

SBORNÍK PRACÍ
FILOZOFICKÉ FAKULTY
BRNĚNSKÉ
UNIVERZITY

ROČNÍK LIV
ŘADA PEDAGOGICKÁ (U), Č. 11
SERIES PAEDAGOGICA

STUDIA PAEDAGOGICA



2006

MASARYKOVA UNIVERZITA

STUDIA PAEDAGOGICA. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity

je sborník redigovaný Ústavem pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Vychází jedenkrát ročně a obsahuje odborné texty členů ústavu, studentů oborů Pedagogika a Sociální pedagogika a poradenství na FF MU a dalších přizvaných autorů, a také informace o vybraných aktivitách členů ústavu. Jednotlivé texty procházejí recenzním řízením.

V nové řadě U vychází sborník po oddělení z řady pedagogicko-psychologické od roku 1997. Každý ročník sborníku má samostatné téma.

REDAKČNÍ RADA

doc. PhDr. Milada Rabušicová, PhD. (výkonná redaktorka), Mgr. Lenka Hloušková,
Mgr. Petr Novotný, PhD., doc. PhDr. Milan Pol, CSc., Mgr. Klára Šedřová, PhD.

SAZBA A GRAFICKÁ ÚPRAVA

Dan Šlosar, Centrum informačních technologií FF MU

KONTAKT

Ústav pedagogických věd FF MU, Arné Nováka 1, 602 00 Brno
(www.phil.muni.cz/ped)
e-mail: milada@phil.muni.cz

© Masarykova univerzita, 2006
Citace: SPFFBU U 11 (2006)

ISBN 80-210-4143-9
ISSN 1211-6971

MILADA RABUŠICOVÁ

**MÍSTO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V KONCEPTU
CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ**
THE ROLE OF ADULT EDUCATION IN THE CONCEPT
OF LIFELONG LEARNING

Úvod

Pojmy, jako celoživotní vzdělávání, celoživotní učení, informační společnost, společnost znalostí, společnost vědění, znalostní ekonomika a podobně, se v poslední době stávají až zaklínadly významných programových, politických a legislativních dokumentů, zásadních publikací o vzdělávání, rozvoji lidských zdrojů a vzdělávací politice i dílčích výzkumných nebo teoretických sdělení v časopisech a sbornících z okruhu společenských věd. Není tomu jinak ani v případě článků zařazených do tohoto sborníku, které pojednávají o jednotlivých tématech spadajících pod oblast vzdělávání dospělých a vycházejících z empirického šetření¹ o tomto vzdělávání provedeného v roce 2005 v České republice.

Když v tomto sborníku píše Novotný o rozvoji lidských zdrojů a vzdělávání v pracovním a profesním kontextu, neopomene v úvodním odstavci připomenout, že se tak děje v kontextu společnosti vědění a v rámci konceptu celoživotního učení. Když Hloušková s Polem píše o občanském vzdělávání dospělých, opírají se o koncept aktivního občanství a konstatují, že ten je vnímán jako součást celoživotního učení. Když se v dalším článku Šedřová věnuje rodinnému vzdělávání dospělých, potom jej samozřejmě umístí uje jak do rámce proměn současné rodiny, tak do rámce současného důrazu na učení a vzdělávání napříč všemi životními cykly. Knotová se ke svému tématu o neformálním zájmovém vzdělávání dospělých ve volném čase odrazí od dvou významů celoživotního učení: učení se po celý život a učení se v celé šíři životních situací, příležitostí a forem, tedy včetně volného času. Když Rabušic píše o vzdělávání dospělých v předseniorském a seniorském věku, musí vedle demografického stárnutí připomenout i aktivní

¹ Jedná se o výzkum, jenž byl financován grantem Ministerstva práce a sociálních věcí *Moderní společnost a její proměny*, číslo projektu 1J 017/04-DP2, název projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje*.

koncept stárnutí, který je založen, jak se dá očekávat, mimo jiné na aktivní schopnosti se učit – s ohledem na věk. Ani Zounek, když se věnuje tématu digitální propasti a vzdělávání dospělých, prostě nemůže nezmínit podstatnou okolnost týkající se současného světa, již je proměna k informační společnosti se všemi důsledky pro lidi, ekonomiku a společnost jako celek. A v posledním příspěvku o bariérách v účasti na vzdělávání dospělých, především o finančních bariérách, konstatuje Čiháček, že rozvoj celoživotního vzdělávání je doporučován jako součást adaptačních opatření při zvládnání hlubokých změn v nejrůznějších oblastech, jež se dotýkají každého z nás.

Smyslem tohoto příspěvku je pokusit se vytvořit teoretický rámec, respektive zrekapitulovat a uspořádat již existující teoretické rámce pro uvažování o místě vzdělávání a učení dospělých v rámci zmiňovaného učení se po celý život, tedy tzv. celoživotního učení, jak se již tento termín ustálil. K tomu, aby takový teoretický rámec mohl být vytvořen, je třeba nejprve pohlédnout na celoživotní učení a na jeho místo v ještě širších konceptech a východiscích současných společností². Jedná se tedy o dvě úrovně obecnosti, jejichž propojení tvoří právě celoživotní učení.

Celoživotní učení v širších teoretických konceptech

„Poprvé v lidské historii lidský druh produkuje více vědění, než jsou lidé schopni absorbovat“ (Senge in Jarvis, 2004, s. 12). Jestliže je tomu tak, potom nemusí být žádným překvapením, že se postupně začaly vytvářet mechanismy, které mají napomáhat tomu, aby lidé byli schopni se se záplavou různorodého vědění nějakým způsobem vyrovnávat. Souhrnným označením těchto mechanismů, které se týkají lidí po celý život a v různých oblastech jejich života, je celoživotní učení.

Následující schéma³ naznačuje, v jakých širších souvislostech lze uvažovat o celoživotním učení jako o základním mechanismu zvládnání požadavků současného světa.

² Vývoj jednotlivých konceptů společnosti až ke společnosti vědění přehledně prezentuje Veselý (2004).

³ Příspěvek se částečně opírá o interní podkladovou studii, kterou v roce 2005 zpracovaly Rabušicová a Hloušková.

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V ŠIRŠÍCH TEORETICKÝCH KONCEPTECH

Koncept společnosti vědění

Tento koncept vyjadřuje klíčové principy fungování společnosti a zároveň směr dalšího vývoje současného typu společnosti.

cílové koncepty:

Koncept celoživotního učení

Koncept celoživotní zaměstnatelnosti **Koncept aktivního občanství**
Tyto tři koncepty mohou být vzhledem k prvnímu chápány jako cíle, k nimž se směřuje v kontextu fungování a vývoje společnosti. Všechny tři vznikají na úrovni sociální politiky státu. Koncept celoživotního učení lze vidět jako nadřazený, protože směřuje jak k celoživotní zaměstnatelnosti, tak k aktivnímu občanství. Důležité je, že tyto cílové koncepty představují kontinuální proces a nikoli dosažený nebo snadno dosažitelný stav a že všechny v sobě zahrnují osobní rozvoj člověka.

prostředky k dosažení cílových konceptů:

Vzdělávání dospělých**Rozvoj lidských zdrojů****Komunitní vzdělávání**

Uvedené prostředky mají společné to, že k dosažení cílových konceptů využívají principů pedagogické práce (někdo rozvíjí, někdo vzdělává), která ale současně a snad především pracuje s motivací, zájmem, aktivitou, samostatností a zodpovědností účastníků.

Koncept společnosti vědění jako trend vývoje současné společnosti

Společnost vědění (knowledge society), jako místo, kde k obrovské produkci vědění a také k proměnám obsahu vědění dochází, je od 60. – 70. let minulého století pro ekonomicky vyspělé společnosti považována za jejich základní charakteristiku. Základní myšlenku tohoto konceptu lze vyjádřit tak, že „klíčovým faktorem produkce se oproti fyzickému kapitálu, množství lidské práce a průmyslu stává vědění, důsledkem čehož se zásadně mění i veškeré společenské instituce“ (Veselý, 2004, s. 434).

Z konceptu společnosti vědění, až už ji chápeme jako cíl směřování různých vzdělávacích reforem nebo jako prostou charakteristiku současné společnosti, vyplývají některé aspekty, které je třeba brát v potaz. Jedním z nich jsou změny v sociální struktuře společnosti. Na jedné straně se stírají rozdíly mezi třídami a vrstvami společnosti, které jsou založeny na ekonomickém potenciálu, ale objevují se rozdíly, které spočívají ve vzdělání a v kvalifikaci. Dalším „následným“ aspektem společnosti vědění je individualizace společnosti a ohrožení sociální koheze. Vědění, na jehož získávání má vzdělávání rozhodující podíl, na jedné straně uschopňuje jednotlivce k akci. Na druhé straně však toto rozptýlení schopnosti individuálně jednat a ovlivňovat svou budoucnost vede ke zhoršující se možnosti společné kolektivní akce (Veselý, 2004).

Koncept společnosti vědění lze interpretovat ze dvou úhlů pohledu, čímž se koncept společnosti vědění rozpadá do dvou větví (Veselý, 2004). Jedna větev se věnuje důležitosti vědění v ekonomických aktivitách („ekonomika založená na vědění“) a druhá se věnuje roli vědění v sociálních vztazích, přičemž se zaměřuje především na roli vzdělávání („učící se společnost“).

Uvažování o společnosti vědění z ekonomického hlediska navazuje na *teorie ekonomiky založené na znalostech* (knowledge-based economy) nebo ekonomiky tažené znalostmi (knowledge-driven economy) nebo znalostní ekonomiky (knowledge economy). Podstatou těchto teorií je vnímání znalostí jako ekonomického aktiva. Koncept společnosti vědění (ekonomika založená na vědění) jde v těchto úvahách ještě dál. Vědění, které je zapotřebí k výrobě, ovlivňuje cenu výrobků. Cena výrobků se odvíjí ne od cen surovin nebo práce, které je zapotřebí k vyrobení výrobku, ale od vědění, které bylo k výrobě zapotřebí. Tento „ekonomický kalkul“ platí ve zvýšené míře v sektoru služeb, kde platíme především a právě vědění.

Koncept společnosti vědění se zajímá o to, jakou roli hraje vědění v sociálních vztazích a specificky pak řeší podíl vzdělávání na produkci, rozšiřování a řízení vědění. *Koncept učící se společnosti* se konkrétněji věnuje následujícím dvěma otázkám: (1) jak vzdělávání přispívá k vědění jednotlivce, skupin jednotlivců a (2) jak vědění přispívá k sociální soudržnosti společnosti. Poněkud specifitěji než koncept společnosti vědění tedy definuje společnost. Za učící se společnost považuje společnost, „jejíž občané, organizace a podniky si váží vzdělávání, podporují je a považují účast na něm za samozřejmost, ... společnost, v níž úkolem veřejných institucí je podporovat vzdělávání, povzbuzovat k němu, financovat je, a v níž je právo na vzdělání a přístup k němu všestranně garantováno“ (Vzdělávání dospělých, 1997, s. 55). Principem učící se společnosti je „právo jedince na osobní zdokonalování, na rozvoj životně důležitých dovedností v nejširším slova smyslu, na rozvoj schopností pochopit sebe sama a umět jednat v kontextech, ve kterých žije, pracuje, učí se“ (Vzdělávání dospělých, 1997, s. 55).

Učící se společnost⁴ jako místo, kde dochází k procesům vzdělávání a učení po celý život, je pro vyspělé země aktuálním stavem, který se stává argumentem pro mnoho změn v životě jednotlivce, skupin a celé společnosti. Právě prostředí a podmínky učící se společnosti jsou chápány jako ony dynamizující prvky společnosti vědění, neboť umožňují vědění produkovat, rozšiřovat, aplikovat a především se mu neustále učit.

⁴ Jarvis (2005) zdůrazňuje, že myšlenka učící se společnosti je spojena se sociální změnou. Čím výraznější (hlubší a rozsáhlejší) jsou změny ve společnosti, tím větší je pravděpodobnost, že taková společnost bude chápána jako učící se společnost. Společnost s ustálenými vzorci chování nevyžaduje tolik dalšího učení jako společnost, v níž nad stabilitou a trvalostí převládá sociální změna. Ale i v západních společnostech, jež mohou být rapidními sociálními změnami až ohroženy, jistá míra stability a kontinuity existuje. Existuje tam tedy i tomu odpovídající míra učení v sociálním životě.

Koncept celoživotního učení

Koncept celoživotního učení má svého předchůdce v podobě konceptu celoživotního vzdělávání, jež by se dalo vymezit jako institucionalizovaný a plánovaný sled událostí směřující k učení a porozumění, k němuž může docházet v kterékoli životní fázi člověka.

Myšlenka celoživotního vzdělávání⁵ vznikla v důsledku změn v náhledu na vzdělávání jako takové. Jeho model, který byl charakterizován zaměřením pouze na formativní období lidského života, jež je časově omezené dosažením sociální dospělosti, se postupně v průběhu dvacátého století měnil a rozšiřoval. Je zřejmé, že klasické definice vzdělání a vzdělávání, jak je známe v podání např. Durkheima či Deweye, ale i Chlupa nebo Kádnera, přestávaly v podmínkách moderní společnosti platit⁶.

Koncept celoživotního učení vyjadřuje nový přístup ke vzdělávání, který staví do centra pozornosti procesy učení a deklaruje, že příležitosti k učení, dostupné v průběhu celého života, založené na široké základně a určené všem jednotlivcům, jsou významným atributem současné společnosti. V tomto konceptu tedy zaznamenáváme přesun od vzdělávání k učení se. Nejde však o učení, které je vnímáno jako jeden z produktů vzdělávání, ale o uvědomovaný a reflektovaný proces, který probíhá v celé šíři, rozmanitosti a průběhu celého lidského života. Jde o všechny učební aktivity, které rozvíjejí znalosti, dovednosti a kompetence z hlediska osobního, občanského a sociálního rozvoje a uplatnitelnosti jedince na trhu práce (European report, 2002).

Celoživotní učení vychází z představy, že člověk dokáže řídit své učení a bude sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý svůj život. Klade důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, který povede k naplnění individuálně vnímané kvality života (splnění vlastních snů, osobní satisfakce). Před takto vnímaným konceptem celoživotním učením stojí dva rovnocenné cíle:

(1) podpora aktivního občanství („aktivní občanství se zaměřuje na to, zda a jak se lidé podílejí na všech sférách společenského a hospodářského života, na šance a rizika, s nimiž se při tom setkávají, na míru sounáležitosti, kterou pocítují ke společnosti, v níž žijí, a váhu vlastního slova, které v ní mají“, Memorandum, 2000, s. 8),

(2) podpora zaměstnatelnosti („zaměstnatelnost – schopnost najít si a udržet zaměstnání – je stejně tak jako aktivní občanství rozhodující podmínkou pro dosažení plné zaměstnanosti a pro zlepšení evropské konkurenceschopnosti a prosperity v „nové ekonomice“, Memorandum, 2000, s. 8).

Koncept celoživotního učení, jak známo, rozlišuje tři kategorie učebních činností:

a) formální učení

⁵ Mnozí autoři by připomněli, že myšlenka celoživotního vzdělávání je podstatně starší a je svázána s takovými jmény, jako je J. A. Komenský či ještě dříve Aristoteles. S respektem k takové připomínce se těmito historicky vzdálenějším východiskům v tomto článku nebudu věnovat.

⁶ Jedno z prvních vymezení celoživotního vzdělávání je z poloviny 70. let minulého století z pera Dava (in Jarvis, 2004, s. 61), který říká, že je to „proces dosahování osobního, sociálního a profesního rozvoje po celý život v zájmu obohacení individuální kvality života jednotlivců a jejich kolektivů“.

- a) neformální učení
- c) informální učení.

Tyto tři vzájemně propojené kategorie učebních činností vyjadřují šíři celoživotního učení (lifewide learning). Uvažování o šíři celoživotního učení by mělo vyjadřovat komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení např. ve volném čase, v profesi apod., kde rozhodujícím kritériem pro tu kterou kategorii budou motivy celoživotního učení (motiv, který lze zahrnout pod kvalitu života a motivy instrumentální). Šíři, tj. komplementaritu těchto tří kategorií učebních činností lze snad ještě lépe vyjádřit na příkladu specifických skupin dospělých, např. zdravotně handicapovaných osob. Je zřejmé, že tyto kategorie se ve svém sledu různě proměňují. Učení se tedy odehrává ve všech oblastech lidského života bez ohledu na danou fázi lidského života.

Termín „celoživotní učení“ (learning lifelong) pak zdůrazňuje časovou dimenzi, tj. učení v průběhu celého života, kde fáze dospělosti zaujímá významné a relativně dlouhé časové údobí, které se dále člení na různé fáze dané mimo jiné převažujícími životními rolemi.

Celoživotní učení je koncept, který v sobě zahrnuje jak individuální učení, tak institucionalizované vzdělávání. Obojí v něm má své teoreticky zdůvodněné místo, ale spojení obojího komplikuje jeho systematickou a plně organizovanou realizaci. Z logiky věci nemůže být celoživotní učení institucionalizované. Zdá se tedy, že jedinou cestou, jak obě strany jedné mince využít ve prospěch učícího se jedince, je propojování individuálního a institucionálního učení v podobě uznávání jejich výsledků, vytváření podmínek pro vzájemnou prostupnost a využívání zdrojů⁷. To je důvod, proč tento pojem vidí Jarvis (2004) jako velmi matoucí a proč připomíná, že společnosti, které aspirují na to být učícími se společnostmi, musejí velmi uvážlivě volit kroky na podporu celoživotního učení. Ty více než přidávání dalších učebních programů do stávajících vzdělávacích schémat znamenají podstatné a zřetelné změny ve vzdělávacích cílech (kurikulárních cílech), zvláště v počátečním vzdělávání.

Koncept celoživotní zaměstnatelnosti

Koncept celoživotní zaměstnatelnosti (najít a udržet si zaměstnání) podnítily výrazné proměny profesní struktury a proměny trhu práce, které mají přímý vliv na uplatnitelnost lidí na trhu práce. Tradiční dělení trhu práce na sféry zemědělství, průmyslu a služeb ztrácí na své smysluplnosti, protože nic nevypovídá o typu a kvalifikační náročnosti prováděné práce. Stejně tak nic neříkají ani výčty profesí, protože nepostihují změny ve formě, rozsahu a množství práce, ke kterým dochází uvnitř jednotlivých sektorů. Základním dělítkem pro uplatnitelnost lidí na trhu práce tedy není manuální či intelektuální činnost nebo uplatnění v sektoru výroby či služeb, ale úroveň kvalifikace a požadovaných kompetencí.

⁷ O potencialitách uznávání a certifikaci dovedností detailněji např. Colardyn (in Tuijnman, International, 1996).

O tom, že koncept celoživotní zaměstnatelnosti je stejně tak jako společnost vědění postaven na lidském potenciálu, není pochyb. Jeho specifíkem je rozvoj lidských zdrojů, přičemž vzdělávání zde má nezastupitelnou úlohu. Vzdělávání v průběhu celého života je považováno za faktor, který pomáhá udržovat ekonomickou konkurenceschopnost a zaměstnatelnost.

Roli vzdělávání vzhledem k zaměstnanosti vymezuje Evropská strategie zaměstnanosti (1997). Evropská strategie zaměstnanosti spočívá na čtyřech pilířích: zaměstnatelnosti, podnikatelství, adaptabilitě a rovných příležitostech. Celoživotní učení pak Evropská strategie vymezuje jako „všechny cílevědomé učební činnosti vykonávané s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence“ (Memorandum, 2000, s. 5). Z pohledu výše uvedených čtyř základních pilířů Evropské strategie zaměstnanosti lze hledat novou roli starších koncepcí vzdělávání dospělých, jako jsou koncepce permanentního, tj. celoživotního vzdělávání (lifelong education), dalšího vzdělávání (continuing education), periodického vzdělávání (recurrent education) formálního, neformálního a informálního vzdělávání⁸ (formal, nonformal, informal education) a v českých podmínkách i podnikového vzdělávání. Na pozadí všech výše uvedených koncepcí vzdělávání dospělých stojí cíl plné nebo alespoň co nejvyšší zaměstnanosti dospělé populace respektive snížení nezaměstnanosti.

Jedním ze společných znaků výše uvedených vzdělávacích konceptů, který je současně i pilířem Evropské strategie zaměstnanosti, je myšlenka rovných příležitostí pro všechny. Požadavek vzdělání pro všechny vedl k nebývalému rozvoji „mimoškolních“ forem vzdělávání, které jsou specificky určené dospělým a mají za úkol překonávat zejména časové a prostorové bariéry (např. distanční vzdělávání, korespondenční vzdělávání, e-learning jako elektronické vzdělávání, aj.)

V participaci na vzdělávání je spatřováno naplňování také dalšího pilíře Evropské strategie zaměstnanosti. Je jí adaptabilita na měnící se sociálně ekonomické podmínky a profesní mobilitu. Požadavek adaptability se tedy promítá do participace na vzdělávání, které se týká udržování nebo získávání vyšší úrovně kvalifikace, nebo poskytování tzv. druhé šance těm, kteří předčasně odešli ze systému formálního vzdělávání, nebo získávání zcela nové kvalifikace.

⁸ Vymezení ze Zprávy Českého statistického úřadu Výsledky AD HOC Modulu 2003 o celoživotním vzdělávání:

Formální vzdělávání je vzdělávání, které respondent absolvuje zpravidla ve školských zařízeních a které vždy vede k dosažení určitého stupně vzdělání. Do formálního vzdělávání je zahrnuto i distanční (dálkové) studium.

Neformální vzdělávání je zaměřeno na získávání takových znalostí a dovedností, které mohou respondentovi zlepšit jeho uplatnění na trhu práce a prohloubit a získat nové osobní znalosti a dovednosti. Tento druh vzdělávání je poskytován zpravidla ve specializovaných zařízeních nebo v zařízeních pro zaměstnavatele. Nutnou podmínkou pro zařazení tohoto druhu vzdělávání je vždy účast odborného lektora nebo učitele.

Informální vzdělávání zahrnuje sebevzdělávání, tedy vzdělávání, při němž není přítomen lektor. Zásadně se jedná o vzdělávání, které nelze zahrnout do formálního či neformálního vzdělávání.

Koncept aktivního občanství

Základním východiskem konceptu aktivního občanství je, jak již bylo řečeno v předcházející části, participace na veřejném dění. V současnosti existuje celá řada detailnějších vymezení zdůrazňujících různé oblasti tohoto veřejného dění, jako je hospodářský a společenský život, jako je občanský život v občanské společnosti, komunitní život, politický, dobrovolnický život apod. (Memorandum, 2000, European, 2002).

Implicitně se předpokládá, že aktivní občanství znamená podporu demokratických poměrů, přičemž je zřejmé, že být aktivním občanem neznamená nutně být členem politické strany. Existuje celá řada jiných možností, jak se podílet na veřejném dění. Jedná se například o účast v dobrovolnických neziskových organizacích, o účast ve veřejném dění na lokální úrovni, o práci se skupinami dětí a mladých lidí nebo o pomoc a podporu skupin s různými podobami znevýhodnění.

Dále se předpokládá, že k tomu, aby se člověk mohl chovat jako aktivní občan a aby z tohoto aktivního občanství mohl profitovat nejen on, ale také jeho okolí a v širším slova smyslu společnost, je potřebné, aby k němu byl připravován, a to po celý život. Tento požadavek je vcelku neproblematicky zakomponován do výchovy a vzdělávání ve škole i mimo školu v období dětství a dospívání. V dospělém životě je však tento požadavek dosud spíše na okraji zájmu a praktických realizací⁹.

O přípravě k aktivnímu občanství se tradičně uvažovalo v dimenzi kognitivní – občan má dostatek patřičných poznatků o společnosti, o politických procedurách, je informován a informace je schopen zpracovat, a v dimenzi postojové – občan vyznává určité hodnoty, ideály a na jejich základě zaujímá svá občanská stanoviska a své postoje. V posledních letech se o přípravě k aktivnímu občanství hovoří spíše v kategorii občanských kompetencí, jež lze rozdělit na kompetence pro demokratické občanství a na kompetence pro sociální inkluzi, tzv. životní dovednosti (Education, 2006). Zdůrazňují se kompetence, jako je schopnost spolupráce, participace, komunikace, sebevyjádření, práce s informacemi, kritické hodnocení, vyjednávání, sdílení, spolurozhodování apod. To vše jsou kompetence, jež člověk může získávat a rozvíjet právě prostřednictvím aktivního podílu na veřejném životě. Z hlediska celoživotního učení se tak koncept aktivního občanství může stát prostředkem i cílem celoživotního rozvoje člověka.

⁹ V České republice je v této oblasti aktivní např. Hestia – Národní dobrovolnické centrum NNO, jež deklaruje, že jeho posláním je vytvářet pozitivní mezilidské vztahy a jež poskytuje mimo jiné informace o výzkumných, výcvikových a vzdělávacích programech pro dobrovolníky i profesionály. Podobně se angažuje také např. Mládež pro interkulturní porozumění, což je nezisková organizace mladých lidí, která se zabývá projekty v oblastech, jako je obnova vztahu mezi lokalitou a jejími obyvateli, vytváření a prosazování nových možností občanské participace, formální i neformální vzdělávání k demokracii a lidským právům apod.

Vzdělávání dospělých

Pojem vzdělávání dospělých se obvykle používá v několika spolu souvisejících významech. Jako proces učení se dospělých, jako organizované aktivity různých vzdělávacích institucí za účelem dosažení specifických vzdělávacích cílů a jako oblast sociální praxe. Poslední význam, tedy sociální praxe, je kombinací předchozích dvou v tom smyslu, že slučuje sociální systém složený z jednotlivců, institucí a asociací, jež se nějakým způsobem podílejí na vzdělávání dospělých.

V tomto smyslu je tedy užitečné a potřebné uvažovat o vzdělávání dospělých jako o systému v rámci celoživotního učení v nejrůznějších oblastech¹⁰. V jiné terminologii by se to dalo vyjádřit také jako systémové propojování vzdělávacích potřeb dospělých a institucionální vzdělávací nabídky pro dospělé.

Funkce formálního vzdělávacího systému se zdají být jasné od samého počátku zavedení povinného vzdělávání. Povinností dětí chodit do školy byl zajišťován mechanismus mezigeneračního přenosu potřebných informací a kvalifikací co největšímu počtu dětí, mechanismus vštěpování kulturních a morálních hodnot a norem, mechanismus včleňování jednotlivce do sociálního celku a současně mechanismus selekce a alokace do existujících sociálních a ekonomických skupin.

Funkce vzdělávání dospělých se vyvíjely podstatně komplikovaněji, dlouhodoběji a v zásadě lze říci, že nejsou jasné, respektive uzavřené ani dnes. Lze předpokládat, že tomu ani jinak nebude, protože v situaci plurality „dospělostí“ a jejich potřeb je očekávatelná také pluralita možností, k jakým účelům vzdělávání dospělých využívat. V zásadě se ale od jeho vzniku hovoří o emancipační funkci vzdělávání dospělých (vzdělání jako politická síla), kompenzační funkci (možnost doplnit si vzdělání obvykle formální cestou) a kulturní funkci (dříve lidová osvěta, dnes vzdělávání ve volném čase). K těmto historickým účelům vzdělávání dospělých se přidávají současné, jako je kvalifikační funkce (další vzdělávání za účelem zvýšení nebo zkvalitnění kvalifikace) a sociální funkce (sociální kontakty a podpora při zvládání privátního života). Budoucnost nejspíše přinese další možnosti využití vzdělávání dospělých.

Současnému pojetí vzdělávání dospělých předcházelo u nás od poloviny 19. století něco jako lidová osvěta a lidová výchova, vzdělávací aktivity v rámci spolkového života, později tzv. univerzitní extenze. K rozmachu těchto oblastí vzdělávání dospělých došlo především na přelomu 19. a 20. století, po vzniku československého státu se mu potom dostalo i legislativní a finanční opory, což se projevilo v podobě vzniku různých institucí, jako jsou lidové školy a vyšší lidové školy. Tyto aktivity se snažil koordinovat Masarykův lidovýchovný ústav (Beneš, 2003). Symptomatické je, že v tomto období, konkrétně v roce 1918, byl přijat první, a dosud jediný, zákon o vzdělávání dospělých u nás. Což ovšem neznamená, že by vznikl nějaký jednotně organizovaný systém vzdělávání dospělých – tento systém neexistuje ani dnes – spíše jde o to, že byl vytvořen rámeček pro

¹⁰ Jedná se také a snad především o oblasti, které se netýkají pouze profesního vzdělávání, jako je vzdělávání a učení zájmové ve volném čase, rodičovské, občanské apod.

realizaci mnoha různorodých aktivit zaměřených všeobecně, osvětově, kulturně, národnostně, politicky, odborně i profesně.

Velmi významným obdobím z hlediska rozvoje vzdělávání dospělých byla 60. a 70. léta 20. století. Zejména v 60. letech procházely vyspělé země řadou reforem vzdělávacích systémů a postupně se začalo ukazovat, že požadavky, které byly kladeny na formální vzdělávací instituce, překračují jejich možnosti (podrobněji viz Rabušicová, 2000). Bylo zřejmé, že idea učící se společnosti, jež se tehdy nesměle a spíše jen ve vizionářských projekcích některých světových organizací (především UNESCO a OECD) objevila, není možná bez rozšíření zájmu o vzdělávání a učení dospělých. 70. léta tedy znamenala na jedné straně kritiku formálních vzdělávacích systémů a na straně druhé hledání nových a jiných cest k rozvoji vzdělanosti. Tento proces předznamenal rozvoj vzdělávání dospělých, který se odrazil například také v konstituování oboru andragogika na vysokých školách i v tehdejší Československu (podrobněji viz Beneš, 2003, Walterová, 2004).

„Od této doby (od 60.–70. let, pozn. aut.) je ve vyvinutých průmyslových zemích jediným expandujícím vzdělávacím sektorem právě vzdělávání dospělých, zvláště další odborné vzdělávání“, konstatuje Beneš (2003, s. 31). S největší pravděpodobností, a všechny ukazatele tomu nasvědčují, tomu tak bude i nadále.

Rozvoj lidských zdrojů

Ve společnosti vědění záleží na lidské schopnosti vytvářet a efektivně a rozumně používat znalosti ve stále se měnícím světě, tj. na schopnosti získávat a obnovovat znalosti a dovednosti potřebné pro trvalou účast na společnosti vědění. Nejedná se o znalosti chápané pouze jako informace a práci s nimi, ale o vědění, „které obsahuje kognitivní schopnosti, učení, kulturní vzorce, porozumění“ (Rodrigues, 2002 podle Veselý, 2004, s. 436).

Důležitou oblastí vzdělávání dospělých tvoří oblast, která bývá označována jako rozvoj lidských zdrojů. Tento výsostně ekonomický přístup ve vzdělávání je v teoretické rovině předznamenán pojmem „lidské zdroje“, jenž Urban (2004, s. 90) charakterizuje jako „jeden ze základních výrobních faktorů ekonomiky (vedle přírodních zdrojů a kapitálu) a jeden ze základních (a zpravidla i nejdražších) podnikových zdrojů (vedle zdrojů materiálních, finančních a informačních).“

Protože rozvoj lidských zdrojů je chápán jako důležitý předpoklad konkurenceschopnosti organizací a celých ekonomik, znamená to v praktické rovině vzdělávací iniciativy a aktivity ekonomické sféry (firem, podniků, korporací) zaměřené na udržování či zvyšování kvalifikace pracovníků pro konkrétní pracovní činnost a na zvyšování jejich znalostí a schopností, formování jejich pracovních postojů a na zvyšování pracovní motivace.

Komunitní vzdělávání

Vedle toho a snad jako jistá protiváha tohoto ekonomizujícího přístupu k lidským zdrojům se začalo v posledních letech i u nás hovořit také o tzv. „komunitním vzdělávání“. Jeho kořeny lze hledat v obsazích pojmu „komunita“, jenž začal být ve vyspělých zemích západní Evropy a Severní Ameriky užíván v souvislostech s popisem vztahů jednotlivce s místním prostředím, s vytvářením skupinového – komunitního života a s určitými službami, které se v lokalitě – komunitě nabízejí jejím členům. Ve všech případech, jak říká Jarvis (2004), se jedná o jistou glorifikaci významu „komunity“ pro lidi. Stejně vysoká a současně nejasná očekávání jsou vztahována ke komunitnímu vzdělávání. Někdy je komunitní vzdělávání chápáno jako „příprava k akci“¹¹, někdy jako vzdělávání v určité komunitě¹² a někdy jako mimoškolní formy vzdělávání¹³. V každém případě komunitní vzdělávání předpokládá, že komunitní vzdělávací zdroje budou reflektovat potřeby a společné zájmy členů komunity a že studenti, učitelé a další občané se budou dostávat do vzájemných interakcí mimo své předepsané role. Komunita si začne vytvářet své vlastní hodnoty, étos a vzdělávací preference.

V širším slova smyslu by se sem daly zařadit kterékoli vzdělávací aktivity, jež nespádají přímo pod oblast vzdělávání spojeného s pracovní a profesní situací člověka. Je to tedy vše, co se označuje jako zájmové vzdělávání, rodinné vzdělávání, občanské vzdělávání apod.

Závěr

Za potřebou celoživotního učení a potažmo vzděláváním dospělých stojí podle Hiemstry tři hlavní sociální síly (Hiemstra, 2002). Tou první je rychlost a permanentnost technologických, ekonomických a sociálních změn, které, pokud nebudou nějakým způsobem anticipovány ve školských systémech, povedou k tomu, co již v 70. letech minulého století Alvin Toffler (1970) konceptualizoval jako *šok z budoucnosti*. Druhou silou, spojenou s první, je rychlost, s níž dochází k zastarávání našich poznatků, s nimiž vstupujeme na trh práce a do zaměstnání. V této souvislosti se hovoří o poločasu rozpadu: jelikož nové technologie a poznatky se nyní obměňují přibližně každých 10–15 let, je každý z nás ohrožen tím, že za tuto dobu budeme jen z poloviny kompetentní vykonávat svou práci, k níž jsme byli původně připravováni. Proto se jako dospělí musíme opakovaně zapojovat

¹¹ Sem patří nejvýznamněji radikální myšlenky Paula Freire a také britských levicově orientovaných intelektuálů (např. Lovetta, Kirkwooda), kteří vzdělávání dospělých, převážně příslušníků dělnické třídy, vidí jako cestu ke kritickému uvědomění si svého nespravedlivého sociálního postavení a ke změně v lepší společnost.

¹² Zde jsou východiska pro vznik komunitních vzdělávacích center a komunitních škol otevřených všem členům komunity v řadě zemí Evropy, stejně jako pro vznik tzv. komunitních kolejí (community colleges) v USA.

¹³ Zde jsou zase typickým příkladem univerzitní extenze nebo jakékoli vzdělávací přesahy škol a jejich učitelů určené veřejnosti.

do výukových aktivit (ať již na pracovišti nebo mimo něj), abychom si udrželi své kompetence, popř. získali kompetence nové. Třetí silou, která iniciuje potřebu celoživotního učení, je významná hodnotová proměna, kterou zaznamenávají evropské společnosti od 70. let minulého století. Ta spočívá ve výrazné individualizaci našich životů, v tendenci sledovat takové cíle, které vedou k individualizaci životních stylů, k sebeaktualizaci, k poznání, že plnohodnotný život je možný především při maximalizaci individuálních potencialit.

Výsledkem těchto sociálních sil jsou logicky také změny dotýkající se velmi konkrétně našich individuálních životů. Jednou nich, a současně podstatným argumentem pro celoživotní učení, je difúzní průběh naší životní dráhy, o kterém psal už Alan (1989). Vzdělávání není omezeno jen na určitý a dříve jasně definovaný věk, ale naopak, svět práce, učení a „hry“ se prolíná.

Dalším důležitým argumentem je individualizace životních drah, která na jedné straně otevírá prostor pro „mobilitu a flexibilitu, kreativitu a spontaneitu“ (Beneš, 2003, s. 87), tedy jinak řečeno uplatňování osobní svobody a vlastní vůle, ale současně znamená velký tlak na člověka ve smyslu nutnosti převzít odpovědnost za vlastní rozhodování a ve smyslu možné ztráty stability a skupinové příslušnosti. Nároky na úspěšné zvládnání života se zvyšují¹⁴, individualizace tedy ve svém důsledku vede ke zvýšené potřebě dospělých se učit.

S předcházejícím výkladem o individualizaci životních drah souvisí další důvod, respektive argument pro celoživotní učení. Je jím potřeba sociálních kontaktů a setkávání se s lidmi podobných zájmů, orientací, životních fází a úkolů, jež účast ve vzdělávacích programech pro dospělé¹⁵ poskytuje. Tato sociální funkce vzdělávání je speciálně pro starší osoby velmi významným argumentem.

Úvahám nad místem vzdělávání dospělých v systému celoživotního učení a v kontextu společnosti vědění byl věnován tento příspěvek. Je však zřejmé, že v širších souvislostech se nejedná ani tak o místo jako spíše o dynamicky se proměňující proces. Je také zřejmé, že se jedná o změny rozsáhlé a dalekosáhlé nejen v aktuální situaci, ale především v blízké budoucnosti. Je také zřejmé, že ne všechny důsledky, jež tato změna směrem k celoživotnímu učení přináší a bude přinášet, jsou plně rozpoznatelné a předvídatelné. Jak už jsem v jiné souvislosti a na jiném místě (Rabušicová, 2000, s. 40) uvedla, budoucnost nemůžeme předpovědět, ale můžeme si ji vymyslet. A to je, jak se zdá, podstatou společnosti vědění a učící se společnosti s jejich imperativem učení se všech a po celý život.

Slovy Giddense, „vtip není v tom, že neexistuje stabilní sociální svět, který bychom poznávali, ale že poznávání tohoto světa přispívá k jeho neustálému proměnlivému charakteru“ (Giddens, 2003, s. 45). Nelze než se tomuto poznávání stále a znovu učit.

¹⁴ Připomeňme si Jarvisovu tezi o ohrožení z nestability vyspělých zemí jako příčinu celoživotního učení.

¹⁵ S výjimkou distančních a individuálních forem vzdělávání.

LITERATURA

- ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama 1989.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- Celoživotní učení pro všechny*. Praha: 1997.
- COLARDYN, D. Recognition and Certification of Skills. In Tuijnman, Albert C. (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second edition. Pergamon, 1996, s. 265-269. ISBN 0-08-042305-1.
- COUFALÍK, GOULLIOVÁ. *Alternativní přístupy k financování celoživotního vzdělávání*. Praha: Národní vzdělávací fond, 1999. ([http://www.nvf.cz/publikace....alternativní financování](http://www.nvf.cz/publikace....alternativni_financovani)).
- Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Programme of Activities (2006-2009). Strasbourg, 2006.
- European report on quality indicators of lifelong learning*. Brusel, 2002.
- GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003.
- HIEMSTRA, R.. *Lifelong Learning: An Exploration of Adult and Continuing Education Within a Setting of Lifelong Learning Needs*. Third Edition, Fayetteville, New York, 2002.
- International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, 2001.
- JARVIS, Peter. *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. Third edition. London and New York: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0-415-31492-5 (HB), ISBN 0-415-311493-3 (PB).
- KIM, Kwang, HAGEDORN, Mary, WILLIAMSON, Jennifer, CHAPMAN, Christopher. *Participation in Adult Education and Lifelong learning: 2000 - 01*. National Center for Education Statistics, 2004.
- MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana (eds.). *Kde jsme...Na cestě ke znalostní společnosti*. Praha: ISEA, 2005. ISBN 80-903316-2-9.
- Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MŠMT, 2000.
- PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
- PAVLÍK, Oldřich, CHALOUPKA, Luboš, KOHOUT, Karel. *Vzdělávání dospělých. Výtah z dokumentů a publikací*. Praha:ÚIV, 1997. ISBN neuvedeno.
- RABUŠICOVÁ, Mílada. Hlavní témata, otázky a problémy vzdělávací politiky v moderní evropské společnosti v 60. až 90. letech 20. století. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická, U 3-4*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2310-4, ISSN 1211-6971.
- RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-17-8.
- ŠEĐOVÁ, Klára, NOVOTNÝ, Petr. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. *Pedagogika*, roč. LVI, 2006, č. 2, s. 140-151. ISSN 0031-3815.
- ŠŤASTNOVÁ, Pavlína. *Pojetí celoživotního vzdělávání. Teoretická studie*. Pracovní text projektu Informační systém dalšího vzdělávání jako součást celoživotního vzdělávání. Praha: ÚIV, 2002.
- TUIJNMAN, Albert, C. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon, 1996.
- URBAN, Jan. *Výkladový slovník řízení lidských zdrojů s anglickými ekvivalenty*. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-019-X.
- VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, roč. 40, číslo 4, srpen 2004, s. 433-446. ISSN 0038-0288.
- Výsledky Ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání*. ČSÚ, 2004. http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/publ/3119-04-za_rok_2003.
- WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2. *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. roč. LVI, č. 2, 2006, s. 140-151.

SUMMARY

The aim of the paper is to develop a theoretical framework for reflections on the role of adult learning and education within lifelong learning. To achieve this, the author has selected two perspectives. One is an “outsider” point of view, i.e. focusing on discussion of social and economic aspects of adult education in the contemporary context of knowledge society and learning society, while the other is an “insider” point of view, i.e. an account of the need and motivation of adults to keep learning for the whole of their lives. The question is what it is that gives rise to this need and motivation, by what it is aroused and which areas it concerns. The author also deals with issues in adult education implementation, seeing the path to further development of all of its kinds and forms in the assumptions and principles lifelong learning is based on.

The paper previews individual papers forming the core of the volume of proceedings, dealing with specific areas of adult education such as occupational training, family life education, leisure-time activity training, civic education, pre-senior and senior age education etc.