

Andragogika

- Základní pojmy
- Přehled hlavních směrů
- Organizace vzdělávání dospělých
- Cílové skupiny
- Význam pro profesi
- Praktické příklady



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.





Copyright © Grada Publishing, a.s.

doc. Dr. Milan Beněš

ANDRAGOGIKA

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 3445. publikaci

Odpovědná redaktorka Mgr. Eva Stuchlíková
Sazba a zlom Milan Křupka
Návrh a realizace obálky Antonín Plicka
Počet stran 136
Vydání 1., 2008

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

Recenzovali:

doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.
PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

© Grada Publishing, a.s., 2008

Obrázek na obálce © fotobanka Allphoto.

ISBN 978-80-247-2580-2 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-6851-9 (elektronická verze ve formátu)
© Grada Publishing, a.s. 2011

OBSAH

Úvod	9
1. Andragogické myšlení: vývoj a základní pojmy	11
1.1 Pojem andragogika a jeho možné významy.	11
Příklad – použití pojmu andragogika v USA	12
1.2 Rozvoj myšlení o výchově a vzdělávání.	13
1.3 Základní pedagogické a andragogické pojmy	14
2. Vznik, rozvoj a dnešní stav vzdělávání dospělých	19
2.1 Rozvoj vzdělávání dospělých	19
2.2 Sociální souvislosti moderního vzdělávání	19
2.3 Vzdělávání dospělých jako sociální hnutí	21
2.4 Kompenzační funkce vzdělávání dospělých	21
2.5 Lidová osvěta, vzdělávání dospělých, další vzdělávání	22
2.6 Vznik českého vzdělávání dospělých	24
2.7 Význam šedesátých a sedmdesátých let pro rozvoj vzdělávání dospělých	26
2.8 Současná situace ve vzdělávání dospělých.	27
Příklad – celospolečenské funkce vzdělávání dospělých	30
3. Andragogika jako věda	31
3.1 Důvody rozvoje andragogiky jako samostatné vědní disciplíny.	31
3.2 Charakter andragogické vědy a její specifika	32
3.3 Předmět andragogických teorií a výzkumu.	35
3.4 Andragogika a pedagogika.	37
3.5 Andragogická teorie a andragogická praxe	38
4. Funkce vzdělávání dospělých – makrosociální pohled	41
4.1 Pohled ekonomických věd	46
5. Institucionalizace vzdělávání a učení se dospělých.	49
5.1 Mění se vliv institucí	49
5.2 Instituce v andragogickém myšlení	50
5.3 Společenské uznání sebeřízeného (sebeurčeného) učení	53
1. příklad – uznání neformálně získaných kompetencí.	57
2. příklad – sebeučení vně formálních vzdělávacích organizací v SRN	60
3. příklad – účast na neformálním dalším odborném vzdělávání v SRN	60

6. Organizace vzdělávání dospělých	63
6.1 Problematika výzkumu organizací vzdělávání dospělých.	63
6.2 Hranice tvorby systému vzdělávání dospělých	65
1. příklad – nutnost kooperace ve vzdělávání dospělých	66
2. příklad – certifikace organizací ve vzdělávání dospělých	66
3. příklad – proč jsou v organizacích zaváděna určitá řešení.	67
4. příklad – proč jsou si zaváděná řešení stále podobnější	68
5. příklad – různá řešení obdobných problémů – podnikové univerzity v USA	69
7. Dospělý a vzdělávání dospělých v socializačních teoriích	71
8. Dospělý v andragogice	79
8.1 Motivace k učení.	82
Příklad – proč se dospělý učí.	85
9. Cílové skupiny ve vzdělávání dospělých.	87
1. příklad – kritéria při určování cílových skupin.	88
2. příklad – vzdělávání seniorů	89
10. Profesionalizace andragogické práce	91
10.1 Profesionalizace a zvyšování kvality andragogické práce.	91
10.2 Dosavadní vývoj andragogických povolání	92
10.3 Andragogické kvalifikace a kompetence.	95
1. příklad – možné profesní role andragoga	95
2. příklad – kvalifikace pracovníků ve vzdělávání dospělých v regionu Lucembursko – Lotrinsko – Valonsko – Porýní.	96
10.4 Cesty k andragogickému povolání	96
10.5 Příprava andragoga v jednooborovém studiu na vysoké škole	97
10.6 Obsahové zaměření andragogického studia	98
10.7 Kvalifikace a kompetence v přípravě andragoga v rámci jednooborového studia na vysoké škole	99
10.8 Shrnutí.	101
11. Kurikulum a didaktika ve vzdělávání dospělých.	103
11.1 Obecné úvahy	103
11.2 Kurikulum a obecné cíle vzdělávání dospělých	105
11.3 Tvorba kurikula v andragogických tradicích	107
11.4 Trendy vývoje kurikula.	108
12. Stát a vzdělávání dospělých.	111
12.1 Historický vývoj	111
12.2 Směry intervenční politiky státu	114
Příklad – vzdělávací politika Slovinska.	115
13. Politické a občanské vzdělávání	117

14. Profesní vzdělávání dospělých	119
14.1 Svět práce v pedagogice a andragogice	119
14.2 Význam dalšího odborného vzdělávání.	120
14.3 Přístupnost dalšího vzdělávání.	120
14.4 Specifika vzdělávání určitých skupin.	121
14.5 Trendy dalšího odborného vzdělávání.	123
1. příklad - možný scénář dalšího vývoje profesního vzdělávání	123
2. příklad - diskuze o zajištění kvality a efektivity dalšího vzdělávání.	126
Literatura.	129

ÚVOD

V porovnání se situací před několika lety se dá konstatovat uspokojivý stav zpracování andragogické tematiky v české odborné literatuře. Důvodem je zvýšený zájem vzdělávací politiky, ale i veřejnosti o otázky vzdělávání a učení se dospělých, který se mimo jiné projevuje i v rozšiřování andragogické institucionální základny. Vedle tradičních andragogických center na Karlově univerzitě v Praze a na Palackého univerzitě v Olomouci vznikla soukromá Univerzita Jana Amose Komenského, na které vzdělávání dospělých figuruje jako jeden ze stěžejních oborů. Andragogika se vyučuje i na jiných vysokých školách v ČR, i když ne jako samostatný obor. Otázkami vzdělávání a učení se dospělých se také zabývají i neuniverzitní instituce, např. Národní vzdělávací fond. Nesmíme opomenout ani fakt, že česká a slovenská andragogika ani po zániku Československa nepřestaly komunikovat. Výsledek této spolupráce je pozorovatelný i v publikacích k andragogické problematice.

Počet titulů andragogické literatury nejen narůstá, ale dá se také pozorovat diferenciaci a specializace při volbě témat. Pokryté jsou zájmové, občanské a profesní vzdělávání a didaktika. Různé analytické studie se zabývají problematikou cílových skupin, profesionalizací andragogické práce a andragogickými kompetencemi, vztahem znalostní společnosti, celoživotního učení a vzdělávání dospělých, managementu a marketingu ve vzdělávání, v popředí stojí i vzdělávací politika a důsledky integrace do evropských struktur. Publikovány jsou v rostoucí míře i výsledky výzkumů, např. k účasti na dalším vzdělávání.

Diferenciaci a specializaci andragogického myšlení je přirozená a nutná. Zároveň je ovšem nezbytný celkový pohled na vývoj andragogiky, o což se snaží předložený text. Publikace má čtenáře seznámit s vývojem andragogického myšlení a stavem současné andragogické diskuze. Zaměřuje se na rámcové předpoklady andragogických činností, tedy na jejich historické, kulturní, sociální, politické, organizační a institucionální podmínky. Jedná se o text teoretického charakteru, přímé návody k andragogické praxi nejsou jeho záměrem. Pracovník v oblasti vzdělávání dospělých nebo rozvoje lidských zdrojů potřebuje samozřejmě při svém rozhodování, jak ovlivnit jednání a chování lidí, spíše než teorie metody a znalost toho, co v dané situaci funguje. Ale i praktik integruje do svého jednání elementy vlastních náhledů (praktických teorií), často i teorií vědeckých. Obecné andragogické myšlení na úrovni teorie může pomoci nahlédnout andragogickou realitu v souvislostech a uvědomit si, že v andragogické praxi existují různé alternativy cílů a jednání.

Předmětem této publikace je andragogika v celém svém rozsahu. Některé oblasti andragogiky byly již podrobně zpracované jinými autory, tento text se jimi zabývá jen okrajově. To se týká především zájmového a občanského vzdělávání, kde odkazujeme na práce Kopeckého a Šeráka. Určitým problémem při zpracování textu je nalezení optimálního stupně aktuálnosti. Praxe vzdělávání dospělých se rozvíjí neobyčejně bouřlivě, což platí v současnosti především pro vzdělávací politiku a pro impulzy vycházející z různých sociálních a vzdělávacích programů EU. Zde je nutné sledovat vývoj na základě aktuálních informací jednotlivých institucí. Zdroje uvádíme v příloze soupisu literatury.

1. ANDRAGOGICKÉ MYŠLENÍ: VÝVOJ A ZÁKLADNÍ POJMY

1.1 POJEM ANDRAGOGIKA A JEHO MOŽNÉ VÝZNAMY

Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují rozdílná pojetí andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součástí věd o výchově, vzdělávání a vyučování.

Použití termínu andragogika není prozatím v našem prostředí všeobecně rozšířeno, i když se tato situace výrazně mění. Ani v jiných zemích se pojem andragogika většinou neprosadil, používá se spíše výraz vzdělávání dospělých, další vzdělávání atd. V ČR vedlo po roce 1989 k jeho zavedení hlavně rozhodnutí akreditační komise MŠMT, která potvrzuje systém studijních, doktorandských a habilitačních oborů na vysokých školách. Hlavním úmyslem bylo odlišení od dřívějšího, politicky zdiskreditovaného označení výchova a vzdělávání dospělých. Andragogika je:

- vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých,
- studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.

Samozřejmě existuje i odpovídající oblast společenské činnosti, ve které se realizuje vzdělávání a intencionální (záměrné) učení se dospělých, čili andragogická praxe.

Pojem andragogika je obdobná kreace jako pojem pedagogika, ovšem historicky mladšího původu. Pedagog (*paidagógos*) byl původně, v antickém Řecku, člověk, který doprovázel chlapce do školy (*pais*, genitiv *paidos*, *agein* = vedení chlapců). Nejednalo se tedy o samotného vychovatele nebo učitele, ale sloužícího, většinou otroka. Z tohoto byl později odvozen název pedagogika. Andragogika je obdobně v přesném slova smyslu doprovázení mužů (*anér*, genitiv *andros* = muž, dospělý). Pomineme-li historicky dávno překonané omezení na muže, znamená andragogika doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa.

Pojem andragogika vznikl později než první organizované formy vzdělávání dospělých. Poprvé ho pravděpodobně použil německý vysokoškolský učitel Kapp ve své v r. 1833 publikované knize o výchovných myšlenkách v Platonově filozofickém díle. Kapp se snažil **odlišit**

pedagogiku a vzdělávání dospělých, které má jiné cíle a východiska. Od této doby je často andragogika chápána jako k pedagogice antitetický (protichůdný) model myšlení o výchově a vzdělávání. Toto pojetí andragogiky nacházíme např. v jednu dobu velmi populární koncepci, kterou vyvinul v sedmdesátých letech minulého století v USA M. Knowles. Ve dvacátých letech minulého století označil pojmem andragogika německý sociolog a pracovník Akademie práce, instituce německého dělnického hnutí, Rosenstock-Huessy **adekvátní metody vzdělávání dospělých**. I tento názor nacházíme, opět v USA, dodnes. Specifické formy chápání andragogiky rozvinuli v padesátých letech předešlého století Němec Pöggeler (jako součást pedagogického myšlení), Švýcar Hanselmann a Holanďan Ten Have. Představy posledního z nich ovlivnily např. koncepci olomoucké, částečně i bratislavské katedry andragogiky, které zahrnují pod andragogiku i sociální práci nebo kulturní andragogiku. Pojem andragogika se začal prosazovat i v dalších evropských zemích, obzvláště silně v bývalé Jugoslávii, nikdy ale zcela nenahradil pojem vzdělávání dospělých nebo další vzdělávání a v některých zemích se nepoužívá dodnes.

Pojem andragogika může tedy mít dva významy.

Jednou se jedná o určitou nauku (doktrínu), která se snaží definovat „správný“ přístup k učícímu se dospělému. Většinou jde o vymezení se v opozici k pedagogice a jejím postupům.

Druhá definice vidí andragogiku jako specifickou součást veškerého myšlení o výchově, vzdělávání a učení se. Vědní a studijní obor vzdělávání dospělých/další vzdělávání a andragogika jsou v tomto případě synonyma. To odpovídá i našemu pojetí.

Příklad – použití pojmu andragogika v USA

V USA se používá pojem andragogika v různých významech. Andragogika může znamenat:

- teorii učení se dospělých,
- teorii vzdělávání dospělých,
- teorii (technologicky pojatých) postupů učení se dospělých,
- teorii metod vzdělávání dospělých,
- soubor technik (způsobů, dovedností) vzdělávání dospělých,
- soubor předpokladů (principů) vzdělávání dospělých (dospělý je autonomní osobnost, lektor a účastník jsou partneři, učení se musí vztahovat k životním otázkám atd.),
- soubor předpokladů (principů), ze kterých se odvozují metody výuky (nedirektivní přístupy, řešení problémů, dialog, otevřenost atd.).

1.2 ROZVOJ MYŠLENÍ O VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Po celou dobu lidské existence se člověk musel v důsledku vnějších a vnitřních faktorů učit a reagovat na změny. Pedagogické myšlení v evropských tradicích se ale začalo vyvíjet až v antickém Řecku, a sice jako součást filozofie a politiky (příprava občana). Později bylo i součástí teologie. V této době se začala filozofie rozvíjet jako univerzální myšlení a hledání pravdivého, dobrého a krásného. Zároveň přestaly být věci samozřejmé. Antika si kladla otázku, proč je něco právě tak, zda věci nemohou být jiné a hlavně jestli nelze věci vylepšit. Pedagogické myšlení vzniklo jako reakce na problém, zda je možné zasáhnout do vývoje člověka takovým způsobem, aby se z něho stal člověk hodnotnější a dokonalejší. To platí především pro oblast politiky, tedy pro výchovu občana.

V této době vznikají **dva modely pedagogické práce**, které v různých modifikacích nalézáme v pedagogickém a andragogickém myšlení dodnes. **První** přístup vychází z toho, že člověk může dosáhnout určité dokonalosti (dnes identity, osobnostní autonomie atd.) jen ve výsledku vlastní námahy (myšlenka paideia, Sokrates, Platon, renesance, humanismus, klasická německá pedagogika, dnes různé alternativní, dialogické či komunikativní pedagogiky). To neznámá nutnou absenci pedagoga. Něco může být přebráno, zprostředkováno a vyučováno. Osobnost ale vytváří, formuje sebe samu.

Druhý přístup je pragmatičtější a aktivnější. Zde nejde o dokonalost, ale o schopnost obstat ve společnosti (sofisté, francouzská a anglická pedagogika).

V prvním případě jde o to podporovat a doprovázet člověka při jeho cestě za dokonalostí (pedagog jako zahradník, který opečovává rostliny). Druhý přístup je aktivní, člověk má být vytvářen (pedagog jako řemeslník nebo technik, který něco zhotovuje; tyto názory podporovala později věda, např. psychologický behaviorismus).

V době renesance a humanismu (13.–16. století) se začíná prosazovat aktivní, výchovný přístup. Důvodem je:

- vidění člověka a jeho světa jako produktu vlastní činnosti, což je předpokladem výchovy,
- počínající diferenciací mezi duchovními a učenými znalostmi, tedy mezi vírou a vědou, nejde již jen o zprostředkování světového názoru, ale i fundovaných znalostí (kvalifikací, kompetencí),
- chápání výchovy jako samostatné cesty předávání kultury; výchova se osamostatňuje a působí v oblasti, kde dříve dominovaly náboženství, tradice a zvyky.

Zásadní obohacení pedagogického myšlení přichází s Komenským (1592–1670; ve školství se jeho myšlenky prosazují až později). V této souvislosti nejde ani tak o jeho názory na demokratizaci vzdělávání nebo vyzdvihnutí nerepresivní výchovy. Zásadní je první systematický pokus o efektivitu vyučování, zprostředkování vědění. Komenský je tedy zakladatelem moderního didaktického myšlení. Pedagogické působení zároveň slouží nápravě a záchraně nemocného světa, pedagogika tedy vede ke zlepšení života (nutno dodat, že Komenský neměl na mysli ekonomickou prosperitu).

Ekonomický rozměr pedagogiky přichází ke slovu až v době osvícenství. Osvícenství věřilo v rozum, poznání, vědění a vědu. Naučit se využívat vlastní rozum, nepodléhat autoritám a tradicím je cestou k řešení lidských problémů, zaručuje pokrok, i hospodářský, a morální. Výchova se začala považovat za účinný nástroj pro rozvoj a emancipaci jednotlivce i společnosti. Osvícenství vycházelo z toho, že:

- člověk je vychovatelný jiným člověkem, výchova je tedy odkázána na vychovatele,
- dítě je nejenom vychovatelné, ale na výchovu odkázané, tudíž jsou výchovné instituce nutné,
- existují správné metody výchovy,
- výchova připravuje na život v celé jeho šíři, nejde jen o zprostředkování znalostí a dovedností, ale o formování celé osobnosti,
- výchova v institucích připravuje na život, zároveň ale chrání dítě před neúměrnými nároky, např. před zneužíváním jako pracovní síly,
- škola se musí osvobodit od poručnictví církve, musí být pedagogickou institucí.

Ve stejné době vznikající povinné státní školství sledovalo poněkud jiné cíle než realizaci myšlenek osvícenství (srovnej kapitolu 4 o společenské funkci vzdělávání).

Představy osvícenství sugerují určitou **omnipotenci (všemocnost) výchovy**, přinejmenším výchovu značně přeceňují. Výstižně toto myšlení vyjádřil Kant (s. 11):

„...za edukací vězí velké tajemství zdokonalení lidské přirozenosti. Od nynějška je to možné. Neboť od nynějška začínáme teprve správně posuzovat a jasně poznávat, co vlastně k dobré výchově patří. Je uchvacující si představit, že lidská přirozenost se bude skrze výchovu stále lépe vyvíjet a že ji můžeme převést do formy, která je lidstvu přiměřená. To nám otevírá výhled k budoucímu šťastnějšímu lidskému rodu.“

Výchova je přípravou na život emancipovaného a rozumného jedince. To předpokládá konečnost výchovy. Emancipovanou a rozumnou osobnost nemůže samozřejmě nikdo řídit a usměrňovat, tedy ani vychovávat. To vysvětluje, proč musí mít andragogika, která pracuje s dospělými, s pojmem výchova problémy.

1.3 ZÁKLADNÍ PEDAGOGICKÉ A ANDRAGOGICKÉ POJMY

Andragogické pojmy mají různý původ a kontext použití. V rámci andragogické vědy, pedagogiky nebo příbuzných věd, především psychologie a sociologie, vznikly pojmy jako např. výchova, vzdělávání, edukace, učení, intencionální a incidentní učení, kvalifikace nebo kompetence. Pojmy osvěta, lidové vzdělávání a lidovýchova (kapitola 2) slouží dnes k určení etap rozvoje vzdělávání dospělých. Spíše z dokumentů mezinárodních organizací a ze vzdělávací politiky byly převzaty např. pojmy formální, neformální a informální vzdělávání, permanentní vzdělávání, všeživotní učení.

Při znázornění vývoje pedagogického myšlení jsme používali převážně pojem výchova. Tento pojem není ale jediným andragogickým pojmem, pro většinu andragogických koncepcí není ani pojmem základním. Základní pedagogické a andragogické pojmy jsou předmětem mnoha diskuzí. Právě v českém prostředí existuje určitá nejednoznačnost (Průcha, 2000; 2002), která má jazykové (ne ve všech jazycích se např. rozlišuje výchova a vzdělávání, což vyžaduje definovat jejich vztah), ale i jiné důvody. K nim patří zejména:

- Pedagogika a andragogika používají pojmy, které původně vznikly v rámci každodenního jazyka a zůstaly jeho součástí (např. výchova). To přispívá k jejich difuzi. Věda naopak si své pojmy většinou vytváří a tím je i jednoznačně definuje.
- Pedagogika a andragogika převzaly mnoho pojmů z jiných věd (např. socializace), používají je ale specificky. Ani to jim na konturách nepřidá.
- Společně s jinými sociálními a humanitními vědami stojí před problémem, že se zabývají věcmi, které nejsou neměnné a které podléhají společenským zájmům, názorům, hodnotám a historické revizi (např. co je správná výchova hodnotného občana).

Výchova je definována jako intencionální (záměrné, cílevědomé a plánovité) ovlivňování vychovávaného. Jejím účelem je změna dispozic k jednání a chování v souladu s nějakým cílem (hodnotami, normami). Výchova:

- sleduje nějaké cíle,
- je odkázána na vychovatele, v pedagogických organizacích na profesionála,
- je interakcí pedagoga a vychovávaného; v pedagogických organizacích jde většinou o interakci vícestrannou, pedagog se obrací na jedince a zároveň na kolektiv,
- má nějaké obsahy a předměty,
- je metodické a plánovité jednání pedagoga.

Pedagog a vychovávaný mají různé zkušenosti, potřeby, zájmy, záměry a hodnoty. Výchova je vždy činností s nejistým výsledkem. Pedagogika má sice mnohé osvědčené metody a přístupy, které s určitou pravděpodobností zaručují úspěch pedagogického jednání. Pedagogický (a andragogický) proces ale není čistě technologickým procesem: **to, co se účastník naučí, není nikdy zcela totožné s pedagogickými a andragogickými záměry.**

V české pedagogice je vedle výchovy nejvíce frekventovaný **pojem vzdělání a vzdělávání**. Pod vzděláváním se rozumí převážně proces zprostředkování znalostí, dovedností a rozvoj schopností. Vzdělávání je tak převážně didaktickou záležitostí, otázkou správné výuky. Vzdělávání je:

- cílevědomý proces realizace nějakých pedagogických cílů a ideálů,
- plánovaný proces, zprostředkování je systematické a obsahově, věcně a časově strukturované,
- institucionalizovaný proces vedený většinou profesionály.

V českém prostředí není **vztah výchovy a vzdělávání** definován jednotně, což působí určité problémy. Tuto situaci se snaží řešit Průcha (2000, 2002), který zavádí pojmy:

- **edukační realita** jakožto úsek objektivní reality, v němž probíhají edukační procesy,
- **edukační procesy (edukace)** jsou jakoukoliv činností lidí, při níž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tedy vyučuje,
- edukační procesy probíhají ve vnějším a vnitřním **edukačním prostředí**.

Ani Průcha ale nevidí možnost obejít se bez pojmu vzdělávání. Tím označuje takový typ edukace, která je záměrnou a řízenou činností. Tím se liší od edukace, která může být i nezáměrnou, např. osvojování si mateřského jazyka od rodičů.

Andragogika má s pojmem výchova problémy. Výchova se po dosažení svého cíle, totiž autonomní osobnosti, stává přebytečnou. Ovšem socializace a učení se dospělého jsou celoživotními procesy. Zároveň výchova implikuje vztah podřízenosti, někdo zralejší má nárok někoho nedokonalého vychovávat. Ani to se pro andragogiku nehodí. **Andragogika preferovala vždy pojem vzdělávání. V posledních letech se stává hlavním andragogickým pojmem učení se dospělých.**

Současná preference pojmu učení v andragogice má jasné sociální, kulturní, ekonomické a politické pozadí. V dnešní době se vychází z toho, že člověk nese za své kvalifikace a kompetence zodpovědnost sám. Nezdopovídá za něj nějaká vzdělávací či jiná organizace. Jednotlivci si musí své učení zajišťovat ve vlastní zodpovědnosti, vzdělávání mu přitom podá pomocnou ruku (srovnej kapitola 5, Institucionalizace).

Otázky učení jsou doménou psychologie. Pravděpodobně nejběžnější a nejrozšířenější psychologická definice určuje učení jako relativně trvalou změnu chování, která vznikla na základě interakce s okolím nebo v reakci na nějakou situaci. Tato změna nesmí být vyvolána vrozenými druhy reakce (cuknutí při detonaci; mrkání při oslnění), zráním organismu (např. staří lidé se pohybují pomaleji) nebo stavy organismu (únava, drogy).

Tato definice má z pohledu pedagogiky a andragogiky mnohé nevýhody:

- Výsledky učení v organizacích nejsou vždy okamžitě pozorovatelné, někdy se naučené nemusí projevit vůbec. Ihned zjistit se např. dá, nakolik se někdo naučil plavat nebo pracovat na počítači. Příprava na rodičovskou roli nebo aktivní zvládnání protipožárních předpisů se projeví až později nebo nikdy.
- Situace učení se ve vzdělávacích organizacích se nekryje se situací kontroly výsledků učení a často je také jiná než reálná situace použití naučeného. Každý asi zažil zkoušku, kdy v podstatě vše věděl a uměl, a přesto z různých důvodů neobstál. Něco umět, a umět to v situaci kontroly uplatnit, není jedno a to samé. Kromě toho je mnoho vzdělávacích organizací zaměřeno spíše na výkon než na učení. Organizace se zaměřují na zprostředkování věcí, které jsou následovně předmětem zkoušek, testů apod., nejsou tedy místem učení v celém jeho rozsahu. Situace učení a kontroly výkonu se také většinou liší od situace použití naučeného v reálném kontextu. Použití naučeného v praxi znamená vlastně další proces učení, který se pedagogicky podporuje velmi těžko.

- Uvedená definice se hodí pro učení se jednoznačných věcí. V pedagogice a andragogice nacházíme ale i interpretovatelné věci (hodnoty, interpretace uměleckého díla atd.), čili různé druhy akceptovatelného chování.
- Tato definice se zaměřuje jen na dílčí projevy osobnosti, ne na osobnost jako celek, a na komplexní formy chování, při kterých dochází ke konfliktům v rozhodovacím procesu a k situativnímu, ne jednoznačně vysvětlitelnému rozhodování.

V pedagogice a andragogice se učení chápe jako schopnost člověka produktivně vytvářet nebo měnit představy, zvyky, chování, schopnosti a dovednosti. V pedagogice se jedná o učení odkázané na pomoc druhých. V andragogice se vychází z toho, že dospělý by, alespoň zpravidla, měl mít možnost tuto pomoc vyžádat nebo odmítnout.

Dalšími důležitými a často používanými pojmy jsou **kvalifikace** a **kompetence**. Tyto pojmy nejsou v odborné literatuře a v různých vědních oborech jednotně definovány. Jeden směr vidí kvalifikaci jako souhrn kompetencí, druhý směr definuje kompetence jako pojem širšího rozsahu než kvalifikace. V tomto příspěvku chápeme **kvalifikace** jako pojem vyjadřující **vztah člověka a práce, tedy vztah mezi individuálními předpoklady pracovní síly a technicko-organizačními pracovními podmínkami**. Kvalifikace pak odpovídá nebo neodpovídá kvalifikačním nárokům konkrétního pracovního místa.

V pedagogice a andragogice se vždy diskutovala otázka, zda existují předměty a obsahy, které jsou přenosné na různé problémy a použitelné v různých situacích, které mají zásadní význam pro všechny lidi a které mají nadčasovou platnost. Tento problém se vyostřil v důsledku rychlých technologických, společenských a organizačních změn. Začaly se hledat kvalifikace, které nemají přímý vztah ke konkrétnímu pracovnímu místu a pro které se vžilo označení **klíčové kvalifikace**. V dnešní době se používá především pojem kompetence, který je chápán jako **širší, extrafunkcionální, od nároků konkrétního pracovního místa odpoutané pojetí problému kvalifikací**.

V pojetí kompetencí se překrývají dva požadavky na jejich nositele:

- Kompetence mají zaručit jednání v reálných situacích, jejich získání vyžaduje tedy značný podíl výcviku, opakování, použití v různorodých reálných situacích.
- Zároveň se ale zprostředkování kompetencí neomezuje jen na znalosti, schopnosti pochození a dovednosti, ale i na vnitřní připravenost a ochotu naučené použít. Kompetence tedy zahrnují i motivační stránku osobnosti, vztah k práci a ke kolektivům, sebedůvěru atd., tedy vlastnosti, které se týkají samotného jádra osobnosti. Z hlediska psychologie se vztahují kompetence jak na senzomotorickou, tak i na kognitivní a emotivní/afektivní stránku osobnosti.

Klasifikace kompetencí není zcela sjednocena, poměrná shoda panuje ale v dělení na **kompetence**:

- odborné,
- metodické,
- sociální.

Tyto tři druhy kompetencí se nějakým způsobem seskupují kolem určitých **osobnostních kvalit/kompetencí**, přičemž zde kladou různí autoři rozdílné akcenty a používají pro tyto kompetence různá označení. V podstatě jde ale o kompetence vůči sobě samému, čili sebereflexivní kompetence.

K **odborným kompetencím**, které se vztahují na obsahy, předměty a prostředky práce, se přiřazují:

- všeobecné, odborné a další odborné vzdělání,
- při výkonu pracovní činnosti získané kompetence,
- obecné odborné kompetence – jazykové znalosti, práce na PC, pracovní právo atd.,
- specifické znalosti a pracovní techniky.

Sociální (týmové) kompetence mají zaručit zvládnutí:

- sociálních interakcí,
- komunikačních strategií,
- konfliktů,
- kooperace,
- moderace,
- atd., dnes např. interkulturního prostředí ve firmě.

Pod **metodickými kompetencemi** se rozumí např.:

- schopnost vyhledávat a zpracovat informace,
- úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení,
- určitá soudnost a schopnost úsudku,
- řešení problémů,
- vedení projektů,
- obecné pracovní techniky jako management času.

Sebekompetence (reflexivní kompetence, meta-kompetence) vyjadřují obecně vzato schopnost reflektovat vlastní jednání, učit se, rozvíjet se ve vlastní režii. Patří k nim ale i životní energie, aspirace, náročnost vůči sobě, stupeň dominance, sebevědomí atd. Jde samozřejmě i o určitou profesní etiku a hodnotové orientace.

V zásadě lze říci, že koncepcí kompetencí je klasifikuje jako teorie praktiků (*know how*), čili jako vědění praktiků. Tím se vymykají možnostem zprostředkování jen v rámci vzdělávacích programů (podrobně k problematice kompetencí Veteška-Tureckiová). Pojem kompetence se používá nejen v analytickém, vysvětlení andragogických jevů sloužícím pojetí, ale často i jako pojem normativní, určující žádoucí kompetence jednotlivců, tedy cílovou rovinu jejich rozvoje.

2. VZNIK, ROZVOJ A DNEŠNÍ STAV VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vznik vzdělávání dospělých je reakcí na historické a společenské změny moderních společností. V různých epochách a společenských podmínkách se názory na význam a úlohu vzdělávání dospělých mění. Specifický je i vývoj českého vzdělávání dospělých.

2.1 ROZVOJ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Člověk, i dospělý, se vždy učil, protože musel reagovat jak na své vlastní biografické a vývojové změny, tak i na měnící se společenské situace. Největší nutnost učení vzniká vždy v období společenských změn a krizí. Institucionální podpora tohoto učení byla dříve jenom výjimkou. Dnešní systémy vzdělávání dospělých mají svůj počátek v přechodu od feudálních k liberálně konstituovaným společnostem. Emancipace buržoazie a později i ostatních společenských tříd neproběhla ve všech zemích podle stejného vzorce a časově synchronně. Proto mají dnešní systémy vzdělávání dospělých různou historicky danou podobu. Existují země se silnými andragogickými tradicemi, především v západní, severní a částečně střední Evropě, a země s tradičně méně rozvinutými systémy. Vedle zemí s nepřerušovanými tradicemi (Velká Británie, Švédsko) stojí systémy, jejichž vývoj byl vystaven často velmi násilným zvrátům (ČR, Německo). Přesto analýza historických a sociálních souvislostí vzniku a rozvoje andragogiky jako specifické součásti celospolečenské praxe moderní epochy umožňuje nalézt určité společné znaky.

2.2 SOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI MODERNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Předmoderní doba se vyznačovala v Evropě univerzální ideologií, která se zakládala na jednotnosti učení církve. Zároveň byly životní způsoby obyvatelstva regionálně a sociálně velmi různorodé a zakotvené v relativní autonomii měst, univerzit, stavů, cechů, klášterů, šlechty atd. Když se po francouzské revoluci prosadila myšlenka autonomie subjektu, vznikla potřeba vytvořit jednotné životní podmínky, což vedlo ke vzniku různých institucí jako právních a správních systémů a v neposlední řadě i školství.

Pedagogické implikace tohoto vývoje se v komprimované formě dají vyjádřit takto:

- **Normy a hodnoty** se stávají plurální a mnohoznačné. Člověk již nežije naivně v určitém jakoby od boha či přírody daném okolí s relativně uzavřeným a stálým systémem norem