

**UNIVERZITA  
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Magisterské kombinované studium

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Ing. Petr Nedvědický

Proměny a strategie vzdělávání dospělých  
v kontextu celoživotního učení

**Praha 2012**

**Vedoucí diplomové práce:**

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Master Combined (Part-Time) Studies

**DIPLOMA THESIS**

Changes and strategies in adult education  
in the context of lifelong learning

ing. Petr Nedvědický

**Prague 2011**

**The Diploma Thesis Work Supervisor:**

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

## **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. 3. 2012

## **Poděkování**

Rád bych na tomto místě poděkoval svému vedoucímu diplomové práce panu doc. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D., který se mnou konzultoval průběh a finální podobu diplomové práce. Jeho odborné vedení a cenné rady přispěly ke kvalitě předložené diplomové práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1. VZDĚLÁVÁNÍ V ČASE DĚJIN.....</b>	<b>10</b>
1.1 Společenské a kulturní aspekty vzdělání .....	10
1.2 Filosofické a historické kořeny vzdělávání dospělých.....	15
1.3 Rozvoj vzdělávání dospělých od 19.století.....	23
1.4 Historické počátky vzdělávání a učení dospělých na území České republiky.....	25
1.5 Vzdělávání dospělých v Československu.....	28
1.6 Andragogika a její význam v dnešní společnosti.....	33
<b>2. ZMĚNY V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH V POLITICKÉM KONTEXTU.....</b>	<b>35</b>
2.1 Dokumenty mezinárodních organizací o vzdělávání a učení dospělých.....	37
2.2 Vzdělávání a učení dospělých v zrcadle Evropských dokumentů.....	45
2.3 Vzdělávání a učení dospělých v dokumentech demokratického Česka.....	57
<b>3. SOUČANÁ TEORIE A PRAXE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>67</b>
3.1 Analýzy vzdělávání dospělých v čase hospodářské krize.....	69
3.2 Proměny vzdělávání dospělých.....	78
3.3 Perspektivy vzdělávání dospělých.....	84
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>89</b>

<b>SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATRY</b>	
<b>A PRAMENŮ.....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY.....</b>	<b>97</b>
<b>DOKUMENTY EU.....</b>	<b>98</b>
<b>WWW.STRÁNKY.....</b>	<b>101</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....</b>	<b>102</b>

**Anotace:**

Předložená diplomová práce se zabývá proměnami strategií učení a vzdělávání dospělých v rámci konceptu celoživotního učení. Tuto problematiku sleduje v rámci hranic České republiky, ale i v evropském kontextu. První část textu je věnována historickým a antropologickým souvislostem vzdělávání dospělých. Druhá část mapuje vznik a obsah významných dokumentů mezinárodních, evropských, československých a českých, které se věnují problematice vzdělávání dospělých. Třetí část je věnována současnému stavu vzdělávání dospělých v ČR a zároveň hledá perspektivy dalšího vývoje.

**Klíčové pojmy:**

celoživotní učení, učení a vzdělávání dospělých, historické souvislosti, antropologické souvislosti, český a evropský kontext, strategické dokumenty, perspektivy, vývoj,

**Annotation:**

The diploma thesis deals with the question of the changes in strategies of adult learning and education within the concept of lifelong learning. This issue is pursued in the context of the Czech Republic, but also in the European context. The first part of the text is devoted to historical and anthropological aspects of adult learning. The second part surveys the rise and content of significant international, European, Czechoslovak and Czech documents concerning adult learning. The third part is devoted to contemporary state of adult learning in the Czech Republic, and is also looking for perspectives of the next development.

**Key words:**

lifelong learning, adult learning and education, historical aspects, anthropological aspects, Czech and European context, strategic documents, perspectives, development,



## Úvod

„K dnešní době patří prohlubující se propast mezi informací a pravdou. Jsme zahlceni informacemi a ty mají povahu jakéhosi chmýří, které se volně přenáší z člověka na člověka, z počítače na počítač – avšak nemají v sobě žádnou existenciální závaznost. Zatímco pravda je to, za co ručíme, za co jsme ochotni a schopni něčím platit...“, napsal Václav Havel<sup>1</sup> v roce 2005. Jeho slova zní jako varování, zároveň nás odkazují k současnému stavu společnosti, která se dynamicky rozvíjí a člověk se v záplavě nových poznatků a informací často nutných pro běžný (či profesní) život může snadno zcela ztratit.

Otázka významu učení a vzdělávání za této situace nabírá takřka dramatických rozměrů, zdaleka se již nemůže týkat pouze dětí a mládeže, ba ani přidáme-li k nejmladší kategorii vzdělávaných a učících se věkovou skupinu mladých dospělých, neuzavřeme množinu vzdělávaných. Dnešní znalostní společnost, či společnost vědění, si zkrátka žádá učení od „kolébky až téměř ke smrtelnému loži“. Mimochodem, existenci onoho lože ona společnost ovšem nerada připouští...

V souvislosti s dnešní společností nelze zapomenout na všude přítomné slovo *krize*, hovoří se dokonce o krizi západní civilizace. V klasickém řeckém dramatu se takto označovala část, ve které docházelo k závěrečnému rozporu protikladných sil. Na dnešní světové scéně působí tolik hráčů, že mezinárodní hospodářská situace se na rozdíl od světa antických her jeví velmi nepřehledně.

---

<sup>1</sup> Viz Havel, V. 2005. Exprezidentství je doživotní funkce. Hospodářské noviny, 15. dubna – citováno dle Petrušek, M. Společnosti pozdní doby, s. 408.

I Evropská unie, do které naše země již téměř deset let patří, jako jeden z klíčových hráčů globální ekonomiky dnes stále prožívá celosvětovou krizi. Nejedná se však pravděpodobně o krizi Unie a s ní spojených ideál – jedná se především o krizi dluhovou, kterou odstartovalo selhání kontroly finančních institucí. Pro EU z ní vyplývá mimo jiné náročná zkouška soudržnosti členských zemí, krize má zároveň mnoho dalších různorodých dopadů (nezaměstnanost, útlum technologického vývoje aj.), kterým se nevyhnulo ani vzdělávání (dospělých). V době ekonomické recese se například těžce hledají finanční prostředky na udržení rozvinuté vzdělávací soustavy, potažmo vědeckého výzkumu. Firmy také přestávají poskytovat svým zaměstnancům jako své benefity libovolné kurzy (Langer ed., 2011).

Zaklínadlem krize je slovo *reforma*, které se šíří celou unií a s ním různé smělé plány změny, které zasahují široce i oblast vzdělávání. Teprve budoucnost ukáže jejich skutečnou účinnost.

V této diplomové práci chci popsat a analyzovat fenomén celoživotního učení, respektive sledovat, jak se proměňuje přístup ke vzdělávání dospělých a jeho strategie u nás i v Evropě. Vedle historického průřezu danou problematikou se budu zabývat moderními dokumenty jejichž obsahem je vzděláváním dospělých v EU a v naší zemi a také jejich reálnými dopady.

Závěrečné kapitoly budou věnovány současné teorii a praxi, také naznačí další trendy směřování vzdělávání a učení dospělých v našem geografickém prostoru. Volba širokého tématu vyžaduje nutně obrovské redukce a zjednodušení, zároveň ale může poskytnout žádoucí orientaci – to není, i když se to může jevit jako skromný cíl, málo.

# 1. VZDĚLÁVÁNÍ V ČASE DĚJIN

Povaha zvolené problematiky předloženého textu si žádá nejdříve malou výpravu k (antropologickým) základům – snad pak lépe vyniknou otázky vzdělávání dospělých současné doby.

To co nám připadá jako samozřejmost – například volný čas a prostor pro učení, ale i každodenní získávání nových informací, často pocházejících ze vzdálených míst, není zdaleka tak starou vymožeností. Zároveň lze dokázat, že fenomén učení doprovází člověka od nepaměti, byla na něm dokonce postavena strategie přežití celého druhu *homo sapiens* (člověk rozumný).

## 1.1 Společenské a kulturní aspekty vzdělání

Řekl bych, že většina z nás si uvědomuje, že žijeme v čase převratných změn nejrůznějších sfér lidského života – hospodářských, kulturních, sociálních, technologických, politických atd. Různorodost pohledů na naši společnost, jenž je sama o sobě plodem doby (všimněme si jen technických možností nazírání na svět skrze, obrazovky televizí, monitory počítačů, displeje mobilů, okna aut, či letadel, čočky dalekohledů a mikroskopů, elektronické tabule) přináší pro ni četná adjektiva – hovoří se tak o společnosti postmoderní, vzdělanostní, informační, sekulární, postdemokratické, neoliberální, postindustriální, občanské, post-totalitní, diplomů, prožitků, multikulturní, komerční, post-kapitalistické...<sup>2</sup>

Složitost společenských procesů dokonce mnohé změny skrývá, případně odklání pozornost pozorovatele falešným

---

<sup>2</sup> Viz Petrusek, M. Společnosti pozdní doby (2007).

směrem. Nikdy také v historii lidstva nežilo na Zemi v jeden okamžik tolik lidí jako dnes, navíc nejrůznorodějším způsobem. (Zároveň vlivem masových médií a globalizace často s mimořádným citem pro uniformitu a unifikaci.)

Již jen letmý pohled na geografické rozšíření „výskytu“ druhu *homo sapiens* ukazuje mimořádnou schopnost adaptace na život v často nepříznivých prostředích. Schopnost variabilního přizpůsobení a kreativního způsobu života je postavená na učení a vzdělávání, tím se zásadně lišíme od ostatních živočišných druhů.<sup>3</sup> Nepopíratelně nás při učení od ostatních živočichů odlišuje také dobře vyvinutá paměť formovaná každodenní zkušeností, která napomáhá uchovávat poznané a tím umožňuje další zpracování poznatků – tedy myšlení.

Člověk je navíc při svém konání schopen rozhodovat se a vybírat z různých možností mimo rámec úzce utilitárních principů „slasti a strasti“, získává tak mravní kvality.<sup>4</sup> Všimněme si mimochodem případů tzv. vlčích dětí, které vyrůstaly bez kontaktu s lidským společenstvím, jejich osobnost při prvních kontaktech s lidským světem se jevila jako zvířecí, byly považovány za cosi mezi člověkem a zvířetem.

Lidský jedinec je tvor společenský, proto hovoříme v souvislosti s učením se žít (ve společnosti) o enkulturaci, či socializaci, procesech, které začínají již během raného dětství v rodinném kruhu. Socializace je součástí reprodukce lidského

---

<sup>3</sup> Problematika učení je samozřejmě složitější, zvířata jsou schopna učit se, připomeňme si kupříkladu jen ruského vědce I. P. Pavlova a jeho známé pokusy klasického podmiňování se psy. Živočišné druhy (a není jich málo) pomocí učení mláďat předávají dalším pokolením důležité informace pro přežití – učení létání u ptáků, učení lovu u šelem apod. Žádný živočišný druh se ale zpravidla nedokáže rychle adaptovat na rozdíl od člověka na zcela odlišné životní prostředí, např. létat do vesmíru. V případě učení živočichů jde obvykle o habitaci (naučené ignorování opakovaného podnětu) či podmiňování. Hovoří-li se o specifickém lidském učení, jde zpravidla o učení senzomotorické, kognitivní a sociální. Více např. Nakonečný, 1995; Lorenz, K.: Základy etologie, 1. vydání, Academia, Praha 1993.

<sup>4</sup> Viz např. Anzenbacher, A., Úvod do etiky, Kostelní Vydří, Karmelitánské nakladatelství, 2001.

rodu, kterou lze zjednodušeně rozdělit do tří fází – první fáze představuje přijetí dítěte a jeho výchova, druhá fáze spočívá v nalezení vlastního místa – dospělý jedinec se podílí tvůrčím způsobem na životě společnosti, ve třetí fázi zralý člověk svým působením na mladší generace vrací společnosti, to co mu dala.

Čím je struktura dané společnosti složitější a zároveň i život v ní nepřehlednější – tím jsou na jejího příslušníka kladeny větší požadavky, dochází v ní proto ke stále systematičtějšimu vzdělávání<sup>5</sup>. To představuje proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním (zejména interiozací) – učením – přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky (Mužik, 2004, s.13).

Na to, že vzdělávání se netýká pouze dětí a mládeže, ale též dospělých, existují důkazy již z dávné hluboké minulosti lidstva. Užitečné je v této souvislosti si uvědomit kdo je dospělý, na tuto zdánlivě jednoduchou otázku není jedna odpověď. Vymezení Mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED – vychází například z předpokladu, že věk musí sloužit jako delimitační vymezení mezi mladou a dospělou generací. Podle tohoto vymezení je dospělá osoba "zpravidla od 15 let a starší". V rámci andragogiky popisuje dospělou osobu Palán (2004) jako jedince, vyspělého a zralého sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně a absolvoval minimálně základní vzdělání. Všimněme si Palánova důrazu na absolvování formálního vzdělávání, které reflektuje situaci v naší společnosti, kultuře. První pojetí dospělosti je širší, druhé užší.

Tento text se zabývá celoživotním učením a vzděláváním které probíhá po celý život, tato idea „představuje zásadní

---

<sup>5</sup> Podle jiné definice je vzdělávání proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí; je tedy součástí socializace. Prakticky lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu (Palán, 2002).

koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“.<sup>6</sup>

Soustavné uvažování o celoživotním učení a vzdělávání bylo přirozenou reakcí na požadavky dynamicky se rozvíjející společnosti postavené na informacích, nových technologiích a znalostech. Jistým katalyzátorem bylo rychle rostoucí hmotné bohatství celého západního světa. V poválečné Evropě náhle klasické školské soustavy již nebyly schopny pohotově reagovat na změnu obsahu a cílů vzdělávání, a proto se celoživotní vzdělávání a učení stalo cílem a koncepcí současné vzdělávací politiky a strategie rozvoje tzv. lidských zdrojů (Veteška, 2010). Nezapomínejme též na proces otevírání škol a vzdělávacích zařízení nejširším skupinám populace.

Současné prosazování celoživotního učení a vzdělávání není jen pedagogickou a případně andragogickou záležitostí. Vyžaduje totiž celou řadu legislativních, administrativních, organizačních, didaktických a metodických rozhodnutí, které je navíc nutné přesně koordinovat. V kontextu současné Evropské unie jde především o zajištění zaměstnatelnosti, o konkurenční schopnost ekonomiky jako celku, ale také o sociální soudržnost a aktivní občanství. Jako přínos pro jedince se vyzdvihuje především praktické uskutečnění jeho seberealizace, sebeaktualizace, maximalizace možností jeho svobody v kontextu rozvoje demokratické společnosti. Nutno však připomenout, že příležitosti, které celoživotní učení jedinci nabízí, nemusíme chápat pouze

---

<sup>6</sup> Palán, Z.: Celoživotní učení. In: Kalous, J. – Veselý, A.: Vybrané problémy vzdělávací politiky. Praha, Karolinum 2006, s. 25-37.

jako automatickou garanci vysokého profesního a společenského statusu. Jde tu i o mravní vyspělost člověka a občanskou aktivitu.

Cílem následujících kapitol je provést krátký exkurz do vzdálené i nedávné historie a ukázat, jak s proměnou společnosti rostly nároky na schopnosti a kompetence člověka. Následující podkapitoly ukážou na historickou provázanost české a evropské edukační reality. Cenné impulsy v otázce vzdělávání přicházely v minulosti do Evropy i z naší země.

## **1.2 Filosofické a historické kořeny vzdělávání dospělých**

Bude-li (český) student či jiný zájemce o historii vzdělávání dospělých hledat v současné době nějakou odbornou monografii, bude asi zklamán. Žádná tu není. Lze zaznamenat pouze dílčí studie drobnějšího charakteru. I nejobsáhlejší práce tohoto druhu a ve své době jistě úctyhodné dílo Škody a Galla (1987) *Dejiny pedagogiky dospělých* studijní potřeby dnes zcela neuspokojí – jako úsměvný se dnešnímu studentovi může jevit samotný název publikace, vycházející ovšem z dobové terminologie, kniha je v doslovném překladu „Dějiny vedení dětí (hochů) dospělých“.

Její autoři, odmyslím-li dobově povinné marxisticko-leninské prizma, nesplňují dostatečně požadavek na moderní odborný text, který bude danou problematiku sledovat ve všech jejích aspektech. O to by právě mělo jít. Především je potřeba hlubšího vhledu na praktický život našich předchůdců, na zdroje vzdělávacích potřeb atd. Dobové prameny jistě skýtají dostatečně bohatý zdroj pro erudované úvahy a hledání souvislostí. Jisté je, že taková práce si vyžádá širokou spolupráci odborníků

z nejrůznějších oborů – historiků, andragogů, sociologů, antropologů, filosofů aj.

V následujících odstavcích budu volně kombinovat naše představy o vzdělávací praxi s reflexemi tehdejších autorů. To, že zde jde o velmi zúžený pohled snad ani nemusím připomínat. Vzdělávání bylo vždy sociálním nástrojem a je právě na historících, aby hodnotili pohnutky tvůrců a uživatelů tohoto nástroje. Jarvis (1986, s. 73) připomíná, že vzdělávání bývá jedněmi považováno za prostředek výběru a ochrany elit, druhými za prostředek sociální spravedlnosti a podkopání elit. Jisté je, že počátky vzdělávání a učení dospělých sahají do vzdálené historie, respektive prehistorie, jsou staré jako lidstvo samo. Při přemýšlení o chování dávných společenstev nám mnohé napovídají „primitivní“ kultury, které dosud žijí v pralesech Amazonie<sup>7</sup>, či Oceánii. V nich jsou zpravidla jisté činnosti společné všem, mnohé jsou naopak rozděleny dle pohlaví a na některé existují úzké specializace, předávání potřebných informací probíhá dle přesně daných pravidel (Veteška, 2012).

Nejstarší historicky doložené přímé důkazy vzdělávání dospělých můžeme nalézt díky archeologickým nálezům úlomků břidlicových tabulek – ty potvrzují existence (písařských) škol v povodí řek Eufratu a Tigridu. Zde nacházíme kolébku starých civilizací a počátky té naší. V oněch starověkých Sumerských, či Babylonských školách se učili tehdejší úředníci – tj. úzká skupina vyvolených, psát a ovládat další jazyky, tedy vše potřebné pro svou profesi.

---

<sup>7</sup> Pozoruhodný příklad vzdělávání dospělých se uskutečňuje v indiánské komunitě kmene Čamakoko (Chamacoco) v povodí řeky Paraguay v Amazonii, kde potomci cestovatele A. V. Friče (1882–1944) v rámci projektu pomoci krajanům (indiánský kmen je složen z potomků slavného cestovatele a jeho indiánské ženy Lora-y, česky *Černá kachna*) se učí původním rukodělným pracím, spolu s dávnými mýty, které zapomněli, ale díky zápiskům slavného cestovatele se k nim opět vrátili. Zásluhou cestovatelova vnuka Pavla Friče a jeho ženy Yvonny tak získali cenný kulturní kapitál, který jim našel uplatnění na trhu práce.



Úmyslně jsem zdůraznil, že se zmíněné vzdělávání (dospělých) týkalo nemnoha privilegovaných, tento stav byl součástí mnoha kultur. Vzdělávání v Evropě bylo též dlouhodobě víceméně určené menší skupině obyvatel až do doby velmi nedávné. Chybou by však bylo považovat většinu Evropanů minulosti za osoby nevzdělané, nevzdělávané. I bez znalosti písma byly mnohé znalosti (informace) nejrůznějšího charakteru předávány ústně, pracovní, či vojenské dovednosti zase praktickým cvičením pod dohledem otců, či mistrů profese.

Vypracovaný vzdělávací systém vytvořil postupem času národ Izraelský, u kterého mělo a má vzdělávání (učení) velmi specifický význam. Židé rozprášení do celého světa, bez vlastního státu, po téměř 2000 let dokázali díky vzdělávání odolávat asimilaci se zdánlivě silnějším a rozhodně mnohonásobně početnějším nežidovským okolím a navíc ještě dali světu spoustu významných vědců a umělců.

Učení židů má motivovat k správnému chování – „Budeš jim vysvětlovat nařízení a řády a učit je znát cestu, po které mají chodit, i skutky které mají činit.“ (Exodus, 18, 20) Učení zde není pouze intelektuální záležitostí, ale vztahuje se stále k praxi, účastní se ho v různé formě navíc všechny generace po celý život. Vrchním „Učitelem“, hlavní autoritou národa, je přitom bůh Hospodin – vzdělávání, život, práce a víra v jednoho Boha, to jsou v hebrejském světě úzce propojené hodnoty. Ač se to dnes zdát téměř neuvěřitelné, naše civilizace, potažmo vzdělávání (dospělých) má jeden ze svých kořenů právě v této kultuře.

Dalším mocným zdrojem naší civilizace se stala kultura antická, respektive řecká, která vznikala a dále se rozmanitě rozvíjela v jednotlivých městských státech (polis), zvláště v Athénách. Vzdělávání svobodných mužů v tzv. svobodných uměních bylo přípravou a výcvikem pro vstup mezi plnoprávné občany obce – mezi ty, kteří rozhodovali o chodu společnosti

prostřednictvím veřejné diskuze.<sup>8</sup> Žádný z antických filosofů proto otázky vzdělávání neopomíjel. „Poznej sám sebe“ říkal Sokrates, vzor mnoha následovníků, který sám nic nenapsal. Úvahy o celistvém celoživotním rozvoji člověka, tedy i dospělého jedince nacházíme například v Platónově Ústavě či u jeho žáka Aristotela. Ač oba měli na podobu výchovy diametrálně odlišný pohled, Platón byl pro státní vzdělávání již od 7 let věku chlapce, Aristoteles naopak viděl jádro společnosti v rodině, spojoval oba názor, že jen správnou výchovou a vzděláním lze přispět k pozdvihnutí mravů a blahobytu ve společnosti. Platón doslova říká „výchova dělá dobré lidi a dobří lidé jednají šlechetně.“<sup>9</sup>

Není divu, že ve starověkém Řecku vzniklo také nejstarší písemně doložené systematické dílo o vzdělávání dospělých, za které lze považovat spis řeckého filosofa – učitele Sokratova, Xenofóna O Kýrově vychování (řecky – *Kύρου παιδεία*). Lierman podotýká, že současný „zmatek kolem vzdělávání dospělých“ je jakoby zrcadlením poměrů ve starém Řecku. „Nacházíme (tu) instrumentální pojmy blízko dialogických, důraz na pravdu jako hlavní cíl proti důrazu na dobro nebo kombinaci obojího. Nacházíme preferování individualismu proti důrazu na pospolitost, sociální výběr ve prospěch akademicky vzdělaných elit v Athénách proti výchově pro všechny ve Spartě (...)“ (Lierman, 1996, s 11-12).

Začátek našeho věku (západní civilizace) je spojen s narozením Ježíše Krista a vznikem křesťanství – učením, že Bůh poslal na Zem svého syna, aby vykoupil lidstvo z jeho hříšné

---

<sup>8</sup> „obec je útvar přirozený a člověk je bytost přirozeně určená pro život v obci...“ – Aristoteles, *Politika* 1253a 2-3, Praha 1939, s. 97; citováno dle Sobotka, M: *Vzdělávání lidstva v Herderově, Schilerově a Hegelově filozofii dějin* in Beneš, M. *Idea vzdělávání v současné společnosti*, 2002.

<sup>9</sup> Platónská Akademie i aristotelovské Lyceum vytvořily nový druh vzdělávací instituce, pravzor dnešních univerzit.

smrtelnosti. Sám Ježíš Nazaretský působil de facto jako učitel<sup>10</sup> (dospělých), bývá též označován jako mistr (rabbi). Jeho učení je zcela nové, překvapivé, je zprostředkovatelem poselství pravého Boha, hovoří o příchodu božího království, vede lidi k přijetí božího poselství – „radostné zvěsti“ pro život. Jeho učedníci opouštěli své profese (např. rybář, celník) aby naslouchali hlasu svého učitele, kterého následovali a následně předávali jeho „Učení“ dalším. Po Ježíšově ukřižování a Nanebevstoupení se jeho žáci – apoštolové stávají „učiteli národů“ (Matouš, 28, 19n; Skutky 9,15). Postupně vzniká představa, že biskupové v čele s papežem jsou nositeli učitelské autority.

Zakladatelé církevního učení – „otcové učitelé“ v prvních stoletích postupně zformulovali křesťanskou věrouku, přičemž při jejich práci nezůstalo bez povšimnutí antické filozofické dědictví. Jeden z nejvýznamnějších učitelů – sv. Augustin byl dokonce před konverzí profesionálním řečníkem. Rozpadem Západořímské říše se tato přímá kontinuita přerušila a pokračovala jen v Byzanci.

Centrem vzdělávání, hospodářství<sup>11</sup> i kultury a zároveň nástrojem ovládnutí „barbarů“ se staly kláštery, stavěné po vzoru sv. Benedikta z Nursie (480-547?) v severních lesích i na ostrovech za Lamanšským průplavem. Důležité bylo, že prostřednictvím klášterních škol, které „kombinovaly staré tradice svobodného vzdělávání s dynamickou mravní energií křesťanství“<sup>12</sup>, se rodící se nová kultura a vzdělávání dostaly i k lidem z nejnižších vrstev.

S rozvojem měst vznikaly školy katedrální, později od počátku 12. století univerzity (Bologna, Paříž, Cambridge aj.) –

---

<sup>10</sup> V Novém zákoně je Ježíš mnohokrát označován za učitele, např. v Janově evangeliu šedesátkrát z devadesáti označení Krista – viz Lierman, 1996, s. 23.

<sup>11</sup> Během raného středověku mniši vyvábili síť manufaktur a zemědělských statků, přinášeli sebou nové technologie, neméně důležitou byla jejich architektonická, či urbanistická činnost. Gotická architektura byla praktickou geometrií – úzce spojenou s vírou a Biblií, podle které Bůh stvořil svět s přesnými pravidly – viz Sv. Augustin.

<sup>12</sup> Dawson, Ch. Krize západní vzdělanosti, Praha, 1991, s. 19.

samosprávná místa svobodných akademických občanů, podobně jako cechy řemeslníků měly univerzity listinná privilegia a orgány vlastní správy. Ač nemnohý student si mohl dovolit studovat 18 let pro získání doktorátu, bylo vzdělání na *studiis generale*<sup>13</sup>, v zásadě dostupné všem společenským vrstvám, i chudým. Kolem roku 1258 založil např. v Paříži Robert de Sorbon kolej pro nebohaté studenty teologie, postupně vznikaly další nadace.

Prostřednictvím arabských učenců a toledské školy byly téměř po 1000 letech v období někdy nazývaném „renesance 12. století“ znovuobjeveny spisy mnoha antických „klasiků“, především Aristotela – vytanulo tak velké nebezpečí v podobě neslučitelnosti nově objevených vědomostí spojených s křesťanskou tradicí. Byl to Tomáš Akvinský (1225–1274), představitel scholastiky a další z velkých církevních učitelů, kdo Aristotelovo učení dokonale uvedl v soulad s vírou ve svém mimořádně rozsáhlém díle. Otázkám vzdělávání a výchovy dospělého člověka napomohl mimo jiné i tím, že pro příští generace částečně oddělil filozofii od teologie. Samostatnou velkou kapitolou byla souběžně vznikající rytířská dvorská kultura ovlivňující světský život a vzdělávání dříve „barbarských“ laiků (Veteška, 2012).

Dawson (1991) upozorňuje, že při dalším velkém kulturním přerodu – vzniku renesance a humanismu docházelo i v praktickém životě k zrcadlovému návratu do antické minulosti. Společnost italských městských států tvořili občané šlechtici píšící básně a měšťané – úředníci, absolventi univerzit<sup>14</sup>. Mimořádný přínos pro vzdělávání a obecně uchovávání a přenášení informací měl vznik knihtisku, do jehož vzniku byly všechny knihy psány ručně v písařských dílnách.

---

<sup>13</sup> *Studium generale* – tak byly univerzity označovány, představovaly místo studia přístupné nejen místním studentům, ale i „přespolním“ pocházejícím z jiných měst i států.

<sup>14</sup> Dawson, Ch. Krize západní vzdělanosti, Praha, 1991, s. 25.

Humanisté se ve zvýšené míře věnovali otázkám vzdělávání, souviselo to s jejich akcentem na různé aspekty pozemského života (věda, umění), přičemž však rozhodně neopouštěli svou křesťanskou víru. Novou kulturu přenášely i řemeslníci sdružovaní v ceších, rozkvět vědy úzce souvisel s rozvojem dílen zručných mechaniků – tvůrců hodin i střelných zbraní. Příkladem univerzálního propojení řemeslníka, umělce a vzdělance v jedné osobě je Leonardo da Vinci.

Otázky vzdělávání zahrnuje například dílo předního humanisty Erasma Rotterdamského<sup>15</sup> (1469?–1536), velkého kritika poněkud strnulé scholastické výuky. Ve výchově sledoval tři hlavní body – přirozenost, cvičení a praxi. Jejich naplnění mělo vést k obnově ušlechtilé vzdělanosti „bonaelitterae“ – která měla sloučit znalost „antických klasiků“ se službou životu v duchu křesťanských ctností. (Svatoš M. a M., 1985, s. 69) Erasmus se také marně a neúspěšně snažil zabránit rozkolu v církvi, Lutherem odstartovanou reformací. Ta přinesla dalekosáhlé následky v podobě náboženských válek a rozdělení Evropy, ale též umožnila vzdělávání německým sedlákům a následný rozvoj podnikání – kapitalismu, k jehož rozvoji bylo připraveno zejména rozsáhlé území severní Ameriky postupně osidlované novými kolonizátory – pracovitými anglickými puritány.

Zastáncům obou znesvářených stran zůstala společná víra v pokrok a vědu, na obranu katolické církve se postavilo nově ustanovené Tovaryšstvo Ježíšovo, zakládající po celém světě vlastní učiliště vysokých kvalit. Často v nich proto studovali i protestanti.

Osvícenství 18. století se ještě více vzdálilo duchu původní křesťanské víry, ten přebila racionální víra ve vědu a pokrok,

---

<sup>15</sup> Pro nás je zajímavé sledovat jeho korespondenci s českými vzdělanci – viz Svatoš, M. a M., Živá tvář Erasma Rotterdamského, Praha, 1985.

zlepšení sociálních poměrů. Člověk se stal „pánem a vládcem přírody“, Bůh byl „postaven mimo hřiště“. Výchova a vzdělávání byly považovány za téměř všemohoucí prostředek rozvoje člověka – stačilo pouze zvolit vhodnou metodu a výsledek v podobě zdravého, sebevědomého a autonomního člověka, se měl následně dostavit. Druhá polovina 18. století přinesla jiný pohled – Sobotka (2002, in Beneš a kolektiv) jej nazývá „výchova bez vyučování.“

Kolem roku 1800 se začala měnit struktura společnosti a její životní styl. Zmiňovaní filosofové již museli reflektovat novou sociálně-ekonomickou situaci společnosti. Z prostých poddaných rolníků se stávají postupně uvědoměli dělníci - občané národního státu s rychle se rozvíjejícím průmyslem. Rozvoj člověka se začal chápat jako proces seberealizace. „Seberealizace se stává experimentováním člověka sama se sebou, je to cesta bez předem daného cíle, cesta, na které člověk teprve zjistí, co vlastně je.“ (Beneš, 2002, s. 77) Takovéto teleologické pojetí v pedagogice zastával např. francouzský „přírodní“ myslitel Rousseau.

V anglickém království již na konci 18. století vznikaly nedělní školy pro lid, které měli prostřednictvím své činnosti zlepšit sociální postavení nízkých vrstev. O rozšíření vzdělávání mezi lidmi se pokoušel například také utopický socialista Robert Owen (1771-1858), který zakládal vedle svých továren vzorová vzdělávací zařízení pro děti zaměstnanců, ale i pro samotné zaměstnance.

Ne náhodou se kolébkou rozvoje vzdělávání dospělých stávají německy hovořící země. Dawson (1991, s. 47-52) upozorňuje, že intelektuální vůdcové Německa byli nízkého původu, na rozdíl od anglických a francouzských, Kant byl například synem sedláře, Herder farního úředníka. Jejich lidový původ zpochybňoval jistotu vzdělání, to nebylo pro ně totiž nijak

samozřejmé. Uvědomovali si, že ve vzdělávání lidu je obrovská síla, která předčí moc politickou. Němci byli také první, kteří si „uvědomovali význam (...)lidové kultury a domácí tradice jako samostatného zdroje tvůrčí činnosti“ (Dawson, 1991, s. 48-49).

Idealistický filosof a německý vlastenec Johann Gottlieb Fichte (1762–1814) prosazoval neúnavně všeobecné vzdělávání pro celý národ, neboť „každý má povinnost nejenom chtít být prospěšný společnosti, nýbrž podle svého nejlepšího vědění zaměřovat svá úsilí k nejzazšímu cíli společnosti, totiž čím dál více zušlechťovat lidský rod, tj. čím dál více jej osvobodit z područí přírody, činit jej stále samostatnějším a autonomnějším. Tak z této nové nerovnosti vzniká nová rovnost, rovnoměrný pokrok kultury ve všech jedincích“ (Fichte, 1971, s. 48). Nutno dodat, že jeho vysloveným myšlenkám a programům budování společnosti bylo nasloucháno a dočkali se alespoň částečného naplnění.

### **1.3 Rozvoj vzdělávání dospělých od 19. století**

Během 19. století tak v Německu vznikají nejrůznější osvětové a vzdělávací spolky. Jejich reflexe se mimochodem stává zárodkem dnešní andragogiky. Lidové vysoké školy vznikající ve Skandinávii, kladou též důraz na občanskou odpovědnost. Výčet vzdělávacích aktivit a organizací v Evropě předminulého století by mohl ještě dlouho pokračovat.

Ve druhé půli 19. století se pozvolna objevuje nový fenomén, a to vyšší vzdělávání žen, které dosud stály v stále ještě patriarchální společnosti tak trochu stranou vzdělávání. Historie dokládá jen málo osob ženského rodu, které by bylo možné zařadit mezi vzdělance – připomínám za všechny členku benediktinského

řádu Hildegardu z Bingenu (1098–1179) německou mystičku, přírodovědkyni, lékařku, hudební skladatelku a spisovatelku.

Roku 1867 přednesl James Stuart, odborný asistent na Trinity College v Cambridgi, v různých městech přednesl řadu přednášek, organizovaných Severoanglickou radou a zaměřených na poskytování vyššího vzdělání ženám. To se postupně stalo realitou. Během několika let od Stuartova snažení vzniklo v Evropě nespočet univerzit (Jarvis, 1986, s. 11), které dále zpřístupňovaly vyšší vzdělání širokým vrstvám. Nesmím zapomenout též na Open univerzity, na distanční a korespondenční vzdělávání, nové formy, které otevřely ve „století páry“ možnosti vzdělávání mnoha pracujícím lidem.

Další prudký rozmach vzdělávání dospělých lze zaznamenat po skončení druhé světové války – obnova válkou zničených zemí spojená s rozvojem průmyslu si žádala veliké množství patřičně vzdělaných odborníků, včetně stále více vzdělávaných žen – které v rámci své emancipace definitivně přestávají být pouze hospodyněmi.

Důraz je tedy převeden na (další) profesní vzdělávání. Prudce tak v 50. letech 20. století v Evropě stoupl počet maturantů, zvýšil se též počet univerzit, byly zakládány polytechniky. Pro méně nadané byly vytvářeny profesní vzdělávací kurzy.

Poradní výbor pro vzdělávání dospělých a pokračující vzdělávání (Advisory Council for Adult and Continuing Education) v roce 1982 sděluje: „V dnešní době je zastaralost vědomostí nejvíce patrná v profesní oblasti. Mnoho profesionálních orgánů podporuje, a někdy i vyžaduje, aby jejich členové zodpovídali za pravidelné řádné kurzy zaměřené na pokračující vzdělávání a profesionální rozvoj. Tato potřeba pravidelné aktualizace se bude postupně rozšiřovat na většinu pracující populace. Výsledkem by měla být rostoucí poptávka po



rekvalifikaci jako strukturální ekonomické změně, která zredukuje přebytečná pracovní místa a vytvoří nová.“ (1982, s. 9, viz Jarvis, 1986, s. 11)

Poslední desetiletí ve sjednocené Evropě jsou spojena s rozvojem vzdělávání a řešením mnoha souvisejících problémů – vzájemné uznávání diplomů, vzdělávání matek, migrantů, handicapovaných, jazykové aj. Zároveň se ozývají kritické hlasy, pokazující na snižující se kvalitu nabytých vědomostí, někteří též upozorňující na nadbytečnost vzdělávaných – na určitou marnost ve snaze dostat se prostřednictvím vzdělání společensky výše, nad problematikou se vede široká odborná diskuze (viz např. Liessmann, u nás Keller, Tvrdík a další)

Pravdou je, že přenesením primátu ekonomickým vztahům a konkurenceschopnosti na trhu se ze vzdělávání vytrácí mravní étos, jakési vyšší poslání. Něco co převyšuje potřebu naučit se jak ovládat jiné lidi (Carnegie) apod.

#### **1.4 Historické počátky vzdělávání a učení dospělých na území České republiky**

Kde jinde hledat pevný odrazový bod v hluboké historii našeho vzdělávání, než v roce 863, kdy soluňští mniši Konstantin a Metoděj spolu se svými druhy dorazili na Velkou Moravu a přinesli sebou vedle Písma (svatého) také písmo? Další vývoj vzdělávání v podstatě kopíroval situaci ve středověkých zemích střední Evropy, kam se český stát díky své geografické poloze zařadil, vliv Byzantské kultury postupně pominul – Sázavský klášter, poslední oáza východního ritu, nuceně vyklidili slovanští mniši již na konci 11. století.

Pro vzdělávání dospělých na našem území je bezesporu mimořádně důležité založení první zaalpské univerzity, Univerzity Karlovy v Praze v roce 1348. Sporným okamžikem byl Dekret Kutnohorský Václava IV. z roku 1409, který narušil mezinárodní kontakty, dílo zkázy dovršila husitská revoluce, která České království uvedla do mezinárodní izolace a přinesla také zkázu mnoha písemností a jiných kulturních památek. Tradovaný mýtus o husitství jako o vrcholu české státnosti není udržitelný, jeho význam nicméně nelze bagatelizovat.

Od poloviny 16. století se na pražské univerzitě projevuje vliv humanismu – mezi jeho čelní představitele patří Viktorín Kornel ze Všehrd (1460-1520), Jan Campanus Vodňanský (1572-1622), Jan Jesenius (1566-1621). Reakcí na šířící se myšlenky církevní reformace byl příchod řádu Tovaryšstva Ježíšova – Jezuitů, kteří díky své houževnatosti a učebním metodám vliv reformace v našich zemích oslabili. Jejich nepopíratelný pozitivní vliv na vzdělanost a kulturu byl bohužel svérázným výkladem dějin osvícenců a jejich následovníků (Palacký, Nejedlý aj.) systematicky zpochybňován – z postavy Antonína Koniáše byl nezaslouženě učiněn „d’ábel v kněžském rouše“.<sup>16</sup>

Nejsilnější z českých reformačních hnutí – Jednota Bratrská, založená v 15. století, se v souladu se svým učením zpočátku vyššímu vzdělávání bránila, neboť odporovalo rovnosti mezi jejími členy. Tento přístup změnil Jan Blahoslav (1523-1571), svůj postoj vysvětlil v známém díle *Filipika proti misomusům*, dal též podnět ke vzniku českobratrských latinských škol, nadané studenty nechal posílat studovat dále do zahraničí (Veteška, 2012).

Mezi těmito premianty Jednoty bratrské později vynikl „učitel národů“ Jan Amos Komenský (1592-1670), který přináší

---

<sup>16</sup> Více viz Bílek, J. Antonín Koniáš (1996).

jako první teoreticky propracovanou ideu celoživotního vzdělávání. „...První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk, nebo několik jich, nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem, aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzdělané po všech věkových stupních, stavech, pohlaví a národech. Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán a správně vycvičen nikoli jen v nějaké jediné věci nebo v několika málo nebo v mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství...“<sup>17</sup>

Komenského pojetí člověka vychází hluboce z pozice Českého bratra, tedy přesvědčeného křesťana. Cíle výchovy i vzdělávání přesahují prostředí běžného světa, člověka se má zbavit sebezahleděnosti, vlastního sobectví skrze poznání řádu světa. Můžeme říct, že Komenského rozum je osvícen vírou. (Vymazal, 2002, s. 92).

Mohutnějším inspiračním zdrojem vzdělávání se u nás více než dílo Komenského (zčásti nadlouho těžko dostupné) stalo myšlenkové dědictví osvícenství, např. ideje filosofa Johanna von Gottfrieda Herdera (1774–1803). Osvícenský racionalismus s vírou v osvobození člověka prostřednictvím rozumu k nám přichází plnou silou s obdobím vlády Josefa II. Rozmach vzdělávání dospělých v 19. století v českých zemích Rakouského císařství byl spojen s národním uvědomováním – obrozenectvím. V první řadě šlo o zachování a rozvoj českého jazyka, ale i o vědu a kulturu (J. Dobrovský, J. Jungmann, F. Palacký, B. Němcová, J.E. Purkyně.). V roce 1830 byla ustavena Matice česká, popularizující národní vědu a kulturu. Po jistém ústupu v období

---

<sup>17</sup> J. A. Komenský: Obecná porada o nápravě věcí lidských. III sv. Pampaedia – Ne náhodou byl tento příkladný, stále aktuální Komenského citát použit v Bílé knize (2001).

tzv. Bachova absolutismu se vzdělávání dospělých rozvíjí v plné síle. „Vzdělanost a osvěta jest pevnějším štítem, než hrubá síla hmotná, neboť duch vítězí nad hmotou. Národ vzdělaný a osvícený zachovává ve všech poměrech svou samostatnost, svou národnost, své bytí“<sup>18</sup>, říká v roce 1867 vědec a politik Eduard Grégr (1827–1907).

V 70. letech 19. století vzniká řada vzdělávacích dělnických spolků. V roce 1875 vzniká Katolická akademie. Vzdělávací centra zakládají i politické strany. V roce 1896 zakládá sociální demokracie Dělnickou akademii, brzy po té zakládají národní socialisté Ústřední školu dělnickou. Po anglickém vzoru jsou zakládány lidové vysoké školy, vzdělávací aktivity vyvíjejí nejrůznější spolky a společenství, množí se počet knihoven.

Mnoho práce pro praktické rozšíření myšlenky vzdělávání širokých vrstev národa udělal první československý prezident, profesor Tomáš Garrigue Masaryk, neopomínal zdůrazňovat mravní aspekt vzdělání a výchovy. Veteška (2011) nachází v Masarykových myšlenkách zdroje reforem současného vzdělávacího systému, které nabízejí racionální poznání světa, ke kterému patří jak soucit, tak morální hodnoty, které dělají člověka člověkem (2011, s. 30).

## **1.5 Vzdělávání dospělých v Československu**

Rozpadem Rakousko-Uherského císařství a vznikem Československé republiky se splnil sen několika generací buditelů, mohli se naplno začít naplňovat jejich vize. Budovatelské období po 1. světové válce je v oblasti vzdělávání dospělých ovlivněno především prvními legislativními akty

---

<sup>18</sup> Viz Masarykův slovník naučný, svazek 5, 1931, s. 429.

v oblasti vzdělávání dospělých v ČR – **zákonem o veřejných knihovnách obecních** č. 430/1919 Sb. „Na doplnění a prohloubení vzdělanosti všech vrstev obyvatelstva zřizovány buďte politickými obcemi veřejné knihovny s četbou vzdělávací, naučnou i zábavnou, která má skutečnou vnitřní hodnotu“, píše se na úvod zákona. Kromě povinnosti zřizovat veřejné knihovny ve všech politických obcích stanovil také povinnost zakládat samostatné menšinové knihovny, nebo zvláštní menšinová oddělení všude tam, kde žilo jinonárodní obyvatelstvo. Podle zákona měla mít dobudovaná knihovna půjčovnu, čítárnu a příruční knihovnu, Díky zákonu o knihovnách byla téměř v každé obci zřízena veřejná knihovna (téměř bezplatná), čímž se Československo jako první na světě přiblížilo tomuto ideálu. Mnohé jiné země viděli v našem příkladu vzor.

Zákonu o knihovnách předcházel zákon č. 67/1919 Sb. ze dne 7. 2. 1919, o **organizaci lidových kurzů občanské výchovy**. Tento zákon podpořil široký rozmach občanského vzdělávání. Již od roku 1919 začaly vznikat tzv. lidové školy. Pod tímto pojmem byla zahrnována řada rozmanitých volných kurzů s ucelenou tematikou. Orientovaly se na všeobecné vzdělávání, ale i na kurzy různě zaměřené či na kurzy s praktickým cvičením profesních dovedností. Měly většinou charitativní charakter, často znamenaly druhou vzdělávací cestu pro sociálně slabé. Důležité postavení mezi nimi měla sociálně demokratická Dělnická akademie, která si vytvořila soustavu dobrovolného školství, včetně dvouleté vyšší socialistické školy v Praze. Své vzdělávací organizace měly i jiné politické strany – např. strana lidová měla Lidovou akademii. Vzdělávání také probíhalo v husté síti kulturních a sportovních organizací, jako byl Sokol, Orel, Junák aj.

V roce 1936 vznikla jako nástupce Proletkultu Socialistická akademie, která náležela mezi tzv. vyšší odborné lidové školy (bylo jich okolo 30). Mezi nezávislé školy patřila Husova škola

pro vyšší vzdělání a národní výchovu v Praze, Vyšší lidová a sociálně politická škola hl. m. Prahy a další. Odborné vzdělávání zajišťovala například Ústřední škola družstevní.

Meziválečný vývoj byl spojen s rozvojem profesního a podnikového vzdělávání. V této oblasti obzvláště vyniká fenomén Baťovy školy práce. Zakladatel firmy Tomáš Baťa si přivezl cenná poučení o chodu a řízení firmy ze svého pobytu v USA – např. o organizaci výroby (pásová výroba) aj. Ve svých závodních (továrních) školách uplatňoval prvky pojetí amerického vzdělávacího systému, upřednostňujícího rozvoj dovedností a schopností před nadbytečným hromaděním vědomostí, s důrazem na specifické potřeby jednotlivých kategorií zaměstnanců.

Samotné (v podstatě bezplatné) vzdělávání zaměstnanců probíhalo v několika institucích – v učilišti, obchodní akademii, hornické škole, škole umění, škole práce aj. Pro některé kategorie zaměstnanců byly pořádány odborné kurzy věnované potřebám výroby, administrativě, cizím jazykům a dále také existovaly speciální kurzy pro ženy. Při realizaci kurzů se hledali efektivní metody Klega (1981, s. 113) např. uvádí, že v roce 1937 se při doškolení znalosti zákonů a předpisů nepostupovalo tradiční formou výkladu, nýbrž pracovníci studovali seminárním způsobem. Referenti museli dané normativy sami nastudovat, dopracovat se následně kritického stanoviska, v semináři již řešili pouze praktické příklady a vykonali zkoušku.

Baťa chápal vzdělávání a rozvoj zaměstnanců v širokém pohledu, vedle samotných škol mu měli napomáhat tovární časopisy a rozhlas, filmy, výstavy, studijní zájezdy apod.

V Baťových závodech se vzdělávali i vedoucí pracovníci – od 30. let zde probíhaly tzv. sobotní konference vedoucích, na které si samotní manažeři museli připravovat vlastní přednášky, přičemž vždy museli uvádět literaturu, ze které čerpali (Klega,

1981, s. 119)! Baťův vzdělávací systém vytvářel loajálního schopného odborníka, firmě plně oddaného.

Druhá světová válka vzdělávání dospělých v celé zemi na téměř šest let utlumila, vysoké školy byly zavřeny na jejím samotném začátku na základě statečné akce studentů, jako byl Jan Opletal (1915-1939). Poválečný vývoj demokratického vzdělávání v Československu byl příliš krátký.

Únorové události roku 1948 a postupný rychlý odklon od demokracie značné změny v celé oblasti edukace nepřinesly. Sto let budovaná síť vzdělávacích institucí byla zcela přebudována, základem všeho se stala ideologická indoktrinace marxism-leninismem, které se všechno dění podřizovalo. Prostředníkem a ústřední „pokrokovou“ silou byla Komunistická strana Československa, potažmo její „velká učitelka“ Komunistická strana sovětského svazu. Speciální vzdělávací organizací byla Socialistická akademie, společnost rozdělená do řady odborných sekcí a s pobočkami v každém okresním městě. Součástí systému byly i knihovny, muzea a masová propaganda.

Vzdělávání dospělých v socialistickém Československu lze rozdělit do tři základních skupin:

1. Školní výchova a vzdělávání dospělých, které se po roce 1945 rozvíjelo pod názvem studium při zaměstnání na střední škole, nebo vysoké škole. Tato forma představovala součást školní soustavy.
2. Podniková výchova a vzdělávání dospělých; k realizaci docházelo v úzkém sepětí s výrobou. Probíhala tedy v pracovních organizacích formou školení apod.
3. Mimoškolní výchova a vzdělávání, toto zájmové vzdělání dospělých ve volném čase, bylo založené na vlastní iniciativě a dobrovolnosti. Sem patří zmiňované organizace Národní fronty.

V roce 1966 vyšlo usnesení vlády o podnikovém vzdělávání, podle kterého vznikají tři typy institucí pro vzdělávání pracujících: a) závodní školy práce, b) podnikové technické školy a c) podnikové instituty, na kterých bylo možno získat ucelené vyšší technické vzdělání. Vládním usnesením č. 264/1966, o podnikovém vzdělávání, bylo rozhodnuto, že stupeň vzdělání je možno získat výlučně ve státních školách a podniky zajišťují pouze další vzdělávání (viz Palán, 2002).

V šedesátých letech, v době uvolňování poměrů, zřizuje v Praze UNESCO Evropské středisko pro volný čas a vzdělávání dospělých. Ekonomická soutěž východu a západu zároveň přináší na obou stranách – tedy i u nás důraz na rozvoj vzdělávání.

Po invazi sovětských vojsk nastává opět větší ideologický dozor. V roce 1972 bylo přijato vládní usnesení č. 42/1972, o cyklické přípravě vedoucích pracovníků. (Pro neefektivnost muselo být toto vládní nařízení v roce 1979 zrušeno.) V roce 1976 byl přijat dokument "**Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy**", jehož významná část byla věnována vzdělávání dospělých. Rozvoj socialistického profesního vzdělávání zdařile paroduje dobová komedie „*Marečku podejte mi pero!*“.

O oblast vzdělávání pečovaly i místní kulturní domy, jejichž zřizovatelem většinou byly odbory. Zájmové vzdělávání bylo zahrnuto do Národní fronty a centrálně ideologicky řízeno. Ač tedy bylo občanské vzdělávání formálně plně v režii komunistické strany, existovaly různé formy neoficiálního, či polooficiálního vzdělávání. Jako příklad můžu jmenovat bytové semináře, aktivity podzemní církve. Lierman (1996) hovoří také o Chartě 77 jako vzdělávacím fenoménu.

V skromných podmínkách se v době totality též rodil nově se utvářející obor Andragogika, respektive Pedagogika dospělých. Mnozí jeho průkopníci se pokoušeli udržet kontakt se situací



oboru v oblasti na západ od našich hranic. Rok 1989 a léta následná znamenají v oblasti celoživotního vzdělávání skutečnou revoluci – proběhla proměna školské soustavy, objevilo se tu mnoho nových státních i soukromých škol a studijních oborů, vedle toho vznikla celá řada vzdělávacích firem. Zásadní proměny prodělalo i osvobozené zájmové vzdělávání.

Otevřený svobodný trh s sebou přinesl i stinné stránky jako kolísavou úroveň poskytovaného vzdělávání, které se proměnilo v mnoha případech v komerční produkt, který předpokládá zisk a s ním často snižování nákladů. Více se současné situaci ve vzdělávání dospělých budu věnovat v dalších kapitolách.

## 1.6 Andragogika a její význam v dnešní společnosti

Tato kapitola je malou odbočkou, či intermezzem – chci zde pouze připomenout fakt, že vzdělávání dospělých má jako samostatný vědní obor za sebou poměrně obtížný dlouhodobější zrod, který svým způsobem stále probíhá. Termín andragogika pochází z řeckého *aner*, *andros*– muž a *ago*– vésti; tedy v doslovném překladu znamená „vodit muže“, etymologie slova je odvozená od pedagogiky – „vedení chlapců“. Pojem andragogika poprvé užil a „začal tak psát dějiny této vědy“ německý pedagog Alexandr Kaap v díle **Platón: Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku** (Platon's Erziehungslehre als Pedagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik, 1833). Kaap v knize rozebíral Platónovy a Aristotelovy názory na vzdělávání občanů řeckého státu (vzdělávací teorie).

Je známo, že pár let poté německý filozof a pedagog Johann Friedrich Herbart používání pojmu “andragogika” striktně odmítl, podle něho předmětem výchovy musí být děti, jinak by vznikla

všeobecná nedospělost. Samotný termín andragogika upadl na mnoho desítek let v hluboké zapomenutí.

Znovu jej objevil a do praxe uvedl až v roce 1924 Rosenstock-Huessy, který odlišuje andragogiku od pedagogiky a demagogiky a rozumí jí všechny školské formy vzdělávání dospělých, nechápe však andragogiku jako vědní disciplínu, ale spíše jako metodu. Teoretický diskurs konstituujícího se mladého oboru se v průběhu 20. století rozšířil, vznikly jeho různé teoretické přístupy a koncepce (Knowles, Jarvis, Ten Have aj.).

Andragogika jako induktivní věda se zabývá především teorií a praxí vzdělávání dospělých. Palán (on-line) definuje andragogiku jako vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. Za objekt andragogiky je považován dospělý jedinec. Předmět není v andragogice jednotně vymezen, jeho vymezení jsou různá. Můžeme říct, že předmětem je celková edukační realita dospělých, tedy především proces organizovaného učení a psychosociální souvislosti tohoto učení. Veteška (2011) zdůrazňuje, že v andragogice nejde jen o učení intencionální, ale o permanentní/celoživotní učení jako součást života a práce (tzv. aplikační hledisko). Zde také nachází často diskutovanou dimenzi: andragogika prokazující praktický přínos díky řešení reálných problémů jedince. Podle Palána (on-line) je posláním andragogiky jako vědní disciplíny snaha dopracovat se hlubšího, objektivního, verifikovaného poznání antropogenetických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů, pozitivně formujících osobnostní kompetence dospělého člověka.

Od roku 1990 se díky úsilí Vladimírem Jochmanna vytváří na Univerzitě Palackého v Olomouci širší koncepce andragogiky, tzv. integrální andragogika. Ta zahrnuje vzdělávání dospělých, personální management, sociální i kulturní práci. Jochmann se ve

své koncepci snaží odrážet všechny civilizační trendy přelomu tisíciletí a postavení člověka v nich. Mohl bych zde dále uvádět další pojetí – andragogiku jako animaci dospělého člověka (Boud, Miler, 1996), nebo holandské pojetí andragogiky jako teorie a praxe jednání lidí aj.

Andragogika tak jako každá věda se vnitřně strukturuje a vytváří systém andragogických disciplín<sup>19</sup>. Přestože jako vědecká disciplína čelí stále řadě velmi kritických postojů představitelů jiných humanitních věd (viz Beneš, 2001), své místo v dnešní „vzdělanostní společnosti“ má, zároveň si ho ale bude muset stále ještě bránit. Tlaků je mnoho i ze strany společenské praxe, ekonomiky i politiky. Potřeby společnosti jasně ukazují, že vzdělávání dospělých je jedním z nástrojů rozvoje jedince i společnosti.

---

<sup>19</sup> Mezi andragogické disciplíny řadíme – sociální andragogiku, kulturní andragogiku, personální andragogiku, ale též androdidaktiku, teorii andragogiky, komparativní andragogiku, dějiny andragogiky (viz Veteška, 2011).

## 2. ZMĚNY V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH V POLITICKÉM KONTEXTU

Předchozí kapitoly naznačily obecný vývoj fenoménu vzdělávání dospělých, který postupně nabral na akceleraci. V průběhu 20. století bylo uznáno, že právo na vzdělání je právem každého člověka, neboť vzdělání a studium je cesta k osobnímu rozvoji a bohatšímu životu. Od poloviny minulého století na cestě od „průmyslové“ k „postindustriální“ společnosti dochází v rozvinutých státech k proměně materializovaného ekonomického kapitálu v kapitál vnitřně strukturovaný, na němž se vedle ekonomické a sociální složky významně podílí kulturní a symbolický kapitál zastoupený kvalifikací, vzděláním a věděním (Bourdieu, 1998). Souběžně také znamenáváme v těchto zemích prudký nárůst formálního – institucionalizované podoby vzdělávání dospělých, ten doprovází aktivní vzdělávací politika jednotlivých států.

Onou vzdělávací politikou (řecky *polis* – město; *politikétechné* – správa obce) označujeme procesy a metody rozhodování demokraticky zvolených zástupců o oblasti vzdělávání. Hlavním úkolem vzdělávací politiky se stalo zabezpečování osobního rozvoje jedince, šíření kulturních hodnot, podněcování růstu ekonomiky a zajišťování přijatelné úrovně zaměstnanosti. Jak je vidět, toto rozhodování úzce souvisí se sociální politikou. Demokratické státy deklarují, že mají zájem o co nejlepší uspořádání své společnosti, napomáhají tomu též značnými finančními prostředky věnovanými na vzdělávání. Vzdělávací politika působí nejen na instituce školské, což jsou státní, soukromé a církevní školy, ale i na instituce mimoškolské (podnikové a občanské vzdělávání, výchova v rodině, atd....).

Cíle vzdělávacích politik států EU jsou postupně koordinovány a zároveň inspirovány dokumenty některých mezinárodních organizací. Vzdělávání dospělých nebývá v oficiálních dokumentech samostatně zpracováváno, nýbrž se stává součástí konceptu celoživotního vzdělávání a učení spojeného s rozmanitou poptávkou „trhu“ po vzdělání. Potřeba soustavného vzdělávání je opodstatněna mimo jiné rychlým vývojem technologií a růstem informací potřebných k úspěšnému životu. Ze vzdělávání se stává celoživotní proces právě díky rychlému zastarávání informací, které jsou nahrazovány jinými, novějšími, které jsou od pracovníků dále vyžadovány, což vyžaduje soustavné vzdělávání pomocí různých vzdělávacích a rekvalifikačních kursů.

Na následujících stránkách se pokusím chronologicky vyjmenovat a popsat důležité dokumenty a okolnosti jejich vzniku.

## **2.1 Dokumenty mezinárodních organizací o vzdělávání a učení dospělých**

Aktivní zájem o šíření (celoživotního) vzdělávání ve světě mají mnohé mezinárodní organizace, které se tak snaží upozorňovat na mnohé nedostatky jednotlivých státních vzdělávacích politik („nedostatek“ může být v mnoha případech pouhým eufemismem), případně ukazují na osvědčené „vzorové“ přístupy některých států aj. Od konce druhé světové války to je především UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu. Jeho práce se skládá z řady konkrétních programů, ale také z činnosti normativní – tj. vytváření a schvalování mezinárodních norem (doporučení). UNESCO zároveň vydává

nepřeberné množství publikací, včetně nejrůznějších statistik. Od svého vzniku pořádá každých 12 let konference (**CONFINTEA**) ke vzdělávání dospělých, kterých se účastní pravidelně i čeští a slovenští odborníci.

V roce 1960 se na konferenci CONFINTEA v Montrealu hovoří o „vstupu do věku permanentního vzdělávání.“ V roce 1968 založilo UNESCO v reakci na studentské demonstrace mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání. Do jejího čela se postavil bývalý francouzský ministr vzdělávání Edgar Faure. V roce 1972 komise uveřejnila výsledky své práce ve zprávě složené z 21 pracovních tezí nazvané "Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow" (**Učit se být: Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra**<sup>20</sup>). Text přináší koncept celoživotního vzdělávání, hovoří o právu každého na vzdělávání v průběhu celého života a požaduje, aby se uskutečnila hluboká demokratizace vzdělávání. Jedna ze základních myšlenek zněla: "Každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života. Myšlenka celoživotního vzdělávání je základním kamenem společnosti, která se učí.“ Záměrem celoživotního vzdělávání má být především kultivace osobnosti vzdělávaných, cílem výchovy je fyzická, rozumová, emoční a etická integrace jedince. V tomto konceptu je hluboce zakořeněn filozofický odkaz humanistické tradice minulosti.

O rok později v roce 1973 OECD<sup>21</sup> publikovala svou zprávu o vzdělávání, známou pod názvem „Recurrent education:

---

<sup>20</sup> Učit se být. Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra. Zpráva mezinárodní komise UNESCO. Praha, Ústav školských informací (1973).

<sup>21</sup> **Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)** byla založena jako nástupce Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci (OEEC) a vznikla 30. září 1961, kdy vstoupila v platnost její ustavující Úmluva. Cílem OECD je dosáhnout co nejvyššího udržitelného ekonomického růstu, zaměstnanosti a stoupající životní úrovně členských zemí při udržení finanční stability, a tak přispívat k rozvoji světového hospodářství; přispívat ke zdravému hospodářskému rozvoji v členských i nečlenských zemích; přispívat k rozvoji světového obchodu na mnohostranném nediskriminačním základě v souladu s mezinárodními závazky.

A strategy of lifelong learning“ (**Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení**). Tato zpráva odkazující na požadavky globalizované ekonomiky a konkurence pragmaticky rozpracovává řešení problémů jako je negramotnost, bída, nezaměstnanost, bezdomovectví, prohlubování propasti mezi bohatými a chudými. Jako jedno z možných řešení těchto globálních problémů vidí aktivní vzdělávací politiku – koncept cyklického vzdělávání. V dokumentu byl zdůrazněn proces učení jako aktivita jedince, protože zkušenosti a znalosti nelze předat bez patřičné motivace vzdělávaného. Vzdělávání se v této zprávě spojuje spíše s vykonávanou profesí, na vše se zde hledí s ohledem na funkčnost trhu.

Oba zmíněné dokumenty používají různé terminologie při pojmenování celoživotně probíhajících edukačních aktivit. V prvním případě jde o **vzdělávání**, ve druhém o **učení**. V češtině není rozdíl mezi oběma podstatnými jmény nijak patrný. Francouzština ale například pečlivě rozlišuje „l'éducation tout au long de la vie“ a „l'apprentissage tout au long de la vie“<sup>22</sup>.

Koncept celoživotního učení zdůrazňuje odpovědnost jedince za jeho osobní vzdělávací dráhu. Za hlavní účel takového učení považuje udržení a zlepšování zaměstnatelnosti člověka. Kritici namítají, že se zde jedná o ekonomizaci původní myšlenky. Koncept celoživotního vzdělávání připisuje tomuto vzdělávání především osobnostně rozvojovou funkci. Takové vzdělávání zařazuje mezi věci společenského zájmu a požaduje, aby politická rozhodnutí vytvářela příznivé podmínky pro rozvoj celoživotního vzdělávání, včetně finančních podpor. Proces sbližování obou konceptů lze sledovat na řadě pozdějších dokumentů. Přesto rozdíly v chápání celoživotního učení do jisté míry stále trvají.

---

<sup>22</sup> Viz Celoživotní vzdělávání nebo celoživotní učení? In Zpravodaj Výzkumného ústavu odborného školství, č. 6 (20. června 2000), s. 5.

Koncem sedmdesátých let minulého století došlo k celosvětové hospodářské recesi, což neslo změnu politických priorit. Většina zemí se snažila o snižování nezaměstnanosti a posilování konkurenceschopnosti svých ekonomik. Uvažování o celoživotním vzdělávání bylo upozaděno – s novou silou se na světovém fóru objevuje v letech 90.

V roce 1996 vydalo UNESCO v Paříži zprávu Mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století, vypracovanou pod vedením J. Delorse – "L'éducation, un trésor est caché dedans" (**Učení je skryté bohatství**)<sup>23</sup>. Podle této zprávy, nadále poroste význam vzdělávání, klíčem k 21. století je označen koncept učení v průběhu celého života – „Učíci se společnost“. V ní nemá jít o jakékoliv vzdělávání, ale o vzdělávání, které bude užitečné jak jedinci a to ve všech oblastech jeho života, tak bude prospěšné i komunitě, jejímž je členem. Tento požadavek je konkretizován tzv. „čtyřmi pilíři vzdělávání“:

- učit se poznávat,
- učit se jednat,
- učit se žít společně,
- učit se být (autentickou integrovanou osobností).

Delorsova zpráva dále také připomíná, že vzdělávání se i nadále bude realizovat ve společenských podmínkách, kterým se nebudou vyhýbat různé často protikladně působící tendence, mezi kterými vyjmenovává:

- střety materiálních hodnot a duchovní dimenze,
- globální problémy lidstva,

---

<sup>23</sup> J. Delors, J. (úvod a redakce Kotálek, J.) Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“. UVRŠ PF UK, Praha, 1997, s. 127.



- problémy s nemožností pochopit svět a své místo v něm (odcizení).

V dokumentu se píše, že vzdělávání musí umožnit lidem pochopit sebe sama a pochopit ostatní prostřednictvím lepšího chápání světa“. Dalším úkolem vzdělávání má být nabytí „zvláštní odpovědnosti za výchovu k budování světa, v němž dochází k vzájemné podpoře. Musí pomoci vytvořit nový humanismus. Je tak nutným protipólem globalizace, jež by jinak byla založena na ekonomice či technologii. Uvědomění si této skutečnosti umožňuje hledat společné hodnoty jako základ intelektuální a morální solidarity lidstva“ (Delors, 1997).

Učení se poznávat představuje dle dokumentu „typ učení (který je) spíše zvládnutím samotných nástrojů poznávání než osvojováním jednotlivých izolovaných a utříděných informací. Učit se poznávat předpokládá, že se člověk učí učit. Rozvíjí též síly jako je koncentrace, paměť a myšlení. Bylo by nebezpečné se domnívat, že paměť se stala nepotřebnou v důsledku neuvěřitelných možností získávat informace. Měli bychom ale vybírat to, čemu se máme učit nazpaměť“ (Delors, 1997).

„Učit se jednat“ znamená být kompetentní v profesi, pro kterou jsem postupně připravován, být způsobilý pro práci v týmu, být iniciativní a ochotný brát na sebe rizika. Rostoucí význam má schopnost komunikovat a tvořivě řešit jak pracovní problémy, tak i mezilidské konflikty.

Požadavek „Učit se být“ varuje před dehumanizací a odcizením moderního člověka – požadavek zvláště aktuální v éře snadno přístupného konzumu.

Ve stejném roce, 16. a 17. ledna 1996 se v Paříži schází výbor OECD pro vzdělávání na ministerské úrovni a následně vydává zprávu k celoživotnímu učení – "**Lifelong learning for all**" (Celoživotní učení pro všechny). Cílem celoživotního učení je dle tohoto dokumentu získávání způsobilostí v průběhu celého

života, vzdělávání nemá končit zakončením určitého stupně vzdělání. Prosazuje se zde model založený na partnerství (i společném financování) veřejné správy, podniků, sociálních partnerů a učících se. Pojem celoživotní učení zdůrazňuje víceméně časovou dimenzi: učení v průběhu života, buď nepřetržité, nebo periodické. Ministři se zavázali k aktivnímu sledování naplňování strategie celoživotního vzdělávání s ohledem na místní poměry.

V roce 2000 definuje OECD celoživotní učení jako učení, pod jehož úhlem pohledu se „spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech i prostředích – v rámci formalizovaném, tedy ve školských institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciálním vzdělávání, vzdělávání dospělých, a také v prostředí neformálním, tedy doma, v práci a v jiných společenských celcích. Jedná se o systémový přístup: zaměřuje se na standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny, bez ohledu na věk. Zdůrazňuje potřebu všechny děti od nejútlejšího věku připravovat a motivovat k učení po celý život a koordinovat snahy o zajištění příslušných možností pro všechny dospělé, ať zaměstnané či nezaměstnané, kteří se potřebují rekvilifikovat, případně postoupí na vyšší kvalifikační stupeň". (Palán, 2002).

Podle OECD jsou všechny formy vzdělávání propojeny celem, kvalifikaci tak lze získat mnoha různými cestami. Není tak důležité, zda se vzdělávání odehrává ve školním systému (**formální vzdělávání**), organizovaně mimo něj (**neformální vzdělávání**) jako například podnikové vzdělávání, anebo jakkoli jinak, například vlastním studiem, a to i neintencionálně (**informální učení**). Vzdělávání a učení probíhá v nejrůznějších místech, i v institucích kulturních – divadlech, muzeích, knihovnách, galeriích, apod.

Jedním z hlavních závěrů studie OECD nazvané „Víc než jen rétorika: Politika a praxe učení dospělých“ je tvrzení, že klíčem k úspěchu ve vzdělávání dospělých je motivace.<sup>24</sup>

Důležité texty přináší i UNESCO – v roce 1990 například schválilo v Thajském Jomtienu **Světovou deklaraci vzdělání pro všechny (1990)**<sup>25</sup>, upozorňující na nedostatečný přístup ke vzdělání velké části lidstva.

Mottem konference v Hamburku byla věta: "Vzdělávání dospělých: klíč pro dvacáté první století". Onen klíč je "jednak výsledkem aktivně uplatňovaného občanství, a jednak podmínkou pro plné zapojení člověka do společnosti" říká z konference vzešlý poměrně obsáhlý dokument – **Hamburská deklarace**<sup>26</sup>. Mimořádnou (až osudovou) důležitost věnovanou významu vzdělávání pro společnost vyjadřují již první věty – „Jestliže má lidská společnost přežít a zvládnout úkoly, které ji v budoucnosti čekají, je zapotřebí, aby se muži i ženy zapojovali do každé sféry života informovaným a efektivním způsobem.“

Podle Hamburské deklarace by cíle vzdělávání mladistvých a vzdělávání dospělých, chápané jako celoživotní proces, měly „rozvíjet autonomii a smysl pro odpovědnost lidí a komunit tak, aby se zvýšila jejich schopnost zvládat transformace, které se odehrávají v ekonomice, kultuře a ve společnosti jako celku a současně také podporovat koexistenci, toleranci a informované a tvůrčí zapojení občanů do jejich komunit. Tedy umožnit lidem a komunitám převzít kontrolu nad svým osudem a společností s cílem zvládnout úkoly, které je v budoucnosti čekají. Je naprosto zásadní otázkou, aby přístupy ke vzdělávání dospělých

---

<sup>24</sup> Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris, OECD 2003. 253 s.

<sup>25</sup> Dostupná na stránkách MŠMAT – adresa dokumentu:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>.

<sup>26</sup> Dostupné na stránkách MŠMAT – adresa dokumentu:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-konference-unesco-o-vzdelavani-dospelych-1>  
(citováno 8.2.2012)

vycházely z kulturního dědictví, tradičních hodnot a dřívějších zkušeností lidí, aby různé způsoby uplatňování těchto přístupů umožnily každému občanovi aktivně se zapojit do společenského dění a povzbuzovaly jej k tomu“ (Hamburská deklarace, 1997).

Druhým dokumentem konference byl materiál, nazvaný **AGENDA PRO BUDOUCNOST** – akční program pro rozvoj vzdělávání dospělých na období do další konference.

Následující 6. Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých (CONFINTEA VI) se konala v brazilském Belému v roce 2009, tedy již v době probíhající celosvětové hospodářské krize, na kterou se snažila reagovat. Navrhla například opatření a způsoby, kterými lze mobilizovat finanční zdroje:

- poskytnout nezbytnou informační základnu,
- zvyšovat hodnotu vzdělávání dospělých,
- soustředit větší pozornost na dosahování spravedlnosti,
- mobilizovat zdroje od partnerů: z privátního sektoru a občanské společnosti,
- zvýšit úroveň mezinárodní podpory.

Zpráva z konference končí konstatováním, že „abychom dosáhli v budoucnu pokroku, je potřeba zajistit lepší pochopení toho, co se teď děje skrze poskytování údajů, lepší a početnější studie nákladů-přínosů (jak v ekonomické, tak v sociální rovině), skrze lepší partnerství a jasnější vhled do toho, čím můžou partneři nejlépe přispět. Všechno toto pomůže zajistit lepší finanční prostředky pro efektivnější poskytování vzdělávání dospělým.“

Celoživotnímu vzdělávání se věnují i dokumenty dalších mezinárodních organizací, patří mezi ně např. Světová banka (World Bank), Mezinárodní organizace práce (International Labour Organization) aj.

## 2.2 Vzdělávání a učení dospělých v zrcadle evropských dokumentů

Prapočátky společného uvažování Evropských států o vzdělávání (dospělých) můžeme nalézt již v Římské smlouvě z roku 1957, ač se vzděláním prakticky nezabývá. Je zde ale zařazen článek 128, který se zabývá úkolem ES definovat a realizovat politiku odborné přípravy. Římská smlouva též zřizuje Evropský sociální fond, jehož účelem je: „... rozšiřovat možnosti zaměstnávání pracovníků a zvyšovat jejich profesní i geografickou mobilitu uvnitř Společenství“.<sup>27</sup> Ještě před tím v roce 1953 Rada Evropy, přijala Evropskou úmluvu o uznávání středoškolských diplomů, jež měla středoškolákům umožnit studium na zahraničních univerzitách.

V 50. létech ještě rozhodně nelze hovořit o koordinované evropské vzdělávací politice, spíš můžeme sledovat prosazování opatření umožňujících usnadnění pracovní mobility – je zde snaha o uznávání kvalifikace a rekvalifikace zahraničních pracovníků.

Teprve po dalších 20 letech se v evropských zemích začínají z větší intenzitou objevovat úvahy o celoživotním vzdělávání.

Změny v oblasti vzdělávání začaly v roce 1976, kdy Rada Společenství skládající se z ministrů školství tehdejších devíti členských zemí, přijala akční program ve vzdělávání. Prvními právními úpravami přijatými Společenstvím byly směrnice týkající se vzájemného uznávání dosažené úrovně kvalifikace, což bylo důležité pro svobodu pohybu služeb a pracovních sil na jednotném trhu. Připomínám, že konec 70. let je spojen

---

<sup>27</sup> Evropská společenství. [Http://www.euroskop.cz/gallery/2/754-smlouva\\_o\\_es.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/2/754-smlouva_o_es.pdf) [online]. 1958. c1997, 2008 [cit. 2012-01-10]. Smlouva o založení Evropského hospodářského společenství. Hlava III, Sociální politika, článek 123 Česky. Dostupné z WWW: <[http://www.euroskop.cz/gallery/2/754-smlouva\\_o\\_es.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/2/754-smlouva_o_es.pdf)>.

s ekonomickou recesí a otázka vzdělávání šla tak trochu do pozadí zájmu politiků.

Zcela nový právní základ pro oblast vzdělávání a odborné přípravy v EU položila až **Maastrichtská smlouva** z roku 1992, podle které má společenství přispívat „k rozvoji kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy, a je-li to nezbytné, podporováním a doplňováním činnosti členských států při plném respektování jejich odpovědnosti za obsah výuky a za organizaci vzdělávacích systémů a za jejich kulturní a jazykovou rozmanitost. Činnost Společenství je zaměřena na rozvoj evropského rozměru ve vzdělávání, zvláště výukou a šířením jazyků členských států, podporu mobility studentů a učitelů, také prostřednictvím podpory akademického uznávání diplomů a započítáváním doby studia, podporu spolupráce mezi vzdělávacími institucemi, rozvoj výměny informací a zkušeností týkající se otázek, které jsou společné vzdělávacím systémům členských států, podporu rozvoje výměn mládeže a pedagogických pracovníků, podporu rozvoje dálkového vzdělávání“ (Maastrichtská smlouva, Článek 126).

Smlouva se vztahuje i k oblasti dalšího vzdělávání, v této oblasti má být činnost společenství zaměřena na:

- usnadňování adaptace na změny v průmyslu, zejména odborným vzděláváním a rekvalifikací,
- zlepšování základního a dalšího odborného vzdělávání za účelem usnadnění profesního začlenění a znovuzачlenění na trhu práce,
- usnadňování přístupu k odbornému vzdělávání, podporu mobility vyučujících a osob vyučovaných v rámci odborné výuky, obzvláště mladých lidí,
- podpora spolupráce v oblasti odborného vzdělávání mezi institucemi odborného vzdělávání či výcviku a podniky,

- rozvoj výměny informací a zkušeností týkajících se otázek, které jsou společné systémům odborného vzdělávání členských států (Maastrichtská smlouva, Článek 127).

Z pozdější Amsterodamské smlouvy (1997) vyplývá, že školství je výslovně vyloučeno ze sblížování právních předpisů pomocí aktů ES; členské státy tedy mají plnou odpovědnost za úpravu obsahové a organizační stránky systému vzdělávání a za jejich kulturní a jazykovou rozmanitost. O školských systémech a vzdělávání rozhodují tedy pouze národní vlády členských států, které ovšem následně pro dosažení společných cílů vzájemně spolupracují. Členské státy mohou pomoci EU zdokonalovat školské systémy, navzájem se jeden od druhého učí a sdílejí ověřené postupy a strategie.

Význam celoživotního vzdělávání je v evropských dokumentech stále více exponován od poloviny 90. let. V roce 1995 Evropská komise vydává „**Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učící se společnosti**“. Ač se v tomto dokumentu explicitně nehovoří o vzdělávání dospělých, text deklaruje strategickou úlohu celoživotního učení pro rozvoj EU. Dokument vychází v „předvečer“ roku 1996 – který EU vyhlásila rokem celoživotního učení, aby na tento fenomén upoutala větší pozornost široké veřejnosti.

Snaha o rozvoj celoživotního učení a vzdělávání se v rámci EU částečně rozdělila na určité oblasti.

Formálně nejstarším edukačním proudem je v roce 1998 zahájený tzv. **Boloňský proces**, který se týká podpory a rozvoje vysokého školství včetně celoživotního učení a na něj navazujících odborných aktivit. Jedním ze základních cílů je také zlepšení zaměstnatelnosti a mobility občanů unie a zvýšení mezinárodní konkurenceschopnosti evropského vysokoškolského vzdělávání.

V roce 1998 podepsali ministři školství Německa, Francie, Itálie a Velké Británie tzv. **Sorbonnskou deklaraci**, v níž si vytkli za cíl zpřístupnit své vysokoškolské systémy vytvořením strukturovaných studijních programů. Ústředním stavebním dokumentem procesu je **Boloňská deklarace** (1999) o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010. Evropským zemím se tím otevřela možnost, při využití jedinečnosti svých vzdělávacích systémů, vytvořit společný systém vysokého školství v Evropě. Jeho podpora a rozvoj je součástí Lisabonského procesu.

Mezi navazující dokumenty patří například **Pražské komuniké** (2001), zdůrazňující význam zajišťování kvality vzdělávání v národních systémech, ale také na mezinárodní úrovni. Text se též vyjadřuje k vzájemnému uznávání VŠ diplomů a jiných dokladů, hovoří též o spolupráci v oblasti využívání kreditů (ECTS). Díky závěrům **Berlínského komuniké** (2003) obdrží každý absolvent vysoké školy od roku 2005 automaticky a bezplatně dodatek k diplomu, vydaný v cizím jazyce. Konference ministrů v Bergenu (2005) pak přijala dva důležité dokumenty, které určují na evropské úrovni: Rámcem kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání a Soubor standardů, postupů a hlavních směrů v oblasti zabezpečení kvality, včetně nastínění budoucího Evropského registru agentur pro zabezpečení kvality.

Jedna z dalších konferencí Boloňského procesu ministrů odpovědných za vysoké školství se konala v dubnu **2009 v belgické Lovani**. Ministři vytyčili pro následující desetiletí zdůrazňování potřeby vysoké kvality a excelence ve všech činnostech vysokých škol a univerzit (výuka, výzkum, vývoj).

V závěrečném komuniké bylo stanoveno deset prioritních oblastí pro následující desetiletí. Mezi tyto oblasti patří – sociální aspekty (rovný/spravedlivý přístup ke studiu, větší úspěšnost



v ukončování studia), celoživotní učení, zaměstnatelnost, učení orientované na studenta a vzdělávací role vysokých škol, vzdělávání, výzkum, inovace, mezinárodní otevřenost, mobilita, vícerozměrné nástroje pro zajištění transparentnosti (typologie vysokých škol), sběr kvalitních dat a financování.

Oblasti odborného vzdělávání a přípravy v EU se věnuje tzv. Kodaňský proces, odvíjející se od **Kodaňské deklarace** (2002). Podle ní, se prostřednictvím mnoha nástrojů, vymezených směrů a stanovených cílů v této oblasti se do roku 2010 měla zlepšit efektivita, kvalita a atraktivita odborného vzdělání a přípravy v Evropě. Dalším dokumentem je text „Vzdělávání a odborná příprava 2010“ (ET 2010). Zabývá se jednotlivými stupni a druhy vzdělávání a odborné přípravy od základních dovedností až po odborné a vysokoškolské vzdělávání se zvláštním zřetelem k celoživotnímu učení.

V průběhu českého předsednictví byl ministry školství všech členských států EU přijat navazující dokument **„Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě“** (ET 2020 – resp. Education and Training 2020). Ten vedle vize rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 vyjmenovává celkem čtyři strategické cíle, které odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení (formální, neformální i informální):

1. realizovat celoživotní učení a mobilitu,
2. zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy,
3. prosazovat vyšší míru spravedlivosti, sociální soudržnosti a aktivní občanství,
4. zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy.

Obou předchozím společným strategiím je nadřazen tzv. Lisabonský proces započatý v roce 2000 přijetím zásadního

dokumentu – **Lisabonskou strategií**<sup>28</sup>. Podle ní se EU měla do roku 2010 proměnit v „nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomiku světa založenou na znalostech, schopnou udržitelného hospodářského růstu, vytváření více kvalitních pracovních příležitostí a zachovávající sociální soudržnost“. K dosažení vytyčeného cíle se EU rozhodla zaměřit na tyto oblasti:

- Ekonomika a společnost založená na znalostech: opatření pro vytváření informační společnosti, výzkum a technologický rozvoj, strukturální reformy pro zvýšení konkurenceschopnosti, inovace a dokončení vnitřního trhu.
- Modernizace evropského sociálního modelu: investice do lidí a omezení vylučování ze společnosti.
- Zdravá ekonomická perspektiva a příznivý růstový výhled ekonomiky, pokud jde o růst, a to ve vhodné kombinaci makroekonomických opatření.

V tomto dokumentu hraje tak jako v žádném před tím zásadní roli celoživotní učení a vzdělávání. V roce 2001 po zasedání Evropské rady ve **Stockholmu** přibyla další priorita, a to udržitelný rozvoj a kvalita života.

Přímo v návaznosti na zasedání v Lisabonu vydala Evropská komise v říjnu 2000 **Memorandum o celoživotním učení** s cílem zahájit celoevropskou debatu o účinné strategii pro uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách veřejného a soukromého života.

Podle tohoto dokumentu se „Evropa se mění ve společnost a ekonomiku založenou na znalostech. Více než kdy dříve, se přístup k aktuálním informacím a vědomostem, spolu s motivací

---

<sup>28</sup> Jejím předchůdci je tzv. **Lucemburský proces** (1997), komplexní program pro snižování nezaměstnanosti prostřednictvím sladování národních politik zaměstnanosti, reformou vzdělávacích systémů. Cílem bylo zvýšit investice do lidských zdrojů, inovací, výroby a infrastruktury. Dále tzv. **Cardiffský proces** (1998), jehož cílem bylo koordinovat strukturální reformy na trhu zboží, služeb a kapitálu. Koordinaci hospodářských politik sloužil také **Kolínský proces** (1999).

a dovednostmi inteligentně využívat těchto zdrojů ve prospěch svůj i společnosti jako celku, stává klíčem k posílení konkurenceschopnosti.“ Hovoří se zde o všeživotním učení ("**lifewide**"), které se může odehrávat v celém rozsahu našeho života a v jakémkoli jeho stadiu. Všeživotní učení upozorňuje na vzájemné prostupování formálního, neformálního a informálního učení. Pro širokou a otevřenou diskusi identifikuje Memorandum šest problémových okruhů:

- nové základní dovednosti pro všechny; více investic do lidských zdrojů; inovovat vyučování a učení; oceňovat učení; přehodnotit poradenství; přiblížit učení domovu.

Další diskuse k Memorandu v celé Evropě byla zdrojem dokumentu **Making a European area of lifelong learning a reality** (Učiňme myšlenku celoživotního učení v Evropě realitou) z roku 2001, která předkládá širokou definici celoživotního učení, zahrnující celou oblast formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení. Hlavními prioritami celoživotního učení jsou aktivní občanství, osobní rozvoj, sociální inkluze a zaměstnanost. Základní principy, které mají podpořit jejich zavedení do jednotlivých národních strategií, zdůrazňují roli učícího se jedince, důležitost rovných příležitostí a kvality a relevance vzdělávacích příležitostí.

Dokument zdůrazňuje nutnost transformace tradičního vzdělávacího systému, který se měl stát otevřenějším a flexibilnějším. Vlastní individuální vzdělávací cesta studujících by se měla stát běžnou realitou a neměla by skončit přijetím jednoho diplomu. Stále se přitom klade důraz na neformálního vzdělávání a informálního učení, jehož výsledky je k všeobecnému prospěchu nutné plně uznávat.

Dalšímu rozvoji celoživotního učení má napomoci šest nově vytyčených priorit, které navazují na předchozí šestici klíčových myšlenek Memoranda o celoživotním učení, jedná se o:

- uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení, vzájemné uznávání certifikátů a diplomů,
- zkvalitnění informačních zdrojů a poradenství,
- zvyšování investic do vzdělávání včetně soukromých zdrojů, vyšší transparentnost těchto investic,
- podpora učících se komunit, měst, regionů a podniků, aby se staly učícími se organizacemi,
- rozvoj základních dovedností pro všechny občany po celý život,
- podpora inovativní pedagogiky s důrazem na rozvoj kompetencí, nikoliv pouze získávání vědomostí, včetně nové role učitelů.

Realizaci těchto plánů měl napomoci Evropský sociální fond a dalších nástroje EU.

Další rozpracování a hodnocení Lisabonské strategie v oblasti vzdělávání dospělých se realizovalo v linii zaměstnanosti a linii vzdělávání. Zasedání Evropské rady v Bruselu v prosinci 2003 zaměřené na hospodářský růst a konkurenceschopnost zemí EU přijalo ve věci zaměstnanosti kritickou zprávu týmu Wimena Koka<sup>29</sup> **Místa, místa, místa. Vytváření vyšší zaměstnanosti v Evropě**<sup>30</sup>, která ukazuje na zanedbatelný praktický pokrok v podpoře a rozvoji celoživotního učení v EU. Aby se celoživotní učení stalo skutečnou realitou je podle této zprávy, nutný kulturní posun směrem ke spolupráci veřejných orgánů, zaměstnavatelů a jednotlivců při podpoře a využívání

---

<sup>29</sup> Willem Kok - (Wim) Kok (narozený 29. září, 1938) je holandský sociálně demokratický politik, od roku 1989 - 1994 zastával pozici ministra financí. Ministerským předsedou Nizozemska byl od 1994 – 2002. Následně pracoval pro Evropskou unii – vedl zmíněný mezinárodní tým odborníků.

<sup>30</sup> Dostupné na: <http://svethospodarstvi.wdt.cz/index.php?typ=SHA&showid=16&id=139662>

příležitostí odborného výcviku odpovídajících kvalifikačním potřebám.

V následujícím období Wim Kok společně se svými kolegy podstatně zrevidoval Lisabonskou strategii a veřejně představil tzv. **Kokovu zprávu**. Hovoří v ní o „zklamání“ z vývoje evropské ekonomiky v prvních zhruba pěti letech a varuje, že pokračování takového postupu by znamenalo, že se Lisabonská strategie stane „synonymem pro promarněné cíle a nesplněné sliby“. Tento dokument přesto dává reformám EU nové „životodárné“ povzbuzení – realisticky posuzuje výsledky unie a hledá nové cesty.<sup>31</sup>

Evropská komise následně vyhlásila, že sociální aspekt a aspekt životního prostředí nebudou nadále prioritou s tím, že se těžiště Lisabonské strategie přesouvá do ekonomického rozvoje Evropské Unie. Změny se ovšem dotkly i přístupu ke vzdělávání a učení dospělých. Vzdělávání zde je pojímáno jako nástroj rozvoje konkurenceschopnosti, která napomáhá žádoucímu ekonomickému růstu společnosti. Znalosti by se měly přeměňovat v přidanou hodnotu a vytvoření více kvalitnějších pracovních míst.

Do plnění lisabonského programu spadá též Doporučení Evropského parlamentu a Rady o zavedení **Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní vzdělávání** (2006). Přičemž kvalifikaci definuje jako „formální výstup hodnocení a validace, který je získán v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných standardů“.

V témže roce schválil evropský parlament návrh komise na zavedení nového akčního programu podpory celoživotního učení na období let 2007–2013 nazvaný **Vzdělávání dospělých: na**

---

<sup>31</sup> Viz Urban, Luděk Proč se nedaří Lisabonské strategii: na okraj Wim Kokovy zprávy [http://www.euractiv.cz/cl/2/986/Proc\\_se\\_nedari\\_Lisabonske\\_strategii\\_na\\_okraj\\_Wim\\_Kokovy\\_zpravy](http://www.euractiv.cz/cl/2/986/Proc_se_nedari_Lisabonske_strategii_na_okraj_Wim_Kokovy_zpravy) (citováno 15. 2. 2012)

**vzdělávání není nikdy pozdě**<sup>32</sup> (2006), ten vyzdvihuje důležitost vzdělávání dospělých jako klíčové složky celoživotního učení. Vzdělávání dospělých má hrát zásadní úlohu v rozvoji občanské angažovanosti a schopností. Dokument obsahuje pět praktických návrhů (předsevzetí):

1. Odstranění překážek na účasti na vzdělávání;
2. Zvýšení kvality a efektivity;
3. Zrychlení procesu uznávání výsledků neformálního a informálního učení;
4. Zvláště pro starší ročníky a imigranty zajištění dostatečných investic do vzdělávání;
5. Lepší monitorování sektoru učení dospělých.

Text o rok mladšího dokumentu – akčního plánu EU **K učení je vždy vhodná doba**<sup>33</sup> (2007) je zaměřen na ty, kteří jsou znevýhodněni kvůli své nízké gramotnosti, nedostatečným pracovním dovednostem, případně nedostatečným dovednostem nutným k úspěšnému začlenění do společnosti. Těmi mohou být dle unijního dokumentu, přistěhovalci, starší lidé, ženy nebo zdravotně postižené osoby podle toho, o který členský stát se jedná. Evropská komise dokumentem vyzývá členské státy k účasti na evropském akčním plánu, který spočívá v akcích zaměřených na tyto oblasti:

- provést v členských státech analýzu účinku reforem ve všech odvětvích vzdělávání a odborné přípravy na vzdělávání dospělých;
- zlepšit kvalitu opatření v odvětví vzdělávání dospělých;
- dát dospělým více možností, které by jim dovolily krok o jeden stupeň výše, tj. dosáhnout kvalifikace alespoň o jednu úroveň vyšší než doposud;

---

<sup>32</sup> It is never too late to learn, Brusel, 2006.

<sup>33</sup> It is always good time to learn, Brusel, 2007.

- urychlit proces posuzování dovedností a sociálních schopností, validovat je a uznat je v rámci výsledků vzdělávání;
- zlepšit monitorování odvětví vzdělávání dospělých.

Provádění těchto akcí mělo probíhat za podpory Evropského sociálního fondu a programu celoživotního učení (K učení je vždy vhodná doba, 2007, s. 7).

Na konci roku 2008 zveřejnila Rada EU **Aktualizovaný strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy**, který se týkal plnění pracovního programu Vzdělávání a odborná příprava 2010 a obsahující nové priority pro období 2009-2010 a pak pro období do roku 2020. Důraz je opět kladen na fázi implementace, která v jednotlivých státech brzdí úspěch celého pracovního programu.

Pro hodnocení a měření výsledků pracovního programu **Vzdělávání a odborná příprava 2010** bylo vytvořeno pět základních ukazatelů a směrodatných cílů:

problémy s porozuměním psanému textu, ukončení vyššího středního vzdělávání, předčasné ukončení školní docházky, účast na celoživotním učení a zvýšení počtu absolventů matematických a přírodovědných oborů.

Výsledky, k nimž došla Rada EU, ukazovaly, že většina směrodatných cílů v oblasti vzdělávání (nehovořím tu o hospodářství) nebyla do roku 2010 splněna, a že některé významné ukazatele, například ohledně studentů, kteří mají problémy s porozuměním psanému textu, se dokonce zhoršují.

Kýžených předpokládaných hodnot nebylo dosaženo ani v účasti dospělých na celoživotním učení, dosažení úplného středoškolského vzdělání. Nedošlo ani k výraznému pokroku při řešení předčasného ukončování školní docházky. Pouze dílčí směrodatný cíl pro matematiku a přírodovědné předměty byl dosažen již v roce 2003.

V průběhu českého předsednictví v Radě EU – konkrétně v květnu 2009 byl ministry školství všech států Evropské unie přijat navazující dokument **Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě** (ET 2020 – Education and Training 2020). Tento dokument, vedle vize rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 vyjmenovává celkem čtyři strategické cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení (ať již formální, neformální či informální):

- realizace celoživotního učení a mobility v učení,
- zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy,
- podpora spravedlivosti, sociální soudržnosti a aktivní občanství,
- zlepšení kreativity a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy (Viz ET 2020, 2010, s. 4).

V současné době, tedy na počátku roku 2012, by měla být vypracována společná zpráva Rady a Komise. Tato zpráva zhodnotí celkový pokrok při dosahování cílů podle stanoveného rámce během posledního cyklu nebo v určité konkrétní tematické oblasti, jež by určila Komise ve spolupráci s členskými státy. Společné zprávy by měly být založeny na zprávách vypracovaných členskými státy a na dostupných informacích a statistických údajích

Kritické postřehy dokumentů a stále se opakující výzvy ukazují, že proces implementace Lisabonské strategie, potažmo naplňování ideálu celoživotního učení mají stále velké rezervy. Nemohu též nepřipomenout, že velkorysé představy o EU jako konkurenceschopném tahounu světové ekonomiky, postaveném na ekonomice založené na znalostech a inovacích vzaly za své postupnými otřesy – ať už v souvislosti s hospodářskou krizí a jejími negativními dopady na ekonomiku EU, tak i nyní v době



řešení velkého zadlužení mnoha zemí EU a otázkami okolo existence měny EURO.

Přesto lze konstatovat, že podpora vzdělávání a učení dospělých v rámci EU má vzestupnou tendenci, unie v ní vidí určitou naději. Možná to je pouze falešná útěcha pro nespokojené občany, kteří navíc často nehledí do budoucna s optimismem (viz situace v Řecku). Jak připomíná Veteška (2011, s. 64) liberálně-konzervativní pozorovatelé hledí na současný vývoj v Evropské unii s nedůvěrou.

### **2.3 Vzdělávání a učení dospělých v dokumentech demokratického Česka**

Po uvolnění socialistického režimu v listopadu 1989 a následném budování demokracie a volného trhu, vznikla v naší zemi řada dokumentů dotýkajících se přímo, či nepřímo otázky vzdělávání a učení dospělých. A to ať už různá doporučení, strategické plány a jejich aktualizace, ale také zákony a jiné další právní normy.

Již v roce 1994 MŠMT zpracovalo vládní dokument „Kvalita a odpovědnost“, který formuloval budoucí vzdělávací politik. Při zpracování vycházelo MŠMT z představy o poslání vzdělávací soustavy a o významu vzdělání pro společnost i jedince. Formulování tohoto dokumentu rozčlenilo polistopadové období z hlediska vývoje vzdělávací politiky na dvě základní etapy:

- etapu základních koncepčních změn (1990–1993),
- etapu zahájení aktivní vzdělávací politiky (od r. 1994).

Mezi následné dokumenty patří například „Strategie udržitelného rozvoje v ČR“ (2004), „Národní inovační strategie“ (2004) „Strategie hospodářského růstu“ (2005) aj. „**Národní strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj**“ (2007) např. pojímá vzdělávací systém jako nástroj pro šíření znalostí a dovedností o trvale udržitelném rozvoji. Tyto dokumenty jednoznačně podtrhují význam celoživotního vzdělávání, nevěnují se mu však v plné šíři

Jedním z nezbytných kroků po přistoupení České republiky k Evropské unii bylo mimo jiné vypracování **Národního lisabonského programu** (Národní program reforem České republiky) 2005-2008.

Zpracování české strategie reagovalo na revidovanou Lisabonskou smlouvu z roku 2004 v podobě dokumentu Sdělení Evropské komise pro jarní evropskou radu: společně pracovat pro růst a pracovní místa, Nový začátek pro Lisabonskou strategii.

Zásadním strategickým dokumentem, jenž explicitně pojednává o celoživotním učení a vzdělávání je tzv. **Bílá kniha „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“** (2001). Poslední ze čtyř kapitol tohoto dokumentu je věnována vzdělávání dospělých, které považuje za integrální součást vzdělávací soustavy, zároveň věnuje pozornost třem základním skupinám vzdělávání dospělých<sup>34</sup>. Za klíčové problémy vzdělávání dospělých je autory textu považováno, za prvé nejasné kompetence, za druhé neexistující nebo neúčinná motivace a za

---

<sup>34</sup> 1) Vzdělávání dospělých, vedoucí k dosažení stupně vzdělání. Je to většinou studium dospělých ve všech druzích státních i nestátních středních, vyšších a vysokých škol – jako tzv. druhá šance pro ty, kdo se z jakýchkoliv důvodů ve školách nevzdělávali dříve.

2) Další profesní vzdělávání. Patří sem povinné (normativní) i nepovinné kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání zaměstnanců, ale také kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání uchazečů o zaměstnání.

3) Ostatní součásti vzdělávání dospělých, sem řadíme např. zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání, vzdělávání seniorů apod. (Bílá kniha, 2001).

třetí neexistence mechanismů systémového rozvoje vzdělávání dospělých.

Doporučení k zlepšení vzdělávání dospělých dělí tvůrci dokumentu do tří skupin (Bílá kniha, s. 84):

- a) Vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých
  - Vymezit pravomoci a odpovědnosti nejvýznamnějších aktérů rozvoje vzdělávání dospělých (stát, zaměstnavatelé, odbory, obce a regiony, profesní orgány.)
  - Stanovit pravidla financování hlavních součástí vzdělávání dospělých.
- b) Vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek pro zaměstnavatele, aby jejich výdaje na vzdělávání zaměstnanců byly vyšší a efektivnější
  - pro zaměstnance, aby v co největší míře vstupovali do kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání
  - pro poskytovatele vzdělávání, aby byli zainteresováni na rozšiřování nabídky vzdělávání a usnadňování přístupu k němu pro různé cílové skupiny
  - pro jednotlivce, aby se zvyšoval jejich zájem o vzdělávání.
- c) Založit mechanismy systémového rozvoje vzdělávání dospělých, zaměřené zejména na:
  - zajišťování kvality, akreditace a certifikace
  - informační systém a podpůrné systémy
  - výzkum vzdělávání dospělých
  - rozšíření základny pro přípravu a další vzdělávání odborných pracovníků ve vzdělávání dospělých, metodické a poradenské služby.

Bílá kniha je následně realizována prostřednictvím dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (na republikové i na krajské úrovni). Nelze zde též nepřipomenout, že text se konceptem celoživotního učení

nezabývá pouze v části věnované vzdělávání dospělých, ale i v části věnované počátečnímu vzdělávání. V souvislosti s celoživotním učením dokument hovoří o zásadní změně pojetí, cílů a funkce vzdělávání, kdy „všechny možnosti učení – ať již v tradičních vzdělávacích institucích, či mimo ně – jsou chápány jako jediný celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Formalizovaný vzdělávací systém vytváří nezbytné základy, tvoří však jen jednu část“ (Bílá kniha, 2001, s. 17).

**Strategie rozvoje lidských zdrojů** (2003) doporučuje opatření rozvíjející celoživotní učení pro národní i regionální úroveň. CŽU by se mělo stát běžnou a všeobecně přijímanou a přijatou praxí. Dokument dále hovoří o odpovědnosti jednotlivce, jeho aktivní úloze a svobodné volbě vzdělávání a využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání.

Tyto principy dále rozpracovává např. Evropskou komisí schválený Operační program Evropské unie **Rozvoj lidských zdrojů** (2004), vyhlášený v stejném roce i u nás.

**Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice** zpracovaný MŠMT v roce 2005 a v roce 2007, staví koncept celoživotního učení do protikladu s tradiční jednorázovou, úzce zaměřenou přípravou na konkrétní povolání. Dlouhodobý záměr se rovněž zabývá i otázkami dalšího vzdělávání, kde akcentuje především vznik **Národní soustavy kvalifikací** a Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Zcela mimořádný význam pro další rozvoj vzdělávání a učení dospělých u nás má – **Strategie celoživotního učení ČR** (dále „Strategie CŽU“), která vznikla spoluprací týmu specialistů MŠMT s Národním ústavem odborného vzdělávání. Tento

dokument představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761 ze dne 11. července 2007. Celý dokument vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR i EU, které se z nejrůznějších úhlů pohledu dotýkají nebo přímo zabývají otázkami celoživotního učení a vzdělávání. Strategie CŽU přijímá komplexní pojetí celoživotního učení prezentované v těchto dokumentech. Zahrnuje tak jak ekonomický, tak environmentální a sociální aspekt vzdělávání.

Strategie CŽU stanovuje postupně dosažitelné jednotlivé cíle. Tyto cíle mohou mít jistou podporu ve finančních prostředcích evropských fondů v programovacím období 2007 až 2013. Mají především směřovat k podpoře osobního rozvoje, sociální soudržnosti, aktivního občanství a konkurenceschopnosti obyvatel České republiky.

Strategie CŽU vychází z obecných předpokladů definovaných Lisabonskou strategií. Přesněji řečeno jejím pracovním programem pro oblast vzdělávání nazvaným „Vzdělávání a odborná příprava 2010“. V tomto duchu je jejím hlavním smyslem napomoci rozvoji České republiky, jako společnosti a ekonomice založené na znalostech.

Analytická kapitola dokumentu zahrnuje kontextovou analýzu sociálně-ekonomického a politického vývoje z hlediska makroekonomického vývoje, demografického vývoje, zaměstnanosti a situace na trhu práce. Popisuje také aktuální situaci a zahrnuje SWOT analýzu. Následující strategická část navrhuje sedm strategických směrů pro rozvoj celoživotního učení. Jednotlivé strategické směry jsou pak podle existujících kategorií pro celoživotní učení rozpracovány v návrzích možných opatření, která by pomohla zlepšit situaci v daných oblastech. Závěrečná část Strategie CŽU sleduje provázanost navrhovaných směrů a opatření v oblasti celoživotního učení s operačními

programy České republiky pro období 2007–2013 (podrobněji viz Veteška, 2010 a 2011).

Strategie CŽU je koncepční dokument, který je ucelenou strategií celoživotního učení v oblasti počátečního, všeobecného i odborného vzdělávání, terciárního vzdělávání a dalšího vzdělávání. Klade si za cíl zaštiťovat iniciativy směřující k rozvoji celoživotního učení v ČR v letech 2007–2015 v souladu s cíli Lisabonské strategie EU (vyjádřené v dokumentu Vzdělávání a odborná příprava 2010).

Jak jsem již naznačil, Strategie CŽU dokonale zastřešuje celý vzdělávací systém od základního a středního vzdělávání až po vzdělávání terciární. Stranou nezůstávají ale ani témata dotýkající se již rozběhnuté kurikulární reformy, podpora ICT ve školách, snižování nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a mimoškolní a zájmové vzdělávání. Hlavní důraz je zde však kladen zejména na podporu dalšího vzdělávání. Děje se tak po vzoru jiných států EU, především Dánska či Finska.

Finanční zajištění většiny projektů souvisejících s rozvojem celoživotního vzdělávání se předpokládá z prostředků operačních programů Evropského sociálního fondu (ESF). Propojením implementace Strategie CŽU s operačními programy jednotlivých ministerstev by mělo být zajištěno účelné čerpání finančních prostředků z programů ESF.

Celoživotní učení je ve Strategie CŽU chápáno jako zásadní koncepční změna pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy jsou všechny možnosti učení (ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně) chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami, kdykoli během života.

Pro rok 2010 byly vyhlášeny rozvojové programy MŠMT, které jednoznačně reagují na přijatou Strategii CŽV a velmi široce reflektují podporu rozvoje celoživotního vzdělávání na veřejných vysokých školách jak v části centralizovaných programů, tak i v části decentralizovaných programů. Mezi decentralizovanými programy byl vyhlášen samostatný program č.6 Program na podporu dalšího vzdělávání.

Ten je koncipován do tří oblastí:

1. Podprogram na podporu rozvoje všech forem vzdělávání seniorů na vysokých školách;

2. Podprogram na podporu rozvoje vzdělávání ostatních skupin v rámci celoživotního vzdělávání podle zákona o vysokých školách;

3. Podprogram na podporu rozvoje poradenských služeb pro uchazeče v rámci celoživotního vzdělávání podle zákona o vysokých školách.

Prioritní oblasti pro rozvoj celoživotního učení v České republice představují hlavní strategické směry, kterým by měla být v dalších letech věnována zásadní pozornost. Díky nim můžeme získat základní představu o předpokládaném vývoji dané oblasti včetně problémů a námětů. Ty by pak měly být „předmětem dalších úvah, diskusí, vyjasňování a následného konkrétnějšího rozpracování“, jak se v dokumentu píše (Strategie CŽV, 2007, s. 52).

Dokument obsahuje 7 následujících strategických směrů:

### **1. Uznávání, prostupnost**

Identifikovány a uznávány by měly být všechny typy vzdělávání a učení počínaje běžnou školní výukou až po získávání zkušenosti v rodinách, komunitách nebo na pracovišti, a to na základě ověřených výsledků tohoto vzdělávání. - Dnem 1. 8. 2007

nabyl plné účinnosti zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

## **2. Rovný přístup**

Měla by být podporována dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu. Důležitá je rozmanitost a dostupnost vzdělávací nabídky, a to na všech úrovních, včetně dalšího vzdělávání, která bude motivovat různé skupiny populace s rozdílnými předpoklady a zájmy k účasti na vzdělávání. Přitom je ovšem stále třeba na jedné straně speciálně podporovat znevýhodněné skupiny a na druhé straně nadané a talentované jedince. Mezinárodní srovnání totiž ukazují nízkou mezigenerační vzdělanostní mobilitu, tedy vysokou závislost dosažené úrovně vzdělání na vzdělání rodičů a sociálním zázemí rodiny. To má výrazné negativní důsledky, především je limitován rozvoj talentů, jejichž výskyt je třeba považovat za nezávislý na kulturním a vzdělanostním zázemí rodinného prostředí (viz Strategie CŽV, 2007, s. 49).

## **3. Funkční gramotnost**

Funkční gramotnost je definovaná jako schopnost participovat na světě informací. Nízká úroveň funkční gramotnosti se stává faktorem konkurenceschopnosti ekonomiky dané země i sociální soudržnosti, protože nízká úroveň gramotnosti některých skupin populace může vést až k jejich marginalizaci na okraji společnosti. Funkční gramotnost ovlivňuje schopnost lidí efektivně se učit, a tím je ovlivněna i míra, do jaké může být realizována myšlenka celoživotního učení (viz Strategie CŽV, 2007, s. 51).

V tomto strategickém bodě se hovoří o nezbytném rozvoji klíčových kompetencí, pro které je charakteristická především



jejich přenositelnost, tj. možnost využití v nových a nepředvídaných situacích.

#### **4. Sociální partnerství**

Podpora různých mechanismů a forem spolupráce sféry vzdělávání a sociálních partnerů na všech úrovních by měla napomoci při sladování vzdělávání a potřeb trhu práce. Přímou podporu vyžadují zejména různé formy partnerství škol a podniků a partnerství škol a nevládních a neziskových organizací (praxe žáků a učitelů, výuka expertů z praxe ve školách, zadávání a vedení diplomových a jiných odborných praxí) a cílevědomé odstraňování bariér, které těmto partnerstvím brání.

K sociálnímu partnerství se váže i partnerství environmentální, které vyjadřují nejvyspělejší společnosti a podniky prohlášeními a dobrovolnými závazky, kde předkládají spojená sociální a environmentální hlediska, zavádějí systémy environmentálního řízení podniků anebo jsou posuzovány kritérii udržitelného rozvoje (viz Strategie CŽV, 2007, s. 53).

#### **5. Stimulace poptávky**

Stimulace a podpora poptávky po vzdělávání u všech skupin obyvatel v průběhu celého života je zásadním cílem tohoto strategického směru. Poptávka po počátečním vzdělávání je v ČR tradičně stále vysoká, avšak určité sociálně vyčleněné skupiny populace dosahují stále nedostatečné úrovně vzdělání a předčasně odcházejí nebo jsou ohroženy předčasným odchodem ze vzdělávání, aniž by získaly kvalifikaci, kterou by uplatnily na trhu práce.

#### **6. Kvalita**

Kvalita je důležitou dimenzí celoživotního učení a týká se všech jeho složek, tzn. poskytovatelů (škol, vzdělávacích firem),

vzdělávacích programů i vzdělavatelů (učitelů, lektorů). Formální hodnotící procedury osvědčují pouze to, že určitá složka odpovídá požadavkům definovaným v určité normě jako minimálnímu standardu. Je třeba podporovat různé neformální iniciativy, které přinášejí uživatelům informace, vybavují je rozhodovacími kritérii a tím přispívají ke „kultuře kvality“. Externí evaluace by měla být vyvážena sebehodnocením. To se ovšem týká zejména škol a jiných poskytovatelů vzdělávání (viz Strategie CŽV, 2007, s. 53).

## **7. Poradenství**

Dokument připomíná, že celoživotní učení tvoří rozmanitý a flexibilní systém vzdělávacích příležitostí, a proto je pro jeho účastníky nezbytné, aby existoval efektivní poradenský a informační systém o vzdělávání a zaměstnání, který každému umožní najít si svou vlastní vzdělávací dráhu (viz Strategie CŽV, 2007, s. 56).

Dostupnost informačního systému by měla vycházet z propojení již existujících kapacit.

V roce 2009 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Hospodářskou komorou ČR, se zástupci zaměstnavatelů, zaměstnanců a odborníků v oblasti vzdělávání vypracovalo **Implementační plán Strategie celoživotního učení**. Plán navrhuje postup, organizaci, odpovědnosti, časový harmonogram a finanční zajištění implementace Strategie CŽU do praxe. Odpovědným orgánem za implementaci Strategie CŽU bude MŠMT. Pro koordinaci jednotlivých opatření bude ustanoven koordinační a implementační výbor složený ze zástupců příslušných ministerstev.

Uvedený dokument podporuje spolupráci zaměstnavatelů a vzdělávacích institucí. Měl by přinést větší soulad mezi

podnikatelským prostředím a vzdělávacím sektorem, zvýšení zájmu o další vzdělávání, a tím pozitivně ovlivnit zaměstnatelnost občanů ČR. Školy by se měly více začleňovat do veřejného života a spolupracovat s místními firmami při zajišťování praktického vzdělávání. Středním školám se naskýtá šance stát se centry odborné přípravy.

### 3. SOUČANÁ TEORIE A PRAXE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jak dokládají předešlé kapitoly – otázka celoživotního vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých v současné době patří mezi velmi diskutovaná a prakticky řešená společenská témata. O problematiku se zajímají politici, odborníci na vzdělávání, zaměstnavatelské organizace, odbory, profesní svazy, občanská a zájmová sdružení, studenti a v neposlední řadě též samotní dospělí občané. Díky historickému vývoji našeho školství v textu mimochodem zcela pomímám oblast základního vzdělávání dospělých – školní vzdělání si totiž v ČR doplňuje zanedbatelné množství dospělých osob.

Celoživotní vzdělávání a učení přes četné oficiální proklamace dnes zdaleka běžnou Evropskou realitou, především jižní státy EU mají vysoký podíl osob se základním vzděláním, které o další vzdělávání a zvyšování kvalifikace nestojí. Příkladem může být Portugalsko (viz Eurostat), které má v současnosti velký problém s mladými lidmi bez kvalifikace, kteří pak nemohou sehnat žádnou práci. Otázkou zůstává, zda ve všech případech další (formální) vzdělání uplatnění na trhu skutečně přinese, nebo s ním přijde jen další frustrace z neuspokojivého života.

Na tuhle složitou otázku určitě neodpovím, mohu pouze konstatovat, že osobní iniciativa v cestě za vzděláním je vždy nadějí pro jedince a zároveň také pro společnost. Nic víc, nic míň.

Demografický vývoj vyspělé evropské společnosti, do které patříme i my, dává příležitost ke změně v zaběhnutých stereotypch.

### **3.1 Analýza vzdělávání dospělých v čase hospodářské krize**

Světová hospodářská krize byla odstartovaná v roce 2007 americkou hypoteční krizí, postupně se poměrně rychlým tempem rozšířila do celého světa a přinesla tam nejistotu až paniku. V samotných USA způsobila mimo jiné i snižování firemních výdajů na (další profesní) vzdělávání. Dokládá to alespoň výroční studie 2009 Corporate Learning Factbook, kterou provedla americká společnost Bersin&Associates. Ta shrnuje, že americké firmy v průběhu roku 2008 omezily investice do vzdělávání zaměstnanců a změnily priority školicích programů. Z úsporných důvodů se přesunuly více ke koučování, neformálnímu učení, spolupráci a dalším méně nákladným vzdělávacím metodám. Posílil také outsourcing.<sup>35</sup>

Přešlé údaje vychází samozřejmě ze zcela jiného prostředí, USA systém vzdělávání je hluboce zakotven v tržním systému, do systému zasahuje stát minimálně, kvalitní vzdělání je otázkou velké osobní (firemní) finanční investice.

Ekonomická krize dorazila i do České republiky, dotkla se nějakým způsobem většiny našich občanů i tuzemských firem.

Shrneme-li stručně dosavadní vývoj české ekonomiky, tak ještě v letech 1996–2000 byl reálný průměrný roční růst HDP cca poloviční v porovnání s průměrem zemí EU-25 (1,5 % vs. 2,9 %). Do nástupu světové ekonomické krize se česká ekonomika vyvíjela nadějně neobyčejně stabilně, rostla vysokým tempem. To dokonce předběhlo hospodářský růst zemí EU-15 více než dvojnásobně. Zvyšoval se také podíl exportu (především do zemí EU), rostlo i HDP.

---

<sup>35</sup> Viz <http://www.bersin.com/Practice/Detail.aspx?id=10337850> (cit. 8.2.2012).

Objevil se zde masivní příliv zahraničních investic, které nepřicházeli sami od sebe, neboť velké firmy (Hyunday, Siemens aj.) byly motivovány vládami souborem štědrých investičních pobídek. Tato politika v konečném důsledku postupně vedla ke vzniku 150 tisíc nových pracovních míst. Značnou měrou se na tomto výsledku podílel zpracovatelský průmysl. Ten v České republice v roce 2008 dokonce dosáhl nejvyššího podílu na celkové zaměstnanosti ze všech členských zemí EU (Eurostat). Mezi pozitivní aspekty vývoje české ekonomiky lze řadit nezaměstnanost v rozmezí cca 5-9% a stále relativně nízkou zadluženost státu, i když deficitní státní rozpočty posledních let jsou varující.

Nejnovější (pokrizový) vývoj naší ekonomiky známe z denních zpráv<sup>36</sup> a koneckonců i z našich životů. Výhledy do budoucna se střídají s komentáři dosažených výsledků. Původní optimismus přechází v pesimistické vize a opačně. Zdá se, že nikdo nemá zaručený realizovatelný recept stabilizace naší, ani světové ekonomiky.

Vzhledem k tomu, že naše společnost, je primárně zaměřena především na zajištění růstu hmotného blahobytu, je logické, že teorie i praxe vzdělávání dospělých se věnuje především odbornému vzdělávání, které má zaručovat zlepšení kvalifikace pracovníků a potažmo i jejich hmotného zabezpečení. Ekonomický rozměr života zkrátka dominuje našemu světu. Duchovní vize a nemateriální hodnoty jsou poněkud upozaděny. (To ovšem neznamená, že jiné segmenty vzdělávání dospělých, jako je zájmové, či občanské, nejsou aktivně provozovány. Spíše naopak.

---

<sup>36</sup> Míra nezaměstnanosti v lednu 2012 vzrostla z prosincových 8,6 procenta na 9,1 procenta. Uvedlo to ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV). To znamená, že práci nemá každý jedenáctý člověk. O práci se ucházelo 534 089 lidí, což je meziměsíčně o 25 638 více. Počet volných pracovních míst naopak klesl na 34 471. Viz <http://www.novinky.cz/ekonomika/258512-nezamestnanost-splha-vzhuru-praci-nema-kazdy-jedenacty.html> (Citováno 7.2.2012)

Výrazný je například nárůst environmentální výchovy, podporovaný navíc politikou EU.)

Vzdělávání dospělých je nezbytnou složkou celoživotního učení. Jak dokládají statistiky a odborné studie, účast dospělých osob ve vzdělávání a odborné přípravě je nejen omezená, ale také nevyvážená. Nejvíce se vzdělávají různí specialisté a manažeři, zpravidla absolventi vysokých škol. Lidé, kteří dosáhli nejnižšího vzdělání, se naopak dalšího vzdělávání téměř neúčastní. Vzdělávací příležitosti jsou tak dostupnější zaměstnancům s vyšší kvalifikací.

Tento jev, kdy se dalšího vzdělávání účastní lidé s vyšší úrovní dosaženého vzdělání a naopak lidé s nedostatečným vzděláním ve vzdělávání v dalších letech nepokračují, bývá označován jako Matoušův efekt (Matthew effect). Toto pojmenování vychází z biblického výroku v evangeliu sv. Matouše (25, 14-30): „...každému majícímu bude dáno, a bude více míti, od nemajícího pak i to, což má, bude odňato.“

Ve srovnání s dohodnutými referenčními kritérii členských států EU pro účast na celoživotním učení ve výši 12,5 % populace dospělých osob v produktivním věku do roku 2010 jejich průměrné zastoupení v roce 2007 bylo 9,7 %, přičemž se údaje velmi liší u jednotlivých zemí, a to od 1,3% do 32 % (viz Strategické priority, 2010, s. 26).

Zajímavé je sledovat jaký vztah ke vzdělávání v dospělosti mají občané české republiky, zvláště nyní a v době velmi nedávné – tedy v nelehkých časech. Nelehkých ovšem s důrazem na pomyslný evropský životní standard 21. století, který je velmi vzdálen životním podmínkám mnoha jiných obyvatel planety, jak připomínají mimo jiné dokumenty UNESCO.

Ještě před vypuknutím krize podnikl v roce 2007 Český statistický úřad rozsáhlejší šetření dalšího vzdělávání dospělých<sup>37</sup>. Problematice vzdělávání dospělých v době krize se věnoval nedávný společný průzkum společností Donath-Burson-Marsteller, Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR a společností Factum Invenio (Průzkum, 2009), který proběhl v období od 23. září do 26. října 2009. Jeho cílem bylo popsat hlavní aktuální problémy a příležitosti tohoto segmentu celoživotního vzdělávání v České republice.

Realizátoři průzkumu se zajímali, zda probíhající ekonomická recese byla pro rozvoj vzdělávání dospělých motivující, nebo naopak rozvoji brání. Dle zjištěných výsledků laická veřejnost vnímá vzdělávání v dospělosti – tj. celoživotní vzdělávání jako důležitou hodnotu v profesním i společenském uplatnění člověka. Nabídka kurzů dalšího vzdělávání, byla dokonce většinou respondentů považována za dostatečnou. Na druhou stranu je prý spontánně kriticky komentována často nejistá kvalita nabízených kurzů a školení. Odborníci zase hovoří o nepřehledné nabídce, která brání širšímu zapojení veřejnosti do vzdělávání v dospělosti (Průzkum, 2009, s. 4).

Z výsledků zmíněného průzkumu vyplývá, že většina respondentů souhlasí s názorem, že efektivně se vzdělávat v dospělosti, resp. v průběhu celého života, je potřeba, zejména z následujících důvodů:

- Udržet krok s dobou a být konkurenceschopný na trhu práce a ve společnosti;
- Dosáhnout svých profesních cílů;
- Otevřít si obzory a další možnosti;
- Mít „dobrý pocit“ z osobního rozvoje;

---

<sup>37</sup> Toto šetření proběhlo v rámci grantového projektu s využitím jednotného metodického přístupu, který v roce 2004 zpracoval Eurostat pro historicky prvé šetření této problematiky, nazvané „AES – Adult Education Survey“. V období let 2005–2008 proběhlo uvedené šetření v 29 evropských zemích. Více – webové stránky Českého statistického úřadu.



- Zajímavým způsobem využít svůj volný čas.

Průzkum odhalil, že nejsilnější vnitřní motivaci ke vzdělávání v dospělosti mají lidé s vysokými ambicemi (často mladší), kteří chtějí uspět ve svém profesním životě, a také lidé s přirozeným zájmem o okolí a společnost. Vnější motivací k dalšímu vzdělávání je bezesporu ztráta zaměstnání, případně nejistota ohledně zaměstnání. S tímto však hodně kontrastuje zjištěná nízká ochota lidí se samostatně zapojit do dalšího vzdělávání.

Přes důležitost, kterou celoživotnímu vzdělávání obecně většina lidí přisuzuje, se jich pravidelně a systematicky vzdělává pouze velmi úzká skupina. Tento fakt průzkum nevyvrací, naopak jej potvrzuje. Většina svou aktivitu odkazuje do oblasti neformálního a zájmového vzdělání (četba více či méně odborných knih, tisku, sledování zpráv, dokumentárních filmů, hledání informací na internetu, samostudium atd.). Tento výsledek napovídá, že to s naší společností není zas tak špatné, když má řečeno marxisticky dostatek času na „nadstavbu“.

Za hlavní bariéry systematického vzdělávání v dospělosti považovali dotazovaní finanční náročnost (zejména nezaměstnaní a matky na mateřské dovolené), časovou náročnost (tvrzení většiny lidí, prioritou v dospělosti je především práce, rodina a odpočinek), ale i nedostatek motivace – tento obecný problém existuje u mnoha lidí, někteří jej nazývají otevřeně jako svou „lenost“ (Průzkum, 2009, s. 4).

Pro srovnání se můžeme podívat na jiné šetření. Na konci minulého roku (tj. v prosinci 2011) publikoval výsledky svého výzkumu Národní ústav odborného vzdělávání<sup>38</sup>, který byl na rozdíl od výše citovaného průzkumu zaměřen na zúženou skupinu

---

<sup>38</sup> Skácelová, P., Vojtěch, J., Dálkové studium ve středním odborném vzdělávání: - cíle, očekávání a názory účastníků studia, Praha, NÚV, 2011.

účastníků dalšího vzdělávání prováděného na středních školách<sup>39</sup>, a to v dálkové formě, která je nejčastěji nabízena i využívána.

Jednu hlavní část vzdělávaných tvoří uchazeči, kteří opustili počáteční vzdělávání ještě před dosažením středního vzdělání a po čase se do vzdělávání opět vrací. Druhá skupina účastníků dalšího formálního vzdělávání na střední škole již má dosaženo alespoň střední vzdělání, ovšem potřebuje si zvýšit úroveň vzdělání nebo změnit či rozšířit kvalifikaci.

Podle výsledků průzkumu NÚOV má vzdělávání význam nejen ve smyslu pracovního uplatnění, ale je také prostředkem k dosažení osobních cílů, které se však často kryjí s cíli profesními. Devět z deseti respondentů (91 %) začalo studovat, aby si zvýšilo kvalifikaci, čtyři pětiny (81 %) si studiem chtějí rozšířit možnosti své další kariérní perspektivy.

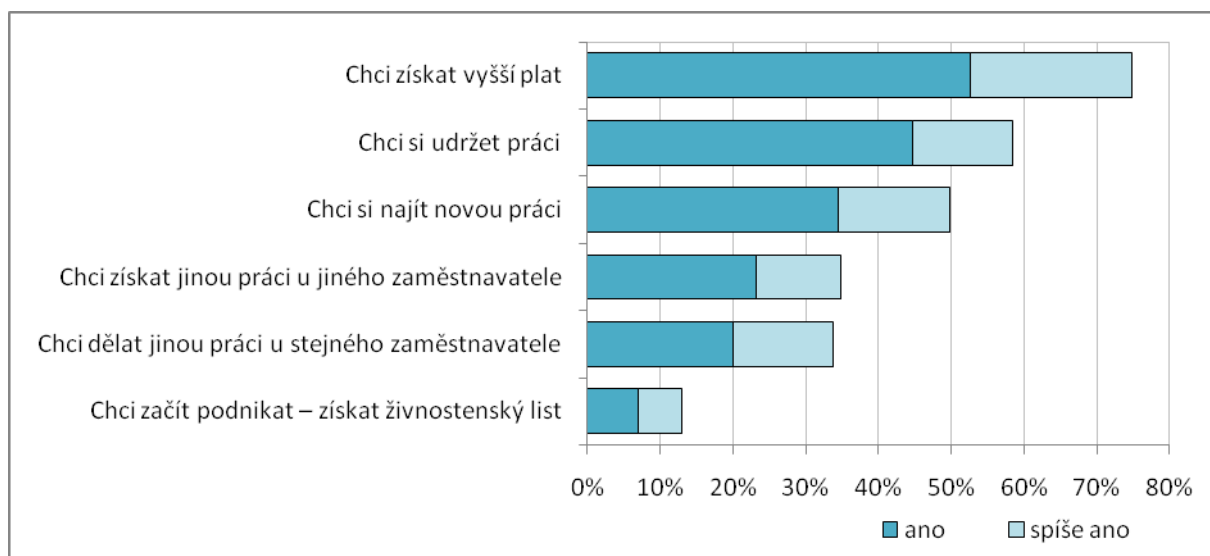
Hlavní motivace pro dálkové studium je ovšem pro většinu studentů plat a doklad o vzdělání. K dálkovému studiu na středních odborných školách přivedla jeho účastníky zejména vidina lepších platových podmínek, neméně důležitým důvodem je rozšíření kariérní perspektivy a v neposlední řadě získání potřebného dokladu o vzdělání, (který zajistí předešlé výhody – tj. místo a peníze). Mocnou sílu těchto motivací přesně charakterizuje předložené grafické zpracování výsledků šetření NÚOV (Graf č. 1).

---

<sup>39</sup> Celkem 91,8 % české populace dosáhne dle aktuálních statistik alespoň na střední úroveň vzdělání, a tedy na kvalifikaci v některém z oborů. V rámci EU stojí ČR s tímto číslem na samé špičce - spolu s Polskem jako jediná přesahuje hranici 90 % (viz Eurostat).

Graf č.1

i) *Proč jste začal/a dálkově studovat na střední škole z hlediska pracovního uplatnění?*



Zdroj: Skácelová, P., Vojtěch, J. Dálkové studium ve středním odborném vzdělávání: Cíle, očekávání a názory účastníků studia (Praha, NÚOV, 2011).

Jak ukazuje výše umístěný graf, polovinu dotázaných vedla k dálkovému studiu snaha najít si novou práci, přibližně třetina respondentů (35 %) by ráda získala jinou práci u jiného zaměstnavatele. Oba tyto motivy byly časté hlavně u profesí z oblasti služeb a gastronomie, méně je naopak uváděli pracovníci ve zdravotnictví, školství a sociálních službách.

Třetina oslovených (34 %) si přeje dělat jinou práci u stejného zaměstnavatele, nejčastěji takto odpovídali respondenti z technických profesí. Nejmenší podíl (13 %) dálkových studentů se vrátil do vzdělávacího systému s cílem začít podnikat a získat živnostenský list.

Autoři průzkumu zjistili, že strach ze ztráty zaměstnání byl důvodem pro dálkové studium častěji u respondentů, kteří studují

učební obory, hlavně technického zaměření, v kontrastu se žáky čtyřletých maturitních oborů, zejména těch ekonomických.

Návrat ke studiu v dospělém věku nebývá jednoduchý, zvláště u osob, které takřka na delší dobu přerušili kontakt se vzdělávacím systémem a ztratily tak mnohé studijní návyky. Navíc tito lidé stojí před nelehkým úkolem, neboť musí spojit dohromady studijní povinnosti se svým pracovním a rodinným životem. Ne všem dálkovým studentů zároveň vychází firmy stoprocentně vstříc. Rodinné zázemí mívá rovněž své hranice, které se těžko překračují. Největší překážku v dálkovém vzdělávání tak představuje, dle průzkumu, pro všechny jeho respondenty jednoznačně málo času, popřípadě i nedostatečná příprava na studium. To že více než čtvrtina respondentů se také potýká s finančními problémy v průběhu studia (viz Skácelová, Vojtěch, 2011) koresponduje s výše uvedenou hlavní motivací k studiu – zlepšení ekonomické situace.

V odborných komentářích rozvoje celoživotního vzdělávání, respektive vlivu krize na vzdělávání dospělých v české republice spatřuji jistý rozpor. Palán (Palán in Langer ed., 2011, s. 12) například začíná vidět situaci jako kritickou, přestože statistiky tomu přímo nenasvědčují, neboť v účasti dospělých na vzdělávání jsme lehce nad evropským průměrem – ale do toho se započítávají i krátkodobá školení. Pokud, dle Palána, porovnáme průměrný počet hodin strávených na vzdělávání u nás a v EU – tj. našich 72 hodin s 93 hodinami v EU, již to nevypadá tak optimisticky. Tímto údajem se dostáváme na 4. místo odzadu. Na předposledním místě jsme ve vynaložených prostředcích na vzdělání jednoho účastníka.

Nulový zájem o motivaci k dalšímu vzdělávání dle Palána (ibid, s. 12) podtrhuje i Vládní usnesení ze 7. prosince 2010, které zavádí tzv. pásmové odměňování, které tvoří tarifní složky mzdy bez ohledu na počet odpracovaných let a vzdělání. Zavádí také

smluvní platy pro pracovníky zařazené do 13 a vyšší platové třídy, pokud nemají potřebnou kvalifikaci. Motivovanosti lidí k celoživotnímu vzdělávání by dle řady odborníků pomohly určité podpůrné legislativní kroky. Například zákonem dané pracovní volno na vzdělávání nebo daňové úlevy pro lidi, kteří se do systému vzdělávání zapojí – možná i pro zaměstnavatele.

Na druhou stranu můžeme číst v oficiálních materiálech, že EU stovkami miliónů<sup>40</sup> korun přispívá na vzdělávací programy. Vzdělávacím agenturám i odborným školám rovněž rostou v krizi počty klientů, které jim posílají zejména podniky. Tomu hodně pomohly programy ministerstev práce i školství, které rekvalifikace a celoživotní vzdělávání podporují.

Robert Masarovič (Masarovič in Langer, ed., 2011) vidí počátky problémů českého vzdělávacího systému (celoživotního vzdělávání nevyjímaje) v období ekonomické transformace. Starý socialistický systém učňovského školství paradoxně postavený na ideálech Tomáše Bati byl dle Masaroviče v podstatě soběstačný, obešel se bez štědrých unijních příspěvků, které jsou vynakládány často neefektivně. Své absolventy produkoval adresně a efektivně. Autor příspěvku dokonce volá po odstranění evropských dotací, které dle jeho názoru deformují kvalitu poskytovaného vzdělávání, ideál spatřuje v soběstačném kvalitním firemním vzdělávání.

Rozdílnost názorů na podobu vzdělávání a učení dospělých v Evropské unii vychází samozřejmě ze základní názorové orientace zastávce daných přístupů. Více liberální jedinci jsou pro minimalizaci státních intervencí i dotací, oproti tomu sociálně demokraticky zaměřené osoby vidí cestu k prosperitě společnosti v státním řízení a dohledu. Nutno navíc podotknout, že

---

<sup>40</sup> V současnosti se hodně hovoří o problémech MŠAT s čerpáním peněz z programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Evropská komise údajně pohrozila Česku, že zastaví proplácení celého programu. Z toho má naše školství možnost získat 53 miliard korun.

profesionální vzdělavatelé mohou být svým názorem na organizaci a důležitost vzdělávání a učení dospělých svázáni s potřebou vlastní obživy.

### 3. 2 Proměny vzdělávání dospělých

Podoba vzdělávání dospělých s rozvojem celé „znalostní“ společnosti doznává značné změny, nemění se pouze předávané informace a jejich množství. Zastavím-li se krátce u (pouhé) formální stránky – lze říct, že posledních deset let přineslo mnohé změny v přístupu k samotnému edukačnímu procesu (viz Veteška, 2010 a 2011).

V andragogice didaktice se objevují nové modely hybridního učení, které samozřejmě vychází z technologického pokroku posledních let (viz např. Mužík, 2011). Dnes se zdá, téměř neuvěřitelné, že přesně před dvaceti lety byl na ČVUT spuštěn poprvé internet v ČR, jehož praktické nevyužívání si asi nedokáže představit žádný současný student.

Elektronická média hrají ve studiu stále důležitější roli. Typickou vlastností moderních technologií je navíc jejich interaktivnost, která nenechává přijímající v pasivitě, která hrozí u monologicky působící televize či rozhlasu. V souvislosti s rozvojem internetové sítě dochází k různým formám jeho využití ke studijním a vzdělávacím účelům (dospělých), které se souhrnně označují jako e-learning (např. Kopecký, 2006).

Nové možnosti optimalizace (profesního)vzdělávání dospělých se ukazují například v tzv. **blended leasingu (bL)**, který se začal objevovat v souvislosti s určitou krizí e-learningu na počátku milénia. Tato kombinovaná výuka spočívá právě ve

spojení standardní prezenční (prezentační, face-to-face) výuky s výše zmíněným e-learningem.

Armstrong (2006), v rámci svého modelu rozvoje lidských zdrojů považuje bL za jeden z jeho základních segmentů, ale zároveň komponentou propojující individuální učení a seberozvoj s formalizovanými výcvikovými aktivitami. Záměrem blended learningu je především zprostředkování různých kanálů přístupu k informacím učícím se jedincům, k využívání pro ně funkčních stylů učení a vytváření platformy pro sdílení znalostí, dovedností či postojů. Tak má být prostřednictvím bL dosaženo zlepšení efektivity a využitelnosti výsledků vzdělávání (učení), přičemž pozornost je zaměřena rovněž na rovnocenný (partnerský) vztah mezi lektorem / tutorem a učícími se jedinci (Veteška, Tureckiová, 2011).

Tímto se má současné edukační praxi naplnit převažující pojetí výuky a zaměřenost vzdělávání nikoli výhradně na učivo (obsah), ale také na dnes prosazované výsledky učení – tj. znalosti, dovednosti, postoje. Jinými slovy zde jde o nabytí kompetencí ve smyslu způsobilostí.

Odborná literatura hovoří o třech základních skupinách bL (srovnej např. Mužík, 2010, Prusáková, 2005, Veteška, Tureckiová 2011):

1. **Skill-driven model** bL představuje základní kombinaci:

- a) interakcí jednotlivých účastníků edukačního procesu prostřednictvím emailu, diskusních fór a komunikace „tváří v tvář“,
- b) samostudia podporovaného knihami, elektronickými knihami a WBT.

Tento přístup bývá přirovnáván k chemické reakci, ve které učitelé/instruktoři jsou obsazeni v úloze jakéhosi katalyzátoru, který dává možnost dosažení výsledku – vzdělání. Předpokladem

kvalitně fungujícího bL musí být dobře zpracovaný plán, souběžné používání synchronních i asynchronních komunikačních prostředků (chat, videokonference, webinar vs. email).

2. **Attitude-driven** model bL; model zaměřený na změny v postojích:

Attitude-driven model kombinuje tradiční výuku realizovanou ve třídách s online vzděláváním. Příkladem takto realizovaného vzdělávání jsou například kurzy manažerských dovedností, kurzy kultury mluveného projevu apod.

3. **Competency-driven** model bL; model bL zaměřený na rozvoj kompetencí:

Zde dochází ke kombinaci takových nástrojů, jež podporují výkonnost, s různými prostředky managementu znalostí a mentoringu (Veteška a Tureckiová, 2011). Znalosti a dovednosti předávají zkušenosti experti. Někdy se v souvislosti s tímto přenosem hovoří o tzv. experience sharing – sdílení zkušeností.

Blended learning přináší vedle finančních úspor v nákladech na vzdělávání nepopiratelné výsledky v kvalitě a efektivitě edukačních aktivit dospělých. Zdá se, že mu patří budoucnost.

Určité změny v celospolečenském přístupu ke vzdělávání a učení dospělých lze zaznamenat též v proměnách zákonných opatření týkajících se této problematiky. Tj. týkající se kurzů a programů celoživotního vzdělávání vysokých škol, systému ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikace, kvalifikačních a hodnotících standardů dílčí kvalifikace, Národní soustavy kvalifikací, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání a působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání apod.

Přesto lze stále ještě říct, že je tato oblast v rámci legislativy podceňovaná. Mezi zákony, které přímo souvisí se



vzděláváním a učením dospělých, potažmo slouží k uznávání odborných kvalifikací v ČR, patří především:

- a) **zákon č. 18/2004 Sb.**, o uznávání odborné kvalifikace), který upravuje postup správních úřadů, profesních komor a veřejnoprávních zaměstnavatelů při uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti vyžadované pro výkon regulované činnosti na území České republiky, pokud byla odborná kvalifikace získána nebo tato činnost byla vykonávána v jiném členském státě Evropské unie, jiném smluvním státě Dohody o Evropském hospodářském prostoru nebo Švýcarské konfederaci;
- b) **zákon č. 179/2006 Sb.**, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, upravuje oblast uznávání tzv. dílčích a úplných kvalifikací, tedy kvalifikací, které nebyly získány ve formálním školském systému;
- c) **zákon č. 111/1998 Sb.**, o vysokých školách. Ten upravuje především vysokoškolské studium, a to jak ve formě kombinované tak distanční, dále také uvádí pojem „celoživotní vzdělávání“. Zde tento termín používá ovšem ve smyslu vzdělávacích programů, které vysoké školy poskytují, ale které nevedou k získání vysokoškolského titulu;
- d) **zákon č. 435/2004 Sb.**, o zaměstnanosti, upravuje především oblast rekvalifikací a obecně aktivní politiky zaměstnanosti, částečně se věnuje i odbornému poradenství v nezaměstnanosti.

Zvláštní pozornost si jistě zaslouhuje především **Zákon č. 179/2006 Sb.**, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání). Tento zákon upravuje mimo jiné systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, kvalifikace, kvalifikační a hodnotící standardy dílčí kvalifikace, Národní soustavu kvalifikací, práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání

a působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Díky zákonu **179/2006 Sb.** lze dnes dokonce úspěšně formalizovat vzdělání získané mimo vzdělávací soustavu. Dovednosti a vědomosti nabyté neformálním vzděláváním nebo informálním učením přestávají být v pracovní praxi pouze čímsi nepodloženým, neprokazatelným. Po úředním přezkoušení autorizovanou osobou tak mohou zájemci získat Osvědčení o uznání dílčí kvalifikace. Toto opatření by mělo zvýšit kvalifikaci mnoha lidí, kterým se z různých důvodů jejich formální vzdělávací cesta přerušila.

Významným aktérem v oblasti kvalifikací a dalšího vzdělávání je v současnosti Národní rada pro kvalifikace, která v souvislosti s uvedeným zákonem vystupuje jako poradní orgán MŠMT. Úkoly rady vyplývají rovněž ze zákona; souvisí s projednáváním materiálů týkajících se přípravy Národní soustavy kvalifikací<sup>41</sup>. Národní rada pro kvalifikace zřídila tři pracovní skupiny. Nejmladší skupina se zabývá implementací Evropského rámce kvalifikací (European Qualification Framework). V současné době probíhá analýza a charakterizování jednotlivých úrovní (Veteška, 2010).

Oblast uznávání odborných kvalifikací pro účely výkonu povolání nebyla do 1. května 2004 v ČR upravena. Zejména potřeba důsledné úpravy zásady volného pohybu osob v souladu s požadavky Evropského společenství s cílem volného uplatnění na pracovním trhu Evropského společenství vedla k přijetí zákona

---

<sup>41</sup> **NSK** je systém stavějící na dílčích kvalifikacích, které jako nový prvek dalšího vzdělávání přináší zákon č. 179/2006, o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Na jeho základě, mohou být občanům uznávány jejich skutečné znalosti a dovednosti získané ve škole, v kurzu, v praxi nebo samostudiem.

**Dílčí kvalifikace** jsou definovány jako způsobilost vykonávat určité pracovní činnosti, které dávají možnost pracovního uplatnění (např. montáž nábytku, montáž výtahů, výroba čalouněných sedadel, sportovní masáž, vazba a aranžování květin, příprava studené kuchyně, aj.). Dílčí kvalifikace jsou popisovány v Národní soustavě kvalifikací ([www.narodnikvalifikace.cz](http://www.narodnikvalifikace.cz)).

č. 18/2004 Sb., který nabyl účinnosti dnem vstupu České republiky do Evropské unie. Problematika vzájemného uznávání odborných kvalifikací pro účely výkonu povolání se v České republice týká cca 430 povolání a odborných činností, u nichž jsou právním předpisem upraveny podmínky přístupu k těmto povoláním a odborným činnostem a podmínky jejich výkonu. Jedná se o tzv. regulovaná povolání a regulované odborné činnosti (Veteška, 2009 a 2010).

K praktickým přínosům NSK patří mimo jiné možnost získání platného dokladu na určitou přesně vymezenou specializaci, samostatně uplatnitelnou na trhu práce, ale také sjednocení obsahu kurzů. Obsah kurzů by měl vézt k vyškolení v těch dovednostech, které vyžaduje daná dílčí kvalifikace. Důležité je též zavedení transparentnosti do současně existujících certifikátů.

Zaměstnavatelům má využívání dílčích kvalifikací (DK) pomoci při personální práci. DK například zjednodušuje práci při získávání informací o profesní způsobilosti nově přijímaného zaměstnance, u stávajících zaměstnanců může být zařazena do benefitů, které zaměstnavatel nabízí a zároveň může být podkladem při vytváření kompetenčního modelu v podniku, nebo při porovnání složitosti výkonů různých pracovních míst.

Každá dílčí kvalifikace má v NSK svůj tzv. kvalifikační standard, který určuje, co je třeba pro získání příslušné kvalifikace umět. Hodnotící standard zase upřesňuje, jakými kritérii a postupy se zjistí, zda to člověk skutečně umí. Kvalifikační standard dílčí kvalifikace popisuje, co by člověk měl umět, jedná se tedy o požadavky na znalosti, dovednosti-kompetence. Hodnotící standard navazuje na kvalifikační standard a určuje zejména obsah a způsob procesu ověřování požadavků kvalifikačního standardu.

Kvalitní zpracování obsahu zkoušek i pravidel zkoušení je předpokladem existence kvalitních držitelů certifikátů a jejich uplatnitelnosti na trhu práce ke spokojenosti zaměstnavatelů i zaměstnanců. Proto jsou zaměstnavatelé a odborníci z praxe zapojeni do vytváření dílčích kvalifikací a především jejich hodnotících standardů. Tato činnost stále kontinuálně probíhá, NSK tak aktuálně reaguje na potřeby trhu.

Až delší praxe a její následná analýza prokáže, zda naděje vložené do NSK a všech souvisejících opatření splnily všechna očekávání. Každopádně zavedení NSK znamená výraznou změnu v oblasti celoživotního vzdělávání, respektive dalšího profesního vzdělávání. Tato změna probíhá v celoevropském kontextu.

### **3.3 Perspektivy vzdělávání a učení dospělých**

Celoživotní učení a vzdělávání je v současné době obecně uznávaným předpokladem pro dosažení strategických rozvojových cílů, jako je zvýšení konkurenceschopnosti a rozvoj občanské společnosti. Zároveň mnozí lidé, aniž by se zajímali o strategické dokumenty, pociťují potřebu orientace ve stále složitějších strukturách informací, hlubšího porozumění, či praktického osvojení dovedností v každodenních činnostech ve své práci i tzv. volnočasových aktivitách.

Czesaná (2007) připomíná, že význam celoživotního vzdělávání se zvyšuje (a bude zvyšovat - pozn. autora) i s tím, jak se zrychlují toky inovací a technologických změn a jak se rozšiřuje jejich aplikace do všech sfér ekonomických i společenských aktivit. Znalosti nabyté během počátečního vzdělávání dnes rychle morálně zastarávají. Změny ve struktuře pracovních příležitostí, zejména jejich přesun směrem do služeb,

vznik pracovních příležitostí v nových oborech a změny ve výkonu stávajících profesí spojené především s digitalizací ekonomiky kladou nároky na průběžné doplňování znalostí (Czesaná, 2007, s. 1).

Evropská unie ve své snaze zůstat konkurenceschopná ostatním rychle se vyvíjejícím ekonomikám význam celoživotního vzdělání stále zdůrazňuje. Ona konkurenceschopnost vychází z celosvětového vývoje. Evropa a ostatní vyspělé země světa rychle ztrácejí svoji hospodářskou převahu, která byla dlouhá léta samozřejmostí. Evropu zároveň postihuje i jiný související problém, mění se věkové složení obyvatel.

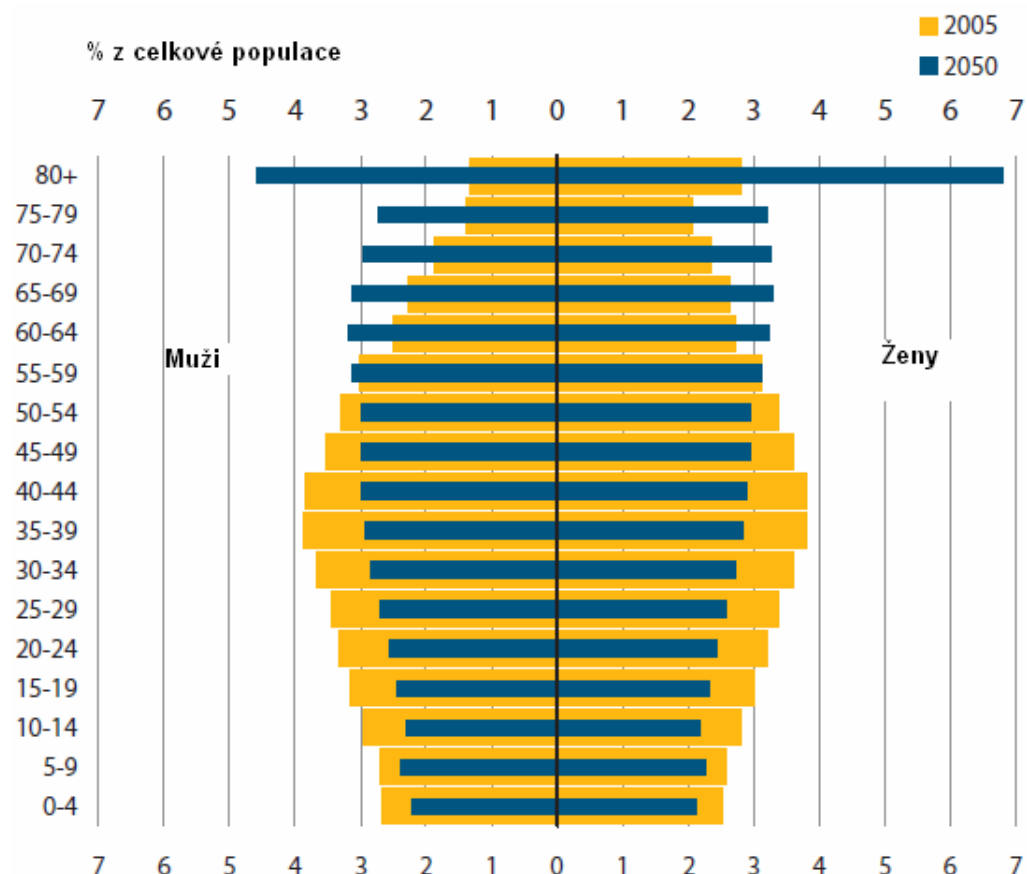
Demografické předpovědi pro Evropu naznačují, že investice do lidského a společenského kapitálu identifikovaných cílových skupin jsou životně důležité, vzhledem k úbytku pracovních sil a výslednému nedostatku na trhu práce (K učení je vždy vhodná doba, Brusel, 2007).

Evropská populace totiž stárne a bude stárnout ještě více, naše země tento nemilosrdný trend bohatých společností kopíruje. Podle odhadu vývoje složení obyvatelstva České republiky vypracovaného Českým statistickým úřadem se má do roku 2050 počet osob starších 65 let intenzivně zvyšovat; dětí naopak bude ubývat (viz ČSÚ). V důsledku stárnutí obyvatelstva se již dnes v mnoha evropských zemích realizují plány na oddálení odchodu do důchodu, čímž sílí potřeba diskutovat o zaměstnanosti a pracovních podmínkách. Zvláště právě lidé v předdůchodovém věku jsou ohroženou skupinou, kterou naše současná společnost často předčasně „odepisuje“. Jenže tito lidé budou za několik let tvořit nejpočetnější skupinu obyvatel.

Zdá se, že v budoucnu se občané Česka i celé EU budou muset stále častěji učit a vzdělávat i ve vyšším věku. Starší lidé se tak budou aktivně rozvíjet a nebude to pouze v univerzitách třetího věku. Lidé v kategorii 50 let a více budou běžně

absolvovat nejrůznější kurzy, navštěvovat tréninky, nebo se zapojí do rekvalifikací. Toto je reálná cesta vyrovnávání se s nepřiznivým demografickým vývojem – viz graf č. 2.

**Graf č. 2: Věková pyramida EU-25 pro roky 2005 a 2050**



Zdroj: Eurostat, DEMO database (2011)

Budoucí nedostatek ekonomicky aktivních obyvatel v Evropské unii částečně vykryje přísun imigrantů, kteří do Evropy přichází – s jejich příchodem budou stále aktuální speciální vzdělávací kurzy pro začlenění těchto lidí, pocházejících většinou z chudých nerozvinutých regionů (Afrika), do společnosti (viz Langer, Veteška, 2009).

Strategický rámec ET 2020 vymezuje tzv. evropské referenční ukazatele – zkráceně European benchmarks. Jedná se

o cílové hodnoty průměrných výsledků všech zemí EU ve společných prioritních oblastech, které by měly být dosaženy do roku 2020. V oblasti celoživotního vzdělání chce EU dosáhnout následující hodnoty:

- v roce 2020 by se alespoň 15 % dospělých mělo zapojit do různých forem celoživotního učení;
- v roce 2020 by podíl 15letých žáků, kteří mají problémy se čtením, matematikou a přírodními vědami, měl být nižší než 15%;
- v roce 2020 by podíl osob ve věku od 30 do 34 let s dokončeným terciárním vzděláním měl činit minimálně 40%;
- do roku 2020 by podíl osob předčasně ukončujících vzdělávání a odbornou přípravu měl být nižší než 10%;

Země předsedající EU Polsko, Dánsko a Kypr prosazují v současnosti společný osmnáctiměsíční program tzv. předsednického tria, které navazuje na těsnou spolupráci s Polskem, které ukončilo své předsednictví ke konci roku 2011.

Hlavními prioritami v oblasti vzdělávání a odborné přípravy jsou mimo jiné:

- Propojování vzdělávání s trhem práce (naplňování cílů strategie Evropa 2020 a strategického rámce ET 2020);
- Přijetí priorit pro druhé implementační období rámce ET 2020;
- Mnohojazyčnost;
- Podnikavost a flexibilita;
- Uznávání výsledků neformálního a informálního vzdělávání;
- Přijetí referenční úrovně pro oblast zaměstnanosti mladých lidí.

Perspektivy rozvoje vzdělávání a učení dospělých jsou v plánech a vizích dokumentů ČR i EU velkorysé. Pokud bude v následujících letech skutečně všem skupinám populace v průběhu celého života poskytnuta příležitost k získávání a uznávání

kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě, ocitneme se ve světě, jaký jsme dosud ještě nepoznali (viz Strategie CŽV, s. 46). Antičtí, či křesťanští myslitelé z dávné minulosti lidstva by byli jistě souhlasili, jen by pravděpodobně dodali ještě něco o tom, jakého člověka má vést ono vzdělávací snažení. Měli by starost o jeho duši.



## ZÁVĚR

Můžeme říci, že celoživotní učení doprovází člověka od nepaměti, patří k jeho strategii přežití, díky které se relativně slabý a zranitelný živočišný druh stal „pánem tvorstva“. Postupně ovšem docházelo k diferenciaci v zacházení s informacemi, souviselo to s rozdělením úloh ve společnosti, se společenskou stratifikací.

Po jistý čas bylo formalizované vzdělávání a učení především výsadou určitých elit, tento stav do jisté míry platil až do osvícenství, které zásadním způsobem změnilo vnímání pozice člověka ve světě. Hlavní praktická změna ale přišla až v následném 19. století – s nástupem průmyslové revoluce a souběžného vzniku různých emancipačních hnutí.

Rozšíření vzdělávání dospělých úzce souviselo s rozvojem výrobních technologií a potřebou kvalifikovaných pracovníků. Evropa se během několika desítek let změnila k nepoznání, rychlým tempem rostla průmyslová města a naopak začal postupný úbytek venkovského obyvatelstva. Není náhodou, že v 19. století se též po prvé objevuje slovo andragogika.

Na území dnešní České republiky probíhaly v 19. století obdobné procesy, jako v jiných místech Evropy. Také se začínají stále více vzdělávat zástupkyně „něžného pohlaví“. Následné 20. století společenské a hospodářské procesy ještě více zdynamizovalo. V Čechách se např. rozvíjí mezinárodně úspěšné Baťovo impérium, které klade mimořádný důraz na vzdělávání svých zaměstnanců a členů jejich rodin.

Po druhé světové válce v souvislosti s obnovou zničených zemí dochází k prudkému hospodářskému růstu, které doprovází opět stále větší podíl obyvatel účastnících se dalšího vzdělávání. O slovo se rovněž hlásí mezinárodní organizace (UNESCO,

OECD), které se svými dokumenty a rozvojovými koncepty snaží podporovat všeobecnou prosperitu prostřednictvím vzdělávání obyvatel.

Informační a technologický vývoj posledních cca 50 let oprávněně dává společnosti žijící v této době označení jako informační, či znalostní. Postupně se rozvíjí společná vzdělávací strategie zemí EU, do které od roku 2004 patříme.

Současný model celoživotního vzdělání rozdělujeme do dvou základních etap. První etapa je počáteční vzdělání (základní, střední a terciární vzdělávání) a druhou je další vzdělání (vzdělávání, které probíhá po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce). Evropské komise zdůrazňuje přístup zaměřující se na širokou poznatkovou základnu a rozvíjení schopností jednotlivců účastnit se ekonomického života, tzn. zaměstnatelnost. To je odpovědí na změny ve společnosti, charakterizované vlivy informační společnosti, rozvojem vědy a techniky.

Nelze ovšem neslyšet kritické hlasy. Veselý s Mouralovou přes velké množství strategických dokumentů (anebo možná právě proto), deklarované cíle v reálné vzdělávací politice nevidí. Připomínají, že se často měnily a většina strategických záměrů se dosud nerealizovala (Veselý, Mouralová, 2008, s. 5).

Strategie CŽV (2007) hovoří o tom, že by měla být všem skupinám populace v průběhu celého života být poskytnuta příležitost k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.

Světová hospodářská krize a následné otřesy ekonomik členských zemí EU jsou nejen zkouškou soudružnosti EU, ale také testem životaschopností vzdělávacích politik.

## SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATRY A PRAMENŮ

- ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy. 10. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M. Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum, 1999. 130 s. ISBN 80-7184-381-4.
- BENEŠ, M. Andragogika. Praha: Grada Publishing, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, M. Celoživotní učení a vzdělávání. In Veteška, J. a kol. Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých. Praha: EducaService, 2009. 25–34 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
- BENEŠ, M a kol. Idea vzdělávání v současné společnosti. Praha: Eurolux, 2002, s. 110, ISBN 80-86432-40-8.
- BÍLÁ kniha terciárního vzdělávání. První verze určená k veřejné diskusi. Praha: MŠMT, 2008.
- BÍLÝ, J. *Jezuita Antonín Koniáš Osobnost a doba*. Praha: Vyšehrad, 1996. 280 s. ISBN 80-7021-191-1.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha : Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- DAWSON, CH. Krize západní vzdělanosti, Praha, SPN 1991, s. 168, ISBN 80-04-25392-X.
- DLOUHODOBÝ záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Ministerstvo školství a mládeže ČR, 2005.
- DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY EU ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES). 11 s.
- DYTRT, Z. a kol. Manažerské kompetence v Evropské unii. Praha: C. H. Beck, 2004. 157 s. ISBN 80-7179-889-4.

- EGER, L. a kol. Diverzity management. Praha: EducaService a Česká andragogická společnost, 2009. 200 s. ISBN 978-80-87306-03-1.
- FIALA, Petr; NANTL, Jiří. Evropská vzdělávací politika a zájmy České republiky. In *DOČKAL, Vít; FIALA, Petr; KANIOK, Petr; PITROVÁ, Markéta. Česká politika v Evropské unii. Evropský integrační proces a zájmy České republiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 63-75. ISBN 80-210-4076-9.
- FICHTE, J. G. Pojem vzdělance. Praha: Svoboda, 1971.
- Formální vzdělávání dospělých: Koncepce a praxe v Evropě. Eurydice, 2011, 90 s. ISBN 978-92-9201-170-3
- HRONÍK, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: GradaPublishing, 2007. 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- KELLER, J. TVRDÝ, L.: Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KLEGA, V. Příspěvek ke kritické analýze podnikové výchovy u firmy Baťa, a.s. Zlín in *K otázkám výchovy a vzdělávání dospělých II.*, Praha: SPN, 1981, s. 103 – 139.
- KOUBEK, J. Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky. 2. vyd. Praha: Management Press, 1998. 350 s. ISBN 80-85943-51-4.
- LANGER, T. Specifika andragogického poradenství v oblasti zaměstnanosti. *Andragogika*, roč. 10, 2006, č. 3, s. 5–6. ISSN 1211-6378.
- LANGER, T. (ed.) Šance vzdělávacích institucí v období ekonomické recese. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2010. 100 s. ISBN 978-80-904531-0-4.
- LANGER, T. (ed.) Efektivní vzdělávání pro trh práce. Praha: AIVD, 2011, 131 s. ISBN 978-80-904531-1-1.
- LANGER, T.; Veteška, J. (eds.): Další vzdělávání ve světě migrujícího trhu práce. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 83–88. ISBN 978-80-86723-70-9.
- LIERMAN, W. Čtyři kultury ve vzdělávání. Praha: Karolinum, 1996, s.157.
- Maastrichtské komuniké o budoucích prioritách zvýšené evropské spolupráce v odborném vzdělávání a přípravě – revize Kodaňské deklarace [on-line].

- Praha:NUOV. Dostupné na WWW:  
[http://www.nuov.cz/public/File/vzdelavani\\_v\\_eu/maastricht.pdf](http://www.nuov.cz/public/File/vzdelavani_v_eu/maastricht.pdf).
- MUŽÍK, J. Edukace řídicích dovedností. People management. Praha: ASPI, 2008. 149 s. ISBN 978-80-7357-341-6.
- MUŽÍK, J. Andragogická didaktika: Řízení vzdělávacího procesu. Praha: Wolters–Kluwer, 2011, S. 324, ISBN 978-80-7357-581-6.
- NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996. 272 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1998. 288 s. ISBN 80-200-0625-7.
- Národní soustava kvalifikací pro terciární vzdělávání. Úvod do diskuse. Praha: MŠMT ČR, 2008. 71 s.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). Praha: MŠMT ČR, 2001. 98 s. ISBN: 80-211-0372-8.
- Národní rozvojový plán České republiky 2007–2013. Praha:MMR, 2006. 206 s. Dostupné též na: <http://www.strukturalnifondy.cz/CMSPages/GetFile.aspx?guid=45fc8d6d-7007-4bc9-8f17-d172d12e2fa0>
- Národní strategický referenční rámec ČR 2007–2013. Praha: MMR, 2007. 137 s.
- Návrh koncepce celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků a výchovy k lidským právům. Dostupné též na: [http://www.epolis.cz/download/pdf/materials\\_45\\_1.pdf](http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_45_1.pdf)
- NEZVALOVÁ, D. Vzdělávací systémy ve vyspělých zemích. UP Olomouc 1998. ISBN 80-7067-796-1.
- PALÁN, Z. 2002. Výkladový slovník. Lidské zdroje. Praha: Academia, 2002. 282 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z.; LANGER, T. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PATOČKA, J. Náš národní program. Praha: Evropský kulturní klub, 1990, s. 80, ISBN 80-85212-03-X
- PAVLÍK, O.; CHALOUPKA, L.; KOHOUT, K.: K politice dalšího vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 64 s. ISBN 80-7067-949-2.

- Portál Národní soustava kvalifikací [on-line]. Praha: NUOV, 2007. Dostupné na WWW: [www.nsk.nuov.cz](http://www.nsk.nuov.cz).
- PRŮCHA, J. (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. Vzdělávání a školství ve světě, základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha, Portál 1999. ISBN 80-7178-290-4
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktual. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABUŠICOVÁ, M.; RABUŠIC, L. Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008., 339 s. Studie. ISBN 978-80-210-4779-2.
- RÁMCOVÝ vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007. 124 s. ISBN neuvedeno.
- STRATEGIE celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. 90 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
- Strategie regionálního rozvoje České republiky pro léta 2007-2013. Dostupné na: <http://www.mmr.cz/getdoc/f77e14bc-2c26-4884-9fdab47c24a5294b/Strategie-regionálního-rozvoje-Ceske-republiky-pro>
- SVATOŠ, Michal a SVATOŠ, Martin. Živá tvář Erasma Rotterdamského. Praha: Vyšehrad, 1985, s. 384.
- ŠERÁK, M. 2007. Dva pohledy na realitu znalostní společnosti. In Pirohová, I. (ed.). Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostiach. Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, s. 30-38.
- TURECKIOVÁ, M. Řízení a rozvoj lidí ve firmách. Praha: GradaPublishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- TURECKIOVÁ, M.: Klíč k účinnému vedení lidí – Odemkněte potenciál svých spolupracovníků. Praha: GradaPublishing, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9.
- TURECKIOVÁ, M. Rozvoj a řízení lidských zdrojů. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

- TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. Trendy v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Praha: Rozlet, 2011. 60 s. ISBN 978-80-904824-3-2.
- VÁŇOVÁ, M. Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích. Praha, Karolinum 1994. ISBN 80-7066-848-2
- VESELÝ, A., MOURALOVÁ, M. Vzdělávání v české republice: Současný stav a vývojové trendy, UK Praha, 2008 ISSN 1801-5999
- VETEŠKA, J. Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha: GradaPublishing, 2008. 156 s. ISBN 80-247-1770-0.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. Praha: UJAK, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
- VETEŠKA, J. Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých. Andragogická revue, roč. I, 2009, č. 1, S. 12-25. ISSN 1804-1698.
- VETEŠKA, J. Klíčové kompetence v kontextu celoživotního učení. In Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 35–46. ISBN 80-86861-04-X.
- VETEŠKA, J. Kvalifikace pro celoživotní učení a zaměstnatelnost. Aula, roč. 17, 2009, č. 4, s. 77–79. ISSN 1210-6658.
- VETEŠKA, J. Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých. Andragogická revue, roč. 1, č. 1, 2009, s. 12–25. ISSN 1804-1698.
- VETEŠKA, J. a kol: Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých. Praha: EducaService, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
- VETEŠKA, J. Proměny školního vzdělávání v biodromálním kontextu. Praha : VerlagDashöfer, 2011. 180 s. ISBN 978-80-86897-39-4.
- Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010. EK, 2003. 41 s. ISBN 92–694–3682–4.

- Vzdělávání a odborná příprava 2010. [on-line]. Praha: MŠMT. Dostupné na WWW: [www.et2010.cz](http://www.et2010.cz).
- Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Operační program. 164 s. Praha: MŠMT, 2007.
- VYHNÁNKOVÁ, K.: K problematice systémového uznávání dalšího profesního vzdělávání. In Langer, T., Veteška, J. (eds.). Další vzdělávání ve světě migrujícího trhu práce. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. s. 83–88. ISBN 978-80-86723-70-9. WALKER, A. J. a kol. Moderní personální management: Nejnovější trendy a technologie. Praha: GradaPublishing, 2003. 256 s. ISBN 80-247-0449-8.
- Zpráva o plnění národního lisabonského programu 2005–2008 (Národního programu reforem České republiky). ČR, 2006. 52 s.
- Závěry jednání Evropské rady revidující Lisabonskou strategii, 7619/1/05, Brusel, 22.–23. 3. 2005.



## SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ

- EILLES-MATTHIESSEN, C. Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung. 1. Aufl. Bern: Verlag Hans Huber, 2002. 199 p. ISBN 3-456-83820-4.
- European Active Citizenship: Introductory Guidelines for Adult Educators. Rhonda Wynne, Michaela Tureckiová (eds.). Prague: Educa Service, 2008. 56 p.
- FRK, V.: Človek v sociálnom systéme organizácie. Prešov: Akcent Print, 2008.
- HATÁR, Ctibor: Socialna pedagogika, socialna andragogika a socialnapraca - teoretické, profesijné a vzťahové reflexie. 144 s. Praha: EducaService, 2009.
- MATULČÍKOVÁ, M., MATULČÍK, J. Vzdelávanie a kariéra. Bratislava: Ekonóm, 2009. 174 s. ISBN 978-80-225-2700-2.
- PERHÁCS, J. Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých. Praha: Rozlet a ČAS, 2011, 156s. ISBN 978-80-904824-4-9.

## **Dokumenty EU:**

Rozhodnutí Rady ze dne 2. dubna 1963, kterým se stanoví obecné zásady pro provádění společné politiky odborného vzdělávání. (Úř. věst. 63, 20. 4. 1963, s. 1338-1341)

Dostupné na:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31963D0266:CS:NOT>

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 12. února 2001 o evropské spolupráci při hodnocení kvality vzdělávacího systému. (Úř. věst. L 60, 1. 3. 2001, s. 51-53)

Dostupné na:<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:16:01:32001H0166:CS:PDF>

Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 2241/2004/ES ze dne 15. prosince 2004 o jednotném rámci Společenství pro průhlednost v oblasti kvalifikací a schopností (Europass). (Úř. věst. L 390, 31.12.2004, s. 6-20)

Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:EN:PDF>

Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006 , kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. (Úř. věst. L 327, 24.11.2006, s. 45-68)

Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:CS:PDF>

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 15. února 2006 o další evropské spolupráci při zabezpečování kvality v oblasti vysokoškolského vzdělávání. (Úř. věst. L 64, 4.3.2006, s. 60-62).

Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:064:0060:0062:CS:PDF>

Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1298/2008/ES ze dne 16. prosince 2008, kterým se zavádí akční program Erasmus Mundus 2009–2013 pro zlepšování kvality vysokoškolského vzdělávání a pro podporu mezikulturního porozumění prostřednictvím spolupráce se třetími zeměmi (Text s významem pro EHP). (Úř. věst. L 340, 19.12.2008, s. 83-98)

Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:-340:0083:0098:CS:PDF>

Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady č. 1350/2008/ES ze dne 16. prosince 2008 o Evropském roku tvořivosti a inovací (2009) (Text s významem pro EHP). (Úř. věst. L 348, 24.12.2008, s. 115-117)

Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:CS:PDF>

Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 23. dubna 2008 o zavedení evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP). (Úř. věst. C 111, 6.5.2008, s. 1-7)

Dostupné na:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:CS:PDF>

Nařízení Evropského parlamentu a Rady (ES) č. 452/2008 ze dne 23. dubna 2008 o vypracovávání a rozvoji statistik o vzdělávání a celoživotním učení (Text s významem pro EHP). (Úř. věst. L 145, 4.6.2008, s. 227-233)

Dostupné na:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:145:0227:0233:CS:PDF>

Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě o úloze rozvoje dovedností a kompetencí při uskutečňování Lisabonských cílů. (Úř. věst. C 292, 24.11.2005, s. 3-4)

Dostupné na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:20-05:292:0003:0004:CS:PDF>

Závěry Rady a zástupců vlád členských států zasedajících v Radě ze dne 22. května 2008 o podpoře tvořivosti a inovací prostřednictvím vzdělávání a odborné přípravy. (Úř. věst. C 141, 7.6.2008, s. 17-20)

Dostupné na: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:-C:2008:141:0017:0020:CS:PDF>

Stránky Eurydice. (online) [cit. 19.1.2012] Dostupné na internetu:

<<http://www.eurydice.org>>

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

Education at a Glance 2007. Paříž: OECD, 2007. Dostupné na internetové adrese

[http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en\\_2649\\_37455\\_39251550\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_37455_39251550_1_1_1_37455,00.html).

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Paříž: OECD, 2007.

Dostupné na internetové adrese

[http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html).

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Education and Equity. Paříž: OECD, 2004.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

Celoživotní učení pro všechny. Praha: GNOSIS, 1996.

## **WWW. STRÁNKY**

[www.unesco.org](http://www.unesco.org) UNESCO - organizace OSN, vzdělávání, publikace a statistiky včetně zemí třetího světa

[www.un.org](http://www.un.org) - Organizace spojených národů, sekce Education

[www.czso.cz/](http://www.czso.cz/) - Statistický úřad ČR – statistiky k českému školství a dalším demografickým indikátorům

[www.nuov.cz](http://www.nuov.cz) - Národní ústav odborného vzdělávání – informace z oblasti odborného vzdělávání:

[http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd\\_v\\_eu&s=63](http://www.nuov.cz/index.php?page=vzd_v_eu&s=63) – Vzdělávání v EU

[www.evropska-unie.cz](http://www.evropska-unie.cz) - Stránky Evropské unie

[www.euroskop.cz](http://www.euroskop.cz) - Stránky k Evropské unii

[www.ucitelske-listy.cz](http://www.ucitelske-listy.cz) - Učitelské listy – portál s informacemi o školství

[www.eurostat.org](http://www.eurostat.org) - Eurostat, statistiky EU

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

bL	blendid learning
CŽU	celoživotní učení
CŽV	celoživotní vzdělávání
EU	Evropská unie
HR	Human Resources
ICT	informační a komunikační technologie
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
NVF	Národní vzdělávací fond
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
RVP	rámcový vzdělávací program
SOŠ	střední odborná škola
SOV	střední odborné vzdělávání
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

Jméno autora: ing. Petr Nedvědický

Studijní obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Proměny a strategie vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 103

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 75

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 7

Počet internetových zdrojů: 35

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.