

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2019 – 2020

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Ludmila Musilová**

**Osobnost pedagoga a andragoga v kontextu vzdělávání  
dospělých**

Praha 2020

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Neusarová Jana, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR / MASTER COMBINED (PART TIME) / FULL – TIME  
STUDIES**

**2019 – 2020**

**BACHELOR THESIS**

**Ludmila Musilová**

**Personality of pedagogue and andragogue in education of  
adults**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Neusarová Jana, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne                      Ludmila Musilová .....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Neusarové Janě, Ph.D. za její cenné rady a připomínky.

### **Anotace**

Práce s názvem *Osobnost pedagoga a andragoga v kontextu vzdělávání dospělých* popisuje tuto problematiku z pohledu historického a současného. Záměrem je pokusit se o komparaci profesní působnosti, typu práce pedagoga a andragoga v tuzemských podmínkách a jejich možné uplatnění a to na základě analýzy odborných textů a publikací.

### **Klíčová slova**

Andragogika, kompetence, osobnost, pedagogika, učení, výchova, vyučování, vzdělávání.

### **Annotation**

The thesis is focused on comparison personality, professional competence and type of work of pedagogue and andragogue in Czech republic. In the thesis it is described from historical point of view to the present time. The main used method is research and analysis of texts that are dealing with this issue.

### **Keywords**

Andragogy, competence, education, learning, lifelong learning, pedagogy, personality.

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE, POJETÍ, KOMPARACE.....</b>	<b>11</b>
1.1 Andragogika.....	11
1.2 Pedagogika.....	14
1.3 Výchova a vzdělávání.....	16
1.4 Vyučování.....	18
1.5 Učení.....	20
1.6 Komparace pedagogiky a andragogiky.....	21
<b>2 HISTORICKÝ POHLED V OBLASTI PEDAGOGIKY, ANDRAGOGIKY, ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA.....</b>	<b>23</b>
2.1 Jan Amos Komenský.....	23
2.2 Historický vývoj andragogiky.....	25
2.3 Historie vzdělávání dospělých v ČR.....	26
<b>3 SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI ANDRAGOGIKY A PEDAGOGIKY.....</b>	<b>28</b>
3.1 Andragogika a vzdělávání dospělých v ČR.....	28
3.2 Pedagogika a vzdělávání v ČR.....	32
3.3 Komparace pedagogických a andragogických přístupů ke vzdělávání.....	33
<b>4 OSOBNOST PEDAGOGA A ANDRAGOGA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>36</b>
4.1 Osobnost.....	36
4.2 Psychologie a andragogika.....	37
4.3 Osobnost pedagoga a jeho kompetence.....	38
4.4 Osobnost andragoga a jeho kompetence.....	39
4.5 Komparace osobnostních kvalit pedagoga a andragoga a jejich kompetence.....	41
<b>5 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ.....</b>	<b>43</b>
5.1 Etapy celoživotního vzdělávání.....	43
5.2 Formální, neformální vzdělávání a informální učení.....	45
5.3 Celoživotní učení.....	46

5.4 Pedagog, andragog, uplatnění na trhu práce.....	47
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>57</b>



## ÚVOD

V literatuře se uvádí *Homo sapiens sapiens*, člověk moudrý, rozumný, jediný žijící druh z rodu *Homo*. Co je pro něj charakteristické? Vertikální držení těla, schopnost mluvit, ale především jeho rozumová inteligence a uvědomění si sama sebe. Byl a je vždy součástí nějakého společenství, přijímá jeho normy. Každopádně lze tvrdit, že člověk je ovlivňován veškerým okolním světem. V prvotních fázích svého života se setkává s rodinným prostředím, poté vstupuje do vzdělávacího systému, který začíná předškolním vzděláváním, poté nastává povinná školní docházka. Zde se setkává s dalšími osobnostmi, které zanechávají stopy na jeho životní cestě. Jakého druhu jsou, nelze objektivně hodnotit, jelikož každý z daných jedinců má svou osobní zkušenost. Tato práce se stručně zabývá osobností, detailnější náhled by byl vhodný, ale rozsah práce je omezen.

Osobnost je v podstatě hypotetický souhrn či systém psychických i fyzických vlastností, které jsou biologicky determinovány. Utvářejí se v průběhu života jedince v interakci s okolím.

Byť se zdá, že osobnost pedagoga a andragoga v kontextu vzdělávání dospělých má mnoho společného, je možné sledovat určité odlišnosti. Tyto budou v práci zmíněny a také zda v jejich působení můžeme najít pojítka či naopak rozdílnosti. Co a kdo je předmětem zájmu pedagoga, andragoga, jaké je pedagogické či andragogické myšlení, základní pojmy, směry a sociální souvislosti moderního vzdělávání. Existuje nesčetné množství odborných publikací, které pojednávají o osobnosti, proto je velmi obtížné dosáhnout obecně akceptovatelného konsenzu. Navzdory názorové, metodologické a terminologické nejednotnosti je v této práci učiněn pokus o shrnutí dosavadních poznatků o tématu a je zde předloženo relevantní hledisko z pohledu autorky.

Současně je důležité zmínit důvody volby tématu. Jelikož autorka působí v pedagogické praxi více než 25 let, zajímaly ji odpovědi na otázky nejen z pedagogického, ale i z andragogického hlediska. Proto se rozhodla ke studiu tohoto oboru, prostřednictvím něhož si osvojila pedagogicko – andragogický základ, který ji umožnil srovnat rozdílné názory, myšlenkové směry obou vědních nauk, čehož se pokusila využít v této teoretické práci s komparativními prvky.

Z pohledu pedagoga je andragogika dosti mladým oborem, vhodným k podrobnějšímu prozkoumání. Je možné se zamyslet nad jejím využitím v praxi či jejím propojením s jinými vědami. Těmito tématy se bude práce též zabývat, přičemž veškeré informace shledáme v následujících kapitolách.

Nutnost vědění a vzdělávání se se objevuje už v antice, ve starověku i středověku, kde najdeme mnoho známých a významných jmen z oblasti filosofie, metafyziky, pedagogiky atd. Při zobecnění je možné sledovat, že vzdělávání mělo jiný význam v různých obdobích. V antice bylo jeho pojetí etické, v renesanci filosofické, v dobách společenských změn politické a v poválečném období bylo spíše ekonomické. Zdá se, že vzdělávání prostoupeno určitými obdobími, bylo považováno za prostředek k řešení stávajících problémů té dané doby. Jistě se nabízí jednoduchá odpověď na otázku proč? Vzdělávání vedlo především k dosažení hospodářské prosperity.

V této práci budou zmíněny i pojmy, které přímo souvisí s osobností pedagoga a andragoga: výchova, vzdělání, vzdělávání, učení, vyučování, celoživotní vzdělávání/učení.

Bakalářská práce je zaměřena teoreticky, zabývá se vymezením klíčových pojmů, historickým i současným pohledem na danou tematiku a jejich komparací.

Cílem je popsat a srovnat profesní působnost, typ práce pedagoga a andragoga v tuzemských podmínkách a jejich možné uplatnění, pomocí techniky komparace na základě analýzy odborných textů a publikací.

Práce je členěna do pěti kapitol. V první kapitole je uvedena základní terminologie, která je důležitá pro další pochopení textů. V druhé kapitole je zmíněn historický pohled na danou problematiku. Kapitola třetí obsahuje současné pojetí vzdělávání v oblasti pedagogiky, andragogiky a komparaci pedagogického a andragogického přístupu ke vzdělávání. Následující kapitola pojednává o osobnostních kvalitách pedagoga, andragoga a jejich požadovaných kompetencích. V posledních kapitole je zmíněno celoživotní vzdělávání a učení a možnost uplatnění pedagoga a andragoga na trhu práce. V závěru je zhodnocen cíl práce.

# TEORETICKÁ ČÁST

Tato práce má za cíl popsat a srovnat profesní působnost, typ práce pedagogů a andragogů v tuzemských podmínkách a možnost jejich uplatnění. Práce je teoreticky zaměřená. Komparace probíhá na základě analýzy odborných textů a publikací.

## 1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE, POJETÍ, KOMPARACE

Každá disciplína má své pojmosloví, tedy pojmy základní. Musí mít jednotný význam, být jednoznačně chápány, jelikož pro každou vědní disciplínu jsou stěžejní. Terminologie se podílí na spolu vytváření statusu každé vědy. V této souvislosti je tedy nutné znát a dobře chápat nejfrekventovanější pojmy, se kterými se setkáváme v andragogice a pedagogice (Palán, 2008, s. 36).

### 1.1 ANDRAGOGIKA

Tento termín není v České republice tradiční, ale ani v jiných zemích se neprosadil. Užívá se spíše výraz vzdělávání dospělých, další vzdělávání. V České republice byl tento výraz zaveden až po roce 1989 rozhodnutím akreditační komise MŠMT. Hlavním důvodem bylo odlišit se od dřívějšího politicky zdiskreditovaného pojmu výchova a vzdělávání dospělých. (Beneš, 1999, s. 4)

Pojem je čistě andragogickým pojmem, vychází z řeckých výrazů (anér, andros = muž, dospělý), (gogein či ago = vést), v přesném překladu se jedná o doprovázení mužů. Pojem andragogika je historicky mladším pojmem než pedagogika. Pedagog byl ve starém Řecku člověk, který doprovázel chlapce do školy, byl to většinou otrok. (Palán 2008, s. 36)

Pokud pomíneme omezení na muže, které je už dávno překonané, z názvu vyplývá samotný význam slova, doprovázení člověka na jeho cestě za vzděláním, která má bezesporu širší až globální význam. Cílem je zařadit člověka do společností, s tím souvisí právě rozvoj jeho samotné osobnosti. (Beneš, 1999, s. 5)

Poprvé tento pojem použil německý vysokoškolský učitel Alexander Kapp v roce 1883 ve své knize o výchovných myšlenkách v díle *Platónovo učení o výchově*. Jeho

snažení spočívalo v rozlišení pedagogiky od vzdělávání dospělých, které má jiné cíle a východiska, od této doby je pedagogika chápána spíše jako protichůdný model myšlení o výchově a vzdělávání. O hlubší rozbor se nepokoušel. S tímto se také ztotožnil Malcolm Knowles z USA.

Pojem andragogika – *adekvátní metody vzdělávání dospělých*, označil v dvacátých letech minulého století německý sociolog Rosenstock-Huessy. Švýcar Heinrich Hanselmann a Holanďan Ten Have zahrnují pod andragogiku i sociální práci a kulturní andragogiku. Pokud tedy mluvíme o významu pojmu andragogiky, jedná se „o nauku, která se snaží definovat přístup k dospělému, který se učí“ nebo další možná definice vidí „andragogiku jako specifickou součást veškerého myšlení o výchově, vzdělávání a učení se. Vědní a studijní obor vzdělávání dospělých/další vzdělávání a andragogika jsou v tomto případě synonyma“ (Beneš, 2008, s. 12)

Odlišný názor na používání pojmu andragogika striktně odmítl několik let po Alexandru Kappovi německý filozof a pedagog Johan Friedrich Herbart, který namítá, že předmětem výchovy mohou být pouze děti a jakýkoliv výchovný zásah je zásahem do autonomie a integrity dospělé osobnosti, kterou může jen narušit. Cestu k její zdokonalování vidí pouze v sebevýchově a sebezdokonalování. V andragogické diskuzi se při bližším pohledu četné výpovědi jeví jako zkreslení Kappových i Herbartových názorů. Kappovi nejde o andragogiku nebo učení se a vzdělávání dospělých, ale o výchovu příslušného občana, naopak Herbart vychází s autonomní osobnosti, která má v morální oblasti formovat samu sebe. Tímto se například zabývá Beneš v odborném periodiku s názvem *Kapp a Herbart. Dvě pojetí výchovy a jejich recepce v andragogice literatuře*.

V dalších letech byl předmětem zájmu didaktický základ výchovně – vzdělávací činnosti s dospělými. Ucelenou andragogickou koncepcí teorie a praxe vzdělávání dospělých vytvořil Němec Franz Pöggeler, jehož pojetí andragogiky se označuje jako didaktické. (Palán, 2008, s. 26). Objektem andragogiky je dospělý jedinec, předmětem je andragogická edukační realita. (Veteška, 2016, s. 28)

Andragogika svůj status vědní disciplíny stále hledá, zaměřuje se i na otázku zda se vyvíjí k vědnímu oboru nebo tvoří určitou oblast bádání ve směru přístupu k výchově a vzdělávání se ve společnosti. (Beneš, 2001, s. 9)

V minulosti byl preferovaný pojem *vzdělávání*. V posledních letech je hlavním andragogickým pojmem *učení se dospělých*. Andragogiku můžeme tedy považovat za vědu o vzdělávání dospělých, výchově a péči o ně, která respektuje zvláštnosti dospělé populace a rozvíjí ji ve všech životních fázích jedince. Zabývá se vzděláváním dospělých – personalizací, socializací a enkulturací. (Palán, 2008, s. 37)

V této souvislosti je nutné zmínit, kdo je z pohledu vědecké teorie dospělým. Podle ústavy ČR je tzv. aktivní dospělý ten, kdo dovršil 18 let, ve 20 letech se stává dospělým pro zvolení do zákonodárných sborů (pasivní dospělost). Z psychologického hlediska je dospělost jedince definována okamžikem dovršení jeho fyzické zdatnosti a samostatnosti, tj. života bez závislosti na podporující osobě. Podle ISCED (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání) je dospělý ten, kdo dovršil 15 let. Andragogika považuje za dospělého každého, kdo dokončil školní přípravu jakéhokoliv stupně a vstoupil na trh práce. Za dospělého tedy můžeme považovat jedince, který je zralý sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně.

Pro všechny typy klientů je andragogika věda, která pomáhá najít odpovídající uplatnění dospělých v jejich životě a to prostřednictvím vzdělávání. (Bertl, 2014, s. 7)

Andragogika je i studijní obor na vysokých školách, zaměřující se na rozvoj odborníků, jejichž hlavní činností je koncepční, řídicí a realizační práce. Je to také odborný časopis, který se zaměřuje na praxi a teorii vzdělávání dospělých, vycházející od roku 1996. (Palán, 2008, s. 37)

Současná andragogika je samostatnou vědeckou oblastí, ale zákonitě musí akceptovat vědní systém věd pedagogických, jelikož se z nich vyvíjela a historicky byla jimi ovlivněna. (Perhács, 2011, s. 15)

V České republice existují v současnosti dva pohledy na chápání pojmu andragogika. V užším pojetí je andragogika vymezena jako vzdělávání dospělých (práce Milana Beneše). Tzv. *integrální pojetí* andragogiky (zakladatel Vladimír Jochmann, pokračovatel Dušan Šimek) vychází ze sociologizující koncepce výchovy a vzdělávání jako sociálních jevů, které zahrnují i rozvoj v nejširším slova smyslu, v oblasti péče, což je chápáno jako vytváření sociálních a psychických podmínek pro výchovu, vzdělávání, seberealizaci. Jde o činnost zaměřenou k ochraně, vedení a pomoci člověku. (Palán, 2008, s. 41)

Pokud vycházíme z toho, že andragogika je věda o výchově a vzdělávání dospělých, lze tuto definici analyzovat i ve vztahu k pedagogice, se kterou je andragogika spojována právě pojmy výchova a vzdělávání, což bude zmíněno v následujících kapitolách. (Bertl, 2014, s. 9)

## 1.2 PEDAGOGIKA

Vymezení pojmu pedagogika není jednoznačný, což je také i jedním ze základních problémů andragogiky. Terminologická nejasnost, která je společná pro oba pojmy, vznikla při přebírání termínů z jiných vědních disciplín. (Palán, 2008, s. 94)

Pojem pedagogika má odlišné významy v různých okruzích společenské komunikace. Laická veřejnost se domnívá, že je pedagogika soubor návodů a postupů, které používají učitelé ve škole.

Před sto lety vyšel šestidílný *Stručný slovník paedagogický* (1891 – 1909), který se stal první odbornou encyklopedií a představoval souhrn vědění z pedagogické vědy a je zde i obsaženo vymezení pojmu *pedagogika*. Ta je rozdělena na praktickou a teoretickou pedagogiku. (Průcha, 2017, s. 22).

Pedagogika zkoumá důležité skutečnosti záměrného ovlivňování vývoje osobnosti člověka, jako jsou: výchova, vzdělávání, výuka, obsah učiva, učení apod. (Čábalová, 2011, s. 13)

Vznikla jako věda normativní, postupně však přijímá výzkumné a vysvětlující poznatky, přičemž někteří autoři ji vymezují jako vědu o edukačních procesech. V důsledku toho se formulují různá pojetí pedagogiky (pragmatická, experimentální, hermeneutická, existencialistická pedagogika). (Kolář, 2012, s. 96)

Předmětem pedagogiky je edukační realita, zabývá se jejími procesy a konstrukty, vším co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, procesy, které se v těchto prostředích realizují a výsledky a efekty těchto procesů. (Průcha, 2017, s. 33)

Pedagogiku lze považovat za vědu empiricko – normativní, která se opírá o zkušenost pedagogické praxe i výsledky pedagogického výzkumu a současně definuje cíle a obsahy výchovy (morální normy) a vzdělání (učební plány, rámcové vzdělávací programy). (Dvořáček, 2014, s. 14)

V tomto smyslu odpovídá povaze moderní vědy a vyznačuje se tím, že aplikuje svá poznání do praxe. (Čábalová, 2011, s. 13)

Současná teorie rozlišuje tyto pedagogické vědní disciplíny:

- 1) *obecná pedagogika* se zaměřuje na výzkum základních pedagogických kategorií, obecné zákonitosti výchovně vzdělávacích procesů a na základě teoretických a empirických poznatků vyvozuje obecně platné normy a stanovuje způsoby jejich osvojování,
- 2) *speciální pedagogika* je zaměřena na problematiku výchovy a vzdělávání osob, dětí, mládeže i dospělých se specifickými vzdělávacími potřebami a na osoby sociálně znevýhodněné,
- 3) *obecná didaktika* zkoumá obecné zákonitosti procesu vzdělávání a vyučování, zabývá se vzdělávacími cíli, obsahy, vyučováním, učením,
- 4) *speciální (předmětová) didaktika* se zabývá problematikou konkrétního předmětu,
- 5) *sociální pedagogika* zkoumá vztahy mezi výchovou a sociálním prostředím,
- 6) *dějiny pedagogiky* vysvětlují vývoj pedagogických názorů, koncepcí včetně významných pedagogických osobností a jejich vliv na současné pedagogické myšlení,
- 7) *srovnávací pedagogika* porovnává a analyzuje zahraniční vzdělávací soustavy, určuje trendy v oblasti vzdělávání,
- 8) *organizace a řízení školství* se zabývá problematikou školského managementu,
- 9) *metodologie pedagogického výzkumu* zkoumá výzkumné metody v pedagogice.

Pedagogiku lze též členit na disciplíny dle věku chovanců nebo dle výchovných institucí například na předškolní pedagogiku, pedagogiku základní školy, středoškolskou pedagogiku, vysokoškolskou pedagogiku, rodinnou pedagogiku, pedagogiku dospělých (andragogika), gerontagogiku, mimoškolní pedagogiku aj. (Dvořáček, 2014, s 14 – 15)

Pedagogika je věda, která se zabývá výukou žáků, kteří jsou v roli závislého objektu. (Beneš, 2003, s. 69)

Pokud je cílevědomě a systematicky působeno na utváření lidské osobnosti, jejímž cílem je dosažení trvalejších změn v osobnosti jedince, v jeho chování, jednání, tak v tomto případě hovoříme o výchově. (Pelikán, 1995, s. 33)

Pod pojmem výchova si tedy lze představit, záměrné působení vychovatele na vychovávaného a jeho utváření k obrazu vychovatele, při níž dochází k ovlivňování názorů, postojů vychovávané osobnosti. Autonomie a integrace jsou pojmy, které nás v tuto chvíli zajímají. Autonomie je schopnost jedince samostatné existence, mít vlastní názory, plány. Integrace znamená, že se vychovávaný stává součástí celé společnosti. Oba tyto procesy musí probíhat společně, proto je výchova proces, který je závislý na osobnosti vychovatele a je ovlivňována celou řadou prvků. V další kapitole je tedy nutné analyzovat vzájemný vztah výchovy a vzdělávání. (Bertl, 2014, s. 8 – 9)

Existovat znamená být si vědom sám sebe, každý jedinec si základní dispozice na svět přináší v genetické výbavě osobnosti, které jsou jak obecné lidské dispozice tak i individuální, specifické. Tedy v tom spočívá jedinečnost každého jednotlivého člověka. Pojetí ve smyslu výchovy vede k pochopení individuality daného člověka. (Pelikán, 1995, s. 32)

### 1.3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

Jak už bylo výše zmíněno, výchova je specificky lidská činnost a je součástí socializace člověka. Záměrná výchova působí na osobnost jako celek. Jedná se o aktivní interakce vychovávaného a vychovatele. Různá pojetí výchovy jsou ovlivněna různým chápáním determinace rozvoje člověka – poměr vlivu dědičnosti, prostředí a vlivu výchovy. Ve výchově je vždy nositelem cíle *vychovatel* a aktivní *vychovávaný*, který dosahuje cíle a konkrétního souboru kvalit. Tedy vychovávaný by si měl osvojit znalosti, dovednosti, přístupy, mravní normy, kritéria atd. (Kolář, 2012, s. 163)

Procesem, kterým vychovávaný prochází, je vzdělávání, přičemž existuje vztah mezi výchovou a vzděláváním. V praxi je pak běžné používat tyto pojmy samostatně, v teoriích se o nich uvažuje různě:

- 1) jako o pojmech samostatných,
- 2) jako o pojmech souvisejících, jeden druhému je nadřazen,
- 3) jako o pojmech shodných,
- 4) druhý pojem je v prvním obsažen automaticky.

Vzdělávání je do jisté míry výchovou a výchova vzděláváním. Je jisté, že tři dimenze výchovy určitě nelze oddělit, jelikož jedna přechází v druhou. *Výchova* vytváří charakter, působí na city a vůli. *Vzdělávání* vytváří vzdělanost, působí na rozum. Tyto



aspekty vedou k *všestrannému rozvoji osobnosti*, výsledkem je moudrý člověk, u kterého je cit a vůle v rovnováze.

Z pedagogického pohledu však výsledek bude stejný. *Výchova* jako záměrné působení na člověka, *výchova v užším pojetí*, působení na city, vůli a charakter. *Vzdělávání*, působení na rozum, formování intelektu. To vede k *všestrannému rozvoji osobnosti* (Palán, 2003, s. 13)

*František Drtina: „Výchova je formativní proces, jehož výsledkem je vzdělávání.“* (Palán 2003, s. 10)

Vzděláváním se nerozumí jen rozvoj intelektu, hlavním účelem vzdělávání je změnit intelektuální dovednosti, postojové dovednosti a fyzické dovednosti. Je při něm cvičena i vůle, jsou rozvíjeny city a ovlivňuje významně i mravní rozvoj osobnosti. (Dvořáček, 2014, s. 12)

Vzdělávání se realizuje v rámci vzdělávacího systému a vzdělávacího procesu. (Palán, 2003, s. 125)

Obecným cílem výchovy a vzdělávání je výchova demokratického člověka, který roste jak duchovně, morálně tak i výkonnostně. V tomto procesu hrají role cíle jak individuální, tak i vzdělávací, které které mohou přispět k integraci cílů osobních. (Palán, 2003, s. 124)

Výchova a vzdělání jsou součástí dalších činitelů, které ovlivňují vývoj společnosti a jejich úroveň je výrazně stimulujícím faktorem rozvoje společnosti a má samozřejmě i pozitivní vliv na samotného jedince. (Dvořáček, 2014, s. 27)

Stav, ke kterému došlo prostřednictvím procesu vzdělávání, nazýváme vzděláním. To obsahuje soubor vědomostí, znalostí i chápání vztahů mezi poznatky, které vedou ke schopnosti používat vědomosti a dovednosti při řešení úkolů a v následném pokračování v sebevzdělávání. (Kolář, 2012, s. 175)

Pokud budeme analyzovat vzájemný vztah výchovy a vzdělávání, může mezi těmito kategoriemi dojít k několika vzájemným kombinacím. Můžeme najít člověka, který je zároveň vzdělaný a vychovaný, což je stav ideální. Můžeme též nalézt člověka, který je vzdělaný a nevychovaný, má informace dovednosti, ale při kontaktu s lidmi dochází ke kolizím. Další možný stav je ten, že člověk je nevzdělaný, ale vychovaný. Takový jedinec je plnohodnotnou součástí společnosti, ale neměl možnost nebo se nemohl vzdělávat na počátku svého života. Problematickou oblastí jsou lidé, kteří jsou

nevzdělání a nevychovaní a také můžeme identifikovat jedince, kteří se nechtějí vzdělávat. Zde je nutno podotknout, že takovéto případy jsou většinou složité a je těžké tento stav zvrátit. Lze najít i jedince, kteří se nemohou vzdělávat, jelikož mají nějaký handicap, který jim to neumožňuje. Tyto případy řeší tzv. inkluzivní pedagogika. Osoby, které mají špatnou zkušenost se vzděláváním, jsou jedinci, kteří se neumí vzdělávat, jelikož se jim v dospívání řádně nikdo nevěnoval.

Všechny tyto aktivity, výchova a vzdělávání, by měly vést k všestrannému rozvoji osobnosti. (Bertl, 2014, s. 9 – 10)

Konkrétní stav vzdělání je určen stupněm a zaměřením vzdělávacích institucí. Stále je významnou komoditou a je intenzivnější výrobní silou z pohledu ekonomické hodnoty vzdělání. (Kolář, 2012, s. 175)

Vzdělání patří do tzv. nevýrobní sféry, je podmínkou ekonomického růstu a základním zdrojem pro jeho rozvoj je zvyšování ekonomického potenciálu. Zvyšuje blahobyt dalším subjektům a kultivuje celou společnost. Kromě ekonomického aspektu zvyšuje i *nepeněžní zisky – sociální kapitál* (lepší pracovní a společenské prostředí), *kulturní kapitál* (vyšší nároky na uspokojování kulturních potřeb). ( Dvořáček, 2014, s. 25)

## 1.4 VYUČOVÁNÍ

Vzdělávání, výchova probíhá v procesu, který se nazývá vyučování, které je souborem složitých interakcí.

Vyučování je, z pedagogického hlediska, cílevědomé a systematické vzdělávání a výchova dětí, mládeže a dospělých, která se děje v součinnosti práce učitele s učebními činnostmi žáků při zpracování obsahů. Je realizováno ve školách různého stupně a typu, snahou je přiblížit vyučování co nejvíce praxi, aby bylo v souladu s vědeckým poznáváním, ale také respektovalo osobnost účastníka. Základními prvky, které jsou realizovány ve vzájemném vztahu, jsou učivo, učitel, žák, tzv. didaktický herbartovský trojúhelník.

V každé době se vytvářejí různé koncepce, různá pojetí vyučování. Rozvíjejí se v kontextu sociálně ekonomických a kulturních podmínek i v kontextu znalostí z oblasti psychologie učení. Vyučování je složitý komplex interakcí mezi základními komponentami: cíle vyučování, učivo (jeho obsah), spolupráce učitel a žák, metody

a formy vyučování, způsoby evaluace. To vše tvoří koncept vyučování. (Kolář, 2012, s. 170)

Podle Mužíka (2004, s. 14) představuje vyučování „*činnost učitele (lektora), který iniciuje, motivuje, usměrňuje učení žáka (účastníka) tak, aby dosáhl žádoucího (cílového) stavu.*“ Toto podobně vnímá i Průcha, kde vyučování zastupuje druh lidské činnosti, která spočívá v interakci učitele a žáka, přičemž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení. Ve vzdělávání je vyučovací proces rozhodující prvek. Jaroslav Mužík hovoří o čtyřech základních prvcích didaktického procesu, kterými jsou:

- a) učící se subjekt – student, vzdělávaný
- b) společnost – tvůrce obsahu vzdělávání
- c) vlastní vzdělávací obsah – učivo.

Interakce těchto prvků a didaktický proces je realizován jen tehdy, pokud je tato interakce okamžitá. (Palán, 2008, s. 42)

Ve vyučování, dle Tonucci (1994), existují dva základní přístupy k poznávání světa:

- a) transmisivní pojetí – převládá v pedagogice, jedná se o přenos informací od více zkušeného k méně zkušenému (od vzdělavatele k účastníkovi)
- b) konstruktivistické pojetí – vzdělavatel se stává spíše garantem metody a jeho úkolem je vytvořit takové podmínky, aby každé dítě mohlo dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje, kde dochází k neustálé restrukturalizaci poznatků a začleňování nových zkušeností do existujících myšlenkových struktur. Konstrukce se nachází v andragogice.

Každý učební proces lze z andragogického pohledu chápat jako proces přenosu, zpracovávání, uchovávání a využití informací. (Palán, 2003, s. 84)

Každá osobnost je celek vnitřních dispozic, determinující obsah a průběh psychických procesů spolu se situací. Tyto psychické procesy jsou chápány jako reakce individua na určitou situaci. (Nakonečný, 2009, s. 9)

Učení je tedy psychický proces, který je v jednotě s vývojem tělesných a duševních předpokladů. Je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na společenské prostředí a v rozvoji jeho osobnosti, což bude zmíněno v následující kapitole. (Kolář, 2012, s. 153)

## 1.5 UČENÍ

Učení člověka provází celým životem a pro rozvoj osobnosti má význam tehdy, pokud je pojmáno jako záměrná činnost, jejímž cílem je osvojit si vědomosti, návyky a dovednosti pro rozvoj poznávacích schopností, volných vlastností a zájmů. Uskutečňuje se pomocí činností a aktivit, tím, že pozorujeme, nasloucháme, ptáme se. Pokud se dospělý učí prostřednictvím každodenních činností, jedná se o učení nezáměrné, spontánní. Pokud tento proces řídí osoba – vzdělavatel, jedná se o učení řízené, záměrné. (Bednaříková, 2006, s. 12)

Podstatou učení je získávání zkušeností, vnitřním zpracování, vnějším reagováním. Učení lze rozdělit dle několika hledisek: podle:

- a) typu procesů a činitelů (senzorické, percepční, verbální, motorické...),
- b) podle podílu záměru (záměrné, bezděčné),
- c) podle nositele (lidské, elektronické),
- d) podle míry autoregulace (spontánní...).

Základní formy učení jsou:

- a) senzomotorické (jde o oblast pohybových aktivit),
- b) verbálně pojmové (uplatnění při osvojování jazyků),
- c) sociální učení (interakce s jinými lidmi)
- d) učení se řešení problémů a intelektuálním činnostem (osvojují se jimi metody jak problémy řešit). (Bednaříková, 2006, s. 12)

Schopnost učit se je ovlivňována objektivně, ale i subjektivně. Jedna z dispozic schopnosti učit se je *umět se učit*, další z dispozic je *vnitřní motivace učit se*, což znamená *chtít se učit*. Prioritou celoživotního vzdělávání je naučit jedince „učit se.“ Učení dospělého člověka spočívá ve vytváření specifických kognitivních map pojmů a operací.

Učení je dobré podněcovat už od raného dětství, především v předškolním věku a v mladším věku. (Machalová, 2006, str. 74)

Proces vzdělávání, vyučování a učení je lehce aplikovatelný jak v pedagogické, tak i v andragogické rovině.

## 1.6 KOMPARACE PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY

V zájmu pochopení pojmů a jejich souvislostí je na místě komparace, která nám umožní nahlédnout na vše z pozice odborných textů a jejich předešlých prezentací.

Pedagogické jednání je řízeno vždy cíli, normami, pravidly, dá se tedy hovořit o tom, že v podstatě bez nějaké formy nátlaku není myslitelné, ale zároveň jde o autonomii jedince jako cíl. Podobná situace však vzniká i při vzdělávání dospělých, kdy se tradičně vychází z autonomie učícího se. I zde ale dochází k omezení, institucionálnímu a tím se vzdělávaný dostává do obdobné situace jako u vzdělávání ve školách. (Beneš, 1999, s. 51)

Pedagogika znamená výchovu shora, andragogika je spíše výchova mezi partnery a zabývá se pomocí dospělým na cestě při jejich učení, které probíhá v závislosti na jejich individuálních zvláštностech. Dospělý není většinou v andragogice oddělován od svých sociálních rolí a vzdělávání mu naopak pomáhá zvládnout nároky života, přičemž se nesnaží vytvářet jeho osobnost. (Beneš, 2003, s. 67)

Mezi tradiční a moderní pedagogikou je rozdílnost patrná. Tradiční pedagogika klade důraz na význam školských institucí, zdůrazňuje také svou roli při tzv. formování lidstva a především zdůrazňuje ideály, vzory, k podpoře humanistického a optimistického přístupu. Na rozdíl od tradiční pedagogiky se moderní pedagogika neomezuje jen na školní prostředí a instituce, ale staví především na využívání vědeckého výzkumu jako základu a zdroje objektivního poznání a na přesné a objektivní reflexi procesů a jevů edukační reality. (Průcha, 2002, s. 47)

Předmětem pedagogiky jakožto vědy, jak již bylo zmíněno, je edukační realita a její procesy a konstrukty, zabývá se tedy výchovou a vzděláváním. (Průcha, 2017, s. 33) Andragogika kromě výchovy a vzdělávání má široké pole působnosti v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů (personální andragogika), sociální práce a péče (sociální andragogika), kulturní a osvětové činnosti (kulturní andragogika).

Předmět zájmů obou věd je jiný, rozdílné charakteristiky z hlediska účastníků výchovně vzdělávacího procesu, rozdílné role vzdělavatelů i přesto se názory na postavení obou disciplín různí:

- 1) jde o vědy totožné, toto tvrzení je velice rozporuplné, rozhodně je nepřijímá Ivan Bertl, který uvádí, že vzdělávání dětí má svá specifika a odlišnosti od vzdělávání dospělých. (Bertl, 2014, s. 17)

- 2) jde o vědy nezávislé,
- 3) obě vědy se navzájem prolínají,
- 4) andragogika je součástí pedagogiky,
- 5) základní vědou je pedagogika, která se dělí na pedagogiku dětí a mládeže a pedagogiku dospělých (andragogiku),
- 6) pedagogika je věda o výchově a vzdělávání dětí a mládeže a andragogika je věda o vzdělávání dospělých. (Palán, 2008, s. 49)

Současná teorie vzdělávání přijímá východisko, že pedagogika i andragogika jsou vědy vzájemně se prolínající, jelikož obě řeší vzdělávání, ale každá se specializuje na svůj předmět zkoumání, a to na děti a mládež či dospělého jedince. (Bertl, 2014, s. 17)

*Tabulka 1.: Komparace pedagogiky a andragogiky*

<b>pedagogika</b>	<b>andragogika</b>
Zabývá se výchovou a vzděláním	Zabývá se <b>pomocí</b> při výchově a vzdělávání
Vzdělávání je <b>příprava</b> pro život	Vzdělávání je <b>doprovázení</b> v životě
Výchova shora	Participující výchova
Univerzalita	Individuální přístup
Důraz na <b>výchovu</b>	Důraz na <b>osobnost</b>
Učíme se vše co <b>možná budeme</b> potřebovat	Učíme se to, <b>co budeme</b> v životě potřebovat
<b>Vytváří</b> osobnost	<b>Dotváří</b> , zdokonaluje osobnost

*Zdroj 1.: Palán, 2010, s. 52 – 53, upraveno autorkou práce*

## 2 HISTORICKÝ POHLED V OBLASTI PEDAGOGIKY, ANDRAGOGIKY, ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA

V dnešní otevřené společnosti bychom měli vnímat kontext tradic v historickém pojetí, poněvadž období novověku je stále určující právě v současné pedagogické i andragogické diskusi. Nelze jen tak zapomenout na historické souvislosti, které stále určují a ovlivňují naše jednání a myšlení. Pokud se lze zapojit do diskuse v oblasti pedagogiky a andragogiky nebo o směřování a reformě českého školství, fakta a informace z historie nám mohou pomoci v orientaci v daném problému. Studium historie nás může, ale i nemusí, připravit na současné otázky z této oblasti. Současná česká, evropská škola musí být založena na inovacích, které odrážejí moderní potřeby života člověka. V historii to byla vždy instituce školy, která měnila tvář a fungování společnosti, jejíž osvícené reformy nabourávaly tradiční pilíře středověkého života. Bez znalostí těchto reformních snah se nelze ani dnes dost dobře orientovat ve velkém množství reformních návrhů, inovací.

### 2.1 JAN AMOS KOMENSKÝ

Pokud se budeme zabývat problematikou novověké pedagogiky, pak nemůžeme opomenout dílo Jana Amose Komenského. Zde se formuje novověké pedagogické uvažování, které má rysy pozdně středověkého myšlení, čímž Komenský stojí svým dílem na rozhraní dvou historických epoch. Právě zde lze vidět jak Komenského myšlenky odráží myšlenky myslitelů té doby, Kusánského, Campanelly, Koperníkovy a Keplerovy (vlivy z oblasti astronomie 16. století). Jeho přelom v pedagogickém uvažování spočívá v tom, že výchovu chápe jako nápravu lidstva, vyvedení člověka z bloudění a nalezení pravdy a řádu, což na sklonku života vyústilo v díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. O nápravě společnosti se zmiňuje ve svých knihách vševědných neboli pansofických. Komenský uvažuje tak, že učitel – didaktik, uvádí člověka do jednoty světa, do souvislostí, kde lze všechny, všemu a všestranně naučit. Jeho cílem není výchova k povolání, ale výchova k lidství a všeobecné lidské vzdělanosti. Zaměřuje se na všechny vrstvy společnosti. Poznání věcí má být dosaženo smysly či rozumem a pokud by tomu tak nemohlo být, spoléhá se Komenský na princip synkritické (srovnávací) metody. Ve světě přírody i světě lidském má vše řád a tím je

možné pomocí analogie a paralelního srovnání poznat i zprvu nepoznané. (Kasper, 2008, s. 17)

Stejně jako příroda má řád, tak musí mít řád i vyučování. Cíle výchovy formuluje následovně: poznat sebe a povznést se k Bohu. Těmto cílům odpovídají tři oblasti výchovy a vzdělání: vzdělání ve vědách, uměních a řemeslech, mravní výchova a výchova náboženská. Hlavní úlohu viděl Komenský ve vzdělání a výchově, ale nebyla to jediná cesta k nápravě dle něho. Ve svých teologických listech, politických, filosofických i sociálních výzvách, usiloval o totéž. Vzdělání bylo, dle jeho názoru, jedinou cestou k tomu, aby lidé jednali správně, a to se stane, pokud porozumí souvislostem. Jednání ve prospěch nejen sebe sama, ale i společnosti je žádoucí. Pansofie, vševěda, měla obsáhnout celé tehdejší lidské vědění. Měla postihnout celek a harmonii světa nikoliv encyklopedické znalosti. K tomuto poznání sloužila metoda synkreze, umožňovala poznávat a dokazovat jevy a věci pomocí druhých. Srovnáním poukazovala na podstatu a shodu jevů či věcí. Pansofii tvořila: věda, umění, jazyky, mravnost, zbožnost. (Tománek, 2018, s. 43)

Počátek vyučování vědám neměl být jen slovním výkladem věci, nýbrž se měl dít věcným názorem. Názornost byla jen základem poznání, dle Komenského bylo potřeba i otevřená mysl a pozornost.

V díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, v části čtvrté, se hovoří o pampaedii – vševýchově, v níž se uvažuje o univerzálním vzdělávání ducha a o zavedení řádu v záležitostech celého života, aby byla mysl člověka nakloněna vzdělávání, tedy aby to pro člověka bylo i celoživotně obohacující, kde je znázorněna kategorie dospělost, stáří, smrt. Zde se nabízí zamyslet se, zda se už v tomto kontextu dá hovořit o prvopočátcích vzdělávání dospělých, dnešní andragogice. Kapitola pátá pojednává o pandidaskalii, tedy všeučitelství, a kdo je to vlastně všeučitel. Měl by to být člověk, který musí znát:

- 1) všechny cíle svého povolání,
- 2) všechny prostředky, které k nim vedou,
- 3) znát rozmanité metody.

Pokud tedy srovnáme pohledy vzdělání a výchovy v období středověku a novověku, na přelomu těchto období se Jan Amos Komenský pohyboval a působil, je rozdíl patrný. Scholastika byla v raném a vrcholném období pokrokem v myšlení a přispěla k rozvoji



nových druhů středověkých škol, hlavně univerzit, které se staly centry vzdělanosti. Scholastiku můžeme chápat jednak jako středověkou filozofii, jednak jako metodu bádání. (Kasper, 2008, s. 9, 15, 18)

## 2.2 HISTORICKÝ VÝVOJ ANDRAGOGIKY

Dějiny andragogiky tvoří filosofie, historie, antropologie a dějiny pedagogiky. (Veteška, 2016, str. 43)

Prvotní výchova byla podmíněna pudem sebezáchovy, vše se předávalo formou náповědy. Zkušenost bylo to, co vystupovalo do popředí. A během času uplatňování nabytých zkušeností se zdokonaluje výchova i vzdělávání, stávají se činnostmi uvědomělými a prospěšnými. V této době vzniká věda filosofie. Sokratés přichází s novou sokratovskou metodou – systematické kladení otázek a hledání odpovědí na ně. (Palán, 2008, s. 9)

Počátky vzdělávání dospělých v uceleném pojetí bylo realizováno ve vědecko – učebních centrech např. Egyptské Ramesseum. Vychovávalo především kněze, lékaře, vojáky. K nim patřily i školy filosofické ve starém Řecku, *Platonova akademie*, *Aristotelovo učiliště*. Spis Marca Fabia Quintiliana *O výchově řečníka* je považován za první rozpracování didaktiky pro dospělé. Ve středověku se veškeré světské vzdělání utlumilo, základem byla výchova kněží, vznikají čtyři typy škol:

- 1) školy církevní (farní, klášterní a katedrální),
- 2) městské školy cechovní a kupecké,
- 3) městské školy nižší a vyšší, univerzity.

Světské vzdělávání probíhalo především na evropských univerzitách v Bologni, Paříži, Oxfordu, Praze, Krakově, Vídni. S rozvojem kapitalismu totiž vyplynul zájem o kvalifikovanou a gramotnou pracovní sílu. (Palán, 2008, s. 17)

V 19. století dochází k tzv. opětovnému zesvětštění vzdělávání, které se týkalo i vzdělávání dospělých. Od roku 1826 v USA vnikají školy pro dospělé a vzdělávání dospělých se šíří po celém světě formou např. dělnických vzdělávacích spolků, akademií, či sdružení lidových akademií. Vzdělávání dospělých se stává ve většině zemí součástí vzdělávací politiky. Ve Velké Británii bylo založeno sdružení WEA (Workes Educational Association), které působí dodnes. (Palán, 2008, s. 18.)

V tomto století lze vzdělávání dospělých rozdělit do tří linií:

- 1) sociální, která je zaměřena na emancipaci dělnictva,
- 2) nacionální, chápe vzdělávání jako nástroj národní emancipace,
- 3) osvětovou, která usiluje o integraci širokých vrstev obyvatelstva do společnosti prostřednictvím např. spolků.

Po druhé světové válce roste potřeba vzdělávání dospělých. V 50. letech 20. století se o komplexní podobu andragogiky pokusili Švýcar Heinrich Hanselmann a Němec Franz Pöggler. Heinrich Hanselman popisuje andragogiku jako samostatnou vědu. Jeho pojetí je založeno na individuálnosti, dobrovolnosti, vzájemné interakci a je zcela jiné než klasické školské metody.

Franz Pöggler představuje andragogiku jako vědu o vzdělávání dospělých se svými specifiky a chápe je jako osobitou formu výchovy dospělých. Odděluje péči a formování, které se, dle něho, dotýkají pouze mládeže. V současné době je ve všech vyspělých státech vzdělávání dospělých součástí vzdělávacího systému. (Mühlpachr, 2010, s. 11)

### **2.3 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČR**

Počátky *lidových* můžeme datovat s příchodem Cyrila a Metoděje na Velkou Moravu v roce 863. Pro středověk je hlavním nositelem nových myšlenek v oblasti vzdělávání Jan Amos Komenský. Největší rozmach vzdělávání v Česku lze zařadit do období 19. století, kde je velký vliv národního obrození (Dobrovský, Palacký, Jungmann, Purkyně). V 1830 byla ustanovena Matice česká a v 70. letech vznikají vzdělávací spolky. V 90. letech 19. století je spoluzakladatelem Dělnické akademie T. G. Masaryk. V oblasti tělovýchovného hnutí se zakládaly aktivity pro dospělé jako Sokol, Orel atd. Zákon č. 67 ze 7. 2. 1919 – vzdělávání dospělých bylo ovlivněno zákonem *O organizaci lidových kurzů občanské výchovy* a od r. 1919 začaly vznikat tzv. *lidové školy*. V roce 1936 vzniká *Socialistická akademie*, tzv. vyšší odborná lidová škola.

Po roce 1948 bylo vzdělávání celkově podřízeno zájmům komunistické strany. Fungovaly závodní školy práce, podnikové technické školy a instituce a jejich organizování probíhalo od roku 1966 až do roku 1989. Po tomto období se vzdělávání dospělých podřizuje systému nabídky a poptávky. Koordinaci vzdělávacích aktivit pro

dospělé přebírá Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD) a Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV). (Bednaříková, 2006, s. 33)

Od listopadu 1996 vychází nulté číslo časopisu *Andragogika*. Po roce 1989 se vyskytují naléhavé potřeby vzdělávání zaměřené například na personální řízení, výuku jazyků, která byla přerušena politickým vývojem v zemi a za tímto účelem se obnovují vzdělávací zařízení, například Socialistická akademie se mění na Akademii J. A. Komenského a v roce 2001 získává akreditaci pro provozování soukromé Vysoké školy J. A. Komenského.

Otevřené a distanční studium bylo podpořeno založením Nadace Open University v roce 1993 v Praze a České asociace distančního a univerzitního vzdělávání v květnu 1993. Velký pokrok je zaznamenán přijetím zákona o vysokých školách č. 111 z roku 1998, který formuluje tři stupně vysokoškolského vzdělání: bakalářský, magisterský, doktorský a zároveň podpořil formu distančního a kombinovaného studia, náhradou za studia dálková.

Po roce 1989 bylo mnoho pokusů o právní úpravu vzdělávání dospělých, dlouho nebyl přijat žádný zákon o vzdělávání dospělých. (Malach, 2005, s. 47). Situace se stále zlepšuje, důkazem toho je zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, jak uvádí MŠMT na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz).

### **3 SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI ANDRAGOGIKY A PEDAGOGIKY**

Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, rozmach vzdělávání dospělých byl zaznamenán nejen ve světě, ale i v českých zemích až v 19. století a byl spojen se snahou upevnování českého jazyka. (Palán, 2008, s. 28)

#### **3.1 ANDRAGOGIKA A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČR**

Vzděláváním dospělých i celoživotním vzděláváním se zabýval výzkumný tým pracovníků Akademie J. A. Komenského v devadesátých letech. V dnešní době je vzdělávání dospělých reprezentováno katedrou sociologie a andragogiky filosofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Byla zde v roce 1979 zřízena samostatná katedra výchovy a vzdělávání dospělých. V čele katedry je od roku 1990 doc. PhDr. Vladimír Jochman, katedra nese název katedra sociologie a andragogiky. Také existuje katedra andragogiky a personálního řízení filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kde po roce 1989 převzal vedení katedry prof. PhDr. Milan Nakonečný. V roce 1998 se poté do čela katedry dostal doc. PhDr. Luboš Chaloupka, CSc. (Palán, 2003, s. 71)

Po roce 1989 byla na ideových základech studijního oboru výchova a vzdělávání dospělých vystavěna nová, perspektivní studijní a vědní disciplína, andragogika. Její profilace se na různých pracovištích vyvíjely odlišně, například na Katedře andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v kombinaci s personálním řízením a na Katedře sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v kombinaci se sociologií (dodnes reprezentuje Jochmannovu koncepci integrální andragogiky). S tímto obdobím rozvoje andragogiky je spojena činnost odborníků a osobností, především Milana Beneše, Vladimíra Jochmanna, Milana Nakonečného, Zdeňka Palána, Dušana Šimka, Pavla Hartla, Jiřího Vymazala, Kamila Škodu.

Druhé období andragogického vývoje začíná kolem roku 1999, kdy bylo přijato *Memorandum o celoživotním učení*, v ČR je schválen Národní program rozvoje

vzdělávání (*Bílá kniha, 2001*) a dominuje snaha o osamostatnění andragogiky od pedagogiky. (Veteška, 2016, s. 24).

Dnešní andragogická infrastruktura (zahrnuje instituce, webové portály a platformy, odborné a vědecké časopisy, výkladové slovníky) je tvořena řadou podpůrných systémů, institucemi, informačními zdroji. Do této andragogické infrastruktury patří následující instituce: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. (AIVD ČR), Česká andragogická společnost, z. s. (ČAS), Asociace institucí manažerského vzdělávání, o. s. (AIMV), Asociace univerzit třetího věku (AU3V), Národní vzdělávací fond (NVF), Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), Národní centrum distančního vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 257, 258)

Pojem vzdělávání dospělých lze charakterizovat jako vzdělávací proces zahrnující veškeré aktivity, které jsou uskutečněny dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání.

Formální vzdělání zaručuje jedinci v systému školského vzdělávání určitý stupeň vzdělání, kdežto neformální vzdělávání má mnohem větší spektrum vzdělávacích příležitostí. Vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému a tvoří součást celoživotního vzdělávání/učení společně se vzděláváním dětí a mládeže. (Veteška, 2010, s. 18)

Hodnota vzdělávání roste a stále více lidí má potřebu participovat na dalším vzdělávání. Hlavním důvodem je společenská poptávka po nových druzích znalostí, vědecký a technologický pokrok, vyšší nároky na vzdělání a kvalifikaci a rychle rostoucí konkurence.

*Další vzdělávání* je pojem, který zpřesňuje pojem vzdělávání dospělých, jelikož se vždy nemusí týkat o dospělého, např. v právním slova smyslu to může být mladistvý po ukončení povinné školní docházky, který je zapsán na úřadu práce a po čase vyslán na rekvalifikační kurz. Zde pro vysvětlení je uvedeno schéma:

## CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (UČENÍ):

Tabulka 2.: Celoživotní vzdělávání (učení)

<b>Vzdělávání dětí a mládeže</b>	<b>Vzdělávání dospělých</b>	
	<b>Vzdělávání ve školách ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ</b>	<b>Další vzdělávání (viz. další obrázek)</b>

Zdroj 2.: Veteška, 2010, s. 19

## DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ:

Tabulka 3.: Další vzdělávání

<b>(Další) profesní vzdělávání</b>	<b>Zájmové vzdělávání</b>	<b>Občanské vzdělávání</b>
Kvalifikační		
Rekvalifikační		
Normativní		

Zdroj 3.: Veteška, 2010 s. 19

*Další vzdělávání* nastupuje vždy až po dosažení určitého stupně vzdělání, po vstupu jedince na trh práce. Jedná se o vzdělávání, které zahrnuje všechny formy v průběhu aktivního života jednice, jedná se o formy profesního a odborného vzdělávání, probíhá po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Zaměřuje se především na rozvíjení schopností, dovedností pro výkon určitého povolání a má za úkol udržovat rovnováhu a soulad mezi reálnou pracovní způsobilostí

jednotlivce a nároky na výkon konkrétní profese, což je v podstatě stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce. (Veteška, 2010, s. 19)

*Občanské vzdělávání* se zaměřuje na povědomí osob o svých právech občanských, politických, společenských a vytváří předpoklady pro kultivaci člověka a orientuje se na uspokojování zájmů občanů. Zahrnuje vzdělávání, které je orientované na společenské potřeby a zájmy občanů. Obsahuje problematiku etickou, právní, ekologickou, zdravotnickou, všeobecně vzdělávací, náboženskou, filozofickou, politickou, občanskou a sociální. Toto vzdělávání je v zájmu státu a také by mělo být státem podporováno. Někdy je občanské vzdělávání chápáno jako součást *vzdělávání zájmového*, které dotváří osobnost a její hodnotu a vytváří předpoklady pro její širší kultivaci na základě jejích zájmů. Toto vzdělávání může probíhat formou sebevzdělávání nebo neformálního vzdělávání, např. prostřednictvím kurzů. (Palán, 2008, s. 99)

*Zájmové vzdělávání* se zaměřuje na kultivaci osobnosti jedince, umožňuje seberealizaci ve volném čase a je dnes preferováno stejně jako další profesní vzdělávání. (Veteška, 2010, s. 22)

*Kvalifikační vzdělávání* má za úkol prohloubit stávající kvalifikaci jedince např. prostřednictvím kurzů, zaměřuje se i na zvyšování kvalifikace, čímž je míněno též její získání nebo rozšíření.

*Rekvalifikační vzdělávání* je směřováno na změnu původní kvalifikace z důvodu neuplatnitelnosti na trhu práce a spojováno je s pojmy *specifická rekvalifikace*, která je změnou stávající kvalifikace zaměřená na získání nových poznatků jak teoretických, tak i praktických pro nové pracovní uplatnění. Dalším pojmem je *nespecifická rekvalifikace*, která se týká zvýšení zaměstnanosti především absolventů středních, vyšších odborných a vysokých škol prostřednictvím praktického tréninku znalostí a dovedností, které jsou požadované na trhu práce.

*Normativní vzdělávání* je speciální druh kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání, které je vyžadováno zákonnou normou.

*Motivační programy (kurzy)* napomáhají k profesní orientaci a ke vstupu do rekvalifikačního programu.

Pro uchazeče, kteří vyžadují zvláštní péči, například osoby se zdravotním znevýhodněním, na mateřské dovolené, nad 50 let apod., jsou určeny *poradenské programy*. (Palán, 2008, s. 97)

### 3.2 PEDAGOGIKA A VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Od roku 1995 byl v ČR zaveden standard základního vzdělávání. K dosažení tohoto vzdělání sloužilo zpracované tzv. kmenové učivo, které konkretizovalo specifické cíle a okruhy všech předmětů učebního plánu. Tímto zaručovala škola, zařazená ministerstvem školství do sítě škol, žákům plnohodnotné a srovnatelné vzdělání. Po roce 1989 vstoupily v platnost i vzdělávací standardy pro střední školy.

Toto schéma mapuje současné řešení kurikula v českém vzdělávacím systému:

*Tabulka 4.: Současné řešení kurikula v českém vzdělávacím systému*

<b>Státní úroveň</b>	Národní program vzdělávání (NPV)
	Rámcové vzdělávací programy (RVP)
<b>Školní úroveň</b>	Školní vzdělávací programy (ŠVP)

*Zdroj 4: MŠMT (upraveno autorkou)*

Školám byla umožněna určitá samostatnost v tvorbě vzdělávacího obsahu na základě školského zákona z roku 2004, který zpracoval Výzkumný ústav pedagogický. Vznikly tzv. *rámcové vzdělávací programy*, na jejichž základě si všechny školy sestavují vlastní vzdělávací program. Tím se mělo předcházet velkým diferencím ve výsledcích vzdělávání, ale praxe potvrdila, že právě k diferencím v obsahu vzdělávání mezi školami podobného typu dochází. Je tedy patrné, že cíl a obsah vzdělání není lehké stanovit v závislosti na vývoji společnosti a budoucích potřeb jedince i společnosti.

Z hlediska obsahového zaměření lze rozdělit druhy vzdělávání na:

- 1) *odborné vzdělávání*, které je vzděláváním profesním, operativním a kvalifikačním a ze zkušenosti je patrné, že odborné vzdělání se zvyšuje s dosaženým
- 2) *všeobecným vzděláním*, které řeší komplexní rozvoj osobnosti žáka a není přímo závislé na budoucím povolání. Obsah všeobecného vzdělání se mění se změnami způsobu života a rozšiřování všeobecného vzdělání by se mělo stát součástí odborného vzdělání, poněvadž je možné dosáhnout větší adaptability pracovníka na trhu práce. (Dvořáček, 2014, s. 124)



V ústavním pořádku státu je zakotven význam školy v životě společnosti a to v *Listině základních práv a svobod*, která v článku 33 stanovuje:

*„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“*

*„Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“* ( Listina in Průcha, 2017, s. 388)

Nejdůležitější právní normou v oblasti školství je školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Vysoké školství je upraveno zákonem č. 111/1998 Sb. (Průcha, 2017, s. 388)

### **3.3 KOMPARACE PEDAGOGICKÝCH A ANDRAGOGICKÝCH PŘÍSTUPŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ**

Škola je součástí společnosti, ale v podstatě žádné základní dokumenty neuvádějí definici pojmu *škola*. *Evropský pedagogický tezaurus* uvádí jednoduché pojetí významu škola = výchovně vzdělávací zařízení. (Průcha, 2017, s. 389)

Jak moderní pedagogika zkoumá fenomén škola, školství? V současné době jsou především předmětem zkoumání z hlediska ekonomie vzdělávání a vzdělávací politiky. Dle rakouského filozofa, teologa a sociálního teoretika Ivana Illicha se dnešní škola opírá pouze o manipulování a donucování, čímž žákům znemožňuje svobodnou volbu toho čemu a jak se učit. A díky tomu, že neodpovídá ani svým obsahem skutečnému životu, plní dnešní škola funkci indoktrinační. Výchova musí vést ke schopnosti nesouhlasit, umět se postavit na odpor. (Průcha, 2017, s. 394)

Pedagogika a andragogika musí vycházet z reality výchovy a vzdělávání a musí přesně a diferencovaně definovat své možnosti. Nemohou v zásadě překonat strukturální deficity společnosti jako např. nezaměstnanost či kriminalitu. Škola vyučuje to, co společnost považuje za žádoucí, ale moderní pedagogika má podporovat autonomii a schopnosti osobnosti. Dnešní škola se soustředí především na kognitivní učení, které je nejlépe kontrolovatelné. O tom, co se člověk učí rozhoduje dnes především sám *učící se*, přičemž tato rozhodnutí nejsou absolutně svobodná, jsou sociálně a biograficky předstrukturována.

Moderní pedagogika by se tedy neměla změřit jen na dorůstajícího ve školním prostředí, ale měla by se také zaměřit na dospělého, nepedagogické organizace, povolání a volný čas. Toto odvážné pojetí právě zhodnocuje andragogiku a jeho realizace by předpokládala totální rekonstrukci školského systému, což by mohlo být i na druhé straně pro andragogiku nebezpečné. Mohlo by dojít k rozmělnění na podporu učení, terapií, animací a volného času. (Beneš, 1999, s. 66)

Vzdělávací politika vyjadřuje vztah mezi státem, společností a vzděláním a patří k prioritám dneška. Se zpožděním se postupně prosazuje i princip celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých. V roce 1990 byla přijata tzv. *Světová deklarace vzdělávání pro všechny*. Vzdělávání dospělých také podpořila 5. mezinárodní konference UNESCO, která se uskutečnila v roce 1997 v Hamburku (Hamburská deklarace).

V dnešní moderní společnosti je v oblasti vzdělávání kladen důraz na to, aby vzdělávání předcházelo vývoji, aby lidstvo nebylo zaskočeno společenským a vědeckým vývojem, tedy připravovat vzdělávání jak po obsahové tak i po formální stránce pro budoucnost.

Tím se stává vzdělání kapitálem, jak pro společnost tak i pro jednotlivce, proto se rozvíjí i nové formy vzdělávání dospělých. Je jasné, že vzdělávání je finančně náročné jak pro stát, tak i pro firmy nebo samotného jedince. Je tedy na místě vybírat takové vzdělávání, které je potřebné, uplatnitelné, aby se jeho finanční efekt v budoucnu projevil.

V 90. letech vznikají týmy v Evropě, které zjišťují stav vzdělávání, například *Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj*. Vedle těchto aktivit vznikla ucelená analýza EU *Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě*. Tento dokument uvádí obecné cíle vzdělávání a vzdělávací politiky, který podporuje vzdělanost, rozvíjí učňovské školství, nabízí tzv. druhou šanci ke vzdělávání. Podporuje firmy a instituce v investicích do vzdělávání konkrétními nabídkami a také zajišťuje zběhlost ve všech jazycích, hovoří o tzv. jazykovém pasu, dokladu o počítačové gramotnosti apod. (Kohout, 2010, s. 88)

Dalším dokumentem je *Memorandum o celoživotním učení* zveřejněno bylo v ČR v roce 2001 a obsahuje šest základních myšlenek:

- 1) nové základní dovednosti pro všechny,

- 2) více investic do lidských zdrojů,
- 3) inovace ve vzdělávání,
- 4) nová koncepce poradenství,
- 5) oceňování učení,
- 6) přiblížit učení domovu.

Co se týče vysokoškolského vzdělávání v evropském pojetí, na to se zaměřuje *Lisabonská smlouva*, která umožňuje uznání vysokoškolské kvalifikace rovnoměrně ve všech zemích, které k úmluvě přistupují. Na *Sorbonskou deklaraci* (deklarace o harmonizaci výstavby evropského systému školství) navazuje také *Boloňská deklarace Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání*. (Kohout, 2010, s. 94)

## 4 OSOBNOST PEDAGOGA A ANDRAGOGA V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V předchozích kapitolách byly zmíněny především základní pojmy. Pojetí andragogiky, pedagogiky jak z historického hlediska, tak i z pohledu současnosti. Co není možné opomenout v kontextu těchto témat, je samotná osobnost, její pojetí z pohledu psychologie, pedagogiky, andragogiky v kontextu vzdělávání dospělých.

### 4.1 OSOBNOST

V psychologii se pojmy osobnost, individuum, individualita, subjekt zaměňují nebo překrývají a je důležité je významově odlišit. Můžeme vycházet například z uvažování o systémových vlastnostech člověka, osobnost jako systém, tzv. systémové pojetí osobnosti. Tyto uvedené termíny všeobecně označují lidské bytí a podstatu člověka. Proces organizace chování se mění v závislosti na vývinu. Podle T. Pardela a M. Jurča rozlišujeme:

- 1) biologickou regulaci, kterou se řídí jeho organismus,
- 2) sociální regulaci chování,
- 3) psychickou regulaci, přičemž ta představuje vrcholnou regulaci a integraci chování. (Machalová, 2006, s. 28)

Osobnost pochází z latinského slova *persona*, překládá se jako osoba, je to jednota mezi jednotlivými složkami člověka, formuje jí prostředí, ve kterém se nachází. Je to souhrn psychických vlastností individua. (Tománek, 2018, s. 99)

Osobnost je chápána jako celek vnitřních dispozic, které spolu se situací determinují obsah a průběh psychických procesů. Tyto procesy jsou reakcí individua na určitou situaci, která působí na jedince a ten na tuto stimulaci reaguje. Tyto reakce jsou, u různých jedinců na stejnou situaci, rozdílné.

Osobnost je tedy pojmenování pro individuální celek dispozic k psychickým reakcím. V psychologii vyjadřuje vnitřní organizaci duševního života člověka, vnitřní dynamickou strukturu, která ovlivňuje jeho duševní život. (Nakonečný, 2009, s. 10)

Pojem osobnost nemá v psychologii hodnotící, normativní charakter, osobností je v podstatě každý od té doby, kdy jeho psychika začne vykazovat specifickou formu fungování. K tomu dochází až v určité etapě raného dětství. Proto v tomto smyslu je

osobnost chápána jako tzv. hypotetický konstrukt (není přímo pozorovatelný, je logicky odvozován z toho co je pozorováno a má hodnotu nových poznatků a tím může být předmětem výzkumu), který má funkci popisnou a vysvětlující. Popisuje její genezi, strukturu, dynamiku. (Nakonečný, 2009, s. 14)

Je rozdíl mezi vědeckým a filozofickým pojmem osobnosti. Vědecké pojetí osobnosti vymezil Th. Herrmann, kde konstatuje, že „*osobnost je teoretický konstrukt k interpretaci chování*“, současně je to něco stabilního, v čase přetrvávajícího, z čehož vyplývá, že chování je primární charakter, pozorovatelný. Kdežto osobnost je teoretický konstrukt a je vytvořený k popisu a vysvětlování chování. Aplikace psychologie osobnosti v praxi je nejdůležitější v klinické psychologii, pedagogické psychologii a psychologii řízení. (Nakonečný, 2009, s. 26)

## 4.2 PSYCHOLOGIE A ANDRAGOGIKA

Vzhledem k tomu, že andragogika vstupuje do dalších vědních disciplín, bylo důležité pro dané téma zmínit význam vztahu andragogiky a psychologie.

Zájem andragogiky ve vztahu k psychologii se soustřeďuje především na činnosti a chování dospělých v procesu vzdělávání, které je významným formujícím procesem rozvíjející psychické vlastnosti dospělého člověka. Proto pro andragogiku mají psychologické poznatky význam jen tehdy, když přispívají k prohloubení teoretického poznání a praktické činnosti. Využití psychologie ve vzdělávání dospělých je možné vidět ve třech rovinách:

- 1) rovina předmětu psychologie a andragogiky jako vědy,
- 2) rovina metodologie psychologie a andragogiky jako vědy,
- 3) rovina aplikace poznatků, přístupů psychologie a andragogiky jako aplikovaných věd a jako praxe vzdělávání dospělých.

Posláním je získat užitečné poznatky, východiskem jsou empirická data, která se získávají systematickým pozorováním, základním úkolem je vysvětlovat.

Andragogika a psychologie se odlišují pouze v předmětu vědy. V andragogice tímto předmětem jsou implicitní psychické jevy, které se v procesu vzdělávání dají poznat pouze nepřímo. Jak psychologie tak andragogika sledují jiné cíle. Psychologie se zaměřuje na internalitu osobnosti, jak se projevuje navenek, kdežto andragogika se

zajímá o externalitu osobnosti, která je determinována její vnitřní strukturou. (Machalová, 2006, s. 21)

### 4.3 OSOBNOST PEDAGOGA A JEHO KOMPETENCE

Pokud postoupíme dále od všeobecného pojetí osobnosti z psychologického hlediska, nabízí se otázka, jak jsou tyto psychologické poznatky o osobnosti uspořádány, do jakých celků. Prvním celkem je struktura osobnosti, druhý se týká vývoje a formování osobnosti. Tyto celky spolu souvisí.

Další otázky psychologického zkoumání osobnosti jsou například:

a) *diferenciace osobnosti* (rozdíly), do jaké míry je osobnost schopna změn, vývoje, výchovy,

b) *kladné a záporné aspekty osobnosti* a také

c) *determinace osobnosti*, možnosti a formy efektivního působení ve výchově, poradenství. Z tohoto pohledu je vhodné a žádoucí, aby se učitel v těchto názorech a pojmech dokázal kriticky orientovat, poněvadž je to důležité pro předpoklady učitelské práce. (Čáp, 1993, s. 75)

Profese učitele je jednou z nejstarších profesí v dějinách lidské společnosti, přesto nedosáhla takové prestiže jako jiné obory. Možná právě proto, že učitelství neznamenal tvorbu materiálních hodnot a jeho výsledky se projevily až po desetiletích.

Ani v tomto století není postavení učitele, kteří jsou kvalitně vysokoškolsky připravováni, ve společnosti dostatečně oceněné. Tato práce je řazena mezi práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a samostatné. Ani v *Bílé knize* není mnoho pasáží, které by se věnovaly učiteli jako takovému. Syntéza mnoha faktorů, které dělají učitele učitelem, odborné, pedagogické, které určují jeho kvality, je velice obtížná. Někteří teoretici tvrdí, že učitelství není vědou, ale uměním. Učitelská syntéza se tvoří léta, nestačí pouze jen studium vysoké školy, poněvadž pedagogická profese se utváří teprve ve vztahu ke vzdělávací realitě. Z toho plyne, že pedagog musí zvládnout tyto složky profesní přípravy:

- 1) odborné vzdělání (zvládnout obor své aprobace např. čeština, matematika, ...),
- 2) pedagogicko - metodické a psychologické vzdělání (umožňuje porozumět pedagogickým zákonitostem a procesům),
- 3) vytvoření vztahu ke vzdělávanému (takt, přístup, pozitivní vztah k lidem)

4) všeobecný kulturní a politický rozhled (zaručuje učitelovu autoritu).

Lze uvést i jinou strukturu předpokladů učitele:

- 1) pedagogický talent – potenciální struktura osobnosti pedagoga,
- 2) pedagogické mistrovství – reálná struktura osobnosti pedagoga,
- 3) pedagogický takt – intuitivní struktura osobnosti pedagoga.

K dalším profesionální kvalifikaci patří též schopnosti diagnostické, didaktické, konstruktivní, výrazové, organizační, komunikativní, schopnost získat autoritu, pronikat do vnitřního světa žáka, neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí. Nabízí se otázka v jakém rozsahu lze tyto schopnosti rozvíjet a uplatňovat v praxi a zda je to vůbec pro žáka žádoucí v pojetí moderní pedagogiky. (Kohout, 2010, s. 60)

Schopnost lze stručně definovat jako předpoklad k výkonu, ovšem mít potřebné schopnosti ještě neznamená, že bude člověk úspěšně konat. Schopnost a kompetence se liší ve svých charakteristikách. Stejnou schopnost může člověk využívat v různých situacích, při různých činnostech. Kompetence je více komplexnější, zásadně kontextově podmíněnou. Jediná kompetence může v sobě obsahovat nejrůznější skladbu schopností, informací, znalostí, vědomostí, zkušeností. Proto se kompetence týkají celé osobnosti člověka a jsou získávány v průběhu života. Stejně tak jsou i rozvíjeny nebo ztráceny. Projevují se v činnosti a žádný jedinec nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi. Mezi rozhodující klíčové kompetence v oblasti primárního a sekundárního školství patří kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. S nimi i kompetence základní gramotnosti, zejména funkční gramotnost. (Veteška, 2008, s. 31 – 34)

V současné době se zkoumá ještě jedna významná charakteristika, učitelova *vnímaná osobní zdatnost*. Jakou profesionální odpovědnost mají učitelé za úspěšnost a neúspěšnost co se týká školní výuky v závislosti na typu školy, pohlaví a délce praxe. (Průcha, 2017, s. 196)

#### **4.4 OSOBNOST ANDRAGOGA A JEHO KOMPETENCE**

Předpokladem úspěšné činnosti andragoga je odborná znalost tématu, které přednáší, základní znalost andragogiky a psychologie osobnosti. Schopnosti lektorské, motivační, organizační, rétorické, komunikativní a didaktické. Andragog v praxi přejímá různé role například:

- 1) mentor, tutor, facilitátor (vede účastníky vzdělávání v průběhu učebního procesu – stimuluje a podporuje účastníka na vzdělávání, hodnotí),
- 2) andragogický poradce a konzultant (v oblasti rekvalifikací nezaměstnaných, přeškolení zaměstnanců),
- 3) metodický pracovník ve vzdělávání dospělých (vyvíjí didaktické materiály pro učící se a učební pomůcky pro vzdělavatele, školí je v jejich používání),
- 4) manažer vzdělávání dospělých (organizuje, řídí a vyhodnocuje vzdělávací procesy a to tak, že připravuje a plánuje procesy vzdělávání, vybírá vzdělávací nabídky, analyzuje a validuje certifikáty a trh práce, vede personál, finance a vzdělávací projekty, zabezpečuje styk s veřejností a informační sítě).

Současný andragog by měl být:

- 1) vysokoškolsky vzdělaný, který se orientuje ve více oborech,
- 2) odborníkem, který má kulturní, politický a ekonomický rozhled,
- 3) expertem s andragogickými, odbornými i osobnostními kompetencemi,
- 4) člověkem, který má rozsáhlé praktické zkušenosti,
- 5) adaptabilní na zátěžové situace, změny na ekonomických trzích, na trhu práce apod. (Tománek, 2018, s. 105)

Profesionalizace vzdělavatelů dospělých se buduje od 90. let 20. století, především však profese lektora dalšího vzdělávání. Hlavním zájmem andragogické vědy je kvalita lektorské práce a získávání kompetencí profesních, androdidaktických, komunikačních, psychosociálních. Profese andragoga je v užším pojetí chápána jako působení odborníka v oblasti výchovy a vzdělávání a rozvoje dospělých, který uskutečňuje vzdělávací a výchovné procesy nejen ve školním prostředí, ale také v prostředí mimoškolním. Širší pojetí vychází z integrálního pojetí andragogiky, které zahrnuje širokou škálu praktických činností a aktivit včetně řízení vzdělávání, poradenství, sociální a komunitní práce. Je tedy na místě zmínit, že andragogové mohou působit v mnoha oblastech co se týká pracovního uplatnění, například mohou působit v oblasti řízení lidských zdrojů, pohybují se v oblasti státní správy či samosprávy, až po soukromou nebo neziskovou sféru. Výrazný růst zájmu je viditelný i v oblasti sociální a komunitní práce, resocializace, probace a mediaci, prevence apod.

Andragog musí disponovat andragogickými kompetencemi, jeho zájem by měl směřovat především k procesu učení dospělého, který by měl chápat individuálně



s ohledem na biologicky, společensky a kulturně podmíněné zákonitosti, které ovlivňují proces vzdělávání dospělých.

Andragogické kompetence:

- 1) technické (znalost problematiky učení se dospělých, identifikace dovedností, elektronických systémů, zajišťování učebních prostor, pomůcek, ...),
- 2) podnikatelsko - manažerské kompetence (pochopení podnikání, podniku, fungování organizace, ...),
- 3) interpersonální kompetence (koučování, zpětná vazba, vyjednávání, prezentace, písemný projev, ...),
- 4) intelektuální kompetence (redukce dat, vyhledávání informací, pozorování, vytváření vize, ...).

Lektor je nejvýznamnější andragogická profese a s tímto označením se setkáváme v rámci vysokých škol nebo v podnikové praxi. (Beneš, 2016, s. 183)

#### **4.5 KOMPARACE OSOBNOSTNÍCH KVALIT PEDAGOGA A ANDRAGOGA A JEJICH KOMPETENCE**

Je patrné, že oba obory lze studovat na vysokých školách nejen v ČR. V předchozí kapitole byla zmíněna osobnost jako taková, která je pojátkem těchto dvou profesí. To vede k zamyšlení se nad úkolem, posláním těchto profesí. Jde skutečně jen o formální stránku věci? Různá média mohou při vzdělávání dětí i dospělých výrazně pomoci, mohou vytvořit ideální podmínky pro předávání informací v podobě nových forem vzdělávání, ale nikdy nenahradí živý kontakt s pedagogem, andragogem a samotným učícím se. Jelikož jsme součástí sociálního prostředí tak komunikace, kontakt, samotná osobnost má stále nezastupitelnou hodnotu. (Kohout, 2010, s. 63)

Současná společnost klade větší nároky na rozvoj klíčových kompetencí a do budoucna tomu nebude jinak. V oblasti edukačních věd přetrvává tzv. výkonové paradigma. Formální výstup hodnocení, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle standardů, vyjadřuje pojem *kvalifikace*. Ta je v obou případech nutná ke zdárnému vykonávání profese pedagoga i andragoga a souvisí s odbornou profesní přípravou, která je potřebná k získání oficiální způsobilosti k výkonu povolání a má jak formální, tak i neformální

složku (odborné vzdělání a profesní příprava, zkušenosti získané praxí). (Veteška, 2010, s. 33 – 35)

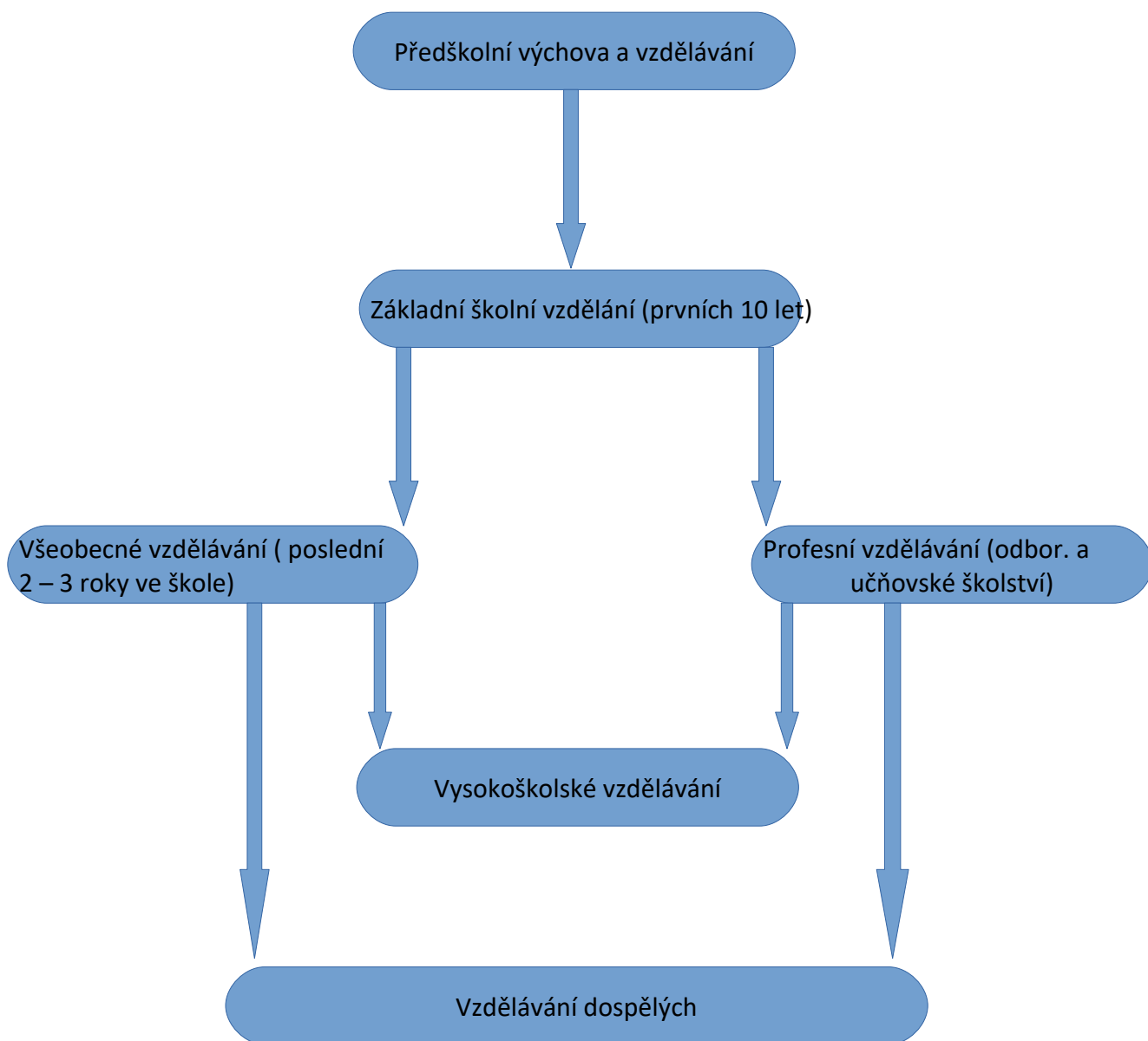
## **5 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ**

Vzdělávání člověka probíhá v určitých ekonomických a společenských podmínkách, které se mění a s tím se musí měnit i vzdělávání, někdy i se zpožděním. Změna, to je zásadní a charakteristický pojem současnosti. Ve společnosti probíhají změny, které zásadně ovlivňují i vzdělávací situaci, a proto celoživotní vzdělávání je významným prostředkem těchto změn. Celoživotní vzdělávání umožňuje člověku v kterémkoliv okamžiku své životní cesty vstoupit do vzdělávacího procesu. (Bočková, 2000, s. 7)

### **5.1 ETAPY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ**

Celoživotní, znamená celý život trvajícím, je tím vymezena doba kdy se může člověk vzdělávat, od početí až po smrt. Celoživotní vzdělávání disponuje typickou vlastností a to je dynamičnost, což znamená, že se neustále přizpůsobuje nově vznikajícím potřebám. První etapu vzdělávání představuje předškolní výchova, která je realizována především v rodině, ale podílí se na ní předškolní zařízení typu mateřská škola, která je velmi významným prvkem ve vzdělávacím procesu. Druhou etapou je školní vzdělávání, základní (povinné), střední školy různého typu, které se zaměřují na přípravu na povolání. Třetí etapou celoživotního vzdělávání je vzdělávání dospělých. (Bočková, 2000, s. 10)

Vzdělávací řetěz je znázorněn ve schématu:



*Kresba 1: zdroj: Bočková, 2010 (upraveno autorkou)*

## 5.2 FORMÁLNÍ, NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A INFORMÁLNÍ UČENÍ

Jak bylo zaznamenáno již v první kapitole, ve které jsme se seznámili se základními pojmy, vzdělávání je proces, ve kterém si jedinec osvojuje soustavu poznatků, činností, kterou učením přetváří ve vědomosti, dovednosti, znalosti a návyky. Tento proces probíhá záměrně a organizovaně a je realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Tento proces vzdělávání ve formální a neformální rovině se odehrává mezi vzdělavatelem (učitel, lektor) a vzdělávaným (žák, student, účastník vzdělávacího procesu) a z pohledu vzdělavatele jde o vyučování a z pohledu vzdělávaného jde o učení.

Formální vzdělávací systém tvoří pouze jednu část celoživotního učení. Počáteční vzdělávání zahrnuje veškeré formální vzdělávání (primární, sekundární, terciální), které probíhá především v mladém věku a je ukončeno povinnou školní docházkou nebo nástupem na trh práce. Toto počáteční vzdělávání zahrnuje, základní, střední, a terciální vzdělávání.

Právě proces celoživotního učení zahrnuje formální a neformální vzdělávání a informální učení, zároveň předpokládá doplňování a prolínání těchto forem učení v průběhu celého života.

*Formální vzdělávání* je takové, které je realizováno ve školách, vzdělávacích institucích, kde legislativa přesně vymezuje cíle, obsahy, organizační formy, způsoby evaluace tohoto vzdělávání a absolventi tohoto vzdělávání obdrží diplomy, vysvědčení, certifikáty.

Opakem je *neformální vzdělávání*, které je realizováno formou seminářů, workshopů, kurzů, ale nemusí probíhat ve školách. Toto vzdělávání je zaměřeno především na získání nových znalostí dovedností v daném oboru, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské či pracovní uplatnění.

Neorganizovaným, nesystematickým ani institucionálně nekoordinovaným vzděláváním je *informální učení*, které zahrnuje též sebevzdělávání. Je to proces získávání vědomostí, osvojování dovedností ze sociálního prostředí a z osobních kontaktů. Jedinec si v tomto procesu nemá možnost nijak ověřit nabyté dovednosti a zkušenosti. (Veteška, 2010, s. 18)

### 5.3 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

V novém pojetí získává na důležitosti strategie přecházející od celoživotního vzdělávání po celoživotní učení a prosazuje učení během pracovního zapojení a pracovního zapojení během učení. Učení je schopnost a lze ji rozvíjet, je to činnost jedince oproti vzdělávání a výchově, které jsou spjaty s určitou institucí. Existují dva pohledy na učení, jeden pohlíží na učení z hlediska cílů, výsledků a ten druhý chápe učení jako proces. Na tento pohled navazuje definice celoživotního učení, které je chápáno jako rozvoj lidského potenciálu, opírající se o soustavné podpůrné procesy, které stimulují jednotlivce, umožňují mu získat veškeré znalosti, dovednosti, hodnoty, důležité pro celý život, přičemž je bude umět aplikovat v průběhu života. (Bočková, 2000, s. 4)

Celoživotní učení se zaměřuje na osobní rozvoj člověka, připravuje ho na občanské funkce i na jeho přípravu jako pracovníka a sleduje tyto funkce: rozvoj osobnosti, posílení soudržnosti společnosti, podporu demokracie a občanské společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti, zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, výchovu k partnerství a spolupráci v evropské i globalizující se společnosti. (Palán, 2008, s. 102)

Koncept celoživotního učení by měl být otevřený systém, který se mění na základě požadavků na trhu. Novým příkladem je konceptualizace této problematiky zanesen v materiálu *Strategie celoživotního učení ČR*, který přijala vláda jako usnesení v roce 2007 (dokument navazuje na *Strategii rozvoje lidských zdrojů*). (Palán, 2008, s. 104)

V rámci celoživotního vzdělávání je snahou EU zajistit rozvoj klíčových kompetencí u mladých lidí už v počátečním vzdělávání, uplatnění potenciálu u lidí, kteří jsou nezaměstnaní, zdravotně znevýhodnění apod. a zajistit dostatečný systém dalšího vzdělávání. Institucionalizaci podporuje rozmach dalšího vzdělávání v podnicích a organizacích i zájmy komerčních vzdělávacích zařízení. (Beneš, 2014, s. 75)

O významu vzdělávání dospělých již dnes málokdo pochybuje, jelikož si nemůžeme dovolit ustrnout na klasické triádě předchozích období vývoje společnosti: škola – práce – důchod. V dnešní době roste nezbytnost stálého vzdělávání a proto nabývá na významu i práce andragogická. (Palán, 2008, s. 82)

Lze předpokládat, že v dalších letech se bude muset prosadit v České republice zásadní opatření, která povedou k podpoře lidských zdrojů. Poroste uplatnění nejen v oblasti seberealizace, ale i v zaměstnání a plného občanského začlenění, k čemuž dopomáhá vzdělávání zájmové a občanské.

Vzdělávání má též další rozměr, zároveň se podílí i na prohlubování společenských rozdílů. V této souvislosti hovoříme i o tzv. sociální exkluzi, neboli vylučování. (Veteška, 2008, s. 84)

Objektem dalšího vzdělávání je jedinec, který se pro toto vzdělávání rozhoduje zpravidla v takové životní fázi, kdy se již obecně vzdělávání nepovažuje za samozřejmost a za předpoklad profesní kariéry. V tomto případě je důležitá jeho motivace a jeho vnitřní přesvědčení, že dalším vzděláváním uspokojí některou ze svých potřeb, což bude mít při vstupu do dalšího vzdělávání, vliv na jeho efektivitu. Ta může být posuzována jak ze strany jedince, tak ze strany organizace. (Veteška, 2013, s. 64)

Vzdělávací instituce neuspokojují jen vzdělávací potřeby, vzdělávání se stává součástí životní praxe, formování života a je součástí každodenních aktivit a životního plánování.. (Beneš, 2014, s. 76)

## 5.4 PEDAGOG, ANDRAGOG, UPLATNĚNÍ NA TRHU PRÁCE

Z předešlých kapitol tedy vyplývá, že význam všech druhů vzdělávání patří k zásadním fenoménům naší doby. V České republice existuje mnoho studií jak vnímá problematiku vzdělávání dospělých laická veřejnost. (Veteška, 2013, s. 49)

Vztah jedince a společnosti, také přístupy ke vzdělávání a učení se, se staly klíčovými otázkami 21. století a význam vzdělávání dospělých je jedné straně podporován a na straně druhé podceňován. Odborná veřejnost a publikace hovoří o důležitosti, ale zároveň upozorňuje, že této problematice není věnován dostatečný prostor. (Veteška, 2013, s. 14)

S tímto tvrzením se v podstatě ztotožňuje ve svém článku v časopise *Andragogika* Zdeněk Palán, čestný prezident AIVD ČR, který zmiňuje dobu devadesátých let, kdy nastoupil do funkce náměstka ministra školství prof. Ondráček, který prohlásil: „*Budeme-li mít kvalitní školství, je další vzdělávání zbytečné.*“ Následně ho svým tvrzením podpořil i Václav Klaus: „*Užitečné znalosti si osvojí každý v důsledku ekonomického tlaku, proto není potřeba vzdělávání dospělých státem podporovat.*“ Je

pravdou, že v institucích dalšího vzdělávání se mnoho udělalo i bez zásahu státu, například v otázkách kvality (zkvalitnila se i oblast didaktiky – nové, propracované formy i metody). (Palán, Andragogika, 2020, s. 7)

Za významný posun mohou být považovány i zkoušky v rámci profesního vzdělávání, Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznání výsledků dalšího vzdělávání a vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznání výsledků dalšího vzdělávání, uváděných na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

Jaké je tedy uplatnění pedagoga a andragoga na trhu práce. Z předešlé analýzy a komparace vyplývá, že normativní rámec je závazný pro oba obory, přičemž andragog v mnohých oblastech má širší uplatnění, což je zmíněno v předcházejících kapitolách na straně 21, kde jsou popsány 3 oblasti uplatnění andragoga na trhu práce a na straně 40, kde jsou popsány role andragoga v praxi.

Andragog byl původně zástupcem ve věcech vzdělávání, který vyhledával svou klientelu v místě její práce i zábavy a snažil se zprostředkovat osvětu z oblasti národnostní, politické, kulturní. Později začal působit i v kamenných domech, například ve spolkových klubovnách apod. Nyní v rámci požadovaných programů, takzvaně *na míru*, se musí umět orientovat i na specifické cílové skupiny. V tomto okamžiku se vzdělávání stává manažerskou a marketingovou záležitostí neboť orientace probíhá na zákazníka, ne na produkt. Zde je tedy nutné uplatnění jeho manažerských kompetencí, což jej činí odlišným od pedagoga. V poslední době se opět požadavky na andragoga rozšiřují. Stává se specialistou například v oblasti sociálně psychologické intervence. Jedná se tedy o nový druh kvalifikací sociálně – psychologického charakteru, což jej staví do přímé konkurence k jiným profesím, například z oblasti psychologie. (Beneš, 2014, s. 115) Proto bylo důležité zmínit v práci vztah andragogiky a psychologie na straně 37.



## ZÁVĚR

Tato teoretická práce se vztahuje k tématu osobnosti pedagoga a andragoga, k jejich profesnímu zaměření a k předmětu zájmu oborů pedagogika a andragogika a s nimi související vzdělávání, vzdělání, učení. Vzhledem k typu práce byla zvolena metoda výzkumu komparace na základě analýzy odborných textů a publikací. V tomto případě je nutné uvést, že odborných textů a publikací na toto téma bylo dostupných dostatečné množství, což se v první fázi příprav seznamování s problematikou zdálo být pozitivní. Při hlubším studiu bylo jistěno, že zvolená technika a samotný typ práce, která je teoreticky zaměřena, si vyžaduje více času a prostoru pro kvalitnější a hlubší studium vybraných zdrojů. Nicméně autorka se i přesto snaží pochopit, popsat, porovnat výše uvedené okruhy.

Ve společnosti se v dnešní době stále častěji objevují názory, že osobnost vzdělavatele v tomto případě pedagoga a andragoga, je hlavní podmínkou k úspěšnému vzdělávání nejen dětí a mládeže, ale i dospělé populace. S tím autorka může jen souhlasit a dovoluje si toto komentovat právě z důvodu své 25leté praxe v oboru předškolní pedagogiky. Bezesporu lze konstatovat, že pokud vzdělavatel dokáže zapůsobit svou osobností na účastníky vzdělávání, dosahují i oni lepších výsledků v procesu učení. V tomto případě lze souhlasit i s tím, že na osobnost pedagoga i andragoga jsou kladeny podobné nároky, proto je z tohoto důvodu osobnost vzdělavatele tolik důležitá.

Pokud nyní zmíníme oblast profesních kompetencí jak pedagoga či andragoga, je jejich společným cílem vytvořit určité schéma profesních předpokladů či požadavků kladených na obě profese. Snaha o přístup normativní, jaký by měl vzdělavatel být, se považuje za překonaný, ale i přesto poskytuje jakousi představu o osobních kvalitách a kompetencích pro vzdělavatele typické. Opakem je přístup analytický, který využívá induktivní metody, kdy se postupuje od analýzy případů směrem k vytváření obecných záležitostí. Cílem je určit jaká je skutečná úroveň osobnostních vlastností vzdělavatele (pedagoga, andragoga) v reálném prostředí.

Na základě komparace relevantních odborných zdrojů z pedagogické a andragogické literatury je v práci popsán jeden z možných pohledů na osobnost

pedagoga a andragoga v kontextu vzdělávání dospělých. Tento materiál teoretické povahy bude možným podkladem pro další bádání v této oblasti a bude i možnou inspirací. Do budoucna se nabízí možnost zjišťovat jaké kompetence jsou od pedagoga a andragoga nejvíce požadovány. Cíle se v práci, s přihlédnutím k výše řečenému, podařilo naplnit.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-3814.

BENEŠ, Milan. *Andragogika: filozofie - věda*. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN 80-86432-03-3.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. Andragogika. ISBN 80-86432-23-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1192-x.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1356-6.

BOČKOVÁ, Věra. *Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2000. Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. ISBN 80-244-0155-x.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. V Praze: Oeconomica, 2014. ISBN 978-80-245-2014-8.

KLIMENT, Pavel. *Psychologie osobnosti pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3584-8.

MALACH, Josef a Bedřich ZAPLETAL. *Vybrané problémy andragogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-043-2.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

ŠKODA, Kamil. *Kapitoly z dějin andragogiky*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-326-1.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Jarmila SALIVAROVÁ, ed. *Vzdělávání dospělých - příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013. ISBN 978-80-87306-12-3.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

MACHALOVÁ, Mária. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Vyd. 2. Bratislava: Gerlach Print, 2006. ISBN 80-89142-07-9.

TOMÁNEK, Pavol. *Andragogika - veda o kultivácii osobnosti*. Brno: Tribun EU, 2018. Knihovnicka.cz. ISBN 978-80-263-1361-8.

### **Ostatní:**

*Andragogika v praxi: časopis Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s., 2014-. ISSN 2336-5145.

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání

Edukacja dorosłych, Warszawa, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, 2017, 1230-929X.

## **SEZNAM ZKRATEK**

ISCED – Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

AIVD – Asociace institucí vzdělávání dospělých

ČADUV – Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání vzdělávání

EU – Evropská unie

WEA – Workes Educational Association

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### Seznam obrázků

Kresba 1: Etapy celoživotního vzdělávání.....44

### Seznam tabulek

Tabulka 1.: Komparace pedagogiky a andragogiky.....22

Tabulka 2.: Celoživotní vzdělávání (učení).....30

Tabulka 3.: Další vzdělávání.....30

Tabulka 4.: Současné řešení kurikula v českém vzdělávacím systému.....32



## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Jméno autora: Ludmila Musilová**

**Obor: 7501R022 – Vzdělávání dospělých (Bc. VD Voš)**

**Forma studia: kombinované studium**

**Název práce: Osobnost pedagoga a andragoga v kontextu vzdělávání dospělých**

**Rok: 2019 - 2020**

**Počet stran textu bez příloh: 41**

**Celkový počet stran příloh: 0**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 25**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2**

**Počet internetových zdrojů: 0**

**Vedoucí práce: Mgr. Neusarová Jana, Ph. D.**