

SLEZSKÁ UNIVERZITA V OPAVĚ
FAKULTA VEŘEJNÝCH POLITIK
ÚSTAV PEDAGOGICKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH VĚD

Základy pedagogiky a edukace
speciální studijní text **pro ošetřovatelství***

Juraj Kalnický

Opava 2016

* autorský výběr z 5 vlastních studijních opor věnovaných pedagogice, obecné andragogice, profesní andragogice, řízení lidských zdrojů a gerontagogice;

Recenzenti: Doc. PhDr. PaedDr. Kamil Janiš, CSc.,
Doc. PhDr. Josef Mrhač, CSc.,

OBSAH

1. Klíčové edukační kategorie a pojmy
2. Předmět pedagogiky a paradigma
3. Soustava pedagogických věd, charakteristika základních pedagogických disciplín
4. Pomocné a hraniční vědy pedagogiky
5. Učení se dospělých a CŽU
6. Předmět cíl, funkce, význam a úkoly andragogiky
7. Nadnárodní instituce podporující edukaci dospělých
8. Edukace seniorů, gerontagogika a příprava na stáří
9. Andro-didaktika, kompetence účastníka a lektora

Literatura

1. Klíčové edukační kategorie a pojmy

Ve vztahu k předmětu vymezujeme několik klíčových kategorií a pojmů:¹

Učení – nejširší kategorie, jejíž synonymem je edukace² (z anglického education), vyjadřující převážně záměrné získávání, interiorizaci a předávání informací, dovedností, znalostí, zkušeností, návyků, hodnot a pod., a formování vlastností v průběhu fylogeneze a ontogeneze, tedy adaptačního přizpůsobování se organizmu podmínkám prostředí. Jde tedy o aktivní rozvoj dvou základních procesuálních složek kultivace osobnosti jedince: výchovný (formativní) i vzdělávací (informativní), včetně sebe-, auto-, či samo- působení, čímž se u jedinců rozvíjejí a mění vrozené schopnosti a vzorce chování. Na jedné straně je součástí individuálního vývoje, výchovy a vzdělávání, na druhé straně reprodukce kultury.

Učení se traduje jako převážně psychologická kategorie (výchova jako kategorie pedagogická). Soudobá psychologie chápe učení jako subhumánní proces, což znamená, že jej neomezuje jenom na člověka, ale i na ostatní živé bytosti a obecně vymezuje pět konceptů učení.³ Analýzy učení využívají tak pedagogika, jakož i andragogika a gerontagogika, hledající zejména podíl cílevědomé aktivity jedince na relativně finálním stupni jeho rozvoje (kvalita, kvantita nabytých vědomostí, dovedností, jakož i souvislosti mezi učením a formováním jednotlivých črt a vlastností osobnosti).

Celoživotní učení (CŽU) je chápáno jako státní, či regionální (ale i nadnárodní) strategický koncept procesu učení se po celý život, v sociálních a ekonomických souvislostech. Není tedy omezeno jen na dobu dětství a adolescence, ale provází všechny věkové stupně od dětství a adolescenci přes dospělých, až po nejvyšší stupeň senia – kmetství, přičemž není jednorázovou záležitostí, ale fenoménem časově neomezeným.

Samotnou ideu CŽU lze vystopovat už v prvních starověkých „úlomkovitých“ zmínkách o edukaci; v novověku nejvýrazněji u J. A. Komenského. Zpočátku se mluvilo o CŽV – celoživotním vzdělávání, od r. 1996 je místo pojmu „vzdělávání“ (složka informativní) užíván pojem „učení“ – rozšířen i o složku výchovný (formativní) a navíc zdůrazňující i nutnosti aktivního přístupu jedince. CŽU představuje zásadní změnu pojetí celé edukace, kdy všechny možnosti učení jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi učením se a zaměstnáním, a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a

¹ Zájemce o širší záběr ve vymezení klíčových pojmů z předmětné oblasti zkoumání odkazujeme na *Andragogický slovník* (c. d. Průcha -Veteška, 2012), nebo *Andragogiku* (c. d. Beneš, 2008);

² někdy žel nesprávně definována jako výchova, ale i CŽU (viz např. pojem výchova ve Wikipedii);

³ Učení podmiňováním, senzomotorické, verbální, řešením problémů a učení sociální;

kompetence různými cestami a kdykoli během života. Kdybychom měli uvést stručnou charakteristiku CŽU, použili bychom definici OECD - po UNESCO druhé nejvýznamnější nadnárodní organizaci, která se od 20tých let 20. stol. kromě jiného intenzívně stará i o jeho konceptuální pojetí: „Celoživotní učení je kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života, a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředích.“ (Řím, 1994) Novější pojetí Evropského parlamentu z r. 2000 hovoří: „CŽU je státní, či nadnárodní koncept, neboli strategie učení se lidí v celé délce života (*lifelong*) a v celé šíři života (*lifewide*)“.⁴

CŽU jako soubor záměrně a systematicky uplatňovaných organizačních, řídicích, didaktických a finančních procedur pro podporu učení se v průběhu celého života člověka, včetně formy řízeného samostudia i jako hlavní princip rozvoje vzdělávacích systémů s posláním „naučit lidi učit se“ uznaly i světové konference ke vzdělávání dospělých (1949 Elsinor, 1960 Montreal, 1972 Tokio, 1985 Paříž, 1997 Hamburg, 2009 Belem), jakož i Evropská komise, která v roce 2000 schválila Memorandum o celoživotním učení s tím, že vzdělávání je klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy.

Společenská potřeba CŽU ve světě vzniká *de facto* až po 2. světové válce, protože až tehdy:

se dosahuje relativní blahobyti s dostatkem financí na sociální programy;

dochází k demokratizaci společnosti, nesoucí v sobě kromě jiných i princip rovnosti, včetně edukačních šancí;

hospodářský růst zemí je úzce spjat s vědecko-technickým rozvojem (VTR), který vytváří nové kvalifikace;

konkurenční boj mocností jako USA, SSSR, Japonsko, SRN, UK, FR, Čína, vyžaduje nové neválečně-konfrontační a invenčně-sofistikované formy, metody a prostředky; např. koncem 50. let zažívají v USA tzv. sputnikový šok (SSSR vypustili jako první vesmírnou loď), což vyvolalo v USA okamžitou reformu školství, systémů edukace dospělých, vědy a výzkumu, včetně navýšených investic do těchto oblastí;

edukace, vzdělávání, učení se člověka probíhá po celý život; koncepty se objevují nejdříve pod zkratkou CŽV – celoživotní vzdělávání, tedy orientace jen na *hard skills*, až později se rozšiřuje diapazon záběru i o měkké dovednosti, schopnosti a způsobilosti – *soft skills* (v

⁴ žel, ještě i dnes se můžeme setkat s nesprávným pojetím nebo interpretací CŽU, které je stotožňováno s edukací dospělých, či andragogikou;

souvislosti s tímto rozšířením se začíná mluvit o kompetencích) a přijímá se nová kategorie celoživotní učení, tedy CŽU; v angličtině jsou k dispozici také mnohé variantní ekvivalenty: *lifelong learning/education, long-term learning/education, continuing education, recurrent education, further education, life-wide learning*, atd.

CŽU se stává předmětem intenzivního zájmu mezinárodních institucí (UNESCO, OECD, RE, EU a dal.), ale rovněž i různých politických stran, seskupení a hnutí, a v 21. století už fakticky jde o součást životního stylu, který je závislý na akutních společenských a individuálních sociálně-ekonomických cílech a potřebách filozofické, politické a edukační zralosti, odpovědnosti a ambicích. (Titmus, 1989 & Kalnický, 2008)

Výchova je převážně cílevědomá a plánovitá, procesuálně-formativní činnost směřující k socializaci - všestranné (tělesné i intelektuální) kultivaci jedince realizující se v intencích konkrétních společenských podmínek pro jeho společenské úkoly a osobní život. V širším pojetí se dotýká mnohostranných podmiňujících vztahů determinujících složek vývoje osobnosti jako autonomní bytosti. V širším pojetí jde o výchovu všech stránek osobnosti (rozumové, etické, tělesné, estetické, pracovní aj.), v užším jde o označení vývoje a formování mravních, povahových a charakterových črt.

Běžně se o vychovaném člověku mluví tehdy, když uznává a dodržuje základní principy a normy morálky, o vzdělaném tehdy, když je erudovaný v kognitivní oblasti.

Vzdělávání chápeme jako převážně systémovou a záměrnou procesuálně-informativní činnost směřující k rozvoji kognitivní stránky osobnosti jedince, tedy jeho paměti, rozumových operací a myšlení, a o nabývání nových vědomostí.

Sebevzdělávání je jedním ze způsobů vzdělávání, ve kterém subjekt sám na základě přiměřené motivace a zvoleného systému vyvíjí aktivitu ve smyslu sebezdokonalování v intelektové oblasti.

Z hlediska **obsahu vzdělávání** rozeznáváme vzdělávání *obecné a speciální - odborné*. Předmětem obecného vzdělávání je jistý okruh základních poznatků z klíčových oblastí vědních disciplin a společenské praxe. Speciální, odborné vzdělávání se týká prohloubení informací v jednotlivých oblastech věd, nebo jistých praktických, či profesních oborech. Mezi oběma základními druhy vzdělávání existuje bezprostřední vztah. Speciální - odborné vzdělávání by mělo navazovat na přiměřené všeobecné vzdělání.

Vzdělání je výsledkem všech procesů a činností zaměřených na utváření a kultivaci jedince a předmětně představuje osvojení soustavy jistých vědomostí, dovedností a zručností, včetně k tomu náležitých způsobů chování. Je jednou ze dvou základních složek **kvalifikace** (druhou

je praxe).

Kompetence jsou souhrnem vědomostí, schopností a způsobilostí (a na jejich základě i předpokladů) k efektivnímu uplatňování nabyté kvalifikace, nebo jen jisté znalosti a dovednosti pro určenou oblast teorie či praxe (nebo souhrn svěřených pravomocí a povinností).

Klíčové kompetence představují souhrn vybraných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Snahy specifikovat výchovu a vzdělávání sahají do antiky. Zatímco výchova v užším smyslu (*educatio*) znamenala spíše mravnost, disciplinovanost a civilizovanost, vzdělání (*eruditio*), jako výsledek vzdělávání představovalo zejména intelektuální kulturu vnitra jedince.

Principy (zásady) výchovy a vzdělávání – chápeme jako zobecněné normativní požadavky pro zajištění co nejvyšší efektivity výchovného a vzdělávacího působení.

Pedagogika se obecně definuje jako *věda o výchově a vzdělávání dětí a adolescentů*, předmětem které je i optimalizace procesu kultivace (*formativní* charakter) a procesu učení a vyučování (*informativní* charakter vědní disciplíny) jedince v jednotlivých etapách vývoje, ale i výzkum edukační skutečnosti – reality – převážně výchovně-vzdělávacího procesu. Objevuje, zkoumá a vysvětluje obecně platné zákonitosti, které odrážejí souvislosti a vztahy výchovně-vzdělávacích aspektů a činitelů v praxi - proto se mluví o pedagogice jako o *explorativní* a *explanační* disciplíně (Průcha 1997). Vytváří i jisté ideály, preskripce, vzory, normy a doporučení - proto se pedagogice připisuje i *normativní* charakter vědní disciplíny.

Takže pod kategorií **pedagogika** se běžně označuje i teorie i praxe výchovy, výuky, vzdělávání, edukace, formování, kreování či vyučování.

Z etymologického hlediska je kategorie pedagogika řeckého původu (*pais* = dítě, *agó* = vésti) a pedagogové ve starém Řecku byli otroci, kteří doprovázeli děti svobodných občanů do výuky. Samotný pojem pedagogika se objevuje zásluhou F. Herbarta a G. A. Lindnera ve druhé polovině 19. století. Například J. A. Komenský (17. st.) používal pro označení veškeré výchovy a vzdělávání pojmu „**didaktika**“, kterým se v současnosti označuje teorie výuky - teorie vyučování a vzdělávání.

Andragogika je teoretický systém učení se dospělých (v produktivním období); jde i o samostatnou vědní ale i aplikační disciplínu (zrodilší se z lůna pedagogiky a navazující na

její systém), zabývající se výchovou⁵ a vzděláváním dospělých a péčí⁶ o dospělé (pedagogika se zabývá učením dětí a adolescentů⁷), respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. Dosud se vygenerovalo několik specializací - subsystémů; jde taktéž i o univerzitní studijní obor. (Titmus, 1989 & Beneš, 2008 & Kalnický, 2013)

Gerontagogika (geragogika; z lat. *geront* - starý) jako kategorie vyjadřující teoretický systém učení se seniorů⁸ (zrodilší se z lůna andragogiky a navazující na její systém) se často zaměřuje s gerontologií a geriatrií; gerontologie je obecnou vědní disciplínou zabývající se v celé šíři jedincem v seniu, tedy otázkami stárnutí organismů; geriatrie se zabývá zdravotním a funkčním stavem člověka ve stáří, zdravím podmíněnou kvalitou života starých lidí, zvláštnostmi chorob, jejich diagnostikováním a léčením ve stáří. (Titmus, 1989 & Beneš, 2008 & Kalnický, 2013 + 2014)

Paradigma - (z řeč. - příklad) - komplex ideí, 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 instrumentace.

Schopnosti - jsou črty osobnosti, které obsahují soubor takových dílčích předpokladů, které jsou základem úspěšné realizace dané činnosti. Jde zejména o rychlost osvojení poznatků anebo vykonávání činnosti, o produktivitu, přesnost a samostatnost řešit dané úlohy. Patří mezi základní předpoklady formování takových duševních kvalit, které umožňují vykonávání náročnější činnosti. Schopnosti je třeba odlišit od

⁵ Některé dřívější andragogické koncepty popírali výchovný rozměr edukace dospělých a zvýrazňovali jenom vzdělávání, poukazujíc na to, že dospělý jedinec je již vychován; dneska ale existuje množství formativních (výchovných) akcí a metod, které se aplikují v praxi, kde se dospělí trénují v odučování, utlmování špatných modelů chování, jednání a vystupování a osvojování si nových žádaných, výhodnějších, či efektivnějších a progresivnějších; jde tedy jednoznačně o výchovu; i když převážně o její součást: převýchovu (včetně např. i penitenciární a post-penitenciární péče a sebevýchovy, či převýchovy, apod.) ;

⁶ O tento rozměr obohatilo soudobou definici andragogiky tzv. integrální pojetí, kde její součástí je rozvoj lidských zdrojů (RLZ, nebo z EN - HRM – Human Resource Management) – blíže kap. č. 4;

⁷ Dosud ještě žel přežívá i starší pojetí předmětu pedagogiky jako vědní disciplíny, které považuje pedagogiku za vědu o permanentní výchově, o celoživotní výchově dětí, mládeže i dospělých (Jůva-Jůva, 2003). V rámci něj jsou obsaženy i ostatní vědy o výchově a vzdělávání jedinců v jednotlivých věkových obdobích, jako je např. pedagogika předškolního věku, vysokoškolská pedagogika, nebo pedagogika dospělých. Takovéto pojetí je ale dle nás v současnosti již neudržitelné. Především vzhledem k tomu, že výchova a vzdělávání dospělých se již etablovala ve všech aspektech jako samostatná vědní disciplína – andragogika (řecky *andro* = muž) a i metodologické myšlení vědců, pedagogů i praktiků zabývajících se otázkami edukace se posouvá ke stále větší metodologické čistotě, je na místě jako kategorii zastřešující veškerou permanentní výchovu a vzdělávání jedince i jako interdisciplinární a integrovanou vědu o edukaci vůbec, akceptovat spíše „antropogogiku“ E.N. Medynského (z r. 1920), nebo „edukologii“ J. Průchy (z r. 1997).

⁸ Zde jde u jedinců kromě vzdělávání, sebevýchovy, či převýchovy i o „znovu-učení“ znovuzískání již dříve nabytých schopností, způsobilostí a často i základních návyků (časem zapomenutých, i v souvislosti se zdravotními potížemi jako např. stavy po mozkové příhodě a pod.);

vloh - které představují vrozené předpoklady k rozvíjení jednotlivých činností. Je třeba je ale odlišit od vědomostí či zručností, jejichž úroveň může být determinovaná větší pílí žáka. Proto za schopného se nepovažuje ten, kdo nabyl požadované poznatky, ale ten, kdo má předpoklady rychle a přesně si je osvojit a adekvátně využít k dalšímu růstu anebo tvořivě uplatnit v praktické činnosti.

Jestliže se schopnosti v jistém směru souvisle rozvíjejí a umožňují dosahovat neobvyklých výkonů žáka, hovoříme o **nadání**. Mimořádně vysoký stupeň nadání nazýváme **talentem**, který žákům umožňuje dosahovat v jistém oboru nadprůměrných, vynikajících výsledků.

Schopnosti, které jsou základem talentu a nadání, mohou být **speciální** (jen v jistých odvětvích – např. intelektuální, umělecké, tělesné a pod.), nebo **obecné**, které může žák uplatnit v mnohých činnostech.

Intelligence - soustava rozumových vlastností osobnosti, které zajišťují poměrnou lehkost a produktivnost při osvojování výsledků lidské aktivity (např. schopnost řešit konkrétní anebo abstraktní problémy); její přirozenou součástí je *tvůrčivost* (kreativita), která je nejen jedním z cílů výchovy žáků, ale i důležitým prostředkem rozvoje osobnosti. Pojí se s divergentním myšlením, které se na rozdíl od konvergentního myšlení projevuje v samostatném, originálním řešení těžší úlohy.

Z hlediska pedagogické teorie je zajímavé zjištění o vztahu mezi všeobecnými rozumovými schopnostmi a školním výkonem žáků. Existuje tady pozitivní vztah, přičemž závislost výkonu na obecných rozumových schopnostech postupně klesá od základní školy přes střední školu až k vysoké škole, ale působení ostatních faktorů osobnosti, zejména motivace vzrůstá.

Zájem je možno charakterizovat jako črtu (vlastnost) osobnosti, která představuje trvalejší vztah jedince k jistým objektům činnosti. Jejím základem jsou **potřeby**, jejichž existence závisí na uvědomění si vlastního nedostatku v jisté oblasti. Zájmy jako jedny z výrazných motivačních činitelů bezprostředně ovlivňují výsledky vzdělávání a výchovy, a to směrem k aktivizaci subjektu.

Zálibou - nazýváme vyhraněný a trvalý zájem. Její realizaci provází výrazné emocionální prožívání. Zájmy úzce souvisejí se

Sklony – črty osobnosti, vztahující se převážně k výkonu praktické činnosti.

Temperament - stránky osobnosti, které se projevují jistým tempem psychických činností, dynamikou jejich průběhu a prožívání. Známá je klasifikace typů od Hypokrata:

sangvinik - silný, vyrovnaný a pohyblivý typ,

flegmatik - silný, vyrovnaný, ale málo pohyblivý,

choleric - silný nevyrovnaný typ s nedostatečným útlumem a

melancholik - slabý typ, který se rychle vyčerpává.

Protože temperament patří mezi ty vlastnosti osobnosti, kterými se lidi snad nejvíce odlišují, sehrává důležitou úlohu i ve výchovně-vzdělávacím procesu, zejména při realizaci požadavku respektování individuálních zvláštností.

Charakter - představuje souhrn psychických vlastností osobnosti, které jsou pro člověka příznačné, vyjadřují jeho vztah ke skutečnosti a projevují se v jeho chování a skutcích. Odráží se v něm sociální profil žáka, jeho humanistická, resp. individualistická podstata. Charakterem běžně označujeme všechny vlastnosti, které jsou pro člověka typické, a to zejména z hlediska mezilidských vztahů. Mohou být negativní, rozcházejí-li se podstatněji s uznávanými normami, zákony, příkázáními, anebo pozitivní, když se k nim co nejvíce přibližují.

Shrnutí

Udělejte pro sebe nahlas stručné shrnutí prostudované lekce.

Otázky k zamyšlení:

1. Možno říct, že metodologická (pojmová) nečistota nějak komplikuje učení se studentů, když ano, tak v čem?

Věděli byste uvést konkrétní příklady z vlastní zkušenosti?

Korespondenční úkoly:

- a) jednou větou popište každou z uvedených základních kategorií
- pedagogika –
 - didaktika –
 - antropogogika –
 - andragogika –
 - gerontagogika –
 - celoživotní učení –

b) stručně popište rozdíl v pojetí těchto kategorií: učení a vzdělání; edukace a kvalifikace; kompetence a klíčové kompetence; charakter a temperament; nadání inteligence;

Rozsah obou úkolů – max. 2NS

2. Předmět pedagogiky a paradigma

Při vymezení předmětu pedagogiky vycházíme z obecné definice pedagogiky jako vědy o výchově a vzdělávání, která se zabývá především řízenými a záměrnými procesy učení. Předmět pedagogiky je celá staletí spojován kromě výchovy mladého člověka v rodině, převážně se školou, a proto při vymezení předmětu pedagogiky třeba vycházet i ze skutečností, které jsou nedílnou součástí organizovaného výchovně-vzdělávacího procesu a které bezprostředně ovlivňují edukační skutečnost.

Pedagogika je jednou z univerzálnějších vědních disciplín, protože jevy, které zkoumá, jsou mnohostranně podmíněny, což znamená, že mnohé otázky, které zkoumá pedagogická věda, zasahují do více oblastí věd o člověku a společnosti. Proto i zájem výchovné teorie se zaměřuje na jevy, které jsou předmětem zkoumání jiných vědních disciplín. To způsobuje, že v pedagogických pracích stěží odlišit čistě specifické jevy, náležící výlučně do vědy o výchově, od těch problémů, které zkoumají i jiné vědní disciplíny.

V pozornosti pedagogiky stojí na prvním místě **žák**, jeho specifikum osobnosti, které si i při cílevědomém skupinovém výchovně-vzdělávacím působení vyžaduje za jistých okolností i individuální přístup.

Předmět pedagogiky musí být zaměřen na studium **duševních vlastností žáka a učitele** jako subjektu a objektu výchovného působení, i když tato problematika je předmětem zkoumání psychologických věd, a též i na **analýzu vnějších vlivů**, které z jednotlivých stránek zkoumají jiné společenské vědy, zejména sociologie. Tyto činitele výchovný jev podmiňují, proto je pedagogika musí nejen respektovat, ale z ní i vycházet.

Kromě analýzy osobnosti žáka a prostředí, ve kterém existuje, vystupují v **teorii výchovy** do popředí i jiné zákonitosti výchovy jako společenského jevu, jakými jsou výchovné **cíle, obsah, formy, metody** a další hmotné či nehmotné **prostředky**, které představují charakteristické prvky výchovně-vzdělávacího působení, čímž se okruh problematiky, kterou pedagogika zkoumá, rozšiřuje i na oblasti širší společenské reality, včetně ideologie.

Na základě uvedené stručné charakteristiky bázových okruhů, kterými se pedagogika musí zabývat, můžeme uvést **obecnější východiska pro formulování předmětu pedagogiky**. Jsou to především jevy:

a) organicky patřící vědě o výchově, které nezkoumá žádná jiná věda. Je to zejména vytyčování cílů a konkretizace obsahu výchovy a vzdělávání (pedagogická axiologie), dále formativní stránka incentivních vlivů (vymezení metod a prostředků prvo-podnětů), a v neposlední řadě zkoumání organizačních forem (školský systém, rozvrh hodin, vyučovací hodina apod.);

b) související s výchovou a jsou předmětem zkoumání i jiných věd. Jde o ty stránky psychosomatických vlastností žáků, společenské a sociální podmínky výchovy, které mají výrazný vliv při celkovém formování osobnosti.

I když jsme již uvedli, že výchovný proces je mnohostranně podmíněn, přece jej třeba chápat jako relativně samostatný systém s konkrétně vymezenou sférou bádání. Zmíněná oblast jevů zkoumání pedagogiky už pevně zakotvila ve struktuře této vědy, která je zkoumá, analyzuje, zobecňuje, a nakonec hledá optimální cesty výchovného působení.

Můžeme říct, že předmět zkoumání obecné pedagogiky se zaměřuje na analýzu specifických výchovně-vzdělávacích jevů, a to z hlediska **procesní, formativní i normativní, endogenní a exogenní** stránky vývoje osobnosti, se zvláštním zřetelem na všeobecné humánní normy a cíle společnosti.

procesní stránka výchovně-vzdělávacího procesu je spjata s cíli, obsahem, formami, metodami a dalšími nehmotnými i hmotnými prostředky;
formativní stránka se týká kreování osobnosti;
normativní stránka vyjadřuje základní požadavky a cíle, pro jaký účel třeba vychovávat;
endogenní stránka vyjadřuje podmínky a změny vnitřního vývoje subjektu v důsledku záměrného působení a jak se tyto změny projevují v chování jedince;
exogenní stránka představuje celou strukturu výchovného prostředí a její vlivy na osobnost vychovávaného

Uvedené charakteristiky platí jak pro obecnou pedagogiku, tak i pro ostatní pedagogické disciplíny. Specifikum školské pedagogiky je v tom, že do popředí výrazněji vystupuje ontogenetický zřetel, který sehrává rozhodující úlohu při formulaci obsahu vzdělávání, výběru věku přiměřených informací i při postupech a metodách výchovy a vzdělávání. Podobně je to i v předškolní pedagogice, kde vývojová specifika jsou ještě výraznější.

Školská pedagogika zahrnuje všechny jevy, které přímo i zprostředkovaně souvisejí s cílevědomým působením výchovných činitelů. Nejen popisuje jevy, situace, ale hledá rozmanité vztahy a souvislosti mezi nimi, a nakonec všechno, co je možno, i zobecňuje. Tady je třeba zčásti zahrnout i metodiky jednotlivých předmětů, které poskytují konkrétnější materiál pro zobecnění, což může zpětně pozitivně ovlivňovat konkrétní práci učitele či vychovatele.

Bezprostřední vztah k předmětu pedagogiky, k pedagogické teorii a výchovné praxi mají i **teorie učení**. V současnosti jich existuje několik, ale my uvedeme jen dvě nejrozšířenější:

Teorie interiorizace – její podstatou je, že jedinec, který je včleněn do výchovně-vzdělávacího procesu, si postupně osvojuje předkládané mu informace. Proces jejich zpracování probíhá v sociální komunikaci podnětového a řečového charakteru na bázi již získaných vědomostí, logické způsobilosti a geneticky daného IQ jedince v etapách: předběžné orientace, analýzy (třídění), výběru (potřebné), zvnitřnění (ztotožnění se) a uplatnění (již vědomosti/dovednosti).

Teorie programování - představuje řízené učení v etapách: vymezení cíle, záměru, respektování východiskové báze a možností poznávací činnosti, poznání struktury vědomostí a zručností, které se mají zprostředkovat žákům, zabezpečení přiměřených prostředků, algoritmizaci činnosti žáků (určená fakta se naprogramují z hlediska obsahu a postupů učení, respektujíc přitom základní logická, psychologická a didaktická hlediska), zpětně-vazební činnost a případná korekce, resp. regulace činnosti, která nevedla k očekávanému cíli.

Co se týče **druhů učení**, uvádíme běžně definovaných pět konceptů:

- **podmiňování** - vychází z mechanismu posilování podmíněných reflexů (asociací), (Pavlov: klasické podmiňování, Skinner: instrumentální podmiňování) a výsledkem kterého jsou zpevněné dočasné spoje;
- **senzomotorické učení** – prezentuje osvojování pohybových operací, rozličných manuálních zručností a návyků prakticky ve všech druzích činnosti;
- **verbální učení** – podstatou je (mechanické, ale i logické) paměťové osvojování si slovních odpovědí určitého systému (specifickým druhem je **pojmové** učení – napomáhající rozvoji abstraktního myšlení);
- **učení řešením problémů** - podstatou je uplatnění asociace – převzetí způsobu řešení jistého úkolu a jeho uplatnění na úkol jiný;
- **sociální učení** - zahrnuje osvojení forem chování, které se projevují v komunikaci sociálních vztahů. Jde o životní styl nebo jeho prvky, postoje, názory, etické normy a pod.

V praxi se teorie učení ani v dnešních pedagogických analýzách moc neuznávají. Více se preferují výsledky učení, ohraničené získáním vědomostí, zručností, způsobilostí a

návyků, čímž se učení prakticky ztotožňuje se vzděláváním.

Funkce a úkoly pedagogiky

V současném obecně přijímaném pojetí pedagogiky můžeme v pedagogice stanovit **základní funkce** s úkoly v teoretické i praktické rovině, a to:

- a) **koncepční** – jsou naplněny úkoly od konkretizování potřeb, cílů, projektování, plánování, řízení, provádění a hodnocení edukačních procesů, až po náčrty a tvorbu příslušné legislativy a normování podmínek, výkonů a dalších souvisejících aspektů s využitím širších kulturně-historických a společenských souvislostí.
- b) **realizační** – s podstatou v provádění edukačních procesů s informativní (interiorizace poznatků) a formativní dimenzí (rozvoj sociálních kompetencí), kde (bez ohledu na stupeň a typ školy) jde především o využívání vzdělávacích obsahů, aby byla u žáků rozvíjena potřeba poznávání a způsobilost k celoživotnímu vzdělávání (instrumentální dovednosti – nástroj dalšího poznávání, učení, kultivace), přiměřeně věku a s ohledem na jejich individuální možnosti; předpokladem účinnosti výše uvedených záměrů je kromě jiného totiž i otevřenost učitele k takové interakci a komunikaci, aby žáci byli prostřednictvím edukačního procesu doslova „vtahováni“ do společenského života, kultury, systematické tvorby, rozvoje, učení a zhodnocování. Jedním ze záměrů výchovného úsilí je i snaha dovést vychovávaného jedince k sebevýchově, která se bude opírat o schopnost sebereflexe (vybavení si určitých prvků, vysvětlení postupů, jejich zhodnocení), sebehodnocení (je poměrně stabilní a vzniká v konfrontaci s určitým prostředím a jeho očekáváním) a sebepojetí (utváří se ve vztahu ke světu, který jedince obklopuje a prochází vývojem v kontextu s činnostmi, které realizuje).
- c) **verifikační** - spočívají v provádění analytických rozborů a hodnocení výchovně-vzdělávacích procesů, postupů v reálných životních podmínkách z hlediska jejich normování; vědeckými metodami (specifická metodologie, diagnostika, výzkum pro ověření správnosti pedagogických hypotéz, či paradigmat) se provádí systematická a záměrná šetření podstaty, zákonitosti a vlastnosti pedagogických jevů a procesů, jejich vzájemných vztahů i směrů vývoje v edukační realitě, které jsou zaznamenatelné; sledován je i vývoj poznání v příbuzných vědách, odkud by mohla pedagogika čerpat nové poznatky a podněty; výsledky analýz jsou zobecňovány – až do podoby teorií. Jsou analyzovány nejenom edukační výsledky, zkušenosti, pocity, dojmy (kladné i záporné) bezprostředních aktérů výchovných procesů (pedagogů, vychovávaných, rodičů, i osob řídících výchovné procesy aj.), ale i dalších subjektů, které participují na kultivaci jedince v regionu;
- d) **prognostická** - spočívají v expertním odhadování a modelování společenských potřeb, včetně komparací, v oblasti edukace, a to v národních, regionálních i mezinárodních kontextech; vypracovávají se v podobě teoretických expertních studií, které se stávají vědeckými podklady i k provádění politiky státu v oblasti školství, výchovy a vzdělání. Vzhledem k tomu, že výchova je „sociální službou“, jejíž výsledky se projevují často až za mnoho let, se pedagogika snaží s užitím jiných věd stanovovat takové výchovné cíle, jejichž dosažením získá vychovávaný jedinec základní způsobilosti nezbytné k plnohodnotnému osobnímu i pracovnímu životu v dospělosti a

efektivní postupy k jejich splnění.

Aby byla pedagogika akčně plnohodnotná, samostatná vědní disciplína, je potřeba **komplexnosti a neustále cyklické provázanosti** všech uvedených funkcí (a z nich odvíjejících se a naplňujících je úkolů), a to jak v oblasti edukace **žáků** a dalšího profesního vzdělávání **učitelů** (pedeutologie), ale i celého prostředí, hlavně **dalších edukátorů** (rodiče, vychovatelé, vedoucí zájmových kroužků a pod.), ve smyslu cílového naplnění jejich kompetencí.

Pojetí paradigmat v pedagogice

Paradigma - z řeckého *parádeigma* - je základní orientace (někteří autoři uvádějí pojem „mapa“ nebo teze – viz např. Malach), určitý vzor, příklad, či model vztahů, soubor intuitivně přijímaných obecných názorů, výzkumných přístupů, principů a metod, které jsou sdíleny tvůrci jisté vědní disciplíny. Jde o způsob myšlení, určující, jak se má která vědní disciplína rozvíjet.

Původní autor pojmu T. S. Kuhn v r. 1962 poukázal na příkladu historie fyziky na to, že vývoj vědy je harmonický růst, v němž jsou zjištěné poznatky neustále překonávány novými. Ve vědních disciplínách se tyto změny dějí převážně způsobem vědeckých revolučních skoků či zvrátů a objevů a jisté ustálené období mezi skoky a revolucemi podle něj ovládá určité „paradigma“.

Ke zvrátům či revolučním skokům dochází po jisté době tak, že se dosavadní paradigma vyčerpá. To nastává období, kdy již z hlediska řešení některých vědeckých aspektů nevyhovuje.

Nevyhovující odpovědi označuje T. S. Kuhn jako anomálie. Nahromadí-li se jich mnoho, dochází ke hledání nového paradigmatu, které se přirozeným procesem vývoje vědní disciplíny dále překonává. Nové paradigma v konkurenci s několika dalšími sice vítězí, ale často je s těmi dalšími nesouměřitelné, když např. tyto podávají úplně rozdílný pohled na vědecký problém, a tak často není možné hodnotit jedno paradigma na bázi druhého. Často přijetí nového paradigmatu znamená skutečnou revoluci – převrat ve vidění světa, což je dáno tím, že paradigma tvoří i předpoklad samotného vnímání a je jakousi platformou, na jejímž základě vnímáme svět jistým způsobem.

Jak uvádí Průcha (1997) právě z hlediska paradigmat je i situace v pedagogice složitá. Pedagogika je totiž, podobně jako i jiné vědy o člověku a společnosti, multiparadigmatická – existuje v ní zároveň několik paradigmat vedle sebe, či proti sobě.

Za účelem lepší orientace v soudobých paradigmatech sociálních věd navrhli v 70. letech G. Burrell a G. Morgan klasifikaci paradigmat, kterou kromě jiných polský pedagog Z. Kwieciński v r. 1993 modifikoval pro oblast školství - podle dvou dimenzí – polarit, trvale přítomných v evropském myšlení:

a) subjektivní – objektivní,

tato dimenze může být popsána také póly: nominalismus – realismus; humanismus – behaviorismus; zájem o jedinečné – zájem o obecné; fenomenologie – pozitivismus; kvalitativní metoda – kvantitativní metoda; běžný jazyk – odborná terminologie; mikroperspektiva – makroperspektiva; pochopení – vysvětlení apod.;
--

přičemž je pól subjektivismu ovlivňován hlavně filozofií hermeneutiky (H. G. Gadamer, M. Heidegger, P. Ricoeur a dal.) a pól objektivismu reprezentován filozofií pozitivismu (A. Comte, J. S. Mill, H. Spencer a dal.);

b) stabilní – měnící se,

i u této dimenze možno najít další ekvivalenty: **neutrálnost – angažovanost; status quo – revoluce; řád – konflikt; soudržnost – spor; solidarita – osvobození; realita – vize; služba – moc apod.;**

příčemž se pól stability dává do souvislosti s liberálně-konzervativním (pravicovým) myšlením s reprezentativními filozofickými koncepcemi M. Oakeshotta a na straně druhé pól změny – přímo, či nepřímo ovlivněn levicovým myšlením, zejména kritickým neomarxismem (představitelé tzv. frankfurtské školy M. Horkheimer, T. Adorno, E. Fromm, H. Marcuse a dal.)

K soudobým proudům „kritické“ pedagogiky se kromě jiných (např. radikální humanismus, neofunkcionalismus, radikální strukturalismus a dal.) přirozeně dneska řadí i feminismus.

Přirozeně, že stoupenci uvedených dimenzí na obou pólech vzájemně horlivě diskutují a praxe ukazuje, že dospívají k závěrům, že pohledy z opačné strany nelze ignorovat, protože kromě jiného představují i závažnou výzvu k sebereflexi o hranicích vlastních metod.

Příklady:

Transmisivní přístup (tradiční paradigma)	Konstruktivistický přístup (nové paradigma)
<i>Výuka = přenos hotových poznatků od těch, kteří vědí (z učitelovy mysli či z jiných zdrojů včetně elektronických) k těm, kteří vědí méně, a ne tak dokonale;</i>	<i>Výuka = konstruování poznatků na základě porovnávání nových informací získaných z různých zdrojů s původními představami (prekoncepty) žáka;</i>
Učení - pasivní přijímání informací;	Učení - aktivní zmocňování se informací;
Struktura (tradiční) hodiny: opakování a (vnější) motivace nové učivo procvičování vyhodnocení;	Struktura (nově koncipované) hodiny: evokace (aktivace dosavadních znalostí) uvědomění (nebo budování) významu procvičování a aplikace nových poznatků reflexe;
Orientace na fakta a výsledky;	Orientace na porozumění učivu a jeho „uchopení“;
Přispívá k rozvoji paměti;	Přispívá k rozvoji myšlení a tvořivosti;
Co z toho vyplývá:	
Pasivita žáků - důraz na přejímání a předávání;	Aktivita žáků - dialog mezi tím, jak je svět chápán žákem a jak je mu zprostředkováván;
Učitel je garantem pravdy ;	Učitel je garantem metody (režisérem výuky);
Převládající typ uspořádání výuky = frontální vyučování (pokud se objevuje skupinová práce, tak pouze jako zpestření hodiny);	Převládající typ uspořádání výuky = skupinové vyučování (význam interakcí mezi žáky navzájem) a individuální práce;
Kompetitivní (soutěživá) struktura: překonej ostatní žáky, překonej své kolegy;	Kooperativní (spolupracující) struktura: důvěra vrstevnickým vztahům v procesech učení;
Neosobní vztahy mezi aktéry učebního procesu;	Učební komunita (učební společenství);
Škola je rozříd'ovací instituce;	Škola rozvíjí kompetence a talent všech žáků;

*

Tradiční paradigma 50. let 20. st. – vyjadřuje převážnou orientaci na frontální výuku ve smyslu předávání vědomostí, paměťového učení (memorování kvanta informací a dat), verbální metody;

Nové paradigma z konce 20. a začátku 21. st. – vyjadřuje cílenou orientaci na participační výuku s multidisciplinárním přístupem (projektová výuka); místo paměťového učení (memorování kvanta informací) se zaměřuje prostřednictvím učebních technologií na dovednosti spojené se vstupem do externích databází, s vyhledáním, výběrem potřebných informace, jejich interiorizací a způsobilostí v praktickém uplatnění (v práci, v životě vůbec);

Shrnutí

Otázky k zamyšlení:

1. Dovedli byste stručně vysvětlit, co v pedagogice znamená termín „cyklická provázanost funkcí a úkolů“? Na základě vlastních zkušeností uveďte konkrétní příklad.
2. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně charakterizovat základní znaky (odlišovací) u hermeneutické filozofie a filozofie pozitivizmu?

Korespondenční úkoly

1. Z vámi vyhledaných pramenů (možno i z jiných zdrojů) vyberte další 2 možné klasifikace základních funkcí pedagogiky (odlišující se od textu v této studijní opoře). Uveďte autory a díla.

Max. rozsah úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

3. Soustava pedagogických věd, charakteristika základních pedagogických disciplín

Dějiny pedagogiky a školství

Dějiny pedagogiky jako jedna ze základních pedagogických disciplín zkoumají vývoj pedagogických teorií a výchovně-vzdělávací praxe v konkrétních historických podmínkách, od vzniku lidské společnosti až po současnost, v kontextu s hospodářskými a politickými vztahy a vývojem lidského poznání.

Podle přístupu a výběru zkoumaných problémů rozlišujeme *všeobecné dějiny pedagogiky a školství*, t. j. ve světovém rámci, anebo *národní dějiny pedagogiky a školství*, t. j. v určitém státě nebo regionu.

Význam dějin pedagogiky je vymezen především:

- *funkcí teoretickou* - podávají vědecký obraz vývoje pedagogické skutečnosti;
- *funkcí prognostickou* - jsou zdrojem podnětů a zkušeností při tvorbě nových modelů výchovně-vzdělávací práce & tendencí výchovné teorie a praxe;
- *funkcí propedeutickou* - rozvíjejí pedagogické myšlení a kreativitu, zejména v přípravě učitelů a vychovatelů, a poskytují podněty z hlediska inovace obsahu, forem a metod práce.

Dějiny pedagogiky jako vědný obor vznikly v 18. století (Mangelsdorf, 1779). První systematické dějiny pedagogiky v Čechách pocházejí od Otakara Kádnera (1912 - 1919).

Osobité místo v dějinách pedagogiky a školství patří teorii Jana Amose Komenského, kterou se zabývá tzv. *komeniologie*. Hlavním předmětem jejího bádání je shromažďování, vydávání a vysvětlování rozsáhlého díla Jana Amose Komenského. Má interdisciplinární charakter, protože v jejím rámci pracují kromě pedagogů i filozofové, teologové a lingvisté. Zakladatelem komeniologie byl slovenský historik Ján Kvačala. V ČR je v současnosti nejznámější komenioložkou D. Čapková.

Předškolní pedagogika

Předškolní pedagogika jako aplikovaná pedagogická disciplína se zabývá problematikou výchovy dětí předškolního věku, to jest obdobím od narození do začátku povinné školní docházky. Aplikuje všeobecné zásady teorie výchovy na podmínky osobitých výchovných zařízení, které vyplývají zejména z ontogenetických osobitostí dětí do šestého roku věku. Již od starověku se datují úvahy o možnostech přípravy dětí na život od nejnižšího věku života. Známé jsou např. myšlenky Platona zdůrazňující důležitost výchovy v předškolním věku, zejména o usměrňování her dětí tak, aby byly organickou součástí jejich budoucího života. Encyklopedické vzdělání dětí předškolního věku, které se týká zejména praktických učebních předmětů, požadoval ve svých pracích i J. A. Komenský, a to nejen ve známém Informatoriu školy mateřské.

Ale systematický rozvoj teorie předškolní výchovy možno datovat až od konce 18. století (vlastně tato fáze zrodu trvala do začátku 20. století), kdy začínají vznikat i první veřejné instituce - ústavy předškolní výchovy.

V tom čase začíná růst i zájem rodičů a společnosti o výchovu dětí předškolního

věku, ve kterém se kladou základy celého dalšího vývinu jedince, což se později dokladovalo četnými výzkumy. Platí to tak z hlediska samotného jedince, jako i z hlediska širších společenských požadavků na vzdělání a kvalifikaci člověka. Právě tato fáze vývoje a kultivace jedince – v předškolním věku je z hlediska rozvoje duševních dispozic velice vhodná k osvojení si návyků a zručností, tedy způsobilostí mechanického charakteru, především v oblasti základní hygieny, etických, ale i jiných pravidel potřebných pro život.

Školská pedagogika

Zaměřující se na oblast základních a středních škol, je téměř u všech autorů ztotožňována s obecnou pedagogikou. De facto systém, cíle, obsah, kategoriální aparát, formy a metody, jakož i hlavní aktéři (žák, učitel), které budeme podrobněji v naší práci dále rozebírat, jsou předmětem jejího bádání a aplikace, proto je nebudeme zvláště na tomto místě charakterizovat.

Vysokoškolská andragogika

Zvláštní disciplína aplikuje obecnou teorii výchovy na specifické podmínky vysokých škol.

Zkoumá otázky *obsahu vzdělání, problematiku vyučovacích metod, jako i organizační stránku výchovy a vzdělávání vysokoškolských studentů*. Osobitě se zabývá otázkami respektování jejich individuálních zvláštností, zkoumá zvláště aspekty přechodu ze střední školy na vysokou, jakož i osobnosti vysokoškolského studenta a učitele a mnoho jiných souvisejících témat.

Jako samostatná vědní disciplína se vysokoškolská andragogika (tehdy pod názvem vysokoškolská pedagogika) začíná kreovat začátkem 50. let 20. století. Do té doby se pozornost sporadicky zaměřovala většinou jen na historii, organizaci vysokého školství, právní a administrativní problémy (R. Štepanovič, 1988).

V posledních letech se v celosvětovém měřítku zaznamenává výrazný kvantitativní rozvoj vysokého školství. Na jedné straně to vyvolává vědecko-technický rozvoj, který si vyžaduje i vysoce kvalifikované odborníky ve všech oblastech společenské činnosti, na straně druhé jsou to rostoucí individuální motivy, potřeby a ambice jedinců, kteří chápou, že v tržně řízené ekonomice mají větší šanci lidé s vyšším vzděláním.

S tímto trendem se souběžně zvyšují i nároky na kvalitu přípravy nejen po odborné, metodologické a didaktické stránce, ale i po stránce výchovné, zejména na formování etických stránek osobnosti každého vysokoškolsky vzdělaného odborníka.

Uvedená potřeba podněcuje stále více pracovníků v této oblasti k intenzivnějšímu rozpracování teorie výchovy a vzdělávání na vysokých školách. Bližší informace – viz publikace autorů – průkopníků v této oblasti: O. Chlup, K. Galla, V. Švec, aj.

Sociální pedagogika

Má svůj původ v Německu v 19. stol.; tehdy se rozvíjela ve dvou základních směrech. První má podobu různých forem praktické pomoci, které měly výchovný podtext a byly zaměřené především na děti a mládež. Za zakladatele tohoto *praktického směru* sociální pedagogiky se považuje švýcarský pedagog J. H. **Pestalozzi** (1746 - 1827), který praktickou výchovnou činností, ale i teoretickými pracemi (Lienhard a Gertruda – 4 díly 1781 -

1787) položil základy konceptu uschopňování pomocí svépomoci a vzděláváním (pomáhající nestojí nad klientem, ale naopak vychází z jeho zkušeností, starostí, zájmů).

Druhou podobou je **teoretický směr** se svým zakladatelem P. **Natorpem** (1854 - 1924), který ve svých početných pracích (bázovou byla Sozialpädagogik z r. 1899) reaguje na individuální pedagogiku a herbartismus. Pozornost zaměřuje na sociální skupiny, přičemž chápe výchovu, podobně i jeho pokračovatelé, jako společenský jev, který má zohledňovat potřeby společnosti a pomáhat člověku k jeho zařazení se do ní.

Sociální pedagogika doznala ve 20. století jak v teoretické, tak i v aplikační, praktické oblasti značného rozvoje. Vzhledem na širokou paletu negativních, patologických jevů a anémií (alkoholismus, drogy, násilí, dysfunkční rodinné prostředí, sexuální deviace; anémie je podle J. Průchy stav společnosti, když je oslabené mravní vědomí lidí, porušují se normy a pravidla spoluzití, dochází k nerespektování zákonnosti, deviačnímu chování a kriminalitě dospělých, mládeže a dokonce dětí..., atd.), které provázejí dnešní společnost, její důležitost stále narůstá. Podstatnou část obsahového záběru představuje činnost výchovných pracovníků v zařízeních ochranné výchovy. Jsou to instituce, které vychovávají opuštěné děti, děti a mládež s výchovnými problémy - dětské domovy, výchovné ústavy (při některých jsou zřízeny i školy). Do oblastí zájmu sociální pedagogiky patří i činnost sociálních kurátorů, činnost organizací zaměřených na protidrogovou prevenci, činnost nadací a sdružení pomáhajících ohroženým, týraným a zneužívaným dětem.

Názory na předmět a obsah sociální pedagogiky ale nejsou zcela jednotné, což má za následek právě různorodost jevů, kterými se zabývá. Kupříkladu tzv. široká koncepce ztotožňuje sociální pedagogiku s předmětem celé pedagogiky, a na druhé straně tzv. užší koncepce zužuje její obsah jen na sociální prevenci, poradenství a sociální práci.

V jednom ze současných vymezení předmětu sociální pedagogiky se uvádí, že je to aplikovaný obor pedagogiky, který se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže, které jsou ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vězení apod. (Průcha, J. a i., 1995, s. 204). Pod „sociálně znevýhodněnou skupinou“ se rozumí děti a mladiství z dysfunkčních rodin (např. narušených alkoholizmem, nebo ve kterých mají rodiče nedostatečné vzdělání), které trpí v rodinném prostředí socio-kulturní deprivací, vyrůstají v podmínkách, které deformují jejich hodnotovou orientaci a nepodporují jejich intelektový, mravní a citový rozvoj.

Obsahově nejbližšími disciplínami sociální pedagogice jsou sociologie výchovy, speciální pedagogika a sociální práce. Zejména se sociální práci se v mnohém překrývají, až může vzniknout dojem, že jsou totožné - obě disciplíny se zabývají totiž výchovnými aspekty ve vztahu k lidem, kteří se projevují sociálně dysfunkčně, ale bez ohledu na to, že tenhle vztah skutečně metodologicky není příliš ujasněn, v zájmu lepší orientace třeba brát v potaz především fakt, že sociální pedagogika je převážně disciplína teoretická, zatímco sociální práce má těžiště v praktické intervenci a sociální starostlivosti.

Problematicke sociální pedagogiky se v ČR věnuje v současnosti J. Hladík, S. Klapilová, P. Klíma, J. Sekera, B. Kraus, M. Přadka, J. Schilling a další.

Speciální pedagogika

Jako vědní obor se zabývá teorií a praxí edukace postižených, narušených jedinců anebo jedinců se speciálními potřebami. Začal se vyvíjet od 19. století, kdy byly zakládány první ústavy pro „úchylnou“ mládež a začala se rozvíjet i jeho příslušné teorie. Pojem „úchylné dítě“ se používal jako odborný pojem ještě ve 30. letech 20. století. Neměl pejorativní význam, protože „úchylnka“ se chápala v medicínském smyslu jako odlišnost, a

tedy to byla úchylka od zdravotní normy běžné populace. I samotné označení oboru prošlo v minulosti změnami a obor se označoval např. nápravná pedagogika (J. Mauer), léčebná pedagogika (V. Gaňo), speciální pedagogika defektologická (L. Edelsberger). Podrobněji viz Vašek, Š. (1996).

Pojmenování *speciální pedagogika* se ustálilo až od 60. let minulého století a samotný obor se ještě člení podle druhů narušení nebo speciálních potřeb jedinců na:

- Pedagogiku mentálně postižených dětí
- Pedagogiku zrakově postižených dětí
- Pedagogiku sluchově postižených dětí
- Pedagogiku dětí tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených
- Pedagogiku dětí s narušenou komunikační schopností
- Pedagogiku psychosociálně narušených dětí
- Pedagogiku dětí s vícenásobným postižením
- Pedagogiku dětí s poruchou učení
- Pedagogiku dětí s poruchami chování
- Pedagogiku výjimečně nadaných a talentovaných dětí (Vašek, Š. tamtéž)

V posledním období se humanistické hledisko prosazuje i v oblasti terminologie a v rámci speciální pedagogiky to kromě jiného znamená eliminaci necitlivých pojmů a vyjadřování, které může snižovat lidskou důstojnost těch, kterých se týká. Proto se upouští od dosud běžně uplatňovaného pojmu „*zdravotně postižené dítě*“ a tento se nahrazuje pojmem „*zdravotně znevýhodněné dítě*“ anebo „*dítě se specifickými potřebami*“.

Podobně jako jinde ve světě se dnes výchova a vzdělávání zdravotně znevýhodněných dětí uskutečňuje buď ve speciálních školských a ústavních zařízeních, nebo se – a tento trend převažuje - školské vzdělávání zdravotně znevýhodněných dětí realizuje:

- ve speciálních školách, úplně separovaných od běžných škol,
- ve speciálních třídách, které jsou začleněny do běžných škol,
- v běžných třídách, do kterých jsou začleněné zdravotně znevýhodněné děti (s výjimkou dětí s mentálním postižením), a v tomto případě se jedná o úplnou integraci.

Pedagogika volného času

Speciální pedagogická disciplína, řadící se mezi mimoškolské pedagogiky, které se zaměřují na analýzu výchovného působení v různých organizacích, ve společenských skupinách, mají přímý, nebo zprostředkovaný vztah ke školské pedagogice a výrazně ovlivňují vývoj osobnosti jedince. Nemalou mírou díky klimatu a společenskému prostředí, ve kterém se realizují, protože jak je známo, již samotné prostředí výrazně ovlivňuje formování osobnosti zejména mladého člověka. Od organizovaného působení školy se liší tím, že je méně „oficiální“ a více bezprostřední. Dominují zde osobní výběrové vztahy, intenzita zájmů a „atraktivnější“ formy a metody práce.

Význam pedagogiky volného času v současnosti vzrůstá zejména proto, že se zabývá významnou součástí života dětí a juniorů - jak prožívají čas mimo školy. Předmětem jejího zkoumání jsou kromě obsahu i formy a prostředky výchovně-vzdělávacích aktivit pro kultivaci individuálně a společensky prospěšného trávení volného času dětí a juniorů. Spadá sem i činnost školských zařízení, které zabezpečují výchovu a vzdělávání ve volném čase, ale i

činnost mimoškolních – zájmových institucí, organizací, klubů, kroužků a svazů (skaut, woodcraft, sportovní svazy, různé organizace pro pěstování historických tradic, turistické, rybářské, modelářské svazy apod.), které provádějí své aktivity i přímo v přírodě, nebo v jiných atraktivních lokalitách (ZOO, letiště, chovné stanice, divadla, apod.). Neposlední složkou této vědní disciplíny je i teorie a výzkum trávení volného času v podmínkách současné společnosti. Jsou to především otázky cílů, obsahu, organizačních forem, metodiky, prostředků, ale i historie.

Kategorie „*volný čas*“ zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou, společensky prospěšnou činnost a jiné. Pedagogika volného času tyto činnosti nejen popisuje, ale snaží se zejména ovlivňovat prožívání volného času tím, že usměrňuje k takovému využívání volného času, aby byl pro jedince, tak i pro společnost prospěšný, aby kultivoval jeho individuální zájmy a přinášel pocit uspokojení.

Čas strávený mimo školu se dá vyplnit různě - přípravou na vyučování, kulturními a sportovními aktivitami, ale i protisociální a kriminální činností. Proto pedagogika volného času plní i preventivní funkci ve vztahu k nežádoucím projevům chování mládeže (*agresivita, delikvence* aj.), a aplikačně, programově rozvíjí nabídky vhodných forem a obsahu trávení volného času, pod odborným metodickým vedením, které může být i skryto.

Jedním z takových programových segmentů je od sedmdesátých let 20. století uplatňovaná výchovná *metoda animace* (H. Opaschowski), založená zejména na nedirektivních metodách povzbuzování mladých lidí k hledání vlastní cesty životem a schopnosti realizovat svoji svobodu a autonomii, přičemž se předkládá mládeži množství přiměřených, zajímavě strukturovaných pozitivních možností aktivní seberealizace (např. v kulturní či sportovní sféře). Důraz se klade na dobrovolnost, možnost volby, prostor pro iniciativu a na vytváření rezistence vůči negativním sociálním vlivům (včetně vlivů komunikačních médií).

Pedagogika volného času je dnes již významnou složkou odborné přípravy nejenom vychovatelů a pedagogů volného času, ale i vedoucích zájmových kroužků, pracovníků státní správy pracujících v oblasti sociální prevence a dalších profesí souvisejících s výchovou dětí a mládeže.

Srovnávací (komparativní) pedagogika

Vznikla jako samostatný obor v rámci soustavy pedagogických věd koncem 30. let minulého století a ve svých začátcích se zabývala popisem vzdělávacích soustav v jednotlivých zemích a hledáním jejich rozdílů.

Zakladatelem (tehdy jen) srovnávacích výzkumů byl francouzský osvícenec Marc-Antoine Julien de Paris, který v r. 1817 z nich publikoval výstupy a zobecněné poznatky v knize *Náčrt a předběžné pohledy na práci o srovnávací pedagogice*.

Do tehdejší československé pedagogiky zavedl pojem a načrtl i základní koncepci O. Kádner. Skutečný rozvoj srovnávací pedagogiky nastal až po založení Mezinárodního úřadu pro vzdělávání (UNESCO) v Ženevě v r. 1925.

Ve druhé polovině 20. století se obsah srovnávací pedagogiky podstatně rozšířil. Už se nejednalo jen o popis a srovnávání vzdělávacích systémů, ale celkově o analýzu toho, jak fungují, čím jsou determinovány a jaké jsou jejich výsledky. Začal se používat i nový název *comparative and international education - srovnávací a mezinárodní pedagogika*.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované lekce tak, že vyjmenujete soustavu pedagogických věd dle této studijní opory a jednou větou je budete charakterizovat z hlediska předmětu zkoumání

Otázky k zamyšlení:

1. Dokázali byste stručně vysvětlit, co v pedagogice volného času znamená metoda animace?
2. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně najít společné výchovné aspekty sociální a speciální pedagogiky?
3. Uměli byste vysvětlit, co se skrývá pod zkratkou UNESCO, dále pak charakterizovat poslání a klíčové aktivity předmětného subjektu?
4. Uměli byste vysvětlit v čem andragogika obohatila pedagogiku, ze které se vlastně vygenerovala?

Korespondenční úkoly

1. Z dalších doporučených pramenů (případně z jiných zdrojů) vyhledejte a stručně charakterizujte předmět zkoumání dalších tří pedagogických disciplin, které je možno podle vás (nebo podle autorů) do soustavy pedagogických věd včlenit.
2. Načrtněte rámec komparativního výzkumu v rámci zemí EU, zejména konkrétních pedagogických aspektů, které si podle vás zaslouží v současnosti vysokou pozornost odborné pedagogické veřejnosti. Svůj náčrt i stručně zdůvodněte.
3. Z pramenů, které najdete v knihovně vypište jména aspoň 3 autorů kteří se v ČR věnují pedagogice volného času.

Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

4. Pomocné a hraniční vědy pedagogiky

Pedagogika je podobně jako i jiné vědy úzce spjata s několika vědními disciplínami, ze kterých čerpá informace pro zobecnění celého komplexu výchovně-vzdělávacího procesu. Příčinou je její charakter, vyplývající z mnohostranné podmíněnosti předmětu zkoumání a zmíněné vztahy se týkají především vývoje a formování osobnosti, které jsou determinovány vnitřními, jakož i vnějšími okolnostmi.

Vycházíme-li tedy z faktu, že cílevědomé působení na jednotlivce probíhá v permanentní závislosti a součinnosti sociální a psychické podmíněnosti výchovného procesu, pak je potřeba za hlavní pomocné vědy pedagogiky označit ty, jejichž předmětem zkoumání jsou obě stránky těchto determinujících činitelů.

Na jedné straně jsou to vědy filozofické, které pomáhají pedagogice vytyčovat cíle a obsah vzdělání a výchovy, a na straně druhé vědy psychologicko-antropologické, které umožňují poznávat objekt záměrného působení, a tím i aplikovat či korigovat působení z hlediska individuálních a věkových zvláštností žáků.

Filozofické vědy

Z filozofických disciplin, které pomáhají pedagogice vytyčovat všeobecné i konkrétnější cíle výchovy a vzdělávání, mají k ní nejbližší **etika, logika** a **estetika**. Operují zejména takovými kategoriemi, jako je *pravda, dobro, krása, ratio a pod.*

Filozofie se nejčastěji charakterizuje jako nauka o obecných zákonitostech vývoje přírody, společností a myšlení. Hledá východiskové principy a zákonitosti světa, poznání, smyslu života jedince a jeho místa ve společnosti.

Etika je teorií morálky, zabývající se mravními hodnotami. Vymezuje a zdůvodňuje žádané způsoby chování lidí, které odpovídají dobru, lásce, humanizmu a morálce.

Logika je věda o všeobecných formách a struktuře myšlení, o správném a přesném vyjadřování myšlenek a vyvozování důsledků na základě logických postupů. Kromě toho se zabývá otázkami, které jsou významné pro každou aplikovanou metodologii, jako např. nauka o definicích, podobnosti, klasifikaci věd, zjišťuje zdroje omylů v myšlení.

Estetika je nauka o krásu a umění. Zkoumá podstatu a vývoj umění a jeho druhů, charakter estetického zážitku a povahu estetického vztahu člověka ke světu, jakož i vývoj názorů na krásu v jednotlivých kulturách a dějinných obdobích.

I když jsou pro pedagogiku stejně důležité poznatky logiky (metodologie pedagogických disciplín) a estetiky (kultivace estetického cítění), přece jen se již od antiky považuje za nejužší vztah mezi formulováním cílů výchovy a etickými teoriemi, tedy fakticky mezi pedagogikou a etikou. Počínajíc Sokratem, který je považován za zakladatele etiky, Aristotelem, který vypracoval ucelený systém mravních hodnot, přes stoiky a středověk se zmíněný vztah formoval až ke dnešní podobě propojení normativní funkce pedagogiky s nejnovějšími koncepty etiky.

Etika navíc souvisí s mravní a etickou výchovou. Napomáhá obecně vytyčovat cíle života člověka, konkretizovat normy i požadavky mravního formování žáka v jednotlivých věkových obdobích.

Z literatury jsou známy dva obecné přístupy etiky:

- a) tzv. **autoritativní etika**, když autorita určuje, co je pro člověka dobré, stanovuje zákony a normy chování jedince,
- b) tzv. **humanistická etika**, ve které podle E. Fromma (1961) je člověk současně tvůrcem i předmětem norem, jejím formálním pramenem a regulativní silou. Prameny norem etického chování třeba hledat v samotné lidské podstatě a přirozenosti. Mravní normy spočívají na vlastnostech, které jsou člověku trvalé, vlastní, čímž je dán předpoklad, že budou hnací silou jeho mentálního a emocionálního rozvoje.

Psychologické vědy

Protože psychologie zkoumá a analyzuje duševní stránky rozvoje osobnosti, pomáhá pedagogice poznávat objekt výchovy, čímž jí umožňuje přiměřeně aplikovat záměrné vlivy na žáka, považuje se za nejvýznamnější, nejbližší pomocnou vědu pedagogiky. Dá se říct, že většina pedagogických teorií, směrů a proudů se od nejstarších dob rozvíjely v úzkém kontaktu s rozvojem teorií psychologických, kdy tyto podstatně ovlivňovaly pedagogické myšlení, ale i výchovnou praxi.

Jako příklad možno uvést vliv experimentální psychologie (koncem 19. století - zakladatelem W. Wundt) na vznik experimentální pedagogiky (jeden ze zakladatelů - E. Meumann), který se v počátcích projevil podněty v mnohých aktivitách pedagogiky za účelem reálného poznávání žáka, související i se vznikem progresivních výzkumných metod jako pozorování, experiment, statistické metody a jiné a též podnítil vznik deduktivní metody vyučovací. Jiný směr experimentální psychologie, tzv. tvarová psychologie (gestaltismus) měl za následek komplexní přístup v působení na subjekt výchovy, protože vychází ze zásady, že prvotním a základním obsahem každého duševního procesu nejsou části, „elementy“ (pocity), ale komplexní celostní formy.

Ve 20. století ovlivnila pedagogické směry hlavně hlubinná psychologie, důkladnějšími výzkumy základů duševní podstaty člověka, a to zejména - psychoanalýza S. Freuda, individuální psychologie A. Adlera, personalistická psychologie W. L. Sterna a analytická psychologie C. G. Junga, což mělo za následek rozvoj různých naturalistických koncepcí výchovy, které se soustřeďovaly opět na dítě, na analýzu jeho duševního života.

V této souvislosti by bylo možno uvést i další významné vlivy psychologických směrů na pedagogické myšlení, jakým je např. Pavlovovo učení o reflexech a jiných zákonitostech vyšší nervové činnosti, které se stalo i noetickým (poznávacím) základem vyučovacího procesu, ale domníváme se, že pro dokumentování mnohostranného spojení pedagogiky a psychologie v širším smyslu slova to postačuje. Aspoň rámcově ještě poukážeme na propojení základových psychologických disciplín s rozvojem pedagogické teorie, jakož i praktické výchovné činnosti.

Všeobecná psychologie – která zkoumá duševní jevy člověka vůbec, prožívání a chování, zjišťuje zákonitosti duševních procesů, poskytuje obecné i konkrétní poznatky pro analýzu výchovně-vzdělávacích jevů. Především poznatky o podstatě poznávacích procesů (pocity, vjemy, představy, myšlení, paměť, pozornost, city, vůle), umožňují pedagogické teorii a výchovné praxi zkoumat výchovné jevy z takového hlediska, při kterém se uplatňují v bezprostředním vztahu s osvojováním poznatků a s utvářením postojů. Vznikají tím lepší předpoklady pro výběr přiměřených forem a metod působení na žáky, které by respektovaly všeobecně platné zákonitosti vývoje a individuální odlišnosti jedinců.

Psychologie osobnosti - která zkoumá duševní vlastnosti (zájmy, sklony, schopnosti, nadání, temperament a charakter), umožňuje respektovat jednu z nejdůležitějších zásad individuálního přístupu k vychovávaným subjektům - poznání osobnosti žáka.

Speciální psychologie – která zkoumá zákonitosti chování a činnosti lidí podmíněné jejich příslušností k sociálním skupinám a zjišťuje, jak se jedinec ve společenských podmínkách rozvíjí a chová, má mnohostranný vztah k pedagogice. Největší uplatnění jejích poznatků je patmo v oblasti adjustace žáků na podmínky školského prostředí, vytváření správných mezilidských vztahů, usměrňování různých sociálních skupin, sociální motivace školní a mimoškolní činnosti žáků, vytváření žádoucích postojů a formování morálních a charakterových vlastností a hledání sociálně podmíněných projevů neodpovídajícího chování (např. delikvence). Specifické jevy prostředí, které speciální psychologie zkoumá, se promítají do cílů, obsahu i metod výchovného působení na konkrétního žáka.

Vývojová psychologie – která analyzuje celkový duševní, tělesný či fyziologický život člověka z hlediska geneze a zrání, od jeho počátků až po ukončení má pro pedagogiku mimořádný význam. Biodromální přístup k vývoji znamená, že životní cesta každého jedince je proces, který jedinec prožívá, prožíval a anticipuje v budoucnu. Tím, že formuluje typické znaky jednotlivých věkových období, umožňuje modifikaci organizace výchovného prostředí. Na základě vývojových znaků může pak pedagogika vytyčovat cíle, obsah a metody edukace, včetně celkové organizace její procesuální stránky záměrného působení. Vývojová psychologie tedy vytváří předpoklady k respektování zásady věkových zvláštností ze zmíněného biodromálního hlediska.

Pedagogická psychologie – hraniční vědní disciplína zkoumající psychické, endogenní a normativní determinanty záměrného působení, se řadí ve vztahu k pedagogice přirozeně jako jedna z nejdůležitějších, protože se konkrétně zabývá obecnými otázkami psychické podmíněnosti výchovy, speciálními psychologickými otázkami učení a vyučování, včetně poruch vyskytujících se u žáků v tomto procesu a taktéž otázkami školského poradenství.

Na druhé straně je potřeba uvést, že je někdy těžké vymezit mezi těmito disciplinami oblasti zkoumání tak, aby se nepřekrývaly, protože každý výchovný jev má i svou psychickou podstatu.

Sociologie

Jako věda o zákonitostech vývoje struktury společnosti, zabývající se zákony, které platí pro sociální život společnosti jako celku. Vzhledem k širokému okruhu společenských jevů, které tvoří předmět jejího bádání, došlo i v sociologii ke specializacím. V současnosti se vyčleňují určité autonomní oblasti bádání, např. *sociologie rodiny, průmyslová sociologie, zločinnosti, města, venkova* apod.

Vzájemné vztahy sociologie a pedagogiky vyplývají ze společenské a sociální podstaty výchovného procesu. Sociologie pomáhá identifikovat a analyzovat prostředí, ve kterém se odehrává výchovný proces, čímž nabízí pedagogické teorii i výchovné praxi nezbytný materiál pro rozbor a usměrňování záměrného působení – jde zejména o přesnější vymezení možností a hranic výchovného působení (důkazem úzkého vztahu sociologie a pedagogiky je i vznik hraniční vědní disciplíny - sociální pedagogiky).

V současnosti pedagogika přebírá ze sociometrie i vícere metody a techniky výzkumu (ankety, dotazníky, testy apod.), i když u pedagogického výzkumu výchovného jevu, na rozdíl od sociologie, nejde jenom o deskripci, ale především o analýzu příčin a souvislostí mezi vnějšími okolnostmi a duševním vývojem objektu výchovného působení. Tak se výsledky sociologických výzkumů stávají pro pedagogickou anamnézu a zobecnění jen pomocným materiálem, protože v pedagogice přichází do úvahy i další činitel - žák se svými specifickými znalostmi, jako člen jisté věkové skupiny i jako jedinečná individualita, osobnost.

Sociologie zjišťuje také všeobecné znaky vývoje mladých lidí, které jsou charakteristické pro období od začátku dospívání až po začlenění do pracovního poměru.

Výsledky, které naznačují všeobecné trendy v tomto směru, mají pro pedagogiku značný význam. Umožňují totiž přesněji analyzovat a vysvětlovat různé jevy chování se žáků a na tomto základě pak i hledat účinnější výchovné metody.

Sociologie poskytuje poznatky i z oblasti rodinného prostředí, které se pokládá za jeden z primárních výchovných činitelů. Zde zkoumá postoje mladých lidí k svým rodinám, vztahy mezi rodiči a dětmi, materiální zabezpečení rodin, kulturní podmínky, a v neposlední řadě i výchovné zázemí rodiny.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované lekce tak, že vyjmenujete a stručně charakterizujete klíčové vědní disciplíny, včetně jejich speciálních sub-disciplín, i se zvýrazněním jejich přínosu pro pedagogiku

Otázky k zamyšlení:

1. Dokázali byste stručně uvést rozdíl mezi etikou a estetikou?
2. Uměli byste na základě studia doporučené literatury stručně charakterizovat společné výchovné aspekty psychologie osobnosti a vývojové psychologie?
3. Uměli byste na základě studia doporučené literatury vysvětlit předmět psychologie práce?
4. Dokázali byste stručně vysvětlit rozdíl mezi sociologií výchovy a sociální pedagogikou?
5. Uměli byste vyjmenovat pět důvodů, proč je pro pedagogiku potřebná logika (kromě předmětu výuky na školách)?

Korespondenční úkoly

Na základě studia doporučených pramenů (případně jiných zdrojů):

1. stručně charakterizujte aspoň 3 aktuální aspekty (problémy) vývoje naší společnosti, které navrhuje řešit společně – multidisciplinárně, tedy za přispění vědních disciplín filozofických, psychologických, sociologických, pedagogických (včetně andragogiky a geragogiky).
2. uveďte v tomto smyslu konkrétní programy nadnárodních institucí, jsou-li takové.

Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN.

5. Učení se dospělých a CŽU

Ze zachovalých, často jen neúplných análů, se dovídáme, že myšlenka vzdělávání dospělých jedinců není nová; realizovalo se vlastně od počátku lidstva; kdyby se naši praprapra...-předci neučili v každém věku, nereagovali adekvátně na změny v nich a v prostředí, ve kterém žili, nemohlo by lidstvo dojít k jakémukoliv pokroku. Jednalo se převážně o učení sociální, funkcionální, záměrné i nezáměrné – nahodilé; tedy učení se jeden od druhého observací a napodobováním, metodou pokus - omyl. Šlo o učení se převážně prací a podmíněné pudem sebezáchovy, přežití a ochrany, kde každodenní zkušeností vznikalo prvotní empirické vědění.

Až průběžným uplatňováním a poznáváním nových prvků, za pomoci paměťových stop se učení stávalo činností uvědomělou.

Se vznikem a rozvojem prvních řemesel, kdy už jedinec nebyl schopen dělat vše, přichází na řadu i další edukační formy, jako zaučení či zaškolení, což je ale již spojeno, jak část pojmenování říká, se školou a s nově vzniklou profesí, pedagogem, učitelem, mistrem, apod. A řízená edukace dospělých mohla začít právě až na bázi teorie. První zárodky teorie mohly pochopitelně vznikat až tehdy, kdy suma poznatků o okolním světě překročila určitou míru, která dovolila poznávání jejich vzájemných souvislostí a tím i jejich popis a výklad. Takovéto počátky teorie lze vystopovat již v dílech, nebo zachovalých zlomcích děl, starých civilizací Číny, Japonska, Indie, Egypta, Babylonu, Říma, ale ze zorného úhlu edukačního myšlení evropských tradic nejvýrazněji u antického Řecka, kde v našem pojetí vzniká filozofie - matka věd. A téměř všichni významní autoři té doby – filozofové, poukazují na význam edukace společnosti. Vznikají první školy i akademie, kde se vzdělávali i dospělí a starci společně s dětmi a adolescenty. Tedy možno konstatovat, že první učební centra – i pro dospělé a seniory – byla spojena s teorií – s filozofií. Později i s politikou a teologií. Tak v relativně uceleném, uvědoměném, intencionálním pojetí byla realizována výuka již v Egyptském Ramesseu [1212 p.n.l.], které vychovávalo kněze, architekty, vojáky a lékaře; ve filozofických školách ve starém Řecku (Platónova Akademie [387 p.n.l.] a Aristotelův Lykeion [335 p.n.l.]) - dospělí občané se zde kromě filozofie (ve spojení se sokratovskou moudrostí, jako nejvyšší cností) zabývali i mravní, rozumovou a tělesnou výchovou, vzdělávali se i v politice, rétorice, architektuře, vojevůdcovství, právu a dalších oblastech, které tehdy dominovali;

v Alexandrijském Museionu - škole učenců, která jako nejvyšší vzdělávací instituce helénismu dala základ celé řadě věd a nauk, které se staly následně základem vzdělanosti dospělých i ve starém Římě.

Tyto školy začaly postupně směřovat ideál poklidného lidského života (např. řecký ideál umocňován rétorikou, dramatikou, poetikou, filozofií) k většímu utilitarismu, k výchově „lepšího“ a zdokonalujícího se občana - a to hlavně tím, že se obsahově postupně posouvali k „praktičtější“ disciplínám jako je politika, právo, vojenství, architektura, řemesla atd. Řídící subjekty - učitelé v nich, se připravovali většinou observací a napodobováním vzorů, přičemž jakýmsi profesně-didaktickým dominantním základem pro ně byla rétorika. (Hyhlík, 1963 & Gallo – Škoda, 1986 & Beneš, 2008 & Palán - Langer, 2008)

Edukační aktivity té doby se formují do dvou modelů – modelu „sebekultivace“, vypovídajícím o dosažení dokonalosti vlastním přičiněním jedince, kde učitel je jen doprovodným podpůrným elementem; a modelu „prosazení se“ jedince ve společnosti, kde učitel sehrává roli konceptualisty, tvůrce, zhotovitele a formovatele.

Možná vhodnými příklady uvedených modelů mohou být zachovalé písemné zmínky o celoživotním učení se dospělých. K prvnímu typu modelu možno přiřadit antický biografický román „*Kýrú paidéia*“ (v češtině *O Kýrově výchování*; v anglosaském prostředí *Cyropaedie*) od Xenofóna z Efesu (cca 580-470 p.n.l.), Sokratova žáka a souputníka Aristotela a Platóna, který v něm popisuje přípravu a další kultivování osobnosti Kýrose II. Velikého (cca 590- 530 p.n.l.), perského velkokrále, zakladatele Perské říše (viz blíže c.d. Xenofanes, 1936; nebo c. d. Xenofón, 1970).

Ke druhému zmíněnému modelu je možno přiřadit příklad – a Palán s Langrem (2008) jej klasifikují jako vůbec první zaznamenané didaktické dílo pro dospělé - spis (o dvanácti knihách) vzniklý ve starém Římě – od Marca Fabia Quintiliana (35-96 n. l.) „*O výchově řečníka*“ (*Institutio oratoria*).

Ve shrnutí možno konstatovat, že nebylo žádného významnějšího filozofa v dějinách od dob Sokrata, který by se nezabýval aspoň okrajově otázkou poznávání, učení a vědění, i když pojetí, jak jsme uvedli, bylo u nich někdy odlišné, až protichůdné.

No nesporně, koncepty pojetí výchovy a vzdělávání starobylé Alexandrie, Egypta, Číny, Říma, ale zejména antického Řecka, položili základy pro mnohé modifikace soudobých konceptů učení se, či škol, alternativ, anebo přístupů v edukačním myšlení.

Středověká a novověká edukace dospělých a celoživotní učení

Expandující nové křesťanské náboženství ve středověku (aspoň v Evropě) se stalo

určujícím pohledem na svět a církev získala téměř neomezenou moc. Odkazy edukačních snažení a orientací starého Řecka a Říma byly „přetaveny“ do převážně jednostranně nábožensky orientovaného učení na bázi nevědeckých představ s utlumením „světského vědění“, kde byla základem výchova kněží a do jisté míry i úřednictva v klášterních a katedrálních školách.

Světské vědy a vzdělávání v nich se v podstatě pěstovali pouze na vznikajících univerzitách, které hluboce poznamenali rozvoj vzdělanosti, včetně edukace dospělých (v Evropě: Bologna - 1119; Oxford - 1168; Paříž - 1250; Praha - 1348; Krakov - 1364; Vídeň - 1365; Bratislava - 1465; atd. - většinou měly fakulty artistické /svobodná umění, filozofie/, teologické, lékařské a právnické), protože se přičinily o aktivní výchovný přístup, zejména, v pojetí člověka jako produktu vlastní činnosti a osamostatnění výchovy jako cesty předávání kultury, která postupně utlumuje dominanci náboženství, zvyků a tradic.

Nevědecké středověké učení bylo postupně „nabouráváno“ zejména myšlenkami a teorémami učenců, jakými byli např. heliocentrický názor Mikuláše Koperníka (1473 - 1543), teze o nekonečnosti vesmíru Giordana Bruna (1548 – 1600) a dal., které pozvolna směřovali přes utopisty Thomase Mora (1478-1535) Tommase Campanelly (1568-1639), i autora konstatování: „vzdělání znamená moc“ - Francise Bacona (1561-1626), až k francouzským osvícencům 18. století.

V té době ale vznikají sporadicky i díla didaktického charakteru, zaměřené obvykle jen na jednu předmětovou oblast, jako např. *Didaktika jazyků* (1621) od německého pedagoga Wolfganga Ratkeho (1571 - 1635), která byla velkou inspirací při zpracování *Didaktiky* (1632) J. A. Komenského. Byly to zejména pedagogické principy a metody, které našel Komenský ve výše zmíněné didaktice svého staršího souputníka. Komenského *Didaktika* je však zaměřena nesrovnatelně širě než *Didaktika* Ratkeho. Komenský v díle „*Vševýchova*“ (lat. *Pampaedie*) představil samostatný koncept edukace dospělého jedince a celkové pojetí učení se všech všemu po celý život.

Následníci J. A. Komenského museli často čelit i církevním výpadům, protože z pohledu církve vlastně „podkopávali“ její základní dogmata. A „světské“ vzdělávání se začalo šířeti rozvíjet až s osvobozením pracovní síly a s rozvojem techniky (s nástupem kapitalismu). Z tohoto vývoje vyplynul zájem o gramotnou a kvalifikovanou pracovní sílu.

Dalším rozvojem univerzit a městských partikulárních škol dostává nový podnět i rozvoj edukace dospělých - rozvoj průmyslu a obchodu si totiž od konce 18. stol. vynutil vznik dalších vysokých škol, které skýtaly edukační příležitosti a prostor dospělým studentům, zejména v relativně nových oborech vojenských, technických, námořnických, stavebních,

zemědělských aj.

Jistě k tomu přispěli i významné osobnosti, kterých myšlenky obohatili kromě jiných disciplín i tehdejší pedagogiku, jako např. John Locke (1632-1703), nebo francouzští osvícenci Charles Montesquieu (1689-1755), François Marie Arouet Voltaire (1694-1778), Denis Diderot (1713-1784), ale zejména Jean Jacques Rousseau (1712-1778), který se proslavil v pedagogických kruzích dílem čistě pedagogickým – *Emil aneb o výchově* (1762). Paradoxem je, že v něm Rousseau poukazuje – na tu dobu velmi progresivně - jak je třeba správně vychovávat a vzdělávat jinocha a přitom jeho vlastní děti umírají v sirotčinci. Rousseau také navrhuje jinou výchovu pro Emila, tedy pro chlapce, a jinou pro Žofii (budoucí ženu Emila), tedy pro dívky, které mají být vychovávány tak, aby se především líbily svým budoucím manželům a byly jim příjemné a jimi ovládané.

Rousseau svá východiska podrobně rozpracovává do ucelené koncepce výchovy osob ženského pohlaví, v rámci které by ženy neměly být vedeny k systematickému studiu věd, filozofie a náboženství, poněvadž „ženský rozum jest praktický rozum, který jim dává nalézati velmi obratně prostředky, jak dojíti k cíli známému, ale který jim nedává nalézání takového cíle.“

Příznačnou myšlenkou pro tuto dobu (převzatou z renesance), která se blíží soudobému konceptu celoživotního učení, bylo učení se v rámci přípravy na život a vize života doprovázeného učením.

Dalším krokem k rozvoji edukace, včetně edukace dospělých v nynějším euroregionu se stal organizační pořádek pro školní soustavu v Uhersku, který publikovala Uherská královská místodržitelská rada za vlády Marie Terezie 2. 8. 1777 pod názvem *Ratio educationis*. Tento položil základy velké školské reformy, umožnil vznik škol s vyučovacím mateřským jazykem a vydávat příslušné učebnice. Obsahoval i studijní a disciplinární řád. Cílem edukace ve smyslu osvíceneckých myšlenek byl občan.

I když bychom nechtěli nijak snižovat význam Velké francouzské revoluce (1789 – 1799) pro edukaci dospělých, která je vnímána jako hlavní přelomový bod evropských kontinentálních dějin („přechod od absolutizmu k občanství“) tím, že ustanovila lid hlavní politickou silou a ve svých proklamacích zvýraznila i jeho přístup ke vzdělávání, pod kritickým spektrometrem se objeví její diskriminační paradoxy. Např. známé heslo „Svoboda - rovnost - bratrství“ neplatilo pro ženy, kterým nebylo dopřáno práva volit. Vzdělávat se mohly jen ženy z „vyšších kruhů“, a i možnost rozvodu, jenž ženám revoluce přinesla, jim brzy císař Napoleon Bonaparte odebral.

Přesto se pokrokové myšlenky francouzských materialistů věnované edukaci i odkaz

Velké francouzské revoluce rychle šířili do světa a znamenali v mnohých případech pozitivní orientaci v předmětné oblasti, podporovanou panovníky. Např. carevna Kateřina II. se obrátila na encyklopedistu D. Diderota a požádala jej o návrh vzdělávacího systému pro Rusko, který se však z blíže neobjasněných příčin nerealizoval.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované lekce s tím, že:

- spolužákovi (může být i virtuální osoba) uděláte komparaci klíčových přínosů starověku a středověku z hlediska edukace dospělých a prvních konceptů CŽU;

Korespondenční úkol:

- Uveďte názvy a stručně charakterizujte dalších 5 prací J.A.Komenského (o kt. se v této studijní opoře nepíše)

Maximální rozsah úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

6. Předmět cíl, funkce, význam a úkoly andragogiky

Edukace dospělých a andragogika

Edukace, tedy učení se dospělých není tak často v literatuře probíráno, jako vzdělávání dospělých. Je to asi způsobeno tím, že přežívá mýtus, že dospělí jsou již vychováni a dále se nemusí učit (myslíme učení jako proces obsahující formativní i informativní stránku rozvoje osobnosti) stačí se jim jenom vzdělávat. Ale takový přístup je mylný a objasnili jsme to při vymezení klíčových pojmů. Tam jsme se ale nevěnovali vzdělávání dospělých, které ale také není v odborné literatuře pojímáno jednotně. Tak např. UNESCO jej definuje jako „celkový souhrn organizovaných vzdělávacích procesů jakéhokoliv obsahu, úrovně a metody, formálního nebo jiného, které prodlužují nebo nahrazují prvotní vzdělávání na školách, kolejích a univerzitách či v učňovských zařízeních, v nichž osoby, považované ve společnosti za dospělé, rozvíjejí své způsobilosti, obohacují znalosti, zdokonalují své technické a profesní kvalifikace, případně se orientují jiným směrem, mění své postoje a chování s cílem znásobení perspektivy plného osobního rozvoje a účasti na harmonickém a nezávislém sociálním, ekonomickém a kulturním rozvoji“.⁹

Beneš jej vidí jako „... proces, v kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností.“¹⁰ Přitom uvádí, že dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému; a upozorňuje i na to, že institucionalizované učení není hlavní náplní životní činnosti života účastníka vzdělávání dospělých, že vzdělávající se dospělý není redukován na žáka nebo studenta, a že jeho hlavní sociální role jsou ty, které vyplňuje v práci, rodině a společenském životě.

Ve většině definic se označuje vzdělávání dospělých jako institucionalizovaný, organizovaný proces.

I Beneš píše, že vzdělávání dospělých se nevztahuje na veškeré učení, ale jen na učení systematické, plánované, cílevědomé. Pak vidí pod vzděláváním dospělých i systém institucí, které ho zabezpečují, včetně systému procesů které v něm probíhají a k němu motivují.¹¹

Ale to podle nás není úplné pojetí, protože v něm chybí dimenze nezáměrného, intenciálního, tedy nahodilého vzdělávání. Také v něm chybí sebevzdělávání, tedy autoaktivita vzdělávajícího se dospělého subjektu bez jakékoliv pomoci určité instituce. Tento

⁹ viz c. d. Recommendation ...

¹⁰ viz c. d. Beneš 2003, s. 15

¹¹ Tamtéž

rozměr už zaznamenáváme u Pavlíka, který chápe vzdělávání dospělých jako „...komplexní systém institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, inovují nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob a které rozvíjejí znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy i jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci i mimopracovní život“¹², a který vlastně jen „mírně rozvinul“ definici z Palánovho výkladového slovníka vzdělávání dospělých, kde se pod vzděláváním dospělých rozumí „systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebevzdělávacích) vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých osob, které záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hotové postoje, zájmy, a jiné osobní a sociální kvality, potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.“¹³

To jsme se pohybovali v informativní rovině. A když chceme naplnit vymezení předmětu edukace, nebo učení se dospělých, je potřeba rozšířit výše uváděná pojetí o rovinu formativní.

Edukací/učením se dospělých budeme tedy rozumět procesuální aktivitu dospělého jedince v oblasti informativního a formativního rozvoje a kultivace všech složek osobnosti, systémově organizovanou jím samým, nebo k tomu zřízenou speciální institucí, za účelem změny jeho předchozích edukačních a sociálních kvalit, které potřebuje k dalšímu životu.

A andragogika je právě vědní disciplinou, která zkoumá všechny uvedené rozměry a dimenze s cílem výše zmíněnou procesuální aktivitu dospělého jedince co nejvíce zefektivnit.

Význam a úkoly andragogiky

Často se pojmy andragogika a vzdělávání dospělých používají běžně jako synonyma, což nelze. Andragogika je teoretická disciplína o edukaci a péči o dospělé a vzdělávání dospělých je jenom jedna z možností praktického učení se dospělých jedinců, a to v informativní oblasti.

Když rozvineme naše rámcové pojetí edukace dospělých do širšího konceptu a zasadíme je do konkrétního rámce soudobého společenského dění, vidíme, že se tak edukace dospělých, jakož i andragogika dotýkají většiny populace a to ve většině jejího života z hlediska jeho délky.

¹² viz Pavlík, 1997, s. 4

¹³ viz Palán, 1997, s. 130-131

Na koncepty edukace dospělých je možno nahlížet minimálně ze dvou klíčových úhlů a to z prvního, kde je edukace dospělých jako lidské právo a způsob, jak přetvářet jednotlivce, skupiny a společnosti, a ze druhého, kde je edukace dospělých jako prostředek ekonomického růstu. Realita viděna z obou úhlů je ale potřebná. I když je zřejmé, že někdy se klade důraz na první, jindy na druhý přístup.

Je to o politice, ekonomice, hodnotových preferencích, akutních potřebách, národním socioekonomickém kontextu či o vlivu externích faktorů (finanční krize) atd., ale vždy jsou uvedené pohledy, či přístupy jen dvěma stranami jedné mince. No v životě možno zaznamenat různé nesrovnalosti. Markantně to vidět i ze správ mezinárodních konferencí o vzdělávání dospělých (CONFINTEA). Pokud např. v evropském regionu má 92 % zemí zahrnuto edukaci dospělých v klíčových materiálech vládní politiky, v arabsko-africkém je to jenom 68 %.

Pokud 80% evropských a severoamerických zemí prezentuje, že jejich prioritou je efektivnost řešení profesních vzdělávacích programů souvisejících se zaměstnáním, stejný počet zemí subsaharské Afriky, Arábie, Latinské Ameriky, Karibiku prioritně řeší v tom samém čase základní vzdělávání – tedy programy zaměřené na gramotnost dospělých; což zase při znalosti místních poměrů nepřekvapuje - víme, že toto jsou oblasti, kde žije většina ze 774 milionů negramotných.¹⁴

Regionálně se liší i poskytování edukačních programů dospělým. Ve většině zemí světa základní programy dovedností a gramotnosti poskytuje primárně stát, nevládní organizace pomáhají, a privátní sektor se spíše účastní na pokračující profesní edukaci, převážně na pracovišti. Kvalitativní úroveň podmínek v jakých se dospělí učí, se různí podle jednotlivých zemích. Zásadní vliv zde hrají socioekonomické, demografické a regionální faktory, které odhalují strukturální nedostatky v dostupnosti edukace dospělých. Svou roli z hlediska účasti dospělých na edukačních aktivitách hrají i pohlaví, věk, znalost jazyka, geografická poloha, kulturní dominance, či socioekonomický status. Jejich motivace ale většinou závisí na nabídce takových programů, jejichž obsah je pro ně atraktivní, potřebný či nadějný. A v neposlední řadě i investice, rozpočet, zkrátka vložené finanční prostředky.¹⁵

¹⁴ správy z konferencí CONFINTEA I. až VI. (website MŠMT ČR, nebo UNESCO)

¹⁵ na konferenci CONFINTEA V. bylo dohodnuto 6% z HDP v každé členské zemi UNESCO (co činí odhadem expertů cca 72 miliard USD) jako soudobý standard; no různost vykazování v národních zprávách neumožňuje celkem vyhodnotit plnění; ví se jenom, že 44% zemí uvádí potřebu navýšení finančních prostředků na edukaci dospělých, i když experti tvrdí, že nedostatek finančních prostředků do edukace dospělých existuje v zemích všech úrovní;

Z výše uvedeného je zřejmé, že konkrétní předměty, cíle či úkoly rozplánované i na jednotlivé časové údobí se budou pro andragogiku jako takovou lišit i podle zemí ve kterých se tato se svým personálním a technických potenciálem rozvíjí.

Podobně jako v jiných edukačních systémech i zde u dospělých tvoří zabezpečovací personál – lektoři, učitelé, školitelé, monitoři, konzultanti, garanti, řídicí a organizační pracovníci, programátoři, metodici, technici, operátoři atd., základní předpoklad k zajištění kvality. Důležitou podmínkou zlepšování kvality edukace dospělých je i efektivní monitorování a průzkum.

Nedostatek informací může znamenat např. problém i pro vlády v tom, že nejsou schopny stanovit priority, zdůvodnit a přidělit odpovídající zdroje do edukace dospělých. A na druhé straně může nedostatek konkrétních údajů bránit jedincům jednotlivcům (ale např. i firmám), aby porovnali náklady a efektivnost, což může mít za následek snížení motivace pro účast v edukaci.

Dříve než se dostaneme ke konkretizaci předmětu a cílů andragogiky, musíme si připomenout, že vymezení konkrétních klíčových úkolů (nebo i funkcí) andragogiky jako vědy je, jak uvádí Beneš,¹⁶ odvozováno od základních úkolů věd o výchově a ostatních společenských věd a jde o:

- *úkoly analytické* - spočívající v rozborech praktických aktivit za účelem vyvození zobecněných poznatků o podmínkách, cílech, postupech a technologiích vstupujících do procesu působení na jedince; výstupem analýz jsou např. stanovené principy vzdělávání dospělých, označení některých metod jako efektivních a posuzování výsledků učení.;
- *úkoly verifikační* - plněny v rámci výzkumných projektů zaměřených na ověřování platnosti tezí andragogické vědy v konkrétních podmínkách personálních (např. „kvalita“ lektorů a učících se jedinců), prostorových, materiálních i časových; řada pilotních projektů vzdělávacích akcí je realizována za účelem ověření určité metodiky výuky, ověření např. studijních opor pro distanční studium, ověření přiměřenosti požadavků na výstupní kvality absolventů, délky studia atd.
- *úkoly prognostické* - poskytující podněty pro zlepšení praxe; ke hledání návrhu nějakého lepšího řešení patří totiž vývoj praktického vědění, receptů, návodů nebo metod – a třeba vycházet ze všeobecného konsenzu, že věda má za úkol k rozvoji praxe přispívat – její poslání se tedy nevyčerpává v produkci poznání, ale svým odstupem od praxe umožňuje kritický pohled na skutečnost a má i navrhnout změny.

¹⁶ viz blíže c. d. Beneš, 2008;

Předmět a cíle andragogiky

Dle Beneše je předmětem andragogiky „učící se dospělý a sociální souvislosti tohoto učení“, resp. (s pozdějším doplňkem autora) „učení se dospělého ve všech jeho souvislostech“¹⁷. Pohled na takto pojatý předmět je spojen s andragogickou dimenzí, s hledáním cílů a cest pozitivního ovlivnění dospělého člověka. Vědeckou identitu andragogiky ale nelze odvozovat od profese andragoga, protože tato profese má multidisciplinární základy a na tomto základu nelze identitu andragogiky získat, jelikož andragogické činnosti a povolání jsou natolik pestré a málo prozkoumané, že neumožňují nalezení nějakého sjednocujícího momentu, který by tvořil základ jednotné profesní vědy. Někteří pedagogové zastávali (a jsou tací i dneska, jež svůj postoj nepřehodnotili), že věda o edukaci může vzniknout teprve tehdy, když se ve společnosti vyčlení specifické výchovné a vzdělávací instituce. Dneska (jenom dle evidence AIVD) je v ČR více než 2000 takových institucí a navíc kritikové nebrali vůbec v úvahu virtuální dimenzi. Dále tvrdili, že vymezit andragogiku pomocí systému vzdělávání dospělých je těžší, protože prý obecné mínění je, že žádný systém neexistuje. Odkdy ale veřejné mínění rozhoduje o systémových aspektech vědních disciplín?

Dnešní andragogika má relativně silnou vědeckou komunitu,¹⁸ opírající se o permanentně rozšiřující se a kvalitativně rostoucí produkt - výzkumně vědeckou bázi s publikačním bonusem, a má taktéž i stavovskou organizaci – AIVD (asociaci institucí vzdělávání dospělých), která je v jistém smyslu slova profesní komorou nejen institucí zabezpečujících edukaci dospělých, ale i andragogů, lektorů a dalších činných aktérů v předmětné oblasti.

A třeba říct, že v poměrně krátké existenční době (počítejme od 70tých let 20. st., kdy vznikali v ČR katedry vzdělávání dospělých, jež jsou i dneska jedním z nejdůležitějších vědeckých pracovišť předmětné sféry bádání) projevila významnou míru sebe-regulace.

Navíc, dnešní andragogika má pevný systém vědní disciplíny, přesně splňuje podmínky dle Bertalanffyho,¹⁹ a podobně jako edukace dospělých i andragogika má jasně definované cíle a legitimační strategie (rozvoj osobnosti, zajištění společenských potřeb). I když ve srovnání s edukací dětí a adolescentů, nebo mladších dospělých (kde výkony probíhají převážně ve školních systémech), některé výkony edukace dospělých probíhají i v systémech, jejichž funkcí není primárně edukace (instituce, úřady, firmy, podniky a jiné organizace), a

¹⁷ první část definice pochází původně z r. 2001, doplněk z r. 2003; viz Tamtéž;

¹⁸ viz blíže c. d. Průcha, 2010;

¹⁹ otce obecné teorie systémů, kt. odkryl zákonitosti živých i společenských systémů a to: komplexnost, dynamickou rovnováhu, zpětné vazby asamoorganizaci; a jako hlavní znaky systémů určil: plánovitost, úplnost, diferenciaci, zásadovost, náročnost na management, důslednost, operativnost, decentralizace – které plně kolidují s principy andragogické didaktiky;

tak je vymezení předmětu a cíle (často i jejich forem, metod a prostředků) závislé na faktorech, které nejsou v jejich rozhodovací pravomoci (nadnárodní, regionální, či národní politika, ekonomika, osobní ambice a jiné incentivy motivů účastníků). Možno říct, že andragogika zohledňuje *učení se jako součást života a práce*.

Samotné vymezení předmětu andragogiky je také závislé od jejich subsystémů (či aplikovaných věd. disciplin andragogiky).

Dále u vymezení předmětu je třeba brát v úvahu i fakt, že andragogika má dvojí význam. *Význam teoretický* spočívá v odhalování zákonitostí výchovně-vzdělávacího procesu dospělých, v čerpání podnětů z blízkých edukačních disciplin, ale i z ostatních, pro zefektivnění svého působení aby plnila potřeby společnosti a jedinců v oblasti obecného a profesního rozvoje dospělého člověka.

Význam praktický spočívá v poskytování zkušeností, podnětů, postupů pro realizaci edukační činnosti dospělých, včetně sebe-edukace.

Tedy možno soudit, že andragogika jako vědní disciplína zkoumající procesy edukace dospělých a současně intervenující do procesů rozvoje a kultivace osobnosti dospělých je současně *vědou teoretickou i aplikovanou, s pochopitelně, odlišujícím se předmětem dle výše uvedených oblastí.*²⁰

Ale ať už přistoupíme na jakýkoliv výklad, nebo bereme v úvahu jakékoliv z uvedených (ale i další možné) podmiňujících aspektů pro vymezení předmětu a cíle andragogiky, společné všem je výchova, vzdělávání a péče o dospělého člověka.

Kdybychom to měli shrnout do stručné definice, ale dle možnosti komplexně postihující klíčové aspekty, viděli bychom dneska

cíle andragogiky - zkoumání a vytváření podmínek pro efektivní socializaci (včetně enkulturace a resocializace), edukaci (včetně reedukace, tedy do-vzdělávání, a pře-výchovy, jakož i studia geneze edukačních věd²¹) a péči o dospělé jedince, přičemž zkoumá (také modeluje, kreuje) i související a podpůrné vnější aspekty (normativní a procesní stránku, androdidaktický aparát jako cíle, obsah, formy, metody a prostředky edukace, diagnostiky a výzkumu, blízké a hraniční vědní disciplíny, ...) a vnitřní složky dospělé osobnosti (formativní stránku - docilitu, motivaci, invenci, flexibilitu, smysl pro změnu, akčnost paměti...).

Přitom cíle z hlediska teleologie jsou očekávané a zamýšlené výsledky (struktury interiorizovaných informací, způsobilostí, dovedností, zkušeností...) edukačního procesu (informativního i formativního charakteru), kterých mají účastníci v průběhu, nebo v závěru dosáhnout. Protože, jak jsme již výše nastínili, edukace se nevztahuje jen k vědění a poznávání, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a

²⁰ tato dvou-jednost je často příčinou její rozdílných pojetí;

²¹ aby se z ní poučila v rovině teoretické, prognostické a propedeutické

estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, ke schopnosti uplatnit se tak v osobním životě jakož i v pracovním prostředí a dalších složkách společenské existence. Je tedy zřejmé, že andragogika se zabývá složitou strukturou cílů, dle výše uvedených oblastí akčního záběru.

Teoretickým východiskem pro vytvoření struktury cílů může být známá Bloomova taxonomie cílů, orientovaná do *znalostí, porozumění, aplikace, analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení*,²² nebo spíše novější koncept čtyř „pilířů“ vzdělávání pro 21. století,²³ a to konkrétně:

učit se poznávat, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat;

- *učit se pracovat a jednat*, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které nás obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován;
- *učit se být*, tj. porozumět vlastní rozvíjející se osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní zodpovědností;
- *učit se žít společně*, učít se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.

Klasický edukační pohled na cíle, který má také významné místo při jejich rozpracování je v požadavcích a to, že by měli být: konzistentní, přiměřené, jednoznačné a kontrolovatelné. Jsou odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, ke schopnosti uplatnit se v pracovním prostředí.

Modernější přístup, tzv. SMART²⁴ tyto požadavky na cíle exaktněji upřesňuje:

Specific	=	Specifické, konkrétní
Measurable	=	Měřitelné, kontrolovatelné
Achievable	=	Akceptovatelné, dosažitelné, splnitelné
Relevant	=	Reální, důležité z hlediska vyšších cílů
Timed	=	Termínované

²² viz blíže c. d. Bloom, 1976

²³ vycházející z koncepčních prací UNESCO z roku 1996 (tzv. Delorsovy komise)

²⁴ z angličtiny *smart* = *elegantní, chytrý, upravený*

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované lekce s tím, že:

- stručně definujete předmět cíl, funkce a úkoly soudobé andragogiky;

Otázka k zamyšlení:

- Myslíte, že byste věděli vysvětlit zkratky CONFINTEA, UNESCO, SMART a AIVD?

Korespondenční úkoly:

1. Stručně zdůvodněte potřebu rozvoje andragogiky; pomozte si s argumenty minimálně ze 3 pramenů;
2. Vyhledejte v literárních pramenech odlišné pojetí předmětu andragogiky, než představuje tato opora;
3. Vysvětlete stručně rozdíl mezi edukací dospělých a andragogikou;

Maximální rozsah každého úkolu – 1,5 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

7. Nadnárodní instituce podporující edukaci dospělých

Oblast edukace dospělých a celoživotního učení byla zejména v poválečném období (a je i v současnosti) výrazně podporována, iniciována, formována, usměrňována, dotována mezinárodními organizacemi, ze kterých jak nejaktivnější možno uvést:

OSN – Organizace spojených národů, se svou nejvýznamnější institucí **UNESCO** - Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu

OECD – Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj

RE – Rada Evropy

EU – Evropská unie se svou výkonnou **EK** - Evropskou komisí

WAAE - Světová organizace pro výchovu dospělých

ILO – Mezinárodní organizace práce

IBE – Mezinárodní úřad pro výchovu

YMCA, YWCA – Křesťanské sdružení pro mladé muže a ženy

FAO – Organizace pro výživu a zemědělství

UNIDO – Organizace pro průmyslový rozvoj; a dal.

UNESCO (1945; *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* se sídlem v Paříži), je nesporně nejaktivnější ze všech a má výchovu a vzdělávání za jednu z hlavních náplní své činnosti a svého poslání ve 195 členských zemích. Významnou měrou se podílí na pomoci poskytované rozvojovým zemím. Zabývá se mimo jiné i zvyšováním vzdělanostní úrovně obyvatelstva, zejména pokud jde o pomoc při řešení problému negramotnosti. Slouží také jako široká platforma pro spolupráci, výměnu zkušeností a koordinaci programů členských vlád a přidružených organizací v celosvětovém měřítku.

Pro edukaci dospělých a celoživotní učení mají největší význam **celosvětové konference ke vzdělávání dospělých** - CONFINTEA (CONFerence - INTernational - Education - Adult), které uznaly uplatňování CŽU (původně CŽV) za vedoucí princip pro rozvoj vzdělávacích systémů. UNESCO je pořádá cca každých 12 let v různých zemích světa s aktuálním nosným posláním:

- 1949 - Elsinor (Dánsko) - úsilí o rovnoprávný přístup ke vzdělávání;
- 1960 - Montreal (Kanada) - zaveden pojem „CŽV“ s cílem naučit učit se;
- 1972 - Tokio (Japonsko) – mezinárodní spolupráce a výměna ideí v oblasti VVD;
- 1985 - Paříž (Francie) – životní důležitost práva na vzdělání & jedno z prvních vymezení

pojmu dospělý v souvislosti s edukací;

- 1997 - Hamburg (Německo) – vzdělávání dospělých - klíč pro 21. století;

- 2009 - Belem (Brazílie) – edukace v celé šíři života – „lifewide“. (viz blíže Kalnický, 2007 & 2012)

Jak jsme výše uvedli, na 2. světové konferenci UNESCO k VVD v kanadském Montrealu se v r. 1960 objevuje požadavek CŽV (*lifelong learning*) - patrně poprvé - v oficiálním dokumentu mezinárodní organizace, a to jako:

nutnost prosazovat komplementaritu mezi školním vzděláním a vzděláváním dospělých a integrace vzdělávání dospělých do existujících státních systémů výchovy a vzdělávání.

V té době se také na půdě UNESCO objevují diskuse o nutnosti změn profese (což přivede dospělé jedince zpátky do vzdělávacího systému) z důvodu technického rozvoje, jakož i o tzv. druhé vzdělávací cestě – možnosti studia dospělých ve státním systému, kteří z různých důvodů nestudovali v příslušné životní etapě. OSN vyhlásila rok 1970 za rok výchovy a vzdělávání. V r. 1976 UNESCO vypracovalo a vydalo Mezinárodní standardní klasifikaci vzdělávání - ISCED (*International Standard Classification of Education*) "jako nástroj vhodný pro shromažďování, zpracování a zpřístupňování vzdělávacích statistik jak v jednotlivých zemích, tak v mezinárodním měřítku".

OECD - (1960) - mezivládní organizace 34 ekonomicky nejrozvinutějších států na světě, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky. Sídlem sekretariátu OECD je Paříž. Koordinuje ekonomickou a sociálně-politickou spolupráci členských zemí, zprostředkovává nové investice, prosazuje liberalizaci mezinárodního obchodu. Cílem OECD je napomáhat k dalšímu ekonomickému rozvoji, potlačení nezaměstnanosti, stabilizaci a rozvoji mezinárodních finančních trhů. OECD poskytuje prostředí, ve kterém mohou jednotlivé vlády vzájemně porovnávat svoje zkušenosti s různými typy politik, hledat odpovědi na běžné problémy, poznat dobře fungující praxi a koordinovat domácí a zahraniční politiku. Mandát OECD je velmi široký, protože pokrývá řadu záležitostí vztahujících se nejen k ekonomice, životnímu prostředí a sociální politice, ale i celoživotnímu učení, včetně školního a profesního vzdělávání. Právě v oblasti edukace úzce spolupracuje s UNESCO, EK a dalšími nadnárodními institucemi. Má stálé komise koordinující výzkum v této oblasti i publikování komparativních materiálů. Shromažďuje data, monitoruje trendy a analyzuje a předpovídá další ekonomický vývoj. Snaží se také zachytit sociální změny nebo rozvoj v obchodu, ochraně životního prostředí, zemědělství, technologiích, zdanění a dalších oblastech, včetně již dotčeného učení se. OECD je také známá jako jedna z nejlepších statistických agentur, jelikož publikuje velmi zajímavé průzkumy s množstvím informací a širokým zaměřením.

RE - (1949; *Council of Europe* se sídlem ve Štrasburku) sdružuje 47 zemí (většinou evropské státy), které akceptují a zaručují právní stát, základní lidská práva a svobodu pro své občany. Mimo zaručení těchto práv a demokracie (cestou reforem) členové RE dále spolupracují např. v oblastech kultury a vzdělávání. Pro oblast vzdělávání má několik pravidelně rokujících komisí (zástupci člen. zemí). Na předmětných otázkách spolupracuje zejména s UNESCO, OECD a EU (např. v r. 1950 – na dojednání a uzavření Úmluvy o ochraně lidských práv a svobod, kt. je právním základem činnosti Evropského soudu pro lidská práva - její nejznámější instituce). RE je hned po OBSE dalším významným mezinárodním fórem, kde se setkávají zástupci člen. zemí nad zkušenostmi, zásadami a nároky. ČR (původně Československo) je členem RE od r. 1991.

EÚ – (1993; *European Union*, se sídlem v Bruselu; sdružuje 27 členských zemí), cílem které je podporovat mír, prostor svobody, bezpečnosti a práva bez vnitřních hranic, ve kterém je zaručen volný pohyb osob; vytváří vnitřní trh a usiluje o udržitelný rozvoj Evropy založený na vyváženém hospodářském růstu a vysoce konkurenceschopném sociálně tržním hospodářství a ochraně životního prostředí; podporuje vědecko-technický pokrok, rozvoj kultur a edukačních systémů členských zemí, územní soudržnost a solidaritu mezi členskými státy bez sociálního vyloučení; vytváří hospodářskou a měnovou unii, jejíž měnou je euro. ČR je členem EU od r. 2004.

Nejdůležitějším výkonným orgánem²⁵ Evropské unie z hlediska rozvoje a koordinace edukace, včetně edukace dospělých je **EK - Evropská komise** (*European Commission*).²⁶ EK řídí i (grantově dotované) *Rozvojové programy Evropské unie*.²⁷ Pro každý program jsou ze zástupců členských zemí sestaveny stálé výbory (pracující v Bruselu), které mají za úkol řešit problémy, podávat návrhy a opatření pro jejich zefektivnění.

Kromě jiných, např. rozhodnutím Evropského Parlamentu a Rady z roku 2006 byl přijat Akční program v oblasti celoživotního vzdělávání na období 2007-2013. Jeho účelem je podpořit vzdělávání ve všech etapách života. Tento akční program v sobě spojuje několik dílčích programů, jako program Comenius, Erasmus, Grundtvig (vzdělávání dospělých) nebo Leonardo da Vinci.

V nedávné minulosti to byly i jiné programy, např. programy Socrates (školní vzdělávání, finanční podpora spolupráce mezi školami a učiteli), Leonardo da Vinci (odborné vzdělávání)

²⁵ další ze 13ti jsou Evropský parlament, Evropská rada, Rada Evropské unie, Soudní dvůr Evropské unie, Evropská centrální banka a Účetní dvůr. Kromě toho existují poradní a další instituce;

²⁶ EK se podílí na jednání EU navenek, včetně udržování diplomatických styků a sjednávání mezinárodních smluv; z převážné části spravuje rozpočet EU; má předsedu, 7 místopředsedů a 20 komisařů pro koordinaci jednotlivých předmětných oblastí včetně *komisaře pro vzdělávání, kulturu, mnohojazyčnost a mládež*;

²⁷ další text zpracován dle c. d. Kalnický a kol. 2012;

a Mládež nebo také programy Erasmus Mundus (mobilita studentů a spolupráce mezi univerzitami), Tempus, eLearning, programy spolupráce se třetími zeměmi + spolupráce EHP/Norsko.

Finanční prostředky jsou taktéž směřovány do oblastí podpory výuky jazyků, e-learningu, šíření a výměny osvědčených postupů spolupráce při tvorbě vzdělávací politiky.

Česká republika, jako člen EU se aktivně zapojuje do vzdělávacích programů, finančně podporovaných Evropskou unií. Spolufinancují i (EK + MŠMT ČR) několik operačních programů (OP):

Rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ),

Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK),

Výzkum a vývoj pro inovace (OP VaVpI),

Souběžně s řešením konkrétní cílové problematiky se v programech uplatňují tzv. *horizontální témata*, jejichž prostřednictvím se uskutečňuje propojení všech specifických i globálních cílů napříč celým programem, jako *rovné příležitosti, udržitelný rozvoj, informační společnost a podpora místním iniciativám*.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované lekce tak, že:

- vyjmenujete (virtuálnímu spolužákovi) a stručně (aspoň jednou větou) charakterizujte instituce uvedené v první části této lekce;

Korespondenční úkol:

- na bázi studia (i dalších než doporučených pramenů) stručně popište aspoň další tři nadnárodní instituce, které se aktivují v oblasti rozvoje CŽU a edukace dospělých a seniorů ve světě;

Maximální rozsah úkolu – 1 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

8. Edukace seniorů, gerontagogika a příprava na stáří

Z hlediska úplnosti předmětového diapazonu andragogiky je třeba uvést edukační a kultivační péči o sociální skupiny dospělých, které jsou (nebo mohou být) v majoritní společnosti z různých důvodů a různými způsoby znevýhodňované, ohrožované, až exkludované, a to zejména:²⁸

- senioři,
- těžce nemocní, nevládní, psychicky i tělesně postižení,
- lidé různých minorit, včetně emigrantů,
- lidé bez práce, prostředků a přístřeší (roofless),
- lidé vracející se z výkonu trestu, převážně spojování se sociálně-patologickými jevy.

Pochopitelně, z uvedených skupin se budeme zabývat jenom senory v souvislosti s možností řešení edukačně-kultivační péče, která spadá do kompetence gerontagogiky, protože řešení ostatních dotčených skupin zejména z hlediska jejich zdravotního, sociálního, právního stavu a pod., je předmětem jiných vědních disciplin.

Edukace seniorů a gerontagogika

Stárnutí populace v důsledku prodlužující se délky života patří k typickým znakům kulturně vyspělých zemí. Věková struktura obyvatelstva se mění²⁹ hlavně z důvodů snižující se porodnosti, zvyšující se úrovně zdravotní a sociální péče, jakož i zvyšující se individuální sebe-péče dospělých o kontinuální (CŽU) edukaci, o (zdravé) stravování, pohybově-sportovní, rekreační a relaxační aktivity.

Pokud v r. 1999 žilo v České republice 1,86 milionů seniorů (poberatelů starobního důchodu), v r. 2013 to již bylo 2,34 milionů a podle Rabušice v roce 2020 jich má být 2,75 milionů.

Nárůst počtu starých lidí zcela určitě ovlivní život společnosti a to v různých směrech, které dneska ani nejsme schopni identifikovat a předvídat; některé ale už umíme pojmenovat i v současnosti, např.

nižší, nebo žádné důchody, což si vyžádalo již dnešní změny v sociálním a zdravotním pojištění);

²⁸ klasifikace je složitá, nakolik např. nemocní mohou být (a jistě jsou) i u seniorů, i v minoritních skupinách a pod.;

²⁹ jak uvádí Čornaničová a Petřková, mění se prakticky už více než sto let; a už v roce 1934 konstatovali francouzští vědci, že došlo k zásadní změně v tzv. reprodukčních zvyklostech člověka; tuto změnu nazvali demografickou revolucí; viz c. d. Čornaničová – Petřková /2004;

posun dat odchodu do důchodu – již současné opatření vlády;

zvýšená potřeba andragogů, geragogů (místo pedagogů), gerontologů a dal. souvisejících profesí;

I když jak se dneska zvykne říkat, je stárnutí populace fenoménem moderní společnosti, nebyl tento problém de facto až do 70. let min. stol. jedním z jejích prioritních zájmů. Bylo to pravděpodobně způsobeno tím, že lidé v západních zemích po stránce materiální, sociální a zdravotnické péče nestrádali. Ale kvalita života dospělé a staré generace však není určována jen odpočtem materiálního, sociálního a zdravotnického zabezpečení. Rozhoduje o ní jak tuto věkovou skupinu vnímá společnost, jaké postoje vůči ní zaujímá, tedy i úroveň kultury, kulturního vyžití, možnosti kontinuální edukace, seberealizace a tvořivých aktivit, sportování a relaxace, rekreace a cestování, zdravého stravování a pod.

K přehodnocování úlohy stárnoucí a staré populace ve společnosti dochází v průběhu 70. let. Jak uvedly Petřková a Čornaničová, odvolávajíc se na Muffelse a Kraina, první se o to zasloužili asi sociologové, „nabouráním“ tradičního modelu věkové kategorizace života do tří období (předproduktivního, produktivního a důchodového /postproduktivního/ období vzdělávání (přípravy na povolání), práce (výkon profese v zaměstnání) a volného času (zájmových aktivitách) jsou řazeny v posloupnosti za sebou. Tuto nahrazují *konceptem kvalitního stárnutí (ageing well) - modelem věkové integrace*, kde se vzdělávání (již celoživotní, nejenom ve smyslu přípravy pro povolání) prací (profesním výkonem povolání), a volným časem (se zájmovými aktivitami) permanentně prolínají, neboli realizují průběžně vedle sebe. Tuto představu o celoživotním vzdělávání, propojeném s celoživotní prací a celoživotním provozováním zájmových činností podpořili i následní *psychologické teorie aktivního stárnutí*. Ty argumentují hypotézami, že ve stáří jsou v podstatě zachovány potřeby středního dospělého věku - především potřeba být nadále aktivní a mít pocit užitečnosti. Odchod do důchodu a s ním související úbytek sociálních kontaktů znamená omezení aktivity a sníženou možnost komunikace. Ukončením pracovní činnosti ztrácí jedinec svou profesní roli, a tím i svou „funkční identitu“. Má roli, která má charakter „nerole“, což ho často demoralizuje a snižuje jeho vlastní hodnotu. A důležitým parametrem sociální pozice - zejména pro ty seniory, kteří již nepokračují v pracovní činnosti - mohou být edukační aktivity. Ty mohou dokonce pro (zejména čerstvé) důchodce představovat i jakési nové kontinuální „zaměstnání“ (zájmové studium např. na U3V a pod.).

V 70tých a 80tých letech min. století začínají tyto otázky subvenovat i nadnárodní organizace, na prvním místě OSN. V roce 1977 byly na programu jejího Valného

shromáždění a v r. 1982 uspořádala Světové shromáždění o stárnutí (Viedeň),³⁰ které přijalo rezoluci (118 bodů a 62 doporučení) - *Mezinárodní plán aktivit ke stárnutí*. V téže roce vzniká i AIUTA - Asociace univerzit 3. věku. Záhy následovaly i aktivity dalších nadnárodních organizací jako WHO (Světová zdravotnická organizace, RE (Rada Evropy), EU (Evropská unie), EURAG (Svaz starší generace Evropy), EFOS (Evropské sdružení starších studentů na univerzitách) a pod.

V tom období vznikají i první teoretické publikace. Např. u nás se o to zasloužil proslulý andragog (člen Katedry výchovy a vzdělávání dospělých FiF UK v Praze) Emil Livečka, když v r. 1979 vydal *Úvod do gerontopedagogiky*. I když se tehdy v rámci učebních osnov oboru výchova a vzdělávání dospělých (dnes andragogika) nic takového nenacházelo a tedy ani čtyři vysoké školy v Československu realizující výše uvedené studium jej nerealizovali,³¹ zmíněné aspekty edukace seniorů v odborných kruzích rezonovali.

Dle Palána³² byli živeny a umocňovány vlivem tzv. „postindustriálního myšlení“, které v sobě neslo postupný přesun hodnot od filozofie spotřebitelské filozofii důstojného prožití života, jako neopakovatelné hodnotě, při zachování smysluplnosti každé jeho etapy, včetně stáří a konkrétně se projevilo zejména:

ve zvyšující se sociální úroveň života i lékařská péče prodlužují aktivní část života, uchovávají tělesnou duševní svěžest do stále vyššího věku; zvyšujícím se zájmu společnosti o handicapované skupiny obyvatelstva a skupiny sociálně slabší; i u starých lidí se postupně přesouvá péče od sociální kontroly k občanským právům (valorizace a zvyšování důchodů, vznik domů sociální péče, atd);

v nárůstu poznatků různých vědeckých disciplin o stáří (gerontologie, psychologie stáří, atp.), jakož i zájmu a aktivní účasti starších a starých lidí (zejména s vyšším vzděláním) o edukační aktivity (kluby důchodců, A3V, U3V...) v předmětném obsahu, ale i dalších oblastech - i z důvodů společenské realizace, uspokojování individuálních zájmů a potřeb.

Navíc rozvoj průmyslových odvětví, široké vědecko-technické sféry, digitalizace, automatizace a kompjuterizace která každým dnem více a více vstupuje nejenom do podnikání, vynálezů, managementu, ale i do běžného života občana (npř. zrušení telegramů nahrazeno e-maily), pak i rozvoj demokratizace a globálního sociálně-politicko-filozofického

³⁰ V pořadí druhé bylo v r. 2004 v Madridu; stanovilo tři okruhy priorit: č. 1 - vztahy stárnutí populace a socio-ekonomické. Rozvoj; podmínkami udržení materiální úrovně seniorů; změny rodiny a mezigeneračních vztahů; č. 2 - zachování zdraví a životní pohody ve vyšším věku; determinanty zdravého stárnutí; výzkum procesu stárnutí a jeho vztahu ke kvalitě života; č. 3 - zabezpečení prostředí umožňujícího a podporujícího nezávislost.

³¹ a další odborné publikace z této oblasti vycházejí až po dvaceti letech, což svědčí o tom, že koncepční řešení otázek seniorů nebylo do r. 1989 v zorném poli společnosti v takové míře jako dnes, kdy toto dění výrazně ovlivňuje kromě jiného i prognózy demografického vývoje;

³² viz c. d. Palán/2003;

nazírání na život člověka ve světě vůbec, měly a mají za následek neustálý a stále se zintenzivňující proces změn. A v těchto kolem procházejících rychlých změnách si zejména starší, či starý jedinec - senior, požadující spíše klid a pohodu, může připadat ohrožen, stresován, ztracen.

Nemluvě o tom, že u něj navíc přibývají i další možné stresory související s vysokým věkem, jako ukončení produktivní fáze (ztráta zaměstnání, ztráta řídicího postavení, s tím spojený ztráta styku se širším kolektivem, vyšším finančním zabezpečením, nárůstem „volného“ času; nemoci, únava, snížení fyzických i psychických výkonů, zvýšený egocentrismus - upoutávání pozornosti na svou osobu, rigidita, neboli obtížnější přizpůsobování se novinkám a zůstávání v naučených postupech a stereotypch, útlum rodinného života odchodem dětí, příp. i ztrátou životního partnera...a pod.).

Ne všichni senioři si umějí s těmito problémy poradit bez ujmy a v pohodě. Kolem sebe můžeme pozorovat, že někteří jedinci se s odchodem do důchodu „zklidní“ do pohádkových dědečků a babiček, z jiných se stanou mrzouti, držgrešle, samotáři a pod., s různými postoji k nejbližší rodině i sociální komunitě. A samozřejmě okolí jim to zpětně různou měrou „opládá“, někdy i vyhýbáním se kontaktům s nimi. Objevují se ale i extrémní apriorní známky postojů vůči starým lidem v podobě tzv. *ageismu* (age-anglicky věk) – spojeného s vyřazováním starších lidí z různých aktivit, z činností, které vyžadují zvýšenou odpovědnost, pozornost nebo z vedoucích a nadřazených pozic pod dojmem, že nebudou schopni kompetentně rozhodovat a adekvátně jednat, že staří lidé už na některé věci prostě nestačí.

Např. Rabušic v r. 1999 na bázi výzkumů poukazuje na to, že Česká společnost je sice moderní, ale senioři jsou v ní skupinou, která je vytlačována na okraj a která není percipována právě s láskou (naopak, předchozí období kt. nazývá obdobím komunistického experimentu hodnotí jako období gerontokracie); tvrdí, že k tomu kromě jiných přispívá i skutečnost, že čeští senioři sami svými projevy nevytvářejí obraz sebevědomé a vitální skupiny, která poté, co opustila svět práce, plnými doušky využívá svého volného času k naplnění svých zájmů a zálib, na které dříve nebyl kvůli pracovnímu vytížení čas a prostor. Svou nejasně formulovanou rolí tak sami přispívají k vytváření negativních stereotypů a (použijíc postřeh publicistky Valerie Freiové) dodává, že dokud si staří lidé nezačnou více vážit sebe, nemohou očekávat, že si jich budou vážit příslušníci ostatních věkových skupin a generací.

Ale společenským zájmem by mělo být, aby cena, kterou senior bude platit za individualismus svých zájmů a nezávislost, nebyla izolace a samota.

Gerontagogika³³

Je jednou z klíčových možností sofistikovaného řešení stavu seniorů v soudobé společnosti a s tím spojených doprovodných aspektů – jako teoretické rozpracování kontinuální edukačně-kultivační péče, včetně sebe-péče starých jedinců. Fundamentálně se opírá hlavně o *gerontologii*,³⁴ *sociologické a psychologické teorie aktivního stárnutí*, ale i další podpůrné teorie a vědní subdisciplíny, nevynímaje bohatě a kompetentně rozpracovaný androdidaktický aparát, ze kterých může gerontagogika čerpat, nebo aspoň vycházet při tvorbě vlastních prostředků efektivního zabezpečení edukace seniorů..

Z řady studií totiž vyplývá, že právě edukační aktivity jsou jeden z klíčových faktorů kvality života.³⁵ Edukace v této životní etapě senia může přispívat:

1. k mobilizaci intelektových a kognitivních funkcí
2. k upevnování fyzického a duševního zdraví
3. k posilování sebedůvěry, životní spokojenosti.

Z konkrétních cílů, implicitně obsažených a detailněji postižených i v *národních programech přípravy na stáří* (které ale dle nás logicky spadají více do kompetencí andragogiky), které by měli směřovat do edukace seniorů:

o udržení mobility a relativně dobrého zdravotního stavu co nejdýl do pozdního věku (a co nejmíň omezit odkázanost na jiné);

o možnostech oddálení nemoci a zdravotních potíží, které seniora potkají/můžou potkat;

o zdravém stravování, spánku, hygieně a psychohygieně;

o změnách jako fenoménu 21. stol.;

o vybraných právních normách (dědictví, nároky různého druhu, možnosti a druhy pomoci a pod.)

o kvalitě života ve stáří a hledání plnohodnotného smyslu dalšího života, včetně přípravy na odchod ze světa,³⁶

³³ jejímž předmětem je především podpora aktivního životního programu ve stáří; a jejíž pojem není ustálen, možno se proto setkat i s názvy geragogika, gerontogogika, nebo i gerontopedagogika;

³⁴ Gerontologie (z řec. *gerontos* = starý člověk a *logos* = nauka) je souhrn poznatků o stárnutí a stáří; běžně se člení do 3 předmětných okruhů a to *gerontologii experimentální* (zabývající se otázkami, proč a jak živé organismy stárnou), *gerontologii sociální* (zabývající se vztahem starého člověka a společnosti včetně fenoménu stárnutí populace s aspekty demografickými, ekonomickými, politickými, sociologickými, psychologickými, etickými, právními, urbanistickými a dal.) a *gerontologii klinickou*, neboli *geriatrii* (zabývající se zdravotním a funkčním stavem ve stáří, zdravím podmíněnou kvalitou života starých lidí, zvláštnostmi chorob, jejich diagnostikování a léčení);

³⁵ je ale potřeba si vydefinovat tuto kategorii podléhající časovým (dobovým) změnám, konvencím a nárokům society a samozřejmě i subjektivním - individuálním hodnotám, požadavkům a představám na bázi vzdělanostní úrovně a získaného sociálně-profesního statusu, rodinné situaci apod.;

³⁶ není v tom jenom příprava na smrt, tedy na ukončení života, ale i vypořádání se předem s věcmi, které by po smrti mohly způsobit pozůstalým problémy (např. zaplacení dluhů, nebo určení podmínek dědictví);

- o využití internetu a mobilových sítí;
- o významu hry a hraní v každém věku;
- o možnostech zapojení se do sociálně prospěšných aktivit;
- o efektivní komunikaci, včetně intrafamiliární;
- o dobrých zkušenostech ze života seniorů v zahraničí; atd.

Edukační aktivity by měly být souběžně vyplňovány formami relaxace (včetně drobné pracovní, hobby, hry, soutěže), sportovního (výlety, minigolf) a kulturního vyžití (knihovny, galerie, divadla, festivaly, přednáškové cykly) a vlastní umělecké tvorby pod metodickým dohledem profesionálů (malování, divadlo, fotografování, tanec, zpěv..); formami zájmového studia na střední a vysokoškolské úrovni (U3V, A3V a pod.).

Pogramová příprava na stáří

Zde jenom konstatujeme, že intenzivní péče o seniory jakož i o přípravu na stáří začíná až v první dekádě 21. století.

Co se týče národních dokumentů, týkajících se přípravy na stáří, možno uvést tři:

* *Národní program přípravy na stárnutí populace v České republice* (schválen v r. 2001) pro období 2003-2007; nejméně rozsáhlý a konkrétní - vycházel z "Mezinárodního akčního plánu pro problematiku stárnutí" (Viedeň 1982), "Zásad OSN pro seniory" (1991) a je v souladu se závěry II. světového shromáždění OSN o stárnutí v Madridu (8.-12.4. 2002) a přijatého "Mezinárodního plánu stárnutí 2002". zaměřen na deset základních principů péče o staré občany – etické aspekty stárnutí, zabezpečení přirozeného sociálního prostředí, pracovní aktivity seniorů, hmotné zabezpečení života ve stáří, zdravý životní styl, zdravotní péče, vytvoření komplexních sociálních služeb, společenském aktivitě seniorů, možnosti vzdělávání seniorů, důstojné bydlení.

* *Národní program přípravy na stárnutí na období let 2008 až 2012*, se moc obsahovým zaměřením a úkoly neliší, spíše jen posunutými daty plnění opatření. Možná i proto, že byl podobně jako i první program koncipován více-méně „od zeleného stolu“; ale ve srovnání s dokumentem třetím, ke kterému tvorbě byl zvolen tzv. komunitní přístup, tj. do jeho tvorby se aktivně zapojili zástupci neziskových organizací, podnikatelských subjektů, místních a krajských samospráv, dalších ministerstev, sociální partneři i odborníci z akademické sféry, vyznívá převážně proklamativně, což potvrdila i jeho ne moc efektivní realizace.

* *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013 až 2017*, respektuje mezinárodní priority a je v souladu s Regionální implementační strategií Madridského mezinárodního akčního plánu pro problematiku stárnutí (OSN, 2002).

Jeho záměrem je komplexní přístup k řešení problematiky stárnutí populace, koordinace a propojování jednotlivých strategií rezortů v oblasti přístupů ke stárnutí a vytvoření společných priorit všech přijatých opatření. Základním rámcem Národního akčního plánu je zajištění dodržování a ochrany lidských práv seniorů. Národní akční plán obsahově řeší zajištění a ochranu lidských práv seniorů, jejich vzdělávání, zaměstnávání ve vazbě na systém důchodového pojištění, dobrovolnictví a mezigenerační spolupráci, otázky kvalitního prostředí pro život a „zdravé“ stárnutí seniorů, včetně péče o „nejkřehčí“ seniory s omezenou soběstačností, a s tím související okolnosti. Nedílnou součástí Národního akčního plánu je Podkladová studie, která dokládá důležitost navržených opatření na základě statistických dat, mezinárodních výzkumů a trendů, aktuální situace v České republice a odborné literatury, včetně výběru klíčových pasáží z prognóz demografického vývoje.

Domníváme se, že příprava na stáří patří mnohem více do kompetence andragogiky, než gerontagogiky. I když je jasné, že i senior se má v čem vždycky zdokonalovat a kultivovat svoji osobnost, ale přece jen, když je někdo ve věku 75 let, nepotřebuje takovou přípravu na stáří, než zralý dospělý ve věku 55 let.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované lekce s tím, že:

- spolužákovi (virtuálnímu) zdůvodníte potřebu rozvoje gerontagogiky a její aplikace v praxi pro naši současnost;

Otázka k zamyšlení:

myslíte, že byste dovedli charakterizovat aktivity institucí: U3V, A3V, AIUTA, EURAG, EFOS?

Korespondenční úkoly:

1. stručně vysvětlíte rozdíl mezi edukací seniorů, gerontagogikou a gerontologií;
2. navrhnete edukační program (obsahové zaměření je na vás, i rozsah) pro seniory se všemi náležitostmi ve smyslu požadavků androdidaktiky;

Maximální rozsah úkolů – 3 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

9. Andro-didaktika, kompetence dospělého účastníka a lektora, tvorba kurikul

Androdidaktika (nebo dříve andragogická didaktika) – teorie vzdělávání a vyučování (z řec. *didasco* – učím, vyučuji) dospělých jedinců, systémová složka andragogiky, předmětem které je dospělý člověk v edukačním procesu a s tím související okolnosti, aspekty a jevy. Celkově jde zejména o tyto klíčové složky:

3. **metodologické pojetí typů vzdělávání, vyučování a učení se dospělého jedince**
4. **učební programy/kurikula učebního procesu**
5. **cíl**
6. **obsah**
7. **formy**
8. **metody**
9. **prostředky**
10. **principy**
11. **účastník**
12. **lektor**
13. **řízení výuky/učení se**

Jak je vidět z výše uvedeného jsou to jednak složky, které nezkoumá žádná jiná věda (spadající převážně do normativní a procesní stránky výuky dospělého - spjata se specifickými osnovami, učebními plány, cíli, obsahem, formami, metodami a dalšími nehmotnými i hmotnými prostředky, ale i specifickým prostředím výuky dospělých jedinců), ale i složky, které jsou předmětem zkoumání i jiných věd (spadající do stránky formativní, endogenní a exogenní týkající se dalšího kreování dospělé osobnosti, podmínek a změn vnitřního vývoje subjektu v důsledku záměrného působení, jakož i celé struktury prostředí a jejího vlivu na osobnost edukovaného dospělého jedince) a androdidaktika jejich poznatky nutně absorbuje, přizpůsobuje svým kompetenčním parametrům a včleňuje do svého systému zkoumání, rozvoje a aplikace.

Učební projekty/programy/kurikula učebního procesu

Po zjištění edukačních potřeb (jistě skupiny potenciálních účastníků) následuje příprava projektu/ programu/ kurikul.³⁷

³⁷ Kurikula jsou komplexním souborem obsahujícím plánované cíle vzdělávání, učební látku v podobě plánů a osnov s vyjádřením rozsahu + forem a metod realizace + lektorského a technicko-didaktického zabezpečení a pod.; blíže viz c. d. Kalnický, 2012;

Měli by obsahovat tyto základní části:

úvod – *charakteristika organizátora edukace – interní útvar, nebo dodavatelská instituce; ekonomický rozbor, zdůvodnění edukace jisté kategorie pracovníků; stupeň akreditace kurikul;*

koncept vstupní, průběžné a výstupní **diagnostiky účastníků + před-vstupní**

účastníci – výběr, charakteristika, úroveň docility a cílové kompetence;

lektorské zabezpečení – *výběr, kompetence odborné a androdidaktické- interní/externí;*

cíle – *obecné, profesní, individuální (na bázi prestiže, zájmů... zdůvodnění a očekávaný přínos pro firmu/jedince) např. do-kvalifikace, rekvalifikace, reedukace, individuální učení se...*

obsah – *učební plány + učební osnovy (rámcové, podrobné) + rozvrh+ učebnice, opory, a jiné zdroje (nosiče) – TV, video, PC, audio, internet, intranet-ové „konzervy“...*

formy – *(min. kombinace prezenčních + samostudia)*

metody – *(min. kombinace informativních a formativních)*

didaktické prostředky – *materiální/nemateriální - PC, učební texty, systém konzultací přes e-mail*

rozpočet – efektivnost – *včetně poplatků/jiných výloh a nákladů i ze strany účastníků;*

organizační zabezpečení *(řídící osoby projektu a edukační aktivity, asistenti, místo, didakticko-technické vybavení učeben, knihovna + dal logistika - občerstvení, nocleh, strava, kulturní vyžití...); systém vyhodnocení, certifikace;*

Jistou mnemotechnickou pomůckou pro sestavení klíčových složek dobrého projektu/programu/kurikul můžou být odpovědi na následující otázky:

<p>Kdo – <i>organizátor</i> Proč – <i>cíl vzdělávací akce - zdůvodnění</i> Co – <i>obsah akce</i> Kým - <i>prostřednictvím koho – lektora</i> Koho – <i>účastník/účastníci</i> Jak – <i>vzdělávací forma + metoda</i> Kde – <i>místo konání</i> Kdy - <i>datum - doba + hodinový rozsah konání</i> Zač – <i>náklady</i></p>
--

Formy – organizační rámec edukace dospělých

Forma se skládá z výukových jednotek, celků, které nemusí být v procesu učení se dospělých klasickými učebními hodinami školského typu, jak je známe od dob J. A. Komenského, který vlastně jako první přišel s tímto řešením. Může to být například

soustředění (v rámci nějaké širší formace, kterou může být např. kurz). *Edukační forma* je tedy organizační rámec výuky - speciálně organizovaná činnost učitele a žáka, která probíhá podle stanoveného pořádku a režimu. Z nejnovější typologizace možno uvést typické formy edukace dospělých a seniorů: *kurz, orientace, přednáška, seminář, cvičení, školení, instruktáž, nácvik, výcvik, zácvik, vyučení, zaučení, workshop, koučování, mentoring, poradenství, studijní pobyt, stáž, exkurze, rotace, stínování, profesní rehabilitace, e-learning, assessment* či *development centre*. (Kalnický, 2012, s. 129–134)

Formy jsou dneska rozpracovávány a variovány do rozsáhlých počtů, pro účely naší opory uvádíme jen ty obecného charakteru a nejfrekventovanější:

Kurz - z latinského *cursus* – *běh*- nejrozšířenější forma složená z komplexu výukových jednotek, lekcí, které na sebe bezprostředně navazují, nebo se periodicky opakují, přičemž mohou být tematicky rozmanité, jindy jako soubor předmětů či problémů, které jsou součástí učebního programu.³⁸

Podle cílových funkcí jsou známy typy kurzů: *aktualizačních, doškolovacích, funkčních, specializačních, inovačních, kvalifikačních, rekvalifikačních, přípravných, zaškolovacích, postgraduálních, pro-graduálních, pomaturitních, odborných, jazykových, korespondenčních, distančních, otevřených*...Dle časového hlediska jsou to kurzy: *krátkodobé, dlouhodobé, cyklické, permanentní, letní, večerní*; dle převažující míry uplatněných médií, bychom mohli mluvit o kurzech *televizních, rozhlasových* atd.

Přednáška – vzdělávací forma postavená převážně na informativní metodě monologického výkladu, při které se prezentuje utříděný systém informací z jednoho nebo více tematických oborů tak, aby účastníci dostali ucelený obraz o skutečnostech, které jsou jejím předmětem.

Seminář – forma využívající participaci účastníků, obvykle zaměřená na procvičování a upevnění poznatků z přednášky či samostudia prostřednictvím referátů a koreferátů metodou diskuze v plénu.

Cvičení - forma využívající participaci účastníků obvykle zaměřená na konkrétní praktické procvičování aplikací souvisejících a navazujících na poznatky z přednášky či samostudia a to obvykle v malých skupinách s cílem upevnování postojů, návyků, zručností, modelů chování, tělesných (pohybových) či intelektových schopností a konání.

Školení – forma systematického a odborného vzdělávání obvykle slučující do sebe několik

³⁸ ale v různých souvislostech se může pod tímto skrývat rozdílná podstata (např. v USA, Kanadě, ale i dalších západních zemích se např. používá tohoto názvu pro pojmenování určitého studijního předmětu - tematického bloku - na vysokých školách, v rozsahu jednoho semestru. Studenti si pak zapisují paralelně např. pět kurzů v semestru po dvou až čtyřech hodinách týdně; na Open Universitě ve Velké Británii obvykle kurz obsahuje vše co se během roku učí v určitém studijním oboru);

metod – převážně informativních přednášek; úzce souvisí s formami **doškolování** (doplnění), **zaškolování** (jen na jistou specifickou operaci) a **přeškolování - rekvalifikace** (změna zaměření); jako druhy jsou známa cyklická a funkční školení.

Instruktáž – individuální, skupinové či hromadné podání ústního nebo písemného teoretického úvodního, průběžného, či závěrečného návodu za účelem osvojení si způsobilosti pro efektivní výkon jisté činnosti, přičemž - **nácvik** (specifické zručnostní operace) **výcvik - training** (rozsáhlý, hetero-tematický) a **zácvik** (velice stručné zacvičení) mají v uvedeném smyslu ze strany instruktora i účastníka převážně praktickou podobu.

Workshop - jde o formu prohlubování znalostí (předpokládá se, že účastníci mají určitý teoretický základ anebo jsou schopni jej sami zvládnout), kde prostřednictvím různých metod a technik (brainstorming, priorizace, mentální mapy, zpětná vazba, aj.) na bázi vlastních zkušeností a znalostí účastníci přicházejí k řešení zadaného problému – výstupu, který je pro ně užitečný a využitelný v jejich další práci nebo praxi, kam si odnášejí obvykle i více podnětů pro své další praktické působení. Lektor sehrává roli moderátora, facilitátora.

Koučování (coaching) – forma dlouhodobější systematické instruktáže, vysvětlování a sdělování připomínek, včetně periodické kontroly výkonu pracovníka ze strany školitele – kouče (obvykle přímého nadřízeného) za účelem dosažení žádoucího výkonu a podněcení iniciativy u účastníka, přičemž se může zefektivnit interpersonální komunikace a využít prostor pro konkretizaci cílů a úkolů rozvoje profesní kariéry.

Mentorování (mentoring) - jistá obdoba koučingu, jež do procesu formování pracovních schopností účastníka vnáší prvek iniciativy pracovníka, který si sám zvolí svůj vzor – mentora, který jej neformálně stimuluje, usměrňuje a radí mu.

Poradenství (consulting, counselling) – formování pracovních schopností účastníků prostřednictvím udílení rad (převážně ze strany přímého nadřízeného) a vzájemného konzultování, přičemž se počítá s aktivitou a iniciativou školeného pracovníka předkládáním vlastních návrhů řešení problémů, ale i korektivním účinkem zpětné vazby.

Studijní pobyt - je převážně individuální dlouhodobější (několik měsíců až let) doplňková forma edukace pro specialisty a manažery, zaměřená převážně na teoretické poznávání určitých jevů, bez výkonu pracovních pozic.

Stáž – individuální forma systematického dlouhodobějšího výkonu zaměstnání na jiném pracovišti a pracovním místě (i v zahraniční firmě) za účelem zvýšení profesního rozhledu, získání nových zkušeností a rozšíření pracovních i osobnostních kompetencí.

Exkurze - skupinová forma krátkodobé (často několikahodinové) pracovní návštěvy s uplatněním metody pozorování, obvykle moderních produkčních prostor, technologií či zařízení, s možností

dotazů a odpovědí na ně.

E-learning - forma edukace (často zvaná i technologie) pomocí počítače a využívání počítačových sítí (www - world-wide-web) - hlavně její nejrozšířenější - internetu. (e-learning. překonal původní koncepci – CBT -Computer Basic Training - počítačem podporovanou výuku **programovaného učení**). Jde především o systém OC - online center,, umožňující studium učebních materiálů na webových stránkách s možností elektronické komunikace s přiděleným tutorem, kde kromě učebních materiálů jsou k dispozici připravené kurzy a vzdělávací programy i s možnými virtuálními třídami účastníků a lektorů, dále zadání cvičení, testové otázky apod.

Metody

Učební **metoda** je nehmotný didaktický nástroj řízení učení se účastníka, výchovně-vzdělávacího procesu, při které do interakce lektor - účastník vkládá lektor informace s učivem, a zároveň stanoví účastníkovi strategii pro dosažení cíle - tedy zvládnutí učiva. *Je to způsob jakým řídí lektor poznávací činnost účastníků, aby dosáhl učebního cíle;* je to záměrná cesta odevzdání informací od lektora k účastníkům edukačního procesu; nástroj řízení a regulace didaktické skutečnosti, přičemž - jenom pro rozlišení, jelikož často dochází k záměně - **forma je organizačním rámcem tohoto procesu.**

Co se týče klasifikace forem a metod, je třeba konstatovat, že v této oblasti vědní disciplíny - metodologii pedagogiky, je na první pohled situace dosti nepřehledná, někdy až zmatečná, poněvadž je možné setkat se v různých pramenech, u různých autorů s nejednotným pojetím a tedy i výkladem té-které kategorie. Například jeden mluví o *přednášce* jako o formě, jiný jako o metodě.

Tato skutečnost, nehledě na základní definice, které jsme dokumentovali výše, má mnoho příčin, z nichž je třeba akceptovat zejména historické, vývojové hledisko a připustit i otázku konvenčnosti, otázku "zvyku" jistých kategorií, jako je tomu přirozeně v celém lidském myšlení a konání.

Zkušeného čtenáře by proto neměla zaskočit ani taková skutečnost, na kterou může narazit při studiu (i cizí) odborné literatury, jako je fakt, že např. to, co se v naší literatuře definuje jako *forma*, C. Verner a A. Booth ve své práci (viz blíže Knowles, 1980, s. 68-69) nazývají *method*, to, co se u nás definuje jako *metody*, oni definují jako *techniques*, a kromě jiných již zmíněný M. S. Knowles pojmenovává formu v našem pojetí – *format*. (c. d. 1980, s. 130 – 131) Na skutečnost metodologické nečistoty i co se týče zaměňování či nesprávné interpretace kategorií forma a metoda jsme se zásadně vyjádřili na několika fórech.

Při vytvoření naší níže uvedené typologie metod jsme brali v úvahu zejména klasifikaci J. Maňáka (1990), J. Maňáka a V. Švece (2003), jakož i I. J. Lerner (1986), přičemž jsme tyto podrobili filtru zmíněného „deweyovského“ přístupu a pochopitelně aplikaci na dospělé účastníky edukačního procesu a dospěli jsme k členění metod na:³⁹

a) Metody vstupní (seznamování se subjektů učení)

- *didaktická etuda* - ledolamka (*ice-breaking*)
- metoda analýzy očekávání
- metoda vytváření týmu

b) Metody seznamování s obsahem – s učivem (prezentace, demonstrace, expozice a podávání informací):

- *Výklad* - klasický, čtený, nebo v metodickém obratu s diskusí
- *Moderační metoda*
- *Sugestopedie*

c) Metody fixace a aplikace – (často zvané i jako simulační, participační, či problémové metody) zaměřené na rozvoj samostatného tvořivého myšlení dospělého, programově varující před deformujícím, nepodnětným reprodukováním "absolutních pravd". Jsou to:

diskusní metody (diskuse v plénu, diskuse ve skupinách, panelová diskuse)

brainstorming

brainwriting

metoda expertního posouzení - Delfi

metody případové (Phillips 66, HOBO),

balík dodané pošty

metoda inscenační (simulační, hraní rolí, dramatizace)

metody her (didaktické, manažerské, ekonomické, rozhodovací)

projektové metody

d) Metody hodnocení

- *metody ústního zkoušení*
- *písemná zkouška (didaktický test)*
- *metody hodnocení praktického výkonu či projektu*
- *metody hodnocení portfolia.*

Při uplatnění metod edukace dospělých třeba akceptovat fakt, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda, každá metoda má své silné a slabé stránky, výhody či

³⁹ metod edukace existuje velké množství, představujeme jenom ty obecného charakteru a nejfrekventovanější;

nevýhody a volba vhodné metody závisí přinejmenším na:

- charakteru učebních cílů (učíme vědomostem nebo aplikacím)
- charakteru obsahu výuky (učivo vyžaduje použití informativních či aktivizujících metod)
- charakteru didaktické formy (prezenční, distanční, samostudium)
- vstupních znalostech, složení účastníků
- stupni možné nebo žádoucí aktivizace účastníků
- fázi učebního procesu
- potřebě změny postupu – účelnosti metodického obratu z hlediska obsahové či časové náročnosti
- prostorových podmínkách
- didaktické a odborné úrovni lektora.⁴⁰

Charakteristika vybraných edukačních metod⁴¹

Výklad - monologická metoda, kterou lektor prezentuje poznatky a informace v logicky utříděné formě, aby účastníci získali ucelený obraz o skutečnostech, které jsou jeho předmětem, s cílem, aby si jej následně uměli zařadit do vlastního poznatkového systému na základě kritického přístupu a v souladu s vlastními praktickými zkušenostmi.

I když „čistý“ výklad (lekce) je ve své podstatě vzhledem na jednostranné působení lektora na účastníky (jestliže abstrahujeme „vnitřní – myšlenkový dialog“) považován za metodu pasivní, má svou nezastupitelnou funkci především proto, že jako jediná metoda umožňuje:

- působení před neomezeným počtem účastníků,
- zařazení jakéhokoliv dosud neznámého náročného tématu pro účastníky,
- ve stejném časovém limitu probrat nesrovnatelně větší rozsah utříděné učební látky než prostřednictvím metod jiných.

Obvyklou skladbou dobrého výkladu by měli být úvod, jádro, shrnutí a závěr. V praxi se výklad běžně uplatňuje v metodickém obratu hlavně s diskusními metodami.

Didaktická etuda - ledolamka (*ice-breaking*) – její podstatou je krátké zadání problému, který lektor vybere z praxe, nebo si jej vymyslí. Obyčejně je zadán ústně, přičemž není podstatný výsledek, tedy správnost řešení, ale rychlá reakce, jakési „probuzení“ pléna. Jejím cílem je „nažhavit“ účastníky pro práci s náročnějšími metodami, pochopit princip, postup a podstatu řešení participace na výuce.

⁴⁰ viz c. d. Kalnický, 2007 & 2012;

⁴¹ Zpracováno z c. d. Kalnický, 2007 & 2012;

Panelová diskuse - je diskusní metoda s vícesměrnou interakcí, jejíž didaktický efekt podstatně převyšuje efekt ostatních diskusních metod a jejíž princip spočívá v diskusi pléna účastníků kurzu s tzv. „panelem odborníků“. Ten můžou tvořit experti, specialisté z různých disciplin a v živé diskusi kromě toho, že přispívají k řešení určité problematiky, obohacují vědomosti účastníků, tvořivě je motivují, napomáhají vytváření asociací v jejich myšlenkových pochodech.

Metoda umožňuje různé varianty provedení, například jsou do panelu přizváni kromě odborníků i zástupci hraničních vědních disciplin nebo dokonce laici – lidé, kterých se na první pohled řešení vytyčeného problému netýká. Takto získávají účastníci mnohem širší přehled o dané problematice, než by mohl zabezpečit jeden lektor, byť sebevíce kvalifikovaný. Cílem metody je právě poukázat na jistý komplex různých názorů na stejnou věc, nebo jev, umožnit účastníkům aktivně zasahovat do konfrontace různých hledisek na stejnou tematiku, která se ale prolíná více profesními oblastmi a tak je učít odbourávat plošné nazírání na problém a akceptování různých, i když někdy na první pohled protichůdných přístupů. Úspěch metody je podmíněn nejen vhodným výběrem expertů, ale především závisí na jejím vedení.

Brainstorming - *mozko-bouřka*, anebo *burza nápadů* je další diskusní metoda s více-směrnou interakcí, profilována na využívání vzájemného ovlivňování myšlenkového procesu analogiemi, impulzy, oživováním paměti, obrazotvornosti, fantazie a asociací, čímž umožňuje - s vyloučením reflexní kritiky - a pomocí intuitivního myšlení volnou produkci nových nápadů, přístupů, myšlenek, návrhů na řešení. Exaktní zhodnocení a kritické posouzení s uplatněním logické stránky myšlení, případné důkladné prověření, následuje až po jejich relativním vyčerpání. Samotné uplatnění metody pozůstává z části informačního úvodu, naladění a pronesení návrhů (v časovém limitu) a ze závěrečného vyhodnocování, přičemž lektor musí zabezpečit podle možnosti přesný záznam návrhů, a řídit celý průběh pomocí zásad (mluvit bez přihlášení a skákat do řeči – přípustné; jakkoliv hodnotit návrhy – nepřípustné, atd.). Metoda napomáhá modelu využívání tvořivého potenciálu většího počtu pracovníků a nespolehat na omezenou kapacitu jednoho mozku.

Brainwriting - je obdobná metoda „dolování“ nápadů ze skupiny účastníků při řešení zadaného problému z praxe (nebo fiktivního), jen je založena na jiném metodickém postupu a uplatnění jiných zásad. Účastníci obvykle zapisují svoje nápady na papír takovým způsobem, že jsou nuceni rozvíjet nápad - o jeden „krok“ (liniově či větveně), který k nim přišel od předcházejícího účastníka. Lektor dohlíží nad pravidly a na závěr organizuje týmový

rozbor, hodnocení, posouzení a formulování závěrů a doporučení pro řešení zadaného problému.

Případové metody - typy organizování diskusí, za účelem prohloubení teoretických vědomostí na aplikacích – případech (živých či fiktivních; již bývají zadány v podobě tzv. *případové studie*), které mají charakter řešení problému, za účelem výměny názorů, dosažení shody při dopracování se k novým poznatkům, ale i prověrky vědomostí a názorů. Napomáhají změně myšlení, vystupování, postojů účastníků, k jasnému a srozumitelnému vyjadřování, k hledání správné argumentace, jakož i k umocňování schopností naslouchání názorů jiných, a na straně druhé, přesvědčování o správnosti názorů vlastních, jakož i správně klást otázky, správně na ně odpovídat, podávat informace, diskutovat a efektivně pracovat v kolektivu, diskutovat, tvořivě myslet a řešit problémy v dynamice vývoje a při změněných podmínkách, hledat varianty řešení a uvažovat o nich z hlediska jejich výhod a nevýhod, rozhodnout o optimální variantě za daných podmínek, analyzovat důsledky přijatého řešení, a tím v přítomnosti uvažovat o budoucnosti. Od vzniku první, tzv. *harvardské* případové metody, došlo k jejímu variování a dneska známe několika druhů (např. *rozborová*, *Phillips 66*, *HOBO* atd.), odlišujících se zejména didaktickými postupy.

Inscenační metody (*role playing*) – jejichž podstatou je nácvik jednání prostřednictvím předvedení řešení problémové situace - „odehrání“ (formativní aktivizace účastníků jako herce) návrhů určitých způsobů lidského jednání, které odpovídá zadání v podobě scénáře. Účastníci se mají zmocnit zadané situace jednak na bázi regulí scénáře, ale také za uplatnění vlastních vědomostí, schopností a zkušeností, jakož i momentální intuice, fantazie a citového naladění. Prostřednictvím přehrávek inscenace a jejího rozboru metody umožňují vnikat pod povrch interpersonálních vztahů, zvládnout žádané modely jednání i v zátěžových situacích, výrazně napomáhají procesu převýchovy, dochází totiž u nich k uvědomění si nesprávných návyků a nežádoucích prvků, jednání, získání poznatků o společensky žádaným modelu chování se v typických, či atypických situacích a současně zbavování se nežádoucích návyků. I když jsou u nich nejdůležitějšími nositeli informací slova, prostor dostávají ve zvýšené míře i supra-segmentální prvky jazyka, jako jsou intonace, důraz, tempo řeči, jakož i paralingvistické prvky dialogu – gestikulace, mimika atd. Ve většině druhů inscenací (usměrněné, neusměrněné, mnohonásobné atd.) dostává účastník možnost improvizace v závislosti na přehrávkách svých „spoluhráčů“ a tak je umožněno vnášet do replik i prvky povahy a temperamentu jedinců. Z didaktického hlediska je důležitou etapou inscenační metody její závěrečná analýza, ve které se posuzuje vystupování účastníků jako herců, jich postoje k problémům, dodržení instrukcí ze scénáře, uplatnění nabytých vědomostí (např.

prostřednictvím předchozího výkladu), přínos vlastní invence, tvořivého myšlení a osobního taktu k řešení zadání. Dochází k pochopení potřeb, pocitů, postojů a chování se ostatních lidí, získávání schopností uznávat jejich právo na odlišný názor, přičemž se opírá o zjištění, že člověk si nejvíce zapamatuje to, co sám prožil.

Demonstrace – metoda praktické, názorné výuky zprostředkovávající znalosti a pracovní dovednosti lektora (příímého nadřízeného, mistra, specialistu apod.) způsobem - předvádění pracovních postupů či funkčních vlastností, obsluhy jednotlivých zařízení ve výukových dílnách, na vývojových pracovištích nebo ve firmách vyrábějících tato zařízení, ale i za použití audio-vizuální techniky, počítačů, trenažérů apod. Účastníci školení pak následně pod dozorem lektora zkoušejí vlastní zručnost v bezpečném prostředí bez rizik způsobení závažnějších škod. (c.d. Kalnický, Systémová...- upraveno)

Didaktické prostředky a pomůcky v edukaci dospělých

Prostředky výchovy a vzdělávání dospělých (v angl.- *adult teaching aids*, anebo *devices*) jsou hmotné (*adult teaching materials and equipment*) a nehmotné (formy, metody) činitele výchovně-vzdělávacího procesu, které v souladu s didaktickými principy napomáhají efektivnímu plnění androdidaktických cílů, včetně těch, které vytvářejí vnější podmínky pro efektivní výuku, jako učební prostory a jejich vybavení - nutné věcné pomůcky a materiál, funkční zařízení místnosti, stoly, židle, tabule, flipcharty, data-projektory, mikrofishy, kopírky, telefony, faxy, PC, internetové sítě, papír na psaní, tužky, poznámkové bloky, mapy, schémata, grafy, fotodokumentace, strukturované pracovní sešity, studijní opory, skripta, učebnice, ale i programy, scénáře, zadání simulací ...atd.

Při uplatnění didaktických osobitostí dospělých svou názorností, přístupností a srozumitelností umocňují rozumové a citové aspekty výchovně-vzdělávací aktivity.

Takhle široce⁴² uchopený pojem didaktických prostředků či učebních technologií akcentuje potřebu náležitého systémového uspořádání výuky, vede k didaktickému stmelování a součinnosti jejich faktorů do uceleného, cílově sjednoceného didaktického systému.

Nehmotné prostředky se definují jako záměrně a cílevědomě konstituované a využívané postupy, resp. způsoby upravování vzájemných vztahů mezi subjektem (lektor) a objektem (účastník) výchovně-vzdělávacího procesu. Řadí se mezi ně především metody, formy, ale i

⁴² existuje i užší pojetí tohoto pojmu, které definuje prostředky výchovně-vzdělávacího procesu jako faktory didaktického procesu materiální povahy - učební pomůcky a didaktická technika, nejnovější známé pojetí pod kategorií vzdělávací technologie naopak zařazuje nehmotné i hmotné prostředky.

nositel informace - *obsahu vzdělávání* - mluvené, psané slovo, nebo i jiný znak - element různých typů vědeckých jazyků, jako jsou např. matematické vzorce, schémata..., ale i posunková řeč, gesta, tedy vlastně různé typy znakových systémů, včetně jejich systémového seskupení do dnes běžných počítačových programů. Mají sloužit především účastníkům edukačního procesu a lektorům k realizaci a ulehčení, urychlení různých učebních činností.

Samostatnou skupinu tvoří *technické pomůcky*, kde kromě dneska běžně „civilně“ užívaných počítačů, sofistikovaných mobilů, tabletů, i-Phonů, i-Padů, videí, videokamer, filmových kamer, atd., patří především:

- simulátory a trenažéry (skutečné či virtuální)
- řídicí edukační technologie
- prezentační média.

Ale vzhledem k utilitaristické pružnosti a nápaditosti tvůrců didaktického průmyslu možno bez nadsázky říct, že tam možno dneska zařadit téměř všechno, co nabízí současný audio a video-průmysl.⁴³

Zásady/principy edukace dospělých

Z hlediska racionalizace, edukační ale i ekonomické efektivity by se měla realizace vzdělávacích aktivit řídit jistými ověřenými zásadami/principy:

a) vědeckosti - obsah vzdělávání odpovídá co nejvíce poznatkům současné vědy; jsou používány aktuální pojmy a tyto jsou vysvětleny; učíme myslet v pojmech konkrétní vědy; způsob výuky je podložen vědecky – andragogikou;

b) orientace na praxi - projekt výuky směřuje k aplikaci poznatků v praxi účastníků; jsou užívány praktické příklady pro motivaci účastníků; v průběhu výuky a při hodnocení účastníků jsou požadovány praktické aplikace látky;

c) orientace na volný čas - podporovat a rozvíjet aktivity posluchačů vedoucí ke komunikaci, tvořivosti; vytvářet prostor pro samostatnou práci školených osob s učební látkou;

d) aktuálnosti - požaduje reagovat na nově se objevující problémy při výkonu práce, nedostatky ve vědomostech, dovednostech; požaduje projektovat školení s ohledem na perspektivní požadavky výkonu práce; požaduje sledovat v nabídce školení konkurenční prostředí;

e) didaktické redukce - výběr informací pro výuku vzhledem k cílové skupině účastníků (podle pokročilosti, délky praxe, věku, pracovní pozici atd.); důraz na podstatná témata a

⁴³ Tamže;

vypouštění méně důležitých; pozor na nebezpečí zjednodušení a generalizace;

f) *motivace a participace* - navozovat ve výuce pozitivní atmosféru; zdůrazňovat pozitivní vliv školení na výkon práce (její kvalitu, bezpečnost, efektivitu, odměnu atd.); poukázat na možnou souvislost školení a vývoj profesní kariéry; využívat ve větší míře aktivizující didaktické metody; vytvářet prostor pro participaci účastníků – vhodnými metodami, formami a prostředky i svým chováním jako lektora;

g) *členění výukového procesu* - postupovat v souladu s fázemi osvojování učiva; členit učební látku na dílčí části, kroky - klíčová slova, osnova; členit učební jednotku na části s ohledem na fyziologické zákonitosti (změna metod, přestávky, atd.);

h) *individuálního přístupu* - respektovat individuální rozdíly mezi účastníky kurzu v dosavadních znalostech, v motivaci k účasti, ve vzdělávacích potřebách, ve stylu učení; v temperamentu aj.;

i) *zpětné vazby a transferu* - výuka vyžaduje nepřetržitou zpětnou vazbu (feedback)

vnější - lektor získává informace o práci posluchačů; *vnitřní* - posluchač získává informace o svém postupu v učení; navíc zajistit, aby poznatky usnadňovaly další učení a současně sloužily ke změně praxe - naučit nejen jak, ale i proč.

Kromě uvedených principů by se měly ze strany lektora brát u dospělých účastníků v úvahu:

- *fenomén vstupní úrovně účastníka - edukační návaznost a docilita*
- *motivace – zájmy, ambice, mzdové ohodnocení, donucení ke vzdělávání*
- *charakter vykonávané práce*
- *objektivní překážka učení se – např. přirozené oslabení smyslových orgánů; rodinné zázemí...*
- *zda zkoušet (a jak) nebo nezkoušet dospělý? – význam a role diagnostiky*

Efektivnost edukačního procesu

Z množství parciálních aspektů, které ovlivňují edukační proces dospělých, a tedy i jeho výstupní efektivnost jako rozhodující, definujeme determinanty:

- *cílového zaměření edukace dospělých* (vycházející ze strategie firmy),
- *přiměřenosti obsahu* (vyjádřeného v učebních plánech, učebních osnovách a rozvrhu výuky),
- *přiměřenosti forem a metod* (vzhledem k cílům, ale i docilitě účastníků a dal.okolnostem),
- *funkčního uplatnění hmotných didaktických prostředků*,
- *odborné a metodické kompetence lektorů*,
- *kvality vstupní a výstupní úrovně účastníků* (míra osvojení rozvíjených znalostí nebo dovedností; zpravidla se k tomu používá testování školených osob před a bezprostředně po ukončení vzdělávání; rozdíl možno kvalifikovat i jako „přidanou edukační hodnotu“).
- *institucionalizace* - pod kterou se rozumí účast dalších komponentů (např. technické

vybavení), včetně řídicích, organizačních, plánovacích (časový plán), hodnotících (např. odezva, postoje a názory u samotných školených pracovníků) a dalších procesních, či systémových aktivit (kromě forem a metod, jenž jsme probírali v předešlých částech práce, protože je považujeme za primární strategicko - procesní nehmotné andro-didaktické prostředky. Logicky je tedy potřeba pokračovat rozbořením dalších významných determinantů.).

Samostatnou kapitolou je zkoumání do jaké míry vyškolení pracovníci uplatňují v praxi, tj. při vykonávání své práce, znalosti a dovednosti, na které byla edukace zaměřena, případně jak se změnilo jejich pracovní chování.

Tady je třeba upozornit na fakt, že očekávané změny se obvykle neprojeví okamžitě, jak si často zejména nedočkaví šéfové slibují.

Dospělý účastník edukace a docilita

Pod pojmem dospělý účastník edukačního procesu se v širším smyslu chápe každý, kdo se tohoto procesu zúčastňuje. V užším pojetí rozumíme jenom vzdělaného, školeného, zaučovaného, zacvičovaného, trénovaného, instruovaného, kultivujícího či sebezvzdělávajícího se dospělého člověka. Termín v sobě zvyrazňuje aktivní podíl - participaci - na edukaci vůbec.

Za *dospělého* se z pohledu andragogiky považuje člověk, jenž ukončil přípravu na povolání ve školském systému, má nejméně 15 let a zařadil se do pracovního procesu, resp. je nezaměstnan (jestli předtím již pracoval), nebo je ženou/mužem v domácnosti, anebo důchodcem/důchodkyní. Ukončením přípravy na povolání ve školském systému se nepovažuje jenom úspěšné ukončení s certifikátem (vysvědčením/diplomem) o absolutoriu, ale i odchod/přerušování školování z různých příčin.

Nehledě na to, že bývá často argumentovanou otázkou docility, tedy způsobilosti a předpokladů se učit i u jedinců v dospělém věku, rozhodně jenom samotný fyzický věk, a to i pokročilý, není závažnou překážkou učení se. Jisté oslabení smyslových orgánů ve starším věku člověka může kompenzovat potřeba, motivace, vůle, schopnosti, zájmy, zkušenosti, předchozí vědomosti a systém vzdělávání - s návykem učit se.

Výstupy výzkumů zaměřených na předmětné otázky výrazně potvrzují u účastníků s vyšším dosaženým vzděláním, kteří jsou zvyklí se kontinuálně učit po celý život - tendenci

dosahovat lepší výsledky, než u účastníků s nižším dosaženým vzděláním, jakož i těmi, kteří měli ve vzdělávání delší "pauzy". Vzhledem k tomu, že uvedené aspekty získaného vzdělání a pozitivní docility se podepisují na zvýšeném efektu dalšího edukačního procesu jedinců, bývají pochopitelně předmětem zkoumání, ale i měření ze strany vzdělávacích institucí. Dle učení z pohledu psychologie chápe pro všechny věkové kategorie jako činnost aktivní, ne receptivní, a jako osobně motivována a ne osobně indiferentní, také determinována více sociálně než endogenně a navíc jako činnost závislá na metodě.

I když se klade důraz na vnitřní motivaci, jenom generalizováním vnitřních podnětů při učení by se tento proces stal samoučelným. Jde tedy o to, aby jedinec interiorizoval sekundární motivy do motivů primárních.

Dospělý účastník a jeho možné motivy k (dalšímu) učení
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• zájem, na jehož utváření má vliv řada faktorů• aspirace, která se projevuje se v úsilí vyniknout• rivalita, která je charakterizována soutěžením a soupeřením mezi členy studijní skupiny• úspěch, který je prožíván intenzivněji ve srovnání s mládeží• neúspěch, který je prožíván velmi intenzivně a je pro dospělé silně demotivující• kladný vztah k učení má být samozřejmostí ve vzdělávání dospělých• strach, který podle síly může být pozitivním i negativním motivačním prvkem• komplexní soubor osobnostních předpokladů (inteligence, vůle, vzdělavatelnost, vychovatelnost) |
|--|

Tak jako je žádoucí, aby vzdělávací instituce znala kromě jiného i vstupní úroveň účastníka, kterého má dále vzdělávat, je též potřeba, aby i každý účastník znal podmínky a nároky vzdělávacího procesu, který má absolvovat. Je proto vhodné, když jej obeznámíme s cíli a rámcovým učebním plánem; tak je možné podporovat i jeho proaktivní motivaci a tím přispívat k optimalizaci edukačního procesu.

Kromě významných fyzických, a sociálně-psychických faktorů je edukační proces dospělých determinován i jejich dosavadní vzdělanostní úrovní a předpoklady dalšího napředování - docilitou. Jak už bylo zmíněno v předchozím textu, u dospělého člověka se v procesu další edukace "nadstavuje" na již získanou úroveň teoretických vědomostí v různých stupních formální školské soustavy, dále na úroveň dovedností, zručností, návyků (včetně návyku učit se), způsobilostí, postojů, zájmů, hodnot, potřeb, ale bere se v potaz i celkový kulturní a etický profil, který se má další edukací dále kultivovat. A taktéž třeba myslet na proces, jenž jsme taktéž zmínili, a to reedukaci - odbourávání nepotřebných poznatků, či jistých charakteristických projevů v chování a vystupování. Téměř všichni dospělí účastníci mají svůj vlastní styl (sebe)učení, (samo)studia. V průběhu další edukace jej mohou pod tíhou i argumentů kolegů, lektorů, faktů z literatury, cizelovat, nebo měnit.

Co se týče zásady participace, kterou zejména u dospělých považujeme z hlediska konečného efektu edukace za velmi důležitou, měli by organizátoři na účastnících požadovat navíc i určité představy o cílech i průběhu edukace, tj, aktivní podíl na jejich koncipování. Přitom, ale i při celkovém konceptu, plánování i realizaci edukačního procesu by mohlo vhodně posloužit např. i stále aktuálních sedm *charakteristik dospělých ve vztahu k edukaci* od C. Rogerse:

- Všichni účastníci vzdělávacího procesu potřebují ve svých vztazích v rámci procesu výuky potvrzovat svoji dospělost, tj. předpokládají, že lektor bude ve vztahu k nim uplatňovat kooperativní styl řízení, takže jeho jednání bude partnerské, přátelské, vstřícné a korektní.
- Dospělí účastníci nepřestávají růst, rozvíjet se a učit se. Rychlost a směr vzdělávání a změny osobních nebo profesních kvalit může být u každého jednotlivce jiný, avšak všichni jsou zapojeni do dynamického procesu změn a efektivní vzdělávání musí tento proces podporovat.
- Každý posluchač či student přináší do procesu vzdělávání své zkušenosti, dříve získané vědomosti i emocionální stanoviska. Efektivní vzdělávání musí být založené na respektování skutečnosti, že dospělí účastníci vnášející uvedené osobní kvality do vzdělávacímu procesu tím přispívají k jeho jedinečnému a jimi ovlivňovanému průběhu. Ignorování toho jevu může podlamovat jejich vzdělávací úsilí.
- Dospělí studenti obvykle přistupují ke vzdělávání s vytyčenými cíli. Vzdělávání však není jen uspokojování objektivně daných vzdělávacích potřeb, ale zahrnuje také uznání cílů, záměrů, motivací a přání vzdělávaných jedinců, jakkoli mohou být rozdílné, protikladné nebo zmatené
- Dospělí účastníci přicházejí do kurzů i s určitými očekáváními, týkajícími se samotného procesu vzdělávání. Na základě svých předchozích zkušeností dospělí přistupují ke vzdělávacímu procesu s očekáváními, která souvisí se způsobem vzdělávání a s jejich schopnostmi učit se. Efektivní vzdělávání musí zohledňovat počáteční očekávání lidí, která mají od procesu svého vzdělávání, a současně respektovat omezení a možnosti jednotlivců, které budou ovlivňovat kvalitu jejich vzdělávacích výsledků.
- Všichni dospělí jsou ovlivňováni určitým sociálním prostředím, které modifikuje jejich požadavky na vzdělávání a vzdělávací a potřeby. Konkrétní vzdělávací cíle a programy by měly tyto zvláštnosti respektovat.
- Všichni dospělí si již vyvinuli buď vědomě, nebo nevědomky vlastní způsoby vyrovnávání se s požadavky na své vzdělávání a svůj rozvoj, mají tedy určité ustálené modely vzdělávání, možná různé styly učení.

Klíčové kompetence dospělého

Co se týče konkretizace cílových modelů další edukace dospělých, je třeba brát v úvahu i obecný postulát, že edukace dospělých je procesem sociálním, který je možno řídit a pro který platí určité zákonitosti gnoseologické, logické, psychologické, sociologické, kybernetické, ergonomické, hygienické, informatiky, interakce, komunikace, kreativity, managementu a další, že je potřeba zvládnout pro jeho efektivní realizaci alespoň základní poznatkové penzum z uvedených vědních disciplín nebo jejich specializací.

Přitom by se ve výčtu požadavků mohlo pokračovat, ale i z výše uvedeného je zřejmé, jak jsou teoreticky náročné, no žel zároveň v praxi ne vždy přiměřeně reflektované.

Moderní „globalizační“ doba přinesla nové pohledy, nové kategorie, pojmy, nové aspekty, postuláty, principy, klasifikace, přístupy i požadavky. Z předmětově souvisejících jsou takové rozhodně i *klíčové kompetence (key competencies)*, které by měly být efektivním výstupem edukce a tedy by se s nimi mělo operovat již na začátku edukačního procesu při vytyčování edukačních cílů.

I když u dospělých jde převážně o jejich životní (osobní) a profesní finalizaci, doladování, doplňování, protože s klíčovými kompetencemi se i u nás začíná pracovat již na základních školách a je známo, že pro tento účel a pro tento stupeň výchovně-vzdělávací soustavy nastínila Evropská komise jisté rámcové koncepty.

Diskuse o klíčových kompetencích – key competencies (dřívější označení základní dovednosti – basic skills) nejsou zase něčím absolutně novým. Na různých úrovních se o nich začalo diskutovat již v sedmdesátých letech minulého století. Podle Belze a Siegriesta (2001) je v souvislosti s trhem práce jako první popsal v r. 1974 Mertens.

Ale v souvislosti s efektivitou edukace se o nich začíná šířeji hovořit až koncem devadesátých let 20. st. a to kromě Evropské unie i na fórech, konferencích, stálých komisích pro vzdělávání takových seskupení jako jsou UNESCO, OECD, Rada Evropy apod.

Rozvíjení klíčových kompetencí (key competencies) je natolik nosným a všeobecně akceptovaným přístupem k formulaci cílů výchovy, že jej Evropská rada na svém zasedání v Lisabonu v březnu 2000 zahrnula jako cíl (tzv. Rozvíjení klíčových kompetencí ve společnosti založené na znalostech) do strategického záměru č.1 Zlepšování kvality a efektivity systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropské unii v rámci Strategického programu EU.

Evropská komise dospěla k nad-předmětovému pojetí klíčových kompetencí – pro základní vzdělání:

- 1. Komunikace v mateřském jazyce**
- 2. Komunikace v cizím jazyce**
- 3. Matematické kompetence a kompetence v oblasti vědy a technologií**
- 4. Kompetence v oblasti informační a komunikační technologie**
- 5. Kompetence učit se učit**
- 6. Sociální a interpersonální kompetence**
- 7. Občanské kompetence**
- 8. Kompetence v oblasti podnikatelství (ve smyslu podnikatelských dovedností)**
- 9. Kompetence v oblasti kulturního povědomí**

Jak je vidět z uvedeného výčtu, nejedná se o segmenty, které by měli u jedinců dosažením základního vzdělání končit. Právě naopak, dá se a má se na nich stavět i v období adolescence, mladšího věku dospělosti, přes dospělost zralou až po senium.

Absence či opomenutí klíčových kompetencí u vytyčování cílů ve výchovně-vzdělávacím procesu by mělo za následek snížení finální efektivnosti celkového edukačního procesu – tedy

jakési přidané hodnoty.

Pod kompetencemi se rozumí přenosný a multifunkční soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou profesní zaměstnatelnost, umožňující mu i úspěšnou integraci do velkého množství sociálních sítí a současně jej činit nezávislým a osobnostně zdatným v rodinném i v novém nepředvídatelném sociálním prostředí, také mu umožňovat kontinuální aktualizaci jeho vědomostí a dovedností. Navíc, kompetence by měly být důležité a prospěšné nejenom jedinci, ale i celé společnosti.

Pro ilustraci uvádíme několik přístupů k jejich členění, s různými preferencemi a zvýrazněním jednotlivých aspektů, které jsme dotvořili na bázi dílčích „požadavků“ ze současných pramenů.

Kompetence dospělých obecně:

motivační (cílené podněcování)
perceptivní (vnímání)
expresivní (projev)
komunikační (vyjadřování)
didaktické (flexibilita v uplatnění množství a kvality vědomostí)
konstruktivní (aktivní tvořivost)
organizační (řízení, kontrola)
diagnostické a evaluační (analýza, hodnocení)

Kompetence manažerské:

komunikační, včetně cizojazyčných, ve všech formách
sociální, včetně způsobilosti interkulturního jednání
využívání informačních a komunikačních technologií, počítačová gramotnost
sebevzdělávací, sebekultivační, seberozvojové
profesní/odborné
manažerské (ve smyslu k řízení sebe sama nebo jiných lidí) jednání v nestandardních situacích (krizové řízení)
adaptační (projevující se jako flexibilita, pružnost, reaktivnost)
projektové (schopnost projektovat a uskutečňovat změnu) dynamičnost, týmovost
podnikatelské (ať v pozici zaměstnance nebo podnikatele)

Ale tedy co konkrétně by se mělo u dospělých rozvíjet a kultivovat? Především:

- **pozornost** - při hledání problémů, jejich nastolování, vidění, definování, či řešení přes heuristická schémata, situační, simulační metody,
- **zkracování myšlenkových operací** - schopnost syntetizovat informace,
- **přenos informací a flexibilitu paměti** – dovednost uplatňovat již poznané při řešení nově nastolených problémových situací,
- **asociování a spojování pojmů,**
- **odhad geneze problému, či situace** - předvídání,
- **zobecňování,**
- **polemickou komunikaci,**
- **plynulost řeči** - vyjadřování,

- **fantazii a hravost**, protože pravdou zůstává, že *si nepřestáváme hrát proto, že jsme zestárlí, ale stárneme proto, že si přestáváme hrát...*,

- **dopracovávání detailů** - zdokonalování schopnosti dokončovat započaté činnosti,

- **výcvik soustředění se** na jeden podstatný cíl,

- **segmenty vůle**,

- **relaxační postupy**.

Ke všemu uvedenému je potřeba přinejmenším těchto pár podmínek:

- **vhodné prostředí** - které oceňuje samotný význam kreativity a tvořivých přístupů, odstraňuje bariéry, napomáhá jedinci vytvářet přijatelnou míru tenze (řadí se sem i funkční potřeba změny prostředí),

- určité nevyhnutné **penzum teoretických vědomostí** o fenoménu tvořivosti a možnostech kreování dospělého jedince, a

- **permanentní rozšiřování duševního obzoru** u člověka vůbec – tzv. *life qualification*.

Lektor

Pod pojmem *lektor* se někdy skrývají kromě „pravých“ lektorů, tedy učitelů, edukátorů dospělých i další pozice zejména:

organizační a řídicí personál – vedoucí institutu, vedoucí oddělení, vedoucí kurzů, podpůrný asistenční personál – administrátoři studia (zajišťující administrativní práce, evidenci spojenou s průběhem edukace), ale i pracovníci zabezpečující veškerou logistiku kolem edukace...

tvůrci programů, projektů, učebních opor, pomůcek, technologií, koncepční pracovníci, metodikové, vědečtí a výzkumní pracovníci, prognostikové, analytikové, ekonomové edukace...

lektoři, trenéři, poradci, konzultanti, instruktoři, kouči, tutoři, patroni, mentoři, diagnostici....

Lektorem se může stát každý, kdo má (žádanou) odbornou kvalifikaci v určité vědní, technické, výrobní nebo zájmové oblasti, je navíc andro-didakticky způsobilý, má i požadované osobnostní předpoklady a kvality, má dobrou pověst odbornou i osobní, má dobrý zdravotní stav.

Andragogická způsobilost

- představuje komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, které dovolí lektorovi zajistit dosažení plánovaných vzdělávacích cílů

Osobnostní předpoklady

- široký rozhled
- etické vlastnosti a hodnotová orientace
- optimismus
- takt a klid
- rozhodnost
- spravedlnost
- tvořivost
- flexibilita
- komunikativnost
- smysl pro humor

Kompetence lektora dospělých obsahují: odborné vědomosti + androdidaktické dovednosti a způsobilosti.

Oblast poznání:

- znalosti základů věd společenských, ekonomických, technických
- znalosti kulturně historické
- znalosti politické, občanské
- znalosti právní, pracovně právní
- zdravotní, fyziologické,
- valeologické (o životním stylu)
- ekologické

Kompetence:

- komunikační, včetně cizojazyčných, ve všech formách
- sociální, včetně způsobilosti interkulturního jednání
- využívání informačních a komunikačních technologií, počítačová gramotnost
- sebezodělávací, sebekultivační, seberozvojové
- profesní/odborné
- manažerské (ve smyslu k řízení sebe sama nebo jiných lidí) jednání v nestandardních situacích (krizové řízení)
- adaptační (projevující se jako flexibilita, pružnost, reaktivnost)
- projektové (schopnost projektovat a uskutečňovat změnu) dynamičnost, týmovost
- podnikatelské (ať v pozici zaměstnance nebo podnikatele)

Hodnoty a postoje:

- demokracie, svoboda

- úcta k menšinám a znevýhodněným
- úcta mezi pohlavími, zaměstnanci (jako prevence sexuálního harassmentu a mobingu nebo bossingu)
- loajalita k zaměstnavateli
- evropanství, humanismus
- respektování udržitelnosti rozvoje

Aby se dosáhla progresivita osobnosti lektora, je třeba podporovat rozvoj jeho vlastností, či znaků, které dávají souhrnnou charakteristiku tvořivé osobnosti, jako:

- *alternativnost přístupů,*

- *flexibilita,*

- *otevřenost*

- *individualita*

- *nezávislost,* jako aktivní zápas s konformitou a uniformitou,

- *jedinečnost* tvořivé osobnosti,

- *proměnlivost* v čase, s averzí k opakování a strnulosti i ve struktuře jednání (nejednoznačný, experimentální přístup),

- občasná *extrémnost* vlastností i chování, při hodnocení běžnými měřítky,

- *rozpornost* - protichůdné tendence, variantnost přání, kritické postoje, rozpory v názorech, logické a intuitivní myšlení,

- *multidimenzionalita* - duševní bohatství, šířka, hloubka a různorodost zájmů a poznatků.

Rozvoj uvedených znaků je možné u lektorů (nebo lépe řečeno budoucích lektorů) zabezpečovat nejméně dvěma způsoby - a to autokreací a prezenčními formami tvořivé výuky,⁴⁴ kde dochází k formování jedince ve větším, či menším týmu.

Tvořivá výuka představuje nejvyšší formu problémové výuky a chápeme ji jako osobitý přístup k organizaci výchovně-vzdělávacího procesu, který se vyznačuje hlavně samostatnou a kreativní aktivitou účastníků ve všech fázích procesu řešení problémů.

Vyjadřuje didaktickou souhru činnosti lektora a dospělých účastníků. Činnost lektora přitom spočívá hlavně ve vytváření podmínek pro tvořivé učení se účastníků prostřednictvím navozování problémových situací, vyžadujících tvořivý přístup skupiny, či jedince, jakož i v řízení a regulování celého takto orientovaného učebního procesu.

Rozdíl mezi tvořivou prací vědce a lektora by se mohl zjednodušeně formulovat tak, že

⁴⁴ např. univerzitním studiem andragogiky, kde lze získat vysokoškolskou kvalifikaci andragogů různého zaměření, např. pro profesní edukaci, sociální práci, kulturu, nebo ve speciálních kvalifikačních či postgraduálních kurzech, individuálních instruktážích, účastí na demonstračních hodinách, na sympoziích, seminářích, hospitacemi/náslechy v hodinách zkušených učitelů...;

pro vědeckého pracovníka je rozhodující obsah problému. Vědecké myšlení se zabývá zejména otázkami *co ? a proč?*

Pro lektora je obsah problému pouze východiskem práce; ve svém didaktickém myšlení hledá odpověď hlavně na otázku *jak ?* (vysvětlit, odevzdat poznatky...).

To však neznamená, že didaktická činnost má rutinní povahu, že se stereotypně opakuje odevzdávání stejné učební látky různým skupinám adresátů. Lektoři se odlišují mezi sebou ani ne tím, co za poznatky odevzdávají, protože v odborné erudovanosti by neměly být mezi nimi velké rozdíly, ale hlavně v tom, *jak* je odevzdávají. A v tom tkví i podstata andro-didaktické tvořivosti lektora (a zprostředkovaně i účastníků).

Přítom není rozhodující ani tak množství projevů didaktické interakce mezi lektorem a účastníky, ale jejich těsné časové spojení s aktuální situací v rámci problémové výuky.

Zdálo by se, že dochází k protikladu, že týmová práce musí být na úkor kreativity jedince. Praxe však potvrzuje, že tvořivá osobnost potřebuje diskutovat s ostatními o problémech, být otevřená aktivitě, iniciativě, nekonvenčním přístupům týmové atmosféry.

Vzhledem k charakteru práce, tedy poslání týmu, tento bývá obvykle složen z určitých specifických rolí, např. encyklopedista, pracant - workaholik, provokatér - věčný oponent, novátor, racionalizátor, buřič - "poet-buldok", logik - humorista, vynálezce - zvědavec, detailista – puntičkář atd.

A tedy každá jedinečnost osobnosti v týmu (v únosné míře i extrémního "ražení") bývá k prospěchu řešené činnosti.

V oblasti rozvoje kreativity, či prezentace problémové výuky, na jejíž bázi lektor rozvíjí a podněcuje tvořivost účastníků, se úspěšně uplatňují zejména některé metody, kterým jsme již věnovali pozornost v předchozí kapitole.

Shrnutí

Udělejte stručné shrnutí prostudované lekce s tím, že:

- vyjmenujete a stručně (aspoň jednou větou) charakterizujete kompetence dospělého účastníka edukace;
- vyjmenujete a stručně (aspoň jednou větou) charakterizujete kompetence lektora v edukaci dospělých

Otázky k zamyšlení:

- myslíte, že byste dovedli zopakovat sedm charakteristik dospělých ve vztahu k edukaci od C. Rogerse ?
- myslíte, že byste dovedli zopakovat aspoň pět zásadních doporučení pro lektorskou práci mezi dospělými účastníky?

Korespondenční úkoly:

1. navrhnete vaší představu kompetencí dospělého účastníka edukace s tím, že nepoužijete ani jednu, kt. se vyskytuje v této opoře;
2. navrhnete vaší představu o kompetencích lektora dospělých;

Maximální rozsah každého úkolu – 1 NS.

Literatura

- BELZ, H.- SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M. *Andragogika - filosofie – věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, M. *Celoživotní učení a vzdělávání*. Praha: PEN, 2009. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BLOOM, B. S. *Human Characteristics and School Learning*. New York: 1976.
- *Celoživotní učení pro všechny* (dokument OECD). Praha: UŠI, 1998.
- JARVIS, P. - HOLFORD, J. - GRIFFIN, C. *The Theory and Practice of Learning*. London: Kogan Page, 2003. ISBN 0-7494-3859-2.
- JŮVA, V. - JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. vyd. Brno: Paido, 2003. 94 s. ISBN 80-7315-062-X.
- KALNICKÝ, J. (2014) *Celoživotní učení, edukace dospělých a seniorů (relační a kauzální analýza geneze)*. Ostrava: Repronis. 104 s. ISBN 978-80-7329-403-8.
- KALNICKÝ, J. a dal. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika*. Terminologický a výkladový slovník. 7. zv. Bratislava: SPN, 2000. ISBN 80-08-02814-9.
- KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: PdF OU, Repronis, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. Vybrané aspekty metodologické (ne)čistoty andragogiky (s. 42-47). In *Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013. 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.
- KNOWLES, M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follett Publishing Co., 1980.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova (Pampaedie)*. Bratislava: Obzor, 1992. ISBN 80-215-0216-9.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: VŠ JAK, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
- PRŮCHA, J. Česká andragogika na vzestupu. In *Pedagogická orientace*. 2010. roč. 20, č. 4. s. 7-26.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT ČR, 2007.
- TITMUS, C. J. (ed.) *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*. Oxford, NY: Pergamon Press, 1989. ISBN 0-08-030851-1.
- PETŘKOVÁ, A – ČORNANIČOVÁ, R. *Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: FF UP, 2004. ISBN 80-244-0879-1.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-247-1770-0.