

Kompetence ve vzdělávání

- Obecné modely a kritéria
- Postoje a motivaci jejich nositelů
- V kontextu celoživotního učení
- Ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech



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**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.





Copyright © Grada Publishing, a.s.

Tento text vznikl v souvislosti s grantovým projektem GA ČR na téma „Komparativní analýza trendů a možností rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu evropské integrace“ (registrační číslo 406/08/0540).

PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.
PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

KOMPETENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 3315. publikaci

Odpovědná redaktorka Mgr. Eva Stuchlíková
Sazba a zlom Milan Křupka
Návrh a realizace obálky Antonín Plicka
Počet stran 160
Vydání 1., 2008
Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.
Husova 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2008
Cover Photo © profimedia.com

Recenzovali:
Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., Dr.h.c.
Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

ISBN 978-80-247-1770-8 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-6871-7 (elektronická verze ve formátu)
© Grada Publishing, a.s. 2011

OBSAH

Předmluva	9
Úvod	11
I. VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ PODLE KOMPETENCÍ	13
1. Pojetí celoživotního vzdělávání a učení	13
1.1 Vymezení a vztah základní terminologie	19
2. Význam pojmu kompetence a jeho vztah k dalším pojmům v oblasti vzdělávání a managementu lidských zdrojů	25
2.1 Schopnosti a další zdroje kompetence	27
3. Změny v přístupu ke vzdělávání a řízení (managementu)	35
3.1 Kompetence v primárním, sekundárním a terciárním vzdělávání	40
3.2 Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí v dalším vzdělávání	41
3.3 Od klíčových kvalifikací ke klíčovým kompetencím	43
4. Identifikace, typy a dělení klíčových kompetencí	48
5. Kompetence v kurikulárních dokumentech	58
5.1 Strategické směry a cíle Evropské unie ve vzdělávání	58
5.2 Kurikulární reforma českého školství	65
5.3 Klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech	71
II. ŘÍZENÍ A ROZVOJ PODLE KOMPETENCÍ	77
6. Struktura profesních kompetencí	77
6.1 Manažerské kompetence a rozvoj manažerů	80

7.	Řízení podle kompetencí	85
7.1	Strategie zavádění CBM do organizace	88
7.2	Výhody a potenciální rizika implementace a rozvíjení CBM.	93
7.3	Vazby systémů řízení podle kompetencí a řízení pracovního výkonu.	96
7.4	CBM v organizaci - vytváření kompetenčních modelů.	100
7.4.1	Příklad modelování kompetencí	103
7.5	Kompetence personalistů	106
7.6	Kompetence v rozvoji lidských zdrojů	114
8.	Kompetence jako nástroj personálního rozvoje.	119
8.1	Nejvýznamnější kompetence z hlediska zaměstnanců	119
8.2	Rozhodující kompetence z hlediska zaměstnavatelů	120
8.3	Hodnocení důležitosti kompetencí u zaměstnanců	122
8.3.1	Klíčové kompetence rozvíjené dalším vzděláváním.	125
8.3.2	Význam klíčových kompetencí v prostředí změn.	126
	Současný stav a perspektivy vývoje	129
	Literatura.	133
	Vybrané internetové odkazy	137
	Seznam použitých zkratk	139
	Přílohy.	141
	Příloha 1	
	Klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech	141
	Příloha 2	
	Doporučení Evropského parlamentu a Rady EU z 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES)	145

Příloha 3	
Výběr strategických dokumentů ČR a EU	153
Příloha 4	
Školská soustava ČR	155
Příloha 5	
Příklady generických „na míru šitých“ kompetenčních modelů	156

PŘEDMLUVA

Pojem kompetence je v rostoucí míře součástí odborné, politické a veřejné diskuze a je používán s určitou samozřejmostí. Jeho jednoznačné a všemi akceptovatelné vymezení ovšem způsobuje potíže. Kompetence jsou předmětem různých vědních oborů. Zároveň je jejich rozvoj cílem vzdělávací, sociální a hospodářské politiky a rozvoje lidských zdrojů v organizacích.

Kompetence se v analytické rovině určují různými disciplínami rozdílně, pro praktické a politické účely jsou pak vymezovány především normativně. Kompetence jsou navíc chápány jako záruka úspěšného jednání v konkrétních situacích, jsou tedy svým způsobem jedinečné a individuální. Pro potřeby praxe je ale nutné vytvářet obecné modely a kritéria. V neposlední řadě zahrnují kompetence, na rozdíl od vzdělání nebo kvalifikací, i postoje a motivaci svých nositelů. I to ztěžuje jejich uchopení, především při pohledu na možnosti a hranice jejich intencionálního zprostředkovávání a rozvoje.

V České republice prozatím chyběla práce, která by se komplexně problematikou kompetencí zabývala. Autory předložená publikace je proto významným přínosem a platformou další diskuze. Kompetence jsou představeny v širším kontextu celoživotního učení, vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů. Zohledněna je i geneze problematiky a vývoj v chápání významu kompetencí ve společenských, ekonomických a individuálních souvislostech. V návaznosti na shrnutí diskuze v zahraniční odborné literatuře a na analýzu mezinárodních dokumentů se práce orientuje na možnosti a realitu využívání různých na kompetence orientovaných přístupů v českém prostředí. Publikace tak přispívá nejen k ujasnění pojmu kompetence, ale zabývá se i možnostmi převedení různých kompetenčních modelů do praxe.

Kompetence a jejich rozvíjení nemůžou být předmětem jen jednoho vědního oboru. Možnosti a nutnost multidisciplinárního pohledu dokumentuje předložená publikace, jejíž autoři jsou zástupci dvou disciplín, andragogiky a teorie rozvoje lidských zdrojů.

*Doc. Dr. Milan Beneš
vedoucí Katedry andragogiky a personálního řízení,
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze*

ÚVOD

V poslední době se často diskutuje o kompetencích, které se – jako výstupní kategorie – stávají, či spíše mají stát součástí českého vzdělávacího systému. Pojem kompetence, resp. klíčové kompetence, včetně jeho obsahu a vymezení vztahu k ostatním společenským vědám, prošel určitým vývojem. V 70. letech 20. století to byl koncept zpočátku zaměřený na oblast dalšího profesního vzdělávání a na rekvalifikace. Významný prostor si kompetence našly i v oblasti požadavků kladených na manažery, na jejich vzdělávání a rozvoj. Později byl tento model rozšířen také na oblast řízení a rozvoje zaměstnanců („lidských zdrojů“ organizací). Dnes jsou již kompetence součástí strategických a koncepčních kurikulárních dokumentů. Už s nimi nepracují jen odborná pracoviště a ústavy, ale konkrétní vzdělávací subjekty a konkrétní lidé: učitelé, ředitelé škol, specialisté vzdělávání, manažeři, odborníci personálních útvarů, lektori, vysokoškolští učitelé a studenti vyšších odborných a vysokých škol, zejména humanitních oborů.

A právě této skupině čtenářů je naše publikace určena. Neklade si za cíl vyčerpávajícím způsobem zachytit tuto rozmanitou oblast, ale je příspěvkem do diskuze o smyslu a poslání kompetencí jako nástroje vzdělávání, řízení a rozvoje. Jedná se o stále živý proces, na který působí řada vnitřních i vnějších vlivů. Cílem konceptu vzdělávání (učení) a řízení podle kompetencí je na tyto signály včas reagovat a uzpůsobit jim obsah i výstupy vzdělávání. Domníváme se, že nejen formální změna systémů vzdělávání a řízení, která se odrazí v zefektivnění procesů, ale především výsledky v podobě úspěšného a spokojeného člověka budou tím nejlepším výstupem. Ke stejným kompetencím můžeme dojít různými cestami učení.

Prvotní impulz změny v přístupu ke vzdělávání a učení, zaměřený původně na dospělé učící se, převratným způsobem a nebyvalou progresí vstoupil do rámcových vzdělávacích programů a následně do školních vzdělávacích programů jednotlivých základních škol a všech prvních ročníků nižších stupňů gymnázií, které již od školního roku 2007/2008 vzdělávají podle vlastních programů.

Poté, co se kompetence staly významnou součástí vzdělávací strategie České republiky a navázaly na vývoj evropské vzdělávací politiky, byla i u nás

v podstatě dokončena implementace přístupu ke vzdělávání a učení podle kompetencí do systému celoživotního učení a vzdělávání. Někdy bouřlivé debaty o významu a pojetí kompetencí tak již ztrácejí na síle. Ztotožnění se s evropskou myšlenkou, se společnými zájmy a představami o vytváření a rozvíjení vědění má svůj význam také pro hospodářský a sociální kontext moderní demokratické společnosti.

Text této publikace jsme rozdělili podle původního vývoje, tedy od kvalifikací ke kompetencím (od zaměření na sumu znalostí k efektivnímu využívání různých zdrojů kompetencí) a od vzdělávání dospělých k edukaci dětí a mládeže. První část publikace se chronologicky věnuje významu a pronikání kompetencí do humanitních a společenských věd. Druhá část přináší již praktické možnosti aplikace do obecného a strategického managementu a koncepce personalistiky, označované tradičně jako řízení lidských zdrojů.

Máme-li ve stručnosti vymezit náš přístup k tématu, jímž se zabývá tato publikace, a určit jeho základní význam pro jednotlivce i společnost, uvádíme následující: Aby jedinec obstál na globalizujícím se a stále se měnícím trhu práce a byl rovněž úspěšným a spokojeným člověkem, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací – tedy stručně řečeno určitými kompetencemi. Také proto se následující text zabývá především vztahem a vývojem pojetí kompetencí a vzdělávání, interdisciplinárními vazbami pedagogiky, andragogiky a managementu.

*Jaroslav Veteška
Michaela Tureckiová*

I. VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ PODLE KOMPETENCÍ

1. POJETÍ CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

Celoživotní učení je v dnešní době vnímáno jako nezbytný proces vedoucí k aktivní zaměstnanosti a uplatnění se jedince na trhu práce. Všechny členské státy Evropské unie včetně České republiky se tímto klíčovým aspektem zabývají a určují efektivní rámec pro podporu strukturálních reforem (ekonomických, školských a sociálních). Zásady celoživotního učení byly ve vyspělých zemích přijaty v rovině politické. Některé státy, na doporučení Evropské unie, rozvíjejí svoje národní strategie pro celoživotní učení, aby politická opatření umožnila všem občanům aktivně se zapojit do procesu učení, včetně zvýšení investic do tohoto otevřeného projektu.

Celoživotní učení je v *rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení*, definováno jako „veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu života, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě“.

Celoživotní učení jako proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti se stává předpokladem pro trvalý rozvoj osobnosti a zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální vzdělávání/učení.

Aktivní přístup jedince a moderní pojetí vzdělávací politiky je zdůrazněno pojmem *učení (learning)*, které mj. umožňuje rozmanitě a čteně přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, umožňuje získávat „kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“ (Palán, 2002, s. 28).

Termín *celoživotní učení (lifelong learning)* znamená souhrn všech vzdělávacích a rozvojových aktivit v průběhu celého života, počínaje předškolním vzděláváním. Nejvyšší stupeň formální soustavy představuje terciární

vzdělávání, na které navazuje další, často méně formalizované (neformální a informální) vzdělávání a učení.

Celoživotnímu učení, ale i zvyšování kvalifikace a rozvoji klíčových kompetencí je věnována velká pozornost, neboť přímo souvisejí s uplatněním člověka na trhu práce (zaměstnatelnost). Tento trh je složitý, vyžaduje více nových odborností, dovedností a schopností. S narůstajícími nároky na pracovní pozice, s globalizací, s informačně-technologickou a znalostní společností (vyhledání informací, následná syntéza a umění prezentovat výsledky) a stresovými situacemi se řada lidí těžko vyrovnává. S tlakem moderní společnosti se v nějaké formě potýká každý z nás.

Současný **koncept celoživotního učení** má své základy v 90. letech 20. století¹. Rozvíjí se v jiném environmentálním, ekonomickém i politickém klimatu, než tomu bylo v 70. letech. Preferuje realističtější cíle spojené s programy celoživotního učení, zaměřenými na rozvoj lidských zdrojů zejména ve vztahu k potřebám efektivního fungování ekonomiky. Těžiště tohoto konceptu se přesouvá k problematice odborného vzdělávání a přípravy a k uplatnění v pracovním životě. Základní změny oproti původnímu pojetí spočívají především v tom, že se přikládá menší význam školským institucím a zdůrazňuje se naopak význam institucí mimo formální vzdělávací soustavu a význam neformálního vzdělávání a informálního učení v různých prostředích. Další rozdíl se týká úlohy státu, která již není tak významná. Základem se stává partnerství v rámci občanské společnosti a rozložení odpovědnosti mezi státem, zaměstnavateli, obcemi, občanskými sdruženími apod.

OECD² chápe možnosti vzdělávání ve formálním (školském) i neformálním (mimoškolském) sektoru jako jeden propojený systém, který má umožňovat získání kvalifikace různými cestami a kdykoli během života. Základní strategií pro vybudování takového koherentního systému je posílení a upevnění jeho základny (jejíž nedílnou součástí je systém počátečního vzdělávání), aby bylo umožněno vytvořit pevný a **kvalitní vzdělanostní základ pro celoživotní učení všech občanů**. Celoživotní učení se neomezuje jen na lineární průchod vzdělávacím systémem, ale klade důraz na rozvoj vzájemných vazeb mezi učním a prací – zajištění **pružnějších a plynulejších vazeb**

¹ Vyvrcholením snah o celoživotní učení v 90. letech bylo v roce 1996 vyhlášení „Evropského roku celoživotního učení“.

² Lifelong learning for all. Paris: OECD, 1996.

mezi vzděláváním a zaměstnáním. Organizace vzdělávání získává charakter různých kombinací vzdělávání v podnicích nebo ve školách a zaměstnání. Pojetí Evropské komise zdůrazňuje přístup zaměřený na širokou poznatkovou základnu a rozvíjení schopností jednotlivců účastnit se ekonomického života, tzn. že důraz je kladen na zaměstnatelnost.

Osobní, pracovní a společenské změny, kterých je v průběhu lidského života celá řada, odrážejí potřebu celoživotního učení. Úspěšnost získávání a užití znalostí, kvalifikací a klíčových kompetencí ve smyslu schopnosti úspěšně zvládat různé životní situace je důležitým faktorem při prosazování zaměstnanosti, ekonomického růstu a celkové schopnosti rozvoje demokratické společnosti. V této souvislosti se dnes také hovoří o monitorování pokroku při uskutečňování politických iniciativ v oblasti celoživotního učení.

Adaptace se stává složitější a stále přibývá těch, kteří se nedokážou přizpůsobit změnám. To se odráží v metodickém přístupu k člověku, v tzv. **andragogickém přístupu**, který reaguje na poznatky z blízkých vědních oborů, především z psychologie, pedagogiky, sociologie, managementu a ekonomie. Obecně řečeno, andragogika reflektuje pohledy a výstupy humanitních a společenských věd a bere v úvahu sociálně-společenské změny, ale i filozofické směry.

V této souvislosti je vyjádřena koncepce **učící se organizace**. Tato koncepce se opírá o strategii celoživotního učení, vyjádřenou v Memorandu o celoživotním učení (2000). Evropská rada a členské státy Evropské unie definovaly komplexní strategii celoživotního učení pro Evropu s cílem zaměřit se na:

- zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení za účelem získávání a obnovení dovedností, tzv. princip „nové základní dovednosti pro všechny“,
- viditelný růst investic do lidských zdrojů,
- rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod neboli tzv. „inovace výuky a učení“,
- významné zlepšení způsobu pojmání a hodnocení výsledků učení jako činnosti a jeho výsledků s akcentem na oceňování učení,
- zajištění přístupu k informacím a poradenství,
- přiblížení příležitosti k celoživotnímu učení co nejvíce lidem, tedy domů, do regionů atd.

Cílem všech zmíněných snah je vybudovat Evropu, v níž bude každý občan mít příležitost plně rozvíjet svůj potenciál tak, aby pocítoval, že může společnosti přispět a že do ní rovnoprávně patří.

Vzdělávání dospělých, jako subsystém celoživotního učení, zahrnuje vzdělávání všeobecné, ale i vzdělávání profesní, které probíhá zpravidla po dosažení příslušného stupně vzdělání. V tomto duchu můžeme říci, že umožňuje participaci všech jedinců na rozvoji společnosti, ale i aktivní kontrolu sociálních, ekonomických a politických změn. Vzdělávání dospělých je tedy iniciátor a zároveň kritická reflexní instance společenských změn. Tato jiná role vzdělávání vnesla do současné civilizace nový trend, bez kterého vspělá společnost nemůže již existovat. Vzdělávání není už jen „nástrojem“, ale stalo se neoddelitelnou součástí života jedince a společnosti. Trend „nadnárodní“ propojenosti nedovolí jedné zemi zaostávat za druhou.

Jak se ukazuje, nestačí potřebné schopnosti, dovednosti a zkušenosti „pouze“ získat či si je osvojit, nezbytný je jejich další rozvoj a především umění jejich použití, tedy aplikace do profesního, ale i do osobního a rodinného života.

Celoživotní učení je *otevřeno všem bez rozdílu* věku, zájmu, nadání nebo společenského postavení, umožňuje co největší využití lidského potenciálu. Rozšíření přístupu ke vzdělávání a zajištění rovných příležitostí vyžaduje nejen zvýšení, ale i větší rozmanitost nabídky a co největší respektování široké škály individuálních vzdělávacích potřeb, které jsou diferencovány podle věku, dosažené úrovně vzdělání, zájmu i aspirací. Pro všechny se tak otevírá možnost „druhé šance“, korekce vzdělávací cesty a nápravy chybných rozhodnutí z minulosti.

V centru pozornosti konceptu celoživotního učení je **učící se jedinec** a jeho potřeby. Pojetí celoživotního učení zdůrazňuje osobní volbu každého jedince a jeho vzdělávací potřeby. Poptávku společnosti propojuje s poptávkou individuální. Klade tak důraz na **sebeřízené učení** a požaduje také to, aby byl každý vybaven odpovídajícími dovednostmi a zároveň aby byl autonomním jedincem, který je schopný převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu. Strategie hospodářského růstu České republiky vychází ze základního cíle stát se konkurenceschopnou a flexibilní ekonomikou založenou na znalostech a dovednostech, která pak bude občanům poskytovat dostatek příležitostí a vytvářet kvalitní prostředí pro pracovní a osobní život.

V Memorandu o celoživotním učení z listopadu 2000 (2001) se hovoří o tzv. **všeživotním učení** („*lifewide learning*“). To obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. V rámci celoživotního učení je dále rozlišováno vzdělávání formální, neformální a informální. Všechny tyto oblasti hrají podle zmíněného dokumentu v rámci celoživotního učení významnou roli a jsou si co do významu rovnocenné. Strategie celoživotního učení se zaměřuje na šest základních myšlenek:

1. nové základní dovednosti pro všechny,
2. více investic do rozvoje lidských zdrojů,
3. inovace v procesu výuky a vzdělávání,
4. hodnotu vzdělávání,
5. nové koncepce poradenství,
6. nalezení cesty vedoucí k usnadnění přístupu ke vzdělávání.

Existují různé definice pojmu **vzdělávání dospělých**. Například sdělení komise *Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě*³ tento pojem vymezuje jako „všechny formy vzdělávání, jimiž projdou dospělí lidé po ukončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy, a to bez ohledu na to, jak daleko mohl takový proces dospět (např. včetně vysokoškolského vzdělání)“. Zmíněný dokument mj. zdůrazňuje zásadní přínos vzdělávání dospělých – prostřednictvím získávání klíčových kompetencí všemi zúčastněnými – k zaměstnatelnosti a mobilitě na současném pracovním trhu a k sociálnímu začlenění.

Vzdělávání dospělých je tedy neodmyslitelnou součástí celoživotního vzdělávání. Jeho cílem je dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů v rámci rekvalifikace, specializačních kurzů, které mohou kromě firem nabízet i vysoké školy a univerzity. Stále platí, že klíčovou roli při poskytování dalšího vzdělávání mají zaměstnavatelé (např. vzdělávání v oblasti cizích jazyků a počítačových programů). Někde dokonce vzdělávání organizují odbory – jde o země, kde mají odbory tradičně silnou pozici.

Vzdělávání a odborná příprava jsou rozhodujícími faktory pro dosažení cílů Lisabonské strategie, tj. zvýšení hospodářského růstu, konkurence-

³ Sdělení komise „Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě“ ze dne 27. 10. 2006 (č. dokumentu 14600/06).

schopnosti a sociálního začlenění. Úloha vzdělávání dospělých se v tomto kontextu – kromě přínosu pro osobní rozvoj a seberealizaci – stále častěji odráží v národních programech reforem jednotlivých členských států EU. Ty si již nemohou dovolit existovat bez „efektivních systémů vzdělávání dospělých začleněných do jejich strategie celoživotního vzdělávání, pomocí kterých poskytnou účastníkům snadnější přístup na pracovní trh a lepší společenské začlenění a připraví je na aktivní stárnutí v budoucnosti. Státy by měly zavést systémy, které jim umožní stanovit priority a sledovat jejich realizaci“. Vzdělávání dospělých proto přísluší významná úloha při plnění úkolů, před kterými Evropa stojí.

Vědní obor o vzdělávání dospělých, který je součástí systému sociálních věd, se nazývá **andragogika**. Předmětem andragogiky je učící se dospělý, tedy především proces organizovaného učení a sociální souvislosti tohoto učení. Andragogika zkoumá zejména teorii a praxi vzdělávání dospělých. V poslední době se obecně hovoří o formování a pomoci dospělým lidem, aby byli schopni přizpůsobit se stále se měnícímu vnějšímu světu. Pozitivní směřování a osobnostní rozvoj jedince, vč. sociálních dovedností, přispívá také k lepší orientaci a chápání soukromého a rodinného života.

V této souvislosti se hovoří o tzv. *druhé dimenzi andragogiky*, která zaznamenala významný posun od původního procesu učení, memorování, jež vedlo k získání prestižnějšího zaměstnání, profesní kvalifikace, rekvalifikace atd., k rozvoji zdravých sociálních vztahů, k jakési humanizaci a kultivovanosti člověka jako sociální bytosti (proto interdisciplinární pojetí andragogiky, které využívá poznatků z pedagogiky, psychologie a sociologie, poslední dobou také z oblasti ekonomiky, managementu atd.). Část činnosti se týká i sociální, manažerské a personální práce s dospělými (tzv. personální andragogika). Andragogika se stala reflexí praxe, staví ale na velmi kvalitních teoretických a empirických základech. Zaměřuje se na tvorbu a evaluaci kurikula, tedy na otázky rozvoje cílů, obsahů, metod a hodnocení učení se dospělých ve společenském, ekonomickém a historickém kontextu.

Ve středu zájmu andragogiky je i samotná osobnost (a její motivace, schopnosti a dovednosti) účastníka edukačního procesu (*student, účastník kurzu, nezaměstnaný, zaměstnanec vyslaný na školení – prohlubování kvalifikace, pracovně neaktivní jedinec – viz subdisciplína gerontagogika*) a osobnost toho, kdo tento edukační proces vede či řídí (*lektor, učitel, kouč, školitel, specialista lidských zdrojů, konzultant, pracovník kultury, sociálních a veřejných*

služeb, poradce, manažer). Stranou zájmu andragogů není ani didaktika dospělých (androdidaktika) a sociálně psychologické aspekty vzdělávání a učení dospělých, poradenské služby a koučování. Vzdělávání dospělých se realizuje v procesu učení. Andragogika je věda pomáhající dospělým efektivně se učit a pozitivně formovat vlastní osobnost se všemi jejími složkami. Andragogika pomáhá kultivovat osobnost člověka.

Vzdělávání (education) lze tedy obecně charakterizovat jako proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky. Vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli: mezi **vzdělavatelem** (učitelem, lektorem) a **vzdělávaným** (žákem, studentem, účastníkem). Z pohledu vzdělavatele jde o **vyučování**, z pohledu vzdělávaného jde o **učení**.

1.1 Vymezení a vztah základní terminologie

Podle *Strategie celoživotního učení ČR* (2007)⁴ představuje celoživotní učení zásadní **konceptní 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 čtené přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.

Termín **celoživotní učení** je použit ve smyslu Memoranda o celoživotním učení (2001), jež vnímá celoživotní učení jako „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“.

⁴ Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti; vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR i EU. Představuje ucelený koncept celoživotního učení. Ambicí je stanovit postupně dosažitelné cíle, které mohou být podpořeny mimo jiné prostředky z evropských fondů v programovacím období 2007–2013. Zároveň je dokument reakcí EU na zprávu o stavu realizace pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010. Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu Lisabonské strategie“.

Formální vzdělávací systém vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část.

Každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stádiích života v souladu s jeho možnostmi, potřebami a zájmy. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu „od kolébky do zralého věku“. Vysoce kvalitní základní a všeobecné vzdělávání pro všechny, od nejtělejšího dětství, je jeho základnou. Mělo by zajistit, že se člověk „naučí učit se“ a že bude mít k učení pozitivní postoj. Následující počáteční i další vzdělávání by mělo vybavovat člověka dovednostmi a schopnostmi invenčně řešit novodobé problémy udržitelného rozvoje, sociální soudržnosti i ekonomiky založené na znalostech a nemělo by postrádat morální obsah.

Celoživotní učení lze tedy členit do dvou základních etap, které jsou označovány jako počáteční a další vzdělávání.

Počáteční vzdělávání zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy (primární, sekundární a terciární), probíhá zejména v mladém věku, může být ukončeno kdykoli po splnění povinné školní docházky, a to buď vstupem na trh práce, nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatelé. Počáteční vzdělávání tedy zahrnuje:

- **Základní vzdělávání** (primární a nižší sekundární stupeň), které má všeobecný charakter a kryje se zpravidla s dobou plnění povinné školní docházky.
- **Střední vzdělávání** (vyšší sekundární stupeň), které má všeobecný nebo odborný charakter, je ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo závěrečnou zkouškou. Součástí středního vzdělání je v ČR i tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem (ISCED 4) ukončené maturitní zkouškou.
- **Terciární vzdělávání** (ISCED 5, 6) zahrnuje široké spektrum vzdělávací nabídky následující zpravidla po vykonání maturitní zkoušky. Poskytuje specializované vzdělání odborné nebo umělecké. Náleží k němu vysokoškolské vzdělávání uskutečňované univerzitami a vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání uskutečňované vyššími odbornými školami a částečně i vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

Celoživotní učení je tedy v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces. Ve skutečnosti jde de facto o to, aby každý jedinec byl připraven a ochoten učit se. V této souvislosti se setkáváme s tvrzením, že ve škole

získané schopnosti a znalosti nejsou tak cenné jako schopnost, resp. kompetence učit se. Proto pojetí celoživotního učení a změny vzdělávacích strategií na evropské úrovni představují inovativní a pozitivní změnu, a proto se již hovoří o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání. Tím se zdůrazňuje význam i takových vzdělávacích aktivit, které nemají organizovaný ráz, např. samostatné učení (samostudium) a učení při práci. Národní strategie celoživotního učení zasazené do evropského kontextu se stávají realitou a zahrnují komplexní pojetí, včetně sociálních a ekonomických aspektů.

Další vzdělávání potom probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se jedince na trh práce. Může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností, znalostí, zkušeností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském, ale i osobním životě.

Další vzdělávání je proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. **Další vzdělávání** se dále člení na **profesní vzdělávání** (užívá se i termín *další profesní vzdělávání*, které zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační vzdělávání), **občanské** a **zájmové vzdělávání**, což také souvisí s kurikulem v odborném a dalším profesním vzdělávání. Kurikulum v profesním vzdělávání je orientováno na získávání kvalifikací s cílem udržení zaměstnanosti.

Celoživotní učení zahrnuje **formální, neformální a informální vzdělávání** a předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života.

Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Legislativa vymezuje funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby evaluace formálního vzdělávání. Zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně – základní, střední a vysokoškolské – a absolventi jednotlivých stupňů získají potvrzení – vysvědčení, diplom, certifikát apod.

Naopak **neformální vzdělávání** se realizuje formou kurzů, seminářů apod. zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách. Je tedy zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností, zkušeností a kompetencí, které mohou jedinci zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání, které nevede k získání uceleného stupně vzdělání, zahrnuje např. kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, kurzy autoškol, ale

také krátkodobá školení a přednášky (legislativní změny, povinná školení zaměstnanců atd.).

Informálním vzděláváním (učením) se rozumí proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase. Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, ale učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti. Na rozdíl od předchozích dvou typů vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Rozvoj pedagogické teorie i praxe a zkoumání procesů celoživotního učení vede k zavádění dalších pojmů. V této souvislosti je v pedagogice a didaktice užíván pojem **edukace (edukační procesy)**, kterým se rozumí „takové činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný subjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje“ (Průcha, 2000, s. 16). Průcha (2002) dále zavádí pojem **edukační realita**, kdy „jde o jakýkoliv úsek objektivní reality, v němž probíhají nějaké edukační procesy. Ty se vždy uskutečňují v určitých konkrétních podmínkách“. Průcha charakterizuje pojem **edukační prostředí** jako „souhrn mnoha různorodých podmínek, v nichž se ocitají subjekty při realizaci edukačních procesů“. Edukační prostředí může kromě školy a rodiny být vytvářeno i v dalších společenských institucích s různými ekonomickými, kulturními, etnickými či demografickými charakteristikami. Předmětem moderní pedagogiky a andragogiky je tedy celková edukační realita.

Významným edukačním prostředím může být kromě rodiny, školy a dalších vzdělávacích zařízení také firma či organizace a její řídicí procesy. Důležitou edukační roli proto hrají manažeři, kteří usměrňují a facilitují činnost pracovníků. Proces získávání profesních zkušeností má také v plné míře charakter edukačních aktivit. V této souvislosti se proto hovoří o **pedagogizaci podnikových činností** (např. Mužík, 2008), která se ve formalizované podobě odráží zejména v konceptu učící se organizace.

Definice OECD (2000) říká, že „**celoživotní učení** spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích ve formalizovaném rámci, tedy ve školních institucích, v zařízeních odborné přípravy; terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých; v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích“.

Vzdělanostní struktura je v ČR ovlivňována staršími věkovými ročníky, ve kterých je velký podíl osob s nižším stupněm vzdělání, zatímco počet absol-