané situace, zvládat interpersonální vztahy, schopnost samostatně organizovat svoji práci a svůj čas.

Nyní, po poznání některých základních poznatků o vzdělávání lidí v aktivním věku se můžeme vrátit na začátek kapitoly, ke „kompetenčnímu trojúhelníku“, a můžeme si vznik kompetentnosti sumarizovat. Zopakujme si, že absence kteréhokoliv vrcholu ruší platnost obou dalších. Následující přehled nás přesvědčí i o tom, že teorie o učící se společnosti či o společnosti znalostí zatím odsuneme z reality k cílům.

<b>NECHCE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zkušenosti z dětství byly neúspěšné a osobně negativní. Pokud se mu podaří při prvním pokusu začlenit se do dalšího vzdělávání narazit na vzdělávací program, kde forma a obsah nerespektují jeho možnosti, je pro další vzdělávání ztracen, protože nemůže být motivován učním, které nerespektuje jeho osobnost.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Další vzdělávání jako zbytečnost zařadí ten, kdo po náročném absolvování vzdělávacího programu zjistí, že získané odbornosti, vědomosti a dovednosti nejsou hmatatelně ani jinak respektovány a uznávány.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lidé, žijící na hranici životního minima se dnes vzdělávat nemohou, lidé s vysokými příjmy event. vysokým statusem nechtějí. Občan ve vysokém postavení vychází z logiky, že se nemusí učit, protože je kdyby nebyl dobrý, tak by nedosáhl postavení, které má. Pokud je občan dobře zaveden v šedé ekonomice nepovažuje vzdělávání za zdroj zvyšování společenského statusu.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivující není ani stav, kdy veškerá vzdělávací snaha nevedla ke změně postavení (dlouhodobě nezaměstnaní, dlouhodobě nezaměstnaní absolventi škol, skupiny bez společenské prestiže, lidé vyloučení ze společnosti pro svoji nepřizpůsobivost, ..).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Získané znalosti a dovednosti jsou pro další vzdělávání motivující, ale pouze v případě, učí-li se potřebné a využitelné. Vzdělávací aspirace nemá ten, kdo získal špatné zkušenosti a byl neúspěšný v předchozích pokusech se dále vzdělávat.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nevzdělávají se nevzdělání (výše popsaná „neuvědomovaná nevědomost“), protože mají sklon k sebeuspokojení – neví, že neví. K tomu přistupují mladí, kteří všechno ví, staří, kteří si myslí, že učení již pro ně nemá smysl.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problémové skupiny obyvatelstva nemají zájem o další vzdělávání, protože sociální síť není aktivizující pro rekvalifikační vzdělávání a dává podnět k růstu sociálního parazitizmu. Sociální dávky se málo liší od zaručené minimální mzdy a ta navíc pokrývá životní minimum minimálně.</li> </ul>

<b>NEMŮŽE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Působením rodinného zázemí se vytváří určitý kulturní kapitál, určující nejen hodnotový žebříček, ale i vrozené předpoklady. Vzdělávání je hodnotou pro vybrané a talentované. Vlivem nedostatků školských se tak snižuje reprodukce vzdělání ve společnosti. V ČR mají šanci studovat jen 4% dětí z rodin, kde živitel nemá maturitu, oproti 39%</li> </ul>

<p>pravděpodobnosti u dětí vysokoškolských rodičů. Na středních školách měli žáci z vysokoškolských rodin znalostní testy lepší o 25% než ostatní.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problém je v tom, že stávající školský systém v podstatě blokuje šance na vzestup dětí z nižších (méně vzdělaných) vrstev. Významné je zatím jen to, že jsme si tohoto problému vědomi a ve školském výchovném a vzdělávacím systému je patrná snaha o odklon od negativního popisu neschopnosti dětí s nižším kulturním kapitálem směrem k hledání odlišností.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vzdělávání není levná záležitost. Stát na další vzdělávání (kromě rekvalifikačního) nic nepřispívá, podniky asi ¼ evropského průměru. Ceny vzdělávacích služeb rostou, cena práce je u nás 1,5 US dolaru za hodinu, v SRN např. 32 US dolarů. V ČR cca 7% populace žije pod hranicí existenčního minima a neuspokojuje ani základní potřeby.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nevzdělávají ti, co si vzdělávání nemohou dovolit z různých důvodů - finančních, z rodinných důvodů nebo z nedostatku příležitosti nebo pro časovou nebo místní nedostupnost.</li> </ul>

<p><b>NEUMÍ</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dospělému tedy chybí motivující zkušenost se vzděláváním, nemá vzdělávací návyky, neumí se učit.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vzdělávání má své zákonitosti, umět se učit, mít vztah k učení, mít učení v popředí svých hodnot je problém výchovy v rodině a především ve škole (význam předškolního vzdělávání). Škola již nemůže být jen místem pro předávání informací, ale především místem pro předávání hodnot. Škola je místem pro „vtištění“ budoucích aspirací. Vztah k učení a umění se učit je nedoceňovanou hodnotou.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mnozí vynakládají na učení neúměrnou námahu (volní i časovou), protože se neumí učit. Tato neúměrná snaha vzhledem k efektivitě výsledku má za následek považovat za neefektivní samotné učení.</li> </ul>

Podstatnou záležitostí u aktivní populace je nejen rozsah zájmu o další profesní vzdělávání a zvyšování kompetencí. Problém je i v nepřímé úměře mezi časem pro získávání odborné způsobilosti a dobou jejího zastarávání. Doba na získání odborného vzdělání se stále prodlužuje, zatímco je účinnost se rychlostí změn zkracuje. Dochází k tzv. kvalifikační erozi a s ní spojenému morálnímu zastarávání lidských zdrojů.

kvalifikační eroze 1. Postupná ztráta původní kvalifikace vzniklá: a) procesem zapomínání a ztrátou pracovních návyků dlouhodobým vykonáváním jiných činností (povolání); b) rychlým vývojem oboru za současné absence dalšího profesního vzdělávání. 2. Stav, kdy přestává být rozhodující pouze kvalifikace daná výstupním certifikátem a začínají být rozhodující kompetence potřebné pro určité místo, vč. praxe, pružnosti myšlení, schopnosti týmové práce, praxe v zahraničí apod.

Morální zastarávání lidských zdrojů je stav, kdy souhrn pravidel, chování a konvencí zaostává za společenskými změnami. Stav, kdy kompetence pracovníka sice byly, ale kvalifikační erozí

přestávají být na úrovni požadavků práce. Kvalifikovanost přestává mít požadované parametry vzhledem ke kvalifikaci práce.

lidské zdroje (LZ) - Základním předpokladem pro fungování jakékoliv organizace (podniku) jsou nezbytné základní zdroje:

- a) materiálové (stroje, zařízení, materiál, energie),
- b) finanční,
- c) informační,
- d) lidské.

Neustálé shromažďování a zajišťování koordinovaného působení těchto zdrojů je základním úkolem managementu (podnikového řízení). Základem jsou zdroje lidské, protože ostatní zdroje uvádějí do pohybu a determinují jejich využívání. Rozvojem lidských zdrojů (RLZ) rozumíme zvyšování těch znalostí, schopností, dovedností, postojů, morálních a dalších vlastností jednotlivců tak, aby byli schopni uspokojit potřeby legitimních, konsensuálně podporovaných uživatelů lidských zdrojů a současně aby si jako lidé dokázali udržet svou individuální integritu a sociální, občanskou a osobnostní suverenitu. Pokud se výchova a vzdělávání dospělých (VVD) chápe jako rozvoj osobnosti svobodných občanů, pak RLZ je pojmem užším, i když rozvoje lidských zdrojů je dosahováno především výchovou a vzděláváním dospělých. VVD i RLZ (spolu s počátečním vzděláváním) vytváří z lidí lidský kapitál dané země (organizace). Pojem LZ vychází z jiné filozofie než pojem pracovní síla. Pojem lidské zdroje je nutno chápat jako kompetentní, participativní, zainteresované, aktivní pracovníky, kteří jsou schopni seberealizace v činnosti, kterou vykonávají, na základě vlastního rozhodnutí.

**Přítom lidské zdroje jsou jediným výrobním zdrojem, který by nemusel (být může) zastarávat ani fyzicky ani morálně:**

- fyzické zastarávání – eliminováno „omlazováním“ personálu
- morální zastarávání eliminováno zvyšováním kvalifikace a kompetentnosti.

**Příčiny morálního zastarávání můžeme posuzovat ze tří hledisek:**

- a) morální zastarávání jako záležitost systémová
- b) morální zastarávání jako nedostatek péče o rozvoj lidských zdrojů
- c) morální zastarávání jako hledisko osobnostních dispozic a odpovědnosti vůči sobě

ad a) morální zastarávání jako záležitost systémová

- problém disponibilního počtu kompetentních lidských zdrojů
- problém disponibilního počtu talentů a práce s nimi
- problém strategie preference vzdělávání jako hlavního národního faktoru ekonomického růstu
- problém vyrovnání demokratické, ekonomické, metodologické a existenciální gramotnosti české populace
- problém všeobecné informační gramotnosti
- problém odborné excelence, profesní a organizační adaptability a etické integrity
- problém internacionalizace znalostí a dovedností manažerů

- problém strategie celoživotního učení na všech stupních, úrovních a druzích (formální, neformální, informální)
- problém financování rozvoje lidských zdrojů; problém nedostatečných stimulů pro zaměstnavatele

ad b) morální zastarávání jako nedostatek péče o rozvoj lidských zdrojů

- vzdělávání personálu je pomalejší než rychlost změn v prostředí
- posun technického rozvoje je rychlejší než schopnost vyrovnávat se s novými poznatky
- nerespektování zákonitostí kontinuálních cyklů změn
- asynchronizace potřeb jako hybné síly rozvoje lidských zdrojů (individuálních, skupinových a potřeb práce)
- vzdělávání pro vzdělávání, syndrom „otáčivých dveří“
- neadekvátní identifikace potřeb vzdělávání - investice se mění v nákladovou položku
- nedostatek informací o jasných způsobech a možnostech osobního rozvoje
- nedostatečná poradenská činnost; neexistence bilanční diagnostiky
- nerespektování andragogických a androdidaktických zásad
- nedostatečná pomoc znevýhodněným
- podceňování motivačního prostředí týmové práce
- netvůrčí prostředí
- nerespektování nutnosti zvyšování atraktivity osobního rozvoje
- nepodněcování k inovacím a novým metodám práce

ad c) morální zastarávání jako hledisko osobnostních dispozic a odpovědnosti vůči sobě

- problém kvalifikační eroze
- nenaplnění kompetenčního trojúhelníku - ztráta kritického pohledu na sebe, neumět se vzdělávat, nechít se vzdělávat
- nedostupnost vzdělávání
- nedostatečnost kulturního kapitálu

*Problematiku zastarávání kompetencí vč. důsledků tohoto zastarávání můžeme znázornit následovně:*

MORÁLNÍ ZASTARÁVÁNÍ –  
stav, kdy kompetence pracovníka nejsou na úrovni požadavků práce.



Kompetence – soubor profesních kvalit, vědomostí a dovedností, vzorců chování a standardních pracovních postupů získaných během činnosti v podniku, event. v průběhu života.



Morální zastarávání = snižování kompetentnosti.



Snižování kompetentnosti = snižování pracovních kvalit, dovedností a vzorců chování.



Snižování pracovních kvalit = neschopnost plnit požadavky práce +  
**ZVYŠOVÁNÍ RIZIKA SELHÁNÍ.**

Morální zastarávání lidských zdrojů je jedním z důvodů narůstání požadavků na adaptabilitu a univerzálnost. Adaptabilita a univerzálnost vznikají především:

- zvyšováním účinnosti dalšího vzdělávání a učební kapacity podnikového vzdělávání
- *(snaha o stálý soulad kompetence pozice s kompetencí zaměstnance);*
- posloupností praxe;
- zvyšováním přenosnosti výsledků učení
- *(mezioborové kompetence, rozšiřování kurikulů v počáteční přípravě,..);*
- zaváděním konceptu „Učící se podnik“, apod.

Ve všech formách podnikového vzdělávání těmto snahám odpovídají užívané vzdělávací metody a postupy. Základním pojetím ve vzdělávání aktivní populace je přechod od konstruktivistického pojetí učení k principu instrukcionistickému. Tedy přechod od předávání znalostí k participativnosti, kdy je vzdělávaný v roli partnera, který aktivně vystupuje, kdy se učí především přímo na pracovišti, kde se uznává podstatná role tzv. činnostního učení. Učení s praktickým ověřováním výsledků učební činnosti.

*Oblast dalšího vzdělávání, vzhledem k celkovým vzdělávacím koncepcím, které jsou adekvátní současnosti je ošetřována řadou dokumentů, řešících tuto oblast v různých horizontech a různých dílčích sektorech. Ke stálým problémům, dá se tvrdit nadčasovým jistě patří*

- usnadňování přístupu ke vzdělávání všem vrstvám obyvatelstva, bez jakékoliv diskriminace,
- stálé zdokonalování a rozšiřování nabídky vzdělávání a zvyšování její transparentnosti,
- usnadňování přechodu mezi počátečním a dalším a jejich zvyšování jejich vzájemné průchodnosti,
- rozvíjení spolupráce mezi organizacemi, vzdělávacími institucemi a sociálními partnery, se zaměřením na učení na pracovišti,
- zdokonalování informačních a poradenských služeb,
- potvrzování kvalifikací, které nepatří k oficiálně uznávaným specializacím; uznávání kompetence, získávaných v neformálním i informálním vzdělávacím prostředí.

**Těmto „stálým pohledům“ se podřizuje pojetí dalšího vzdělávání a celoživotního učení:**

<b>Další vzdělávání</b>	<b>Celoživotní učení</b>
Lineární přístup k učení akumulovanému postupně v průběhu života. Z hlediska dřívější koncepce celoživotního vzdělávání: „lifelong learning“.	Akumulace se rozvíjí v interakci mezi znalostmi získanými v počátečním vzdělávání a znalostmi, získanými v pozdějším životě a mezi teoretickými a praktickými znalostmi - multilineární učební koncepce. Koncepce „lifewide learning“.
Získávání znalostí.	Obnovování a aktualizace kompetencí v nových kontextech.
Zaměřeno na učícího se jednotlivce.	Zaměřeno na kompetence zafixované v jednotlivci (je zavedena myšlenka klíčových kompetencí – dovedností, které zvyšují adaptabilitu pracovníků – viz níže).
Uznávání předchozího učení prostřednictvím mechanismů validace, které mají původ ve školském systému.	Uznávání kompetencí, získaných na různých místech prostřednictvím vhodných způsobů validace. Tyto kompetence mají hodnotu v jiných společenských sférách než ve škole: v rodině, na pracovišti, apod.
Vzdělávání, vyučování (instrukcionistické)	Učení (konstruktivistické)

#### **Dovednosti zvyšující adaptabilitu pracovníků:**

- iniciativa a dynamismus: kreativní schopnost samostatně myslet;
- kooperace: konstruktivní, k cíli směřující interakce s ostatními;
- týmová práce: interakce v pracovních skupinách, zaměřených jak na krátkodobé cíle efektivního plnění úkolů a činností, tak na dlouhodobé cíle udržování skupiny;
- učení mezi kolegy: neformální i formální koučování, poskytování rad a poučení kolegům;
- evaluace: oceňování, hodnocení a certifikace kvality výrobku nebo služby;
- komunikace: vhodné používání komunikačních kanálů;
- logické myšlení: hodnocení a vytváření logických argumentů včetně induktivních a deduktivních přístupů;
- řešení problémů: identifikace problémů, ověřování hypotéz na jednotlivých případech, vytváření alternativních řešení a domýšlení jejich důsledků, výběr alternativy a realizace řešení;
- rozhodování: průběžné používání prvků řešení problémů na pracovišti;
- získávání a používání informací: rozhodování o tom, které informace jsou relevantní, vědět jak je najít, získat a použít;
- plánování: stanovení cílů a uspořádání činností nutných k jejich dosažení do časového rozvrhu podle priorit;
- umění se učit: kognitivní a emoční dovednosti, které usnadňují získávání nových vědomostí;
- multikulturní dovednosti: pochopení pro práci s lidmi z jiných kultur, pokud jde o jazyk, styl komunikace a různé hodnoty.

Podle Levin, Rumberger, 1989

## 9.2. Vzdělávání seniorů

---

Společenské změny ovlivňují spíše negativně postoj všech generací - přináší zásadní změnu životních podmínek a možností, pro mnohé změnu zaměstnání, bydlení, pro některé ztrátu sociálních jistot. zrelativnění politických postojů, atp. Pro staré lidi jsou změny přímo stresující, protože možnost ovlivnění životních podmínek z jejich strany je minimální. Jsou si tudíž vědomi toho, že jsou první ohroženou sociální skupinou. Tento fakt musí být základním východiskem nejen pro koncipování a realizaci sociální politiky, ale i politiky vzdělávací, která v tomto případě se stává součástí politiky sociální. Vzdělávání zde pomáhá při hledání nových jistot, nových postojů k životu, při hledání nového smyslu života.

### **Za faktory, které tuto politiku příznivě ovlivňují je možno počítat:**

- vliv postindustriálního myšlení - postupný přesun hodnot od filozofie spotřebitelské směrem k filozofii důstojného prožití života, jako neopakovatelné hodnotě, při zachování smysluplnosti každé jeho etapy, tudíž i stáří;
- zvyšující se zájem společnosti o handicapované skupiny obyvatelstva a skupiny sociálně slabší. I u starých lidí se postupně přesouvá tato péče od sociální kontroly k občanským právům (valorizace důchodů, jejich zvyšování, domy sociální péče, atd);
- nárůst poznatků různých vědeckých disciplín o stáří (geriatrie, gerontologie, psychologie stáří, atp.
- zvyšující se sociální úroveň života i lékařská péče prodlužují aktivní část života, uchovávají tělesnou duševní svěžest do stále vyššího věku;
- zájem a aktivní účast starších a starých lidí o edukační aktivity (kluby důchodců, akademie třetího věku, univerzity třetího věku) se zájmem nejen poznatkovým, ale i z důvodů společenské realizace;
- zvyšující se podíl seniorů s vyšším vzděláním a vzniklou vzdělávací potřebou a právem tuto potřebu uspokojovat.

Součástí andragogiky, která se zabývá problematikou vzdělávání a péče o seniory nazýváme geragogikou. Vzhledem k tomu, že ani tento pojem není ustálen, setkáváme se i s názvem gerontogogika, někdy i gerontopedagogika. Jejím předmětem je především podpora aktivního životního programu ve stáří.

### **Podle výkladového slovníku *Výchova a vzdelevanie dospelých plní vzdělávání seniorů následující funkce:***

- a) všeobecně vzdělávací (získávání poznatků, informací, dovedností);
- b) kulturně-umělecké (kultivace osobnosti prostřednictvím umění a kultury);
- c) poradenské (sociálně psychologické – zaměřené na uchování přiměřené kvality život v oblasti sociálních vztahů a psychického rozvoje);
- d) zdravotní (zaměřené na aktivity, směřující k udržení relativního zdraví a předcházení a oddalování omezení, která vyplývají ze stárnutí);
- e) právní a jiné poradenství.

Jedná se tedy o funkce preventivní, rehabilitační, anticipační, adaptační, kompenzační, aktivizační, relaxační, mezigeneračního působení, a kultivační.

Psychologické výzkumy ukazují, že během procesu stárnutí narůstá tendence klást větší důraz na vnitřní smysl činnosti. Tento se často manifestuje právě potřebou se vzdělávat. Tato potřeba může být vyvolána potřebou „porozumět době“, potřebou kompenzovat pokles své výkonnosti, potřebou kompenzovat své celoživotní zaměření dané zaměstnáním realizací koníčků a zájmů, porozumět moderní době, potřebou zvýšení prestiže v rodině a okolí, atp.

Při koncipování jakýchkoliv edukačních projektů pro seniory je nutno respektovat řadu specifíků, vyplývajících z jejich sociálního a společenského postavení, ale i specifíků, daných věkem a vyplývajících především z odlišnosti motivace, ze specifiky působení.

**Především je nezbytné respektovat specifické věkové kategorie:**

příprava na důchod	„začínající“ důchodci	starší lidé	staří lidé
--------------------	-----------------------	-------------	------------

*Poznáním možností, zájmů, motivačních vazeb a dalších specifíků jednotlivých uvedených kategorií lze odhadnout jejich potenciální možnosti i konkrétní zájem. Je známo, postupem věku se zájem o vzdělávání přesunuje z oblasti poznatkové do oblasti sociální a emoční životní opory; z oblasti kognitivní do oblasti afektivní. Nutno respektovat i to, že s narůstajícím věkem roste zatížení organismu a to jak biologické (somatické), tak i psychické (sociálněpsychické- frustrující a stresové situace, způsobené především vyrovnávání se s nenávratnými změnami: vyřazení z aktivního pracovního života, přizpůsobování se důchodu, přizpůsobování se fyzickým omezením, ztrátě životního partnera, vyrovnání se s limitovaným časem života, atp.).*

*Významná je především etapa předdůchodová – příprava na důchod. Nutnost potřeby cílené přípravy na stárnutí (důchod) se jako první snažili prosadit lékaři, a pracovníci odborných gerontologických a geriatrických pracovišť. První kurz přípravy na stárnutí je zaznamenán v roce 1949 ve Spojených státech, o rok později v Anglii, kde také následně Národní výbor pro blaho starých lidí založil studijní skupinu pro přípravu na důchod a organizoval od roku 1958 k tomuto tématu víkendové kurzy. Toto téma bylo předmětem i světových gerontologických kongresů v letech 1974 a 1975. Organizovat kurzy pro přípravu na důchod doporučila členským státům rada Evropy již v roce 1972 a toto doporučení bylo v řadě zemí akceptováno. V 70. a 80. letech byla tato příprava (více méně formou přednášek, s pasivními účastníky) zaměřena především na problémy zdraví, problémy finanční, na bydlení, trávení volného času (vč. dobrovolné společenské angažovanosti), a na problematiku pracovní (práva na práci). V devadesátých letech se problémem zabývá OSN a UNESCO a doporučují podporovat základní principy života starších lidí, jako je nezávislost, zúčastněnost, péče, seberealizace, důstojnost.*

**Britský Ústav pro zdravotní výchovu vyvinul model přípravy na důchodové období života. Doporučují následující čtyři teoretická témata:**

- 1) význam odchodu do důchodu a průběh důchodové ho období,
- 2) pohled na životní změny,
- 3) příprava na změny,
- 4) úvahy o změnách (v oblastech čas, finance, zdraví, alternativní léčení, mezilidské vztahy, vztahy v zaměstnání).

*Vesměs se andragogická oblast v této životní etapě zaměřuje na ulehčení orientace v problémech tohoto životního období a adaptaci na nové životní podmínky.*

„Při posuzování schopností učit se a studovat ve starším věku musí však být brána v úvahu zejména ta složka inteligence, kterou označujeme jako inteligenci krystalizovanou, a která je výsledkem předcházejících učení a životních zkušeností“ (Bočková, Petřková). Stáří z hlediska



vzdělávání je nutno pojímat jako období adaptivní kompetence. Způsobem vzdělávání seniorů se zabývá speciální část androdidaktiky (didaktiky vzdělávání dospělých) – gerontodidaktika. Hovořili jsme o tom, že vzdělávání dospělých má svá vlastní specifika, nesrovnatelná se vzděláváním dětí a mládeže. U vzdělávání seniorů tato specifika krystalizují. Studující chápou všechny nové informace z pozice svých životních zkušeností a začleňují si je do již vytvořeného poznatkového systému. V literatuře se v tomto smyslu hovoří o sítu selektivnosti myšlení nebo také o psychosociální předstruktúře.

***Je proto třeba zabezpečit určité podmínky, které usnadňují průběh učení a zefektivňují jeho výsledky. Především***

- *logické uspořádání obsahu jak v lekcích, tak i v jejich provázanosti v celém cyklu,*
- *častější zopakování a shrnutí základních myšlenek a zdůraznění jejich provázanosti s učebními cíli, zvýrazňování podstatného a častější opakování základních myšlenek,*
- *zainteresování účastníků, jejich přímého zapojování do vzdělávacího cyklu, participace, orientace na činnost, odvolávání na jejich zkušenost a její uplatňování, propojování učební látky s jejich aktuálními potřebami,*
- *stálost zpětné vazby (diskusí, dotazy, seminární aktivitou),*
- *stále motivovat a pomáhat při překonávání nedůvěry ve vlastní schopnost se učit.*

**Motivaci je možno z hlediska potřeb seniorů shrnout do tří okruhů.** Motivátorem jsou především následující potřeby:

vzdělávací potřeby	potřeby sociální (potřeba kontaktu)	potřeba seberealizace
--------------------	--	-----------------------

Při vzdělávání seniorů je nutno respektovat, že se jedná o vyzrálé osobnosti, jejichž názory na některé věci jsou již řadu let ustálené. Starší člověk je osobností s vyšší potřebou seberealizace a nepřichází do edukačního procesu proto, aby jeho seberealizace byla narušena a to ani v případě vysoké potřeby vzdělávací. Učení ve starším věku ovlivňují I rozličné metody myšlení, vytvořené v průběhu aktivního života. Jedná se především o rozdílnost mezi uzavřenými a otevřenými metodami myšlení. Člověk s uzavřeným myšlením má snahu zachovat si svoji integritu tím, že ji nebude narušovat novými vlivy a informacemi. Nedokáže korigovat a znovu systemizovat svoje názory. Jeho referenční systém je uzavřený. S věkem tyto tendence narůstá a je navíc posilována nedůvěrou v „nové“, obavou ze změn a neočekávaných situací. Navíc lidé s uzavřeným myšlením se většinou ani nevzdělávají.

Potřeby sociálního kontaktu i potřeby seberealizace vyplývají především ze základního pocitu stáří – pocitu zbytečnosti. Vzdělávání dává životu smysl, „zaměstnanost“ a především možnost styku s lidmi stejného hodnotového zaměření. Aktivita pomáhá rozvíjet i sebedůvěru.

Vzdělávání seniorů vyžaduje promyšlený přístup ve všech vzdělávacích fázích. Především v těch, kde požadujeme od studujícího veřejnou demonstraci jeho názorů nebo vědomostí. Takovou fází je ověřování vědomostí. Ověřování vědomostí má svůj význam seberealizační („naučil jsem se to“), ale při necitlivém přístupu může mít účinek opačný. Vhodný je proto pohovor nebo i testy, při zachování anonymity výsledků.

**Vzdělávání seniorů nemá jen specifika gerontodidaktická.** Na průběh edukace má vliv také

prostředí	osobnost pedagoga	kolektiv vzdělávaných
-----------	-------------------	-----------------------

Při volbě prostředí je důležitá především jeho dostupnost a ničím nerušená možnost soustředění. S postupujícím stářím narůstá citlivost na rušivé faktory.

Velký význam má osobnost lektora: čím starší je skupina lidí, tím větší jsou individuální rozdíly ve vnímání a schopnosti soustředění, dané fyziologicky, ale i různou mírou životních zkušeností, růzností schopnosti učit se, různou otevřeností myšlení, atd. Sociální působení kolektivu není pochopitelně specifikem pouze ve vzdělávání seniorů. Vliv akademického prostředí na úspěšnost ve vzdělávání je prokázáný i u mladých lidí – ve vzdělávání seniorů je působení sociálního klimatu zvýrazněno především proto, že individuální rozdíly vzdělávaných mohou vést jak k vytváření motivujícího prostředí, tak i pozitivní působení kolektivu narušit a je proto na organizátorech, aby se snažili, především u delších cyklů o vytváření homogenní skupiny.

Vzdělávání občanů v důchodovém věku je ve světě realizováno v různých formách: buď jako samostatná instituce nebo jako začleňování seniorů do normálního vzdělávacího systému. V ČR se ustálilo jako Univerzita třetího věku (U3V), jako Akademie třetího věku a jako Kluby třetího věku. Nejčastější obsahová poptávka (dle průzkumu) se soustřeďuje na následující oblasti - tělesné zdraví, duševní zdraví, právo, ekologie, filozofie, náboženství, mezilidské vztahy.

Základním cílem U3V je vytvořit bázi pro zájmové vzdělávání seniorů, což plně odpovídá konceptu celoživotního učení. Posláním U3V je rozšířit možnosti uspokojování vzdělávacích potřeb starších občanů, zpřístupnit jim vhodnou formou nové informace, poznatky dovednosti. Významnou roli sehrává možnost sociálních kontaktů s lidmi s podobným smýšlením, navazování nových přátelství, překonávání pocitu osamělosti, izolovanosti či nepotřebnosti, vědomé zpomalování procesu stárnutí i kvalitní vyplňování volného času.

Zakládání univerzit třetího věku podnítl prof. Pierre Vellas z Univerzity v Toulouse. V roce 1972 vydal výzvu k jejich zakládání a sám také v Toulouse první univerzitu v roce 1973 otevřel. Jeho výzva byla světem přijata a již na podzim 1978 jich bylo kolem jednoho sta a následovaly další. První U3V ve střední Evropě vznikla v roce 1975 při Centru pro další vzdělávání lékařů Varšavské univerzity, v roce 1976 ve Wroclavi. V roce 1977 byla založena Mezinárodní asociace univerzit třetího věku (AIUTA) s cílem „posilovat charakter U3V jako univerzitní instituce a pomáhat jim ve službě společnosti“. V ČR byla ustavena první U3V v roce 1987 při První lékařské fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

**Univerzity třetího věku jsou rozdílné. Jejich organizační i obsahové zaměření může být zcela rozdílné:**

- Cyklus přednášek, které univerzita pořádá pro seniory. Přednášky mohou být na různá jednotlivá témata nebo v ucelených semestrálních až ročních (někde i delších) monotematických cyklech;
- kromě přednášek se mají studující možnost využívat i různá školní zařízení (laboratoře, knihovny,..), podílí se dokonce na výzkumných pracích nebo provádějí vlastní výzkum;
- seniorům, kteří vyhovují akademickým požadavkům se umožňuje účast na normálních studijních programech školy: buď v řádném vysokoškolském studiu nebo ve volnějším režimu (osobní studijní plán, různé distanční formy, apod.).

*V prosinci 1995 byla na setkání odborníků z 15 evropských zemí založena v Ulmu síť „European Network Learning in Later Life (LLL)“ s cílem rozvíjet komunikaci, výměnu a kooperaci na institucionální rovině i mezi samotnými studujícími. Vznikl datový systém LLL, diskusní fórum na Internetu a zahájilo se vydávání „Evropského bulletinu“.*

Akademie třetího věku pořádají různé činnosti kulturně-osvětového charakteru a především vzdělávání na všeobecně přístupné úrovni, především charakteru socio-kulturního. Jde většinou

o jednorázové nebo krátkodobé akce na aktuální témata nebo akce dle spontánních zájmů. Jejich častým organizátorem je Červený kříž. Kluby třetího věku – dobrovolná seskupení starších občanů s cílem společného trávení volného času. Kluby mohou mít různé odborné zaměření, jejich častou aktivitou jsou i jednorázové vzdělávací akce dle momentálně převažujícího zájmu.

## 9.3 Vzdělávání zvláštních sociálních skupin

---

Budeme se zabývat konkrétní aplikací zásad sociální andragogiky, která je popsána v kapitole 8.2. Budeme se zabývat zcela konkrétními skupinami obyvatelstva se zcela nekonkrétními vazbami na společnost, ale které si zasluhují zcela konkrétní andragogický přístup nejen z hlediska edukačního, ale především z hlediska pomoci, péče a sociálního přístupu k jejich problémům.

Pro pojmenování těchto skupin se používají různé pojmy. Obecně je vžitý pojem cílové skupiny (angl.: target groups), který není jednoznačný, protože cílovou skupinou v andragogice, je každá skupina se kterou se pracuje nebo pro kterou se připravuje edukační projekt. Obecně řečeno – cílové skupiny jsou skupiny lidí, pro které je daný vzdělávací projekt určen (např. střední management, absolventi škol atp.). Touto určeností se definuje, čemu a jakou metodou se kdo má učit. **Jedná se většinou o:**

- definování skupin, které mají relativně homogenní a společné vzdělávací potřeby a lze pro ně vytvářet společné vzdělávací programy,
- stanovení obsahu vzdělávacích programů nejlépe odpovídajícího potřebám těchto skupin,
- vytipování potřeb, situací a programů, které si vyžadují specifické řešení „na míru“,
- volbu vhodných přístupů a metod vzdělávání a učení pro různé situace a případy.

Skupiny, které vyžadují zvláštní pozornost proto raději nazýváme rizikové skupiny, problémové skupiny, handicapované skupiny, zvláštní sociální skupiny, apod.

*Obecně se jedná o skupiny lidí, které si svým speciálním postavením ve společnosti zasluhují zvláštní cílenou péči. V různých zemích jsou pojímány různě. Patří mezi ně negramotní, pologramotní, menšiny a etnická uskupení, migrující dělníci, uprchlíci, azylanti, bezdomovci, postižení, občané, kteří se vrátili z výkonu trestu, občané ve výkonu trestu, atd. V ČR mezi tyto skupiny patří především mladiství, nezaměstnaní absolventi škol, dlouhodobě nezaměstnaní, tělesně či mentálně postižení a bezdomovci, romové. Těmto skupinám občanů je věnována zvláštní pozornost především z důvodu jejich ztížené uplatnitelnosti na trhu práce, u některých skupin i z hlediska ztížené socializace a z ní vyplývající možné defektivitu (narušení společenských vztahů vyplývající z narušení integrity jednotlivce t.j. jednoty organismu a jeho společenského prostředí.*

*Pozornost, kterou věnuje společnost těmto skupinám je programově uzákoněna Sociální doktrínou České republiky ze září 2001. Tato doktrína vychází z následujících hodnotových východisek, které by měly eliminovat jakoukoliv formu diskriminace:*

- humanismus
- svoboda a odpovědnost
- rovnost
- solidarita
- sociální spravedlnost

- sociální politika jako zdroj ekonomického bohatství a kulturního rozkvětu

**Dalším významným právním dokumentem je Listina základních práv a svobod, deklaruující:**

- právo na práci
- právo na uspokojivé pracovní podmínky
- právo na důstojné životní minimum
- právo na rodinu
- právo na sociální zabezpečení
- právo na svobodu sdružování
- právo na vzdělání – které musí zaručit, že všichni budou mít stejné šance a podmínky a každému se musí dostat takového vzdělávání, které odpovídá jeho dispozičním schopnostem.

Otázkou je, proč vlastně se společnost snaží o socializaci všech skupin obyvatelstva, proč se snaží o jejich zaměstnatelnost a zaměstnanost, o jejich vzdělávání. Odpověď je jednoduchá a dokumentuje význam společenského poslání andragogiky. Společnost v rámci vlastní existence se snaží eliminovat všechny projevy, které by její existenci ohrozily. Je v jejím zájmu zachovat sociální a hospodářskou soudržnost, snižovat sociální napětí, snažit se o všeobecné osvojování norem společnosti, o osvojování sociálních schopností, rozvíjení dispozic a sjednocování postojů k základním společenským problémům. Společnost má zájem na tom, aby lidé byli zaměstnatelní a zaměstnaní, protože nezaměstnanost je nejen problém sociální, ale i ekonomický, protože

- a) brání plné realizaci ekonomického potenciálu a
- b) každý náklad na jakékoliv sociální podpory znamená zvýšený tlak na disponibilní finanční zdroje.

Společnost ze stejných důvodů, které byly dosud řečeny má zájem na stálém zvyšování vzdělanosti. Navíc byla zjištěna přímá korelace mezi vzděláním a nemonetárními aspekty:

- a) přímou závislost mezi vzděláním a zaměstnatelností asi není nutno zdůvodňovat; bylo zjištěno, že lidé s nízkým vzděláním ztratí 5 a více let ze života nezaměstnaností;
- b) vzdělaní lidé zpracovávají více informací o zdraví, životosprávě, mají pevné hygienické návyky. Mají prokazatelně menší nemocnost a dožívají se aktivně vyššího věku;
- c) rovněž byla zjištěna přímá korelace (tentokrát neúměra) mezi vzděláním a kriminalitou. Roli zde hraje i socializační účín, doprovázející vzdělávací aktivitu.

### **9.3.1 Minority (menšiny)**

Za minority považujeme menší části společenských útvarů, lišící se od majority (většiny) odlišným původem (rasou), národností, náboženstvím, řečí, apod. I když jsou součástí společnosti, je s nimi většinou jednáno nerovně, často bývají předmětem kolektivní diskriminace, někdy i nechtěné, protože minorita je z hlediska majoritního pohledu okrajová, což je názor ustálený až do heterostereotypu (představy, mínění a soudy o jiné skupině a jejich vlastnostech).

Vzhledem k tomu, že jsou socializováni do minority, ve které žijí, bývají ať již vědomě nebo nevědomě vyloučeni z účasti životě majoritní kultury. Příčiny jsou různé a vyplývají většinou ze způsobu enkulturace (vrůstání jedince či skupiny v průběhu ontogeneze do kultury společenství). Jejich enkulturace tedy v zásadě probíhá vně kultury majoritní. Na druhé straně může v rámci

minority dojít k akulturaci, protože stykem s majoritní kulturou si minorita osvojuje její kulturní vzorce, čímž slabší (minoritní) kultura může být asimilována (pohlčena), event. může vzniknout syntetizující kultura. Vzhledem k slabším socializačním vazbám k majoritní kultuře může docházet k dvojí reakci – při silném útisku (diskriminaci) se skupina uzavře, socializuje se pouze v rámci minority a nepřijímá kulturní vzorce majoritní společnosti. Při snahách o asimilaci minority pak dochází většinou k tomu, že dochází k inkulturaci (pronikání cizího výrazného prvku do jiné kultury – viz v naší historii posloupnost: germanismus, rusismus, amerikanismus). Ale vědomě jen prvků pro minoritu výhodných, protože minorita je většinou závislá sociálně na vztazích a vazbách, platných v majoritní společnosti.

V českých podmínkách můžeme do této skupiny zařadit především Rómy, národnostní menšiny, azylanty, apod.

V soustavě sociálních pozic zaujímá minorita převážně místa od středu dolů – vyplývá to z jejího vztahu (někdy i možnostem) ke vzdělávání, z její kvalifikovanosti, kompetentnosti, někdy i vztahu k práci, často i návyku na sociální péči majoritní společnosti. Zaujímaným sociálním pozicím odpovídá i životní úroveň. Vzhledem k tomu, že minoritní skupiny žijí na okraji, odsouzeny k nízké životní úrovni, nepřijímají zcela majoritní kulturu, považují ji často za nepřátelskou a odpovídají tomu i jejich postoje ke společenské morálce a právnímu řádu.

Minorita si vytváří svůj vlastní autostereotyp (ustálená vlastní představa a mínění o sobě). Autostereotyp umožňuje rychlé zaujímání postojů, i když zkreslených, ale pro člena minority „pohodlných“. Přijímáním prvků většinou negativně zaujatého heterostereotypu majoritní společnosti o sobě se jen utvrzují o „bezpečí“ vlastní minority.

Rómové představují složitý sociokulturní problém v celé střední Evropě. Problém je vyhrocen širšími společenskými problémy, v podstatě danými globalizací vyvolanou a umožněnou migrací a relativně příznivou migrační politikou bohatých států, způsobenou nelidskými podmínkami života v tzv. rozvojových zemích. Dopad je v růstu nezaměstnanosti v majoritní společnosti, snížení její životní úrovně, nízké enkulturaci menšin a tím zhoršování heterostereotypu o nich. Tím nárůstu nevraživosti, xenofobie a rasismu.

Dosavadní snahy o asimilaci romské populace byly neúspěšné a to nejen na území ČR. Jedná se o menšinu, která se diferencuje od majoritní společnosti, separuje a uzavírá se do vlastních autostereotypů. Většinou jsou nevzdělaní, bez upotřebitelné kvalifikace – nezaměstnatelní. Jejich částečná socializace do majoritní společnosti je zdánlivá a prezentovaná racionalitou v možnostech získat sociální výhodu, aniž se jakkoliv podílí na vytváření společenského bohatství. Možnosti asimilace jsou ve vzdělávání nejmladší generace, vzdělávání, které ovšem být přizpůsobivé romské kultuře a musí vytvářet zcela nové postoje ke vzdělávání a působit s cílenou politikou sociální. Je nutno jim zajistit komplexní poradenství, motivované vzdělávání (kombinované se sociálně kulturním vyžitím) a asistované umístění v zaměstnání, specializované na příslušníky romské menšiny. Podporovat romské podnikání a samozaměstnávání.

Imigranti, azylanty jsou v podobné situaci jako Rómové a jejich situace v majoritní společnosti je umocněna tzv. apatritidou (apolitou). V podstatě jsou bez státní příslušnosti, v azylové zemi nejsou zaštitěni ochranou a výhodami státu. Státní imigrační politika většiny zemí je vedena snahou o integraci azylantů do společenských struktur. Ale většinou se jedná o problém alespoň dvougenerační.

Jejich postavení je problematické. Většinou náleží k tzv. marginálním skupinám. Tedy skupinám, které nejsou plně asimilované do majoritní kultury. Přitom většinou opustily nebo se zřekly své vlastní kultury a novou nejsou schopni plně přijmout nebo dokonce do nové nebyli přijati.

Migrační politika ve světě se vyvíjela v souladu s celkovou humanizací společnosti. Dá se říci „od tavícího kotlíku (melting pot) k etnické míse“. První masová migrační vlna různých etnik

směřovala ve dvacátých letech 20. století do Spojených států. Vzhledem k etnické rozrůzněnosti byl oficiální trend „přetavit“ (odtud tavící kotlík) je do kultury většinového společenství. Tento etnocentrismus se nejen neosvědčil ale pod jeho tlakem od sebe jednotlivá etnika uzavírala a izolovala je. Teprve od 60. let je oficiální politikou „etnická mísa“ (převzato z ovocné mísy, kde si každý druh zachová svoji barvu, vůni a chuť a přitom vzniká nová kvalita).- vytváří se multikulturální společnost se zachováním vlastní kultury každého etnika (jeho zvyků, jazyka, tradic).

Prostřednictvím kulturního kapitálu (získaného ve výchovném prostředí rodiny) následně vzdělávací systém působí jako nástroj přenosu společenských nerovností mezi generacemi a podílí se na autoreprodukci (neustálé vlastní formování) jednotlivých společenských vrstev. Předává se rovněž společenský handicap. Netýká se to jenom minorit, ale u nich je tato situace nejzřejmější. Společnost je si toho vědoma a snaží se vstupní společenské nerovnosti ve vzdělávacím systému vydávat za politicky přijatelnější nerovnosti v individuálních předpokladech a možnostech, což je velice krátkozraké, protože asimilace se tím v podstatě eliminuje.

Kromě výrazné sociální pomoci je nezbytné hledat i cesty vzdělávací. Programy, ve kterých by se rodiče s nízkou kvalifikací zapojili souběžně s dětmi. V integračních programech jde především o to zvládnout úřední jazyk, a nezbytné reálie. Osvědčilo se rodinné vzdělávání (family learning) a výuka ke zvládnutí základních dovedností (basic skills). Propracovaný systém metod a forem v této oblasti zatím chybí, přestože vzdělávání by mohlo plnit svoji sociálně aktivizační funkci (prostor pro vlastní volbu a tím i aktivní přístup k životu, který může dynamizovat lidský potenciál k prosperitě celé společnosti).

### 9.3.2 Znevýhodněné skupiny

Znevýhodněné skupiny jsou ty skupiny obyvatelstva, které vyžadují speciální péči z důvodů mentálního, sensorického, somatického nebo psychosociálního postižení nebo narušení komunikačních schopností nebo celkové socializace, způsobené částečnou izolací od společnosti nebo znevýhodnění nízkou způsobilostí k zaměstnatelnosti event. jiným vyčleněním z trhu práce nebo společnosti.

Zkoumání podstaty a zákonitostí edukace osob které jsou tělesně, smyslově, duševně nebo psychosociálně postiženy je předmětem speciální andragogiky (special andragogy) – vědy o speciální výchově, vzdělávání a pomoci dospělým znevýhodněným osobám. Je součástí defektologie.

**Defektologie** - nauka o člověku, postiženém tělesnou, smyslovou nebo duševní vadou s poddisciplinami: etopedie (výchova a vzdělávání obtížně vychovatelných), logopedie (výchova osob s poruchami řeči a sluchu), psychopedie (možnosti výchovy a vzdělávání mentálně postižených), somatopedie (výchova a vzdělávání osob tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených), surdopedie (výchova a vzdělávání lidí s vadami sluchu), tyflopédie (výchova a vzdělávání zrakově postižených).

K znevýhodněným skupinám tedy patří především pracovníci se zdravotním postižením (ZPS), ale i absolventi základních škol, mladiství nezaměstnaní, pracovníci s nízkou kvalifikací, nezaměstnaní, ženy po návratu z mateřské dovolené nebo osoby propuštěné z léčeni po dlouhodobé pracovní absenci, matky s malými dětmi, zaměstnanci ohrožení propuštěním z práce, osoby v předdůchodovém věku, občané po návratu z trestu, atp.

Posláním speciální andragogiky je pomáhat postiženým i narušeným jednotlivcům k rychlému přizpůsobování měnícím se podmínkám pracovního a společenského života vytvářením a upevňováním jejich kompenzačních a adaptačních mechanismů. Ucelený systém metod, se kterými by speciální andragogika pracovala zatím rozpracován není.

Problém je v tom, že nové paradigma celoživotního učení je založeno na předpokladu, že každý člověk musí být celoživotním studujícím, tzn. musí mít schopnost učit se, nezbytné nástroje k přístupu k učení a zároveň být odpovědný za svoji volbu. Toto nové paradigma favorizuje lidi s počátečním vzděláním vyšší úrovně a stává se do jisté míry elitářským a vytváří z hlediska zaměstnatelnosti znevýhodněné skupiny:

- absolventi základních škol - mají nedostatek kvalifikace i praxe a tím malou šanci na uplatnění i slabý předpoklad, že kvalifikaci získají v dalším vzdělávání;
- pracovníci s nízkou kvalifikací - jsou si méně vědomi prospěchu z vyšší profesní přípravy, vzdělávání vnímají negativně; formální systém pro ně není atraktivní;
- starší pracovníci - míra účasti v dalším vzdělávání je minimální, protože se jim a) dle jejich názoru nevyplatí a za b) mají minimální šanci, že toto vzdělávání uplatní;
- nezaměstnaní nebo lidé ohrožení nezaměstnaností - koncepce sociální aktivace je zaměřena na rychlou neintegraci ze sociálních dávek do trhu práce;
- lidé dlouhodobě žijící mimo své zaměstnání i mimo majoritní společenství (ženy po mateřské dovolené, občané po dlouhodobé nemoci event. po výkonu trestu – před snahou o další vzdělávání je nutno jim pomoci, motivovat, resocializovat.

#### **U znevýhodněných skupin má andragogika široké uplatnění:**

- a) Zajistit rozvoj základních dovedností, vzdělání, kvalifikace a rekvalifikace – rozvoj nových forem resocializačně-rekvalifikačních aktivit vedoucích k získání konkrétního uplatnění na trhu práce pro uchazeče z řad dlouhodobě nezaměstnaných, zvláště s ohledem na příslušníky minorit, mladistvé bez vzdělání a občany se základním vzděláním s problémy čtení, psaní a počítání; programy praktické rekvalifikace; programy pro získávání základních znalostí a dovedností (sociálně-profesních, společenských); programy podporující ekonomickou a funkční gramotnost; programy postupného zvyšování kvalifikace v kombinaci s nástroji aktivní politiky zaměstnanosti.
- b) Zajistit komplexní přístup k řešení problematiky občanů se speciálními potřebami zdravotně postižených - zavedení systému ucelené rehabilitace a speciální bilanční diagnostiky zabývající se problematikou posuzování zbytkového pracovního potenciálu zdravotně postižených občanů, jejich ergoterapií, léčebnou rehabilitací, sociálně psychologickým poradenstvím, pracovní rehabilitací; formou agenturní činnosti vytvořit specifický informační výstup pro potřeby zdravotně postižených, nabízející informace a databáze přístupné prostřednictvím informačních sítí a dalších médií (virtuální mobilita) s informacemi o rekvalifikačních programech.; připravovat je na vstup na trh práce prostřednictvím job klubů zdravotně postižených; pomáhat jim s odstraňováním ekonomických i psychických bariér.
- c) Vytvářet systém prevence a pomoci pro veškerou mládež, předčasně odcházející ze školy, žáky základních škol bez zájmu o pokračování ve studiu a mládež, ohroženou sociální exkluzí – rozvíjet pro ně motivační a inovační praktiky na udržení zájmu o studium, rozvoj osobnosti, profesní orientace a uplatnitelnosti na trhu práce.
- d) Hledat nové formy pracovního uplatnění, jako je agenturní zapůjčování zaměstnanců firmám na určitou dobu (job brokerage), při respektování jejich požadavků na délku pracovní doby; především pro dlouhodobě nezaměstnané, osoby s nízkou kvalifikací, osoby, které chtějí nebo mohou pracovat jen na kratší úvazek.
- e) Podporovat celoživotní učení a postupy začleňování do zaměstnání pro osoby poškozované diskriminací a nerovnostmi ve vztahu k trhu práce

### 9.3.3 Skupiny ohrožené sociální exkluzí

*Zvláštní postavení mají skupiny sociálně exkludované nebo sociální exkluzí ohrožené.*

**exkludované skupiny** - handicapovaní občané, jejichž tělesný či duševní handicap (event. jejich kombinace, v některých případech i handicap společenský je vyřazuje z možnosti zapojit se do občanského života, a tím i z možnosti vstoupit na trh práce.

*K těmto skupinám patří především bezdomovci, drogově závislí, dlouhodobě nezaměstnaní, osoby v dlouhodobém výkonu trestu, ale v ohrožení mohou být i jednotlivci ze znevýhodněných skupin nebo minorit. Problematika osobní exkluze je často širšího zaměření. Proto každá strategie v této oblasti musí mít integrovaný a komplexní přístup již při ohrožení exkluzí.*

Bezdomovectví (homelessness) je situace osoby, která nemá bydliště. Často je s duševním omezením (ev. i duševní nemocí), toxikománií ev. alkoholovou závislostí.

Sociální exkluzí hrozí i dlouhodobá ztráta placeného zaměstnání. Neovlivňuje jen pokles životní úrovně, ale představuje i hrozbu sociální – deprivaci (ztráta sociálních kontaktů) a permanentní sociální závislost. Při rozhodování zda vzít podporu nebo špatně placenou práci je významné i postavení práce v hodnotovém žebříčku jak toho, kde se rozhoduje, tak i okolí. Je-li hodnotově významná je snaha vyhnout se stigmatu nezaměstnanosti a vyloučení. O to víc je následně deprimující ztráta zaměstnání.

Závislost nemusí vést jednoznačně k ohrožení sociální exkluzí. U drogově závislých, u kterých dochází k patologickému vztahu mezi organismem a drogou, je toto ohrožení nejpravděpodobnější. Mají pro to řadu predisponujících faktorů: většinou se pohybují s v kriminální subkultuře, v chudobě, mají deficit inteligenčních schopností, většinou rozvrácenou rodinu nebo z takovéto pocházejí, při hlubší závislosti dochází k poškození mozku. Do situace ohrožení sociální exkluzí se mohou dostat i závislí na alkoholu, farmacích, ale i při závislosti hráček (gambling). Závislosti nikotinové, kofeinové či pracovních (workoholictví) nejsou v přímé úměře k sociální exkluzi.

Osoby v dlouhodobém výkonu trestu se socializují do zcela jiného prostředí. Jde o dlouhodobé přerušení sociálních, rodinných a interpersonálních vztahů s „vnějším světem“. Devalvuje se kvalifikace (pokud nějaká byla), někdy se získávají i nové, které jsou povětšinou v rozporu s morálním i právním řádem. Řešením by bylo vzdělávání v průběhu trestu, spokojené s resocializací a průběžnou korekcí postojů. Možnosti andragogického působení v tomto prostředí jsou značně omezeny a penologie (věda o výchově a výkonu trestu – criminal education) zatím nemá v českém vězeňství místo, srovnatelné s ostatními vyspělými zeměmi.

**Možnosti andragogického působení jsou u exkludovaných občanů (skupin) značně omezeny, přesto je možno:**

- a) Pracovat na základě individualizovaných plánů s dlouhodobě nezaměstnanými, s marginalizovanými skupinami, s osobami ohroženými sociální exkluzí (propuštění z výkonu trestu, propuštění z dlouhého pobytu ve zdravotnických zařízeních, bezdomovci) – zajistit jim individualizované poradenství, vytvářet tréninkové firmy, využívat terénních zprostředkovatelů práce.
- b) Monitorovat uplatnění skupin obyvatel ohrožených sociální exkluzí v rámci stávajících státních či regionálních informačních systémů - počet, struktura, kvalifikace a další ukazatele důležité pro efektivní intervenci ve prospěch jednotlivých skupin osob ohrožených sociální exkluzí.
- c) Podporovat již existujících subjekty a organizace s programy pro začleňování osob sociálně exkludovaných, pracujících s osobami ohroženými sociální exkluzí a motivační programy k samostatným aktivitám – aktivní vyhledávání nových možností samostatných ekonomických



aktivit se zaměřením na lokální potřeby, podpora programů nadací, nestátních neziskových organizací a dobrovolnických organizací pracujících se sociálně exkludovanými.

### ***Pojmy k zapamatování:***

geragogika	trojúhelník kompetentnosti	kvantitativní gramotnost
věková etapizace	kredenciální efekt	kvalifikační eroze
osobnostní dispozice	kompetence	morální zastarávání LZ
mnohafaktorová inteligence	flexibilita kompetencí	lidské zdroje (LZ)
somatické schopnosti	flexibilita práce	fyzické zastarávání
indispozice	neuvědomovaná nevědomost	Učící se podnik
kulturní kapitál	uvědomovaná nevědomost	instrukcionistické učení
sociálně-ekonomické bariéry	uvědomovaná znalost	konstruktivistické učení
multikulturální dovednosti	neuvědomovaná znalost	multilineární koncepce
senior	synchronizace potřeb	syndrom otáčivých dveří
kontinuální cykly změn	geriatrie	gerontogogika
krystalizovaná inteligence	gerontologie	gerontopedagogika
psychosociální předstruktura	uzavřené metody myšlení	gerontodidaktika
integrita osobnosti	otevřené metody myšlení	Univerzita 3. věku
Akademie 3. Věku	cílové skupiny	rizikové skupiny
problémové skupiny	handicapované skupiny	zvláštní sociální skupiny
defektivita	heterostereotyp	akulturace
autostereotyp	apatritida	inkulturace
apolita	marginální skupiny	tavící kotlík
multikulturální společnost	etnocentrismus	etnická mísa
speciální andragogika	defektologie	ergoterapie
job brokerage	exkludované skupiny	sociální exkluze
predisponující faktory	gambling	workoholictví

## ***Jména k zapamatování:***

Pierre Vellas

## ***Kontrolní otázky:***

9. a) Promyslete.

Dokážete ještě definovat rozdílnost v pojetí andragogiky a pedagogiky tak, jak je uvedena v podkapitole 3.1.1? Pokuste se o to a nejste-li si jisti, nalistujte tuto podkapitolu zpět a informace si zopakujte. A teprve nyní Vás čeká hlavní úkol:

Pokuste se stejným způsobem definovat rozdílnost mezi andragogikou a geragogikou.

9.b) Buďte k sobě poctiví

a pročtěte si pozorně všechny pojmy k zapamatování. V této kapitole jich je hodně a některé jsou jistě pro vás nové. Navíc nejde jen o pojmy pro zvládnutí této kapitoly. Jsou to pojmy, se kterými se jako andragog setkáte i v běžném životě. Tak buďte k sobě poctiví.

9.1) Odpovězte!

Proč se v dnešní době stále dokola hovoří o tom, že je nutno podporovat aktivní občanství a zaměstnatelnost. Hovoří se ale i o tom, že žijeme v liberálním prostředí. Není jednodušší, aby si každý dělal co uzná za vhodné?

9.2) Definujete rozdíl.

V kapitole hovoříme o dvou pojmech o „krystalizované inteligenci“ a o „psychosociální předstruktura“.

9.3) Ujasněte si

Co jsou to cílové skupiny? Vytvořte si přehlednou tabulku rizikových skupin - do jakých kategorií jsme je rozčlenili a kdo do těchto kategorií spadá?

## ***Shrnutí ke kapitole 9***

Ve speciálních andragogických disciplínách aplikujeme andragogické zásady na výchovu, vzdělávání a péči o dospělé, kteří jsou v určitém speciálním postavení. To speciální postavení může být dáno buď posloupností života, zvláštním vztahem k majoritní společnosti nebo sociálním či zdravotním handicapem. Jistě je rozdílný andragogický přístup k lidem v produktivním věku, jiný k seniorům, jiný k národnostním či jiným menšinám a jiný k lidem a jakoukoliv indispozici.

Pokud chce člověk zůstat na úrovni rolí, které jsou mu životem určeny, pokud chce zůstat na úrovni v oblasti pracovní i společenské, musí se vzdělávat průběžně. Pokud se chce něčemu naučit musí se umět učit mít i schopnost se učit, musím mít možnost a musím chtít. Na kompetenčním trojúhelníku jsme si ukázali vzájemnou vazbu chování, možností a schopnosti se učit, i to v jaké jsou vzájemném vztahu.

Vzdělávání se stává ekonomickým faktorem - je iniciátorem ekonomického růstu, konkurenceschopnosti a celkovým postavením na světovém trhu. Vzdělávání plní řadu dalších

funkcí - snižuje nezaměstnanost, podporuje osobní samostatnost, nezávislost, posiluje rozvoj demokracie a politické kultury, snižuje náklady státu na různé sociální výpomoci, vede k vyšší kvalitě života a k větší spokojenosti. Vzdělávání, které dříve vystupovalo jako sociální právo, se dnes stává ekonomickou povinností, která je jednoduše každému uložena. Problémem se stává zrychlování změn a tudíž další profesní vzdělávání a rozvoj komplikuje flexibilita kompetencí a flexibilita požadavků povolání (práce). Problémem je získání takových kompetencí, které by umožnily větší možnost zaměstnatelnosti.

Kompetence se nezíská profesní přípravou, protože se vyvíjí a mění. Je výsledkem vrstvení zkušeností, znalostí a know-how při dosahování požadovaného výkonu (kompetence). Věkem se kompetence modifikují a oproti počáteční přípravě nabývají na významnosti. Podstatnou záležitostí u aktivní populace je nejen rozsah zájmu o další profesní vzdělávání a zvyšování kompetencí. Problém je i v nepřímé úměře mezi časem pro získávání odborné způsobilosti a dobou jejího zastarávání. Doba na získání odborného vzdělání se stále prodlužuje, zatímco je účinnost se rychlostí změn zkracuje. Dochází k tzv. kvalifikační erozi a s ní spojenému morálnímu zastarávání lidských zdrojů. Morální zastarávání lidských zdrojů je jedním z důvodů narůstání požadavků na adaptabilitu a univerzálnost.

Součástí andragogiky, která se zabývá problematikou vzdělávání a péče o seniory nazýváme geragogikou. Senioři jsou specifickou skupinou i ve vztahu ke vzdělávání. Psychologické výzkumy ukazují, že během procesu stárnutí narůstá tendence klást větší důraz na vnitřní smysl činnosti. Tento se často manifestuje právě potřebou se vzdělávat. Tato potřeba může být vyvolána potřebou „porozumět době“, potřebou kompenzovat pokles své výkonnosti, potřebou kompenzovat své celoživotní zaměření dané zaměstnáním realizací koníčků a zájmů, porozumět moderní době, potřebou zvýšení prestiže v rodině a okolí, atp.

Významná je především etapa předdůchodová – příprava na důchod. Toto téma bylo předmětem i světových gerontologických kongresů v letech 1974 a 1975. Organizovat kurzy pro přípravu na důchod doporučila členským státům rada Evropy již v roce 1972.

Při vzdělávání seniorů je nutno respektovat, že se jedná o vyzrálé osobnosti, jejichž názory na některé věci jsou již řadu let ustálené. Starší člověk je osobností s vyšší potřebou seberealizace a nepřichází do edukačního procesu proto, aby jeho seberealizace byla narušena a to ani v případě vysoké potřeby vzdělávací.

Vzdělávání občanů v důchodovém věku je ve světě realizováno v různých formách: buď jako samostatná instituce nebo jako začleňování seniorů do normálního vzdělávacího systému. V ČR se ustálilo jako Univerzita třetího věku (U3V), jako Akademie třetího věku a jako Kluby třetího věku.

Zvláštní sociální skupiny, v našem případě rizikové skupiny, jsou zcela konkrétními skupinami obyvatelstva se zcela nekonkrétními vazbami na společnost, ale které si zasluhují zcela konkrétní andragogický přístup nejen z hlediska edukačního, ale především z hlediska pomoci, péče a sociálního přístupu k jejich problémům. Patří mezi ně negramotní, pologramotní, menšiny a etnická uskupení, migrující dělníci, uprchlíci, azylanti, bezdomovci, postižení, občané, kteří se vrátili z výkonu trestu, občané ve výkonu trestu, atd.

Minority jsou menší části společenských útvarů, lišící se od majority (většiny) odlišným původem (rasou), národností, náboženstvím, řečí, apod. I když jsou součástí společnosti, je s nimi většinou jednáno nerovně, často bývají předmětem kolektivní diskriminace. V českých podmínkách můžeme do této skupiny zařadit především Rómy, národnostní menšiny, azylanty, apod.

Kromě výrazné sociální pomoci je nezbytné hledat i cesty vzdělávací. Programy, ve kterých by se rodiče s nízkou kvalifikací zapojili souběžně s dětmi. V integračních programech jde především o to zvládnout úřední jazyk, a nezbytné reálie. Osvědčilo se rodinné vzdělávání (family learning) a výuka ke zvládnání základních dovedností (basic skills). Propracovaný systém metod a forem v této oblasti zatím chybí, přestože vzdělávání by mohlo plnit svoji sociálně aktivizační

funkci (prostor pro vlastní volbu a tím i aktivní přístup k životu, který může dynamizovat lidský potenciál k prosperitě celé společnosti).

Znevýhodněné skupiny jsou ty skupiny obyvatelstva, které vyžadují speciální péči z důvodů mentálního, sensorického, somatického nebo psychosociálního postižení nebo narušení komunikačních schopností nebo celkové socializace, způsobené částečnou izolací od společnosti nebo znevýhodnění nízkou způsobilostí k zaměstnatelnosti event. jiným vyčleněním z trhu práce nebo společnosti. Jsou předmětem zkoumání speciální andragogiky.

*Zvláštní postavení mají skupiny sociálně exkludované nebo sociální exkluzí ohrožené. K těmto skupinám patří především bezdomovci, drogově závislí, dlouhodobě nezaměstnaní, osoby v dlouhodobém výkonu trestu, ale v ohrožení mohou být i jednotlivci ze znevýhodněných skupin nebo minorit. Problematika osobní exkluze je často širšího zaměření. Proto každá strategie v této oblasti musí mít integrovaný a komplexní přístup již při ohrožení exkluzí. Možnosti andragogického působení jsou u exkludovaných občanů (skupin) značně omezeny.*

---

## LITERATURA

---

- Anzenbacher, A.: Úvod do filozofie, SPN Praha, 1990
- Beneš, M.: Úvod do andragogiky, Karolinum, 1997
- Beneš, M.: Andragogika – filozofie – věda, Eurolex Bohemia, Praha 2001
- Beneš, M.-Heinová, H.: Základy andragogiky, učební text, KaPŘ FF UK Praha, 1997
- Bělohávek, F.: Organizační chování, Praha, 1996
- Bočková, V. a kol.: Antologie textů k andragogice, FF UP Olomouc, 1991
- Bočková V., Petřková, A.: Univerzita 3. Věku jako specifická forma vzdělávání dospělých, in Sborník „Deset let vzdělávacích aktivit pro seniory“, UP v Olomouci, 1997
- Čornaničová, R.: Obsahové okruhy v edukačních programech přípravy na dochodkové období života, in sborník Cílové skupiny vo vzdelávání dospělých, FF UK Bratislava, 2001
- Disman, M.: Jak se vyrábí sociologická znalost, Karolinum Praha, 1993*
- Hamilton, I.A.: Psychologie stárnutí, Portál Praha, 1999*
- Hartl, P.: Pedagogická psychologie pro personalisty, učební text, KaPŘ FF UK Praha, 1997*
- Hartl, P.: Psychologický slovník, Budka Praha, 1993*
- Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník, Portál Praha, 2000*
- Havrlová, Z.: Kompetence v praxi sociální práce, Osmium Praha, 1989*
- Hladílek, M.: K obecným základům pedagogiky, TU Liberec, 1994

- Holoušová, D.: Obecná pedagogika, učební text, PF UP Olomouc, 1994
- Hrabětová, E.: Nové trendy ve vzdělávání zaměstnanců, in: Sborník příspěvků z konference „E-learning v praxi firemního vzdělávání“, SEMIS Praha, 2001
- Jochmann, V.: Andragogika a „škola mužného věku, obsahující umění dobře žít a všechno zdárně konat“ (Komenský) In: Sborník referátů z celostátního symposia, Olomouc 1992
- Kolektiv autorů: Úvod do managementu, AJAK Praha, 1996
- Kolektiv autorov: Výchova a vzdelavanie dospelých – andragogika, terminologický a výkladový slovník, SPN, Bratislava 2000
- Koubek, J., Hüttlová, E., Hrabětová, E.: Personální řízení (Vybrané kapitoly), skriptum FN VŠE Praha, 1996
- Koontz, H., Weihrich, H.: Management, McGraw-Hill Book, , New York, 1993
- Kurelová, M.: Kapitoly z obecné didaktiky z hlediska řízení vyučovacího procesu, PF Ostrava, 1987
- Livečka, E.: Kvalifikační sebevzdělávání pracovníků, SPN Praha, 1984
- Machalová, M.: Psychologické aspekty přípravy lidí na dočasný věk, in: sborník Cielové skupiny vo vzdelávaní dospelých, FF UK Bratislava, 2001
- Mužík, J.: Andragogická didaktika. Codex Bohemia Praha, 1998.
- Nakonečný, M.: Psychologie osobnosti, Praha, Academia, 1995
- Obst, O. a kol.: Obecná didaktika, učební text, UP Olomouc, 1994
- Palán, Z.: Profesní vzdělávání, učební text KaPŘ FFUK Praha, 1995
- Palán, Z.: Rozvoj lidských zdrojů – výkladový slovník, Academia Praha, 2002
- Palán, Z.: Výkladový slovník vzdělávání dospělých, DAHA Praha, 1997
- Palán, Z.: Základy andragogiky, učební text, AJAK Praha, 2001
- Palán, Z.: Základy andragogiky pro personalisty, učebnice, VOŠ Podskalská Praha, 2002
- Pavličíková, Sapík: Filosofie – žijeme s filosofií, VŠJAK Praha, 2001
- Pavlík, O.: Program vzdělávání dospělých v České republice, AJAK Praha 1997
- Peerhács, J.: Úkoly teorie výchovy dospělých v procese konstituovania a rozvíjania sociálnem pedagogiky. Pedagogická revue, č.3-4/1996
- Petty, G.: Moderní vyučování, Portál Praha, 1996
- Pichňa, J.: Základy personalistiky II., SOFIA Bratislava, 1995
- Průcha, J.: Přehled pedagogiky, Portál Praha, 2000
- Prusáková, V.: Systémový přístup k ďalšiemu vzdelávaniu. IPVS Bratislava, 2000.
- Prusáková, V.: Andragogika – súčasný stav a perspektivy vývoja na Slovensku. Pedagogická revue, 3-4/1996
- Randall, E. Vance – Cooper, Bruce S. – Hite, Steven J.: Understanding the Politics of Research in Education (Význam politiky a výzkumu ve vzdělávání) Educational Policy 13, 2000
- Řehulka, E.: Obecná psychologie, učební text PF UP Olomouc, 1994
- Sborník: Cielové skupiny vo vzdelávaní dospelých – zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Bratislava, august 2000. Vydala katedra andragogiky FF UK Bratislava, 2001
- Šimek, D.: Základy andragogiky, (syllabus k vybraným problémům integrální andragogiky), FF UP Olomouc, 1996

Škoda, K.: Kapitoly z dějin andragogiky, Vydavatelství Karolinum Praha, 1996

Tornerová, H.: Distanční vzdělávání v rámci konceptu celoživotního učení, disertační práce FF UK Praha, 2001

Vaněk, J.: Materiály k obecným základům pedagogiky, PF Praha, 1964

Vrba, J., Vrba J.: Multimédia ve vzdělávání, text pro certifikovaný kurz lektorů AIVD, Andragogé Olomouc, 2000

---

## KLÍČ KE KONTROLNÍM OTÁZKÁM.

---

**ad 1.1.b)** Tolstoj od sebe odděluje výchovu a vzdělávání. Výchovu pojímá jako násilné ovlivňování a podřizování vychovaného vůli vychovatele, vzdělávání pak jako svobodné předávání znalostí jednoho člověka člověku druhému, i když připouští, že i ve vzdělávání existuje prvek výchovný, ale stejně jako akt násilí.

Arendtová se ztotožňuje s tím, že výchova je akt násilí a dokonce tvrdí, že dospělého vychovávat nelze, je to jen zástěrka donucování. Tím, že mladou generaci vychováváme jsme proti pokroku, který by mohla přinést, kdybychom ji neovlivňovali svými názory, které touží zachovat status quo. Nestaví výchovu jednoznačně proti vzdělávání jako Tolstoj, ale tvrdí dokonce, že dospělého nelze vychovávat, pouze donucovat. Proto její liberalistický antitotalitarismus, čili čelit totalitě svobodou.

Herbart respektuje výchovu a vzdělávání jako dvě složky ovlivňující vývoj dítěte s tím, že existuje ve vzájemné závislosti a lze je oddělovat jen teoreticky. Ten „vývoj dítěte“ je zde zmiňován záměrně, protože dále v tomto studijním textu se dozvíme, že Herbart zcela odmítal možnost výchovy dospělého člověka, protože dospělý člověk je hotová osobnost a pokud bychom připustili jeho vychovatelnost, museli bychom připustit stálou nedospělost. Ale o tom jen předběžně.

### **ad 1.1.c) vzdělání –**

1. Soustava vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů. Je výsledkem procesů zaměřených na utváření osobnosti, výsledkem vzdělávání a vzdělávání se.

2. Úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání. Tato úroveň je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován. Vzdělání můžeme členit podle stupňů školské soustavy na základní, střední, vyšší a vysokoškolské nebo podle vztahu k profesní orientaci na všeobecné a odborné (součást kvalifikace).

## **vzdělávání –**

1. Proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí; je tedy součástí socializace. Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu.

2. Společensky zabezpečená diferencovaná činnost vzdělávacích institucí – škol všech stupňů a zaměření, včetně institucí vzdělávání dospělých.

**vzdělávání se** – Proces uvědomělého nabývání znalostí, dovedností a vědomostí, sebeutváření vlastní aktivitou člověka (individua nebo skupiny).

**učení** - Proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucí k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti vzdělávaného (nebo vzdělávajícího se), změnám vědění, chování a prožívání, znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování.

**učení se** – Proces sebezdokonalování, který může probíhat funkcionálně i intencionálně, záměrným vzděláváním se i sociálním učením.

**vyučování** - Soustavná, cílevědomá a plánovitá činnost pedagoga (učitele, lektora), jeho jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměrňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího (viz učení).

**ad 1.2. a)** vzdělávání dospělých : další vzdělávání Často se používají nepřesně jako synonyma. Především proto, že je složité jednoznačné vymezení pojmu *dospělý*, je používán spíše pojem *další vzdělávání*. Vzdělávání dospělých je pojmem širším – zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, školní i mimoškolní, veškeré vytváření vědomostí a dovedností i dotváření osobnosti (výchovu) dospělého člověka. Další vzdělávání zahrnuje pouze vzdělávání, které navazuje na ucelené vzdělání školské, event. na pracovní praxi.

**ad 1.2.b)** Celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

**ad 1.2.c)** Osobnostní rozvoj je především rozvojem osobnostních kompetencí, vč. jejich orientace na další seberozvíjení. Rozumíme tím rozvoj sociálních kompetencí (např. komunikace, kooperace, vedení lidí) a kognitivních kompetencí (např. tvořivost, schopnost učit se), které umožňují pružně reagovat na měnící se podmínky.

**ad 1.3.a)** Všechny tyto pojmy, ve který se užívá jakkoliv termín „pedagogika“ jsou jen důkazem nedůslednosti, nejednotnosti, tradicionismu a obavy z používání pojmů, které nejsou dostatečně vžitě. Pedagogika v doslovném překladu je „vésti chlapce“, takže pojem pedagogika dospělých je nesmyslný, byť stále používaný. Stejně je tomu u pojmů ostatních. V tomto výkladu tedy do jisté míry ctíme tradici.

pedagogika dospělých. Teorie výchovy a vzdělávání dospělých. Má svůj význam v případě integrálního pojetí andragogiky, kdy je andragogika definována jako celková péče o člověka (ale to budeme teprve probírat!!). Odlišení pedagogiky dospělých od předmětu pedagogiky lze u nás datovat vydáním studie K. Škody z roku 1951, v níž zdůvodňuje vlastní specifický předmět pedagogiky dospělých a její sepětí s obecnou pedagogikou.

pedagogika práce Nová vědní disciplína usilující o sjednocený pohled na dvě základní oblasti lidské činnosti – práci a učení. V současnosti řeší např. problematiku vzdělávání na pracovišti, formy vzdělávání při práci, výuku nových technologií, zakládání a přínosy učebních pracovišť, atp. Pedagogika práce v praxi znamená učení prací a učení v práci.

podniková pedagogika - se zabývá teorií a praxí podnikového vzdělávání. Zabývá se všemi formami podnikového vzdělávání. Teorie podnikové pedagogiky se zabývá vědeckým popisem podnikového vzdělávání.

podniková výchova - Výchovný proces, ke kterému dochází v rámci zaměstnaneckého vztahu. Výchova ke vztahu k podniku, výchova při vytváření podnikového klimatu, výchova při vytváření podnikové kultury, výchova k etice podnikání a obchodování atp. Tato výchova může být jak funkcionální (působení pracovního kolektivu, působení podnikové kultury apod.), tak i intencionální (záměrné působení nadřízených).

**ad 1.3.b)** Pokud Vám čistě náhodou není tento rozdíl jasný, nezbyvá, než si přečíst kapitolu 1.3.1 znovu.

**ad 2.1.a)** Zjistili jste, že to není úplně jednoduché?

Myšlení je poznávací proces skládající se z různých myšlenkových operací, který probíhá mezi subjektem a objektem. Probíhá buď jako myšlení vědomé, řízené a kontrolované subjektem (logické, induktivní, deduktivní, kategorizované, cílené, kritické, teoretické i praktické, tvůrčí, operativní, produktivní, volní), nebo jako myšlení nevědomé, neuvědomované (mimovolní, asociativní, intuitivní). Je závislé na personalizaci, socializaci a enkulturaci, je spjato s jazykem a řečí.

**ad 2.1.b)** Nalistujte si v kapitole 2.1.1 Platonův dialog mezi Sokratem a Diotimou.

**ad 2.1.c)** Vzpomněli jste si? – Komenský v Pampedii: První, čeho si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem, narodit se člověkem; aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzděláno po všech věkových stupních, stavech, pohlavích a národech.

Tím utopistou byl Rousseau, který hovoří o přípravě na život a o životě, doprovázeným učením.

**ad 2.1.d)** Egyptské Ramesseum, Platónova akademie, Aristotelovo učiliště, Alexandrijská škola učenců.



- ad 2.1.e)** Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) byl významnou postavou ve vzdělávání dospělých. Byl to dánský duchovní, učitel, politik a spisovatel, který se zasloužil o vznik dánských lidových vysokých škol – Danish folkehojskole. První takovou školu otevřel v roce 1844 v Roddingu. Usiloval také o univerzitu vzdělávání dospělých, o „školu života“ (autonomní, nezávislý typ univerzity, bez přijímacích a závěrečných zkoušek, otevřený všem dospělým bez jakékoliv diskriminace). Pocházel z farmářské rodiny. Působil jako farář, později biskup v Kodani. Zasazoval se o svobodu kněží a oddělení církve od státu. Hledá syntézu mezi křesťanstvím a starogermánskými ctnostmi. Byl autorem Severské mytologie.
- ad 2.2.a)** V roce 1996 byla vydána zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání v XXI. století UNESCO – „Učení: dosažitelný poklad“ – tzv. Delorsova zpráva (Learning: The Treasure Within), která rozpracovává dále celoživotní učení založené na 4 pilířích: učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužití, učit se být.
- ad 2.2.b)** 3 základní kategorie učení jsou učení formální, neformální a informální.  
6 základních myšlenek Memoranda o celoživotním učení je uvedeno v textu v kapitole 2.2.
- ad 2.2.c)** 1830; dělnickou akademii; lidové školy; Bařův.
- ad 3.1.a)** Andragogika v reálných vědách patří mezi vědy kulturní a zde patří k vědám sociálním a ekonomickým.
- ad 3.1.b)** Rozdíl andragogika : pedagogika se zdá jednoznačný. Méně jasné je potom postavení obou disciplín ve vědním systému. Při chápání andragogiky jako vědy o *vzdělávání dospělých* je evidentní, že andragogika vychází v obecných principech z obecné pedagogiky. U některých autorů se člení pedagogika jako obecná věda o výchově na pedagogiku dětí a mládeže a pedagogiku dospělých (andragogiku). V mnoha zemích EU se zatím pojem andragogika nepoužívá a pedagogika dospělých je považována za součást pedagogiky. Chybí vžití pojmu *agogika* nebo alespoň německý pojem *Gesamtpädagogik* – celková (společná) věda o vzdělávání, která vychází z logiky, že na školách se vzdělávají i dospělí. Pojetí dané praxí chápe zatím andragogiku jako vědu o vzdělávání dospělých, která vychází z obecné pedagogiky.  
Andragogika jako věda o výchově a vzdělávání dospělých a péči o dospělé transformuje řadu pedagogických závěrů v jejich zvláštním působení na osobnost dospělého a pedagogiku dospělých pojímá jako bezprostřední aplikaci obecné pedagogiky v oblasti andragogiky.
- ad 3.2.a)** Pojem andragogika poprvé použil Alexander Kapp v roce 1933. Pojem andragogika poprvé zdůvodnil Eugen Rosenstock – Huessy v roce 1921. K pokusům definovat andragogiku bylo nutno počkat až do konce čtyřicátých let, kdy Holanďan Ten Have definoval andragogiku ve dvou polohách jako andragogii a andralogii. O andragogice jako moderní samostatné vědě se hovoří ve spisech Švýcara Heinricha Hanselmanna a v tom samém desetiletí ve spisech Němce France Pögelera. Proto těchto pět jmen je pro andragogiku velmi významných.

- ad 3.3.a)** Pokud se Vám všechny pojmy nepodařilo popsat, nezbyvá nic jiného, než si kapitulu znovu prostudovat.
- ad 3.3.b)** antropoforní proces – ve smyslu proces formování – utváření člověka jako druhu;  
socioformní proces – proces formování člověka jako společenského tvora; působení společnosti na jeho vývoj a výchovu; pro obecnou teorii výchovy člověka od narození až do smrti se používá i pojem antropogogika.  
antropogeneze – geneze – vývoj; pojem zdůrazňuje především dynamiku formování člověka;  
sociogeneze – vývoj člověka prostřednictvím působení společnosti.
- ad 4)** Pokud to nezvládnete, raději si ještě jednou kapitulu prostudujte.
- ad 4.1)** Členění vývoje věd, tak, jak je v textu předkládáno je nutno považovat za informativní. Jistě je možné i členění jiné. Začlenit jakoukoliv společenskou (ale i přírodní) vědu podle uvedeného schématu by nebylo jednoduché; spíše nemožné. Schéma znázorňuje spíše vývoj věd zkoumáním a uvedené etapy jsou spíše výzkumné etapy v rámci konkrétní vědy. Vezměme si andragogiku – celá řada empirických poznatků je shromážděna, aby v rámci deskriptivního stadia mohlo dojít k jejich zhodnocení a pořádání, a řada jevů byla i poznána v příčinných souvislostech (kauzální stadium). Ale také je pravdou, že řada zkušeností a empirických poznatků je zatím mimo poznání a jejich zhodnocení může přinést jak další vývoj andragogiky, tak i prohloubení poznání, ale třeba také určité reformování dnes poznaného nebo úplné přehodnocení. Již jednou jsme hovořili o tom, že jakékoliv schématické znázornění společenského procesu přináší určitá zkrácení.
- ad 4.2)** Metody empiricko-kvantitativní a metody kvalitativně-interpretativní.
- ad 5.1.a)** Každá sociální interakce začíná sociální percepcí. Pokud někoho nezačnete vůbec vnímat namůžete s ním být v žádném vztahu. Teprve potom může dojít ke komunikaci. Nemusí být ihned po percepci verbální – pro začátek třeba mimický náznak vnímání, který- je-li vnímán i druhou stranou může být začátkem komunikace verbální. Verbální komunikaci je navázán kontakt, který je v podstatě držen v mezích sociálního chování, daného socializací jedinců (za předpokladu, že se jedná o jedince ze stejného kulturního prostředí). Pod pojmem sociální chování si můžeme představit jakékoliv jednání, vyplývající z role, tedy i např.: výchovu, vzdělávání, pomoc, péči, atp.
- ad 5.1.b)** V procesu andragogické komunikace je komunikátorem lektor, v případě distančního vzdělávání vzdělávací instituce, event. jakákoliv instituce, která předává informace prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků. Komunikantem je v každém případě studující. Komuniké je edukační sdělení, učivo, andragogická informace. Komunikačním kanálem je přímý kontakt lektor-studující, v případě samostudia psaný text, event. kterýkoliv prostředek IKT.

- ad 5.2.a)** Pojem lektor je dnes pojmem mnohovýznamovým především proto, že se změnilo nejen poslání vzdělávání, ale pragmatickými potřebami – potřebami efektivně vzdělávat pro konkrétní činnost se konkretizují z hlediska edukačního dopadu o andragogické formy a metody. Proto i klasická činnost lektora – přednášení – stojí dnes již pro svoji nízkou účinnost trochu mimo zájem androdidaktika, ale i edukační praxe.
- ad 5.2.b)** učitele, ale i žáky andragogiky, praktiky i pracovníky z oblasti teorie.
- ad 5.3.a)** Musíme si uvědomit, že s výsledkem socializace se obsah této socializace (to znamená socializovaný člověk) vrací do společnosti ve formě socializovaného (adaptovaného) jedince (objektu), který se tak nadále stává součástí socializačního subjektu a podílí se tedy na socializaci dalších jedinců (objektů socializace) v podstatě ke svému obrazu. Takže výsledek socializace se stává objektem působení na socializaci dalších jedinců.
- ad 5.3.b)** sebezpřekračování - Moderní metodologie humanizace a rozvoje osobnosti, založená na principech sebepoznání, sebemotivace a tendence k maximální seberealizaci. Vychází z principu osvobození člověka a přenesení odpovědnosti za vlastní život na něho samého. Důraz je kladen na individuální schopnosti, znalosti a dovednosti, na seberealizaci člověka v souladu s jeho aktuálními i potenciálními schopnostmi. Sebezpřekračování je pak vyvrcholením odpovědného přístupu k sobě samému, i když realizace tohoto procesu je možná pouze v kooperaci a komunikaci s okolím
- sebeřízení - Schopnost regulovat své jednání a chování, schopnost regulovat sebevýchovu, sebevzdělávání, schopnost odříkání, sebemotivace. Sebeřízení je předpokladem seberealizace sebezpřekračování.
- seberealizace - Snaha subjektu být tím, za koho se považuje. Realizace (uskutečňování) vlastního potenciálu. Výsledkem je nalezení uspokojení v určité činnosti. Pocit všeobecné saturace vlastních potřeb, naplnění uplatnění svých schopností, znalostí a dovedností.
- sebepoznání - Sebepoznání - obraz o sobě - je vlastně sebepoznáváním - proces, který je důležitý k pochopení vlastních schopností, objektivních možností, vlastních rezerv, je významný pro sebemotivaci.
- sebehodnocení - Vědomé prožívání vlastní sociální pozice i metodologický postup měření jak jedinec chápe sama sebe Je významným předstupněm sebepoznání. Sebezpřekračování je velmi často nepřímou úměrou inteligenci. Ve vzdělávání dospělých metoda, pomocí níž si účastník vzdělávacího procesu může konfrontovat svůj pohled na vlastní studijní výkony v kontextu s výkony spolustudujících a s názory učitelů.
- ad 6.1.a)** koho, proč, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek, s jakým očekáváním budeme vzdělávat.
- ad 6.1.b)** z hlediska obsahu, z hlediska účelové učební činnosti, z hlediska zaměření kurikula, z hlediska kurikulárních strategií, z hlediska pojetí kurikula jako obsahu vzdělávání, z hlediska zamýšleného pojetí, z hlediska závaznosti, z hlediska přístupu, z hlediska andragogické vzdělávací koncepce, z hlediska vzdělávacího konceptu.

- ad 6.2)** kurikulí - ve vzdělávání počátečním - prostupnost kurikulí - vyšší je počáteční vzdělání - stálou investicí do základů – zaměstnatelnosti - přizpůsobovat se .
- ad 6.3)** Odpověď by znamenala znovu opakovat to, co je již uvedeno v textu. Proto pokud máte o vlastní odpovědi pochybnosti, zalistujte znovu oběma podkapitolami a pokud by snad pochybnosti přetrvávaly, je nutno kontaktovat tutora, event. řešit odpovědi na konzultaci.
- ad 6.4)** dtto
- ad 7a)** Odpověď nemůže znít nijak jinak, než u předchozích dvou otázek. Pokud jste tyto pojmy nezvládli, je nutno se skutečně vrátit na začátek 7. kapitoly a pořádně si je promyslet.
- ad 7b)** Všechna příslovce, která se používají s pojmem vzdělávání zde jistě uvedena nejsou, ale i tak je zřejmá frekventovanost pojmu a jeho široký záběr. Andragog by se ovšem měl ve všech těchto pojmech orientovat. Vzdělávání tedy může být:

adaptační – podnikové vzdělávání v rámci adaptačního procesu

adicionální (viz doplňkové)

alternativní – ve školách a v podnicích, na základě smlouvy studujícího a podniku

autoadaptivní – vzdělávání na míru, podle individuálních schopností (též individuální)

bakalářské – účast na bakalářském vysokoškolském studijním programu

celoživotní (lifelong) – vzdělávání po celý život

cílené – na míru pro cílové skupiny

cyklické – organizované s určitou periodicitou

dálkové – kombinace samostudia s konzultacemi (forma tzv. studia při zaměstnání)

další vzdělávání – vzdělávání po absolvování určitého školského stupně vzdělání

distanční- multimediální forma řízeného samostudia

distribuované – DiV, dávkované na urč. časové období nebo na ucelené studijní dávky

doktorské – nejvyšší forma vysokoškolského studia; doktorský studijní program

doplňkové – k doplnění konkrétních znalostí, dovedností pro určitý výkon povolání

doplňující – doplnění školního vzdělání a získání alespoň částečné kvalifikace

dospělých – věkové vymezení vzdělávání

duální – střídavá profesní příprava učňů ve školách (teorie) a v podnicích (praxe)

e-learningové – pomocí počítačů a počítačových sítí

externí – řádné studium podle individuálního studijního plánu

formální - ve vzdělávacích institucích, kdy cíle a obsah jsou legislativně vymezeny

formativní - ucelené školní vzdělávání

frontální – předávání informací bez ohledu na odlišnosti, zájmy a potřeby posluchačů

globální - při zapojení obou mozkových hemisfér

gramotnostní – získání jakékoliv gramotnosti

individuální – vzdělávání „sama sebe“

informální – získávání znalostí a dovedností každodenní zkušeností

interkulikulární – získávání nescifických (klíčových) kvalifikací

jazykové – utváření jazykových dovedností

just-in-time – vzděl. systém, schopný uspokojit vzdělávací potřebu v potřebné době

kaskádové – vzdělávání liniovými manažery od vrcholu org. pyramidy směrem „dolů“

kolaborativní – spolupráce na vzdělávacích projektech

komunitní – vzdělávání v rámci komunity; tam, kde komunita tvoří samosprávnou jednotku

kooperativní – sloučení vzdělávání na pracovišti se vzděláváním mimo podnik

kvalifikační – vedoucí k získání nebo udržení kvalifikace

magisterské – účast na vysokoškolském studijním programu

manažerské – vzdělávání manažerů

mimo podnik – vysílání pracovníků podniku do vzdělávacích institucí

mimo pracoviště – podnikové vzdělávání mimo pracoviště (OJT)

mimoškolní – prostorové vymezení

modulární – rozčleněné do monotematických ucelených studijních jednotek

multimediální – prostřednictvím médií

na dálku – prostřednictvím telekomunikačních (počítačových) sítí

na pracovišti – neformální i informální vzdělávání v průběhu pracovní činnosti

nadodborné - získávání klíčových dovedností (komunikačních vyjednávacích,...)

nástavbové – maturitní studium po ukončené závěrečné učňovské zkoušce

neformální – veškeré vzdělávání dospělých, které nevede k ucelenému školskému vzdělávání

normativní – dané jakoukoliv legislativní normou

občanské – také politické – zvyšování občanské gramotnosti, kultivace člověka jako občana

obnovovací – k obnovení nebo rozšíření dříve nabytých znalostí a dovedností

odborné – viz profesní – příprava na povolání

online – varianta učení na dálku, zprostředkované telekomunikačními sítěmi

orientované na proces – zaměřené na umění se učit, umění řešit problémy

otevřené – umožňující přístup všem zájemcům

permanentní – neustálé (dříve též název pro celoživotní)

počáteční – předcházející dalšímu; je tedy individuální: základní, střední , vyšší i vysoké

podílové – vzdělávací zařízení spolu s podniky vytvoří podílovou společnost

podnikové – organizované podnikem (organizací)

pomaturitní – viz nástavbové

profesní – veškerá příprava na povolání

průběžné – viz permanentní; také forma dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

regionální – zaměřené na regionální problematiku; také v regionu působící

rekvalifikační – které vede ke změně stávající kvalifikace a získání nové

rozšiřující – rozšiřuje stávající kvalifikaci o znalosti a dovednosti z jiné oblasti činnosti

sektorové – další vzdělávání, realizované jednotlivými sektorovými ministerstvy

seniorů – věkové vymezení vzdělávání

skupinové – rozčlenění posluchačů podle výchozího vzdělávání, zájmů, potřeb apod.

sociokulturní – viz zájmové

specializační – prohlubující znalosti a dovednosti na výkon konkrétní činnosti

středoškolské – organizované středními školami; ukončené maturitou

terénní – vzdělávání cílových skupin v místě jejich působení

utilitární – pragmatické vzdělávání pro získání výhod

v podniku – organizované v podnikovém vzdělávacím zařízení event. i na pracovišti

všeživotní - (lifewide) – učení v celém rozsahu života, vždy a všude

vysokoškolské – organizované vysokými školami

vzdělavatelů – vzdělávání organizátorů vzdělávání; vzdělávacího managementu

zájmové – uspokojování vzdělávacích potřeb v souladu s osobním zaměřením

základní - dospělých – zaměřené na odstranění negramotnosti

základní – odpovídající povinné školní docházce

- ad 7.1) Identifikace, zjišťování, analýza vzdělávacích potřeb Efektivní vzdělávání lidských zdrojů musí vycházet z reálných vzdělávacích potřeb, které jsou předpokladem a výchozí fází pro tvorbu adekvátních vzdělávacích programů. Při zjišťování potřeb je účelné kombinovat několik přístupů:
- zjišťování požadavků vyplývajících z charakteru pracovních míst a porovnání dosavadní přípravy a skutečné kvalifikace pracovníků;
  - porovnávání optimální výkonnosti a kvality práce jednotlivých pracovníků (v pravidelném hodnocení) se skutečnou výkonností a kvalitou práce;
  - zjišťování vzdělávacích potřeb v rámci rozvojových záměrů organizačních, technických, technologických či výrobních;
  - zjišťování vývojových tendencí u nejprogresivnějších firem v oboru;
  - průběžné zjišťování problémů, které se v podniku vyskytují.

ad 7.2)

<i>Instrukcionistické</i> vyučování a učení	<i>Konstruktivistické</i> vyučování a učení
Učení je pasivní (studující je příjemce), převážně lineární a systematické	Učení je aktivní/konstruktivní, autoregulovaný proces, založený na situacích, jehož výsledky nelze předvídat
Učitel učí, demonstruje, vysvětluje; žák kopíruje a integruje	Studující hraje aktivní roli, kterou si převážně určuje sám. Učitel se stává poradcem a pomáhá strukturovat učební proces.
Obsah učení je chápán jako uzavřený systém znalostí a prvků.	Obsah učení a znalostí není definován izolovaně, jsou pojímány jako závislé na individuálním nebo sociálním kontextu.

- ad 7.3)
- a) programované učení
  - b) větvené učení
  - c) kognitivní teorie (autoadaptivní vzdělávání)

ad 7.3.1) studujícímu – hlavní výukové médium – tlak na využívání moderních výukových technologií – individualizace osobního kontaktu s tutorem i institucí - individualizace studijního plánu – systematická podpora studia – průběžná autoevaluace (*pozn.: pokud jde o Vás, probíhá právě nyní*) – snížení socializačního efektu, chybí motivující akademické prostředí.

ad 7.3.2) Výhody e-learningu pro jeho účastníky (dle Hrabětové)

- sami si mohou určovat místo a čas, kdy a kde se vzdělávají,
- sami si mohou určovat do určité míry studijní tempo a obsah vzdělávání,

- sami si určují, které znalosti si chtějí prohloubit,
- možnost kdykoliv se vrátet k již absolvovanému vzdělávání – otevřený přístup k zdrojům vzdělávání,
- možnost mezioborového vzdělávání - studenti se mohou účastnit kurzů z jiných oblastí,
- možnost využít výhod kolaborativního učení – spolupráce na projektech.

Výhody e-learningu pro poskytovatele (zaměstnavatele)

- možnost průběžného a pružného celoživotního vzdělávání, doškolování a přeškolení,
- možnost průběžného testování znalostí,
- zefektivnění diferencovaného vzdělávání jednotlivců a pracovních týmů,
- snížení cestovních a dalších nákladů spojených se vzděláváním, snížení nároků na lidské a materiální zdroje při vzdělávání (učebny, učebnice, ...),
- zkrácení nepřítomnosti pracovníků na pracovišti z důvodů vzdělávání,
- rychlé a konzistentní předávání aktuálních informací (změny zákonů, předpisů, vnitropodnikových směrnic),
- možnost vytváření specializovaných znalostních kurzů,
- přechod k Knowledge managementu (učicímu se podniku).

ad 8.1.a) Míra nezbytné kontroly jako indikátor participativnosti – do výroby každý vstupuje s jinými zájmy – pracovník kvůli dobré mzdě za pokud možno příznivých podmínek, manažer kvůli efektivnímu řízení a s politikou majitele, majitel kvůli zisku. Dochází k protichůdnosti zájmů a pracovník se tudíž musí nejen řídit, ale i kontrolovat. Největší časovou zátěž pro řídicího pracovníka představuje kontrola – kontrola práce, kontrola pracovníka, kontrola dodávek, kontrola na výstupu, průběžná kontrola procesní, atd. Čas věnovaný kontrole ve vztahu k celkové pracovní době představuje určitou procentuální míru. Navíc kontrolovaným je kontrolování nemilé a odrazuje je od zainteresovaného výkonu, kontrolujícím je rovněž nemilé, protože je odtahuje od jiné, koncepční a řídicí práce, práce s lidmi, atp. Proto se hledají cesty k překonání tohoto rozporu. Jednou z nich je participativní systém řízení, který navozuje systém sdílení a podíl všech na řízení, lidé podílejí i výsledcích; z pracovníka se stává spolupracovník. Míra nezbytné kontroly může klesnout. Klesnout může do takové míry, do jaké je nahrazena zainteresováním pracovníků na výkonu – je tedy indikátorem participativnosti.

ad 8.1.b) Kompetencí rozumíme vektor formálních, neformálních a informálních lidských produktivních schopností, různě získaných v průběhu života.

Kvalifikace je soustava schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti (většinou uznávané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Získává se přípravou na povolání nebo absolvováním školy a následnou praxí, event. i v dalším profesním vzdělávání nebo vzděláváním rekvalifikačním.



Lidský kapitál je zásoba znalostí a dovedností ztělesněných v lidské pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe. Teorie lidského kapitálu vznikla v 60. letech. Podle ní existuje přímý vztah mezi vzděláním (kvalifikací) a produktivitou. Tím se vysvětluje zájem o podnikové vzdělávání. Z uvedeného přímého vztahu vyplývá, že vzdělání je do jisté míry určováno potřebou trhu.

ad 8.2.a) očekávaný – společenské pozici – očekávané - přiměřené – očekávaná – aktuální (reálné) – identifikovat (ztotožnit) – modifikovat – přetvořením – konfliktu rolí.

ad 8.2.b) Sociální práci rozumíme odbornou činnost, která směřuje ke zlepšení vzájemného přizpůsobování jednotlivců, rodin, skupin a životního prostředí, v němž žijí; k rozvíjení sebeúcty vlastní odpovědnosti jednotlivců s využitím schopností osob, mezilidských vztahů a zdrojů, poskytovaných společností.

Sociální činnosti jsou administrativní práce (sociální správa), sociální kontrola a dohled, sociální průvodcovství a sociální výchova, sociální pedagogika, sociální analýza, koncepční činnost (sociální plánování), sociální poradenství, sociální pomoc, řízení sociální práce, rozvoj teorie a metodologie, oficiální výzkum)

ad 8.3.a) Pokud jste se nenechali zmást touto otázkou, pak je vše v pořádku; protože „nebo“ škrtneme a na obě věty tohoto souvětí odpovíme kladně.

ad 9. a) Asi jste si přidali další sloupec k tabulce v kapitole 3.1.1 a doplnili jej přibližně následovně:

<b>pedagogika</b>	<b>andragogika</b>	<b>GERAGOGIKA</b>
zabývá se výukou	zabývá se pomocí při výuce	
vzdělávání jako příprava na život	vzdělávání jako doprovodný jev života	vzdělávání jako obohacení života
výchova „shora“	výchova participativní	respektování osobnosti
důraz na výchovu	důraz na péči	
převládající univerzalita	individuální přístup	
zaměření na vzdělávací normativy	zaměření na potřeby účastníka	zaměření na zájem účastníků
věda technologická (utváření člov.)	věda praktická (péče o člověka)	péče (věda zatím nedefinována)
vytváří osobnost	dotváří osobnost (udržuje, přetváří, zdokonaluje)	dotváří osobnost (udržuje a zdokonaluje)
těžiště v intencionalní výchově	těžiště ve výchově funkcionální	dtto, při respektování psychosociálních předstruktur
Lytardova určující soudnost	Lytardova reflektující soudnost	

disciplinární moc	distance od státu	pomoc státu
v Patočkově pojetí: pohyb „zakotvení“	v Patočkově pojetí : pohyb od „sebezbavení sebezprodloužením“ k „sebenalezení“	sebenalezení
učení potenciálního	učení potřebného	učení žádaného
hledání univerzálního designu vědění	univerzalita přístupů	
základem je psychologie, psychoantropologie	základem je sociologie, socioantropologie	základem je sociologie a gerontologie
převládající totalitarismus	převládající liberalismus	
neschopnost reagovat na nutnost celoživotního učení	koncept celoživotního učení je součástí předmětu vědy	
rigorózní školský systém	variabilní institucionální systém	školská i institucionální přizpůsobivost
monopol na celospolečensky platné certifikáty	snaha o konkurování školskému diktátu	přizpůsobivost
snaha o zavedení systému, pořádku, řádu	řešení konkrétních situačních problémů	řešení žádaných problémů
kontrola chování	pomoc při řešení životních problémů	

ad 9.b) viz kapitola 9

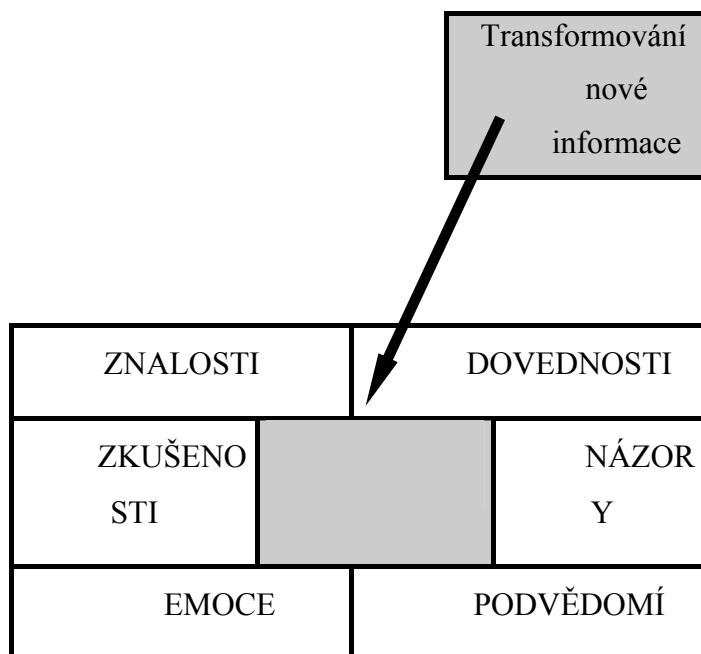
ad 9.1) občanství a zaměstnatelnost. Hovoříme se ale i o tom, že žijeme v liberálním prostředí. Není jednodušší, aby si každý dělal co uzná za vhodné?

Současný svět přináší celou řadu problémů. Většinu z nich přinesla globalizace. Nejproblematictější je skutečnost, že technický a technologický rozvoj vylučuje soustavně podíl živé práce na výrobku a přináší tudíž zákonitě nezaměstnatelnost. Její řešení je v aktivní politice zaměstnanosti, v hledání uplatnitelnosti. Uplatnitelnost je možná pouze při splnění určitých podmínek. Hlavní z nich je zaměstnatelnost. Nezaměstnanost totiž přináší společenské napětí, neumožňuje plné využití společenských kapacit a navíc vyžaduje velké nároky na pasivní čerpání státního rozpočtu na dávky.

Stejný problém je s aktivním občanstvím. Chce-li společnost řešit všestranné problémy, které globalizace přináší, potřebuje součinnost všech občanů, potřebuje angažovanost ve společných věcech, potřebuje občany politicky vyzrálé, schopné čelit jakýmkoliv snahám o řešení, která nejsou ve společném zájmu.

ad 9.2) Lidská paměť je často přirovnávána k práci počítače. Přijímá informace, ukládá je a je schopna je opět vyvolat. Jenže ani výkonný počítač nedokáže to, co mozek - být

kreativní (tvořivý). Tvůrčí myšlení vzniká ze vzájemného vztahu mnohonásobného ukládání vnějších a vnitřních jevů do paměti. Všechny nové informace, ukládané do mozku jsou ihned transformovány do asociačních vazeb již existujících a navíc do vnitřního osobnostního (referenčního) systému, daného již získanými znalostmi, zkušenostmi, osobnostní dispozicí emoční a pod. Subjektivní uspořádání předávaných informací do osobnostního referenčního systému si můžeme znázornit následovně:



Jistě jste sami zažili, kdy dlouho hledaná informace Vás napadne náhodně v asociaci se zcela jinou činností. Způsobuje to jejich ukládání. Nové informace se ukládají do již existujícího osobního referenčního systému, který je z hlediska přijímání nových informací psychosociální předstrukturou.

Pojem krystalizovaná inteligence je účelovým pojmem, který zdůrazňuje, že u seniorů je referenční systém v podstatě dotvořen ukončením osobnostního rozvoje a jakékoliv nové informace jsou před svým zařazením (přijetím) tímto hotovým systémem transformovány.

ad 9.3)

Cílové skupiny jsou skupiny lidí, pro které je daný vzdělávací projekt určen (např. střední management, absolventi škol, různé rizikové skupiny, atp.). Touto určeností se definuje, čemu a jakou metodou se kdo má učit. Jedná se většinou o:

- definování skupin, které mají relativně homogenní a společné vzdělávací potřeby a lze pro ně vytvářet společné vzdělávací programy,
- stanovení obsahu programů nejlépe odpovídajícího potřebám těchto skupin,
- vytipování potřeb, situací a programů, které si vyžadují specifické řešení,
- volbu vhodných přístupů a metod vzdělávání pro různé situace a případy.

Rizikové skupiny jsme si rozdělili do následujících tří kategorií: minority, sociálně znevýhodněné skupiny a skupiny ohrožené sociální exkluzí. Obsah těchto kategorií jste si jistě doplnili z textu kapitoly 9.3.

