

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filosofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Lucie Smékalová

**Koncept komunitního vzdělávání v kontextu integrální
andragogiky a integrované výzkumné strategie**

Disertační práce

Školitel: Prof. PhDr. Dušan Šimek

OLOMOUC 2014

Autor: PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.

Název: Koncept komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky a integrované výzkumné strategie

Obor: Andragogika

Školitel: Prof. PhDr. Dušan Šimek

Místo obhajoby a vystavení práce: Filosofická fakulta UP Olomouc,
Křížkovského 511/10, 771 47 Olomouc

Zvláštní prohlášení o duševním vlastnictví:

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a použila pro její zpracování pouze uvedené dostupné informační zdroje (prameny, literaturu a elektronické zdroje) v souladu s jednotnou citační normou.

V Olomouci dne 27.3.2014

.....

Poděkování patří především mému školiteli, panu Prof. PhDr. Dušanu ŠIMKOVI, za odborné vedení disertační práce a za poskytování rad v průběhu celého mého studia. Děkuji zejména za poskytnutí příležitosti realizovat myšlenku komunitního vzdělávání v oblasti jak vědecké, tak pedagogické činnosti.

Ráda bych poděkovala všem respondentům provedeného výzkumného šetření a zejména koordinátorům distribuce výzkumných archů, paní Mgr. Alici Rynke (za Velkou Británii), paní Mgr. Olze Bauerové a panu Mgr. Františku Eliášovi (za Českou republiku).

V neposlední řadě velice děkuji své rodině a přátelům za jejich milou podporu.

ANOTACE

Název práce:	Koncept komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky a integrované výzkumné strategie
Autor:	PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.
Univerzita:	Filosofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor:	Andragogika
Školitel:	Prof. PhDr. Dušan ŠIMEK
Počet stran/příloh:	222 stran / 5 příloh
Počet zdrojů:	173 zdrojů, z toho 86 zahraničních (tj. 49%)
Rok obhajoby:	2014
Klíčová slova:	Komunitní vzdělávání, integrální andragogika, sociokulturní animační intervenční strategie, celoživotní učení, společenskovední paradigma, integrální hexaedr komunitního vzdělávání, sociální funkce, organizace komunitního života, sémantický diferenciál, Chí-kvadrát, U-test Manna a Whitneyho.
Abstrakt:	Disertační práce se zabývá teoretickým dokazováním a empirickým ověřováním konceptu komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky. Jejím cílem je: vytvořit teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky a popsat, jak je komunitní vzdělávání vnímáno očima respondentů ve vztahu ke společenskovedním paradigmátům jak na území České republiky, tak na území Velké Británie.

ANOTACE

- Title:** The Concept of Community Education in the Context of Integral Andragogy and Integrated Research Strategies
- Author:** PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D.
- University:** Philosophical Faculty Palacky University, Olomouc
Department of Sociology Andragogy and Cultural Anthropology
- Field:** Andragogy
- Advisor:** Prof. PhDr. Dušan ŠIMEK
- Number of pages:** 222
- Number of appendices:** 5
- Year defended:** 2014
- Keywords:** community education, integral andragogy, sociocultural animation intervention strategies, lifelong learning, social science paradigm of the integral Hexahedron of community education, social function, organization of community life, semantic differential, Chi-square, U-Mann-Whitney test.
- Abstract:** This dissertation deals with the theoretical proof and empirical validation of the concept of community education in the context of integral andragogy. Its objectives are: to create a theoretical framework for community education in the social scientific field of integral Andragogy and describe how community education is perceived through the eyes of the respondents in relation to social-science paradigms, both in the Czech Republic and in the UK.

OBSAH

ÚVOD	10
------------	----

TEORETICKÁ ČÁST

1 Teoretická východiska disertační práce	13
1.1 Badatelský záměr a aktuální stav řešené problematiky.....	13
1.2 Diskuse nad problematikou koncepce teoretické části disertační práce.....	21
2 Fenomén komunitní vzdělávání	26
2.1 Dimenze sociálního pole praxe.....	27
2.1.1 Historický kontext a zahraniční rozhled.....	27
2.1.2 Komunitní vzdělávání v Coventry (VB).....	32
2.1.3 Dosavadní vývoj a aktuální stav v ČR.....	34
2.2 Dimenze teoretické diferenciaci.....	37
2.2.1 Oborové implikace komunitního vzdělávání.....	37
2.2.2 Interpretační rámec v ČR.....	38
2.2.3 Interpretační rámec v zahraničí.....	45
3 Integrální andragogika jako referenční rámec komunitního vzdělávání.....	53
3.1 Komunitní vzdělávání jako projev integrální andragogiky V. Jochmanna.....	53
3.2 Komunitní vzdělávání prizmatem andragogické dimenze celoživotního učení.....	59
3.3 Komunitní vzdělávání jako nástroj animace dospělých v rámci celoživotního učení.....	63
4 Teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky	69
4.1 Koncepce paradigmatické struktury komunitního vzdělávání.....	69
4.1.1 Výběr a reflexe klasifikace společenských paradigmat.....	69
4.1.2 Integrální hexaedr komunitního vzdělávání.....	72

4.2	Identifikace sociálních funkcí komunitního vzdělávání....	79
4.3	Koncepce definice komunitního vzdělávání.....	83
4.4	Organizace komunitního života jako vzdělávací platforma komunitního vzdělávání.....	86

EMPIRICKÁ ČÁST

5	Empirická východiska disertační práce.....	96
5.1	Výzkumný záměr a reflexe k problematice výzkumu	96
5.2	Výzkumný design	100
6	Volba a obhajoba empirické strategie	102
6.1	Integrovaná výzkumná strategie	102
6.2	Problematika integrovaného výzkumu a výzkumných metod	104
7	Volba a obhajoba metodologie empirického šetření	108
7.1	Sémantický diferenciál	108
7.2	Test dobré shody chí-kvadrát	109
7.3	U-test Manna a Whitneyho	111
8	Konstrukce sémantického diferenciálu	113
8.1	Konstrukce: principy a kritéria tvorby.....	113
8.2	Forma a administrace: varianta 1 a 2.....	125
8.3	Pilotáž	127
8.3.1	Česká republika	127
8.3.2	Velká Británie	129
9	Prezentace empirického šetření	131
9.1	Cíle a popis výzkumu	131
9.2	Charakteristika a výběr výzkumného vzorku	134
9.3	Distribuce výzkumného formuláře	135
10	Zpracování empirického šetření	137
10.1	Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz ...	137
10.2	Předvýzkum	143
10.3	Sběr a třídění empirických dat	148

10.4	Zpracování empirických dat	150
10.4.1	Česká republika: varianta 1 a 2	150
10.4.2	Velká Británie: varianta 1 a 2	160
10.4.3	Komparace České republiky a Velké Británie	170
10.5	Analýza empirických dat: testování hypotéz deskriptivní statistikou	174
10.5.1	Česká republika: varianta 1 a 2	174
10.5.2	Velká Británie: varianta 1 a 2	182
10.5.3	Komparace České republiky a Velké Británie	189
10.6	Analýza empirických dat: testování hypotéz induktivní statistikou	192
10.6.1	Česká republika: varianta 1 a 2	192
10.6.2	Velká Británie: varianta 1 a 2	199
10.6.3	Komparace České republiky a Velké Británie	206
11	Výsledky empirického šetření	211
11.1	Vyvození závěru a interpretace zjištěných dat	211
11.2	Shrnutí výzkumu a diskuze k výsledkům výzkumného šetření	212
 VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE		
12	Původní výsledky a jejich uplatnění	216
13	Zhodnocení výsledků pro vědní obor nebo praxi	219
 ZÁVĚR		
		220
RESUMÉ		
		223
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		
		227
SEZNAM PŘÍLOH		
		239
PŘÍLOHY		

ÚVOD

Nejen v současné době platí výrok Henryho Kissingera (1974): „*Ovládej ropu, ovládneš trhy. Ovládej potraviny, ovládneš lidi.*” Genius loci komunitního vzdělávání by pak mohl znít:

**„*nechme vládnout dobro v nás samých
a osvobodíme celý svět*”.**

Disertační práce „*Koncept komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky a integrované výzkumné strategie*” se v rámci badatelského záměru zabývá *teoretickým dokazováním a empirickým ověřováním* konceptu komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky.

Komunitní vzdělávání není záležitostí zcela novou, má své historické kořeny, avšak v posledních letech nabývá zejména v České republice stále znatelnějšího významu. Jeho rozvoj expanduje v rovině sociálního pole praxe, ale také doznává reflexe z teoretických pozic (kterých je ovšem stále v České republice oproti zahraničí poskrovnu).

Pro bližší popis badatelského záměru a aktuálního stavu řešené problematika byla vyčleněna celá první kapitola práce nazvaná „*Teoretická východiska disertační práce*”. Stejně tak konkrétní popis empirického šetření je zaznamenán v kapitole 5 pod názvem „*Empirická východiska disertační práce*”, která pojednává zejména o výzkumném záměru, jeho designu a o celkové reflexi nad problematikou výzkumu.

Struktura a obsah práce jsou patrné z konkrétních *cílů disertační práce*, které nyní podrobně představíme.

Hlavním cílem teoretické části disertační práce je: *vytvořit teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky*. Hlavní cíl je podmíněn následujícími **dílčími cíli**: *popsat fenomén komunitního vzdělávání* na úrovni sociálního pole praxe a na úrovni dosavadních teoretických poznatků (tj. zjistit informace o charakteristice komunitního vzdělávání), *identifikovat* (resp. představit argumenty pro obhajobu) *komunitního vzdělávání v referenčním rámci integrální andragogiky* (tj. prokázat souvislost komunitního vzdělávání s integrální andragogikou a na základě toho pak vystavět teoretický rámec komunitního vzdělávání a to v sociálněvědním poli integrální

andragogiky).

K hlavním cílům empirické části disertační práce náleží: *Popsat, jak je komunitní vzdělávání vnímáno* očima respondentů ve vztahu ke společenskovedním paradigmatům jak na území České republiky, tak na území Velké Británie a *rozhodnout* na úrovni deskriptivní a induktivní statistiky, *zda existuje vztah komunitního vzdělávání ke zkoumaným společenskovedním paradigmatům*. Ustanovení společenskovedního paradigmatu *umožňuje určit platformu*, na které je optimální konstruovat teorii komunitního vzdělávání (v našem případě umožňuje srovnání s teoretickými předpoklady komunitního vzdělávání vytvářené v teoretické části disertační práce). Výzkumnému cíli je následně podřízena formulace výzkumných problémů a hypotéz.

K teoretickému konstruování konceptu komunitního vzdělávání jsou zapotřebí informace o samotném fenoménu komunitního vzdělávání (viz kapitola 2). Rozkrýváme tedy komunitní vzdělávání na poli praxe jak v zahraničí (se zaměřením na Velkou Británii, resp. na území města Coventry), tak na území České republiky. Následně zkoumáme, které obory se problematiky komunitního vzdělávání rovněž dotýkají. V teoretické rovině představujeme interpretační rámec v zahraničí, ale i u nás.

Abychom prokázali souvislost komunitního vzdělávání v referenčním rámci integrální andragogiky (viz kapitola 3), opíráme se o vymezení integrální andragogiky V. Jochmanna, dále nahlížíme na komunitní vzdělávání prizmatem celoživotního učení a v neposlední řadě identifikujeme komunitní vzdělávání jako nástroj animace dospělých v dimenzi celoživotního učení.

Teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky (viz kapitola 4) utváříme za pomoci konstrukce jeho paradigmatické struktury (opíráme se o klasifikaci společenskovedních paradigmat Burella a Morgana), vymezení jeho sociálních funkcí a identifikujeme platformu komunitního vzdělávání. Uvedené teoretické konstrukce jsou pak doplněny v empirické části práce výzkumným šetřením, které zpřesňuje pohled na koncept komunitního vzdělávání.

Empirická část disertační práce se zabývá volbou a obhajobou výzkumné strategie (viz kapitola 6) stejně tak jako volbou adekvátní metodologie (viz kapitola 7). Význačnou část tvoří samotná konstrukce sémantického diferenciálu ve dvou variantách a jeho pilotáž pro Českou

republiku a Velkou Británií (viz kapitola 8).

Následně se zabýváme prezentací (viz kapitola 9) a zpracováním výzkumného šetření a to podle logiky navržené metodologie (viz kapitola 10). Výsledky se objevují již při samotném zpracování četností empirických dat, ale jsou následně podrobeny deskriptivní a induktivní statistické analýze. Konkrétní závěry jsou vyvozeny a náležitě interpretovány v následujících kapitolách, které reflektují a diskutují výsledky empirického šetření (viz kapitola 11).

Disertační práce de facto přináší komparativní pohled na problematiku komunitního vzdělávání u nás i v zahraničí a to v rovině teoretické (konkrétní interpretace) a v rovině empirické (identifikace sociální praxe komunitního vzdělávání očima respondentů odborníků). Empirická část práce se zároveň vztahuje k teoretické části, jelikož abstrahuje sociální praxi komunitního vzdělávání na koncept, který se snaží přiřadit k danému společenskovednímu paradigmatu a tím obohacuje teoretické ukotvení pojmu komunitní vzdělávání.

V kapitole „*Teoretická východiska disertační práce*“ specificky a úmyslně vymezujeme, co je a není předmětem disertační práce, jelikož si uvědomujeme, že nastolená problematika může přinášet vícero interpretací nebo vícero možných operacionalizací v rámci výzkumného šetření. Z důvodu snazší orientace v textu a také pro zachování stylu prezentovaného v zahraničních časopisech (ale i v některých tuzemských) odkazujeme na informační zdroje v textu (nikoliv pod čáru) a užíváme jednotné bibliografické normy APA (American Psychological Association, Sixth Edition).

TEORETICKÁ ČÁST

1 Teoretická východiska disertační práce

Předně bychom chtěli podotknout, že v této části práce nemáme na mysli teoretická východiska ve smyslu vědeckých teoretických východisek (tedy, co je výchozím teoretickým ukotvením disertační práce). Avšak zcela pragmaticky nám jde o východiska pro koncepci teoretické části práce. Proto jsou na tomto místě zařazeny kapitoly reflektující badatelský záměr, aktuální stav řešené problematiky a rovněž diskuse nad problematikou celé koncepce teoretické části disertační práce (možná úskalí).

1.1 Badatelský záměr a aktuální stav řešené problematiky

Badatelský záměr se v obecném slova smyslu zaměřuje na *teoretické dokazování a empirické ověřování* konceptu komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky a je tedy kompatibilní s názvem disertační práce. Konkretizace badatelského záměru je rozlišena pro část teoretickou a empirickou a formulována prostřednictvím cílů, které korespondují s cíli v úvodu disertační práce.

ZÁMĚR A CÍLE TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE:

Záměrem disertační práce v teoretické rovině je *identifikovat koncept komunitního vzdělávání v dimenzi integrální andragogiky* (prokázat, že komunitní vzdělávání patří svým dílem do integrální andragogiky) a *vytvořit pro něj teoretický rámec v sociálněvědním poli integrální andragogiky*.

Jinými slovy jde vlastně o *legitimizaci konceptu komunitního vzdělávání jako předmětu zájmu integrální andragogiky*. Tímto způsobem je de facto zaručena i reciprocita legitimizace andragogiky jako vědy (tj. ono *deduktivní hledisko* prokazující, že teorie andragogiky je platná pro problematiku komunitního vzdělávání neboli andragogika nachází jednotlivé příklady pro obhajobu své teorie. A problematika komunitního vzdělávání zase vychází z reflexe komunitního vzdělávání jako sociální praktiky a tím je naopak zaručeno *induktivní hledisko*). Jestliže tedy

abstrahujeme sociální praxi komunitního vzdělávání do teoretické úrovně, pak induktivní cestou vytváříme teorii. Jestliže tuto teorii komunitního vzdělávání implikujeme v rámci integrální andragogiky, pak deduktivní cestou ověřujeme platnost teorie integrální andragogiky.

Legitimizace konceptu komunitního vzdělávání v dimenzi integrální andragogiky znamená, *prokázat korelaci vztahu mezi komunitním vzděláváním a integrální andragogikou*. Uvedený záměr vystihují a konkretizují následující cíle.

Hlavním cílem teoretické části disertační práce je: *vytvořit teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky*, tzn.:

- určit (resp. asociovat) příslušné sociálněvědní paradigma pro koncept komunitního vzdělávání;
- identifikovat sociální funkce komunitního vzdělávání;
- navrhnout definici komunitního vzdělávání;
- vymežit konkrétní vzdělávací platformu pro komunitní vzdělávání.

Hlavní cíl je podmíněn následujícími **dílčími cíli**:

- *popsat fenomén komunitního vzdělávání* na úrovni sociálního pole praxe (stručně představit historický kontext a kontury aktuálního stavu v zahraničí a u nás) a na úrovni dosavadních teoretických poznatků (výběr z nalezených dostupných formulací o komunitním vzdělávání);
- *identifikovat* (resp. představit argumenty pro obhajobu) *komunitní vzdělávání v referenčním rámci integrální andragogiky* (tj. reflektovat znaky a náplň práce integrální andragogiky formulované Jochmannem vůči komunitnímu vzdělávání; vymežit andragogickou dimenzi celoživotního učení u komunitního vzdělávání; interpretovat komunitní vzdělávání jako animační strategii integrální andragogiky).

ZÁMĚR A CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE:

Naším **výzkumným záměrem** je rozhodnout, zda a ke kterému

společenskovědnímu paradigmatu patří komunitní vzdělávání (jak na území České republiky, tak Velké Británie). Empirická zjištění (bez nároku na generalizaci) pak dovolují adekvátně uchopit nebo alespoň naznačit směr zakotvení konceptu komunitního vzdělávání v andragogické teorii. Ustanovení společenskovědního paradigmatu umožňuje určit platformu, na které je optimální konstruovat teorii komunitního vzdělávání (v našem případě umožňují srovnání s teoretickými předpoklady komunitního vzdělávání vytvářené v teoretické části disertační práce).

Formulace cílů empirického šetření zní: *Popsat, jak je komunitní vzdělávání vnímáno očima respondentů ve vztahu ke společenskovědním paradigmatům jak na území České republiky, tak na území Velké Británie a rozhodnout na úrovni deskriptivní a induktivní statistiky, zda existuje vztah komunitního vzdělávání ke zkoumaným společenskovědním paradigmatům.*

Uvedené cíle rovněž mají za úkol doplnit (resp. ověřit, zpřesnit, srovnat teoretická východiska a vlastní názor výzkumníka na problematiku vztahu komunitního vzdělávání vůči společenskovědním paradigmatům (tj. konsenzuálního, konfliktologického a interpretativního podle klasifikace Burrella a Morgana), jež jsou součástí teoretické části disertační práce.

AKTUÁLNÍ STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY:

Aktuální stav řešené problematiky opíráme o soupis vyhledaných informačních zdrojů (viz tab. č. 1), o jednotlivé rešerše a prostudovanou problematiku v jednotlivých typech informačních zdrojů (monografie, sborníky, články, příručky, e-knihy, webové stránky atd.).

Nelze připustit, že problematika komunitního vzdělávání je věcí neznámou a nepublikovanou. Je však pravdou, že tuzemských publikací je v ČR poskrovnu na rozdíl od situace v zahraničí. Blíže budeme komentovat informační zdroje v příslušné následující části textu a to podle kritérií vyhledávání sumarizovaných v tabulce č. 1.

Domníváme se, že stav řešené problematiky komunitního vzdělávání v disertační práci aktuální je, jelikož **vyplývá ze dvou deficitů. První deficit spočívá v absenci komplexního a jednoznačného uchopení teoretické reflexe konceptu komunitního vzdělávání v ČR zejména v oboru andragogika.** Nalézáme zde potřebu charakterizovat a definovat komunitní vzdělávání vzhledem k integrální andragogice, tedy k cílové skupině

dospělé populace (čímž nevyklučujeme ostatní věkové skupiny, pouze nejsou předmětem naší disertační práce). To znamená vytvořit teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky, tj. určit příslušné sociálněvědní paradigma pro koncept komunitní vzdělávání; identifikovat sociální funkce komunitního vzdělávání; navrhnout definici komunitního vzdělávání; vymezit konkrétní vzdělávací platformu pro komunitní vzdělávání.

Příčinnou deficitu je *prozatím stále nízká publikační činnost v ČR* na téma komunitní vzdělávání (např. v podobě konferenčních článků, monografií, časopisů atd.). Postupně se však tímto tématem zabývají autoři jako je Kraus, Lorenzová, Murphy a Novák, Vik, Lauermann, Smékalová, E., Cichoňová, Neumajer, Smékalová, L., Kinkor, Ježková, Víchová, Gajdušková a někteří další. Také je uvedena problematika předmětem diplomových prací v kontextu komunitní školy a komunitní knihovny, jejichž četnost se překvapivě zvyšuje.

Pro zjištění dosavadního i aktuálního poznání o komunitním vzdělávání a objektivní skutečnosti počtu publikací na uvedené téma jsme využili možnost procházet databáze elektronických zdrojů. Z jejich nabídky byla nejprve vybrána databáze s názvem *Jednotná informační brána*, která umožňuje paralelní vyhledávání z databází EBSCO a Web of Science. Ostatní databáze zabývající se rukopisy, mapy, novinami nebo časopisů vybraných nakladatelství, které nesouvisí s badatelským záměrem, byly úmyslně opomenuty (např. Anopress, Manuscriptorium, Digitální knihovna novin atd.).

Jelikož výsledky databáze Jednotné informační brány byly uvedeny souhrnně a odkazovaly pouze na databázi **EBCO**, o které jsme zjistili, že sdružuje také výsledky databáze **Web of Science**, rozhodli jsme se procházet jednotlivé databáze individuálně, což umožňovalo i větší operativnost vůči možnostem vyhledávání (tj. zadání širšího vyhledávání a paralelních kritérií).

Z nabídky, které poskytovaly knihovnické informační systémy byly vybrány databáze elektronických zdrojů (viz níže) a k nim jsme také přidali výsledky elektronických informačních zdrojů vyhledavače Google:

- *databáze Národní knihovny ČR;*
- *databáze EBSCO_Web of Science;*
- *internetový vyhledavač Google_books;*

Nyní stručně představíme výsledky jednotlivých databází s patřičným komentářem, který nám umožňuje získat základní představu o zkoumané problematice. Sumarizaci výsledků uvádí již zmíněná tabulka č. 1, která poukazuje na jednotlivá kritéria vyhledávání (tj. klíčová slova) pro každou databázi. U databáze EBSCO_Web of Science jsou uvedeny i roky publikování. Takto je patrné, že *první publikace o komunitním vzdělávání byly uveřejněny již v roce 1951* (tedy ty, co jsou uvedeny v databázích).

Klíčová slova byla použita *samostatně* (v případě vyhledávání v kategoriích *název* a *předmět* pro heslo_klíčové slovo *komunitní vzdělávání*), ale i v *kombinaci pro vyhledávání vztahu* hesla_klíčového slova *komunitní vzdělávání* a příslušného *vědního oboru* (tj. heslo_klíčové slovo: andragogika, pedagogika, psychologie, sociologie, sociální práce) nebo *konkrétní činnosti* (tj. heslo_klíčové slovo: komunitní škola, komunitní organizování, komunitní rozvoj, komunitní budování, sociální změna, komunitní praxe, komunitní práce, multikulturní vzdělávání a zdravotní péče) nebo pro vyhledávání vztahu s heslem_klíčovým slovem *společenské paradigma*.

Pro kritérium vyhledávání hesla_klíčového slova: komunitní vzdělávání a společenské paradigma bylo nalezeno přes internetový vyhledavač Google_books 7 odkazů (v ostatních databázích nebylo nalezeno nic), přičemž pouze jeden z nich by mohl být použitelný, avšak nejde o paradigma ve smyslu vymezení Kuhna (2012). Jedná se o studii zaměřenou na udržitelný rozvoj, ostatní studie jsou příklady z řad feministického hnutí nebo kazuistiky z Jižní Afriky. Žádná publikace se tedy nezmiňuje o vztahu komunitního vzdělávání a společenského paradigmatu.

Bylo zjištěno, že *Národní knihovna ČR* eviduje v rámci *kategorie název* u hesla_klíčového slova komunitní vzdělávání 10 odkazů (z *toho 1 tuzemský* a 9 zahraničních), databáze *EBSCO_Web of Science* 140 odkazů, u *Google_books* nelze přesně určit (vyhledává nejen v názvu, ale i textu). V *kategorii předmět* u hesla_klíčového slova komunitní vzdělávání bylo evidováno v *Národní knihovně ČR* 18 zdrojů (z toho *6 tuzemských* a 12 zahraničních), v databázi *EBSCO_Web of Science* 973 zdrojů a ve vyhledavači *Google_books* až 582 000 odkazů.

Nebudeme podrobně popisovat další výsledky vyhledávání (ty jsou patrné z tabulky č. 1), ale zaměříme se na stručný popis daného stavu. Již jsme poznali, že tuzemských publikací o komunitním vzdělávání je velmi

málo a to i s ohledem na předmětové heslo vyhledávání. Připouštíme a jsme si vědomi toho, že uvedené příspěvky mohou existovat jako součást sborníkových a časopiseckých příspěvků nebo jako kapitoly v knize.

Situace v zahraničí je zcela jiná. **Komunitní vzdělávání je spjato s andragogikou** až 108 odkazy v databázi EBSCO_Web of Science (byť za časové rozmezí 1986 - 2010) a internetový vyhledavač Google_books odkazuje až na 71 300 zdrojů. Další četnou skupinou je spojení **komunitního vzdělávání s komunitní školou** (zde připomeňme, že škola je vnímána jako místo realizace nikoliv nutně v pedagogickém slova smyslu, tj. je zde prostor také pro dospělou populaci), které dosahuje až 148 odkazů skrze EBSCO_Web of Science a 25 300 zdrojů eviduje vyhledavač Google_books. Poměrně nové zastoupení (1995 - 2013) má spojení **komunitní vzdělávání a komunitní rozvoj**, který čítá 23 zdrojů v EBSCO_Web of Science a až 40 300 odkazů skrze Google_books. Pro andragogiku má významné místo i spojení komunitní vzdělávání a **komunitní organizování** (1 900 odkazů skrze Google_books) a **komunitní budování** (1 870 odkazů skrze Google_books).

Další příčinou je *nízká komparace konceptu se zahraničím*. Rovněž tento koncept *proniká jako pole praxe do různých disciplín* a to vždy ve vztahu k určité problematice (viz kapitola 2.2.1), což brání jednoznačné interpretaci. Domníváme se, že podstatu komunitního vzdělávání nelze chápat libovolně, připouštíme však operacionalizaci pojmu pro jednotlivé disciplíny. Je také potřeba *provést empirická šetření*, která by se stala základem pro tvorbu dalších teoretických poznatků.

Druhý deficit spočívá v tom, že nevíme, *jak je koncept komunitní vzdělávání vnímán* samotnými účastníky, realizátory a lidmi zastupujícími veřejnou správu atd. Jinými slovy *chybí sociální reflexe*, která by umožňovala konstruovat a charakterizovat koncept komunitní vzdělávání v národním kontextu a komparovat ho se zahraničním pojetím. Situaci komplikuje skutečnost, že se může zaměření komunitního vzdělávání lišit vlivem realizace rozmanitých programů, preference odlišných cílových skupin a realizace v různých institucích. Zde je možné upozornit na průzkum Novákové (2010), který mapuje do jaké míry je pojem komunitní vzdělávání v povědomí veřejnosti a jaký k němu zaujímají postoj. Průzkum se však nezaměřuje na obsah pojmu, ale zda je veřejnosti známý, kde by jej mohli realizovat a o případné míře zapojení obyvatel.

Uvedené skutečnosti se budou v realitě vždy lišit, neboť komunita

není statická a mění se na základě zkušenosti a problémů, které se jí dotýkají (Mattessich, Monsey & Roy, 1997, s. 9). Komunita je tedy sociálně konstruovaná (viz sociální konstruování, Kabele, 1998). Přesto je komunitnímu vzdělávání v těchto oblastech společná určitá platforma, která by *měla být zkoumána a artikulována*. Na základě toho je pak možné vytvořit i jeho *evaluační nástroj*, který může poukázat na aktuální stav konceptu komunitního vzdělávání v sociální realitě.

Kromě toho může být pojem a jeho realizace zatížen *kulturní difuzí*. Tzn., že jeho principy a realizace nemusí být totožné se zahraničním pojetím, neboť komunitní vzdělávání se v ČR mohlo kulturně asimilovat s konkrétními podmínkami prostředí a s konkrétní mentalitou obyvatel. Z tohoto důvodu je sociální reflexe konceptu komunitního vzdělávání v ČR více než žádoucí.

Je tedy patrné, že teoretická reflexe komunitního vzdělávání v dimenzi integrální andragogiky bude obohacením pro teorii oboru andragogika a stejně tak výzkumné šetření a jeho komparace se zahraničím přinese podstatné informace pro zpřesnění teoretického konstruování konceptu komunitního vzdělávání. Domníváme se, že vstupujeme na neprobádané pole a zaměření disertační práce je v tomto ohledu originální badatelskou tematikou.

Tab. č. 1_Četnost informačních zdrojů zahrnujících problematiku komunitního vzdělávání

KRITÉRIA - KLÍČOVÁ SLOVA		NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR	GOOGLE BOOKS	EBSCO WEB OF SCIENCE	
NÁZEV	community education	10 (1 CZE; 9 zahraniční)	není možné určit přesně	140	1975-2013
PŘEDMĚTOVÉ HESLO	community education	18 (6 CZE; 12 zahraničních)	582 000	973	1951-2013
community education a OBOR		NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR	GOOGLE BOOKS	EBSCO WEB OF SCIENCE	
community education	Sociology	0	22 100	28	1951-2010
community education	Psychology	1	32 800	27	1970-2013
community education	Pedagogy	1	6 240	4	1997-2009
community education	Social work	0	23 800	4	1981-2009
community education	Adult education	1 (CZE)	71 300	108	1986-2010
community education a ČINNOST		NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR	GOOGLE BOOKS	EBSCO WEB OF SCIENCE	
community education	community school	0	25 300	148	1951-2010
community education	community organizing	0	1 900	0	0
community education	community development	0	40 300	23	1995-2013
community education	community building	0	1 870	2	1995-2010
community education	social change	0	12 000	38	1975-2010
community education	community of practice	0	94	8	2001-2010
community education	community work	1 (CZE)	5 380	15	1981-2010
community education	multicultural education	0	2 990	10	2004-2010
community education	health care	0	36 100	23	1990-2013
community education a PARADIGMA		NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR	GOOGLE BOOKS	EBSCO WEB OF SCIENCE	
community education	social paradigm	0	7	0	0

1.2 Diskuse nad problematikou koncepce teoretické části disertační práce

Diskusi nad problematikou koncepce teoretické části disertační práce vychází z *výběru badatelské problematiky* (tj. koncept komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky) a *jeho zpracování*. Začlenění této podkapitoly má významný **vliv na vymezení prostoru pro argumentaci** některých aspektů po stránce metodické i obsahové, zejména **rozpravu nad možnými úskalími dotčeného problematiky**.

Zpracovat takto vymezený badatelský záměr (viz kapitola 1.1) **vyjadřuje jistou výzvu**. Jednak představení problematiky komunitního vzdělávání v situaci, kdy v českém prostředí se pole praxe komunitního vzdělávání nově rozvíjí a pro jeho teoretické uchopení nejsou k dispozici dostatečné informační zdroje (na druhou stranu jsou zde tímto vytvořeny podmínky pro oblast bádání). Jednak je potřeba nalézt způsob, jak prokázat korelaci mezi komunitním vzděláváním a integrální andragogikou, tzn. stanovit kritéria a uvádět přímé argumentace, které by tuto skutečnost potvrzovaly. S tím souvisí ještě jasné rozlišení komunitního vzdělávání pro andragogiku v širším slova smyslu (rozumějme integrální andragogiku) a andragogiku v užším slova smyslu (rozumějme teorii vzdělávání dospělých). Zmíněné rozlišení nám však umožňuje implementovat některé aspekty sociologické teorie bez kterých bychom opravdu nemohli teoretickou část disertační práce utvářet. Především se jedná (kromě jiného) o zacílení na společenskovední paradigmaty, která jsou pro nás kritérii reflexe nad komunitním vzděláváním.

Dříve než se budeme zabývat podrobněji možnými úskalími, chtěli bychom **uvést jistá metodická hlediska koncepce teoretické části práce**. Předně jsme považovali za důležité (čímž jsme naplnili i jeden z normativních požadavků na zpracování disertační práce) představit teoretická východiska disertační práce ve smyslu formulovaného badatelského záměru, aktuálního stavu řešené problematiky a v neposlední řadě i tuto diskusi nad problematikou celé koncepce teoretické části disertační práce.

Neuvádíme (byť to bývá zvykem) kapitolu, která by se výhradně zabývala terminologií. Je to dáno předmětem a kontextem disertační práce, jelikož jednotlivé termíny představujeme plynule vždy k dotčené problematice. Umožňuje nám to operativně pracovat s daným termínem (nevracet se k němu a neodkazovat se na něj) v uvedené chvíli, kdy je

možné postřehnout jeho význam a souvislost s problematikou, pro kterou je použit. Dalším hlediskem je i to, že by zbytečně narostl počet stran disertační práce a jejich obsah by byl vytržen z kontextu.

Při zpracování práce postupujeme tak, abychom nejprve představili fenomén komunitního vzdělávání z pohledu sociální praxe (nikoliv důkladné kazuistiky, ale pro získání základní představy o této *sociální praxi*) a z pohledu teoretického ukotvení (které je důležité jako *informační základna* pro další zpracování práce) a to jak v ČR, tak v zahraničí (s akcentem na území VB, za jehož reprezentanta bylo vybráno historicky první město realizace komunitního vzdělávání, tedy Coventry).

Teprve na základě těchto informací, tedy *získání určitých charakteristik problematiky komunitního vzdělávání* je možné přistoupit k hledání souvislostí s integrální andragogikou. Uvedené *deduktivní a analogické dokazování* s sebou přináší jisté peripetie, o kterých se zmíníme níže.

Na konec je možné (a to důsledně po uvedených krocích) pokusit se o *tvorbu teoretického rámce komunitního vzdělávání* v sociálněvědním poli integrální andragogiky, k čemuž směřuje celá disertační práce a je tedy jedním z cílů i výstupů disertační práce. V této části budou diskutována *úskalí týkající se paradigmatického zaměření komunitního vzdělávání*, které může vyvolat četné diskuse. Především však, že právě toto je *příčinnou výzkumného šetření*, jehož výsledky uvádíme v empirické části disertační práce.

Po obsahové stránce jsou jednotlivá úskalí zpracování následující. Potřeba *vymezit komunitní vzdělávání z hlediska integrální andragogiky* přináší rozhodnutí o výběru kritéria (kritérií), které dokáže rozlišit komunitní vzdělávání od jiných vědních oborů, jež se o něj také zajímají. Z počátků obtížný úkol jsme vyřešili ve dvojí rovině. V první, *technické rovině*, jsme úkol vyřešili velmi jednoduše pragmatickou cestou, kdy jsme pro získání těchto informačních zdrojů zadali v databázích elektronického informačního vyhledávání klíčová slova kombinující komunitní vzdělávání s různými obory (výsledky uvádí kapitola 2.2.1 a obsahové zaměření, tj. charakteristiky komunitního vzdělávání, je obsaženo v kapitole 2.2.3). V druhé, *argumentační rovině*, jsme za kritéria zvolili:

- *argumentaci Jochmanna, kterou etabluje integrální andragogiku.* Domníváme se, že jde o základní způsob, jak pomocí Jochmannovy argumentace prostřednictvím analogie

(tj. vybraných kritérií, které Jochmann použil, tzn. znaky a náplň práce integrální andragogiky) poukázat na souvislost komunitního vzdělávání s integrální andragogikou;

- *andragogickou dimenzi celoživotního učení*. Přijmeme-li koncept celoživotního učení (jeho význam, strukturu, danou etapu, modality) jako prostor pro realizaci andragogického myšlení a praxe, pak je možné hledat konkrétní argumenty jednotlivých autorů jak v odborných publikacích, tak ve strategických dokumentech, které opět pomocí analogie nebo přímo identifikace odkazují na spojitost komunitního vzdělávání a celoživotního učení dospělých;
- *animaci jako jeden z předmětů (nejobecnějšího předmětu) integrální andragogiky*. Jestliže mají komunitní vzdělávání a integrální andragogika společný předmět (animaci) a jestliže nechceme ustanovovat komunitní vzdělávání jako další disciplínu (nemyslíme studijní obor), pak můžeme prostřednictvím typologie (kterou v rámci animace ustanovíme) interpretovat komunitní vzdělávání jako animační strategii integrální andragogiky.

Dalším úskalím mohou být *výtky směřující k používání sociologické argumentace* (tedy oborové vyhranění disertační práce). V rámci uvedeného bychom chtěli poděkovat všem autorům učebních textů Univerzity Karlovy (jedná se o sérii publikačních titulů s názvem Soudobá sociologie), díky kterým jsme se dopracovali k sociologickému poznání, které nám při zpracování práce bylo velkou oporou.

Jak jsme naznačili výše, je potřebné takové sociologické argumentace představovat a to s ohledem na předmět zájmu disertační práce. Navíc integrální andragogika se opírá právě (krom jiného) o sociologii. Jochmann (1992, s. 18) tvrdí, že sociologie vystupuje jako opěrná věda pro integrální andragogiku. A Šimkovo sociologizující pojetí integrální andragogiky poukazuje na její sociologizující předmět, tj. *individuální a sociální konsekvence změn syntetického statusu* (Šimek, 1995, s. 99). Navíc komunitní vzdělávání vystupuje v souvislostech sociálních i sociologických. Nevztahuje se tedy primárně na edukaci v užším slova smyslu, ale akcentuje osobnost člověka ve všech jeho dimenzích, především se soustřeďuje na jeho problémy a potřeby v rámci komunity.

Nabízí příležitost pro celoživotní vzdělávání ve všech oblastech lidského života tak, aby lidé dokázali řešit tíživé životní situace co nejvíce vlastními silami nebo s podporou dalších členů komunity. Předpokladem pro řešení problémů a saturace potřeb je tedy rozvoj lidského kapitálu (schopnosti, dovednosti, kompetence) ve vztahu k sociální sféře a k hodnotám solidarity, altruismu a spolupráce.

Lze jednoznačně přijmou skutečnost, která tvoří i obhajobu implikace sociologických poznatků a to, že integrální andragogika (v jejímž referenčním rámci komunitní vzdělávání koncipujeme) ***má širší akční pole*** (identifikuje prostředí sociální změny) a ***širší předmět svého zájmu***, kde výchova a vzdělávání nejsou ústřední kategorie, nýbrž nástrojem v procesu rozvoje a sebeutváření dospělého (Šimek, 2006, s. 98, 100).

Interdisciplinární přístup mezi sociologií a integrální andragogikou můžeme doložit vyjádřením Vymazala (1996, s. 153), že andragogika jako taková *má mlhavé obrysy* vlivem interdisciplinarit, jelikož její kurikulum je různorodé a proměnlivé (andragogika *nemá tak rozsáhlé jádro kurikula*). Beneš (2003, s. 169) k otázce kurikula dokládá, že *kurikulum je z principu otevřené*, jelikož vychází z života lidí a nelze proto jednoznačně určit, co má být společným všem (zde myšleno v souvislosti otázky normativů „shora“, kdy vzdělávací potřeby neurčují dotčená skupina lidí, ale odborníci, instituce, politika atd.). Rovněž kurikulum komunitního vzdělávání vychází z potřeb a zájmů lidí, ale je zde vázáno k místu života těchto lidí. Mohli bychom snad tvrdit (v přeneseném slova smyslu), že komunitní vzdělávání představuje kurikulum (jedno z možných kurikul) integrální andragogiky.

Podle našeho názoru *největší obtíž*, která bude diskutovaná podrobněji v příslušné kapitole (kapitola 4.1) ***se týká určení společenskovedního paradigmatu komunitního vzdělávání***. Ve své podstatě je možné vždy najít argumenty pro každé společenskovední paradigma (tj. z výběru mezi konsensuálním, konfliktologickým a interpretativním) a čelit tedy námitkám vyjadřující eklecticismus. Také nás ale může spontánní zamyšlení přivést k odpovědi, která přináší ujištění a v obecné rovině zní: „to je přece jasné“. Nebo naopak reflexe otázky může přinést znejistění a skepsi v podobě odpovědi: „není snadné to zjistit“ nebo dokonce: „je zbytečné něco takového zjišťovat“. Faktem zůstává, že neznáme prozatím na tuto otázku odpověď ani na základě výzkumného šetření ani artikulovaným teoretickým zjištěním. V této rovině je

disertační práce zcela originální a tvůrčí, jelikož se pokusí tuto problematiku vyřešit jak teoretickým, tak empirickým způsobem.

Můžeme se na tomto místě pokusit o předběžnou odpověď na otázku: **„Ke kterému společenskovědnímu paradigmatu náleží komunitní vzdělávání?“**

Nepůjde nám o odpovědi striktní a už vůbec ne o generalizaci, spíše je *záměrem najít směr*, kterým by se dalo komunitní vzdělávání dále teoreticky, resp. i empiricky zkoumat. A v důsledku toho jsou cenná i zjištění (logicky vzato), která některé směry (paradigmata) vylučují.

K uvedenému ještě musíme podotknout, že se nejedná o stěžejní cíl disertační práce, nýbrž jde o dílčí část, která je pro utváření teoretického rámce komunitního vzdělávání dle našeho soudu důležitá. Integrální andragogika může vlivem svého širokého předmětu zájmu subsumovat všechna společenskovědní paradigmata. My se zaměříme na to, které společenskovědní paradigma by mohlo přináležet komunitnímu vzdělávání.

Nebudeme provádět detailní analýzu jednotlivých společenskovědních paradigmat vůči komunitnímu vzdělávání (to by vydalo na samostatný badatelský záměr, kterého se v budoucnu nezříkáme). Pokusíme se však pomocí „funkcionální analýzy“ a charakteristik komunitního vzdělávání určit možnou odpověď. Bude vybrána charakteristika každého společenskovědního paradigmatu a každé z nich bude redukováno na jednu sociologickou teorii z níž bude abstrahována jeho funkce a tu lze komparovat s charakteristikou (tj. pojetí, principy, význam atd.) komunitního vzdělávání. Tímto způsobem získáme paradigmatickou strukturu komunitního vzdělávání v teorii, kterou následně ověříme empirickým šetřením.

Korektně přiznáváme, že očekáváme, že se výsledky pro teorii a empirii mohou lišit. Nikoliv z důvodů nepotvrzení teorie (resp. její vyvrácení), ale z předpokladu, že pohled výzkumníka v teoretické části je přece jen méně zatížen subjektivností (tj. přidržování se teoretických poznatků) než názory respondentů, které byt' vyjadřují jejich subjektivitu (rozumějme, že u respondenta nepředpokládáme znalost sociálněvědních paradigmat a ani nevědí, že zkoumáme právě toto), jsou výzkumně vzato tyto názory objektivní (pro uvedený vzorek). Tato problematika bude řešena v kapitole, která se speciálně zabývá limity výzkumného šetření.

2 Fenomén komunitní vzdělávání

Komunitní vzdělávání je v různých sociálních souvislostech jevem historicky daným a v současnosti nejen aktuálně proklamovaným, ale nabývá i stále většího praktického významu. Dochází k jeho začleňování do vybraných strategických dokumentů, do regionálních a mezinárodních projektů a rovněž do programů sociálních organizací (někdy i do jejich názvů, kde je přejímáno první slovo celého pojmu).

Jednotliví iniciátoři, kteří prosazují myšlenku komunitního vzdělávání, se často z pochopitelných důvodů při jejím prosazování přidržují těch praktických, případně oborových východisek, které jsou v souladu s jejich kognitivním nebo emotivním přesvědčením. Za této situace dochází v sociální realitě ke specifikacím komunitního vzdělávání a tudíž i k jeho využití v různém kontextu ovšem někdy za cenu ztráty jeho komplexnosti. Výhodou je alespoň pevně ukotvené a akceptované meritum pojmu, které umožňuje zachovat jeho významovou fakticitu.

Osobně jsme se poprvé setkali s komunitním vzděláváním v roce 2008 prostřednictvím časopisu *Učitelské listy* (2008). První zmínky o komunitním vzděláváním byly v České republice (dále jen ČR) velmi sporadické, na rozdíl od zahraničních zemí, zejména ve Spojených státech amerických (dále jen USA) a ve Velké Británii (dále jen VB). V současnosti se fenomén komunitní vzdělávání rozšiřuje vlivem osvěty a finanční podpory jednotlivých projektů (více kapitoly níže). Další zkušenost jsem učinili vstupem do projektu *International Quality Standards for Community Schools* – (výcvik facilitátorů pro implementaci a ověřování standardů komunitní školy, jehož hlavní realizátorem byla Step by Step ve spolupráci s partnerskou organizací za ČR: Sdružení konzultantů rozvoje organizací, Brno pod vedením národního koordinátora Mgr. Marka Lauermanna), po zaškolení následovala facilitace na dvou základních školách, které zaváděly uvedené standardy.

Velmi přínosná byla rovněž studijní stáž v Coventry (VB), která se zaměřovala na *teorii a praxi komunitního vzdělávání v Coventry* a která byla akreditovaná jako vzdělávací program Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a realizována pod vedením Mgr. Olgy Bauerové. Načerpané poznatky a zkušenosti jsou hlavním podnětem pro zpracování kapitoly 2.1.1.

Pro přiblížení fenoménu komunitního vzdělávání uvádíme kapitolu vyjadřující sociální pole praxe (viz kapitola 2.1). Vzhledem k tomu, že by výčet a popis konkrétních praktických opatření, institucí a programů byl rozsáhlý učiníme tak pouze ve stručné podobě. Zaměříme se pro přehlednost na komunitní vzdělávání v instituci školy (ta bývá rozšířenou variantou komunitní instituce).

Naopak na úrovni teoretické diferenciaci (viz kapitola 2.2) provedeme podrobnou kompilaci charakteristik komunitního vzdělávání. Takto získáme podstatnou informační základnu potřebnou pro uchopení pojmu fenoménu komunitního vzdělávání z andragogických pozic a pro tvorbu teoretického rámce komunitního vzdělávání.

2.1 Dimenze sociálního pole praxe

Jak bylo naznačeno výše, není předmětem disertační práce bližší popis případových studií komunitního vzdělávání v praxi. Nutno také poznamenat, že touto problematikou se již zabývaly některé závěrečné práce, na něž odkážeme. Uvedeme pouze základní informace o historických kořenech komunitního vzdělávání, o zemích, ve kterých se realizují a výhradně se zaměříme na zahraniční precedens v Coventry. Jednak z důvodu osobní zkušenosti ze studijní stáže a jednak z důvodu kompatibility s empirickou částí disertační práce, která se zaměřuje na respondenty z Coventry.

Následně popíšeme stručně dosavadní vývoj a současný stav komunitního vzdělávání v ČR. Vzhledem k tomu, že komunitní vzdělávání zde není tak rozšířeno jako v Coventry, tj., aby mělo reprezentativní město nebo typickou instituci, která se prakticky komunitním vzděláváním zabývá, popíšeme stav a jeho diferenciaci v abstrahované rovině s odkazy na konkrétní příklady. I zde akcentujeme takové příklady, ze kterých se etablovaly respondenti za ČR.

2.1.1 Historický kontext a zahraniční rozhled

Všeobecně se traduje, že komunitní vzdělávání vzniklo jako *přirozený jev v době ekonomické krize* v roce 1935, kdy reagovalo na sociální potřeby (Cichoňová, 2008, s. 4). Je možné však vysledovat dvě linie. *Jedna vývojová linie* má své kořeny v *USA (ve městě Flint státu Michigan)* a směřuje k *sociálním reformám* a sociální pedagogice. *Druhá vývojová*

linie má svůj původ ve 20. letech 19. století v *Anglii* (v *hrabství Cambridgeshire*) a je úzce spojena snahou *překonat vzdělávací a sociální rozdíly* v zemi a obrovské vylidňování venkova (zejména mladých obyvatel venkova) a to prostřednictvím atraktivní a široké vzdělávací, sociální a kulturní nabídky (Buhren, 1997, s. 17).

Na základě těchto historických kořenů je možné poukázat na souvislost komunitního vzdělávání se vznikem komunitní práce a s rozvojem myšlenkového hnutí, které se nazývá komunitarismus.

Komunitní práce vzniká ve 2. polovině 19. století v období industrializace a urbanismu, kdy docházelo k rozpadu tradičních komunit, v jehož důsledku vznikaly nové sociální problémy (Kinkor, 2008, s. 255). Jejím průkopníkem se stal vikář anglikánské církve Samuel A. Barnett, který zakládal tzv. *settlementy*, jež nabízely vzdělávací a rekreační příležitosti pro lidi v komunitě s cílem sblížit lidi z různých sociálních vrstev (Gojová, 2006, s. 26). Již na konci 19. století vznikaly v USA a Anglii první organizace, které pracovaly na principu komunit pomocí zapojení dobrovolníků, kteří navštěvovali chudé, nezaměstnané a jinak sociálně znevýhodněné rodiny, aby jim pomáhali podporovat jejich soběstačnost (Kinkor, 2008, s. 255). Kraus (2008, s. 191 - 192) uvádí, že v současnosti komunitní práce akcentuje participaci lidí v komunitě i na oblasti *kulturní, osvětové, dalšího vzdělávání a realizaci volného času*.

Poznamenáváme na okraj, že rozlišení mezi příbuznými pojmy komunitního vzdělávání jako je *komunitní práce, komunitní péče, komunitní rozvoj, komunitní akce* atd. není stěžejní záležitostí disertační práce. Pojmy se mezi sebou odlišují, někdy splývají, záleží na interpretaci jednotlivých autorů a oborového zaměření. Prozatím nebylo učiněno jednoznačné rozlišení, což souvisí i s historickými kořeny. Lze podotknout, že bychom mohli zjednodušeně odlišit komunitní práci a komunitní vzdělávání nikoliv na základě „**CO**“ dělají (což z historických kontextů je podobné), ale na základě „**JAK**“ to dělají. U komunitní práce spatřujeme výrazně *terapeutický, institucionální a kontrolní charakter* práce. U komunitního vzdělávání vnímáme charakter práce jako *animační, osvětový, akční a dobrovolný*.

Komunitarismus vznikl v 70. a 80. letech 20. století v anglosaském prostředí jako reakce na individualismus a liberalismus. Akcentuje vědomí jednoho společenského celku, komunity, ve smyslu koncepce všem společného a všemi sdíleného dobra, které se opírá o pojmy solidarita,

mravnost, altruismus a klade důraz na uvědomělé občanství (Sobotka & Znoj, 1996, s. 1201-1202). Komunitarismus nebo také komunitaristické hnutí tvoří množství „filozofických, sociologických a politických teorií, které spojuje důraz na pospolitost jako základní jednotku společenské struktury a primární referenční rámec pro jedince“ (Štěch, 2007, s. 331).

V minulosti i současnosti se o finanční podporu a rozvoj komunitního vzdělávání zasloužili dva filantropové. **Charles Stewart Mott**, který založil nadaci s názvem komunitní vzdělávání, která vytvářela, podporovala a stále podporuje síť komunitních škol (Cichoňová, 2008, s. 4). Mott poskytl finance prvnímu programu komunitního vzdělávání v USA (Buhren, 1997, s. 28). Ve střední a východní Evropě se o rozvoj komunitního vzdělávání a o vznik komunitních škol zasloužil **George Soros**, který také přispíval a přispívá prostřednictvím svých nadací. Z jeho nadace byly financovány v roce 1997 i první tři komunitní školy v České republice. (Cichoňová, 2008, s. 4). Finanční podporu lze získat i z fondů Evropské Unie a jednotlivých donátorů.

Komunitní vzdělávání se tedy realizuje v USA, VB (Británie také poskytuje supervizi pro ostatní země, které chtějí na této vizi s ní spolupracovat), a v mnoha jiných zemích Evropy a v dalších zemích po celém světě. Opírá se mj. o přesvědčení, které vyslovil Dewey, že **vzdělávání není přípravou na život, vzdělávání je život sám** (srov. Arnett rok neuveden, s. 1-2).

Zahraniční zkušenosti s komunitním vzděláváním jsou výstižně ilustrovány v knize *Community education in the western world* (1990), která se zabývá rozsahem obsahu komunitního vzdělávání, protože jeho formy jsou dány sociálním a historickým kontextem každé země a také specifickými potřebami jejich obyvatel. Jednotliví autoři pojednávají například o vztahu celoživotního učení a komunitních škol, o roli vzdělavatele jako poskytovatele nebo jako facilitátora, o učení v komunitě (příklady z Itálie, Austrálie, Irsko, Skotska atd.) o nových výzvách a strukturách (viz migranti, městské komunity, agentury apod.) aj. Je tedy patrné, že komunitní vzdělávání se stalo významnou součástí pole praxe v oblasti vzdělávání.

Konkrétní příklady z následujících zahraničních zemí uvádí bakalářská práce Knapové (2008): USA, VB, Rusko, Belgie, Nizozemí. Rovněž příklady komunitního vzdělávání z *rozvojového světa*, konkrétně z Zimbabwe, Keni, Bangladéše, Nigérie, Bolívie, Hondurase, Gambie,

Ghany, Kolumbie, Nepálu a Ugandy, prezentuje diplomová práce Čejkové (1999).

Na poli praxe vznikla například v **USA** *Koalice komunitních škol* (The Coalition for Community Schools, viz web), jenž spolupracuje s organizací *CHAS* (The Children's Aid Society, viz web), která předpokládá i zapojení dospělých a jejich roli v komunitním vzdělávání. V **Německu** bylo v roce 1985 v Oberweselu založeno *Centrum na podporu komunitního vzdělávání* (European Centre for Community Education, viz web).

Jak bylo naznačeno výše za reprezentanta komunitního vzdělávání ve Velké Británii bylo vybráno město *Coventry*, jelikož bylo v Británii prvním územím, kde se komunitní vzdělávání začalo realizovat (Haley, 2012) a také proto, že jsme tam načerpali zkušenosti v rámci studijní stáže.

Již v roce 1977 předpovídal Armstrong (1977, s. 75), že komunitní vzdělávání, které se opět nově uplatňuje v Británii, se stane důležitým aspektem *v praxi vzdělávání dospělých*. Jeho vizi potvrzuje jednak Jarvis (1985, s. 161), který chápe komunitní vzdělávání za alternativní přístup ke vzdělávání dospělých a jednak dokument *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 90), kde je komunitní vzdělávání považováno za variantu vzdělávání dospělých.

Skutečnost, že komunitní vzdělávání se také týká *dospělé populace* zvýrazňujeme, neboť demonstruje *andragogické zaměření práce*. Rovněž podotýkáme, že sociální praktiku komunitního vzdělávání představujeme v instituci školy, avšak nemáme na mysli její pedagogické aspekty, jde výhradně o komunitní instituci jako jedno z prostředí, kde se komunitní vzdělávání uskutečňuje. V rámci výše uvedeného je potřeba vnímat i následující text, i když součástí popisu, charakteristik a definic jsou v některých výčtech „pedagogické aspekty” (ty uvádíme, aby charakteristiky nebyly redukovány, avšak zaměřujeme se na aspekty andragogické).

Kromě toho v instituci komunitní školy nelze jednoznačně izolovat jednotlivé věkové kategorie. Komunitní škola realizuje své aktivity pro všechny věkové skupiny. Mnohdy vytváří programy pro dospělé na základě zkvalitnění osobního a školního života dětí (účast dospělých v radách školy, mimoškolních aktivitách, výchovné poradenství, představování etnických kultur atd.). Často však realizuje rozmanité aktivity *pro rozvoj dospělých a napomáhá jim při řešení jejich obtížných životních situací* (právní poradenství, hledání ubytování, rozvoj jazyka atd.).

Dříve než se podrobněji zaměříme na komunitní vzdělávání v Coventry (viz kapitola 2.1.2), nastíníme situaci v oblasti vzdělávání a industrializace ve VB. Z historie je patrné, že ve VB byla povinná školní docházka uzákoněna ve druhé polovině 19. století, což je o sto let později než v našich zemích. Školy nejsou svázány požadavky jednotného národního kurikula a Británie se vždy vyznačovala znamenitým školstvím pro elity. Naopak nástup průmyslové revoluce byl o sto až sto padesát let dříve než ve střední Evropě (Ježková, Dvořáková & Chapman 2010, s. 14, 41, 42).

V oblasti *vzdělávání dospělých* uvádí americký sociolog a teoretik výchovy a vzdělávání dospělých Verner (1968, s. 49 - 51), že v roce 1812 byla v Bristolu založena škola pro dospělé s názvem Bristolská škola pro učení dospělých číst bibli, která se stala později známá jako *Společnost pro výchovu a vzdělávání dospělých*, která zakládala nedělní a večerní školy pro dospělé a velice rychle se rozšířila na většině území Anglie i v New Yorku a Baltimoru. Původním podnětem byl impuls náboženského evangelismu, který nabádal k záchraně duší a k tomu bylo zapotřebí dovednosti číst v bibli. Nešlo tedy původně o podnět rozvoje gramotnosti v rámci celoživotního vzdělávání, byť negramotnost v 18. století v Anglii byla sociálním problémem, avšak celoživotním vzděláváním se uvedený podnět nakonec stal. Uvedený příklad je možné považovat za komunitní vzdělávání dospělých.

Následující vývoj v Anglii prokázal, že vlivem vysoké imigrace a úpadku industrializace začaly narůstat *sociální problémy*:

- nezaměstnanost;
- četnost etnických minorit;
- projevy náboženské nesnášenlivosti;
- projevy nespokojenosti sociálně slabších skupin obyvatel.

Na tyto problémy stále silně upozorňují charitativní organizace, které mají v Británii silné zastoupení a které pomáhají lidem v nouzi. Také ministerstvo školství se vytýčilo úkol vytvářet sociální a komunitní soudržnost prostřednictvím zvyšování sociální spravedlnosti, občanské participace a ekonomických příležitostí. Vzdělávací systém by měl podporovat manažerské schopnosti a kreativitu lidí ve školách a *místních komunitách*. Jelikož pokud mají být školy a komunity, ve kterých se

nacházejí, úspěšné, ***musí se zapojit do řešení konkrétních problémů pro dané místo*** (Ježková, Dvořáková & Chapman 2010, s. 35, 76, 205).

Cichoňová a Vik (2008, s. 11) interpretují slova ředitele pro rozšířené a integrované služby organizace ContinYou Pippera o tom, že vláda v Anglii pověřila organizaci ContinYou, aby poskytovala technickou pomoc všem vzdělávacím úřadům při proměnách státních škol na školy komunitní a to tak, aby všechny školy ve VB pracovaly v roce 2010 na principu komunitních škol.

Je patrné, že vývoj komunitního vzdělávání v Británii iniciovaly dané sociální problémy a utváření nových sociálně deprivovaných oblastí. Můžeme poznamenat, že sociální problémy jsou důsledkem jak rozvoje urbanismu a industrializace, tak úpadku industrializace a rozmachu imigrace.

Uvedenou konkluzi potvrzuje pro město Coventry i Kershaw (2012), když vysvětluje, že po válce byla v Coventry velká imigrace, která způsobila sociální problémy multikulturní povahy a snaha vyřešit danou situaci (snaha po soužití, integraci) ***vedla k myšlence vzniku komunitních škol***. Aktuálně tedy v Coventry řeší prostřednictvím komunitního vzdělávání problematiku ***sociální inkluze*** jak u dětí, tak u dospělých a za své východisko přijali africké přísloví „***abyste vychovali dítě, musíte zapojit celou vesnici***” (Sohal & Dewhirst, 2012). Podrobnější realizaci komunitního vzdělávání v Coventry představuje následující kapitola.

2.1.2 Komunitní vzdělávání v Coventry (VB)

Přímo ve městě ***Coventry*** byla na podporu rozvoje komunitního vzdělávání založena v roce 1980 organizace ***Community Education Development Centre*** (CEDC), (Arnett rok neuveden, s. 1). Tato organizace se spolu s organizací ***Education Extra*** v roce 2003 sloučila a vznikla tak nevládní organizace ***ContinYou***, která poskytuje různé programy komunitního vzdělávání, její hlavní tři pobočky sídlí v Londýně, Coventry a Cardiffu (viz ContinYou 2003).

Aktuálně se komunitním vzděláváním zabývá organizace ***International Centre of Excellence for Community Schools*** (ICECS), která vznikla v roce 2009 a je také součástí organizace ContinYou. Její představitelka Chris Jones (2012) poukazuje na to, že v Coventry jsou školy tak dlouho komunitní, že již nepoužívají názvu „***komunitní škola***”

a vyznačují se:

- důrazem na vize;
- partnerstvím s ostatními subjekty;
- sociální inkluzí;
- nabídkou služeb pro rodiče;
- přijímají podporou rodičů coby různých partnerů.

Kershaw (2012) ještě doplňuje, že komunitní škola v Coventry se řídí **3 zásadami:**

- každý člověk *může udělat svět lepší*;
- silná *spolupráce mezi partnery*;
- *sociokulturní prostředí neznamená výmluvu* (důraz jednak na rovný přístup ke vzdělávání a jednak vůči výsledkům).

Jako názorný příklad komunitního vzdělávání v Coventry byly **vybrány tři typy komunitních institucí**, tj. komunitních škol (byť poslední má v názvu slovo centrum). Nejde nám o detailní popis těchto institucí, nýbrž o stručnou charakteristiku typu dané komunitní instituce (záměrně jsou vybrány různé typy) a o základní přínos ve vzdělávání dospělých, jedná se o:

- *Sidney Stringer Academy* (exkurze 2012, odkaz viz web);
- *City College Coventry* (exkurze 2012, odkaz viz web);
- *Hillsfieds Children's centre* (exkurze 2012, odkaz viz web).

SIDNEY STRINGER ACADEMY: byla první **městskou** komunitní školou v Anglii. Je charakteristická pro práci s různým *etnikem*, spolupracuje s orgány státní správy, zejména se sociálními pracovníky, poskytuje stravování zdarma pro žáky ze sociálně slabých rodin. Participuje na **výuce angličtiny pro rodiče, zjišťuje jejich potřeby a pořádá slavnosti**. Specializuje se na matematiku a IT a patří mezi nejlepší školy v zemi.

CITY COLLEGE COVENTRY: je moderně vybavená *technicky* zaměřená škola, která se specializuje na přípravu na zaměstnání (má jedny z nejúspěšnějších učebních oborů v regionu), *úzce spolupracuje s místními podniky a investuje do rozvoje komunity*. Škola je přístupná veřejnosti. Nabízí své *vzdělávací aktivity* tak, aby byla atraktivním místem pro celou komunitu. Poskytuje *mnoho kurzů pro dospělé (doplňování kvalifikace, rekvalifikace)*, specializuje se také na *výuku angličtiny* jako cizího jazyka (mezinárodní kurzy).

HILLSFIELDS CHILDREN'S CENTRE: vyjadřuje *komunitní centrum* s širokou škálou integrovaných služeb pro rodiny s dětmi, které se potýkají s náročnou sociální, zdravotní a ekonomickou situací. Děti přicházejí z rodin azylantů žádajících o status uprchlíků, je zde 80% dětí různých etnických menšin. Poskytuje *dospělým pomoc při hledání sociálních bytů, výuku angličtiny, nakládání s potravinovými poukazy, 2x týdně poradenství v oblasti péče o dítě, legislativy, zdraví, finanční gramotnosti* atd.

Lze shrnout, že komunitní vzdělávání v Coventry se snaží řešit sociální problémy a potřeby primárně *multikulturní povahy*, navazuje *silná a četná partnerství* s různými typy organizací, jednotlivé *sociální role občanů komunity jsou znatelně realizovány* (dochází k inklusi etnických minorit do společnosti).

2.1.3 Dosavadní vývoj a aktuální stav v ČR

V ČR se komunitní vzdělávání uplatňuje zejména v institucích komunitní škola, komunitní centrum, komunitní knihovna, existují také komunitní nadace, které finančně zabezpečují rozvoj v komunitě. Také však je možné vysledovat, že se v ČR realizují různé komunitně orientované programy např. v podobě tzv. interaktivních vzdělávacích programů jako tomu je v zoologických zahradách (komentované prohlídky, soutěže, akce s vybranou environmentální tematikou apod.), v muzeích (animace, workshopy, komentované prohlídky, společenské akce), v knihovnách (např. komunitní projekty jako kulturní akce, projekty celoživotního vzdělávání, autorské čtení, pořádání výstav, volnočasových aktivit, herní klub apod.), v neziskových organizacích a občas i v obchodních centrech (výstavy, prezentace atd.).

Co se týká komunitní knihovny, pak pravděpodobně prvním historickým mezníkem, kdy se komunitní knihovna jako instituce v ČR etablovala byl rok 2003. V roce 2003 pořádal Svaz knihovníků a informačních knihovníků (SKIP) s finanční podporou Open Society Fund Praha (OSF Praha) cyklus seminářů nazvaných "*Knihovna jako komunitní centrum*", kde se zástupci devatenácti knihoven všech krajů ČR školili ve způsobech proměny knihovny na knihovnu komunitní. Dále v roce 2004 odbor knihovnictví Národní knihovny ČR a Krajská knihovna F. Bartoše ve Zlíně organizovaly pro ředitele veřejných knihoven workshop s názvem "*Komunitní knihovna*", kde se mj. precizovalo terminologické uchopení pojmu (srov. komunitní knihovna, viz web). Nyní již jejich organizovaná činnost skončila a knihovny řeší své komunitní aktivity v rámci vlastního rozvoje.

Za zmínku však stojí ještě slovní spojení, které je formulováno v dokumentu *Služby veřejných knihoven: směrnice IFLA/UNESCO pro rozvoj* (2002, s. 16), neboť označuje knihovnu jako místo formálního i neformálního setkávání, sdílení, tedy navozování sociálních a vztahových sítí, tzv. „*obývací pokojem komunity*“.

Zaměříme-li se blíže na instituci **komunitní školy**, pak se v ČR rozvíjejí přibližně od roku 2000 a to nejprve prostřednictvím nadací (Mottova, Sorosova) nebo za účasti neziskových organizací (mezi prvními např. Nová škola, o.p.s., viz web), ale také na základě vlastní iniciativy. Snaží se vzájemně spolupracovat s komunitou v oblasti vzdělávacích nebo sociálních projektů, otevřených dnů školy, participovat s místními podnikateli nebo v rámci společenských aktivit (např. zahraniční inspirace jako jsou snídaňové kluby nebo otevřené knihovny pro veřejnosti).

Na základě prostudovaných dostupných informačních zdrojů můžeme tvrdit, že se komunitní vzdělávání v komunitních školách v ČR rozvíjí dvojím směrem. **První přístup** bychom mohli nazvat jako **komunitní vzdělávání vycházející ze školy**. Jde o otevírání školy veřejnosti, kdy iniciátorem je škola, která se snaží realizovat kurikulum školy v souvislostech života komunity. V této oblasti byl realizovaný mezinárodní projekt *International Quality Standards for Community Schools* pod vedením národního koordinátora M. Lauermana (srov. Lauermann, 2010). Škola se tak snaží naplňovat standardy komunitních škol a oslovovat místní veřejnost tak, aby s ní navázala spolupráci. Je to jeden z možných způsobů, jak posilovat komunitní rozvoj.

Popis jednotlivých škol, které patří mezi první, které se hlásí k principům takto formulovaného komunitního vzdělávání je možné dohledat v bakalářské práci Knapové (2008).

K tomuto přístupu je možné přiřadit také *Sít' brněnský otevřených škol* (dále jen SBOŠ), což je „projekt Magistrátu města Brna, jehož cílem jsou školy otevřené veřejnosti jako centra vzdělanosti. Konceptní záměr každé otevřené školy vychází z požadavků rodičovské veřejnosti na soustředění kvalitních zájmových aktivit pro jejich děti co nejbližší ke škole a respektuje rozšíření a zpřístupnění vzdělávací nabídky široké veřejnosti v kontextu požadavků celoživotního vzdělávání.“ (SBOŠ, viz web). U jejího zrodu byla paní ředitelka ZŠ a MŠ Brno, Jihomoravské náměstí, Olga Bauerová (2013), která se aktivně zabývá komunitním vzděláváním a seznamuje se v rámci zahraničních pobytů s příklady dobré praxe komunitních škol např. v Anglii, Francii, Švýcarsku, Itálii, Polsku, Německu, Rakousku, v Belgii, na Slovensku, v Portugalsku, Španělsku a Holandsku. O jejich komunitní škole tvrdí, že *žije s komunitou a ona s ní*.

Druhý přístup bychom mohli nazvat jako *komunitní vzdělávání směřující do školy*. Zde vychází iniciativa ze strany členů komunity, jde vlastně o konstruované kurikulum komunity realizované ve škole. Reprezentantem tohoto přístupu je F. Eliáš, předseda Národní sítě venkovských komunitních škol se sídlem v Borech (srov. Eliáš 2005), zde jsou projekty zaměřeny na podporu rozvoje vesnických komunit (tj. komunitní škola se podílí na rozvojových aktivitách obce a jejím komunitním životě prostřednictvím spolupráce a celoživotního vzdělávání). Z velké části je zaměřena na dospělou venkovskou populaci, která je znevýhodněna v přístupu k dalšímu vzdělání a zaměstnání.

Oba přístupy reprezentují podstatu komunitního vzdělávání a *považujeme je za komplementární*. Každý přístup *iniciuje* jiná cílová skupina a mohli bychom proto zjednodušeně hovořit o pedagogickém a andragogickém rozměru komunitního vzdělávání.

Lze shrnout, že komunitní vzdělávání se v ČR realizuje v různých institucích, zejména v komunitní knihovně a komunitní škole. Snaží se řešit spíše *sociální a vzdělávací potřeby*, nežli sociální problémy, avšak i ty jsou tu zastoupeny v podobě nezaměstnanosti (zůstává otázkou času, kdy začne ČR řešit prostřednictvím komunitního vzdělávání i problémy multikulturní povahy tak jako Coventry).

Velice obezřetně jsme popsali sociální pole praxe komunitního

vzdělávání tak, aby vyjadřovalo základní charakteristiky a vývoj a zároveň nezabíhalo do detailů v podobě případových studií. Nyní obracíme svou pozornost na ukotvení komunitního vzdělávání v teoretické dimenzi.

2.2 Dimenze teoretické diferenciaci

Komunitní vzdělávání můžeme posuzovat prizmatem jednotlivých vědních disciplín (které se dotýkají komunitního vzdělávání jako předmětu svého zájmu) a zároveň skrze interpretační rámec (vystihující jeho charakteristiku, podstatu, principy, souvislosti atd.), který registrujeme jak v zahraničí, tak přímo v ČR. Jednotlivá stanoviska přináší kapitoly níže.

2.2.1 Oborové implikace komunitního vzdělávání

Na základě zkoumání informačních zdrojů o komunitním vzdělávání v jednotlivých informačních databázích (viz tabulka č. 1) je zcela patrné, jak je komunitní vzdělávání vztahováno k jednotlivým vědním oborům. Myšlenka vyhledat informační zdroje o komunitním vzdělávání v oborovém kontextu přinesla řadu výhod. Jednou z nich byla *redukce množství publikačních aktivit*, čímž byla usnadněna rešeršní činnost, která byla výhradně zaměřena na oblast andragogiky. Druhotnou výhodou je přehled o tom, *ve kterých dalších oborech je komunitní vzdělávání předmětem zájmu* badatelské činnosti.

Pořadí zájmu jednotlivých zkoumaných oborů o komunitní vzdělávání můžeme vyjádřit následovně:

- v rámci databáze EBSCO_Web of Science: ***andragogika (108 odkazů)***, sociologie a psychologie (28 odkazů), sociální práce a pedagogika (4 odkazy);
- v rámci vyhledavače Google_books: ***andragogika (71 300 odkazů)***, psychologie (32 800 odkazů), sociologie a sociální práce (cca 22 000 odkazů), pedagogika (6 240 odkazů).

Upřímně jsme takové výsledky čekali a to s ohledem na historický kontext. Je však překvapením, že obor pedagogika dosáhl nejnižšího výsledku publikačních aktivit a to ve všech databázích. Nemůžeme a nechceme se spokojit s pouhým oborovým výčtem, proto musíme obrátit pozornost ***ke konkrétnímu předmětu činnosti***. Na základě prostudovaných

materiálů lze tvrdit (nikoliv generalizovat), že komunitní vzdělávání se v rámci oboru váže k problematice *komunitní péče (zdravotnické obory)*, *komunitní praxe (psychologie)*, *komunitní práce a multikulturní vzdělávání (sociální práce)*, *komunitní školy* (zejména *pedagogika*, ale připomínáme, že jde o prostředí působení, jež nevylučuje dospělou populaci; z tohoto důvodu možná získalo heslo komunitní školy ve spojitosti s komunitním vzděláváním 148 a 25 300 odkazů na rozdíl od spojení komunitní vzdělávání a pedagogika, které získaly 4 a 6 240 odkazů), *sociální změna*, *komunitní budování a komunitní rozvoj (sociologie)* a *komunitní organizování (andragogika)*.

Pravdou zůstává, že nelze jednoznačně předmět činnosti od oborů oddělit. Značnou spjitost vidí integrální andragogika v rámci svých profilací právě s psychologií a ve velké míře i se sociologií. V rámci edukologie (coby zastřešujícího pojmu) lze spatřit spjitost i s pedagogikou, která v tomto případě prostřednictvím komunitní školy coby instituce poskytuje prostředí pro rozvoj komunitního vzdělávání i kohortě dospělých obyvatel komunity.

2.2.2 Interpretací rámec v ČR

Dříve než se budeme pregnantně zabývat interpretací komunitního vzdělávání u nás (tedy za ČR), považujeme za podstatné právě na tomto místě představit, popsat a charakterizovat základní předpoklad komunitního vzdělávání, kterým je *komunita*. Uvádíme nalezené charakteristiky komunity jak tuzemské, tak zahraniční a komentujeme *per se* i ve vztahu ke *komunitnímu vzdělávání*.

Právě *komunitní vzdělávání* připomíná svým zaměřením prvky (nebo lépe *návrat k některým prvkům*) *tradiční společnosti*. Hovoříme-li o prvcích tradiční společnosti (která bývá také označovaná jako *pospolitost*, *společenství* nebo *komunita*), máme na mysli skutečnost, kterou prezentuje Bauman a May (2010, s. 60), když tvrdí, že *společenství* je častěji *postulátem než realitou*. Jinými slovy si uvědomujeme, že se z postmoderní společnosti nemůže stát společnost tradiční, avšak jsme přesvědčeni, že některé prvky tradiční společnosti lze revitalizovat.

V tomto kontextu je nutné připomenout dichotomii společnosti, tj. *Gemeinschaft* (společenství, komunita) vs. *Gesellschaft* (společnost), kterou představil Tönnies (2012). Komunita (*Gemeinschaft*) je chápána

jako opozitum k termínu společnost (Gesellschaft) a existovala jako soběstačný autonomní sociální útvar založený na hodnotovém konsensu svých členů před tím, než vznikla centralizovaná moderní společnost. V současnosti je **spontánní reakcí na problémy moderní společnosti**, viz např. různá *komunitní hnutí* (Keller, 2008, s. 178-179).

Komunita je určitým způsobem jedním z předpokladů komunitního vzdělávání a je důležité uvědomit si některé její **charakteristiky**. Komunitu můžeme popsat jako „sociální útvar charakterizovaný jednak zvláštním typem sociálních vazeb uvnitř, mezi členy, jednak specifickým postavením navenek, v rámci širšího sociálního prostředí“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 512). Oxfordský sociologický slovník (Scott & Marshall, 1998, s. 97) uvádí, že komunita je tvořena lidmi na určitém území, kteří mají **typický způsob života**. Nejde tedy primárně pouze o vazbu k místu, nýbrž také o typický znak komunity, kterými jsou **sociální sítě** (Coulshed & Orme, 2006, s. 271). Komunita má totiž prostor pro **sdílení zájmů, pluralismus a solidaritu** (Pople, 2008, s. 9). Je **tvořena společným úsilím občanů** (není statická) na základě vytyčených cílů, předchozích zkušeností, ale také prostřednictvím sdílených problémů (Mattessich, Monsey & Roy, 1997, s. 57).

Kinkor (2008, s. 253) vhodně parafrázuje vymezení, které rovněž uvádí Mattessich, Monsey a Roy, když poukazuje na to, že komunita je vymezena **hranicemi** (ty mohou být geografické, politické, ekonomické nebo sociální), utváří se na určitých **pilířích** (sdílené hodnoty, subkultura, společné zájmy, společné problémy) a má **strukturu** (tj. formální a neformální organizace a sociální uskupení, prostřednictvím nichž obyvatelé vykonávají určité funkce). Uvedené vymezení komunity koresponduje s pojetím komunitního vzdělávání, kde je potřebné na komunitu nahlížet komplexně, tj. de facto podle nás vymezení:

- **geografické** (vztahuje se k místu, někdy se užívá pojem komuna, tj. lokální komunita);
- **sociální** (vztahuje se k lidem a také k jejich postoji pro sdílení, solidaritu);
- **sociologické** (vztahuje se k sociálnímu uspořádání, k mocenským, ekonomickým a sociálním proměnám).

Ještě výstižněji (pro pochopení účelu komunitního vzdělávání)

můžeme komunitu představit v pojetí Parsonse (1971, s. 31) jako **společnostní komunitu** (také označení pro sociální komunitu), která je tvořena „jednak normativním systémem řádu, jednak statusy, právy a závazky vyplývajícími z členství. To se může u různých podskupin komunity lišit. Má-li společenská komunita žít a vyvíjet se, musí jako základ své sociální identity udržovat integritu společné kulturní orientace, jež je v široké míře (ne však nutně jednotně a jednomyslně) sdílена jejími členy“. Německý (2007, s. 131-132) sumarizuje pojetí sociální komunity podle Müncha jako integrační subsystém společnosti, kde **solidární vazby v moderní společnosti nejsou dány napořád, a proto růst sociální solidarity je odkázán na inovaci a iniciativu členů společnosti**.

Možná, že bychom si mohli dovolit chápat sociální komunitu jako průsečík mezi solidaritou, kterou Durkheim (2004) označuje jako *mechanickou* (ta by odpovídala charakteristice „společenství“, tj. „Gemeinschaft“, viz Tönnies) a *organickou* (ta by odpovídala charakteristice „společnosti“, tj. „Gesellschaft“, viz Tönnies). Prostřednictvím konceptu sociální komunity bychom mohli naleznout *ony prvky tradiční společnosti ve společnosti postmoderní* a optimálně zdůvodnit pojetí komunity ve spojitosti s komunitním vzděláváním, které je součástí sociální reality soudobé společnosti.

Je nutné si ale přiznat, že bychom neměli komunitní vzdělávání vnímat jako **ideologismus**. Musíme si uvědomit, že komunitní vzdělávání je součástí *sociální reality, kde probíhají neustálé změny, které nelze předvídat*. Proto nemůžeme očekávat, že se komunitní vzdělávání stane univerzálním řešením na všechny sociální problémy a že se společnost začne chovat (resp. změnit) v duchu filantropických zásad komunitarismu. Jak poznamenává Keller (2008, s. 11), *společnost není osoba* (šlo by o antropomorfizaci společnosti), nýbrž „souhrn individuů **jednajících s ohledem na jednání druhých**, a to v určitém historickém, prostorovém, kulturním a sociálním kontextu, jehož **parametry mohou svým jednáním ovlivňovat jen částečně**“. Komunitní vzdělávání je tedy ovlivněno (a zároveň to je jeden z dalších předpokladů jeho fungování) **sociální konfigurací**, tj. „mnohotvárnou sítí vzájemné lidské závislosti“ (Bauman, May & 2010, s. 19).

Poznali jsme základní atributy komunity ve vztahu ke komunitnímu vzdělávání a nyní můžeme přistoupit k jednotlivým interpretacím komunitního vzdělávání vyjádřené v českém prostředí. Situaci

terminologického vymezení komplikuje fakt, že existují pojmy, které jsou v rámci své filosofie a obsahového zaměření s pojmem komunitního vzdělávání *příbuzné*, např. komunitní práce, komunitní péče, komunitní přístup, komunitní rozvoj atd. S jistotou však můžeme tvrdit, že komunitní vzdělávání existuje jako *sociální praktika* a díky tomu je možné ho empiricky zkoumat, upřesňovat a korigovat jednotlivá teoretická pojetí.

K samotnému odkazu komunitního vzdělávání jsme našli některé samostatné výroky a některé, které se vztahují ke komunitní instituci jako je komunitní škola a komunitní knihovna. Rovněž jsou dány aspekty komunitního vzdělávání v rámci významu formulací komunitně orientovaného programu.

Komunitní vzdělávání je zřejmě nejvýznačněji interpretováno pomocí ***principů komunitního vzdělávání***, mezi které řadí Murphy a Novák (2005, s. 10):

- ***celoživotní učení*** (učební příležitosti podle potřeb komunity);
- ***aktivní zapojení členů komunity*** (při organizování aktivit a rozhodování o komunitních záležitostech);
- ***efektivní využívání zdrojů*** (fyzické, finanční i lidské zdroje, spolupráce organizací).

Dále můžeme komunitní vzdělávání přiblížit podle toho, v jakých ***různých souvislostech*** může být uskutečněno, jak se o tom zmiňuje Lorenzová (2001, s. 129 - 135):

- ***„vzdělávání členů komunity***, kteří se tímto připravují na aktivní práci v komunitě, kterou účinně ovlivňují řešení problémů v komunitě, podílejí se na organizování různých aktivit, pomáhají ostatním členům komunity s vyřizováním jejich záležitostí, jsou spolupracovníky nebo přímo komunitními pracovníky, aktivisty;
- ***vzdělávání celé komunity***, např. vzdělávací kampaně nebo osvětové akce za využití všech dostupných komunikačních prostředků (letáků, tisku, rozhlasu, místní televize, informačních tabulí, případně komunitních pracovníků, kteří přímo oslovují obyvatele lokality);
- ***přípravu komunitních pracovníků***, kteří navštěvují

akreditované kurzy a připravují se tak na konkrétní typ práce s komunitou, jejíž vykonávání je absolvováním daného kurzu podmíněno;

- **získávání znalostí, postojů, dovedností a zkušeností**, které jsou spjaté s životem v komunitě a jeho specifiky;
- **procesy učení**, které probíhají v rámci komunitních akcí, kampaní a projektů, při kterých dochází k individuaci (jedinec si prostřednictvím komunitních aktivit vyhraňuje svoje postoje a názory) a integraci (jedinec se včleňuje do života komunity, přebírá za své její potřeby a zájmy)“.

Nejen podle souvislostí, ve kterých je komunitní vzdělávání uskutečňováno, ale i podle místa realizace, lze dedukovat jeho význam a charakteristiku. Obecně vzato se komunitní vzdělávání může uskutečňovat v tzv. **komunitních institucích**.

Komunitní instituci bychom mohli charakterizovat v obecné rovině tak, jak Vik (2004, s. 4) definuje komunitní centrum či školu, tj. vlastně **„organizace, která používá učení jako nástroj pro rozšiřování možností celoživotního vzdělávání a pro rozvoj místní komunity“**. K takovým institucím náleží tedy například komunitní škola a komunitní knihovna (o jiných se zde nebudeme zmiňovat).

Komunitní vzdělávání **v kontextu komunitní školy** je definováno jako „plánovaná vzdělávací činnost školy, která zasahuje *jiné skupiny místní komunity*, než jsou žáci školy. Může se podílet výrazně na *celoživotním vzdělávání obyvatel obce, usilovat o řešení partikulárního problému nebo o zlepšení kvality života obce jako celku*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 105).

Komunitní vzdělávání se uskutečňuje rovněž **v komunitní knihovně**. *Komunitní knihovna* je charakterizována podle Houškové (2004, online) jako „instituce, která napomáhá rozvoji společnosti v místě svého působení, podporuje dobré soužití lidí v místě, pomáhá zlepšovat obec/město, v němž působí, a rozvíjet dobré vztahy mezi jednotlivci, skupinami i organizacemi na daném území...knihovna, která nezaměřuje své aktivity pouze na registrované čtenáře či pravidelné uživatele, ale plánovitě a systematicky oslovuje celou komunitu a své služby rozvíjí tak, aby mohla pružně reagovat na potřeby všech skupin v místě“.

Funkce komunitní knihovny jsou jak knihovnické, informační, tak i výchovné, vzdělávací a psychosociální. V tomto duchu lze interpretovat, aplikovat a integrovat parametry **komunitní knihovny v andragogické dimenzi**. V první řadě je důležité uvědomit se následující fakta:

- „Knihovna *není* pouhou *půjčovnou*, může poskytnout a nabídnout mnohem více služeb a možností jednotlivcům i skupinám, společenstvím;
- knihovna je *otevřená* instituce;
- knihovna *nežije* ve vzduchoprázdnu, ale *v obci*, která má své potřeby, priority, problémy, *obec knihovnu zřizuje, obci knihovna patří*;
- v obci *žije* mnoho jednotlivců i skupin, kteří *umí* a dělají spoustu zajímavých, *důležitých a užitečných věcí*, ale řada jiných lidí a skupin o těchto aktivitách *vůbec neví*;
- knihovna může být/je *přirozeným místem propojování lidí a skupin*, protože ví o potřebách i o možnostech a také ví (?), že *spolupráce* je nejlepší (jedinou?) trvalou cestou k cíli;
- mnoho lidí a skupin (společenství) má *potřebu se setkávat*, ale chybí jim prostor či vstřícná nabídka;
- knihovna je informačním srdcem obce, systematicky se v ní *soustřeďuje* mnoho *informací o obci a životě v ní*;
- knihovna je *neutrální* místo“ (Komunitní knihovna, 2010, online).

Komunitní vzdělávání, které se realizuje v komunitní knihovně, je možné přiblížit *na základě činností komunitní knihovny*, tj.: *pomáhat při řešení problémů* komunity (např. informační podporou všech zainteresovaných), *poskytovat vstřícné a neohrožující prostředí* k diskusím, *posilovat vztah lidí k místu*, ve kterém žijí, *povzbuzovat obyvatele k aktivní účasti na životě obce*, *komunikovat a koordinovat spolupráci s dalšími organizacemi*, *rozvíjet kulturní, vzdělávací a volnočasové aktivity vycházející z potřeb komunity*, *pomáhat při rozvoji potenciálu místa a posilovat sociální kapitál* (Houšková, 2004, online).

Aby bylo komunitní vzdělávání *efektivní*, je také důležité, aby jednotlivé komunitní instituce *reflektovaly sociální, kulturní*

a mezigenerační dialog a vytvářely následující předpoklady: být otevřené nad rámec běžného provozu, rychle a kvalitně reagovat na potřeby členů komunity, nabízet vysoký standard služeb a pracovat na svém zdokonalování (Murphy & Novák, 2005, s. 11).

Sociální, kulturní a mezigenerační dialog (tedy i komunitní vzdělávání) lze naplnit prostřednictvím *tvorby komunitně orientovaných programů nebo projektů*, které vyjadřují „konkrétní plán komunitních aktivit a činností s jasným směřováním i cílem; obsahuje soubor technologických postupů i zdrojů, které jsou použity při dosahování stanoveného cíle. Hlavním cílem komunitních projektů je rozvoj určité komunity. Dobrý komunitní projekt vykazuje tyto znaky (dle programu CPSI realizovaného Nadací OSF Praha):

- *rozdělí zaujetí a zájem lidí* (jeho idea se rodí v otevřeném procesu, projekt dává lidem možnost podílet se na veřejných věcech, dělat věci tak, jak je cítí a jak je považují za potřebné, projekt pomáhá proti lhostejnosti, posiluje účastníky projektu);
- *otvírá lidem a skupinám nové rozměry* (pomáhá překonávat černobílé vidění problémů, dává lidem možnost učit se ze svých chyb i od sebe navzájem);
- *posiluje a pomáhá uvést věci do pohybu* (odkrývá a využívá existující potenciál komunity, pomáhá formulovat priority zájmu komunity, prvky projektu mohou být znovu použity i v jiných případech);
- *je dobře prezentován a připraven* (představuje veřejnosti všechny zúčastněné skupiny, vychází ze znalosti místních partnerů, má realizační plán, který zahrnuje jednotlivé kroky)“ (Komunitní projekty, 2010, online).

Takto vypadají informační zdroje ke komunitnímu vzdělávání za ČR. Připouštíme, že mohou existovat ještě další vyjádření, které jsme mohli opomenout, avšak musejí být vnořeny jako součásti nějakých kapitol či sborníků, které nedokážeme z informačních databází zcela jednoduše vyhledat. I z tohoto důvodu vlastně interpretujeme rozmanité vazby komunitního vzdělávání na instituci školy a knihovny a také ve vztahu ke komunitně orientovaným programům, abychom dosáhli cíle interpretovat problematiku komunitního vzdělávání v ČR. Následně se budeme zabývat již jen zahraničními interpretacemi, viz kapitola níže.

2.2.3 Interpretační rámec v zahraničí

Interpretační rámec komunitního vzdělávání v zahraničí zahrnuje popisy, charakteristiky, principy i definice komunitního vzdělávání. Informační zdroje jsou velmi početné a jejich infrastruktura je různorodá (časopisy, sborníky, monografie, slovníková hesla, strategické dokumenty, případové studie, zápisy asociací, koncilů atd.). Rovněž doba publikování příspěvků zaujímá rozsáhlý interval, přibližně užíváme informace v rozmezí let 1962 až po současnost, můžeme tak lépe postřehnout vývoj komunitního vzdělávání.

Z početného množství informačních zdrojů užíváme pouze vzorek, jelikož cílem disertační práce není primárně komparativní analýza definičního vymezení komunitního vzdělávání. I přes rozmanitá vymezení komunitního vzdělávání můžeme zaznamenat jisté vztyčné charakteristiky, které nám napomáhají pochopit jeho význam a následně koncipovat (viz kapitola 4.3) vlastní vymezení komunitního vzdělávání.

Komunitní vzdělávání stejně jako mnoho jiných pojmů **nemá jednotné terminologické vymezení**. Komunitní vzdělávání je v *Mezinárodním slovníku vzdělávání dospělých* vymezeno jako:

- myšlenka, že vzdělávání by mělo pocházet a být navrženo tak, aby *splňovalo zájmy komunity* a musí být zaměřeno na *zlepšení kvality života*, za které by měla komunita zodpovídat;
- základ *sociálních, rekreačních, kulturních a vzdělávacích aktivit* organizovaných mimo rámec formálního vzdělávacího systému *pro lidi všech věkových kategorií*, které mají zlepšovat kvalitu života komunity a které se realizují v místní škole (Jarvis, 1999, s. 33).

Association of Municipal Authorities v Coventry (1991, s. 8) chápe komunitní vzdělávání jako **rozvojový koncept**, jehož naplnění musí odpovídat potřebám komunity, které slouží. Tierney (1980, s. 30) pojímá komunitní vzdělávání jako **filozofický přístup**, tedy nikoliv jako program nebo kurikulum, ale jako přístup k životu. Pokud člověk není věrný této filozofii, není pravděpodobnost, že dosáhne dlouhodobých výsledků ve své činnosti. Naopak Maqbool (2008, s. 94) usouvztažňuje komunitní vzdělávání k **vzdělávacím plánům nebo programům**, které začlení nejen

děti, rodiče, ale i další členy místní komunity do vzdělávacího procesu.

Buhren (1997, s. 17) upozorňuje na to, že existují různé pokusy o jeho definici a sám komunitní vzdělávání definuje jako *vzdělávací a výchovnou koncepci*, kde jsou lidé vzájemně propojeni emočními, sociálními, etnickými a celkově lokálními faktory komunity, a která poskytuje individuální a kolektivní rozvoj a vývoj sociálního, kulturního a intelektuálního rozměru. Již toto samotné pojetí komunitního vzdělávání vytyčuje prostor pro interaktivní poznávání členů komunity, příležitost k jejich vzájemnému respektu a možnost dosáhnout sociálního uznání v komunitě.

Brookfield (1983, s. 67) ale upozorňuje na *tautologickou definici* komunitního vzdělávání, když je cílem komunitního vzdělávání rozvoj sebeřízené komunity, která je schopna identifikovat a uspokojit potřeby členů komunity prostřednictvím koordinace a kooperace všech zdrojů komunity.

Konkrétnější charakteristiku je možné představit pomocí *principů komunitního vzdělávání*, kterou opět nabízí Buhren (1997, s. 82) a zároveň dodává, že tyto principy mají *spíše programovou nebo koncepční povahu*, jedná se o následující principy:

- rozvoj obce a zlepšování susedských vztahů (*community development*);
- určitá míra participace (*community control*);
- zapojení do komunitní akce (*community action*);
- celoživotní učení (*lifelong learning*);
- posílení přímého vlivu (*empowerment*);
- multikulturní přístup (*multicultural approach*).

Z uvedeného lze postřehnout, že zmíněné principy poukazují na *rozsáhlé pole působnosti* komunitního vzdělávání, což vyvolává u některých autorů další zamyšlení. Například Jarvis (1985, s. 161) považuje komunitní vzdělávání za alternativní přístup ke vzdělávání dospělých a tvrdí, že existují tři široké kategorie komunitního vzdělávání: „*education for action and for development, education in the community a extra-mural education*“, přičemž sociologické poznání, které se vztahuje ke komunitě a teorii sociální změny, se uplatňuje pouze pro jednu z modalit

komunitního vzdělávání, kterou označuje jako „education for action and for development“ (Jarvis, 1985, s. 156). S tímto názorem souhlasíme, zejména při uplatňování východisek integrální andragogiky, kde nám jde o intervenci směrem k jedinci a směrem ke komunitě.

Reflexy nad komunitním vzděláváním provádí i Armstrong (1977, s. 75-84), který se pokusil najít rámec kategorií, které by mohly být zahrnuty do problematiky komunitního vzdělávání. Kategorie mají představovat prvotní směr pro tvorbu *kurikula komunitního vzdělávání* a náleží k nim různé podoby, ve kterých se podle něj komunitní vzdělávání uplatňuje, tj.:

- komunitní škola;
- komunitní akce;
- občanské vzdělávání a participace;
- vztahy v rámci komunity;
- veřejné vzdělávací kampaně.

Komunitní vzdělávání umožňuje tedy plnit *širší role*, než jaké *mají školní vzdělávací programy*, tj. zapojit studující do širší komunity, budovat dobré společenské vztahy, posilovat sociální soudržnost, napomáhat vzájemnému sdílení a učit se jeden od druhého (Sinclair, Davies, Oburas & Tibbitts, 2008, s. 30).

Otázce kurikula se věnoval i Groombirdge (1983), který identifikoval kurikulum komunitního vzdělávání jako *tři možné druhy smluv s místními obyvateli*, tj. kurikulum *nařizující* (je velmi málo užitečné, jelikož vyžaduje akční jednání), kurikulum *partnerské* (vhodné jako otevřený dialog, který je realizován pro místní obyvatele a s místními obyvateli) a kurikulum *populistické* (vyjadřující spíše individuální zájmy jiných).

Jaké je tedy zaměření komunitního vzdělávání? Na tuto otázku odpovídají výsledky *obsahové analýzy*, kterou prezentuje Fletcher (2013, s. 340), zaměření je řazeno sestupně: na kurikulum podle potřeb; zdroje; finance; rodiče; regionální politiku a plánování; provázanost mezi místním vzděláváním a státem; aktivity pro začleňování lidí do jejich komunity a jejich vzdělávání; hodnocení; odpovědnost; výuku zaměřenou na děti.

Širokého rozsahu orientace komunitního vzdělávání si byl vědom i skotský koncil komunitního vzdělávání, který dospěl k závěru, že

charakteristika komunitního vzdělávání by pak zahrnovala *všechny oblasti lidské zkušenosti*. Z toho důvodu se při hledání definice zaměřil na **procesní stránku** komunitního vzdělávání a definoval tuto činnost jako *proces, který ovlivňuje individuální učení*. Následně se pak odhalil v této definici rozpor, který vyznačoval, že komunitní vzdělávání znamená individuální aktivitu a že by neexistovalo něco, co nazýváme komunitní myšlení. Řešení poskytl argument, který zdůrazňuje, že komunitního vzdělávání je dosaženo tehdy, když jednotlivci (individuální aspekt) spolupracují pro společné dobro, individuální učení pak ovlivňuje celou komunitu (Tight, 2012, s. 74).

Podle našeho názoru, jde tautologickou definici komunitního vzdělávání, která však přináší jeden postřeh. Komunitní vzdělávání nelze charakterizovat pouze v podobě předmětné činnosti, ale také je potřeba zdůraznit jeho proces.

Hickey a kol. (1969, s. 36) popisuje komunitní vzdělávání právě jako **proces**, který se zabývá vším, co má vliv na *blahobyť všech občanů v dané komunitě* (rozšiřující role), což je posunutí od tradičního konceptu vyučování dětí k takovému, co identifikuje potřeby, problémy a touhy komunity a poté napomáhá k rozvoji lidí, zařízení, programů za účelem zlepšení celé komunity.

Otázka procesu je spojena s pojmem **organizování komunity**, tedy s procesem, který shromažďuje členy nějaké geografické komunity k vytvoření spolupráce a k dalšímu rozvoji. Komunitní organizátoři organizují místní obyvatele, aby dělali něco pro sebe a měli moc nad vlastním životem. Např. může být cílem zlepšení bezpečnosti a sousedství, změna v regionální politice, zlepšení služeb atd. Uvedené organizování má své externí a interní zaměření. *Interní zaměření* napomáhá členům budovat kapacity pro další organizační činnosti (je založeno na pomoci členům rozvíjet znalosti a schopnosti potřebné k jejich práci a to v oblasti leadershipu, problémové analýzy, plánování, rozvoji zdrojů, strategické analýzy a hodnocení) a *externí zaměření* usiluje o splnění konkrétních úkolů (Segal, Gerdes & Steiner, 2013, s. 169). Organizování komunitního života považujeme za platformu komunitního vzdělávání.

Další vymezení komunitního vzdělávání poskytuje Darkenwald (1986, s. 28), když přibližuje komunitní vzdělávání akcentem na jeho **hlavní cíl**, kterým je *rozšířit přístup ke vzdělávání* pro ty lidi, kteří jsou z něj v určitém ohledu vyloučeni. Uvádí rozdíl mezi školním vzděláváním a komunitním

vzděláváním. Školní vzdělávání je podle něj převážně určeno pro mladé lidi a tyto skupiny jedinců vznikly na základě jejich schopností výkonu. Kdežto komunitní vzdělávání je často spojeno s *dospělými jedinci* a tyto skupiny jsou *utvářeny na základě kombinace různých schopností*. Zde Darkenwald připomíná edukologický aspekt komunitního vzdělávání (v užším slova smyslu), který samozřejmě nevylučujeme, ale zároveň zdůrazňujeme jeho širší role, tedy aspekty spíše sociální, resp. animační s cílem zlepšit kvalitu života.

V této souvislosti Martin (1987, s. 14) poznamenává, že komunitní vzdělávání znamená pro členy komunity určitou **kvalitu vztahů**, která reflektuje společné zájmy a potřeby a to nejen v rámci spolupráce se vzdělávacím systémem, ale také mezi vzdělávacími agenturami a veřejností. To znamená, že komunitní vzdělávání je prospěšné pro různé věkové skupiny (mladí, dospělí, senioři), pro různá povolání nebo lidí žijící v domácnosti, má mnoho podob a je nadčasové, protože *učení je celoživotní proces* (Arnett rok neuveden, s. 1).

Rovněž autoři Decker a Boo (1995, s. 7) podtrhují významnost celoživotní učení a to konkrétně v instituci školy, která není pouze místem edukace dětí, ale je zde především centrem pro celou komunitu, jelikož vzdělávání je celoživotní záležitost pro všechny.

V obdobné souvislosti představuje Fletcher (2013, s. 326) jednu z uznávaných definic v USA, která vystihuje komunitní vzdělávání jako koncept tzv. **veřejného vzdělávání** (pod označením *schooling*), kde vzdělávání není omezeno tradičními rolemi školy, ale zahrnuje potřeby komunity. Například bere v úvahu veřejnou podporu rodiny, vzdělávání dospělých a trénink jejich pracovních dovedností. Komunitní vzdělávání je chápáno jako to, které využívá všech dostupných komunitních zdrojů včetně těch školních, aby uspokojilo potřeby místních obyvatel.

Jinými slovy je komunitní vzdělávání podle Lorincziho (Parson, 2004, s. 144) strukturovaný způsob činnosti, jak *asistovat lidem při zlepšení jejich života prostřednictvím vzdělávání, kultury a rekreace (např. v instituci školy), protože učení je celoživotní proces*.

Odkud pramení snaha po zlepšování kvality života, kde jsou patrné rozdíly mezi edukací dospělých v užším a širším slova smyslu a kde lze identifikovat afinitu komunitního vzdělávání k integrální andragogice a sociologii?

Siraj-Blatchford a Owen (1997) konstatují, že komunitní vzdělávání byl způsob úniku z krutého cyklu sociální a morální degenerace. Vzdělávání má totiž posilovat rozvoj komunity prostřednictvím dialogů. Zároveň je potřeba si uvědomit, že komunita je soustava lidí, se kterými žijeme a máme s nimi hluboké svazky (v oblastech jako je láska, rodina, práce, umění, kultura, náboženství, historie atd.), proto ve stejné geografické oblasti může existovat několikero komunit, které mohou být ve vzájemném konfliktu (Munoz & Garcia, 1989, s. 5).

Z tohoto a jiných důvodů je vhodné brát na zřetel doporučení Johnstona (1992, s. 3), který tvrdí, že musíme udržovat takové vize komunitního vzdělávání, které přesahují *individualismus a redukcionismus v konzumním modelu vzdělávání* a které spojují teorii a praxi, jakož i *institucionální jednání s komunitním*. Při rozvoji tohoto musíme mít jasno o *hodnotách, zkoumat limity, a identifikovat prostor pro tzv. limit-acts* (mezní akty), vytvořit nové aliance, stavět na malých vítězstvích a pokračovat v dalším rozvoji.

Lze tedy shrnout, že komunitní vzdělávání je vzdělávání a učení, které má své kořeny v procesu zplnomocňování, sociální spravedlnosti, změny, výzvy, respektu a kolektivního vědomí. V rámci komunity reflektuje potřeby jednotlivců a celé komunity. Buduje kapacitu místní komunity tím, že se podílí na hledání odpovědí při rozhodování o vzdělávacích, strukturálních a politických záležitostech, což je *odlišné pojetí od obecného ustanovení vzdělávání dospělých* (AONTAS, 2004, s. 18 - 19).

Pro komunitní vzdělávání jsou typické 3 dimenze, které ho vymezují jako ***sociální model transformace***:

- *holistické vzdělávání*: tj., že vzdělávací program je sloučen se širokými zkušenostmi občanů komunity a věnuje se poskytování *péče, poradenství, konverzací* atd.;
- *kolektivní vzdělávání*:, tj. nabízí neohrožující a nekonkurenční prostředí, kde se učící se mohou zapojit do řešení problémů ovlivňující jejich životy ve spolupráci s ostatními za pomoci facilitátora (facilitátor uznává zkušenost jako základ pro učení na rozdíl od důrazu na znalosti ve formálním vzdělávání);
- *vzdělávání*, které pracuje na úrovni *individuální, komunitní a politické*, tj., získání znalostí a dovedností pro osobní rozvoj

a sebedůvěru (*individuální úroveň*), rozvoj schopností komunikovat ve skupině, pracovat na místních záležitostech, které ovlivňují život v komunitě (*komunitní úroveň*), vytvoření pocitu sounáležitosti s komunitou, která zažívá stejné problémy v životě, akcent na sociální spravedlnost, která iniciuje vznik kampaní a zájmových skupin (*politická úroveň*); úrovně jsou odlišné, ale jsou vzájemně propojeny (AONTAS, 2004, s. 20 - 21).

Thorpe (1985) váže komunitní vzdělávání rovněž k *sociálnímu rozvoji* (k sociální změně) a vymezuje jeho 3 modely, které se mezi sebou rozlišují podle cíle:

- *konsensus* (založený na kooperaci);
- *pluralita* (založená na sociálním plánování);
- *strukturalismus* (založený na přímém jednání).

Přímá vazba na sociální změnu navozuje reflektovat komunitní vzdělávání jako sociální hnutí. Fletcher (2013, s. 325) podotýká, že komunitní vzdělávání je možné chápat jako **reformní hnutí** a to dokonce v každé zemi, která má: své vlastní koncepty rozvoje; druhy projektů a služeb; návaznost na rozvoj sociálního blahobytu.

Můžeme vidět, že zaměření komunitního vzdělávání je opravdu velmi široké (bývá definováno jako program, proces nebo hnutí atd.), což jen dokazuje, že se komunitní vzdělávání opírá o rozmanitou problematiku sociální reality, čímž naplňuje premisu sociologického ukotvení integrální andragogiky (komunitní vzdělávání je integrální andragogikou v praxi).

Z našeho pohledu velice výstižně pojímají komunitní vzdělávání Erikson a Anderson (2005, s. 161): procesní dimenze komunitního vzdělávání vyjadřuje strategii pro budování, rozvoj a posilování moci komunity. Lze rozlišit u komunitního vzdělávání jednak *rozšiřování příležitostí* pro vzdělávání a jednak *samotnou účast na koncepci* vzdělávání. **Rozšiřování příležitostí pro vzdělávání** slouží k rozšiřování individuálních a sociálních možností, zatímco **samotná účast na koncepci**, která zahrnuje otázky co, proč, jak, kdy a kde se učíme se považuje za posilující aspekt komunitního života. *Procesové aspekty komunitního vzdělávání jsou tak interpretovány jako vzdělávací zkušenosti pro místní*

obyvatele všech věkových kategorií, které jim dávají moc řídit si sami své životy a svou komunitu tak, aby si vytvořili lepší místo pro život.

Interpretační rámec v ČR a v zahraničí nezaznamenává výrazných odlišností v pohledu na komunitní vzdělávání. Zahraniční interpretace jsou však bohatší co do informačních zdrojů (vzhledem k dlouhodobé perspektivě realizace komunitního vzdělávání) a co do propracovanosti širě akčního pole komunitního vzdělávání (vzhledem k historickému vývoji a jeho aktuálním proměnám). Můžeme tvrdit, že obsah, který prezentují zahraniční zdroje jsou v zahraničí výsledkem popisu reality směřující k abstraktnímu vyjádření, kdežto u nás spíše premisou, požadavkem, inspirací, jak realizovat a přistupovat ke komunitnímu vzdělávání. Uchopení komunitního vzdělávání z teoretických pozic (ona andragogická rekonstrukce teoretických konstrukcí) je úkolem soudobým a budoucím. Pole praxe v ČR zaznamenává významného rozšíření sociální praxe komunitního vzdělávání a poskytuje příležitosti pro vědecké bádání.

3 Integrální andragogika jako referenční rámec komunitního vzdělávání

Uvedená kapitola vybírá a představuje argumenty pro obhajobu *komunitního vzdělávání v referenčním rámci integrální andragogiky*. Nejprve reflektuje znaky a náplň práce integrální andragogiky formulované Jochmannem vůči komunitnímu vzdělávání, kde stěžejní premisu představuje antropologický trojúhelník, (tj. člověk, společnost, kultura) a také redefinice kategorie výchovy (tj. edukace, vzdělávání, péče).

Následně u komunitního vzdělávání vymezuje andragogickou dimenzi celoživotního učení odkazem na vyjádření konkrétních autorů i strategických dokumentů. Závěrem interpretuje komunitní vzdělávání jako animační strategii integrální andragogiky.

3.1 Komunitní vzdělávání jako projev integrální andragogiky V. Jochmanna

Měli jsme příležitost seznámit se s interpretací komunitního vzdělávání prostřednictvím jednotlivých autorů jak tuzemských, tak zahraničních. Základní podmínka obeznámenosti s předmětem disertační práce byla splněna a lze přistoupit k elementárnímu srovnání komunitního vzdělávání s integrální andragogikou.

Především představíme základní argumentaci integrální andragogiky podle Jochmanna, tedy zakladatele integrální andragogiky. K ní připojujeme tvrzení dalších odborníků, aby byl znatelný rozsah andragogických poznatků, které napomáhají vytvořit referenční rámec (a také kritéria pro porovnání) pro komunitní vzdělávání.

Integrální andragogika představuje pojetí andragogiky v širším slova smyslu, to znamená, že zdůrazňuje individuální a sociální souvislosti kultury, ekonomiky a politiky, na rozdíl od andragogiky v užším smyslu, která zahrnuje teorii vzdělávání dospělých (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 27). Pojetí integrální andragogiky, kterou koncipoval Jochmann (1992, s. 20-21), se opírá o pojmy *vzdělávání, edukace, péče a funkcionální působení*. Proto lze integrální andragogiku chápat jako vědu o výchově, vzdělávání a péči o dospělé.

Domníváme se, že komunitní vzdělávání, s ohledem na jeho charakter,

se týká všech věkových skupin populace a že je tedy součástí tzv. *antropagogiky*, což je podle Švece (2010, s. 11) prakticko-aplikativní věda o výchově člověka, tj. výchova a vzdělávání dětí a mládeže (*pedagogika*), dospělých (*andragogika*), seniorů (*geragogika*). Specifikujeme-li v tomto ohledu cílovou skupinu jako dospělé jedince (ve smyslu jejich biologické, psychické a sociálně ekonomické zralosti), pak se jedná o ***komunitní vzdělávání dospělých***, které je předmětem zájmu andragogiky.

Komunitní vzdělávání vystupuje v souvislostech sociálních i sociologických. Ve stejných souvislostech je také vnímána integrální andragogika. Afinitu integrální andragogiky k sociologii spatřuje Jochmann (1992, s. 18) tvrzením, že sociologie vystupuje jako opěrná věda pro integrální andragogiku. Také Šimek (2006, s. 97) poznamenává, že integrální andragogika se zřetelně opírá o sociologické poznání a o její metodologii. Výstižné, zejména pro *problematiku komunitního vzdělávání dospělých*, je především Šimkovo sociologizující pojetí integrální andragogiky, jejímž předmětem jsou *individuální a sociální konsekvence změn syntetického statusu* (Šimek, 1995, s. 99).

Ve vazbě na komunitní vzdělávání se podle Jarvise (1985, s. 156) uplatňuje sociologické poznání zejména pro kategorii komunity (ve smyslu kombinace vztahů lidí a geografického umístění) a pro *teorii sociální změny* (ta je však platná pouze pro jednu z modalit komunitního vzdělávání, kterou označuje jako „*education for action and for development*“). Sociální souvislosti integrální andragogiky jsou patrné jednak na základě „interakce mezi individuem a společností“ (Jochmann, 1992, s. 17) a v důsledku toho rovněž v chápání výchovy jako sociální funkce, neboť „chápeme-li společnost jako síť vztahů mezi jednotlivci a sociálními skupinami, můžeme říci, že samy tyto vztahy se vytvářejí do jisté míry v procesu výchovy...výchova je pak vpravování člověka do této sítě vztahů“ (Jochmann, 1992, s. 12).

Porovnáme-li charakteristiku komunitního vzdělávání a představené pojetí integrální andragogiky, pak můžeme tvrdit, že ***komunitní vzdělávání dospělých se oprávněně týká andragogiky v širším slova smyslu, tedy andragogiky integrální***. Proto bude komunitní vzdělávání dále reflektováno v teoretických souvislostech integrální andragogiky.

Domníváme se, že základem pro koncepci integrální andragogiky v teoretické rovině se stala Jochmannova redefinice výchovy. Tato redefinice měla umožnit odlišení pedagogiky od andragogiky a zdůraznit

výchovu jako sociální funkci. Rozpracování redefinice výchovy následně otevřelo prostor pro vymezení integrální andragogiky tak, jak jí Jochmann vnímal a následně konstituoval.

Stěžejní premisu tvoří tzv. **antropologický trojúhelník**, tedy člověk, společnost a kultura. Antropologický trojúhelník se stává referenčním rámcem pro vymezení kategorie výchovy, kde výchova představuje jev *antropomorfní, socioformní a kulturoformní*, který odpovídá procesům *personalizace, socializace a enkulturace* (Jochmann, 1992, s. 13). Palán (2003, s. 21) připomíná, že procesy personalizace, socializace a enkulturace působí neoddělitelně a vedou k „utváření a rozvíjení osobnosti (sociální skupiny), jejich vztahů ke světu, lidem a společnosti“ a že je možné je označit jako tzv. **antropogenetický trojúhelník**. Bartoňková a Šimek (2002, s. 15-19) vnímají uvedené a další procesy (edukace, resocializace, profesionalizace) jako **procesy animace**, tedy jako procesy „*získávání a rozvíjení specificky lidských vzorců chování, jako procesy osvojování specificky lidských (z velké části duchovních) hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace*“. Zde naznačujeme těsné sepětí integrální andragogiky s komunitním vzděláváním dospělých a to prostřednictvím těchto animačních procesů. Jinými slovy **interpretujeme komunitní vzdělávání jako animační strategii integrální andragogiky**.

V tomto ohledu spočívá *redefinice kategorie výchovy*, neboť Jochmann (1992, s. 12-13) zdůrazňuje, že výchova není pouze záměrné působení a že *výchovu nelze redukovat na formování osobnosti*. Formování osobnosti může totiž nabízet předpoklad, že *osobnost je pasivní* nebo že *osobnost již existuje*, proto je vhodnější užívat spojení **utváření osobnosti** (Jochmann, 1992, s. 13). Z uvedeného vyplývá, že *podstatné jsou veškeré vlivy a procesy, které na člověka působí a že je nelze od sebe oddělit* (vzájemně se prolínají) a rovněž, že jsou *permanentní* (utváření osobnosti je celoživotní). Beneš (2003, s. 67) výstižně poznamenává, že dospělého jedince nelze redukovat na žáka, neboť *dospělý jedinec většinou není izolovaný od svých osobních, společenských a pracovních rolí*. Právě vztah dospělého a jeho rolí hraje v komunitním vzděláváním dospělých stěžejní úlohu. Nejde o vzdělávání per se, nýbrž o dopad sociální reality na člověka a hledání cest, jak se s danou situací optimálně vyrovnat.

Redefinice výchovy podle Jochmanna plně koresponduje s pojetím komunitního vzdělávání dospělých, jelikož dospělý jedinec pocítuje a prožívá změny sociální reality, které jsou na jeho vůli nezávislé (máme na

mysli vlivy prostředí, různé životní události atd.). Těmto změnám se může aktivně přizpůsobit prostřednictvím nějakých opatření (vzdělávání, učení apod.) a získávat tak další možnosti svého rozvoje (utvářet svou osobnost).
Vzdělávání má totiž dospělému jedinci pomáhat zvládat nároky života (Beneš, 2003, s. 67). Premisa vyjadřující **vzdělávání jako pomoc** vystupuje u komunitního vzdělávání do popředí spolu s kategorií **solidarity** a **svépomoci**. Také v integrální andragogice má termín pomoci své místo. Nejvíce se přibližuje kategorii péče, kterou Jochmann (1992, s. 14) považuje za jednu složku výchovy.

Redefinice výchovy v pojetí Jochmanna (1992, s. 14) zahrnuje totiž tři její složky, tj. **edukaci** (jako výchovu v užším slova smyslu jako utváření osobnosti a osvojování sociálních regulativů), **vzdělávání** (jako přenos a osvojování znalostí, dovedností a návyků pro výkon sociálních rolí, absorpci kultury a včleňování individua do kulturního systému) a **péči** (jako zjednávání podmínek pro výkon sociálních rolí a podílu na kultuře, pro výchovu a seberealizaci).

Právě v **kategorii péče** nejvíce vidíme *těsný vztah mezi podstatou komunitního vzdělávání dospělých a integrální andragogikou*. Právě zjednávání podmínek pro výkon sociálních rolí a pro seberealizaci jedince odpovídá *poslání komunitního vzdělávání jako pomoci aktivizovat členy komunity pro zlepšení jejich životní situace a životních podmínek, pro řešení jejich problémů a potřeb*. Podobné vymezení pomoci jak jej představuje komunitní vzdělávání lze nalézt u Beneše (1997, s. 8), když připomíná, že „*andragogika se spíše zaměřuje na konkrétní pomoc při řešení životních úkolů a na uspokojování vzdělávacích potřeb*“. Další souvislost integrální andragogiky s komunitním vzděláváním dospělých lze postřehnout v tom, že *andragogická praxe má různá pole* a jedno z nich (Have, 1962, s. 27) označuje jako organizaci komunitního života.

Kategorie vzdělávání, kterou vymezil Jochmann (viz výše), rovněž koresponduje s pojetím komunitního vzdělávání dospělých. Avšak specifitější vyjádření kategorie vzdělávání přináší její spojení s termíny jako je *pomoc a solidarita*. Například Vymazal (1996, s. 151) upozorňuje na to, že vzdělávání dospělých „*by nemělo ztratit svůj tradiční rys demokratičnosti a sociální solidarity*“. Termín **životní pomoc** je pro komunitní vzdělávání také velice výstižný. Beneš (2003, s. 196) dodává, že pojem životní pomoc **znamená v andragogice něco jiného než v sociální práci**. Tato skutečnost je pro komunitní vzdělávání velice důležitá,

umožňuje mu zůstat *autonomní andragogickou oblastí*, respektive jako *specifické andragogické pole praxe*. Konkrétní rozlišení mezi komunitním vzděláváním a sociální prací, stejně tak jako souvislosti s komunitní prací není prozatím vyřešeno (v literatuře však lze dohledat různé názory na jejich vzájemné postavení). Jeden z příkladů, který vymezuje Kron, uvádí Beneš (2003, s. 196), když se odkazuje na Pestalozziho chápání pojmu pomoci jako schopnosti svépomoci. Zde navíc vystupuje pomoc také v podobě „*uschopnění pomoci vzdělávání*“, což jej odlišuje od dodnes převládajícího, původně v USA vzniklého pojetí sociální práce“ (Beneš, 2003, s. 196). Jinak řečeno je zde *vzdělávání chápáno jako pomoc*.

Jochmannova *kategorie edukace* jako výchova v užším slova smyslu představuje pro komunitní vzdělávání *terminologickou komplikaci*. V artikulaci pojmu edukace nevidíme žádné potíže. Dokonce se nám jeví pojem edukace jako vhodnější než samotný pojem výchova, zejména pokud se jedná o dospělé, neboť zde zohledňujeme *afektivní složku osobnosti*. Lidé totiž snadněji přiznávají, že se potřebují vzdělávat než vychovávat. Proto také respektujeme název „*community education*“, který se však v českém prostředí etabloval jako komunitní vzdělávání, nikoliv jako komunitní edukace. S ohledem na výše uvedené je alternativa názvu komunitní vzdělávání stále vhodnější, nežli pojmenování komunitní výchova. *Problematika ale nastává až v obsahovém vymezení termínu edukace*. Zde se totiž přikláníme k tvrzení, že edukace zahrnuje jak výchovu, tak vzdělávání (Průcha, 2005, s. 66). Přesněji řečeno edukace, resp. edukační procesy jsou součástí edukologie, která vyjadřuje „*širší (ne pouze na školské prostředí vázané) a interdisciplinárně založené chápání a výklad edukační reality v současné civilizaci*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 54). Komunitní vzdělávání tedy vyjadřuje takto vnímanou edukaci, která přesahuje školské prostředí a které má interdisciplinární charakter. *V tomto smyslu je Jochmannův pojem edukace redukován pouze na výchovu v užším slova smyslu a neodpovídá tedy charakteristice a plnému významu komunitního vzdělávání*.

Jochmannova redefinice výchovy se zdůrazněním kategorie péče dává integrální andragogice předpoklady pro její bližší charakteristiku, kterou můžeme určit pomocí znaků a náplně práce integrální andragogiky. Předmět zájmu integrální andragogiky se *promítá také do oblasti kultury*. Takovéto pojetí integrální andragogiky *pokrývá celý okruh komunitního vzdělávání dospělých*. Komunitní vzdělávání dospělých se jako sociální praktika nyní může jednoznačně opřít o teoretický rámec integrální

andragogiky, kterým může být komunitní vzdělávání dospělých legitimizováno v teoretické rovině.

Po prostudování Jochmannova pojetí andragogiky jsme jeho jednotlivé interpretace andragogiky na pozadí výchovy přiřadili ke kategoriím, které jsme nazvali jako **znaky a náplň práce integrální andragogiky**. Ke konkrétním **znakům** (atributům) integrální andragogiky tedy řadíme (Jochmann, 1992, s. 14):

- sociální funkci;
- celoživotní proces;
- funkcionální působení;
- kulturu jako jednu ze základních oblastí výchovy;
- péči jako součást procesu výchovy.

Předložené znaky integrální andragogiky se de facto **shodují s principy, cíli i rolemi komunitního vzdělávání**, stručně vyjádřeno:

- celoživotní proces je myšlen tak, že komunitní vzdělávání je součástí procesu celoživotního učení;
- sociální funkce odpovídá předpokladům jako je budování sociálních vztahů v komunitě, sdílení, pomoc a solidarita;
- funkcionální působení odráží sociální změny v realitě;
- kulturu lze vidět u komunitního vzdělávání v podobě nejen symbolického systému, ale i osvěty, ba dokonce v podobě mezilidských vztahů;
- péči může představovat mj. sociokulturní intervenční strategie atd.

Náplň práce integrální andragogiky pak lze vidět jako (Jochmann, 1992, s. 15):

- dotváření osobnosti (zde lze vnímat i procesy reedukace, resocializace);
- adaptaci na měnící se sociální a kulturní podmínky;
- zdokonalování se ve výkonu sociálních rolí (příp. přípravu pro

výkon rolí nových);

- vytváření podmínek (hlavně psychických a sociálních) pro výkon těchto rolí, pro aktivní i pasivní zapojení do kultury a pro seberealizaci.

Komunitní vzdělávání dospělých opět vyjadřuje soulad s touto náplní práce integrální andragogiky. Navíc bychom z andragogického pohledu mohli komunitní vzdělávání představit jako významného *aktéra humanizace*, jelikož si klade za úkol *kultivovat kvalitu života* nejen jedince, ale i členů komunity tím, že se snaží *upozornit* na jejich situaci, *podniknout* určitá opatření (sociokulturní intervenci) a v optimálním případě ji *vyřešit*. Komunitní vzdělávání *reflektuje potřeby nebo problémy* individua nebo individuů a snaží se je řešit prostřednictvím afiliace aktérů komunity a jejich kooperace. Pokud je komunitní vzdělávání dospělých vztaženo k integrální andragogice, je zapotřebí osvětlit jeho význam v rámci andragogické dimenze celoživotního učení, jež je nezastupitelnou součástí andragogiky.

3.2 Komunitní vzdělávání prizmatem andragogické dimenze celoživotního učení

V rámci této kapitoly formulujeme vybrané teze, které umožní legitimizovat komunitní vzdělávání jako nástroj celoživotního učení. V této souvislosti se dotkneme i mechanismu kulturní difuze a odkazu přímé vazby na integrální andragogiku. Nebudou opomenuty ani teze vybraných dokumentů vzdělávací politiky.

Máme-li na mysli andragogickou dimenzi komunitního vzdělávání, neznamená to, že se komunitní vzdělávání netýká dětí a mládeže. Pouze se zaměřujeme na ty atributy komunitního vzdělávání, které poukazují na cílovou skupinu dospělých a které popisují význam komunitního vzdělávání pro dospělé.

Celoživotní vzdělávání je charakterizované jako proces, který je realizován v průběhu života jednotlivců pro dosažení osobního, sociálního a profesního rozvoje za účelem zdokonalení *kvality života* jak jednotlivců, tak společnosti (Dave & Cropey, 1976, s. 34). Jak upozorňuje dokument *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 6, 10) jde o učení v celé šíři života (*lifewide*) nebo-li o učení, které se může odehrávat ve všech

oblastech našeho života a v jakémkoliv jeho stádiu a jeho cílem se stává jak orientace ve světě informací, adaptace na změny, tak osobní rozvoj a sociální soudržnost.

I když jsou definiční vymezení komunitního vzdělávání různorodá, můžeme tvrdit, že ho lze vnímat jako součást výchovy a vzdělávání dospělých, neboť podle dokumentu *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 7) patří k **adult education** veškeré činnosti, které mají co dočinění s výchovou a vzděláváním dospělých.

V rámci andragogického diskurzu pak považuje Jarvis (1985, s. 161 - 164) komunitní vzdělávání za **alternativní přístup ke vzdělávání dospělých** a zároveň deklaruje, že alternativní strategie vzdělávání dospělých se vztahují k celkové struktuře společnosti a k rozpadu společnosti typu *Gemeinschaft*. Také poznamenává, že někteří autoři považují komunitní vzdělávání za **formu dalšího vzdělávání dospělých**, která je spojena se *zájmem o kvalitu života*. Avšak v tomto případě jde spíše **o kvalitu života komunity než jednotlivce** (Jarvis, 1985, s. 156).

K odkazu *kvality vzdělávání* v rámci komunitního vzdělávání se vyjadřuje Martin (1987, s. 14), když tvrdí, že toto vzdělávání znamená pro členy komunity určitou **kvalitu vztahů**, která reflektuje společné zájmy a potřeby a to nejen v rámci spolupráce se vzdělávacím systémem, ale také mezi vzdělávacími agenturami a veřejností.

Rovněž zmíněný dokument *World Trends in Adult Education Research* (1999, s. 90) vymezuje komunitní vzdělávání jako **variantu vzdělávání dospělých** a sumarizuje mj. **prioritní témata výzkumu** v jednotlivých zemích střední a východní Evropy, kde se komunitní vzdělávání vyskytlo jako **výzkumné téma v Maďarsku** (tamtéž, s. 174). Zapojení komunity a *reflexe komunitní akce* se objevuje u vzdělávání dospělých v rámci myšlenek tzv. *účastnického výzkumu* (participatory research), který vyjadřuje mobilizaci členů komunity tím, že tito lidé budou tento výzkum produkovat (s čímž jsou spojeny také etické otázky výzkumu), jak na to upozorňuje Duke (1995, s. 27-35).

Není tedy pochyb o tom, že komunitní vzdělávání je nástrojem celoživotního učení. **V rámci modalit** celoživotního vzdělávání, které je rozlišeno v dokumentu *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 8) jako formální, neformální a informální, řadíme komunitní vzdělávání mezi **vzdělávání neformální**. Výhodou komunitního vzdělávání je ale i to, že může přesahovat neformální vzdělávání. Dojde k tomu například v případě,

kdy komunitní vzdělávání má charakter nějaké komunitní akce nebo jiné podoby, kde dojde ke sdílení zkušeností atd., tj. kdy vzniknou podmínky pro modalitu *informálního učení*. Komunitní vzdělávání ale tyto podmínky nevytváří záměrně, pouze je může umožňovat. Pak by se jednalo o komunitní vzdělávání, které má informální podobu, vyjadřovalo by *komunitní učení*.

V rámci struktury celoživotního učení, kterou prezentuje Barták (2008) vzhledem k etapě vzdělávání dospělých, bychom komunitní vzdělávání mohli chápat podle této klasifikace jako **vzdělávání občanské a zájmové**. Palán (2003, s. 22) vymezuje *občanské vzdělávání* jako vzdělávání orientované „na uspokojování potřeb a zájmů občanů, na zdokonalování života jejich společenství a na vytváření skupinové integrity...zahrnuje problematiku etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální“. Na základě této identifikace je možné komunitní vzdělávání *považovat za jednu z forem celoživotního učení*.

Velice příznačný a pro komunitní vzdělávání oprávněný je Benešův (2008, s. 117) postřeh, že ačkoliv **politické a občanské vzdělávání** patřilo „dlouhou dobu k pilířům vzdělávání dospělých, v posledních letech se ale **jeho význam i přístupy výrazně mění**. Namísto politické osvěty nastupuje **učící se aktivní občan a budování občanské společnosti**“. Důvodem je snaha „integrovat vzdělávání do veřejného, politického a kulturního života **na komunální úrovni**...vzdělávání se stává součástí participace obyvatel na veřejných záležitostech, což nevyklučuje současné uspokojování individuálních nebo skupinových vzdělávacích potřeb“ (Beneš, 1997, s. 103).

Podstata komunitního vzdělávání, jeho význam a užitečnost je naprosto zřejmá. Dokazují to i některé teze o komunitě a o vzdělávání **kodifikované v dokumentech vzdělávací politiky**. Například v dokumentu *Learning: The treasure within* je uvedeno, že vzdělávání by mělo představovat kontinuální proces formování celé lidské bytosti, aby umožnilo lidem rozvíjet povědomí o sobě, svém životním prostředí a *povzbudit je k uplatňování svých sociálních rolí* v zaměstnání a v komunitě (Delors, 1996, s. 19). Také se má *místní komunita podílet na zjišťování a hodnocení potřeb* ve spolupráci s veřejnou správou a dotčenými skupinami obyvatelstva. Když takto komunity převezmou

odpovědnost za svůj vlastní rozvoj, učí se ocenit roli vzdělávání jako způsobu, jak dosáhnout žádoucích společenských cílů a *zlepšení kvality života* (Delors, 1996, s. 27).

V dokumentu *World declaration on Education for All* (1990, s. 21) se v tomto duchu zdůrazňuje posílení partnerství na různých úrovních, např. partnerství mezi vládou a nevládními organizacemi, soukromým sektorem, *místními komunitami*, náboženskými skupinami a rodinami.

Dokument *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000, s. 9-10, 18-19) prosazuje myšlenku *uvádět celoživotní učení do praxe* také prostřednictvím partnerství, jelikož aktivní začlenění místních a regionálních orgánů a organizací občanské společnosti umožňuje poskytovat různé služby přímo občanům a lépe se tak *přizpůsobit specifickým potřebám místních společenství*. S tím souvisí i další teze pojmenovaná jako *přibližování učení domovu*, která vyjadřuje potřebu vzniku učebních středisek v těch lokalitách, kde se lidé každodenně shromažďují, např.: v kulturních domech, knihovnách, muzeích, obchodech, zdravotních střediscích, v institucích volného času, ale také v modlitebnách, parcích, nádražích nebo závodních jídelnách.

Prezentované dokumenty naznačují nejen reflexi nad komunitou a vzděláváním, ale i způsob šíření vzdělávacích myšlenek. Komunitní vzdělávání totiž vzniklo v českém prostředí díky *kulturní difuzi*. Kulturní difuze vyjadřuje přenášení kulturních elementů z jedné společnosti do jiné (Linton, 1936, s. 324). Kulturním elementem může být koncept nebo artefakt a jejich přenos může být záměrný i nezáměrný (Honingmann, 1959, s. 214). Přenos kulturních elementů však závisí: na prezentaci elementu, přijetí elementu kulturou a to na základě užitečnosti a potenciálu, integraci elementu do přijímací kultury a to na základě slučitelnosti elementu s existující kulturní konfigurací. Z tohoto důvodu jsou koncepty prosazovány vlastními prostředky přijímací kultury a tudíž modifikovány. (Verner, 1968, s. 49-51).

Takto byl zřejmě do českého prostředí přenesen koncept komunitního vzdělávání, který se však jako forma realizuje na základě aktuální *kulturní konfigurace*. Myšlenky jsou totiž coby kulturní elementy přenášeny jako difuze podnětů, kdy přijímací kultura vypracuje své vlastní prostředky k dosažení stejných výsledků jako v původní kultuře (Honingmann, 1959, s. 213). Podle Vernerera (1968, s. 49-51) jsou *formy vzdělávání dospělých kulturní elementy*. Jelikož je forma vázána na své vlastní kulturní prostředí,

pak nemůže být do jiné kultury přesazena. Dále podotýká, že může být přenesena pouze myšlenka, na které je forma postavena a tato myšlenka může být modifikována (vlivem jiných potřeb, jiného času nebo jiné kultury). Reprodukce forem by narážela na obtíže, neboť formy jsou odvozeny z kulturní konfigurace.

Právě *integrální andragogika reflektuje dané kulturní konfigurace* a poskytuje prostor pro realizaci komunitního vzdělávání. Integrální andragogika totiž představuje pojetí andragogiky v širším slova smyslu, to znamená, že zdůrazňuje individuální a sociální souvislosti kultury, ekonomiky a politiky, na rozdíl od andragogiky v užším smyslu, která zahrnuje teorii vzdělávání dospělých (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 27).

Můžeme konstatovat, že komunitní vzdělávání stejně jako vzdělávání dospělých per se je zaměřeno *na dva propojené cíle*: „na rozvoj osobnosti (seberealizace) a na zajištění participace osobnosti na vyváženém sociálním, kulturním a ekonomickém rozvoji (občanská zodpovědnost)“ (Beneš, 2003, s. 16). Jde tedy z andragogického hlediska o vzdělávání, které umožňuje dospělému jedinci *pomáhat zvládat nároky života* (Beneš, 2003, s. 67; Hanselmann, 1951, s. 66). V tomto kontextu je alternativou k Liessmannově kritice celoživotního učení (srov. Liessmann, 2010) a mj. řešením dilematu institucionálního vzdělávání dospělých (srov. Jarvis, 2010), protože andragogika se spíše spoléhala na kulturní dynamiku než na institucionalizaci (Beneš, 2008, s. 50).

3.3 Komunitní vzdělávání jako nástroj animace dospělých v rámci celoživotního učení

Jelikož jsme prokázali implementaci komunitního vzdělávání v referenčním rámci integrální andragogiky s akcentem na andragogickou dimenzi komunitního vzdělávání v rámci celoživotního učení, je možné přistoupit k obhajobě tvrzení, že komunitní vzdělávání chápeme jako *nástroj animace* dospělých (samozřejmě nejenom dospělých) v kontextu celoživotního učení.

Uvedená problematika patří k složitějším aspektům zpracování disertační práce, jelikož pracuje se zavedenými pojmy a snaží se postihnout jejich souvislosti a tyto souvislosti vztáhnout na koncept komunitního vzdělávání. Teoretické rozpracování se zabývá *rozkrýváním animačního prostoru*. Podotýkáme, že nemáme na mysli termín animace v souvislosti

s kinematografií nebo s metodou práce s dospělými v oblasti volného času. Teoretická reflexe pracuje s triádou: *intervence_educace_animace* a operacionalizuje takto naše tvrzení, že komunitní vzdělávání lze považovat za *sociokulturní animační intervenční strategii*.

Připomínáme, že komunitní vzdělávání patří do *andragogického diskurzu* hned v několika rovinách. Opírá se a pracuje s andragogickými koncepty, jako jsou: *životní pomoc* (Beneš, 1997, s. 8), *vytváření podmínek pro výkon sociálních rolí jedinců a jejich podílu na kultuře* (Jochmann, 1992, s. 15), *sociokulturní intervence* (Popple, 1995, s. 6), *organizování komunitního života* (Have, 1962, s. 27).

K problematice *andragogické intervence* v rámci komunitního vzdělávání formulujeme ještě několik poznámek. Jestliže je andragogika pojímána také jako „věda o sociální intervenci při identifikování a ovlivňování úrovně lidského kapitálu“ a sociální intervence v této souvislosti znamená „záměrné zasahování sociálních institucí nástroji vzdělávací, sociální či personální politiky do systému lidského potenciálu“ (Bartoňková, 2004, s. 178), pak konstatujeme, že *komunitní vzdělávání je nástrojem sociální intervence andragogiky*, avšak bez nutné svázanosti se vzdělávací, sociální nebo dokonce personální politikou. Komunitní vzdělávání spíše vystupuje jako *sociální hnutí*, které se však nebrání spolupracovat se vzdělávací, sociální (a s ohledem na filantropii komunitního vzdělávání) i se zdravotní politikou.

Komunitní vzdělávání dospělých a integrální andragogika mají společný předmět, kterým je *animace dospělých* (v nejobecnějším slova smyslu). Pokud je tedy animace předmětem integrální andragogiky a komunitní vzdělávání se pohybuje v referenčním rámci andragogiky, pak se komunitní vzdělávání stává nástrojem animace integrální andragogiky. Pregnantněji vyjádřeno komunitní vzdělávání je *sociokulturní animační intervenční strategie* integrální andragogiky, čímž se stává nástrojem integrální andragogiky v rámci celoživotního učení.

De facto můžeme považovat komunitní vzdělávání také za jedno z kurikul integrální andragogiky. V této souvislosti by platil pro kurikulum integrální andragogiky Šimkův apel, že *principiálním zdrojem kurikula* integrální andragogiky má být *kulturní gramotnost*, kurikulum by totiž nemělo být redukováno pouze na vzdělávací obsah a metodiku (Šimek, 2003, s. 95).

Právě zde vyznívá vztah kulturní gramotnosti (vycházející z kurikula

integrální andragogiky) *vůči animaci*, neboť animace je vztažena na oblast „enkulturace, tj. získávání a udržování kulturní kompetence, a na (re)socializaci, tj. optimalizaci sociálních pozic a rolí” (Šimek, 1995, s. 99). Hofbauer (2005, s. 94) přímo dokládá, že animace je živý proces bezprostředního působení člověka na člověka nebo skupinu, která prostupuje nebo má prostupovat různé etapy a prostředí sociálního života člověka, proto je možné ji chápat jako *animaci sociokulturní*.

Aby nedocházelo k terminologické komplikaci, musíme zpřesnit dosavadní teoretickou reflexi. To znamená, že za jedno z kurikul integrální andragogiky můžeme považovat komunitní vzdělávání, přesněji řečeno *organizaci komunitního života*, kterou chápeme jako vzdělávací platformu komunitního vzdělávání (viz kapitola 4.4), a za animační nástroj integrální andragogiky chápeme komunitní vzdělávání coby *sociokulturní animační intervenční strategii*.

K animaci se Bartoňková a Šimek (2002, s. 16) vyjadřují následovně: „animace, tj. oduševňování, by mohla být vysvětlována jako humanizace člověka, jako proces osvojování specificky lidských (z velké části duchovních) hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace“. Humanizaci představuje Goga (2012, s. 36) jako projev lidskosti a laskavosti, který se orientuje na *hodnotu člověka*. V tomto smyslu vnímáme komunitní vzdělávání a tvrdíme, že komunitní vzdělávání realizuje apel Liessmanna (2010, s. 42), který vyzdvihuje tezi neohumanismu, kde vzdělávací proces má usilovat o to, *aby člověk byl sám sobě účelem*, aby se objevoval jako „autonomní subjekt na horizontu kulturního a duchovního zkoumání“.

Jednotlivé kategorie, které byly popsány a argumentovány bychom mohli sumarizovat takto: komunitní vzdělávání coby sociokulturní animační intervenční strategie *probouzí v sociálních aktérech komunity citlivost vnímat podněty z prostředí, reflektovat je a pomáhá najít cesty, jak s nimi pracovat. Také poskytuje příležitosti pro sociální změnu a chápe prostředí a podmínky v komunitě za jeden z činitelů změny*.

V tomto smyslu lze u komunitního vzdělávání přehodnotit i *manifestní a latentní funkce vzdělávání*. Mohli bychom tvrdit, že manifestními funkcemi komunitního vzdělávání se stávají ony latentní funkce vzdělávání chápaného v tradičním (v zavedeném) slova smyslu. Zejména pak jde o funkci, kde vzdělávání vystupuje jako *agent sociálních a kulturních změn* neboli jako *iniciátor a kritická reflexní instance společenských*

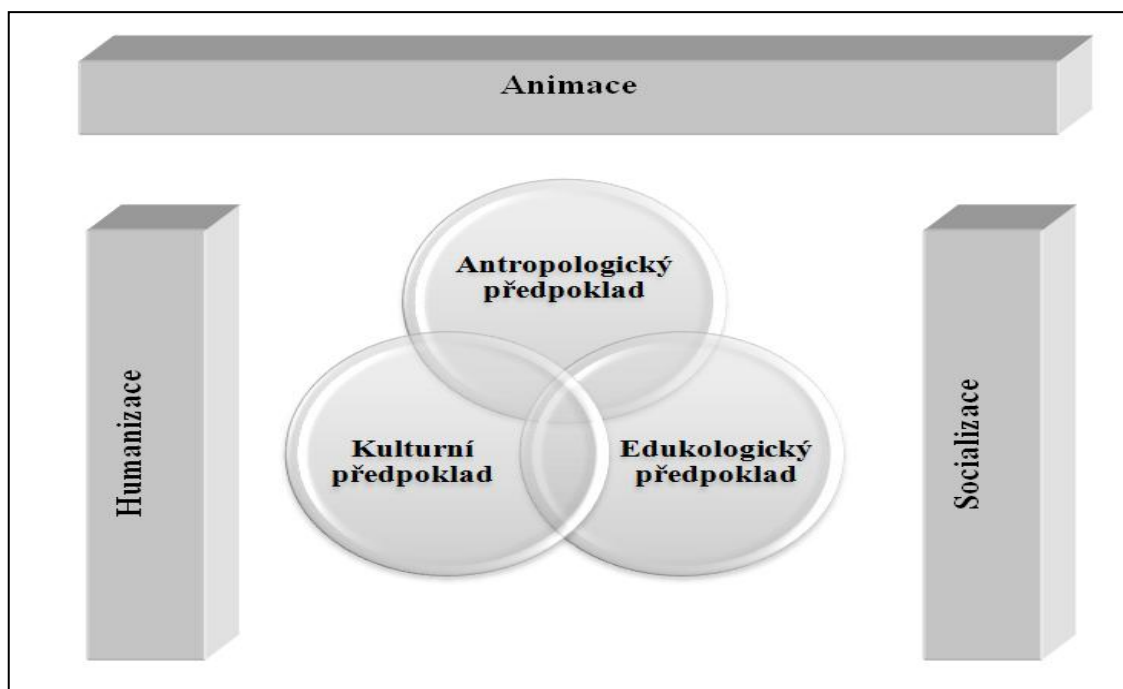
změn (srov. Beneš, 2008, s. 42 - 43).

Z výše uvedeného se domníváme, že komunitní vzdělávání vychází z následujících předpokladů animace: *antropologický předpoklad animace*, *kulturní předpoklad animace* a *edukologický předpoklad animace*. Jejich obhajobu popisujeme níže.

Předně jde o pohled na člověka jako na vědomou bytost. Domníváme se, že jedním z předpokladů animace (podle nás jde o *antropologický předpoklad animace*) totiž je uvědomování si vlastního já (neboli vědomé zpředmětnění vlastního já). To znamená, že si je člověk vědom rozdělení sociálního prostoru na „já – oni“, což paradoxně je důležité pro *rozvoj sociability*, tedy snahy překonat osamocenost navázáním styku s ostatními lidmi (Murphy, 2010, s. 42). Dále jde o interaktivní vazbu jedinců a kultury (podle nás jde nyní o *kulturní předpoklad animace*), neboť, jak připomíná Jochmann (Jochmann, 1992, s. 19): „Kultura existuje pouze tehdy, je-li akceptována, percipována individuem, teprve v tomto momentě se aktualizuje jako kultura, v jistém rozsahu a do jisté míry pouze jako obsah individuálního vědomí.“ V neposlední řadě je důležitý přenos kultury mechanismy edukace (tu chápeme jako *edukologický předpoklad animace*), která s komunitním vzděláváním souvisí nikoliv jako edukace v pojetí andragogiky v užším slova smyslu (jako teorie vzdělávání dospělých, případně jako formální vzdělávání dospělých coby „druhé vzdělávací šance“ nebo „druhé kariéry“), nýbrž v pojetí andragogiky v širším slova smyslu (tj. integrální andragogiky), která užívá edukaci jako animační nástroj za účelem jedinci poskytnout pomoc a péči.

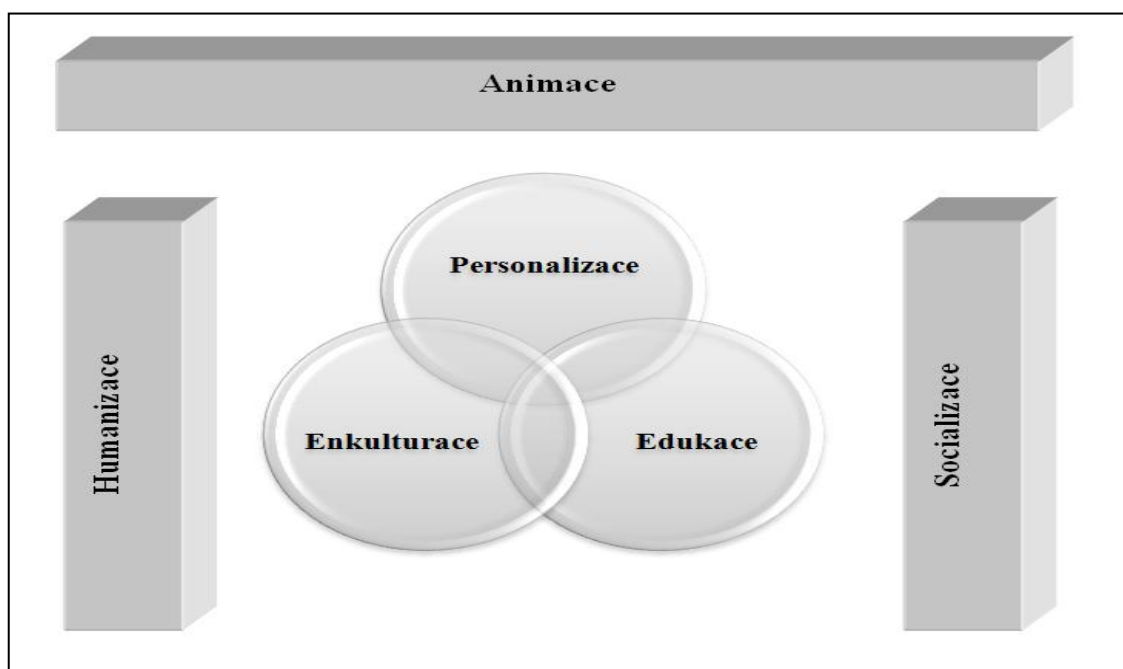
Teprve nyní jsme se dopracovali k *animačnímu prostoru komunitního vzdělávání*. Domníváme se, že animace stojí logicky na dvou pilířích, tj. humanizace („stát se člověkem“) a socializace („stát se společenským člověkem“) a v prostoru těchto pilířů se pohybují animační předpoklady komunitního vzdělávání, viz schéma č. 1.

Schéma č.1 *_Animační prostor komunitního vzdělávání _předpoklady*



Tyto předpoklady můžeme transformovat na známé andragogické procesy, tj. *personalizace* (vycházející z antropologického předpokladu animace), *enkulturace* (vycházející z kulturního předpokladu animace) a *edukace* (vycházející z edukologického předpokladu animace), viz schéma č. 2.

Schéma č. 2 *_Animační prostor komunitního vzdělávání _procesy*



Pokusili jsme se vysvětlit, proč chápeme komunitní vzdělávání za sociokulturní animační intervenční strategii. Předložili jsme argumenty pro intervenci, sociokulturní strategii, animaci. Uvedli jsme souvislosti humanizace a socializace a rozryli jsme animační prostor komunitního vzdělávání v referenčním rámci integrální andragogiky, v němž jsme revidovali animační procesy.

4 Teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky

Pro koncepci teoretického rámce komunitního vzdělávání považujeme za důležité určit paradigmatickou strukturu komunitního vzdělávání (této poměrně obtížné problematice se věnují další dvě podkapitoly), také identifikovat jeho sociální funkce a navrhnout následně jeho definici. Po těchto krocích je možné vyjádřit a popsat vzdělávací platformu komunitního vzdělávání.

4.1 Koncepce paradigmatické struktury komunitního vzdělávání

Představit koncepci paradigmatické struktury komunitního vzdělávání vyznačuje obtížný úkol. Jsou s ním spojeny kroky, které přinášejí diskusi nad celou problematikou, kterou uvozuje úvaha, které společenskovědní paradigma náleží ke komunitnímu vzdělávání.

Reflexe obnáší výběr a popis klasifikace společenskovědních paradigmat a následnou funkcionální analýzu vůči problematice komunitního vzdělávání. Výsledky reflexe vytvořily, jak napovídá samotný název podkapitoly, tzv. hexaedr komunitního vzdělávání, který považujeme za teoretický konstrukt paradigmatické struktury komunitního vzdělávání.

4.1.1 Výběr a reflexe klasifikace společenskovědních paradigmat

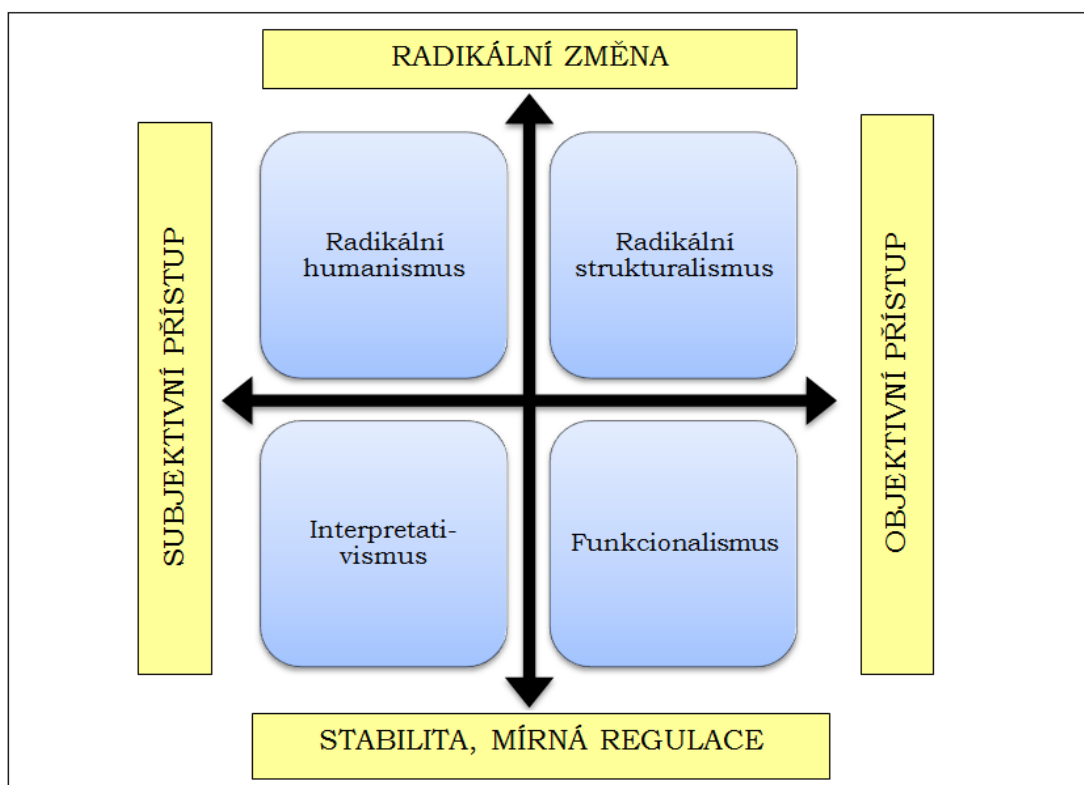
Při výběru klasifikace společenskovědních paradigmat vycházíme z oboru sociologie. Dopátrali jsme se k různým klasifikacím a různým označením ve spojitosti se společenskovědními paradigmaty.

Například Giddens (2005, s. 532 - 538) se zmiňuje o *teoretických přístupech* jako je funkcionalismus, strukturalismus, symbolický interakcionismus a marxismus. O obdobný výčet, již za pomoci termínu *sociologické přístupy*, se opírá i integrální andragogika, jde o přístup funkcionalistický, konfliktologický a interakcionistický (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 54 - 57). Jistou klasifikaci představuje rovněž Ritzer (1975, 1996, s. 642), když hovoří (a zde nastupuje termín paradigma) o *integrovaných sociologických paradigmatech* (tj. sociální fakta, sociální definice a sociální chování ve vazbě na stupně sociální reality). Z důvodu

přehlednosti a podle našeho názoru i optimální interpretace jsme zvolili klasifikaci paradigmat Burrella a Morgana (1979, s. 22 - 23). Užíváme názvu společenskovední paradigmata, jelikož jsme toho názoru, že uvedená paradigmata nejsou typická pouze pro sociologii, nýbrž pro celou oblast společenských věd, v rámci edukologie jsou platná pro andragogiku a dokonce se o ně opírá i pedagogika (srov. Průcha, 2002, s. 39).

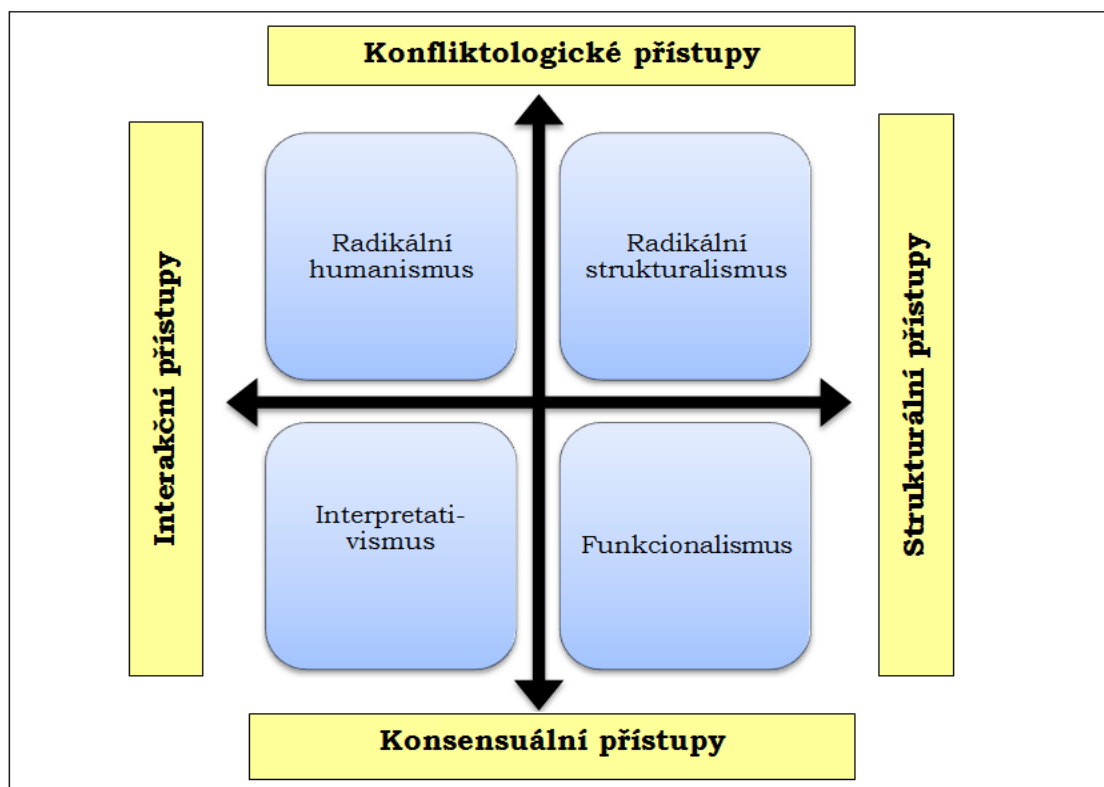
Slovy Burrella a Morgana (1979, s. 22 - 23) jde o 2 dimenze a 4 paradigmata, které se v rámci nich objevují. První dimenze vymezuje přístupy *objektivní* a *subjektivní*. Druhá dimenze poukazuje na přístupy *stability* a *změny*. Jednotlivé teorie se pak ustanovují v rámci 4 paradigmat: *radikální humanismus*, *radikální strukturalismus*, *interpretativismus*, *funkcionalismus*, viz schéma č. 3 níže.

Schéma č. 3_Čtyři společenskovední paradigmata podle Burrella a Morgana (1979, s. 22).



Pokud se zamyslíme nad významem paradigmat a dimenzí, můžeme jednoduše vyjádřit uvedené schéma pomocí změny názvů dimenzí tak, aby reflektovaly podstatu uváděných paradigmat, viz schéma č. 4 níže.

Schéma č. 4_Klasifikace paradigmat podle Burrella a Morgana se změnou názvu dimenzí.



Nyní můžeme přistoupit na logickou redukci tak, abychom získali konečný počet společenskovedních paradigmat s jasným označením. Zcela záměrně vynecháváme paradigma radikální humanismus, neboť pro komunitní vzdělávání je typická solidarita, kterou lze uskutečňovat pomocí druhých. Tudíž předpoklad komunity brání uvažovat o radikálním humanismu coby paradigmatu pro naplňování individuálních cílů radikální cestou.

Označení interaktivního přístupu rovněž nebudeme užívat, jelikož by mohl působit jako zavádějící (byť ve schématu má svůj logický a oprávněný význam). Důvodem může být argument, že i ostatní paradigmata musí být nutně založena na interakci (nikoliv sice podstatou, ale činnost interakce zde není vyloučena). Jelikož strukturální přístupy se nám souměrně rozdělují do přístupů konsensuálních a konfliktologických, nebudeme toto označení používat.

Tímto *deduktivním způsobem* jsme získali tři paradigmata s jasným označením (aniž bychom opomenuli analýzu některého z nich po stránce obsahové nebo po stránce jejich pojmenování). Můžeme tedy oprávněně tvrdit, že budeme pracovat s následujícími společenskovedními

paradigmaty: *konsensuálním*, *konfliktologickým* a *interpretativním*, jež podle našeho názoru striktně vyjadřují jejich podstatu a lze je užít k teoretickému i empirickému bádání.

Všechna tři paradigmatata potřebujeme prozkoumat vůči problematice komunitního vzdělávání, neboť se chceme pokusit v teoretické rovině (kterou budeme následně konfrontovat s empirickým šetřením) analyzovat, které paradigma by přináleželo ke komunitnímu vzdělávání, viz následující kapitola.

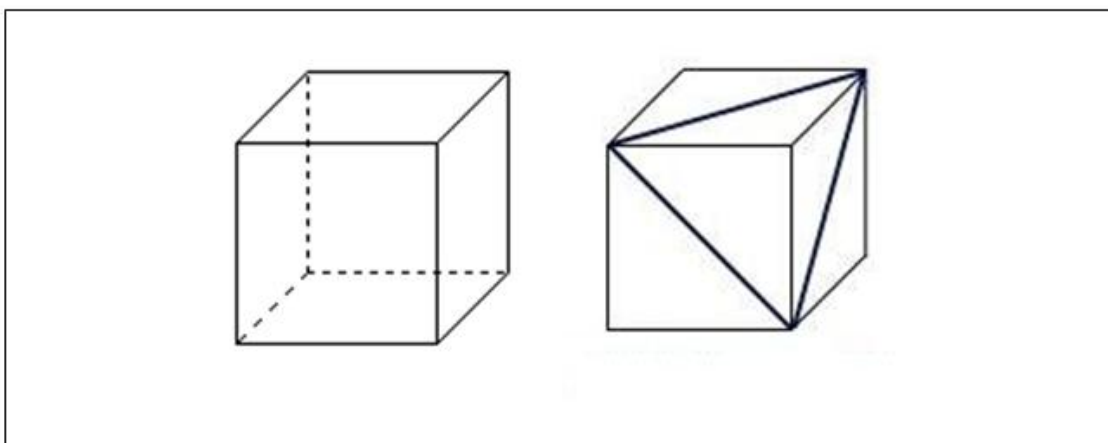
4.1.2 Integrální hexaedr komunitního vzdělávání

V této kapitole představíme argumenty a postup, který vede k vytvoření konstruktů s názvem integrální hexaedr komunitního vzdělávání, čímž dochází k funkcionální analýze jednotlivých paradigmat vůči komunitnímu vzdělávání (a tedy identifikaci společenskovedního paradigmatu, kterému by komunitní vzdělávání odpovídalo).

Jak jsme již naznačili pro komunitní vzdělávání v referenčním rámci integrální andragogiky se objevují ke zkoumání tři společenskovední paradigmatata: *konsensuální*, *konfliktologické* a *interpretativní*. Rovněž pracuje integrální andragogika se třemi dalšími paradigmaty, které označuje jako *sociotechnické*, *emancipační* a *komunikační* (srov. Bartoňková & Šimek, 2002, s. 28). Poznamenáváme, že uvedená paradigmatata integrální andragogiky nevnímáme jako *paradigmatata per se*, ale chápeme je jako *modality andragogické intervence*. V případě terminologického uchopení pojmu „paradigma“ ve smyslu „*příklad, vzor*“, nikoliv v pojetí Kuhna (2012), je možné na toto označení přistoupit.

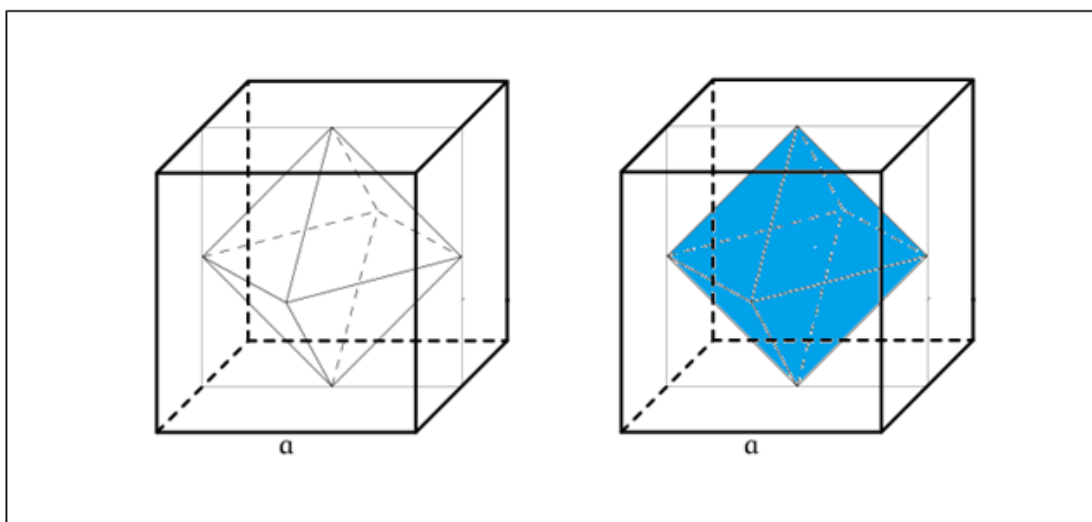
Schematicky bychom mohli tuto skutečnost vyjádřit pomocí kostky, resp. označme ji jako *andragogickou kostku*, viz schéma č. 5, kde hrany kostky (celkem 12) vymezují geografický prostor, její stěny (celkem 6) zase společnost a diagonály stěn (celkem 6) vytyčují 3 společenskovední paradigmatata a 3 modality andragogické intervence. Takto je možné určit sociální realitu andragogiky a jednotlivé děje v ní, které jsou výsledkem různé kombinace stěn a diagonál daných vymezenými hranami. S tímto schématem budeme dále pracovat.

Schéma č. 5 *Andragogická kostka*



Andragogická kostka je pro nás výchozím předpokladem, ve kterém se objevuje komunitní vzdělávání. Komunitní vzdělávání se de facto z andragogické kostky vynořuje, jak znázorňuje schéma č. 6 a tvoří tzv. **integrální hexaedr komunitního vzdělávání**, kde jeho hrany vymezují *komunu* (geografické hledisko), stěny prezentují *komunitu* (sociální hledisko) a jeho vlastní diagonály pak *animační intervenční strategie*.

Schéma č. 6 *Integrální hexaedr komunitního vzdělávání*



Jelikož se komunitní vzdělávání z andragogické kostky vynořuje (viz hexaedr zabarvený modře), pak si a priori s sebou nese potenciál 3 společenskovedních paradigmat a 3 modalit andragogické intervence, které vychází z toho, že se hexaedr komunitního vzdělávání dotýká

jednotlivých stěn a diagonál andragogické kostky, jak demonstruje uvedené schéma. Proto je příznačné označení integrální hexaedr komunitního vzdělávání, jelikož integruje vše, co andragogická kostka nabízí. Zároveň však má svou svébytnou existenci, jak vyjadřuje popis odstavce ke schématu č. 6.

V této chvíli můžeme předpokládat u komunitního vzdělávání, že se může vztahovat ke všem třem společenskovedním paradigmatům. Proto zahájíme funkcionální analýzu, abychom zjistili, které z výše představených společenskovedních paradigmat lze pro komunitní vzdělávání identifikovat.

Nejprve vyjádříme *premis*y společenskovedních paradigmat, následně vybereme ke každému paradigmatu za *reprezentanta konkrétní teorii*. Nebudeme podnikat detailní teoretické analýzy (není to cílem disertační práce), nýbrž chceme vyjádřit základní stanoviska, která umožní reflektovat komunitní vzdělávání vůči předloženým společenskovedním paradigmatům.

KONSENSUÁLNÍ PARADIGMA

Konsensuální paradigma předpokládá, že „v základu sociálního řádu stojí nepsaná úmluva, podle níž se lidé více či méně vědomě zavazují, že budou dodržovat pravidla umožňující jim vzájemné soužití” (Keller, 2008, s. 100). Je možné tedy vyvodit následující *funkce*: integrace, solidarita, kooperace, dodržování norem a hodnot (srov. Keller, 2008, s. 101).

Podle *Velkého sociologického slovníku* (1996, s. 523) je konsensuální paradigma nejvýznamněji vyjádřeno *strukturním funkcionalismem*. Ten podle Parsonse vyjadřuje, že společnost jako celek funguje na základě výkonu funkcí jejích jednotlivých prvků, k čemuž Merton dodává, že některé funkce v současné společnosti nemají význam a vysokou úroveň integrace vykazují pouze malé společnosti (Jandourek, 2007, s. 87 - 88).

S tímto konsensuálním paradigmatem se komunitní vzdělávání na základě jeho známých charakteristik ***může plně ztotožnit***. Vzdělávání, péče a pomoc jsou atributy komunitního vzdělávání a rovněž jsou projevem solidarity, kooperace a důsledku toho dochází k integraci komunity a zkvalitňování sociálních vazeb.

KONFLIKTOLOGICKÉ PARADIGMA

Konfliktologické paradigma vyjadřuje, že „sociální řád privilejuje jisté skupiny lidí a diskriminuje ostatní...ke změně dochází v důsledku střetávání odlišných zájmů různých skupin v rámci téže společnosti, popřípadě v důsledku konfliktů mezi cizími společnostmi” (Keller, 2008, s. 100). Z uvedeného vyplývají *funkce jako jsou*: strukturní konflikty, nepřátelství, nátlak, tendence ke změně.

Komunitní vzdělávání nejen na základě charakteristik, ale i vlivem toho, že jde o filantropickou koncepci vyjádřenou komunitarismem (viz sdílení dobra, pomoci, solidarity) nemůže a priori inklinovat ke konfliktologickému paradigmatu. Proto ***toto paradigma vylučujeme***.

Navíc konflikty mají znatelný *dopad na individuum*, neboť v prostředí permanentních změn představuje jedinec, resp. „lidský kapitál (lidský potenciál) nejvýznamnější, ale také nejcitlivější a nejzranitelnější determinantu existence a vývoje společnosti“ (Bartoňková, 2004, s. 178).

Komunitní vzdělávání nelze vnímat prizmatem konfliktních teorií, kde vzdělávání vystupuje jako mechanismus reprodukce sociálních nerovností, jak to zmiňují např. Bourdieu a Passeron (1990). U komunitního vzdělávání není vzdělávání pojímáno jako nástroj sociální mobility nebo statusu quo, ale jako ***nástroj sociální soudržnosti***.

Je však pravdou, že konflikty jsou součástí života společnosti a že v praktické rovině nemůže zaručit, že by se u komunitního vzdělávání konflikty neobjevovaly. Přece jenom *nechceme komunitní vzdělávání ideologizovat*. Koneckonců jistou míru konfliktu připouští i Merton (2007, s. 87 - 88), protagonista strukturálního funkcionalismu, když poznamenává, že pro „paradigma strukturální analýzy je fundamentální, nikoli nahodilé, že *sociální struktury generují sociální konflikt* tím, že jsou v historicky proměnlivé míře a podobě diferencovány do vzájemně propojených řad sociálních postavení, vrstev, organizací a komunit, jež mají své vlastní, a tudíž potenciálně konfliktní, jakož i společné zájmy a hodnoty”.

Zaměříme-li se na *tematiku konfliktu* blíže, mohli bychom ji vyjádřit například v podobě jednotlivých rovin konfliktu takto:

- *rovina morální*, tj. konflikt jako nesoulad v hodnotovém přesvědčení (viz analogie k Durkheimovi);
- *rovina instrumentální*, tj. konflikt jako napětí při volbě mezi povolenými a *nepovolenými* prostředky k dosažení obecných

cílů (viz analogie k Mertonovi);

- *rovina emancipační*, tj. konflikt jako obrana proti nucenému vyloučení z účasti na běžném chodu společnosti (viz analogie k Heitmeyerovi).

Podle našeho názoru by emancipační rovina konfliktu mohla být předpokladem, kterého by se mohlo v praxi komunitní vzdělávání zhostit tak, aby zcela neporušilo svou podstatu. Samozřejmě, že nelze vyloučit i jiné roviny (jak bylo naznačeno výše, nemůžeme od komunitního vzdělávání odjímat, jak se bude chovat v sociální realitě a možnosti je vždy spousta). Stále však trváme na tom, že z principu a podstaty komunitního vzdělávání není cílem, účelem ani jeho funkcí generovat konflikt, tedy *odmítáme jeho přiřazení ke konfliktologickému paradigmatu*.

K analýze konfliktologického paradigmatu ještě uvádíme několik poznámek. Domníváme se totiž (stejně jako Heitmeyer), že pro soudobou společnost jsou typické tzv. *asymetrické konflikty*. Asymetrické konflikty jsou konflikty, kde existuje rozdíl v rámci síly nebo rovnosti konfliktních stran, tj. tam, kde neexistují rovnocenné podmínky, prostředky nebo kontexty konfliktních stran (Bonacker & Imbusch 2010, s. 7).

Z tohoto důvodu souhlasíme s Heitmeyerovým pojetím *teorie dezintegrované společnosti* (tuto teorii zde předkládáme jako reprezentanta konfliktologického paradigmatu) a tím i s jeho typologií asymetrických konfliktů, které lze vysledovat z následující souhrnné deskripce (srov. Bohle, Heitmeyer, Kühnel et al., 1997; Heitmeyer 1997a, 1997b, 1997c;).

Dezintegraci společnosti je možné identifikovat jako procesy sociální krize, jde o krizi strukturální, regulační a kohezní. *Strukturální krize* vyjadřuje strukturální nerovnováhu, zvýšenou míru sociální nerovnosti a sociálního vyloučení a také stav ohrožení. *Regulační krize* se projevuje nerovnováhou podmínek pro dosažení aspirace jedinců, také pluralitou normativních systémů a hodnot. *Kohezní krize* představuje oslabení sociálních vazeb a přetrhání sociálních sítí (Bohle, Heitmeyer, Kühnel et al., 1997, s. 58).

Sociální dezintegrace nemá negativní důsledky, pokud je dobrovolná (ta totiž nepředpokládá agresivní reakce vůči sobě nebo vůči ostatním), na rozdíl od *dezintegrace vynucené* (Heitmeyer, 1997c, s. 26 an). Jak tvrdí Heitmeyer (1997b, s. 634), bez pocitu dobrovolné dezintegrace by se

zvýšilo riziko snížení prahové hodnoty násilí. Avšak pozitivní pohled na dezintegraci je pouze tehdy, pokud plní funkci sociální změny, kde **konflikty** výrazně přispívají k vývoji společnosti (Heitmeyer, 1997c, s. 26 an).

Vzhledem k tomu, že komunitní vzdělávání je výrazem sociálního hnutí, o kterém se domníváme, že je založeno minimálně na emancipaci (opět konflikty zde nemůžeme a priori vyloučit s ohledem na historický kontext sociálních hnutí), se může stát, že v empirickém šetření disertační práce se prostřednictvím kategorie „emancipace“ otevře možnost identifikace komunitního vzdělávání s konfliktologickým paradigmatem.

Tuto skutečnost předesíláme v hypotetické rovině, vlivem dedukce a funkcionální analýzy však sounáležitost komunitního vzdělávání s konfliktologickým paradigmatem, jak již bylo několikrát akcentováno, odmítáme.

INTERPRETATIVNÍ PARADIGMA

Jestliže vztah komunitního vzdělávání ke konsensuálnímu paradigmatu je téměř neodmyslitelný, vztah ke konfliktologickému paradigmatu odmítavý avšak s připuštěním možných výjimek v rámci sociální reality (viz vliv emancipace), pak vztah k interpretativnímu paradigmatu může být relativní. Předesíláme, že očekáváme vlivem zkoumání interpretativního paradigmatu jistou „roztříštěnost výzkumných dat, snad i inklinaci ke středním hodnotám“. *Jak to ale vypadá v teorii? Je situace identifikace tohoto paradigmatu ke komunitnímu vzdělávání jednoznačná?*

Interpretativní paradigma vychází z premis, že „sociální skutečnost je jednajícím aktivně konstruována v interpretačních procesech...lidé všem věcem, které jsou kolem nich, přiřkládají význam“ (Jandourek, 2007, s. 226). Orientuje se na každodenní život běžných lidí a věří, že společnost existuje díky tomu, že řadoví členové jí svým jednáním stále znovu vytvářejí (Keller, 2008, s. 100).

Za vhodného reprezentanta tohoto paradigmatu je možné považovat symbolický interakcionismus, který se v USA stal protiváhou funkcionalismu (Giddens, 2005, s. 536). Symbolický interakcionismus umožňuje pochopit, co druzí dělají a říkají, soustřeďuje se tedy na bezprostřední interakce v kontextu běžného života (tedy na jednotlivé činnosti v sociálním životě) a bývá kritizován za to, že se nedokáže

vyrovnat s rozsáhlejšími strukturami a procesy (Giddens, 2005, s. 537). Jinými slovy se zajímá o to, „jak se člověk chová...svět každého člověka se utváří ve skupinách důvěrně známých druhých lidí. Bez interakce s nimi nemůže být ani později udržován...klade značný důraz na zodpovědnost člověka za svůj svět” (Keller, 2008, s. 130).

Z výše uvedeného můžeme *odvodit jeho funkce*, jako: sociální interakce, přiřkládání významu věcem v rámci sociální interakce, sociální kontext atd.

I v teoretické rovině se nám velice těžce rozlišuje, zda je možné interpretativní paradigma identifikovat jako příznačné pro komunitní vzdělávání. Našli bychom argumenty pro i proti a ve skutečnosti rozhodnout až výsledky empirického šetření.

Pro komunitní vzdělávání platí, že je důležitý sociální kontext (jelikož lidé žijící v lokální komunitě znají nejlépe své problémy a potřeby právě v kontextu toho, kde žijí a s kým žijí). Vzhledem ke snaze zkvalitnit svůj život lidé prostřednictvím komunitního vzdělávání opravdu svým způsobem konstruují svůj svět a nesou za něj odpovědnost. Protože je důležité naplnit jisté cíle (tj. saturovat potřeby, vyřešit problémy atd.) vyvstává na důležitosti o otázka jejich sociální interakce a v této souvislosti opravdu je typická pro určitou komunitu a pro danou každodennost. Pro tyto argumenty spatřujeme v teoretické rovině možnou identifikaci komunitního vzdělávání s interpretativním paradigmatem.

Na druhou stranu nejde v komunitním vzdělávání o zkoumání významů či významu symbolů, ani o zkoumání chování v rámci komunikace nebo v rámci utváření vlastního světa každodennosti. Komunitní vzdělávání samotné je animační strategií, která je užita pro zkvalitnění života lidí, pro dosahování stanovených cílů vytyčených potřebami nebo problémy lidí v dané komunitě. De facto komunitní vzdělávání předpokládá danou sociální strukturu v komunitě, jelikož z ní vyrůstají daná specifika (potřeby, problémy, zájmy atd.) do této sociální struktury intervenuje. Nepředpokládá, že lidé samy od sebe změní svůj způsob myšlení a chování, podle našeho názoru je sociální struktura pro tuto změnu impulsem. Jestliže bychom komunitní vzdělávání redukovali na sociální praktiku, která zkoumá či zlepšuje sociální interakce, nemohli bychom jeho premise naplnit v plném rozsahu. Uvedené argumenty nám brání v identifikaci interpretativního paradigmatu pro komunitní vzdělávání.

Jak bylo uvedeno výše, nedokážeme jednoznačně tuto problematiku vyřešit a zřejmě by byla vhodná detailní a hluboká analýza, resp. expertíza. Můžeme jen konstatovat, že nastíněný problém za nás vyřeší empirické šetření. Právě interpretativní paradigma se stává svým způsobem také obhajobou výzkumu, jelikož poukázalo na otázky, které nemají jednoznačnou odpověď. Ze dvou skupin stanovisek bychom se spíše přikláněli k tomu, že bychom u komunitního vzdělávání interpretativní paradigma neidentifikovali. Zároveň se však domníváme, že empirické šetření přinese právě opačné výsledky.

Závěrem shrnujeme, že v rámci dedukce (teoretického zkoumání) je konsensuální paradigma pro komunitní vzdělávání přijatelné, konfliktologické paradigma nepřijatelné a interpretativní paradigma relativní.

Snad ještě jen uvedeme poznámku odkazující ke smyslu výzkumu, kdy jsme prokázali (na rozdíl od potenciálního počátečního pochybování), že není potřeba se od řešení problematiky identifikace společenskovedního paradigmatu distancovat, ani z badatelského záměru rezignovat. Naopak je více než žádoucí (pro teorii i praxi), že je potřeba tuto problematiku zkoumat a přinést empirické důkazy a to zejména vůči problematickému rozhodování o přiřazení či nepřičazení interpretativního paradigmatu ke komunitnímu vzdělávání.

4.2 Identifikace sociálních funkcí komunitního vzdělávání

Sociální funkce zde chápeme v sociologickém významu, který komentuje Petrusek (1993, s. 108) odkazem na Durkheima, který pojem funkce spojuje s funkcionální analýzou. Sociální fakt totiž je možné analyzovat také tak, že si klademe otázku, jakou funkci daný fakt (jev) ve společnosti plní, k jakému jeho cíli se vztahuje. Nebo-li v našem případě, jaký účel plní ve společnosti komunitní vzdělávání.

Zřejmě bychom dokázali snáze přiřadit známe sociální funkce ke komunitnímu vzdělávání na základě analogie. My se však chceme dopátrat k sociálním funkcím pomocí oné funkcionální analýzy a tudíž propojit získané poznání o komunitním vzdělávání s konkrétní argumentací jednotlivých autorů, která by potvrzovala nárok na dané sociální funkce.

Sociální funkce komunitního vzdělávání budou interpretovány tudíž

pomocí *konceptů*, které souvisejí s fenoménem komunitního vzdělávání a které vykazují *interdisciplinární souvislosti*. Uvědomujeme si, že sociální funkce *nelze vnímat izolovaně*, neboť *se vzájemně doplňují*, proto také nelze jednoznačně identifikovat rozsah jejich obsahového zaměření, který se může mezi jednotlivými funkcemi překrývat. K jednotlivým identifikovaným funkcím uvádíme následnou argumentaci.

SOCIALIZAČNÍ FUNKCE

Socializační funkce je předně dána tím, že předpokladem komunitního vzdělávání je sociální konfigurace, tj. „mnohotvárná síť vzájemné lidské závislosti“ (Bauman & May, 2010, s. 19). Socializační funkce je mj. uskutečňována výchovou a vzděláváním. Hanselmann (1951, s. 66) chápe výchovu a vzdělávání jako prostředek pomoci, neboť tvrdí, že dospělý člověk žije v prostředí plném těžkostí, kterému nemusí rozumět a které poskytuje vysoké riziko jeho selhání. Proto je důležité poskytnout člověku v případě potřeby pomoc. Pomoc vybízí člověka k sebevzdělávání a sebevýchově. Pokud je tedy komunitní vzdělávání vztaheno ke kategoriím výchovy, vzdělávání a pomoci, plní socializační funkci.

Socializační funkce komunitního vzdělávání vychází rovněž z tzv. *společnostní komunity*, která podle Parsonse (1971, s. 31) tvoří určitý normativní řád a měla by udržovat integritu společné kulturní orientace sdílenou jejími členy. V tomto smyslu poskytuje komunitní vzdělávání svým způsobem i *funkci ochrannou* (jde o normativní řád a sociální kontrolu). Rovnováhu mezi potřebami jedinců a požadavky společenství by mělo zajistit podle Etzioniho (1995, s. 16) tzv. *vstřícné společenství*, které reprezentuje *duch pospolitosti* a svobodná angažovanost občanů jako projev komunitaristické koncepce. Vazba komunitního vzdělávání na kulturu a normy také poukazuje na jeho socializační funkci.

DEMOKRATICKÁ FUNKCE

Angažovanost občanů umožňuje komunitnímu vzdělávání mj. realizaci *demokratické funkce*, protože komunitní vzdělávání skrze aktivní členy komunity napomáhá vzájemnému sdílení a učení se jeden od druhého a učení zde není vázáno pouze na školní vzdělávací programy (Sinclair et al., 2008, s. 30). Komunitní vzdělávání je určeno pro každého a je možné ho přijímat od každého.

Také angažovaná *pomoc organizací* snižuje neúspěch lidí tím, že organizace investují do vzdělávacích programů ve školách, *centrech komunitního vzdělávání* a zároveň rozvíjí spolupráci s nevládními organizacemi (Council of Europe, 2001, s. 12), angažovaná pomoc organizací tak prolamuje bariéry v možnostech dalšího vzdělávání. Komunitní vzdělávání svou podstatou vytváří podmínky pro všechny občany bez ohledu na věk, pohlaví, rasu, status, kvalifikaci nebo náboženské vyznání, umožňuje svobodnou angažovanost občanů je tudíž projevem demokracie.

EMANCIPAČNÍ FUNKCE

Emancipační funkce je znatelná ze skutečnosti, že komunitní vzdělávání je výrazem sociálního hnutí usilujícího o emancipaci od jakýchkoliv nepříznivých podmínek, se kterými se členové lokální komunity setkávají jako jednotlivci i jako skupina. Uvedené pojetí odpovídá tomu, že vzdělávání dospělých mělo „od počátku určitý alternativní charakter, spojený s nezájmem státu, s jeho vztahem k sociálnímu hnutí, s dobrovolností atd.“ (Beneš, 2008, s. 52). Slovy Beneše (2008, s. 42-43) chápeme toto vzdělávání jako agenta sociálních a kulturních změn neboli jako iniciátora a kritickou reflexní instanci společenských změn.

Na roli státu upozorňuje i Bronová (1995, 15-26), která chápe vztah mezi občanstvím a vzděláváním dospělých jako vztah mezi občanskou společností a státem. Podle ní může být vzdělávání nástrojem, který umožní člověku stát se aktivním občanem a tím mu umožní ovlivňovat svůj vlastní život (tato emancipace musí však být dobrovolná).

Podobným způsobem na vzdělávání pohlíží Leirmann (srov. 1996), který chápe *vzdělávání jako nástroj emancipace*. Hartl a Hartlová (2010, s. 126) interpretují (z psychologického hlediska) Leirmanovo pojetí emancipace jako „proces, jehož prostřednictvím člověk rozvíjí kritické vědomí, vypracovává emocionální reakce na skryté, sociálně dané závislosti a snaží se nalézt osvobozující alternativy, resp. lepší životní orientaci“.

Všimněme si, že zde nejde o emancipaci prostřednictvím vzdělání (ve smyslu mobilizace sociálního statusu), ale o vzdělávání (ve smyslu pomoci, osvobození z dosavadního životního způsobu, *o optimální adaptaci na životní podmínky*). Právě tak funguje i komunitní vzdělávání, nejde

o vzdělávání formální (se snahou docílit formalizovaného stupně vzdělání), nýbrž o *vzdělávání neformální, neinstitucionalizované* (se snahou dospět k řešení aktuálních potřeb nebo potíží).

KOHEZNÍ FUNKCE

Kohezní funkce předpokládá ochotu a dobrovolnost aktivního zapojení občanů, ale především akcentuje *sociální soudržnost*. Ta je daná *kvalitou sociálního kapitálu komunity* (angažovaná pomoc, péče prostřednictvím kolektivního úsilí členů komunity), ale také *partnerstvím*.

Sociální kapitál usnadňuje jednání aktérů v rámci sociální struktury (srov. Coleman, 1990) a mobilizuje sociální vztahy a důvěru (srov. Putnam, 2000). Partnerství tvoří zase nový komunikační způsob pro sociální soudržnost a rozvoj individuálních a komunitních dovedností s cílem realizace sociální soudržnosti (Council of Europe, 2001, s. 12). Opora se hledá kombinací různých zdrojů, např. participace se státními nebo soukromými programy, účast organizací všech velikostí atd.

Komunitní vzdělávání představuje angažovanou pomoc (interaktivní, kolektivní), kde je příčinou kolektivní mobilizace *pocit sounáležitosti* ve smyslu „*kulturní charakteristiky sociálních skupin*“ (srov. Montoussé, Renouard, 2005, s. 188). Komunitní vzdělávání tedy reflektuje pomoc, solidaritu, péči, která je poskytována členům komunity *prostřednictvím kolektivního úsilí členů komunity*, jde o určitý typ *sociálního kapitálu komunity*, který umožňuje kohezní funkci.

ANIMAČNÍ FUNKCE

Animační funkce komunitního vzdělávání vychází jednak z hodnot a jednak ze samotného procesu animace. V oblasti hodnot čerpá komunitní vzdělávání, jak bylo zmíněno, z filozofického směru tzv. *komunitarismu*, který akcentuje vědomí jednoho společenského celku, komunity, ve smyslu koncepce všem společného a všemi sdíleného dobra, které se opírá o pojmy solidarita, mravnost, altruismus a klade důraz na uvědomělé občanství (Sobotka & Znoj, 1996, s. 1201-1202).

Komunitní vzdělávání tak kultivuje osobnost člověka. Tománek (2011, s. 192-193) poznamenává, že kultivace osobnosti člověka roste díky dynamickému průběhu reflektování základních lidských hodnot v jeho

životě, tj. dobra a zla. V dnešní době člověk ztrácí svou identitu a dostává se do konfliktu sám se sebou, protože to, co bylo kdysi správné, stává se v současnosti přežitkem.

Na základě této argumentace můžeme konstatovat, že komunitní vzdělávání prostřednictvím animace posiluje identitu člověka a jeho solidaritu s ostatními. Komunitní vzdělávání se stává nástrojem animace, resp. nástrojem *sociální intervence* prostřednictvím animace.

Samotný proces animace je totiž vztažen na procesy, jako je enkulturace, (re)socializace a edukace a vyjadřuje oduševňování neboli humanizaci člověka ve smyslu procesu osvojování specificky lidských (z velké části duchovních) hodnot vytvořených v průběhu existence civilizace (Bartoňková & Šimek, 2002, s. 15-16).

4.3 Koncepce definice komunitního vzdělávání

Koncepce definice komunitního vzdělávání vychází z nastudovaných charakteristik komunitního vzdělávání z dostupných informačních zdrojů. Zejména zde odkazujeme na kapitoly, vyjadřující interpretační rámec komunitního vzdělávání (viz kapitoly 2.2.2 a 2.2.3).

Uvědomujeme si, že sestavit definici není jednoduchá záležitost a také to, že se vlastně *nebude jednat o definici v přísném slova smyslu*, tedy *podle pravidel výrokové logiky*, vztahujícím se definiens (to, co umožňuje definovat) a definiendu (to, co má být definováno). V tomto ohledu podle odborné terminologie nám půjde přesněji řečeno *o tzv. vymezení* (Čechák, 2007, s. 62).

I přesto se pokusíme co nejvíce dodržet podmínky správné definice tak, aby nedocházelo k tzv. *definici kruhem* (např. komunitní vzdělávání je vzdělávání v komunitě). Vytkli jsme si alespoň dodržení těchto podmínek:

- *vyjádřit podstatné znaky* definovaného pojmu;
- *definiens nesmí obsahovat pojmy vyjadřující negativní znaky*;
- *definice má objasňovat význam a smysl pojmu*, nikoliv pouze lexikální význam slova, který tento pojem vyjadřuje (Čechák, 2007, s. 59 - 60).

Abychom mohli přistoupit k definici (resp. vymezení) komunitního

vzdělávání, musíme, jak bylo uvedeno, vycházet z nastudovaných charakteristik komunitního vzdělávání. Jelikož nechceme jednotlivé interpretace z předchozích kapitol opakovat, pokusíme se jejich smysl subsumovat do jednotlivých vyjádření. Tento způsob uvažování nám umožní rozmanitý pohled na problematiku komunitního vzdělávání, resp. jeho *nazírání z různých úhlů pohledu*. Následně *provedeme revizi získaných stanovisek* a pokusíme se o *ustanovení konkrétního definičního vymezení* (tj. co nejstručnější vyjádření zahrnující podstatu komunitního vzdělávání, nikoliv zaměření na jeho přívlastky).

Jednotlivá stanoviska týkající se komunitního vzdělávání vyjadřujeme pomocí příslušných odstavců níže. Klademe si otázku: „***co je vlastně komunitní vzdělávání?***“

Můžeme vyjádřit, že komunitní vzdělávání nabízí *příležitost pro celoživotní vzdělávání/učení* ve všech *oblastech lidského života* tak, aby lidé *dokázali řešit tíživé životní situace* co nejvíce vlastními silami nebo s podporou dalších členů komunity. Základem pro řešení problémů a saturace potřeb se stává *rozvoj lidského kapitálu* (schopnosti, dovednosti, kompetence) ve vztahu k sociální sféře a k hodnotám solidarity, altruismu a spolupráce. Tímto nabízí komunitní vzdělávání příležitost pro revitalizaci některých původních funkcí komunity tak, aby pomohlo členům komunity najít *sociální identitu a humanizovat sociální vztahy* jako ekvilibrium vůči vzrůstající anonymitě a anómii moderní společnosti.

Z andragogického pohledu pak můžeme komunitní vzdělávání představit jako významného *aktéra humanizace*, jelikož si klade za úkol *kultivovat kvalitu života* nejen jedince, ale i členů komunity tím, že se snaží upozornit na jejich situaci, podniknout určitá opatření (sociokulturní intervenci) a v optimálním případě ji *vyřešit*. Komunitní vzdělávání reflektuje potřeby nebo problémy individua nebo individuů a snaží se je řešit prostřednictvím afiliace aktérů komunity a jejich kooperace.

Bližší bychom mohli komunitní vzdělávání charakterizovat tak, že *de facto* zahrnuje specifický *komunitní rozměr*, který nevyklučuje žádnou věkovou skupinu populace (tj. má *antropagogické aspekty*), může probíhat v kterékoliv *fázi biografického času* jedince ve *sdíleném sociálně historickém prostoru*, opírá se o *dobrovolnou spolupráci* různých zdrojů místní komunity, snaží se *poukázat na aktuální sociální realitu* (tj. reflexe sociálních problémů, potřeb, zájmů atd.) a *zahájit intervenci* prostřednictvím *nástrojů edukace*.

Vezmeme-li v úvahu *proces edukace*, pak komunitní vzdělávání vyjadřuje *facilitaci* v procesu edukace, která je umožněna všem lidem (*projev demokratizace*), kteří se chtějí zapojit (*projev dobrovolnosti*) v kterékoliv fázi svého sociálně historického času (*projev celoživotní procesu*) ve sdíleném sociálně historickém prostoru (*projev geografické a psychosociální sítě*) s cílem zlepšit kvalitu života sobě (*projev kultivace individua*) nebo druhým (*projev sociálního porozumění*) s ohledem na možnosti své (*projev sebereflexe*) a možnosti komunity (*projev sociální reflexe*).

Jinými slovy by komunitní vzdělávání mělo umožnit optimálním způsobem:

- **oslovit** lidi sdílející lokální komunitu (*geografické hledisko*);
- **apelovat** na dotčenou skupinu obyvatelstva, tj. na sociální skupinu propojenou zájmem o problematiku (*sociální hledisko*);
- **intervenovat** do artikulované problematiky prostřednictvím koncepce komunitně orientovaných programů (tj. *hledisko sociokulturní intervenční strategie*) s cílem napomoci vyřešit vzniklou situaci (tj. kultivovat kvalitu života) prostřednictvím afiliace aktérů komunity a jejich kooperace.

Z výše uvedeného můžeme také tvrdit, že komunitní vzdělávání zahrnuje specifický **komunitní rozměr** v podobě **sociálního hnutí**, který se opírá o spolupráci různých zdrojů místní komunity (zaměření zejména na **sociální kapitál komunity**), snaží se poukázat na **aktuální sociální realitu** (tj. reflexe sociálních problémů, potřeb, zájmů atd.) a zahájit **sociokulturní animační intervenční strategii**.

Komunitní vzdělávání je jedním z **nástrojů andragogické intervence**, kde vzdělávání vystupuje v podobě **péče, angažované pomoci, solidarity, emancipace** apod. Jeho podmínkou je pojetí komunity v podobě **vstřícného společenství** (viz Etzioni, 1995, s. 16) a využití antropologických, kulturních a edukologických předpokladů animace jako způsobu intervence. Komunitní vzdělávání tedy vyjadřuje **nástroj animace, nástroj sociální soudržnosti** a také vystupuje jako **agent sociálních a kulturních změn** (viz Beneš, 2008, s. 42, převzatá slova o vzdělávání dospělých).

Z takto představených interpretací komunitního vzdělávání potřebujeme získat jednoznačnou a zároveň obecnou definici. Je těžké

vybrat jednu charakteristiku, která by reprezentovala všechny nalezené aspekty komunitního vzdělávání. Dali jsme si velkou práci než jsme se k výchozím charakteristikám dopracovali. Svým způsobem jde o naše původní vyjádření (kromě odkazů na dva autory výše a kromě společného vyjádření o tíživých životních podmínkách lidí, které by měli řešit ve spolupráci s komunitou, kde nacházíme společné znaky s vyjádřením sociální práce jako jedné z dimenzí integrální andragogiky a zdravotnické komunitní péče).

Otázkou zůstává, jak redukovat zmíněná vyjádření tak, aby obsahovala jejich podstatu a nebyla zbytečně dlouhá?

Odpovědi musíme hledat v logické výstavbě definice, totiž není záměrem rozvádět přívlastky komunitního vzdělávání coby jejich charakteristiky, nýbrž pokusit se definovat podstatu fenoménu. Situaci komplikuje fakt, že samotný název komunitní vzdělávání není příliš vhodně zvolený (viz argumentace v kapitole 3.1) a tudíž může způsobovat zkreslení, avšak je takto u nás etablovaný a tuto skutečnost respektujeme. K uvedenému snad jen dodáváme, že termín vzdělávání zde nevnímáme jako cílovou kategorii jako spíše animační strategii. Spojitost komunitního vzdělávání s integrální andragogikou prostřednictvím animace vnímáme jako kardinální (viz kapitola 3.3).

Komunitní vzdělávání nakonec definujeme (resp. vymezujeme) takto: ***Komunitní vzdělávání*** je *sociální činnost* (sociální praktika) realizovaná v rámci dotčeného území (geografické hledisko komunity) spojující obyvatele společným problémem, zájmem nebo potřebou (sociální hledisko komunity), která je založena na *organizování komunitního života* prostřednictvím *sociokulturní animační intervenční strategie*.

Na myšlenku organizování komunitního života, které je jedním z andragogických polí praxe, nás přivedl Have (1962, s. 27) a s povděkem ji přijímáme a dokonce tuto činnost považujeme za vzdělávací platformu komunitního vzdělávání, viz následující kapitola.

4.4 Organizace komunitního vzdělávání jako vzdělávací platforma komunitního vzdělávání

Máme-li na mysli vzdělávací platformu komunitního vzdělávání, *nechápeme* ji v úzkém slova smyslu (tj. zaměřenou *pouze* na vzdělávání *per se*). *Nevnímáme* ji tedy *pouze* v rámci edukologického aspektu

komunitního vzdělávání (tj. transmise poznatků, kultury), ale především ji chápeme v rámci **sociálního aspektu** (tj. jako snahu zlepšit sociální život sobě i okolí, optimalizovat sociální pozice a role skrze vzdělávání, resp. prostřednictvím sociokulturní animační strategie). V tomto případě je na místě příznačné označení organizace komunitního života, resp. organizování komunitního života (srov. Have 1962, s. 27).

Za tímto účelem je žádoucí vymezit důležité okolnosti a předpoklady organizování komunitního života v soudobé realitě. Jako první se nabízí otázka: „**Jaká je soudobá společnost?**”

Soudobou společnost můžeme charakterizovat řadou přívlastků, např. společnost vědění, riziková společnost, globální společnost, konzumní společnost apod. Interpretaci různých pojmenování nabízí např. Petrussek (2006). Všeobecně míněno jde o **společnost postmoderní**, jejíž aktuální problematika je vyjádřena absencí toho, co Giddens (1998, s. 85) označuje jako **ontologické bezpečí**, tzn., že lidé potřebují důvěřovat v „*trvalost vlastní identity a ve stálost sociálního a materiálního prostředí svého jednání*“.

Právě komunitní vzdělávání jako koncept tento předpoklad ontologického bezpečí splňuje (teoreticky), jelikož *umožňuje vytvářet podmínky pro konstrukci tohoto prostředí* (viz vymezení významu komunita, kde je možné revitalizovat některé její funkce). Blíže můžeme poukázat na souvislost **komunitního vzdělávání ve vazbě na prostředí** pomocí teorie rozvoje obcí, kterou sumarizoval stručně Bernard (2010, s. 82) a které se týkají rozvoje malých obcí. Bernard nejprve vychází ze Summersovy dichotomie a pak představuje svůj vlastní model, jež oba přístupy zohledňuje.

První přístup se označuje jako „development in community“ a zahrnuje komunitu jako teritoriální entitu vyznačující se ekonomickým rozvojem, demografickou dynamikou a rozvojem veřejných služeb bez aktivní participace lidí v komunitě. Alternativním pojmem s širším dosahem je tzv. „community satisfaction“, přístup zkoumající kvalitu života nebo spokojenost s životem v obci. Tento přístup se již přibližuje do značné míry druhému přístupu.

Druhý přístup „development of community“ zdůrazňuje obyvatele jako komunitu, která je vystavena společným vlivům a má společné cíle, na základě kterých dochází ke komunikaci a kooperaci jednotlivých aktérů komunity se snahou zvyšovat svou kvalitu života. Specifičtější obsah

přístupu naplňuje rovněž alternativní pojem „community capacity“, který je definuje Bernard (2010, s. 82) podle Becleyho jako „**kolektivní schopnost komunity kombinovat různé formy kapitálů** v rámci institucionálních a vztahových kontextů pro dosažení žádoucích výsledků“. Jde o podmínky pro kolektivní jednání a o existující vnitřní zdroje (hmotné – ekonomický a přírodní kapitál; nehmotné – lidský a sociální kapitál). Tento rozvoj má spirálovitý charakter a vymezená koncepce přístupu „**neobsahuje normativní určení**, jakým směrem by kolektivní úsilí komunity mělo být napřeno. *Rozvoj komunit je zde spíše rozvojem vnitřních podmínek žádoucího vývoje, který může mít v různých komunitách různou podobu a směr*“ Bernard (2010, s. 82).

Komunitní vzdělávání tedy vychází z přístupu „*development of community*“ se zaměřením na „**community capacity**“, které komunitní vzdělávání v geografickém prostoru vystihuje jako aktivní činnost lidí v komunitě zajišťující její rozvoj.

Organizace komunitního života je těsně spojena s geografickou vazbou (tj. vazbou k místu vyjádřenou termínem **komuna**, aneb „žijeme vedle sebe“) a demografickou vazbou (tj. vazbou k lidem vyjádřenou termínem **komunita**, aneb „žijeme spolu“). Jinými slovy lze pohlížet na organizaci komunitního života prostřednictvím centrálních témat sociologie, které výstižně vyjadřuje Sedláčková a Šafr (2008, s. 309): jak drží skupiny nebo společnost pohromadě (**otázka koheze**), jaké vazby ji utvářejí (**otázka sociálních sítí**) a jaká je kvalita nebo dynamika těchto vazeb (**otázka důvěry**).

Sociální koheze vyjadřuje předpoklad pro organizaci komunitního života a je dokonce považována za tzv. *kvadrant sociální kvality života* (Beck a kol., 2001). Lze ji dále diverzifikovat do následujících dimenzí:

- společné hodnoty a občanská kultura;
- sociální řád a kontrola;
- sociální solidarita a snižování majetkových rozdílů;
- sociální sítě a sociální kapitál;
- lokální sounáležitost a identita (Forrest & Kearns, 2001, s. 2119).

Sociální sítě se promítají do *sociálního kapitálu*, jehož forma má

podle Putnama (Sedláčková & Šafr, 2008, s. 331) podobu *občanské angažovanosti* a je vnímán podle Colemana (Sedláčková & Šafr, 2008, s. 330) jako „*poukázka na důvěru*“. Představené pojetí pak může pracovat s termínem „*community capacity*“.

Důvěra se pro organizaci komunitního života promítá i v tom, že „rozvoj komunity není podmíněn pouze dostatkem finančních prostředků“ (Clark, 2004, s. 6). Důvěra podporuje společné úsilí lidí, občanů komunity.

Právě atribut ***společného úsilí občanů*** se objevuje ***v procesu budování komunity***, který vyjadřuje činnosti vykonávané v komunitě, jejichž cílem je *zvýšit sociální kapitál komunity*, aby lidé mohli spolu efektivně spolupracovat a řešit problémy. V tomto kontextu bylo identifikováno **28 faktorů, jak budovat komunitu**, které jsou rozdělené:

- na faktory týkající se komunity jako takové (např.: *dobrovolnost, motivace, soudržnost, spolupráce*);
- faktory týkající se procesu budování komunity (např.: *široké zapojení veřejnosti, efektivní komunikace, stanovení cílů*);
- faktory, které se vztahují k lidem, kteří komunitu budují (např.: *schopnosti pochopit kulturu, demografickou, politickou a sociální strukturu, být důvěryhodný, flexibilní atd.*), (Mattessich & Monsey, 1997).

Organizace komunitního života jako vzdělávací platforma komunitního vzdělávání pracuje s ***následujícími kategoriemi***: *vize komunity, sociální kapitál komunity, zdroje komunity (community capacity), koordinátor nebo facilitátor komunitního vzdělávání, geografická a demografická analýza, komunitně orientovaný program, sociokulturní intervenční animační strategie*.

Některé kategorie byly průběžně zmiňovány v rámci obsahu disertační práce, jiné kategorie nebudeme podrobně analyzovat (například koordinátora komunitního vzdělávání nebo komunitně orientovaný program, který vzniká na základě identifikovaných a artikulovaných potřeb účastníků komunitního vzdělávání).

Kategorii *vize* parafrázuje podle Meadows Hušková (2004, s. 9): „Trvale udržitelný svět se nestane skutečností, dokud jej nevidíme ve svých představách. Mají-li tyto představy - vize být úplné a přesvědčivé,

musí k nim svým dílem přispět mnoho lidí.” Kategorii *sociálního kapitálu komunity* představují potenciální adresáti komunitního vzdělávání, kteří coby cílová skupina zahrnuje celou oblast antropagogiky, tj. děti, mládež, dospělí (žádná kohorta není vyloučena a diskriminována). Pokud se zaměřujeme na dospělou populaci, pak tak činíme v rámci zaměření naší disertační práce, obecně vzato však komunitní vzdělávání není věkově limitováno. K pojmu antropagogika ještě zmíníme, že Švec (2010, s. 11) zahrnuje pod termín antropagogika vědy jako je pedagogika, andragogika a geragogika, odtud tedy i cílové skupiny (seniory chápeme v kategorii dospělý).

Geografická a demografická analýza zahrnuje minimálně identifikaci zdrojů a obyvatel komunity. Např. instituce veřejné, soukromé, neziskové, kulturní atd. (v rámci geografické analýzy i historii, dopravní obslužnost atd.), věkové složení obyvatel, jejich profesní a zájmové zaměření atd. (v rámci demografické analýzy i sociální role, nezaměstnané, starousedlíky, nově příchozí, podnikatelé, lidé s handicapem, etnické minority, občanské skupiny, náboženské skupiny atd.).

Manifestace vize, k jejímuž naplnění komunitní vzdělávání směřuje, by se měla uskutečnit prostřednictvím komunitně orientovaného programu, který by neměl být „mrtvým dokumentem, ale *živá sdílená představa o budoucnosti komunity a o krocích, které nás k ní dovedou*” (Hušková, 2004, s. 9).

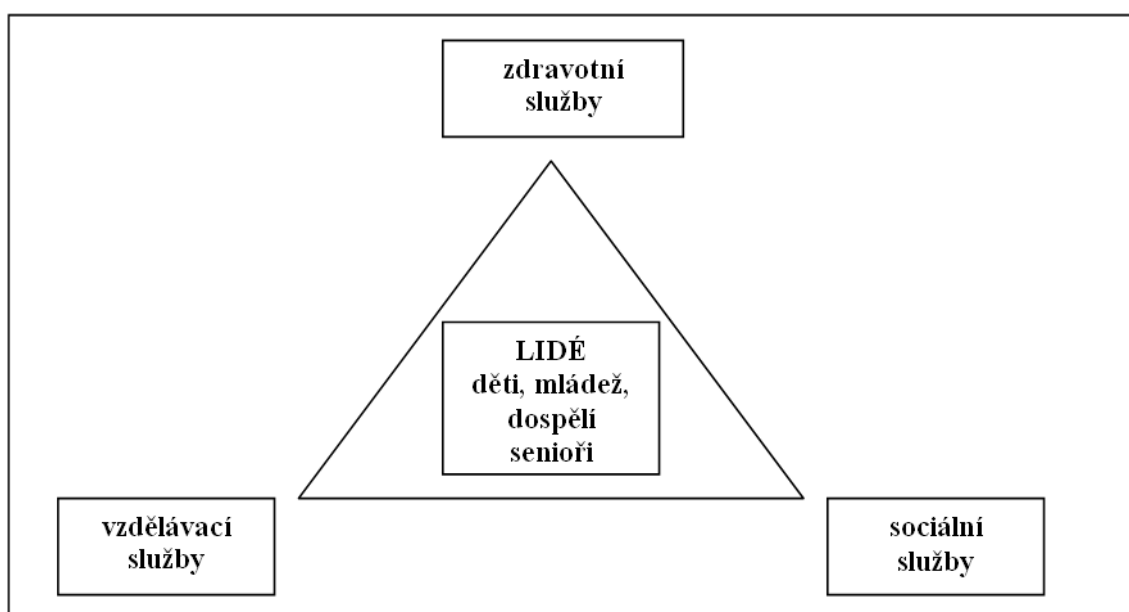
S jistým zjednodušením (za to s konkrétnějšími konturami) bychom mohli organizaci komunitního života představit za pomoci tzv. „*desatera zdravé komunity*” (přesně je tato tematika označována jako deset součástí zdravé komunity, přičemž zdravou komunitou je myšlena ta komunita, která se rozvíjí udržitelně), tj.:

- ***občanská infrastruktura:***
 1. efektivní vedení komunity;
 2. informovaná účast občanů;
 3. silný sociální kapitál;
- ***komunitní infrastruktura:***
 4. živé umění, kulturní dědictví a rekreace;
 5. kvalitní příležitosti pro vzdělávání v každém věku;
 6. odpovídající fyzická infrastruktura;

-
7. spravedlivé a přiměřené sociální služby;
- **životní prostředí:**
 8. kvalitní životní prostředí a přírodní zdroje;
 - **ekonomika:**
 9. silná a stabilní místní ekonomika;
 10. plánovaný růst a rozvoj (Clark, 2004, s. 103).

Vidíme, že komunitní vzdělávání se opírá o komunitu a život v ní (tj. o přírodní, sociální a kulturní podmínky a jednotlivé události), proto je vhodné užití názvu jeho vzdělávací platformy, kterou je organizování komunitního života. Schematicky bychom mohli znázornit elementární potřeby v komunitě za pomoci trojúhelníku vyjadřující služby, viz schéma č. 7. Příklad trojúhelníku v souvislosti s konkrétními programy pomáhá nadaci The Children's Aid Society charakterizovat komunitní instituci, konkrétně se zaměřují na komunitní školu, jelikož jejich cílovou skupinou jsou děti (srov. Cichoňová & Vik, 2008b, s. 4). V našem případě lze vztahovat trojúhelník na celou komunitu a život v ní (podotýkáme, že zde znázorňujeme pouze nejzákladnější elementy vystihující služby).

Schéma č. 7_Trojúhelník komunitního vzdělávání v komunitě (upraveno podle The Children's Aid Society, srov. Cichoňová & Vik, 2008b, s. 4)



Chápeme-li komunitní vzdělávání zejména v sociálním aspektu, nikoliv pouze v užším edukologickém aspektu (tj. vzdělávání v užším slova smyslu), pak jsme prokázali, že jeho *vzdělávací platformou opravdu je organizace komunitního života*. Potřeby, problémy, zájmy atd. jsou formulovány občany komunity, ale jejich saturace vyžaduje kombinaci zdrojů místní komunity (viz pojem community capacity), který je vystaven na fyzických zdrojích a sociálním kapitálu komunity. Aby mohla spolupráce založená na dobrovolnosti fungovat, je zapotřebí ustanovit nějakou osobu, která bude jednotlivé činnosti organizovat. Takovou osobu spatřujeme v tzv. *koordinátorovi (facilitátorovi) komunitního vzdělávání* (nevylučujeme, že těchto osob může být více).

Koordinátor by tedy měl *zajišťovat komunitně orientované programy* a měl by znát problematiku dané komunity (prostředí, zdroje, sociální kapitál, problémy atd.). Logicky se tedy musí opírat o dovednosti z oblasti managementu (ať už získané studiem nebo zkušenostmi). Kdybychom měli na mysli profesionála, pak by to měl být člověk, který vystudoval obor prokazující penzum dovedností z andragogiky, sociologie a managementu.





Management obsahuje činnosti, mezi které náleží plánování, organizování, řízení (tj. vedení, motivování, personální zajištění) a kontrolování. Přesněji je charakterizován jako „proces systematického plánování, organizování, vedení lidí a kontrolování, který směřuje k dosažení cílů organizace“ (Bělohávek, Košťan & Šuleř, 2001, s. 24).

Domníváme se, že prostřednictvím dovedností managementu může komunita dosáhnout potřebných cílů, adekvátně a optimálně reagovat na potřeby komunity, stejně jako zajišťovat patřičné programy a finance. Nejde nám o detailní představování teorie managementu nebo o detailní popis jeho aplikace pro oblast organizace komunitního života, poukazujeme pouze na určitý směr, jak konkrétně problematiku organizace komunitního života uchopit.

Management vyjadřujeme klasicky prostřednictvím funkcí managementu, které operacionalizujeme na dovednosti potřebné pro uplatnění jeho jednotlivých funkcí. Aplikace zmíněných dovedností na organizaci komunitního života vyjadřuje obsah a způsob činností důležitých pro zachování významu a stanovené koncepce komunitního vzdělávání. K těmto činnostem následně přiřazujeme dle smysluplnosti jednotlivé oblasti řízení, které však mohou prolínat celým procesem managementu.

Management v aplikaci na organizaci komunitního života rámcově představuje následující tabulka č. 2.

Tabulka č. 2_Management v aplikaci na organizaci komunitního života

Funkce managementu	Plánování	Organizování	Řízení	Kontrolování
Dovednosti	plánování	organizování	řízení	kontrolování
Aplikace na organizaci komunitního života	<ul style="list-style-type: none"> • tvorba koncepce  <ul style="list-style-type: none"> • analýza SWOT • komunitní plánování 	<ul style="list-style-type: none"> • zajištění koncepce  <ul style="list-style-type: none"> • identifikace zdrojů (služeb) • síťování a kooperace služeb • rozdělení kompetencí • tvorba projektu • fundraising 	<ul style="list-style-type: none"> • realizace projektu  <ul style="list-style-type: none"> • vedení lidí • zapojení dobrovolníků • monitoring aktivit • řešení potíží 	<ul style="list-style-type: none"> • zpětná vazba  <ul style="list-style-type: none"> • srovnání stanovených a realizovaných cílů • hodnocení • reflexe a konstruktivní kritika • návrhy změn, zlepšení • inovace koncepce
Oblasti řízení	<ul style="list-style-type: none"> • Strategický management • Marketing 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektový management • Finanční management 	<ul style="list-style-type: none"> • Management služeb • Personální management • Management dobrovolnictví, • Krizový management 	<ul style="list-style-type: none"> • Management změny • Management kvality

Tabulka je pouhou inspirací jistého algoritmu v oblasti managementu, který lze uplatnit po identifikaci potřeb nebo problémů komunity potřebných pro tvorbu komunitně orientovaného programu.

Dovednosti potřebné pro plánování zahrnují tvorbu koncepce, jíž předchází analýza odpovídající cílům koncepce, např. zaměřená na analýzu demografickou, sociálně-ekonomickou, kulturně-vzdělávací a analýzu potřeb. Pro analytickou činnost lze využít některých metod, např. analýzu SWOT atd. Následně je třeba využít metody komunitního plánování, která umožňuje tvorbu rozvojových materiálů, konkrétně strategické plánování se zapojením veřejnosti. V této fázi se může uplatnit strategický management a marketing.

Organizační dovednosti zajišťují plánovanou koncepci. Slouží

zejména k identifikaci potřebných zdrojů (služeb). Dále umožňují pružné síťování a kooperaci zdrojů (služeb) a také funkční rozdělení kompetencí. Organizační dovednosti se uplatňují rovněž při tvorbě a cizelaci projektu, zajištění fundraisingu. Zde je důležitý projektový a finanční management.

Řídící dovednosti jsou zaměřeny na realizaci koncepce, respektive projektu. Zahrnují vedení lidí a také zapojení dobrovolníků. Zejména je nezbytné monitorování aktivit, celková koordinace a řešení vzniklých potíží. Dovednosti se opírají o management služeb (služby sociální, zdravotní, vzdělávací), personální management, management dobrovolnictví a krizový management.

Dovednosti nezbytné pro kontrolování zajišťují zpětnou vazbu plánované koncepce. Dochází k porovnání stanovených a realizovaných cílů na základě nich pak k celkovému hodnocení. Reflexe zaměřená na konstruktivní kritiku vytváří předpoklad pro návrhy změn a zlepšení koncepce, která se následně projeví v inovaci koncepce. Z těchto důvodů se zde nejlépe uplatní management změny a management kvality.

V tomto kontextu se nabízí ***otázka institucionalizace komunitního vzdělávání***. Beneš (2008, s. 51) dokládá, že vzdělávání dospělých, které je alternativním sociálně politickým hnutím, jako je např. *komunitní hnutí*, rozvíjí vlastní kulturu a při ***přílišné institucionalizaci by ztratilo vlastní dynamiku***. Zde poznamenáváme, že ***můžeme u komunitního vzdělávání vyvrátit argumenty, typické pro preferování institucionalizovaného vzdělávání dospělých*** (srov. Beneš, 2008, s. 51), tj.:

- *institucionalizace má zamezit kurikulárním deficitům* učení: ale normativně určené kurikulum neumožňuje reflektovat aktuální potřeby členů komunity;
- *orientace na cílové skupiny* má odstranit vzdělávací deficity těchto skupin: což by znamenalo umělé vytváření cílových skupin a vysoké očekávání jejich participace, vznik potřeb má vycházet od těchto cílových skupin komunity;
- *profesionalizace andragogů* má nahradit deficity vznikající činnostmi laiků, ale tím by se omezila možnost využít „lidských zdrojů“ žijících v lokální komunitě a jejich dobrovolnou participaci. Pokud to ale situace vyžaduje, pak komunitní vzdělávání umožňuje s takovými profesionály spolupracovat (nejde o podmínku, ale o možnost). Profesionalita andragoga je

však žádoucí v roli koordinátora komunitního vzdělávání, který má na starosti organizaci komunitního života.

Organizaci komunitního života chápeme jako vzdělávací platformu komunitního vzdělávání, jelikož pracuje se sociálními aspekty dané komunity. Opírá se o pilíře, které tvoří sociální koheze, sociální sítě a důvěru sociálních vazeb. Pracuje s procesem budování komunity ve vztahu ke kategoriím jako jsou vize komunity, sociální kapitál komunity, zdroje komunity (community capacity), koordinátor nebo facilitátor komunitního vzdělávání, geografická a demografická analýza, komunitně orientovaný program, sociokulturní intervenční animační strategie. Zdůrazňuje práci koordinátora komunitního vzdělávání v komunitě a dovednosti managementu s akcentem na opatrnost vůči institucionalizaci komunitního vzdělávání, které by institucionalizací ztratilo svůj pravý význam a smysl.

Pokusili jsme se nastínit teoretický rámeček komunitního vzdělávání, které se ovšem bude prakticky vyvíjet v každé komunitě (vázané na místo a demografickou strukturu) odlišným směrem. Nelze tedy detailně popsat, jak má komunitní vzdělávání vypadat. Za to však lze předpokládat jeho teoretické ukotvení. Opírali jsme se o známé definice, o sociologické teorie a o argumenty zdůrazňující komunitní vzdělávání jako součást andragogické teorie i intervence.

Nyní přistoupíme k empirickému ověřování, jehož výsledky nám přinesou odpovědi na otázku, zda a ke kterému společenskovědnímu paradigmatu patří komunitní vzdělávání. Získané závěry napomohou upřesnit teoretické vymezení komunitního vzdělávání předkládané v teoretické části disertační práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Empirická východiska disertační práce

5.1 Výzkumný záměr a reflexe k problematice výzkumu

K zahájení empirického šetření musíme vycházet především z výzkumného záměru a také z reflexe možných úskalí, se kterými bychom se potenciálně mohli potkat. Reflexe nám umožňuje limitovat problémy při výzkumu a naleznout optimální řešení ještě dříve, než proběhne vlastní výzkum. Další fáze ověřování vhodnosti nastaveného výzkumu v rámci metodologického designu umožňuje tzv. předvýzkum (viz kapitola č. 10.2).

Naším výzkumným záměrem je *rozhodnout, zda a ke kterému společenskovědnímu paradigmatu patří komunitní vzdělávání (jak na území České republiky, tak Velké Británie)*. Konkrétnější formulace záměru se projevuje v podobě cílů a popisu empirického šetření (viz kapitola č. 9.1) a následně ve formě odpovídajících výzkumných problémů a věcných hypotéz, které jsou přesně operacionalizovány (viz kapitola č. 10.1).

Takto nastavený výzkumný záměr může zpočátku působit jednak jednoduše (kdy můžeme automaticky usuzovat na některé paradigma z charakteristiky komunitního vzdělávání, avšak nemáme informace o tom, že by se výzkumy na toto téma někdy objevily, vycházíme-li z průzkumu informačních databází knihovnického systému), jednak komplikovaně (kdy je otázkou, jak se vůbec uvedený záměr může empiricky uchopit, jaké měření musí být realizováno).

Po zralé úvaze jsme dospěli k jednomu ze způsobu empirického měření. Nebudeme nyní diskutovat o možných způsobech, které předcházeli našim závěrům, ale seznámíme pouze s problematikou, která nás provází při realizaci již zvoleného způsobu empirického šetření.

Vzhledem k tomu, že se komunitní vzdělávání realizuje jako sociální praktika, kterou chceme zkoumat v obou zemích, musíme předpokládat *rozdílná sociokulturní pojetí této praktiky*. Klademe si tedy otázku, *kteřá metoda umožňuje srovnatelnost potenciálních empirických dat?* Odpovědi čerpáme z fenomenologie, která nazírá „čiré“ podstaty, a proto by kulturní odlišnost neměla být problémem. Jestliže se však statistickým šetřením

objeví rozdíly (úmyslně řadíme jeden z výzkumných problémů na zjišťování rozdílnosti výsledků mezi zeměmi), pak je možné uvedená zjištění připsat na vrub kulturní odlišnosti.

Úvaha nad fenomenologií je dána proto, protože fenomenologie se slovy Blechy (1994, s. 177) sama nechápe jako filosofický systém, ale jako *metoda*, je jakousi „metodologií evidence reality” (Blecha, 2007, s. 9), chce být „transcendentální deskripcí přirozené zkušenosti” (Blecha, 2007, s. 50). „Díky fenomenologii bylo náhle možné znovu položit otázku, jak je dána realita, a přitom se neobávat toho, že se upadne do solipsismu nebo idealismu” (Blecha, 2007, s. 157).

Fenomenologie nám slouží jako výchozí bod, jako *platforma pro empirické šetření*. Nepostupujeme však podle její metodologie, ale hledáme v databázi metod empirického výzkumu tu metodu, která by odpovídala fenomenologickému principu. Takovou metodou pro nás je *sémantický diferenciál*, jeho konstrukce a vybrané argumenty podepřené fenomenologií jsou představeny ve speciální kapitole č. 8.

Další problematikou, kterou řešíme skrze platformu fenomenologie je *zkoumání komunitního vzdělávání jako konceptu, který vychází z činnosti komunitního vzdělávání jako sociální praktiky*. Ve výzkumu tedy dochází pomocí metody *sémantického diferenciálu* k proměně činnosti komunitního vzdělávání na koncept prostřednictvím fenoménu. Dvojvrstevnost fenoménů (srov. Azenbacher, 1990, s. 49), empirická (tj. komunitní vzdělávání jako sociální praktika) a esenciální (tj. vnímání podstaty komunitního vzdělávání) vlastně umožňuje proměnit, respektive redukovat sociální praktiku na koncept. Jelikož se domníváme, že vztah sociální praktiky a konceptu je dán prostřednictvím fenoménu, který podle Blechy (1994, s. 172) poukazuje na vlastní existenciální prožitek faktické aktivity. Získaný fenomén komunitního vzdělávání je podle našich úvah podkladem pro chápání konceptu komunitního vzdělávání, který pomocí výzkumu určuje paradigma a zařazení komunitního vzdělávání do teorie integrální andragogiky.

Podstatným okruhem, který je zapotřebí rovněž ve výzkumu rozhodnout, je *volba empirické strategie*. Vzhledem k výzkumnému záměru, cílům a kontextu výzkumu volíme integrovanou výzkumnou strategii, její problematiku diskutujeme v samostatné kapitole č. 6. Stručně řečeno jednotlivé „komponenty” výzkumu, poukazují na integrovaný výzkumný přístup (tj. jak na kvalitativní, dále jen QL, tak na kvantitativní,

dále jen QN přístup): především cíl (QL jako popis vnímání komunitního vzdělávání respondenty a QN jako analýza dat), ale také výzkumný problém (QN formulovány jsou hypotézy), metody sběru a analýzy dat (QN chí-kvadrát, U-test; QL a QN sémantický diferenciál, který chápeme jako integrovanou metodu, více v kapitole č. 6.2), očekávaná četnost výzkumného vzorku (spíše menší, QL) a výběr vzorku (QL jelikož nejde o pravděpodobnostní výběr, také používáme techniku sněhové koule).

Volba metodologie empirického šetření nám nečinila žádné obtíže. Zcela spolehlivě jsou zvoleny test dobré shody chí-kvadrát a U-test Manna a Whitneyho, zde ovšem musíme brát v úvahu úroveň empirických dat a předepsaný metodologický postup pro testování hypotéz pomocí těchto statistických testů. Díky nim rozhodujeme o statistické významnosti, jsou to testy, které ve výzkumu reprezentují induktivní statistiku.

Výsledky reprezentované deskriptivní statistikou (ta, co je určena k přesnému popisu empirických dat avšak nepřináší údaje o statistické významnosti) jsou pro nás velice důležité. Již na této úrovni si uvědomujeme, že bychom bez deskriptivní statistiky nedokázali určit směřování komunitního vzdělávání k danému společenskovednímu paradigmatu a to v případě, kdyby se neprokázal na základě induktivní statistiky žádný vztah komunitního vzdělávání ke společenskovednímu paradigmatu.

Dostáváme se k jádru výzkumného šetření a tím je formulování jak hlavního, tak dílčích výzkumných problémů a následně i věcných a statistických hypotéz (blíže viz kapitola č. 10.1). *Dílčí výzkumné problémy jsou podstatné, neboť umožňují komplexní pojetí celého výzkumu v jeho smysluplném kontextu.*

Zkoumáme-li *vztah komunitního vzdělávání ke společenskovednímu paradigmatu*, musíme pomocí dílčích výzkumných problémů odhalit, o které paradigmaty se jedná. Zde jsme se rozhodli pro klasifikaci paradigmat podle Burrella a Morgana (viz teoretická část), tzn. paradigma konsensuální, konfliktologické a interpretativní. *Při této úvaze musíme brát v potaz, že výsledky mohou prokázat vztah pouze k jednomu (v ideálním případě), nebo ke dvěma, nebo ke všem, a nebo k žádnému paradigmatu.*

Největší potíž by nastala u neprokázání vztahu k žádnému paradigmatu nebo ke všem paradigmatům, pak bychom jednoznačně nemohli rozhodnout o tom, ke kterému paradigmatu komunitní vzdělávání patří. *Právě tato nevýhoda je eliminována zařazením deskriptivní statistiky,*

kteřá vřdy *pomocí analýzy nejvyššího skóre* určí, ke kterému paradigmatu se komunitní vzdělávání nejvíce přibližuje.

Další výzkumné problémy se zabývají tím, *zda existují mezi paradigmaty rozdíly a zda jsou výsledky obou zemí srovnatelné* (viz text výše o sociokulturním pojetí komunitního vzdělávání). Rozdílnost mezi paradigmaty je zase důležitá z toho důvodu, abychom právě mohli poznat, zda vůbec existují rozdíly mezi těmito paradigmaty (předchozí zkoumání byla izolovaná, zkoumala pouze vřdy komunitní vzdělávání ke každému paradigmatu zvlášť) a *zda tedy komunitní vzdělávání k některému paradigmatu více či méně inklinuje*. I v tomto případě užíváme jak deskriptivní, tak induktivní statistiku.

Ovšem u dílčího problému, který rozhoduje o srovnatelnosti výsledků *by byla deskriptivní statistika nadbytečná* a nedospěla by k žádným závěrům, neboť sebemenší rozdíl v nějakém z výsledků by již naznačoval rozdílnost. Proto v tomto případě je nutné použít pouze statistiky induktivní, tedy prokazování signifikance.

Nejvíce opatrnosti ve výzkumu *přináší interpretace výsledků výzkumu ve vztahu statistických hypotéz vůči věcným hypotézám*. Přijetí nulové hypotézy nemusí znamenat odmítnutí věcné hypotézy. Je potřeba posuzovat empirické výsledky vzhledem ke kontextu a logice výzkumného šetření. Například vyšetřujeme-li vztah objektů (pojmu) jako je komunitní vzdělávání a objekty (pojmy) reprezentující dané paradigma a ukáže se, že mezi objekty (pojmy) neexistuje rozdíl (tj. přijetí nulové hypotézy) a názor výzkumníka je formulován ve věcné hypotéze tak, že mezi objekty je vztah (vztah existence komunitního vzdělávání a daného paradigmatu), pak neexistence rozdílu mezi objekty vlastně znamená potvrzení existence vztahu, neboť pocházejí z jedné skupiny (tj. přijetí věcné hypotézy).

Další problematikou výzkumu jsou *dvě varianty sémantického diferenciálu*, které nám *umožňují zpřesnit měření* (mohli bychom možná hovořit o triangulaci měření), více v samostatné kapitole č. 8. Varianta_2 *eliminuje nevřhody pracnosti zkoumání* varianty_1 tím, že umožňuje představit výsledky měření komunitního vzdělávání hned ke všem zkoumaným paradigmatům (skrže jejich subsumované škály) najednou. Tímto způsobem je možné určit téměř bezprostředně vztah komunitního vzdělávání k určitému paradigmatu, neboli tato varianta eliminuje případ, kdy by komunitní vzdělávání nepatřilo k žádnému paradigmatu. Na rozdíl od varianty_1, kdy vlivem měření lineární distance_D

a operacionalizovaných definic vztažených k lineární distanci D se může stát, že se komunitní vzdělávání nemá vztah k žádnému paradigmatu. Na druhou stranu je varianta_2 předurčená poukazovat na takový výsledek (tj. vztah) vždy a to vlivem zkonstruovaného výzkumného formuláře sémantického diferenciálu. Tato *nevýhoda*, tj. *nemožnost neprokázat vztah je ošetřena induktivní statistikou*, kde již lze prokázat jak existenci, tak neexistenci vztahu.

Přesný popis výzkumu je uveden v kapitole č. 9.1 a následně i podrobněji v kapitole č. 10. Chceme podotknout, že reflexe nad problematikou výzkumu nám právě *umožnila seznámit se s možnými nástrahami výzkumu, které jsme vyřešili tím, že jsme zpracovali komplexní metodologický postup* (tedy kombinaci některých postupů, které nutně vnímáme jako doplňující). *Uvedené postupy, jak je naznačeno výše, vlastně eliminují nevýhody každého z nich v případě, kdyby byly užity samostatně* (tj. varianta_1 nebo varianta_2, induktivní nebo deskriptivní statistika, dílčí výzkumné problémy P1 - P3 a jejich doplnění dílčími výzkumnými problémy P4 - P6 z hlediska úplnosti a logiky výzkumu).

5.2 Výzkumný design

Přikláníme se k charakteristice výzkumného designu podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (srov. 2007), který vyjadřuje *rámcové uspořádání výzkumu* neboli *základní podmínky, ve kterých se bude výzkum realizovat*, přičemž není totožný s metodami sběru nebo analýzy dat. *Komplexní metodologický design* přehledně uvádíme v kapitole č. 9.

Vzhledem k výzkumnému záměru patří k základním podmínkám výzkumu následující parametry:

- *časové parametry*:
 - konstrukce sémantického diferenciálu: duben - květen 2013;
 - pilotáž sémantického diferenciálu: od začátku června do poloviny června 2013;
 - předvýzkum: od druhé poloviny do konce června 2013;
 - distribuce výzkumného formuláře: konec června 2013 - leden 2014 (bylo nutné provádět distribuci opakovaně);
 - sběr a třídění empirických dat: červen 2013- únor 2014.

-
- *spolupracovníci:*
 - *Mgr. Alica Rynke:* odbornice na komunitní vzdělávání, lektorka na Sidney Stringer v Coventry, koordinátorka distribuce za Velkou Británii, území Coventry;
 - *Mgr. Olga Bauerová:* odbornice na komunitní vzdělávání; ředitelka ZŠ a MŠ Jihomoravské, Brno; iniciátorka a spoluzakladatelka Sítě brněnských otevřených škol (dále jen SBOŠ, které se zabývají komunitním vzděláváním); koordinátorka distribuce za Českou republiku v rámci SBOŠ;
 - *Mgr. František Eliáš:* odborník na komunitní vzdělávání; ředitel ZŠ Hany Benešové a MŠ Bory; předseda Národní sítě venkovských komunitních škol (dále jen NSVKŠ); koordinátor distribuce za Českou republiku v rámci NSVKŠ.

 - *technické parametry:*
 - seznam komunitních škol v Coventry: získané studijní stáží v Coventry (v listopadu 2012), získání kontaktu na Mgr. Alici Rynke;
 - seznam komunitních škol v ČR: získané průběžným sledováním webu, volba SBOŠ na základě setkání s paní ředitelkou Mgr. Olgou Bauerovou, která organizovala studijní výjezd do Coventry; volba NSVKŠ na základě webu a doporučení při pilotáži výzkumného formuláře respondentkou;
 - tvorba specifických e-mailových adres: česká i anglická jazyková mutace; pro zachování anonymity a ušetření finančních nákladů za výzkum;
 - zpracování předvýzkumu a vlastního výzkumného šetření: samostatně (ručně), užití Excelu, tvorba vzorců a tabulek četností a sumarizačních tabulek.

 - *finanční parametry:*
 - studijní stáž v Coventry: stipendium KSA FF Olomouc.

6 Volba a obhajoba empirické strategie

6.1 Integrovaná výzkumná strategie

Sociální výzkum bývá specifikován jako „proces epistemického jednání v rovině teoretické a empirické s cílem nalézt odpověď na otázky výzkumu, které vyrůstají ze vztahu mezi lidským jednáním a sociálními strukturami“ (Loučková, 2010, s. 25). V našem případě jde o *reflexi pojmu komunitního vzdělávání* na základě jeho praktického uplatnění, tedy na základě sociálního jednání (vzdělávání) v dané sociální struktuře (v komunitě).

Kombinace kvalitativních (dále jen QL) a kvantitativních (dále jen QN) strategií (také přístupů) bývá označována jako *integrováný výzkum* (Loučková, 2010) nebo *smíšený výzkum*, který míchá metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie (Hendl, 2008, s. 58). Bergman (2008, s. 17-21) vnímá smíšený výzkum jako alternativu k designům o jedné metodě, která ale umožňuje reflektovat možnosti a limity jednotlivých metod patřících konvenčně ke skupině QN nebo QL metod.

Bergmanova rekonceptualizace metod se pro nás stává východiskem obhajoby sémantického diferenciálu jako smíšené metody a Bergmanova argumentace smíšeného výzkumu je mj. jedním z odůvodnění (resp. justifikací) pro volbu integrované výzkumné strategie našeho empirického šetření.

Ve shodě s Chráskou (2007, s. 32) zastáváme názor, že kvalitativní i kvantitativní výzkumná strategie má své přednosti a nedostatky, a že je možné, dokonce výhodné oba přístupy kombinovat. Rovněž Lazarsfeld a Oberschall (1965) tvrdí, že jde pouze o terminologické nedorozumění, když se oba typy výzkumu od sebe radikálně odlišují. Glaser a Strauss (1967, s. 17) vypovídají o tom, že neexistuje přímo konflikt mezi QL a QN metodami nebo daty, pouze jsou QL data efektivnější pro generování hypotéz. Kombinaci metod nebo kombinaci modelu smíšeného výzkumu publikují také Creswell a Plano Clark (2006), Tashakorri a Teddlie (1998).

Právě naposledy zmínění autoři vytvořili typologii smíšeného výzkumu, která je pro nás *platformou vlastního empirického šetření a legitimizací užití integrované výzkumné strategie*, kterou konkrétně představujeme jako: *sekvenční design* (z hlediska časové posloupnosti, tj.

výzkum neprobíhá paralelně jako QL a QN, ale dochází k jeho střídání, návaznosti); *design s převažující kvantitativní strategií* (z hlediska dominance dané strategie; tj. dáno QN výzkumným problémem a převažujícími metodami statistického zpracování); *vnořený design* (z hlediska způsobu kombinace dat, tj. QL sběr dat a QN analýza dat), viz typologie Creswell a Plano Clark (2006). Následně odpovídá výzkumné šetření i typologii: *QN výzkumný problém* (resp. otázka), jelikož vycházíme z teorie, kterou ověřujeme; *QL sběr dat* skrze metodu sémantického diferenciálu; *QN analýza dat* prostřednictvím deskriptivní (sémantický diferenciál) i induktivní (chí-kvadrát, U-test) statistiky, viz typologie Tashakorri a Teddlie (1998).

Při racionalizaci záměru volby integrovaného výzkumu vycházíme především z výzkumného záměru, který chce odhalit, jak je pojem komunitní vzdělávání vnímán. Reflexe postihuje rovinu vědomí a prožívání v souvislosti s praktickou aplikací, tedy jednáním. Z tohoto důvodu je potřebné použít psychologické paradigma aplikované na proces poznávání, to je tvořeno triádou prožívání, vědění, jednání. Uvedené paradigma vystihuje Loučková (2010, s. 70) jako interakční a systemické myšlení, které tvoří osu integrovaného přístupu a které vyjadřuje, že „jevy a jejich interakce jsou pojímány v souvislosti (kontextu) jejich výskytu jako souhra (dynamický systém)“.

Integrovaný výzkum nám umožňuje nejprve kvalitativní tvorbu zdrojových dat (tj. charakteristiku pojmu), následně kvantitativní zpracování deskriptivní a induktivní statistikou (zobecnění). Volba integrovaného výzkumu vlastně poukazuje na využití pozitiv, které přináší pozitivismus a hermeneutika v rámci metodologické problematiky v sociálních vědách, tedy kontinuální propojení toho, co Šmausová (2003, s. 14) výstižně nazývá jako presumpivní model rozumění (hermeneutika) a subsumpivní model vysvětlení (pozitivismus).

Zvolená empirická strategie však vyžaduje specifičtěji prokázat integrovanou strategii na úrovni metod, především sémantického diferenciálu, jelikož ostatní komponenty výzkumu jsou zřetelné vzhledem k přiřazení ke QL nebo QN výzkumné strategii (viz výše). Problematika výzkumných přístupů a metod v obecně rovině vůbec bývá ve vědecké komunitě často diskutovaná. Následující kapitola stručně shrne podstatné, aby byla jednoznačně prokázána také legitimizace metody sémantického diferenciálu.

6.2 Problematika integrovaného výzkumu a výzkumných metod

Problematika výzkumné strategie a výzkumných metod se ponejvíce týká oblasti „svázanosti“ metod s QL nebo QN strategií. Vzniká pak otázka, *které metody jsou považovány za QL metody a QN metody, aby výzkumník mohl tvrdit, že je kombinuje.* Odpověď vypadá zdánlivě jednoduše, ale *ke které skupině metod (QL nebo QN) patří sémantický diferenciál?*

V úvodu musíme říci, že *v tuto chvíli* nepotřebujeme obhajovat v naší empirické strategii *integrovaný přístup per se,* ten vychází z předchozí obhajoby jednotlivých komponent výzkumu, připomeňme namátkou např.: *kontext výzkumu [QL vnímání komunitního vzdělávání (indukce), QN ověření příslušnosti komunitního vzdělávání vůči paradigmatu (dedukce)], výzkumný problém a formulace hypotéz (QN), výběr vzorku (QL), metoda sběru dat (QL), metoda analýzy dat (QN).*

Významnost kapitoly spočívá *ve specifitějším pohledu na sémantický diferenciál,* který je podle našeho názoru smíšenou metodou. Dále chceme poukázat na to, že sémantický diferenciál není stěžejním východiskem pro uplatnění rozhodnutí integrované výzkumné strategie (což bylo naznačeno několikrát v předchozím textu), ale je pro nás podstatný vzhledem k výzkumnému záměru, kontextu výzkumu, potřebám dat atd. Proto se v této kapitole zaměříme v obecné i konkrétní rovině na vztah metod a výzkumné strategie, zejména na metodu sémantického diferenciálu. V následující kapitole (č. 7) budeme obhajovat volbu metodologie empirického šetření ve vztahu k výzkumnému záměru a způsobu zpracování dat. Tyto kapitoly jsou pak podkladem k tvorbě sémantického diferenciálu, který je specificky zkonstruován pro účely výzkumného šetření (viz kapitola č. 8).

V úvahách o sémantickém diferenciálu vycházíme z prizmatu *rekonceptualizace metod od Bergmana,* které se týká jejich *dělby práce,* resp. Bergman (2008, s. 16-19) vystupuje proti striktnímu rozdělení na QL a QN metody. Stěžejním kritériem jeho rekonceptualizace metod jsou jejich *vlastnosti.* Analýza Bergmanovy argumentace přináší několik doporučení: *důkladnou reflexi vlastností metod, rozlišování mezi metodami sběru a analýzy dat a explicitní propojení metod s cílem, objektem a kontextem výzkumu* (Bergman, 2008, s. 16-19). V důsledku toho je umožněna větší flexibilita aplikací metod ve výzkumu.

Z uvedeného vyplývá, že pokud výzkumník striktně svazuje QL a QN metody s jejich QL a QN strategií, pak může být vystaven riziku *redukce dat* na základě zvolené metody, *redukce výzkumného problému* na základě zvolené strategie nebo dokonce zvolí problém na základě znalosti pouze určitých metod. Například řešení výzkumného problému, kdy se výzkumník rozhodl pro QN strategii, by přineslo věrohodnější výsledky při použití QL metody než QN metody. Bergman (2008, s. 18) tak akcentuje reflexi vlastností metod a jejich užití ve vztahu *k výzkumné otázce*, ale i *k potřebám dat, teoretickým východiskům a výzkumnému designu*, nikoliv pouze vůči výzkumné strategii. Nejde o nadřazenost výzkumných přístupů vůči potřebám dat, metodě, otázce apod., ale o kritiku svázanosti metod s jejich výzkumnými přístupy (Bergman, 2008, s. 15-17).

Na důležitost aplikace metod vzhledem k výzkumné otázce upozornil už Bauman (1965, s. 300), který apeluje na posuzování vhodné metody z hlediska konkrétního problému, který je nutný zkoumat, jinými slovy, že: „volba problému musí určovat volbu metody...Nadřazenost vůči metodě je funkcí volby otázky kladené společenské realitě...V praxi se však často stává, že sociolog dává přednost určité metodě, což vede v motivační rovině k ovlivnění typu otázek, které sociolog klade.“

Nyní přejdeme z obecné roviny přímo k *sémantickému diferenciálu*, který patří k psychometrickým metodám, ty se soustředí na měření dílčích definovatelných jednotek (atributů), které mají vysvětlovat současná pozorování, zároveň implikovat pozorování nová a tím se otevírá možnost hlubšího poznání jeho souvislostí (Urbánek, Denglerová & Širůček, 2011, s. 78-79).

V našem případě tyto *atributy* (slovy psychometrie) je možné považovat za *kolektivní reprezentace* (slovy sociologie), jelikož prostřednictvím *sémantického diferenciálu* zkoumáme vnímání komunitního vzdělávání skupinou respondentů, kteří se jím zabývají v praktické rovině a ze získaných výsledků interpretujeme *konstrukt* komunitního vzdělávání (slovy metodologie vědy) a usuzujeme na příslušnost komunitního vzdělávání k danému společenskovedního paradigmatu (slovy výzkumného záměru).

Zjišťováním takových kolektivních reprezentací vlastně prezentujeme kvalitativní (QL) pohled na komunitní vzdělávání, jelikož Durkheim (srov. 1995, 1998) tvrdí, že skrze kolektivní reprezentace dochází k poznání vnější reality, tzn., že svět můžeme poznat prostřednictvím sdílené

zkušenosti. Kolektivní reprezentace zahrnují všechny sociálně produkované fenomény (tj. postoje, představy, symboly a jiné koncepty), které vyrůstají přímo z kulturních struktur určité společnosti, tj. jsou společností sdíleny.

Jelikož „fenomény jako lidské činy, slova, texty...abstraktní pojmy nejsou pozitivismu přístupné“ (Šmausová, 2003, s. 12), je potřeba použít kvalitativní přístup, což nám umožňuje charakterizovat koncept komunitního vzdělávání. Právě zde se objevuje platforma fenomenologie, které jde o „uchopení věcí tak, jak se samy ukazují, navzdory tomu, že se tak děje analýzou způsobů, jimiž je držíme v rozličných aktech vědomí“ (Blecha, 2007, s. 158). Jinými slovy získáme koncept komunitního vzdělávání bez ohledu na různá „pojetí“ komunitního vzdělávání jednotlivých probandů, jelikož všechna tato „pojetí“ by měla ukázat to, jak se jeví podstata komunitního vzdělávání. *V tomto ohledu chápeme sémantický diferenciál za kvalitativní metodu, jelikož nám umožňuje kvalitativní (QL) sběr dat.*

Vzhledem k analýze dat, tzn. při kvantifikaci výsledků prostřednictvím lineární distance D nebo prostřednictvím středních hodnot, tj. průměrů za objekty či škály, *považujeme sémantický diferenciál za kvantitativní metodu (QN) ovšem na úrovni deskriptivní statistiky (!!!)*. Pro ověření statistické průkaznosti, tj. signifikance by muselo být užito dalších metod (v našem případě chí-kvadrát a U-test). S ohledem na velikost vzorku víme, že jeho data mohou být analyzována jako data jednoho individua nebo data skupin individuí (Kerlinger, 1972, s. 555). Další výhody spočívají v tom, že skóre mohou být analyzována pro rozdíly mezi pojmy, škálami, subjekty nebo jejich kombinace, srovnávat se mohou skupiny s jedním, dvěma nebo třemi faktory (Kerlinger, 1972, s. 555).

Zajímavá je skutečnost, že sémantický diferenciál je již v rámci své konstrukce *předurčen k určitému způsobu analýzy dat*, tj. doporučeným postupům analýzy dat deskriptivní statistikou (průměry, lineární distance D , D_{matice}). Nejde tedy *pouze o sběr nebo sumarizaci dat*, ale *o doporučené zpracování dat*.

Můžeme tedy tvrdit, že sémantický diferenciál může pracovat s malým i velkým vzorkem, může a nemusí formálně testovat hypotézy, může se použít k heuristickým účelům, rovněž poskytuje velké množství dat a umožňuje s nimi provádět mnoho analýz. Uvedené dokládá, že je možné jej *považovat za metodu smíšenou*.

Podíváme-li se na sémantický diferenciál přímo prizmatem

integrovaného výzkumu v konfrontaci s obecnými principy pro tvorbu dat v integrovaném výzkumu, pak jej opět můžeme legitimizovat jako metodu smíšenou.

K obecným principům pro tvorbu dat v integrovaném výzkumu patří (Loučková, 2010, s. 73):

- „řešení výzkumné situace ve vztahu ke každodenní skutečnosti;
- kontext prožívání člověka v sociální situaci (tzv. vlastní psychotop) a kontext psychologicky pojatého systému interakcí osoby, resp. skupiny s odpovídajícím životním prostorem (tzv. skupinový psychotop);
- reflektovaná interpretace popisovaného jednání a odpovídající významy obsahů prožívání a vědění o prožitém.“

Krátce shrnuto: komunitní vzdělávání je sociální praktika, která je součástí každodenního životě těch, kteří jej realizují (naši respondenti) a těch, kteří se jí účastní (jejich klienti); jelikož je prožívána v interakci, pak dochází k naplnění jak vlastního, tak skupinového psychotypu; poněvadž výzkum žádá probandy o vyjádření se k této praktice, tak jak ji vnímají, dochází rovněž i k reflexi této sociální praktiky.

Sémantický diferenciál dosahuje afinity jak k vlastnostem QL metod tak QN metod a oprávněně jej můžeme považovat za metodu smíšenou. Předložená argumentace je důležitá nikoliv pro obhajobu integrované výzkumné strategie jako celku (jelikož pro integrovanou strategii hovoří i jiné argumenty) nebo v rámci užitých metod, nýbrž jako diskuse o metodě samotné a jejím právoplatném užití ve výzkumném záměru, jeho kontextu atd. a tím pádem i v předložené výzkumné strategii.

7 Volba a obhajoba metodologie empirického šetření

7.1 Sémantický diferenciál

Pro splnění výzkumného záměru je přímo kardinální volbou metoda tzv. *sémantického diferenciálu*, jelikož měří *konotativní významy pojmů* v sémantickém prostoru respondentů (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1975). Jinými slovy měří psychologické významy objektů (pojmů) u jednotlivých osob, jelikož každá osoba „vidí“ daný objekt (pojem) poněkud odlišně (Chráska, 2007, s. 221). Každý pojem totiž má kromě společného kulturního významu ještě význam vedlejší (konotativní), tzn., že význam daného slova (pojmu) každý chápe jinak, ale přesto musí existovat nějaké společné jádro významu onoho pojmu (Kerlinger, 1972, s. 547).

Sémantický diferenciál napomáhá ve výzkumu odhalit zejména *vnímání* objektu (pojmu) *komunitní vzdělávání*, ale i jiných objektů (pojmů), které jsou určeny jako zástupci zvolených společenskovedních paradigmat (tj. konsenzuálního, konfliktologického a interpretativního). Zjištěná vnímání objektů (pojmů) umožňují přiřadit či nepřičadit komunitní vzdělávání k některému (resp. potenciálně ke všem) paradigmatu.

Metoda sémantického diferenciálu nejen empirická data shromažďuje (tj. funkce výzkumného formuláře), ale také nabízí patřičnou analýzu shromážděných dat (tj. funkce buďto *průměrů pojmů* nebo tzv. *lineární distance_D* mezi průměry pojmů). Navíc data sémantického diferenciálu poskytují výhodu v tom, že data „jednoho individua mohou být analyzována stejně jako data skupin individuí“ (Kerlinger, 1972, s. 555). U skupiny osob je však potřeba dodržet podmínku, že skóre skupiny osob jsou střední hodnoty, tj. průměry nebo mediány (Kerlinger, 1972, s. 556).

Pro analýzu dat sémantického diferenciálu *dodržujeme následující postup* který nyní popíšeme (v kapitole č. 10 Zpracování empirického šetření ho pak již nebudeme uvádět znova, pouze stručně připomeneme základní parametry):

- *výpočet lineární distance_D*: vyjadřuje *měřítko mezi dvěma pojmy*, čím je D menší, tím bližší jsou si pojmy svým významem a naopak, čím je D větší, tím jsou si pojmy svým významem vzdálenější (Kerlinger, 1972, s. 556-557). Výpočet je dán vzorcí

č. 1 a 2, vzorec č. 1: $D_{il} = \sqrt{\sum d_{il}^2}$, kde D je lineární distance

mezi dvěma pojmy, i , l , d je algebraická diference mezi koordinátami i a j na stejném faktoru (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1975, s. 91). Pro jednoduchý výpočet se použije vzorec č. 2¹: $D_{ij} = \sqrt{[\sum(X_i - X_j)^2]}$, kde jednotlivá x vyjadřují rozdíl škálové hodnoty jednoho pojmu od škálové hodnoty druhého pojmu (Kerlinger, 1972, s. 556);

- *konstrukce D_matice*: D_matice sumarizuje výpočty jednotlivých D mezi pojmy na principu každý pojem s každým pojmem. Počet všech D pro jakoukoliv matici je dán vzorcem č. 3: $n(n-1)/2$, přičemž n je počet pojmů. Matice je symetrická, tzn., že má stejné hodnoty na obou stranách úhlopříčky (Kerlinger, 1972, s. 556);
- *stanovení intervalu D*: je vhodné pro seskupování pojmů významově blízkých, abychom rozhodli do jak velké míry považujeme ještě pojmy za blízké a od které míry je považujeme za vzdálené;
- *interpretace analýzy vzdálenosti seskupení*: určujeme, které výzkumné objekty (pojmy) podle předem stanovených výpočtů a kritérií jsou si blízké a které jsou si naopak vzdálené. Pro deskriptivní i induktivní statistiku vycházíme z průměrů zkoumaných objektů (pojmů).

Empirická data získaná z analýzy sémantického diferenciálu používáme pro testování hypotéz v rámci zkoumaných zemí, tj. České republiky a Velké Británie (tj. u dílčího výzkumného problému č. 1 - 4 pro varianty_1 a 2), viz tab. č. 8 *Přehled formulovaných problémů a hypotéz*, s. 141-142.

7.2 Test dobré shody chí-kvadrát

Pro srovnání průměrů mezi objekty (pojmy, tj. varianta_1) a také průměrů mezi paradigmaty (dané průměry jejich škál, tj. varianta_2) pro každou zemi zvlášť je nejvhodnější volba statistického testu významnosti, který se

¹ Pozn.: Uvedený vzorec má významově stejné indexy jako vzorec předchozí, jenže je označen jinými písmeny, tzn. $i = i$; ale $j = l$; Jde o odlišný Kerlingerův překlad z originálního díla Osgooda a kol.

jmenuje *Test dobré shody chí-kvadrát* (Test nezávislosti ch-kvadrát pro kontingenční tabulku byl vyloučen s ohledem na požadavek podmíněnosti mezi jevy). Test dobré shody chí-kvadrát (dále jen chí-kvadrát) ověřuje, zda *četnosti získané měřením se odlišují od teoretických četností* daných nulovou hypotézou (Chráska, 2007, s. 71).

Pomocí chí-kvadrátu dokážeme rozlišit, zda *mezi komunitním vzděláváním a zkoumanými společenskovedními paradigmaty* (tj. konsensuálním, konfliktologickým a interpretativním) *existuje vztah*. Na základě tohoto vztahu pak můžeme usuzovat, ke kterému paradigmatu (nebo paradigmatům) komunitní vzdělávání patří.

Na základě metody sémantického diferenciálu máme k dispozici empirická intervalová data místo potřebných nominálních dat. Avšak existuje postulát, který dovoluje pro intervalová data použít (po vhodné kategorizaci) všech postupů typických pro data nominální a ordinální, ovšem za cenu určité ztráty informace (Chráska, 2007, s. 109).

Abychom mohli použít chí-kvadrát, je zapotřebí dodržet *předepsaný postup*, který nyní popíšeme (v kapitole č. 10 Zpracování empirického šetření ho pak již nebudeme uvádět znova, pouze stručně připomeneme základní parametry):

- *zvolíme hladinu významnosti (0,05)*: to znamená, že nulovou hypotézu odmítáme s jistotou 95% (Chráska, 1993, s. 160);
- *vypočítáme tzv. testové kritérium (tj. chí-kvadrát, x^2)*: vyjadřuje výpočet z hodnot získaných výzkumem (Chráska, 1993, s. 161); Testové kritérium vypočítáme podle níže zapsaného vzorce č. 4:
$$x^2 = \sum \frac{(P-O)}{O}$$
, kde P je pozorovaná četnost a O očekávaná četnost;
- *určíme počet stupňů volnosti*: to je „počet řádků tabulky, kterým by bylo možno teoreticky přiřknout libovolnou hodnotu a přitom dodržet stanovený sloupcový součet“ (Chráska, 2007, s. 73);
- *srovnáme s kritickou hodnotou*: ta informuje o tom, že je nepravděpodobné, že by při platnosti nulové hypotézy mohlo testové kritérium *být větší nebo rovna tabelované hodnotě* (Chráska, 1993, s. 161); Kritickou hodnotu nalezneme ve statistických tabulkách, resp. její kopie v příloze č. 4;
- *interpretace testu významnosti*: nulovou hypotézu (H_0)

přijímáme (tudíž odmítáme alternativní hypotézu), když testové kritérium chí-kvadrát je menší než hodnota kritická; alternativní hypotézu (H_A) přijímáme (tudíž odmítáme nulovou hypotézu), když testové kritérium chí-kvadrát je rovno nebo větší než hodnota kritická (Chráska, 2007, s. 73).

Chí-kvadrát používáme pro zkoumání výsledků v České republice i ve Velké Británii (tj. u dílčího výzkumného problému č. 1 - 4 pro varianty_ 1 a 2)., viz tab. č. 8 *Přehled formulovaných problémů a hypotéz*.

7.3 U-test Manna a Whitneyho

S ohledem na výzkumný záměr považujeme za optimální *pro srovnání empirických dat mezi Českou republikou a Velkou Británií* aplikovat *U-test Manna a Whitneyho* jako statistickou metodu. Tento vydatný neparametrický test rozhoduje o tom, zda mají dva výběry zhruba stejné rozdělení četností, tzn., *zda mohou pocházet z téhož základního souboru* (Chráska, 2007, s. 92).

U-test nám pomáhá rozhodnout otázku, *zda jsou empirická data mezi zeměmi srovnatelná*. Pokud by srovnatelná nebyla, znamenalo by to, že zkoumané objekty (pojmy) vyjadřují ve výzkumu dvojí interpretaci, respektive rozdílnou konotaci pojmů za uvedené země.

Vzhledem k tomu, že získaná data (tj. *průměry za jednotlivé objekty_pojmy a škály* získané sémantickým diferencialem za skupinu respondentů), jsou intervalová, je možné tohoto statistického testu použít. Existuje totiž postulát, který dovoluje pro intervalová data použít (po vhodné kategorizaci) všech postupů typických pro data nominální a ordinální, ovšem za cenu určité ztráty informace (Chráska, 2007, s. 109).

Z hlediska charakteristiky testu je zpočátku možné uvažovat o aplikaci Studentova t-testu, který rozhoduje, zda dva soubory dat získané měřením ve dvou různých skupinách objektů mají stejný aritmetický průměr. Avšak pro naše účely ho nelze použít. Jednak jde o parametrický test, který by musel splňovat některé podmínky, např. homogenitu rozptylu v obou srovnávaných skupinách atd. (Chráska, 2007, s. 127), jednak by srovnával pouze průměry mezi skupinami, tzn. zda jsou výsledky obdobné.

Pro naše výzkumné účely je vhodnější opravdu zjišťovat, zda dva

výběry (tj. Česká republika a Velká Británie) mohou pocházet ze stejného souboru, tedy zda data jsou srovnatelná.

Při uplatnění U-testu dodržujeme *předepsaný postup*, který nyní popíšeme (v kapitole č. 10 Zpracování empirického šetření ho pak již nebudeme uvádět znova, pouze stručně připomeneme základní parametry):

- *zvolíme hladinu významnosti (0,05)*: to znamená, že nulovou hypotézu odmítáme s jistotou 95% (Chráska, 1993, s. 160);
- *vypočítáme tzv. testové kritérium (U)*: vyjadřuje výpočet z hodnot získaných výzkumem (Chráska, 1993, s. 161); Testové kritérium vypočítáme podle níže zapsaných vzorců a ze dvou výpočtů vybíráme podle pravidel menší z nich. Vzorce č. 5 a 6:
$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1+1)}{2} - R_1 ; U' = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2+1)}{2} - R_2 ;$$
 kde n_1 je četnost hodnot v prvním výběru, n_2 četnost hodnot ve druhém výběru, R_1 součet pořadí v prvním výběru, R_2 součet pořadí ve druhém výběru (Chráska, 2007, s. 94);
- *srovnáme s kritickou hodnotou*: ta informuje o tom, že je nepravděpodobné, že by při platnosti nulové hypotézy mohlo testové kritérium *být větší nebo rovna tabelované hodnotě* (Chráska, 1993, s. 161); Kritickou hodnotu nalezneme ve statistických tabulkách, resp. její kopie v příloze č. 5;
- *interpretace testu významnosti*: nulovou hypotézu (H_0) přijímáme (tudíž odmítáme alternativní hypotézu), když testové kritérium U je větší než hodnota kritická; alternativní hypotézu (H_A) přijímáme (tudíž odmítáme nulovou hypotézu), když testové kritérium U je rovno nebo menší než hodnota kritická.

U-test Manna a Whitneyho se uplatní vždy při komparaci výsledků zkoumaných zemí (tj. u dílčího výzkumného problému č. 5 a 6 pro varianty_1 a 2)., viz tab. č. 8 *Přehled formulovaných problémů a hypotéz*.

8 Konstrukce sémantického diferenciálu

8.1 Konstrukce: principy a kritéria tvorby

PRINCIPY TVORBY

Metodu sémantického diferenciálu volíme na základě výzkumného záměru a jeho cílů. Stručně připomínáme, že potřebujeme *rozhodnout, zda a ke kterému společenskovědnímu paradigmatu patří komunitní vzdělávání (jak na území České republiky, tak Velké Británie)*. Abychom toto rozhodnutí mohli učinit, musíme provést řadu metodologických kroků, které jsme naznačili v předchozích kapitolách a které jsou důsledně popsány zejména v kapitole č. 9 (*Prezentace empirického šetření*).

V tuto chvíli se zaměříme na skutečnost, která vyžaduje vyšetřit, jak je samotné *komunitní vzdělávání vnímáno*. Aby bylo možné přiřadit, či nepřičadit komunitní vzdělávání k vymezeným paradigmatům (tj. konsensuálnímu, konfliktologickému, interpretativnímu), je třeba také změřit *vnímání objektů (tj. dalších pojmů), která dané společenskovědní paradigma reprezentují*. Jelikož teprve měřením jednoho objektu vůči jinému, můžeme usuzovat na jejich vztah (resp. přiřazení).

Právě *identifikovat a popsat způsob onoho měření* je cílem této kapitoly, kdy budeme konstruovat sémantický diferenciál tak, aby vyhovoval záměru výzkumného šetření. Především, že vytváříme dvě varianty sémantického diferenciálu, které pracovní nazýváme následovně:

- Varianta_1: práce s objekty reprezentující paradigmatu;
- Varianta_2: práce se škálami reprezentující paradigmatu.

Názvy těchto dvou variant (a samozřejmě, že i jejich výzkumný záměr) jsou pro naše účely velice významné. Každý sémantický diferenciál je konstruován pomocí objektů (tj. pojmů) a škál. V našem případě tomu nebude jinak. Podstatný rozdíl mezi variantami spočívá však v tom (a proto ty dva pracovní názvy), že **varianta_1** vyšetřuje *10 objektů* (tj. 1 objekt komunitní vzdělávání a následně 3 objekty jako zástupce každého paradigmatu) oproti 9ti škálám (ty jsou voleny z Osgoodova seznamu), kdežto **varianta_2** vyšetřuje pouze 1 objekt (tj. komunitní vzdělávání) oproti *12ti škálám* (ty jsou tvořeny výzkumníkem tak, aby každé 4 škály

reprezentovaly jedno ze 3 paradigmat). Pracovní názvy tedy poukazují na to, co bylo výzkumníkem voleno (buď objekty, nebo škály) tak, aby mohl být splněn výzkumný záměr.

Jde nám tedy nejprve o to, *jaký význam* mají u respondentů jednotlivé pojmy. Právě sémantický diferenciál je psychosémantická metoda, která umožňuje měřit vedlejší (konotativní) individuální, psychologické významy *pojmu* u jednotlivých osob. Na základě *určitého počtu posuzovacích škál* tvořených dvojicí adjektiv protikladného významu určují probandi své postoje k vymezeným objektům (pojům) a to vzhledem ke třem *faktorům*, kterými jsou faktor *hodnocení*, *potence* a *aktivity* (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1975, s. 2, 25, 72). Výsledky posuzovaného pojmu pak tedy poukazují na *mentální reprezentaci pojmu v sémantickém prostoru* respondenta. Následně je provedena kvantifikace výsledků prostřednictvím tzv. lineární distance *D* a jejím zápisem v *D*-matici zjistíme, jak jsou si posuzované *pojmy svým významem blízké nebo vzdálené* (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1975, s. 94 - 100).

Výstižně vyjádřil *podstatu sémantického diferenciálu* (v našem případě i *podstatu výzkumného šetření*) Kerlinger (1972, s. 549), když tvrdí, že význam pojmu je *perpcí pojmu respondentem* a tento význam pochází nejen *ze vztahu k faktorům*, ale i ze svého *vztahu k jiným pojmům* v sémantickém prostoru. Jeho *výhodou*, kterou považujeme přímo za *postulát* našeho výzkumného šetření je, že *zkoumá to, co lidé neumí definovat, ale vědí, co to znamená* (Kerlinger, 1972, s. 547). Musíme však dbát při volbě objektů a škál na *rozdílné sociokulturní podmínky*, zejména v rámci šetření mezi Českou republikou a Velkou Británií.

Zároveň zde vyvstává příležitost pro uvědomění si možné *kritiky* sémantického diferenciálu, jde o metodologicko-statistickou zásadu *garbage in-garbage out*, která říká, že „z analýzy dat nemůžeme získat nic, co jsme předtím do ní nevložili“ (Urbánek, 2003, s. 139). Přikláníme se však k názoru Kerlingera (1972, s. 660), že *neznáme všechno, co jsme do ní dali, ale právě to objevujeme (!!!)*.

Podstatu zkoumání (tedy i výběr metody sémantického diferenciálu) postulujeme také prostřednictvím fenomenologické metody tzv. *fenomenologické redukce*, kterou výstižně představuje Blecha (1994, s. 170) skrze následující metodické kroky:

- *epoché*: znamená, že je nejprve potřeba odhlédnout ode všeho, co by způsobovalo zkreslení toho, co zkoumáme;

-
- *transcendentální redukce*: vyjadřuje, že to co vnímáme přeneseme do vědomí, tak vzniká fenomén;
 - *eidetická redukce*: umožňuje pracovat s různými variacemi fenoménu v představách, díky kterým se konstituuje *eidos* neboli podstata (to co zůstává podstatou pojmu, i když ho v představách různě měním).

Aplikujeme-li uvedené na předmět našeho empirického šetření, pak sémantický diferenciál umožňuje nabízet respondentům objekty (pojmy) ke zkoumání tak, že uvedené pojmy (které zastupují skutečnosti sociální reality) jsou redukovány na to, jak se respondentům jeví (tj. na korelát vnitřní zkušenosti) avšak jejich hodnocení, jak se jim jeví je umožněno prostřednictvím škál (adjektiv) sémantického diferenciálu. Škály tedy umožňují jisté variace s pojmy a výsledkem celého formuláře sémantického diferenciálu se stává *eidos*, neboli podstata zkoumaného pojmu.

Z fenomenologického hlediska však musíme korektně přiznat, že právě uvedené škály (adjektiva) vlastně ovlivňují (manipulují) respondentovu variaci s pojmy. Nabídka škál respondentů je ale oprávněná z hlediska principu metody sémantického diferenciálu a z hlediska nutnosti stanovit pro variantu_2 takové škály, které reprezentují daná společenskovední paradigmatata. Stejně tak pro variantu_1 platí výběr objektů (tj. manipulace objektů, které mají být vnímány) a to na základě jejich příslušnosti k daným paradigmatům (zde ale nedochází k manipulaci variací).

Zmíněnou nevýhodu (tj. ovlivnění vlivem výběru objektů a vlivem výběru škál pro variace objektů) ošetřujeme prostřednictvím nevýhody (meze) Husserlovy teorie, tzv. *paradoxu epoché*, který nalézá a pojmenovává Blecha (1994, s. 171-172) a který znamená, že ono odhlédnutí (očištění) neboli epoché, kdy je potřeba provádět odhlédnutí od vnějšího světa je zatíženo rozhodnutím toho, kdo má odhlédnutí provádět.

Z této nevýhody Husserlovy teorie děláme přednost, jelikož výzkumník vlivem neuskutečnitelnosti odhlédnutí od vnějšího světa zcela, vlastně odhlédne od vnějšího světa pomocí kritérií, díky kterým vybírá objekty a škály a tím fakticky legitimizuje samotný výběr objektů a škál, tedy samotné ovlivnění respondenta v tom, co má vnímat (tj. objekty_pojmy) a jak na objekty_pojmy má pohlížet (tj. škály a jejich variace).

Jinými slovy provádíme odhlédnutí (očištění) z teoretických pozic, to znamená, že očišťujeme škály od škál a objekty od objektů podle teoretických parametrů, tedy podle toho, který objekt nebo škála k daným paradigmátům nepatří. Tím ponecháváme ty objekty a škály, které přísluší k daným paradigmátům, ty jsou akcentovány a vše ostatní je od nich očištěno. Pokud tedy platí, že nelze uskutečnit očištění (tzv. epoché) od vnějšího světa zcela, protože je očištění zatíženo tím, kdo očištění provádí (tzv. paradox epoché), pak můžeme uskutečnit parciální očištění podle kritérií a tím zajistíme fakt, že opravdu nějaká očištění nastala. Kritérii se v tomto případě stávají vybraná paradigmata a když se zaměříme na tato paradigmata a vybíráme k nim příslušné objekty a škály, tak vlastně automaticky vylučujeme (očišťujeme) ty objekty a škály, které s danými paradigmaty nesouvisejí.

KRITÉRIA TVORBY

Výše jsme představili sémantický diferenciál z pohledu výzkumného záměru (význam varianty_1 a 2), z hlediska výhod a nevýhod samotné metody a na základě platformy fenomenologie. Nyní na takto připraveném pozadí konstruuje samotný sémantický diferenciál ve variantě_1 a 2, který bude ve své výsledné podobě znázorněn v následující kapitole č. 8.2.

V této chvíli sumarizujeme charakteristiku konstrukce a následně se k ní budeme vracet prostřednictvím jednotlivým komponent tvorby sémantického diferenciálu. Pro konstrukci je důležitá jak volba *vzorku objektů_pojmů* vzhledem k výzkumné problematice tak, aby objekty_pojmy vhodně *reprezentovaly sémantický prostor* a také, aby byly schopny vyvolat *velkou variaci odpovědí*. Rovněž *škály* je vhodné konstruovat na základě kritéria faktoru *reprezentativnosti* (tj. příslušnost škály k adekvátnímu faktoru) a *relevance ve vztahu k pojmům* (tj. problematika tzv. irelevantních adjektiv). Míra vlastnosti škály bývá určena většinou sedmibodovou stupnicí (Kerlinger, 1972, s. 549-553; Osgood, Suci & Tannenbaum, 1975, s. 49, 78, 129).

Pro konstrukci sémantického diferenciálu pro naše výzkumné účely je nutné respektovat následující kritéria:

- *počet objektů_pojmů*: 10 objektů_pojmů pro variantu_1 (viz výše) vzhledem k výzkumnému záměru a také, aby respondenti nebyli příliš zatíženi; dále 1 objekt pro variantu_2 (viz výše)

jelikož měření vůči paradigmatu je přeneseno do škál;

- *nasycenost objektů_pojmů postoji*: obě varianty pracují s takovými objekty_pojmy, u kterých je možné vyvolat řadu variací (tj. odpovědí), indiferentní objekty byly vylučovány na základě redukce dedukcí výzkumníka v přípravné fázi konstrukce;
- *reprezentace dimenze sémantického prostoru*: ta je stanovena na základě daných paradigmat, tzn. poměrné zastoupení objektů_pojmů a škál vůči daným paradigmátům;
- *faktor reprezentativnosti škál*: ve variantě_1 je dán Osgoodovými faktory (hodnocení, potence, aktivity); ve variantě_2 jsou voleny vlastní páry adjektiv tak, aby reprezentovaly zkoumaná paradigmata;
- *relevance škál ve vztahu k objektům_pojmům*: volba škál podle Osgooda (varianta_1) a vlastní volba škál (varianta_2) odpovídá logickému smyslu vůči posuzovaným objektům_pojmům; škály jsou tedy relevantní; Přesto se může stát, že probandi tyto škály nebudou vnímat jako relevantní, v tomto případě je v zadání výzkumného formuláře výslovně upozorněno na to, že škály (adjektiva) mají zejména svůj význam metodologický, nikoliv logický. Pro tyto případy slouží vzorová ukázka, která poukazuje na to, jak v takovém případě postupovat (jde o preventivní opatření zabraňující nepochopení vyplnění výzkumného formuláře). Kerlinger (1972, s. 553) však připouští výjimečné užití irelevantních adjektiv vůči posuzovaným objektům_pojmům, jelikož relevancí si nemůžeme být nikdy jisti, neboť významy jsou složité a bohaté a ty co se jeví zjevně jako irelevantní, mohou klidně být u probandů relevantní. Navíc tato skutečnost by se ve výzkumu projevila velkou převahou středních hodnot na bodové škále a poměrně malým rozptylem. V našem případě bychom mohli uvažovat o irelevantních adjektivech *ostrý_tupý* vůči posuzovaným objektům_pojmům;
- *stupně škály*: pro naše výzkumné šetření byla zvolena klasická *sedmibodová škála*. *Polarita adjektiv* byla volena podle toho, jaký faktor sytila, tzn., že v případě faktoru hodnocení bylo adjektivum_*hodnotný* umístěno k nejvyššímu bodovému hodnocení a adjektivum_*bezpečný* k nejnižšímu hodnocení.

Bodová škála však pro finální výzkumný formulář byla vlivem poznatků z pilotáže přehodnocena na systém 3, 2, 1, 0, 1, 2, 3 (původní bodové skóre však pro účely výpočtu bylo zachováno, jen s ním respondenti nepřišli do kontaktu, převody bodového skóre jsme prováděli v rámci zpracování výzkumného šetření). Neužíváme tzv. *reverzních škál*, jelikož se domníváme, že by respondentům ztížily pochopený algoritmus vyplňování výzkumného formuláře, získaný stereotyp při vyplňování je v našem případě výhodou.

- *výběr objektů_pojmů a škál*: výběr je volen podle záměru výzkumu, tj. podle reprezentativnosti zkoumaných společenskovedních paradigmat na základě specifického postupu, viz níže;

Kritéria výběru objektů_pojmů a škál

Pro optimální výběr je zvolen specifický postup, který vychází z kombinace jak dosažených sociologických poznatků (*hermeneutický kruh*), tak z *dedukce* akcentující výzkumný záměr a také z *obsahové analýzy* klíčových slov v sociologických dílech vybraných autorů.

Nejprve jsou vybrány objekty_pojmy a škály coby klíčová slova (hermeneutický postup a dedukce na základě výzkumného záměru), poté jsou tato klíčová slova objeována (identifikována), přesněji legitimizována v sociologických dílech jednotlivých autorů (obsahová analýza). Autoři a jejich díla byli vybíráni opět na základě hermeneutického postupu (jinak bychom museli přečíst spoustu děl) avšak konečná volba díla byla dána saturací klíčových slov v díle prostřednictvím obsahové analýzy, jedná se o následující algoritmus:

- *paradigma*: je dáno výzkumným záměrem a sociologickou terminologií; (metoda: hermeneutický postup, dedukce);
- *směr (teorie)*: volba směru, který reprezentuje dané paradigma a to za podmínky, která reprezentuje také výzkumný záměr; (metoda: hermeneutický postup, dedukce);
- *autor*: volba autora, který optimálně zastupuje daný směr a je vhodný pro náš výzkumný záměr; (metoda: hermeneutický postup, dedukce);

-
- *dílo*: výběr díla volen postupně podle toho, zda byly obsahovou analýzou saturovány předložená klíčová slova (objekty_pojmy pro variantu_1; škály pro variantu_2); (metoda: hermeneutický postup, obsahová analýza);

Uvedený algoritmus zpřehledňuje tabulka č. 3_Obsahová analýza_objekty a škály. Následně je potřeba popsat jednotlivé postupy pro obě varianty (1 a 2).

Tab. č. 3_Obsahová analýza_objekty a škály

PARADIGMA	SMĚRY/TEORIE	AUTOŘI	DÍLO	KLÍČOVÁ SLOVA	
				Objekty	Škály
KONSENSUÁLNÍ	objekt určen názvem a smyslem paradigmatu			Konsensus	0
	Sociologismus	Durkheim	<i>De La Division du Travail Social: Etude sur L'Organisation Des Societes Superieures.</i> Paris: Alcan, 1893.	Solidarita	solidární
	Strukturální funkcionalismus	Parsons	<i>The Social System.</i> New York: The Free Press, 1951.	Stabilita	stabilní
				0	systematický
				0	chráněný
<hr/>					
KONFLIKTO-LOGICKÉ	objekt určen názvem a smyslem paradigmatu			Konflikt	0
	Teorie sociálního konfliktu	Coser	<i>The Functions of Social Conflict.</i> New York: The Free Press, 1956.	0	nepřátelský
	Teorie moderního sociálního konfliktu	Dahrendorf	<i>The Modern Social Conflict: An Essay on the Politics of Liberty.</i> Berkeley: University of California Press, 1990.	0	napjatý
				Radikální změna	radikální
objekt určen principem, který je typický pro sociální hnutí (generalizace principu)			Emancipace	emancipační	
<hr/>					
INTERPRETATIVNÍ	objekt určen názvem a smyslem paradigmatu			Interpretace	0
	Symbolický interakcionismus	Blumer	<i>Symbolic Interakcionism: Perspektive and Method.</i> Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.	Interakce	symbolický
	Fenomenologická sociologie	Schütz	<i>Strukturen der Lebenswelt.</i> Bd. 2. Franfurkt am Main: Suhrkamp, 1984. (spoluautor je T. Luckmann)	Kontext	kontextuální
sdílený					
				těsný	

Varianta_1 práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmatata:

Tato varianta operuje s deseti objekty_pojmy, které jsou voleny výzkumníkem tak, aby každé 3 objekty_pojmy zastupovaly jedno ze zkoumaných paradigmat (tj. konsensuální, konfliktologické a interpretativní), zároveň je zvolen samotný pojem komunitní vzdělávání.

Za pomoci sémantického diferenciálu je možné pozorovat, jak dalece se pojmy zastoupené daným paradigmatem blíží nebo vzdalují od pojmu komunitního vzdělávání. Prostřednictvím sociologického „předrozumění“ (hermeneutický kruh) a dedukce jsme stanovili a obsahovou analýzou potvrdili (viz tab. č. 3) následující objekty_pojmy, viz tab. č. 4.

Tab. č. 4_Volba objektů_pojmů (Varianta_1)

	Konsensuální paradigma	Konfliktologické paradigma	Interpretativní paradigma
Podstata paradigmatu	KONSENSUS	KONFLIKT	INTERPRETACE
Projev paradigmatu	STABILITA	RAD. ZMĚNA	INTERAKCE
Okolnosti projevu paradigmatu	SOLIDARITA	EMANCIPACE	KONTEXT
	Sociální pojetí	Regulační pojetí	Psychosociální pojetí

Při reflexi nad jednotlivými objekty_pojmy jsme došli k jednotlivým specifikacím daných pojmů, které slouží jako kritérium zdůvodnění dedukce. Podstatu paradigmatu tvoří jejich samotné názvy (konsensus, konflikt, interpretace), zde není pochyb o dané volbě.

Další zamyšlení se odehrávalo v dimenzi, *jak se daná podstata paradigmatu projevuje*. Domníváme se, že pojmy stabilita, radikální změna a interakce jsou pro projevy jednotlivých paradigmat výstižné. U konfliktologického paradigmatu však nemusí jít jenom o radikální změnu, toto slovní spojení bylo voleno pro odlišení od pojmu emancipace a také proto, jelikož jsme chtěli zachovat jádro daného paradigmatu nikoliv zahrnovat jeho další nuance, které sice do paradigmatu prostřednictvím jednotlivých směrů patří, ale které nekorespondují s výzkumným záměrem. Pro výzkumný záměr je potřeba z důvodu optimální operacionalizace postulovat typické reprezentanty daného paradigmatu (tzv. „tvrdé jádro“).

Pak jsme si položili otázku, *za jakých podmínek (okolností) se může paradigma projevat*, aby byla zachována jeho podstata. Zde přicházíme s pojmy solidarita, emancipace a kontext, např.: Podstatu interpretativního paradigmatu tvoří interpretace (jde o význam) ta se projevuje v interakcích (význam, který je s druhými sdílen nebo přisuzován) za podmínky kontextu (tj. když lidé přichází s tímto významem do styku) atd.

Tímto způsobem jsme konstitovali jednotlivé pojmy, které mají být součástí sémantického diferenciálu v podobě objektů. Tyto pojmy se staly klíčovými slovy, které byly při obsahové analýze děl hledány, identifikovány, tj. saturovány a legitimizovány. Prostřednictvím této dedukce jsme si také povšimli, že bychom mohli konsenzuální paradigma charakterizovat jako sociální pojetí paradigmatu, konfliktologické coby regulační pojetí paradigmatu a interpretativní by mohlo vyjadřovat psychosociální pojetí paradigmatu.

Uvedený postřeh nám umožňuje takto uvažovat i o zkoumaném fenoménu, kterým je komunitní vzdělávání a na které tedy můžeme nahlížet jako na činnost, která má sociální, psychosociální a regulativní pojetí. Teprve výzkumným šetřením prokážeme, ke kterému pojetí, resp. paradigmatu má komunitní vzdělávání jako sociální praktika nejbliže.

Objekty_pojmy byly tedy stanoveny a zbývá určit jednotlivé škály. Zde vycházíme z originálního Osgoodova seznamu (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957, s. 37), ze kterého vybíráme adjektiva tak, aby byla relevantní vůči zkoumaným objektům_pojmům a zároveň reprezentovala faktor hodnocení, potence a aktivity. V našem případě byla zvolena pro uvedené faktory tato adjektiva, tj.:

- *faktor hodnocení*: hodnotný - bezcenný; příjemný - nepříjemný; uvolněný - napjatý;
- *faktor potence*: silný - slabý; velký - malý; těžký - lehký;
- *faktor aktivity*: aktivní - pasivní; rychlý - pomalý; ostrý - tupý;

Všechna uvedená kritéria tvorby sémantického diferenciálu pro variantu_1 vedla k finální podobě sémantického diferenciálu, viz kapitola č. 8.2.

Varianta_2 práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmatata:

Tato varianta operuje pouze s jedním objektem_pojmem, kterým se stává pojem *komunitní vzdělávání* jakožto stěžejní předmět empirického šetření. Avšak k tomuto objektu_pojmu musí být koncipovány relevantní škály. Proto již nevycházíme z Osgoodova seznamu škál, ale tvoříme vlastní škály. Výjimku tvoří pár adjektiv napjatý_uvolněný, který jako jediný je použit z Osgoodova seznamu.

Škály reprezentují daná paradigmatata tak, že každé 4 škály zastupují jedno ze zkoumaných paradigmat (tj. konsensuální, konfliktologické a interpretativní). Celkový počet škál dosahuje četnosti 12ti škál a umožňuje reprezentovat celý sémantický prostor.

V tomto případě je možné za pomoci sémantického diferenciálu určit umístění objektu_pojmu komunitního vzdělávání v sémantickém prostoru tak, že jeho jednotlivé škály vymezí prostor pro konkrétní zkoumaná paradigmatata. Následně lze identifikovat, ke kterému paradigmatu (ke které části sémantického prostoru) náleží komunitní vzdělávání.

Volba škál odpovídá analogicky algoritmu uvedenému ve variantě_1 s tím rozdílem, že klíčovými slovy se nestávají pojmy, ale přídavná jména. Tato přídavná jména byla rovněž hledána (identifikována), resp. saturována a legitimizována prostřednictvím obsahové analýzy v jednotlivých dílech sociologických autorů, viz tab. č. 3, tj.:

- *konsensuální paradigma*: systematický - nahodilý; solidární - egoistický; stabilní - labilní; chráněný - ohrožený;
- *konfliktologické paradigma*: napjatý - uvolněný; nepřátelský - přátelský; emancipační - závislý; radikální - mírný;
- *interpretativní paradigma*: těsný - volný; sdílený - osamocené; symbolický - konkrétní; kontextuální - osamocené;

Všechna uvedená kritéria tvorby sémantického diferenciálu pro variantu_2 vedla k finální podobě sémantického diferenciálu, viz kapitola č. 8.2.

Je zapotřebí ještě podotknout, že při volbě vlastních škál je optimální použít faktorovou analýzu, abychom jednoznačně určili, zda vybrané škály tvoří kompatibilní celek vůči reprezentovanému paradigmatu. Takto

bychom dospěli k jistotě, zda zvolené škály tvoří empiricky odůvodnitelné faktory. Domníváme se, že je možné použít i postup „ex post“, tzn., že faktorovou analýzu lze provést i po měření skrze sémantický diferenciál, který nám tak poskytne daná skóre, jež mohou být faktorově analyzována. I tímto způsobem bychom viděli, zda se škály sdružují pod předepsané faktory (tj. paradigmata).

Tato varianta však s faktorovou analýzou nepracuje z několika důvodů. Jednak varianta_2 slouží pouze jako další způsob měření (možno chápat jako triangulaci měření výzkumného záměru) a jako doplnění k variantě_1, není proto potřeba postupovat metodologicky rigorózně, práce by byla zatížena dalším výzkumným šetřením.

Jednak chce zejména *naznačit* další možný způsob měření a metodologické myšlení výzkumníka pro *další typ výzkumného bádání*, kde by se předmětem výzkumu stala výhradně *konstrukce měrného nástroje sémantického diferenciálu* za stejným výzkumným záměrem (tj. zkoumat určení komunitního vzdělávání skrze společenskovední paradigma).

Navíc pro účely této práce je metodologický postup varianty_1 lépe odůvodnitelný, tj.: opřený o stanovený Osgoodův postup, jeho adjektiva jsou již měřené faktorovou analýzou, volba objektů_pojmů odpovídá kritériálnímu výběru a analogickému principu již provedených výzkumných šetření. Kdežto varianta_2 vyžaduje kreativní přístup výzkumníka a nemožnost opřít se o zavedené autority, výzkumník by musel provádět řadu dílčích výzkumných operací, aby legitimizoval jednotlivé kroky místo odkazů na autority, dále multiplikační práci s faktorovou analýzou (jelikož by zvolená adjektiva mohla být sice nasycena faktory, ale tyto faktory by nemusely odpovídat výzkumnému záměru, respektive smyslu a logice sociologicky prezentovaných společenskovedních paradigmat, takto by nastal rozpor mezi metodologickým postupem a sociologickou teorií), tzn., že by faktorová analýza musela být prováděna opakovaně s použitím baterie možných škál.

Přesto se domníváme, že je varianta_2 pro práci důležitá a poskytuje nám také určitý korektiv k variantě_1 a možnost srovnání, stejně tak ji můžeme vnímat jako pilotáž k případnému dalšímu empirickému šetření, které jsme naznačili výše.

8.2 Forma a administrace: varianta 1 a 2

V této kapitole představujeme již ukázkou finální verze sémantického diferenciálu, tj. tu, která byla upravena na základě pilotáže. Celý výzkumný formulář, který obsahuje prosbu o spolupráci, vysvětlení výzkumu (jeho cíl), charakteristiku respondentů (podmínky vyplnění), ujištění o anonymitě, instrukce k jeho vyplnění a ukázkou způsobu vyplňování s poděkováním, uvádíme v příloze, viz příloha č. 1.

ADMINISTRACE:

Pro úplnost představíme alespoň instruktáž k vyplnění výzkumného formuláře, viz citace.

„Prosím zhodnoťte, jak *Vy sami vnímáte* jednotlivé *pojmy* (uvedené v záhlaví tabulky; zelená barva). Tyto pojmy ohodnotíte *pomocí přídavných jmen* (uvedených v jednotlivých řádcích tabulky; šedá barva). Na každém řádku jsou vypsána 2 přídavná jména - Vaši volbu zaznamenejte pomocí křížku tam, kde uznáte za vhodné. *Na každém řádku bude pouze jeden křížek.*

Čísla 0, 1, 2, 3 vyjadřují *míru vlastnosti* uvedených přídavných jmen, tj. *body*: 0 vyjadřuje neutrální postoj, 1,2,3 znamená čím vyšší číslo, tím vyšší význam (*body*) přídavného jména. To znamená, že křížek umístíte tak, že čím blíže jej napíšete k některé straně (vpravo nebo vlevo), tím větší souhlas vyjadřujete s uvedeným přídavným jménem.

Výběr přídavných jmen v tabulce má svůj metodologický důvod, nemusí odpovídat logice. Prosím nepřemýšlejte, zda jsou přídavná jména uvedena smysluplně, ale položte si otázku: *Jak vnímám uvedený pojem v záhlaví tabulky ve vztahu k přídavným jménům.* Dejte na první dojem a k vyplněným řádkům se již nevracejte. *Děkuji.*”

FORMA: Varianta_1

Varianta_1 pracuje s 10 objekty_pojmy při stejném rozložení škál, jako ukázkou jednoho objektu_pojmu byl vybrán pojem komunitní vzdělávání, viz tab. č. 5.

Tab. č. 5_Varianta_1_práce s objekty

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
	3	2	1	0	1	2	3	
HODNOTNÝ								BEZCENNÝ
AKTIVNÍ								PASIVNÍ
SILNÝ								SLABÝ
PŘÍJEMNÝ								NEPŘÍJEMNÝ
VELKÝ								MALÝ
RYCHLÝ								POMALÝ
UVOLNĚNÝ								NAPJATÝ
TĚŽKÝ								LEHKÝ
OSTRÝ								TUPÝ

FORMA: Varianta_2

Varianta_2 pracuje pouze s jedním objektem_pojmem, tj. s komunitním vzděláváním, pro které byly vytvořeny vlastní škály reprezentující daná paradigmatata, viz tab. č. 6.

Tab. č. 6_Varianta_2_práce se škálami

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
	3	2	1	0	1	2	3	
SYSTEMATICKÝ								NAHODILÝ
SYMBOLICKÝ								KONKRÉTNÍ
EMANCIPAČNÍ								ZÁVISLÝ
CHRÁNĚNÝ								OHROŽENÝ
RADIKÁLNÍ								MÍRNÝ
SDÍLENÝ								OSAMOCENÝ
NEPŘÁTELSKÝ								PŘÁTELSKÝ
SOLIDÁRNÍ								EGOISTICKÝ
TĚSNÝ								VOLNÝ
NAPJATÝ								UVOLNĚNÝ
KONTEXTUÁLNÍ								IZOLOVANÝ
STABILNÍ								LABILNÍ

8.3 Pilotáž

Pilotáží ověřujeme, zda výzkumný formulář, zejména zadání a samotný sémantický diferenciál je dostatečně srozumitelný pro potenciální respondenty tak, aby jej dokázali vyplnit a nemuseli jsme výzkumný formulář v rámci třídění odstranit. Chceme zabránit případné dezinterpretaci, pozastavováním se nad smyslem výzkumu, ale také zbytečnému přemýšlení nad způsobem jeho vyplnění. V neposlední řadě potřebujeme ověřit srozumitelnost textu při jeho transformaci do anglického jazyka zejména ze sociokulturního hlediska. Respondenti, kteří realizovali pilotáž se nepodílejí na následném výzkumu.

8.3.1 Česká republika

Pilotáž v České republice je realizována na dvou respondentech². První, který má o sociální praktice komunitního vzdělávání povědomí, ale neúčastní se jí. Druhý je přímo ideálním typem pro výzkumné šetření, neboť se aktivně podílí na činnosti komunitního vzdělávání a má zkušenosti se sociálními rolemi facilitátora, ředitele, vedoucího neziskové organizace.

Význam prvního respondenta spočívá v získání pohledu nepoučené, respektive nezávislé osoby, která může přispět ke zpřesnění formulací výzkumného formuláře tzv. a priori, právě tím, že rychleji může objevit případnou nesrozumitelnost. Druhý respondent naopak může napomoci odhalit případné posunutí významu (konotaci) jednotlivých pojmů atd., jelikož je „profesně zatížen“ uvedenou problematikou. Díky němu můžeme rovněž zjistit nuance mezi pojmy, které by bránily v jejich výzkumném rozlišování.

Na základě vyplnění formuláře a následného *rozhovoru s respondenty*, jsme zjistili následující skutečnosti. Nepotvrdila se obava, že by pojmy byly obtížně pochopitelné (slova kontext, interpretace, interakce atd.). Navíc předpokládáme, že formulář vyplňují lidé, kteří mají jak všeobecné vzdělávání, tak funkční gramotnost (tj. mohou se podívat do slovníku), neboť usuzujeme, že formulář rozesílaný do škol nebo významným odborníku také předpokládá jistou odbornost a s ní spojenou slovní zásobu.

² Pozn.: Respondenti zůstávají v anonymitě, nepíšeme o nich ani stýlem, který by odhalil jejich ženský či mužský rod. Užíváme tedy slova respondent v rodově neutrálním významu, nikoliv jako respondent muž a respondentka žena. Přiznáváme tedy, že zde nejsme genderově korektní.

Avšak bylo nutné lépe *nastavit hodnotící škálu bipolárních adjektiv*, místo skóre 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, skóre 3, 2, 1, 0, 1, 2, 3, jelikož na každé straně (vlevo i vpravo) byly umístěny přídavná jména opačného významu a některá z nich vyvolávala v respondentovi „nesouhlas” bodového přiřazení vlivem umístění přídavného jména blíže k většímu počtu nebo k menšímu počtu bodů. Například hodnocení nějakého pojmu škálami „těžký - lehký” v tomto nastavení „těžký” blíže vyšší hodnotě (7) a „lehký” blíže nižší hodnotě (1) vlastně neumožňovalo respondentovi dostatečně ocenit pojem pomocí přídavného jména „lehký” tak, jak by potřeboval.

Respondent samozřejmě nezná metodiku sémantického diferenciálu, aby si s touto obtíží poradil, respektive aby si ji dokázal vysvětlit. Proto jsme přistoupili k *přehodnocení bodové škály* tak, aby byla pro respondenty smysluplnější. Na způsob bodového hodnocení škály jsme upozornili i v rámci instrukcí v zadání výzkumu. Pak nula (0) umožňovala respondentovi se lépe orientovat na kterou stranu (vlevo nebo vpravo) může získat přídavné jméno „těžký - lehký” jisté bodové ohodnocení a to dokonce se zvyšující se mírou jeho intenzity. Toto řešení již nezpůsobovalo respondentovi „frustraci” z hodnocení pojmů, naopak působilo smysluplně a „spravedlivě”.

Při analýze vyplněného výzkumného formuláře pomocí rozhovoru jsme se utvrdili o správné volbě metody. Některé odpovědi byly voleny v očích výzkumníka zcela „překvapivě”, např. pojem „interakce” získal vyšší skóre na škále „pasivní” vůči škále „aktivní” (logicky bychom očekávali pohyb skóre na škále „aktivní”), důvodem byl strach respondenta z interakce, kterou považuje spíše za nepříjemnou. Uvedené je pro nás důkazem, že *sémantický diferenciál opravdu zahrnuje do měření psychologické charakteristiky respondentů, které se odráží v hodnocení pojmů*. Logika odpovědí respondentů tedy nehraje při výzkumu roli (nakonec i logika volených škál adjektiv vůči zkoumaným pojmům nemusí být vždy zřejmá vzhledem k výzkumným záměrům) a tím se *legitimizuje nástroj sémantického diferenciálu jako psychometrická metoda*.

Další skutečností, která se objevila, vyjadřuje hodnocení pojmů respondentem, které nazýváme „*by odpovědí*”. To znamená, že respondent přemýšlí nejenom nad tím, co pro něj uvedený pojem znamená, ale i nad tím, *co by pro něj pojem ještě mohl znamenat*. Uvedené zamyšlení se nad variantami vlastně odvádí pozornost respondenta od bezprostředního vlastního vnímání pojmu. Problematika „by odpovědí” je velice závažná

a způsobila by velká zkreslení výzkumu, proto jsme ve výzkumném formuláři instruovali respondenty, aby se na uvedené pojmy dívali tak, jak je sami vnímají a zároveň, aby dali na první dojem.

Užití slovesa „vnímat“ jsme několikrát zdůrazňovali i pomocí *vzorového příkladu* vyplnění tabulky, ve které se má pojem hodnotit. Tabulka sloužila i pro ilustraci odpovědí hodnocení ve výše zmíněném případě, tedy v situaci, *kdy volba škály adjektiv nemusí odpovídat logice vůči posuzovanému pojmu*. Uvádíme příklad s posuzováním toho, jak vnímáme slunce, škály adjektiv „příjemný - nepříjemný“ by mohly odpovídat logice, ale škály adjektiv „pocitivý-nepocitivý“ by mohly činit potíže, tedy, jak postupovat v těchto situacích.

Pilotáž tedy prokázala svůj účel a všechna zjištění byla implementována do výzkumného formuláře v jeho finální verzi.

8.3.2 Velká Británie

Pilotáž za Velkou Británií je realizována pouze na jednom respondentovi³. Jde o samotného překladatele, který je rodilý mluvčí, pochází z Velké Británie a žije na území České republiky. Zde dochází ke kumulaci funkcí v rámci pilotáže.

Představíme nyní tu problematiku překladu do anglického jazyka, která byla zapotřebí diskutovat. Potíže s principem vyplňování formuláře nebyly zaznamenány. Spíše šlo o užití vhodného výrazu pro zavedené české pojmy, tj. oblast sociokulturní. Ty byly zpřesněny na základě rozhovoru s překladatelem po samotném překladu výzkumného formuláře. Jedná se o následující varianty:

- *významy jednotlivých pojmů*: meanings/significance of individual terms; zvoleno *meanings*;
- *těch, kteří komunitní vzdělávání připravují*: those who are involved in preparing/carrying out community education; zvoleno *carrying*;
- *tím vyšší význam (body) přídavného jména*: the greater the applicability/importance (points) of the adjective; zvoleno

³ Pozn.: Respondent zůstává v anonymitě, nepíšeme o něm ani stýlem, který by odhalil jeho ženský či mužský rod. Užíváme tedy slova respondent, překladatel v rodově neutrálním významu, nikoliv jako respondent, překladatel muž a respondentka, překladatelka žena. Přiznáváme, že nejsme v tomto případě genderově korektní.

applicability;

- *solidární: cohesive/united/cooperative; zvoleno *cooperative*;*
- *izolovaný: isolated/independent; zvoleno *independent*;*
- *egoistický: selfish/egoistic; zvoleno *egoistic*.*

Používané pojmy byly voleny podle smyslu a kontextu situace a záměru výzkumného šetření.

9 Prezentace empirického šetření

9.1 Cíl a popis výzkumu

Cíl výzkumného šetření koresponduje s cíli disertační práce v empirické rovině. Uvedené cíle rovněž mají za úkol *doplnit (resp. ověřit, zpřesnit, srovnat teoretická východiska a vlastní názor výzkumníka na problematiku vztahu komunitního vzdělávání vůči společenskovedním paradigmátům* (tj. konsensuálního, konfliktologického a interpretativního podle klasifikace Burrella a Morgana), jež jsou součástí teoretické části disertační práce.

Empirická zjištění (bez nároku na generalizaci) pak dovolují adekvátně uchopit nebo alespoň naznačit směr zakotvení konceptu komunitního vzdělávání v andragogické teorii. Ustanovení společenskovedního paradigmatu umožňuje jistou platformu, na které je optimální konstruovat teorii komunitního vzdělávání.

Formulace cíle empirického šetření zní: *Popsat, jak je komunitní vzdělávání vnímáno očima respondentů ve vztahu ke společenskovedním paradigmátům na území České republiky a Velké Británie a rozhodnout na úrovni deskriptivní a induktivní statistiky, zda existuje vztah komunitního vzdělávání ke zkoumaným společenskovedním paradigmátům.*

Představený cíl se promítá *do popisu výzkumu* následujícím způsobem. Popis toho, jak je komunitní vzdělávání vnímáno vychází z konstrukce sémantického diferenciálu (viz kapitola č. 8), který má dvě varianty, pracovníě nazvanými jako práce s objekty (varianta_1) a práce se škálami (varianta_2) reprezentujícími společenskovední paradigmata. Proto i výzkumné šetření disponujeme vždy těmito dvěma variantami (smysl variant je rovněž vysvětlen v kapitole č. 8. Popis znázorňuje sumarizaci a stručnou interpretaci shromážděných dat sémantickým diferenciálem za obě země (viz kapitola č. 10.4 *Zpracování empirických dat*).

Hledání vztahu mezi komunitním vzděláváním a paradigmaty je podloženo deskriptivní i induktivní statistikou za obě země a ještě za jejich komparaci, také v rozmezí obou variant (viz kapitola 10.5 a 10.6 *Analýza empirických dat...*). Statistická analýza je koncipována jako odpověď na hlavní výzkumný problém, tedy: *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a společenskovedními paradigmaty určenými klasifikací Burrella a Morgana?*

Aby bylo možné určit odpovědi na výzkumnou otázku, bylo nutné rozdělit danou klasifikaci na dílčí výzkumné problémy. Všechny dílčí výzkumné problémy a věcné hypotézy s náležitou interpretací jsou přesně popsány v kapitole č. 10.1 *Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz* (nebudeme je proto představovat zvlášť, nyní nám jde o stručný popis výzkumu).

Dílčí výzkumné problémy jsou označeny jako **P1, P2, P3**, k nim jsou formulovány věcné hypotézy s označením H1, H2, H3 a jejich statistické hypotézy. Jejich testování ve variantě_1 (zaměřené na objekty) probíhá pomocí tzv. lineární distance_D za deskriptivní statistiku a pomocí chí-kvadrátu za induktivní statistiku. *Principiálně vzato: hledáme, zda existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem* (P1, H1), *konfliktologickým paradigmatem* (P2, H2) a *interpretativním paradigmatem* (P3, H3). Ve variantě_1 (práce s objekty) se zaměřujeme na vzdálenost lineární distance_D mezi objekty komunitního vzdělávání a objekty dané příslušným paradigmatem (tj. deskriptivní statistika) a na hledání rozdílů mezi průměry těchto objektů pomocí chí-kvadrátu (tj. induktivní statistika).

Výše formulovaný hlavní výzkumným problém se ale ještě opírá o další dílčí výzkumné problémy, vyplývající z logiky výzkumného šetření, tedy o problémy označené jako P4, P, P6 a jejich věcné hypotézy H4, H5, H6 (s příslušnými statistickými hypotézami).

U testování dílčího problému **P4** se jedná o variantu_2 (práci se škálami zastupujícími paradigmata), který zkoumá, *zda existují rozdíly mezi paradigmaty určenými škálami*. Testují se rozdíly mezi průměry škál pomocí průměrů lineární distance_D (tj. deskriptivní statistika) a pomocí chí-kvadrátu (tj. induktivní statistika).

Testování dílčího problému **P5** a **P6** se věnuje pouze induktivní statistika (deskriptivní by neměla význam, jde pouze o srovnání) s cílem, *zjistit zda mezi výsledky z České republiky a Velké Británie existují rozdíly* (tj., zda výsledky jsou srovnatelné). Varianta_1 (práce s objekty) i varianta_2 (práce se škálami) je ověřována pomocí U-testu Manna a Whitneyho.

Popis výzkumu můžeme přehledně znázornit jako komplexní metodologický design v následující tabulce č. 7.

Tab. č. 7_Komplexní metodologický design

Hlavní problém:		Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a společenskoviědními paradigmaty určenými klasifikací Burrella a Morgana?					
		CZE a UK			Komparace CZE a UK		
		Dílčí problémy	Hypotézy	Analýza dat	Dílčí problémy	Hypotézy	Analýza dat
Statistika deskriptivní	Varianta 1	P1:	H1: (HA X H0)	SD_line.distance_D	P5:	Výsledky jsou popsány, nikoliv testovány.	Srovnání dat SD_objektů
		P2:	H2: (HA X H0)	SD_line.distance_D			
		P3:	H3: (HA X H0)	SD_line.distance_D			
	Varianta 2	P4:	H4: (HA X H0)	SD_line.distance_D	P6:	Výsledky jsou popsány, nikoliv testovány.	Srovnání dat SD_škál
Statistika induktivní	Varianta 1	P1:	H1: (HA X H0)	Chí-kvadrát	P5:	H5: (HA X H0)	U-test
		P2:	H2: (HA X H0)	Chí-kvadrát			
		P3:	H3: (HA X H0)	Chí-kvadrát			
	Varianta 2	P4:	H4: (HA X H0)	Chí-kvadrát	P6:	H6: (HA X H0)	U-test

9.2 Charakteristika a výběr výzkumného vzorku

Populace respondentů, z nichž je vybírán výzkumný vzorek, který by uvedenou populaci měl reprezentovat musí pro účely empirického šetření splňovat jistá kritéria:

- respondenti musí být *odborníci*, kteří se činností (sociální praktikou) komunitního vzdělávání zabývají a to tak, že tuto činnost nějakým způsobem *připravují* nebo *realizují*. Jsou to lidé, kteří jsou v roli *lektora, facilitátora, supervizora, koordinátora, poradce, manažera* dané instituce realizující komunitní vzdělávání atd.;
- *praxe respondentů* musí dosahovat *minimálně tři let* v dané činnosti. Zde očekáváme bezproblémovou situaci na území Velké Británie, kde je tato praktika léta realizována a kde dokonce od roku 2010 mají všechny školy pracovat na principech komunitních škol (Cichoňová & Vik, 2008, s. 11). Avšak na území České republiky očekáváme spíše malé procento respondentů, jelikož tato problematika je poměrně nová a je formalizovaná v podobě jednotlivých institucí (škol, neziskových organizací, nadací, center, knihoven apod.) relativně krátkou dobu, tj. od roku 2000, další výrazný rozvoj následoval okolo roku 2010 (sledovanost byla určena podle výskytu pojmu komunitního vzdělávání v literatuře a podle praxe komunitních škol a neziskových organizací na webu a také podle zaměření konkrétních výzev Evropských sociálních fondů).

Výběr respondentů patří ke *kvalitativní výzkumné strategii*, jelikož nejde o výběr pravděpodobnostní. S ohledem na zkoumanou problematiku jsme se rozhodli pro techniku *sněhové koule*. Ta spočívá na „výběrů jedinců, při kterém nás nějaký původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny” (Disman, 2002, s. 114). Tato technika, jak poznamenává Disman (2002, s. 115) má charakter „konstrukce účelového vzorku”, Chráska (2007, s. 22) upřesňuje, že záměrný výběr je typický úsudkem výzkumníka nebo úsudkem zkoumané osoby, ale jak Disman (2002, s. 112) dodává, i přes nemožnost generalizace závěrů jsou tyto závěry užitečné.

Ve výzkumném šetření nebude vzorek teoreticky nasycen a to vlivem rozsahu výzkumu (tj. rozmístění respondentů na různých lokalitách České republiky a Velké Británie), jde spíše slovy Dismana (2002, s. 114) o *identifikaci populace*. V tomto ohledu je technika sněhové koule *ošetřena tak*, že způsob distribuce výzkumného formuláře se opírá také o *záměrný výběr institucí* realizujících komunitní vzdělávání, ve kterých se nacházejí potenciální respondenti pro aplikaci techniky sněhové koule mezi sebou nebo mezi odborníky, se kterými spolupracují.

S jinými typy výběrů *za aktuálního stavu vývoje komunitního vzdělávání pracovat nelze* a to s ohledem na výzkumný záměr, kdy oba výběry za Českou republiku a Velkou Británii by byly nesrovnatelné. Za určitý čas (podle stavu vývoje komunitního vzdělávání v ČR) bychom mohli použít výběr průměrných jednotek nebo i výběr stratifikovaný.

9.3 Distribuce výzkumného formuláře

Výzkumný formulář (jehož forma a administrace je součástí kapitoly č. 8) byl distribuován *v období měsíce června 2013 až ledna 2014* prostřednictvím záměrného výběru institucí realizujících komunitní vzdělávání a s ohledem na kritéria výběru respondentů také prostřednictvím techniky sněhové koule v uvedených institucích.

Velkým přínosem pro nás byla spolupráce se 3 *koordinátory*, kteří se distribuce ujali:

- *Mgr. Alica Rynke* za Velkou Británii, přesně za území *Coventry*, která oslovila několik odborníků a institucí (především komunitních škol, ale i jednu neziskovou organizaci, která je k dispozici pro komunitní školy, viz text níže);
 - *International Centre of Excellence for Community Schools* (ICECS, 2009), dále jen ICECS;
 - Sidney Stringer; City College; Grace Academy;
 - Moat House; Frederick Bird Primary School; Cardinal Wiseman Catholic School and Language College;
 - Coundon Primary School; Coundon Court Secondary School;
 - Edgewick Community Primary School; Holbrooks Primary School a další.

-
- *Mgr. Olga Bauerová* za Českou republiku, která je iniciátorkou a jedním ze zakladatelů *Sítě brněnských otevřených škol* (SBOŠ, 2013), dále jen SBOŠ, síť čítá celkem 19 škol;
 - *Mgr. František Eliáš* za Českou republiku, předseda *Národní sítě venkovských komunitních škol* (NSVKŠ, 2005), dále jen NSVKŠ, síť čítá celkem 36 škol;

Respondenti, kteří splňovali daná kritéria a byli ochotni na výzkumu participovat, měli možnost odeslat výzkumný formulář z vlastní e-mailové adresy nebo ze *speciálního e-mailu* jehož uživatelské jméno zaručovalo anonymitu. Byli vytvořeny tyto speciální emaily: pro Českou republiku (uživatelské jméno: *komunitni.vzdelavani@seznam.cz*; heslo: *vyzkum1*) a pro Velkou Británii v anglickém jazykovém rozhraní (uživatelské jméno: *communityeducationcz@gmail.com*; heslo: *Research1*).

10 Zpracování empirického šetření

10.1 Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz

Jelikož provádíme komplexní výzkumné šetření, opíráme se o hlavní a dílčí výzkumné problémy. *Hlavní výzkumný problém* je formulován následující otázkou:

„Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a společenskovědními paradigmaty určenými klasifikací Burrella a Morgana?“

V tomto případě je potřeba sociální praktiku komunitního vzdělávání redukovat na koncept. Redukce umožňuje transcendenci praktické roviny (činnost komunitního vzdělávání) do roviny teoretické (tj. jak je komunitní vzdělávání respondenty vnímáno). Rovněž musíme přesně určit jednotlivá paradigmatata podle klasifikace Burrella a Morgana, jejich původní označení bylo upraveno v kontextu andragogické terminologie a na základě snadnější orientace mezi nimi, jejich původní význam však zůstal zachován (viz teoretická část práce). Výzkum pracuje s následujícími společenskovědními paradigmaty: konsensuálním (dále také KS⁴), konfliktologickým (dále také KF) a interpretativním (dále také IP).

Vyjmenovaná paradigmatata vymezují kombinaci potenciálních vztahů ke komunitnímu vzdělávání (dále také KV), proto se hlavní výzkumný problém musí logicky členit do *dílčích výzkumných problémů*, které jsou stanoveny v podobě následujících otázek:

- **P1:** *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem?*
- **P2:** *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem?*
- **P3:** *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem?*

Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření zahrnuje dvě země, Českou republiku a Velkou Británii, a také pracuje s dvěma variantami výzkumného formuláře (dvojí konstrukce sémantického diferenciálu pro

⁴ Pozn.: Zkratky (KS, KF, IP, KV) uvádíme zejména pro případ, kdy ve výzkumném šetření (na následujících stranách empirické části disertační práce) použijeme kratšího názvu z důvodu přehlednosti nebo úspory místa v tabulkách. Názvy tedy kombinujeme v kratší i delší variantě podle vhodnosti.

bližší obeznámení se s problematikou), jsou stanoveny ještě další dílčí výzkumné problémy:

- **P4:** *Existuje rozdíl mezi danými paradigmaty určenými škálami komunitního vzdělávání?*
- **P5:** *Existuje rozdíl mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných objektů?*
- **P6:** *Existuje rozdíl mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných škál?*

Zcela jistě ve výzkumném šetření vystupují *nezávisle proměnná* (neboli jev, který je příčinnou nebo podmínkou vzniku jiného jevu) a *závisle proměnná* (neboli jev, který je výsledkem, následkem působení nezávisle proměnné), avšak nedokážeme s jistotou ve všech zkoumaných problémech tyto proměnné k jevům přiřadit. *Je otázkou odborné diskuse*, zda charakteristika komunitního vzdělávání ovlivňuje (jako nezávisle proměnná) přiřazení ke společenskovědnímu paradigmatu, nebo zda charakteristika společenskovědního paradigmatu ovlivňuje (jako nezávisle proměnná) přiřazení komunitního vzdělávání k němu. Stejně tak rozdíly mezi Českou republikou a Velkou Británií jistě nespočívají na jejich závislosti mezi sebou.

Uvedenou *metodologickou obtíž* však připouští Zich (srov. 1976), tedy, že existují případy, kdy rozlišení mezi závisle a nezávisle proměnnou není možné jednoznačně provést. V našem výzkumu toto rozlišení nehraje významnou roli, neboť nám nejde o určení příčiny a důsledku závislosti, nýbrž o zjištění, zda nějaká závislost (souvislost, vztah) *vůbec existuje*.

Operacionalizaci definic představujeme konkrétně u jednotlivých hypotéz, aby byl patrný způsob měření daných proměnných (tj. komunitního vzdělávání a společenskovědního paradigmatu). Lze ale připomenout, že jednotlivé proměnné jsou redukovány na koncepty, které jsou zahrnuty v podobě objektů a škál do sémantického diferenciálu (jejich výběr a zdůvodnění zmiňuje kapitola 8 Konstrukce sémantického diferenciálu). Sémantický diferenciál pak umožňuje pracovat s naměřenými body za konkrétní objekty (tj. varianta_1 sémantického diferenciálu) nebo za jednotlivé škály (tj. varianta_2 sémantického diferenciálu). Z uvedeného vyplývá, že při zkoumání sociální reality nejsou sice proměnné (komunitní vzdělávání a společenskovědní paradigmatu) přímo měřitelné, ale jsou

nahrazeny tzv. *indikátory* (neboli jevy, které s velkou pravděpodobností s proměnnými souvisí), ke kterým náleží objekty a škály sémantického diferenciálu, jejichž výběr byl zdůvodněn.

K formulovaným výzkumným problémům stanovujeme nejprve věcné hypotézy, poté hypotézy statistické v jejích deskriptivních a induktivních operacionalizovaných podobách. *Věcné hypotézy* jsou vyjádřeny ve věcných termínech a poukazují na odpovědi výzkumníka na stanovené výzkumné problémy a jsou následující:

- **H1:** *Mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem existuje vztah.*
- **H2:** *Mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem neexistuje vztah.*
- **H3:** *Mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem existuje vztah.*
- **H4:** *Mezi zkoumanými paradigmaty (tj. KS, KF a IP) určenými škálami komunitního vzdělávání existuje rozdíl.*
- **H5:** *Mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných objektů neexistuje rozdíl.*
- **H6:** *Mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných škál neexistuje rozdíl.*

Dále rozlišujeme *deskriptivní statistické hypotézy* (které slouží k odpovědím na výzkumné problémy pomocí deskriptivní statistiky, tj. v našem případě prostřednictvím lineární distance_D a průměrů) a *induktivní statistické hypotézy* (které slouží k odpovědím na výzkumné problémy pomocí induktivní statistiky, tj. prostřednictvím statistických metod, v našem případě jde o Test dobré shody chí-kvadrát a U-test Manna a Whitneyho).

Všechny statistické hypotézy jsou testovány ve vztahu *nulová hypotéza* (H_0), která předpokládá, že mezi proměnnými není žádný vztah, získané výsledky jsou nahodilé versus *alternativní hypotéza* (H_A), která naopak předpokládá, že mezi proměnnými je významný vztah, výsledky nejsou náhodné (Chráska, 1998, s. 158 - 159).

Jelikož je výzkumné šetření koncipováno ve *dvoji variantě měření* (dvě alternativy sémantického diferenciálu), ve *dvojím zpracování*

(tj. deskriptivní a induktivní statistikou) a prováděno *ve dvou zemích* (komparace CZE a UK), jsou veškeré výzkumné problémy a hypotézy (věcné i statistické) přehledně formulovány v tabulce č. 8. Všechny zkoumané problémy a jejich hypotézy budou znovu představeny a komentovány v příslušných podkapitolách kapitol č. 10.5 a 10.6 , které se zabývají vlastním výzkumným šetřením.

Tab. č. 8_Přehled formulovaných problémů a hypotéz

P1	Problém: Existuje vztah mezi KV a KS paradigmatem?	Deskriptivní statistické hypotézy	Induktivní statistické hypotézy
H1	Věcná hypotéza: Mezi KV a KS existuje vztah.	H0: Lin. dist. D mezi objektem KV a min.2 objekty KS paradigmatu je větší než D určená intervalem (tj. pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).	H0: Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
		HA: Lin.dist. D mezi objektem KV a min.2 objekty KS paradigmatu je menší nebo rovna než D určená intervalem (tj. pojmy jsou si blízké, existuje vztah).	HA: Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
P2	Problém: Existuje vztah mezi KV a KF paradigmatem?	Deskriptivní statistické hypotézy	Induktivní statistické hypotézy
H2	Věcná hypotéza: Mezi KV a KF neexistuje vztah.	H0: Lin. dist. D mezi objektem KV a min.2 objekty KF paradigmatu je větší než D určená intervalem (tj. pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).	H0: Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
		HA: Lin.dist. D mezi objektem KV a min.2 objekty KF paradigmatu je menší nebo rovna než D určená intervalem (tj. pojmy jsou si blízké, existuje vztah).	HA: Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
P3	Problém: Existuje vztah mezi KV a IP paradigmatem?	Deskriptivní statistické hypotézy	Induktivní statistické hypotézy
H3	Věcná hypotéza: Mezi KV a IP existuje vztah.	H0: Lin. dist. D mezi objektem KV a min.2 objekty IP paradigmatu je větší než D určená intervalem (tj. pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).	H0: Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
		HA: Lin.dist. D mezi objektem KV a min.2 objekty IP parad. je menší nebo rovna než D urč. intervalem (tj. pojmy jsou si blízké, exist. vztah).	HA: Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).

Tab. č. 8_Přehled formulovaných problémů a hypotéz_pokračování

P4	Problém: Existuje rozdíl mezi danými paradigmaty určenými škálami komunitního vzdělávání?	Deskriptivní statistické hypotézy	Induktivní statistické hypotézy
H4	Věcná hypotéza: Mezi zkoumanými paradigmaty (tj. KS, KF a I) určenými škálami komunitního vzdělávání existuje rozdíl.	H0: Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) neexistují rozdíly (tj. průměry jsou stejné).	H0: Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) neexistují stat. významné rozdíly (tj. komunitní vzdělávání nelze identifikovat vůči žádnému paradigmatu).
		HA: Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) existují rozdíly (tj. komunitní vzdělávání inklinuje k tomu paradigmatu, ve kterém získalo největší skóre).	HA: Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) existují statisticky významné rozdíly (tj. komunitní vzdělávání inklinuje k tomu paradigmatu, ve kterém získalo největší skóre).
P5	Problém: Existuje rozdíl mezi výsledky CZE a UK v rámci komparace zkoumaných objektů?	Deskriptivní statistické hypotézy	Induktivní statistické hypotézy
H5	Věcná hypotéza: Mezi výsledky CZE a UK v rámci komparace zkoumaných objektů neexistuje rozdíl.	Výsledky jsou pouze srovnány, nikoliv testovány. Srovnání dat SD_objektů.	H0: Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. výběry pochází ze stejného základního souboru, tj. mezi výsledky není rozdíl).
			HA: Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. výběry nepochází ze stejného základního souboru).
P6	Problém: Existuje rozdíl mezi výsledky CZE a UK v rámci komparace zkoumaných škál?	Deskriptivní statistické hypotézy	Induktivní statistické hypotézy
H6	Věcná hypotéza: Mezi výsledky CZE a UK v rámci komparace zkoumaných škál neexistuje rozdíl.	Výsledky jsou pouze srovnány, nikoliv testovány. Srovnání dat SD_škál.	H0: Mezi průměry škál neexistují rozdíly (tj. výběry pochází ze stejného základního souboru).
			HA: Mezi průměry škál existují statisticky významné rozdíly (tj. výběry nepochází ze stejného základního souboru).

10.2 Předvýzkum

Předvýzkum navazuje na pilotáž (viz kapitola 8.3) a ověřuje způsob zpracování empirického šetření ve zmenšeném modelu (tj. na malém vzorku). Jeho cílem je ověřit zvolené metody statistického zkoumání pro zamýšlený vlastní výzkum, což snižuje riziko použití nevhodné metody či techniky a zároveň může přispět ke zpřesnění formulace problému a hypotéz výzkumu (Chráska, 2007, s. 27).

Jelikož budeme celý metodologický a metodický postup podrobně demonstrovat v následujících kapitolách (zejména v kapitolách 10.4, 10.5 a 10.6), zaměříme se na tomto místě *pouze na sumarizaci dat, jejich výsledky a finální interpretaci*, tj. ve vztahu k formulovaným hypotézám.

Posloupnost jednotlivých výsledků je řazena podle variant. **Varianta_1** poukazuje na výzkumný formulář metody sémantického diferenciálu, který představuje práci s **objekty** reprezentujícími společenskovední paradigmatata. Varianta_1 pak seznamuje s výsledky za Českou republiku (CZE) a Velkou Británií (UK) a jejich komparaci na úrovni deskriptivní i induktivní statistiky. **Varianta_2** poukazuje na výzkumný formulář metody sémantického diferenciálu, který představuje práci se **škálami** reprezentujícími společenskovední paradigmatata. Varianta_2 také seznamuje s výsledky za Českou republiku (CZE) a Velkou Británií (UK) a jejich komparaci na úrovni deskriptivní i induktivní statistiky.

VARIANTA 1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Tabulka č. 9 znázorňuje sumarizaci dat průměrů konkrétních objektů (tj. pojmů užívaných ve výzkumu) za Českou republiku (CZE) a Velkou Británií (UK). Výsledky jsou stručně popsány a následně použity pro další výzkumné zpracování na úrovni deskriptivní a induktivní statistiky. Z důvodů uvedených výše seznamujeme pouze s výzkumnými závěry (jednotlivé výpočty a postup zde není uveden).

Tab. č. 9_Sumarizace dat_varianta 1: Průměry pojmů CZE a UK (předvýzkum)

POJMY	PRŮMĚRY POJMU	
	CZE	UK
Identifikace paradigmatu		
Komunitní vzdělávání	5,2	5,2
Konsensuální paradigma		
Solidarita	5,1	4,8
Stabilita	5,3	5,4
Konsensus	5,1	4,6
Konfliktologické paradigma		
Konflikt	3,2	3,5
Radikální změna	5,7	4,3
Emancipace	4,8	5,5
Interpretativní paradigma		
Interpretace	5,1	4,4
Interakce	9	4,8
Kontext	4,3	4,5

Je zajímavé, že pojem komunitní vzdělávání získal stejné bodové ohodnocení jak v CZE, tak v UK (5,2). Deduktivně můžeme vypožorovat, které další pojmy jsou pojmu komunitní vzdělávání nejbližší (jednotlivé body jsou označeny v tabulce tučně).

V CZE je komunitní vzdělávání v těsné blízkosti pojmů solidarita, stabilita, konsensus (tedy saturuje všechny pojmy konsensuálního paradigmatu) a také pojmu interpretace (tj. 1/3 zastoupení interpretativního paradigmatu).

V UK je interval kolem pojmu komunitního vzdělávání vyšší, nicméně v nejbližší vzdálenosti se nacházejí pojmy solidarita, stabilita (tj. 2/3 zastoupení konsensuálního paradigmatu), dále také interakce (1/3 interpretativního paradigmatu) a emancipace (1/3 konfliktologického

paradigmatu).

Uvedená sumarizace posuzuje jednotlivé pojmy individuálně mezi sebou na základě získaného průměrného počtu bodů. Pokud chceme provést posouzení jednotlivých pojmů, které jsou vůči sobě v konkrétních vztazích, musíme použít tzv. *D*_statistiku, neboli analýzu vzdáleností seskupení. To znamená, že vztah mezi pojmy je určen jejich vzdáleností.

Výsledky získané *deskriptivní statistikou z D_matice* (kterou v práci nepředkládáme, pouze popisujeme závěry) vyjadřují, že v České republice se nepotvrdil vztah komunitního vzdělávání ani ke konsensuálnímu, ani ke konfliktologickému a ani k interpretativnímu paradigmatu (byly přijaty všechny tři nulové hypotézy). Naopak ve Velké Británii byl potvrzen vztah komunitního vzdělávání ke konsensuálnímu paradigmatu (byla přijata alternativní hypotéza), zbývající paradigmatata (konfliktologické a interpretativní) uvedený vztah nepotvrdily. Srovnáme-li uvedené závěry, pak empirická data za Velkou Británii dokazují, že lze vyvodit vztah mezi komunitním vzděláváním a konkrétním společenskovědním paradigmatem (v tomto případě se jedná o *konsensuální paradigma*). Příčinu spatřujeme ve znatelnější obeznamenosti respondentů se sociální praktikou komunitního vzdělávání, jelikož ve Velké Británii je tato praktika léta realizována, zejména pak v Coventry.

Výsledky získané *induktivní statistikou* (opět poukazujeme na závěry výpočtů) vyjadřují, že komunitní vzdělávání inklinuje ke všem 3 zmíněným paradigmatům (konsensuálnímu, konfliktologickému a interpretativnímu). Byly přijaty nulové hypotézy, které ověřily, že výsledky získané měřením (tj. průměry mezi jednotlivými objekty reprezentujícími určité paradigma) nejsou statisticky významné (tj. objekty jsou si blízké). Tato skutečnost se objevila jak u výsledků za Českou republiku, tak u výsledků za Velkou Británii. Rovněž komparace mezi zeměmi vyjadřuje naprostou shodu ve výzkumném šetření, což v tomto ohledu je přínosné, neboť se prokázalo, že *empirická data jsou srovnatelná* a pocházejí ze základního souboru. To znamená, že nemůžeme tvrdit, že by jednotlivá skóre, která vyjadřují mínění respondentů, byla natolik odlišná, aby nebyla srovnatelná. Pokud by empirická data ze uvedené země byla odlišná, pak by to znamenalo, že respondenti posuzují zcela dvě odlišná pojetí komunitního vzdělávání a společenskovědních paradigmat (komparace mezi pojmy by byla vyloučená).

VARIANTA 2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Tabulka č. 10 znázorňuje sumarizaci dat průměrů jednotlivých škál (zastupujících příslušné paradigma) za Českou republiku (CZE) a Velkou Británii (UK). Výsledky jsou stručně popsány a následně použity pro další výzkumné zpracování na úrovni deskriptivní a induktivní statistiky. Z důvodů uvedených výše seznamujeme pouze s výzkumnými závěry (jednotlivé výpočty a postup zde není uveden).

Tab. č. 10_Sumarizace dat_varianta 2: Průměry škál CZE a UK (předvýzkum)

PARADIGMATA								
KONSENSUÁLNÍ			KONFLIKTOLOGICKÝ			INTERPRETATIVNÍ		
Průměr skóre na škále			Průměr skóre na škále			Průměr skóre na škále		
škály	CZE	UK	škály	CZE	UK	škály	CZE	UK
1	6	6	5	5	5	9	3	1
2	5	6	6	3	1	10	6	7
3	5	7	7	2	2	11	5	3
4	3	5	8	5	5	12	3	2
Průměr paradig.:	4,75	6	Průměr paradig.:	3,75	3,25	Průměr paradig.:	4,25	3,25

Tabulka sumarizující údaje vykazuje, že rozložení průměrných skóre uvedených škál je velice podobné a to jak u České republiky, tak u Velké Británie. Je nutné tedy zkoumat průměry za daná paradigmata. *Deskriptivní statistika* ukazuje, že v tomto případě je vztah komunitního vzdělávání k paradigmatu vnímán jako *největší možný průměr mezi ostatními průměry*. Pak existuje vztah mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem jak v České republice (hodnota 4,75 jako nejvyšší naměřená hodnota), tak ve Velké Británii (hodnota 6 jako nejvyšší naměřená hodnota). Opět můžeme potvrdit, že Velká Británie dosahuje u tohoto paradigmatu vyššího skóre než Česká republika.

Analýza empirických dat *induktivní statistikou* ovšem statistickou významnost mezi průměry jednotlivých paradigmat neprokázala ani pro Českou republiku, ani pro Velkou Británii (byly přijaty nulové hypotézy). Lze shrnout, že komunitní vzdělávání nelze identifikovat vůči žádnému společenskovědnímu paradigmatu. I zde bylo potřeba ověřit, zda oba výběry (tj. za Českou republiku a Velkou Británii) pocházejí ze stejného základního souboru a empirická data jsou tudíž srovnatelná, což bylo statisticky prokázáno.

Uvedená analýza dat jak na úrovni deskriptivní, tak na úrovni induktivní statistiky napomohla k věrohodnější představě o průběhu a výsledcích zamýšleného výzkumného šetření. Nelze však předpokládat stejná ani obdobná zjištění, jelikož *výzkumný soubor bude rozsáhlejší a empirická data mohou dosahovat větší variability, která se promítne v závěrečném zhodnocení výsledků.*

Předvýzkum byl velice významný, neboť umožnil nahlédnout zejména do problematiky metodologické a metodické a *přinesl konkrétní doporučení*, například:

- *vhodnější variantu věcných hypotéz* (na základě předběžných výsledků předpokládáme vztah komunitního vzdělávání nejen ke konsensuálnímu paradigmatu, ale i k interpretativnímu paradigmatu, které nabývalo sice nevýznamných skóre, ale přesto se tato data objevovala);
- *přesnější operacionalizaci statistických hypotéz* (jelikož D -matice pracuje se vztahy, nelze porovnat skóre individuálně, tj. lineární distanci jednoho objektu vůči druhému, ale vždy lineární distanci mezi objekty);
- *postřehy v interpretaci nulových a alternativních hypotéz* (např. když nulová hypotéza vypovídá o neexistenci vztahu, nemusíte pro výzkumné šetření znamenat vyvrácení věcné hypotézy, jelikož je potřeba uvažovat v kontextu; například neexistence rozdílu mezi zeměmi znamená pozitivum ve srovnatelnosti empirických dat);
- *zpřesnění velikosti intervalu lineární distance D* (optimální je volba kritéria pro zmíněný interval tak, aby respektoval počet objektů zkoumaného paradigmatu, jinak se interval může vztahovat na všechny objekty; zároveň je dobré brát v úvahu stejné pořadí, o které se mohou některé objekty dělit atd.);

-
- *volba vhodného typu U -testu* (vyloučení mechanického zpracování pro nepřehlednost a volba zpracování podle vzorce);
 - *zpřesnění desetinného zpracování výsledků u chí-kvadrátu* (nezaokrouhlovat a počítat max. s jedním desetinným místem kvůli nabytí počtu míst za desetinnou čárkou vlivem druhé mocniny; rovněž v případě nuly za desetinnou čárkou uvádět první desetinné číslo nenulové hodnoty atd.).

Po provedeném předvýzkumu s jeho významnými doporučeními, můžeme přistoupit k vlastnímu empirickému šetření v jeho jednotlivých fázích za dodržení metodologického a metodického postupu. Nejprve prezentujeme sběr a třídění empirických dat.

10.3 Sběr a třídění empirických dat

Jelikož byl výzkumný formulář distribuován pomocí *techniky sněhové koule*, nemůžeme určit procento návratnosti. Jednotlivé formuláře se nám vracely prostřednictvím e-mailu v období *června 2013 až února 2014* (respondenti měli možnost odeslat formulář z vlastní adresy nebo ze speciálního e-mailu jehož uživatelské jméno zaručovalo anonymitu). Nejdříve zareagovali respondenti z Velké Británie, posléze přicházely formuláře postupně z obou zemí, jak Velké Británie, tak z České republiky. Zajistit návratnost formulářů bylo velice obtížné, jelikož respondenty nelze nutit ke spolupráci, proto se období sběru a třídění dat významně prodloužilo oproti původnímu předpokladu.

Počet navrácených formulářů za Českou republiku vesměs koresponduje s kvalifikovaným odhadem četností respondentů odborníků, kteří komunitní vzdělávání realizují v praxi a kteří zároveň odpovídají zadaným výběrovým parametrům. To znamená, že nejde o celý základní soubor, nýbrž o *vzorek omezený danými kritérii*. Připomínáme, že sledovaná praktika komunitního vzdělávání je v České republice formalizovaná v podobě jednotlivých institucí (škol, neziskových organizací, nadací, center, knihoven apod.) relativně krátkou dobu, tj. od roku 2000, další výrazný rozvoj následoval okolo roku 2010 (sledovanost byla určena podle výskytu pojmu komunitního vzdělávání v literatuře a podle praktik komunitních škol a neziskových organizací na webu a také podle zaměření konkrétních výzev Evropských sociálních fondů). Bylo

osloveno 45 institucí s prosbou o vyplnění výzkumného formuláře. Každá z institucí disponuje několika respondenty, kteří se podle dobrovolnosti nebo dodržení kritérií pro vstup do výzkumu rozhodovali, zda výzkumný formulář vyplní. Následně byl výběr respondentů ponechán na technice sněhové koule. Za Českou republiku se vrátilo 20 výzkumných formulářů. Pro potřeby výzkumného šetření považujeme vzorek za dostačující, avšak se domníváme, že počet odborníků za Českou republiku je mnohem více. Velké poděkování patří koordinátorce za ČR, paní Mgr. Olze Bauerové, která se rovněž významně podílela na distribuci výzkumného formuláře a to opakovaně, kdy oslovovala jednotlivé odborníky a instituce.

Počet navrácených formulářů za Velkou Británii nenaplnil zcela výzkumné očekávání (jelikož jsme počítali s daleko vyšší návratností). Velkým přínosem pro návratnost výzkumného formuláře byla paní koordinátorka Mgr. Alica Rynke, jejíž zásluhou jsme obdrželi více formulářů, než kdybychom postupovali bez koordinátorky. Podle jejích slov je Velká Británie tak sžitá s praktikou komunitního vzdělávání, že ji považují za samozřejmost. Také vlivem této, pro Coventry výjimečné praktiky (Coventry je dávana Británii za vzor), jsou jednotliví představitelé velmi zatíženi různými výzkumnými šetřeními (konstatuje Alica Rynke). Bylo osloveno 11 reprezentativních institucí (ty, které jsme navštívili v rámci studijního pobytu). V konečném důsledku se vrátilo 24 výzkumných formulářů. Ačkoliv návratnost formulářů není podle našich očekávání, můžeme minimálně tvrdit, že vzorky za obě země jsou co do počtu vyvážené.

Z hlediska *třídění empirických dat* musíme konstatovat, že některé výzkumné formuláře za Českou republiku i Velkou Británii byly vyplněny nesprávně, proto byly z výzkumného šetření vyřazeny. Ojedinele se totiž objevily položky, které nebyly označeny (tj. někdy se stalo, že byl vynechán řádek nebo více řádků, kde chybělo zaznamenání křížku v příslušném poli). Pro výzkumné účely zůstalo platných 15 formulářů (z 20) za Českou republiku a 18 formulářů (z 24) za Velkou Británii (resp. Coventry).

Výsledky třídění přehledně popisuje, sumarizuje a znázorňuje následující kapitola.

10.4 Zpracování empirických dat

Zpracování empirických dat vychází z *bodového ohodnocení* jednotlivých objektů respondenty ve výzkumných formulářích sémantického diferenciálu, který zahrnuje dvě varianty. Varianta_1 je zaměřena na *práci s objekty* reprezentujícími společenskovední paradigmatata. Varianta_2 představuje *práci se škálami* reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Posloupně a kontinuálně nyní představíme způsob zpracování daných empirických dat z výzkumných formulářů ve variantě 1 a 2 a to za Českou republiku i Velkou Británii a také v rámci jejich komparace. Pro tyto účely byly vytvořeny přehledné tabulky četností. Pouze v některých případech, kdy není možné umístit tabulky do textu práce z důvodu neadekvátního stránkového zatížení práce, jsou jednotlivé tabulky umístěné v příloze. Avšak vždy je uveden alespoň jeden vzor tabulkového zpracování.

10.4.1 Česká republika: varianta 1 a 2

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Nejprve jsme vytvořili tabulku četností, která kopírovala princip zaznamenaných empirických dat získaných sémantickým diferenciálem. Existuje tolik tabulek, kolik je zkoumaných objektů, tj. 10. V záhlaví je vždy uveden zkoumaný objekt, následuje přehled přiřazení jednotlivé hodnotící škály ke škále s bodovým ohodnocením.

Jednotlivé škály reprezentující adjektiva jsou podřazeny k patřičnému faktoru (tj. faktor hodnocení, potence a aktivity). Sumarizací je pak získán součet četnosti na škále (ten musí odpovídat počtu respondentů) a součet bodového ohodnocení každé škály. S tímto bodovým ohodnocením se bude dále matematicky pracovat a je příčinou tvorby dalších tabulek.

Pro názornost uvádíme způsob zpracování objektu „*Solidarita*“, viz tabulka č. 11. Ostatní tabulky reprezentující objekty „*Konsensus; Stabilita; Konflikt; Radikální změna; Emancipace; Interpretace; Interakce; Kontext; Komunitní vzdělávání*“ jsou součástí přílohy č. 2.

Pro srovnání výsledků jednotlivých objektů (tj. zkoumaných pojmů) je vhodná sumarizující tabulka č. 12, která vypovídá nejen o získaném bodovém hodnocení objektů (údaje z předcházející tabulky), ale i o jejich průměru (za všechny respondenty) jak na úrovni jednotlivých škál (viz průměr faktorů), tak za celý objekt (viz průměr objektů, tj. pojmů).

Optimální porovnání nabízí až tabulka č. 13, která usnadňuje přehled konkrétních objektů za stanovená paradigmata pomocí průměrů objektů (pojmů) a jednotlivých faktorů, tuto tabulku již můžeme podrobněji interpretovat.

Tab. č. 11_Tabulka četností a bodů_Varianta_1 (CZE)_Solidarita

SOLIDARITA								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
FAKTOR HODNOCENÍ								
HODNOTNÝ	9	5	0	1	0	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
BEZCENNÝ	63	30	0	4	0	0	0	SKÓRE BODŮ: 97
PŘÍJEMNÝ	5	6	2	1	1	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
NEPŘÍJEMNÝ	35	36	10	4	3	0	0	SKÓRE BODŮ: 88
UVOLNĚNÝ	0	4	1	9	1	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
NAPJATÝ	0	24	5	36	3	0	0	SKÓRE BODŮ: 68
FAKTOR POTENCE								
SILNÝ	5	8	0	0	2	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
SLABÝ	35	48	0	0	6	0	0	SKÓRE BODŮ: 89
TĚŽKÝ	2	2	6	4	0	1	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
LEHKÝ	14	12	30	16	0	2	0	SKÓRE BODŮ: 74
VELKÝ	4	5	2	3	0	1	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
MALÝ	28	30	10	12	0	2	0	SKÓRE BODŮ: 82
FAKTOR AKTIVITY								
AKTIVNÍ	5	8	1	0	1	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
PASIVNÍ	35	48	5	0	3	0	0	SKÓRE BODŮ: 91
RYCHLÝ	3	2	3	6	1	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
POMALÝ	21	12	15	24	3	0	0	SKÓRE BODŮ: 75
OSTRÝ	0	1	0	14	0	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
TUPÝ	0	6	0	56	0	0	0	SKÓRE BODŮ: 62

Tabulku není třeba interpretovat, jelikož takto individuálně představená data nevypovídají o zkoumaných vztazích k ostatním objektům. Závěry by nebyly možné porovnat.

Tab. č. 12_Tabulka průměrů_objektů a faktorů_varianta_1 (CZE)

Š k á l y	Fakto- ry	Objekty_(Pojmy)																			
		solidarita		konsensus		stabilita		konflikt		r. změna		emancipace		interpretace		interakce		kontext		KV	
		Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř
1	F_H	97	6,46	95	6,33	98	6,53	60	4,00	73	4,86	88	5,86	88	5,86	92	6,13	84	5,60	101	6,73
2	F_H	88	5,86	86	5,73	87	5,80	37	2,46	57	3,80	85	5,66	74	4,93	82	5,46	70	4,66	94	6,26
3	F_H	68	4,53	71	4,73	73	4,86	38	2,53	52	3,46	68	4,53	74	4,93	69	4,60	72	4,80	80	5,33
Průměr faktoru		5,61		5,59		5,73		2,99		3,57		5,35		5,24		5,39		5,02		6,10	
4	F_P	89	5,93	86	5,73	93	6,20	69	4,60	88	5,86	82	5,46	81	5,40	86	5,73	76	5,06	90	6,00
5	F_P	74	4,93	75	5,00	67	4,46	78	5,20	87	5,80	70	4,66	66	4,40	69	4,60	63	4,20	69	4,60
6	F_P	82	5,46	80	5,33	77	5,13	67	4,46	92	6,13	69	4,60	70	4,66	73	4,86	67	4,46	81	5,40
Průměr faktoru		5,44		5,35		5,26		4,75		5,93		4,90		4,82		5,06		4,57		5,33	
7	F_A	91	6,06	90	6,00	82	5,46	81	5,40	88	5,86	90	6,00	90	6,00	97	6,46	76	5,06	98	6,53
8	F_A	75	5,00	64	4,26	64	4,26	65	4,33	85	5,66	60	4,00	72	4,80	75	5,00	68	4,53	58	3,86
9	F_A	62	4,13	63	4,20	61	4,06	78	5,20	83	5,53	60	4,00	61	4,06	66	4,40	59	3,93	62	4,13
Průměr faktoru		5,06		4,82		4,59		4,97		5,68		4,66		4,95		5,28		4,50		4,84	
Průměr objektu (pojmu)		5,37		5,25		5,19		4,23		5,06		4,97		5,00		5,24		4,69		5,42	

Tab. č. 13 _Tabulka průměrů _objektů a paradigmat _varianta _1(CZE)

Objekty_Pojmy /průměry	Objekt_pojem	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
Identifikace paradigmatu				
Komunitní vzdělávání	5,42	6,10	5,33	4,84
Konsensuální paradigma				
Solidarita	5,37	5,61	5,44	5,06
Stabilita	5,19	5,73	5,26	4,59
Konsensus	5,25	5,59	5,35	4,82
Konfliktologické paradigma				
Konflikt	4,23	2,99	4,75	4,97
Radikální změna	5,06	3,57	5,93	5,68
Emancipace	4,97	5,35	4,90	4,66
Interpretativní paradigma				
Interpretace	5,00	5,24	4,82	4,95
Interakce	5,24	5,39	5,06	5,28
Kontext	4,69	5,02	4,57	4,50

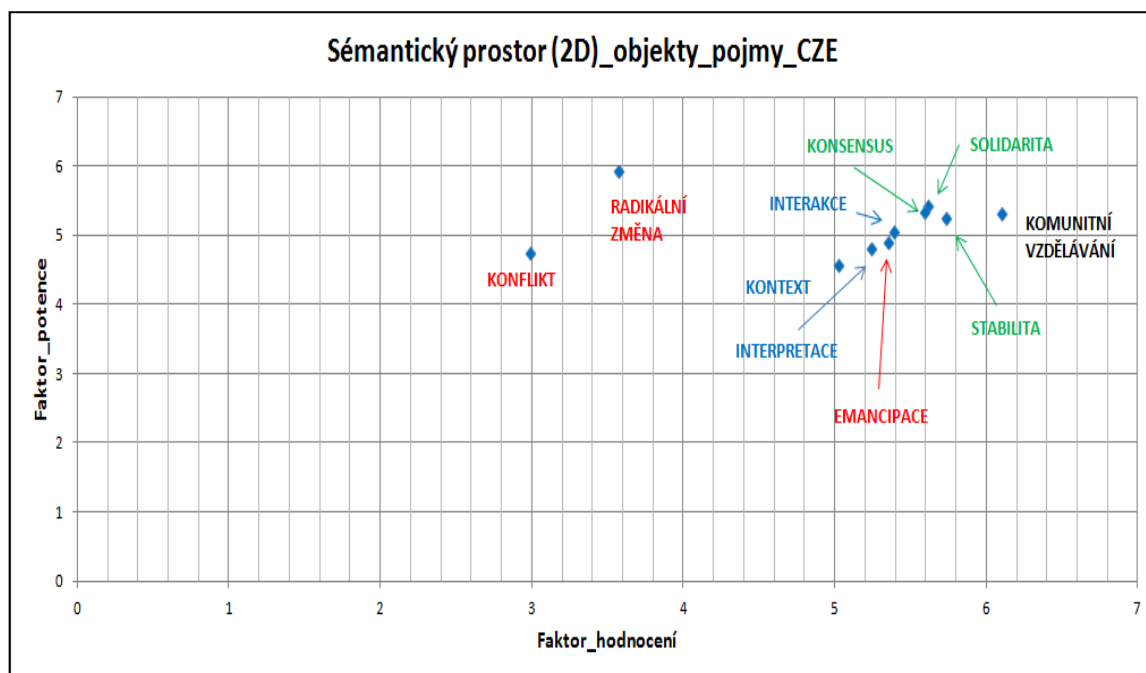
Každé paradigma reprezentují 3 objekty. Průměry objektů se pak porovnávají s průměrem objektu komunitního vzdělávání a nejtěsnější průměry (tj. průměry numericky si blízké) jsou vyznačeny v barevném poli tabulky. Vidíme, že nejbližší komunitnímu vzdělávání připadají objekty solidarita a konsensus (tj. dva zástupci konsensuálního paradigmatu) a interakce (tj. zástupce interpretativního paradigmatu).

Za pomoci hodnot faktoru potence a hodnocení (jakožto nejběžněji užívaných faktoru pro grafické zobrazování) u jednotlivých objektů je možné vytvořit si názornou představu o blízkosti nebo vzdálenosti jednotlivých pojmů reprezentujících dané paradigma vůči pojmu komunitní vzdělávání, viz graf. č. 1 (jeho interpretace odpovídá interpretaci tabulky výše).

Lze usuzovat, že komunitní vzdělávání *inklinuje k paradigmatu*

konsensuálnímu. Uvedený výpočet ale nevyovídá o vztazích mezi pojmy na úrovni deskriptivní statistiky, tedy prostřednictvím lineární distance D , proto je zapotřebí tyto výpočty provést v kapitole č. 10.5.1.

Graf č. 1 *Sémantický prostor (2D) mezi objekty (pojmy)_varianta_1 (CZE)*



VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Nejprve jsme vytvořili tabulku četností, která kopírovala princip zaznamenaných empirických dat získaných sémantickým diferencíálem. Jelikož existuje pro tuto variantu pouze jeden zkoumaný objekt, tj. *komunitní vzdělávání*, máme k dispozici pouze jednu tabulku. Tabulka je však rozsáhlá, neboť sumarizuje všechny údaje. Ke každému paradigmatu (KS, KF, IP) jsou subsumovány *konkrétní škály* (tj. 4, celkem pak 12 škál), tedy adjektiva vyjadřující jejich podstatu.

I zde je patrný přehled přiřazení jednotlivé hodnotící škály sémantického diferencíálu ke škále s bodovým ohodnocením. Sumarizací je pak získán součet četnosti na škále (ten musí odpovídat počtu respondentů) a součet bodového ohodnocení každé škály. S tímto bodovým

ohodnocením se bude dále matematicky pracovat a výsledky jsou pak součástí následující tabulky (na kterou upozorníme dále).

Připomeneme jen *rozdíl varianty 2 oproti variantě 1* pro snazší orientaci ve výsledcích tabulek četností. Rozdíl spočívá v tom, že u varianty 1 existuje 10 objektů, přičemž každé 3 objekty reprezentují určité paradigma (KS, KF, IP) a 1 objekt vyjadřuje komunitní vzdělávání, které je vůči těmto objektům komparováno (v následujících kapitolách dále deskriptivně a statisticky zkoumáno). Jejich škály reprezentují Osgoodovy určené faktory (hodnocení, aktivity a potence), tyto škály ve výzkumu varianty 1 nejsou primární a slouží jako doplnění (také jsou důležité pro grafické znázornění v sémantickém prostoru respondentů).

Nyní poukážeme na sumarizaci dat varianty 2, kterou uvádí tabulka č. 14 (nebudeme ji interpretovat, jelikož jde pouze o ukázkou práce se způsobem sumarizace dat). Pro srovnání výsledků jednotlivých škál (reprezentujících paradigma KS, KF, IP) je vhodná sumarizující tabulka č. 15, která vypovídá nejen o získaném bodovém hodnocení škál (údaje z předcházející tabulky), ale i o jejich průměru (za všechny respondenty) jak na úrovni jednotlivých škál, tak za celé paradigma.

Tab. č. 14 _Tabulka četností a bodů_ varianta_2 (CZE)

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
PARADIGMA KONSENSUÁLNÍ								
SYSTEMATICKÝ NAHODILÝ	četnosti							SUMA
	6	6	1	0	2	0	0	15
	skóre							SUMA
	42	36	5	0	6	0	0	89
SOLIDÁRNÍ EGOISTICKÝ	četnosti							SUMA
	6	8	1	0	0	0	0	15
	skóre							SUMA
	42	48	5	0	0	0	0	95
STABILNÍ LABILNÍ	četnosti							SUMA
	6	4	1	1	2	1	0	15
	skóre							SUMA
	42	24	5	4	6	2	0	83
CHRÁNĚNÝ OHROŽENÝ	četnosti							SUMA
	1	5	5	1	2	0	1	15
	skóre							SUMA
	7	30	25	4	6	0	1	73

Tab. č. 14 Tabulka četností a bodů _varianta_2 (CZE) _pokračování

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
PARADIGMA KONFLIKTOLOGICKÉ								
EMANCIPAČNÍ ZÁVISLÝ	četnosti							SUMA
	3	5	4	2	1	0	0	15
	skóre							SUMA
	21	30	20	8	3	0	0	82
NAPJATÝ UVOLNĚNÝ	četnosti							SUMA
	0	0	2	3	1	3	6	15
	skóre							SUMA
	0	0	10	12	3	6	6	37
NEPŘÁTELSKÝ PŘÁTELSKÝ	četnosti							SUMA
	0	0	1	0	0	4	10	15
	skóre							SUMA
	0	0	5	0	0	8	10	23
RADIKÁLNÍ MÍRNÝ	četnosti							SUMA
	0	1	0	3	8	2	1	15
	skóre							SUMA
	0	6	0	12	24	4	1	47

Tab. č. 14_Tabulka četností a bodů_varianta_2 (CZE)_pokračování

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
PARADIGMA INTERPRETATIVNÍ								
TĚSNÝ VOLNÝ	četnosti							SUMA
	1	0	1	1	2	7	3	15
	skóre							SUMA
	7	0	5	4	6	14	3	39
SDÍLENÝ OSAMOCENÝ	četnosti							SUMA
	6	5	4	0	0	0	0	15
	skóre							SUMA
	42	30	20	0	0	0	0	92
KONTEXTUÁLNÍ IZOLOVANÝ	četnosti							SUMA
	4	5	4	0	0	2	0	15
	skóre							SUMA
	28	30	20	0	0	4	0	82
SYMBOLICKÝ KONKRÉTNÍ	četnosti							SUMA
	0	1	1	0	0	5	8	15
	skóre							SUMA
	0	6	5	0	0	10	8	29

Tabulku není třeba interpretovat, jelikož takto představená data ještě nevytvírají o průměrech, pouze o bodovém hodnocení zkoumaných škál. Závěry by nebyly možné porovnat. Základní údaje jsou součástí následující tabulky (tab. č. 15), kterou již interpretovat lze.

Tabulka č. 15_Tabulka průměrů_škál a paradigmat_varianta_2 (CZE)

PARADIGMATA								
KONSENSUÁLNÍ			KONFLIKTOLOGICKÝ			INTERPRETATIVNÍ		
škály	body	průměr	škály	body	průměr	škály	body	průměr
1	89	5,93	5	82	5,46	9	39	2,60
2	95	6,33	6	37	2,46	10	92	6,13
3	83	5,53	7	23	1,53	11	82	5,46
4	73	4,86	8	47	3,13	12	29	1,93
Průměr pardig.:		5,66	Průměr pardig.:		3,14	Průměr pardig.:		4,03

Každé paradigma reprezentují čtyři škály, které vyjadřují jejich podstatu. Tyto škály vztahovali respondenti k pojmu komunitní vzdělávání a vyznačovali u jednotlivých škál bodové skóre. Celkový průměr škál udává průměrnou hodnotu paradigmatu (jelikož paradigma tvoří příslušné škály). Srovnáme-li průměrné hodnoty u paradigmat (KS, KF, IP), zjišťuje, že nejvyššího průměru v bodovém skóre získalo paradigma konsensuální.

Za Českou republiku můžeme i ve variantě č. 2 tvrdit, že komunitní vzdělávání *inklinuje ke konsensuálnímu paradigmatu*. Zpracování dat deskriptivní statistikou nabízí kapitola č. 10.5.1.

10.4.2 Velká Británie: varianta 1 a 2

Stejný způsob zpracování empirických dat jako pro Českou republiku ilustrujeme i pro Velkou Británii. Jednotlivé skóre dosahují odlišné variability než skóre pro Českou republiku, avšak celkové srovnání je možné učinit až na základě sumarizace v podobě průměrů v následující podkapitole (podkapitola č. 10.4.3).

Opět kompletujeme empirická data na základě dvou variant. Tabulky jsou však ponechány v české jazykové mutaci, tj. nepracujeme s anglickými termíny, byť byly ve výzkumu pro Velkou Británii uplatněny.

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Nejprve jsme vytvořili tabulku četností, která kopírovala princip zaznamenaných empirických dat získaných sémantickým diferencíálem. Existuje tolik tabulek, kolik je zkoumaných objektů, tj. 10. V záhlaví je vždy uveden zkoumaný objekt, následuje přehled přiřazení jednotlivé hodnotící škály ke škále s bodovým ohodnocením.

Jednotlivé škály reprezentující adjektiva jsou podřazeny k patřičnému faktoru (tj. faktor hodnocení, potence a aktivity). Sumarizací je pak získán součet četnosti na škále (ten musí odpovídat počtu respondentů) a součet bodového ohodnocení každé škály. S tímto bodovým ohodnocením se bude dále matematicky pracovat a je příčinou tvorby dalších tabulek.

Pro názornost uvádíme způsob zpracování objektu „*Solidarita*“, viz tabulka č. 16. Ostatní tabulky reprezentující objekty „*Konsensus; Stabilita; Konflikt; Radikální změna; Emancipace; Interpretace; Interakce; Kontext; Komunitní vzdělávání*“ jsou součástí přílohy č. 3.

Pro srovnání výsledků jednotlivých objektů (tj. zkoumaných pojmů) je vhodná sumarizující tabulka č. 17, která vypovídá nejen o získaném bodovém hodnocení objektů (údaje z předcházející tabulky), ale i o jejich průměru (za všechny respondenty) jak na úrovni jednotlivých škál (viz průměr faktorů), tak za celý objekt (viz průměr objektů, tj. pojmů).

Optimální porovnání nabízí až tabulka č. 18, která usnadňuje přehled konkrétních objektů za stanovená paradigmatata pomocí průměrů objektů (pojmů) a jednotlivých faktorů, tuto tabulku již můžeme podrobněji interpretovat.

Tab. č. 16_Tabulka četností a bodů_Varianta_1 (UK)_Solidarita

SOLIDARITA								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
FAKTOR HODNOCENÍ								
HODNOTNÝ	9	6	2	0	1	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
BEZCENNÝ	63	36	10	0	3	0	0	SKÓRE BODŮ: 112
PŘÍJEMNÝ	5	8	4	1	0	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
NEPŘÍJEMNÝ	35	48	20	4	0	0	0	SKÓRE BODŮ: 107
UVOLNĚNÝ	7	4	2	1	2	1	1	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
NAPJATÝ	49	24	10	4	6	2	1	SKÓRE BODŮ: 96
FAKTOR POTENCE								
SILNÝ	6	8	4	0	0	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
SLABÝ	42	48	20	0	0	0	0	SKÓRE BODŮ: 110
TĚŽKÝ	0	1	0	8	3	3	3	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
LEHKÝ	0	6	0	32	9	6	3	SKÓRE BODŮ: 50
VELKÝ	5	6	4	2	1	0	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
MALÝ	35	36	20	8	3	0	0	SKÓRE BODŮ: 102
FAKTOR AKTIVITY								
AKTIVNÍ	8	4	5	0	0	0	1	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
PASIVNÍ	56	24	25	0	0	0	1	SKÓRE BODŮ: 105
RYCHLÝ	5	3	4	4	0	2	0	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
POMALÝ	35	18	20	16	0	4	0	SKÓRE BODŮ: 93
OSTRÝ	0	2	1	8	5	1	1	ČETNOSTI NA ŠKÁLE
TUPÝ	0	12	5	32	15	2	1	SKÓRE BODŮ: 67

Tabulku není třeba interpretovat, jelikož takto individuálně představená data nevypovídají o zkoumaných vztazích k ostatním objektům. Závěry by nebyly možné porovnat.

Tab. č. 17_Tabulka průměrů_objektů a faktorů_varianta_1 (UK)

Š k á l y	Fakto- ry	Objekty_(Pojmy)																			
		solidarita		konsensus		stabilita		konflikt		r. změna		emancipace		interpretace		interakce		kontext		KV	
		Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř	Bo- dy	Prů- měř
1	F_H	112	6,22	116	6,44	113	6,27	50	2,77	52	2,88	63	3,5	106	5,88	112	6,22	111	6,16	113	6,27
2	F_H	107	5,94	115	6,38	112	6,22	49	2,72	49	2,72	65	3,6	76	4,22	83	4,61	98	5,44	111	6,16
3	F_H	96	5,33	106	5,88	108	6,00	38	2,11	40	2,22	52	2,88	95	5,27	100	5,55	81	4,50	109	6,05
Průměr faktoru		5,83		6,23		6,16		2,53		2,60		3,32		5,12		5,46		5,36		6,16	
4	F_P	110	6,11	111	6,16	113	6,27	104	5,77	112	6,22	102	5,66	98	5,44	93	5,16	100	5,55	103	5,72
5	F_P	50	2,77	56	3,11	43	2,38	93	5,16	103	5,72	91	5,05	92	5,11	90	5,00	92	5,11	58	3,22
6	F_P	102	5,66	105	5,83	104	5,77	101	5,31	100	5,55	91	5,05	75	4,16	67	3,72	64	3,55	98	5,44
Průměr faktoru		4,84		5,03		4,80		5,41		5,83		5,25		4,90		4,62		4,73		4,79	
7	F_A	105	5,83	108	6,00	103	5,72	103	5,72	103	5,72	101	5,61	103	5,72	115	6,38	105	5,83	105	5,83
8	F_A	93	5,16	88	4,88	93	5,16	94	5,22	101	5,61	86	4,77	71	3,94	67	3,72	69	3,83	85	4,72
9	F_A	67	3,72	51	2,83	55	3,05	108	6,00	105	5,83	86	4,77	86	4,77	93	5,16	90	5,00	62	3,44
Průměr faktoru		4,90		4,57		4,64		5,64		5,72		5,05		4,81		5,08		4,88		4,66	
Průměr objektu (pojmu)		5,19		5,27		5,20		4,52		4,71		4,54		4,94		5,05		4,99		5,20	

Tab. č. 18 _Tabulka průměrů _objektů a paradigmat _varianta _1(UK)

Objekty_pojmy/průměry	Průměr pojmu	Faktor hodnocení	Faktor potence	Faktor aktivity
Identifikace paradigmatu				
Komunitní vzdělávání	5,20	6,16	4,79	4,66
Konsensuální paradigma				
Solidarita	5,19	5,83	4,84	4,90
Stabilita	5,20	6,16	4,80	4,64
Konsensus	5,27	6,23	5,03	4,57
Konfliktologické paradigma				
Konflikt	4,52	2,53	5,41	5,64
Radikální změna	4,71	2,60	5,83	5,72
Emancipace	4,54	3,32	5,25	5,05
Interpretativní paradigma				
Interpretace	4,94	5,12	4,90	4,81
Interakce	5,05	5,46	4,62	5,08
Kontext	4,99	5,36	4,73	4,88

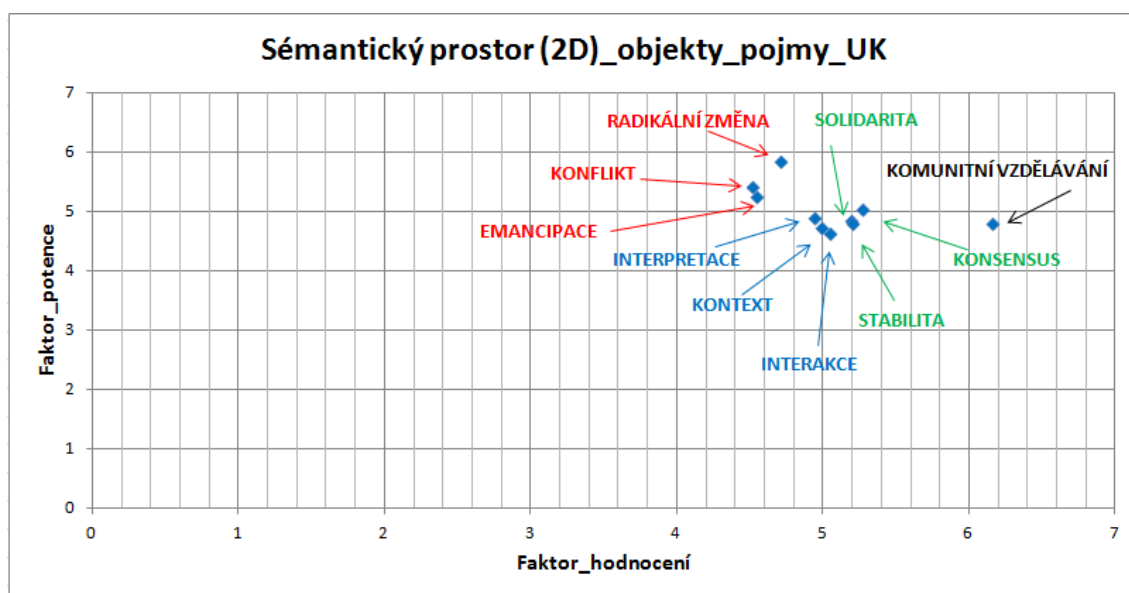
Každé paradigma reprezentují 3 objekty. Průměry objektů se pak porovnávají s průměrem objektu komunitního vzdělávání a nejtěsnější průměry (tj. průměry numericky si blízké) jsou vyznačeny v barevném poli tabulky. Vidíme, že nejbližší komunitnímu vzdělávání připadají objekty konsensus, stabilita a solidarita. Zde lze jednoznačně tvrdit, že pojem komunitní vzdělávání se pohybuje v nejbližší vzdálenosti u objektů_pojmů konsensuálního paradigmatu, proto můžeme komunitní vzdělávání identifikovat *k paradigmatu konsensuálnímu*.

Za pomoci hodnot faktoru potence a hodnocení (jakožto nejběžněji užívaných faktoru pro grafické zobrazování) u jednotlivých objektů je možné vytvořit si názornou představu o blízkosti nebo vzdálenosti jednotlivých pojmů reprezentujících dané paradigma vůči pojmu komunitní vzdělávání, viz graf. č. 2.

Stejně u České republiky, tak u Velké Británie lze usuzovat, že

komunitní vzdělávání *inklinuje k paradigmatu konsensuálnímu*. Uvedený výpočet ale nevypovídá o vztazích mezi pojmy na úrovni deskriptivní statistiky, tedy prostřednictvím lineární distance $_D$, proto je zapotřebí tyto výpočty provést v kapitole č. 10.5.2.

Graf č. 2 *Sémantický prostor (2D) mezi objekty (pojmy)_varianta_1 (UK)*



Data vyobrazená na grafu č. 2 prozrazují nejen *vzdálenost* komunitního vzdělávání od objektů paradigmatu (zde v pořadí nejbližší vzdálenosti vévodí paradigma konsensuální, následuje paradigma interpretativní a nejbližší je paradigma konfliktologické), ale i *afinitu* jednotlivých objektů daného paradigmatu (tzn., že objekty reprezentující daná paradigmatu tvoří *koherentní skupinu*).

VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Nejprve jsme vytvořili tabulku četností, která kopírovala princip zaznamenaných empirických dat získaných sémantickým diferencíálem. Jelikož existuje pro tuto variantu pouze jeden zkoumaný objekt, tj. *komunitní vzdělávání*, máme k dispozici pouze jednu tabulku. Tabulka je

však rozsáhlá, neboť sumarizuje všechny údaje. *Ke každému paradigmatu* (KS, KF, IP) jsou subsumovány *konkrétní škály* (tj. 4, celkem pak 12 škál), tedy adjektiva vyjadřující jejich podstatu.

I zde je patrný přehled přiřazení jednotlivé hodnotící škály sémantického diferenciálu ke škále s bodovým ohodnocením. Sumarizací je pak získán součet četnosti na škále (ten musí odpovídat počtu respondentů) a součet bodového ohodnocení každé škály. S tímto bodovým ohodnocením se bude dále matematicky pracovat a výsledky jsou pak součástí následující tabulky (na kterou upozorníme dále).

Připomeneme jen *rozdíl varianty 2 oproti variantě 1* pro snazší orientaci ve výsledcích tabulek četností. Rozdíl spočívá v tom, že u varianty 1 existuje 10 objektů, přičemž každé 3 objekty reprezentují určité paradigma (KS, KF, IP) a 1 objekt vyjadřuje komunitní vzdělávání, které je vůči těmto objektům komparováno (v následujících kapitolách dále deskriptivně a statisticky zkoumáno). Jejich škály reprezentují Osgoodovy určené faktory (hodnocení, aktivity a potence), tyto škály ve výzkumu varianty 1 nejsou primární a slouží jako doplnění (také jsou důležité pro grafické znázornění v sémantickém prostoru respondentů).

Nyní poukážeme na sumarizaci dat varianty 2, kterou uvádí tabulka č. 19. Pro srovnání výsledků jednotlivých škál (reprezentujících paradigmata KS, KF, IP) je vhodná sumarizující tabulka č. 20, která vypovídá nejen o získaném bodovém hodnocení škál (údaje z předcházející tabulky), ale i o jejich průměru (za všechny respondenty) jak na úrovni jednotlivých škál, tak za celé paradigma.

Tab. č. 19_Tabulka četností a bodů_varianta_2 (UK)

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
PARADIGMA KONSENSUÁLNÍ								
SYSTEMATICKÝ NAHODILÝ	četnosti							SUMA
	8	7	2	0	0	0	1	18
	skóre							SUMA
	56	42	10	0	0	0	1	109
SOLIDÁRNÍ EGOISTICKÝ	četnosti							SUMA
	8	7	2	0	0	1	0	18
	skóre							SUMA
	56	42	10	0	0	2	0	110
STABILNÍ LABILNÍ	četnosti							SUMA
	8	7	1	1	0	0	1	18
	skóre							SUMA
	56	42	5	4	0	0	1	108
CHRÁNĚNÝ OHROŽENÝ	četnosti							SUMA
	7	3	4	1	3	0	0	18
	skóre							SUMA
	49	18	20	4	9	0	0	100

Tab. č. 19 _Tabulka četností a bodů_ varianta_2 (UK)_pokračování

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
PARADIGMA KONFLIKTOLOGICKÉ								
EMANCIPAČNÍ ZÁVISLÝ	četnosti							SUMA
	7	5	3	1	1	0	1	18
	skóre							SUMA
	49	30	15	4	3	0	1	102
NAPJATÝ UVOLNĚNÝ	četnosti							SUMA
	0	1	3	1	4	6	3	18
	skóre							SUMA
	0	6	15	4	12	12	1	50
NEPŘÁTELSKÝ PŘÁTELSKÝ	četnosti							SUMA
	0	0	1	2	4	4	7	18
	skóre							SUMA
	0	0	5	8	12	8	7	40
RADIKÁLNÍ MÍRNÝ	četnosti							SUMA
	0	1	2	3	2	8	2	18
	skóre							SUMA
	0	6	10	12	6	16	2	52

Tab. č. 19 _Tabulka četností a bodů_ varianta_2 (UK)_pokračování

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ								
body	7	6	5	4	3	2	1	body
škála	3	2	1	0	1	2	3	škála
PARADIGMA INTERPRETATIVNÍ								
TĚSNÝ VOLNÝ	četnosti							SUMA
	0	0	1	13	0	3	1	18
	skóre							SUMA
	0	0	5	52	0	6	1	64
SDÍLENÝ OSAMOCENÝ	četnosti							SUMA
	7	6	3	1	0	1	0	18
	skóre							SUMA
	49	36	15	4	0	2	0	106
KONTEXTUÁLNÍ IZOLOVANÝ	četnosti							SUMA
	2	5	7	2	2	0	0	18
	skóre							SUMA
	14	30	35	8	6	0	0	93
SYMBOLICKÝ KONKRÉTNÍ	četnosti							SUMA
	3	1	2	1	2	4	5	18
	skóre							SUMA
	21	6	10	4	6	8	5	60

Tabulku není třeba interpretovat, jelikož takto představená data ještě nevytvírají o průměrech, pouze o bodovém hodnocení zkoumaných škál. Závěry by nebyly možné porovnat. Základní údaje budou ale součástí následující tabulky (tab. č. 20), která již interpretovat lze.

Tab. č. 20_Tabulka průměrů_škál a paradigmat_varianta_2 (UK)

PARADIGMATA								
KONSENSUÁLNÍ			KONFLIKTOLOGICKÝ			INTERPRETATIVNÍ		
škály	body	průměr	škály	body	průměr	škály	body	průměr
1	109	6,05	5	102	5,66	9	64	3,55
2	110	6,11	6	50	2,77	10	106	5,88
3	108	6,00	7	40	2,22	11	93	5,16
4	100	5,55	8	52	2,88	12	60	3,33
Průměr paradig.:		5,92	Průměr paradig.:		3,38	Průměr paradig.:		4,48

Každé paradigma reprezentují čtyři škály, které vyjadřují jejich podstatu. Tyto škály vztahovali respondenti k pojmu komunitní vzdělávání a vyznačovali u jednotlivých škál bodové skóre. Celkový průměr škál udává průměrnou hodnotu paradigmatu (jelikož paradigma tvoří příslušné škály). Srovnáme-li průměrné hodnoty u paradigmat (KS, KF, IP), zjišťuje, že nejvyššího průměru v bodovém skóre získalo paradigma konsensuální (hodnota 5,92). Opět varianta č. 2 potvrzuje, že komunitní vzdělávání inklinuje ke *konsensuálnímu paradigmatu*. Zpracování dat deskriptivní statistikou nabízí kapitola č. 10.5.2.

10.4.3 Komparace České republiky a Velké Británie

Data, která jsme získali empirickým šetřením za Českou republiku a Velkou Británii můžeme nyní porovnat mezi sebou. Nesmíme však zapomínat, že jde stále o mechanické srovnání, kde na základě popisu empirických dat v tabulkách získáváme předběžné údaje, respektive vstupní informace pro další analytické matematické zpracování (to je součástí kapitol č. 10.5.3 a 10.6.3).

Komparaci provedeme opět pro obě varianty, které znázorňují práci s objekty a práci se škálami reprezentujícími daná paradigmata.

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Tab. č. 21_Tabulka komparace průměrů_ objektů a faktorů_varianta_1 (CZE a UK)

OBJEKTY_POJMY	PRŮMĚRY OBJEKTU_POJMU		FAKTORY HODNOCENÍ		FAKTORY POTENCE		FAKTORY AKTIVITY	
	CZE	UK	CZE	UK	CZE	UK	CZE	UK
Identifikace paradigmatu								
Komunitní vzdělávání	5,42	5,20	6,10	6,16	5,33	4,79	4,84	4,66
Konsensuální paradigma								
Solidarita	5,37	5,19	5,61	5,83	5,44	4,84	5,06	4,90
Stabilita	5,19	5,20	5,73	6,16	5,26	4,80	4,59	4,64
Konsensus	5,25	5,27	5,59	6,23	5,35	5,03	4,82	4,57
PRŮMĚR ZA PARADIGMA	5,27	X 5,22						
Konfliktologické paradigma								
Konflikt	4,23	4,52	2,99	2,53	4,75	5,41	4,97	5,64
Radikální změna	5,06	4,71	3,57	2,60	5,93	5,83	5,68	5,72
Emancipace	4,97	4,54	5,35	3,32	4,90	5,25	4,66	5,05
PRŮMĚR ZA PARADIGMA	4,75	X 4,59						
Interpretativní paradigma								
Interpretace	5,00	4,94	5,24	5,12	4,82	4,90	4,95	4,81
Interakce	5,24	5,05	5,39	5,46	5,06	4,62	5,28	5,08
Kontext	4,69	4,99	5,02	5,36	4,57	4,73	4,50	4,88
PRŮMĚR ZA PARADIGMA	4,97	X 4,99						

Tabulka č. 21 vypovídá o průměrech bodového skóre každého objektu (ale také jednotlivých faktorů k danému objektu, což je údaj zpřesňující další výpočty, zde je uveden pro doplnění) v České republice a Velké Británii.

Komunitní vzdělávání dosahuje vyššího průměrného hodnocení na území České republiky (5,42 bodů) než na území Velké Británie (5,20 bodů), avšak v rámci konsensuálního paradigmatu saturuje pouze objekty dva (konsensus a solidaritu) na rozdíl od Velké Británie, kde se projeví všechny 3 objekty konsensuálního paradigmatu (konsensus, solidarita i stabilita).

Zajímavé je také, že ve Velké Británii se neprojevila blízkost komunitního vzdělávání (daného kritériem prvních tří nejbližších hodnot) k žádnému jinému objektu zbývajících paradigmat (tj. interpretativnímu a konfliktologickému). Naopak v České republice byl přidružen ke komunitnímu vzdělávání objekt interakce spadající do paradigmatu interpretativního.

Konkluze vypovídá o těsnější *provázanosti komunitního vzdělávání s konsensuálním paradigmatem ve prospěch Velké Británie*.

VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Tabulka č. 22 (viz níže) poukazuje stručně na komparaci výsledků varianty_2, kde komunitní vzdělávání zaznamenalo nejvyššího bodového průměru u *konsensuálního paradigmatu za obě země s přibližně srovnatelnou hodnotou* (tj. 5,66 a 5,92).

Můžeme vysledovat také souměrnost bodového hodnocení obou zemí u dalších paradigmat, tj. za interpretativní paradigma hodnoty 3,14 (CZE) a 3,38 (UK) a za konfliktologické paradigma hodnoty 4,03 (CZE) a 4,48 (UK). Komunitní vzdělávání inklinuje k paradigmatům v následujícím pořadí: konsensuální, interpretativní a konfliktologické, což odpovídá předpokladům empirického šetření.

Tab. č. 22_Tabulka komparace průměrů_škál a paradigmat_varianta_2 (CZE a UK)

PARADIGMATA								
KONSENSUÁLNÍ			KONFLIKTOLOGICKÉ			INTERPRETATIVNÍ		
Průměr skóre na škále			Průměr skóre na škále			Průměr skóre na škále		
škály	CZE	UK	škály	CZE	UK	škály	CZE	UK
1	5,93	6,05	5	5,46	5,66	9	2,60	3,55
2	6,33	6,11	6	2,46	2,77	10	6,13	5,88
3	5,53	6,00	7	1,53	2,22	11	5,46	5,16
4	4,86	5,55	8	3,13	2,88	12	1,93	3,33
Průměr paradig.:	5,66	5,92	Průměr paradig.:	3,14	3,38	Průměr paradig.:	4,03	4,48

Následující kapitoly provedou statistické testování představených dat jak na úrovni deskriptivní statistiky, tak na úrovni induktivní statistiky. Zajímá nás tedy, zda empirická data přinesou či nepřinesou signifikantní výsledky.

10.5 Analýza empirických dat: testování hypotéz deskriptivní statistikou

Analýza empirických dat deskriptivní statistikou v našem případě vyjadřuje testování hypotéz jednak prostřednictvím průměrů (v jednom případě; výzkumný problém č. 4), jednak prostřednictvím tzv. *D_statistiky* (ve třech případech; výzkumný problém č. 1 - 3), kde základní jednotkou měření je *lineární distance_D*, která vyjadřuje (měří) vzdálenost mezi 2 objekty (pojmy). Nulové a alternativní hypotézy musejí být operacionalizovány tak, aby pracovaly s lineární distancí *D*.

Jelikož však nepracujeme s testovým kritériem (které je typické pro statistické testy induktivní statistiky), je potřebné stanovit *vlastní kritéria*, která rozhodnou o rozdílu mezi alternativní a nulovou hypotézou. Tato kritéria jsou obsažena v operacionalizované formulaci nulové a alternativní hypotézy. Všechny výzkumné problémy, věcné a statistické hypotézy jsou konkrétně představeny u jednotlivých typů testování jak za Českou republiku, tak Velkou Británií.

Při srovnání výsledků zmíněných zemí neužíváme speciální testování mezi nimi, nýbrž se zaměřujeme pouze na komparaci již testovaných výsledků výzkumu. Testování na úrovni deskriptivní statistiky by bylo redundantní a domníváme se, že by bylo jen účelové. Předpokládáme totiž, že rozdíl mezi zeměmi by se prokázal už jen tím, že by neexistovala naprostá shoda ve všech zkoumaných oblastech (rozdíly mezi průměry objektů, škál, paradigmat), tzn., že by rozdíly na této úrovni zkoumání existovaly vždy. Naopak zkoumat tyto rozdílly induktivní statistikou jsou velice přínosné a upozorníme na ně v příslušné kapitole (kapitola č. 10.6.3).

10.5.1 Česká republika: varianta 1 a 2

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Abychom mohli provést testování hypotéz, musíme nejprve zjistit *lineární distanci_D* neboli vzdálenost mezi jednotlivými objekty (pojmy). Empirická data k jednotlivým výpočtům byla získána metodou sémantického diferenciálu. Vzorec a postup výpočtu lineární distance_D

byl dodržen podle popisu v kapitole č. 7.1 (nebudeme jej proto uvádět znovu).

Vypočítané skóre sumarizujeme do tzv. *D_matic*, viz tabulka č. 23. *D_matic* vykazuje *symetrickou vlastnost*, tzn., že dosahuje stejných hodnot na obou stranách úhlopříčky. Z tohoto důvodu *je vyplněna pouze polovina matice*, výzkumník se pak v matici lépe orientuje. Všechny 3 výzkumné problémy se opírají o výsledky, které znázorňuje zmíněná *D_matic*.

Můžeme si také povšimnout, že *D_matic* poskytuje více výsledků, než je potřeba použít pro výzkumné šetření. V našem případě postačuje *pouze první řádek D_matic*. Ostatní výsledky nejsou o nic méně důležité a mohou se použít pro jiné výzkumné problémy. Kromě toho lze z *D_matic* vyčíst, v jak velké vzdálenosti jsou mezi sebou jednotlivé objekty (pojmy) a tudíž jak blízko se nacházejí v sémantickém prostoru oslovených respondentů.

Nyní zahájíme testování hypotéz. Nejprve formulujeme výzkumné problémy, jejich věcné a statistické hypotézy, poté představíme výsledky a interpretujeme výzkumný závěr, tj. přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy a v konečném důsledku přijetí nebo odmítnutí věcné hypotézy.

Připomínáme rovněž, že přijetí nulové hypotézy nemusí znamenat odmítnutí věcné hypotézy. *Je potřeba posuzovat empirické výsledky vzhledem ke kontextu a logice výzkumného šetření*. Pokud by tato situace nastala, náležitě na ni upozorníme a představíme potřebnou argumentaci. Zmíněná potenciální situace byla již uvedena v kapitole č. 10.1 (Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz), kde je v přehledné tabulce vyjádřen smysl a logika testovaných hypotéz (tj. jejich interpretace).

Tab. č. 23_D_matice_varianta_1 (CZE)

	Komunitní vzdělávání	Solidarita	Stabilita	Konsensus	Konflikt	Radikální změna	Emancipace	Interpretace	Interakce	Kontext
Komunitní vzdělávání	X	1,57	1,37	1,21	5,97	4,54	1,72	2,04	1,80	2,94
Solidarita		X	1,52	0,81	5,14	3,25	1,56	1,53	0,96	2,40
Stabilita			X	0,95	5,27	3,98	1,32	1,62	1,33	1,78
Konsensus				X	4,93	3,53	1,03	1,44	1,13	2,12
Konflikt					X	3,18	4,54	4,30	4,66	3,93
Radikální změna						X	3,80	3,41	3,28	3,67
Emancipace							X	1,18	1,27	1,63
Interpretace								X	1,10	1,13
Interakce									X	2,02
Kontext										X

Dílčí výzkumný problém č. 1 (P1): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konsensuálním paradigmatem (KS)?*

Věcná hypotéza č. 1 (H1): *Mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KS paradigmatu je větší než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
- **H_A :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KS paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, existuje vztah).

Dílčí výzkumný problém č. 2 (P2): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konfliktologickým paradigmatem (KF)?*

Věcná hypotéza č. 2 (H2): *Mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem neexistuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KF paradigmatu je větší než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
- **H_A :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KF paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, existuje vztah).

Dílčí výzkumný problém č. 3 (P3): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a interpretativním paradigmatem (IP)?*

Věcná hypotéza č. 3 (H3): *Mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- H_0 : Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty IP paradigmatu je větší než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
- H_A : Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty IP paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, existuje vztah).

Při určování *intervalu lineární distance_D* vycházíme z výsledků uvedených v D -matici (viz tab. č. 23). Všimáme si *tří nejnižších hodnot* (tj. tří nejmenších vzdáleností mezi objekty_pojmy), ty seřadíme vzestupně a nejvyšší z nich (tj. nejvyšší hodnota z nejnižších hodnot) **je nejvyšším hraničním intervalem lineární distance_D**.

Vyhledávání nejnižších hodnot je nezbytné k tomu, abychom splnili požadavek a logiku lineární distance_D, která *považuje nejnižší hodnoty za kritérium psychosémantické blízkosti zkoumaných objektů_pojmů*. Stanovení počtu hodnot na 3 je dáno analogií k počtu objektů_pojmů zkoumaných paradigmat. *Uvedené 3 hodnoty tedy reprezentují 3 objekty_pojmy a poté sledujeme ke kterému paradigmatu uvedené objekty_pojmy přináležejí*. Následně se díváme na formulaci statistických hypotéz, abychom poznali, zda je uvedené *paradigma saturováno minimálně 2 svými objekty_pojmy*.

V našem případě dosahuje lineární distance_D rozmezí $D \leq 1,57$ (rovno nebo menší než 1,57), protože tři nejnižší hodnoty jsou: 1, 21; 1,37; 1,57. Tomuto rozmezí odpovídají objekty_pojmy *konsensus, stabilita, solidarita (konsenzuálního paradigmatu)*. Můžeme tedy konstatovat, že **odmítáme nulovou hypotézu**.

Z uvedeného vyplývá, že lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KS paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, *existuje vztah*). To znamená, že přijímáme věcnou hypotézu, tedy, že **mezi komunitním vzděláváním a konsenzuálním paradigmatem existuje vztah**.

Ze stejného postupu můžeme vyvodit i závěry zbývajících výzkumných problémů. V tomto případě je to zcela zřejmé (na rozdíl od

výsledků získaných v předvýzkumu) a to, že konfliktologické paradigma ani interpretativní paradigma *nebylo saturováno žádným objektem*, jehož lineární distance D mezi těmito objekty a komunitním vzděláváním by byla rovna nebo menší než hodnota 1,57, což znamená, že *přijímáme nulové hypotézy*. Pak ale v případě dílčího výzkumného problému č. 2 přijímáme věcnou hypotézu a v případě dílčího výzkumného problému č. 3 naopak odmítáme věcnou hypotézu.

Jinými slovy *se potvrdil pouze vztah mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatickým* (což odpovídá formulované věcné hypotéze č. 1) a tudíž se nepotvrdil vztah mezi komunitním vzděláváním a paradigmatickým konfliktologickým (jak předpovídala věcná hypotéza č. 2) a také paradigmatickým interpretativním (zde naopak věcná hypotéza předpokládala potvrzení, proto byla vyvrácena).

Formulace věcných hypotéz vycházela z výsledků předvýzkumu, kde se ukazovalo, že komunitní vzdělávání bude inklinovat ke dvou paradigmatickým, konsensuálnímu a interpretativnímu. Závěry vlastního výzkumného šetření však prokázaly optimističtější variantu, kdy můžeme jednoznačně tvrdit, že *komunitní vzdělávání je identifikováno ke konsensuálnímu paradigmatickému*.

VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Pro testování hypotéz jsou důležité získané průměry paradigmatických, které jsou získány z průměrů škál, které přísluší ke zkoumaným paradigmatickým. Oproti variantě_1 *nemusíme zkoumat postavení objektu_pojmu komunitního vzdělávání vůči ostatním objektům_pojmům reprezentujícími daná paradigmata*, jelikož jednotlivé škály byly nastaveny tak, aby příslušné paradigma reprezentovaly již při měření jednoho objektu_pojmu, kterým je komunitní vzdělávání.

Analýza dat v tomto případě je velice jednoduchá, protože hledáme *nejvyšší možné skóre průměru zkoumaných paradigmatických*, viz níže operacionalizované hypotézy.

Naše úvaha vychází z předpokladu *trojrozměrného sémantického*

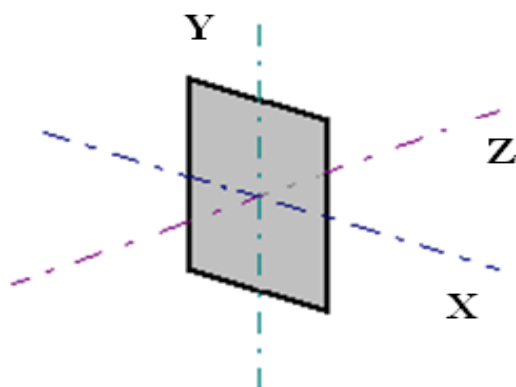
prostoru, jenže místo Osgoodových faktorů, charakterizují jednotlivé osy (x, y, z) daná paradigmata. Je lhostejno, ke které ose přiřadíme které paradigma. Důležité je, aby nebyla zaměňována.

Hypotetická analýza předpokládá matematickou analýzu pomocí *souřadnic*. To znamená, že skóre průměrů v ideální („čisté”) podobě bude syceno vždy na jediné ose, abychom mohli tvrdit, že komunitní vzdělávání patří ke konkrétnímu paradigmatu. Z toho vyplývají následující kombinace:

- **Osa x** vyjadřuje konsensuální paradigma (KS), pak souřadnice komunitního vzdělávání v trojrozměrném prostoru by musely vypadat takto: **KS = {X;0; 0}**.
- **Osa y** vyjadřuje interpretativní paradigma (IP), pak souřadnice komunitního vzdělávání v trojrozměrném prostoru by musely vypadat takto: **IP = {0;Y; 0}**.
- **Osa z** vyjadřuje konfliktologické paradigma (KF), pak souřadnice komunitního vzdělávání v trojrozměrném prostoru by musely vypadat takto: **KF = {0;0; Z}**.

V trojrozměrném *grafickém rozlišení* jsou znázorněny jednotlivé osy, tj. paradigmata tímto způsobem *legenda ke schématu č. 8*: osa x_konsensuální paradigma, osa y_konfliktologické paradigma, osa z_interpretativní paradigma. (Vzhledem k tomu, že nedisponujeme takovým softwarem, který umožňuje znázorňovat trojrozměrný prostor, nabízíme pro názornost graf v podobě obrázku.)

Schéma č. 8_Trojrozměrný sémantický prostor paradigmat

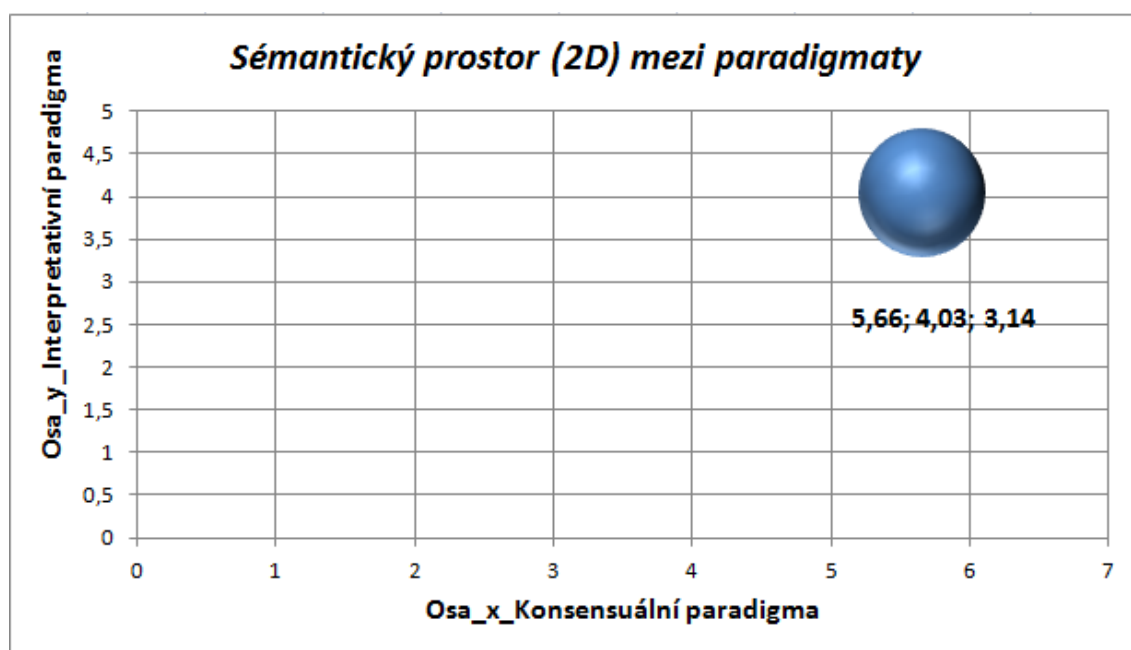


Z výsledků výzkumu vyplývá (viz sumarizace empirických dat v kapitole č. 10.4.1, že průměry paradigmat pro Českou republiku dosahují těchto hodnot:

- *Konsensuální paradigma (KS): 5,66;*
- *Interpretativní paradigma (IP): 4,03;*
- *Konfliktologické paradigma (KF): 3,14;*

Komunitní vzdělávání se tedy pohybuje na všech osách (inklinuje ke každému paradigmatu) a to v následujícím souřadnicovém pořadí: **KV = {5,66; 4,03; 3,14}**. Výsledky znázorňuje graf č. 3, jedná se o typ zvaný „bublinový graf“, kde velikost „bubliny“ umožňuje představit si chybějící mřížku osy z (tj. konfliktologického paradigmatu).

Graf č. 3 *Sémantický prostor (2D) mezi paradigmaty_varianta_2 (CZE)*



Tím, že dvě ze tří os nedosáhly nulové hodnoty, nelze jednoznačně přiřadit komunitní vzdělávání pouze k jednomu paradigmatu. Domníváme se, že k ideální podobě (získání dvou nulových hodnot na dvou osách) v sociální realitě ani nemůže dojít. Proto zbývá ještě popsany způsob zpracování formálně ověřit skrze testování hypotéz, které předpokládaly bodový zisk na všech osách a které jednoznačně odpoví na stanovený dílčí výzkumný

problém.

Dílčí výzkumný problém č. 4 (P4): *Existuje rozdíl mezi danými paradigmaty určenými škálami komunitního vzdělávání?*

Věcná hypotéza č. 4 (H4): *Mezi zkoumanými paradigmaty (tj. KS, KF a IP) určenými škálami komunitního vzdělávání existuje rozdíl.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) neexistují rozdíly (tj. průměry jsou stejné).
- **H_A :** Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) existují rozdíly (tj. komunitní vzdělávání inklinuje k tomu paradigmatu, ve kterém získalo největší skóre).

Závěrem můžeme tvrdit, že pro Českou republiku platí existence rozdílu mezi zkoumanými paradigmaty (KS, KF, IP), tzn. přijímáme alternativní hypotézu, tudíž přijímáme věcnou hypotézu. Podotýkáme, že se sice *potvrdila existence rozdílu mezi paradigmaty* ve vztahu ke komunitnímu vzdělávání, avšak se *nepotvrdilo*, že by komunitní vzdělávání bylo *syceno pouze jediným paradigmatem*. Z výsledků ale můžeme usuzovat na to, že **komunitní vzdělávání inklinuje ke konsensuálnímu paradigmatu**.

10.5.2 Velká Británie: varianta 1 a 2

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmata.

I v tomto případě platí, že abychom mohli provést testování hypotéz, musíme nejprve zjistit *lineární distanci D* neboli vzdálenost mezi jednotlivými objekty (pojmy). Empirická data k jednotlivým výpočtům byla získána metodou sémantického diferenciálu. Vzorec a postup výpočtu lineární distance D byl dodržen podle popisu v kapitole č. 7.1 (nebudeme jej proto uvádět znovu).

Vypočítané skóre sumarizujeme do tzv. *D _matice*, viz tabulka č. 24.

D_matrice vykazuje *symetrickou vlastnost*, tzn., že dosahuje stejných hodnot na obou stranách úhlopříčky. Z tohoto důvodu je vyplněna pouze polovina matice, výzkumník se pak v matici lépe orientuje. Všechny 3 výzkumné problémy se opírají o výsledky, které znázorňuje zmíněná D_matrice.

Zbývající postup je stejný jako u testování hypotéz za Českou republiku, proto jej nebudeme opakovat a rovnou přistoupíme k řešení výzkumných problémů.

Tab. č. 24_D_matice_varianta_1 (UK)

	Komunitní vzdělávání	Solidarita	Stabilita	Konsensus	Konflikt	Radikální změna	Emancipace	Interpretace	Interakce	Kontext
Komunitní vzdělávání	X	1,09	1,20	0,91	7,08	7,14	5,43	3,48	3,65	3,64
Solidarita		X	1,06	1,24	6,61	6,67	5,09	3,71	3,98	3,81
Stabilita			X	0,87	7,51	7,55	5,94	4,45	4,69	4,61
Konsensus				X	5,39	7,47	5,82	4,16	4,43	4,26
Konflikt					X	0,86	1,92	5,14	5,79	5,58
Radikální změna						X	2,10	5,22	5,94	5,65
Emancipace							X	3,64	4,40	4,03
Interpretace								X	1,10	1,60
Interakce									X	1,56
Kontext										X

Dílčí výzkumný problém č. 1 (P1): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konsensuálním paradigmatem (KS)?*

Věcná hypotéza č. 1 (H1): *Mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KS paradigmatu je větší než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
- **H_A :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KS paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, existuje vztah).

Dílčí výzkumný problém č. 2 (P2): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konfliktologickým paradigmatem (KF)?*

Věcná hypotéza č. 2 (H2): *Mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem neexistuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KF paradigmatu je větší než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
- **H_A :** Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KF paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, existuje vztah).

Dílčí výzkumný problém č. 3 (P3): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a interpretativním paradigmatem (IP)?*

Věcná hypotéza č. 3 (H3): *Mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- H_0 : Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty IP paradigmatu je větší než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si vzdálené, neexistuje vztah).
- H_A : Lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty IP paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, existuje vztah).

Při určování *intervalu lineární distance_D* vycházíme z výsledků uvedených v D _matici (viz tab. č. 24). Všíme si *tří nejnižších hodnot* (tj. tří nejmenších vzdáleností mezi objekty_pojmy), ty seřadíme vzestupně a nejvyšší z nich (tj. nejvyšší hodnota z nejnižších hodnot) je *nejvyšším hraničním intervalem lineární distance_D*.

V našem případě dosahuje lineární distance_D rozmezí $D \leq 0,91$ (rovno nebo menší než 0,91), protože tři nejnižší hodnoty jsou: 0,91; 1,09; 1,20. Tomuto rozmezí odpovídají objekty_pojmy *konsensus, solidarita, stabilita (konsenzuálního paradigmatu)*. Můžeme tedy konstatovat, že *odmítáme nulovou hypotézu*.

Z uvedeného vyplývá, že lineární distance_D mezi objektem KV a minimálně 2 objekty KS paradigmatu je menší nebo rovna než lineární distance_D určená intervalem (tj. objekty_pojmy jsou si blízké, *existuje vztah*). To znamená, že *přijímáme věcnou hypotézu, tedy, že mezi komunitním vzděláváním a konsenzuálním paradigmatem existuje vztah.*)

Ze stejného postupu můžeme vyvodit i závěry zbývajících výzkumných problémů. V tomto případě je to zcela zřejmé (na rozdíl od výsledků získaných v předvýzkumu) a to, že konfliktologické paradigma ani interpretativní paradigma *nebylo saturováno žádným objektem*, jehož lineární distance_D mezi těmito objekty a komunitním vzděláváním by byla rovna nebo menší než hodnota 0,91, což znamená, že *přijímáme nulové hypotézy*. Pak ale v případě dílčího výzkumného problému č. 2 přijímáme věcnou hypotézu a v případě dílčího výzkumného problému č. 3 naopak odmítáme věcnou hypotézu.

Jinými slovy *se potvrdil pouze vztah mezi komunitním vzděláváním a konsenzuálním paradigmatem* (což odpovídá formulované věcné

hypotéze č. 1) a tudíž se nepotvrdil vztah mezi komunitním vzděláváním a paradigmatem konfliktologickým (jak předpovídala věcná hypotéza č. 2) a také paradigmatem interpretativním (zde naopak věcná hypotéza předpokládala potvrzení, proto byla vyvrácena).

Formulace věcných hypotéz vycházela i v tomto případě z výsledků předvýzkumu, kde se ukazovalo, že komunitní vzdělávání bude inklinovat ke dvou paradigmatům, konsenzuálnímu a interpretativnímu. Závěry vlastního výzkumného šetření však prokázaly optimističtější variantu, kdy můžeme jednoznačně tvrdit, že *komunitní vzdělávání je identifikováno ke konsenzuálnímu paradigmatu*.

VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmata.

I pro Velkou Británii jsou pro testování hypotéz důležité získané průměry paradigmat, které jsou získány z průměrů škál, které přísluší ke zkoumaným paradigmatům. Analýzou dat opět hledáme *nejvyšší možné skóre průměru* zkoumaných paradigmat, viz níže operacionalizované hypotézy.

Následně připomínáme naši úvaha, která vychází z předpokladu *trojrozměrného sémantického prostoru*, kdy místo Osgoodových faktorů, charakterizují jednotlivé osy (x, y, z) daná paradigmata. Je lhostejno, ke které ose přiřadíme které paradigma. Důležité je, aby nebyla zaměňována (obrázek již však uvádět nebudeme).

Hypotetická analýza předpokládá matematickou analýzu pomocí *souřadnic*. To znamená, že skóre průměrů v ideální („čistě“) podobě bude syceno vždy na jediné ose, abychom mohli tvrdit, že komunitní vzdělávání patří ke konkrétnímu paradigmatu. Z toho vyplývají následující kombinace:

- **Osa x** vyjadřuje konsenzuální paradigma (KS), pak souřadnice komunitního vzdělávání v trojrozměrném prostoru by musely vypadat takto: $\mathbf{KS} = \{\mathbf{X}; \mathbf{0}; \mathbf{0}\}$.
- **Osa y** vyjadřuje interpretativní paradigma (IP), pak souřadnice komunitního vzdělávání v trojrozměrném prostoru by musely vypadat takto: $\mathbf{IP} = \{\mathbf{0}; \mathbf{Y}; \mathbf{0}\}$.

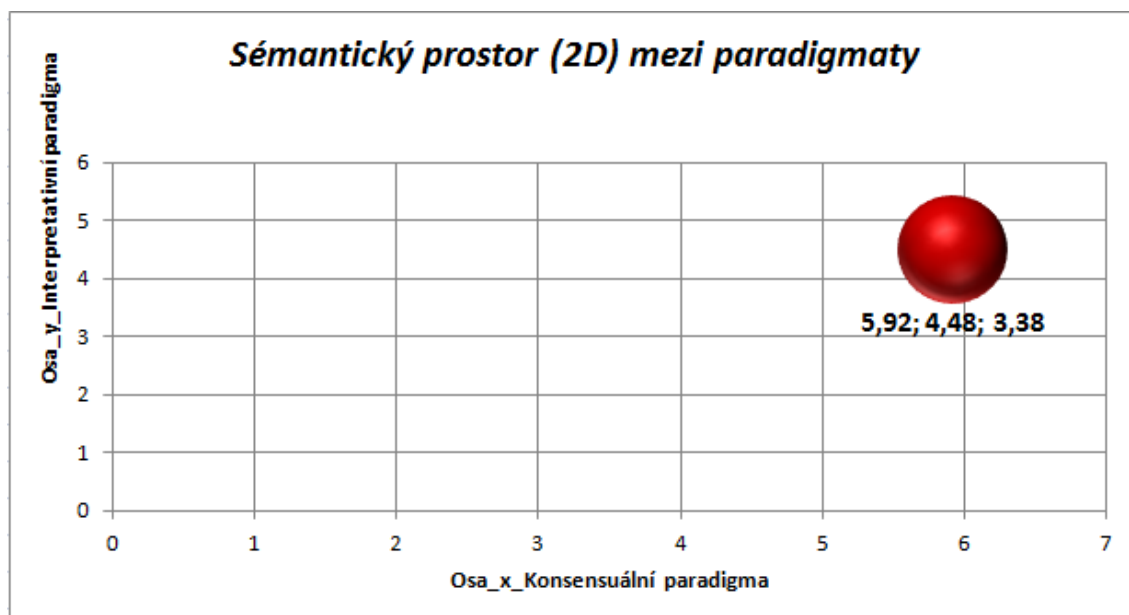
- **Osa z** vyjadřuje konfliktologické paradigma (KF), pak souřadnice komunitního vzdělávání v trojrozměrném prostoru by musely vypadat takto: **KF = {0;0;Z}**.

Z výsledků výzkumu vyplývá (viz sumarizace empirických dat v kapitole č. 10.4.2, že průměry paradigmat pro Velkou Británii dosahují těchto hodnot:

- *Konsensuální paradigma (KS): 5,92;*
- *Interpretativní paradigma (IP): 4,48;*
- *Konfliktologické paradigma (KF): 3,38;*

Komunitní vzdělávání se tedy pohybuje na všech osách (inklinuje ke každému paradigmatu) a to v následujícím souřadnicovém pořadí: **KV = {45, 92; 4, 48; 3, 38}**. Výsledky znázorňuje graf č. 4, jedná se o typ zvaný „bublinový graf“, kde velikost „bubliny“ umožňuje představit si chybějící mřížku osy z (tj. konfliktologického paradigmatu).

Graf č. 4 *Sémantický prostor (2D) mezi paradigmaty_varianta_2 (UK)*



Tím, že dvě ze tří os nedosáhly nulové hodnoty, nelze jednoznačně přiřadit komunitní vzdělávání pouze k jednomu paradigmatu. Následně popsany

způsob zpracování formálně ověříme skrze testování hypotéz, které jednoznačně odpoví na stanovený dílčí výzkumný problém.

Dílčí výzkumný problém č. 4 (P4): *Existuje rozdíl mezi danými paradigmaty určenými škálami komunitního vzdělávání?*

Věcná hypotéza č. 4 (H4): *Mezi zkoumanými paradigmaty (tj. KS, KF a IP) určenými škálami komunitního vzdělávání existuje rozdíl.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) neexistují rozdíly (tj. průměry jsou stejné).
- **H_A :** Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) existují rozdíly (tj. komunitní vzdělávání inklinuje k tomu paradigmatu, ve kterém získalo největší skóre).

Závěrem můžeme tvrdit, že pro Velkou Británii rovněž platí existence rozdílu mezi zkoumanými paradigmaty (KS, KF, IP), tzn. přijímáme alternativní hypotézu, tudíž přijímáme věcnou hypotézu. Podotýkáme, že se sice *potvrdila existence rozdílu mezi paradigmaty* ve vztahu ke komunitnímu vzdělávání, avšak se *nepotvrdilo*, že by komunitní vzdělávání bylo *syceno pouze jediným paradigmatem*. Z výsledků ale můžeme usuzovat na to, že komunitní vzdělávání inklinuje ke konsensuálnímu paradigmatu.

10.5.3 Komparace České republiky a Velké Británie

Komparace České republiky a Velké Británie nespočívá v samotném testování hypotéz mezi zeměmi, nýbrž ve stručném srovnání výsledků jednotlivých testování, které vyplývají z již testovaných hypotéz za uvedené země (srovnání D_{matice} , viz tab. č. 25).

Tato závěrečná zhodnocení jsou tedy významná pro dokreslení zkoumané problematiky. Zároveň jsme nechtěli, aby tato zjištění byla pouze dedukována z předchozích kapitol, ale aby byla zvláště náležitě zhodnocena.

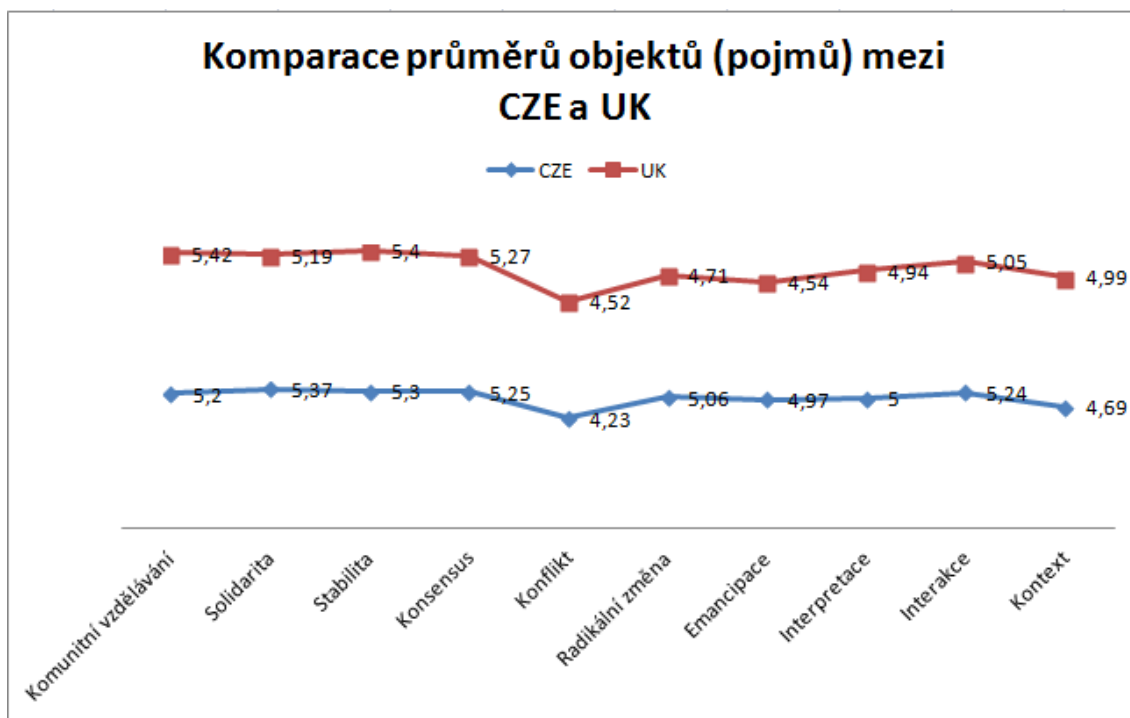
Pro Českou republiku i Velkou Británii (na uvedeném vzorku) platí, že komunitní vzdělávání testované deskriptivní statistikou pomocí objektů (varianta_1) a pomocí škál (varianta_2) sémantického diferenciálu inklinuje a může být identifikováno s konsensuálním paradigmatem.

Tab. č. 25_Komparace D_matice_CZE a UK

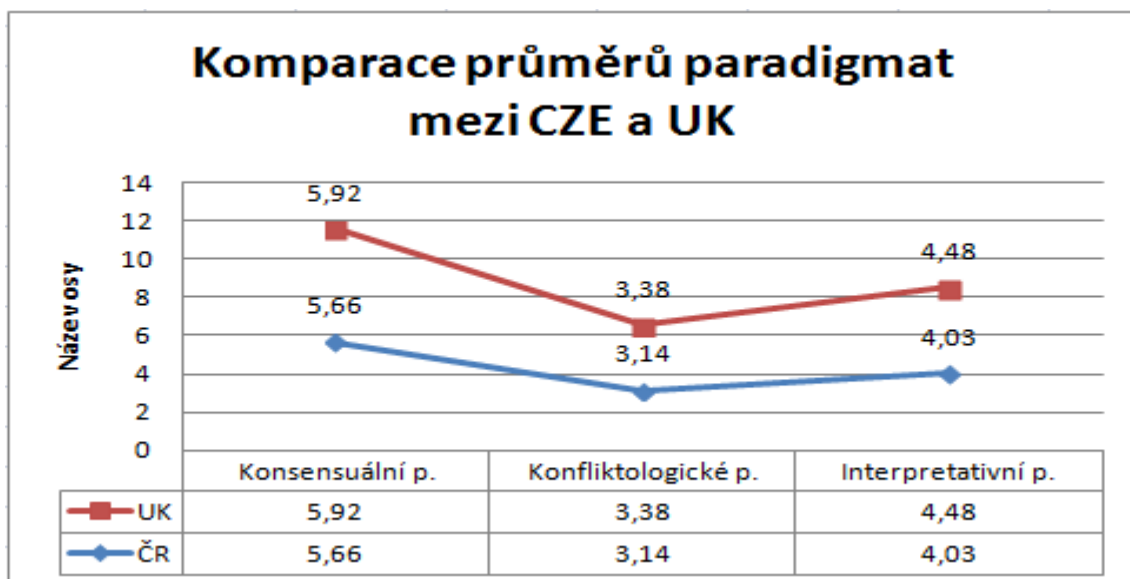
CZE	Komunitní vzdělávání	Solidarita	Stabilita	Konsensus	Konflikt	Radikální změna	Emancipace	Interpretace	Interakce	Kontext	UK	Komunitní vzdělávání	Solidarita	Stabilita	Konsensus	Konflikt	Radikální změna	Emancipace	Interpretace	Interakce	Kontext	
	Kom. vzd.	X	1,57	1,37	1,21	5,97	4,54	1,72	2,04	1,80		2,94	Kom. vzd.	X	1,09	1,20	0,91	7,08	7,14	5,43	3,48	3,65
Solidarita		X	1,52	0,81	5,14	3,25	1,56	1,53	0,96	2,40	Solidarita		X	1,06	1,24	6,61	6,67	5,09	3,71	3,98	3,81	
Stabilita			X	0,95	5,27	3,98	1,32	1,62	1,33	1,78	Stabilita			X	0,87	7,51	7,55	5,94	4,45	4,69	4,61	
Konsensus				X	4,93	3,53	1,03	1,44	1,13	2,12	Konsensus				X	5,39	7,47	5,82	4,16	4,43	4,26	
Konflikt					X	3,18	4,54	4,30	4,66	3,93	Konflikt					X	0,86	1,92	5,14	5,79	5,58	
Rad. změna						X	3,80	3,41	3,28	3,67	Rad. změna						X	2,10	5,22	5,94	5,65	
Emancipace							X	1,18	1,27	1,63	Emancipace							X	3,64	4,40	4,03	
Interpretace								X	1,10	1,13	Interpretace								X	1,10	1,60	
Interakce									X	2,02	Interakce									X	1,56	
Kontext										X	Kontext											X

Vizualizaci empirických dat za obě země dokreslují grafy č. 5 a 6. Ačkoli data obou zemí jsou *rozdílná*, je zajímavé, že *jsou souměrná*. Vyšší bodové skóre vykazuje Velká Británie zřejmě z důvodu většího počtu respondentů.

Graf č. 5_Komparace průměrů objektů (pojmu)_varianta_1_CZE a UK



Graf č. 6_Komparace průměrů paradigmat_varianta_2_CZE a UK



10.6 Analýza empirických dat: testování hypotéz induktivní statistikou

Analýza empirických dat induktivní statistikou, tzn. *pomocí statistických testů významnosti* je pro nás důležitá zejména proto, že bychom chtěli ověřit, zda můžeme slovy Chrásky (2007, s. 19) usuzovat „na vlastnosti celku na základě vlastností jeho částí”. To by znamenalo, že výsledky získané výzkumným šetřením nejsou náhodné. Zmíněnou jistotu, tedy rozhodnutí o statistické významnosti či náhodě, nám deskriptivní statistika nemohla poskytnout, umožnila nám však nahlédnout do zkoumané problematiky co nejpřesnějším popisem zdrojových dat.

Pro testování hypotéz volíme v rámci logiky výzkumu a vlastností konkrétních testů tyto testy významnosti, jednak *Test dobré shody chí-kvadrát* (ve čtyřech případech; pro výzkumný problém č. 1 - 4), jednak *U-test Manna a Whitneyho* (ve dvou případech; pro výzkumný problém č. 5 - 6). Nulové a alternativní hypotézy jsou operacionalizovány pomocí průměrů objektů a průměrů škál. Výpočet daných testů významnosti, tzv. *testové kritérium* je srovnán s tzv. *kritickou hodnotou* a patřičně interpretován.

Všechny výzkumné problémy, věcné a statistické hypotézy jsou konkrétně představeny u jednotlivých typů testování jak za Českou republiku, tak Velkou Británii.

10.6.1 Česká republika: varianta 1 a 2

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Abychom mohli provést testování hypotéz, musíme nejprve zjistit zdrojová data v podobě *průměrů objektů_pojmů*. Empirická data k jednotlivým výpočtům byla získána metodou sémantického diferenciálu a jejich sumarizaci vykazuje kapitola č. 10.4.1, tato data jsou vybrána a implementována do příslušných tabulek pro výpočet *chí-kvadrátu* (viz níže). Rovněž vzorec a postup výpočtu chí-kvadrátu byl dodržen podle popisu v kapitole č. 7.2 (nebudeme jej proto opakovaně pro každý výpočet uvádět znovu; nakonec je i součástí záhlaví tabulek).

Níže představená empirická šetření dodržují jednotný předepsaný postup, tj.: formulaci *problémů*, věcných a statistických *hypotéz*, výpočet *testového kritéria* (z empirických dat uvedených v příslušné tabulce), volbu *hladiny významnosti*, vyhledání příslušné *kritické hodnoty* (údaje pocházející ze zavedené statistiky) a *interpretaci výsledků* testu významnosti, tj. přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy a v konečném důsledku přijetí nebo odmítnutí věcné hypotézy.

Připomínáme rovněž, že přijetí nulové hypotézy nemusí znamenat odmítnutí věcné hypotézy. Je potřeba posuzovat empirické výsledky vzhledem ke kontextu a logice výzkumného šetření. Pokud by tato situace nastala, náležitě na ni upozorníme a představíme potřebnou argumentaci. Zmíněná potenciální situace byla již uvedena v kapitole č. 10.1 (Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz), kde je v přehledné tabulce vyjádřen smysl a logika testovaných hypotéz (tj. jejich interpretace).

Nyní zahájíme testování hypotéz. Každá tabulka četností chí-kvadrátu obsahuje průměry objektů_pojmů jak pro zkoumané paradigma, tak pro objekt_pojem komunitní vzdělávání. To znamená, že *konsensuální paradigma* zahrnuje objekty_pojmy (solidarita, stabilita, konsensus), *konfliktologické paradigma* (konflikt, radikální změna, emancipace) a *interpretativní paradigma* (interpretace, interakce, kontext). Objekt_pojem komunitní vzdělávání musí být uveden u všech paradigmatach proto, že jedině tak zjistíme, zda je či není s uvedenými paradigmaty ve vztahu. Výzkumné šetření pak dosahuje těchto výsledků:

Dílčí výzkumný problém č. 1 (P1): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konsensuálním paradigmatem (KS)?*

Věcná hypotéza č. 1 (H1): *Mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
- **H_A :** Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 26.

Tab. č. 26_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_1_KV a KS paradigma (CZE)

Objekty_pojmy	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Komunitní vzdělávání	5,4	5,2	0,2	0,04	0,007
Solidarita	5,3	5,2	0,1	0,01	0,001
Stabilita	5,1	5,2	-0,1	0,01	0,001
Konsensus	5,2	5,2	0	0	0
Σ	21	21	-	-	0,009

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = 0,009$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 3 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme alternativní hypotézu) a tudíž **přijímáme věcnou hypotézu**.

Právě v tomto případě neznamena přijetí nulové hypotézy odmítnutí věcné hypotézy, jelikož prokázání neexistence rozdílu mezi průměry objektů_pojmů vlastně znamená, že **pojmy jsou si blízké**, tudíž **mezi nimi existuje vztah**, nebo-li patří do téže skupiny (tj. do téhož paradigmatu). Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu **statisticky potvrzují, že mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem existuje vztah**.

Dílčí výzkumný problém č. 2 (P2): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konfliktologickým paradigmatem (KF)?*

Věcná hypotéza č. 2 (H2): *Mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem neexistuje vztah.*

Statistické hypotézy (H₀ a H_A):

- **H₀:** Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
- **H_A:** Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 27.

Tab. č. 27_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_1_KV a KF paradigma (CZE)

Objekty_pojmy	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Komunitní vzdělávání	5,4	4,8	0,6	0,36	0,07
Konflikt	4,2	4,8	-0,6	0,36	0,07
Radikální změna	5,0	4,8	0,2	0,04	0,008
Emancipace	4,9	4,8	0,1	0,01	0,002
Σ	19,5	19,5	-	-	0,15

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = 0,15$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 3 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme alternativní) a tudíž **odmítáme věcnou hypotézu**.

Prokázala se neexistence rozdílu mezi průměry objektů_pojmů, tzn., že pojmy jsou si blízké, tudíž mezi nimi **existuje vztah**, nebo-li patří do téže skupiny (tj. do téhož paradigmatu). Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu **statisticky potvrzují, že mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem existuje vztah**.

Dílčí výzkumný problém č. 3 (P3): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a interpretativním paradigmatem (IP)?*

Věcná hypotéza č. 3 (H3): *Mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H₀ a H_A):

- **H₀:** Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
- **H_A:** Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 28.

Tab. č. 28_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_1_KV a IP paradigma (CZE)

Objekty_pojmy	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Komunitní vzdělávání	5,4	5,05	0,35	0,12	0,02
Interpretace	5,0	5,05	-0,05	0,002	0,003
Interakce	5,2	5,05	0,15	0,02	0,003
Kontext	4,6	5,05	-0,45	0,20	0,03
Σ	20,2	20,2	-	-	0,05

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = \mathbf{0,05}$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 3 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme hypotézu alternativní) a tedy **přijímáme věcnou hypotézu**.

Právě v tomto případě opět neznamena přijetí nulové hypotézy odmítnutí věcné hypotézy, jelikož prokázání neexistence rozdílu mezi průměry objektů_pojmů vlastně znamená, že pojmy jsou si blízké, tudíž mezi nimi **existuje vztah**, nebo-li patří do téže skupiny (tj. do téhož paradigmatu). Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu **statisticky potvrzují, že mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem existuje vztah**.

Statistické šetření prokázalo, že komunitní vzdělávání přináleží ke všem zkoumaným paradigmátům (KS, FF, IP). Hodnoty všech objektů_pojmů byly natolik nízké (resp. rozdíly mezi nimi natolik malé), že statistický test chí-kvadrát neumožňuje vypovědět statistickou rozdílnost mezi nimi. Jinými slovy nemůžeme usuzovat na vlastnosti celku (tj. základní soubor) na základě výsledku jeho dílčích částí (tj. námi zkoumaného vzorku), nelze generalizovat, že komunitní vzdělávání patří pouze k paradigmatu konsensuálnímu a žádnému jinému (jak tomu bylo u deskriptivní statistiky).

VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Rovněž u varianty_2 je zapotřebí pro testování hypotéz nejprve zjistit

zdrojová data, tentokrát v podobě *průměrů paradigmat*, která jsou stanovena na základě *průměrů škál* příslušného paradigmatu. Empirická data k jednotlivým výpočtům byla získána metodou sémantického diferenciálu a jejich sumarizaci vykazuje kapitola č. 10.4.1, tato data jsou vybrána a implementována do příslušných tabulek pro výpočet *chí-kvadrátu* (viz níže). Rovněž vzorec a postup výpočtu *chí-kvadrátu* byl dodržen podle popisu v kapitole č. 7.2 (nebudeme jej proto opakovaně pro každý výpočet uvádět znovu; nakonec je i součástí záhlaví tabulek).

Níže představená empirická šetření dodržují jednotný předepsaný postup (stejný jako u varianty_1), tj.: formulaci *problémů*, věcných a statistických *hypotéz*, výpočet *testového kritéria* (z empirických dat uvedených v příslušné tabulce), volbu *hladiny významnosti*, vyhledání příslušné *kritické hodnoty* (údaje pocházející ze zavedené statistiky) a *interpretaci výsledků* testu významnosti, tj. přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy a v konečném důsledku přijetí nebo odmítnutí věcné hypotézy.

Nyní zahájíme testování hypotéz a to tak, že každá tabulka četností *chí-kvadrátu* obsahuje průměry paradigmat (daných průměry jejich jednotlivých škál). To znamená, že *konsensuální paradigma* zahrnuje škály (systematický_nahodilý, solidární_egoistický, stabilní_labilní, chráněný_ohrožený), *konfliktologické paradigma* (emancipační_závislý, napjatý_uvolněný, nepřátelský_přátelský, radikální_mírný) a *interpretativní paradigma* (těsný_volný, sdílený_osamocené, kontextuální_izolovaný, symbolický_konkrétní).

Musíme poznamenat, že zjišťujeme, zda mezi paradigmaty existuje rozdíl. Máme na mysli paradigmatata ve vztahu ke komunitnímu vzdělávání, jelikož paradigmatata formulovaná v podobě škál sémantického diferenciálu se vztahovala pouze k jedinému objektu_pojmu sémantického diferenciálu, kterým bylo komunitní vzdělávání. *Pokud se prokáže rozdíl mezi paradigmaty, znamená to, že komunitní vzdělávání se nevztahuje ke všem zkoumaným paradigmatům a můžeme podle bodového skóre průměru určit, ke kterému paradigmatu má komunitní vzdělávání nejbližší.* Výzkumné šetření pak dosahuje těchto výsledků:

Dílčí výzkumný problém č. 4 (P4): *Existuje rozdíl mezi danými paradigmaty určenými škálami komunitního vzdělávání?*

Věcná hypotéza č. 4 (H4): *Mezi zkoumanými paradigmaty (tj. KS, KF a IP) určenými škálami komunitního vzdělávání existuje rozdíl.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- H_0 : Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) neexistují statisticky významné rozdíly (tj. komunitní vzdělávání nelze identifikovat vůči žádnému paradigmatu).
- H_A : Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) existují statisticky významné rozdíly (tj. komunitní vzdělávání inklinuje k tomu paradigmatu, ve kterém získalo největší skóre).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 29.

Tab. č. 29_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_2_KS, KF a IP paradigma (CZE)

PARADIGMATA ŠKÁLY	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Konsensuální paradigma (škály 1 - 4)	5,6	4,2	1,4	1,96	0,46
Konfliktolog. paradigma (škály 5 - 8)	3,1	4,2	-1,1	1,21	0,28
Interpretativní paradigma (škály 9 - 12)	4,0	4,2	-0,2	0,04	0,009
Σ	12,7	12,7	-	-	0,74

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = 0,74$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 2 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme alternativní hypotézu) a následně **odmítáme věcnou hypotézu**.

Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu statisticky potvrzují, že **mezi paradigmaty neexistuje rozdíl, komunitní vzdělávání nelze identifikovat k žádnému z nich**.

Nastala situace, kdy výsledky obou variant tvrdí, že komunitní vzdělávání přináleží ke každému paradigmatu (varianta_1) a zároveň, že komunitní vzdělávání nelze identifikovat k žádnému paradigmatu (varianta_2). Uvedené výzkumné závěry u obou variant (varianta_1

a varianta_2) jsou však logické, neboť jestliže neexistují rozdíly mezi objekty_pojmy příslušných paradigmat a komunitním vzděláváním, pak komunitní vzdělávání stojí velmi blízko každého paradigmatu (varianta_1) a také, jestliže mezi samotnými paradigmaty neexistuje rozdíl, pak komunitní vzdělávání nelze jednoznačně přiřadit k žádnému z nich (varianta_2), tudíž samotná paradigmata stojí rovněž velmi blízko u sebe na to, aby se mezi nimi prokázal *rozdíl statistický*.

10.6.2 Velká Británie: varianta 1 a 2

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmata.

Také analýza dat Velké Británie je naprosto shodná v jednotlivých krocích s analýzou dat za Českou republiku. Jelikož však obě varianty_1 a 2 vyžadují podrobnější interpretaci v rámci indukční statistiky, musíme uvedený postup stručně zopakovat. Předejdeme tak možným interpretačním zkreslením. Dalším důvodem je i dvojí interpretace u výsledků testu chí-kvadrátu, kde musíme být náležitě obezřetní ve vztahu věcných a statistických hypotéz.

Pro testování hypotéz je zapotřebí nejprve zjistit zdrojová data v podobě *průměrů objektů_pojmů*, ta byla získána metodou sémantického diferenciálu a jejich sumarizaci vykazuje kapitola č. 10.4.2, tato data jsou vybrána a implementována do příslušných tabulek pro výpočet *chí-kvadrátu* (viz níže). Rovněž vzorec a postup výpočtu chí-kvadrátu byl dodržen podle popisu v kapitole č. 7.2 (nebudeme jej proto pro každý výpočet uvádět znovu; nakonec je i součástí záhlaví tabulek).

Níže představená empirická šetření dodržují jednotný předepsaný postup, tj.: formulaci *problémů*, věcných a statistických *hypotéz*, výpočet *testového kritéria* (z empirických dat uvedených v příslušné tabulce), volbu *hladiny významnosti*, vyhledání příslušné *kritické hodnoty* (údaje pocházející ze zavedené statistiky) a *interpretaci výsledků* testu významnosti, tj. přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy a v konečném důsledku přijetí nebo odmítnutí věcné hypotézy.

Znovu připomínáme, že přijetí nulové hypotézy nemusí znamenat

odmítnutí věcné hypotézy. Je potřeba posuzovat empirické výsledky vzhledem ke kontextu a logice výzkumného šetření. Pokud by tato situace nastala, náležitě na ni upozorníme a představíme potřebnou argumentaci. Zmíněná potenciální situace byla již uvedena v kapitole č. 10.1 (Stanovení výzkumného problému a formulace hypotéz), kde je v přehledné tabulce vyjádřen smysl a logika testovaných hypotéz (tj. jejich interpretace).

Než zahájíme testování hypotéz, upozorníme na skladbu tabulek četností. Každá tabulka četností chí-kvadrátu obsahuje průměry objektů_pojmů jak pro zkoumané paradigma, tak pro objekt_pojem komunitní vzdělávání. To znamená, že *konsensuální paradigma* zahrnuje objekty_pojmy (solidarita, stabilita, konsensus), *konfliktologické paradigma* (konflikt, radikální změna, emancipace) a *interpretativní paradigma* (interpretace, interakce, kontext). Objekt_pojem komunitní vzdělávání musí být uveden u všech paradigmat proto, že jedině tak zjistíme, zda je či není s uvedenými paradigmaty ve vztahu. Výzkumné šetření pak dosahuje těchto výsledků:

Dílčí výzkumný problém č. 1 (P1): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konsensuálním paradigmatem (KS)?*

Věcná hypotéza č. 1 (H1): *Mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
- **H_A :** Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 30.

Tab. č. 30_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_1_KV a KS paradigma (UK)

Objekty_pojmy	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Komunitní vzdělávání	5,2	5,1	0,1	0,01	0,001
Solidarita	5,1	5,1	0	0	0
Stabilita	5,2	5,1	0,1	0,01	0,001
Konsensus	5,2	5,1	0,1	0,01	0,001
Σ	20,7	20,7			0,003

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = \mathbf{0,003}$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 3 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme hypotézu alternativní) a ve výsledku **přijímáme věcnou hypotézu**.

Opět v tomto případě neznamena přijetí nulové hypotézy odmítnutí věcné hypotézy, jelikož prokázání neexistence rozdílu mezi průměry objektů_pojmů vlastně znamená, že pojmy jsou si blízké, tudíž mezi nimi **existuje vztah**, nebo-li patří do téže skupiny (tj. do téhož paradigmatu). Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu **statisticky potvrzují, že mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem existuje vztah**.

Dílčí výzkumný problém č. 2 (P2): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a konfliktologickým paradigmatem (KF)?*

Věcná hypotéza č. 2 (H2): *Mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem neexistuje vztah.*

Statistické hypotézy (H₀ a H_A):

- **H₀:** Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
- **H_A:** Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 31.

Tab. č. 31_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_1_KV a KF paradigma (UK)

Objekty_pojmy	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Komunitní vzdělávání	5,2	4,7	0,5	0,25	0,05
Konflikt	4,5	4,7	-0,2	0,04	0,008
Radikální změna	4,7	4,7	0	0	0
Emancipace	4,5	4,7	-0,2	0,04	0,008
Σ	18,9	18,9	-	-	0,06

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = \mathbf{0,06}$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 3 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme alternativní hypotézu) a je nutné **odmítnout věcnou hypotézu**.

Právě v tomto případě neznamená přijetí nulové hypotézy odmítnutí věcné hypotézy, jelikož prokázání neexistence rozdílu mezi průměry objektů_pojmů vlastně znamená, že pojmy jsou si blízké, tudíž mezi nimi existuje vztah, nebo-li patří do téže skupiny (tj. do téhož paradigmatu). Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu **statisticky potvrzují, že mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem existuje vztah**.

Dílčí výzkumný problém č. 3 (P3): *Existuje vztah mezi komunitním vzděláváním (KV) a interpretativním paradigmatem (IP)?*

Věcná hypotéza č. 3 (H3): *Mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem existuje vztah.*

Statistické hypotézy (H₀ a H_A):

- **H₀:** Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si blízké, existuje vztah).
- **H_A:** Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. objekty jsou si vzdálené, neexistuje vztah).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 32.

Tab. č. 32_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_1_KV a IP paradigma (UK)

Objekty_pojmy	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Komunitní vzdělávání	5,2	5	0,2	0,04	0,008
Interpretace	4,9	5	-0,1	0,01	0,002
Interakce	5,0	5	0	0	0
Kontext	4,9	5	-0,1	0,01	0,002
Σ	20	20	-	-	0,01

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = 0,01$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 3 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme hypotézu alternativní) a **přijímáme věcnou hypotézu**.

I v tomto případě neznamená přijetí nulové hypotézy odmítnutí věcné hypotézy, jelikož prokázání neexistence rozdílu mezi průměry objektů_pojmů vlastně znamená, že pojmy jsou si blízké, tudíž mezi nimi **existuje vztah**, nebo-li patří do téže skupiny (tj. do téhož paradigmatu). Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu **statisticky potvrzují, že mezi komunitním vzděláváním a interpretativním paradigmatem existuje vztah**.

Statistické šetření opět prokázalo, že komunitní vzdělávání přináleží ke všem zkoumaným paradigmatům (KS, FF, IP). Hodnoty všech objektů_pojmů byly natolik nízké (resp. rozdíly mezi nimi natolik malé), že statistický test chí-kvadrát neumožňuje vypovědět statistickou rozdílnost mezi nimi ani u Velké Británie.

VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Testování hypotéz varianty_2 se opírá o zdrojová data, tentokrát v podobě *průměrů paradigmat*, která jsou stanovena na základě *průměrů škál* příslušného paradigmatu, jejich sumarizaci vykazuje kapitola č. 10.4.2. Data jsou vybrána a implementována do příslušných tabulek pro výpočet *chí-kvadrátu* (viz níže). Rovněž vzorec a postup výpočtu chí-kvadrátu byl

dodržen podle popisu v kapitole č. 7.2.

Níže představená empirická šetření dodržují jednotný předepsaný postup (stejný jako u varianty_1), tj.: formulaci *problémů*, věcných a statistických *hypotéz*, výpočet *testového kritéria* (z empirických dat uvedených v příslušné tabulce), volbu *hladiny významnosti*, vyhledání příslušné *kritické hodnoty* (údaje pocházející ze zavedené statistiky) a *interpretaci výsledků* testu významnosti, tj. přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy a v konečném důsledku přijetí nebo odmítnutí věcné hypotézy.

Nyní zahájíme testování hypotéz a to tak, že každá tabulka četností chí-kvadrátu obsahuje průměry paradigmat (daných průměry jejich jednotlivých škál). To znamená, že *konsensuální paradigma* zahrnuje škály (systematický_nahodilý, solidární_egoistický, stabilní_labilní, chráněný_ohrožený), *konfliktologické paradigma* (emancipační_závislý, napjatý_uvolněný, nepřátelský_přátelský, radikální_mírný) a *interpretativní paradigma* (těsný_volný, sdílený_osamocení, kontextuální_izolovaný, symbolický_konkrétní).

Musíme poznamenat, že zjišťujeme, zda mezi paradigmaty existuje rozdíl. Máme na mysli paradigmatata ve vztahu ke komunitnímu vzdělávání, jelikož paradigmatata formulovaná v podobě škál sémantického diferenciálu se vztahovala pouze k jedinému objektu_pojmu sémantického diferenciálu, kterým bylo komunitní vzdělávání. Pokud se prokáže rozdíl mezi paradigmaty, znamená to, že komunitní vzdělávání se nevztahuje ke všem zkoumaným paradigmatům a můžeme podle bodového skóre průměru určit, ke kterému paradigmatu má komunitní vzdělávání nejbližší. Výzkumné šetření pak dosahuje těchto výsledků:

Dílčí výzkumný problém č. 4 (P4): *Existuje rozdíl mezi danými paradigmaty určenými škálami komunitního vzdělávání?*

Věcná hypotéza č. 4 (H4): *Mezi zkoumanými paradigmaty (tj. KS, KF a IP) určenými škálami komunitního vzdělávání existuje rozdíl.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) neexistují statisticky významné rozdíly (tj. komunitní vzdělávání nelze identifikovat vůči žádnému paradigmatu).
- **H_A :** Mezi průměry paradigmat (získaných průměrem z průměrů jejich škál) existují statisticky významné rozdíly (tj. komunitní vzdělávání inklinuje k tomu paradigmatu, ve kterém získalo

největší skóre).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností chí-kvadrátu, viz tab. č. 33.

Tab. č. 33_Tabulka četností_ch-kvadrát_varianta_2_KS, KF a IP paradigma (UK)

PARADIGMATA ŠKÁLY	Pozorovaná četnost	Očekávaná četnost	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
Konsensuální paradigma (škály 1 - 4)	5,9	4,5	1,4	1,96	0,4
Konfliktolog. paradigma (škály 5 - 8)	3,3	4,5	-1,2	1,4	0,3
Interpretativní paradigma (škály 9 - 12)	4,4	4,5	-0,1	0,01	0,002
Σ	13,6	13,6	-	-	0,7

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $\chi^2 = 0,7$. Pro hladinu významnosti 0,05 a pro 2 stupně volnosti existuje tabelovaná kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme hypotézu alternativní) a tudíž **odmítáme věcnou hypotézu**.

Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že výsledky výzkumu statisticky potvrzují, že **mezi paradigmaty neexistuje rozdíl, komunitní vzdělávání nelze identifikovat k žádnému z nich**.

Nezbývá než zopakovat, že i za Velkou Británií nastala situace, kdy výsledky obou variant tvrdí, že komunitní vzdělávání přináleží ke každému paradigmatu (varianta_1) a zároveň, že komunitní vzdělávání nelze identifikovat k žádnému paradigmatu (varianta_2). I zde jsou uvedené výzkumné závěry u obou variant (varianta_1 a varianta_2) *logické*, neboť jestliže neexistují rozdíly mezi objekty_pojmy příslušných paradigmat a komunitním vzděláváním, pak komunitní vzdělávání stojí velmi blízko každého paradigmatu (varianta_1) a také, jestliže mezi samotnými paradigmaty neexistuje rozdíl, pak komunitní vzdělávání nelze jednoznačně přiřadit k žádnému z nich (varianta_2), tudíž samotná paradigmata stojí rovněž velmi blízko u sebe na to, aby se mezi nimi prokázal *rozdíl statistický*.

10.6.3 Komparace České republiky a Velké Británie

Komparaci opět provedeme pro obě varianty, které znázorňují práci s objekty a škálami reprezentujícími společenskovední paradigmatata. Zajímá nás, zda získaná empirická data za obě země jsou srovnatelná, statisticky řečeno, zda pocházejí ze stejného základního souboru.

Tato skutečnost je důležitá zejména z toho důvodu, abychom mohli oprávněně tvrdit, že srovnáváme podobné vnímání sémantického prostoru respondentů v rámci jednotlivých objektů_pojmů a škál. Kdyby statistická analýza prokázala rozdíly mezi dvěma výběry (tj. mezi Českou republikou a Velkou Británií), neboli, že data nepocházejí ze stejného základního souboru, pak by výsledky za každou zemi představovaly jiné vnímání zkoumaných objektů_pojmů, zejména jiné vnímání pojmu komunitního vzdělávání. Odlišné vnímání respondentů by pak znamenalo, že existují dva zcela odlišné sémantické prostory zkoumaných objektů_pojmů, tedy zejména pojmu komunitního vzdělávání.

Jinak řečeno *denotát pojmu komunitní vzdělávání by měl odlišné konotace pro každou zemi*. Je tedy účelné provést tuto komparaci a zjistit, zda sociální praktiku komunitního vzdělávání redukovanou na pojem (aneb na vnímání komunitního vzdělávání očima respondentů) je možné mezi zeměmi srovnávat.

VARIANTA_1

Práce s objekty reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Testování hypotéz vychází ze zdrojových dat sémantického diferenciálu v podobě *průměrů objektů_pojmů*, viz jejich sumarizace v kapitolách č. 10.4.1 a 10.4.2. Data jsou vybrána a implementována do příslušných tabulek pro výpočet *U-testu* (viz níže). Rovněž vzorec a postup výpočtu *U-testu* byl dodržen podle popisu v kapitole č. 7.3.

Jelikož v tabulkách pro zpracování *U-testu* nejsou vyjmenovány jednotlivé objekty_pojmy, nýbrž jejich číselné průměrné hodnoty, představujeme nyní všechny zkoumané objekty_pojmy: *komunitní vzdělávání, solidarita, stabilita, konsensus, konflikt, radikální změna, emancipace, interpretace, interakce a kontext*. Jednotlivé objekty_pojmy jsou zahrnuty do tabulky za každou zemi zvlášť, ale jejich pořadí je určeno

za obě země dohromady. Výsledky jsou pak dosazeny do vzorce a testovány dalším statistickým postupem.

Empirická šetření dodržují jednotný předepsaný postup, tj.: formulaci *problémů*, věcných a statistických *hypotéz*, výpočet *testového kritéria* (z empirických dat uvedených v příslušné tabulce), volbu *hladiny významnosti*, vyhledání příslušné *kritické hodnoty* (údaje pocházející ze zavedené statistiky) a *interpretaci výsledků* testu významnosti, tj. přijetí nebo odmítnutí nulové hypotézy a v konečném důsledku přijetí nebo odmítnutí věcné hypotézy. Výzkumné šetření pak dosahuje těchto výsledků:

Dílčí výzkumný problém č. 5 (P5): *Existuje rozdíl mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných objektů?*

Věcná hypotéza č. 5 (H5): *Mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných objektů neexistuje rozdíl.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Mezi průměry objektů neexistují statisticky významné rozdíly (tj. výběry pochází ze stejného základního souboru, tj. mezi výsledky není rozdíl).
- **H_A :** Mezi průměry objektů existují statisticky významné rozdíly (tj. výběry nepochází ze stejného základního souboru, tj. mezi výsledky je rozdíl).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností U-testu, viz tab. č. 34.

Tab. č. 34_Tabulka četností průměrů objektů_U-test_varianta_1 (CZE a UK)

CZE		UK	
Průměry objektů	Pořadí	Průměry objektů	Pořadí
4,23	1,0	4,52	2,0
4,69	4,0	4,54	3,0
4,97	7,0	4,71	5,0
5,00	9,0	4,94	6,0
5,06	11,0	4,99	8,0
5,19	12,5	5,05	10,0
5,24	16,0	5,19	12,5
5,25	17,0	5,20	14,5
5,37	19,0	5,20	14,5
5,42	20,0	5,27	18,0
n₁ = 10	R₁ = 116,5	n₂ = 10	R₂ = 93,5

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $U = 38,5$ (výběr menší hodnoty). Pro hladinu významnosti 0,05 a pro výběr 10ti objektů za každou zemi existuje tabelovaná kritická hodnota $U_{0,05}(10,10) = 23$. Jelikož je testové kritérium větší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (odmítáme hypotézu alternativní), což znamená, že **přijímáme věcnou hypotézu**.

Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že *mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných objektů neexistuje rozdíl*. To znamená, že **data za obě země jsou srovnatelná**.

VARIANTA_2

Práce se škálami reprezentujícími společenskovední paradigmatata.

Stejný postup a princip platí pro variantu_2 jenže zde pracujeme nikoliv s objekty_pojmy, ale se *škálami jednotlivých paradigmat*, mezi které náleží: systematický_nahodilý, solidární_egoistický, stabilní_labilní, chráněný_ohrožený, emancipační_závislý, napjatý_uvolněný,

nepřátelský_přátelský, radikální_mírný, těsný_volný, sdílený_osamocený, kontextuální_izolovaný, symbolický_konkrétní.

Testování hypotéz vychází rovněž ze zdrojových dat sémantického diferenciálu v podobě *průměrů škál*, viz jejich sumarizace v kapitolách č. 10.4.1 a 10.4.2. Data jsou vybrána a implementována do příslušných tabulek pro výpočet *U-testu* (viz níže). Rovněž vzorec a postup výpočtu *U-testu* byl dodržen podle popisu v kapitole č. 7.3. Výzkumné šetření pak dosahuje těchto výsledků:

Dílčí výzkumný problém č. 6 (P6): *Existuje rozdíl mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných škál?*

Věcná hypotéza č. 6 (H6): *Mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných škál neexistuje rozdíl.*

Statistické hypotézy (H_0 a H_A):

- **H_0 :** Mezi průměry škál neexistují statisticky významné rozdíly (tj. výběry pochází ze stejného základního souboru, tj. mezi výsledky není rozdíl).
- **H_A :** Mezi průměry škál existují statisticky významné rozdíly (tj. výběry nepochází ze stejného základního souboru, tj. mezi výsledky je rozdíl).

Ke zjištění odpovědi na stanovený dílčí výzkumný problém je potřeba nahlédnout do tabulky četností *U-testu*, viz tab. č. 35.

Tab. č. 35_Tabulka četností průměrů škál_U-test_varianta_2 (CZE a UK)

CZE		UK	
Průměry škál	Pořadí	Průměry škál	Pořadí
1,53	1,0	2,22	3,0
1,93	2,0	2,77	6,0
2,46	4,0	2,88	7,0
2,60	5,0	3,33	9,0
3,13	8,0	3,55	10,0
4,86	11,0	5,16	12,0
5,46	13,5	5,55	16,0
5,46	13,5	5,66	17,0
5,53	15,0	5,88	18,0
5,93	19,0	6,00	20,0
6,13	23,0	6,05	21,0
6,33	24,0	6,11	22,0
n₁ = 12	R₁ = 139	n₂ = 12	R₂ = 161

Vypočítané testové kritérium dosahuje hodnoty $U = -6$ (výběr menší hodnoty). Pro hladinu významnosti 0,05 a pro výběr 12ti škál za každou zemi existuje tabelovaná kritická hodnota $U_{0,05}(12,12) = 37$. Jelikož je testové kritérium menší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu (přijímáme hypotézu alternativní) a tudíž **odmítáme věcnou hypotézu**.

Můžeme tedy jednoznačně interpretovat, že *mezi výsledky České republiky (CZE) a Velké Británie (UK) v rámci komparace zkoumaných škál existuje rozdíl*. To znamená, že **data za obě země jsou rozdílná** (nejsou srovnatelná !!!). Jinými slovy empirická data nepocházejí ze stejného základního souboru. Toto zjištění je překvapující a vyjadřuje, že vnímání komunitního vzdělávání respondenty je u obou zemí odlišné. Situaci problematizuje skutečnost, že srovnání mezi zeměmi v rámci objektů_pojmů (varianta_1) odlišnost neprokázalo, kdežto mezi škálami varianta_2) rozdílnost prokázána byla.

Vzhledem k zajímavým nálezům stran komplexního empirického šetření, vyžaduje uvedená problematika náležitou interpretaci a diskusi, která je součástí samostatné kapitoly č. 11.

11 Výsledky empirického šetření

11.1 Vyvození závěru a interpretace zjištěných dat

Výsledky výzkumného šetření byly průběžně prezentovány a interpretovány a je možno z nich vyvodit následující závěry. *Na úrovni deskriptivní statistiky se prokázala existence vztahu mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem v plném rozsahu. To znamená, že identifikace komunitního vzdělávání s konsensuálním paradigmatem platí jak pro Českou republiku, tak pro Velkou Británii a to pro obě varianty výzkumu.*

Varianta_1 pracovala s *objekty_pojmy*, které reprezentovaly příslušné paradigma a prostřednictvím *lineární distance_D* se ukázalo, že vztah komunitního vzdělávání byl prokázán ke všem třem pojmům konsensuálního paradigmatu (konsensuální paradigma bylo tedy plně saturováno). **Varianta_2** nabídla možnosti zpracování pomocí *škál*, které reprezentovaly uvedená paradigma a využila analogii s Osgoodovými faktory. Jinými slovy tak jako jsou faktory ztotožněny s osami trojrozměrného prostoru, byly z těmito osami ztotožněna paradigma (KS, KF, IP). Z tohoto důvodu bylo možné použít matematickou interpretaci hodnot na osách. Výsledek předložil, že komunitní vzdělávání se rozprostírá na všech osách, přičemž osa prezentující konsensuální paradigma dosahovala nejvyššího skóre a můžeme tvrdit, že komunitní vzdělávání opět *inklinuje ke konsensuálnímu paradigmatu*.

Na úrovni indukativní statistiky neprokázaly testy významnosti chí-kvadrátu statistickou významnost u obou zemí u obou variant. Nelze tedy zobecňovat výsledky přijaté deskriptivní statistikou na úroveň základního souboru. Přesněji řečeno komunitní vzdělávání nelze jednoznačně identifikovat k žádnému paradigmatu (*varianta_1*) a neprokázala se ani významná rozdílnost mezi samotnými paradigmaty tak, abychom mohli konstatovat, že komunitní vzdělávání inklinuje k některému z nich.

Statistické *testy významnosti U-testu Manna a Whitneyho* otevřely diskusi (viz následující kapitola) nad problematikou, kdy *varianta_1* nevykázala rozdílnost mezi zeměmi (data jsou srovnatelná) a *varianta_2* naopak odlišnost mezi zeměmi prokázala (tj., že respondenti vnímají komunitní vzdělávání odlišně). Otázkou zůstává: Proč?

11.2 Shrnutí výzkumu a diskuse k výsledkům výzkumného šetření

Výzkumné šetření vycházelo ze *záměru* zjistit, *zda a ke kterému společenskovědnímu paradigmatu patří komunitní vzdělávání*. Za tímto účelem byly formulovány hlavní výzkumný problém a dílčí výzkumné problémy s věcnými a statistickými hypotézami.

Ve své podstatě je možné vždy najít argumenty pro každé společenskovědní paradigma (tj. z výběru mezi konsensuálním, konfliktologickým a interpretativním) a čelit tedy námitkám vyjadřující *eklekticismus*. Důležité proto bylo tuto oblast empiricky uchopit a podívat se, jaké výsledky se ukázaly být relevantní, aby naznačily směr dalšího zkoumání.

Již samotné výsledky *předvýzkumu* v komparaci s výsledky vlastního výzkumu *jistý posun naznačily*. Z počátku bychom mohli předpokládat, jak bylo zmíněno výše, že komunitní vzdělávání *může inklinovat ke všem zkoumaným paradigmatům* (KS, KF, IP). Na základě *předvýzkumu* se ukázalo, že komunitní vzdělávání směřuje k *dvěma paradigmatům*, tj. konsensuálnímu a interpretativnímu. Předvýzkum tedy redukoval potenciální teoretické varianty na dvě a zpřesnil formulaci věcných hypotéz na vztah komunitního vzdělávání ke zmíněným paradigmatům (KS a IP).

Při samotném *zpracování dat* vlastního výzkumu začaly být patrné rozdíly mezi paradigmaty v rámci sumarizace absolutních i relativních četností *ve prospěch konsensuálního paradigmatu* (při variantě_1 i při variantě_2). Při zanesení empirických dat do grafů jsme si všimli, že data z Velké Británie nejenže prozrazují blízkost komunitního vzdělávání s konsensuálním paradigmatem (prostřednictvím jeho objektů_pojmů, tedy u varianty_1), ale také *afinitu* jednotlivých objektů_pojmů se svými paradigmaty. To znamená, že objekty_pojmy reprezentující daná paradigmatata tvoří *koherentní skupinu*. Nebo-li jde o důkaz, že zvolené pojmy zastupující konkrétní paradigmatata potvrzují teorie, které v rámci paradigmat s těmito pojmy pracují (pojmy byly legitimizovány jako pojmy daných paradigmat).

Obdobná situace nastala u dat z České republiky s jednou výjimkou. Objekt_pojem *emancipace* se vychyloval od konfliktologického paradigmatu směrem k paradigmatu interpretativnímu. Mohli jsme tedy předpokládat, že uvedená skutečnost se promítne i do výsledků statistického šetření. Jelikož zpracování dat vykazovalo *předběžné*

výsledky, byla následně tato data konfrontována s postupy deskriptivní a induktivní statistiky.

Na úrovni *deskriptivní statistiky* pak empirické šetření prokázalo pouze vztah komunitního vzdělávání a konsensuálního paradigmatu, jak ve variantě_1 (pomocí lineární distance_D), tak ve variantě_2 (pomocí matematické interpretace zobrazené na osách grafu) u obou zemí. Při komparaci obou zemí vyšlo najevo, že data jsou mezi nimi *souměrná* (jak prozradily grafy). Empirická data každé země byla co do průměrů jednotlivých pojmů a škál rozdílná, avšak jejich rozložení v grafu vykazovalo souměrný interval. *Rozdílnost v bodovém skóre* pro uvedené objekty a škály si lze vysvětlit odlišným počtem respondentů, jelikož vyšší četnosti dosahovala data z Velké Británie, kde se zapojilo více respondentů než v České republice. *Souměrnost dat mezi zeměmi* však zůstává nezodpovězenou otázkou. Je možné, že respondenti jednotlivé pojmy a škály vnímali podobně, byli tedy *obdobně citliví na hodnocení* daných pojmů a škál. Mohli bychom tvrdit, že posunutí význam *vlivem kulturních rozdílů nehraje žádnou roli*. Významně se z grafů vychyluje objekt_pojem „konflikt“ a škály přidružené ke „konfliktologickému paradigmatu“. Můžeme dovozovat, že *obě země nespojují komunitní vzdělávání s tematikou konfliktu*.

Uvedené výzkumné závěry však nejsou kompatibilní s *induktivní statistikou*, která prokazuje odlišné výsledky. Znamená to, že výzkumné závěry *pouze naznačují směr*, nikoliv statistickou průkaznost, kde bychom mohli usuzovat na celek, *tedy na základní soubor*. Zmíněné přičítáme na vrub malé návratnosti výzkumných formulářů, nicméně jsme si vědomi, že i při početnější vzorku by mohly být výsledky obdobné.

Test dobré shody chí-kvadrát u obou zemí, kde se zkoumala identifikace komunitního vzdělávání k paradigmatům (tj. varianta_1) a rozdílnost mezi paradigmaty (varianta_2), neprokázal statistickou významnost. Byly přijaty všechny nulové hypotézy.

Výsledkem je, že se *prokázala existence vztahu ke všem paradigmatům* (varianta_1), jelikož mezi průměry objektů_pojmů neexistovaly statistické rozdíly (pojmy si byly blízké). Z hlediska věcných hypotéz byly přijaty dvě, které předpokládaly vztah komunitního vzdělávání s konsensuálním a interpretativním paradigmatem. Vyvrácena byla pouze jedna hypotéza, která předpokládala neexistenci vztahu mezi komunitním vzděláváním a konfliktologickým paradigmatem.

Výsledky rovněž poukazují na to, že mezi paradigmaty neexistují statisticky významné rozdíly, to znamená, že komunitní vzdělávání nelze identifikovat k žádnému z nich (varianta_2), tj. odmítáme věcnou hypotézu, která rozdílnost předpokládala.

V tomto případě nastala situace, kdy výsledky obou variant tvrdí, že *komunitní vzdělávání přináleží ke každému paradigmatu* (varianta_1) a zároveň, že *komunitní vzdělávání nelze identifikovat k žádnému paradigmatu* (varianta_2). Uvedené výzkumné závěry u obou variant (varianta_1 a varianta_2) *jsou však logické*, neboť jestliže neexistují rozdíly mezi objekty_pojmy příslušných paradigmat a komunitním vzděláváním, pak komunitní vzdělávání *stojí velmi blízko každého paradigmatu* (varianta_1) a také, jestliže mezi samotnými paradigmaty neexistuje rozdíl, pak komunitní vzdělávání nelze jednoznačně přiřadit k žádnému z nich (varianta_2), tudíž *samotná paradigmata stojí rovněž velmi blízko u sebe nato*, aby se mezi nimi prokázal *rozdíl statistický*. Jinak řečeno četnosti bodového skóre mezi zkoumanými objekty_pojmy daných paradigmat a komunitním vzděláváním, stejně tak jako mezi zkoumanými škálami vymezených paradigmat a komunitním vzděláváním byly příliš nízké na to, aby mohly vykazat statistickou průkaznost.

Z výše uvedeného můžeme usuzovat na to, že *aplikace komunitního vzdělávání v praxi jako sociální praktiky* nemusí vždy znamenat inklinaci ke konsensuálnímu paradigmatu. Praktikou komunitního vzdělávání mohou být řešeny i situace dotýkající se emancipace, radikální změny nebo konfliktu (tj. vymezení konfliktologického paradigmatu) nebo situace vyžadující velkou míru interpretace a interakce a specifického kontextu (tj. vymezení interpretativního paradigmatu). *Právě zde se projevuje rozdílnost chápání komunitního vzdělávání jako konceptu (teoretická rovina) a jako sociální praktiky (praktická rovina).*

Statistické testy významnosti *U-testu Manna a Whitneyho* odpovídající na rozdílnost empirických dat mezi Velkou Británií a Českou republikou poukázaly na odlišné výsledky mezi variantou_1 (objekty_pojmy) a variantou_2 (škály). Nastolila se otázka „Proč?“, která je zjišťující a zároveň filosofická. Filosofická otázka se liší od výzkumné otázky, proto je velice obtížné na ni odpovědět. Můžeme díky ní ale uskutečnit reflexi, která umožní formulovat další výzkumné otázky a poskytnout tak následné rozkrývání dotčené výzkumné problematiky.

Varianta_1 (objekty_pojmy reprezentující paradigmata) potvrdila

věcnou hypotézu o tom, že mezi výsledky obou zemí neexistuje rozdíl a data mohou pocházet ze základního souboru. V tomto případě je umožněna srovnatelnost dat, tedy *obdobné vnímání komunitního vzdělávání respondenty obou zemí a překonání možné kulturní odlišnosti ve významu komunitního vzdělávání*.

Varianta_2 (škály reprezentující konkrétní paradigmaty) naopak *vyvrátila věcnou hypotézu*, která rovněž předpokládala, že mezi výsledky obou zemí neexistuje rozdíl. Jelikož byl rozdíl potvrzen, je zapotřebí nalézt možné faktory, které tuto situaci ovlivnily. Kdyby se rozdílnost prokázala v obou případech (*varianta_1* a *varianta_2*) byla by tu vysoká pravděpodobnost kulturní odlišnosti. Vzhledem k tomu, že se rozdílnost ukázala pouze ve *variantě_2*, domníváme se, že rozdílnost byla způsobena v rámci metodologie. Situaci nyní stručně popíšeme.

Sémantický diferenciál varianty_2 umožňoval vyjadřovat se pouze k jednomu objektu_pojmu a tím bylo komunitní vzdělávání na škálách, které reprezentovaly všechna tři paradigmaty (KS, KF, IP). Tento způsob zřejmě vymezil respondentům prostor nad důkladnou reflexí pojmu komunitní vzdělávání. Právě v tomto případě mohli respondenti vnímat komplexnost pojmu vůči škálám, byť by si to primárně nemuseli uvědomovat. Respondenti nevěděli, které škály reprezentují daná paradigmaty (skutečnost je záležitostí výzkumu a respondentům byla zatajena). Naopak *sémantický diferenciál varianty_1* byl prezentován jako 10 tabulek, co tabulka to hodnocený objekt_pojem. Jednotlivé objekty_pojmy reprezentovaly daná paradigmaty. Objekty_pojmy byly tedy izolovány od vztahu ke konkrétním paradigmatům. Navíc samostatné tabulky nepředpokládaly na sebe návaznost (což bylo účelem výzkumu, nepochopit princip zkoumání z důvodu zabránit manipulaci).

Rozdílnost výsledku mezi *variantou_1* a *variantou_2* tedy může poukazovat na to, že existuje mezi zeměmi nějaká kulturní odlišnost, která by ale znamenala, že výsledky výzkumu nelze mezi zeměmi srovnávat. Předpokládáme, že půjde o *odlišnost komunitního vzdělávání jako sociální praktiky* než o odlišnost významu pojmu (jinak by se rozdílnost prokázala rovněž u *varianty_1*). Obě země si zřejmě dokážou jinak představit rozsah komunitního vzdělávání, tedy spojitost s danými činnostmi vyjádřené adjektivy v podobě škály. Situace připomíná problematiku zpracování dat, kdy v ČR byly pojmy na grafu koherentní až na pojem emancipace, kdežto ve Velké Británii byly koherentní všechny pojmy v rámci paradigmatu.

VÝSTUPY DISERTAČNÍ PRÁCE

12 Původní výsledky a jejich uplatnění

Původní výsledky a jejich uplatnění, včetně citací, se vztahují k období celého studia doktorského studijního programu oboru Andragogika, tj. k akademickým letům 2009/2010 - 2013/2014. Jednotlivé příspěvky reflektovaly rozmanitý pohled na problematiku komunitního vzdělávání a cizelovaly koncepci disertační práce. Obsah disertační práce tedy koresponduje s uvedenými zdroji, které prošly veřejně oponentovaným recenzním řízením.

PŘÍSPĚVKY VE SBORNÍKU:

- SMÉKALOVÁ, L. Vymezení bio-psycho-socio-pedagogických potřeb žáků pro koncepci komunitně orientovaných programů: výzkumný design. In *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu : Sborník z 17. konference ČAPV konané 9. – 11. 9. 2009 (CD- ROM)*. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 2010, s. 412 – 421. ISBN 978-80-7368-769-4.
- SMÉKALOVÁ, L. Komunitní knihovna: přání a vize. In *Knihy ve 21. století*. Opava: Slezská univerzita Opava, 2010, s. 90 - 97, [elektronický sborník]. Dostupné na WWW: <http://k21.fpf.slu.cz/wp-content/uploads/2012/09/Sborn%C3%ADk-K21-2010.pdf>
- SMÉKALOVÁ, L. Antropagogické aspekty komunitního vzdělávání. *AUPO : Sociologica – Andragogica 2010*. Olomouc: VUP, 2010, s. 33 – 44. ISBN 978-80-244-2643-3.
- SMÉKALOVÁ, L. Komunitní vzdělávání jako proces humanizace vzdělávání. In *Humanizace ve výchově a vzdělávání: východiska, možnosti a meze*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2010, s. 108 – 117. ISBN 978-80-7435-068-9.
- SMÉKALOVÁ, L. Komunitní vzdělávání jako jedna z dimenzí reinkluse a reintegrace dětí v rodině. In Kolaříková, M., Caloňová, D., Hermanová, M., Hendrych, I., Janiš, K. (eds.). *Sborník příspěvků*

z konferencí Ústavu pedagogických a psychologických věd a Dětského centra Čtyřlístek z let 2008-2010. Opava: Slezská univerzita, s. 209-217. ISBN 978-80-7248-755-4.

- SMÉKALOVÁ, L. Pojem komunitní vzdělávání prizmatem integrované výzkumné strategie. In JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S. (Eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 86 – 90. ISBN 978-80-210-5774-6.
- SMÉKALOVÁ, L. *Komunitní vzdělávání jako možné andragogické ekvilibrium příležitostí ve vzdělávání*. (AEDUCA _ Poster ve sborníku, v tisku).
- SMÉKALOVÁ, L. *Komunitní vzdělávání jako projev integrální andragogiky V. Jochmanna: rozvoj příležitostí ve vzdělávání dospělých* (AEDUCA_příspěvek ve sborníku, v tisku).
- SMÉKALOVÁ, L. Andragogická dimenze komunitního vzdělávání v kontextu celoživotního učení. In JEŽKOVÁ, V. (Ed.). *Kvalita ve vzdělávání: Sborník příspěvků z XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, Praha, 10.-12. září 2012*. Praha: UK, 2012, s. 589-596. ISBN 978-80-7290-620-8.

PŘÍSPĚVKY V ČASOPISE:

- SMÉKALOVÁ, L. Komunitní knihovna: přání a vize. *Knihovnický zpravodaj Vysočina*. [online]. 2010, roč. 10, č. 1 [cit. 2008-04-08]. Dostupné na WWW: <http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=1218> ISSN 1213-8231.
- SMÉKALOVÁ, L. Fenomén komunitní vzdělávání. *Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých. Téma: občanské vzdělávání*, 2012, roč. XVI, č. 4, s. 11-12. ISSN 1211-6378.
- SMÉKALOVÁ, L, HOMOLOVÁ, K. Metodologická argumentace M. M. Bergmana v kontextu užití Q-metodologie a sémantického diferenciatu ve výzkumu smíšeného designu. *Paidagogos*. [online].

2013, č. 2 [cit. 2013-12-31], s. 268 - 279. Dostupné na WWW. <http://www.paidagogos.net>. ISSN 1213-3809.

- SMÉKALOVÁ, L. Sociální pole praxe komunitního vzdělávání v ČR a Velké Británii: komparace s teoretickými východisky celoživotního učení. *Paidagogos*. [online]. 2013, č. 2 [cit. 2013-12-31], s. 250 - 267. Dostupné na WWW. <http://www.paidagogos.net>. ISSN 1213-3809.

KAPITOLA V KNIZE:

- SMÉKALOVÁ, L. Asymetrické konflikty teorie dezintegrované společnosti jako výzva pro intervenci andragogické dimenze komunitního vzdělávání. In LUŽNÝ, D. a kol. (eds.). *Sociální konflikty: Sociologická a andragogická perspektiva*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013, s. 101-111. ISBN 978-80-244-3432-2.

CITACE:

- HOMOLOVÁ, K. Co oslovuje i kultivuje hodnoty mládeže: komunitní aktivity v knihovnách. In *Mládež a hodnoty 2010*. Olomouc: Hanex, 2010, s. 64-71. ISBN 978-80-7409-035-6.
- TOMÁNEK, P. The Question of Suicidality in Current Family. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*. Ružomberk: VERBUM, 2013, roč. XIII, č. 3, s. 32 – 45. ISSN 1335-9185.
- TOMÁNEK, P. Contemporary Phenomenon of Suicides. In *Essays on Education*. South Jordan: House Publishing Ecko, 2013, s. 135-145. ISBN 978-1-4276-5467-0.

13 Zhodnocení výsledků pro vědní obor nebo praxi

Disertační práce poukazuje na aktuální tematiku komunitního vzdělávání, která expanduje v ČR v rovině sociálního pole praxe a nabývá také andragogických rozměrů. Problematika komunitního vzdělávání se postupně reflektuje i z teoretických pozic a je předmětem zájmu vícero disciplín.

Z tohoto důvodu bylo žádoucí uchopit sociální praktiku komunitního vzdělávání v rámci badatelského záměru a zaměřit se na tu část komunitního vzdělávání, která je součástí andragogické dimenze. Dochází tak k začlenění komunitního vzdělávání jako konceptu do andragogické teorie, resp. do teorie integrální andragogiky. Andragogika de facto identifikuje touto praktikou další pole své praxe, které je zapotřebí zkoumat z teoretických pozic.

Zahraniční deskripce komunitního vzdělávání obohacují andragogiku v rámci terminologického uchopení, ale i v rámci příkladů dobré praxe. Znamé zahraniční modely a interpretační vymezení komunitního vzdělávání poskytují výchozí bázi pro další andragogické zkoumání. V rámci komparace zahraničních a tuzemských zdrojů jsou přinášeny nové pohledy, ze kterých andragogika může čerpat.

Obor andragogika získal nejen popis praktiky komunitního vzdělávání u nás a v zahraničí, ale i teoretické vymezení komunitního vzdělávání v rámci koncepce jeho paradigmatické struktury, sociálních funkcí, definičního ukotvení a identifikace jeho platformy. Jinými slovy byla sociální praktika komunitního vzdělávání reflektována prostřednictvím teorie andragogického diskurzu a na základě toho byl vytvořen i teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky. Uvedená teorie byla dokreslena výzkumným šetřením, který poukázal na vztah komunitního vzdělávání a konsenzuálního paradigmatu a tímto způsobem se výzkumná část disertační práce podílela na zpřesnění teoretického ukotvení komunitního vzdělávání v rámci integrální andragogiky. Zároveň konstrukce sémantického diferenciálu poskytuje andragogice nástroj pro kontinuální zkoumání komunitního vzdělávání v rámci jeho dalšího vývoje.

ZÁVĚR

Disertační práce se zabývala *teoretickým dokazováním a empirickým ověřováním* konceptu komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky. Stěžejním cíli byly: *vytvořit teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky* (v teoretické části práce) a *popsat, jak je komunitní vzdělávání vnímáno* očima respondentů ve vztahu ke společenskovedním paradigmatům jak na území České republiky, tak na území Velké Británie a *rozhodnout* na úrovni deskriptivní a induktivní statistiky, *zda existuje vztah komunitního vzdělávání ke zkoumaným společenskovedním paradigmatům* (v empirické části práce).

Při zpracování práce jsme *naráželi na několik obtíží*. Jednak nám chyběly za Českou republiku dostatečné informační zdroje, jelikož Česká republika prozatím disponuje stále *nízkou publikační činností* v oblasti komunitního vzdělávání. A dále jsme museli provést v rámci zahraničních informačních zdrojů, které jsou *velmi početné*, jejich redukci v rámci oborového začlenění komunitního vzdělávání. Komunitní vzdělávání bylo totiž *předmětem zájmu více disciplín* a bylo potřeba vyhledat relevantní zdroje v rámci oboru andragogika.

Přemýšleli jsme rovněž, jak *uchopit integrální andragogiku jako referenční rámec komunitního vzdělávání v teoretické rovině*, aby teoretické vymezení neutkvělo jednak v příliš obecné bázi (tj. aby nepůsobilo vágně) a jednak v šíři andragogického diskurzu (tj. jeho jednotlivých kategoriích). Východiskem se pro nás stala kritéria integrální andragogiky V. Jochmanna, dále argumenty celoživotního učení vážící se ke komunitnímu vzdělávání a také proces animace jako předmět působení integrální andragogiky.

Teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky tedy byl vystavěn na koncepci paradigmatické struktury komunitního vzdělávání, kterým se stal *integrální hexaedr komunitního vzdělávání*. Dále na identifikaci sociálních funkcí komunitního vzdělávání a následné snaze koncipovat definici komunitního vzdělávání. Uvedené teoretické dokazování a konstruování dospělo k závěru, že vzdělávací platformou komunitního vzdělávání je organizace komunitního života.

V empirické části disertační práce byl diskutován výzkumný záměr

a jeho limity. Aby mohlo dojít k saturaci cílů, musela být důkladně promyšlena metodologická část výzkumu, která zahrnovala rozhodnutí o volbě výzkumné strategie a jednotlivých metod výzkumného šetření.

Náročnou částí byla *konstrukce sémantického diferenciálu* tak, aby sesbíraná empirická data byla validní. Z tohoto důvodu se utvářely klíčové pojmy zastupující objekty (u varianty_1) a škály (u varianty_2) na základě specifických kritérií (tj. volba podle příslušného paradigmatu dedukcí a jejich legitimizace obsahovou analýzu ve vybraných sociologických dílech). Vzhledem ke zkoumání komunitního vzdělávání ve dvou zemích, jsme museli brát v úvahu ještě kulturní význam pojmu a také potenciální zatížení pojmu kulturní difuzí (odtud také pramení začlenění U-testu Manna a Whitneyho do výzkumného šetření, abychom zjistili, zda jsou empirická data srovnatelná). Soustředili jsme se na precizní překlad objektů a škál ve výzkumném formuláři tak, aby nedocházelo k nejednoznačné jazykové interpretaci. V tomto ohledu nám byl nápomocný rodilý mluvčí (jemuž patří poděkování). Následná *pilotáž zpřesnila konstrukci sémantického diferenciálu*.

Empirického šetření *se účastnili odborníci*, kteří se zabývají komunitním vzděláváním (přesná role byla vymezena konkrétními podmínkami v zadání výzkumného formuláře) a jejich výběr umožňovala technika sněhové koule. *Distribuci prováděli koordinátoři* Mgr. A. Rynke za Velkou Británii a Mgr. O. Bauerová a Mgr. F. Eliáš za Českou republiku. Koordinátoři distribuce měli možnost kontaktovat respondenty prostřednictvím *komunitních institucí*, které se komunitním vzděláváním zabývají.

Největší obtíží tedy byl sběr, resp. *návratnost výzkumných formulářů*, opravdu jsme nepředpokládali takovou časovou prodlevu a zřejmě i jistou míru neochoty účastnit se výzkumného šetření. Faktem zůstává, že pro Českou republiku mohly platit obtíže s naplněním kritérií pro účast respondentů ve výzkumu, jelikož realizace komunitního vzdělávání v České republice je poměrně nová. Naopak příčina za Velkou Británii mohla spočívat v tzv. „přesycenosti“ výzkumu dané problematiky, jak vyplývá z rozhovorů v rámci absolvované stáže v Coventry.

Výsledky empirického šetření prokázaly *na úrovni deskriptivní statistiky existenci vztahu mezi komunitním vzděláváním a konsensuálním paradigmatem* v plném rozsahu. To znamená, že identifikace komunitního vzdělávání s konsensuálním paradigmatem platí jak pro Českou republiku,

tak pro Velkou Británii a to pro obě varianty výzkumu. *Na úrovni induktivní statistiky neprokázaly testy významnosti chí-kvadrátu statistickou významnost. Znamená to, že výzkumné závěry pouze naznačují směr, nikoliv statistickou průkaznost, kde bychom mohli usuzovat na celek, tedy na základní soubor. Zmíněné přičítáme na vrub malé návratnosti výzkumných formulářů, nicméně jsme si vědomi, že i při početnějším vzorku by mohly být výsledky obdobné. Jinak řečeno četnosti bodového skóre mezi zkoumanými objekty_pojmy daných paradigmat a komunitním vzděláváním, stejně tak jako mezi zkoumanými škálami vymezených paradigmat a komunitním vzděláváním byly příliš nízké na to, aby mohly vykazat statistickou průkaznost.*

Statistické testy významnosti *U-testu Manna a Whitneyho* odpovídající na rozdílnost empirických dat mezi Velkou Británií a Českou republikou poukázaly na odlišné výsledky mezi variantou_1 (objekty_pojmy, kde se *potvrdila věcná hypotéza*, tj. obdobné vnímání komunitního vzdělávání respondenty obou zemí) a variantou_2 (škály, kde byla *věcná hypotéza vyvrácena*, tj. prokázala se rozdílnost ve vnímání komunitního vzdělávání mezi zeměmi). Předpokládáme, že půjde o *odlišnost komunitního vzdělávání jako sociální praktiky* než o odlišnost významu pojmu (jinak by se rozdílnost prokázala rovněž u varianty_1). Obě země si zřejmě dokážou jinak představit rozsah komunitního vzdělávání, tedy spojitost s danými činnostmi vyjádřené adjektivy v podobě škály.

Podle našeho soudu můžeme konstatovat, že cíle práce byly naplněny. Došlo jak k *vytvoření teoretického rámce komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky* i k *popisu a rozhodnutí o tom, jak je komunitní vzdělávání vnímáno* očima respondentů ve vztahu ke společenskovědním paradigmatům jak na území České republiky, tak na území Velké Británie.

RESUMÉ

Disertační práce „*Koncept komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky a integrované výzkumné strategie*“ se zabývá *teoretickým dokazováním a empirickým ověřováním* konceptu komunitního vzdělávání v kontextu integrální andragogiky.

Hlavním cílem teoretické části je: *vytvořit teoretický rámec komunitního vzdělávání v sociálněvědním poli integrální andragogiky.*

Hlavním cílem praktické části je: *popsat, jak je komunitní vzdělávání vnímáno* očima respondentů ve vztahu ke společenským paradigmatům jak na území České republiky, tak na území Velké Británie. Dále *rozhodnout* na úrovni deskriptivní a induktivní statistiky, *zda existuje vztah komunitního vzdělávání ke zkoumaným společenským paradigmatům.*

Teoretická část disertační práce popisuje *fenomén komunitního vzdělávání* v rovině sociálního pole praxe (v ČR a v Coventry) a v rovině interpretační jak v ČR, tak v zahraničí. Integrální andragogika jako referenční rámec komunitního vzdělávání byla prezentována pomocí kritérií integrální andragogiky V. Jochmanna. Rovněž pomocí argumentů celoživotního učení a také na základě procesu animace jako předmětu integrální andragogiky.

Teoretický rámec komunitního vzdělávání byl vystavěn na koncepci paradigmatické struktury komunitního vzdělávání, kterým se stal integrální hexaedr komunitního vzdělávání. Dále byly identifikovány sociální funkce komunitního vzdělávání a také jeho definice. Práce dospěla k závěru, že vzdělávací platformou komunitního vzdělávání je tzv. organizace komunitního života.

Empirického šetření se účastnili odborníci, kteří se zabývají komunitním vzděláváním a jejich výběr umožňovala *technika sněhové koule*. Distribuce výzkumných formulářů byla směřována do vybraných komunitních institucí.

Výsledky empirického šetření prokázaly *na úrovni deskriptivní statistiky existenci vztahu mezi komunitním vzděláváním a konsenzuálním paradigmatem* v plném rozsahu. To znamená, že identifikace komunitního vzdělávání s konsenzuálním paradigmatem platí jak pro Českou republiku,

tak pro Velkou Británii a to pro obě varianty výzkumu.

Na úrovni induktivní statistiky neprokázaly testy významnosti chí-kvadrátu statistickou významnost. Znamená to, že výzkumné závěry pouze naznačují směr, nikoliv statistickou průkaznost, kde bychom mohli usuzovat na celek, tedy na základní soubor. Zmíněné přičítáme na vrub malé návratnosti výzkumných formulářů, nicméně jsme si vědomi, že i při početnějším vzorku by mohly být výsledky obdobné.

Statistické testy významnosti *U-testu Manna a Whitneyho* odpovídající na rozdílnost empirických dat mezi Velkou Británií a Českou republikou poukázaly na odlišné výsledky mezi variantou_1 (objekty_pojmy, kde se *potvrdila věcná hypotéza*, tj. obdobné vnímání komunitního vzdělávání respondenty obou zemí) a variantou_2 (škály, kde byla *věcná hypotéza vyvrácena*, tj. prokázala se rozdílnost ve vnímání komunitního vzdělávání mezi zeměmi).

Předpokládáme, že půjde o *odlišnost komunitního vzdělávání jako sociální praktiky* než o odlišnost významu pojmu (jinak by se rozdílnost prokázala rovněž u varianty_1). Obě země si zřejmě dokážou jinak představit rozsah komunitního vzdělávání, tedy spojitost s danými činnostmi vyjádřené adjektivy v podobě škály.

RESUMÉ

Dissertation: "The Concept of Community Education in the Context of Integral Andragogy and Integrated Research Strategies" is theoretical proof and empirical validation of the concept of community education in the context of integral andragogy.

The main aim of the theoretical section is: *to create a theoretical framework for community education in social scientific field of integral andragogy.*

The main aim of the work is: *to describe how community education is seen through the eyes of the respondents in relation to social-science paradigms, both in the Czech Republic and in the UK. Further, to decide on the level of descriptive and inductive statistics whether a relationship exists between the researched community education and these social science paradigms.*

The theoretical portion of the thesis describes the *phenomenon of community education* in terms of the field of social practice (in the Czech Republic and in Coventry) and at the level of interpretation in both the Czech Republic and abroad. Integral andragogy as a framework for community education was presented using the criteria of integral andragogy described by V. Jochmann. As well as using the arguments of lifelong learning and based on the animation process as an subject of integral andragogy.

The theoretical framework of community education was built on the concept of the paradigmatic structure of community education, which has become the integral hexahedron of community education. The social function of community education was also identified and defined. The thesis reaches the conclusion that the educational platform of community education is what is referred to as the organization of community life

Empirical investigation *involved experts* who deal with community education and were contacted by means of snowball sampling. The distribution of research questionnaires was directed towards selected community institutions.

On the level of descriptive statistics the results of the empirical investigation demonstrated *the existence of a relationship between*

community education and the consensual paradigm in its entirety. This means that the identification of community education with the consensus paradigm applies in both the Czech Republic and the UK, for both variations of research

At the level of inductive statistics the chi-squared test did not show statistical significance. This means that research *findings only indicate a direction*, not statistical proof, from which we can deduce the whole, therefore, *that is to the basic set*. We must add to this the low return rate of the surveys, but we must realize that even a larger sample may have yielded a similar result.

The *Mann–Whitney U test* for statistical significance indicating the divergence in empirical data between Great Britain and the Czech Republic pointed to different results between variant_1 (objects_concepts, which *confirmed the fundamental hypothesis*, i.e. a similar perception of community education among respondents in both countries) and variant_2 (ranges, where the *fundamental hypothesis is refuted*, i.e. it showed a disparity in the perception of community education between the two countries).

We presume that this indicates a *difference in community education as a social practice* rather than a difference in the meaning of the term (otherwise a disparity would also be evident in variant_1). The two countries appear able to perceive the range of community education differently, as the connection between the given activities are expressed by a scale of adjectives.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. *A Memorandum on Lifelong Learning*. (2000). Brussels: European Commission. Dostupné z <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
2. AONTAS. (2004). *Community Education: AONTAS, Policy Series*, Dublin.
3. Armstrong, R. (1977). New directions for community education. *Community Development Journal*, 12, 75-84.
4. Arnett, J. C. (rok vydání neuveden). *Community Education: Practical Guidelines for Meeting Local Challenges*. Flint: Charles Stewart Mott Foundation.
5. Association of Municipal Authorities (AMA). (1991). *Looking at community education*. Coventry: Community Education Development Centre.
6. Azenbacher, A. (1990). *Úvod do filosofie*. Praha: SPN.
7. Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa.
8. Bartoňková, H. & Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého.
9. Bartoňková, H. (2004). *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: Univerzita Karlova.
10. BauEROVÁ, O. (2013). *SBOŠ a ZŠ a MŠ Brno, Jihomoravské náměstí*. [Rozhovor], Brno.
11. Bauman, Z. (1965). *Sociologie: Malá moderní encyklopedie*. Praha: Orbis.
12. Bauman, Z., & May, T. (2010). *Myslet sociologicky*. Praha: SLON.
13. Beck, W., & van der Maesen, L. J. G., et al. (Eds.). (2001). *Social quality: a vision for the Europe*. Hague, London, Boston: Kluwer Law International.
14. Bělohávek, F., Košťan, P. & Šuleř, O. (2001). *Management*. Olomouc : Rubico.
15. Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.

-
16. Beneš, M. (1997). *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum.
 17. Beneš, M. (2003). *Andragogika: teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia.
 18. Bergman, M. M. (2008). The Straw Men of the Qualitative-Quantitative Divide and their Influence on Mixed Methods Research. In BERGMAN, M. M. (Ed.), *Advanced Mixed Method Research: Theories and Applications* (s.11-21). London: Sage Publications.⁵
 19. Bernard, J. (2010). Rozvoj malých obcí a jeho faktory – vymezení pojmů a operacionalizace. In R. Bednárik, Jeřábek, H. & L. Smékalová (Eds.), *Aktuální otázky české a slovenské společnosti I: Sborník k 45. Výročí založení Československé sociologické společnosti : Sociologie vybraných oblastí* (s. 79-90). Brno: Tribun.
 20. Blecha, I. (1994). *Filosofie: základní problémy*. Olomouc: FIN.
 21. Blecha, I. (2007). *Proměny fenomenologie: Úvod do Husserlovy filosofie*. Praha: TRITON.
 22. Blumer, H. (1969). *Symbolic Interakcionism: Perspektiv and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
 23. Bohle, H. H., Heitmeyer, W., Kühnel, W., & Uwe Sander. (1997). Anomie in der modernen Gesellschaft: Bestandsaufnahme und Kritik eines klassischen Ansatzes soziologischer Analyse. In W. Heitmeyer (Ed.), *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens-zur Konfliktgesellschaft I* (s. 29-65). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
 24. Bonacker, T., & Imbusch, P. (2010). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. In P. Imbusch, & R. Zoll (Eds.), *Friedens- und Konfliktforschung: Eine Einführung* (s. 67-142). Berlin: VS Verlag.
 25. Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
 26. Bronová, A. (1995). Adult education and civil society in a comparative and historical perspective. In M. jr. Bron & M. Malewski (Eds.), *Adult education and democratic citizenship* (s. 15-26). Wroclaw: Wroclaw University Press.

⁵ Článek přeložily pro pracovní účely XIX. konference ČAPV (Brno, 2011): Vlčková, K., Doskočilová, M., Brno: IVŠV

-
27. Brookfield, S. (1983). *Adult learners, adult education and the community*. Milton Keynes: Open University Press.
 28. Buhren, C. G. (1997). *Community education*. Münster: Waxmann,
 29. Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. Aldershot: Gower.
 30. Cichoňová, I. (2008). Co je komunitní vzdělávání. *Učitelské listy*, 15 (6), 4-4.
 31. Cichoňová, I., & Vik, V. (2008b). Zkušenosti s komunitním vzděláváním z USA: rozhovor s Jane Quinn. *Učitelské listy*, 15 (8), 4 - 4.
 32. Cichoňová, I., & Vik, V. (2008) Zkušenosti s komunitním vzděláváním z Velké Británie: rozhovor s Julianem Pipperem. *Učitelské listy*, 15 (7), 11 - 11.
 33. *City College Coventry*.(2012). [Exkurze], Coventry: listopad 2012. Dostupné na WWW: <http://www.covcollege.ac.uk/Pages/default.aspx>
 34. Clark, S. (2004). *Tvorba vize komunity: Příručka pro společné plánování udržitelného rozvoje komunit*. Brno: Nadace Partnerství.
 35. Coleman, J. S. (1990). *Foundation of social theory*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.
 36. *Community education in the western world*. (1990). London : Taylor & Francis Group.
 37. *ContinYou*. (2011). Dostupné z: http://www.continyou.org.uk/about_us/history
 38. Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: The Free Press.
 39. Coulshed, V., & Orme, J. (2006). *Social work practice: an introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
 40. Council of Europe. (2001). *Education for democratic citizenship and social cohesion*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 41. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

-
42. Čechák, V. (2007). *Základy logiky a metodologie*. Praha: VŠFS, o.p.s.
 43. Čejková, M. (1999). *Principy komunitního vzdělávání a jejich aplikace v projektech rozvojové pomoci*. [Diplomová práce]. Praha: FF UK.
 44. Dahrendorf, R. (1990). *The Modern Social Conflict: An Essay on the Politics of Liberty*. Berkeley: University of California Press.
 45. Darkenwald, G. C. (1986). *Effective Approaches to Teaching Basic Skills to Adults: A Research Synthesis*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
 46. Dave, R., & Cropey, A. (1976). *Foundations of lifelong education*. Paris: Pergamon.
 47. Decker, L. & Boo, M.R. (1995) *Creating learning communities: an introduction to community education*. Fairfax, VA: National Community Education Associations.
 48. Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
 49. Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
 50. Duke, Ch. (1995). Adult education research-current trends and issues. *Adult Education and Development*, 45 (1), 27-35.
 51. Durkheim, É. (1983). *De La Division du Travail Social: Etude sur L'Organisation Des Societes Superieures*. Paris: Alcan.
 52. Durkheim, É. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: Free Press.
 53. Durkheim, É. (1998). *Sociologie a filosofie*. Praha: Slon.
 54. Durkheim, É. (2004). *Společenská dělba práce*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
 55. Eliáš, F. (2005). *Národní síť venkovských komunitních škol*. Dostupné z: <http://www.branaprovenkov.cz/>
 56. Erikson, J., & Anderson, J. (2005). *Learning with the Community: Concepts and Models for Service-learning in Teacher Education*. Sterling: Stylus Publishing.

-
57. Etzioni, A. (1995). *Morální dimenze ekonomiky*. Praha: Victoria publishing.
 58. *European Centre for Community Education*. (2012). Dostupné na WWW: <http://www.ecce-net.eu/>
 59. Fletcher, C. (2013). Community education through the twentieth century. In M. Ben-Peretz, M., S. Brown, & B. Moon (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (s. 324 - 348). London: Taylor & Francis Group.
 60. Forrest, R., & Kearns, A. (2001). Social cohesion, social capital and the neighbourhood. *Urban Studies*, 38 (12), 2125-2143.
 61. Giddens, A. (2005). *Sociologie*. Praha: Argo.
 62. Giddens, A. (1998). *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
 63. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine.
 64. Goga, M. (2012). Humanizácia výchovy a vzdelávania ako proces kultivácie človeka. In M. Šerák a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy* (s. 36-40). Praha: AIVD.
 65. GOJOVÁ, A. (2006). *Teorie a modely komunitní práce*. Ostrava : OU.
 66. Groombridge, B. (1983) Adult Education and the Education of Adults'. In M. Tight, *Education for Adults*, vol. I., London: Croom Helm.
 67. HALEY, D. (Assistant Director Children's Services). (2012). [Rozhovor], Coventry: listopad 2012.
 68. Hanselmann, H. (1951). *Andragogik: Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung*. Zürich: Rotapfel Verlag.
 69. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
 70. Have, Tonko T. ten. (1962). *De wetenschap der sociale agogie*. Groningen: J.B.Wolters.
 71. Heitmeyer, W. (1997a). Auf dem Weg in eine desintegrierte Gesellschaft. In W. Heitmeyer (Ed.). *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der*

-
- Konsens-zur Konfliktgesellschaft 1.* (s. 9-26). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
72. Heitmeyer, W. (1997b). Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnischkulturelle Konflikte. In W. Heitmeyer (Ed.). *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens-zur Konfliktgesellschaft 1* (s. 629-653). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
73. Heitmeyer, W. (1997c). Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems? In W. Heitmeyer (Ed.). *Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens-zur Konfliktgesellschaft 2* (s. 23-65). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
74. Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
75. Hickey, H. et al. (1969). *The Role of the School in Community Education*. Midland, Michigan: Pendall.
76. *Hillfields Children's Centre*. (2012). [Exkurze], Coventry: listopad 2012. Dostupné na WWW: <http://www.hillfieldschildrenscentre.com/>
77. Hofbauer, B. (2005). Animace a participace. In *Sociália 2004: 1. díl.*(s. 91-96). Hradec Králové: Gaudeamus.
78. Honingmann, J. J. (1959). *The world of man*. New York: Harper & Brothers.
79. Houšková, Z. (2004). Komunitní role veřejných knihoven. *Ikaros*, roč. 8, č. 4. Dostupné na WWW: <<http://www.ikaros.cz/node/1606>>.
80. Hušková, B. (2004). Předmluva k českému vydání. In S. Clark. *Tvorba vize komunity: Příručka pro společné plánování udržitelného rozvoje komunit* (s. 9 - 10). Brno: Nadace Partnerství.
81. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
82. Chráska, M. (1998). *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: UP.
83. *ICECS: International Centre of Excellence for Community Schools*. (2013). Dostupné z: http://www.continyou.org.uk/what_we_do/international_centre_excellence_community_schools/

-
84. Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
 85. Jarvis, P. (2010). Dilemmas of institutionalised adult education or the risk of the knowledge society. In D. Ryšavý (Ed.), *AUPO: Sociologica – Andragogica* (s. 13-22). Olomouc: UP.
 86. Jarvis, P. (1999). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Cogan Page.
 87. Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Dover: Croom Helm.
 88. Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, CH. a kol. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.
 89. Johnston, R. (1992). Praxis for the punch drunk and powerless. *Community Education Network*, 12 (7), 3-5.
 90. Jochmann, V. (1992). Výchova dospělých – Andragogika. In D. Šimek (Ed.), *AUPO: Sociologica – Andragogica* (s. 11–22). Olomouc: Univerzita Palackého.
 91. Jones, CH. (2012). *International Centre of Excellence for Community Schools*. [Rozhovor], Coventry: listopad 2012.
 92. Kabele, J. (1998). *Prerody - principy sociálního konstruování*. Praha: Karolinum.
 93. Keller, J. (2008). *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Slon.
 94. Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
 95. Kershaw, D. (Regional Director, Midlands). (2012). [Přednáška], Coventry: listopad 2012.
 96. Kinkor, M. (2008). Komunitní práce. In O. Matoušek et al. *Metody a řízení sociální práce* (s. 253-270). Praha: Portál.
 97. Knapová, H. (2008). *Komunitní vzdělávání: ověření koncepce komunitní školy s důrazem na možnosti přeměny školy na společenské, kulturní a vzdělávací centrum obce*. [Bakalářská práce]. Brno: PedF MU.
 98. *Komunitní knihovna*. (2010). Dostupné na WWW: <http://skip.nkp.cz/akcKom.htm> [cit. 25.1. 2010]
 99. *Komunitní projekty*. (2010). Dostupné na WWW: <http://skip.nkp.cz/akcKom.htm> [cit. 25.1. 2010]

-
100. Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
 101. Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
 102. Lauermann, M. (2010). *Standardy kvality komunitní školy*. Dostupné z: <http://komunitniskola.blogspot.cz/2010/02/standardy-kvality-komunitni-skoly.html>.
 103. Lazarsfeld, P. F., & Oberschall, A. R. (1965). Max Weber and Empirical Social Research. *American Sociological Review*, 30 (2), 185-199.
 104. Leirman, W. (1996). *Čtyři kultury ve vzdělávání: expert, inženýr, prorok, komunikátor*. Praha: Karolinum.
 105. Liessmann, K. P. (2010). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
 106. Linton, R. (1936). *The study of man*. New York: Appleton-Century.
 107. Lorenzová, J. (2001). Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In B. Kraus, & B. Poláčková. *Prostředí, člověk, výchova I* (s. 129 – 135). Brno: Paido, 2001.
 108. Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: SLON.
 109. Maqbool, A. (2008). *Comprehensive Dictionary of Education*. Delhi: Nice Printing Press.
 110. Martin, I. (1987). Community education: towards a theoretical analysis. In G. Allen, J. Bastiani, I. Martin, & K. Richards (Eds.), *Community education: an agenda for reform* (s. 9-32). Milton Keynes: Open University Press.
 111. Mattessich, P., & Monsey, B. (1997). *Community building: what makes it work, a review of factors influencing successful community building*. Saint Paul, MN: Fieldstone Alliance.
 112. Mattessich, P., Monsey, B., & Roy, C. (1997). *Community building. what Makes it work*. Saint Paul: Amherst H. Wilder Foundation.
 113. Merton, R. K. (2007). *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
 114. Montoussé, M., & Renouard, G. (2005). *Přehled sociologie*. Praha: Portál.

-
115. Munoz, B. & Garcia_Blanco, A. M. (1989). Community based education: Part One. *Harvard Educational Review*, 54 (4), 5-7.
 116. Murphy, K., & Novák, T. (2005). *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola, o.p.s.
 117. Murphy, R. F. (2010). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
 118. Německý, M. (2007). Strukturní neofunkcionalismus Richarda Müncha. In J. Šubrt et al. *Soudobá sociologie I: Teoretické koncepce a jejich autoři* (s. 120-137). Praha: Karolinum.
 119. Nová škola, o.p.s. (2012). Dostupné na WWW: <http://www.novaskolaops.cz/>
 120. Nováková, Z. (2010). *Komunitní vzdělávání (výsledky průzkumu)*. Dostupné online na <http://komunitni-vzdelavani.vyplnto.cz>.
 121. NSVKŠ: *Národní síť venkovských komunitních škol*. (2013). Dostupné z: <http://www.branaprovenkov.cz/>
 122. Osgood, C.E., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1975). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
 123. Palán, Z. (2003). *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského.
 124. Parson, S. (2004). *Journey Into Community: Looking Inside the Community Learning Center*. Larchmont: Eye on Education.
 125. Parsons, T. (1971). *Společnosti: vývojové a srovnávací hodnocení*. Praha: Svoboda.
 126. Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: The Free Press.
 127. Petrušek, M. a kol. (2000). *Sociologické školy, směry, paradigmaty*. 2. dopl. vyd. Praha: SLON.
 128. Petrušek, M. (2006). *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství.
 129. Popple, K. (2008). *Social work and the community: a critical context for practice*. New York: Macmillian.
 130. Popple, K. (1995). *Analysing community work. Its theory and practice*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

-
131. Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. 3. přeprac. a aktualit. vyd. Praha: Portál.
 132. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
 133. Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
 134. Putnam, R. D. (2000). *Bowing alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
 135. Ritzer, G. (1975). *Sociology: A Multiple Paradigm Science*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
 136. Ritzer, G. (1996). *Sociological theory*. Michigan: McGraw-Hill Companies.
 137. SBOŠ: *Sít' brněnských otevřených škol*. (2013). Dostupné z: <http://www.otevreneskoly.cz/co-je-otevrena-skola.htm>
 138. Scott, J., & Marshall, G. (1998). *Dictionary of sociology*. New York: Oxford University Press.
 139. Sedláčková, M., & Šafr, J. (2008). Koncept sociální koheze, důvěry a sociálního kapitálu v sociologii. In J. Šubrt a kol. *Soudobá sociologie II: Teorie sociálního jednání a sociální struktury* (s. 309 - 353). Praha: Karolinum.
 140. Segal, E., Gerdes, K., & Steiner, S. (2013). *An Introduction to the Profession of Social Work*. Belmont: Brooks/Cole.
 141. Schütz, A., & Luckmann, T. (1984). *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 2. *Franfurkt am Main*: Suhrkamp.
 142. *Sidney Stringer Academy*. (2012). [Exkurze], Coventry: listopad 2012. Dostupné na WWW: <http://www.sidneystringeracademy.org.uk/>
 143. Sinclair, M., Davies, L., Obura, A., & Tibbitts, F. (2008). *Learning to live together: design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
 144. Siraj-Blatchford, J., & Owen, R. (1997). *Schooling the Innocents*. Nottingham: Educational Heretics Press.
 145. *Služby veřejných knihoven: směrnice IFLA/UNESCO pro rozvoj*. (2002). Praha: Tomos.

-
146. Sobotka, M., & Znoj, M. (1996). Společnost občanská. In J. Linhart, & M. Petrušek et al. (Eds.). *Velký sociologický slovník: Sv. 2: P-Ž*. (s. 1201-1202). Praha: Karolinum.
 147. Sohal, B., & Dewhirst, R. (2012). *Social Cohesion and Community Schools*. [Workshop], Coventry: listopad 2012.
 148. Šimek, D. (2003). Kurikulum andragogiky stále skryté. In D. Šimek (Ed.), *Kurikulum andragogiky: Sborník* (s. 91-95). Olomouc: UP.
 149. Šimek, D. (1995). Andragogika na pokraji vědy. *S-obzor* 4 (2–3), 97–99.
 150. Šimek, D. (2006). Metodologická východiska integrální andragogiky. In D. Ryšavý (Ed.). *AUPO: Sociologica – Andragogica* (s. 97–101). Olomouc: Univerzita Palackého.
 151. Šmausová, G. (2003). Vybrané metodologické problémy v sociálních vědách: pozitivismus nebo hermeneutika? In D. Šimek (Ed.), *Kurikulum andragogiky* (s. 7-18). Olomouc: UP.
 152. Štěch, O. (2007). Amitai Etzioni: Od organizace k aktivnímu společenství. In J. Šubrt et al. *Soudobá sociologie I: Teoretické koncepce a jejich autoři* (s. 315-334). Praha: Karolinum.
 153. Švaříček, R., & Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
 154. Švec, Š. (2010). Subkultura pedagogických a andragogických věd. *Pedagogika Sk Online*. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk>
 155. Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. *Applied Social Research Methods Series* 46. London: Sage Publications.
 156. *The Coalition for Community Schools*. (2012). Dostupné na WWW: <http://www.communityschools.org/default.aspx>
 157. *The Children's Aid Society*. (2012). Dostupné na WWW: <http://www.childrensaidsociety.org/>
 158. Thorpe, R. (1985). Community work and Ideology: an Australian perspective. In R. Thorpe, & J. Petrucehnia (Eds.) *Community Work or Social Change*. London: Routledge.

-
159. Tierney, T. (1980). Some impressions of community education in the United States. *Community Education No. 3*, Autumn, Education Department of South Australia.
 160. Tight, M. (2012). *Education for Adults*. Oxon: Routledge.
 161. Tománek, P. (2011). Okultné a synkretické prejavy v súčasnej výchove. *Disputationes scientificae Universitatis catholicae*, 3 (1), 185-193.
 162. Tönnies, F. (2012). *Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Sozialismus als empirischer Culturformen*. Paderborn: Trapeza.
 163. *Učitel'ské listy*. (2008). 15 (6).
 164. *Učitel'ské listy*. (2008). 15 (7).
 165. Urbánek, T. (2003). *Psychosémantika: Psychosémantický přístup ve výzkumu a diagnostice*. Brno: Psychologický ústav AV ČR.
 166. Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
 167. *Velký sociologický slovník*. (1996). Praha: Karolinum.
 168. Verner, C. (1968). Cultural diffusion and adult education. *Adult Leadership*, 17 (1), 49-51.
 169. Vik, V. (2004). *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola, o.p.s.
 170. Vymazal, J. (1996). Vzdělávání dospělých v české tradici a v evropském kulturním kontextu. In W. Leirman. *Čtyři kultury ve vzdělávání* (s. 139–154). Praha: Karolinum.
 171. *World declaration on education for all*. (1990). New York: UNESCO Publishing.
 172. *World trends in adult education research*. (1999). Hamburg: UNESCO Institute for Education.
 173. Zich, F. (1976). *Sociologický výzkum*. Praha: Svoboda.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1a_Výzkumný formulář (CZE)
- Příloha č. 1b_Výzkumný formulář (UK)
- Příloha č. 2a_Tabulky četností a bodů_Varianta_1_CZE
- Příloha č. 2b_Tabulky četností a bodů_Varianta_2_CZE
- Příloha č. 3a_Tabulky četností a bodů_Varianta_1_UK
- Příloha č. 3b_Tabulky četností a bodů_Varianta_2_UK
- Příloha č. 4_Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát
- Příloha č. 5_Kritické hodnoty testového kritéria $U_{0,05}$

Poznámka:

Z důvodu zabránění šíření primárních zdrojových dat a měrného nástroje elektronickou cestou, existují přílohy pouze v tištěné verzi disertační práce.