

Milada Rabušicová (ed.)

# UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH



KONTEXTY, TEORIE A VÝZKUMY

## KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Učení a vzdělávání dospělých : kontexty, teorie a výzkumy / Milada Rabušicová (ed.).

-- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2024. -- 1 online zdroj. -- (Pedagogika)

Anglické resumé

Obsahuje bibliografie, bibliografické odkazy a rejstřík

ISBN 978-80-271-7368-6 (online ; pdf)

\* 37.013.83 \* 374.7 \* 159.953.5 \* (048.8:082) \* (0.034.2:08)

– andragogika

– vzdělávání dospělých

– učení

– kolektivní monografie

– elektronické knihy

374 - Výchova a vzdělávání dospělých. Mimoškolní výchova a vzdělávání [22]

Milada Rabušicová (ed.)

# UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH



KONTEXTY, TEORIE A VÝZKUMY

**Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy**

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

Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou **bez souhlasu nositele práv zakázány**.

**prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr. (ed.)**

## **UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH**

### **Kontexty, teorie a výzkumy**

Vydala Grada Publishing, a.s.  
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7  
tel.: +420 234 264 401  
www.grada.cz  
jako svou 9313. publikaci

**Recenzovali:**

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.  
prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

Odpovědná redaktorka Andrea Černá  
Redakce a korektury Eva Vogelová  
Grafická úprava Antonín Plicka  
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka  
Počet stran 400  
Vydání 1., 2024

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2024

ISBN 978-80-271-7369-3 (ePub)  
ISBN 978-80-271-7368-6 (pdf)  
ISBN 978-80-271-3914-9 (print)

Poděkování .....	12
Úvod .....	13

## ČÁST I SOUČASNÝ KONTEXT UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

<b>1. Vzdělávání dospělých jako součást konceptu celoživotního učení:</b>	
<b>Globalizace a impulzy politiky Evropské unie .....</b>	<b>21</b>
Úvod .....	21
1.1 Proces globalizace jako rámec evropské integrace .....	22
1.2 Základní charakteristiky evropské integrace .....	23
1.3 Fenomén Evropy ve vztahu ke vzdělávání .....	24
1.3.1 Vznik a vývoj politiky EU v oblasti vzdělávání dospělých .....	25
1.3.2 Aktéři a mechanismy evropské vzdělávací politiky zaměřené na dospělé .....	27
1.4 Vliv evropské integrace na realitu vzdělávání dospělých v ČR .....	30
1.4.1 Hlavní strategické dokumenty upravující směřování vzdělávací politiky ČR .....	31
1.4.2 Příklady vybraných systémových projektů a jejich dopad na praxi vzdělávání dospělých .....	34
Závěr .....	36
Literatura .....	37
<b>2. Učení a vzdělávání dospělých ve znalostní společnosti .....</b>	<b>41</b>
Úvod .....	41
2.1 Znalostní společnost .....	42
2.1.1 Koncepty znalostní společnosti .....	42
2.1.2 Faktory učení a vzdělávání dospělých ve znalostní společnosti .....	47
2.2 Učení a vzdělávání dospělých ve znalostních organizacích .....	49
2.3 Učení a vzdělávání znalostního pracovníka .....	56
Závěr .....	59
Literatura .....	60

<b>3. Učení a vzdělávání dospělých ve světě digitálních technologií</b> .....	67
Úvod .....	67
<b>3.1 Digitální technologie v životě a učení dospělých</b> .....	69
3.1.1 Socioekonomické aspekty začleňování digitálních technologií do vzdělávání .....	71
3.1.2 Vzdělávací aspekty začleňování digitálních technologií do vzdělávání .....	74
3.1.3 Celoživotní učení jako připravenost člověka učit se .....	75
<b>3.2 Pohled do budoucnosti digitálních technologií ve vzdělávání</b> .....	78
<b>3.3 Nové technologie a učení současnosti i (blízké) budoucnosti</b> .....	83
3.3.1 Umělá inteligence .....	83
3.3.2 Nano-learning .....	84
3.3.3 Gamifikace .....	84
3.3.4 Rozšířená realita .....	85
3.3.5 Simulace .....	86
3.3.6 Analytika učení .....	87
Závěr .....	88
Literatura .....	90
<b>4. Vzdělávání dospělých v demografickém a komparativním pohledu</b> .....	95
Úvod .....	95
4.1 Věková struktura obyvatelstva .....	96
4.2 Struktura obyvatelstva podle vzdělání .....	99
4.3 Vzdělávání dospělých v ČR a EU .....	104
4.4 Vzdělávání dospělých v souvislostech trhu práce .....	115
4.5 Vzdělávání dospělých v souvislostech digitálních technologií .....	118
Závěr .....	121
Literatura .....	123
<b>5. Mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností dospělých</b> .....	127
Úvod .....	127
<b>5.1 Vývoj mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností dospělé     populace a používané metody</b> .....	127
5.1.1 Specifika výzkumů v dospělé populaci a jejich teoretické ukotvení .....	128
5.1.2 Výzkumy IALS a ALL .....	129
5.1.3 Výzkum PIAAC – první cyklus .....	129
5.1.4 Výzkum PIAAC – druhý cyklus .....	133

5.2 Vybraná zjištění prvního cyklu výzkumu PIAAC .....	137
5.2.1 Srovnání zúčastněných zemí .....	137
5.2.2 Sledování trendů .....	139
5.2.3 Souvislost výsledků s charakteristikami respondentů .....	140
5.3 Efekty vědomostí a dovedností .....	144
5.3.1 Neekonomické efekty vědomostí a dovedností .....	144
5.3.2 Ekonomické efekty: Využívání dovedností na trhu práce .....	145
Závěr .....	147
Literatura .....	148

## ČÁST II

### UČÍCÍ A VZDĚLÁVAJÍCÍ SE DOSPĚLÍ

6. Učíci se dospělí: Pohled vývojové psychologie a psychologie osobnosti ...	153
Úvod .....	153
6.1 Učíci se dospělí z pohledu vývojové psychologie .....	154
6.1.1 Vývojové úkoly a zákonité krize v životě dospělého člověka .....	155
6.1.2 Celoživotní vývoj v novém pojetí .....	158
6.1.3 Stimuly pro učení z pohledu teorií celoživotního vývoje .....	161
6.2 Učíci se dospělí z pohledu psychologie osobnosti .....	163
6.2.1 Motivace a připravenost k učení .....	164
6.2.2 Self-efficacy a vnitřní místo řízení jako silné stránky usnadňující procesy učení .....	166
Závěr .....	169
Literatura .....	170
7. Dospělí a jejich vzdělávací potřeby: Andragogický pohled .....	177
Úvod .....	177
7.1 Charakteristiky dospělých ve vzdělávání a učení .....	177
7.2 Přístupy dospělých k učení .....	179
7.3 Principy učení dospělých .....	180
7.4 Vzdělávací potřeby dospělých .....	184
7.5 Typologie vzdělávacích potřeb .....	186
7.6 Analýza vzdělávacích potřeb .....	192
7.6.1 Metody analýzy vzdělávacích potřeb .....	194
Závěr .....	196
Literatura .....	197

### ČÁST III TEORIE UČENÍ DOSPĚLÝCH

<b>8. Vývoj teorií učení určujících soudobou andragogiku .....</b>	<b>203</b>
Úvod .....	203
8.1 Behaviorismus .....	204
8.2 Humanistické teorie učení .....	206
8.3 Kognitivní teorie učení .....	208
8.4 Sociálně-kognitivní teorie učení .....	210
8.5 Konstruktivistické a sociokonstruktivistické teorie učení .....	211
8.6 Teorie transformativního učení .....	215
8.7 Teorie zkušenostního učení .....	219
Závěr .....	222
Literatura .....	223
<b>9. Mody učení dospělých .....</b>	<b>227</b>
Úvod .....	227
9.1 Učení dospělého řízené zvenčí .....	228
9.2 Učení dospělého podporované zvenčí .....	231
9.3 Sebeřízené učení .....	233
9.3.1 Sebeřízené učení jako proces .....	235
9.3.2 Sebeřízenost jako atribut člověka .....	235
9.3.3 Sebeřízené učení a sebeřízenost jako cíl učení a vzdělávání .....	236
9.4 Přirozeně se učící dospělý .....	237
Závěr .....	238
Literatura .....	239

### ČÁST IV PARTICIPACE DOSPĚLÝCH NA VZDĚLÁVÁNÍ

<b>10. Teorie účasti dospělých ve vzdělávání .....</b>	<b>245</b>
Úvod .....	245
10.1 Makrosociální teorie .....	247
10.1.1 Systém formálního vzdělávání .....	249
10.1.2 Typ sociálního státu .....	250
10.1.3 Typ ekonomiky a systém utváření pracovních dovedností .....	252
10.2 Mezosociální teorie .....	254
10.2.1 Teorie kongruence .....	256
10.2.2 Paradigma náboru .....	256



10.2.3 Model řetězce rozhodování .....	257
10.2.4 Klima učení .....	258
10.2.5 Prostředí a podmínky učení a vzdělávání dospělých .....	259
10.3 Mikrosociální teorie .....	260
10.3.1 Teorie motivace k účasti ke vzdělávání .....	261
10.3.2 Sebedeterminační teorie .....	262
Závěr .....	264
Literatura .....	266
<b>11. Bariéry ve vzdělávání dospělých: Empirické poznatky z České republiky .....</b>	<b>273</b>
Úvod .....	273
11.1 Bariéry ve vzdělávání dospělých .....	274
11.1.1 Vývoj bariér ve vzdělávání dospělých v ČR .....	276
11.1.2 Jaké sociální skupiny se VZD neúčastní? .....	278
11.2 Výzkumný nástroj pro zkoumání bariér v přístupu k VZD .....	281
11.3 Typologie neúčastníků VZD mezi nízkokvalifikovanými pracovníky .....	284
Závěr .....	287
Literatura .....	289
<b>PŘÍLOHA: Dotazník NP-NFE-Q / Bariéry dospělé populace k účasti v neformálním vzdělávání .....</b>	<b>293</b>

## ČÁST V

### VÝZKUMY UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

<b>12. Andragogické výzkumy učení a vzdělávání dospělých .....</b>	<b>297</b>
Úvod .....	297
12.1 Širší kontext andragogických výzkumů .....	298
12.2 Andragogické výzkumy v diplomových projektech .....	299
12.3 Příklady andragogických výzkumů .....	303
Závěr .....	305
Literatura .....	306
<b>13. Kritéria kvality vysokoškolského studia v hodnocení zralými studenty .....</b>	<b>307</b>
Téma a výzkumný problém .....	307
13.1 Teoretická východiska .....	308
13.2 Metodologický postup .....	309

13.3	Výsledky .....	310
13.3.1	Kritérium první: Partnerský přístup .....	310
13.3.2	Kritérium druhé: Smyšlnost .....	311
13.3.3	Kritérium třetí: Optimální náročnost .....	312
13.3.4	Kritérium čtvrté: Didaktická kvalita .....	314
	Andragogická reflexe .....	315
	Literatura .....	315
<b>14.</b>	<b>Evaluací výzkum: Vzdělávací program Filozofie pro děti .....</b>	<b>319</b>
	Téma a výzkumný problém .....	319
14.1	Teoretická východiska .....	320
14.2	Metodologický postup .....	320
14.3	Výsledky .....	321
14.3.1	Očekávání a realita .....	322
14.3.2	Nejsem v tom sám/sama .....	324
14.3.3	Co si odnáším a jak to používám? .....	326
	Andragogická reflexe .....	328
	Literatura .....	329
<b>15.</b>	<b>Rodinná firma jako prostor pro mezigenerační učební interakce .....</b>	<b>331</b>
	Téma a výzkumný problém .....	331
15.1	Teoretická východiska .....	332
15.2	Metodologický postup .....	333
15.3	Výsledky .....	334
15.3.1	Mezigenerační učební interakce v rodinném podniku .....	334
15.3.2	Organizační kultura rodinného podniku .....	337
	Andragogická reflexe .....	338
	Literatura .....	340
<b>16.</b>	<b>Biografické příběhy dospělých vracejících se do vysokoškolského studia .....</b>	<b>343</b>
	Téma a výzkumný problém .....	343
16.1	Teoretická východiska .....	343
16.2	Metodologický postup .....	344
16.3	Výsledky .....	345
16.3.1	Typy narativních identit .....	345
16.3.2	Vztahy mezi narativními identitami .....	346
	Andragogická reflexe .....	349
	Literatura .....	350

<b>17. Myšlenkové mapy: Využití metody k pojmenování proměnných ovlivňujících úspěšnost lektorské profese .....</b>	<b>353</b>
Téma a výzkumný problém .....	353
17.1 Teoretická východiska .....	353
17.2 Metodologický postup .....	355
17.3 Výsledky .....	357
17.3.1 Klíčové pojmy v myšlenkových mapách .....	357
17.3.2 Model tří O .....	358
Andragogická reflexe .....	360
Literatura .....	362
<b>18. Informální učení při resocializaci odsouzených v podmínkách otevřené věznice .....</b>	<b>363</b>
Téma a výzkumný problém .....	363
18.1 Teoretická východiska .....	365
18.2 Metodologický postup .....	366
18.3 Výsledky .....	367
18.3.1 Základní analytický příběh .....	368
18.3.2 Kontext sebevzdělávání odsouzených .....	369
18.3.3 Intervenující podmínka: Předchozí zkušenosti s formálním vzděláváním .....	371
18.3.4 Strategie jednání vedoucí k sebevzdělávání a informálnímu učení odsouzených .....	372
Andragogická reflexe .....	373
Literatura .....	374
<b>Závěr .....</b>	<b>377</b>
<b>Summary .....</b>	<b>381</b>
<b>Věcný rejstřík .....</b>	<b>387</b>
<b>Seznam autorů .....</b>	<b>391</b>

# Poděkování

Na vzniku publikace se podílela celá řada autorů. Klíčem k jejich výběru byla kvalita jejich výzkumných a publikačních aktivit a také respektované postavení v odborné veřejnosti společenských věd a samozřejmě dominantně v andragogice. Svou roli hrála také rozmanitost akademických pracovišť, na nichž působí. To, co je nejdůležitější a zaslouží si velké ocenění, je fakt, že nikdo z autorů nabídku podílet se na této publikaci neodmítl. Naopak trpělivě snášeli různé editorské zásahy a své kapitoly v zájmu nejlepšího celkového výsledku upravovali. Jako správní dospělí se přitom vzájemně učili.

Za spolupráci a jejich podíl na této publikaci děkuji jmenovitě Martinu Kopecnému a Michalu Šerákovi (Katedra andragogiky FF UK), Miroslavu Dopitovi (Katedra sociologie a andragogiky a kulturní antropologie FF UPOL), Jiřímu Zounkovi (Ústav pedagogických věd FF MU), Ladislavu Rabušicovi (Katedra sociologie FSS MU), Janě Strakové a Petře Holečkové (Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání UK), Bohumíře Lazarové (Ústav pedagogických věd FF MU), Josefu Malachovi (Katedra pedagogiky a andragogiky PF OU), Miroslavě Dvořákové a Petru Novotnému (Ústav pedagogických věd FF MU) a Janu Kalendovi, Iloně Kočvarové a Jitce Vaculíkové (Centrum výzkumu FHS UTB).

Dále děkuji autorům zkrácených prezentací jejich již realizovaných a publikovaných výzkumů, které jsou součástí páté části této publikace, konkrétně Karle Brücknerové (FF MU), Ivu Rozmahelovi, Kláře Šedové a Jakubu Vlčkovi (FF MU), Lence Kamanové a Kateřině Pevné (ICV Mendelova univerzita), Kataríně Rozvadské (FF MU), Miroslavu Procházkovi a Miluši Vítěčkové (PF JČU) a Jaroslavu Křížovi (PF UK).

A při všech těchto poděkováních není možné zapomenout ani na recenzenty, kteří byli ochotni přispět svými komentáři a náměty ke zlepšení celkového výsledku, Milana Pola a Miroslava Krystoně. A také na kolegy z Ústavu pedagogických věd FF MU, mého domovského pracoviště, z nichž mnozí přispěli kapitolou a jiní povzbudivým slovem, konzultací či kolegiální podporou.

Milada Rabušicová, editorka

# Úvod

Milada Rabušicová

Monografie s názvem *Učení a vzdělávání dospělých – Kontexty, teorie a výzkumy* je publikací, jejímž záměrem je zprostředkovat čtenáři podstatné poznatky z oboru andragogika, jehož předmětem zájmu je právě učení a vzdělávání dospělých. Poskytuje aktuální informace o tom, v jakých souvislostech, s jakými postupy a výsledky probíhají procesy učení a vzdělávání zaměřené na dospělé populaci.

Možná překvapí, že se publikace nejmenuje pouze *Andragogika*. Důvodem je, že nechceme opakovat či rozšiřovat již existující české publikace typu andragogika jako věda, které poskytují v přehledné podobě informace o tomto oboru, jeho vzniku, vývoji, předmětu zájmu, terminologii, hlavních konceptech, vnitřním členění i spolupráci s jinými obory. Velmi si jich vážíme, ale snažíme se uplatnit jiný přístup, který nám právě existence přehledových publikací umožňuje. Je pro nás velkou výhodou, že čtenáři nemusíme vysvětlovat od základů, co je to učení, vzdělávání či výchova, jaké jsou mezi těmito pojmy rozdíly a jak spolu naopak souvisejí. Rovněž není třeba poukazovat na elementární poznatky ohledně toho, kdo je dospělý učící se jedinec, jak se vymezuje z hlediska sociologického, právního či psychologického. Ani toho, že v posledních letech je učení a vzdělávání dospělých vnímáno jako neopomenutelná součást konceptu celoživotního učení, a to nejen v politických a programových dokumentech ČR, EU či Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), ale především jako žitá realita životů současných dospělých. Víme už předem, že celoživotní učení se skládá z triády formálního vzdělávání, neformálního vzdělávání a informálního učení a jakým způsobem se tyto komponenty vymezují, včetně toho, kde se tyto učební aktivity v případě dospělých dominantně realizují. Víme také, kdo jsou to vzdělavatelé dospělých a že toto označení může nabývat specifických podob lektorů, učitelů, trenérů, edukátorů, koučů, mentorů či tutorů. Zaznamenáváme odbornou diskusi o jejich kompetencích a profesionalizaci jako cestě k uznání profese. Můžeme se spolehnout také na informace zasazující andragogiku mezi vědy o vzdělávání a výchově. Rozumíme tomu, jaký je rozdíl mezi andragogikou a pedagogikou, respektive jinými obory, které se dospělými rovněž zabývají. Ve všech těchto a dalších oblastech můžeme, a rádi to děláme, odkázat na publikace kolegů Beneše (2003; 2008; 2014), Mužíka (2004), Palána (2002; 2003; 2008), Průchy (2012; 2014), Vetešky (2016) a dalších.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Tímto výčtem nechceme ponechat stranou ani dřívější autory, kteří se andragogickými tématy taktéž zabývali.

Naše monografie je vedena otázkou: *Co potřebuje vědět andragog, respektive vzdělavatel dospělých, aby rozuměl svému oboru?* Tato obecně formulovaná otázka se rozpadá do celé řady dílčích podotázek, které nyní položíme a zdůvodníme. Košaté odpovědi na ně čtenář nalezne v pěti částech této publikace.

První část publikace nazvaná **Současný kontext učení a vzdělávání dospělých** je věnovaná otázce: *Jaké jsou aktuální vnější podmínky vzdělávání a učení dospělých?* Tedy v jakém makrostrukturálním kontextu tyto procesy probíhají. Promítá se v nich současná situace v nadnárodních i národních politických a programových dokumentech a legislativě (kap. 1), v dosavadních poznatcích o znalostní společnosti a ekonomice (kap. 2), v proměnách spojených s vývojem informačních technologií (kap. 3), ve statistických ukazatelích dokumentujících jak demografický vývoj společnosti, tak pozici ČR v participaci na vzdělávání dospělých v konfrontaci s jinými vyspělými zeměmi (kap. 4) a také v datech z mezinárodních výzkumů zjišťujících ve srovnávacím pohledu kompetence dospělých (kap. 5). Snad v každé z těchto kapitol se zmiňuje dynamika i hloubka proměn, kterými současná společnost prochází. To nemůže zůstat bez vlivu na učení a vzdělávání dospělých, ale pochopitelně i na učení a vzdělávání obecně v kterémkoli věku. Čtenář se po přečtení těchto kapitol pravděpodobně nestane andragogem s plnou schopností tyto změny předvídat, ale věříme, že na základě jejich provázanosti s předmětem zájmu bude moci lépe porozumět svému oboru v širších souvislostech.

Od makrostrukturálních témat se v další části nazvané **Učící a vzdělávající se dospělí** přesuneme na opačný pól, tedy k mikrostrukturálnímu pohledu na učení a vzdělávání dospělých. K této části se váže otázka: *Jaké charakteristiky z hlediska psychologického a androdidaktického má dospělý v procesu učení a vzdělávání?* Odpovědi na takto položenou otázku může čtenář hledat ve dvou kapitolách. Nejprve v kapitole 6 zaujímavý vývojově a osobnostně zacílený pohled, jenž nabízí podstatné prvky psychologického poznání o dospělém v procesu učení a vzdělávání. Poté následuje svého druhu „andragogická aplikace“ těchto poznatků do charakteristik dospělých, jejich způsobů učení a především jejich vzdělávacích potřeb a metod jejich zjišťování (kap. 7). V této části se může dobře poučit právě čtenář, který inklinuje k psychologickému a didaktickému vysvětlení procesů a podmínek učení a vzdělávání dospělých.

Třetí část této publikace, nazvaná jednoduše **Teorie učení dospělých**, jednoduše pro pochopení věcí rozhodně není. Věnuje se teoriím učení dospělých, s nimiž pracuje andragogika a bez nichž se nemůže obejít žádný přemýšlivý andragog. Je vedena otázkou: *Jaké teorie je možné využít k vysvětlování procesů učení a vzdělávání dospělých?* Kapitola 8 poskytuje přehled vývoje teorií během 20. a 21. století. Nemělo by být žádným překvapením, že zde najdeme výklad

o teorii behaviorální, humanistické, kognitivní, sociálně-kognitivní a konstruktivistické, dále pak o odvozených teoriích transformativního učení a zkušenostního učení. Navazuje kapitola 9, do níž autoři vnesli zajímavý koncept individuálních modů učení se dospělých, jimiž jsou v jejich podání učení řízené zvenci, podporované zvenci, sebeřízené učení a přirozené učení.

Celý tento teoretický oddíl jsme do publikace zařadili, neboť jsme zastánci teze, že „není nic praktičtějšího než dobrá teorie“ (Lewin, 1952, s. 169). Tuto myšlenku rádi zdůrazňujeme našim studentům, faktem však je, že s ní souzní spíše dospělí studenti v kombinované formě studia, které označujeme jako netradiční studenty. Ti mají s praxí už své bohaté zkušenosti a ke studiu na vysoké škole se vracejí mimo jiné proto, aby právě žitému světu za pomoci teoretických vysvětlení a interpretací lépe porozuměli.

Čtvrtou část s titulem **Participace dospělých na vzdělávání** tvoří opět dvě kapitoly, jež v tomto případě k jednomu tématu přistupují jak z teoretického, tak empirického hlediska. Tím tématem je participace dospělých na vzdělávání, což je v posledních desetiletích skutečně prominentní andragogické téma. Otázka navázaná na tuto část publikace zní: *Jak je vzdělávání dospělých dostupné, kdo se ho účastní a jaké bariéry mají ti, kteří se neúčastní?*<sup>2</sup> Obsahem kapitoly 10 jsou tzv. participační teorie. Ty vysvětlují účast dospělých na vzdělávání, a to ve třech rovinách: makrostrukturální, mezostrukturální a mikrostrukturální. Jen z tohoto uvedení je zřejmé, že participace dospělých je komplikovaný jev, který si zaslouží pozornost nejen andragogů, ale také politiků v oblasti vzdělávání. Navazující kapitola 11 prezentuje výsledky empirického uchopení participace českých dospělých, jehož součástí je především zkoumání bariér, opět různého charakteru, které způsobují, že někdo se v dospělosti vzdělává, někdo o vzdělávání uvažuje, ale nakonec ho nerealizuje a pro někoho je mimo rámec jeho uvažování. Znalost pozadí těchto motivů a bariér, s nimiž se dospělí setkávají, je pro andragogy důležitá proto, aby porozuměli a případně pomohli dospělým v jejich rozhodování, zda se dále vzdělávat, nebo ne.

Pátá část publikace je ryze empirická. Nazvali jsme ji **Výzkumy učení a vzdělávání dospělých**. Důvodem jejího zařazení je snaha dokumentovat kvalitní český andragogický výzkum. Možná jste se u tohoto tématu setkali s jistým skepticismem přicházejícím z různých stran, včetně analýz současného andragogického diskurzu (Průcha, 2010). Tuto část tvoří prezentace šesti současných výzkumů realizovaných českými autory, jež jsou lokalizované místně a představují ukázky domácí výzkumné produkce. Otázka zní: *S jakými tématy a metodologickými přístupy se můžeme*

<sup>2</sup> Otázka není navázaná na učení, ale pouze na vzdělávání, neboť vycházíme z teze, že individuálně se učíme vlastně stále, byť ne vždy s plným uvědoměním.

*setkat v současném andragogickém výzkumu u nás, resp. co víme o učení a vzdělávání dospělých z aktuálních andragogických výzkumů?* Samozřejmě se nemůže jednat o vyčerpávající přehled všech realizovaných výzkumů, proto jsme k jejich výběru použili dvě kritéria. První je kritérium úrovně sociální struktury, do níž je výzkum lokalizován, tedy makro-, mezo- a mikroúroveň. Druhé kritérium je forma učení a vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení, tedy formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Zohledněna je navíc také použitá metodologie (přístup kvantitativní, kvalitativní nebo se smíšeným designem a v jejich rámci potom případová studie, evaluační studie a biografický výzkum) a současně i tematická kategorizace oblastí, v nichž se studie realizují (kompetence dospělých, vysokoškolské studium, lektorská činnost, mezigenerační učení a penitenciární péče). Detailnější představení jednotlivých výzkumů je součástí kapitoly 12. Následují kapitoly (13–18) s prezentací těchto výzkumů. Věříme, že jsme vybrali ukázky kvalitních a pestře zaměřených výzkumů, které mohou být pro čtenáře, např. z řad studentů oboru andragogika, dobrou inspirací pro koncipování vlastních diplomových projektů. Ale nejen pro ně.

Představili jsme jednotlivé části této publikace a logiku jejich uspořádání. Současně však chceme zdůraznit, že nám po celou dobu záleželo také na provázanosti jednotlivých částí. Doložíme to na příkladu dvou zcela zásadních andragogických témat současnosti, konkrétně na vzdělávacích potřebách dospělých a na participaci dospělých na vzdělávání. Tyto koncepty totiž stojí na opačných pólech pomyslné linky učení a vzdělávání dospělých, která vede od zájmu dospělého se učit a rozpoznání jeho potřeb přes motivaci a zdolávání překážek až k rozhodnutí se vzdělávat a toto rozhodnutí realizovat. Takto to zní jasně, až jednoduše, ale v kapitolách této publikace uvidíme, že tak jednoduché to zdaleka není. Abychom tento proces pochopili, měli bychom vědět něco o psychologii dospělého v učebním procesu (kap. 6), vzdělávacích potřebách, které naopak nejsou vztahovány jen k individuálním účastníkům vzdělávání (kap. 7), o teoriích, které tyto procesy vysvětlují (kap. 8 a 9), a institucionálních, osobnostních a situačních bariérách, s nimiž se v rozhodovacím procesu dospělí setkávají (kap. 10 a 11). Krom toho bychom jako andragogové měli vědět něco o kontextech současné doby (kap. 1–4), v jejichž rámci se dospělí (ne)ocitají na své cestě za vzděláním, jež pro ně má nepochybně mnoho nejrůznějších účelů, efektů a osobních i pracovních důsledků. Včetně toho, že získávají kompetence, které dnes už umíme změřit (kap. 5).

Dovolíme si na základě výše řečeného zformulovat doporučení pro čtenáře. Hodí se knihu číst nejen po jednotlivých kapitolách, ale také v provázanosti témat, jež se postupně v jednotlivých kapitolách doplňují a precizují. K lepší tematické orientaci v celé publikaci by měl přispět také věcný rejstřík.



Publikace je dominantně zaměřená na české prostředí a vychází z prací domácích autorů. Logicky tomu tak není v těch případech, kdy je potřeba se odkázat na zahraniční zdroje, neboť české zdroje chybí, resp. z podstaty věci pro vysvětlení nedostačují. Podle očekávání jsou to přehledy andragogických nebo psychologických teorií, prezentace nadnárodních politických a programových dokumentů, mezinárodních statistik a výsledků měření dovedností dospělých, stejně jako výsledky zahraničních výzkumů, o něž se opírají ty české. Publikace tedy má široký teoretický i empirický základ, neboť chceme tímto způsobem zmapovat jak mezinárodní andragogický diskurz, tak domácí výzkumnou produkci.

Cílovou čtenářskou skupinou jsou především studenti oboru andragogika a vzdělavatelé dospělých na nejrůznějších pozicích. Jejich prostřednictvím, jak věříme, bude možné alespoň částečně ovlivnit také andragogický terén. I když jako společenští vědci dobře víme, že faktorů a okolností, jež vstupují do procesů učení a vzdělávání dospělých, je opravdu mnoho a my z nich můžeme ovlivnit jen malé množství. Ale i tak doufáme, že naše snaha bude čtenáři oceněna.

## Literatura

- Beneš, M., 2003. *Andragogika. Teoretické základy*. Eurolex Bohemia.
- Beneš, M., 2008. *Andragogika*. Grada.
- Beneš, M., 2014. *Andragogika (2., aktualizované a rozšířené vydání)*. Grada.
- Lewin, K., 1952. *Field Theory in Social Science: Selected theoretical papers by Kurt Lewin*. Tavistock.
- Mužík, J., 2004. *Androdidaktika*. ASPI.
- Palán, Z., 2002. *Výkladový slovník Lidské zdroje*. Academia.
- Palán, Z., 2003. *Základy andragogiky*. Vysoká škola J. A. Komenského.
- Palán, Z. a Langer, T., 2008. *Základy andragogiky*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Průcha, J., 2010. Česká andragogika na vzestupu. *Pedagogická orientace*. Online. Roč. 20, č. 4, s. 7–26. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1015/820>. [cit. 2024-01-15].
- Průcha, J., 2014. *Andragogický výzkum*. Grada.
- Průcha, J. a Veteška, J., 2012. *Andragogický slovník*. Grada.
- Veteška, J., 2016. *Přehled andragogiky. Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.



# ČÁST I

---

## SOUČASNÝ KONTEXT UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH



# 1. Vzdělávání dospělých jako součást konceptu celoživotního učení: Globalizace a impulzy politiky Evropské unie

*Martin Kopecký, Michal Šerák*

## Úvod

Kapitola<sup>3</sup> se opírá o několik jednoduchých, ale důležitých premis. Podoby vzdělávání dospělých jsou výrazně závislé na sociálním prostředí, v němž je situováno. Dále existuje silný oboustranný vztah mezi vzděláváním dospělých a společenskou změnou, ať už se jedná o celkovou sociální změnu, nebo proměnu dílčích sfér, v nichž se každodenně odehrávají lidské životy. Společenské změny vyvolávají potřebu učit se a ovlivňují prostředí, v nichž se vzdělávání odehrává. Vzdělávání dospělých je, stejně jako jiné druhy vzdělávání, kromě jiného politikum. Různými cestami se politicky interpretuje, usměrňuje, podporuje nebo blokuje. Základním rámcem pro politické uchopení vzdělávání dospělých je během nejméně posledních tří desetiletí koncept celoživotního učení, jehož nositeli byly nejprve zejména mezinárodní politické a ekonomické organizace.

Vzdělávací politika zaměřená na dospělé představuje úkol pro analýzu, jež k ní přistupuje jako ke komplexní záležitosti a ukazuje i na méně viditelné a uvědomované skutečnosti a souvislosti. Při tom se osvědčuje interdisciplinární přístup využívající poznatky a současně překračující hranice různých disciplín, jako je sociologie, politologie a v neposlední řadě vědy o výchově a vzdělávání.

Kapitolu otevírá téma sociálních změn spojených s procesem globalizace jako důležitých podnětů pro učení dospělých, následuje komentář k evropské integraci coby projektu reagujícímu na globální změny, poté se pozornost přesouvá k podobám vztahu Evropy, resp. EU ke vzdělávání. Ten je přiblížen ve svém vývoji až k současnosti s důrazem na otázku: Jak je soudobá evropská vzdělávací politika zaměřená

<sup>3</sup> Tento výstup vznikl v rámci programu Cooperatio poskytovaného Univerzitou Karlovou, vědní oblast Vzdělávání a pedagogika, řešeného na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

na dospělě formulována a řízena? Posledním tématem kapitoly je evropeizace české vzdělávací politiky.

## 1.1 Proces globalizace jako rámec evropské integrace

Vzhledem k rozsahu a zaměření kapitoly není možné se pokoušet o podrobnější uvedení do povahy procesu globalizace jako pozadí, na němž se odehrává evropská integrace. Přesto je vhodné alespoň krátký popis nabídnout, a to s cílem ukázat na podstatné souvislosti toho, jaké je místo vzdělávání dospělých v evropské politice.

Globalizaci můžeme popsat jako proces nárůstu provázanosti a závislosti různých míst světa v řadě ohledů – sociálním, ekonomickém, politickém, ekologickém a v neposlední řadě kulturním. O povaze globalizace se v sociálních vědách vedou intenzivní diskuse nejpозději od 90. let 20. století. Počátek tohoto procesu je však identifikován o několik desetiletí dříve, nejpозději od 70. let.

Povaha globalizace představuje otázku, k jejímuž řešení neexistuje jednotný přístup. Současně je ale možné se opřít o hlavní proud sociálněvědní (zejména sociologické) debaty a vybrat z něj stěžejní prvky, nad nimiž panuje shoda.

Patří k nim změna mocenského uspořádání světa, částečné omezení moci národního státu, růst váhy mezinárodních a nadnárodních politických a ekonomických aktérů, růst významu vědění, jež je spojeno s novými technologiemi, či vzestup nejrůznějších rizik včetně sociálních, ekologických a bezpečnostních.

Mimoriádně důležitá je skutečnost, že se globalizace potkává s dalšími procesy sociálních změn a bezprostředně se odráží na životech lidí. Můžeme hovořit o individualizaci provázané s růstem životních příležitostí a rizik spojených s proměnou základních sociálních institucí, jako je rodina, práce, právo, politika nebo náboženství (Beck, 2004; Giddens, 2007).

V neposlední řadě je vhodné upozornit, že globalizace není procesem, který by se odehrával mimo vědomí dotčených lidí, jak to konstatuje například sociolog Robertson (Waters, 2001). Její součástí je i reflexe nejen v odborné debatě, ale i v životech lidí nucených reorientovat se v proměnlivém světě. Dospělí lidé jsou vždy kromě jiného učiteli se bytostmi a nositeli individuálních i kolektivních identit coby pracovníků, spotřebitelů, občanů, studujících, turistů nebo zkušeností intimních spojených se zdravím či proměnou vzorců rodinného soužití. Ve všech uvedených sférách se přirozeně setkáváme s příležitostmi ke spontánnímu učení a často i různě

formalizovaným podobám vzdělávání (v prostředí různých typů škol, pracovišť, občanských a kulturních organizací, médií apod.).

Poslední poznámka se týká významu regionalizace. Globalizace přinesla nejen růst zájmu o globální procesy a změny, ale i různé formy jejich lokální, národní a regionální kontextualizace a vzájemné ovlivňování lokální, národní a nadnárodní úrovně (Held, 2001).

## 1.2 Základní charakteristiky evropské integrace

Jak uvádí Castells (2000), proces evropské integrace je nejen přímou reakcí na druhou světovou válku (a krizové jevy, které jí bezprostředně předcházely) a válku studenou, můžeme ho považovat také za proces provázející globalizaci a na globalizaci reagující.

Evropská unie (dále EU) postupně vykryštovala v makroregion s téměř půl-miliardou obyvatel, který tvoří po USA druhou největší ekonomickou zónu světa. Cesta k současnému stavu vedla mimo jiné přes řadu vln rozšiřování původních Evropských společenství a prohlubování spolupráce mezi členskými zeměmi. Tato spolupráce sice od začátku přesahovala ryze ekonomický rozměr, ale další rozměry se rozvíjely (a stále rozvíjejí) ve srovnání s ekonomickými pomaleji.

Evropská integrace v sobě dlouhodobě snoubí snahu prohlubovat jednotu i respektovat odlišnosti států a jejich obyvatel. Jedná se o komplikovaný proces, který je sám o sobě politikum. Stal se předmětem politických napětí a vyjednávání, stejně jako příležitostí pro zkoumání z pohledu nejrůznějších disciplín, jako je politická filozofie, sociologie, politologie, právo, ekonomie, veřejná politika aj.

Proces evropského sjednocování zaznamenal množství krizí (např. neúspěch projektu Evropské ústavy nebo brexit) i úspěchů. Mezi ně patří i to, že přes všechny skeptické hlasy se EU nerozpadla. Její existence dlouhodobě přispěla k eliminaci ozbrojených konfliktů mezi členskými státy a integrace pokračuje. EU přes všechny své limity představuje jedno z center současného globalizovaného světa (zejména vedle USA a Číny).

Evropu významně charakterizuje evropský sociální model. Ve svých různých variantách (Esping-Andersen, 1990) zajišťuje to, co někteří metaforicky označují jako evropský sen (Rifkin, 2005). Hovořit o evropském snu je zjevná narážka na představu o americkém snu. Řeč je pak o socioekonomickém modelu, který více než jiné modely existující v současném světě globálního kapitalismu silněji akcentuje téma

rovnosti. Klade také důraz na sociální práva a vyznačuje se výraznější odpovědností veřejné sféry za sociální služby, mezi něž můžeme započítat i široce pojímanou oblast vzdělávání. Evropu (hlavně pak její Západ) obecně charakterizují ve srovnání s USA menší nerovnosti, vyšší věk dožití nebo lepší výsledky ve funkční gramotnosti<sup>4</sup> dospělých jakožto předpokladu kontroly nad vlastní životní dráhou.

Evropská integrace není jen ve znamení udržování již existujícího, jedná se současně o projekt orientovaný na budoucnost. Právě jako politický projekt počítá s nezbytností rozvíjet fenomény, jako je evropské aktivní občanství nebo evropská identita, které jsou nemyslitelné bez evropského veřejného prostoru, totiž prostoru diskusí jakožto důležitého předpokladu tvorby názorů, možnosti sebeorganizace občanů a získávání nových zkušeností. Uvedená témata s sebou nesou mnohé otázky, neboť veřejný prostor opírající se o média nebo školní socializaci se dlouhodobě rozvíjel jako prostor národní a jazykově homogenní (Müller, 2008; Sauter, 2004). Na tomto místě lze alespoň stručně odkázat na představu a praxi evropského politického občanství opřené o schopnost kvalitní komunikace a loajalitu vůči institucím reprezentujícím Evropany (Habermas, 2013).

Ať už se ale díváme na proces evropské integrace spíše očima sociologů a filozofů, či „přízemněji“ očima ekonomů a politiků, identifikujeme v něm velké množství podnětů pro učení spojené s novými nároky a příležitostmi. Není třeba dodávat, že všeobecně se neočekává slábnutí tempa sociální změny v individuálních životech a širších společenských souvislostech.

## 1.3 Fenomén Evropy ve vztahu ke vzdělávání

Jeden ze způsobů, jak vymezit Evropu a evropanství, je založen na úvaze o kultuře a vzdělanosti. Diskuse o vztahu Evropy a vzdělávání musí nepochybně odkazovat na dobu dávno před počátkem současné evropské integrace (Lawn a Grek, 2012). Evropa je pak definována jako určitý kulturní model typický jak univerzálními prvky, tak různorodostí. Za opory Evropy v tomto smyslu bývají souběžně považovány antická filozofie, římské právo, křesťanství nebo osvícenství. Při hledání společných průřezových hodnot lze hovořit o důrazu na jednotlivce ve smyslu ochrany individuálních

---

<sup>4</sup> O měření funkční gramotnosti a kompetencí dospělých detailněji v kapitole 5.



i kolektivních práv, humanity nebo solidarity. Tak to ostatně podává mj. návrh *Smlouvy o Ústavě pro Evropu* (EU, 2004).

Proces evropské integrace je dlouhodobě primárně procesem politickým a ekonomickým, nicméně na kulturní aspekty nemůže z mnoha důvodů rezignovat. Odvolávání se na ně je ale citlivou záležitostí například proto, že bývají spojeny s historickými kontroverzemi (např. spor o křesťanskou profilaci Evropy ve vztahu k jiným náboženstvím nebo k sekularismu). Dalším problémem je silná vázanost kultury a vzdělanosti na národní prostředí. Jinými slovy vyjádřeno, kultura a vzdělanost jsou často brány jako těsně spjaté s kolektivními národními identitami. Současně platí, že v rozhodujících historických příspěvcích ke vzdělanosti v Evropě nacházíme vedle humanismu (jako víry v dobrou lidskou přirozenost a schopnosti) nebo orientace na budoucnost také výrazný univerzalizmus (zájem zpřístupnit vzdělávání všem). Není proto náhodné, že různé programy EU na podporu spolupráce v oblasti vzdělávání dostaly jména jako Comenius nebo Erasmus.

### 1.3.1 Vznik a vývoj politiky EU v oblasti vzdělávání dospělých

Než bude možné soustředěněji pojednat o samotné oblasti vzdělávání dospělých, je nezbytné zastavit se u obecné charakteristiky konceptu celoživotního učení v podání EU. Právě představa o vzdělávání a učení jako celoživotní záležitosti ve světovém měřítku postupně od počátku 70. let, a mnohem intenzivněji od 90. let, „přerámovala“ do té doby převládající pojetí vzdělávání jako procesu spojeného dominantně s dětstvím a mládím, resp. se školami. Hlavní proud politické i odborné debaty nověji počítá s učením a vzděláváním jako s celoživotními procesy, jež se odehrávají v rozličných sociálních prostředích (aniž by byl současně přehlížen vliv škol). Politické koncepty celoživotního učení existují v rozličných verzích závislých na ideové orientaci jejich nositelů. Zatímco přístup UNESCO je dlouhodobě spojován s orientací především na sociální, kulturní a komunitní oblast, přístup OECD je zaměřen na cíle spojené s ekonomickým životem a individuálním výkonem. Pozice EU je poté často (např. Rubenson, 2009) chápána jako jakýsi střed mezi oběma výše uvedenými póly.

Přijetí perspektivy celoživotního učení přináší nejen větší důraz na učení se v dospělosti a jeho oceňování. Vedlejší efektem bývá jistě znepréhlednění jeho hranic v politických dokumentech i opatřeních. Hovořit o učení a vzdělávání dospělých jako jednoznačně vydělené oblasti vzdělávací politiky často nelze. Příkladem mohou být programy EU zaměřené na rozvoj oblasti vzdělávání (historicky Socrates, Leonardo,

aktuálně Erasmus+) nebo politiky rozvoje dovedností (*skills*), kde jsou současně řešeny kategorie dětí, mládeže i dospělých.

Pokud jde o místo vzdělávání dospělých v evropské vzdělávací politice, určitým vodítkem může být konstatování Mohorčič Špolarové a Holforda (2014), že je to „*od pozice na okraji do hlavního proudu*“ (*from the margins to the mainstream*). Současně ale takto jednoznačné tvrzení potřebuje doplnění. Na jednu stranu je sice pravda, že zájem EU o oblast vzdělávání postupně rostl, na druhou stranu, pokud se evropské politiky v raných etapách integraci vzdělávání věnovaly, bylo to především v oblasti profesní přípravy a kvalifikace dospělých pracovníků (Field, 1998).

V období od založení Evropských společenství (1967) do počátku 70. let můžeme sledovat zájem o odbornou přípravu a uznávání kvalifikací dospělých (resp. vybraných profesí), což souvisí mj. s cílem umožnit volný pohyb služeb a pohyb lidí na pracovním trhu. Následně se také v reakci na hospodářskou krizi 70. let zvedá zájem o odbornou přípravu a lidské zdroje obecně. Ke slovu se dostávají sociální zřetel (řešení nezaměstnanosti prostřednictvím rekvalifikace). To je podpořeno také rozvojem jednotného evropského trhu a strukturálních fondů orientovaných na vyrovnávání regionálních rozdílů v 80. letech (Field, 1998).

V 90. letech se tématem stává pozice Evropy v globalizovaném světě. Na základě Maastrichtské smlouvy vzniká v roce 1993 EU v základní podobě, jak ji známe dnes. V politice EU se stále intenzivněji tematizuje ideál informační společnosti (o trochu později také společnosti vědění). Kolem poloviny dekády je plně přijata koncepce celoživotního učení. Jsou připravovány kroky k prohloubení integrace i rozšíření Unie v podmínkách ekonomické globalizace (Rasmussen, 2018). Hovoří se o nezbytnosti reform, jež mají minimalizovat hrozby zaostávání a maximalizovat nové příležitosti. Učení a vzdělávání jsou zdůrazňovány jako investice (Klatt a Milana, 2020). Výmluvným příkladem je tvrzení o šedé kůře mozkové jako nejvzácnějším zdroji, který má Evropa k dispozici (EC, 1996). S celoživotním učením jsou v politických dokumentech souběžně spojovány cíle, jako je rozvoj zaměstnatelnosti, aktivní občanství a prevence sociálního vyloučení. V centru pozornosti jsou i informační a komunikační technologie (MŠMT, 2001a). Přelom století v tomto znamenal nejambicióznější období – obecně i pro vzdělávací politiku.

Cíle Lisabonské strategie z roku 2000 (CEU, 2000), že EU se stane do roku 2010 nejkonkurenceschopnější světovou ekonomikou založenou na znalostech, udržitelném růstu, sociální kohezi a na respektu k životnímu prostředí, se však na počátku nového století podařilo naplňovat jen v omezené míře. Situaci zkomplikovaly také další okolnosti (zejména neúspěšná reforma EU, měnová a finanční krize a následná tzv. uprchlická krize). Cíle vzdělávací politiky se poté stávají v určitém smyslu skromnějšími, konkrétnějšími a bývají formulovány často „reaktivně“, tedy jako

odpovědi na právě zaznamenávané obtíže. Příkladem jsou problémy s nezaměstnaností mladých dospělých, politický populismus nebo rostoucí společenský vliv záměrného šíření dezinformací. Řada témat vzdělávací politiky je nicméně dlouhodobá, ať už souvisejí s diverzitou společnosti a rovnými příležitostmi (demografické stárnutí, migrace, genderové otázky, potíže nízkokvalifikovaných dospělých), nebo dlouhodobými transformacemi (digitalizace). Velmi výrazné je téma ekologické reformy zaměřené na udržitelnost. Mezi priority patří také v reakci na pandemii onemocnění COVID-19 téma odolnosti (*resilience*) v individuální i společenské rovině (CEU, 2021). Dále se v posledních letech výrazně projevuje trend k individualizaci vzdělávání dospělých. Příkladem zde může být politika zřizování tzv. individuálních vzdělávacích účtů<sup>5</sup> nebo tzv. mikrocertifikátů<sup>6</sup> (*microcredentials*). Za zmínku stojí i skutečnost, že rok 2023 byl vyhlášen evropským rokem dovedností.

Přes všechny právě uvedené posuny je třeba registrovat, že při bližším pohledu jsou jednotlivé politické priority dlouhodobě rozpracovávány nerovnoměrně. Do popředí vystupují jednoznačně ekonomické otázky, a tak de facto zastihují témata sociální, politická, kulturní a témata osobního rozvoje (Mikulec, 2018).

Bez většího přehánění lze hlavní proud akademického výzkumu vzdělávací politiky dospělých v EU, který k ní přistupuje hodnotícím způsobem, označit za kriticky orientovaný. Výzkumníci se snaží ukázat na širší souvislosti politiky, která je vnímána jako příspěvek k ovlivnění budoucnosti projektu moderní společnosti (Maddaloni, 2007), a současně poukazují na rozpory a skryté stránky ekonomizace oblasti vzdělávání dospělých. Ta bývá označována jako cesta k neoliberalním reformám ve smyslu odklonu od sociálního státu, flexibilizace trhu práce, posilování individualizované soutěže a tlaku na výkon, kdy jednotlivec je činěním odpovědným za všechny své zažívané potíže, jež mohou být vyloženy jako důsledek jeho vlastního selhání (např. Borg a Mayo, 2006; Jarvis, 2007; Lawn a Grek, 2012; Rasmussen, 2018).

### 1.3.2 Aktéři a mechanismy evropské vzdělávací politiky zaměřené na dospělé

Mezi aktéry evropské vzdělávací politiky zaměřené na dospělé patří zejména hlavní instituce EU, svůj vliv na jmenovanou oblast mají ale i další aktéři, ať už se jedná o národní státy, zájmové skupiny (typicky zaměstnavatelé nebo poskytovatelé vzdělávání

<sup>5</sup> Více v subkapitole 1.4.2.

<sup>6</sup> O mikrocertifikátech více v souvislosti s digitálními technologiemi v učení a vzdělávání v kapitole 3.

dospělých), experty na danou oblast sdružené v různých odborných komisích EU, nebo experty působící v akademickém prostředí.

Určující vliv mají instituce, jako je Evropská komise, Evropský parlament a Evropská rada. Právě tito aktéři vypracovávají politické dokumenty (rezoluce, akční plány, doporučení, závěry aj.) a vytvářejí legislativu v dané oblasti. Evropská komise (zejména její generální ředitelství zaměřené na oblasti vzdělávání, mládeže, sportu a kultury) také řeší praktické řízení programů na rozvoj vzdělávání.

Klíčový je i vliv národních států, jež mají svá zastoupení v Evropské radě (např. na úrovni ministrů školství). Jsou to právě jednotlivé státy, které mají bezprostřední vliv na vzdělávání uvnitř svých hranic, vzdělávání dospělých v tom není výjimkou. Vliv Unie je deklarován „pouze“ jako nepřímý, zprostředkovaný právě členskými státy. Základním nástrojem pro sladování politik státních, jako je ta vzdělávací, je *otevřená metoda koordinace* (OMC). Výraznou roli v ní mají tzv. *benchmarky* – pomyslné laťky vyjádřené čísly, kterých je žádoucí dosáhnout (např. cíl, aby se vzdělávání v nějakém časovém období účastnilo nejméně 15 % dospělé populace). Určování benchmarků je provázáno, jak to dokumentují Lawn a Greková (2012), s přesvědčovací mocí expertízy a statistiky (uvedení autoři hovoří o „vládnutí pomocí čísel“).

Právě pro sledování zásadního benchmarku v podobě procenta dospělých, kteří se zúčastní vzdělávání, jsou klíčovými oporami pravidelné výzkumy Eurostatu – především *Adult Education Survey* (AES) a *Labour Force Survey* (LFS). Expertízu opírající se o čísla dále rozvíjejí agentury typu CEDEFOP, jež se zaměřuje na oblast profesního vzdělávání.

Vzdělávací politika EU je tedy např. spolu s kulturní politikou oblastí, v níž na rozdíl od ekonomických politik není vliv bezprostřední, ale rozhodně nemusí být označován jako slabý (Grek, 2015). Dokonce lze říci, že právě přes tuto oblast lze dobře sledovat proměnu států v podmínkách evropské integrace.

Vliv zaměstnavatelů na vzdělávací politiku zasahující i do oblasti vzdělávání dospělých může být demonstrován na příkladu uskupení Evropského kulatého stolu průmyslníků (*The European Round Table of Industrialists*), který formuluje své představy o vzdělávací politice jako nástroji konkurenceschopnosti a inovací.

Vedle nepřehlédnutelných aktérů politiky je adekvátní věnovat ve výzkumu pozornost také těm méně viditelným, jako jsou nejrůznější expertní komise (Milana et al., 2020). Někdy se dokonce hovoří o specifické oblasti komitologie<sup>7</sup> (Müller, 2008).

---

<sup>7</sup> Komitologie v evropského žargonu označuje konzultační postupy, jež v různých správních a expertních výběrech při provádění opatření hledají soulad mezi Evropskou komisí a členskými státy.

Pozornost si zaslouží také síť poskytovatelů vzdělávání dospělých jako EAEA (*European Association for the Education of Adults*), lobbující (zde použito v nehodnotícím smyslu) za danou oblast u klíčových tvůrců evropské vzdělávací politiky.

Pro úplnost dodejme, že evropskou vzdělávací politikou se zabývá i akademický výzkum, a to např. na bázi evropských sítí sdružujících akademiky, jako je EERA (*European Educational Research Association*) či ESREA (*European Society for Research on the Education of Adults*) se svými konferencemi, publikacemi a jinými aktivitami.

Nezanedbatelný vliv na evropskou vzdělávací politiku má i zájem EU koordinovat ji různými cestami s dalšími politikami. Platí to nejen o jejím tematickém zaměření, ale i o podobě financování (např. fenomén Evropského semestru, který se zaměřuje na časové i jiné koordinace různých veřejných rozpočtů v EU v zájmu jejich co největší celkové efektivity).

Evropská politika v oblasti vzdělávání se dlouhodobě orientuje na vytváření společného evropského prostoru, který nemá jen symbolickou podobu. V případě vysokých škol, které jsou kromě jiného jedním z nepominutelných aktérů vzdělávání dospělých, musíme zmínit *boloňský proces*, v případě odborné přípravy dospělých *kodaňský proces* nebo zprostředkovaně i *Evropský rámec kvalifikací* (EQF). Nejrůznější oblasti aktuálně zastřešuje program mobility a projektové spolupráce v oblasti praxe vzdělávání Erasmus+.

Bylo by zavádějící pokládat evropskou politiku v oblasti vzdělávání dospělých za něco, co zastihuje politiku národní. A to přinejmenším ze dvou důvodů. První souvisí se skutečností, že ne všechny evropské státy mají politiku pro oblast vzdělávání dospělých výrazně rozvinutou (viz níže případ ČR). Ten druhý, významnější je spojen s tím, že ačkoli má politika EU nemalý vliv, nezastihuje politiku státu tam, kde taková politika existuje, ale místo toho s ní interaguje.

V této souvislosti se objevuje trojice klíčových a současně se doplňujících a překrývajících se pojmů: (*víceúrovňové*) *vládnutí*, *transnacionalizace* a *evropeizace*. Všechny tyto pojmy mají širší využití, netýkají se tedy jen analýzy veřejných politik včetně vzdělávací, ale i politiky v širokém slova smyslu (Dančák et al., 2005).

Pojem *vládnutí* odkazuje na to, že politiku nevytvářejí pouze profesionální politici v rámci institucionalizované politiky vázané na parlamenty, vlády apod., ale i další aktéři, jako jsou zaměstnavatelé nebo odborná veřejnost. Adjektivum *víceúrovňové* v případě vládnutí zdůrazňuje vzájemné ovlivňování národní úrovně a úrovní nižších (lokální a regionální) i vyšších (typicky EU a její instituce). *Transnacionalizace* odkazuje k překročení vlivu národního státu. Politiky jsou vytvářeny a realizovány rovněž na úrovni nadnárodních struktur, přičemž nadnárodní není synonymem pro mezinárodní (termín *mezinárodní* bývá vztahován k národnímu státu jako rozhodujícímu prvku). *Evropeizace* je pak konkrétním případem transnacionalizace na půdorysu EU.

## 1.4 Vliv evropské integrace na realitu vzdělávání dospělých v ČR

Cíle a priority formulované v evropských přístupech mají zjevný dopad na směřování národních veřejných politik členských zemí, včetně politiky vzdělávací (Čerych et al., 1998). Postupnou harmonizaci vzdělávacích systémů, včetně systému vzdělávání dospělých, lze dlouhodobě sledovat na vývoji národních vzdělávacích strategií, které reagují na podněty ze strany EU. A jak již bylo uvedeno, ačkoli je možné na mezinárodní úrovni identifikovat více aktérů ovlivňujících diskusi o podobě vzdělávacích systémů (OECD, UNESCO apod.), je to právě EU, která si v Evropě zachovává majoritní vliv. Ačkoliv většina kroků iniciovaných ze strany EU nemá závazný charakter a lze je vnímat spíše jako synergii určitého konsensu mezi evropskými orgány a jednotlivými členskými státy, je nutné poukázat na významný vliv nastavených integračních procesů a s nimi spojených podpůrných nástrojů, např. finančního charakteru (Brdek a Vychová, 2004).

Tento vliv lze jednoznačně identifikovat i v případě ČR. Ačkoli se někdejší Československo deklarativně přihlásilo ke konceptu celoživotního učení již na počátku 70. let a jeho principy a požadavky jsou přítomny ve většině dobových strategických dokumentů, nedílnou součástí vzdělávací politiky se tato idea stala až s existencí nově vzniklého státu v 90. letech. Tuto skutečnost lze rozpoznat v obsahu samotných strategií i v proměně edukační reality. Uvedená transformace neměla pouze koncepční charakter, ale jejím výrazem byla i zásadní proměna legislativy, institucionálního zabezpečení, financování a v neposlední řadě i obsahu a zaměření. Řada systémotvorných opatření však byla realizována nekonceptně a za absence relevantních výzkumů a analýz (Veselý a Kalous, 2007). Tento přístup negativně ovlivnil především formování struktury vzdělávání dospělých. Vývoj tohoto segmentu edukační reality v ČR je charakteristický především svou nekontinuitou, kdy dynamická a často i improvizovaná transformace nevytvořila podmínky pro vznik integrovaného subsystému tvořícího organický prvek vzdělávací soustavy jako celku. Poukázat lze především na rozpad dosavadních centralizovaných struktur, zánik řady vzdělávacích a odborných institucí (především organizací pro vzdělávání pracujících, jakými byly např. závodní školy práce, podnikové technické školy a podnikové instituty), vzniklé legislativní vakuum a celkovou rezignaci státu na výkon systémotvorné, koordinační, realizační nebo kontrolní funkce směrem k praxi vzdělávání dospělých (FDV, 2015; Šerák, 2016). Je proto možné konstatovat, že výše uvedený stav přetrvává dlouhodobě. Jak přitom naznačuje podoba aktuálních strategických dokumentů (viz dále), nelze pravděpodobně v blízké

budoucnosti očekávat žádnou zásadní proměnu přístupu státu. Je rovněž pravda, že výraznější pozornost věnovaná vzdělávání dospělých není dlouhodobě vnímána ze strany státu jako politicky prioritní. Jak je uvedeno v analytickém dokumentu MŠMT *Průvodce dalším vzděláváním*, cílem národní vzdělávací politiky v oblasti dalšího vzdělávání „není vybudování státního systému (obdoby školského systému), ale kultivovat prostor dalšího vzdělávání a vytvořit vhodné systémové nástroje, které podpoří motivaci a osobní odpovědnost všech občanů ke vzdělávání v dospělém věku“ (MŠMT, 2009, s. 2).

Vliv EU je tak možné identifikovat především na úrovni ideové, deklarativní a terminologické. Zásadnější dopad lze vysledovat primárně v oblasti realizace systémových a výzkumných projektů iniciovaných obvykle v závislosti na finančních zdrojích EU (budou představeny dále v textu). Výsledky těchto iniciativ jsou však mnohdy ambivalentní a kromě zjevných pozitiv lze poukázat i na některé negativní aspekty ovlivňující podobu učení a vzdělávání dospělých v ČR.

Mezi pozitivní faktory je možné zařadit např. pozvolný důraz na standardizaci vzdělávacích procesů (poukázat lze např. na vznik profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání nebo návrh ratingu vzdělávacích institucí), výrazné rozšíření nabídky dalšího vzdělávání, narůstající tlak na kvalitu nabízených služeb, přechodné zvýšení účasti dospělě populace na vzdělávacích aktivitách apod. V souvislosti s potenciálními negativními vlivy je poukazováno především na administrativní zátěž, dlouhodobě nízkou motivaci dospělě populace k účasti na vzdělávacích aktivitách, celkové snížení kvality (nejen) dalšího vzdělávání a devalvace jeho hodnoty nebo deformaci konkurenčního prostředí (FDV, 2015).

### 1.4.1 Hlavní strategické dokumenty upravující směřování vzdělávací politiky ČR

Postupnou reflexi myšlenek a priorit přicházejících z prostředí unijních orgánů lze vysledovat ze srovnání obsahů národních vzdělávacích dokumentů. Již první z nich, *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*, tzv. *Bílá kniha* (2001), vymezuje základní rámec vzdělávací politiky ČR na principu celoživotního učení. Výchozí perspektivou veškerého budoucího rozvoje vzdělávacího systému měla být především radikální proměna pojetí, cílů a funkcí vzdělávání respektující propojení všech segmentů edukační reality do jediného prostupného celku (MŠMT, 2001b). ČR se tímto dokumentem plně přihlásila k integraci myšlenek celoživotního učení. Samostatná subkapitola dokumentu je věnována tématu evropeizace, kde se ČR hlásí ke spolupráci ve všech oblastech vzdělávání.