

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic (editoři)

UČÍME SE PO CELÝ ŽIVOT?

O vzdělávání dospělých v České republice

eBOOK

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Fakulta sociálních studií

UČÍME SE PO CELÝ ŽIVOT?

O vzdělávání dospělých v České republice

Editoři

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic

Brno

Tato publikace vznikla v rámci projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* (reg. číslo IJ 017/04-DP2), který byl finančně podporován v rámci tematického projektu TP-5 „Moderní společnost a její proměny“ Ministerstva práce a sociálních věcí České republiky v letech 2004–2008. Hlavní řešitelkou projektu byla Milada Rabušicová z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a její tým spolupracovníků, spoluřešitelem byl Ladislav Rabušic z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity.

Recenzovali:

PhDr. Helena Marinková, Ph.D.

Prof. PhDr. Dušan Šimek, CSc.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

© Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic, Lenka Hloušková, Dana Knotová, Petr Novotný, Milan Pol, Klára Šedřová, Kateřina Trnková, Jiří Zounek, 2008

© Masarykova univerzita, 2008

ISBN 978-80-210-5859-0

ISBN 978-80-210-4779-2 (brož. vaz.)

Obsah

Úvod (<i>Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic</i>)	5
--	---

PRVNÍ ČÁST

1. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech (<i>Milan Pol, Lenka Hloušková</i>)	9
2. Teoretický kontext a metodologická východiska (<i>Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic</i>)	25
3. Dospělí ve formálním vzdělávání (<i>Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic</i>)	41
4. Dospělí v neformálním vzdělávání (<i>Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic</i>)	61
5. Dospělí a informální učení (<i>Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic</i>)	77
6. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých (<i>Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic, Klára Šed'ová</i>)	97

DRUHÁ ČÁST

7. Profesní vzdělávání dospělých (<i>Petr Novotný</i>)	113
8. Život a vzdělávání dospělých v éře informačních a komunikačních technologií (<i>Jiří Zounek</i>)	143
9. Zájmové vzdělávání dospělých (<i>Dana Knotová</i>)	169
10. Občanské vzdělávání dospělých (<i>Lenka Hloušková, Milan Pol</i>)	189

11. Rodinné vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení (<i>Klára Šed'ová</i>)	205
12. Dospělí v environmentálním vzdělávání (<i>Kateřina Trnková</i>)	233
13. Senioři a jejich vzdělávání (<i>Ladislav Rabušic</i>)	265
14. Poradenství ve vzdělávání dospělých aneb nechají si lidé poradit? (<i>Lenka Hloušková</i>)	289
Závěry (<i>Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic</i>)	319
Příloha Dotazník <i>Vzdělávání dospělých-2005</i>	327
Rejstřík	337

Úvod

Publikace, kterou uvozuje otázka „Učíme se po celý život?“, je jedním z výstupů výzkumného projektu, jenž byl řešen týmem pracovníků Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity ve spolupráci s Fakultou sociálních studií téže univerzity v rámci výzkumného programu „Moderní společnost a její proměny“ podporovaného Ministerstvem práce a sociálních věcí České republiky¹. Výzkumný projekt byl věnován tématu vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu, v různých formách a s různým obsahovým zaměřením, to vše nahlíženo z různých perspektiv. Podobným způsobem je zaměřena také tato publikace, jejímž cílem je přinést poměrně detailní vhled do problematiky vzdělávání dospělých v České republice.

Kniha je rozdělena do dvou částí. Kapitoly v její první části přinášejí základní fakta o vzdělávání dospělých a těžiště tvoří deskripce empirických fakt organizovaných kolem triády forem učení/vzdělávání, které jsou chápány jako základ celoživotního učení člověka. Jsou jimi formální vzdělávání, jež nám umožňuje ve formálním vzdělávacím systému získat příslušné doklady² o stupni vzdělání (3. kapitola), neformální vzdělávání, jež představuje vzdělávání a učení v různých kurzech³ zacílených nejen k práci, ale také ke všem oblastem našeho života (4. kapitola) a informální učení, o kterém se říká, že to vlastně může být vše, s čím se v našem životě setkáváme (5. kapitola). Protože celý náš projekt byl postaven na premise, že vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení není u nás, na rozdíl od všech politických proklamací, dostatečně rozvíjeno, je celá kniha uvozena kapitolou přinášející základní přehled těchto politických východisek, a to jak z úrovně Evropské unie, tak z úrovně české (1. kapitola). A jelikož celý náš projekt, a tato publikace taktéž, vycházejí z konceptu celoživotního učení, je tento

1 Hlavní řešitelkou projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* (reg. číslo IJ 017/04-DP2) byla Milada Rabušicová z Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a její tým spolupracovníků, spoluřešitelem byl Ladislav Rabušic z Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity.

2 Ty nás potom řadí do oněch známých kolonek: základní – vyučen – s maturitou – vysokoškolák, či v dnešní terminologii do kategorií: primární – nižší sekundární – vyšší sekundární – terciární vzdělání.

3 Příklady takového neformálního vzdělávání mohou být kurzy pro rodiče o výchově jejich dětí, pro seniory o práci s počítači, pro mladé adepty řídicího oprávnění apod.

koncept jako teoretické východisko alespoň stručně představen v kapitole druhé, a to spolu s našimi metodologickými východisky a postupy. Závěr první části této publikace představuje pojednání o motivacích dospělých se učit a vzdělávat, ale také o bariérách, které jim v tom brání. Je zřejmé, že je jich celá řada, i když samotnými dospělými jsou pochopitelně vnímány velmi různorodě (6. kapitola).

Druhou část publikace tvoří kapitoly analyzující jednotlivé oblasti vzdělávání dospělých. Z hlediska formy se jedná především o neformální vzdělávání, z hlediska obsahového zaměření se jedná o profesní vzdělávání (7. kapitola), vzdělávání v souvislostech s informačními a komunikačními technologiemi (8. kapitola), zájmové vzdělávání (9. kapitola), občanské vzdělávání (10. kapitola), rodinné vzdělávání (11. kapitola), environmentální vzdělávání (12. kapitola) a vzdělávání seniorů (13. kapitola). Troufáme si říci, že k některým tématům, například k rodinnému vzdělávání, k občanskému či k environmentálnímu vzdělávání jsou to ve vztahu k dospělým snad první (nebo přinejmenším jedny z prvních) ucelených textů u nás. Na počátku projektu jsme předpokládali, že bude velký rozdíl v tom, jak se lidé angažují v různých vzdělávacích aktivitách, tušili jsme, že jejich vzdělávání a učení bude spojeno především se světem práce, ale i tak nás výsledky překvapily. Jiných než pracovních sfér, včetně informačních a komunikačních technologií a cizích jazyků, se totiž snaha českých dospělých vzdělávat se a učit se dotýká opravdu jen minimálně. Poslední kapitola této druhé části (14. kapitola) se věnuje poradenství pro vzdělávání dospělých v celoživotním učení a tomu, jak a zda vůbec si lidé v této oblasti nechávají poradit. Prozradíme předem, že ne příliš, a přitom by se dalo očekávat, že mnozí hledat „poradu“ budou, neboť mohou být znepokojeni tím, co by se s jistou mírou nadsázky dalo označit jako „závody ve vzdělání“. Tyto závody byly odstartovány brzy poté, co díky konci studené války skončily ty dřívější, tedy „závody ve zbrojení“. Nejprve to snad nebylo tak zřetelné, ale postupně, jak se společenští vědci dopracovávali stále jasnějších představ o tom, čím především jsou charakteristické současné společnosti, a dospívali k předvlastkům, jako informační, znalostní, vzdělanostní, učící se apod., tím vše začalo nabývat více na významu. Začalo se hovořit o potřebě celoživotního vzdělání a učení člověka, protože jinak nebude schopen dostát všem požadavkům měnícího se světa, nebude dynamicky se vyvíjejícímu světu rozumět, nebude schopen se udržet na moderních trzích práce, nebude schopen ve složité společnosti „spolehlivě fungovat“, nebude... a tak dále a tak podobně.

Jasnějších kontur – zejména pro evropské země – začaly „závody ve vzdělání“ nabývat od devadesátých let, kdy se s velmi významnými argumenty o ekonomické konkurenceschopnosti a sociální soudržnosti Evropy začaly kvantifikovat požadavky na vzdělanostní úroveň v jednotlivých členských zemích. Obecně jsou známy postupně se rodící a také průběžně se měnící cíle tzv. Lisabonského procesu. Podle nich Česká republika nedosahuje příslušného očekávaného počtu terciárně vzdělané populace, naopak překračuje počet osob s vyšším sekundárním

vzděláním, málo se zapojuje do neformálního vzdělávání a jen velmi nejasně lze říci, jak aktivní je v informálním učení.

Smyslem této publikace je podívat se v detailu na to, co se již v posledních dvou třech letech začalo v hrubých konturách zjišťovat prostřednictvím Eurostatu, tedy na základní údaje o zapojení dospělých do různých forem vzdělávání a učení. Jinými slovy, konfrontovat teoretické a politické předpoklady o celoživotním učení s fakty, které jsme o vzdělávání dospělých v České republice získali v průběhu našeho výzkumného projektu. Věříme, že tato konfrontace vtělená v této monografii přináší řadu podnětných poznatků a informací, které mohou být na cestě od politických dokumentů a politických proklamací ke skutečnému rozvíjení vzdělávání dospělých v rámci všech oblastí celoživotního učení užitečné.

Autory jednotlivých kapitol jsou všichni členové řešitelského týmu. Jejich jména jsou uvedena u každé kapitoly zvlášť. Na editorské práci se podílela kromě editorů také Klára Šedá. Děkujeme všem, kteří se vzniku této publikace účastnili, a děkujeme také prof. Dušanu Šimkovi a Dr. Heleně Marinkové za jejich lektorské posouzení celého rukopisu.

*Za řešitelský (publikační) tým
Milada Rabušicová a Ladislav Rabušic*

Část I

1. kapitola

Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech

Milan Pol, Lenka Hloušková

„Žít znamená celý život se učit.“

LATINSKÉ PŘÍSLOVÍ

V moderních společnostech, a evropské země, včetně České republiky k nim řadíme, se v posledním více jak desetiletí v rostoucí míře zdůrazňuje význam a potřebnost rozvoje celoživotního učení. Součástí celoživotního učení se stává i vzdělávání dospělých, o jehož rozvoji se na úrovni politických dokumentů již prakticky výlučně pojednává v kontextu rozvoje celoživotního učení (srov. např. A Memorandum, 2000; Dlouhodobý, 2007; Jarvis, 2008b; aj.). To lze sledovat v politice i praxi jak na mezinárodní úrovni, tak i v jednotlivých zemích. Strategie, které různé země ve snaze o rozvoj celoživotního učení volí, jsou příznačné řadou dílčích specifíků, současně však vykazují i některé společné základní rysy.

V této kapitole se proto nejdříve zaměříme na mezinárodní politiku v oblasti celoživotního učení, přičemž se budeme věnovat především Evropské unii a krátce si povšimneme také politických snah některých dalších významných mezinárodních organizací. Poté budeme věnovat pozornost této problematice v českém kontextu.

Opíráme se hlavně o dokumenty z různých úrovní vzdělávací politiky, případně o některé diskuse k nim. Jde přitom zejména o zdroje z posledních dvou dekád – tím nemáme v úmyslu přehlédnout hluboké historické kořeny ideje celoživotního učení i řadu praktických počinů v této oblasti v minulosti. Pro účel této kapitoly však považujeme omezení záběru na uvedené období za dostačující.

Celoživotní učení v dokumentech vzdělávací politiky Evropské unie

Celoživotní učení je dnes považováno za jeden z těch významných instrumentů, které mají vést k dosažení hlavních cílů Evropské unie – vytvoření sjednocené Evropy s vysokou a udržitelnou životní úrovní, vysokou zaměstnaností vyspělé pracovní síly, společnosti inkluzivní, soudržné, společnosti aktivních občanů, kteří

se mohou sami individuálně realizovat (srov. A Memorandum, 2000; Jarvis, 2008a; Towards, 1997; White, 1995; aj.).

Současným hlavním proudem snah o realizaci těchto cílů je tzv. Lisabonský proces, v jehož rámci se od roku 2000 vytváří hlavní směr politiky a činnosti v Evropské unii. Byla to totiž právě tzv. Lisabonská strategie, která určila za cíl přeměnu Evropy ve vůdčí znalostní ekonomiku, a to do roku 2010. Cíl byl přitom nastaven velmi vysoko, což se projevilo již za několik let v jeho dílčích úpravách – již v roce 2004 bylo uznáno, že takový cíl se patrně splnit v dané době nepodaří. Přesto nadále zůstávají ambice Evropské unie vysoké a mnohostranné.

Snahy o rozvoj celoživotního učení získávají konkrétnější tvar v rámci specificky zaměřených aktivit, které zdůrazňují proměny těch či jiných sektorů vzdělávání. Od tzv. Lisabonského procesu se tak explicitně odvíjejí tzv. Kodaňský proces, který je zaměřený na odborné vzdělávání a přípravu, a také tzv. Boloňský proces, který se týká rozvoje v oblasti terciárního vzdělávání. Vedle toho je na úrovni evropské vzdělávací politiky vytvořena – samostatně – řada dokumentů explicitně se vyjadřujících k celoživotnímu učení, a to obvykle ve snaze integrovat dílčí oblasti a jejich akcenty, dát jim společný rámec.

Blíže si povšimneme zejména hlavních dokumentů z posledně zmíněné skupiny, tedy těch, které pojednávají o celoživotním učení jako celku. Jsme si vědomi existence a významu řady dalších iniciativ, které však spadají spíše do rámce výše uvedených specificky zaměřených procesů – k některým z nich se také vrátíme, byť spíše ilustrativně.

O významu celoživotního učení se na evropské politické scéně pojednává výrazněji od poloviny 90. let. Tak již v roce 1995 vydává Evropská komise „Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učitelské společnosti“ (*White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*), ve které jasně deklaruje klíčovou roli celoživotního učení pro rozvoj Evropské unie a jejích zemí. O vzdělávání dospělých se v tomto dokumentu explicitně nehovoří. Následující rok 1996 byl Evropskou komisí vyhlášen rokem celoživotního učení. Cílem tohoto kroku bylo zvýšit povědomí a stimulovat veřejnou diskuzi o vzdělávání a o potřebě adaptovat systémy vzdělávání a odborné přípravy v Evropě tak, aby byly schopny se vyrovnávat s výzvami, které, jak se očekávalo, přinese 21. století (Council, 1996). V roce 1997 byl vydán dokument „Na cestě k Evropě vědění“ (*Towards a Europe of Knowledge*), který vytyčuje a zdůvodňuje cíle unie v oblasti vzdělávání, přičemž směřuje k vytvoření otevřeného a dynamického evropského vzdělávacího prostoru, v němž je akcentována podpora vědění, rozšiřování cílů evropského občanství a rozvoj zaměstnanosti díky získávaným dovednostem.

V roce 2000 vydala Evropská komise „Memorandum o celoživotním učení“ (*A Memorandum on Lifelong Learning*) a v návaznosti na to pak v roce 2001 dokument „Učiňme realitou Evropu celoživotního učení“ (*Making a European Area of*

Lifelong Learning a Reality). V nich je postupně formulovaná skupina cílů, které lze považovat za východisko pro politiku i praxi celoživotního učení – zaměstnatelnost, aktivní občanství, sociální inkluze a osobní naplnění (*fulfilment*).

Pokud jde o vzdělávání dospělých, najdeme v Memorandu spíše jen okrajové zmínky. Tak např. se konstatuje slabá rozvinutost systémů vzdělávání dospělých ve většině zemí a zdůrazňuje se, že „systémy formálního vzdělávání členských států – ať již počátečního, dalšího/vyššího nebo systémy vzdělávání dospělých – odpovídají za zajištění toho, aby pokud možno každý člověk získal, aktualizoval si a udržoval příslušné dovednosti“ (Memorandum, 2000)¹.

Memorandum o celoživotním učení zdůrazňuje naléhavost širokého rozvoje celoživotního učení a nabízí k širší diskuzi „šest klíčových myšlenek“. Jsou formulovány takto:

- nové základní dovednosti pro všechny (cílem je „*zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí*“);
- více investic do lidských zdrojů (cílem je „*z natelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejich lidí*“);
- inovace vyučování a učení (cílem je „*v yvinout účinné metody vyučování a učení pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života*“);
- oceňování učení (cílem je „*v významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení*“);
- přehodnocení poradenství (cílem je „*zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě*“);
- přiblížení učení domovu (cílem je „*p oskytovat příležitosti k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích, a využívat přitom metod založených na informačních a komunikačních technologiích*“).

Na Memorandum logicky navazující dokument *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* (Making, 2001) přináší, kromě již výše uvedeného, také vymezení celoživotního učení v jeho hlavních formách (formální, neformální, informální) a principech (role učícího se jedince, význam rovných příležitostí, kvalita a relevance příležitostí vzdělávat se a učit). Šest priorit, které se v tomto dokumentu zdůrazňují jako určující, navazuje na šest „klíčových myšlenek“ formulovaných v Memorandu o celoživotním učení. Jde o to:

¹ U některých dokumentů se při citacích opíráme o jejich elektronické verze uložené na stránkách respektovaných organizací. Na nich však nejsou označeny strany, a proto je v takových případech neuvádíme ani v bibliografických odkazech v textu.

- hledat možnosti uznávání diplomů a certifikátů z jiných institucí formálního sektoru a také uznávat výsledky neformálního vzdělávání a informálního učení;
- rozvíjet informační a poradenskou podporu;
- zvyšovat časové a finanční investice do vzdělávání;
- podporovat komunity, města, regiony i podniky v tom, aby se staly místy, kde se lidé učí;
- rozvíjet základní dovednosti pro všechny občany po celý život;
- podporovat inovativní pedagogické postupy akcentující rozvoj kompetencí, nejen pouze získávání vědomostí (včetně nové role učitelů).

I zde je vzdělávání dospělých chápáno spíše jako prostředek k dosažení rozvoje celoživotního učení: „Zveme členské země k tomu, aby využívaly zdroje škol, vzdělávání dospělých a vysokých škol, výzkumných institucí a dalších veřejných zařízení, jako knihoven a víceúčelová centra celoživotního učení“ (2001, s. 3). Vzdělávání dospělých je tedy chápáno jako jeden ze zdrojů, případně – na jiném místě dokumentu – jako jeden z aspektů celoživotního učení (vedle škol, vysokých škol, odborné přípravy a neformálního učení mládeže apod.). Za vyústění předchozích dvou dokumentů lze považovat „Rezoluci o celoživotním učení“ (*Resolution of lifelong learning*) z roku 2002 – materiál, který přijal Evropský parlament (Council, 2002).

Jak se ukazuje, na politické úrovni bylo v Evropské unii, pokud jde o rozvoj celoživotního učení, dosaženo poměrně záhy pozoruhodného pokroku. Politické deklarace ovšem nacházejí odezvu v praxi pomaleji a ne bez potíží. Tak například průběžná zpráva o stavu celoživotního učení v členských zemích Evropské unie z roku 2003 (Implementing, 2003) konstatuje rozdíly v úspěšnosti uplatňování principu celoživotního učení v praxi. Podle tohoto dokumentu lze v nemálo zemích vidět absenci pevného legislativního rámce pro sledovanou oblast, za jednu z příčin obtíží se označuje i stav, kdy jsou kompetence za rozvoj segmentů celoživotního učení rozděleny na řadu jednotlivých úřadů a úrovní. Dokument také upozorňuje na to, že některým relevantním tématům se v některých zemích věnuje poměrně málo pozornosti (jako například významu počátečního učení pro vytváření kultury učení) a nabízí popis základní typologie přístupů k celoživotnímu učení v členských zemích a jejich akcenty (široký přístup v čase, akcent na zaměstnatelnost, akcent na modernizaci společnosti a ekonomiky, zdůraznění sociální inkluze).

Problémy s implementací potvrzují také zprávy z průběžného monitorování a hodnocení postupu kroků zahrnutých do tzv. Kodaňského procesu a také tzv. Boloňského procesu. Jedním z prvních dokladů, který byl v tomto kontextu publikován, byla zpráva „Modernizace vzdělávání a odborné přípravy: zásadní příspěvek k prosperitě a sociální soudržnosti v Evropě“ (2006). I zde se, mimo jiné, konstatuje, že země unie obvykle mají formulovány politické strategie celoživot-

ního učení, praxe jejich implementace se ovšem velmi liší. Za důležité považujeme, že v tomto materiálu je také jasně zdůrazněno, že vzdělávání a odborná příprava mají nejen významnou ekonomickou, ale rovněž i sociální roli (srov. Modernizace, 2006).

Přes řadu obtíží podpora celoživotnímu učení neustává a lze konstatovat jeho postupný rozvoj. Za jednu z dosud posledních významných politických iniciativ přímo se týkajících prosazování celoživotního učení v zemích Evropské unie lze považovat schválení akčního programu podpory celoživotního učení na období 2007–2013 (Rozhodnutí, 2006). V zásadě jde o rozhodnutí pokračovat v některých dosavadních podprogramech, ale i uvést podprogramy nové – v zájmu podpory projektů zahrnujících populaci v širokém věkovém spektru. Obecný cíl akčního programu celoživotního učení byl formulován takto: „... přispívat prostřednictvím celoživotního učení k rozvoji Společenství jako vyspělé znalostní společnosti s udržitelným hospodářským rozvojem, s větším počtem a vyšší kvalitou pracovních míst a s větší sociální soudržností při zajištění dobré ochrany životního prostředí pro budoucí generace. Program se zejména zaměřuje na podporu výměny, spolupráce a mobility mezi vzdělávacími systémy a systémy odborné přípravy v rámci Společenství tak, aby se staly zárukou světové kvality“ (Rozhodnutí, 2006, s. 4).

Celoživotní učení v politice dalších mezinárodních organizací

Ani další významné mezinárodní organizace nepřehlížejí význam vzdělávání, učení, resp. celoživotního učení. Podle zaměření konkrétních organizací pak lze sledovat jejich příklon k těm či jiným specifickým akcentům a cílům v politice vztahující se k celoživotnímu učení. Tak např. Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) zdůrazňuje především ekonomický růst, rozvoj a zaměstnanost v členských zemích a celoživotní učení považuje hlavně za prostředek k jejich dosažení. Celoživotní učení je v tomto případě chápáno jako nezbytnost v prostředí „učící se ekonomiky“, rychlých technologických, ale i mnoha dalších změn. Jako další významné momenty ve vztahu k celoživotnímu učení obvykle označují dokumenty OECD vzdělávání v průběhu celého životního cyklu, vytváření lidského kapitálu a sociálního blaha jednotlivců. K nim bývá jako důležitá přiřazována i otázka sociální koheze. V právě uvedeném tak spatřuje OECD hlavní důvody pro celoživotní učení (Beyond, 2003; Celoživotní, 1997; Jarvis, 2008a; Promoting, 2005; aj.).

Celoživotní učení je předmětem diskuze i ve Světové bance, podle níž je vzdělávání stále důležitějším faktorem v měnící se ekonomice. Bývá ovšem vymezováno poměrně vágně – jako proces, který probíhá od raného dětství až po důchodový věk. Jak se uvádí v jednom z významných dokumentů Světové banky (Lifelong, 2003), vzdělávání má ústřední roli pro posilování základny lidského kapitálu. Jiný dokument této organizace (*World Development Report 1998–99*) pak přináší analytický rámec, v němž jsou zdůrazněny vzájemně se doplňující role

čtyř klíčových dimenzí podpory zemí v jejich snaze přejít ke znalostní ekonomice: (1) ekonomické a institucionální systémy; (2) vzdělaná a dovednostmi vybavená populace; (3) informační infrastruktura; a (4) národní inovační systémy (World, 1999). Z dokumentů Světové banky však je zřejmé uznání, že vzdělávání a učení má i další (skrytý) užitek – např. umožňuje lidem participovat na životě v rámci obce, posiluje sociální soudržnost, snižuje kriminalitu a zlepšuje rozdělení příjmů mezi lidmi (Lifelong, 2003).

Již poměrně dlouho pracuje s konceptem celoživotního učení Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Prvním velmi známým dokumentem UNESCO, operujícím s celoživotním učením, byla tzv. Faureho zpráva (Faure et al., 1972), v níž se již před více než třemi dekádami prosazuje celostný pohled na člověka – cílem výchovy je fyzická, rozumová, emoční a etická integrace jedince. V podobném duchu pokračuje také Delorsova zpráva (Delors, 1996), ve které jsou zdůrazněny čtyři i u nás již dobře známé pilíře učení: (1) učit se znát; (2) učit se konat; (3) učit se žít spolu; (4) učit se být. V dokumentu, který UNESCO vydalo v roce 2005 (*Towards Knowledge Societies*), pak jsou vytyčeny jako hlavní tři pilíře znalostní společnosti: (1) lepší využití již existujících forem vzdělávání a učení; (2) akcent na participativní a znalostní společnost; (3) lepší integrace „politik znalostí“. Tyto pilíře by také měly stát v základu rozvoje celoživotního učení (Towards, 2005).

Česká politika v oblasti celoživotního učení

V českých politických dokumentech se v určitě míře odráží jak snaha reflektovat vývoj na evropské scéně a promítat jej do jednotlivých strategií, tak také brát ohled na vlastní situaci a její determinanty. Co deklaruje česká vzdělávací politika o celoživotním učení?

V českém prostředí byla v posledních letech vytvořena řada textů, které se k celoživotnímu učení (a vzdělávání dospělých) vyjadřují obvykle nepřímou, skrze akcent na rozvoj jiných oblastí společenského fungování. Někdy bývají označovány jako kontextové dokumenty (srov. Strategie, 2007). Mezi ně patří především „Strategie udržitelného rozvoje ČR“ (2004), „Národní lisabonský program 2005–2008 (Národní program reformy ČR)“ (2005), „Strategie hospodářského růstu“ (2005), „Strategie regionálního rozvoje ČR pro léta 2007–2013“ (2007), „Národní inovační strategie“ (2004), „Národní inovační politika ČR na léta 2005–2010“ (2005), „Národní program výzkumu“ (2003), „Konvergenční program ČR na léta 2006–2008“ (2005), „Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR“ (2003), „Národní rozvojový plán ČR 2007–2013“ (2006) a další.

V těchto materiálech je explicitně i implicitně, postupně a dnes již zcela jednoznačně docenován význam vzdělávání, učení a celoživotního učení pro rozvoj české společnosti. Tak např. „Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou

republiku“ (2003) určuje celoživotní učení jako jeden z cílů celkové strategie rozvoje lidských zdrojů u nás (Strategie, 2003). „Národní inovační strategie ČR“ (2004) hovoří o inovačním systému tvořeném čtyřmi základními komponenty: řídicí, vzdělávací, finanční a podnikatelský. V případě vzdělávacího systému jde o „celoživotní učení, zahrnující počáteční a další vzdělávání“ (Národní, 2004, s. 7). „Národní rozvojový plán ČR 2007–2013“ uvádí, že celoživotní učení je „... jedním z neúčinnějších prostředků pro zajištění růstu a konkurenceschopnosti ekonomiky, sociální soudržnosti, růstu životní úrovně obyvatel a tím i osobního rozvoje a kvality života. Klíčovým faktorem v tomto smyslu je podpora rozvoje dalšího vzdělávání, které by bylo otevřené všem a současně bylo adekvátně propojeno s počátečním vzděláváním“ (2006, s. 55). Podobně by bylo možné uvést další příklady.

Druhou skupinou dokumentů jsou ty, které se přímo a cele vztahují k oblasti vzdělávání. Tak například tzv. Zelená kniha (České, 1999), analyticko-srovnávací materiál, si prakticky nevšímá konceptu vzdělávání dospělých. Soustřeďuje se na rostoucí význam celoživotního učení v řadě rozvinutých zemí Evropy a zdůrazňuje nutnost rozvoje tímto směrem i v českém prostředí. Realizace celoživotního učení je vytyčena jako jeden z pěti základních směrů nové vize rozvoje vzdělávání v České republice. Autoři Zelené knihy přitom upozorňují, že „Naplnění konceptu celoživotního učení je dlouhodobou záležitostí, vyžaduje široké společenské změny a účast mnoha různých aktérů. Nelze jí vyhovět jednorázovými opatřeními omezeného rozsahu. Zasahuje všechny oblasti vzdělávacího systému a vede k jeho celkové hluboké transformaci“ (České, 1999, s. 46).

Dále se v části *Vize a strategie navrhovaného vývoje* v Zelené knize uvádí: „... nový koncept celoživotního učení ... vyžaduje nejen budování nového sektoru dalšího vzdělávání, ale i propojení tradičního vzdělávacího systému s jinými formami učení v různém prostředí (především na pracovišti a s podnikovým vzděláváním). Vyžaduje však i podstatné změny v pojetí počátečního vzdělávání, jehož hlavním úkolem je vytvářet základy a motivaci pro celoživotní učení. ... Cílem je otevřený a flexibilní systém, reagující na různá sociální prostředí a osobní zaměření, různé typy myšlení a styly učení. A v podmínkách celoživotního učení navíc i na různá stadia životního cyklu a na různé osobní situace“ (České, 1999, s. 87).

O náročnosti takového úkolu v českém prostředí není pochyb. Potvrzuje to nakonec i praxe. Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení (Konzultační, 2000) vypovídá mimo jiné o hlavních problémech, které se v oblasti prosazování celoživotního učení u nás vyskytují. Jde v zásadě o problémy dvojího druhu. První se vztahují k problémům stávajícího vzdělávacího systému – jde například o značnou míru selektivnosti, nízkou úroveň zapojení sociálních partnerů, nedostatky ve financování, podceňování významu rozvoje lidských zdrojů a nedostatečnou podporu škol a učitelů. Druhá skupina problémů se týká dalšího vzdělávání – zde byly, jako i v řadě dalších následných materiálů, označeny za kritický moment slabá rozvinutost tohoto sektoru vzdělávání, dále absence

uceleného právního rámce, který by podporoval prostupnost mezi jednotlivými formami vzdělávání, zajišťoval efektivnost a soudržnost vzdělávací politiky, politiky zaměstnanosti a sociální politiky. Zpráva upozorňuje na potřebu změny stávajících systémových mechanismů ve vzdělávání tak, aby lépe vyhovovaly novým potřebám a cílům.

Jediným dokumentem české vzdělávací politiky, který explicitně pojednává o vzdělávání dospělých i o celoživotním učení, je „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, tzv. Bílá kniha (Národní, 2001). Vzdělávání dospělých je zde zasvěcena jedna ze čtyř hlavních kapitol, byť ta zdaleka nejméně rozsáhlá. Bílá kniha zdůrazňuje vzdělávání dospělých jako integrální součást vzdělávací soustavy, přičemž pozornost explicitně věnuje třem částem vzdělávání dospělých: (1) vzdělávání dospělých, vedoucímu k dosažení stupně vzdělání; (2) dalšímu profesnímu vzdělávání; a (3) ostatním součástem vzdělávání dospělých (např. zájmové činnosti, občanskému vzdělávání, vzdělávání seniorů apod.). Autoři Bílé knihy upozorňují na to, že vzdělávání dospělých se u nás vyvíjí pomaleji než např. v řadě jiných zemí, s nimiž máme zájem se srovnávat. „Toto zaostávání má pro současnost a zejména pak pro budoucnost dalekosáhlé důsledky“, varují (Národní, 2001, s. 79–80). Upozorňují dále na klíčové problémy vzdělávání dospělých, za něž považují problém kompetencí a právního rámce, problém motivace a problém mechanismů systémového rozvoje vzdělávání dospělých. A všímají si také specifických problémů součástí vzdělávání dospělých, mezi nimiž explicitně zdůrazňují studium dospělých na školách, další profesní vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání, zájmové a občanské vzdělávání v dospělosti. Doporučení, která autoři této části Bílé knihy formulují, jsou seskupena do tří bloků: (1) vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých; (2) vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek; (3) založit mechanismy systémového rozvoje vzdělávání dospělých (Národní, 2001, s. 84).

Ohled na celoživotní učení je možné v Bílé knize najít nejen v samotné kapitole věnované vzdělávání dospělých, ale v určité míře i v částech zaměřených na počáteční vzdělávání, o kterém pojednává hlavní část dokumentu. Z hlediska celoživotního učení, které v koncepci autorů Bílé knihy včleňuje do svého pole působení i vzdělávání dospělých, je také pozoruhodné, že v závěrech Bílé knihy je jako hlavní strategická linie zdůrazněna „Realizace celoživotního učení pro všechny“ (tamtéž, s. 87). Tato linie má být realizována prosazením osmi opatření: (1) zajistit dostupnost vzdělávání a prostupnost vzdělávací soustavy na všech stupních; (2) podporovat individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy; (3) realizovat systém péče o talentované a mimořádně nadané jedince; (4) podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců; (5) zvyšovat podíl středoškolské mládeže, dosahující maturity na 75 %; (6) umožnit přístup k terciárnímu vzdělávání 50 % příslušného populačního ročníku; (7) podporovat rozvoj distančního vzdělávání; (8) vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních

pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých. Celoživotní učení a v jeho rámci vzdělávání dospělých je zde tedy jasně deklarováno jako priorita.

V dalších dokumentech české vzdělávací politiky se již problematika vzdělávání dospělých samostatně a explicitně prakticky neřeší, jejich autoři se zato – v duchu, navazujícím na Bílou knihu – upírají k celoživotnímu učení. To platí také pro „Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR“ (schválený vládou v roce 2002). I zde se konstatuje, že „koncept celoživotního učení vyžaduje rozvoj dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých)“ (2002, s. 4) a zdůrazňuje se potřeba rozvoje dalšího vzdělávání v rozmanitosti nabídky, a to i na školách. Již v jeho úvodu je na prvním místě vymezena mezi několika základními tendencemi, které prolínají všemi úrovněmi vzdělávací soustavy, „postupná realizace konceptu celoživotního učení, které propojuje oblasti vzdělávání, práce i volného času“ (Dlouhodobý, 2002, s. 3). Tento dokument vytyčuje osm strategických základních směrů. Jak se později shodla řada odborníků, absence právního rámce a další nedostatky vedly k tomu, že vytyčené strategické směry nebyly dostatečně realizovány (srov. např. Dlouhodobý, 2005).

Aktualizace dlouhodobého záměru v roce 2005 (Dlouhodobý, 2005) pracuje s celoživotním učením jako východiskem všech zvolených strategických směrů. „Strategické směry v Dlouhodobém záměru ČR 2005 jsou uvozeny *celoživotním učením* a jeho realizací jako nadřazeným pojmem pro vzdělávání dětí a mládeže ve vzdělávací soustavě, často označované jako počáteční vzdělávání a pro vzdělávání další, uskutečňované po absolvování vzdělávání počátečního (celého nebo jeho části)“ (Dlouhodobý, 2005, kurzíva uvedena v originále textu). Celoživotní učení přitom, podle tohoto dokumentu, „...neznamená jenom rozšíření tradičního školního vzdělávání o vzdělávání dospělých, ale přináší zásadní změnu pojetí vzdělávání vůbec. Všechny možnosti učení jsou chápány jako jediný propojený celek, který umožňuje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a získávání stejných kvalifikací a kompetencí různými cestami a kdykoli během života. Formalizovaná školská soustava, jak ji známe dnes, vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jeho jednu část“ (Dlouhodobý, 2005). Propojují se oba zájmy, jednotlivce i společnosti, a obě oblasti, ekonomického růstu i soudržnosti společnosti; celoživotní učení je prostředkem pro zajištění jak růstu, konkurenceschopnosti a inovací, tak zaměstnanosti jedince a jeho životní úrovně, jak sociální soudržnosti a rozvoje, tak i osobního rozvoje a vyšší kvality života. Realizace celoživotního učení je tak nejúčinnějším nástrojem pro zajištění rozvoje lidských zdrojů“ (Dlouhodobý, 2005).

V současné verzi „Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky“ (2007) je celoživotní učení deklarováno jako „stěžejní koncept ke zvýšení vzdělanosti národa... Společným základem pro stanovení a realizaci strategických směrů dalšího rozvoje je realizace konceptu celoživotního učení“ (tamtéž, s. 13). Konstatuje se přitom, že „postupného pokroku je dosahováno

zahájením prací na propojování počátečního a dalšího vzdělávání, stejně jako všech možností a forem učení, které umožňují rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a získávání stejných kvalifikací a kompetencí r úznými cestami kdykoli během života“ (Dlouhodobý, 2007, s. 9).

V tomto dokumentu se dále zd ůrazňuje, že uplatn ění celoživotního u ění bude vyžadovat další zm ěny v počátečním i dalším vzd ělávání, zejména přípravu nástrojů, které umožní, aby výstupy z dalšího vzd ělávání byly oceňovány obdobně jako výstupy z počátečního vzd ělávání (jsou-li porovnatelné a souměřitelné); aby umožnily těm, kteří dosáhli těchto výstupů, získat novou kvalifikaci a uplatnění na trhu práce; a aby umožnily porovnat dosažené vzd ělání se vzd ěláváním ve školách a umožnit po spln ění srovnatelných požadavků získání plnohodnotné certifikace i bez absolvování přípravy ve školách (tamtéž, 2007, s. 13).

Za strategické směry podpory celoživotního učení byly vytyčeny:

- rovnost příležitostí;
- kurikulární reforma – nástroj k modernizaci vzd ělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí;
- podpora cizích jazyků, informačních a komunikačních technologií;
- tvorba a zavád ění systémů kvality, metod hodnocení a vlastního hodnocení škol a školských zařízení;
- zvyšování profesionality a zlepšování pracovních podmínek pedagogických pracovníků;
- podpora dalšího vzd ělávání.

V této chvíli posledním zásadním materiálem je „Strategie celoživotního učení ČR“ (2007). V něm se nejen vymezuje pojem celoživotního učení a naznačuje vývoj koncepce celoživotního učení a místo celoživotního učení v politických dokumentech Evropské unie. Strategie také přináší analýzu současné situace a na tomto základě formulaci vize a strategie rozvoje celoživotního učení v České republice. Dokument rovněž ukazuje na provázanost strategických sm ěrů, návrhů opatření Strategie a operačních programů ČR pro období 2007–2013. Jeho autoři nabízejí vizi celoživotního učení: „Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitost k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním život ě“ (Strategie, 2007, s. 46). D ůraz je položen na ekonomický, environmentální i sociální aspekt, a na podporu osobního rozvoje, sociální soudržnosti a aktivního občanství, zaměstnatelnosti. Jako hlavní strategické směry (priority) pro léta 2007–2015 jsou formulovány:

- uznávání, přístupnost (vytvořit otevřený prostor pro celoživotní učení včetně uznávání výsledků neformálního vzd ělávání a informálního učení);
- rovný přístup (podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzd ělávacím příležitostem během celého životního cyklu);

- funkční gramotnost (rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života);
- sociální partnerství (spoluprací se sociálními partnery podporovat soulad nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje);
- stimulace poptávky (stimulovat poptávku po vzdělávání u všech skupin populace v průběhu celého života);
- kvalita (podporovat zajišťování kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí);
- poradenství (rozvíjet informační a poradenské služby)
(srov. Strategie, 2007).

Strategie celoživotního učení ČR vychází ze znalosti mezinárodních trendů i české situace a jejích specifíků. Představuje vcelku solidní platformu, na které lze celoživotní učení u nás dále rozvíjet. Praxe však nebude jednoduchým procesem, upozorňují i autoři tohoto dokumentu – podle nich „pro úspěch této [implementační – pozn. M.P., L.H.] fáze je nezbytné zapojení a principiální shoda hlavních aktérů v této oblasti (zástupci zaměstnanců, zaměstnavatelů, vzdělávacích institucí, samosprávy a státní správy) a zapojení odborníků na jednotlivé fáze celoživotního učení“ (Strategie, 2007, s. 5).

Shrnutí

Podobně jako v případě politiky zaměřené na jiné oblasti, i pro evropskou vzdělávací politiku platí, že se vyznačuje na jedné straně tendencí ke konvergenci existujících postupů v různých zemích unie, na straně druhé pak respektem ke specifickým řešením jednotlivých zemí. Je přitom zřejmé, že politika podpory celoživotního vzdělávání se postupně proměňuje a rozvíjí. Prosazuje se tendence k hlubšímu pochopení problematiky, k jejímu postihnutí v mnoha vztazích, ke snaze o kvalitu při rozvoji celoživotního učení v šíři i hloubce jeho záběru. To lze říci o evropské úrovni a máme za to, že také o úrovni české.

Strategické a implementační dokumenty zahraniční i naší vzdělávací politiky jsou také přesvědčivým dokladem poměrně prudkého rozvoje na poli celoživotního učení v posledním více jak desetiletí. Celoživotní učení v nich můžeme nahlédnout z několika úhlů:

Celoživotní učení jako prominentní téma

Od poloviny 90. let se celoživotní učení stává postupně, ale velmi rychle prominentním tématem prakticky všech zásadních dokumentů vzdělávací politiky na úrovni Evropské unie a dalších mezinárodních organizací stejně jako na úrovni české vzdělávací politiky. Dokládá to nejen vyhlášení roku 1996 rokem celoživotního učení v rámci Evropské unie, ale především následně rostoucí akcent, který

je na celoživotní učení ve všech klíčových dokumentech kladen. O celoživotním učení se postupně pojednává jako o prostředku k vytváření otevřeného a dynamického evropského vzdělávacího prostoru (Towards, 1997), o cestě k nové, „učící se ekonomice“ (Beyond, 2003), o ústředním faktoru v měnící se ekonomice, ale i o faktoru sociálních změn (Lifelong, 2003), o cestě k moderní a úspěšné společnosti (Making, 2001). Podobně jasně vzrostl význam příkládaný celoživotnímu učení u nás. Tak zatímco v Zelené knize se o celoživotním učení pojednává jako o jednom ze základních směrů nové vize rozvoje vzdělávání (České, 1999) a v Bílé knize jde o jednu z hlavních strategických linií vzdělávací politiky (Národní, 2001), později již je celoživotní učení východiskem zvolených strategických směrů či uvozujícím konceptem (Dlouhodobý, 2005), popřípadě stěžejním konceptem či společným základem pro stanovení a realizaci strategických směrů dalšího rozvoje (Dlouhodobý, 2007).

Dnes si lze snad jen stěží představit dokument vzdělávací politiky, pro který by nebylo celoživotní učení referenčním rámcem. Celoživotní učení má dnes nezvykle silně prominentní postavení v rozhodujícím proudu diskurzu vzdělávací politiky.

Celoživotní učení jako zastřešující koncept

Z textů, jimiž jsme se v předchozích pasážích zabývali, je jasné patrné, že celoživotní učení je chápáno nejčastěji jako velmi široký, v podstatě zastřešující koncept, do něhož spadá počáteční i další vzdělávání, který se týká také terciárního vzdělávání i vzdělávání dospělých. V jejich rozvoji a také vzájemných synergiích směrem k potřebám rozvoje celoživotního učení jsou spatřovány potenciální možnosti a rezervy.

Vzdělávání dospělých samo o sobě tak prakticky zmizelo z klíčových politických dokumentů na mezinárodním poli a vlastně již také u nás a rozplynulo se v široce laděném konceptu celoživotního učení. Tento moment zůstává obvykle nekomentován, část kriticko-pedagogické veřejnosti však přece jen příležitostně upozorňuje, že zejména tam, kde politika prosazování celoživotního učení silněji akcentuje zaměstnatelnost a méně přesvědčivě další cíle, může hrát původní zaměření vzdělávání dospělých jako přípravy svobodné a odpovědné bytosti, člověka-individuality k plnějšímu zapojení do dnešního světa významnou roli. Proto vnímá kritická pedagogika rozplynutí vzdělávání dospělých do deklarací a strategií celoživotního učení s jistou skepsí (srov. např. Jarvis, 2008b).

Celoživotní učení jako důvod pro změny

Celoživotní učení lze také nahlížet jako soubor řady různých aktivit různých aktérů na různých úrovních, od evropské, národní, regionální až k místní. Snahy o rozvoj celoživotního učení iniciovaly vznik celé řady více či méně strukturovaných postupů směřujících k implementaci elementů celoživotního učení a usilujících o změnu vzdělávací reality.

Obecně i dílčí strategické postupy jsou příznačné snahou o pravidelné konzultace, monitorování a hodnocení celkového stavu (Implementing, 2003; Konzultační, 2000; Modernizace, 2006; aj.) i jednotlivých postupů (např. v jednotlivých sektorech – dobrým dokladem je program *Education and Training 2010* zaměřený na odborné vzdělávání a přípravu, ale do jisté míry i na terciární vzdělávání). Součástí postupu při prosazování celoživotního učení je také akcent na spolupráci mezi jednotlivými zeměmi unie a výměnu zkušeností (zejména dobré praxe). K tomu např. směřuje program *Mutual Learning*, který byl zahájen v roce 2005 jako nástupce programu *Peer Review* (realizovaného od roku 1999). Jde v něm o podporu vzájemného učení na všech úrovních a podporu přenosnosti neefektivnějších politik zaměstnanosti v zemích unie (Mutual, 2005).

Výrazem posilující tendence prosazovat kvalitu při rozvoji celoživotního učení je práce na indikátorech kvality celoživotního učení (*European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*). Ty jasně ukazují na potřebnou šíři a komplexnost celoživotního učení.

V řadě zemí unie, včetně České republiky, probíhají snahy precizovat různé nástroje jednotlivých strategií. Jedním z příkladů tohoto druhu je u nás „Národní soustava kvalifikací“, která umožňuje fyzickým osobám získat celostátně platné osvědčení i pro znalosti a dovednosti pro obor, který formálně nevystudovaly, ale mohou doložit dílčí či úplnou kvalifikaci získanou praxí.

Česká republika se většinou výše uvedených i dalších iniciativ aktivně účastní. Kromě toho lze v poslední době zaznamenat v českém prostředí řadu dalších kroků, které směřují k podpoře rozvoje celoživotního učení. Pozitivně lze například vnímat nedávné přijetí nové legislativy, která má potenciál přispět k vytvoření příznivějších podmínek pro rozvoj celoživotního učení. Šlo zejména o zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, a dále o zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Za velmi důležitou lze považovat snahu postupně uvést do nové role tradiční mechanismy a instituce vzdělávání (školu, formální vzdělávání jako takové) a učinit je tímto významnými aktéry celoživotního učení. To ovšem není snadné a tento patrně dlouhodobý proces bude potřebovat velmi mnoho podpory.

Bezpochyby zásadní je a bude i finanční podpora rozvoje celoživotního učení v zemích Evropské unie. Dosud se týkala a týká jak rozvojových aktivit, tak v jisté míře i výzkumu zaměřeného na téma celoživotního učení (včetně 6. a 7. rámcového programu). V našich podmínkách by měly sehrát zásadní roli i prostředky z Evropského sociálního fondu pro léta 2007–2013, ale patří i další zdroje.

Celkově řečeno, vzdělávací politika stimulovala v Evropské unii i v České republice řadu různých aktivit zaměřených na řešení komplexního zadání, jakým je rozvoj celoživotního učení.

Závěrem – celoživotní učení jako ideál

Aktivizace politiky v oblasti celoživotního učení (vzdělávání dospělých) je tedy relativně značná. Probíhá nemálo iniciativ na různých úrovních, v různých formách a za účasti různých aktérů. Tyto iniciativy posouvají rozvoj jednotlivých částí celoživotního učení obvykle smysluplným směrem. Považujeme však za vhodné upozornit na nezvyklý rozsah a náročnost zadání nastaveného v rychle se proměňující realitě. Praxe implementace není bez obtíží a často se odvíjí poměrně pomalu. Nelze se divit – jde o složitý komplex (potřebných) změn, které se týkají všech sektorů a organizačních forem vzdělávání, všech jeho aktérů prakticky všech věkových skupin, ale mají i mnoho přesahů do světa mimo vzdělávání.

Rozvoj celoživotního učení bude, máme za to, vlastně nikdy nekončícím procesem usilování. V tomto smyslu považujeme za případnější hovořit o celoživotním učení v plném rozkvětu jako o ideálu, k němuž má rozhodně smysl se přibližovat, a jenž se nám bude – patrně – čas od času znovu vzdalovat (protože proměňovat), s ohledem na proměny sociální reality v budoucnu. Poctivá snaha o přibližování se ideálu však rozhodně není málo, a to platí i v tomto případě.

Literatura

A Memorandum on Lifelong Learning. [on-line]. Brussels: European Commission, 2000. [cit. 14. 9. 2008]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/DOC/memorandum.doc>>

ASPIN, D. N., CHAPMAN, J. D. Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 2000, roč. 19, č. 1, s. 2–19.

Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris: OECD, 2003.

Celoživotní učení pro všechny. OECD 1996. Praha: Učitel'ské noviny, 1997.

Council Conclusions on a strategy for lifelong learning. 20. 12. 1996 (97/C7/02). Brussels, European Commission.

Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning. *Official Journal of the European Communities*, 2002/C 163/01. [on-line]. [cit. 15. 8. 2008]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>>

České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.

DELORS, J. *Learning: the Treasure Within*. Paris: UNESCO, 1996.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR. Praha: MŠMT ČR, 2002.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. [on-line]. Praha: MŠMT ČR, 2005. [cit. 14. 4. 2008]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?CAI=2802>

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT ČR, 2007.
- Education and Training. Different Systems, Shared Goals*. [on-line]. [cit. 21. 5. 2008]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html>
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels: European Commission, 2002.
- Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni 19. května 1999*. [on-line]. [cit. 15. 6. 2008]. Dostupné z: <<http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceBologna.pdf>>
- FAURE, E. *Learning to Be*. Paris: UNESCO, 1972.
- JARVIS, Peter. *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active citizenship in a late modern age*. London and New York: Routledge, 2008a.
- JARVIS, P. Rediscovering Adult Education in a World of Lifelong Learning. [on-line]. *International Journal of Critical Pedagogy*, 2008b, roč. 1, č. 1. [cit. 15. 4. 2008]. Dostupné z: <<http://freire.education.mcgill.ca/ojs/public/journals/Galleys/IJCP006.pdf>>
- Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002. EU and EFTA/EEA countries*. [on-line]. [cit. 15. 9. 2008]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_en.pdf>
- Konzultační proces k Memorandu o celoživotním učení. Česká republika. Závěrečná zpráva*. [on-line]. [cit. 23. 6. 2008]. Praha, 2000. Dostupné z: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/dokumenty/zprava.doc>>
- Konvergenční program ČR na léta 2006–2008*. [on-line]. [cit. 12. 7. 2008]. Dostupné z: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/hs.xsl/konvergen_programy.html>
- Lifelong Learning in the Global Economy*. Washington, DC: World Bank, 2003.
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission, 2001.
- Modernizace vzdělávání a odborné přípravy: zásadní příspěvek k prosperitě a sociální soudržnosti v Evropě. Společná průběžná zpráva Rady a Komise pro rok 2006 o pokroku dosaženém v rámci pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“. In *Úřední věstník Evropské unie*, 1. 4. 2006, 2006/C, 79/1.
- Mutual Learning*. [on-line]. [cit. 4. 10. 2008]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/peer_en.htm>
- Národní inovační politika ČR na léta 2005–2010*. [on-line]. [cit. 14. 9. 2008]. Dostupné z: <<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=14459>>
- Národní inovační strategie ČR*. Praha: Úřad vlády ČR, 2004.
- Národní lisabonský program 2005–2008 (Národní program reformy ČR)*. [on-line]. Praha: Úřad vlády ČR. [cit. 24.5. 2008]. Dostupné z: <<http://portal>>

mpsv.cz/sz/politikazamest/ narodni_akcni_plan/narodni_lisabonsky_program_2005-2008.pdf>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: MŠMT ČR, 2001.

Národní program výzkumu. [on-line]. Praha: Úřad vlády ČR, 2003. [cit. 17. 7. 2008]. Dostupné z: <<http://www.vyzkum.cz/FrontClanek.aspx?idsekce=613>>

Národní rozvojový plán ČR 2007–2013. Praha: MMR ČR, 2006.

Národní soustava kvalifikací. [on-line]. [cit. 17. 7. 2008]. Dostupné z: <<http://www.nsk.nuov.cz/>>

Národní strategický referenční rámec. [on-line]. [cit. 19. 1. 2008]. Praha: MMR ČR, 2007. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/uploads/documents/NOK/NSRR_final_1.pdf>

Promoting Adult Learning. Paris: OECD, 2005.

Rozhodnutí Evropského parlamentu a rady č. 1720/2006/ES ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení. In *Úřední věstník Evropské unie*. 24. 11. 2006, L327/45.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT ČR, 2007.

Strategie hospodářského růstu. Praha: Úřad vlády ČR, 2005. [on-line]. [cit. 30. 10. 2008]. Dostupné z: <<http://www.vyzkum.cz/storage/att/2E19C964AA2946D68D17482DC5DDFA0D/SHR%20Summary%20Final.pdf>>

Strategie regionálního rozvoje ČR pro léta 2007–2013. [on-line]. [cit. 15. 9. 2008]. Dostupné z: <<http://www.mmr.cz/index.php?show=001024004003>>

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. Praha: MPSV ČR – NVF ČR, 2003. [on-line]. [cit. 25. 7. 2008]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/files/rvk/rlz/strategie_rlz.pdf>

Strategie udržitelného rozvoje. [on-line]. Praha: 2004. [cit. 5. 4. 2008]. Dostupné z: <<http://www.esfcr.cz/files/clanky/1292/SUR.pdf>>

Towards a Europe of Knowledge. Brussels: European Commission, 1997.

Towards Knowledge Societies. Paris: UNESCO, 2005.

White Paper on Education and Training: Teaching and Learning – Towards the Learning Society. COM (95) 590 final, 29 November. Brussels: European Commission, 1995.

World Development Report 1998–99. [on-line]. Washington DC: World Bank, 1999. [cit. 5. 4. 2008]. Dostupné z: <<http://www.worldbank.org/wdr/wdr98/contents.htm>>

Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

2. kapitola

Teoretický kontext a metodologická východiska

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic

*„Lidská historie se stává stále více závodem
mezi vzděláním a katastrofou.“*

H. G. WELLS

„Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení např. při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod.“ (Strategie, 2007, s. 7).

Dnešní moderní společnosti, společnosti pozdní doby, jsou, jak ukázal Petrušek (2006), označovány nejrůznějšími adjektivy, které se snaží jednoduchým způsobem vystihnout jejich podstatu. V poslední době je velmi frekventovaným (a snad i módním) označením „společnost vědění“. Tento koncept sugeruje, že vzdělávání a jím transmittované vědění se nyní stalo klíčovým prvkem jak pro rozvoj jedince, tak pro rozvoj společností samotných.

Charakteristickým rysem současných vyspělých zemí tedy je, že klíčovým faktorem produkce se stávají znalosti a informace. Ekonomiky jsou taženy znalostmi (narůstá totiž podíl produkce, která je relativně nenáročná na suroviny, avšak vyžaduje rozsáhlé know-how) a informace jsou strategickým zdrojem. Základním atributem se stává vědění a povoláním moderní společnosti je, řečeno slovy amerického ekonoma Roberta Reicha (1995), „symbolický analytik“, tedy člověk, který pracuje se znaky, daty, grafy, myšlenkami a teoriemi. Proto se také nynější společnosti nazývají společnostmi vědění nebo znalostními společnostmi.

Jelikož jsou dnešní společnosti také společnostmi velmi dynamickými, je zřejmé, že i vzdělávání (a samozřejmě také učení) musí být dynamické, kontinuální a dlouhodobé. Ty tam jsou časy, kdy jednou získané vědění bylo postačující po celý zbytek života člověka. Naopak se ukazuje, že v našich životních trajektoriích nastává permanentní interakce mezi světy vzdělávání, učení, práce a osobního

života. Celoživotní učení a učení a vzdělávání dospělých¹ se tak stávají imanentními vlastnostmi moderního života ve 21. století.

V prostředí společnosti vědění uspěje samozřejmě především ten, kdo bude permanentně držet krok s vývojem poznání. Proto logicky s konceptem společnosti vědění jde ruku v ruce také koncept celoživotního učení a v jeho rámci také vzdělávání dospělých. Moderní společnosti se tak stávají, ideálně řečeno, společnostmi permanentně se učících jedinců – učícími se společnostmi.

Je nepochybné, že tyto makrostrukturální charakteristiky nemohou z ůstat bez efektu na náš mikrosvět, na každodennost nás všech. Podstatným zp ůsobem nově artikulují vzorce našich životních drah. Už samotný fakt, že dosavadní etapy životního cyklu – vzdělávání, práce, důchod – se pravděpodobně zásadním zp ůsobem promísí a stanou se flexibilními (proto někteří analytici hovoří o nutnosti flexibilizace životního cyklu), může mít revolucionalizující efekt na život jednoho každého z nás, především však na členy nejmladších věkových skupin.

Potřeba vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení se podle Hiemstrové (Hiemstra, 2002) vyvinula na základě působení tří druhů sociálních sil: rychlosti probíhající sociální změny, zastarávání celé řady tradičních zaměstnání a proměny hodnotových systémů – stále více lidí si uvědomuje, že prožít bohatý život je možné pouze tehdy, když se podaří maximalizovat jejich individuální potenciality.

Koncept celoživotního učení, jenž v posledních desetiletích dominuje pedagogickému a andragogickému uvažování o rozvoji člověka a také programovým dokumentům vzdělávací politiky, si vyžádal mimo jiné rozlišování různých forem vzdělávání a učení. Vznikla triáda formálního, neformálního a informálního učení. S touto triádou, jako výchozím momentem celoživotního učení, se můžeme setkat ve všech teoretických výkladech tématu i v politických programových dokumentech.

Formy celoživotního rozlišuje například Memorandum on Lifelong learning (2000) podle tří základních kategorií účelových učebních aktivit:

- *Formální učení* – vede k získání diplomů a kvalifikací v rámci formálního vzdělávacího systému.
- *Neformální učení* – děje se vedle formálního vzdělávacího systému, nevede k získání vyššího stupně vzdělání, je poskytováno v rámci pracovního zařazení nebo v rámci aktivit občanské společnosti.

¹ Tyto různé koncepty, jak ukázala Courtney (1989) znamenají v podstatě totéž a lze je považovat za synonyma. Na druhé straně Boshier (2001) varuje, aby se nevězila politováníhodná tendence některých badatelů a politických analytiků užívat výrazy celoživotní učení (*lifelong learning*) a celoživotní vzdělávání (*lifelong education*) jako synonyma. Jsou to podle Boshiera odlišné pojmy, neboť slouží odlišným zájmům.

- *Informální učení* – je přirozenou součástí každodenního života, nemusí se jednat o záměrné učení, nemusí být ani jednotlivci samotnými uznáno za něco, co přispívá k rozvoji jejich znalostí nebo dovedností, přesto se děje.

Nejen popisně hovoří o těchto třech typech vzdělávání a učení Colletta (in Tuijnman, 1996), když připomíná také efektivitu těchto tří typů v různých oblastech. Formální učení je efektivnější, jedná-li se vzdělávací funkce kognitivní, abstraktní a hodnotící a je nejlépe reprezentováno školním vzděláváním. Neformální učení je efektivnější, jestliže vzdělávací funkce je psychomotorická, konkrétní a orientovaná na dovednosti. Reprezentují ji technologie u učení spjaté zejména s pracovní pozicí. A konečně informální učení je efektivnější, jestliže jeho funkcí je afektivní učení, vztahované k hodnotám a přesvědčením. Je reprezentováno sociokulturním učením v rodině, mezi vrstevníky a v komunitě. První typ tedy pomáhá vytvářet a akumulovat znalosti, druhý praktické dovednosti potřebné pro různé aktivity člověka a poslední typ posiluje emoce. Z tohoto pojetí tří typů učení zřetelně vyplývá podle Colletta, že je nelze vnímat izolovaně, ale naopak, že se v průběhu celého životního cyklu prolínají a přelévají jeden v druhý. Vzájemně se tak podporují a umocňují, přičemž v jednotlivých obdobích života jsou individuálně a sociálně akcentovány v různých kombinacích (předškolní věk – informální, školní věk – formální, dospělost – neformální, starší věk – informální).

K základním charakteristikám celoživotního učení patří *za prvé*, že vzdělávání není již omezeno jen na určitou fázi života – docházky do školy, ale trvá po celý život. Díky tomu by se měl rozvíjet sektor dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých) určený těm, kdo již opustili školu. Je však nutné nejenom dořešit jeho vztah k počátečnímu vzdělávání, tj. tradičnímu školskému systému, rovněž je nutná proměna tradiční školy samé. Ta již nemá jen předat určitý objem znalostí a dovedností, ale také – a především – vytvářet nezbytné dovednosti pro samostatné učení i dodat motivaci z vlastní potřeby usilovat o co nejvyšší úroveň znalostí a dovedností, být schopen převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu.

Za druhé se nejedná jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale o všechny formy a typy učení bez ohledu na instituci či prostředí, kterým může být i pracoviště, domov či prostředí obce. Všechny možnosti učení vytvářejí celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života.

Za třetí se jedná o poskytnutí příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení. Jde tedy o zásadní změnu orientace vzdělávacího systému tak, aby co nejvíce vycházel vstříc odlišným potřebám, zájmům a schopnostem vzdělávaných, o co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o zaměření na maximální rozvoj každého jedince a na maximální využití jeho potenciálu. Plné uspokojení vzdělávacích potřeb společnosti, kdy každý její člen

má možnost najít si vlastní vzdělávací cestu a v průběhu života ji měnit, vyžaduje, aby pro všechny existovaly vzdělávací příležitosti odpovídající jejich schopnostem, požadavkům a potřebám. Přístup ke vzdělávání musí být tedy zajištěn nejen právně, ale i fakticky, z hlediska dostatečného počtu studijních míst, z hlediska rozmanitosti vzdělávací nabídky i z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání. Požadavek rovnosti příležitostí však znamená mnohem více než překonání materiálních překážek (např. systémem stipendií a podpor), tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. Je nutné překonávat i znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní či zdravotním stavem a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy, aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti.

Z výše uvedeného je zřejmé, že vzdělávání dospělých je navýsost důležité jak z hlediska mikro, tak i z hlediska makrostrukturálního. Na individuální (mikro) úrovni, lidé, kteří nebudou držet krok s rozvojem poznání (a samozřejmě také s vývojem nutných kompetencí vyplývajících z nejrůznějších inovací), budou na trhu práce vystaveni vyššímu riziku nezaměstnanosti, která je v moderních společnostech sestrou chudoby a z ní vyplývající sociální izolace – nebudou tedy členy „aktivní společnosti“², nebudou příslušníky občanské společnosti. Tyto potenciálně velmi negativní účinky vzdělanostního zaostávání jsou v přímém protikladu k vizi Evropské unie, neboť její Lisabonská strategie explicitně směřuje k aktivnímu občanství a k sociální inkluzi.

Z pohledu makrostrukturálního je patrné, že permanentní péče věnovaná kvalitě a úrovni lidských zdrojů a lidskému kapitálu je klíčovým faktorem úspěchu národních ekonomik na soutěživých globálních trzích. Pro Evropu to platí obzvláště – a pro Českou republiku absolutně –, neboť v jejím demografickém kontextu, kdy se dlouhodobě rodí méně dětí, takže počty osob, které vstupují na trh práce jsou jednak stále nižší a nižší, jednak celkově pracovní síla stárne (příměrný věk ekonomicky aktivního obyvatele se zvyšuje), může pouze vysoká vzdělanostní úroveň (a to nejen národních obyvatel, ale i imigrantů, bez nichž se evropské národní ekonomiky neobejdou) zajistit vysokou produktivitu práce a tudíž konkurenceschopnost³. A pro

2 Koncept „aktivní společnosti“ vnesl do sociologického pojmosloví Amitai Etzioni svou knihou *Active Society. A Theory of Societal and Political Processes* vydanou v roce 1968. Podle Petruska (2006) předběhl Etzioni svou koncepcí aktivní společnosti, v níže velkou roli hraje motivovaný aktér a maximálně rozšířené vědění, teorii společnosti vědění, která byla formulována až v 90. letech minulého století (a nic na tom nemění fakt, že samotný termín „společnost vědění“ byl poprvé použit Peterem Druckerem již v r. 1969).

3 Česká demografická data nabízejí v tomto kontextu alespoň jednu malou útěchu. V důsledku dlouhotrvající nízké porodnosti, kterou je navíc možné očekávat i v příštích desetiletích, bude možné přesouvat finanční i lidské zdroje do vyšších pater vzdělávacího systému a do dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých). Očekává se, že do roku 2010 poklesne počet dětí na základních školách o 20 %, na středních školách je pak projektován 15% úbytek studentů.

dosažení vysoké vzdělanostní úrovně nebude možné vynechat ze vzdělávání ani ty, kdo mají své vzdělání „ukončené“ a jsou již na trhu práce⁴.

Česká republika se díky svému geografickému a politickému umístění a také dynamickému rozvoji stala součástí evropského „učícího se prostoru“ a nutnost celoživotního učení a od něj se odvíjejícího požadavku vzdělávání dospělých přijala, alespoň na úrovni základních politických dokumentů, s dostatečnou razancí (viz 1. kapitola). Dobré je, že v akcentu na vzdělávání dospělých se berou v úvahu nejenom úzce ekonomické zájmy, ale zdůrazňují se i pozitivní efekty individuální a sociální. Vzdělávání dospělých totiž přispívá především k osobnímu rozvoji – soustřeďuje se na aktivní učební potenciál jednotlivce a jeho využívání a na relevanci poskytovaného vzdělávání tak, aby to odpovídalo jeho zájmům a potřebám s širokou možností volby a s prostorem pro vlastní iniciativu. Dále přispívá k sociální soudržnosti, v jejímž rámci se zdůrazňuje, že celoživotní učení bylo až dosud výsadou nemnohých a že k zastavení a zvrácení sociální polarizace je, v zájmu posilování demokratických principů, nezbytné systematicky zpřístupnit příležitosti všem. A konečně vzdělávání dospělých přispívá samozřejmě také k hospodářskému rozvoji, neboť permanentně se kvalifikující pracovní síly navyšují produktivitu práce a její efektivitu (Celoživotní, 1997).

České programové dokumenty verbálně roli celoživotního učení a vzdělávání dospělých zdůrazňují. Dva základní programové dokumenty o rozvoji české výchovně vzdělávací soustavy (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha, 2001 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a výchovně vzdělávací soustavy ČR, 2002) shodně hovoří o tom, že „koncept celoživotního učení vyžaduje rozvoj dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých). Je nejen alternativní cestou k získání vzdělání a kvalifikace, ale i jedním z hlavních nástrojů politiky zaměstnanosti a strategie rozvoje podniků.“

Dále tyto dokumenty hovoří o tom, že „je třeba vytvořit chybějící právní a systémové podmínky, posílit motivační faktory na straně poptávky a rozšířit nabídku relevantních vzdělávacích služeb a efektivních vzdělávacích forem. Do toho je třeba co nejvíce zapojit školy a efektivně využívat jejich vzdělávací potenciál“ (Národní, 2001, Dlouhodobý, 2002, 2007). Faktem však je, že Česká republika dosud nemá speciální zákon o vzdělávání dospělých, jak je tomu v mnoha jiných vyspělých zemích.

Problémy českého vzdělávání dospělých jsou spojeny se dvěma základními oblastmi:

- S nedostatečnou motivací poptávky po dalším vzdělávání (u jednotlivců i zaměstnavatelů), a to zejména v těch sociálních vrstvách a skupinách, které

4 Je zajímavé, že v témže duchu hovoří např. i kanadští experti (viz *A Report on Adult Education and Training in Canada*, 2001), přičemž Kanada nemá tak velké problémy s dlouhodobě nízkou porodností, je tradičně imigrační zemí a její ekonomická vyspělost je příkladná.

jsou z hlediska zvýšení jejich zaměřitelnosti nejpotřebnější; je stále zřejmější, že cesta vede zejména prostřednictvím finančních pobídek a účinné informační podpory.

- S nedostatečnou aktivitou a zainteresovaností zejména školských – vzdělávacích institucí na vytváření atraktivní nabídky vzdělávacích produktů dalšího vzdělávání dospělých (volně podle Dlouhodobý, 2002).

V naší publikaci se dotýkáme obou těchto problémů.

V roce 2007 vydalo MŠMT dokument pod názvem „Strategie celoživotního učení ČR“⁵, v němž stanovuje základní kroky, jak naplnit vizi pro celoživotní učení v ČR, která v souladu s evropskými dokumenty a s teoriemi společnosti vědění zní: „Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (Strategie 2007, s. 46).

Politická podpora vzdělávání dospělých a vytvoření patřičných struktur a programů pro jeho realizaci je podmínkou sice nutnou, nikoliv však postačující. Tou je připravenost a vůle dospělé populace na těchto programech participovat. Pokud je tato vůle nízká, bude nízká i míra jejich zapojení. A pokud bude nízká míra zapojení, pak z hlediska další existence moderní české společnosti bude třeba vyvinout řadu vnějších motivačních pobídek, které by u činily vzdělávání dospělých nezbytností.

Všechny tyto okolnosti a podmínky celoživotního učení a vzdělávání dospělých jsou známy a teoreticky rozpracovány. Skutečnost, alespoň v České republice, jim však zatím zdaleka neodpovídá. Proto předmětem naší publikace je snaha zjistit, kdo, v jaké míře a s jakou motivací se zúčastňuje dalšího vzdělávání dospělých. To znamená, do jaké míry lze říci, že vzdělávání v ČR probíhá po celý život, zda toto vzdělávání nabývá všech forem, tedy nejen formální, ale i neformální a informální, a zda se ho dostává všem, tedy bez ohledu na věk, předcházející úroveň vzdělání, pohlaví a profesní postavení.

Empiricky toho totiž o vzdělávání dospělých v České republice víme dosud jen málo. „Vzhledem k tomu, že systém dalšího vzdělávání v ČR není dostatečně rozvinut, neuplatňuje se ani jeho průběžné monitorování. Současné sledování rozvoje celoživotního vzdělávání je založeno na porovnávání výstupů z jednotlivých úrovní vzdělávání, které mají formu statistických dat. Tyto statistické údaje však nepokrývají oblast dalšího vzdělávání. O této oblasti neexistují dostatečné informace, což je jednou z nejzávažnějších překážek koncepčního rozvoje tohoto sektoru vzdělávání“ (Konzultační, 2000). Je však třeba konstatovat, že v posledních letech se i u nás namířila pozornost tímto směrem, zvláště poté, kdy byl i v České republice proveden průzkum EUROSTATu o celoživotním vzdělávání, tzv. Ad hoc modul

⁵ Detailněji viz kapitola 1.

2003 (AHM 2003), z jehož výsledků vyplynulo, že v evropském kontextu si ČR v celoživotním vzdělávání nevede nijak zvlášť dobře⁶. Svými analýzami přispívá k tomuto tématu také Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání (NOZV)⁷.

Stále však chybí konkrétní sada kvantitativních (údaje o účasti v programech vzdělávání dospělých, socioekonomické charakteristiky účastníků, oborové rozložení) i kvalitativních (obsahové a metodické charakteristiky programů, jejich efektivita, přínosy individuální a společenské) ukazatelů vzdělávání dospělých v České republice. Prakticky nic se neví o vzdělávacích potřebách dospělých, přičemž zřetelné je to hlavně v mimopracovní oblasti, kde vzdělávací nabídka vychází z iniciativy nabízejících, nikoli z poznání potřeb cílové skupiny (resp. cílových skupin). Přitom lze předpokládat, že vzdělávací potřeby dospělých v mimopracovní oblasti jsou značně diferencované a souvisejí s dominantními životními rolami v jednotlivých fázích lidského života (rodič, občan, uživatel volného času, důchodce – senior, pracovník – zaměstnanec v různých fázích pracovní kariéry apod.). Jako celek ale není dostatečně zmapována ani oblast podnikového (profesního, dalšího, kvalifikačního) vzdělávání, neboť ta je poskytována jednotlivými firmami a podniky povětšinou bez vzájemného propojení a možnosti sdílení zkušeností. Právě na tyto údaje, byť samozřejmě ne v úplnosti a dokonalosti, se soustřeďují jednotlivé kapitoly druhé části této publikace.

Jak již bylo řečeno, systematickému výzkumu v oblasti vzdělávání dospělých nebyla dosud v České republice věnována významnější pozornost, proto považujeme za užitečné čtenáře detailněji uvést do způsobu, jakým jsme koncipovali náš výzkumný projekt, a odhalit mu cesty, jimiž jsme postupně v našem řešení procházeli⁸. Byl to dlouhodobější proces, v jehož závěru, jak věříme, podáváme relativně detailní zprávu o tomto jevu v aktuálním čase u nás.

Vyšli jsme z pracovní hypotézy, že oblast vzdělávání dospělých v České republice dostatečně nenaplnuje vzdělávací potřeby dospělých, je poddimenzována ve významných parametrech ve srovnání se situací v zemích Evropské unie a nefunguje jako systém. K tomuto skeptickému východisku jsme dospěli na základě diskrepance, která je zřetelně patrná z rozdílů mezi deklarova-

6 Tento výzkum byl realizován jako součást pravidelného výběrového šetření pracovních sil ve 2. čtvrtletí roku 2003 Českým statistickým úřadem (viz http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/o/3119-04-za_rok_2003-vysledky_ad_hoc_modulu_2003_o_celozivotnim_vzdelavani). V komentáři k výzkumu se na webových stránkách ČSÚ praví: „V současné době se celoživotní vzdělávání stává jedním z nejdůležitějších faktorů pro uplatnění jednotlivých osob na trhu práce. Modifikace a rozšíření standardních ukazatelů implementace uvedeného AHM je jednou z cest, jak získat údaje, které umožňují popsat stávající úroveň vzdělávání v potřebném detailu tak, aby mohly být podrobněji formulovány zásady vzdělávací politiky včetně kontroly naplňování jejích cílů.“

7 Viz <http://www.nvf.cz/observatory/index.htm>.

8 Koneckonců, jedná se o vzdělávání dospělých, jehož jednou podobou je informální učení. Důkladný popis metod, s jejichž pomocí jsme se dobírali výsledků, může přiblížit způsob, jakým jsme se my sami informálně učili v průběhu práce na projektu.

nými představami o celoživotním učení, v jehož rámci o vzdělávání dospělých uvažujeme, v dokumentech vzdělávací politiky našich, evropských i z produkce OECD, a faktickým stavem v různých oblastech, v nichž se vzdělávání dospělých u nás realizuje, respektive mohlo by se realizovat.

Cílem našeho více než čtyřletého projektu (od druhé poloviny roku 2004 až do konce roku 2008) bylo (1) mapovat vzdělávací potřeby dospělé populace v ČR, a to diferencovaným způsobem pro dominantní životní role v jednotlivých fázích životního cyklu. Dále s těmito zjištěními (2) konfrontovat stávající vzdělávací možnosti v dimenzích formálního a neformálního vzdělávání a implicitní možnosti informálního učení u nás. Na základě této konfrontace a dalších zjištění týkajících se případných překážek vzdělávání dospělých potom (3) navrhnout možné přístupy, postupy a řešení, jimiž by bylo možné podporovat větší a smysluplnější zapojení naší dospělé populace v procesu celoživotního učení, a to na všech úrovních vzdělávacího systému⁹. Tyto návrhy (4) zasadit do rámce politiky státu a dalších relevantních subjektů pro vytváření vzdělávací nabídky v zájmu kultivace prostředí pro vzdělávací příležitosti dospělé populace. Poznání o české situaci potom (5) zhodnotit v souvislosti s poznáním situace v jiných zemích Evropské unie, v nichž je na formální i neformální vzdělávání dospělých tradičně kladen velký důraz. A konečně posledním záměrem (6) bylo zjistit, jaké konkrétní bariéry ve vztahu k jednotlivým cílovým skupinám dospělých v ČR existují a pokusit se navrhnout možná opatření, jež by mohla přispět k většímu zapojení dospělé populace do programů celoživotního vzdělávání.

Ve svém celku měl tento výzkumný projekt poskytnout obecný pohled (deskripci stavu) o situaci v oblasti vzdělávání dospělých u nás v dimenzích, jež jsou uvedeny v cílech projektu. Dále měl poskytnout několik dílčích hlubších tematických studií namířených do jednotlivých oblastí daných významnými životními rolami dospělé populace u nás. Konkrétně v oblasti vzdělávací podpory v před-seniorském a seniorském věku, vzdělávací podpory v rodičovské roli, v občanské roli, v profesním a kariéřním rozvoji (včetně práce s ICT), vzdělávací podpory dospělých v environmentálním vzdělávání¹⁰ a vzdělávací podpory v oblasti rozvoje zájmů v rámci kvalitního naplnění volného času dospělé populace. Tato témata jsou ostatně také jedním z organizačních principů celé publikace.

Teoretickými východisky celého projektu jsou koncepty, jako je celoživotní učení, informační společnost, společnost znalostí, společnost vědění, znalostní eko-

⁹ Od tohoto cíle jsme posléze ustoupili, neboť v mezičase se objevila publikace „Strategie celoživotního učení ČR“ (2007) z produkce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jejíž základní návrhy se týkají právě vzdělávání dospělých.

¹⁰ Původně jsme se v projektu chtěli věnovat také vzdělávací podpoře zdravotně handicapovaných dospělých, ale vzhledem k personálním změnám ve složení řešitelského týmu jsme tento záměr nahradili tématem o dospělých v environmentálním vzdělávání, které v současnosti považujeme za neméně významné.

nomika. Ty se v poslední době stávají až zaklínadly významných programových politických a legislativních dokumentů¹¹, zásadních publikací o vzdělávání, rozvoji lidských zdrojů a vzdělávací politice i dílčích výzkumných nebo teoretických sdělení v časopisech a sbornících z okruhu společenských věd. Nemáme v úmyslu je detailně v této publikaci rozebírat, neboť tak důkladně a opakovaně již činí jiní a my sami jsme se vymezení různých konceptů poměrně detailně věnovali v jednom z předchozích textů (Rabušicová, 2006).

Téma vzdělávání dospělých však bez ohledu na konjunkturu uvedených konceptů do jejich rámce spadá. Ve zjednodušeném schématu (viz rámec 2.1 na str. 34) můžeme vidět jejich vzájemné propojení a místo, jaké v něm zaujímá celoživotní učení a v jeho rámci vzdělávání a učení dospělých jako základní mechanismus zvládnání požadavků současného světa¹².

Metodologickými nástroji pro nás byla řada technik spadajících jak do oblasti kvantitativního, tak kvalitativního výzkumného designu. Do výzkumu jsme vstoupili prostřednictvím rozsáhlého dotazníkového šetření nazvaného *Vzdělávání dospělých-2005*. Sběr dat, který proběhl na jaře roku 2005, provedla agentura SC&C metodou náhodného pravděpodobnostního výběru (náhodné procházky s Kishovými tabulkami) na populaci ČR ve věku 20–65 let a za použití standardizovaných rozhovorů. Celkem bylo sebráno 1 413 dotazníků, návratnost činila 49 %. Výběrový soubor je plně reprezentativní pro populaci ČR daného věkového rozpětí.

Dotazník a jeho položky vznikl jakožto operacionalizace sociálně psychologické teorie zdůvodňované akce (*theory of reasoned action*) Ajzena a Fishbeina (1980) a ekonomicko-sociologické teorie racionální volby Beckera (1962, 1993). V souladu s těmito koncepcemi předpokládáme, že lidé jsou racionálně jednající bytosti, jež využívají informací, které mají k dispozici, aby činili svá rozhodnutí. Ve svém chování se především snaží maximalizovat užitek. Dříve, než začnou jednat, zvažují potencionální dopady svého jednání, zvažují jeho přínosy v kontrastu s náklady (finančními, časovými, kulturními), které toto jednání bude vyžadovat. Klíčovým konceptem v tomto racionalistickém diskurzu je koncept intence, záměru: „...intence osoby chovat se (nebo nechovat se) určitým způsobem je bezprostřední determinantou jednání“ (Ajzen, Fishbein, 1980, s. 5). Dalšími důležitými prvky rozhodovacího procesu jsou postoje osoby k předmětu chování, subjektivní normy a hodnoty.

11 Viz kapitola 1.

12 Teoretickým východiskům projektu je věnována celá úvodní stať (Rabušicová, 2006) k monoteematicky zaměřenému sborníku *Studia paedagogica, Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U11, roč. 2006.

Rámeček 2.1: Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v širších teoretických konceptech**Koncept společnosti vědění**

Tento koncept vyjadřuje klíčové principy fungování společnosti a zároveň směr dalšího vývoje současného typu společnosti.

 cílové koncepty:

Koncept celoživotního učení**Koncept celoživotní zaměstnatelnosti****Koncept aktivního občanství**

Tyto tři koncepty mohou být vzhledem k prvnímu chápány jako cíle, k nimž se směřuje v kontextu fungování a směru vývoje společnosti. Všechny tři vznikají na úrovni sociální politiky státu. Koncept celoživotního učení lze vidět jako nadřazený, protože směřuje jak k celoživotní zaměstnatelnosti, tak k aktivnímu občanství. Důležité je, že tyto cílové koncepty představují kontinuální proces a nikoli dosažený nebo snadno dosažitelný stav a že všechny v sobě zahrnují osobní rozvoj člověka.

 prostředky k dosažení cílových konceptů:

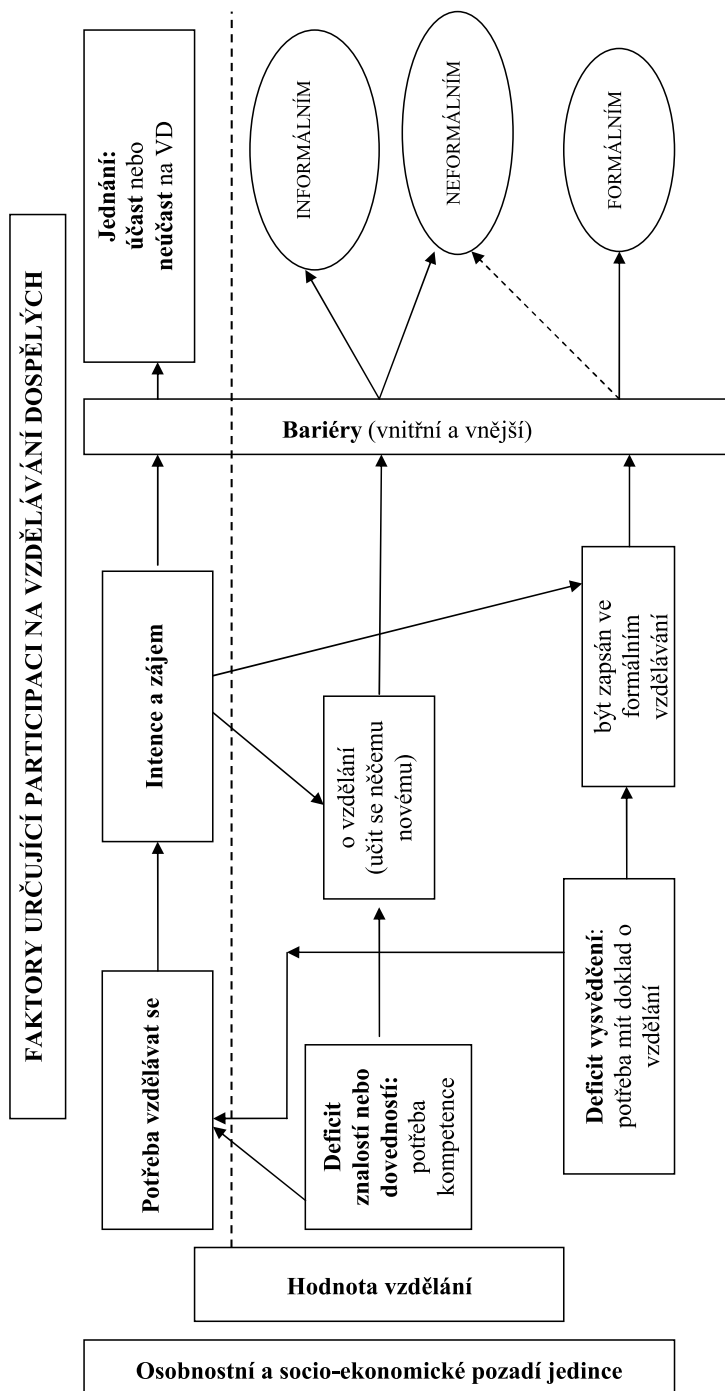
Vzdělávání dospělých**Rozvoj lidských zdrojů****Komunitní vzdělávání**

Uvedené prostředky mají společné to, že k dosažení cílových konceptů využívají principů pedagogické práce (někdo rozvíjí, někdo vzdělává), která ale současně a snad především pracuje s motivací, zájmem, aktivitou, samostatností a zodpovědností účastníků.

Osoby podle této teorie jednájí v souladu se svými intencemi. Intence jsou ovlivňovány jednak hodnotami a postoji jedince, jednak sociálními tlaky: „... jedinci budou mít intenci chovat se určitým způsobem, když své chování vnímají pozitivně a když věří, že signifikantní druzí v jejich okolí si myslí, že by se takto chovat měli“ (Ajzen, Fishbein, 1980, s. 6). Jistou nevýhodou těchto koncepcí je, že v empirickém výzkumu nejsme zpravidla simultánně schopni změřit *intence k chování* a *chování skutečné*. K tomu bychom potřebovali longitudinální výzkum. Proto jsme často nuceni ptát se pouze na intence a předpokládat, že adekvátní chování bude následovat. Nebo se musíme ptát na chování, které již proběhlo, a intence a jejich determinanty se snažit rekonstruovat zpětně. Oba způsoby jsme použili v našem dotazníkovém šetření.

Model faktorů, které podle naší koncepce ovlivňují, zda se dospělý člověk zúčastní vzdělávání dospělých (nebo má intenci zúčastnit se v blízké budoucnosti), je uveden na obrázku 2.1 (na str. 35). Model říká, že lidé se ve svém chování rozhodují na základě víceméně racionálních důvodů, kdy zvažují potenciální výhody a nevýhody svého jednání. Tato racionální rozhodnutí závisí na informacích, které lidé mají. Ty jsou závislé na řadě faktorů, jež souvisejí s celkovým socioekono-

Obrázek 2.1: Model faktorů, které mají vliv na to, zda se člověk účastní nebo neúčastní vzdělávání dospělých (VD)



mickým zázemím jedince a na hodnotových preferencích, v našem případě také na tom, jak velkou hodnotou člověk vzdělání ve svém životě přikládá. Rozhodnutí participovat na vzdělávání dospělých je dále ovlivňováno bariérami (ať již vnitřními – subjektivními, nebo vnějšími – objektivními)¹³.

Dotazník, který jsme na základě uvedeného modelu zkonstruovali, uvádíme v příloze (viz Příloha 1). Sestává se z několika částí. Jeho jádrem je zjišťování reálné participace na formálním a neformálním vzdělávání a intence k této participaci¹⁴. Oblast informálního vzdělávání jsme se v dotazníku pokusili postihnout pomocí dotazu na konkrétní volnočasové aktivity, které lze vnímat také jako způsoby informálního učení¹⁵ a pomocí dotazu na zdroje, k nimž se respondenti obrazejí ve chvíli, kdy jim chybí informace či podpora¹⁶.

V sektorech formálního a neformálního vzdělávání jsme zjišťovali deklarovanou motivaci pro vstup do vzdělávacích aktivit¹⁸ a rovněž pocíťované bariéry, které vzdělávání znesnadňují nebo činí neatraktivním¹⁹.

Dále jsme se snažili postihnout hodnotu, kterou respondenti obecně připisují vzdělání²⁰, některé jejich postoje vztahené k jednotlivým tématům²¹, jež se stávají předmětem vzdělávání a také míru jejich dovedností a kompetencí ve vybraných oblastech²². Zbytek dotazníku tvořily otázky kontextuální a sociodemografické.

Další metodou, kterou jsme použili paralelně, byl internetový průzkum, jehož účelem bylo zmapovat a analyzovat v České republice vzdělávací nabídku určenou pro dospělé. Cílem nebylo vytvoření vyčerpávajícího přehledu o institucích nebo konkrétní nabídce, neboť to by nebylo možné, ale dospět k závěrům o charakteru nabídky vzdělávacích příležitostí, analyzovat, v jakých oborech se mohou dospělí vzdělávat, jaké didaktické formy vzdělávání jsou využívány, jaké jsou časové

13 Ačkoli jsme se uvedeným modelem řídili při konstrukci dotazníku, uvědomujeme si, že má své limity, a to především v oblasti informálního učení, do něž lidé vstupují mnohdy mimoděk, bez toho, že by to bylo předmětem vědomého zvažování. Výsledky dotazníkového šetření ve vztahu k informálnímu učení je proto třeba vnímat s jistou rezervou, což ostatně v kapitole věnované tomuto fenoménu (viz 5. kapitola) dále reflektujeme. Ve snaze prohloubit pohled na informální učení také v jednotlivých dílčích studiích používáme pro tuto oblast doplnkově další metody zkoumání (viz např. 11. kapitola).

14 Na oblast formálního vzdělávání jsou zaměřeny položky 20–23, na oblast neformálního vzdělávání sady položek podle jednotlivých vzdělávacích obsahů; jedná se o položky 25, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 43, 44. U neformálního vzdělávání jsme dále respondenta vyzvali k podrobnější charakterizaci jedné konkrétní vzdělávací aktivity, jíž se v zúčastnil v posledních 12 měsících – položky 46–52.

15 Položka 14.

16 Položka 15.

18 Jde o položky 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 45.

19 Položka 53 v případě neformálního vzdělávání a položka 60 v případě vzdělávání formálního.

20 Položky 4, 5.

21 Položky 6–9, 12–13, 16–19.

22 Položky 54–56.

dotace, které vzdělavatelé preferují, a v jakých cenových hladinách se vzdělávací nabídka pohybuje.

Analyzovali jsme nabídku vzdělávání pro dospělé publikovanou různými institucemi, organizacemi a firmami na webových stránkách, které jsou v současnosti dominantním zdrojem informací o vzdělávacích příležitostech, a prostřednictvím internetových portálů (Seznam: www.seznam.cz, Centrum: www.centrum.cz, Atlas: www.atlas.cz) a nepoužívání staršího vyhledávače Google (www.google.com)²³. Tento průzkum byl svou formou blízký situaci zájemce, který hledá vzdělávací akci naplňující jeho potřebu. Proběhl v období květen–červen 2005. Výsledkem bylo v první fázi vytvoření kvalifikovaného odhadu celkové vzdělávací nabídky pro dospělé u nás. Tento pohled podle skupin poskytovatelů spolu se způsobem vytváření vzorků pro charakteristiku nabídky těchto poskytovatelů ukazuje následující tabulka 2.1).

Tabulka 2.1: Přehled nabídky vzdělávacích akcí podle poskytovatelů

Poskytovatel	Celkový počet vzdělávacích akcí v nabídce	Vzorek
Střední školy	2543*	300 z 1688 škol**
Vyšší odborné školy	804	celá nabídka
Veřejné vysoké školy	1370	300 z 1370 vzdělávacích akcí
Soukromé vysoké školy	240	celá nabídka
Neziskové organizace	302	celá nabídka
Privátní nabídka	33760*	311 z 5402 vzdělávacích akcí zahrnutých do databáze DAT.CZ
Celkem	39019*	

* Označené údaje představují kvalifikovaný odhad. V případě středních škol vznikl tento odhad zobecněním údajů o vzorku 300 škol. V případě privátní nabídky jsme porovnáním výsledků hledání prostřednictvím internetových vyhledávačů zjistili, že 5402 vzdělávacích akcí v databázi DAT.CZ představuje asi 16 % z celkové nabídky na trhu a na tom jsme založili kvalifikovaný odhad celkového počtu.

** Podle statistické ročenky ČR 2004.

Ve druhé fázi internetového průzkumu se jednalo o podrobnější analýzu²⁴ nabídky vzdělávacích akcí založenou na těchto informacích: jméno poskytovatele,

²³ Portály a vyhledávač nebyly zvoleny náhodně, ale byly vybrány podle monitoringu internetových služeb – <http://www.iaudit.info/v3/>. Stav ke konci dubna 2005.

²⁴ Detailnější informaci o metodologickém postupu této části výzkumu a především o jeho výsledcích poskytuje článek autorů Zounek, Novotný, Knotová, Čiháček (2006).

název vzdělávací akce, obor a webová adresa vzdělávací akce, cílová skupina, forma studia, typ akce, časová dotace, akreditace, finance (cena vzdělávací akce).

Po souhrnné analýze vzdělávání dospělých v kategoriích nabídky a poptávky, respektive potřeb dospělých vzdělávat se, jež byla publikována v časopise *Pedagogika* (Šedřová, Novotný, 2006, Zounek, Novotný, Knotová, Čiháček, 2006) a jež vycházela z výše popsaných metodologických postupů, následovala diferencovaná analýza dotazníkových položek podle jednotlivých oblastí, jež byly v dotazníku pokryty: vzdělávání dospělých v pracovním a profesním kontextu, občanské vzdělávání dospělých, rodinné vzdělávání, neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase, vzdělávání dospělých v předseniorském a seniorském věku, vzdělávání dospělých v oblasti informačních technologií a konečně bariéry bránící dospělým lidem využívat vzdělávací nabídky. Právě tento diferencovaný přístup k analýze široké oblasti vzdělávání dospělých považujeme za silnou stránku celého projektu. Jeho výstupy byly publikovány v monotematickém sborníku *Studia paedagogica*²⁵.

V tomto „diferencovaném“ pojetí jsme pokračovali také v dalších krocích, jimiž bylo získávání podstatně detailnějších a propracovanějších informací za pomoci „zapouštění“ kvantitativních i kvalitativních sond do jednotlivých oblastí potenciální realizace vzdělávání a učení dospělých. Metodologicky se jednalo o hloubkové rozhovory, využití zaměřeného skupinového rozhovoru (*focus groups*), pozorování, případové studie, dotazníky pro respondenty v záměrném výběru s určitou charakteristikou odlišující sledovanou skupinu od náhodně vybraného vzorku (např. studenti kombinovaného studia, účastníci vzdělávacích kurzů ve volném čase, účastníci akcí pro rodiče s dětmi, účastníci kurzů environmentálního vzdělávání apod.). Tyto dílčí metody jsou zmiňovány u každé kapitoly, jež z jejich dat vychází.

Vzdělávání dospělých je sociálním fenoménem, který není lehké v jeho mnohotvárnosti uchopit. V naší snaze tak učinit jsme se snažili využít nejručnějších sociálně-vědních výzkumných metod, které by nás mohly dovést k cíli. Do jaké míry se nám to podařilo, ukazují následující kapitoly.

Literatura

- A Memorandum on Lifelong learning*. Brussels: European Commission, 2000.
A Report on Adult Education and Training in Canada. Ottawa: Statistics Canada, 2001.
 AJZEN, I., FISHBEIN, M. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1980.

²⁵ *Studia paedagogica*, Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U11, roč. 2006.

- BECKER, G. S. Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, č. 5, část 2, 1962, s. 9–49.
- BECKER, G. S. Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. *Journal of Political Economy*, č. 3, 1993, s. 385–409.
- BOSHIER, R. Running to Win: The Contest Between Lifelong Learning and Education in Canada. *New Zealand Journal of Adult Learning*, 2001. Dostupné z: <http://edst.educ.ubc.ca/faculty/boshier/article/learning.htm>
- Celoživotní učení pro všechny*. OECD 1996. Praha: Učitelské noviny – Gnosis, 1997.
- COLLETTA, N. J. Formal, Nonformal, and Informal Education. In: TUIJNMAN, A.C. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon, 1996, s. 22–27.
- COURTNEY, S. Defining adult and continuing education. In MERRIAM, S. B., CUNNINGHAM, P. M. (eds.) *Handbook of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- CROSS, K. P. *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*. Praha: MŠMT ČR, 2002.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: MŠMT ČR, 2007.
- DRUCKER, P. *The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society*. New York: Harper & Row, 1969.
- ETZIONI, A. *Active Society. A Theory of Societal and Political Processes*. New York: Free Press, 1968.
- HIEMSTRA, R. *Lifelong Learning: An Exploration of Adult and Continuing Education Within a Setting of Lifelong Learning Needs*. HiTree Press: Fayetteville, New York, 2002.
- Konzultační proces k Memorandu o celoživotním učení. Česká republika. Závěrečná zpráva* [online]. Praha, 2000 [cit. 23. 6. 2008]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/dokumenty/zprava.doc>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT ČR, 2001.
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.
- RABUŠICOVÁ, M. Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, U11, Brno: MU, 2006, s. 13–26.
- REICH, R. B. *Dílo národů*. Praha: Prostor, 1995.
- Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf

ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, č. 2, 2006, s. 140–151.

ZOUNEK, J., NOVOTNÝ, P., KNOTOVÁ, D., ČIHÁČEK, V. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*, č. 2, 2006, s. 152–163.

3. kapitola

Dospělí ve formálním vzdělávání

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic

„Je to zázrak, že zvědavost přežije formální vzdělávání.“

ALBERT EINSTEIN

„Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělání (základního vzdělání, středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, středního vzdělání s maturitní zkouškou, vyššího odborného vzdělání v konzervatoři, vyššího odborného vzdělání, vysokoškolského vzdělání), jejichž absolvování je potvrzováno příslušným osvědčením (vysvědčením, diplomem apod.)“ (Strategie, 2007, s. 8).

„Dobře vzdělaná populace je klíčovým prvkem pro ekonomický a sociální rozvoj jakékoliv země“ (OECD, 2007, s. 282), tak by se dal charakterizovat leitmotiv publikací, které pravidelně vydává OECD pod názvem *Education at a Glance*. Podle expertů OECD je vzdělanostní úroveň obyvatelstva charakterizována p ředevším dvěma ukazateli – podílem obyvatel s vyšším sekundárním vzděláním a podílem obyvatel se vzděláním terciárním (vysokoškolským). Vzdělávání považuje za jednu ze svých priorit i agenda Evropské unie, neboť „získávání a průběžné doplňování a zvyšování vysoké úrovně vzdělání, dovedností a kompetencí je považováno za předpoklad pro osobní rozvoj všech občanů a pro participaci na všech aspektech života společnosti od aktivního občanství až po integraci na trhu práce“ (Kailis, Pilos, 2005, s. 1).

V České republice se obecně věří, že naše populace vykazuje tradičně vysokou vzdělanost podloženou dostatečnými znalostmi a dovednostmi. Toto přesvědčení je téměř českým národním stereotypem a bývá také zdrojem jistého sebevědomí a národní hrdosti. I jeden z posledních programových dokumentů z produkce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR praví, že „v současnosti je naše pracovní síla ceněná především pro svoji kvalifikaci, zručnost, preciznost a schopnost pružně reagovat v nenadálých situacích“ (Strategie, 2007, s. 5). V další větě však opatrněji nabádá: „Tomuto pozitivnímu vnímání však nesmíme bezmezně podlehnout a rezignovat tak na další rozvoj lidských zdrojů v České republice“

(ibid). Tento dodatek je důležitý, neboť komparativní data o struktuře dosaženého formálního vzdělání dospělé populace v ČR k přílišnému optimismu neopravňují.

Jak ukazuje tabulka 3.1 (na str. 43), v níž jsou údaje o úrovni dosaženého vzdělání v populaci ve věku 25 až 64 let, má Česká republika jednu příznivou a jednu nepříznivou charakteristiku: ta příznivá spočívá v tom, že má vysoký podíl populace s vyšším sekundárním vzděláním¹ (77 % zatímco průměr OECD je 42 %), ta nepříznivá v tom, že má nízký podíl populace s diplomem z terciární úrovně vzdělávání (pouze 14 %, zatímco průměr zemí OECD je 27 %).

Údaj o vysokém podílu populace s vyšším sekundárním vzděláním však bývá u nás zdrojem kontroverze. Při důkladnějším pohledu na český výsledek totiž zjistíme, že tento ukazatel se v našem případě rozpadá na dvě odlišné komponenty. Oněch 77 % je tvořeno vysokým podílem populace s výučním listem – 42 % obyvatel má vzdělání typu ISCED 3C, což v tradiční terminologii znamená „vyučení“ a jen 35 % má vzdělání typu ISCED 3A, tedy ve starší terminologii „středoškolské s maturitou“. Jelikož jsou české učňovské školy tradičně orientovány velmi prakticky, mají se všeobecným sekundárním vzděláním, který by tento ukazatel měl vyjadřovat, pramálo společného. Takže z tohoto hlediska to zase až tak příznivý výsledek není.

Obě charakteristiky, to je podíl s vyšším sekundárním (středoškolským) a s terciárním (vysokoškolským) vzděláním v populaci dospělých, jsou samozřejmě výsledkem minulých vzdělávacích systémů a v produkci statistik vzdělanostní struktury budou mít ještě nějakou dobu svůj setrvačný vliv. I když je nevidíme pozitivně, musíme jim takto rozumět. Zarážející ovšem je, že v případě vyššího sekundárního vzdělávání nedošlo u nás ke změně ani v současnosti. I nadále data o podílu studujících v sekundárním vzdělávání s odborným zaměřením, která jsou uvedena na obrázku 3.1 (na str. 44), dokládají, že Česká republika má tento podíl stále vysoký, dokonce nejvyšší ze všech zemí OECD.

Ukazuje se, že Česká republika se ani neblíží trendu typickému pro současné moderní společnosti, jež mají být společnostmi vědění, to znamená otevřenosti a dostupnosti vzdělávacího systému a důrazu na jeho všeobecné zaměření. U nás je naopak po částečně vzdělávací systém na úrovni základního a středoškolského vzdělání selektivní² a na úrovni středoškolského vzdělání má velmi nízký podíl všeobecného vzdělávání (v terminologii ISCED tedy vzdělávání na úrovni 3A).

1 Ještě impozantnějšího výsledku dosáhneme, když vezmeme v úvahu pouze mladší populaci ve věkové skupině 25–34 let. Zde je procentuální podíl osob s vyšším sekundárním vzděláním (součet typu ISCED 3A + 3B + 3C) plných 94 %, takže se mezi zeměmi OECD ocitáme na druhém místě.

2 K tomuto tématu jsme vyjádřili své zásadní stanovisko již v roce 2000, bylo šlo tehdy proti všeobecnému politickému diskurzu (viz Rabušicová, Rabušic, 2000, s. 6). Později Bílá kniha terciárního vzdělávání (2008) naši tehdejší argumentaci potvrdila.

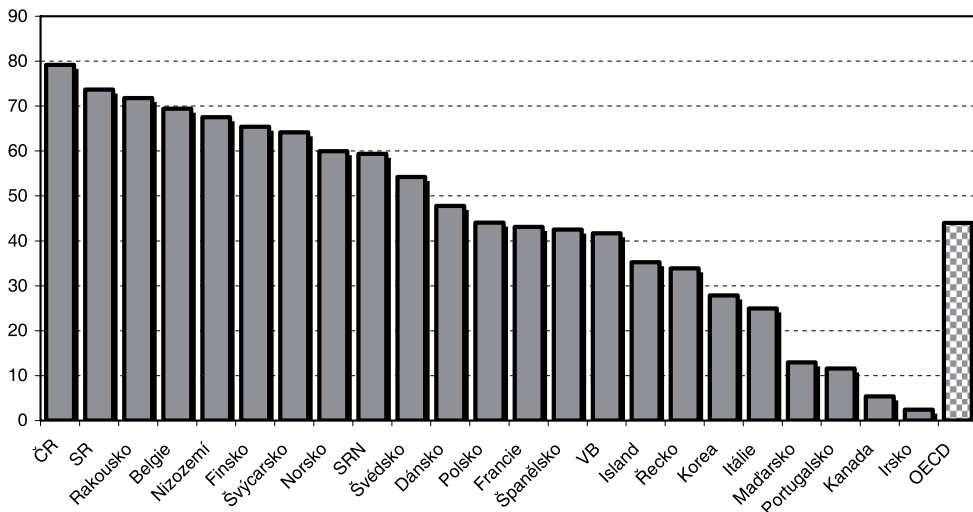
Tabulka 3.1: Úroveň dosaženého vzdělání ve vybraných zemích OECD: dospělá populace 25 až 64 let, 2006

	základní	učňovské + střední bez mat. ISCED 3B a 3C	gymnázia + SŠ odborné s maturitou ISCED 3A	post- sekundární, neterciární ISCED 4A	Terciární 5A a 5B	Celkem
Kanada	14	0	27	12	47	100
Japonsko	0	0	60	0	40	100
USA	12	0	48	0	39	100
Nový Zéland	22	19	9	11	38	100
Dánsko	17	44	4	0	35	100
Finsko	20	0	44	0	35	99
Austrálie	33	0	31	3	33	100
Belgie	33	9	24	2	33	101
Norsko	21	31	12	3	33	100
Korea	23	0	44	0	33	100
Švédsko	16	0	47	6	31	100
Irsko	34	0	25	11	30	99
Spojené království	14	39	16	0	30	99
Island	30	22	10	8	30	100
Nizozemí	28	16	23	3	30	99
Švýcarsko	13	48	6	3	30	100
Španělsko	50	8	13	0	29	101
Francie	33	30	11	0	27	101
SRN	17	49	3	7	24	100
Lucembursko	27	25	20	5	24	100
Řecko	39	6	26	8	22	100
Polsko	14	33	31	4	18	100
Rakousko	18	49	6	10	18	100
Maďarsko	22	30	29	2	17	99
Mexiko	78	7	0	0	15	100
Slovensko	13	35	37	0	14	100
ČR	10	42	35	0	14	101
Portugalsko	72	0	13	1	14	101
Itálie	48	8	30	1	13	100
Turecko	72	8	10	0	10	100

Pozn.: Země jsou seřazeny podle sloupce terciárního vzdělání.

Pramen: OECD, Education at a Glance 2008: Table T_A1.1a., <http://www.oecd.org/dataoecd/53/14/41244937.xls>

Obrazek 3.1: Podíl studujících v sekundárním vzdělávání s odborným (ne všeobecným) zaměřením v některých zemích OECD v r. 2006



Pramen: OECD, Education at a Glance 2008: Table T_C1.1.

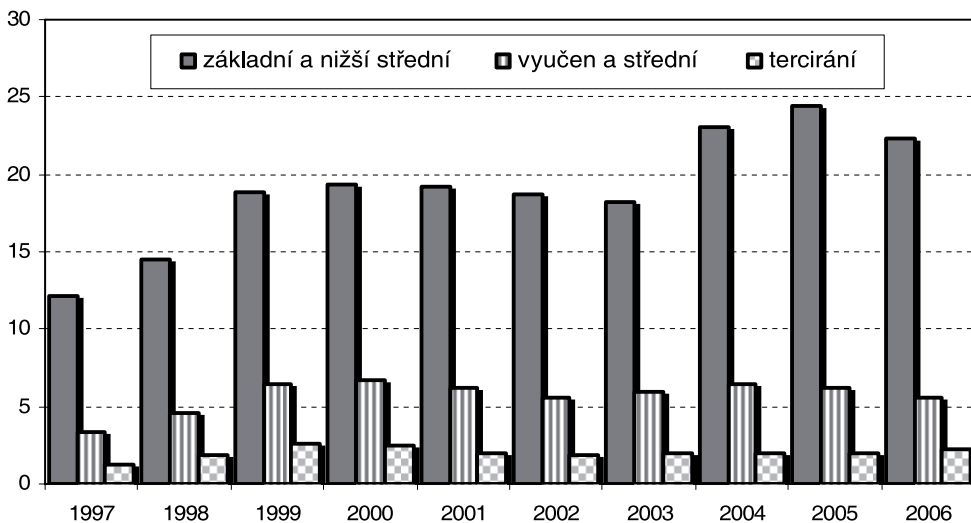
<http://www.oecd.org/dataoecd/53/14/41244937.xls>

Co se týká terciárního (vysokoškolského) vzdělávání, nepříznivé kvantitativní údaje jsou zřejmé. Přestože v posledních letech dochází k 10% meziročnímu nárůstu studentů přijímaných na vysoké školy, což patří aktuálně k nejvyššímu ve srovnatelných zemích, opět zde – ve vztahu k celé dospělé populaci – setrvačnost bude hrát svou roli a podíl vysokoškolsky vzdělané české dospělé populace se příliš rychle nezvýší.

Ve snaze otevřít terciární vzdělání co nejširšímu počtu zájemců je třeba jej koncipovat tak, aby bylo co nejvíce otevřené z hlediska nabídky dostatečně diverzifikovaných studijních programů zejména bakalářského studia. Bílá kniha terciárního vzdělávání (2008) ostatně tento problém jasně pojmenovává a bude-li akceptována, skýtá naději na postupnou nápravu. Ukazuje se totiž, jak tvrdí experti z OECD (2007), že ve vyspělých zemích dnes řada faktorů, z nichž rozhodující jsou hrozba nezaměstnanosti a další formy sociálního vyloučení odvíjející se od nedostatečné úrovně dosaženého vzdělání, posiluje motivaci mladých lidí, aby nekončili svá školská léta pouze absolvováním povinného vzdělání, ale aby naopak získávali alespoň vzdělání středoškolské. Ostatně, „absolvování úplného středoškolského vzdělání se ve většině zemí OECD stává normou“ (OECD, 2007, s. 282) – a navíc, „většina těchto programů je primárně navržena tak, aby připravila studenty ke studiu v terciárním vzdělávání“ (ibid).

Také v České republice je míra nezaměstnanosti výrazně asociována s dosaženým vzděláním. Obrázek 3.2 toto tvrzení jasně ilustruje. Lidé s nižším vzděláním jsou dlouhodobě více ohroženi rizikem nezaměstnanosti než lidé se vzděláním vyšším.

Obrázek 3.2: Specifické míry nezaměstnanosti podle dosaženého vzdělání v ČR v období 1997–2006 (v %)



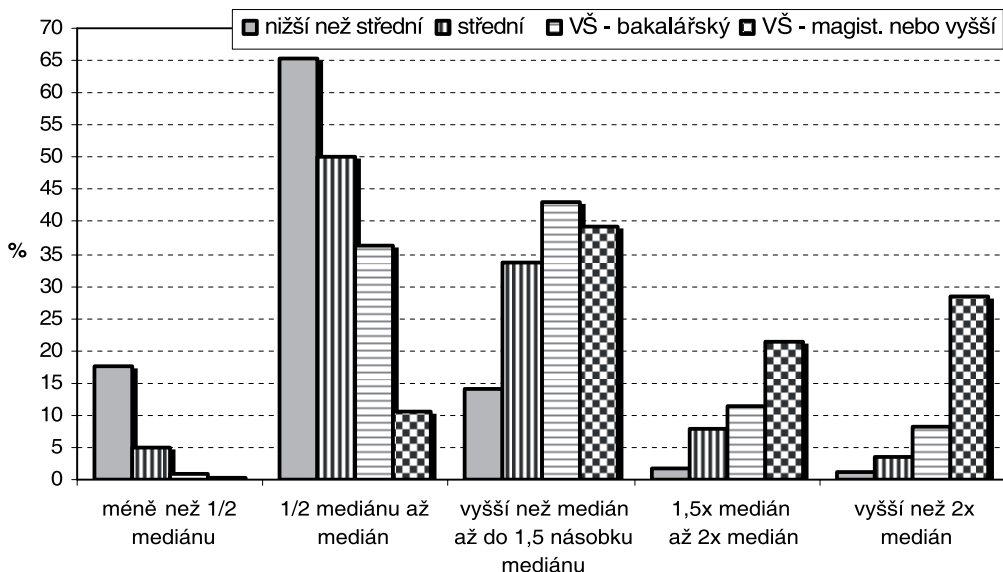
Pramen: Education at a Glance 2008, Table A8.5a

http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html

S úrovní dosaženého vzdělání, jak je notoricky známo, se pojí i úroveň dosaženého příjmu. Lidé s vyšším vzděláním jsou mnohem častěji ve vyšších příjmových kategoriích než lidé se vzděláním nižším a naopak. Jasně to je vidět na obrázku 3.3 (na str. 46), kde například v příjmové kategorii, která se pohybovala v intervalu 1,5 násobku až dvojnásobku příjmového mediánu (ve výdělcích v roce 2006, kdy příjmový medián byl asi 20 tisíc Kč, to byl příjem na úrovni 30–40 tisíc korun), roste podíl osob s tímto příjmem takřka lineárně.

Zcela markantní ukázka toho, jak vyšší vzdělání přináší i vyšší příjmy, je v nejvyšší příjmové kategorii, to je u příjmů, které jsou vyšší než dvojnásobek mediánového příjmu (tedy vyšší než 40 tisíc korun). V roce 2006 byl v této kategorii podíl osob s magisterským vzděláním trojnásobně vyšší než osob se vzděláním bakalářským a dokonce sedminásobně než u osob se vzděláním středoškolským. Podobný trend platí ve většině vyspělých zemí.

Obrázek 3.3: Rozložení populace ČR ve věku 25–64 let podle příjmových kategorií a vzdělání v roce 2006 (v %)



Pramen: Education at a Glance 2008, Table A9.4a

http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html

Data, s nimiž jsme až dosud operovali, hovoří o dosaženém stupni formálního vzdělání v české dospělé populaci v souvislostech se zaměstnaností a s příjmy. Ukazují, že vyššího vzdělání dosahuje u nás v poměru ke srovnatelným zemím EU či OECD méně osob. Tato data, a samozřejmě mnoho dalších zdrojů, tedy naznačují, že mít vyšší vzdělání se lidem vyplácí. Na prvním místě ekonomicky – vyššími příjmy, ale též sociálně – vyšší jistotou zaměstnání. Současné je však zřejmé, že mnoho lidí zejména ze starších generací vyššího vzdělání z nejrůznějších důvodů nemohlo dosáhnout, či prostě nedosáhlo. O důvodech je možné diskutovat, některé jsou zřejmé, jiné skryté, některé jsou strukturální, jiné navýsost individuální. Historii nepřepíšeme, ale můžeme uvažovat o tom, zda a jak lze změny ve vzdělanostní struktuře české dospělé populace podpořit v současnosti a v blízké budoucnosti. Je zřejmé, že navyšování počtu studentů v programech vyšších odborných škol a v bakalářských a magisterských studijních programech je první cestou. Jako druhá cesta se ukazuje možnost zapojovat do těchto programů dospělé, kteří již formální vzdělávací systém opustili. Dostáváme se tak ke vzdělávání dospělých, v tomto případě k formálnímu vzdělávání dospělých.

Výrazným atributem současných společností, jak známo, je celoživotní učení, které má umožnit, aby se člověk mohl vzdělávat v různých fázích svého života a postupně zvyšovat či měnit svou kvalifikaci podle měnících se požadavků trhu

práce a podle nároků každodenního života vůbec. Koncept celoživotního učení tak předpokládá, že se část dospělých v rámci tzv. dalšího vzdělávání, to je po nějaké časové prodlevě po skončení vzdělávání počátečního, bude vracet do různých vzdělávacích institucí či programů. Mohou tak činit různými způsoby. Pokud si ovšem chtějí zvýšit svoje dosavadní vzdělání o vzdělávací stupeň a získat o tom platný doklad, musí se vrátit do školních lavic – na některé střední škole, na vyšší odborné škole nebo na škole vysoké.

V této kapitole se budeme dále věnovat právě tomuto tématu, tedy vstupům českých dospělých do systému formálního vzdělávání.

Kdo v ČR v dospělosti dále studuje pro získání středoškolského či vysokoškolského diplomu?

Jedním z charakteristických rysů minulého českého vzdělávacího systému bylo, že téměř veškeré vzdělávání probíhalo v rámci tzv. počátečního vzdělávání, to je v mladém věku a nepřerušovaně. Jakmile člověk z některého ze stupňů vzdělávacího systému vystoupil, obvykle se do něj již nevracel. Výjimku tvořilo tzv. večerní studium na středních školách a dálkové studium na školách vysokých. Přehled o rozšíření tohoto typu studií od 80. let do současnosti ukazuje následující tabulka (3.2).

Tabulka 3.2: Vývoj podílu večerních a dálkových studentů na jednotlivých typech škol v ČR

	Učiliště	SŠ odborné	Gymnázia	VOŠ	VŠ
1980/81	x	28,9	1,5		22,1
1985/86	18,4	22,0	0,9		17,5
1990/91	8,2	12,4	0,6		16,2
1995/96 ¹	8,2	5,8	0,7	11,0	9,8
2000/01	7,1	7,2	0,5	14,7	17,7
2006/07	1,1	4,2	0,6	17,9	25,6

¹ VOŠ ve školním roce 1996/97

Pramen: Statistické ročenky ČR.

Z informace, kterou podává tabulka, je vidět, že od roku 1980 až do poloviny let devadesátých se podíly dálkových studentů na jednotlivých typech škol postupně snižovaly. Od roku 1995 se začaly odlišovat školy sekundárního a terciárního vzdělávání. Zatímco v učilištích, na odborných školách a gymnáziích zůstal podíl dálkově studujících nízký a de facto na minimální úrovni, vysoké školy začaly rozšiřovat svou nabídku, a to v transformované podobě kombinovaného studia.

V současnosti se začíná ve vyspělých zemích vytvářet nový vzorec vzdělávací dráhy. Podle předpokladů spojujících se společností vědění, přechod ze

školy na trh práce již není p římočaráy, ale stává se delším a více komplikovaným procesem, v němž se kombinuje vzd ělávání, vstup na trh práce a další vzd ělávání (OECD, 2008). Jinými slovy, tradiční a víceméně standardizované trajektorie životního cyklu v období mládí a dosp ělosti se z hlediska vzd ělávání a nástupu do zaměstnání nyní rozvolňují, individualizují a stávají se flexibilními. Mnozí mladí lidé po ukončení určitého stupně vzd ělání, především však stupně středoškolského, odcházejí ze škol, aby načerpali životní či pracovní zkušenosti a po nějakém čase se ke vzd ělávání opět vrátili.

Pokud tento m ěnící se vzorec tranzice ze školy do zaměstnání platí také v realit ě České republiky, nejen v teoretických konceptech společ nosti věd ění, měli bychom v našich výzkumných datech nalézat mezi respondenty již určitý podíl osob, které mají ve své vzd ělovací dráze určitou časovou přetržku. Abychom tuto skutečnost zjistili, položili jsme následující otázku ³: *Platí o Vás, že jste nejprve ukončil/a nějakou školu a potom, s nějakým časovým odstupem jste pokračoval/a dále ve studiu?* Rozložení odpovědí bylo následující: 43 % respondent ů po skončení školy již dále nestudovalo, 49 % pokračovalo ve studiu ihned po skončení předchozího vzd ělovacího stupně. Pouhých 9 % odpovědělo, že své studium začalo až s určitým časovým odstupem a byli to spíše muži než ženy (rozdíl v zastoupení byl desetiprocentní). T ěchto 9 % respondent ů lze tedy považovat za osoby ů častnící se formálního vzd ělávání dosp ělých⁴.

Pr ůběh a kontinuita vzd ělovacích drah se m ůže lišit – pochopiteln ě – podle dosaženého vzd ělání respondenta. Ilustruje to tabulka 3.3 (na str. 49). Nej častěji pokračovali dále ve studiu lidé, kte ří nakonec dosáhli vysokoškolského vzd ělání (65 %). Ti také krom ě toho patřili k lidem, kteří nejčastěji studium zahajovali s jistým časovým odstupem po ukončení předchozího vzd ělanostního stupně (27 %).

Zajímavý údaj odhaluje první řádek tabulky, který vypovídá o respondentech se základním vzd ěláním. Převažující část, plných 81 %, po skončení základní školy již dále nestudovala. Zn í to jako banalita, avšak následující údaje u činí tuto banalitu zajímavější – dalších 16 % se totiž po skončení základní školy pokračovat dále ve studiu pokusilo, ale toto studium nedokončilo, takže zůstalo na nejnižším vzd ělanostním stupni. 4 % z nich pak zahájila sv á studia po nějaké době, ale ani oni nebyli úspěšní, což sečteno s předchozí kategorií činí celkem 20 %. Zobecníme-li tento údaj na celou dosp ělou populaci ČR, je možné konstatovat, že v polovin ě první dekády 21. století bylo mezi lidmi se základním vzd ěláním 15–25 % osob,

³ Otázka je z dotazníku *Vzd ělávání dosp ělých–2005* (viz Příloha 1).

⁴ Podobný podíl dosp ělých účastnících se vzd ělávání dosp ělých nalezl i výzkum V ěry Czesané a jejího týmu. Ti ve sv ěm reprezentativním šetření o vzd ělávání dosp ělých zjistili, že program ů formálního vzd ělávání dosp ělých se účastnilo 7 % respondent ů (Czesaná, Kofroňová, Vymazal 2006, s. 11).

kteří se pokusily absolvovat vyšší vzdělávací stupeň, avšak neuspěly⁵. Podle našeho názoru je to nezanedbatelný podíl a bylo by jistě žádoucí vědět, v čem byla příčina tohoto školního neúspěchu – naše data na tuto otázku bohužel odpovídat nepřinášejí.

Tabulka 3.3: Průběh vzdělávací dráhy podle vzdělání respondenta (bez aktuálně studujících)

Vzdělání	Průběh vzdělávání		
	Po skončení školy dále nestudoval/a	Pokračoval/a ihned ve studiu	Studium zahájil/a až s časovým odstupem
základní	81 % +++	16 % ---	4 % --
vyučen/a	46 %	51 % ++	3 % ---
středoškolské s mat.	34 % ---	52 % ++	14 % +++
vysokoškolské	9 % ---	65 % +++	27 % +++
Celkem (N = 1 327)	45 %	47 %	8 %

Poznámky:

1. Procentuální podíly v řádce celkem se mírně liší od těch, které jsme uvedli v předchozím odstavci. Není to chyba. Rozdíl je způsoben tím, že v této tabulce nejsou zahrnuti aktuálně studující respondenti – ti ještě nemají své vzdělání ukončeno.

2. Znaménka '+', '-' a '0' a jejich počet naznačují, s jakou velkou pravděpodobností je uvedený podíl statisticky odlišný od modelu náhodného rozložení. Např. 16 % z respondentů se základním vzděláním, kteří po skončení školy pokračovali ihned ve studiu, je statisticky významně nižší podíl, než by tomu bylo v případě, že by mezi vzděláním a průběhem vzdělání nebyl žádný vztah.

Při získávání formálního vzdělání tedy pro Českou republiku stále platí tradiční vzdělávací vzorec (a ve vědomí lidí převládá představa tradičního životního cyklu): nejdříve dokončit vzdělání, pak teprve vstoupit do světa práce, případně do rodinného života. A tento vzorec, jak napovídala naše analýza vzdělávacích trajektorií podle věkových skupin, se neodlišuje ani podle věku. Drží překvapivě i v nejmladší generaci, to je u respondentů ve věku 20–35 let, což jsou osoby narozené v období 1970–1985.

Jak již bylo řečeno, v celém našem výběrovém souboru jsme našli pouze 9 % respondentů, kteří se rozhodli vrátit se po nějakém čase opět do škol ke studiu. Muži a ženy zde jsou zastoupeni víceméně rovným dílem. Zobecněno na celou českou populaci s přihlédnutím k intervalu spolehlivosti to činí 7–11 % osob. Je samozřejmě důležité vědět, jaký formální certifikát díky svému studiu získali. Ten nejnižší, to je výuční list, získalo 11 % respondentů, doklad o středoškolském vzdělání 39 %. Certifikát o absolvování pomaturitního vzdělání (dřívější nástavby) nebo

⁵ Při zobecňování výsledků z výběrového souboru na soubor základní (to je v našem případě dospělou populaci ČR ve věku 20–65 let), musíme ke zjištěnému procentuálnímu podílu vypočítat interval spolehlivosti. Ten je v tomto případě 4,95, takže jej přičítáme/odečítáme k výběrovým 20 %.

o absolvování VOŠ byl udělen 12 % respondentů a vysokoškolský diplom získalo 30 % respondentů. Tato čísla ukazují, že česká dospělá populace se vracela ke studiu především kvůli vyšším vzdělanostním stupňům. A to už je vzorec chování, který trendům ve vyspělých zemích odpovídá. Rozdíl je tedy jen v kvantitě, jak uvidíme dále.

Jaký měli dospělí motiv ke studiu? V naprosté většině případů – v plných 70 % – šlo o pracovní kontext: buď to byla snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění (53 %) nebo to byl požadavek od zaměstnavatele (17 %). Z dalších důvodů převážila deklarace o touze po osobním rozvoji. Tuto možnost zvolilo ve svých odpovědích 23 % respondentů. Deklarované motivy se ovšem liší podle věkových skupin. Nejmladší věková skupina, což jsou respondenti, jimž v době výzkumu bylo do 35 let a kteří tedy byli v roce 1990, to je v roce, kdy se začínaly rozvíjet první procesy sociální a ekonomické změny, maximálně dvacetiletí a mladší, se vrátila do školy po určité přetřžce právě z důvodů pracovních. Naopak osoby, jimž bylo v roce 1990 dvacet až čtyřicet let, jako jeden ze silných důvodů pro návrat do školních lavic uvedly snahu o osobní rozvoj. Ten byl možná motivován právě nemožností studovat za dřívějších podmínek. Že bychom zde tedy zachytili náznak toho, jak si nejmladší generace začínala uvědomovat nezbytnost adekvátního vzdělání pro náležité uplatnění na současných kompetitivních trzích práce? Motiv pracovního uplatnění byl nicméně silným motivem mezi všemi našimi respondenty. Tento motiv se bude opakovat také v dalších kapitolách a v jiných souvislostech.

Jak jsme již uvedli výše, zjistili jsme, že poměrně značná část respondentů, kteří mají pouze základní vzdělání, se pokusila si svou vzdělanostní úroveň navýšit, ale neuspěla. V této souvislosti se jeví jako důležitá obecnější otázka, proč lidé, když jednou dosáhli určité vzdělanostní úrovně, skončili právě u ní a nepokusili se jít výše. Řečeno jinak, proč ve svém formálním vzdělávání dále nepokračovali? Podívejme se na tento problém blíže.

Proč čeští dospělí zůstali u svého dosaženého vzdělanostního stupně?

Jak víme, Česká republika má podle statistik vzdělanosti vysoký podíl obyvatelstva s výučním listem, má relativně nízký podíl obyvatelstva se všeobecným sekundárním vzděláním gymnaziálního typu a má výrazně podprůměrný podíl obyvatel se vzděláním terciárním. Je proto relevantní vědět, proč lidé ve studiu, ať už na sekundární nebo terciární úrovni, dále nepokračovali. Stejnou otázku sledoval i výzkum IALS z roku 1997⁶. Naše současná data můžeme tedy porovnat s daty z tohoto výzkumu před osmi lety.

⁶ Jednalo se o Mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých (*International Adult Literacy Survey – IALS*) realizovaný v roce 1997 v České republice, který byl kromě testování úrovně gramot-

Tabulka 3.4: Důvody, proč respondenti nepokračovali dále ve formálním vzdělávání. (Znění otázky v obou dotaznících: *Jaký byl hlavní důvod, kvůli kterému jste nepokračoval/a dále ve studiu?*)

	VD 2005 (v %)	IALS 1997 (v %)
Dosáhl/a jsem dostatečného vzdělání	27,5	13,4
Chtěl/a jsem začít pracovat	22,9	20,6
Musel/a jsem pracovat (finanční důvody)	16,4	24,5
Rodinné důvody (např. sňatek, těhotenství)	7,3	16,6
Nelíbilo se mi ve škole	7,0	8,8
Nedařilo se mi ve škole	6,5	3,0
Zdravotní důvody	1,1	1,8
Nedostal/a jsem se na školu podle svých představ	5,4	4,3
Odešel jsem na vojnu	2,9	0,6
Jiný důvod	3,2	6,4
Celkem	100,0 %	100,0 %

Pozn.: Tabulka je bez aktuálně studujících. Údaje jsou seřazeny sestupně podle sloupce *VD 2005*.

Důvody, které respondenti v obou reprezentativních šetřeních uvedli, jsou shrnuty v tabulce 3.4. Výsledky jsou velmi podnětné. Především vidíme, že v obou letech bylo poměrně málo těch, kdo mohli sebevědomě konstatovat „dosáhl/a jsem takového vzdělání, které považuji za dostatečné“. V roce 1997 to bylo pouhých 13 % respondentů, v roce 2005 se sice tento podíl zvýšil na 28 %, nicméně stále je to podle našeho soudu nízký počet.

Další výraznou příčinou byly důvody pracovní – buď, že respondenti chtěli začít pracovat, nebo že pracovat museli. V obou zkoumaných letech byl podíl takto odpovídajících osob vysoký: 45 % v roce 1997 a 39 % v roce 2005. Důvody *nelíbilo se mi ve škole* a *nedařilo se mi ve škole* je možné považovat za příznaky neúspěchu: v obou letech tuto skutečnost připustil přibližně stejný podíl respondentů 13 %, respektive 12 %. Příznivým výsledkem je, že v obou letech byl jen minimální podíl respondentů, kteří tvrdili, že nezískali vyšší vzdělání proto, že se nedostali na školu podle svých představ (5 %, respektive 4 %). A také to, že podíl respondentů, kteří nemohli dále studovat z rodinných důvodů (především sňatek a těhotenství), poklesl za oněch zkoumaných osm let na polovinu. Toto zjištění je podpořeno i demografickými statistikami, které říkají, že sňatek v mladém věku nebo nechtěné těhotenství se v České republice v posledních letech dříve spíše výjimečně.

nosti dospělé populace zaměřen také na zjišťování celé řady otázek týkajících se vzdělání, práce a osobního života dospělých (Literacy, 1995, Literacy, 1997, Literacy 2000, Rabušicová, 2002).

Analyzujeme nyní detailněji situaci, kterou jsme od respondentů zjistili v roce 2005. Lze předpokládat, že uváděné důvody se budou lišit podle věku respondentů, neboť věk je zde indikátorem doby, v němž respondenti své vzdělávání získávali. Je možné očekávat, že u některých důvodů se především nejmladší věková skupina ve věku 20–29 let, což jsou lidé narození v letech 1976–1985, kteří prožili svá formativní školní léta částečně již v nových podmínkách české společnosti, budou od ostatních věkových kategorií lišit. Příslušné třídění, které je provedeno v tabulce 3.5., ovšem tuto hypotézu nepotvrzuje. Rozdíly v řádcích reprezentujících příslušné výroky nejsou příliš velké, navíc ze statistického hlediska, jak napověděly příslušné testy, jsou většinou dílem působení spíše náhody než systematického vlivu.

Tabulka 3.5: Důvody, proč respondenti nepokračovali dále ve formálním vzdělávání podle věkových kategorií, rok 2005 (sloupcová procenta, soubor *Vzdělávání dospělých-2005*)

	20–29	30–39	40–49	50–59	60–64
Dosáhl/a jsem dostatečného vzdělání	24,1	27,7	33,1+	29,2	23,9
Chtěl/a jsem začít pracovat	27,7	27,3	22,0	21,7	17,2 -
Musel/a jsem pracovat (finanční důvody)	10,0--	10,2--	13,1	19,5	27,6+++
Rodinné důvody (např. sňatek, těhotenství)	2,7	8,6	7,3	9,0	8,2
Nelíbilo se mi ve škole	11,8++	8,2	4,5	6,4	4,5
Nedařilo se mi ve škole	7,3	7,0	7,3	5,6	5,6
Zdravotní důvody	2,3	1,2	0,0	0,7	1,5
Nedostal/a jsem se na školu podle svých představ	9,1++	5,5	5,7	2,6-	4,1
Odešel jsem na vojnu	0,9	2,0	3,3	4,1	2,6
Jiný důvod	4,1	2,3	3,7	1,1	4,9
Celkem (N=1 256)	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Pozn.: Tabulka je bez aktuálně studujících.

Účinek věku je patrný nejvíce u důvodu *musel/a jsem začít pracovat (finanční důvody)*, kdy v nejmladších věkových skupinách byla tato příčina ukončení formálního vzdělávání volena nejméně často – výsledek je potvrzen i signifikantní statistickou významností, jak ukazuje znaménkový test. To naznačuje, že finance pro tuto věkovou kategorii v jejich rozhodování o případném dalším studiu nehrály roli.

Nejmladší respondenti byli také statisticky významně nadreprezentováni (jak indikuje znaménkový test) u důvodu *nelíbilo se mi ve škole a nedostal jsem na školu podle svých představ*. Procentuální podíly se ovšem od ostatních skupin odlišují jen minimálně, takže fakticky není možné konstatovat, že by mladí častěji

nestudovali, protože se jim škola nelíbila nebo že by se častěji nedostali na školu, na kterou chtěli⁷.

Shrneme-li výsledky analýzy o působení věku, pak musíme konstatovat, že účast v odlišných podobách formálního vzdělávacího systému, kterým naši respondenti procházeli od roku 1946 do roku 1985, neboť takové je věkové rozpětí respondentů v našem výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005*, mělo jen pramalý vliv na to, proč lidé nepokračovali dále ve svém vzdělávání. Můžeme tedy konstatovat, že reflexe důvodů, proč se člověk ve svém životě nedobral vyššího vzdělání, vykazuje u české dospělé populace velmi podobný vzorec bez ohledu na dobu, kdy člověk svůj vzdělanostní status získával.

Jak se promění struktura důvodů, kvůli nimž lidé nepokračovali ve formálním vzdělávání, když do tabulky dosadíme místo v věkových skupin vzdělanostní kategorie? Můžeme očekávat, že u osob s vysokoškolským vzděláním výrazně přibude těch, kdo konstatují, že dosáhli dostatečného vzdělání a že jich de facto bude většina. Z toho logicky vyplývá, neboť tak bylo dotazování v této otázce konstruováno, že bude-li u osob s vysokoškolským vzděláním většinově obsazena jedna kategorie, v ostatních kategoriích bude procentuální zastoupení již jen okrajové. U zbylých tří vzdělanostních kategorií budou vztahy proměnlivé. Tabulka 3.6. tyto úvahy testuje a prokazuje, že byly správné.

Tabulka 3.6: Důvody, proč respondenti nepokračovali dále ve formálním vzdělávání podle dosaženého vzdělání, rok 2005 (sloupcová procenta, soubor *Vzdělávání dospělých-2005*)

	základní	vyučen/a	SŠ s mat.	VŠ
Dosáhl/a jsem dostatečného vzdělání	5,8---	22,4---	32,5+	73,1+++
Chtěl/a jsem začít pracovat	17,1	27,0++	25,4	11,2---
Musel/a jsem pracovat (finanční důvody)	31,3+++	17,9	9,7---	0,7---
Rodinné důvody	10,0	5,1--	10,5++	3,7
Nelíbilo se mi ve škole	9,6	10,6+++	2,3---	0,0--
Nedařilo se mi ve škole	17,5+++	4,9	3,7--	0,0--
Zdravotní důvody	2,9++	0,5	0,6	1,5
Nedostal/a jsem se na školu podle svých představ	2,5-	4,6	10,0+++	2,2
Odešel jsem na vojnu	0,0--	4,0+	2,3	3,7
Jiný důvod	3,3	3,1	3,1	3,7
Celkem (N=1 274)	100 %	100 %	100 %	100 %

Pozn.: Tabulka je bez aktuálně studujících.

⁷ Statistická signifikace totiž ještě neznamená automaticky i významnost meritorní, v čnou, jak varuje každá dobrá učebnice statistiky.

U lidí s vysokoškolským vzděláním podle očekávání velká většina konstatovala (téměř tři čtvrtiny respondentů), že dosáhla dostatečného vzdělání (a tento výsledek je také vysoce statisticky signifikantní, jak naznačuje znaménkový test). V této poloze je zřejmý lineární gradient – se snižujícím se vzděláním bylo méně a méně těch, kteří výrok o dostatečném vzdělání zvolili. U osob se základním vzděláním to pak bylo pouhých 6 %. Tento šestiprocentní podíl je velmi nízký a svým způsobem zarážející. Pokud jej vezmeme v jeho nominální podobě, tedy jako fakt, pak by to znamenalo, že naprostá většina lidí s nejnižší vzdělanostní úrovní nepovažuje své vzdělání za dostatečné⁸. Alarmující na tomto zjištění je to, že indikuje, že po skončení povinné školní docházky nastaly v životě těchto lidí okolnosti, které jim ve studiu buď zabránily, nebo, pokud se o něj pokusili, pak v něm nebyli úspěšní. Tyto okolnosti byly především finančního rázu, takže museli začít pracovat (31 %) nebo prostě začít pracovat již chtěli (17 %). Pracovní důvod „*chtít začít pracovat*“ jako okolnost, která vedla naše respondenty k tomu, že již dále nepokračovali ve studiu, byla silným faktorem i v případě osob, které dosáhly výučního listu (statisticky signifikantně). Více než čtvrtině osob se základním vzděláním se ve škole nelíbilo nebo se jí ve škole nedařilo (9,6 + 17,5 %).

Jaké obecnější závěry je možné z těchto údajů vyvodit? Především, pro prostředí společnosti vědění a učící se společnosti je podstatným faktem, že téměř tři čtvrtiny české dospělé populace o sobě v roce 2005 neřekly, že by dosáhly takového vzdělání, které považují za dostatečné⁹. V tomto faktu by se tedy mohl skrývat poměrně velký potenciál pro případné další vzdělávání dospělých. To, že poměrně velká část z nich nezískala vyšší vzdělání proto, že v určité fázi své vzdělávací dráhy pocítila nutnost začít vydělávat, je další závažné zjištění, které tento potenciál nijak neoslabuje.

Pocit ne zcela naplněných vzdělávacích ambicí by teoreticky mohl vést nejen k dalšímu vzdělávání, ale také k jistým frustracím ve sféře výkonu povolání. Je-li tomu tak, můžeme zjistit z odpovědí na otázky, (a) *zda respondenti považují své znalosti a dovednosti pro výkon své profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné* a (b) *zda si myslí, že by se změnila jejich situace v zaměstnání, kdyby si zvýšili své vzdělání*. Odpovědi byly překvapující, jak ukazuje tabulka 3.7 (na str. 55).

⁸ Čtenáři, kteří jsou zbyhli v problematice metodologie sociálně vědních výzkumů (a možná nemají rádi tzv. kvantitativní paradigma), by mohli navrhnout diametrálně odlišnou interpretaci zjištěných údajů. Mohli by namítat, že získaný výsledek je efektem dotazovací situace, kdy se respondent styděl za to, že má nejnižší možné vzdělání, a proto se v odpovědích utíkal k sociálně přijatelným důvodům. Ano, připouštíme, i taková interpretace je možná.

⁹ Pro 27,5 % je interval spolehlivosti 25–30 %. Z čehož vyplývá, že v české populaci bylo v roce 2005 70–75 % osob, pro které neplatilo, že jsou spokojeny se svým dosaženým vzděláním.

Tabulka 3.7: Postoje ke svým dovednostem a ke změně v zaměstnání po zvýšení vzdělání (odpovědi ekonomicky aktivních respondentů)

	(a) Považujete své znalosti a dovednosti pro výkon své profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné?	(b) Myslíte si, že by se změnila vaše situace v zaměstnání, kdybyste si zvýšil(a) vzdělání?
rozhodně ano	44 %	13 %
spíše ano	50 %	18 %
spíše ne	5%	38 %
rozhodně ne	1%	32 %
Celkem	100,0 % (N = 791)	100,0 % (N = 747)

Naprostá většina respondentů (44 + 50 = 94 % ve sloupci (a) tabulky 3.7) považuje své znalosti a dovednosti pro výkon své profese za vyhovující a dostatečné. Toto sebevědomí české ekonomicky aktivní populace je na jedné straně sympatické, na straně druhé je špatnou zprávou pro dynamickou společnost vědění, neboť snižuje onu výše zmiňovanou potencialitu pro další vzdělávání dospělých. Populace, která se většinou domnívá, že jí stačí to, co právě umí, nebude pravděpodobně příliš motivována k tomu, aby se dále učila, navyšovala své dovednosti a kompetence a držela tak krok s dynamickým vývojem na trhu práce. Symptomatické navíc je, že sebevědomou odpověď „rozhodně ano“ volili v této položce mnohem častěji respondenti se základním vzděláním nebo se vzděláním vyučen – v obou případech to bylo asi 50 % osob, zatímco lidé se vzděláním středoškolským nebo vysokoškolským již tak sebejistí nebyli – ti volili tuto variantu odpovědi v 38 % případů.

Podobný vzorec nacházíme i u druhé zkoumané položky (sloupec (b) v tabulce 3.7), to je u názoru na případnou změnu situace v zaměstnání po zvýšení vzdělanostní úrovně. Plných 70 % respondentů (38 + 32) si myslí, že by se jejich situace v zaměstnání nezměnila, přitom z respondentů se základním vzděláním kategorickou odpověď „rozhodně ne“ zvolilo 46 % osob, zatímco u středoškolsky vzdělané populace volilo tuto variantu odpovědi jen 24 % osob¹⁰. I tyto výsledky ukazují, že motivace zvyšovat si kvalifikaci a vzdělání nebude u české dospělé populace příliš vysoká, neboť velká část českých pracovních sil (66–73 % při započtení intervalu spolehlivosti) nepovažuje navýšení vzdělání za prvek, který by pomohl změnit jejich situaci v zaměstnání.

Rozbor odpovědí podle věkových skupin ukázal, že věk zde víceméně nehraje žádnou roli, takže jednotlivé věkové skupiny se od sebe ve svém postoji

¹⁰ Rozložení odpovědí podle vzdělání u této varianty bylo: základní vzdělání = 46 %, vyučen/a = 36 %, SŠ % = 24 %, VŠ = 29 %.

k navýšení vzdělání a případné změně v zaměstnání neliší – s jednou výjimkou. Osoby ve věku 20–29 let si mnohem častěji než ostatní myslí, že jejich situace by se po zvýšení vzdělání rozhodně proměnila, jejich 22% podíl byl dvojnásobný oproti zbylým věkovým kategoriím. Svou roli zde pravděpodobně hraje poněkud specifická situace této nejmladší věkové skupiny na pracovním trhu. Mladí začínající pracovníci zřejmě nejcitlivěji a snad i optimisticky vnímají své možnosti na trhu práce a reflektují možnosti pracovního vzestupu, který by byl spojen s vyšší mzdou, a proto vidí ve vzdělání faktor „výťahu“, jak by to pojmenovali Keller s Tvrdým (2007).

Předchozí výsledky mohou u čtenáře vyvolat otázku: jsou tyto údaje indikátorem, že český trh práce vlastně po vzdělanější a kvalifikovanější pracovní síle netouží? Nebo to je pouze výraz pokřivené optiky české ekonomicky aktivní populace, která, aby se ujistila, že nemá cenu snažit se o další vzdělání, si racionalizuje svou situaci tím, že si sugeruje, že s vyšším získaným vzděláním by se v jejich pracovní situaci stejně nic nezměnilo? Informace z českého hospodářského života zatím spíše naznačují, že bližší pravdě bude první vysvětlení – příliv cizího kapitálu do českého ekonomického prostoru byl až dosud motivován relativně levnou, avšak zručnou českou pracovní silou, která je schopná v rámci dovezených technologií kvalitně montovat, sestavovat a vyrábět příslušné produkty. Varování českých ekonomů před tím, abychom se nestali pouhou evropskou „montovnou“, dostává ve světle těchto našich empirických zjištění další, byť nepřímou evidenci.

V souhrnu tedy víme, že značná část české populace nedosáhla na vzdělání, které by si přála. Víme však také, že většina považuje své znalosti a dovednosti pro zaměstnání za dostačující a je také přesvědčena, že zvýšení vzdělání by nijak nepřispělo ke změně v jejich zaměstnanecké situaci. Mohou mít tyto okolnosti vliv na to, zda se člověk obává ztráty zaměstnání nebo, pokud podniká, že zkrachuje? Výsledky našeho výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005* ukazují, že ztráty zaměstnání se česká ekonomicky aktivní populace příliš neobává: 48 % je přesvědčeno, že pravděpodobnost, že ztratí práci, je nízká, a 44 % si o této pravděpodobnosti myslí, že je střední. Pouze 8 % ekonomicky aktivních respondentů v našem vzorku sdělilo, že pravděpodobnost ztráty zaměstnání je u nich vysoká¹¹. Z výzkumů veřejného mínění přitom víme, že v českém prostředí panuje představa, že co se pracovních možností týče, jsou podmínky v České republice špatné – v říjnu 2007 se v tomto duchu vyjádřilo 56 % českého obyvatelstva staršího 15 let (CVVM, 2007). Ačkoliv oba výzkumy přinášejí data poněkud jiného druhu, cítíme, že zde jistý rozpor je. Oba výsledky nicméně indikují poměrně známou skutečnost: v případech

¹¹ Souvislost se vzděláním je zde jen minimální (Spearmanův koeficient pořadové korelace je 0,10), statisticky je signifikantní (na hladině významnosti 0,01), takže můžeme tuto nízkou mírou souvislosti očekávat s vysokou pravděpodobností také v celé populaci ČR. Ještě nižší souvislost je s věkem (Sp. = 0,09), statisticky signifikantní na hladině významnosti 0,05.

potenciálních rizik jsme pravděpodobně schopni v obecné rovině vnímat, že nebezpečí či riziko existuje (takže 56 % Čechů si myslí, že možnosti práce jsou u nás špatné), současně jsme však přesvědčeni, že nám se to přihodit nemůže (proto jen 8 % osob se domnívá, že riziko ztráty zaměstnání je u nich vysoké).

Jaké mají čeští dospělí studijní plány do budoucna?

Z hlediska perspektiv rozvoje vzdělanostní společnosti je dobré vědět, jaké mají čeští dospělí studijní plány do budoucna. Ukazuje se, že ani v blízké budoucnosti nemají Češi valné chuti vrátit se zpět do školy kvůli formálnímu dokladu o vzdělání. Prohlásilo to 88 % respondentů. Pokud přece jen zamýšlejí studovat – takových bylo v našem souboru 12 %, pak jsou to především mladší respondenti ve věkové kategorii 20–35 let a spíše respondenti s již dosaženým vyšším vzděláním.

Rámeček 3.1

Příklad studentů kombinovaného studia

V našem výzkumném souboru se k vysokoškolskému studiu v kombinované formě odhodlalo v průběhu života jen 50 respondentů, tedy necelá 4 %. To je samozřejmě malý počet na jakékoliv analýzu. Proto jsme v roce 2007/8 provedli dodatečně dotazníkové šetření (se stejným dotazníkem jako ve výzkumu reprezentativní populace ČR) mezi studentkami a studenty kombinovaného studia společenských oborů na Masarykově univerzitě v Brně a na Palackého univerzitě v Olomouci, které nám umožnilo získat statisticky smysluplnější informaci. Výběr těchto respondentů byl nenáhodný, takže zjištěné údaje nelze generalizovat. Ilustrovat situaci však mohou. S tímto vědomím je tedy třeba brát následující zjištění.

Soubor obsahoval celkem 312 respondentů, převážnou většinu – 82 % – tvořily ženy, což je na společenských oborech standardní situace. Z hlediska pracovního zařazení to byli především administrativní pracovníci, popř. řídicí pracovníci. Průměrný věk byl 31 roků, přičemž nejmladší respondent měl 20 let, nejstarší 50 roků (směrodatná odchylka byla 7,7 roků). Plná polovina byla svobodná, většina respondentů byla bezdětná, děti mělo 37 % respondentů.

Plných 36 % respondentů mělo již absolvovanou nějakou vysokou školu a nyní tedy studovali školu druhou. To je asi také důvod, proč u velké části z nich byla hlavním impulsem k tomu, že začali studovat, snaha o osobní rozvoj (48 %). Zlepšení pracovních možností bylo podnětem ke studiu u 39 % a požadavek zaměstnavatele přivedl ke studiu 7 % respondentů. Když tyto výsledky položíme vedle sebe se skupinou respondentů z výzkumu z roku 2005, zjistíme, že poměry jsou obrácené. Ty vedla k vysokoškolskému studiu mnohem častěji snaha o zlepšení pracovního uplatnění než snaha o osobní rozvoj. Při srovnávání ovšem musíme být opatrní, nejen z důvodu odlišného způsobu výběru vzorku, ale také proto, že skupina studentů v kombinovaném studiu je svým způsobem homogenní – jsou to lidé zaměřeni společenskovědně, s tomu odpovídající určitou hodnotovou a postojoovou orientací.

Mezi těmito potenciálními studenty se také, kromě toho, že to jsou mladší a vzdělanější lidé, objevují spíše ti, kteří nepovažují své znalosti a dovednosti pro výkon své profese za dostatečné (23 % oproti 11 %, kteří je považují za dostatečné). A dále ti, kdo si myslí, že kdyby si zvýšili vzdělání, změnila by se jejich situace v zaměstnání (22 % oproti 8 % těch, kdo si myslí, že by se s vyšším vzděláním jejich situace nezměnila). Zde je tedy potencialitu pro další vzdělávání dospělých možné vidět.

I když, úmysl dále studovat není vůbec nijak ovlivněn pocitem ohrožení ze ztráty vlastního zaměstnání nebo z krachu v podnikání. Ať je tento pocit ohrožení vysoký nebo nízký, lidi to k uvažování o studiu nijak nemotivuje (Sp. korelace = 0,05).

Závěr

Formální vzdělávání, tedy studium vedoucí k získání certifikátu o vzdělávacím stupni, není, jak se zdá, pro české dospělé v jejich životě nijak atraktivním programem. K závěru podobného znění dospěla i analýza údajů z výzkumu, který provedl EUROSTAT v roce 2003. V ní se praví, že „pokud jde o účast dospělých na formálním vzdělávání na školách, patří Česká republika s podílem 1,4 % do poslední skupiny evropských zemí. Starší a střední věkové skupiny nad 45 let se tohoto typu vzdělávání v České republice neúčastní prakticky vůbec. Dokonce i nejmladší věková skupina dospělých ve věku 25–34 let se formálně vzdělává pouze sporadicky (4 % oproti 11 % v EU). Jako negativní lze hodnotit, že v ČR se z velmi početné skupiny dospělých se středním vzděláním (téměř 77 % populace ve věku 25–64 let) pouze malá část snaží doplnit nebo si zvýšit vzdělání. Je to pouze 1,1 %, což je pětikrát méně než je průměr EU. Osoby nízké kvalifikované, které dosáhly v rámci školní docházky pouze základního vzdělání, se dalšího formálního vzdělávání neúčastní téměř vůbec (0,1 %)“ (Strategie, 2007, s. 39).

Přesto, že naše výsledky ukazují mírně optimističtější pohled na angažmá českých dospělých ve formálním vzdělávání, nezbývá než konstatovat, že je to angažmá stále velmi nízké. Je užitečné ptát se po příčinách. Budeme-li uvažovat v kategoriích nabízených příležitostí k formálnímu vzdělávání dospělých a na druhé straně zájmu, respektive motivací dospělých ke studiu, mohou být dvojího druhu. Jednu naznačují výsledky výzkumu, který uskutečnil Ústav pro informace ve vzdělávání mezi řediteli základních, středních, speciálních a vyšších odborných škol v r. 2008. Z něj vyplývá, že pouze 20 % škol nabízí další vzdělávání pro dospělou populaci (Rychlá, 2008, s. 10). Problémem navíc je fakt, jenž pojmenovává již několikrát citovaná analýza publikovaná ve Strategii (2007, s. 39): „Malý zájem dospělých o studium na školách je způsoben především tím, že kapacity škol a jejich schopnost nabízet vzdělávací programy v takové formě a takovými metodami, aby byly atraktivní pro dospělé zájemce o studium, jsou nedostatečné.“ A je

tomu tak i přesto, dodejme, že v posledních letech se většina vysokých škol a také část vyšších odborných škol znovu obrací k systému distančního, dříve večerního a dálkového studia v jeho aktuální a snad kvalitativně vyšší formě kombinovaného studia. Jak ukazují statistiky (viz tabulka 3.2 na str. 47), nabídka se v tomto typu studia rok od roku významně rozšiřuje.

Druhou příčinou, a ta vyplývá z našeho výzkumu, je chybějící silná motivace dále se vzdělávat. Pokud tato motivace chybí, ani sebelepší nabídka vzdělávacích programů dospělou populaci k návratu do formálního studia nenaláká. Z hlediska rozvoje společnosti vědění je tak česká společnost v optice těchto výsledků na samotném počátku. Vypadá to totiž, jakoby se tlak na rozvoj znalostí a dovedností získávaný prostřednictvím formálního, ale i neformálního vzdělávání, jak bude zřejmé z dalších kapitol, zatím v České republice neprojevoval. A vnitřní motivace založená na individuálním zájmu o osobní rozvoj, kterou navíc pociťuje jen malá část českých dospělých, zřejmě není dost silná.

Literatura

- Bílá kniha terciárního vzdělávání. První verze určená k veřejné diskusi.* Praha: MŠMT, 2008.
- CVVM. *Ekonomická situace domácností a hodnocení některých sociálních podmínek.* Tisková zpráva Eu71116. Praha, 2007. Dostupné z: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100728s_eu71116.pdf
- CZESANÁ, V., KOFROŇOVÁ, O., VYMAZAL, J. Vybrané faktory rozdílů v účasti na dalším vzdělávání: výsledky dotazníkového šetření. *Working Paper NOZV-NVF č. 4*, Národní fond zaměstnanosti a vzdělávání, 2006.
- České školství v mezinárodním srovnání.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007.
- KAILIS, E., PILOS, S. Lifelong Learning in Europe. Statistics in focus *Population and Social Conditions*, 8, Eurostat, 2005. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2008.
- Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey.* Paris, Canada: OECD and Statistics Canada, 1995.
- Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey.* Paris, Canada: OECD and Statistics Canada, 1997.
- Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey.* Paris, Canada: OECD and Statistics Canada, 2000.
- OECD. *Education at a Glance: OECD Indicators – 2008 Edition*, Paris: OECD, 2008.

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. Víceletá gymnázia s otazníky. *MF Dnes*, 10. července 2000, s. 6.

RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: MU, Nakladatelství Georgetown, 2002. 199 s.

Rychlá šetření. Ústav pro informace ve vzdělávání: Praha, 2008, č. 2. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/374/1478>

Strategie celoživotního učení pro ČR. Praha: MŠMT, 2007.

4. kapitola

Dospělí v neformálním vzdělávání

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic

„Negramotnými v 21. století nebudou ti,
kdo neumějí číst a psát, nýbrž ti,
kdo se nebudou umět učit, odučit a přeučit.“

ALVIN TOFFLER

„Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.“ (Strategie, 2007, s. 8).

V této kapitole, jak naznačuje její název, si budeme v rámci vzdělávání dospělých všimnout vzdělávání neformálního. Vzhledem k tomu, že celá druhá část této publikace je věnována jednotlivým tematickým oblastem (profesní vzdělávání¹, vzdělávání v informačních technologiích², zájmové vzdělávání³, občanské⁴, rodinné⁵ a environmentální vzdělávání⁶ a vzdělávání seniorů⁷), v nichž se dospělí neformálními cestami vzdělávají, zde uvádíme jen základní přehled o jejich zapojení.

Údajů o účasti české dospělé populace na neformálním vzdělávání dospělých nemáme v českých statistikách mnoho. K dispozici jsou nyní některé údaje z roku 1997, kdy v rámci výzkumu funkční gramotnosti IALS (*International Adult Literacy Survey*) byly kladeny respondentům otázky indukující míru napojení

1 Viz 7. kapitola.

2 Viz 8. kapitola.

3 Viz 9. kapitola.

4 Viz 10. kapitola.

5 Viz 11. kapitola.

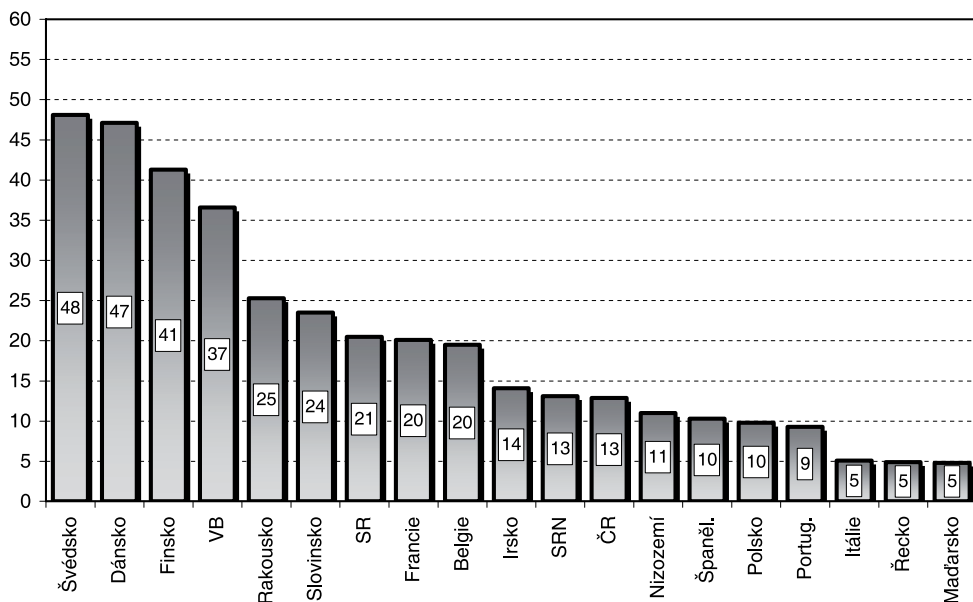
6 Viz 12. kapitola.

7 Viz 13. kapitola.

na neformální vzdělávání. Dále jsou známy výsledky z tzv. Ad hoc modulu o vzdělávání dospělých, který v rámci šetření pracovních sil provedl v zemích EU EUROSTAT v roce 2003. Otázku indikující neformální vzdělávání klade EUROSTAT ve svém pravidelném šetření pracovních sil opakovaně, takže na jeho webových stránkách je možné nalézt nejnovější jednoduchý údaj o podílu osob účastnících se neformálního vzdělávání. Určitým nedostatkem těchto dat je, že poskytují malý vhled do celé problematiky. Nicméně, je tu jistý základ, s nímž můžeme výsledky z našeho šetření (*Vzdělávání dospělých-2005*) poměřovat a poskytnout detailnější obraz o tomto jevu.

Srovnání České republiky s ostatními zeměmi Evropy nedopadá v tomto ohledu pro naši zemi příliš příznivě. Obrázek 4.1 ukazuje, jak vypadá účast na neformálním vzdělávání v některých evropských zemích. Data jsou z Ad hoc modulu z roku 2003. Údaje jasně říkají, že Česká republika se svými 13 % výrazně zaostává za mnoha evropskými zeměmi, zaostávala dokonce i za průměrem EU, který byl 17 %, nemluvě o zemích severských nebo Velké Británii.

Obrázek 4.1: Účast dospělé populace ve věku 25–64 let na neformálním vzdělávání v zemích EU v roce 2003

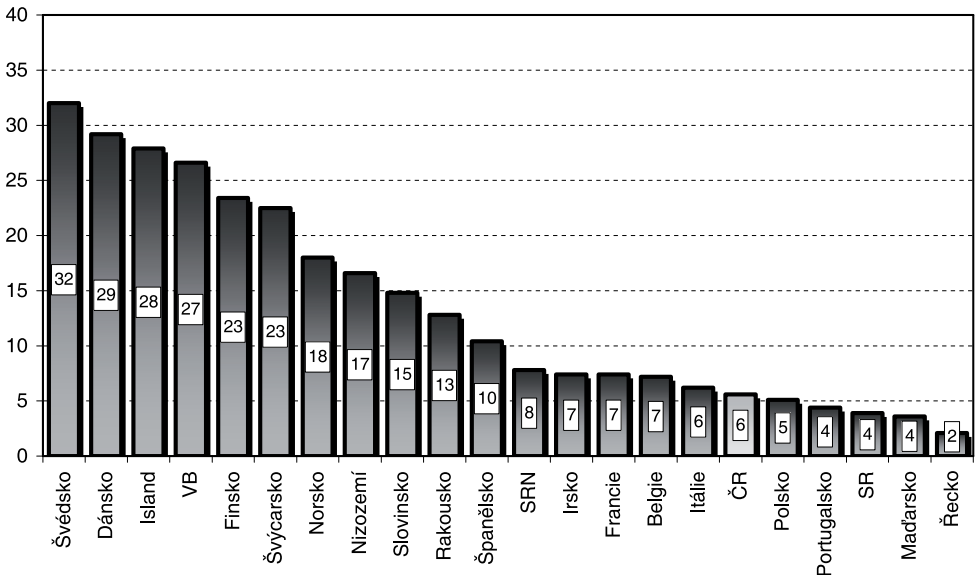


Pramen: LFS, Ad hoc modul on lifelong learning, EUROSTAT, 2005

Na podobně nedobrou pozici České republiky ukazují data EUROSTATu z pravidelného výběrové šetření pracovních sil. V roce 2007 podle jejich způsobu měření (respondenti byli dotázáni, zdali se v době čtyř týdnů před výzkumným rozhovorem účastnili nějaké formy vzdělávání) se v ČR účastnilo nějaké formy celo-

životního vzdělávání pouhých 6 % populace, což ve srovnání s mnoha evropskými zeměmi je výrazně méně (viz obrázek 4.2).

Obrázek 4.2: Podíl osob ve věku 25–64 let, které uvedly, že čtyři týdny před výzkumem se účastnily nějaké formy vzdělávání, 2007 (v %)



Pozn.: Pro Švédsko, Island, Velkou Británii (VB) a Švýcarsko jsou údaje za rok 2006

Pramen: EUROSTAT: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=REF_TB_labour_market&root=REF_TB_labour_market/t_labour/t_employ/t_lfsi/t_lfsi_edu/tsiem080

Rozdíl v intenzitě neformálního vzdělávání mezi roky 2007 a 2003, který vidíme při srovnání obrázků 4.1 (na str. 62) a 4.2, je dán s největší pravděpodobností opět formulací otázky. Zatímco v r. 2003 otázka zjišťovala participaci na neformální podobě vzdělávání v průběhu předchozích 12 měsíců, v roce 2007 dotaz zněl, jak již bylo řečeno, na participaci v předchozích 4 týdnech. Oba dva obrázky ovšem sugerují, že to se vzděláváním dospělých není v České republice nijak valně.

Otázkou ale je, nakolik jsou data v obou obrázcích validní, to je do jaké míry skutečně měří – formou jedné jediné otázky ve výběrovém šetření – složitou problematiku celoživotního vzdělávání a jeho různých forem. Takto formulované otázky navíc nerozlišují mezi formálním vzděláváním a vzděláváním neformálním – v mnoha zemích Evropy jsou lidé, kteří i po 25. roku věku ještě studují ve formálních vzdělávacích programech. Platí to především o zemích severovýchodních, což je také asi důvodem, proč se tyto země v obou mezinárodních statistikách (a na obrázcích 4.1 na str. 62 a 4.2) umísťují tak vysoko.

Základní metodologické pravidlo sociálně vědního výzkumu zní, že složité sociální fenomény není možné změřit pouze prostřednictvím jednoho jediného indikátoru. Jak jsme již uvedli v úvodních kapitolách, v našem výzkumu o vzdělávání dospělých jsme použili jiný způsob měření, a proto jsme dospěli k výsledkům, které se od mezinárodních statistik uvedených na obrázcích 4.1 a 4.2 (viz str. 62 a 63) odlišují.

Čeští dospělí v neformálním vzdělávání

Naše měření intenzity participace na neformálním vzdělávání dospělých bylo založeno na dekompozici možných neformálních vzdělávacích aktivit – kurzů u vzdělávání dospělých. Rozlišili jsme sedm druhů vzdělávacích aktivit, v nichž respondenti mohli participovat v průběhu předchozích 12 měsíců před skutečným výzkumným rozhovorem: 1. kurzy spojené se zaměstnáním (školení k novým předpisům, školení k novým technologiím, rekvalifikační kurzy apod.), 2. kurzy cizích jazyků, 3. kurzy spojené s prací na PC, 4. kurzy vedoucí k osobnímu rozvoji, 5. kurzy týkající se rodičovství, rodiny nebo partnerských vztahů, 6. kurzy pro trávení volného času (sportovní kurzy, výtvarné kroužky apod.), 7. kurzy týkající se občanského života a občanské společnosti. Současně jsme se vždy ptali, zdali se respondent hodlá těchto kurzů zúčastnit v blízké budoucnosti, tedy v příštích 12 měsících.

Celkově se podle našich dat v ČR v průběhu 12 měsíců v období květen 2004 – květen 2005 nějakého kurzu neformálního vzdělávání zúčastnilo 34 % osob. Přičemž jeden kurz absolvovalo 18 % respondentů, 2 kurzy 10 % a tři nebo více 6 % dotázaných. Naopak vůbec se nezúčastnilo neformálního vzdělávání 66 % respondentů. Jsou to tedy údaje, které ve srovnání s daty EUROSTATu jsou posazeny mnohem výše. Abychom mohli posoudit, zda to je situace typická pouze pro ČR, srovnali jsme je s výsledky, které byly získány v podobně orientovaných studiích ve Finsku a v Kanadě. Přináší je tabulka 4.1.

Tabulka 4.1: Participace v kurzech neformálního vzdělávání v ČR, Finsku a v Kanadě

	Česká republika*				Finsko		Kanada	
	1997	2003	2005*	2005	1995	2000	1993	1997
	27 %	11 %	33 %	34 %	48 %	54 %	30 %	28 %
Věk respondentů:	20–65	15+	25–64	20–65	18–64 let		17+ (bez studentů)	

Pozn.: Zdroje dat pro ČR: 1997 výzkum *IALS*, 2003 *Ad hoc modul on Lifelong learning*, ČSÚ, 2005* Czesaná et al. (2006, s. 12), 2005 *Vzdělávání dospělých-2005*.

Můžeme vidět, že výsledky jsou velmi odlišné. Nejen v mezinárodním srovnání, ale dokonce i v rámci českých výzkumů. Jelikož se vždy jednalo o reprezen-

tativní vzorky české populace, je zřejmé, že důvody spočívají v různých způsobech měření tohoto jevu. Jaké byly, uvádí rámeček 4.1.

Rámeček 4.1: Různé způsoby měření participace na neformálním vzdělávání

Česká republika:

1997 (IALS): Otázka: *Absolvoval/a jste v průběhu posledních 12 měsíců, tj. od října 1996, nějaký vzdělávací kurz nebo školení? Mám na mysli například kurz za účelem zvýšení kvalifikace, rekvalifikační kurz, soukromé hodiny jazyka, dálkové studium, workshop, manažerský kurz, kurz zvyšující Vaše dovednosti a jakékoli jiné druhy vzdělávání?*

2003 (Ad hoc Module): Otázka: *Absolvuje/absolvoval vzdělání v rámci neformálního vzdělávání v posledních 12 měsících? (Ano, 1 kurz; Ano, 2 kurzy; Ano, 3 kurzy; Ano, více než 3 kurzy; Ne).*

2005 (Czesaná): Účast na vzdělávacích kurzech v posledních 12 měsících.

2005 (Vzdělávání dospělých): Otázka: *Nyní budeme mluvit o tom, jaké vzdělávací aktivity (to je semináře, kurzy, rekvalifikační kurzy, přednášky apod. jste v poslední době absolvoval(a). Pozor, nejedná se o studium vedoucí k získání vysokoškolského diplomu, maturitního vysvědčení nebo výučního listu.*

a) *Zúčastnil jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity vztahující se k náplni Vaší práce (např. školení k novým předpisům, zaškolení k nové technologii, rekvalifikační kurz apod.)? (Ano, Ne).*

b) *Navštěvoval/a jste v posledních 12 měsících nějaký kurz CIZÍCH JAZYKŮ? (Ano, Ne).*

c) *Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké přednášky nebo kurzu PRÁCE S POČÍTAČEM? (Ano, Ne).*

d) *Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké přednášky, besedy nebo kurzu týkající se OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE (duševní hygiena, psychologie apod.)? (Ano, Ne).*

e) *Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity týkající se RODIČOVSTVÍ, PARNERSKÝCH VZTAHŮ, VÝCHOVY DÍTĚTE APOD.? (Ano, Ne).*

f) *Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity týkající se TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU (např. práce výtvarného kroužku, dramatického kroužku, učil jste se hrát nebo provozovat nějaký sport apod.)? (Ano, Ne).*

g) *Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity týkající se ZÁLEŽITOSTÍ OBČANSKÉHO ŽIVOTA (např. práce státní správy a samosprávy, životního prostředí apod.)? (Ano, Ne).*

Finsko:

Stejná otázka jak v roce 1995, tak v roce 2000: *Účastnil(a) jste se v posledních 12 měsících vzdělávání nebo školení v následujících školících institucích? (Následoval detailní seznam mnoha možností neformálního vzdělávání dospělých (viz Adult, 2000).*

Kanada:

Zúčastnil(a) jste se v průběhu roku nějakého vzdělávání v kurzech, soukromých hodinách, korespondenčních kurzech, elektronickém vzdělávání, dílen, umělecko-řemeslných kurzů, kurzů rekreačních aktivit (Respondenti byli také požádáni, aby rozlišili mezi kurzy souvisejícími s prací či kariérou a kurzy navštěvované z důvodů personálního rozvoje).

Naše výsledky tedy jen potvrzují, že občasná skepse padající na adresu nespolehlivosti různých mezinárodních i interních srovnání má své opodstatnění. Do očí bijící je zejména rozdíl v českých výsledcích z roku 2003 (Ad hoc Modul) a 2005 (Vzdělávání dospělých). To, že Český statistický úřad dospěl k tak nízkému číslu (11 %), je jednoznačně dáno strohostí otázky, která pravděpodobně nevedla respondenty k tomu, aby si uvědomili, jaké vzdělávací aktivity do neformálního vzdělávání vůbec mohou zahrnout. Lze tedy vážně pochybovat o validitě tohoto údaje. Výsledky z výzkumu IALS z roku 1997 a z výzkumů z roku 2005 ovšem za validní již považujeme, takže se domníváme, že je lze s jistou licencí komparovat s výsledky zahraničními. Povzbuzující je fakt, že dva nezávislé výzkumy v roce 2005 dospěly k de facto totožnému výsledku.

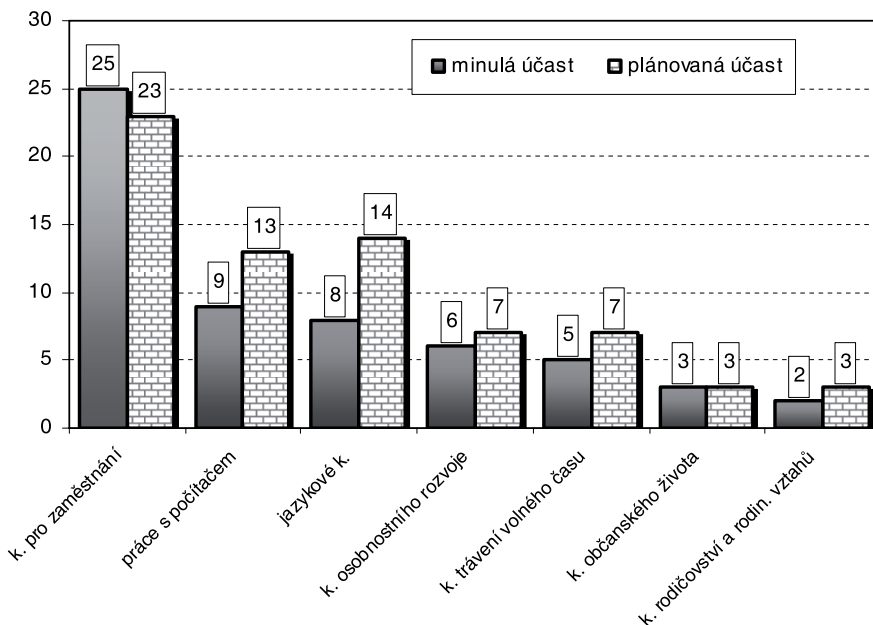
Z tohoto hlediska pak přibližně jedna třetina českých dospělých, která se zúčastňuje nějakého kurzu neformálního vzdělávání, je podle našeho soudu celkově dobrý výsledek. Od roku 1997 jsme navíc zaznamenali vzestupný trend (z 27 na 34 %), což jde v logice učící se společnosti. Čeští dospělí se sice neformálně vzdělávají méně než např. Finové, ale na druhé straně více než Kanaďané (u vědomí toho, že měření výzkumů bylo poněkud odlišné a že také zkoumané populace se věkově odlišovaly). Zdá se tak, že v oblasti neformálního vzdělávání přece jen existuje jakási protiváha převládajícímu nezájmu českých dospělých o jeho formální podobu, a to je dobrá zpráva.

Zajímavá je kanadská interpretace jejich výsledku, jež může být pro nás inspirativní. Jejich zpráva, komentující 28% podíl Kanaďanů účastnících se neformálního vzdělávání, říká: „Za prvé, 28 % Kanaďanů participujících na neformálním vzdělávání v r. 1997 znamená, že vzdělávání dospělých je velkým sektorem, který zasluhuje pečlivou politickou pozornost. Za druhé, toto číslo znamená, že Kanada má stále před sebou kus cesty, aby se stala více inkluzivní učící se společností. Za třetí, tento výsledek obecně podporuje myšlenku, že Kanaďané investují do vzdělání jako do nástroje, který jim umožní, aby zůstávali konkurenceschopní na trhu práce“ (A Report, 1998, s. 13). A čkoliv si nejsme jisti, co vedlo kanadské kolegy k formulaci třetího výroku, první dva výroky se dají bezesbytku aplikovat i na českou situaci.

Z hlediska jednotlivých typů absolvovaných kurzů je, jak vyplývá z našeho výzkumu, participace na aktivitách neformálního vzdělávání poměrně monotematická (viz obrázek 4.3 na str. 67). Nejčastějšími typy kurzů, které respondenti v posledním roce absolvovali nebo se do nich plánují zapojit, jsou kurzy spojené s jejich zaměstnáním a dále se snahou zlepšit se v práci s počítačem nebo ve znalosti cizích jazyků⁸. Ostatní oblasti, jako je osobnostní rozvoj, volný čas, občanský život či vzdělávací aktivity týkající se rodičovství nebo partnerství, hrají jen marginální roli.

⁸ U jazykových kurzů jsme zjistili velmi zajímavý fakt. Jazykové kurzy navštěvovali především ti, kdo už umí dobře alespoň jeden jazyk. Ti, kdo žádný jazyk neznají, jazykové kurzy nejenže

Obrázek 4.3: Účast na aktivitách neformálního vzdělávání v posledních 12 měsících a záměr účastnit se těchto aktivit v příštích 12 měsících (v %)



Pozn. V každém sloupci dopočet do 100 % tvoří respondenti, kteří odpověděli variantou ne.

Důležitou informaci poskytla také otázka, kdo kurzy neformálního vzdělávání financoval. Jak se dalo očekávat, nejčastějším finančním „sponzorem“ byl u respondentů zaměstnavatel – ten financoval kurzy 45 % respondentů. Nemalá část našeho souboru si ovšem kurzy financovala sama, plných 31 % respondentů, což je z pedagogického pohledu velmi sympatické zjištění. V 10 % případů respondenti navštěvovali kurzy, které byly zdarma, 7 % kurzů financoval stát a 4 % odbory nebo profesní organizace a ve 3 % respondentům hradil kurz někdo jiný.

Podstatné u finančního aspektu neformálního vzdělávání je fakt, že mezi tím, kdo financoval kurz a finanční situací rodiny (jež byla měřena jako subjektivní pocit, zdali rodina má nebo nemá finanční potíže), nebyla zjištěna žádná statistická souvislost. Finanční situace rodiny tak u našich respondentů nehrála roli v tom, kdo poplatek za kurzy hradil.

Podívejme se nyní trochu blíže na charakteristiky účastníků neformálního vzdělávání. Uvádíme je v tabulce 4.2 (na str. 68), do níž jsme navíc kromě sloupce o účasti v uplynulých 12 měsících zařadili také sloupec, v němž zaznamenáváme

nenavštěvovali, ale ani jejich návštěvu v příštích 12 měsících neplánovali (přesněji řečeno, kurzy hodlalo navštěvovat 1 % těchto respondentů). Na druhé straně z těch, kdo už znají dobře alespoň jeden jazyk, plánovalo účast v neformálním jazykovém vzdělávání 25 % respondentů.

údaje, které nám respondenti sdělili o svém úmyslu participovat v kurzech a aktivitách neformálního vzdělávání v blízké budoucnosti, tedy v příštích 12 měsících. Lze konstatovat, že neexistuje rozdíl v participaci mezi muži a ženami, zato ale existuje jasný a de facto lineární rozdíl mezi vzdělanostními kategoriemi (však také koeficient pořadové korelace tau-c = 0,39). Vysokoškoláci se účastnili mnohem častěji než ostatní vzdělanostní kategorie a míra účasti se snižovala s každým dosaženým stupněm (ze 68 % u VŠ až po 12 % u základního vzdělání).

Tabulka 4.2: Účast české dospělé populace v neformálním vzdělávání (NV) průběhu 12 měsíců před výzkumem a úmysl účastnit se neformálního vzdělávání v příštích 12 měsících podle pohlaví, vzdělání, věku povolání, zaměstnaneckého statusu a důležitosti, kterou respondent(ka) připsuje vzdělání pro úspěch v životě, 2005 (v %)

	Účast v neformálním vzdělávání	Úmysl účastnit se neformálního vzdělávání
Celkem	34	36
<i>Pohlaví</i>		
Muži	34	34
Ženy	34	37
<i>Dosažené vzdělání</i>		
Základní	12	12
Vyučen(a)	23	29
Střední s maturitou	49	49
Vysokoškolské	68	66
<i>Věk</i>		
20–29 let	42	47
30–39 let	43	48
40–49 let	39	39
50–59 let	32	32
60–65 let	12	13
<i>Ekonomické postavení</i>		
Zaměstnanec	47	45
Podnikatel	37	34
Nezaměstnaný	19	31
Důchodce	7	12
Mateřská dovolená	25	31
<i>Pracovní status</i>		
Nekvalifikovaný dělník	27	29
Kvalifikovaný dělník	31	29
Úředník, pracovník ve službách, technik apod.	53	57
Řídící a odborný pracovník	77	64
<i>Důležitost vzdělání pro úspěch v životě</i>		
Nízká důležitost	31	33
Vysoká důležitost	43	46

Tento trend čím vyšší vzdělání tím také častější participace na neformálním vzdělávání, je nalézán ve všech evropských zemích.⁹ Data Eurostatu říkají, že lidé s terciárním vzděláním se účastní čtyřikrát častěji než lidé se vzděláním základním (Kailis, Pilos, 2005, s. 13, table 2). V ČR byla diference ještě větší, neboť rozdíl byl dokonce pětinašobný (68 % : 12 % v tabulce 4.2 na str. 68).

Objevily se také určité rozdíly podle věku respondentů. Mladší se zúčastňovali častěji. Ve věkových skupinách 20–29 a 30–39 to bylo ve 43 % p řípadů, ve starších méně často, např. věková skupina 50–59 let ve 32 %. Pořadová asociace mezi věkem a participací byla ale nižší, než asociace se vzděláním ($\tau\text{-}c = -0,22$).

Z hlediska ekonomického postavení nejvíce participovali zaměstnanci (47 %), solidní byla účast podnikatelů, ale i žen na mateřské dovolené (25 %), zato účast nezaměstnaných nebyla příliš vysoká (19 %). Podle povahy zaměstnání soudíce, nejčastěji se neformálně vzdělávali řídící a odborní pracovníci (77 %), pak nejrůznější úředníci a administrativa (53 %), nejméně pak nekvalifikovaní manuální pracovníci (27 %). Svou roli sehrává také skutečnost, jakou váhu respondent přepisuje vzdělání pro úspěch v životě. Ti, kdo jej považují za velmi důležitý prvek, se vzdělávají častěji než ti, kdo vzdělání za příliš významné nepovažují (v poměru 43 % : 31 %).

Pokud se zaměříme na zájem vzdělávat se v nejbližší budoucnosti, nalezneme stejné tendence jako u již realizované participace. Jsou zde ale dva rozdílné výsledky: nezaměstnaní mnohem častěji uvažují o participaci na kurzech neformálního vzdělávání, než je realizují (31 % versus 19 %). Naopak manažeři plánují svou budoucí účast v menších počtech ve srovnání s podílem, který se již neformálního vzdělání účastnil. Oba výsledky mají svou logiku. Mnozí nezaměstnaní vědí, že to je cesta, jak si zvýšit šanci na návrat na trh práce (pokud bychom chtěli být pesimisty, mohli bychom také říci, že někteří nezaměstnaní respondenti v tomto případě věděli, jaká je sociálně žádoucí odpověď), řídící a odborní pracovníci již budoucí účast neplánovali, neboť jejich zapojení do neformálního vzdělávání bylo již tak velmi vysoké, takže se mohli cítit ve své potřebě dále se vzdělávat saturevaní. Celkově se ovšem kurzů neformálního vzdělávání hodlá zúčastnit 36 % respondentů, což je v podstatě stejný podíl jako těch, kteří se již vzdělávání zúčastnili (34 %).

Velmi podstatným, byť poněkud nelogickým zjištěním je, že častěji se kurzů neformálního vzdělávání účastnili lidé, kteří považují své znalosti a dovednosti pro výkon profese za dostatečné (46 %) než ti, kdo je za dostatečné nepovažují (33 %). Stejně nelogický vztah jsme objevili mezi pocitem ohrožení z nezaměstnanosti nebo z krachu živnosti a účastí na kurzech vzdělávání dospělých. Ti, kdo

⁹ Výzkum na toto téma v Británii zjistil, že vzdělání je nejsilnějším prediktorem účasti na neformálním vzdělávání (Sargant et al. 1997).

mají slabý pocit ohrožení, se účastní v podobné intenzitě vzdělávání (50 %) jako ti, kdo tento pocit mají střední (41 %) nebo silný (47 %).

Jelikož jednotlivé charakteristiky respondentů se vzájemně podmiňují (např. vzdělání respondenta jistě ovlivňuje jeho pracovní status), měl by nás zajímat čistý efekt těchto charakteristik na to, zda se respondent účastnil, nebo neúčastnil neformálního vzdělávání. Jelikož závisle proměnná je binární a jelikož nezávisle proměnné jsou kategorizované, máme ideální situaci pro analýzu prostřednictvím logistické regrese. Základní vysvětlení této statistické procedury přináší rámeček 4.2, výsledky regrese jsou uvedeny v tabulce 4.3 (na str. 71).

Rámeček 4.2

Logistická regrese je stejná statistická operace jako regrese lineární pouze s tím rozdílem, že jako nezávisle proměnné do ní vstupují proměnné kategorizované a závisle proměnná je dichotomická. Vypočtené regresní koeficienty se přepočítávají na šance a my se zajímáme, jaké šance mají jednotlivé kategorie jednotlivých nezávisle proměnných, že u nich nastane sledovaný jev, když kontrolujeme působení a vliv ostatních nezávisle proměnných. Řečeno konkrétnějším jazykem: V logistické regresi srovnáváme respondenty, kteří náležejí do jedné skupiny (např. ty, kdo mají vysokoškolské vzdělání) s tzv. referenční kategorií (např. s těmi, kdo mají vzdělání základní) – ta je v tabulce logistické regrese vždy označena zkratkou ‚(ref.)‘. Rozdíly mezi těmito skupinami jsou vyjádřeny jako šance (*odds ratio*), s níž se vysokoškolsky vzdělaní respondenti zúčastní neformálního vzdělávání dospělých ve srovnání s respondenty, kteří mají pouze vzdělání základní. Šance (*odds ratio*), která se rovná 1, reprezentuje stejné šance obou skupin účastnit se vzdělávání. Pokud jsou šance menší než 1, znamená to nižší šance dané skupiny ve srovnání se skupinou referenční účastnit se vzdělávání. Naopak pokud je šance větší než 1, indikuje to vyšší šance. Pozor ale, v úvahu se berou (a do výkladu vstupují) pouze výsledky, které jsou statisticky signifikantní, to je ty, které jsou označeny jednou (*) nebo dvěma (**) hvězdičkami. V regresním modelu máme obvykle více než jednu nezávisle proměnnou. Pak hovoříme o adjustovaných (podmíněných) šancích, to jsou takové, které jsou kontrolovány ve vztahu k dalším proměnným, které vstupují do regresního modelu – v našem případě to jsou proměnné pohlaví, vzdělání, věkové skupiny, zaměstnanecký status, hodnota vzdělání a participace na minulém vzdělávání.

Tabulka 4.3: Poměr šancí (*odds ratios*) jednotlivých kategorií respondentů na účast v kurzech neformálního vzdělávání v uplynulých 12 měsících a šance těchto kategorií respondentů, že se zúčastní kurzů neformálního vzdělávání v příštích 12 měsících, ČR, 2005

	Minulá účast (adjustované šance) Exp (B)	Úmysl účastnit se (adjustované šance) Exp (B)
<i>Pohlaví</i>		
Muži	0.00 (ref.)	0.00 (ref.)
Ženy	1.20 n.s.	1.13 n.s.
<i>Dosažené vzdělání</i>		
Základní	0.00 (ref.)	0.00 (ref.)
Vyučen(a)	1,50 n.s.	1.14 n.s.
Střední s maturitou	3,47 **	0.80 n.s.
Vysokoškolské	6,27 **	1.42 n.s.
<i>Věkové skupiny</i>		
20–29	0.00 (ref.)	0.00 (ref.)
30–39	1.68 *	1.15 n.s.
40–49	1.10 n.s.	0.59 n.s.
50–59	1.05 n.s.	0.73 n.s.
60–65	0.87 n.s.	0.14 **
<i>Pracovní status</i>		
Nekvalifikovaný dělník	0.00 (ref.)	0.00 (ref.)
Kvalifikovaný dělník	1,16 n.s.	0.83 n.s.
Úředník, pracovník ve službách, technik	1,53 n.s.	2.48 **
Řídící a odborný pracovník	2,78 **	1.44 n.s.
Podnikatel	1,02 n.s.	1.08 n.s.
<i>Důležitost vzdělání pro úspěch v životě</i>		
Nízká důležitost	0.00 (ref.)	0.00 (ref.)
Vysoká důležitost	1,09 n.s.	1.33 n.s.
<i>Účast na neformál. vzdělávání v minulých 12 měsících</i>		
Ne	x	0.00 (ref.)
Ano	x	18.29 **
Konstanta	0.19 **	0.15 **

Pozn.: n.s. = nesignifikantní výsledek; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Charakteristiky modelu pro minulou účast: Chi-kvadrát je statisticky signifikantní (model s proměnnými vysvětluje závisle proměnnou lépe než model pouze s konstantou), Nagelkerkeho $R^2 = 0,20$, Hosmer and Lemeshowův test není signifikantní (což znamená, že modelová data a empirická data se signifikantně neliší) a podíl správně klasifikovaných případů byl 67 %.

Charakteristiky modelu pro zamýšlenou účast: Chi-kvadrát je statisticky signifikantní (model s proměnnými vysvětluje závisle proměnnou lépe než model pouze s konstantou), Nagelkerkeho $R^2 = 0,50$, Hosmer and Lemeshowův test není signifikantní ($p = 0,08$) a podíl správně klasifikovaných případů byl 81 %.

Podívejme se nejdříve na analýzu, jak jednotlivé proměnné, které jsme zahrnuli do regresního modelu, ovlivňují šance na účast respondenta v kurzech neformálního vzdělávání v minulých dvanácti měsících. Efekt jednotlivých proměnných se oproti bivariační analýze, jejíž výsledky jsou uvedeny v tabulce 4.2 (na str. 68), změnil. Potvrdil se, i při kontrole působení ostatních proměnných v modelu, signifikantní vliv dosaženého vzdělání respondenta na jeho účast v kurzech. Šance osob s vysokoškolským vzděláním, že se zúčastní kurzů neformálního vzdělávání, byly 6,3krát vyšší než šance osob se vzděláním základním¹⁰, šance středoškolsky vzdělaných respondentů byly ve srovnání s nejnižší vzdělanými respondenty 3,5krát vyšší. Na druhé straně vliv statusu zaměstnání se v regresním modelu ukázal jako statisticky nesignifikantní – pouze s jednou výjimkou. Šance řídicích a odborných pracovníků, že se účastní vzdělávacích kurzů, byla 2,8krát vyšší než šance nekvalifikovaných dělníků. Efekt jednotlivých věkových skupin je de facto nulový (s malou výjimkou u v ěkové skupiny 30–39letých). Pohlaví nemá žádný vliv na minulou participaci v neformálním vzdělávání. Tuto participaci neovlivňuje ani to, zda respondent má vysoké mínění o důležitosti vzdělání pro úspěch v životě, nebo zda má toto mínění nízké.

Shrme-li, pak výsledek našeho statistického modelování říká, že respondenti, kteří mají tu vlastnost, že mají vyšší dosažené vzdělání (SŠ nebo VŠ) nebo respondenti, kteří jsou odbornými pracovníky nebo pracují v řídicích funkcích, jsou těmi, kteří se nejčastěji vzdělávají v neformálním vzdělávání.

Výsledky regresní analýzy pro úmysl účastnit se nějakých kurzů neformálního vzdělávání v blízké budoucnosti jsou od předchozích výsledků odlišné z toho důvodu, že jsme do regresního modelu vložili další nezávisle proměnnou, a to minulou účast na neformálním vzdělávání. Tato proměnná se ukazuje pro vysvětlení modelu jako klíčová. Ti totiž, kteří se nějakého kurzu neformálního vzdělávání zúčastnili v nedávné minulosti 18krát častěji než ti, kteří se žádného kurzu nezúčastnili, sdělovali, že se zamýšlejí neformálně vzdělávat i v blízké budoucnosti. Efekt vzdělání zmizel. Z hlediska zaměstnaneckého statusu to jsou pouze úředníci, pracovníci ve službách a technici, kteří se zamýšlejí v blízké budoucnosti neformálně vzdělávat (jejich šance je 2,5krát vyšší než je šance srovnávané kategorie, tedy nekvalifikovaných dělníků). Vliv věku je opačný ve srovnání s předchozím modelem. Šance nejstarší věkové kategorie respondentů (60–65 let), že budou navštěvovat kurzy neformálního vzdělávání jsou o 86 % nižší než šance nejmladší věkové skupiny (20–29 let)¹¹.

¹⁰ Je to vyšší poměr, než jsme zaznamenali v tabulce 4.2, v níž mohou být poměry jednotlivých kategorií ovlivněny působením dalších proměnných. Regresní analýza tyto vedlejší vlivy eliminuje.

¹¹ $(1-0,14)*100 = 86 \%$.

Klíčovou rolí účasti na neformálním vzdělávání pro úmysl vzdělávat se takto i v budoucnosti evidentně dokládá také jednoduchá typologie vytvořená ze vzájemné kombinace variant těchto dvou proměnných. Tuto typologii ukazuje tabulka 4.4.

Tabulka 4.4: Typologie respondentů založená na participaci v neformálním vzdělávání v minulých 12 měsících a úmysl účastnit se kurzů neformálního vzdělávání v příštích 12 měsících (řádková %)

	Neplánovaná budoucí účast	Plánovaná budoucí účast	Celkem (n = 1 413)
Neúčast v minulosti	85 %	15 %	100 %
Účast v minulosti	23 %	77 %	100 %
Celkem	64 %	36 %	100 %

Toto jednoduché třídění ukazuje, že mezi oběma znaky je vysoká statistická souvislost, což dokládá i příslušný koeficient asociace (Kendallové τ -b = 0,61). Z těch, kdo kurzy neformálního vzdělávání v minulosti nenavštěvovali, jich budoucí účast nezamýšlí plných 85 %. A naopak, z těch, kdo se takového vzdělávání v minulosti zúčastnili, plánuje účast v blízké budoucnosti 77 %. Řečeno jinými slovy, zkušenost se vzděláváním v neformálním typu má silný vliv na zamýšlenou participaci v blízké budoucnosti a neúčast v minulosti vede k nedostatku zájmu o vzdělávání i v budoucnosti.

Závěry

V této kapitole jsme poukázali na hlavní charakteristiky neformálního vzdělávání dospělých, jak jsme je zaznamenali prostřednictvím našeho reprezentativního výzkumu v roce 2005. Zjištěná skutečnost, že přibližně jedna třetina české dospělé populace se účastnila v průběhu jednoho roku minimálně jednoho (ale někdy i více) kurzu neformálního vzdělávání, považujeme za relativně dobrý výsledek. Přibližně stejný podíl českých dospělých také plánovalo navštívit nějaký kurz v nejbližší budoucnosti. Není překvapením, že ti, kdo na tomto typu vzdělávání participují, jsou především mladší a vzdělanější obyvatelé České republiky. Rovněž není překvapivým zjištěním, že největší podíl navštěvovaných kurzů tvoří takové, které se přímo týkají zaměstnání jedince, dále pak to jsou kurzy počítačové (které mohou mít rovněž, byť zprostředkovaně, vazbu na zaměstnání) a kurzy jazykové. Ostatní možné oblasti vzdělávání, totiž vzdělávání týkající se volnočasových aktivit, rodiny, veřejného života apod.), jsou z hlediska frekvence návštěvnosti výrazně podprezentovány. V tomto ohledu jsme předpokládali přece jen výsledky příznivější.

Jednou z otázek, které jsme si v našem projektu kladli, bylo, zda je v České republice vzdělávání dospělých otevřeno všem bez ohledu na věk, zájmy, talent či sociální vrstvu. Budeme-li odpovídat na tuto otázku dedukovat z charakteristik lidí, kteří se takového vzdělávání účastní, pak je zřejmé, že nejpravděpodobnějším účastníkem, ať již vzdělávání formálního nebo neformálního v České republice je člověk, který má vyšší úroveň dosaženého vzdělání, který je mladý a který již nějakou formu vzdělávání dospělých absolvoval. Tyto charakteristiky nejsou typické pouze pro českého dospělého, ale nacházejí je i zahraniční kolegové, kteří se problematikou vzdělávání dospělých zabývají. Toto opakované zjištění je podle našeho soudu alarmující. Znamená totiž, že ti, kdo by další vzdělávání v dospělém věku potřebovali nejvíce, aby se mohli bez obav pohybovat v hlavním proudu vzdělávací společnosti, jej nedostávají, neboť se vzdělávacích příležitostí a možností neuchopují. Ať již z jakéhokoliv důvodu.

Skutečnost, že víme, jaké podíly české dospělé populace se vzdělávání dospělých účastní a jaké mají typické charakteristiky, nám ale neřeká nic o tom, proč se mnozí – a je jich dvoutřetinová převaha – neúčastní. Jak správně upozorňují Merriam, Caffarella a Baumgartner (2007), nelze předpokládat, že ti, kdo se vzdělávání dospělých neúčastní, jsou zároveň i ti, kdo jsou šťastně zaměstnaní, jsou spokojeni se svým rodinným životem, se svými sousedy a se svými volnočasovými aktivitami. V tomto kontextu pak zdůrazňují, že jednou z největších záhad vzdělávání dospělých je otázka, proč se nevzdělávají především ti, kteří by z toho mohli mít největší prospěch.

Z tohoto důvodu se žádný výzkum na tomto poli nemůže obejít bez pasáže, která zkoumá, proč tomu tak je a s jakými překážkami a bariérami se dospělí ve své (potenciální) snaze dále se vzdělávat, setkávají. Náš výzkum nebyl výjimkou a výsledky analýz na toto téma přináší kapitola šestá.

Literatura

- A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: European Commission, 2002.
- A Report on Adult Education and Training in Canada*. Ottawa: Statistics Canada, 2001.
- Adult Education Survey. Introduction and Questionnaire*. Statistics Finland, 2000.
- KAILIS, E., PILOS, S. Lifelong Learning in Europe. *Statistics in focus. Population and Social Conditions*, 8, Eurostat, 2005. Dostupné z: <http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF>
- MERRIAM, S. H., CAFFARELLA, R. S., BAUMGARTNER, L. M. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., 2007.

SARGANT, N., FIELD, J., FRANCIS, H., SCHULLER, T., TUCKETT, A. *The Learning Divide. A study of participation in adult learning in the United Kingdom.* Leicester: National Institute of Continuing Adult Education, 1997.
Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT ČR, 2007.

5. kapitola

Dospělí a informální učení

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic

„Učení je jako proti proudu plavání:
ustaneš na chvíli a vrátíš se o míli.“

ČÍNSKÉ PŘÍSLOVÍ

„Informální učení je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované“ (Strategie, 2007, s. 8).

Tato kapitola je věnována nejproblematictější části konceptu celoživotního učení, a to informálnímu učení dospělých¹. Je problematická z toho důvodu, že míru, obsah a kvalitu informálního učení není snadné empiricky ověřit, mnozí dokonce tvrdí, že je to zcela nemožné. Vyplývá to ze samotné definice informálního učení, která naznačuje, že informálně se učíme snad všemi svými aktivitami, stále, ve své každodennosti, uvědoměle či neuvědoměle.

Informální učení je jedním z nejstarších způsobů získávání znalostí a dovedností. V době před rozvojem formálních vzdělávacích systémů a s nimi spojených vzdělávacích institucí se znalosti a dovednosti dědily z otce na syna, z matky na dceru. V rámci jednoho místa lidé měli představu o tom, co kdo umí a v čem vyniká. Řemeslníci se učili zkušeností při práci u svého mistra, stejně jako hospodyně od svých matek. Formální doklady o získaném vzdělání či nabytých dovednostech prakticky neexistovaly. Stejně postavení v rozvoji člověka a v mezigeneračním přenosu znalostí a dovedností má informální učení i v současnosti v méně ekonomicky rozvinutých zemích.

V těch vyspělejších je v dnešní době důraz položen na formální vzdělávání, jež poskytuje absolventům formální potvrzení nabytých znalostí a schopností. Oficiální doklady (diplomy) o absolvování školy zde hrají významnou roli v šan-

¹ Opírá se zejména v tématech uznávání výsledků u informálního učení a měření jeho intenzity o magisterskou diplomovou práci *Informální učení dospělých* Dany Trávníčkové, jež byla obhájena na FSS MU v červnu 2008. Práci vedl Ladislav Rabušic.

cích na úspěch na trhu práce. Však také Randal Collins (1979) nazval vyspělé společnosti „společnostmi dokladů“ (*credential society*) a Pierre Bourdieu (1998) o diplomech a osvědčeních hovoří jako o kulturním kapitálu, který přispívá k tomu, že ti, kdo patří k sociální a ekonomické elitě tuto elitu dále reprodukuje. Petrussek (2006, s. 366) popisuje tento stav jako „*společnost diplomů*“, kde společenské postavení jedince není dáno pouze ekonomickým kapitálem, ale důležitá je právě pozice dosažená v rámci formálního vzdělávacího systému.

Pomocí dekretů formálního vzdělávacího systému lze ovšem uchopit pouze určitou část vzdělávací kariéry jednotlivce, byť to je část nejvýznamnější. Další, jak víme, se skrývají pod pojmy *vzdělávání neformální* a *informální učení*.

Právě pojem informální učení se přes svou vágnost a nejasnost stal v poslední době jedním z klíčových pojmů vzdělávací politiky Evropské unie a národních politik jejích členských států, včetně České republiky. Staví se na úrovni pojmů formální a neformální vzdělávání. Avšak jeho definice, hranice, učení a způsob hodnocení, či to, do jaké míry je ve společnosti a v individuálních životech lidí rozšířeno, není tak jasné, jak by se u něčeho, co má být jedním ze tří pilířů vzdělávací politiky, mohlo zdát. Přitom potenciál informálního učení v životě dospělých je obrovský, neboť umožňuje ve všech fázích života získávat, doplňovat a obohacovat si své vědění, potažmo získávat kvalifikace a kompetence užitečné pro pracovní i osobní život. Problém je v tom, že zatím této formy lidského učení neumíme dostatečně využít k tomu, aby se mohlo promítnout do vzdělávací kariéry jednotlivce. Informální učení je tedy pro nás individuálně významné, ale v utilitárním slova smyslu nedůležité. Jeho pragmatické zhodnocení ve prospěch obohacení formální vzdělávací kariéry jednotlivců a potažmo zhodnocení vzdělanostní úrovně společnosti není zatím patrné.

Uznávání, hodnocení a využívání výsledků informálního učení

Jaká by tedy mohla být praktická funkce informálního učení? Je možné, aby takto nabyté znalosti a dovednosti uplatnil člověk ve svém zaměstnání, či při svém dalším vzdělávání? Z pohledu obecného ano. Každá úmyslně i mimovolně nabytá vědomost či dovednost má smysl pro osobní rozvoj člověka, je pro něj hodnotou *sui generis*. Otázkou ale je, jak se dají výsledky informálního učení uplatnit na pracovním trhu a v rámci postupu ve formálním vzdělávacím systému. Zdáli existuje nějaká možnost včlenit tento široký prostor učení, zejména zkušenostního učení, jak připomíná Jarvis (2006), systematicky do vzdělávací a pracovní kariéry jednotlivců. Takovou možností je nezabývat se kvalitou znalostí a dovedností získaných informálními cestami skrze posuzování zdrojů informací, ze kterých učící se čerpali, ale skrze procesy, jimiž tyto informace přetvářeli ve vědomosti a dovednosti. Řečeno jinak, nehodnotit kvalitu zdrojů či institucí, které jsou poskytovateli vzdělávání, jak se to činí u formálního nebo neformálního vzdělávání, ale hodno-

tit pouze a jen kvalitu samotných nabytých v ědomostí a dovedností. Ta se ovšem dá formálně posoudit pouze tehdy, jestliže se je jedinec sám rozhodne formálně ě zuzítkovat například složením zkoušek za účelem získání příslušného certifikátu. V takovém případě musí prokázat kvalitu svých v ědomostí a dovedností, přičemž nezáleží na tom, kde a jakým způsobem je nabyt.

První kroky v tom, aby lidé mohli výsledky svého individuálního učení uplatňovat nejen ve svém každodenním osobním a pracovním život ě, jak to přirozen ě vždy dělali, ale aby se jim tyto výsledky uznávaly také v systému „společnosti diplomů“, již byly učin ěny. Postupn ě vzniká systém identifikací, hodnocení a uznávání výsledk ů informálního a neformálního učení v rámci vzd ělávání dosp ělých. V rámci Evropské unie došlo v posledních letech k n ěkolika rozhodnutím, která nastavila její politiku ohledn ě informálního a neformálního učení v rámci celoživotního vzd ělávání dosp ělých. Mezi první pat řil „Rámec krok ů pro celoživotní rozvoj kompetencí a kvalifikací“, který poukazoval na to, že uznávání a potvrzování kompetencí a kvalifikací je jak sdíleným cílem, tak hlavní prioritou v rámci vzd ělávání dosp ělých a celoživotního učení.² Kodaňská deklarace³ a Rezoluce rady z 19. prosince 2000 zabývající se u ěním a zkušenostmi získanými na pracovišti, prosazují posílení spolupráce na evropské úrovni při určování souboru společných princip ů potvrzování a identifikace informálního a neformálního učení za účelem větší možnosti srovnávání jeho úrovn ě mezi jednotlivými zem ěmi a srovnávání rozdílných přístup ů k n ěmu v r ůzných zemích. Principy by m ěly být nastaveny tak, aby je bylo možno srovnávat také na jednotlivých úrovních znalostí. V České republice existuje nov ě Zákon o ov ěřování a uznávání výsledk ů dalšího vzd ělávání, který poskytuje formální rámec zhodnocování informálního a neformálního učení na národní úrovni. Podobn ě je tomu také v dalších zemích Evropské unie a ve Spojených státech amerických, kde jsou v tomto ohledu pravd ěpodobn ě nejdál. O projektu *Council for Adult and Experiential Learning* je následující příklad dobré praxe (viz rámeček 5.1 na str. 80).

Metodologie přístupu k informálnímu a neformálnímu vzd ělávání se však mezi jednotlivými členskými státy liší, i když všechny zem ě uznávají d ůležitost učení mimo formální sf ěru v rámci celoživotního učení. V rámci debaty nad informálním a neformálním u ěním jako takovým a jeho možným zapojením do formálního systému formou hodnocení výstup ů se však dochází k záv ěru, že ne všechno učení uskutečňované mimo formální rámec m ůže být hodnoceno a zhodnocováno. N ěkter ě učení je přímo nemožn ě formalizovat jakýmkoliv certifikátem.

2 Framework of actions for the lifelong development of competences and qualifications, 14. řezna 2002.

3 The Copenhagen Declaration, 30. listopadu 2002.

Rámeček 5.1

Příklad dobré praxe: Council for Adult and Experiential Learning, USA

Rada pro zkušenostní učení dospělých (Council for Adult Experiential Learning) ⁴ (CAEL) začal svou průkopnickou činnost v oblasti učení dospělých v rámci celoživotního učení⁵ již v roce 1974. V té době se CAEL stala první organizací, která pojmenovala problematiku ohodnocení předcházejícího učení a vytvořila soubor opatření, jak toto učení zařadit do akademické dráhy dospělých. Opatření se v tomto případě týkají pouze terciárního vzdělávání. Hodnocení předcházejícího učení CAEL popisuje jako platný, ale nedostatečně využívaný proces evaluace a uznávání učení, které pomáhá dospělým získávat kredity za vědomosti získané prostřednictvím pracovního uplatnění, školení, dobrovolných a zájmových aktivit, koníčků a dalších životních zkušeností (Colvin, 2006). Předcházející učení je oceňováno akademickými kredity a ty pak přispívají k dovršení určitého stupně akademického vzdělání. Vychází z informálního učení dospělého a jeho praktických zkušeností, hodnotí je a zahrnuje do kreditového systému. Zároveň se CAEL snaží podporovat snahu dospělých po rozšíření svého formálního vzdělání tak, aby se mohli lépe uplatnit na pracovním trhu, který vyžaduje stále vyšší úroveň dosaženého vzdělání. Hledá cesty, jak praktické zkušenosti nabyté při práci převést na úroveň akademických znalostí a vytváří studijní a učební programy, do nichž by se tyto praktické a informálně získané vědomosti daly co nejlépe zařadit. CAEL při tvorbě programů spolupracuje s americkými univerzitami. Například univerzita New Rochelle od té doby, co se zapojila do programu CAEL, umožnila patnácti tisícům pracujících dospělých získat stupně akademického vzdělání uznáním jejich předchozího učení, do kterého je zahrnuto jako jeho hlavní část i učení informální (*Transforming*, 2007). CAEL vychází z předpokladu, že počínaje rokem 2012 bude více než polovina⁶ studentů přijatých v USA na univerzity starších dvaceti pěti let. Z toho vyplývá, že většina z nich bude disponovat velkým objemem vědomostí získaných dříve jinou než formální cestou. Možnost uznávání takovýchto vědomostí tudíž usnadní jejich opětovný vstup do vzdělávacích institucí a dokončení vyššího stupně formálního vzdělávání. Zhodnocování předchozího vzdělávání a učení má také pozitivní vliv na motivaci studujících. Podle statistik CAEL dospělí studující, u kterých bylo zhodnoceno předchozí vzdělávání a získali za něj kredity, dokončili své bakalářské studium v 78,3 % případů, což je vyšší hodnota než u studentů, kteří procesem zhodnocení předcházejícího učení neprošli.

CAEL stanovuje desatero standardů pro hodnocení předchozího učení, jež by se mohly stát inspirací pro hodnotící soustavy v Evropské unii⁷, potažmo České republice: (1) Kredity nebo jejich ekvivalenty by měly být přidělovány pouze za učení, ne za praxi.

⁴ Informální učení je zde zahrnuto pod pojem zkušenostní učení, což je v anglosaské oblasti obvyklejší termín.

⁵ V té době se používal termín celoživotní vzdělávání.

⁶ Podle statistického předpokladu CAEL to bude 6,7 milionu studentů (*Transforming*, 2007, s. 5).

⁷ Například hodnotící iniciativa Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL) vychází z hodnotícího systému předchozího učení vyvinutého CAEL (Corradi, Evans, Valk, 2006, s. 23).

(2) Hodnocení by mělo být založeno na schválených a ve veřejně dostupných standardech a kritériích stanovujících přijatelnou úroveň učení. (3) S hodnocením by se mělo zacházet jako s integrální součástí učení a mělo by být založeno na porozumění učebním procesům. (4) Stanovení kreditového hodnocení a úroveň kompetencí musí být vymezeno přiměřeným učivem a akademickými nebo akreditovanými experty. (5) Kredity nebo jiné certifikáty by měly být přiměřené kontextu, ve kterém jsou udělovány a akceptovány. (6) Jestliže se udělují kredity, pak musí popisovat jejich záznamy jasně popisovat, jaké učení je hodnoceno tak, aby nedocházelo k udělování kreditů za stejné učení dvakrát. (7) Vládní politiky, procedury a kritéria aplikovaná v hodnocení, včetně zajištění přístupu k žádostem, by měly být plně dostupné všem stranám účastnícím se na procesu hodnocení. (8) Poplatky účtované za hodnocení by měly být založeny na hodnotě služeb poskytnutých v rámci hodnocení, přičemž nezáleží na počtu získaných kreditů. (9) Všechny osoby účastnící se hodnocení by se měly snažit zapojit do adekvátních školicích kurzů a pokračovat ve svém profesionálním rozvoji. (10) Programy hodnocení by měly být pravidelně monitorovány, kriticky posuzovány, hodnoceny a revidovány, aby reflektovaly změny v potřebách, kterým slouží, a naplňovaly svůj účel. (Fiddler, Marienau, Whitaker, 2006).

(Trávníčková, 2008)

Otázkou zůstává, zda může zhodnocení hodnotitelných aspektů dalšího vzdělávání přivést evropské občany k nové cestě učení a produkování nových znalostí (Colardyn, 2002). Zpráva z roku 2004⁸ udává, že vyvíjení společných evropských doporučení pro hodnocení a uznávání informálního a neformálního učení dává prostor národním politikám v oblasti vzdělávání, takže doporučení pro ně nejsou závazná. Mají však podporovat vzájemné porozumění mezi klíčovými aktéry v oblasti a povzbuzovat je při vytváření reformy. Současně však vyzývá k vyvíjení společných evropských principů pro zhodnocování neformálního a informálního učení. Tyto obecné principy jsou pak shrnuty v prozatímní společné zprávě Vzdělávání a školení 2010 (Education, 2004).

Prvním principem je právo každého jedince na přístup k hodnocení informálního a neformálního učení. Identifikace a potvrzení výsledků takového učení by měla být jeho dobrovolným rozhodnutím. Přístup k hodnocení musí být rovný pro všechny, kdo se rozhodnou tuto možnost využít, s tím, že musí být respektováno jejich soukromí a práva.

Druhý princip se soustředí na povinnosti aktérů tvořících systém hodnocení⁹. Ti by měli v rámci svých pravomocí, pověření a kompetencí vytvořit systémy a přístupy pro identifikaci a uznávání neformálního a informálního učení, jež by měly

⁸ The Council and Commission Joint Interim Report (26 February 2004) to the Spring European Council, 'Education and Training 2010.

⁹ V současné evropské praxi si pod tímto pojmem můžeme představit jednotlivá ministerstva školství a nadnárodní iniciativy k uznávání dalšího vzdělávání dospělých.

zahrnovat přiměřené ověřovací mechanismy kvality takového učení. Tito aktéři by měli poskytovat odborné vedení, poradenství a informace o ověřovacích systémech a přístupech pro jednotlivce. Proces hodnocení a identifikace neformálního a informálního učení musí být spravedlivým a transparentním mechanismem, jenž by měl zajišťovat také vyvážené zastoupení všech relevantních zástupců na poli vzdělávací politiky.

Následují další doporučení o tom, že hodnocení by mělo být nestranné a měly by být vyvinuty takové mechanismy, aby se přededešlo případnému střetu zájmů. Stejně tak by měla panovat jistota v tom, že osoby provádějící hodnocení mají dostatečné odborné kompetence v oboru (*Draft Conclusions*, 2004).

Od obecných doporučení v rámci Evropské unie je ale daleko k národním realizacím. Ve většině evropských zemí se nějaký systém zhodnocování dalšího vzdělávání dospělých uplatňuje, a to na úrovni základního či středního vzdělání, což je častější, případně na úrovni vysokoškolské. V Evropě patří mezi nejznámější a nejstarší přístupy vyvíjené ve Francii (*Bilan de compétences; Validation des Acquis de l'Expérience – VAE*), intenzivně jsou procesy uznávání rozvíjeny také ve Velké Británii (*Accreditation of Prior Learning – APL; Accreditation of Prior Experiential Learning – APEL*) (Bydžovská, 2006, s. 70). Možnost přenosu takto získaných certifikátů je však v rámci členských zemí Evropské unie ještě obtížnější než vzájemné uznávání formálního vzdělání. Předpoklady o tom, že budou vytvořeny stejné hodnotící parametry, se zatím nenaplnily.

V České republice byl přijat Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání¹⁰, který upravuje získávání formálních certifikátů na základě předchozího vzdělávání a učení. „Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání navrhuje univerzální systém zhodnocení dosaženého vzdělání mimo vzdělávací soustavu a umožňuje zájemcům o uznání tohoto vzdělání transparentní a objektivní způsob ověření získaných dovedností a vědomostí. Cílem opatření je vytvořit prostředí motivující k účasti na dalším vzdělávání zejména pro osoby s nízkou kvalifikací či s potřebou kvalifikaci rychle a efektivně změnit, zvýšit nebo rozšířit“ (Müllner, 2006).

Certifikáty mohou dosáhnout maximálně úrovně středoškolského vzdělání, pro vysokoškolskou úroveň zatím žádná podobná alternativa neexistuje. Zákon přesně vymezuje obory, ve kterých je možné certifikát získat, a to na dvou úrovních: úplné a dílčí kvalifikace. Úplná kvalifikace zastřešuje soubor kvalifikačních dílčích a nebo se rovná získání stupně formálního vzdělání (výuční list, maturita) pokud pro ni formální ekvivalent existuje.

¹⁰ Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání) ze dne 30. března 2006, s účinností od srpna 2007.

Podle názoru reprezentanta MŠMT¹¹ „je dílčí kvalifikace daleko zajímavější a zásadnější z toho důvodu, že se nesoustředí na celé vzdělání, nebo povolání, jak jej bylo dosaženo. Soustředí se na konkrétní pracovní činnost jednotlivce. Tomu říkáme dílčí kvalifikace, tedy kvalifikace, kdy je osoba schopna vykonávat určitou pracovní činnost, ale ne v celém rozsahu povolání. My uchazeče o dílčí kvalifikaci na tuto konkrétní činnost nepřipravujeme, my pouze ověřujeme, zdali jsou ji schopni vykonávat. Možná budou do budoucna vytvořeny rekvalifikační kurzy pro přípravu na dílčí kvalifikace. Prozatím neexistují. A nebo se uchazeči dovednosti naučí někde sami, na tom nám vůbec nezáleží“.

Dílčí kvalifikace se skládají z kvalifikačního a hodnotícího standardu. V prvním jsou rozeepsány dovednosti a schopnosti, které musí adept na získání kvalifikace mít. Ve druhém jsou pak uvedena hodnotící kritéria pro akreditovanou zkoušející osobu. Podle vyjádření reprezentanta MŠMT: „Systém funguje úplně jednoduše. Uchazeč přijde ke zkoušce a získá nebo nezíská osvědčení o dílčí kvalifikaci. Tím se formalizuje jeho dřívější neformální vzdělávání či informální učení. V celém procesu uznávání výsledků předchozího vzdělávání se uchazeče nikdo nezeptá, kde či jakým způsobem vědomosti nabyli“.

O dosavadním průběhu celého projektu uznávání kvalifikací informuje na svých webových stránkách Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), který byl pověřen jeho realizací. Byla vytvořena Národní soustava kvalifikací, je stanoveno, jakým způsobem se hodnotí dosažení příslušné odborné způsobilosti, jaká jsou pravidla pro určování autorizovaných osob oprávněných k hodnotícímu zkoušení apod. Celý systém je v samotných počátcích¹², podmínky pro jeho realizaci se však postupně vytvářejí. V únoru 2008, jak informuje NÚOV, byly již zpracovány kvalifikační a hodnotící standardy pro 110 úplných a 340 dílčích kvalifikací. Z toho 160 dílčích kvalifikací již bylo schváleno sektorovými radami a 57 dílčích kvalifikací i autorizujícími orgány a MŠMT. Pro 30 dílčích kvalifikací již působí autorizované osoby oprávněné realizovat zkoušky podle jejich hodnotících standardů. Problematickým prvkem zhodnocování informálního učení však zůstává motivace dospělých, kterým chybí povědomí o tom, že znalosti a dovednosti takto nabyté by za pomoci těchto kvalifikačních zkoušek mohli formálně zhodnotit.

11 Jednalo se o rozhovor s Jakubem Stárkem, toho času vedoucím Oddělení dalšího vzdělávání MŠMT ČR, který 17. března 2007 v rámci svého diplomového projektu vedla Dana Trávníčková (Trávníčková, 2008).

12 Viz následující zpráva ČTK ze 7. prosince 2007: „V Brně dnes získali osvědčení o odborné způsobilosti první barman a sommelier v zemi. Novinka v podobě možnosti získání dokladu o dílčí kvalifikaci, která je cennější než osvědčení o absolvování kurzu, funguje v zemi od srpna. Kvalifikace dosud nemohly být ověřeny v Česku, ale pouze v zahraničí. „Očekáváme, že o nové doklady bude velký zájem v souvislosti s jejich rozšířením na trhu práce,“ řekl dnes ČTK předseda Asociace číšníků ČR Radek Bušina z brněnské Střední školy potravinářské a služeb, která jako první v zemi získala autorizaci k udělování osvědčení.“

Uznávání výsledků všech forem učení a vzdělávání dospělých je rozhodně průlomovým momentem, který znamená jednak nabourání hegemonie formálního vzdělávacího systému¹³ a jednak posun k naplňování komplexní podstaty¹⁴ celoživotního učení. Uznávání předchozího informálního učení a neformálního vzdělávání nabízí alternativu k formálnímu vzdělávání, jehož instituce jsou často v dospělém věku a po ukončení formální vzdělávací kariéry dospělým lidem hůře dostupné nebo nedostupné zcela. Může tak pomáhat při vyrovnávání vzdělanostních nerovností vzniklých nerovným přístupem k počátečnímu vzdělávání.

Snahy o měření informálního učení

Měření informálního učení kvantitativními metodami je velice problematické a dosud ne příliš spolehlivé. CEDEFOP¹⁵ a Evropská komise opakovaně vyzývají k tvorbě společných indikátorů, jež by míru informálního učení umožňovaly srovnávat. Vzhledem k nesjednocenosti definic samotného pojmu i jiným okolnostem se to však příliš nedaří. Navíc informální učení, tím že je záměrné i nezáměrné, není často identifikované ani samotnými jeho aktéry. Stejně tak se naskytá otázka, jak změřit kvalitu¹⁶ takového učení. Pokud dva lidé dělají tutéž aktivitu, neznamená to ještě, že získané vědomosti či dovednosti budou stejně hodnotné, neboť každý nakládá se získanými informacemi jinak.

Přestože na úrovni EU žádný průzkum specificky zacílený na informální učení zatím neproběhl, jisté snahy existují. Jedná se zejména o Výběrové šetření pracovních sil¹⁷, které probíhá ve všech členských státech a zabývá se mimo jiné i celoživotním učením a potažmo vzděláváním dospělých. Indikátorem úrovně celoživotního učení dospělých je zde participace na jakémkoliv druhu vzdělávání ve čtyřech týdnech předcházejících šetření¹⁸. V těchto formách učení či vzdělávání je

13 Což vítají všichni, kdo upozorňují, že škola se až příliš vzdálila životu, a to bez ohledu na různé snahy tomu zabránit.

14 Proč hledat rozdíly v tom, kde a jak jsem se něco naučil/a, když podstatné je, že to umím?

15 Evropské středisko pro rozvoj odborné přípravy (European Centre for the Development of Vocational Training – CEDEFOP) bylo založeno v roce 1975 nařízení Rady Evropského hospodářského společenství č. 337/75 se sídlem v Soluni. CEDEFOP je nezisková organizace, jejímž posláním je podporovat odbornou přípravu a další odborné vzdělávání v Evropské unii. Provádí analýzy a výzkumy v oblasti odborného vzdělávání a povolání. Aktivity CEDEFOP se soustřeďují na tři prioritní oblasti: 1) zvyšování kompetencí a celoživotní vzdělávání, 2) monitorování vývoje v odborném vzdělávání v členských státech a 3) umožňování mobility a výměn v Evropě.

16 Procedury uznávání výsledků informálního učení by takovým poměřováním kvality mohly být.

17 Labour Force Survey – Employment, dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,45323734&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=welcomeref&open=/&product=STRIND_EMPLOI&depth=2

18 Od října 2006 je indikátor vypovídající o celoživotním učení založen na ročním průměru z výzkumů probíhajících čtvrtletně. V předcházejících obdobích byla tato otázka pokládána

zahrnut tedy i aspekt informálního učení. Mezi formálním, neformálním a informálním vzděláváním a učením se nerozlišuje. Je otázkou, do jaké míry považuje běžný respondent informální učení za součást vzdělávacích aktivit, tudíž jaká je vypovídací hodnota takového indikátoru.

Konkrétněji se informálním učením zabýval Ad hoc modul o celoživotním vzdělávání z roku 2003, který probíhal v rámci Výběrového šetření pracovních sil (*Ad hoc module*, 2003)¹⁹. Zde je otázka mířena přímo na informální učení, a to v posledních dvanácti měsících před dotazováním. Informální učení je autory specifikováno jako sebevzdělávání, tedy vzdělávání, kde není přítomen lektor, respektive respondent nemá možnost si ověřit nabyté znalosti (např. televizní jazykové kurzy)²⁰. Zásadně se jedná o vzdělávání, které nelze zahrnout do formálního či neformálního vzdělávání. Po kladném zodpovězení otázky²¹ následovaly dotazy na různé oblasti sebevzdělávání, které jsou rozděleny na práci s tištěnými materiály (knihy, odborné časopisy)²², informačními technologiemi (počítač připojený k internetu)²³, využití televize či rádia, včetně počítačů bez internetového či síťového připojení²⁴ a návštěvy knihoven či vzdělávacích center²⁵. Metodologická potíž s takto formulovaným dotazem spočívá v tom, že pro respondenty nemuselo být úplně jednoduché porozumět pojmu „sebevzdělávání“ – chápali jej všichni v totéž duchu, jak zamýšlel autor dotazníku? Měří tato otázka vskutku to, co měří zamýšlí? Aktivita, které si pod pojmem „sebevzdělávání“ můžeme představit, zdaleka nemusejí být pouze informálního charakteru.

Poslední aktivita na evropské úrovni, která se zabývá také informálním učením, je výběrové šetření „Další vzdělávání dospělých 2007“. To sice proběhlo ve všech členských státech v roce 2007, ale jeho výsledky budou zveřejněny až v roce 2009. Další vzdělávání se zde skládá z neformálního učení, jemuž je věnována hlavní část dotazníku. Následuje informální učení, používání informačních a komunikačních technologií, jazykové znalosti a sekce kultura. Ta se do značné míry překrývá s pojetím informálního učení. Definice informálního učení se shoduje s definicí

jednou ročně. Čtvrtletní dotazování vzhledem k charakteru indikátoru, který se ptá po určitém časovém úseku, zpřesňuje výsledek a zvyšuje jeho reliabilitu.

19 *Ad hoc module on lifelong learning (LFS/LLL), Explanatory notes for the Labour Force Survey Specification of the 2003 ad hoc module on lifelong learning*. Eurostat, 2003.

20 V celém šetření se namísto pojmu informální učení používá chybně „informální vzdělávání“.

21 Otázka zněla takto: „Sebevzdělával/a (samostudoval/a) se v posledních 12 měsících za účelem zlepšení dovedností a znalostí?“ (*Ad hoc module*, 2003).

22 Otázka zněla takto: „Použil/a k tomu tištěné materiály jako např. knihy, odborné časopisy a podobně (v posl. 12 měsících)?“ (*Ad hoc module*, 2003).

23 Otázka zněla takto: „Použil/a k tomu počítač připojený na internet či síť (v posl. 12 měsících)?“ (*Ad hoc module*, 2003).

24 Otázka zněla takto: „Využil/a k tomu vzdělávací programy rozhlasu a televize nebo počítač bez internetu (v posl. 12 měsících)?“ (*Ad hoc module*, 2003).

25 Otázka zněla takto: „Navštívil/a zařízení jako jsou knihovny, vzdělávací centra apod. (v posl. 12 měsících)?“ (*Ad hoc module*, 2003).

použitou v Ad hoc modulu z roku 2003. Časové období, k němuž má respondent odkazovat, je rovněž ohraničeno dvanácti měsíci. Způsoby učení jsou vymezeny jako učení se od členů rodiny či kolegů, z tištěných materiálů, pomocí počítače (on-line i off-line), pomocí televize, rádia nebo videa, prohlídkou muzeí a památek s průvodcem, v učebních centrech, knihovnách, případně jinak²⁶. Následuje dotaz na tři konkrétní předměty, kterým se respondent tímto způsobem naučil²⁷. Použití termínu „předměty“ v otázce může být matoucí, neboť může sugerovat představu předmětů školních, namísto konkrétních znalostí a dovedností. V sekci kultura je respondent tázán na počet knih, které za posledních 12 měsíců přečetl²⁸ a jaký počet jich vlastní ve své domácnosti²⁹. Dále následuje dotaz na četbu denního tisku³⁰ a návštěvu kulturního představení, památky či sportovní akce³¹, včetně vymezení četnosti návštěv. Tyto dotazy se překrývají s položkou informálního učení a bude zajímavé vidět, jakým způsobem budou interpretovány.

V rámci Evropské unie se další průzkumy týkající se problému informálního učení neuskutečnily – samostatně ani v rámci jiných šetření. Příklady v jednotlivých zemích ovšem najít lze. Pohříchu však neposkytují informace, které by byly mezinárodně srovnatelné.

Empirická zjištění o informálním učení dospělých v ČR

Podle informace ze *Strategie celoživotního vzdělávání* (Strategie, 2007, s. 41) se v průměru v EU-25 sebevzdělává zhruba každý třetí dospělý člověk, v ČR pouze každý pátý. Výrazný rozdíl existuje mezi jednotlivými kvalifikačními skupinami. Zatímco terciárně vzdělané osoby se v ČR věnují samostudiu stejně nebo dokonce o něco více než jejich evropské protějšky, osoby s nižší kvalifikační úrovní naopak výrazně méně. Projevuje se zde vedle nízké motivace a informovanosti také nedostatečná vybavenost domácností počítači, omezený přístup k internetu a nízká počítačová gramotnost³².

²⁶ „ Pokusil(a) jste se naučit něco v posledních 12 měsících v práci nebo volném čase některým z následujících způsobů? 1. od členů rodiny nebo od kolegů, 2. z tištěných materiálů (knih, odborných časopisů, novinových článků atd.), 3. pomocí počítače (on-line nebo off-line), 4. pomocí televize, rádia nebo videa, 5. prohlídkou muzeí, historických, přírodních nebo průmyslových památek s průvodcem, 6. v učebních centrech (včetně knihoven), 7. Jinak, doplňte jak:.“ (Další vzdělávání dospělých. Dotazník ČSÚ, 2007).

²⁷ „Uveďte tři předměty v pořadí od nejvýznamnějšího, které jste se naučil(a) některým z výše uvedených způsobů:“ (Další vzdělávání dospělých. Dotazník ČSÚ, 2007).

²⁸ „Odhadněte prosím, kolik knih jste v posledních 12 měsících přečetl(a)?“ (Další vzdělávání dospělých. Dotazník ČSÚ, 2007).

²⁹ „Odhadněte prosím, kolik knih doma máte?“ (Další vzdělávání dospělých. Dotazník ČSÚ, 2007).

³⁰ „Jak často čtete noviny?“ (Další vzdělávání dospělých. Dotazník ČSÚ, 2007).

³¹ „Kolikrát jste v posledních 12 měsících navštívil(a) kulturní představení, památky nebo sportovní akce?“ (Další vzdělávání dospělých. Dotazník ČSÚ, 2007).

³² Tyto údaje vycházejí z *Výsledků Ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání*, 2003.

S těmito údaji můžeme konfrontovat výsledky našeho výzkumu. Z předcházejícího oddílu vyplývá, že pokusy empiricky uchopit jev informálního učení jsou velmi různorodé a v důsledku přinášejí také rozdílné výsledky. Náš přístup je tedy jen jednou z možností, o níž už víme, že je stejně problematická jako ty ostatní. Přesto jsme se o to za pomoci dotazníkového šetření³³ pokusili.

Mezi aktivity, jež vedou k informálnímu učení, jsme zařadili návštěvu knihoven, četbu novin a časopisů, četbu beletrie, četbu odborné literatury, návštěvu muzeí a hradů (zámků). Zaměřili jsme se tedy především na aktivity, které lze řadit do kategorie „kulturních aktivit“ a vědomě ponecháváme stranou mnoho dalších, obtížně specifikovatelných „položek“ informálního učení. Do našeho seznamu jsme např. neřadili televizi či film, protože naše otázka přirozeně nezněla „jakými způsoby se informálně učíte?“, ale „jak často ve svém volném čase děláte následující aktivity?“³⁴. Akcentem na aktivity ve volném čase také záměrně eliminujeme jednu z dimenzí informálního učení, jak o ní píše Hager (2001), tedy dimenzi informálního učení v zaměstnání (*informal learning at work*). Stranou jsme ponechali také práci s PC jako informačním zdrojem, protože to je zcela samostatná kapitola vypovídající specificky spíše o digitální gramotnosti než o informálním učení. Můžeme však v tomto ohledu konstatovat, že čeští dospělí jsou z hlediska práce s počítačem rozděleni zhruba takto³⁵: „počítačově zdatní“, tedy ti, kteří patří mezi běžné uživatele, pokročilé uživatele a počítačové profesionály tvoří 43 %, zatímco „počítačově nezdatní“, tedy ti, kteří počítač vůbec nepoužívají nebo jsou v práci s ním začátečníci tvoří 57 % (viz 8. kapitola).

Jelikož naším cílem bylo zjistit, jak velký podíl českých obyvatel se sebevzdělává, museli jsme z jednotlivých indikátorů informálních aktivit vytvořit souhrnný index. Abychom tak mohli učinit, museli jsme významově sjednotit jednotlivé měřicí stupnice našich indikátorů. Asi se lze shodnout na tom, že člověk, který čte např. beletrii alespoň jednou týdně je osobou, která si otevírá prostor pro informální učení poměrně často. U návštěvy knihovny však tato frekvence ztrácí smysl – zde naopak je možno považovat za člověka, který se informálně učí, toho, kdo knihovnu navštíví alespoň jedenkrát za měsíc. Podobně do muzeí a galerií se nechodí týdně, ale obvykle ani měsíčně – zde je možno považovat za kultivující působení takové aktivity i pokud je vykonáváno několikrát do roka. Na základě

³³ Viz údaje o konstrukci dotazníku Vzdělávání dospělých 2005 v kapitole o metodologii.

³⁴ Znění otázky: „Nyní se budu ptát na vaše činnosti ve volném čase. Přečtu Vám seznam různých činností a vy mně řekněte, zda tyto činnosti vykonáváte denně, týdně, měsíčně, několikrát za rok nebo nikdy. Jak často: a) využíváte veřejnou knihovnu, b) chodíte do divadla nebo na koncert, c) čtete knihy (beletrii), d) čtete odbornou literaturu, e) chodíte do muzea, na hrady a zámky. Nabídnutá stupnice odpovědí byla: 1. denně, 2. týdně, 3. měsíčně, 4. několikrát do roka, 5. méně často nebo nikdy.

³⁵ Údaje vycházejí ze stejného výzkumu, z něhož čerpáme data pro tuto kapitola.

těchto úvah jsme tedy hodnotu jednotlivých kódů „zvážili“, a to tak, že jednotlivé stupnice byly převedeny na metriku v intervalu 1–10, jak ukazuje tabulka 5.1.

Tabulka 5.1: Konstrukce aktivity a neaktivity v informálním učení v závislosti na frekvenci vykonávaných činností a bodové váhy připisované jednotlivým frekvencím

Frekvence aktivity	Návštěva knihovny	Divadla, koncerty	Četba beletrie	Četba odborné literatury	Návštěva muzeí, hradů
1 = denně	10	10	10	10	10
2 = týdně	10	10	10	10	10
3 = měsíčně	10	10	7	7	10
4 = několikrát za rok	5.5	10	4	4	10
5 = nikdy	1	1	1	1	1

Z těchto hodnot byl poté vypočítán součtový index intenzity informálního učení ve volném čase. Index je samozřejmě možné vytvořit pouze tehdy, jestliže jsou splněna pravidla vnitřní konzistence položek. Analýza ukázala, že naše indikátory jsou všechny navzájem vnitřně konzistentní, to je, že navzájem spolu korelují pozitivně a s průměrnou intenzitou³⁶.

Celou proceduru konstruování indexu a vážení jednotlivých indikátorů jsme provedli proto, abychom aktivity informálního učení dospělých mohli postihnout jako celek vypovídající o zaměřenosti lidí k určitým kulturním zdrojům, než abychom vypovídali o jednotlivých izolovaných ostrůvcích aktivit.

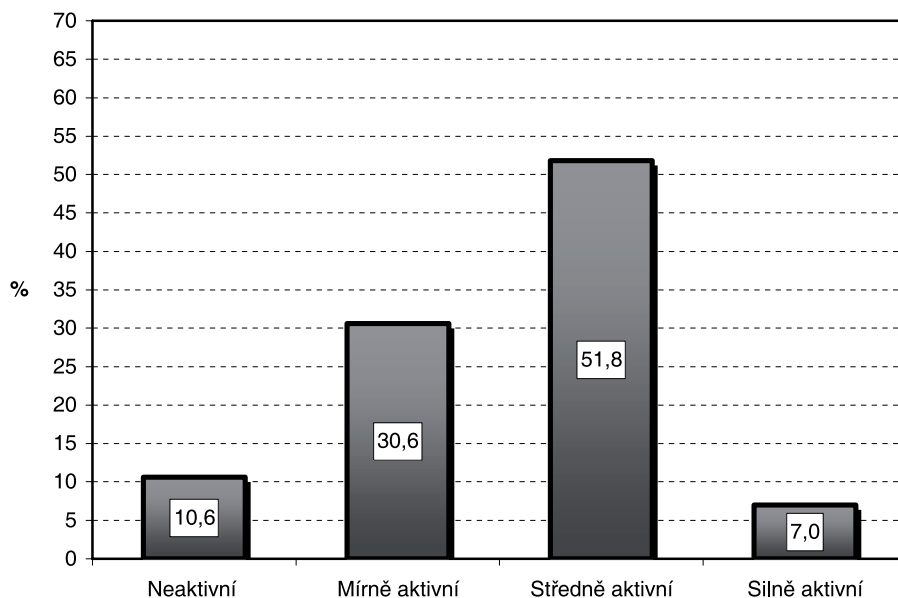
Šedé zvýraznění v tabulce 5.1 indikuje respondenty, které považujeme za aktivní v informálním učení. Neaktivní respondent byl podle vah ten, kdo získal v indexu celkem 5 bodů. Mírně aktivní byl ten, kdo získal 6–18 bodů. Aktivní pak ten, kdo získal 19–43 bodů, silně aktivní pak získal 44–50 bodů. Rozložení respondentů podle intenzity informálního učení bylo následující – z důvodu čistších výsledků nejsou v této ani v následujících analýzách zahrnuti aktuálně studující respondenti (viz obrázek 5.1 na str. 89).

Silně aktivních respondentů v informálním učení, které jsme na základě našeho měření zjistili, bylo 7 %, což není příliš mnoho. Avšak připočteme-li k nim i respondenty, kteří vykazovali středně silnou aktivitu v informálním učení (52 %), pak dostaneme 59 % české populace, která se ve svém volném čase jistým způsobem záměrně kultivuje některou z aktivit, jejichž prostřednictvím obohacuje své existující poznatky – se započtením intervalu spolehlivosti to je 56,5 % až 61,5 %. Je to mnohem vyšší údaj, než 20% podíl zaznamenaný Českým statistickým úřadem v roce 2003. Jak mohl vzniknout takový rozdíl? Příčinu vidíme ve znění otázky.

³⁶ Cronbachovo alfa, které je indikátorem vnitřní konzistence indexu, ukázalo, že index je smysluplné používat, neboť alfa = 0,70.

Dotazník v Ad hoc modulu v roce 2003 se ptal: „Sebevzdělával/a (samostudoval/a) jste se v posledních 12 měsících za účelem zlepšení dovedností a znalostí?“ A dále: „Použil/a jste k tomu tištěné materiály, jako např. knihy, odborné časopisy apod.? Počítač připojený na internet či síť? Vzdělávací programy rozhlasu a televize nebo počítač bez internetu? Zařízení, jako jsou knihovny, vzdělávací centra apod.“

Obrázek 5.1: Rozložení respondentů podle intenzity, s níž se věnují informálnímu učení ve svém volném čase (n = 1 277)



My jsme se v našem dotazování totiž ptali pouze na různé aktivity, jež mohou vést k informálnímu učení a nechtěli jsme po respondentovi, aby posoudil, zda se nabízenými cestami opravdu sebevzdělává. Je logické, že tento dvojitý filtr musel soubor v Ad hoc modulu rozdělit do zcela jiných proporcí. Velké rozdíly v těchto dvou výsledcích jsou evidentně způsobeny odlišným způsobem měření intenzity informálního učení. Které z nich je vzhledem k širokému definování informálního učení³⁷, s nímž se operuje ve všech programových dokumentech, adekvátnější, je klíčovou otázkou, na niž není jednoznačně správná odpověď. My se samozřejmě domníváme, že blíže charakteru informálního učení je naše znění otázky.

Podívejme se nyní, jak je intenzita informálního učení rozložena podle základních socio-demografických charakteristik. Pro tento účel jsme body indexu vydělili pěti (index je totiž tvořen pěti položkami), aby výsledné hodnoty byly opět na

37 Definice je uvedena v rámečku na začátku této kapitoly.

stupnici 1–10, kdy bod 1 značí neaktivitu, bod 10 pak silnou aktivitu v informálním učení. Důležitá otázka, kterou jsme si na počátku analýzy položili, byla, jak velký byl v našem souboru podíl respondentů, kteří nevykonávají ani jednu z uvedených aktivit indikujících informální učení. Z obrázku 5.1 (na str. 89) víme, že jich bylo 11 % (interval spolehlivosti = ± 2 %), což je celkem 139 osob. Můžeme tedy konstatovat, že nedotčeno stimuly informálního učení podle zvolených indikátorů je v dospělé populaci ČR ve věku 20–65 let 9–13 % osob. Tito neaktivní respondenti měli charakteristiky, které uvádí tabulka 5.2. V ní jsou respondenti dichotomizováni na neaktivní a na všechny ostatní.

Tabulka 5.2: Neaktivní a další v informálním učení podle pohlaví, věku, vzdělání a typu ekonomické aktivity (řádková %)

	Neaktivní	Ostatní
<i>Pohlaví</i>		
Muži	13 ⁺⁺	88
Ženy	8 ⁻⁻	92
<i>Věkové skupiny</i>		
20–29	16 ⁺⁺	86
30–39	10	90
40–49	12	88
50–59	8	92
60–65	6 ⁻	94
<i>Vzdělání</i>		
Základní	23 ⁺⁺⁺	78
Vyučen	13 ⁺	88
Střední škola	3 ⁻⁻⁻	98
Vysoká škola	3 ⁻⁻	98
<i>Ekonomická aktivity</i>		
Zaměstnanci	9	91
Podnikatelé	3 ⁻	97
Nezaměstnaní	33 ⁺⁺⁺	68
Důchodci	9	92
Rodičovská dovolená	5	95

Jak je z tučně zvýrazněných procentuálních podílů v tabulce zřejmé, lidé, kteří neparticipují na aktivitách informálního učení, jsou spíše muži (jsou statisticky významně nadreprezentováni, jak naznačují hvězdičky) než ženy, jsou to spíše lidé mladého věku (20–29 let), mají pouze základní vzdělání a status nezaměstnaného.

Multivariační analýza (binární logistická regrese) podala z hlediska čistých efektů těchto proměnných na šanci (*odds*) se informálně naučit poněkud přesněji

obrázek. Jak ukazuje tabulka 5.3, ženy mají ve srovnání s muži o 34 % statisticky významně nižší šanci³⁸, že nebudou v informálním učení aktivní – řečeno jinak, ženy jsou ve srovnání s muži méně často neaktivní v informálním učení. Velmi signifikantní je vzdělání – vyšší vzdělávací kategorie středoškoláků a vysokoškoláků mají o 89 % nižší šanci než respondenti se vzděláním základním, že budou v informálním učení neaktivní. Opět jinými slovy, více vzdělání respondenti mají mnohem nižší šance, že se nebudou informálně učit než respondenti s vzděláním nižším.

Tabulka 5.3: Podmíněné šance (*Adjusted odds ratios*) neaktivity v informálním učení ve volném čase

Neaktivita v informálním učení (podmíněné šance)	
<i>Pohlaví:</i>	
Muži	0.00 (ref.)
Ženy	0.62 *
<i>Vzdělání:</i>	
Základní	0.00 (ref.)
Vyučen	0.48 **
Střední škola	0.11 **
Vysoká škola	0.11 **
<i>Věkové skupiny:</i>	
20–29	0.00 (ref.)
30–39	0.74 n.s.
40–49	0.81 n.s.
50–59	0.44 *
60–65	0.22 **
<i>Ekonomická aktivita:</i>	
Zaměstnanci	0.00 (ref.)
Podnikatelé	0.40 n.s.
Nezaměstnaní	2.28 **
Důchodci	1.47 n.s.
Rodičovská dovolená	0.55 n.s.
<i>Konstanta</i>	<i>0.52 **</i>

Poznámka: n.s. = statisticky nevýznamný; * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Modelové charakteristiky: Chí-kvadrát je statisticky významný, takže model s daty vysvětluje lépe závisle proměnnou než model pouze s konstantou. Nagelkerkeho $R^2 = 0.19$, což značí, že model vysvětluje pouze 18 % proměnlivosti závisle proměnné, Hosmer a Lemeshowův test není signifikantní, což znamená, že modelová a reálná data se neodlišují a podíl správně klasifikovaných případů byl 91 % (což je uspokojivý podíl).

³⁸ $(1-0.62)*100 = 38$.

U věkových skupin se od nejmladší skupiny statisticky významně odchyľují pouze dvě nejstarší kategorie (50–59 a 60–65) – jejich šance na to, že budou neaktivní z hlediska informálního učení je o 56 % respektive o 78 % nižší než nejmladší respondenti. Z kategorií ekonomické aktivity to jsou pouze nezaměstnaní, kteří vycházejí se statisticky významným rozdílem. Jejich šance na to, že nebudou aktivní v informálním učení je 2,13krát vyšší než jsou šance zaměstnanců.

Mužské pohlaví, nejnižší vzdělání, mladý věk a status nezaměstnaného jsou tedy faktory, které přispívají k tomu, že se člověk ve volném čase věnuje jiným činnostem než těm, které jej mohou kultivovat prostřednictvím informálního učení, alespoň v oblastech, které jsme zvolili jako jeho indikátory.

Nás ale pochopitelně nezajímají pouze ti, kdo jsou neaktivní v informálním učení. Chceme také vědět, jak se odlišují jednotlivé sociodemografické kategorie v průměrné intenzitě indexu informálního učení. Jelikož se zajímáme i o rozdíly v intenzitě indexu, nelze již pro zodpovězení této otázky použít binární logistickou regresi. Používáme t-test (pro pohlaví) analýzu rozptylu (pro zbylé proměnné). Výsledky jsou uvedeny v tabulce 5.4 a již zběžný pohled říká, že se (pochopitelně, neboť jsou komplementární) velmi podobají výsledkům analýz předchozích.

Tabulka 5.4: Průměry indexu informálního učení podle pohlaví, věku, vzdělání a typu ekonomické aktivity

	Průměr
<i>Pohlaví:</i>	
Muži	4,4
Ženy	5,0 ***
<i>Vzdělání:</i>	
Základní	3,4 ***
Vyučen	4,0 ***
Střední škola	5,7 ***
Vysoká škola	7,0 ***
<i>Věkové skupiny</i>	
20–29	4,5
30–39	4,7
40–49	4,7
50–59	4,9
60–65	4,6
<i>Ekonomická aktivita</i>	
Zaměstnanci	5,0
Podnikatelé	5,1
Nezaměstnaní	3,4 **
Důchodci	4,4 *
Rodičovská dovolená	4,5

Pozn.: Index nabývá hodnot v intervalu 1–10, čím vyšší hodnota indexu, tím více aktivit informálního učení respondent provozuje. Hvězdičky u průměrů naznačují statisticky významnou odlišnost průměru dané kategorie od těch ostatních.

Čtenáři jsou možná překvapeni, že jsme do našeho indexu informálního učení nezařadili také četbu novin a časopisů. Je to dobrý postřeh, který je třeba vysvětlit. Četba novin a časopisů původně byla jedním z indikátorů, jimiž jsme chtěli informální učení měřit. Při kontrole statistické konzistence prostřednictvím Cronbachova alfa se ale ukázalo, že tato proměnná způsobuje vnitřní inkonzistenci indexu, takže není možné s touto položkou pracovat. Proto jsme její museli z indexu vyřadit. Následující tabulka 5.5 ukazuje příčinu této skutečnosti: prakticky všichni Češi, jak se vyjádřili ve svých odpovědích k položené otázce, čtou některou z tiskovin denně nebo týdně.

Tabulka 5.5: Frekvence čtení novin a časopisů (N = 1 405)

Frekvence aktivity	Četba novin, časopisů	
	N	%
denně	766	54,5
týdně	480	34,1
měsíčně	80	5,7
několikrát za rok	31	2,2
nikdy	47	3,4
Celkem	1 405	100

Noviny čte denně plných 53–57 % populace. Přidáme-li k tomu ještě 34 % těch, kteří sáhnou po novinách a časopisech alespoň jednou týdně, dostáváme 86–92 % české populace, která je pravidelně vystavena působení tištěných médií. Jelikož všichni Češi víceméně sledují denní nebo týdenní tisk, nemá smysl tento fenomén dále analyticky rozebírat. V našem výzkumu jsme nesledovali, jaké deníky nebo časopisy lidé čtou, nicméně z mediálních analýz víme, že bulvár a tabloidy nejsou tak úplně neoblíbeným žánrem české čtenářské obce. Posoudit, zda a do jaké míry se i touto cestou lze informálně učit, není snadné³⁹.

Závěry

Podobně jako v analýzách formálního a neformálního vzdělávání dospělých se také v případě informálního učení ukázalo, že nejvýznamnějším faktorem (prediktorem) aktivity v této oblasti je u českých dospělých jejich dosažené vzdělání. Vracíme se tedy kruhem zpět k tomu, co je, jak se zdá, reálně, nikoli jen v koncepčních výkladech a politických proklamacích, klíčovým prvkem života člověka v současné společnosti, tedy vzdělání. Tato svého druhu kumulace zdrojů, v tomto případě vzdělávacích zdrojů, je současně typická i pro kumulaci kulturních zdrojů, jak se podle našich výsledků o aktivitách v rámci informálního učení ukázalo.

³⁹ Přece i negativní příklady mají svůj informační potenciál.

Nechceme se v souvislosti s informálním učením pouštět do dalších interpretací, neboť musíme – s metodologickou skepsí – konstatovat, že je skutečně téměř nemožné aktivity v informálním učením adekvátně změřit. Že je současně velmi obtížná komparace s jinými výzkumy, neboť jejich metodologické přístupy se liší a volené indikátory jsou kulturně velmi rozdílné. Konstatování, že „v průměru se v EU-25 sebevzdělává zhruba každý třetí dospělý člověk, zatímco v ČR pouze každý pátý“, jak se uvádí ve „Strategii celoživotního vzdělávání“ (Strategie, 2007, s. 41), proto vidíme jako nanejvýš problematické. Důvodů jsme naznačili v předchozích částech této kapitoly. Statistická čísla, jak potvrdí každý, kdo je alespoň základně seznámen s metodami jejich zjišťování, mají jednu velkou nevýhodu. Dělí se na tzv. data tvrdá, o jejichž objektivitě se nepochybuje, a data měkká, která vznikají nejrůznějšími výzkumnými postupy, u nichž může docházet k někdy i nepředvídatelným chybám měření. Pro oba typy údajů ovšem platí, že jakmile jednou takové číslo spatří světlo světa, dochází k tzv. procesu ztvrdování (durifikaci), stává se součástí různých textů a poté i diskurzu, začne žít svým vlastním životem. Je přijímáno jako tvrdý fakt a už se nikdo neptá, zda je tento údaj skutečně reliabilní a validní. Měli bychom být tedy velmi opatrní v tom, když budeme nereflektovaně šířit poznatek, který vznikl ve výzkumu organizovaném Eurostatem a který praví, že v ČR se informálně učí pouhých 20 % populace. Už jen z toho důvodu, že náš výzkum zjistil podíl informálně se učících trojnásobně vyšší. Který je ale správný?

Literatura

- Ad hoc module on lifelong learning (LFS/LLL), Explanatory notes for the Labour Force Survey Specification of the 2003 ad hoc module on lifelong learning (LFS/LLL)* [on-line]. Eurostat, 2003.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 179 s.
- BYDŽOVSKÁ, J. Projekt UNIV – Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení [on-line]. In *Celoživotní učení – Kroměříž 2006. Současná realita – budoucnost*. Kroměříž, 2006 [cit. 4. 5. 2008]. Dostupné z: <http://www.celozivotniuceni.cz/2006/sbornik.htm>
- COLARDYN, D. Summing up impressions from the Conference – highlighting experiences, problems/issues and recommendations to policy makers for a way ahead in the 21st century. In *Lifelong Learning – Learning for Adults in the 21st Century 7–9 October 2002*. Kopenhagen: Danish EU Presidency, 2002.
- COLLINS, R. *Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press, 1979.
- COLVIN, J. *Earn College Credit from What you Know*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company, 2006.
- CORRADI, C., EVANS, N., VALK, A. *Recognising Experimental Learning*. Tartu: Tartu University Press, 2006.

- Další vzdělávání dospělých 2007. Dotazník.* Praha: Český statistický úřad, 2007.
- Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning.* Brussels: Council of the European Union, 2004.
- Education and Training. Different Systems, Shared Goals.* [cit. 21. 5. 2008].
Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html
- FIDDLER, M., MARINEAU, C., WHITAKER, U. *Assessing Learning: Standards, Principles, and Procedures* [on-line]. Chicago: Kendall/Hunt Publishing Company, 2006 [cit. 3. 4. 2008]. Dostupné z: http://www.cael.org/standards_assessing_learning.htm
- HAGER, P. Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. In *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 2001. s. 79–92.
- JARVIS, P. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. New York: Routledge, 2006.
- Life-long learning (adult participation in education and training).* Eurostat: Labour Force Survey, 2006 [cit. 2. 2. 2008]. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1996,39140985&_dad=portal&_schema=PORTAL&screen=detailref&language=en&product=STRIND_EMPLOI&root=STRIND_EMPLOI/emploi/em051
- MÜLLNER, J. Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání [on-line]. In *Celoživotní učení – Kroměříž 2006. Současná realita – budoucnost*. Kroměříž, 2006 [cit. 4. 5. 2008]. Dostupné z: <http://www.celozivotniuceni.cz/2006/sbornik.htm>
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 459 s.
- Strategie celoživotního učení ČR.* Praha: MŠMT, 2007.
- Transforming lifelong learning.* Chicago: CAEL, 2007.
- TRÁVNÍČKOVÁ, D. *Informální učení dospělých*. Diplomová práce. Brno: FSS MU, 2008.
- Výběrové šetření pracovních sil. Ad hoc modul o celoživotním vzdělávání* [on-line]. Český statistický úřad, 2003.
- Výsledky Ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání* [on-line]. Český statistický úřad, 2004 [cit. 2. 5. 2008]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2004edicniplan.nsf/p/3119-04>
- Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.* Zákon č. 179/2006 Sb. Praha: MŠMT, 2006.

6. kapitola

Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic, Klára Šedřová

*Jakou má vzdělanost cenu – to kdybys,
člověče, věděl, nikdy bys pokojně nespal,
dnem nocí studoval bys.*

LATINSKÉ PŘÍSLOVÍ

Potřeba učit se – jak p řesvědčivě dokládá Jarvis¹ (1992) – vyvstává v lidském životě vždy, kdy internalizované v ědění neumožňuje jedinci vyrovnat se s aktuální zkušeností. Tyto situace nastávají především v obdobích individuálních a společenských změn. Sociální vědci ve snaze vystihnout charakteristiku naší doby dávají současným společnostem nejrůznější jména a nálepky (Petrušek, 2006) pro něž, ač se jedná o dosti různorodé koncepty, je společné to, že za jeden z charakteristických rysů naší doby často označují permanentní změnu. Je-li naše společnost společností permanentních změn, a platí-li úvodní Jarvisova teze, měli by lidé být přirozeně motivováni k tomu, aby i ve své dosp ělosti vyhledávali příležitosti k dalšímu vzdělávání a učení se. Vzdělávací potřeby se tak aktualizují opakovaně v průběhu celého života a učení a vzdělávání se tak, přinejmenším teoreticky, stávají lidskou potřebou samy o sobě (viz např. Jarvis, 2004 nebo Rogers, 2001).

O české společnosti posledních dvou desetiletí lze prohlásit, že byla společností poměrně dynamických sociálních zm ěn, takže podle výše zmín ěné teze by čeští dospělí měli být motivováni ke vzd ělávání a k učení. Je-li tomu tak, ukáže následující text.

Motivace bývá definována jako zdroj, z n ěhož vychází naše jednání a jehož prostřednictvím lze toto jednání vysvětlit (Oka, 2005). Ve vztahu ke vzd ělávání dospělých ji Deshler (1996) chápe jako obecný stav připravenosti k učení. Howard (1989) považuje za základ motivace prospěch (*benefit*), který jedinec očekává jako odměnu za to, že se bude vzd ělávat. Tato očekávaná odměna dodává energii jeho jednání. Směr tomuto jednání potom dodává to, jakou hodnotu p řipisuje jedinec různým cílům. Abychom byli schopni vysvětlit motivaci dospělých ke vzdělávání, je důležité vědět, jaký profit ve vztahu k němu očekávají a zároveň, jakou mu připisují hodnotu.

Při zkoumání motivace se klasicky rozlišuje mezi motivací vnit řní a vn ější (Graham et al., 2002). Vnit řní motivace vychází p římě z jedince samotného

¹ S odkazem na koncepty a autory z oblasti psychologické (Maslow), pedagogické (Tough) a z oblasti sociologie vědění (Schutz, Luckmann) atd.

a odkazuje k tomu, že nalézá v příslušné vzdělávací aktivitě potěšení, že je pro něj příjemná. Oproti tomu vnější motivace bývá chápána jako výslednice vnějších tlaků, kdy jedinec vstupuje do vzdělávání, aniž by to bylo jeho osobní přání. Ačkoli vnitřní a vnější motivace bývají někdy nahlíženy v jisté kontradikci (má se za to, že užívání vnější motivace může tlumit motivaci vnitřní), obecně platí, že motivace pro vstup do vzdělávání dospělých může být sycena paralelně z obou těchto zdrojů. Jedinec může zároveň chtít vyhovět například požadavkům zaměstnavatele a zároveň má sám radost z toho, že se něčemu novému naučí.

Motivace tedy představuje energii, která vede lidské jednání k určitému cíli. Existuje však také určitá proti-energie, to když jedinci zvažují, nakolik je pravděpodobné, že budou natolik úspěšní, aby na odměnu dosáhli (Atkinson in Graham et al., 2002). Pokud považují možnost úspěchu za málo pravděpodobnou, jejich motivace klesá – do hry zde vstupují nejrizičnější bariéry, které dospělí vnímají a které podle jejich názoru pravděpodobnost úspěšnosti (pravděpodobnost získání odměny) snižují. Otázka vnímaných bariér je proto při zkoumání motivace ke vzdělávání dospělých zcela klíčová.

Vnímané bariéry ve vzdělávání dospělých mohou být podle Crossové rozděleny do tří skupin: (a) ‚situační bariéry‘ vyplývající z aktuální situace jedince v daném čase (např. nedostatek peněz, nedostatek času, špatná doprava do místa vzdělávání); (b) ‚institucionální bariéry‘ (např. nevyhovující rozvrh, nedostatek vhodných programů); (c) ‚osobnostní bariéry‘ vztahující se k postojům a k sebevnímání jako učícího se – studenta, např. „jsem příliš starý, abych se učil“, „jsem unavený školou“, „nevěřím si“ (Cross 1981). V této kapitole mimo jiné také ukážeme, nakolik jednotlivé typy těchto bariér ovlivňují (ne)participaci na vzdělávání v českém prostředí.

(Ne)motivace k formálnímu vzdělávání

Detailní údaje o tom, v jaké míře se čeští dospělí účastní různých vzdělávacích aktivit, jsme přinesli v kapitole 3 a 4. Zde se zaměřujeme na deklarovanou motivaci, kterou jsme zaznamenali v našem reprezentativním dotazníkovém šetření *Vzdělávání dospělých-2005*.

Nejprve se zaměříme na oblast formálního vzdělávání. V tomto ohledu můžeme pracovat se značně omezeným vzorkem respondentů, neboť jak již víme z kapitoly 3, pouze 9 % sledovaných dospělých pokračovalo v dospělosti (po určité časové prodlevě od ukončení kontinuálního vzdělávání) v dalším studiu v rámci formálního (školského) sektoru. Šlo o studium směřující k získání certifikátu² (ve 39 % případů šlo o maturitu, ve 25 % případů o vysokoškolský diplom).

2 Certifikátem se obecně rozumí „oficiální dokument, který potvrzuje, že účastník absolvoval ucelený vzdělávací cyklus (nebo jeho samostatnou část).“ (Palán, 2002, s. 31). V kontextu formálního vzdělávání může jít o vysokoškolský diplom, maturitní vysvědčení, výuční list apod.

Kdo jsou lidé, kteří se do školy *nevracejí*? Abychom zjistili, jaké jsou jejich sociální charakteristiky a jak se odlišují od těch, kteří se dále vzdělávají, aplikovali jsme metodu binární logistické regrese, která měří, podobně jako u standardní regresní analýzy, účinky nezávisle proměnné na závisle proměnnou při kontrole vlivu ostatních nezávisle proměnných, které vstoupily do výpočtu³. Výsledky výpočtů jsou uvedeny v tabulce 6.1 (na str. 100).

Z tabulky vidíme, že lidé, kteří neplánují další formální vzdělávání, se neliší podle pohlaví – hodnota šance pro ženy není statisticky signifikantně odlišná od mužů. Šance, že lidé se středněškolským vzděláním odpoví, že nechtějí v blízké budoucnosti studovat, je o 57 % nižší⁴ než u osob se základním a u osob s vysokoškolským vzděláním je dokonce o 82 % nižší. Což, řečeno jinými slovy, znamená, že s vyšším vzděláním se snižuje neochota dále si rozšiřovat vzdělání. U věku je patrný jasný gradient. Se zvyšujícím se věkem se šance na to, že lidé nebudou chtít dále studovat, výrazně zvyšuje. Zatímco u osob ve věku 30–39 let je tato šance 1,82 krát vyšší ve srovnání s nejmladší věkovou kategorií 20–29 let, u seniorů ve věku 60–65 let je 22,4 krát vyšší. Typ povolání nehraje v úvahách o ne-studiu žádnou roli stejně jako bydlení ve velkoměstě.

Vůbec žádný vliv na zájem o studium nemá pohlaví respondentů, ač jsme očekávali, že nízký zájem by se měl vyskytovat především u osob s nízkými příjmy. Důležitost, již respondenti přisuzují vzdělání pro úspěch v životě, nehraje žádnou roli. Mimochodem, ani jiný typ analýzy nepotvrdil předpokládaný vztah, že vzdělání respondentů bude mít vliv na to, jaký význam vzdělání coby nástroj životního úspěchu přikládá respondent, a to že bude mít dále vliv na jeho nebo její plány na studium.

Jakou motivaci uvádějí lidé, kteří se po nějakém čase vrátili do školy? Tabulka 6.2 (na str. 101) ukazuje, že dominantním motivem je především snaha o zlepšení možnosti pracovního uplatnění – 53 %. Sečteme-li toto číslo s 12 % lidí, kteří udávají jako motivaci přímý požadavek zaměstnavatele, dojdeme k závěru, že v 65 % je motivace k účasti na formálním vzdělávání pracovní. Kýženu odměnou je tu zlepšení pozice na pracovním trhu.

3 Stručný výklad tohoto postupu je uveden v rámečku 4.2 v kapitole 4.

4 Vypočteme podle jednoduchého vzorce: $(1 - \text{odds ratio}) * 100$, tedy $(1 - 0.43) * 100 = 57 \%$.

Tabulka 6.1: Nezájem účastnit se v blízké budoucnosti ve formálním vzdělávání (studovat) podle pohlaví, vzdělání, věku, povolání, velikosti sídla, hodnotě vzdělání a příjmu. Adjustované odds ratios (šance).

	Nezájem účastnit se formálního vzdělávání	Šance Exp (B)
Celkem	88 %	X
<i>Pohlaví</i>		
Muži	90 %	0.00 (ref.)
Ženy	90 %	0.99 n.s.
<i>Vzdělání</i>		
Základní	95 %	0.00 (ref.)
Vyučen/a	93 %	0.87 n.s.
SŠ s maturitou	85 %	0.43*
VŠ	83 %	0.18 **
<i>Věkové skupiny</i>		
20–29	74 %	0.00 (ref.)
30–39	85 %	1.82 *
40–49	92 %	3.90 **
50–59	96 %	7.59 **
60–65	99 %	22.40 **
<i>Zaměstnanecký status</i>		
Ekonomicky aktivní	88 %	0.00 (ref.)
Podnikatel	90 %	1.11 n.s.
Nezaměstnaný/á	82 %	0.57 n.s.
Důchodce	98 %	1.72 n.s.
Na mateřské dovolené	81 %	1.20 n.s.
<i>Velikost sídla</i>		
–4.9 tisíc	95 %	0.00 (ref.)
5.0–19.9 tisíc	86 %	0.41 **
20.0–99.9 tisíc	86 %	0.32 **
100 tisíc +	89 %	0.59 n. s.
<i>Příjem</i>		
Nízký (pod průměrem)	91 %	1.15 n.s.
Střední (kolem průměru)	88 %	2.06 n.s.
Vyšší (nad průměrem)	91 %	1.33 n.s.
Vysoký (vysoce nad průměrem)	86 %	0.84 n.s.
<i>Důležitost vzdělání</i>		
Nízká	91 %	0.00 (ref.)
Vysoká	88 %	0.84 n.s.
<i>Konstanta</i>	X	8.24 **

Pozn.: n.s. = statisticky nevýznamný; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Modelové charakteristiky: χ^2 kvadrát je statisticky signifikantní (model s proměnnými vysvětluje závisle proměnnou lépe než model pouze s konstantou), Nagelkerkeho $R^2 = 0.25$, Hosmer-Lemeshowův test není signifikantní, takže modelem predikovaná data a data reálná se neliší. Podíl správně klasifikovaných případů byl 90 %.

Tabulka 6.2: Motivace k formálnímu vzdělávání dospělých

Motivace	n	%
Osobní rozvoj	34	25
Zlepšení pracovního uplatnění	74	53
Požadavek zaměstnavatele	17	12
Podnět od lidí z okolí	6	4
Jiné	8	6
Celkem	139	100

Pracovní motivace je jako dominantní faktor sdílána rovněž mužmi i ženami, její zastoupení je však významné u různých vzdělanostních skupin. Ačkoli bychom mohli očekávat, že vzdělanější respondenti, kteří mají kvalifikovanější a prestižnější práci, budou mít snahu svůj vzdělanostní kapitál dále navyšovat v přímém vztahu k vykonávané profesi, není tomu tak. Naopak se ukazuje, že čím vyššího vzdělání respondenti dosáhli, tím klesá podíl pracovní motivace a stoupá podíl motivace mimopracovní⁵. Tuto souvislost ukazuje tabulka 6.3.

Tabulka 6.3: Pracovní a mimopracovní motivace podle vzdělání (sloupcová %)

Motivace	základní	vyučen/a	SŠ s maturitou	VŠ
Pracovní	100 %	86 %	67 %	53 %
Mimopracovní	0 %	14 %	33 %	47 %
Celkem	100 %	100 %	100 %	100 %

Rozdíl mezi vnější a vnitřní motivací můžeme postihnout, načteme-li z tabulky 6.2 k sobě položky požadavek zaměstnavatele (12 %) a podnět od lidí z okolí (4 %), což reprezentanty vnější motivace (celkem 16 %), a položky osobní rozvoj (25 %), zlepšení pracovního uplatnění (53 %) a jiné (6 %), což reprezentanty motivace vnitřní (84 %). Deklarovaná motivace pro vstup do formálního vzdělávání je, jak ukazují tyto jednoduché počty, v naprosté většině případů (84 %) vnitřní. Pouze 16 % respondentů udává vnější motivaci jako rozhodující. V tomto ohledu, jak ukázaly analýzy, nehraje roli ani pohlaví, ani dosažené vzdělání.

(Ne)motivace k neformálnímu vzdělávání

Rovněž v oblasti neformálního vzdělávání nás zajímalo, co odlišuje ty, kdo se tohoto druhu vzdělávání nezúčastňují, od těch, kdo se účastní. Z kapitoly 4 víme, že podíl „neúčastnících se“ tvořil plných 66 %. Základní charakteristiky této dvouřetinové většiny ukazuje tabulka 6.4 (na str. 102). Vzdělávacích kurzů se nezúčastnili nebo

⁵ Mimopracovní motivaci zastupují mezi předloženými možnostmi položky osobní rozvoj, podnět od lidí z okolí a jiné. Dále pracujeme se součtem těchto položek.

neplánují se zúčastnit lidé s nižším vzděláním, lidé staršího věku, lidé v manuálních profesích, důchodci, nezaměstnaní a osoby na rodičovské dovolené. O něco častěji se kurzů zúčastnili lidé, kteří považují vzdělání za vysokou hodnotu – vysokou hodnotu vzdělání ale častěji vyzdvihují právě ti, kdo sami vysoké vzdělání mají.

Tabulka 6.4: Celková neúčast v neformálním vzdělávání v uplynulých 12 měsících a intence neúčastnit se ani v příštích 12 měsících podle pohlaví, dosaženého vzdělání, věku, povolání, zaměstnaneckého statusu a významu vzdělání pro životní úspěšnost, ČR, 2005 (v %)

	Neúčast v minulých 12 měsících	Intence neúčastnit se
Celkem	66	64
<i>Pohlaví</i>		
Muži	66	66
Ženy	66	63
<i>Vzdělání</i>		
Základní	88	88
Vyučen/a	77	71
SŠ s maturitou	51	51
VŠ	32	34
<i>Věkové skupiny</i>		
20–29	58	53
30–39	57	52
40–49	61	61
50–59	68	68
60–65	88	87
<i>Zaměstnanecký status</i>		
Ekonomicky aktivní	53	55
Nezaměstnaný/á	81	69
Důchodce	93	88
Na mateřské dovolené	75	69
<i>Povolání</i>		
Nekvalifikovaný dělník	73	71
Kvalifikovaný dělník	69	71
Adm. pracovník, technik	47	43
Řídící pracovník	23	36
Podnikatel	63	66
<i>Důležitost vzdělání</i>		
Nízká	69	67
Vysoká	57	54

Původně jsme předpokládali, že bude existovat souvislost mezi tím, zda respondenti považují své znalosti a dovednosti pro výkon své profese v současných podmínkách za vyhovující nebo dostatečné, a tím, že se účastnili nějakého

vzdělávacího kurzu nebo že budou plánovat svou účast v kurzech vzdělávání dospělých. Kvůli víceméně uniformním odpovědím vyjadřujícím spokojenost se svými znalostmi (viz tabulka 3.7 na str. 55), se tato hypotéza nenaplnila, koeficienty asociace byly v podstatě na nulové úrovni.

Dále jsme předpokládali, že bude existovat vztah mezi pocitem, že by se změnila situace respondenta v zaměstnání, pokud by si zvýšil vzdělání, a účastí nebo plánovanou účastí v kurzech. Ani zde nebyl náš předpoklad podpořen daty, koeficienty asociace byly nízké (-0,07 a -0,09). U participace na neformálním vzdělávání tedy platí totéž, co jsme konstatovali u participace na vzdělávání formálním. Čeští ekonomicky aktivní respondenti jsou značně sebevědomí – to, že se domnívají, že jejich znalosti jsou pro jejich povolání dostatečné, je samozřejmě nemotivuje k dalšímu vzdělávání. Subjektivní vnímání pracovního prostředí a vnímání sebe sama v něm je u Čechů velmi pozitivní a není prvkem, který by vytvářel tlak na zvyšování kvalifikace, a tudíž ani na participaci na vzdělávání dospělých.

Zkoumali jsme také deklarovanou motivaci v jednotlivých oblastech neformálního vzdělávání. Přirozeně jsme předpokládali, že se budou lišit například důvody pro vstup do neformálních kurzů profesního vzdělávání od důvodů pro účast v kurzech občanského vzdělávání. Výsledky zachycují tabulky 6.5 a 6.6. Tabulka 6.5 uvádí zastoupení pracovní a mimopracovní motivace, tabulka 6.6 zastoupení motivace vnitřní a vnější.

Tabulka 6.5: Pracovní a mimopracovní motivace v oblastech neformálního vzdělávání

Oblast/motivace	Pracovní	Mimopracovní	Celkem
Profesní vzdělávání	67 %	33 %	100 %
PC	47 %	53 %	100 %
Jazykové vzdělávání	32 %	68 %	100 %
Osobnostní rozvoj	28%	72 %	100 %
Občanské vzdělávání	27%	73 %	100 %
Rodinné vzdělávání	22 %	78 %	100 %
Volnočasové vzdělávání	12 %	88 %	100 %

Tabulka 6.6: Vnitřní a vnější motivace v jednotlivých oblastech neformálního vzdělávání

Oblast/motivace	Vnitřní	Vnější	Celkem
Jazykové vzdělávání	95 %	5 %	100 %
Práce s PC	83 %	17 %	100 %
Osobnostní rozvoj	83 %	17 %	100 %
Rodinné vzdělávání	80 %	20 %	100 %
Volnočasové vzdělávání	79 %	21 %	100 %
Občanské vzdělávání	70 %	30 %	100 %
Profesní vzdělávání	62 %	38 %	100 %

Jak je z tabulek patrné, největší podíl pracovní motivace nalézáme u profesního vzdělávání. To jistě není překvapivé, spíše naopak – je pozoruhodné, že plných 33 % dospělých vstupuje do tohoto typu vzdělávání s jinou motivací (typicky deklarovanou jako snahu o osobní rozvoj – 29 %). V ostatních oblastech již převažuje mimopracovní motivace, a to dokonce i v takových oblastech jako je práce s PC nebo jazyky, kde bychom primární orientaci na kariérní rozvoj očekávali. Zde se jasně vyjevuje rozdíl mezi formálním a neformálním vzděláváním (srovnej s tabulkou 6.2 na str. 101). Formální vzdělávání je dominantně motivováno perspektivou profesního uplatnění, neformální se vztahuje k mimoprofesním cílům.

Co se týče vnitřní a vnější motivace, nalézáme nejvyšší podíl vnitřní složky u jazykového vzdělávání. Není to překvapivý výsledek, vždyť s možností poznávat cizí země a kraje, které se české populaci otevřely po roce 1989, také samozřejmě vzrostla potřeba značné části Čechů se v těchto zemích alespoň částečně domluvit. Na opačné straně pomyslné škály stojí profesní vzdělávání, do nějž dospělí mnohdy vstupují na přímý popud či dokonce příkaz zaměstnavatele (36 %)⁶. Pozoruhodné ovšem je, že vzdělávací oblastí s druhým nejvyšším podílem vnější motivace je vzdělávání občanské. Zde jsou ovšem silnou motivací lidé z okolí (20 %). Účastníci – tedy občansky aktivní respondenti – jsou zřejmě zapojeni do sítě interpersonálních vztahů v lokální komunitě, kde si jednotlivci vzájemně doporučují účast v neformálních vzdělávacích aktivitách. Role blízkých lidí je významná také u volnočasového vzdělávání, jehož se na popud lidí z okolí účastní 13 % respondentů.

Účast v různých typech neformálního vzdělávání čerpá tedy svoji motivaci z různých zdrojů: profesní vzdělávání je realizováno na přímý popud zaměstnavatele, k občanskému či volnočasovému vzdělávání ve značné míře motivují známí lidé, jazykové vzdělávání či zvyšování počítačové gramotnosti je naopak výsostně individuální a vnitřně motivovanou záležitostí.

Bariéry ve formálním a neformálním vzdělávání

Výše jsme – byť schematicky – naznačili, proč se dospělí dále vzdělávají. Vzhledem k tomu, že v České republice je dospělých, kteří na dalším vzdělávání participují, reálně jen menšina⁷, je třeba prozkoumat bariéry, které stojí lidem

6 Fakt, že participace na vzdělávání dospělých je do značné míry tažena požadavky zaměstnavatele, jsme ukázali na jiném místě (viz Šedřová, Novotný, 2006). Zaměstnanci oproti ostatním respondentům častěji vstupují do vzdělávacích aktivit a častěji také vyjadřují zájem do nich vstoupit i v budoucnu. Současně jsme také ukázali, že záměr najít si v dohledné době lepší zaměstnání není zdaleka tak motivující pro zapojení do vzdělávání jako záměr zlepšit v dohledné době postavení ve stávajícím zaměstnání (ibid). Vnější motivace ze strany zaměstnavatele tedy hraje velmi významnou roli.

7 9 % pokračuje ve formálním vzdělávání, 34 % se účastní vzdělávání neformálního.

v cestě k jejich vzdělávání. Jinak řečeno, snažíme se primárně porozumět tomu, co motivační energii brzdí. V kapitole o formálním vzdělávání (kapitola 3) jsme se tomuto tématu již zevrubně věnovali, proto v kontextu bariér účasti v tomto typu aktivit můžeme pouze stručně konstatovat, že zde lze hovořit o dvou kategoriích bariér. Za první, o vnitřních – osobnostních – bariérách, jimiž jsou (a) akceptace zažitého tradičního modelu vzdělávání (kontinuálního a umístěného do mladého věku); (b) vlastní přesvědčení o dostatečnosti znalostí a dovedností pro výkon profese⁸; (c) malý zájem o osobní rozvoj cestou formálního vzdělávání (studia); (d) demotivující zkušenosti ze školy („ve škole se mně nedařilo“ a „ve škole mě nelíbilo“). Za druhé, jako o vnějších – situačních – bariérách, jimiž je nedostatek vnějších impulzů ke vzdělávací aktivitě: není nutné studovat ke zlepšení pozice v zaměstnání, není nutné studovat pro udržení zaměstnání, není nutné studovat ani pro získání zaměstnání.

Tabulka 6.7: Bariéry v účasti na neformálním vzdělávání (odpovědi „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ jsou sloučeny)

Bariéry	Souhlas (%)
<i>Situační bariéry</i>	
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků	53
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a	48
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací aktivity nemám čas	39
Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu	33
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů	17
<i>Institucionální bariéry</i>	
Není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech	31
Není dost vhodných kurzů samotných	28
Kvalita kurzů bývá poměrně nízká	24
<i>Osobnostní bariéry</i>	
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl	49
Mám obavy, že bych to nezvládl/a	36
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání	32

Znění otázky: *Bez ohledu na to, zda jste se vzdělávání dospělých účastnil/a, nebo ne, nám u každého z možných důvodů řekněte, jak velkou překážkou mohou být (nebo jsou) ve vaší účasti na vzdělávacích kurzech. Vyjádřete svůj názor formou souhlasu nebo nesouhlasu s nabízeným důvodem.*

Pozn.: Aktuálně studující ve formálním vzdělávání nebyli zahrnuti do analýzy.

⁸ K velmi podobným výsledkům o dostatečnosti vlastních schopností, tentokrát gramotnostních dovedností, dospěl také výzkum IALS (International Adult Literacy Survey) provedený v ČR v roce 1997. Také podle něj lidé subjektivně nepocítují žádný deficit ve svých schopnostech porozumět psanému jazyku, schopnosti písemného projevu a matematických schopností v souvislosti se zaměstnáním nebo s každodenním životem, a to nezávisle na faktické úrovni funkční gramotnosti. Vysoké hodnocení deklarují téměř všichni dotazovaní, i ti, u nichž se rozpor mezi sebehodnocením a faktickým výkonem v testech skutečně objevil (Rabušicová, 2002).

Jaké bariéry či překážky⁹ čeští dospělí pojmenovávají, když vysvětlují svou neúčast na vzdělávání neformálním? V českém kontextu jsme získali následující výsledky (viz tabulka 6.7 na str. 105). Co se týká situacích překážek v účasti na neformálním vzdělávání dospělých, nejčastěji byl volen důvod „*Nemám momentálně dostatek finančních prostředků*“ (53 % respondentů) – a byl to současně v souboru možných překážek nejsilnější důvod neúčasti vůbec. Vybírali jej častěji lidé nezaměstnaní, důchodci (z nich pak nejčastěji invalidní důchodci) a osoby na rodičovské dovolené; dále pak statisticky signifikantně častěji ženy než muži a celkově tato překážka silně korelovala se subjektivní finanční situací – čím horší byla, tím častěji respondenti tuto překážku volili (Spermanův koef. = -0,44).

Druhou silnou situacní překážkou byl výrok „*Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a*“ (48 %). Zaznamenali jsme jej především u podnikatelů, pracujících důchodců, zaměstnanců na plný úvazek a osob na rodičovské dovolené. A také častěji u mužů než u žen.

Z nabízených institucionálních překážek byly všechny voleny poměrně málo, takže nehrají, zdá se, příliš velkou roli. Z osobnostních bariér byla nejčastěji volena položka „*Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl*“ (49 %). Vybírali ji nejčastěji důchodci a pak také – překvapivě – nezaměstnaní a lidé se základním vzděláním.

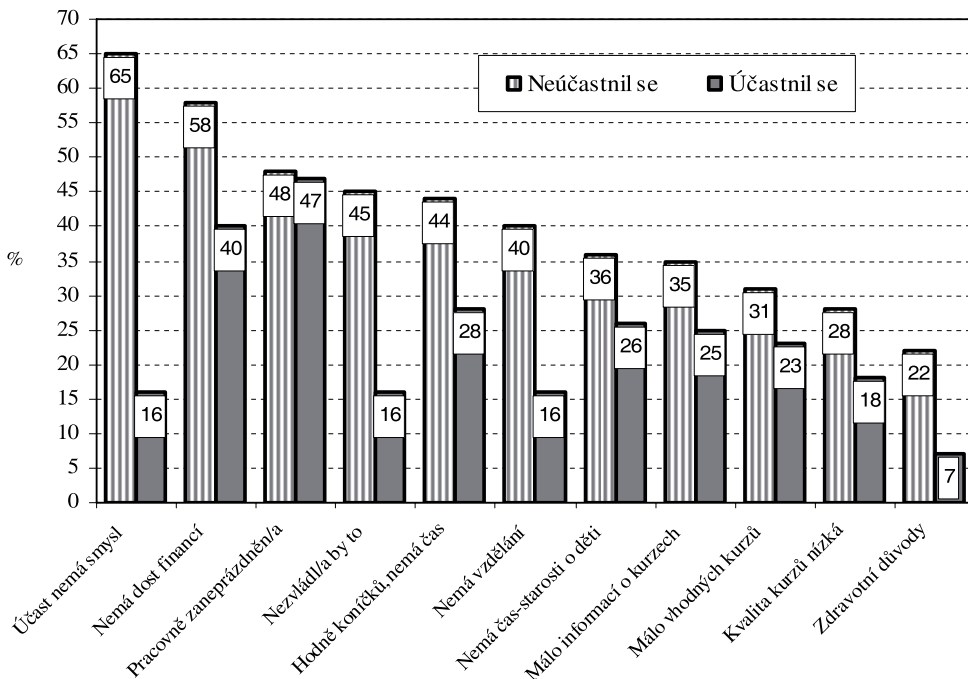
Jak ukázala další analýza, pro vnímání bariér je důležité, zda při odpovědi na tuto baterii měl respondent již zkušenost s předcházející účastí na vzdělávacím kurzu nebo ne. Při zavedení tohoto hlediska se vnímání překážek totiž významně proměňuje (viz obrázek 6.1 na str. 107).

Nejčastěji zmiňovanou překážkou je u těch, kteří se v uplynulých 12 měsících žádného kurzu nezúčastnili, pocit, že vzdělávací aktivity pro ně nemají smysl. Tento důvod vybralo plných 65 % respondentů, zatímco z těch, kteří se nějakého kurzu v době 12 měsíců před výzkumem zúčastnili, tuto bariéru volilo jen 16 % dotázaných. Druhým nejčastějším důvodem byl u neparticipujících respondentů nedostatek finančních prostředků (58 %, u respondentů participujících to bylo 40 %). Třetím důvodem pak bylo přílišné pracovní zaneprázdnění (48 %). U respondentů, kteří se v uplynulých 12 měsících před konáním rozhovorů zúčastnili nějakého vzdělávacího kurzu, bylo nejsilnější překážkou pracovní zaneprázdnění.

⁹ V anglicky psané literatuře o vzdělávání dospělých se začíná výraz *‘barrier’* (bariéra, překážka) nahrazovat výrazem *‘deterrent’* (odrazování, odstrašování). Valentine a Darkenwald to zdůvodňují takto: „Výraz bariéra konotuje absolutní blokádu, statickou a nepřekonatelnou překážku, která brání jinak motivovanému dospělému v účasti na vzdělávání dospělých – což je atraktivní, avšak zjednodušující koncepce. Výraz odrazování naopak naznačuje dynamičtější a méně nezvratnou sílu, takovou, která funguje především v kombinaci s jinými silami, ať pozitivními či negativními, v ovlivňování účastníkovy rozhodnutí“ (1990, s. 30). Domníváme se, že v češtině tento sémantický posun není nutný a že výraz *‘překážky v účasti na vzdělávání dospělých’* adekvátně vyjadřuje potřebný smysl.

nění, na druhém místě to byl nedostatek financí a na třetím místě nedostatek času z důvodů mnoha koníčků (28 %).

Obrázek 6.1: Překážky v účasti na neformálním vzdělávání dospělých podle participace na tomto vzdělávání v uplynulých 12 měsících.



Vidíme tedy, že percepce sv ěta možností neformálního vzd ělávání se liší u dospělé populace v závislosti na tom, do jaké míry již s tímto vzd ěláváním mají zkušenost. Ti, kteří tuto zkušenost nemají (neúčastnili se), zvolili z jedenácti nabízených bariér v průměru 4,0 bariéry¹⁰. Naopak ti, kteří zkušenost se vzd ěláváním v kurzech v době 12 měsíců před výzkumem měli (účastnili se), zvolili v průměru 2,5 bariér (rozdíl mezi těmito dvěma průměry je vysoce statisticky signifikantní). Ilustrativním příkladem odlišné percepce překážek u obou skupin je výrazný rozdíl u osobnostní bariéry vyjádřené výrokem, že další vzd ělení prostřednictvím kurzů pro respondenta nemá žádný smysl (viz obrázek 6.1).

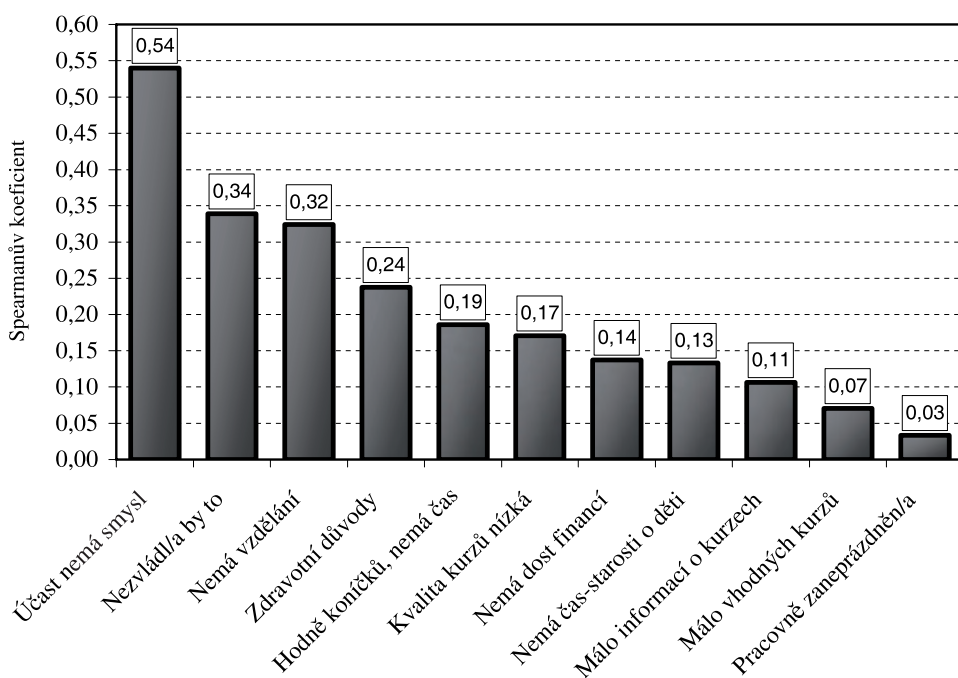
Opětovně se tudíž potvrzuje již d ěříve zjištěný fakt, že pro další vzd ělávání dospělých je nesmírně důležité, aby se člověk alespoň jednou takového vzd ělávání zúčastnil. Pak se zvyšuje pravděpodobnost, že v něm bude pokračovat a snižuje se

¹⁰ Z baterie jedenácti položek pojmenovávajících jednotlivé bariéry byl vytvořen součtový index, který nabýval rozsahu 0–11. Čím vyšší hodnotu indexu respondent získal, tím vyšší počet překážek zvolil.

také počet prvků, které člověk vnímá jako překážky ve svých neformálních vzdělávacích aktivitách.

Položme si nyní otázku, jak percipované bariéry asociují s intencemi zúčastnit se vzdělávání v příštích 12 měsících, jak velkou překážkou tedy mohou být v úmyslu participovat na kurzech vzdělávání dospělých. Data ukazují poměrně jasnou souvislost. Čím větší počet bariér respondent člověk vybral, tím více se snížila jeho pravděpodobnost, že se v budoucnu vzdělávání zúčastní (Spearmanův korelační koef. = $-0,31$). Souvislosti mezi jednotlivými překážkami a intencemi neparticipovat ukazuje obrázek 6.2.

Obrázek 6.2: Spearmanova asociace mezi mírou souhlasu s překážkami bránícími v účasti na vzdělávacích kurzech a záměrem zúčastnit se některého ze vzdělávacích kurzů v příštím roce (bez aktuálně studujících ve formálním vzdělávání)



Ukazuje se, že nejsilnější bariérou pro plánovanou účast ve vzdělávacích kurzech v nejbližší budoucnosti je osobnostní bariéra reprezentovaná výrokem „Účast ve vzdělávacích kurzech nebo školeních pro mě nemá smysl“. 93 % z těch, kdo souhlasili s tímto výrokem, současně neplánuje svou účast v některém z kurzů neformálního vzdělávání v příštím roce. Tento výsledek je v kontextu našich výsledků pochopitelný a odpovídá předchozím zjištěním. Ve vědomí české dospělé populace není zkrátka vzdělávání v dospělém věku dosud zakomponováno jako běžná součást života, lidé nepovažují takovou aktivitu za důležitou.

Další dvě poměrně silné překážky v intenci zúčastnit se vzdělávání dospělých jsou také překážky osobnosti: „*Mám obavy, že bych to nezvládl*“ a „*Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání*“. Strach z návratu k učení kvůli svým nedostatečným znalostem nebo dovednostem je důležitým pedagogickým zjištěním a pro andragogiku by to mělo znít téměř jako výzva. Toto zjištění totiž indikuje, že kurzy pro dospělé by měly být z didaktického hlediska prováděny výrazně jinak, než na co byli dospělí zvyklí ze svých školních let – a měly by být také v tomto duchu náležitě inzerovány.

Z našeho hlediska dalším podstatným zjištěním je, že finanční překážka, která byla nejčastěji volenou bariérou v účasti na vzdělávacích kurzech, se ukazuje jakožto faktor pro plánovanou vzdělávací aktivitu v příštích 12 měsících poměrně nedůležitý.

Závěr

Tato kapitola si kladla za cíl prozkoumat, z jakých důvodů se čeští dospělí zapojují či nezapojují do formálních i neformálních vzdělávacích aktivit. Vzhledem k tomu, že převládajícím vzorcem je v české populaci neúčast, položili jsme těžiště naší analýzy do oblasti bariér. Snažili jsme se prozkoumat, jaké překážky stojí v cestě k dalšímu vzdělávání.

Co se týče motivace, ukázaly se zřetelné rozdíly mezi formálním a neformálním sektorem. Zatímco neformální vzdělávání je motivováno především mimopracovními důvody, pro účast na formálním vzdělávání je prvořadá pracovní motivace. Zajímavé však je, že význam pracovní motivace je různý v různých vzdělanostních skupinách. Vzorec je jednoduchý: čím vyšší vzdělání, tím vyšší podíl mimopracovní motivace. V tomto ohledu se nabízí hypotéza, že vzdělanější jedinci představují předvoj v tom smyslu, že přestávají vzdělávání v dospělém věku chápat výhradně v jeho ekonomické dimenzi. Vzdělávání zde nevystupuje jen jako nástroj navyšování vlastního lidského kapitálu, ale také jako prostředek sebekultivace a osobního rozvoje. Což jsou prvky, které velmi souzní s teoriemi (a ideály) společnosti vědění.

Za povšimnutí stojí ještě jeden moment, který vyplynul z našich analýz. U neformálního profesního vzdělávání udává plná třetina respondentů mimopracovní motivaci. Rovněž u vzdělávání v oblasti jazyků a práce s PC, což jsou klasické položky vyžadované trhem práce, udávají respondenti silnou mimopracovní motivaci (v případě jazyků dokonce plné dvě třetiny respondentů). Je nepochybné, že výsledky těchto vzdělávacích aktivit se promítají do pracovního života, přesto však tyto respondenti zdůrazňují jako motivaci především svůj osobní rozvoj. Zdá se, jako by osobní identita fúzovala s identitou profesní – zvyšovat si kvalifikaci znamená rozvíjet se. Tato hypotéza by rovněž mohla vysvětlovat výše uvedenou variabilitu motivace pro formální vzdělávání podle dosaženého vzdělání. Fakt, že

se vzdělanější respondenti, jak uvádějí, dále vzdělávají z mimopracovních důvodů, může také prostě znamenat, že své vzdělávání (primárně tažené snahou navýšit svoji kvalifikaci) jinak interpretují.

Motivace ke vzdělávání je v drtivé většině případů vnitřní. Ačkoli některé naše předchozí analýzy (Šedřová, Novotný, 2006) upozornily na významnou roli, kterou hraje ‚nátlak‘ zaměstnavatele, data publikovaná v této kapitole ukazují, že respondenti chápou participaci na vzdělávání jako výsledek vlastního svobodného rozhodnutí. To je jistě dobrá zpráva. Stejně jako předcházející nálezy i tato svědčí o tom, že vzdělávání je ze strany reálných účastníků připisována velká důležitost.

Většina českých dospělých se však zatím dalšímu vzdělávání spíše vyhýbá. Jako jednu z hlavních bariér, která jim zatím nedovolila navštěvovat kurzy neformálního vzdělávání, deklarují respondenti nedostatek finančních zdrojů. Analýzy vzdělávací nabídky ukazují, že se cena vzdělávacích aktivit – formálních i neformálních – pohybuje v České republice nejčastěji mezi jedním až pěti tisíci korunami (Zounek et al., 2006). To může být pro respondenty s nižšími příjmy skutečně významná finanční položka. Naše data však současně svědčí o tom, že více než polovina osob, které se v minulých 12 měsících zúčastnily nějakého vzdělávacího kurzu, dostala tento kurz proplacen nebo na něj získala finanční příspěvek (nejčastěji od zaměstnavatele, ale také od státu či od odborů apod.). Navíc se ukazuje, že vnímání finanční bariéry nemá reálný vliv na to, zda se jedinec do vzdělávání zapojí či ne. Nedostatek peněz tak podle všeho představuje spíše zástupný důvod, než skutečně vážnou překážku.

Co ovšem sehrává roli zásadní bariéry, vystupuje do popředí na povrch při analýzách souvislostí mezi vnímanými bariérami a reálnou účastí na vzdělávání. Těm, kteří se neúčastní, stojí v cestě především osobnostní faktory: domnívají se, že vzdělávání nemá smysl a mají obavy ze selhání. Tento jev bývá v teorii motivace označován jako naučená bezmocnost (Graham, 2002). Riziko neúspěchu je vnímáno jako příliš vysoké, než aby stálo za to do pokusu o dosažení určitých cíle investovat. Lidé s naučenou bezmocností vnímají vnější podmínky jako nekontrolovatelné, chovají se pasivně a podávají slabé výkony. Fakt, že značná část české populace vykazuje ve vztahu ke vzdělávání tuto charakteristiku, není příliš povzbudivý, zároveň však poukazuje na možné řešení tohoto problému. Naše zjištění toho, že ti, kteří se již alespoň jednou zapojili do nějakého kurzu neformálního vzdělávání, shledávají podstatně méně bariér, napovídá, že pokud se jednotlivci podaří jednou projít nějakým typem vzdělávání, naučená bezmocnost může být zlomena. Obecně, jak o tom svědčí rozsáhlá řada analýz provedená v rámci celého našeho projektu, platí, že v české společnosti vzdělání plodí další vzdělávání. Jelikož výzkumy i v jiných zemích docházejí ke stejnému závěru, je zřejmé, že vzdělanostní společnost má silný autoreprodukční potenciál – čím jsou lidé vzdělanější, tím více se dále vzdělávají. Naše data svědčí o tom, že česká společnost stojí na

prahu vzdělanostní etapy a začíná se pomalu dávat do „celoživotního vzdělávacího pohybu“.

V úvodu této kapitoly jsme konstatovali, že se mnohé koncepty usilující vystihnout podstatu společností, v nichž žijeme, shodují na tom, že jde o společnosti charakteristické permanentní změnou. V tomto duchu vysvětluje například sociolog Zygmunt Bauman (2004) rozdíl mezi modernitou a postmodernitou tak, že hodnoty, které jsme si osvojili, přetrvávají být dlouhodobě trvalé. Pocit našich respondentů, že disponují znalostmi, které jsou pro výkon jejich profese dostatečné a že nejsou nijak výrazně ohroženi ztrátou zaměstnání, je ještě pocit moderní. Svět kolem nás, v němž „neustálý technologický pokrok výrazně snižuje životnost užitečných dovedností, které nezdědka ztrácejí svou užitnou hodnotu rychleji, než kolik jste potřebovali času na to, abyste je získali a podložili univerzitním diplomem“ (Bauman, 2004, s. 156), je ovšem již světem postmoderním.

Literatura

- ATKINSON, J. W. *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand, 1978. 405 s.
- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2004.
- CROSS, K. P. *Adults as Learners. Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- DEHSLER, D. Participation: Role of Motivation. In TUIJNMAN, A. C. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Pergamon, 1996.
- GRAHAM, S., LEPPER, M. R., HENDERLONG, J., PINTRICH, P. R. Motivation. In GUTHRIE, J. W. *Encyclopedia of Education*. Vol. 5. New York: Macmillan, 2002.
- HOWARD, K. W. A comprehensive expectancy motivation model: Implication for adult education and training. *Adult Education Quarterly*, 1989, roč. 39, č. 4, s. 199–210.
- JARVIS, P. *Paradoxes of learning: on becoming an individual in society*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers, 1992.
- JARVIS, P. *Adult Education & Lifelong Learning. Theory and Practice*. London: Routledge Falmer, 2004.
- KIM, K., COLLINS, H. M., WILLIAMSON, J., CHAPMAN, C. *Participation in Adult Education and Lifelong Learning: 2000–01* (NCES 2004–050). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2004.
- OKA, E. Motivation. In LEE, S. (ed.) *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks: Sage Reference, 2005. s. 330–335. [*Gale Virtual Reference Library*. Gale. Masaryk university, Brno].

- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Georgetown, 2002.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. Adult Education in the Czech Republic – who participates and why. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2006, roč. 42, č. 6, s. 1–24.
- ROGERS, J. *Adults Learning*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- RUBENSON, K. *The Adult Education and Training in Canada. Measuring Motivation and Barriers in the AETS: A Critical Review*. SP-469-01-02E. Quebec: Human Resources Development Canada Publications Centre, 2001.
- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, č. 2, 2006, s. 140–151.
- VALENTINE, T., DARKENWALD, G. G. Deterrents to Participation in Adult Education: Profiles of Potential Learners. *Adult Education Quarterly*, 1990, roč. 41, č. 1, s. 29–42.
- ZOUNEK, J., NOVOTNÝ, P., KNOTOVÁ, D., ČIHÁČEK, V. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*, 2006, č. 2, s. 152–163.

Část II

7. kapitola

Profesní vzdělávání dospělých

Petr Novotný

Tato kapitola se vyrovnává s problematikou učení se a vzdělávání dospělých v pracovním a profesním kontextu. Takto široké vymezení problematiky nám umožňuje nahlédnout člověka, jeho potřebu učit se a vzdělávat, z jedné perspektivy. Jde samozřejmě o perspektivu limitovanou a rozhodně nelze tvrdit, že se jejím prostřednictvím téma učení se a vzdělávání dospělých vyčerpává. Potřeby učení v rámci profesního uplatnění jsou nicméně jedním z významných pilířů vzdělávání dospělých v teorii, v programových dokumentech všech úrovní i v samotné praxi.

Očekávání vztahovaná vůči učení se a vzdělávání v současnosti nejsou malá. Mimo jiné je dlouhodobě formulován a rozvíjen požadavek, aby učení se a vzdělávání přispívalo k zaměstnatelnosti jedince a konkurenceschopnosti ekonomiky. Tento požadavek je vložen například do základních dokumentů vyjadřujících se ke vzdělávání na úrovni Evropské unie i do dokumentů českých. Cílem této kapitoly je na pozadí teoretických konceptů pokrývajících pole profesního vzdělávání dospělých rozkrýt současný stav profesního vzdělávání dospělých v ČR a poměřit tento stav s očekáváními formulovanými v příslušných programových dokumentech. Vedlejším cílem je přispět k diskurzu o profesním vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení.

K naplnění těchto cílů je v této kapitole nejprve definováno a dílčím způsobem rozpracováno pole zájmu z pohledu hlavních oborů, které se profesním vzděláváním dospělých zabývají (andragogika / vzdělávání dospělých, teorie rozvoje lidských zdrojů a ekonomika). Poté jsou rekapitulovány vybrané zásadní vnější okolnosti stavu profesního vzdělávání dospělých, kterými jsou současné ekonomické a sociální trendy a realita trhu práce. Jelikož jsou s profesním vzděláváním dospělých vždy spojeny zájmy nejméně tří zainteresovaných skupin aktérů, kterými jsou vzdělávající se jedinci, zaměstnavatelé a společnost či ekonomika jako celek reprezentovaná politickými institucemi, je věnována pozornost pluralitě těchto zájmů včetně rozporů mezi nimi a zájmů shodných.

Empirická data jsou využívána podle potřeby v celé kapitole, nicméně koncentrována jsou především v částech věnovaných systému profesního vzdělávání dospělých na národní a podnikové úrovni a individuálnímu úhlu pohledu na totéž téma. Využita jsou podle potřeby jak data z veřejných zdrojů (především z šetření

Českého statistického úřadu a studií Národního vzdělávacího fondu), tak také výsledky našeho výzkumného šetření *Vzdělávání dospělých–2005*. Analýza se soustředí především na otázky kdo, a na základě jaké potřeby se profesního vzdělávání dospělých účastní, a jaké jsou skutečné efekty participace na profesním vzdělávání dospělých pro jedince, organizaci a společnost. K odpovědím na tyto otázky jsou směřovány také závěry.

Tento postup samozřejmě nevyčerpává celou oblast profesního vzdělávání dospělých. Předmětem zájmu nejsou především otázky procesů učení se a vzdělávání, struktury a způsobu organizace vzdělávacích aktivit, mimo rámec zůstávají do značné míry také vnitroorganizační systémy vzdělávání zaměstnanců a činnosti, které spadají do jejich působnosti.

Profesní vzdělávání dospělých

Oblast, kterou se tato kapitola zabývá, je definována jako *profesní vzdělávání dospělých*. V tomto kontextu se v odborném diskurzu častěji objevují pojmy další profesní vzdělávání, případně další odborné vzdělávání. Některé další představitelné termíny či jejich vymezení, jako jsou například kvalifikační vzdělávání dospělých či druhá vzdělávací šance, můžeme s jistotou mírou zjednodušení pokrýt uvedenými pojmy. S pojmy další profesní a další odborné vzdělávání se pojetí zde užitě ve vymezení do značné míry shoduje, např. v tom, že pracuje s polem, do kterého patří „všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání.“ (Palán, 2002, s. 36, se takto vyjadřuje k pojmu další profesní vzdělávání). Také nelze pominout, že profesní vzdělávání dospělých „má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu“ (tamtéž).

To, že pracujeme s pojmem profesní vzdělávání dospělých, neznamená nutně ambici studie měnit či obohacovat odbornou terminologii, spíše jde o využití možnosti formulovat pojem snad ještě o něco širěji a přitom se vyhnout některým paradoxům spojeným s obvyklým pojmoslovím. Fakt, že v tomto textu pracujeme s *profesním vzděláváním dospělých*, je pragmatickým řešením umožňujícím nevázat se rigidně na dané hranice pojmů další profesní/odborné vzdělávání, a dále neocitat se v terminologickém paradoxu, který vzniká zahrnutím formálního vzdělávání (vzdělávání vedoucí k ukončení stupně vzdělávání, a to nejen odborného) v dospělosti s přestávkou po iniciálním vzdělávání pod pojem „další“ vzdělávání.

Termín profesní vzdělávání dospělých tedy znamená širší výklad oblasti zájmu jako učení se a vzdělávání dospělých spojené s pracovištěm, náplní práce, povoláním či profesí vykonávanou aktuálně, v budoucnu a dokonce i v minulosti. Profesní vzdělávání dospělých představuje širokou škálu vzdělávacích aktivit, učení a úsilí o rozvoj pracovníka v nejširším slova smyslu, jakkoliv zájmové vzdě-

lávání s možnou vazbou na profesní uplatnění není předmětem explicitního zájmu této kapitoly.

V běžné realitě jsou nejviditelnějšími součástmi profesního vzdělávání dospělých například (a) podnikové vzdělávání, tedy vzdělávání pracovníků v rámci organizací ve všech ekonomických sektorech, (b) rekvalifikační vzdělávání, (c) odborně zaměřené studium při zaměstnání.

Jmenované oblasti spadají především do kategorie formálního a neformálního vzdělávání, což však neznamená, že tato kapitola ignoruje význam informálního učení. Bohužel lze konstatovat, že všechny součásti profesního vzdělávání dospělých nejsou rovnoměrně pokryty teoreticky a ne všechny jsou pokryty empirickými daty, což platí pro mnohé další oblasti rozvoje pracovníka, například pro v současnosti „trendové“ aktivity jako mentorování, koučování, nebo například pro podstatnou část oblasti nazývané „workplace learning“. Tato témata nejsou přímo předmětem zásadnějšího zájmu žádné z významných institucí zabývajících se otázkami celoživotního učení a rozvoje lidských zdrojů (Národní vzdělávací fond, Národní ústav odborného vzdělávání, Ústav pro informace ve vzdělávání atd.). Nejsou ani významněji reflektována ve významných studiích či koncepčních dokumentech, včetně obou verzí materiálu Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR a Strategie celoživotního učení ČR (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2007), což značně komplikuje jejich uchopení.

Většina dostupných teorií a empirických poznatků se věnuje právě formálnímu a neformálnímu vzdělávání. Rozvoj pracovníků je zpravidla definován jako vzdělávání, ať už formální ve školských institucích, či neformální. Informální učení tato kapitola usiluje zmínit všude, kde to lze vnímat jako opodstatněné.

Teoretické koncepty

Vzhledem k širokému vymezení pole profesního vzdělávání dospělých je zřejmé, že při řešení otázek celoživotního učení v profesním kontextu je třeba postupovat interdisciplinárně, přičemž se zásadními vstupy přicházejí především obory andragogické, teorie rozvoje lidských zdrojů a ekonomika vzdělávání. Všechny tyto tři obory mají své filozofické zázemí, teoretickou strukturu a významný úkol reflektovat praxi; přesné vymezení jejich vzájemných hranic samozřejmě není dokonale možné a proto jejich vzájemné vymezení i následný pokus hledat jejich propojení nutně pracuje se značným zjednodušením.

Pro andragogiku (či *vzdělávání dospělých*, což je obvyklejší výraz v zahraniční literatuře) představuje profesní vzdělávání dospělých pouze jednu z linií vzdělávání dospělých, specifickou svým obsahem. Perspektiva andragogiky je při zabírání se profesním vzděláváním dospělých významná integrálním pohledem na jedince, který nevytrhuje profesní či odborné vzdělávání z kontextu všech součástí života a vývoje jedince. Ve svém zabírání se vzděláváním dospělých tak může

sledovat motivaci, průběh a efekty vzdělávání v souvislostech širších než pouze profesních.

Specifickou oblast teorie a praxe spojenou s profesním vzdělávání dospělých představuje obor rozvoje lidských zdrojů (z anglického *human resource development* pak vychází často užívaná zkratka HRD). Rozvoj lidských zdrojů je poněkud zkratkovitě označen pro poměrně komplexní procesy. Fakticky se dále rozpadá na řízení lidských zdrojů a rozvoj pracovníků. Řízení lidských zdrojů má svou náplň blíže k tradiční náplni personalistiky a obecněji managementu, rozvoj pracovníků zase ke vzdělávání dospělých a podnikovému vzdělávání. Současné pojetí akcentuje právě rovinu rozvoje pracovníků, přičemž rozvoj lidských zdrojů je definován jako komplex „organizovaných učebních zkušeností poskytovaných zaměstnavatelem ve specifickém čase s cílem nabídnout příležitost ke zlepšení výkonu a/nebo osobnímu rozvoji“ (Nadler, 1989, podle Bierema, D'Abundo, 2004).

Rozvoj lidských zdrojů zahrnuje orientaci na tři základní problémy – učení, výkon a změnu, a to v rovině jednotlivce i organizace (Young, 2004). To znamená, že rozvoj lidských zdrojů je koncept na jedné straně širší než koncepty učení a vzdělávání o aspekty ekonomické a řídicí, především je to ale koncept s odlišným jádrem zájmu. Zároveň je třeba si povšimnout, že pro rozvoj lidských zdrojů je rozhodující úroveň pro řešení problematiky rovina organizace. Přesto koncepce rozvoje lidských zdrojů pracuje také s perspektivou individuální (učící se jedinec) a širší sociální perspektivou (ekonomické a sociální trendy a jejich reflexe) a je předmětem koncepčních a programových dokumentů na regionální, národní i mezinárodní úrovni.

Současné pojetí rozvoje lidských zdrojů (stejně jako dále zmíněný koncept celoživotního učení) má své širší sociální souvislosti plynoucí z vývoje sociálního a ekonomického kontextu. Tyto souvislosti se vztahují mj. do požadavků na sociálně odpovědný rozvoj lidských zdrojů (srov. Bierema, D'Abundo, 2004, Dolan, Schuler, 1994, a další), které nelze ignorovat v profesním světě, jako je rovnost příležitostí (prosazovaná také legislativou ve většině vyspělých zemích) a podpora sociální inkluze (často opřená o obavy z nových nerovností ve společnosti vědění), ale také trvalá udržitelnost či etika řízení a vedení.

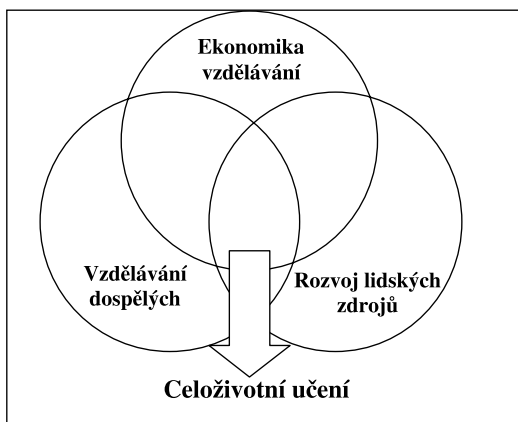
Další významná perspektiva je ekonomická, jež je reprezentovaná ekonomikou vzdělávání. Ekonomická perspektiva je při zaobírání se profesním vzděláváním dospělých na místě, protože profesní vzdělávání dospělých má primárně obživnostní – ekonomický charakter. Z pohledu jednotlivce, organizace/podniku i vyšších ekonomických celků je tedy přirozeně vážena otázka investic, návratnosti a ekonomických přínosů profesního vzdělávání dospělých (Checchi, 2006, s. 26).

Tři zmíněné obory lidské činnosti, přes rozdílnost v ohniscích jejich zájmu, teoretickém pozadí i rozdílném vyvažování jejich teoretické, empirické a praktické složky, poskytují široký základ pro vzájemnou spolupráci a propojování. Jaký je tedy vztah mezi vzděláváním dospělých s jeho zakotvením v andragogické teorii

a v teoriích učení, rozvojem lidských zdrojů s jeho řídicím a rozvojovým akcentem a ekonomikou vzdělávání zakotvenou v teoriích ekonomických? Jsou tyto koncepty slučitelné, nebo jde o koncepty konkurenční?

Při bližším pohledu je jisté, že možno nacházet rozmanité odlišnosti ve východiscích oborů (viz obrázek 7.1). Vzdělávání dospělých (andragogika) je vystavěna především na humanistických teoriích akcentujících potenciál jedince k růstu, případně na radikálních teoriích přetěžujících limity rozvoje člověka dané (ne)spravedlivým uspořádáním společnosti. Obor rozvoje lidských zdrojů je formován na základě behavioristických teorií vysvětlujících výkon jedince naučeným chováním a výkon organizace lidským kapitálem; ekonomika vzdělávání je tomuto vnímání blízká, když zdůrazňuje potřebu všech aktérů vyvažovat náklady a návratnost investic. Klíčová teoretická východiska jsou tedy rozdílná, jsou zde velmi zásadní body shody: např. každý z uvedených oborů si „cení myšlenek a zkušeností“ (Young, 2004, s. 136), ať už (v perspektivě liberální) zdůrazněním formálního vzdělávání, nebo (v případě progresivistické či pragmatické perspektivy) akcentováním „vědomostí a schopností odvozených přímo z pozorování a zkušeností“ (tamtéž).

Obrázek 7.1: Zakotvení ideje celoživotního učení (dospělých) v průniku oborů vzdělávání dospělých, rozvoj lidských zdrojů a ekonomika vzdělávání¹



Odlišnost teoretických východisek není přikázkou pro shodu v praktických konsekvencích úsilí o dosahování specifických cílů. Jde tedy o koncepty propojitelné, neboť se vzájemně podporují. Vzhledem k rozdílnosti těchto je toto propojení nutně odsouzeno k pragmaticky motivovanému eklektickému přemostění. Zdá

¹ Základem pro schéma prezentované v obrázku 7.1 je schéma prezentované u Younga, 2004, které bylo doplněno a upraveno ve smyslu argumentů Foleyho, 2004, Chappella a kol., 2003, Checchiiové, 2006, Skovsgaarda, 2006 a dalších.

se, že hledaným přemostujícím elementem je koncept *celoživotního učení* a pojetí vzdělávání a učení v dospělosti v rámci tohoto konceptu. Doložit to lze na evropském diskurzu² o celoživotním učení a jeho politickém a praktickém naplnění: Je např. zdůrazňováno, že se člověk učí stále po celý běh svého života a ve všech životních rolích (za touto představou je zjevný vliv humanistických a progresivistických teorií); přesto je vhodné výsledky takového učení pojmenovávat a ověřovat (behaviorální a liberální teorie) apod. s akcentem na ekonomickou návratnost.

Celoživotní učení ve své složce v čtené dospělým tedy v jistém smyslu přemostuje obory vzdělávání dospělých, rozvoje lidských zdrojů a ekonomiky vzdělávání. Při sledování širších diskusí by bylo možné podlehnout dojmu, že celoživotní učení je jakousi „politizovanou“ variací na tyto koncepty; idea celoživotní učení je skutečně silně napojena (především v Evropě) na politické dokumenty a vnímání této ideje v odborné komunitě není prosto kontroverzí. Barrow a Keeney (2001) zmiňují, že idea celoživotního učení je používána jako akademické klišé, Jauhainen a Alho-Malmelin (2004) dokonce užívají pro celoživotní učení metafory „náboženství učící se společnosti“. Původ těchto pochyb vystihuje Hodgsonová (2000, cit. podle Dehmelové, 2005, s. 12), když tvrdí: „Celoživotní učení bylo v devadesátých letech odpovědí, nebo dokonce obranou proti měnícímu se, děsivému a neznámému technologickému, ekonomickému a politickému prostředí – stalo se tak ošemetným a mnohoznačným jako prostředí, ve kterém existuje.“ Toto prostředí bývá popisováno mnoha různými termíny (globalizované, znalostní atd.), které se vyjadřují k různým aspektům tématu.

Barrow a Keeney (2001, podle Šedá, Novotný, 2006 s. 140) však dodávají, že existuje řada zcela zjevných důvodů, proč se idea celoživotního učení stala součástí odborného diskurzu: „Lidé dnes často mění zaměstnání, také další okolnosti jejich života (osobní, ekonomické, sociální) jsou proměnlivé. Schopnost obstát v měnících se podmínkách je podmíněna neustálým obnovováním korpusu dosažených vědomostí, přičemž toto obnovování je nutné také vzhledem k informační explozi, permanentnímu zastarávání stávajících poznatků a vzniku nových“.

Kontext určující význam profesního vzdělávání dospělých v ČR

Zvýšený zájem o profesní vzdělávání dospělých je dán mnohými aspekty ekonomického vývoje v současném vyspělém světě. Tato kapitola diskutuje pouze vybrané aspekty vývoje ekonomiky, které jsou přímo vázány na svět pracovní a profesní. K nim bezpochyby patří proměna struktury ekonomiky směrem ke znalostní ekonomice. V tomto kontextu je třeba se vyhnout zjednodušenému vnímání v dichotomii „stará“ versus „nová“ ekonomika, kde „stará“ ekonomika produkuje

² Doložit tento diskurz na pramenech je ve vyčleněném prostoru prakticky nemožné. Je tedy na čtenáři, aby si tyto obecně známé teze propojil s příslušnými zdroji.

hmotné statky, zatímco „nová“ pracuje se statky „virtuálními“, proto je na místě poněkud širší diskuse.

Skutečnost, že se společnost a ekonomika vyvíjejí v určitých dlouhodobých vlnách, které jsou založeny na specifických „módech produkce“, je poměrně široce akceptovaná. Skovsgaard (2006) hovoří o čtyřech vlnách, které představují čtyři typy společností: zemědělská, průmyslová, společnost služeb a znalostní společnost (srov. obrázek 7.2 na str. 120), které charakterizuje pomocí způsobu řešení základních otázek existence společnosti, jimiž jsou mj. následující:

- Co reguluje produkci?
- Čím je stimulován růst?
- Jak vypadají progresivní organizace?
- Na čem je postavena stratifikace společnosti?
- Co je základním mechanismem pro redistribuci bohatství?

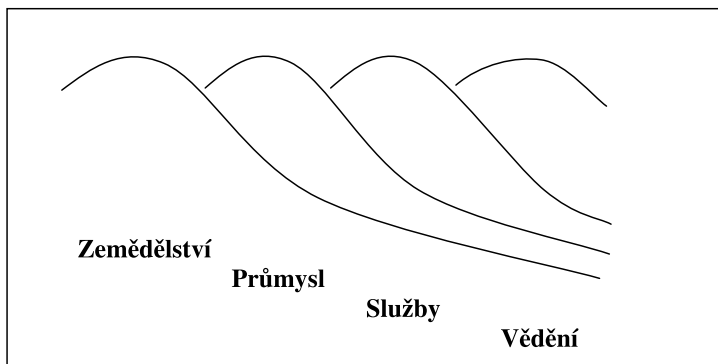
A tak např. zatímco v zemědělské společnosti je produkce regulována sezónními vlivy, v průmyslové společnosti o produktivitě rozhoduje řízení zdrojů, společnost služeb je tažena poptávkou, ve znalostní společnosti produkci určují „hyperkomplexní logistické systémy“. Vzdělávání nabývá ve znalostní společnosti nového významu, protože je nezbytným předpokladem pro zvládnutí produktivní existence. Nadto se vzdělávání stává více než kdy dříve mechanismem rozdělování bohatství ve společnosti (Skovsgaard, 2006). Büchnerová (Büchner, 2004) v téže kontextu připomíná Schumpeterův koncept dlouhých, tzv. Kondratieffových ekonomických vln. Podle autorů činy interpretace výzkumných závěrů jsme svědky ekonomické vlny, která staví do popředí informace, vědomosti, ale také ekologii a bezpečnost.

Významnou roli v těchto procesech samozřejmě sehrál rozvoj informačních technologií (přičemž je symptomatické, že tato „technologická revoluce“ proběhla řádově rychleji než dřívější průmyslová revoluce). Už od šedesátých let dvacátého století v první fázi jejich masového prosazení informační technologie urychlily zpracování informací a staly se tak nástrojem zvyšování produktivity. Ve druhé fázi (od konce sedmdesátých let) informační technologie zvýšily bezpečnost a funkčnost ekonomických subjektů, od konce devadesátých let (třetí fáze, prozatím poslední) jsou motorem inovací jak v ekonomice, tak ve společnosti (Büchner, 2004).

Uvedené skutečnosti přivedly současnou ekonomiku a společnost do stadia, kdy se „vědění stává klíčovým faktorem produkce“ (Potůček, 2003, s. 84) nebo jinak řečeno, kdy „kognitivní a analytické prvky v procesu produkce přinášejí produktu větší přidanou hodnotu než samotná manipulace s materiálem“ (Skovsgaard, 2006, s. 131). To vše ale neznamená, že znalostní ekonomika je nezávislá na módech produkce, které určovaly předchozí fáze vývoje; zemědělství, průmysl a služby jsou nedílnou součástí jakékoliv současné a zřejmě i budoucí ekonomiky

(viz obrázek 7.2). Znalosti jsou však určujícím prvkem všech p řítomných módů produkce (srov. Skovsgaard, 2006).

Obrázek 7.2: Společnosti ve vývojovém sledu podle dominantního módu produkce (Skovsgaard, 2006)



Popisované proměny ekonomiky si vyžadují proměnu přípravy zaměstnanců, ale především znamenají posilování významu lidských zdrojů na úkor zdrojů materiálních a finančních. Udržitelný rozvoj lidských zdrojů není myslitelný bez celoživotního učení pracovníků. Významnou složkou a stimulem pro celoživotní učení je učení v profesním kontextu. Odborné zdroje rozvíjející téma lidských zdrojů (ať už na národní či podnikové úrovni) proto téměř bezvýhradně akceptují koncept celoživotního učení, ač samozřejmě akcentují jen některé jeho stránky.

Jestliže prosperita znalostní společnosti stojí méně na surovinových zdrojích a více na zdrojích lidských, tedy na schopnostech, znalostech, dovednostech a postojích lidí, potom lidské zdroje i vzhledem k překotnosti vývoje nelze vnímat jako statickou kategorii. Zásadní význam ve své době, jehož charakteristické aspekty fungování bývají shrnovány do pojmu společnost znalostí, má neustálé rozvíjení a obnovování lidských zdrojů. Základní cestou rozvoje lidských zdrojů je samozřejmě učení se a vzdělávání.

Česká republika jako ekonomicky vyspělá země patří také ke státům, které stojí před výzvami spojenými se společností vědění. Její situace je však v mnohém výjimečná, především ve své zásadní průmyslové orientaci, poměrně vysokém podílu velkých podniků (často se zahraniční účastí) a dále v soustředění „výroby a služeb s nižší náročností na znalosti, nižší technologickou náročností“, jak konstatuje Strategie celoživotního učení ČR (Strategie, 2008, s. 28). Některé nezávislé studie jdou ještě dále když konstatují, že „ekonomika České republiky... se doposud zakládá především na levné, avšak málo kvalifikované práci a neperspektivním využívání neobnovitelných přírodních zdrojů“ (Potůček, 2003, s. 84).

Na jedné straně jsou zde tedy faktory, které by měly být profesnímu vzdělávání dospělých příznivé – v privátním sektoru převažují větší zaměstnavatelé, pro něž jsou investice do vzdělání dostupnější, případně pobočky zahraničních firem, které do ČR přináší své osvědčené modely ze zahraničí (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2007). Na straně druhé je zde ekonomické prostředí s významným podílem „staré ekonomiky“, které vytváří nižší potřebu investovat do lidských zdrojů. Ať už v souboji těchto faktorů vítězí kterýkoliv, je zde zjevný velký význam podnikového vzdělávání pro celkový obraz profesního vzdělávání dospělých v České republice.

Dopady měnicího se „módu produkce“ na trh práce prozkoumával např. německý institut IAB v roce 1999 na příkladu vývoje trhu práce v Německu (Büchner, 2004). Studie pracovala s retrospektivou i s prognózou vývoje, především ale s faktem zvyšujícího se podílu pracovní síly ve službách, a to především na úkor průmyslové výroby. Navíc sledovala pohyb uvnitř sektoru služeb, kde konstatovala změnu struktury pracovní síly v neprospěch služeb orientovaných na podporu výroby (opravy, instalace, údržba strojů apod.). Namísto nich mají mírně posilovat primární služby (oprava, kancelářské a obchodní aktivity apod.), ale především sekundární služby (ošetřovatelství, poradenství, vzdělávání, organizace a řízení), které jsou zároveň nejnáročnější na vzdělávání a výcvik zaměstnanců.

Podobný trend ve vývoji podílu pracovní síly na celkovém počtu zaměstnaných v národní ekonomice můžeme pozorovat i v ČR, např. v oblasti zdravotní a sociální péče, sociálních služeb, i když pravděpodobně ne v takové míře jako ve starších členských zemích EU. Tabulka 7.1 (na str. 122) srovnává podíl zaměstnaných v ekonomických sektorech v roce 1996 a 2006 na celkovém počtu zaměstnaných v ekonomice; ve sloupci *změna* můžeme vidět, jaká je hodnota v roce 2006 oproti stavu před deseti lety.

Můžeme zde vidět, ve kterých sektorech zaměstnaných výrazně ubylo (především zemědělství a lesnictví, těžba nerostných surovin a další) a kde naopak zaměstnaných výrazně přibývá (mj. ubytování a stravování, nemovitosti a pronájem, zdravotní a sociální péče, veterinární činnosti a ostatní veřejné, sociální a osobní služby). Změna v podílu zaměstnaných na celku nutně představuje také změnu „klientely“ dalšího profesního vzdělávání dospělých; změna v požadavcích na vzdělávání bude pravděpodobně rámcově stejná, jak konstatuje výše zmíněná studie IAB.

Je zjevné, že vztah mezi posunem od průmyslové ke znalostní ekonomice je spojen i s mnohými dalšími vlivy (srov. Skovsgaard, 2006), nicméně přesun podílu zaměstnaných mezi sektory ekonomiky lze považovat za důkaz, že měnicí se mód produkce na národní úrovni se přímo či nepřímo odráží ve skladbě pracovní síly a tudíž i v požadavcích na profesní vzdělávání dospělých. Stejně potřebné, ač mnohem obtížnější, by bylo také popsat vývoj požadavků na znalosti pracovníků uvnitř jednotlivých sektorů. Bohužel pro takovou analýzu jsou zdroje dat nedostatečné.

Tabulka 7.1: Vývoj podílu zaměstnaných v ekonomických sektorech v ČR mezi lety 1996 a 2006

Zaměstnaní v národním hospodářství	1996 absolutně	2006 absolutně	1996 podíl	2006 podíl	Změna³
Zemědělství, myslivost a související činnosti	250,4	144,3	5,0 %	3,0 %	57,62 %
Lesnictví, rybolov, chov ryb a související činnosti	54,9	37,4	1,1 %	0,8 %	68,13 %
Těžba nerostných surovin	90,1	54,9	1,8 %	1,1 %	60,91 %
Zpracovatelský průmysl	1 407,4	1 361,5	28,3 %	28,2 %	96,74 %
Výroba a rozvod elektřiny, plynu a vody	100,2	76,7	2,0 %	1,6 %	76,49 %
Stavebnictví	467,5	436,3	9,4 %	9,0 %	93,34 %
Obchod, oprava motorových vozidel a spotřebního zboží	639,6	613,6	12,9 %	12,7 %	95,94 %
Ubytování a stravování	155,6	187,0	3,1 %	3,9 %	120,22 %
Doprava, skladování a spoje	388,2	361,0	7,8 %	7,5 %	92,98 %
Finanční zprostředkování	94,8	92,2	1,9 %	1,9 %	97,19 %
Nemovitosti a pronájem, podnikatelské činnosti	256,1	321,3	5,2 %	6,7 %	125,46 %
Veřejná správa a obrana, povinné sociální zabezpečení	310,6	325,6	6,2 %	6,7 %	104,83 %
Vzdělávání	311,8	287,6	6,3 %	6,0 %	92,22 %
Zdravotní a sociální péče, veterinární činnosti	273,0	329,9	5,5 %	6,8 %	120,85 %
Ostatní veřejné, sociální a osobní služby	166,2	193,0	3,3 %	4,0 %	116,14 %
Činnosti domácností	2,0	3,5	0,0 %	0,1 %	177,69 %
Exteritoriální organizace a instituce	1,6	1,5	0,0 %	0,0 %	92,58 %
Nezjištěno	2,1	0,9	0,0 %	0,0 %	45,27 %
Celkem	4 972,0	4 828,1			

Zdroj: Statistická ročenka ČR, 2007

Pluralita zájmů o profesní vzdělávání dospělých

Profesní vzdělávání dospělých je předmětem zájmu na mnoha úrovních, p řičemž motivace k tomuto zájmu a jeho konkrétní projevy se samoz řejmě vzájemně liší,

³ Stav v roce 2006 oproti roku 1996, kde stav zaměstnanosti v jednotlivých sektorech ekonomiky v roce 1996 představuje 100 %.

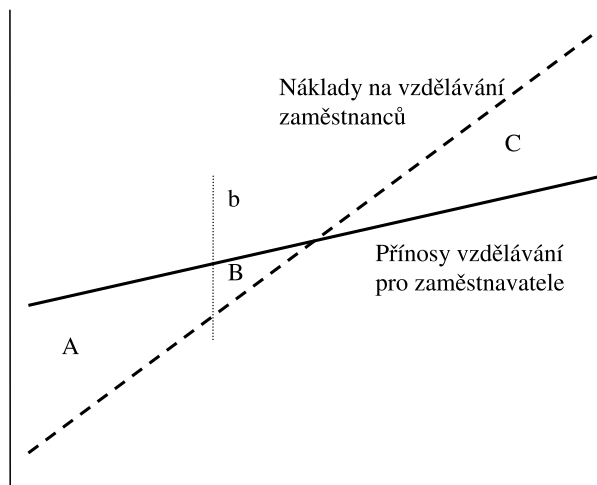
navzájem se prolínají, případně jsou v rozporu. Rozlišit lze nejméně tři úrovně, na kterých hlavní aktéři zainteresovaní na profesním vzdělávání dospělých své zájmy vyjadřují a realizují, což představuje nejméně tři rozdílné perspektivy. Jedná se o perspektivu individuální, perspektivu organizace/podniku a perspektivu společenskou, čili širší společenský zájem. Na těchto úrovních lze zájmy analyzovat a vzájemně porovnávat. Zájmem jednotlivce je udržení a obnova vlastní kvalifikovanosti pro vykonávanou profesi, která jedinci zajistí udržení pracovního místa. Zároveň je z pohledu jednotlivce legitimní uvažovat o získání takových znalostí a dovedností, které mu umožní v případě potřeby změnit zaměstnavatele. Individuálním zájmem je také samozřejmě dosažení spokojenosti dané přiměřenou kvalitou profesního i osobního života (srov. Pojerová, Svátek, Bojanovský, 2008).

Zájem na profesním vzdělávání dospělých na organizační či podnikové úrovni je dán potřebou udržet a rozvíjet lidský potenciál k výkonu, trvale přispívat pracovníka potřebám podniku a zvyšovat produktivitu práce (srov. Dolan, Schuler, 1994, Plamínek, 2008, Stacke, 2005). Sama organizace či podnik však představují složitý konglomerát zájmů, kde ne všichni zainteresovaní mají nutně stejný zájem. Pohled na lidské zdroje může být například štěpen podle zájmů „stakeholders“ versus „stockholders“, tedy těch, kdo jsou zainteresováni na procesech ze kterých sestává chod podniku a těch, kteří jsou zainteresováni především na výkonech podniku (Bierema, D'Abundo, 2004). Pro organizaci či podnik je tedy typické sladování zájmů jednotlivých zainteresovaných skupin, což se týká i realizace profesního vzdělávání dospělých.

Společenský zájem na profesním vzdělávání dospělých je spojen s využitím potenciálního příspěvku učení a vzdělávání v pracovním a profesním kontextu k ekonomickému a sociálnímu rozvoji, případně k řešení problémů ekonomický a sociální rozvoj ohrožujících. Tento zájem reprezentuje na národní úrovni především stát, v éře internacionalizace pak mezinárodní a nadnárodní instituce. Konkrétně jde o sladění nabídky a poptávky na trhu práce, řešení otázek zaměstnanosti a nezaměstnanosti, vyvažování negativních stránek demografického vývoje (v současnosti především stárnutí populace) a podobně.

Pro zajištění maximálního přínosu profesního vzdělávání dospělých pro všechny zainteresované je výhodné vždy hledat společný zájem a stavět na reciprocitě (Checchi, 2006), vzájemné důvěře a loajalitě. Ne vždy se však potívané zájmy všech stran shodují a může docházet ke střetům. Základem střetu je obvykle nevyrovnanost investic a přínosu pro některou stranu. Některé typické situace, které mohou nastat při podnikovém vzdělávání, demonstruje obrázek 7.3 (na str. 124), který dává do souladu náklady na vzdělávání a přínosy z pohledu zaměstnavatele z čistě ekonomické perspektivy.

Obrázek 7.3: Typické situace při investování do profesního vzdělávání zaměstnanců v podniku (Checchi, 2006, s. 26).



Z pohledu zaměstnavatele je ideálem situace reprezentovaná ve schématu prostorem A: zaměstnavatel v tomto prostoru zvyšuje investice do vzdělávání a rozvoje zaměstnanců (znázorněno přerušovanou čarou), přičemž pozoruje přínos vzdělávání (znázorněno plnou čarou) např. v podobě vyšší produktivity práce, vyššího zisku a dalších přínosů pro organizaci/podnik. Situace B (ve schématu oddělená od A linkou b), kdy se náklady na vzdělávání blíží limitu potenciálních přínosů, je pro zaměstnavatele méně výhodná. Představuje vyšší míru rizika, že se investice do vzdělávání a rozvoje zaměstnanců podniku v produktivitě práce či zisku nevrátí. Situace C pak představuje ekonomicky (pro organizaci/podnik) nevýhodnou situaci, kdy je investice vyšší než přínos. Z pohledu zaměstnance jsou všechny tyto situace pozitivní, situace A a B však pouze tehdy, když sám nepociťuje potřebu realizovat svůj potenciál k růstu, situace C pro něj potom představuje extrémně výhodnou situaci, kdy organizace/podnik investuje do zaměstnance více, než od něj může žádat zpět. Stát může také definovat jako pozitivní a přínosné situace B a C, která zajišťuje maximální investici do zaměstnance vedoucí k jeho potenciálnímu uplatnění jinde. Zde se zdá jako všestranně výhodná taková varianta sociální politiky státu v oblasti profesního vzdělávání, kdy stát podporuje zaměstnavatele v situaci B, čímž zvýší ochotu zaměstnavatelů riskovat při investicích do lidských zdrojů, zatímco situace C by logicky měla vést k participaci zaměstnance na nákladech na vzdělávání.

Toto schéma tedy pomáhá definovat situace a podmínky určující kdy a komu se vyplácí investovat do lidských zdrojů. Ukazuje mj. nevyužitý potenciál zisku

(situace B) a bod (průsečík přímek nákladů a přínosů), kdy se přestává ekonomicky vyplácet investovat do vzdělání (Checchi, 2006, s. 26). Na druhou stranu ovšem jiní autoři na základě výzkumu tvrdí, že i situace C je ve svém důsledku pro podnik pozitivní (Groot, van den Brink, 2007, s. 110). „Převzdělanost“, která takto vznikne, je zpravidla dočasná, nicméně činí pracovníka flexibilnějším a pomáhá mu zvládat jeho práci. Podmínkou však je, že si podnik po dobu dočasné převzdělanosti zaměstnance dokáže udržet, což je záležitostí podnikové kultury, odměňování a dalších faktorů.

Na problém neshody mezi zájmy zainteresovaných skupin se lze podívat také prostřednictvím obsahu vzdělávání. Leuven (2007, s. 38) rekapituluje výzkumy vhodnosti obecného a specifického tréninku zaměstnanců podniku. Zjišťuje, že obecný trénink, který má víceméně stejnou hodnotu na kterémkoliv pracovišti, je pro podniky rizikový, protože takto se vzdělávající jedinec bude muset být lépe zaplacen a je u něj vyšší riziko odchodu. Proto podniky preferují investice do specifického tréninku, který je vázaný na konkrétní pracoviště a nezvyšuje tak výrazně hodnotu pracovníka pro jiné firmy. Podniky se tedy chovají tak, aby minimalizovaly riziko: buď požadují od zaměstnance podíl na financování obecného tréninku, nebo se soustředí na trénink specifický.

K vyřešení potenciálních rozporů mezi zájmy hlavních zainteresovaných skupin (viz tabulka 7.2) se podniky snaží využívat některé z organizačních konceptů vázaných na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců: učící se organizace, inovační strategie, transformační řízení apod. (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2006). Tím dokládají význam profesního vzdělávání dospělých pro podnik či organizaci.

Tabulka 7.2: Srovnání perspektiv hlavních zainteresovaných skupin (podle Leuven, 2007)

Zájem	Účel participace na specifickém vzdělávání a výcviku	Účel participace na obecném vzdělávání a výcviku	Rizika participace zaměstnanců na vzdělávání a výcviku
Osobní	Přínos pro výkon současné profese.	Přínos pro uplatnitelnost, možnost změny profese či změny zaměstnavatele.	Bez zásadních rizik.
Organizace /podniku	Přínos pro efektivitu a produktivitu práce.	Přínos pro možnost dlouhodobého rozvoje flexibilních lidských zdrojů.	Obecné vzdělávání a výcvik mohou ohrožovat loajalitu vůči zaměstnavateli.
Společenský	Pro aktuální ekonomickou aktivitu.	Pro zaměstnatelnost a udržitelnost lidských zdrojů.	Bez zásadních rizik.

Systém profesního vzdělávání dospělých v České republice

Koncepční a programové dokumenty

Na začátku devadesátých let dvacátého století byl nastartován proces šíření konceptu celoživotního učení napříč dokumenty mezinárodních institucí⁴. S krátkým zpožděním se od konce devadesátých let celoživotní učení stává osou vzdělávací politiky a významnou součástí zpráv a programových dokumentů také v České republice (srov. České, 1999, Lidské, 1999). Následné strategické dokumenty, jako jsou Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá, 2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (Dlouhodobý, 2007), dokumenty týkající se lidských zdrojů v ČR (Lidské, 2003) a v neposlední řadě Strategie celoživotního učení ČR (2008) kladou v principiální obsahové shodě s Memorandem o celoživotním učení (2001) a návaznými dokumenty, jako je např. Lisabonskou strategii elaborující materiál Vzdělávání a odborná příprava v Evropě 2010 (2002) neopominutelný důraz na motivaci k učení a zajištění kvality vzdělávání. V tomto trendu pokračují také dokumenty, které se zabývají nejen školstvím, např. Národní rozvojový plán ČR 2007–2013 (2006), akční plány zaměstnanosti i nezávislé analýzy, jako např. Putování českou budoucností (Potůček a kol., 2003). Ze složení uvedených dokumentů je zřejmé, že oblast profesního vzdělávání dospělých je významným hybatelem prosazení konceptu celoživotního učení.

Posledním z dokumentů na cestě k posílení významu celoživotního učení (a v jeho rámci profesního vzdělávání dospělých) je Strategie celoživotního učení ČR. Tento materiál vyzývá ke koncepčnímu řešení konkrétních systémových problémů. V oblasti profesního vzdělávání dospělých se konkrétně věnuje následujícím problémům (Strategie, 2008):

- Nízká účast dospělých na formálním vzdělávání.
- Nevyužívání potenciálu neformálního vzdělávání spojené s malým rozsahem kurzů, na kterých dospělí participují.
- Malá funkčnost systému rekvalifikací.
- Nízké zapojení do informálního učení.
- Relativně nízké výdaje podniků na vzdělávání.
- Roztříštěnost intervencí a problematická kontrola systému profesního vzdělávání.

Strategie celoživotního učení ČR zároveň dokládá význam, který evropské a české politické a programové dokumenty vztahují k profesnímu vzdělávání dospělých, mj. očekávání k roli vzdělávání dospělých jako nástroje sociální inkluze. Týká se to rovnosti ve vzdělávání, vzdělávání znevýhodněných skupin

⁴ Šlo především o tyto významné dokumenty: Vyučování a učení: k učící se společnosti (Evropská komise, 1995), Učení je skryté bohatství (UNESCO, 1996), Celoživotní učení pro všechny (OECD, 1996).

obyvatel a osob s jakkoliv ztíženým přístupem ke vzdělávání, dále vzdělávání seniorů apod. Tato zvláštní pozornost je nutná proto, aby rozvoj celoživotního učení paradoxně nevedl k rozevírání nůžek mezi sociálně, ekonomicky a vzdělanostně úspěšnými skupinami a skupinami ohroženými (empirické doklady o tomto efektu rozvoje systémů celoživotního učení podáváme např. v Šed'ová, Novotný, 2006). Otázkou však bezpochyby zůstává, zda znalostní společnost, tedy společnost, kde je vědění klíčem k rozdělení bohatství ve společnosti (viz Skovsgaard, 2006), nemá přímo ve svých základech vtělenou nerovnost, jakousi „propast učení“⁵ (Foley a kol., s. 183). Tuto „propast“ budeme dále dokladovat v empirických datech u ekonomicky aktivní populace.

Legislativní ošetření profesního vzdělávání dospělých v ČR

V první polovině devadesátých let dvacátého století se Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) pokusilo zahájit legislativní proces vedoucí k ošetření oblasti vzdělávání dospělých. MŠMT rozpracovalo zákon o vzdělávání dospělých, nicméně tato snaha ztroskotala na negativní odezvě u zaměstnavatelů i u dalších ministerstev. Spory vznikly především u témat profesního vzdělávání dospělých. Odtud také vyplynula dlouhotrvající významná legislativní mezera v této oblasti⁶. MŠMT opakovaně odkládalo řešení oblasti vzdělávání dospělých až po vyřešení otázek legislativy týkající se počátečního vzdělávání (srov. Analýza, 2001, s. 13). Poněkud paradoxně tak prvním zákonem obecněji ošetřujícím oblast vzdělávání dospělých byl vysokoškolský zákon (rok 1998), který dal vysokým školám možnost nabízet placené kurzy celoživotního vzdělávání. Motivací pro toto rozhodnutí bylo mj. stále zaostávání České republiky v mezinárodních srovnáních, pokud jde o participaci na vysokoškolském vzdělávání (stav rekapituluje mj. Česká, 2003, s. 38 a 39).

Další významnou legislativní normou, která přispěla k ošetření vybraných otázek profesního vzdělávání dospělých, je školský zákon z r. 2004. Ten v zájmu posílení přístupu ke vzdělávacím příležitostem nabízených školami ustanovuje pro střední školy a vyšší odborné školy možnost poskytovat kvalifikační studium formou dálkovou, večerní, distanční a kombinovanou. Další vzdělávání dostává prostor ve školách i díky možnosti provádět jednotlivé zkoušky, případně odborné pomaturitní a specializační kurzy a také rekvalifikace vedoucí k certifikaci podle příslušných vyhlášek a zákonů.

Teprve v polovině prvního desetiletí nového století se podařilo dojít v přípravě legislativy pro další vzdělávání ke stavu, kdy vláda České republiky 20. 4. 2005 schválila věcný záměr zákona o dalším vzdělávání, který připravilo MŠMT. Tento

⁵ Tzv. „learning divide“.

⁶ Sadu přibližně třiceti zákonů a norem ustanovujících vzdělávací a kvalifikační nároky ve vztahu k jednotlivým profesním text v ředomě pomíjí a pracuje pouze s právními normami ošetřujícími problematiku obecněji.

záměr vycházel z potřeby integrovat formální a neformální vzdělávání a informální učení na horizontálně i vertikálně přístupné bázi (srov. Zákon, 2005, s. 1) a směřoval především do oblasti profesního vzdělávání dospělých. Tento zákon byl přijat jako Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání č. 179/2006 Sb. Zároveň však bylo zjevné, že zadání bylo od počátku omezeno mnohými podmínkami ekonomického charakteru, což se ukazuje při nahlédnutí do příslušných zdůvodnění. Záměr vychází z představy, že „je žádoucí nabídnout uživatelům dalšího vzdělávání takovou právní úpravu, která:

- umožní zhodnotit dosažené vzdělání mimo vzdělávací soustavu transparentním a objektivním způsobem,
- navrhne objektivní způsob ověřování dosaženého vzdělání mimo vzdělávací systém,
- vytvoří účastníkům dalšího vzdělávání předpoklady pro lepší uplatnitelnost na trhu práce,
- nabídne zaměstnavatelům lepší přehled o skutečném obsahu získaných certifikátů,
- usnadní orientaci účastníků a poskytovatelů dalšího vzdělávání v nabízených kurzech,
- nebude příliš náročná pro státní rozpočet (Zákon, s. 1).

Národní rozvojový plán 2007–2013 (Národní, 2006) vznikající souběžně se zmíněným zákonem už s přijetím tohoto zákona počítal jako významným prvkem rozvoje vzdělávání dospělých, včetně některých systémových prvků, které zákon explicitně jmenuje a které je třeba doplnit: Národní soustavu kvalifikací a Národní soustavu povolání (první z nich začal vznikat v roce 2006).

V roce 2008 tedy v České republice existuje sada zákonů, které profesní vzdělávání dospělých částečně zakotvují. Zákonná norma, která by ještě obecněji řešila otázky systému vzdělávání dospělých, včetně rozdělení pravomocí, ošetření financování vzdělávání dospělých a souvisejících aktivit ze státního rozpočtu a další aspekty, však neexistuje. K nedokončenému celkovému obrazu příslušné české legislativy patří také skutečnost, že existující normy se liší v terminologii a v konceptuálním vymezení oblasti, čímž se zakládá mírný chaos ve výkladu těchto norem jak pro účely právní, tak pro účely odborné.

Situaci v řešení otázek dalšího vzdělávání poněkud komplikuje nejasnost kompetencí v této oblasti, která spadá do působnosti dvou resortů. Především jde o působnost MŠMT, kde je oblast vzdělávání dospělých na úrovni státu i kraje obsažena v záměrech rozvoje vzdělávací soustavy, a o působnost Ministerstva práce a sociálních věcí, které tuto věc učinilo součástí národní i krajských strategií rozvoje lidských zdrojů.

Stav profesního vzdělávání dospělých v České republice podle vybraných indikátorů kvality

Posouzení stavu profesního vzdělávání dospělých je komplexním úkolem, při kterém je třeba kombinovat rozmanité zdroje dat a uspořádat informace různého charakteru. Pro organizaci dat lze využít systém indikátorů kvality tak, jak je nastiňuje Evropská zpráva o indikátorech kvality celoživotního učení (European, 2002). Z této sady patnácti indikátorů⁷ se následující analýza vyjadřuje k otázkám přístupu k profesnímu vzdělávání dospělých a participace na něm (srov. European, 2002, s. 40–46) s přihlédnutím k otázkám rovnosti ve vzdělávání v následující logice:

- Přístupnost profesního vzdělávání dospělých – přezkoumání kapacity systému a vyváženosti nabídky a poptávky.
- Participace na profesním vzdělávání dospělých – nejen zjištění podílu participujících na vzdělání v celé populaci a rozsahu jejich participace, ale také přezkoumání motivace k participaci a vazby participace na růst kompetencí pracovníků.
- Otázka rovnosti přístupu k profesnímu vzdělávání dospělých je řešena jako srovnání reálné participace skupin ekonomicky aktivních dospělých (podle sektoru ekonomiky, sociálních a demografických charakteristik) se záměrem popsat reálnou distribuci profesního vzdělávání mezi těmito skupinami.

Vyřešení těchto otázek je předpokladem pro možnost celkově se vyjádřit k aktuálnímu stavu i perspektivám profesního vzdělávání dospělých v ČR. Cílem je prověřit, zda současný stav profesního vzdělávání dospělých naplňuje nemalá očekávání, která jsou k němu vztažena.

Empirická složka textu je založena na datech z citovaných veřejně přístupných zdrojů nebo z dat našeho výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005*. Není-li uvedeno jinak, pak u těchto dat pracuji pouze s respondenty ekonomicky aktivními, tzn. že údaje se týkají zaměstnanců (ať už na celý či částečný úvazek, celkem 686 respondentů), soukromých podnikatelů a živnostníků (114), jedinců ve svobodném povolání (5) a pracujících důchodců (15), celkem 821 respondentů⁸. Vzorek je reprezentativní pro ekonomicky aktivní dospělé v ČR.

Kapacita systémů profesního vzdělávání dospělých v ČR

Základní podmínkou funkčního profesního vzdělávání dospělých je existence dostatečných kapacit systémů, které vzdělávání poskytují, případně otevírají

⁷ Uvedená zpráva rozděluje indikátory do čtyř skupin (A. Dovednosti, kompetence a postoje, B. Přístupnost a participace, C. Zdroje pro celoživotní učení, D. Strategie a systémy), které více-méně pokrývají celou oblast.

⁸ Pokud se v jednotlivých tabulkách objevují čísla nižší, pak jsou důvodem chybějící data u jednotlivců zařazených do vzorku.

prostor pro učení. V první řadě jde o vzdělávací instituce všeho druhu, od školských institucí přes vzdělávací agentury, neziskové organizace až po podnikové vzdělávací systémy. Pro celý stávající systém je pozitivní, že profesní vzdělávání dospělých má v ČR velmi pevné kořeny. Ty jednak reprezentuje tradičně sofistikovaný systém odborného školství a také podnikové vzdělávání, které má v ČR významnou tradici.

Školy poskytující střední a vyšší vzdělávání (jak už bylo uvedeno v rozboru legislativního ošetření oblasti profesního vzdělávání dospělých) mohou nabízet formální i neformální vzdělávání pro dospělou populaci, ucelená studia i dílčí zkoušky. Jen menšina (přibližně 20 %) škol tuto příležitost využívá, další skupina škol však nějakým způsobem poskytuje kapacitu školy, případně pronajímá prostory školy pro účely vzdělávání dospělých (Rychlá, 2008). V těchto číslech však figurují školy základní a střední, přičemž oblast profesního vzdělávání dospělých je otevřena především aktivitám odborného školství. Přesné údaje k dispozici nejsou, nicméně z dalších údajů lze usuzovat, že nejméně 40 % odborných škol se vzdělávání dospělých (a to především profesně orientovanému) věnuje.

V oblasti neformálního vzdělávání je situace také poněkud nepřehledná. Nabídka vzdělávání je dána situací na trhu vzdělávacích aktivit tak, jak se ustanovil po r. 1989, mj. vlivem ekonomické transformace. Současný stav institucí v oblasti profesního vzdělávání dospělých je určen především tím, jak se po r. 1989 uvolněný vzdělávací trh vyrovnal s nově formulovanou poptávkou. Tradičně silný systém podnikového vzdělávání, vnímaný jako důležitá složka fungování národního hospodářství, se v souvislosti s restrukturalizací ekonomiky z větší části rozpadl. Pracovníci dříve angažovaní v podnikovém vzdělávání stáli u vzniku nových vzdělávacích institucí a podíleli se na živelném rozvoji institucionální základny pro vzdělávání dospělých, kde především v počátku byla na trhu zřetelná nevyváženost nabídky a poptávky. Živelně vzniklý systém neškolských vzdělávacích institucí prokázal překvapivou flexibilitu v reakcích na potřeby transformující se společnosti, ať už řešením problematiky rychle rostoucí poptávky po určitých odbornostech (typické to je pro administrativní a ekonomické profese), poptávky po rozšíření znalosti cizích jazyků atd.

Dnes se v České republice odhaduje počet vzdělávacích institucí, agentur a firem až na 3 000, ne všechny ale samy sebe označují jako vzdělávací, někdy spíše jako poradenské či konzultační. Některé z těchto agentur mají akreditaci MŠMT, jiné ne a ani o ni neusilují, neboť v jejich segmentu vzdělávacího trhu to není nezbytné.

Druhou stránkou tohoto problému je, že většina zmíněných vzdělávacích institucí, agentur a firem je velmi malá a má jen omezenou nabídku služeb – 45 % z nich nabízí maximálně pět kurzů (Lidské, 2003, s. 102). Takovéto struktury mohou jen obtížně zvládat i podprůměrné činnosti, jako jsou identifikace a analýza vzdělávacích potřeb, informační a poradenský servis, zajištění akreditace atd.

Dalším významným aktérem profesního vzdělávání dospělých jsou zaměstnavatelé, kteří ve své většině zajišťují profesní vzdělávání a rozvoj pro zaměstnance, ať už vlastními silami, nebo zajištěním vzdělávacích aktivit vnějšími partnery, kterými jsou výše diskutované vzdělávací instituce. Z dostupných údajů je zřejmé, že tento druh aktivity vyvíjí většina podniků, např. podle výzkumu Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v roce 2005 (Další, 2008, s. 10) poskytovalo svým zaměstnancům profesní vzdělávání 61 % podniků. Pro zajištění vzdělávání zaměstnanců podniky kombinují interní a externí poskytovatele, přičemž trendem je zřejmě postupné navyšování podílu interně poskytovaného vzdělávání.

Podle realizovaných šetření více než 80 % podniků v České republice spolupracuje v oblasti vzdělávání s nějakou soukromou vzdělávací institucí (Podkladové, 2003) a většina podniků (60 %) dokonce „dává přednost zajištění vzdělávání svých zaměstnanců externími poskytovateli“, přičemž 30 % vzdělávání zajišťuje vlastními silami (Lidské, 2003). Jen 9 % podniků má k dispozici vlastní či sdílené vzdělávací středisko (Další, 2008). Tyto údaje jednoznačně svědčí o tom, že v České republice v podnikovém vzdělávání převažuje tzv. outsourcing.

Výzkum „Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v roce 2005“ (Další, 2008) zahrnoval i některé přístupy k rozvoji zaměstnanců podniku, které jsou na pomezí neformálních a informálních učebních aktivit: vzdělávání na pracovišti, rotace pracovních míst, účast na vzdělávacích kroužcích nebo kroužcích kvality, samostudium atd. O skutečné naplnění těchto forem, stejně jako u některých dalších, jako jsou mentoring a tutoring, reflektivní praxe apod., se ovšem stále dá spíše spekulovat, neboť jsou k dispozici jen velmi kusé informace (srov. Pol, Novotný, Šimberová, Chaloupková, 2006).

Seriozní komplexní reflexe aktivit na pomezí neformálního a informálního učení v rámci profesního vzdělávání dospělých prozatím není možná, neboť jsou k dispozici pouze dílčí data. Přesto se však zdá, že se tyto přístupy začínají prosazovat a začínají být reflektovány coby plnohodnotná součást profesního vzdělávání dospělých. Z některých výzkumů z poslední doby (především Další, 2008, s. 9) vyplývá, že čas strávený těmito učebními a vzdělávacími aktivitami podniky začínají započítávat do celkové doby vzdělávání. I díky tomu je možné, aby – navzdory výše zmíněné převaze outsourcingu podnikového vzdělávání – v rámci celkového času zaměstnanec stráveného vzděláváním větší část vzdělávání proběhla v rámci interních podnikových aktivit (56 %), zatímco čas strávený na vzdělávání mimo podnik představuje jen 44 %.

Existující institucionální základna je zdrojem poměrně široké nabídky možností profesního vzdělávání dospělých. Zounek, Novotný, Knotová a Čiháček (2006) provedli analýzu nabídky a dospěli ke kvalifikovanému odhadu téměř 40 000 nabízených vzdělávacích aktivit na trhu vzdělávání dospělých v České republice. Jde pouze o tu část nabídky, která je dostupná na trhu, lze však předpokládat, že se do značné míry obsahem i formou kryje s vnitropodnikovým vzděláváním.

váním. Autoři také konstatují, že informace o nabídce jsou sice díky informačním technologiím široce dostupné, pro zájemce o vzdělávání však neexistují snadné cesty, jak v nabídce hledat (chybí širší databáze) a jak používat a vybírat. Mnohé informace jsou neúplné a některé zásadní zcela chybí, jako například přístup k hodnocení kvality vzdělávací akce. Poradenské a informační služby oblast systematicky nepokrývají.

Významnou součástí nabídky nově představuje také možnost zapojení vzdělávacích institucí do procesů ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (viz podkapitola Legislativní ošetření profesního vzdělávání dospělých v ČR). Z dílčích dostupných dat např. vyplývá, že do tohoto systému je zapojeno nebo se hodlá zapojit téměř 40 % škol v ČR, data o dalších institucích nejsou k dispozici.

Lze tedy konstatovat, že v ČR existuje rozsáhlý a dynamický trh profesního vzdělávání dospělých schopný uspokojit většinu poptávky. Chybějící systémové prvky (databáze, kontrola kvality atd.) a nedostupnost informací však činí trh značně nepřehledným. Potřeba informačních a poradenských služeb je zde zjevná.

Participace na profesním vzdělávání dospělých

Formální vzdělávání, tedy vzdělávání směřující k získání stupně vzdělání, které probíhá ve školských institucích, představuje nemalé počty studujících; v tzv. ostatních formách studia⁹ ve školním 2006/2007 studovalo přibližně 103 000 lidí (viz tabulka 7.3), přesto jsou tato čísla při srovnání s počty účastníků neformálního vzdělávání jen pouhým zlomkem celkového počtu vzdělávajících se dospělých.

Tabulka 7.3: Počet lidí vzdělávajících se v tzv. ostatních formách studia ve školním roce 2006/2007

Instituce	Počty studujících
Vysoké školy	85 815
Vyšší odborné školy	4 954
Střední odborné školy	9 240
Střední odborná učiliště	1 793
Gymnázia	904
Celkem	102 706

Zdroj: Statistická ročenka České republiky, 2007

⁹ Ostatními formami studia jsou podle § 25 školského zákona denní, ve černí, dálková, distanční a kombinovaná.

Participace na formálním vzdělávání v dospělosti není i přes uvedená čísla vůbec běžnou věcí. Ve vzorku ekonomicky aktivních občanů (podle výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005*) jen 10 % dospělých pokračovalo ve studiu směřujícímu ke stupni vzdělání s časovým odstupem od počátečního vzdělávání, a to nejčastěji ve studiu vedoucím k maturitě (36 %), k dokladu o absolvování pmaturnitního studia nebo vyššího odborného stupně vzdělání (23 %), k dokladu o vysokoškolském studiu (21 %), méně už k získání dokladu o vyučení (11 %) ¹⁰.

Poněkud méně přehledné jsou údaje o neformálním profesním vzdělávání dospělých, nicméně k dispozici jsou poměrně výmluvná data z mnohých empirických šetření. Ta v principu vypovídají o tom, že současnou situaci v ČR můžeme považovat za střednědobě stabilizovanou s tendencí k mírnému růstu. Z průzkumu konaného v roce 1996 v rámci projektu „The Cranfield Project on European Human Resource Management“ vyplývá, že vzdělávání se účastnilo v průběhu jednoho roku 23 % zaměstnanců zkoumaných podniků v ČR (Alternativní, 1999, s. 40). Další výzkumy realizované v devadesátých letech podobnou metodou, tzn. šetřením ve vzorku podniků, se opakovaně pohybují okolo tohoto údaje: výzkum agentury AMD z roku 1996, výzkum Svazu průmyslu a dopravy z roku 1998, prezentují výsledek zpravidla 30 % zaměstnanců, kteří se podíleli na vzdělávání (Alternativní, 1999, s. 41), přičemž mírný růst dokládá údaj 37,6 % podle ČSÚ (Další, 2008) a 38,2 % podle našeho výzkumu.

Výzkumy Českého statistického úřadu naznačují, že tato čísla nelze zobecnit na lidské zdroje v České republice. Fakt, že výše uvedená šetření se týkala kategorie zaměstnanců a opomíjela ostatní skupiny v produktivním věku, znamená, že uvedené údaje jsou ve vztahu k celé populaci mírně nadhodnoceny. Český statistický úřad (Výsledky, 2004) na základě dotazování v domácnostech dospěl ke konstatování, že neformální výuky v průběhu roku se alespoň v minimálním rozsahu účastnilo 16,4 % dospělých produktivního věku.

Distribuce profesního vzdělávání ve skupinách ekonomicky aktivních dospělých

Existující studie prokazují, že distribuce profesního vzdělávání dospělých je značně nerovnoměrná a variuje podle oboru či velikosti organizace. Podíl podniků, které poskytují vzdělávání svým zaměstnancům, se pohybuje mezi 60 až 100 % podniků podle velikosti (Další, 2008), přičemž výrazně nižší je podíl v kategorii malých podniků, zatímco velké podniky o počtu zaměstnanců 500 a více profesní vzdělávání bez výjimky nabízejí. Podíl podniků nabízejících vzdělávání se liší také podle oboru činnosti a pohybuje se mezi 46–90 % (Lidské, 2003, s. 83).

¹⁰ Tyto údaje se týkají ekonomicky aktivních respondentů, proto se mírně odlišují od podílů, které uvádíme ve 3. kapitole, neboť tam jsou vztaženy k celému souboru respondentů.

Výrazné rozdíly v podílu na vzdělávání jsou opakovaně nacházeny mezi skupinami ekonomicky aktivních podle vzdělání a podle charakteru práce. Starší šetření ČSÚ ukazují rozptyl v zapojení do vzdělávání od 6 % do 29 % (Výsledky, 2004). V roce 1996 byla „průměrná délka dalšího odborného vzdělávání ...asi 8 dní za rok u manažerů, asi 7 dní u techniků, 5 dní u úředníků a 3 dny u dělníků“ (Alternativní, 1999, s. 40). Rozdíly jsou také mezi pracovníky v různých odvětvích, a to markantní: od 6 % v kategorii ubytování a stravování po 36 % v kategorii finančního zprostředkování (Výsledky, 2004).

Náš výzkum *Vzdělávání dospělých-2005* tyto výsledky zcela potvrzuje, neboť jak jsme již ukázali v kapitole 4., existuje silný vztah mezi vzděláním a účastí na neformálním profesním vzdělávání dospělých. Typ hlavní ekonomické aktivity je další významnou proměnnou, která zásadně spoluurčuje participaci na neformálním vzdělávání. Nejblíže mají k neformálnímu profesnímu vzdělávání zaměstnanci, jejichž vzdělávání je zřejmě silně podpořeno zaměstnavatelem. Toto exkluzivní postavení vzdělávání zaměstnanců je viditelné např. ve vztahu k soukromým podnikatelům a živnostníkům, ale především ve vztahu k dočasně ekonomicky neaktivním skupinám obyvatel¹¹. Kontrast podílu na neformálním vzdělávání mezi zaměstnanci a např. nezaměstnanými či osobami na rodičovské dovolené je markantní (viz tabulka 7.4).

Tabulka 7.4: Podíl na profesním vzdělávání u vybraných typů ekonomické aktivity

Typ ekonomické aktivity	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Zaměstnanec na plný úvazek	39,4 %
Soukromý podnikatel, živnostník	30,4 %
Nezaměstnaný	7,9 %
Rodičovská dovolená	7,4 %

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005*

Významnou (i statisticky) souvislost s podílem na neformálním profesním vzdělávání vykazuje také profesní kategorie, do které se respondent řadí. Nejčastěji se profesně vzdělávají nižší řídicí pracovníci, odborní pracovníci a vyšší řídicí pracovníci. To odpovídá mezinárodnímu trendu klást důraz na oblast řízení a kontroly lidí (Lidské, 1999). Opět se níže ve těchto údajích umísťují soukromí podnikatelé (ať se zaměstnanci nebo bez zaměstnanců). Nejnižší čísla jsou samozřejmě spojena

¹¹ Pro vyhodnocení této položky byly zařazeny do analýzy i kategorie ekonomicky dočasně neaktivních. Všechny ostatní statistické analýzy byly provedeny pouze pro kategorie ekonomicky aktivních osob.

s pozicemi vyžadujícími nejvyšší vzdělání (viz tabulka 7.5). Poněkud překvapivě se mezi kategoriemi s nižší participací na neformálním vzdělávání ocitá kategorie kvalifikovaných dělníků, kteří jsou v některých zemích (např. USA) vnímáni jako součást skupiny tzv. „chytrých pracovníků“ (Deset, 2003) a od kterých se podíl na vzdělávání obvykle očekává.

Tabulka 7.5: Podíl na profesním vzdělávání podle profesní kategorie

Profesní kategorie	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Nižší řídicí pracovník	64,9 %
Odborný pracovník	62,1 %
Administrativní pracovník	52,6 %
Technik, mistr	50,9 %
Vyšší řídicí pracovník	50,0 %
Zemědělec	41,7 %
Podnikatel se zaměstnanci	35,5 %
Podnikatel bez zaměstnanců	30,4 %
Kvalifikovaný dělník	28,5 %
Manuálně pracující v obchodě	25,0 %
Obchod, služby	21,5 %
Nekvalifikovaný dělník	18,9 %

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005*

Významné rozdíly v participaci na profesním vzdělávání můžeme najít také podle oboru působení (viz tabulka 7.6 na str. 136). Zdá se, že se vysoká úroveň participace na profesním vzdělávání dospělých týká skutečně především oborů, které spadají do kategorie sekundárních služeb (viz pasáž Kontext určující význam profesního vzdělávání dospělých); zřetelné je to v případě účasti na neformálním vzdělávání (pro analýzu participace na formálním vzdělávání v dospělosti data v rozsahu $n = 69$ nepostačují). Mezi ostatními obory se kvůli zvolené struktuře oborů poněkud ztrácí některé kategorie „chytrých pracovníků“ (správci sítí, asistenti, lékařští technici atd.).

Tabulka 7.6: Podíl na profesním vzdělávání podle oboru působení

Obor působení	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání
Školství a vzdělávání	66,7 %
Finance, bankovníctví	57,1 %
Zdravotnictví	56,1 %
Armáda, policie	55,6 %
Veřejná správa	53,8 %
Zemědělské obory	48,4 %
Ekonomie	44,4 %
Technické obory	33,6 %
Služby	26,0 %
Umělecké obory	21,4 %
Jiné obory	28,9 %

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005*

A konečně v datech vidíme také významné regionální rozdíly v participaci na profesním vzdělávání (viz tabulka 7.7). Nelze však nalézt souvislost s údaji charakterizujícími ekonomické parametry jednotlivých krajů – jak ve vztahu k nezaměstnanosti, tak i k HDP vykazuje míra participace na vzdělávání v krajích téměř dokonalou nezávislost (korelační koeficienty $r = 0,03$ a $r = 0,01$).

Tabulka 7.7: Podíl na profesním vzdělávání podle krajů v kontextu míry nezaměstnanosti a ekonomické produktivity

Kraj	Podíl těch, kteří se zúčastnili kurzů profesního vzdělávání	Nezaměstnanost za rok 2005 (v %)	HDP na hlavu v roce 2005 (v % průměru ČR)
Karlovarský	70,0 %	10,9	80
Vysočina	61,5 %	6,8	86
Zlínský	59,1 %	9,4	82
Jihomoravský	48,1 %	8,1	94
Jihočeský	48,9 %	5,0	89
Praha	39,6 %	3,5	202
Středočeský	33,7 %	5,2	94
Ústecký	31,9 %	14,5	85
Pardubický	26,2 %	5,6	85
Královéhradecký	34,7 %	4,8	90
Liberecký	24,3 %	6,5	81
Plzeňský	23,9 %	5,1	93
Moravskoslezský	23,3 %	13,9	82
Olomoucký	25,4 %	10,0	78

Zdroj: *Vzdělávání dospělých-2005, Statistická ročenka ČR, 2006*

Závěry

Výzkumy vážící se k otázkám vzdělávání dospělých v České republice v posledním období ukazují, že profesní vzdělávání dospělých je velmi významnou, kvantitativně rostoucí složkou celoživotního učení a že pracovní a profesní kontext je rozhodující determinantou motivace a participace na vzdělávání pro dospělé.

Tato kapitola na základě rozboru příslušných dokumentů, analýzy veřejně dostupných statistických údajů i výsledků našeho empirického výzkumu *Vzdělávání dospělých-2005* přináší svědectví o existujících tenzích a paradoxech spojených s profesním vzděláváním dospělých. Zdá se, že některé tenze jsou generovány na úrovni vzdělávací politiky České republiky, kde jsou jen pomalu a někdy spíše nahodile – pod vlivem politiky Evropské unie – či na základě možnosti financovat některé aktivity – řešeny problémy v systému nastřádané.

Také naše analýzy empirického materiálu znovu, stejně jako mnoho jiných, přinášejí doklady o tom, že teze o celoživotním učení pro všechny jako univerzálním a celostním nástroji rozvoje lidských zdrojů jsou stále ještě spíše snem než realitou. Potvrzujeme to zde na poli profesního vzdělávání dospělých. Výrazná nerovnost v participaci na vzdělávání dospělých je do značné míry výrazem ekonomických a sociálních trendů, což se projevuje mimo jiné rozdíly v participaci mezi zástupci různých profesních skupin. Profesní vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení se tak stává namísto zbraně proti nerovnosti spíše nástrojem ještě větší stratifikace společnosti. To může ohrozit cíle práce na poli rozvoje lidských zdrojů – jak rozvoj potenciálu lidských zdrojů, tak i širší sociální cíle týkající se zásadních témat rovnosti příležitostí a sociální inkluze.

Pokud vezmeme v potaz další souvislosti pojmenované v této kapitole, pak nerovnost v přístupu k profesnímu vzdělávání dospělých můžeme interpretovat jako výraz nedůsledného uplatňování konceptu celoživotního učení vzdělávací politikou, která nedokáže vytvářet prostor k synergii individuálních, organizačních a sociálních potřeb. Možná by ale takový soud byl nespravedlivý, protože jak dokládá Skovsgaard (2006), vědění je základem stratifikace znalostní společnosti, tudíž podpora učení, podpora nabývání vědění, přirozeně vede k posilování nerovnosti. To samozřejmě neznamená, že by učení se a vzdělávání nemělo být podporováno – prospěch z učení pro celou společnost je zjevný, navíc vhodná vzdělávací politika může zabránit přílišnému prohloubení „propasti učení“.

Bohužel je třeba také konstatovat, že i tato kapitola v mnoha aspektech trpí neúplností informací, což limituje naše možnosti interpretace situace. Velmi slabě je zmapovaná oblast informálního učení, případně sebevzdělávání v profesním kontextu. Otevřenou kapitolou je také fungování trhu profesního vzdělávání dospělých, který je sice velmi pružný, současně však značně nepřehledný. Není tedy jasné, do jaké míry nabídka odpovídá potřebám všech, kdo definují poptávku, tzn. jednotlivců, organizací i státu. Míra shody potřeb a nabídky vzdělávacími institucemi je jen slabě reflektovaná a jen zřídka tato reflexe vychází z komplexního

hodnocení vzdělávacích potřeb jednotlivce, organizace či podniku a z hodnocení sociálních a ekonomických trendů.

Otázkou také je, do jaké míry si všechny skupiny zainteresovaných aktérů uvědomují nutnost sladit své zájmy a přebírat odpovědnost za jejich realizaci: Do jaké míry si zaměstnavatelé uvědomují svou odpovědnost za vzdělávání a celoživotní učení svých pracovníků? Do jaké míry je stát ochoten a schopen podporovat vzdělávání a celoživotní učení občanů? A do jaké míry je připraven za vzdělávání nést odpovědnost jednotlivců?

Z obecnějšího pohledu můžeme konstatovat, že stále existuje mnoho nedořešených otázek týkajících se jak legislativy, tak i zabezpečení fungujícího systému profesního vzdělávání lidských zdrojů. Jejich řešení v českém prostředí musí nepochybně zahrnovat (1) doplnění legislativy o chybějící články a sladění platné legislativy; (2) vytvoření systémového prostoru pro hledání synergií (mezi státním, nestátním a privátním sektorem, mezi systémy formálního, neformálního vzdělávání a podpory informálního učení, mezi praxí, vzdělávací a sociální politikou); (3) sladění investic státního, nestátního a privátního sektoru a spoluúčasti jednotlivců na financování profesního vzdělávání dospělých; (4) zabezpečení a další rozvoj lidských zdrojů pro fungování systému profesního vzdělávání dospělých a rozvíjení jejich expertízy.

Při intenzivnější snaze o řešení těchto otázek bude pravděpodobnější než dnes, že případná výraznější podpora profesního vzdělávání dospělých povede k žádoucím a rozpoznatelným krátkodobým, střednědobým a dlouhodobým efektům pro jednotlivce, organizace i stát.

Literatura

- Alternativní přístupy k financování celoživotního vzdělávání. Národní zpráva pro OECD. Česká republika* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 1999, 86 s. [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/nvf/cz/alternativni_financovani.pdf
- Analýza vzdělávací politiky. Vzdělávání a odbornost.* Praha: ÚIV, 2001. 150 s.
- BARROW, R., KEENEY, P. Lifelong Learning and Personal Fulfillment. In *International Handbook on Lifelong Learning*. London: Kluwer, 2001. s. 53–60.
- BIEREMA, L. L., D'ABUNDO, M. L. HRD with a conscience: practicing socially responsible HRD. *International Journal of Lifelong Education*, 2004, roč. 26, č. 5, s. 443–458.
- Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha: MŠMT, 2001. 98 s.
- BÜCHNER, A. *Technický vývoj a jeho vliv na odborné kvalifikace* [online]. Soest: State Institute for School in North Rhine-Westphalia, 2004. 34 s.

- [cit. 15.3. 2001]. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/elf/file.php?file=/159/Technicky_vyvoj.pdf
- Česká republika 2003. *Deset let udržitelného? rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 72 s.
- České vzdělání a Evropa. *Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu ČR do EU*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. 88 s.
- Další odborné vzdělávání zaměstnaných osob v roce 2005 [online]. Praha: Český statistický úřad, 2008. [cit. 11. 10. 2008]. Dostupný z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3311-08>.
- DEHMEL, A. *The Role of Vocational Education and Training in Promoting Lifelong Learning in Germany and England*. Oxford: Symposium Book, 2005. 96 s.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky [online]. Praha: MŠMT, 2005. [cit. 10. 4. 2008]. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/pdf/JTDlouhodobyzamer05_appx.pdf
- DOLAN, S. L., SCHULER, R. S. *Humane Resource Management. The Canada Dynamic*. Scarborough: Nelson Canada, 1994. 620 s.
- Europe in figures – Eurostat yearbook 2005 [online]. Brussels: European Commission, 2005 [cit. 3. 6. 2008]. Dostupné z: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-05-001/EN/KS-CD-05-001-EN.PDF
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning [online]. Brussels: European Commission, 2002, 95 s. [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf
- FOLEY, G. a kol. *Dimensions of Adult Learning. Adult education and training in a global era*. Maidenhead: Open University Press, 2004. 334 s.
- GROOT, W., Van den BRINK, H. M. Overeducation in the labour market. In HARTOG, J., Van den BRINK, H. *Human Capital. Advances in Theory and Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. s. 101–112.
- CHAPPELL, C. a kol. *Reconstructing the Lifelong Learner*. London: Routledge Falmer, 2003. 198 s.
- CHECCHI, D. *The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 195 s.
- JAUHIAINEN, A., ALHO-MALMELIN, M. Education as a Religion in the Learning Society. *International Journal of Lifelong Education*. 2004, roč. 23, č. 5, s. 459–474.
- Lidské zdroje v České republice*. Praha: NVF, ÚIV, 1999. 220 s.
- Lidské zdroje v České republice*. Praha: NVF, 2003. 239 s.
- LEUVEN, E. Returns to training. In HARTOG, J., Van den BRINK, H. *Human Capital. Advances in Theory and Evidence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, s. 38–51.
- Memorandum o celoživotním učení*. [online] Brusel: Evropská komise, 2000. [cit. 7. 3. 2006]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

- Národní rozvojový plán ČR 2007 – 2013* [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj, 2006, 206 s. [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: <http://www.strukturalni-fondy.cz/uploads/old/1141122325.materi-l-nrp---iii.-nrp-upraveny---str-113-a-124.pdf>
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s.
- PLAMÍNEK, J. *Synergický management: vedení, spolupráce a konflikty lidí ve firmách a týmech*. Praha: Argo, 2000. 328 s.
- Podkladové studie a materiály ke studii „Identifikace nedostatku kvalifikací na českém trhu práce“* [online]. Praha: Národní vzdělávací fond, 2003. 175 s. [cit. 10.10. 2008]. Dostupné z: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/observator/cz/podkladove_studie.pdf
- POJEROVÁ, Š., SVÁTEK, T., BOJANOVSKÝ, M. *Proč a jak dělat průzkumy spokojenosti* [online]. Prague: Expertis, 2008. 3 s. [cit. 15.9. 2008]. Dostupné z: http://www.expertis.cz/soubory/infomarket/hodnoceni/0603-04_pruz_spok_poj_hrm_web.pdf
- POL, M., NOVOTNÝ, P., ŠIMBEROVÁ, Z., CHALOUPKOVÁ, L. Competence Development as Workplace Learning in the Czech Republic. In CHISHOLM, L., FENNES, H., SPANNRING, R. (eds) *Competence Development as Workplace Learning*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2007.
- POTŮČEK, M., a kol. *Putování českou budoucností*. Praha: CESES FSV UK, 2003. 366 s.
- Rychlá šetření 2/2008* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. 2008, 48 s. [cit. 10. 10. 2008]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/soubor/3327>
- SKOVSGAARD, J. Changes in Society Impact Education. *Lifelong learning in Europe*, 2006, č. 2, s. 130–136.
- STACKE, E. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing, 2005. 154 s.
- Statistická ročenka České republiky 2006* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2007 [cit. 10. 11. 2008]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2008edicniplan.nsf/p/3311-08>
- Statistická ročenka České republiky 2007* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2008 [cit. 10. 11. 2008]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/publ/10n1-07-2007>
- Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2008. 78 s.
- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 140–151.
- Výsledky ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání* [online]. Praha: ČSÚ, 2004 [cit. 3. 7. 2006]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/publ/3119-04-za_rok_2003

- YOUNG, B. Can Adult Learning Theory Provide a Foundation for Human Resource Development? *Advances in Developing Human Resources*, 2004, roč. 6, č. 2, s. 129–145.
- Zákon o dalším vzdělávání a jeho místo v systému dalšího vzdělání. Tisková zpráva* [online]. Praha: MŠMT ČR, 2005. 1 s. [cit. 15. 6. 2005]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/_DOMEK/default.asp?ARI=103294&CAI=38
- ZOUNEK, J., NOVOTNÝ, P., KNOTOVÁ, D., ČIHÁČEK, V. Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 152–163.

8. kapitola

Život a vzdělávání dospělých v éře informačních a komunikačních technologií

Jiří Zounek

Informační a komunikační technologie (ICT)¹ hýbou současným světem. Aniž si to mnozí vůbec uvědomují, ICT ovlivňují jejich životy zásadním způsobem. Znalost práce s počítačem, přístup k internetu či používání elektronické pošty se stávají stále důležitějším faktorem plnohodnotného začlenění člověka do společnosti, do světa práce, ovlivňují svým způsobem celkovou kvalitu života. Na jednotlivce jsou kladeny stále nové požadavky, které se týkají zejména jejich připravenosti žít a pracovat v době, která je charakteristická neustálými změnami, zvyšujícím se významem informací a vědění.

Cílem této kapitoly není analyzovat či popisovat technologický vývoj či zdůvodňovat nutnost využívat nejmodernější technologické prostředky. Ve svém přístupu se ztotožňujeme s tezí Manuela Castellse (in Petrusek, 2006), že sociologický (v našem případě pedagogický či andragogický) pohled „nutně abstrahuje jednak od technologického entuziasmu až fanatismu, jednak od technických fines, jež se mění snad s každým dnem“ (s. 117). Je zřejmé, že moderní technologie v současné společnosti představují komplexní a složitý problém, při jehož zkoumání nelze postihnout všechny aspekty problematiky v jediné studii a tudíž je nezbytné jisté zúžení výzkumného pole – v této kapitole na vybrané aspekty života dospělých v České republice v souvislosti s využíváním či schopností využívat možnosti ICT. Tím na jednu stranu rezignujeme na celistvé poznání problematiky (to je však stěží možné), na druhou stranu nám zúžení umožní hlubší poznání jedné části sociální reality, což může představovat důležitý kamínek ve složité mozaice problému, kterým fungování současné společnosti a života lidí v ní bezesporu je.

Hned v úvodu je nutné poznamenat, že ke zkoumání přistupujeme bez technoptimistických nebo technokratických předsudků, ale také bez předsudků z opačného pole spektra, které jsou časný vliv ICT na život zlehčují, ironizují či zcela odmítají. Jak uvádí Lévy (2000), technologie je nutné chápat jako produkty určité společnosti a kultury, proto nelze hovořit o dopadech technologií na člověka, ale vždy je nutné promýšlet jejich existenci a využití v souvislosti s činností člověka

¹ Termín informační a komunikační technologie (ICT), v textu rovněž moderní technologie či jen technologie jako synonyma používáme pro označení technologií, které jsou založeny na počítačích a na moderních telekomunikačních službách umožňujících jejich uživatelům vytvářet, zpřístupnit nebo distribuovat informace a pracovat s nimi v digitální, resp. elektronické podobě.

(podrobněji viz Lévy, s. 26). „Samotná technika není dobrá ani špatná (záleží na kontextech, způsobech použití a úhlech pohledu), ani neutrální (protože cosi podmiňuje nebo k čemu nutí, protože někde otevírá a jinde zavírá spektrum možností)“ (Lévy, s. 24). Moderní technologie nejsou lékem na současné problémy společnosti či jednotlivců, ale nabízejí či otevírají poměrně široké možnosti lidem, kteří v éře těchto technologií žijí. Nakonec používání nástrojů, a tím ICT bezesporu jsou, je jedním z podstatných znaků lidství (Lévy, 2000).

ICT a koncepty informační společnosti a společnosti vědění

Proměny společnosti v posledních letech, a to nejen v souvislosti s rozvojem ICT, byly natolik zásadní, že vedly k rozpracování několika teoretických konceptů společnosti, které se poměrně zásadně odlišují od společenských koncepcí vznikajících v 19. a na počátku 20. století (Veselý, 2004). Tyto koncepty se snaží mimo jiné vysvětlit i vývoj a role moderních technologií ve společnosti. Jednou z nejpodstatnějších změn oproti dřívějším teoriím však je, že nově se konstituující společnost již nestaví svoje bohatství na fyzickém kapitálu, lidské práci a průmyslu, ale na kapitálu lidském². Stěžejními koncepty se v této souvislosti jeví informační společnost a společnosti vědění. Není cílem této kapitoly je analyzovat, zahraniční literatura k nim je dnes již obrovská a jejich přehled je v češtině dostupný prostřednictvím prací Pongse (2000), Veselého (2004), Petruska (2006), Kellera a Tvrdého (2008).

Podstatný pro naše téma je fakt, že informační a komunikační technologie jsou výrazným prvkem, který se podílí na formování sociální struktury nových společností a že informace se stávají klíčovým strategickým zdrojem, na němž tyto společnosti závisejí (Veselý, 2004). Metaforicky řečeno, informační společnost je sestřenicí společnosti vědění. Potenciálně totiž vytváří prostředí a podmínky pro to, aby vědění, kdysi exkluzivně uzavřené v kruzích vyvolených, bylo nyní demokraticky a univerzálně dostupné pro všechny tak, aby ho všichni mohli sdílet. Samozřejmě při splnění dvou základních podmínek: že jsou (intelektuálně) schopni je sdílet a že v vědění sdílet chtějí. Překotný vývoj informačních a komunikačních technologií totiž může být v obou případech vážnou překážkou. Předpoklad, že populace je náležitě informačně gramotná, především populace středního a staršího věku, zdaleka neplatí univerzálně.

Jelikož tato publikace pojednává o problematice vzdělávání dospělých v České republice, všimněme si, jak informační společnost konceptualizuje přední český odborník Jiří Zlatuška. Ten ji chápe jako společnost, jež je „charakterizována

² Lidský kapitál chápeme ve shodě s dokumentem *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* z roku 2003 jako zásobu znalostí a dovedností ztělesněných v pracovní síle, jež jsou výsledkem vzdělání a praxe a pracovní sílu zhodnocují (s. 3).

podstatným využíváním digitálního zpracovávání, uchovávání a přenosu informací. Informace v digitálním tvaru je univerzálně použitelná, duplikovatelná a transformovatelná (...). Pružnost a rychlost reakce na změny v pracovním prostředí je jedním z určujících faktorů úspěšnosti adaptace. To se týká nejen jednotlivců, ale i národních ekonomik“ (Zlatuška, 1999, s. 3). Zlatuškovo pojetí si všímá zejména vztahu informace v digitální podobě „nové“ společnosti a ekonomiky. Poukazuje rovněž na aspekty, jakými jsou nejistota a sociální napětí, které s sebou může přechod k informační společnosti nést. Autor také připomíná, a v tom s ním plně souhlasíme, že budování informační společnosti není jen problémem technologickým, ale také problémem politickým či školsko-politickým. Koncept informační společnosti v sobě totiž zahrnuje rovněž požadavky na změnu pojetí škol a vzdělávání. Přitom nejde jen o připojení škol k internetu, ale zejména o změnu paradigmatu školního vzdělávání, v němž bude kladen důraz na „učení se“. Informační společnost motivuje svými prostředky vznik otevřeného a zejména celoživotního učení (Zlatuška, 1999).

Jiný způsob českého vymezení informační společnosti lze najít v knize Bořivoje Brdičky *Role internetu ve vzdělávání*, kde autor píše: „V informační společnosti se uplatní hlavně ten, kdo dokáže informace přeměňovat na znalosti a pracovat v týmu, často bez osobního kontaktu s ostatními. To znamená například i to, že se dokáže v případě potřeby rychle naučit něco nového. Vývoj jde totiž tak rychle kupředu, že konkrétní znalosti získané ve škole budou zcela jistě v praxi již zastaralé. Jedním z hlavních rysů informační společnosti je proto nutnost celoživotního vzdělávání“ (Brdička, 2003, s. 11). Důležitou, ba klíčovou roli v informační společnosti sehrává vzdělávání či učení se. Na významu tak získává rozvíjení individuálního lidského kapitálu v průběhu celého života. Nestačí jen reagovat na rychle se měnící prostředí, technologie, pracovní prostředky, neustálé inovace, ale také lidský kapitál využívat k aktivní participaci na všech aspektech života společnosti. Za povšimnutí stojí, že v uvedených pojetích poměrně silně zaznívají myšlenky např. o politických, školsko-politických, morálních či občanských souvislostech informační společnosti a zavádění ICT do různých sfér života společnosti, které se objevují rovněž v konceptu společnosti vědění.

V interpretacích společnosti vědění se zdůrazňuje komplexnost tohoto fenoménu, jenž prostupuje všemi aspekty lidské činnosti. Koncept společnosti vědění je založen na představě společnosti spočívající na rozvoji lidských zdrojů, na rozvoji lidského potenciálu a na tom, že člověk je subjektem jednání. Vědění ve společnosti vědění nezaručuje pouze úspěch a moc, ale uschopňuje člověka k činnosti, která, pokud je ekonomicky zhodnocena, přináší výnos z vědění. Navíc na vědění jsou dnes závislé všechny funkční oblasti společnosti (vědění se netýká pouze vědeckého systému, ale i hospodářského, právního, zdravotního apod.) a zároveň všechny funkční systémy vytvářejí a využívají v vědění pro svou reprodukci (Rabušicová, Hloušková, 2004, Pongs, 2000).

Odpověď na otázku, jakou roli ve společnosti vědění sehrávají či budou sehrávat právě ICT, není snadná a už v úbec ne jednoznačná. Jednu z možností nabízí dokument Evropské komise *Building the Knowledge Society: Social and Human Capital Interactions* z roku 2003, kde jsou moderní technologie vnímány jako „základ“, na němž lze budovat společnost vědění charakterizovanou například udržitelným ekonomickým růstem, sociální kohezí či osobní spokojeností všech členů společnosti. Ve společnosti vědění je reflektována úloha lidského kapitálu a jeho rozvoje, sociálního kapitálu, občanství, ekonomiky a dalších zásadních problémů týkajících se života lidí, což znamená větší pozornost širšímu poli problémů než je tomu v konceptu informační společnosti. Podle Druckera (2002) budou ICT jenom jedním z rysů budoucí společnosti.

Socioekonomické a vzdělávací aspekty ICT v životě dospělých

Úspěšnost jedince ve společnosti je v současné době stále více podmiňována přístupem k relevantním informacím či znalostním zdrojům, které je možné využívat v různých životních situacích. Valná většina informací a lidského vědění je v současné době buď dostupná výhradně v elektronické podobě, nebo je přinejmenším snadněji přístupná prostřednictvím elektronických sítí (zpravodajské portály na internetu, publikování informací z obecních zastupitelstev, katalogy knihoven apod.). Stejně tak vytváření a distribuce informací se z velké části děje v digitální podobě. Efektivní využívání ICT se tedy stává jednou z podstatných dovedností všech lidí. K tomu je základní a nutnou podmínkou plošné vybavení a běžná dostupnost ICT.

Jaké tedy jsou hlavní aspekty využívání ICT dospělými? Proč jsou informační a komunikační technologie pro ně tak důležité? Můžeme rozlišit dva hlavní okruhy aspektů: socioekonomické a vzdělávací³.

Socioekonomické aspekty souvisejí s charakterem, požadavky či potřebami současné a zejména budoucí ekonomiky a společnosti. Kompetence v oblasti ICT se staly jedním ze stěžejních předpokladů pro plnohodnotný život a uplatnění ve společnosti. Znalosti a dovednosti potřebné k ovládnutí různých prostředků ICT bývají přirovnávány svým významem ke gramotnosti. Stále běžněji se například vyhledávají pracovní příležitosti na internetu, je zde možné poměrně snadno publikovat vlastní životopis, firmy naopak podávají inzeráty na specializovaných internetových serverech, případně na svých webových stránkách apod. Moderní technologie skýtají také nové možnosti v oblasti poradenství či plánování další profesní dráhy. Prostřednictvím ICT mohou snadněji komunikovat například členové rodiny, kteří žijí

³ Úvaha o sociálně-ekonomických a vzdělávacích aspektech využívání ICT byla inspirována dokumentem OECD *Learning to Change* a dokumentem *Lidské zdroje v České republice*, 2003.

daleko od sebe, lze hledat informace o nějakém produktu či službě, v kontaktu mohou zůstat spolužáci ze základní školy atd.

Rozvoj moderních technologií napomohl vytváření nového tržního prostředí, v němž podniky mohou velmi rychle reagovat na mnohdy individuální potřeby zákazníků (Truneček, 2003). Ve firemním prostředí lze ICT použít k automatizaci rutinních úkonů, k snadnému zpřístupnění (důležitá data tak mohou být nově dostupná i níže postaveným pracovníkům ve firmách a tím se na ně může přesunovat odpovědnost za určitý typ rozhodování) a uchovávání informací v elektronické podobě. Informační a komunikační technologie také umožňují propojit jednotlivé části firmy nebo i celé firmy sídlící v různých zemích či kontinentech (Šigut, 2004). V souvislosti s implementací ICT do firemního prostředí a s tím, že je možné připojovat se k firemním zdrojům či materiálům de facto kdykoliv a odkudkoliv, se stává pracovní doba flexibilnější a práce se může částečně nebo úplně přesunout do domácností (Keller, 1996). Zavedení ICT do života firem, do sféry státních nebo nestátních organizací však s sebou nese i mnohá úskalí. Poměrně často je například diskutována otázka, zda rozvoj technologií, automatizace či elektronizace není jednou z příčin nezaměstnanosti. Náklady na stroje jsou v mnoha případech nižší než náklady na pracovníka, zanikají zastaralá pracovní místa apod. S elektronizací je spojována obava, zda nebude vytlačěn lidský rozměr z komunikace či obavy z toho, že informační systémy založené na ICT jsou v mnoha směrech zranitelné nebo zneužitelné. Vše výše uvedené jasně ukazuje, že ICT úzce souvisí s ekonomickou aktivitou jednotlivce, jeho postavením na trhu práce, případnou zaměstnatelností. Mohou být ale současně i zdrojem pocitu nejistoty či ohrožení.

Vzdělávací aspekty odrážejí zejména různé možnosti, které skýtají ICT pro vzdělávání a pro rozvoj jednotlivce. ICT přitom mohou být jak obsahem vzdělávání (učit se ovládat počítač, vytvářet elektronické dokumenty, komunikovat prostřednictvím elektronické pošty, vyhledávat či publikovat informace na internetu apod.), tak i nástrojem, který různými způsoby a pomocí různých technologií zprostředkovává a podporuje učení. V této souvislosti se užívá v poslední době stále častěji termín, e-učení (*e-learning*). Informační a komunikační technologie nabízejí značný potenciál pro změnu či inovaci metod vyučování i učení. ICT sice nemohou zcela nahradit ve výuce lidský faktor a jeho sociální rozměr, ale mohou podpořit „klasickou“ výuku (pro kombinaci klasických či prezenčních metod výuky a *e-learningu* se používá termín *blended e-learning* nebo *blended learning* – podrobněji viz Zounek, 2006), nebo napomáhat zefektivnění vzdělávání, snížit náklady, popř. nabídnout kvalitnější výukové materiály (*Memorandum*, 2000, Zounek, 2006). E-učení se dynamicky rozvíjí mimo jiné ve vzdělávání dospělých i ve firemním vzdělávání. Hovoří se rovněž o tzv. e-vývoji (*e-development*), který má podporovat transfer znalostí a dovedností do praxe (Hroník, 2007). Na druhou stranu ale, jak upozorňuje Mužík (2004), je zřejmé, že didaktické zvládnutí e-učení je teprve v počátcích.

Povšimněme si ještě jednoho aspektu, který není často v souvislosti s e-learningem zmiňován. Jde o e-learning a jeho (možné) role v informálním učení. Vzhledem k dostupnosti ICT a jejich možnostem může e-learning sehrát podstatnou roli v individuálním rozvoji lidí nejenom ve firmách, ale i v osobním životě. Do informálních aktivit je možné zařadit například sdílení znalostí a spolupráci kolegů či kamarádů po internetu, metodu „pokus-omyl“ při práci s ICT, studium nápovědy v programech, diskusi s příbuznými či dětmi pomocí různých komunikačních programů, poslech internetového rádia nebo „rádia na přání“ (podcasting) aj. Stále významnější se stává uživatel sám, protože již není pasivním příjemcem informací, ale díky dostupnosti a snadnosti ovládnutí mnohých technologií (wiki, blog) se stále častěji stává tvůrcem informací a vědění ve virtuálním prostředí internetu – hovoří se o webu 2.0 (O'Reilly, 2005). Se začleněním ICT do vzdělávání jsou rovněž spojována některá negativa, jako například ztráta sociálního kontaktu, nemožnost využít moderní technologie ve všech vzdělávacích aktivitách, závislost na technologiích, zdravotní rizika a mnohé jiné (Zounek, 2006). Nicméně dnes již nestojíme před otázkou, zda ICT ve vzdělávání využívat či ne, ale před otázkou, jak moderní technologie používat adekvátně a s jakým cílem.

Nechtěné dopady implementace ICT na život a vzdělávání dospělých

S rozvojem ICT a jejich pronikáním do života společnosti se začaly vytvářet rozdíly v přístupu jednotlivců, ale i firem, institucí, regionů či zemí k moderním technologickým prostředkům a službám. Tyto rozdíly jsou souhrnně nazývány digitální propast⁴ (*digital divide*, *digital gap*), kterou je možno charakterizovat jako „diference mezi těmi, kteří mohou profitovat z možností poskytovaných těmito technologiemi, a těmi bez této možnosti“⁵. Rozdíly v možnosti přístupu a využívání nových informačních technologií mohou způsobit nový druh sociálních rozdílů a prohloubit dosavadní, založené na vzdělání, pohlaví, věku, rodinném zázemí, finanční situaci atd. Přístup k informačním a komunikačním zdrojům, který tyto technologie umožňují, je čím dál více považován za klíčový faktor ekonomického a sociálního rozvoje“ (*Vysvětlení*, 2005, nestránkováno).

Digitální propast je možné chápat jako multidimenzionální fenomén, který zahrnuje odlišné aspekty: *globální propast*, to znamená nerovnosti mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi v přístupu k ICT a ke službám internetu, *sociální propast*, představovaná rozdíly mezi informačně „chudými“ a „bohatými“ v rámci jednoho národa či země, a *demokratickou propast*, tedy rozdíly mezi těmi, kteří používají a těmi, kdo nepoužívají širokou paletu digitálních zdrojů k angažování

4 Někteří autoři navrhuji používat například termín „digitální rozdělení“ (srov. Šmahel, 2006).

5 Podobné vymezení digitální propasti lze najít rovněž na serveru Digital Divide.org, který je dostupný na adrese <http://www.digitaldivide.org/dd/digitaldivide.html>.

se a participaci na veřejném životě (Norris, 2001). Digitální propast je velmi dynamický fenomén odvíjející se od rozvoje ICT, jejich dostupnosti a proměn jejich využívání. Zpráva Evropské komise *eInclusion revisited: The Local Dimension of the Information Society* (2005) vymezuje pět determinantů digitální propasti. Vzdělání, věk a výše příjmu jsou vnímány jako tři nejdůležitější proměnné, které ovlivňují utváření digitální propasti. Další dvě proměnné – pohlaví a geografické faktory, zejména rozdíly mezi venkovem a městem, jsou stále relevantní, ale na vznik digitální propasti mají poměrně menší vliv. Stejná zpráva poukazuje na trend v evropských zemích, který směřuje k překonávání digitální propasti mezi muži a ženami a ke zvyšování přístupu k ICT mezi nezaměstnanými a osobami samostatně výdělečně činnými. Naopak rozšíření internetu mezi lidmi v domácnosti (zvláště ženami), staršími lidmi, důchodci a obyvateli venkovských oblastí zřetelně zaostává. Podobným způsobem se vyjadřuje ve své zprávě Demunter (2006), který ale dodává, že přestože se zvyšuje užívání ICT ve všech vrstvách společnosti, digitální propast se nezmenšuje.

Je tedy zřejmé, že ti, kdo mají k dispozici odpovídající ICT infrastrukturu a umí pracovat s ICT, mají přístup ke zdrojům informací, vzdělávání, různým službám (nejen komerčním, ale i ve veřejné správě) a v vědění – stávají se „informačně bohatými“ a mohou tak získávat výraznou výhodu oproti těm, kteří z různých důvodů přístup k prostředkům ICT a službám nemají. Vzniká tak skupina „informačně chudých“ či znevýhodněných⁶. V této souvislosti se hovoří rovněž o vyloučení (exkluzi, někdy také e-exkluzi), jež snižuje, ba znemožňuje jednotlivcům aktivně se podílet na ekonomice a životě současné společnosti (*Learning to Bridge*, 2000). Digitální propast a exkluze tak může představovat riziko pro společnost vědění a zároveň ohrožení sociální koheze, případně být skrytým nebezpečím či nevýhodou pro mnohé jednotlivce. Skrytým nebezpečím z toho důvodu, že digitální propast není na první pohled viditelná, případně rozpoznatelná a tím hůře ji lze přemostit či úplně překonat.

V souvislosti s rozvojem ICT a zejména se zvyšující se dostupností internetu se problém digitální propasti logicky objevil i v České republice. Dokument *Státní informační politika – cesta k informační společnosti* (1999) upozorňuje na „negativní sociální důsledky technologického rozvoje, které mají tendenci podílet se na zvětšování sociálních rozdílů ve výrazné závislosti na kvalifikaci pracovní síly“ (nestránkováno). V tomtéž dokumentu se ještě upozorňuje na jeden velmi důležitý faktor, s nímž je třeba počítat v procesu implementace ICT do společnosti a také při překonávání digitální propasti, a tím je čas. Vždy totiž „existuje prodleva mezi náběhem uplatňování nových technologií a dobou, kdy se pro převážnou část obyvatelstva stanou součástí života, která nevyžaduje zvláštní kvalifikaci“ (*Státní,*

6 Ke skupině „znevýhodněných“ jsou řazeni mnohdy i příslušníci různých národnostních a kulturních menšin.

1999, nestránkováno). Novější dokument *Státní informační a komunikační politika* již operuje přímo s termínem digital divide. Jedním z velmi důležitých úkolů vlády je boj proti tomuto nebezpečí či „formou odstraňování překážek a podporou možností celoživotního vzdělávání v oblasti informační gramotnosti pro nejširší vrstvy obyvatelstva“, říká se v tomto dokumentu (*Státní*, 2004, s. 13). Strategické politické dokumenty a empirická šetření (např. Šmahel, 2005, 2006; *Ministerstvo*, 2005⁷) ukazují, že problematika digitální propasti představuje v naší zemi poměrně významný problém, který je třeba opakovaně výzkumně reflektovat a pomáhat tak k jeho detailnější analýze a řešení.

Zdatnost českých dospělých ve využívání ICT

V této kapitole předkládáme vzhled do života českých dospělých na začátku 21. století z hlediska jejich schopností pracovat s informačními a komunikačními technologiemi a využívat jejich možností. Snažíme se přinést odpověď na otázku, kdo jsou lidé, kteří s počítači pracují a kteří naopak počítače nevyužívají – jaké mají socioekonomické charakteristiky, a kdo jsou ti, kteří se v oblasti práce s počítači dále vzdělávají a jakou k tomu mají motivaci. To vše interpretujeme na pozadí faktorů digitální propasti tak, jak je nacházíme v České republice.

Jak známo, počítače se začaly v masivnější míře využívat zhruba od počátku osmdesátých let. První polovinu devadesátých let je pak možné chápat jako období rozšíření sítě internet. Česká republika kopírovala tento vývoj s jistým zpožděním, přesto jsou dnes počítače a internet takřka nedílnou součástí života v naší zemi. Navíc od konce devadesátých let do současnosti proběhlo několik celostátních akcí s cílem zlepšit dovednosti ovládat počítač, včetně vyhledávání informací na internetu apod., a zvýšit tak využívání počítačů. Jako příklad je možné uvést Národní program počítačové gramotnosti (2003–2006) nebo plošné školení učitelů v rámci Státní informační politiky ve vzdělávání (2002)⁸. K tomu lze připočítat možnost využívat připojení k internetu v mnoha knihovnách, kde se navíc organizují i různé typy školení (např. internet pro nezaměstnané aj.). Poměrně velké množství škol i jiných institucí, zejména v privátní sféře, nabízí v oblasti ICT širokou škálu školení a dalšího vzdělávání. Ve firemní sféře takřka sto procent firem s více než deseti zaměstnanci využívá počítač, celých 95 % firem je připojeno k internetu a více než tři pětiny ekonomických subjektů s pěti a více zaměstnanými osobami má vlastní webové stránky (*Podnikatelský*, 2006). Ze sféry osobní, tedy vybavenosti domácností, však máme k dispozici výsledky zcela jiné. Z šetření Českého statistického

7 Brožura Ministerstva informatiky obsahuje hlavní výsledky výzkumu po počítačové gramotnosti, který realizovala pro ministerstvo společnost STEM/MARK.

8 Nyní je toto školení, zaměřené na využívání ICT ve výuce, součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

úřadu z roku 2005 totiž víme, že pouze 30 % domácností v ČR je vybaveno osobním počítačem a jen 19 % má připojení k internetu (*Informační*, 2005).

Jakou domněnku tedy na základě těchto rozdílných údajů můžeme vyslovit? Jaké budou v České republice poměry lidí, kteří s počítači pracují a s informačními technologiemi umějí zacházet – a nebo naopak – nepracují a neumějí?

V našem výzkumu jsme při hledání odpovědi na tuto otázku formulovali dotazníkovou položku, která zjišťovala, jak respondenti charakterizují sami sebe ve vztahu k využívání počítačů⁹. Pro zjištění tohoto znaku jsme použili tzv. sebehodnotící přístup, při němž byli respondenti dotazováni, jsou-li schopni vykonávat určité úkoly s použitím ICT. Jejich dovednosti reálně testovány nebyly¹⁰. Je to podle našeho soudu adekvátní postup přinášející validní výsledek, neboť v ČR je podle posledních výzkumů velikost odchylky mezi tím, jak člověk sám hodnotí svou dovednost a skutečným (testovaným) stavem znalostí a dovedností oblasti ICT velmi nízká – pouhá 3 % (*e-Skills*, 2006). Přehled rozložení do jednotlivých kategorií uživatelů v našem výzkumu přináší následující tabulka 8.1.

Tabulka 8.1: Jak se respondenti charakterizují ve vztahu k využívání počítačů (N=1 407)

Kategorie	%	95% interval spolehlivosti
Nepracuji s počítačem	39 %	37–42 %
Začátečník	18 %	16–20 %
Běžný uživatel	32 %	30–35 %
Pokročilý uživatel	10 %	18–11 %
Profesionál	2 %	1–2 %

Je to překvapivý výsledek, neboť plných 39 % respondentů uvedlo, že s počítačem vůbec nepracuje a 18 % jsou teprve začátečníci. Předpoklad, že vzhledem k rozšíření ICT např. do firemní sféry a s ohledem na různá školení v oblasti ICT již nebude velké procento lidí, kteří s počítači vůbec nepracují či s těmito technologiemi neumějí vůbec zacházet, se nenaplnuje. Uvedené nálezy korespondují do jisté míry s výzkumem agentury STEM provedeným v září 2005¹¹, v němž bylo zjištěno, že internet využívá zhruba 50 % české populace (Šmahel, 2005). Podíváme-li se

⁹ Byla zvolena poněkud zjednodušující formulace „využívání počítačů“, a to zejména z důvodu srozumitelnosti pro respondenty. Domníváme se, že této schematizace lze použít, protože počítače jsou dnes základním prostředkem ICT a jsou v převažující míře připojeny k síti internetu, takže jejich prostřednictvím mohou být dostupné všechny současné elektronické služby a zdroje.

¹⁰ Na webových stránkách Českého statistického úřadu se uvádí, že tato metoda měření je dobrým odhadem reálného stavu znalostí a dovedností, protože respondenti se nesnaží svoje znalosti nadhodnocovat (potvrzují to i studie Eurostatu).

¹¹ Výzkum byl součástí Světového projektu o internetu (World Internet Project). Podrobněji viz Šmahel, 2005.

na výzkum Ministerstva informatiky, který realizovala společnost STEM/MARK v roce 2005, zjistíme, že podle tohoto výzkumu neumí pracovat s počítačem 34 % respondentů ve věku 18 až 60 let (*Ministerstvo*, 2005). Budeme-li považovat tyto respondenty za ekvivalentní naší kategorii „nepracují s počítačem“, pak se tento výsledek téměř neliší od výsledku našeho výzkumu¹².

Upravme nyní tuto pořadovou (ordinální) škálu tím způsobem, že z ní uděláme škálu binární (dichotomickou), abychom získali jednoduchou kategorizaci respondentů na „počítačově zdatné“ a „počítačově nezdatné“. Počítačově nezdatní jsou ti, kteří odpověděli, že s počítačem vůbec nepracují a ti, kteří se označili za začátečníky. Počítačově zdatní pak tvoří ti, kteří se označili za běžné nebo pokročilé uživatele nebo za profesionály (viz tabulka 8.2).

Tabulka 8.2: „Zdatní“ a „nezdatní“ v práci s počítačem, ČR 2005

Kategorie	%	95% interval spolehlivosti
Počítačově nezdatní	57	54–60
Počítačově zdatní	43	41–46

Zjištěných 57 % (v intervalu spolehlivosti 54–60 %) počítačově nezdatných se může jevit jako relativně velký podíl v populaci dospělých, ale jak ukazují data Eurostatu (Demunter, 2006) jde o reálný obraz situace, kdy se nijak výrazně neodlišujeme od průměru Evropské unie. Demunter uvádí, že 52 % dospělých v pětadvaceti státech Evropské unie ve věku 16 až 74 let nemá žádné nebo pouze základní znalosti práce s počítačem.

Tento výsledek lze číst i tak, že více než polovina českých dospělých může mít přinejmenším problém kupříkladu získávat a využívat veřejných informací publikovaných v elektronické podobě. Je jim odepřena rychlá komunikace prostřednictvím elektronické pošty, nemohou se zapojovat do internetových diskusí, nemohou využívat levného telefonování přes internet. Toto všechno jsou zatím drobné handicap, které nejsou fatální povahy, nicméně dynamický rozvoj ICT může způsobit, že tyto „drobné“ handicap se změní v bariéry vedoucí k vylučování některých osob z participace na aktivitách, které jsou společností považovány za standardní. A to by byl nežádoucí důsledek procesů informační společnosti, respektive společnosti vědění, která má – teoreticky – právě naopak míru participace občanů zvyšovat.

¹² Výzkum Ministerstva informatiky použil jinou metodologii, v jejímž rámci mimo jiné testoval dovednosti vybrané skupiny respondentů přímo na reálných úkolech na počítači. Výsledkem tohoto způsobu měření pak je, že pouze 27 % Čechů bylo shledáno počítačově gramotnými (podrobněji viz *Ministerstvo*, 2005; <http://www.stemmark.cz/archive.htm>).

Proč tak mnoho dospělých nevyužívá počítače?

Vycházíme-li z faktů o tom, že počítače a internet se stávají součástí škol, podniků či různých institucí, postupně i domácností, a jejich využívání začíná být poměrně běžně přítomno u mnoha lidských činností, pak je důležité znát situaci těch, kteří to tak nemají. Tedy těch, kteří s ICT z různých důvodů nepracují. A jak víme, je jich u nás téměř 40 %. Respondentů, kteří v našem výzkumu uvedli, že s počítačem nepracují, jsme se formou několika výroků, s nimiž vyjadřovali souhlas nebo nesouhlas, zeptali na důvody¹³. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 8.3.

Tabulka 8.3: Důvody, proč respondenti nepracují s počítačem nebo ho nevyužívají (N = 801, součet všech kladných odpovědí)

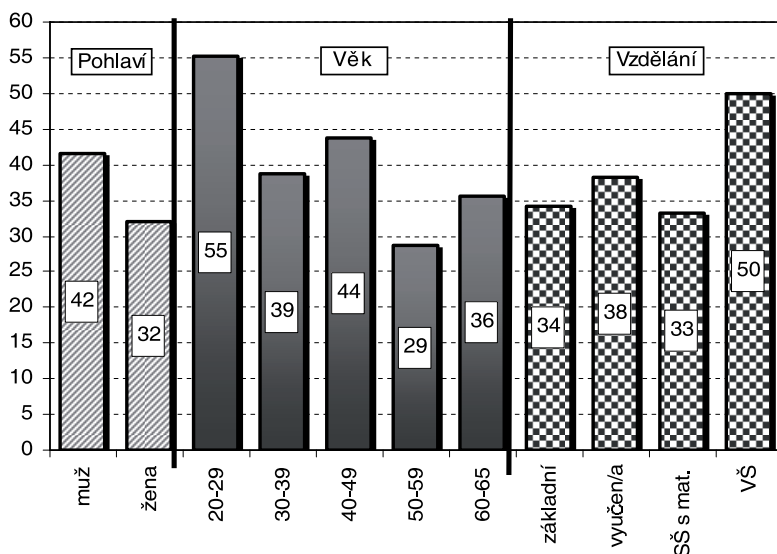
Výrok	Soubor všech odpovědí	95% interval spolehlivosti
Počítač nebo internet pro svůj život nepotřebuji	43 %	40–47 %
Jsem už na to stará(y)	21 %	18–24 %
Myslím, že bych to vůbec nezvládl(a)	18 %	15–21 %
Počítač si nemohu finančně dovolit	17 %	14–20 %
Počítače a internet jsou pro lidstvo škodlivé	1 %	0–2 %

Z tabulky můžeme vyčíst, že nejčastěji vybraným důvodem, proč respondenti počítač nepoužívají, je jednoduše jejich pocit, že počítač nebo internet ke svému životu nepotřebují (43 % ze všech odpovědí). Tato skupina lidí pak zřejmě nebude mít ani důvod se s ICT nějakým způsobem seznamovat. Druhým důvodem je pocit stáří, následovaný pocitem vlastní neschopnosti („asi bych to nezvládl/a“ – 18 %). Pocit finanční nedostupnosti se nakonec neukázal jako podstatný důvod pro nezájem o práci s počítačem a podíl respondentů, kteří odmítají počítač, neboť ho považují za škodlivou věc pro lidstvo, je v podstatě zanedbatelný. Podíváme-li se na podobné šetření Českého statistického úřadu (*Informační*, 2005), které zjišťovalo důvody, proč domácnosti nemají osobní počítač, zjistíme výsledky poněkud odlišné. Nejčastěji uváděný důvod byl podobný našemu výzkumu („nikdo z nás nepotřebuje používat PC“), ale hned na druhém místě byly uvedeny příliš velké finanční náklady. Následovány byly nezájemem o výpočetní techniku, nedostatkem znalostí a dovedností potřebných k ovládnutí počítače nebo možností přístupu k počítači někde jinde.

¹³ Otázka umožňovala více odpovědí, takže z ní vznikla vícehodnotová proměnná. Zněla: „Co vám brání v tom, abyste pracoval/a s počítačem nebo abyste ho využíval/a? Můžete vybrat i více důvodů: 1. Počítač nebo internet pro svůj život nepotřebuji; 2. Jsem už na to stará(y); 3. Počítač si nemohu finančně dovolit; 4. Myslím, že bych to vůbec nezvládl(a); 5. Počítače a internet jsou pro lidstvo škodlivé.“

Hlubší pohled než na celkové podíly získáme, když si těchto pět důvodů, kvůli nimž lidé nepracují s počítačem, rozdělíme podle základních demografických charakteristik respondentů, to je podle pohlaví, v věku a vzdělání¹⁴. Výsledky přinášejí obrázky 8.1 a 8.2–8.3 (na str. 155).

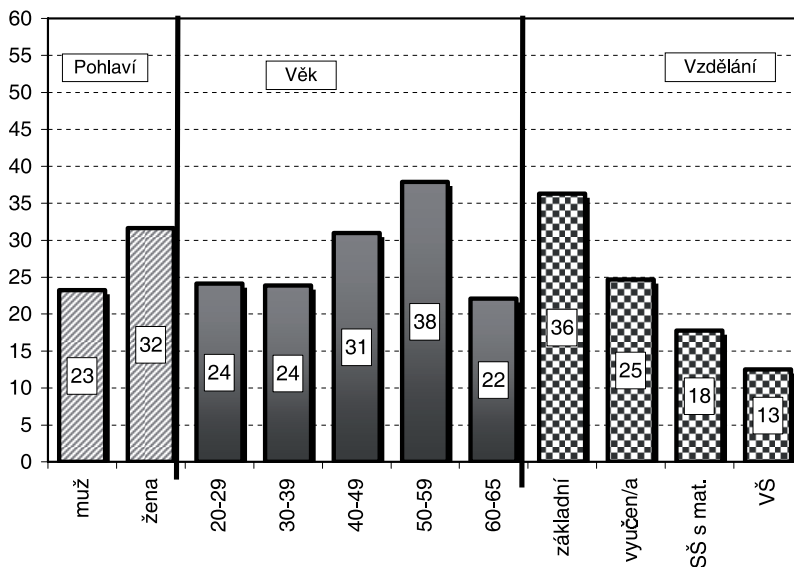
Obrázek 8.1: Souhlas s výrokem *Počítač ke svému životu nepotřebuji* podle pohlaví, věku a vzdělání



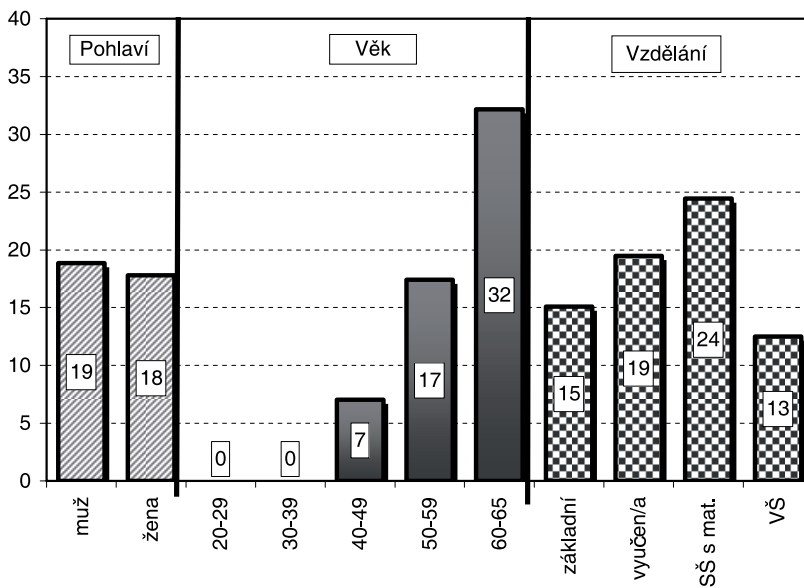
Jak naznačuje tento obrázek, ve skupině respondentů, kteří nepoužívají počítač, a jako důvod odpověděli, že jej ke svému životu nepotřebují, jsou častěji muži než ženy. Z hlediska věku jsou to především – a překvapivě – ti nejmladší a z hlediska vzdělání to byli kupodivu i respondenti s vysokoškolským vzděláním. S nadsázkou bychom se snad mohli zeptat, zda to není skupina mladých svěřepých (konzervativních) intelektuálů, kteří odolávají digitalizačním trendům, odmítají účastnit se virtualizace každodennosti a jsou proti šířování svých kruhů?

¹⁴ Dva nejméně často uváděné důvody, a to „počítač si nemohu finančně dovořit“ a „počítač je věc škodlivá lidstvu“, jsme pro malé četnosti graficky již nezpracovávali.

Obrázek 8.2: Souhlas s výrokem *Myslím, že bych to nezvládl/a* podle pohlaví, věku a vzdělání



Obrázek 8.3: Souhlas s výrokem *Jsem už na to starý/á* podle pohlaví, věku a vzdělání



Ti, kteří jsou ve vztahu k počítači málo sebevědomí, takže uvedli jako důvod strach, že by ho nedokázali ovládnout, se neliší podle pohlaví. A v podstatě ani podle věku, s výjimkou nižšího zastoupení seniorských respondentů. Vliv vzdělání je patrný a přímo učebnicový: nejčastěji se týká osob se základním vzděláním a v lineárně sestupném trendu nám říká, že čím vzdělanější respondent, tím méně často je tento důvod ve hře.

„Starý věk“ jako příčina toho, že respondent nevyužívá ve svém životě počítač, je logicky rovnoměrně rozložena mezi muže a ženy, stejně tak logicky byla nejčastěji volena nejstaršími respondenty a z hlediska vzdělání zde převažovali respondenti vzdělanější.

Důvody, proč dospělí nepracují s ICT, jsou rozmanité a jistě ještě pestřejší, než jak jsme je mohli zachytit v našem dotazování. Záleží na mnoha faktorech, ať už je to osobnost člověka, jeho priority či hodnoty nebo faktory sociální. Je zřejmé a zcela přirozené, že existuje určitá skupina lidí, kterou oblast ICT nezajímá, nebo moderní technologie nepotřebují. Je ovšem otázkou, z čeho tyto názory a postoje pramení. Je to ze znalosti silných a hlavně slabých stránek ICT, respektive negativních následků jejich využívání (závislost, zdravotní problémy, poruchy komunikace apod.)? Nebo je to naopak z neznalosti těchto technologií, případně z nedostatečné informovanosti o jejich možném využití? Další otázkou, která již ale sahá nad rámec našeho výzkumu a nad možnosti použité metodologie, je, v čem hledat kořeny sebepodceňujícího názoru, že jsem na práci s počítačem „starý“ nebo bych tuto práci „vůbec nezvládl“.

Kdo jsou lidé, kteří s počítači pracují?

Postupné pronikání ICT do různých sfér života lidí implikuje celou řadu dalších otázek týkajících se jejich osobních a socioekonomických charakteristik. V následující části této kapitoly se budeme zajímat o to, jaké charakteristiky ovlivňují skutečnost, zda je respondent „počítačově zdatný“ nebo „počítačově nezdatný“. Cílem je pokusit se rozpoznat a pojmenovat jednotlivé determinanty digitální propasti v populaci dospělých v ČR, ale také detailněji poznat některé vybrané charakteristiky obou skupin dospělých. Základní údaje uvádí tabulka 8.4 (na str. 157).

Co se týká pohlaví jakožto potenciálně diferencující proměnné, tak ačkoliv některé výzkumy ukazují, že rozdíly mezi muži a ženami ve vztahu k ICT reálně existují, náš výsledek na příliš velké odlišnosti neukazuje. Rozdíl 6 % mezi muži a ženami v počítačové zdatnosti ve prospěch mužů je věcně malý, což potvrzuje i nízký koeficient korelace (0,06). Podobá se zprávě Evropské komise (*eInclusion*, 2005) která udává, že tato proměnná uvažované digitální propasti je sice stále relevantní, ale ne tak významná jako např. věk nebo vzdělání. I když nejde o výrazný rozdíl, bylo by asi vhodné počítat s tímto faktem např. při obsahové přípravě vzdělávacích kurzů pro dospělé zaměřených na práci s ICT.

Tabulka 8.4: „Počítačově zdatní“ a „počítačově nezdatní“ podle pohlaví, věku, vzdělání, ekonomické aktivity, příjmu a velikosti sídla (řádková %), N 1376

	Počítačově zdatní	Počítačově nezdatní
Pohlaví	Pearsonova korelace: 0,06	
Muž	46 +	54
Žena	40 -	60
Věk	Pořadová asociace: 0,36 (Spearman)	
20–29	68 +++	32
30–39	48 +	52
40–49	47	53
50–59	34 ---	66
60–65	15 ---	85
Vzdělání	Pořadová asociace: -0,58 (Spearman)	
Základní	9 ---	91
Vyučen/a	23 ---	77
SŠ s maturitou	75 +++	25
VŠ	89 +++	11
Ekonomická aktivita	Nominální asociace: 0,39 (Cramer V)	
Ekonomicky aktivní	53 +++	47
Podnikatel	61 +++	39
Nezaměstnaný	22 ---	78
Důchodce	12 ---	88
V domácnosti	53 +	47
Příjem (pouze ekonomicky aktivní)	Pořadová asociace: -0,27 (Spearman)	
do 10 tisíc (podprůměrný)	33 ---	67
do 16 tisíc (průměrný)	50	50
do 22 tis. (nadprůměrný)	61 ++	39
více než 22 tisíc (velmi nadprůměrný)	75 +++	25
Velikost sídla	Pořadová asociace: -0,18 (Spearman)	
Do 4 900 obyv.	32 ---	68
5 tis.–19 900	42	58
20 tis.–99 900	53 +++	47
100 tisíc a více	52 +++	48

Pozn.: Znaménkový test (+, -) uvádí, do jaké míry se zjištěná hodnota odchyluje od modelu náhodného rozložení: „+“ značí, že pozorovaných případů je více, než by odpovídalo náhodě, „-“ indikuje, že pozorovaných případů je naopak méně než by tomu bylo při náhodném rozložení. Čím vyšší počet značek, tím vyšší statistická významnost.

Logicky velmi silným prvkem, který v současnosti ovlivňuje a ještě i v blízké budoucnosti bude ovlivňovat počítačovou zdatnost, je věk. Obecně lze očekávat, že starší lidé z mnoha důvodů využívají počítačů méně než ti mladší, např. se s počítači během své životní dráhy či profesní kariéry v úbec neseťkali a není jim tudíž zřejmý smysl jejich využití, nebo mají obavy nejrůznějšího druhu, jak o nich byla

řeč výše. Naopak mladí lidé si již život bez počítačů mnohdy nedovedou představit. Věk je proto chápán jako jedna z významných determinant využívání ICT a tím i digitální propasti (srov. např. *eInclusion*, 2005; Šmahel, 2005). Naše výsledky tuto skutečnost dokládají. Lineární snižování podílu počítačově zdatných s věkem od 68 % v nejmladší věkové kategorii k 15 % v kategorii seniorské je velmi přesvědčivé. Koeficient pořadové asociace 0,36 je poměrně vysoký a také přesvědčivý. Tyto výsledky odpovídají i zjištěním z výzkumu Českého statistického úřadu z roku 2005 (*Informační*, 2005).

V souvislosti s věkem jsme přece jen jeden překvapivý fakt v datech našli. Spojíme-li dvě nejmladší kategorie v jednu, pak zjistíme, že v této věkové skupině 20–39letých je počítačově nezdatných plných 41 %. Toto zjištění je závažné vzhledem k tomu, že právě skupina těchto mladších lidí, kteří nepracují s počítačem, může být již dnes, ale zejména v budoucnu, vzhledem k očekávané dlouhé době jejich ekonomické aktivity, ohrožena sociální exkluzí nejen v rámci digitální propasti. Případná absence dovedností v práci s ICT může představovat jednak nevýhodu na trhu práce, jednak svým způsobem omezení i v osobním a občanském životě.

Vzdělání, vzdělávání, znalosti, vědění a přístup k němu, a to nejenom k vědění akademickému, jsou pojmy patřící ke klíčovým charakteristikám současné společnosti a zároveň patřící k významným determinantům digitální propasti. Je zřejmé, že právě úroveň dosaženého vzdělání bude silnou charakteristikou podmiňující počítačovou zdatnost či nezdatnost dospělých. Naše výsledky tuto tezi jednoznačně dokládají. Všechny vzdělanostní kategorie se statisticky významně odlišují od náhodného rozložení a směr souvislosti je jasný. Ke „zdatným“ uživatelům patří převážně lidé s vyšším vzděláním, přičemž rozdíl mezi nimi a osobami se vzděláním nižším je více než propastný. Koeficient pořadové asociace 0,58 je vysoký a indikuje úzkou souvislost mezi vzděláním a počítačovou zdatností. Síla asociace, která je v tabulce 8.4 (na str. 157) nejvyšší, tak naznačuje, že to je charakteristika, která nejsilněji ovlivňuje to, zda člověk s počítačem běžně pracuje, nebo ne.

Při pohledu na typ povolání počítačově zdatných i nezdatných nacházíme také několik zajímavých skutečností. Především u ekonomicky aktivních osob není rozdíl mezi počítačově zdatnými (53 %) a nezdatnými (47 %) příliš vysoký, byť statisticky je nalezena vysoká statistická signifikance (odlišnost od náhody). Je to nepochybně dáno tím, že mezi ekonomicky aktivními jsou lidé všech vzdělanostních a věkových kategorií, které, jak jsme viděli před chvílí, se ve své počítačové zdatnosti odlišují. V takto vzdělanostně heterogenním souboru ekonomicky aktivních se tak potlačuje systematický vliv nejrůznějších charakteristik respondenta. Zajímavým výsledkem je ovšem to, že mezi podnikateli a živnostníky jsou mnohem častěji lidé počítačově zdatní (61 %) než počítačově nezdatní (39 %). Zdá se, že soukromé podnikání se již bez přítomnosti počítače neobejde, takže značná část těch, kdož jsou v tomto druhu ekonomické aktivity angažováni, se musí s počítačem sžít.

To, že starobní důchodci spadají častěji do skupiny po čítačově nezdatných (88 %), je (statisticky) logické a odpovídá zjištěné souvislosti s věkem. Věcně se ovšem od tohoto zjištění odvíjí velký potenciál pro celoživotní učení, pro počítačové kurzy pro seniory. Mnohá pozorování seniorské každodennosti jasně ukazují, jaké obzory se seniorům nově otevírají v okamžiku, kdy ovládnou po čítač natolik, aby se mohli ponořit do světa informací, který jim skýtá internet a jaká nová dimenze jejich života v důchodu se jim vyjeví. Toto je vskutku jeden z aktivizačních prvků, který by mohl pomoci naplňovat program aktivního stárnutí seniorů.

Alarmující je ovšem souvislost mezi nezaměstnaností a počítačovou nezdatností, až po čítačovou negramotností. Vedle starobních důchodců jsou to totiž právě nezaměstnaní, z nichž velká většina stojí na špatné straně digitální propasti. Při vědomí, že individuální nezaměstnanost má velmi mnoho rozmanitých příčin a že je výslednicí mnoha faktorů, zůstává otázkou, zda jsou dospělí nezaměstnaní např. proto, že mimo jiné nezvládli na odpovídající úrovni práci s ICT a nemohou sehnat zaměstnání nebo ze stejného důvodu o zaměstnání přišli. Navíc „nezdatným“ nízká úroveň počítačových dovedností může zhoršovat pozici na trhu práce i do budoucna. Dá se totiž předpokládat, že následující generace (někdy nazývané „net generation“ apod., tj. generace, která doslova vyrůstá s počítačem a podobnými technologiemi) již tyto problémy řešit nebudou, protože ICT budou jednoduše součástí jejich života.

Literatura zabývající se rozšířením počítačů v populaci (tzv. penetrace internetu) považuje za jeden z významných faktorů příjem (viz např. Šmahel, 2005). I v našich datech se v tomto ohledu objevuje silná souvislost¹⁵. Výsledky ukazují, že pouze v nejnižší, to je podprůměrné příjmové kategorii¹⁶ byl vyšší podíl po čítačově nezdatných než po čítačově zdatných. V ostatních příjmových kategoriích byl tento poměr již obrácený, navíc, pochopitelně, se zvyšujícím se příjmem jsou podíly počítačově zdatných osob vyšší a vyšší. V tomto pohledu je tedy příjem asociován s počítačovou zdatností (koeficient pořadové asociace je 0,26), takže náš výsledek lze považovat za jeden z aspektů digitální propasti, což koresponduje se zprávou Evropské komise (*eInclusion*, 2005). Jenže my dobře víme, že příjem je obecně značně závislý na výši dosaženého vzdělání (i v našich datech je poměrně vysoká statistická souvislost, kdy pořadová korelace je 0,39), takže souvislost mezi příjmem a vzděláním je asociací, která je zprostředkována právě vzděláním¹⁷.

Faktorem přispívajícím k nerovnoměrnému rozložení po čítačové zdatnosti, a tím potenciální digitální propasti, by mohla být velikost sídla. Města jsou obecně

15 Ve srovnání s předchozími analýzami pracujeme s průměrnou příjmem pouze u ekonomicky aktivních respondentů.

16 Upozorňujeme, že data jsou z roku 2005 a že se jedná o hrubý měsíční příjem respondenta.

17 Když do vztahu mezi příjmem a počítačovou zdatností zavedeme kontrolní průměrnou vzdělání, tak původní asociace mezi příjmem a vzděláním se výrazně sníží a stává se statisticky nevýznamnou.

dříve a více vybavena digitální infrastrukturou a telekomunikační služby se rozvíjejí rychleji, protože ve městech je velký počet potenciálních zákazníků na relativně malém prostoru. Pro obyvatele měst jsou tedy ICT v mnoha ohledech dostupnější. Proto se dá logicky očekávat, že ve větších sídlech bude více počítačově zdatných než v sídlech menších. Naše data to vskutku, jak ukazuje tabulka 8.4 (nastr. 157), na první pohled potvrzují, neboť v sídlech do 20 tisíc obyvatel je počítačově zdatných méně než nezdatných, a naopak v sídlech nad 20 tisíc obyvatel se tento vztah obrací. Jenže opět, jelikož ve větších sídlech žije více vzdělanějších osob, je tento statistický vztah způsoben intervenující proměnnou vzdělání. Po zavedení vzdělání jako kontrolní proměnné asociace mezi velikostí sídla a PC zdatností v podstatě zmizí.

Zpráva Evropské komise *eInclusion revisited: The Local Dimension of the Information Society* (2005) sice zařadila geografické faktory mezi pět důležitých determinantů digitální propasti, ale současně dodává, že tyto faktory mají menší vliv na formování digitální propasti než věk nebo vzdělání. Naše data ukazují, že místo bydliště a jeho velikost samo o sobě prvkem podstatným není. Ostatně údaje Českého statistického úřadu (*Informační, 2005*) dokládají, že vybavenost domácností počítačem v hustě a řídko osídlených oblastech ČR nevykazuje podstatné rozdíly. Tyto dva empirické výsledky se podporují, ale samozřejmě neznamenaají, že je možné tento geografický faktor zcela ignorovat. Další vybavování menších obcí náležitou technologickou infrastrukturou, to znamená veřejně přístupné počítače do místních knihoven, obecních úřadů a na pošty a jejich zasílání, vybavování venkovských škol počítačovými učebnicemi s přístupem na internet a zajištění vzdělávacích počítačových a internetových kurzů je nezbytným krokem k tomu, aby česká společnost s větší jistotou překračovala onu digitální propast i v jiných oblastech.

Jestliže z bivarieční analýzy předvedené v tabulce 8.4 (na str. 157), a výše komentované je zřejmé, že jednotlivé proměnné, které jsme ve vztahu k počítačové zdatnosti chápali jako možné „příčiny“ variability výsledku, se navzájem podmiňují a ovlivňují, je třeba hledat dál. Proto jsme provedli analýzu vícerozměrnou, a to prostřednictvím regresní analýzy¹⁸. Regresní model a výsledné statistiky přináší tabulka 8.5 (na str. 161).

Podíváme-li se na tento model¹⁹, zjistíme, že pohlaví má na počítačovou zdatnost jistý vliv, kdy ženy se od mužů (muži jsou zde tzv. referenční kategorií)²⁰ sta-

18 Ta umožňuje odhalit „čistý“ vliv nezávisle proměnné na proměnnou závislou při systematické kontrole vlivu působení dalších proměnných. A jelikož naše závisle proměnná (počítačová zdatnost) je dichotomické povahy a naše nezávisle proměnné jsou proměnné kategorizované, použili jsme adekvátní variantu regresní analýzy, a to logistickou regresi.

19 Do modelu jsme již nezahrnuli proměnnou velikost sídla a pohlaví, neboť předchází analýza, jak jsme viděli, ukázala, že to jsou proměnné, které jsou ve vztahu k počítačové gramotnosti podmíněné proměnnou vzdělání.

20 Referenční kategorie je u každé proměnné jakousi kontrolní skupinou, s níž jsou ostatní kategorie příslušné proměnné srovnávány.

tisticky liší. Muži jsou tedy častěji počítačově zdatní než ženy – ty mají o 29 % nižší šanci, že budou „zdatné“ (výsledek je statisticky významný s $p < 0,05$). V ěk respondentů hraje v našem modelu významnou roli. Ukazuje se, že s nar ůstajícím věkem se pom ěrně věznamně snižuje šance respondent ů bět „zdatně“. Dosp ělí ve věku 60–65 let mají ve srovnání s respondenty ve v ěku 20–29 let (to je referenční kategorie) o 89 % ($p < 0,01$) nižší šanci, že budou po ěítačově zdatní, kdežto např. věková skupina 30–39 má takovou šanci nižší pouze o 58 % ($p < 0,01$) než referenční skupina ve věku 20–29 let²¹.

Tabulka 8.5: Poěítačově zdatní a nezdatní podle pohlaví, věku, vzdělání a zaměstnaneckěho statusu. Poměry šancí (odds ratios)

		Poměry šancí Exp(B)
Pohlaví:	Muži	0.00 (ref.)
	Ženy	0,71*
Věkové skupiny:	20–29	0.00 (ref.)
	30–39	0,42**
	40–49	0,34**
	50–59	0,23**
	60–65	0,11**
Vzdělání:	Základní	0.00 (ref.)
	Vyuĉen/a	3,58**
	SŠ s maturitou	41,00**
	VŠ	143,04**
Zaměst. status:	Ekon. aktivní	0.00 (ref.)
	Podnikatel	1,54 n.s.
	Nezaměstnaný/á	0,56*
	Důchodce	0,32**
	Na mateřské dovoleně	0,63 n.s.
Konstanta		0,31 **

Pozn.: n.s. = statisticky nevěznamně; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Modelově charakteristiky: Chí kvadrát je statisticky signifikantní (model s prom ěnnými vysvětluje závisle proměnnou lěpe než model pouze s konstantou), Nagelkerkeho $R^2 = 0,56$ znamená, že proměnně v modelu vysvětluje 56 % variability v po ěítačově zdatnosti, Hosmer-Lemeshowův test není signifikantní, takže modelem predikovaná data a data reálná se neliší. Jako kontrasty byl zvolen typ *indicator*.

Kategorie vzdělání má v tomto modelu rovněž věznamně postavení. Vysokoškolaáci mají 143krát větší šanci, že budou „PC zdatní“ než referenční skupina, tj. v tomto pŕípadě dospělí se základním vzděláním. A velikost šancí se u každěho

21 Je-li Exp(B) nižší než jedna, vyjad řují se šance v procentech, která získáme tím zp ůsobem, že pŕíslušnou hodnotu Exp(B) odeĉítáme od 1 a násobíme stem. Takže např. u seniorské kategorie, kde je Exp(B) = 0,11, jsou její šance $(1 - 0,11) \times 100 = 0,89 \times 100 = 89\%$.

vzdělanostního stupně ve srovnání s referenční kategorií postupně zvyšuje. V rámci zaměstnaneckého statusu, kde jsou kontrolní skupinou ekonomicky aktivní respondenti, nemá na počítačovou zdatnost vliv ani to, zdali je respondent podnikatelem nebo zdali je na mateřské dovolené, neboť tyto kategorie jsou statisticky nevýznamné (n. s.). Roli ovšem již hraje fakt, že je respondent nezaměstnaný, neboť jeho šance na počítačovou zdatnost je ve srovnání s ekonomicky aktivními o 44 % nižší. Starobní důchodci jsou v ještě těžší situaci, neboť jejich šance na počítačovou zdatnost je o 68 % nižší než šance ekonomicky aktivních.

Shrneme-li výsledky regresní analýzy, lze říci, že vliv pohlaví, vzdělání a věku na počítačovou zdatnost zůstal statisticky i věcně významný i poté, kdy jsme kontrolovali vzájemný vliv mezi nimi. U zaměstnaneckého statusu zůstal statisticky významný vliv pouze u nezaměstnaných a důchodců. Počítačová zdatnost se tak zlepšuje se zvyšujícím se vzděláním a se snižujícím se věkem. Počítačově méně zdatní jsou častěji ženy a také nezaměstnaní a důchodci. Model tak dává zprávu také o tom, na které skupiny obyvatel by mohly být zaměřeny kurzy vzdělávání dospělých, jež by pomáhaly překonávat tento „e-handicap“ a zmírnit digitální propast. V moderních složitých společnostech, v nichž stále více používáme v naší každodennosti digitálních technologií, bude každý, kdo je neovládně alespoň na elementární úrovni, ohrožen vyloučením z důležitých každodenních aspektech života společnosti a tudíž ohrožen vyloučením sociálním. Což je přesně efekt, který jde proti záměrům společnosti vědění, jež má být mimo jiné charakteristická právě širokou účastí členů společnosti na jejich aktivitách.

Kdo se učí práci s počítači?

Celoživotní učení a vzdělávání, rozvoj lidských zdrojů či rozvoj individuálního lidského kapitálu se postupně stávají nedílnou součástí života lidí. Chce-li být jedinec v dnešním rychle se měnícím světě úspěšný, kontinuální vzdělávání je nezbytností. To jsou teze, které známe velmi dobře. Zároveň se však ukazuje, a všechny naše výše popsané analýzy to potvrdily také, že dosažené vzdělání je důležitou determinantou schopnosti pracovat s počítačem, tedy „počítačové zdatnosti“, potažmo také faktorem digitální propasti. Dosažené formální vzdělání skutečně hraje roli. Typicky se totiž ve výzkumech o souvislostech využívání ICT operuje s dosaženým formálním vzděláním. Data získaná dotazníkem (*Vzdělávání dospělých-2005*) v rámci našeho projektu však umožňují zkoumat problematiku ICT i ve vztahu k neformálnímu vzdělávání. Umožňují nám zjistit, kdo se účastnil nějakého kurzu nebo programu neformálního vzdělávání v minulosti²² a kdo má záměr se tímto způsobem vzdělávat v blízké budoucnosti²³. Zajímáme se konkrétně o nefor-

22 Za posledních 12 měsíců předcházejících době vyplňování dotazníku.

23 V příštích 12 měsících následujících po době vyplňování dotazníku.

mální vzdělávání v oblasti po čítačů a zajímáme se o to, zda se týká spíše po čítačově zdatných nebo spíše těch, kterým by takové vzdělávání mohlo být velmi k užítku, tedy počítačově nezdatných. Výsledky ukazuje tabulka 8.6.

Tabulka 8.6: Účast v kurzech neformálního vzdělávání v práci s počítačem v minulosti a plánovaná účast v nejbližší budoucnosti podle počítačové zdatnosti respondentů (řádková %), n = 1 400

	Účast v počítačovém kurzu v posledních 12 měsících		Zájem účastnit se počítačového kurzu v příštích 12 měsících	
	Ano	Ne	Ano	Ne
Počítačově zdatní	17 %	83 %	17 %	83 %
Počítačově nezdatní	3 %	97 %	10 %	90 %

Tabulka zřetelně ukazuje, že většina respondentů se kurzů počítačového vzdělávání neúčastnila a účastnit se ani nehodlá. Je zde ovšem rozdíl mezi počítačově zdatnými respondenty a respondenty nezdatnými především v tom, že počítačově zdatní se kurzů účastnili a hodljí účastnit statisticky významně častěji než počítačově nezdatní (poměry jsou 17:3 u minulé ú časti a 17:10 u ú časti plánované). V tomto výsledku je zřejmý paradox. Samozřejmě nemůže překvapit, že počítačově zdatní se dalšího vzdělávání v oblasti počítačů účastnili v docela malé míře (17 %), jsou-li, jak se charakterizují, počítačově zdatní a počítač a internet již ovládají, nemusejí cítit potřebu se těmito tématy dále zabývat. Ostatně, možná se mnozí z oněch 17 % právě v takovém kurzu práci s počítačem naučili. Co ale překvapuje, je skutečnost, že i navzdory své počítačové zdatnosti častěji než nezdatní plánují počítačové vzdělávání i v blízké budoucnosti. Lidé, kteří počítač neovládají, vyjadřují takový plán ještě sporadictěji. I v případě kurzů ICT se projevuje již dříve zjištěná a v různých souvislostech komentovaná skutečnost, že ti, kdo se jednou již nějakého kurzu neformálního vzdělávání zúčastnili, mají mnohem vyšší šance, že ve svém neformálním vzdělávání budou dále pokračovat. Ti, kteří se naopak žádného kurzu neúčastnili, budou v tomto modelu s velkou pravděpodobností pokračovat dál. Pouhá desetina z těch, kteří jsou počítačově nezdatní, a snad proto plánují v nejbližší budoucnosti se naučit s počítačem pracovat v nějakém kurzu, je pro dobrý život v informační společnosti žalostně málo.

Jaké byly motivy těch, kteří se nějakého vzdělávacího kurzu v práci s počítačem zúčastnili? U obou skupin jsme zjistili de facto identické impulsy: na prvním místě to byla snaha o osobní rozvoj (52 % mezi počítačově zdatnými a 51 % mezi nezdatnými) a dále snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění (31 % v obou skupinách). Motivace, která vzešla jako požadavek od zaměstnavatele, byla častější u počítačově zdatných (15 %), mezi počítačově nezdatnými to bylo 10 % respondentů²⁴. Dobrou zprávou v těchto zjištěních je, že hlavním důvodem počítačového

²⁴ Ostatní důvody, které dávají dopočet do 100 %, již byly ve svých četnostech zanedbatelné.

vzdělávání byla snaha o osobní rozvoj. Stále vyšší míra přítomnosti počítačů v naší každodennosti, která se dá předpokládat, tedy pravděpodobně přivede k počítačové zdatnosti vyšší a vyšší podíly naší dospělé populace. Je to důležité, neboť počítačová nezdatnost, a nezdatnost v informačních technologiích vůbec, může mít vážné individuální konsekvence. Ilustrativní příklad se naskytá mimo jiné v oblasti veřejné správy nebo bankovníctví: úřady a banky stále více preferují namísto osobního kontaktu kontakt přes informační technologie. To může vést u lidí, kteří jsou v této dovednosti negramotní, k vážným vylučovacím mechanismům. A případů, kdy s exponenciálním růstem využívání informačních a komunikačních technologií bude v každodenním životě vyžadována také jejich znalost, bude enormně narůstat. S tím také bude narůstat – u těch, kdo to nezvládnou – sociální vyloučení jakožto efekt digitální propasti.

Společnost vědění má ve svém konceptu zabudovanou optimistickou vizi, že celkové navýšení vzdělanostní úrovně všech občanů společnosti povede k vyšší kvalitě individuálního a sociálního života. Současně v sobě ale – paradoxně – obsahuje prvky, které ji činí rizikovou, nejistou či křehkou a případně zcela nově sociálně stratifikovanou (Veselý, 2004, Kroker, Weinstein, 1994). Obecněji tak lze konstatovat, že nejenom dosažené formální vzdělání, ale i účast na neformálním vzdělávání se stává jednou z determinantů digitální propasti. Vzdělávání je sice obecně chápáno jako nástroj k uzavírání digitální propasti, zatím ale, podle našich výsledků, není jeho potenciál v České republice dostatečně využíván. Přitom právě neformální vzdělávání má díky svým charakteristikám, jako je krátkodobost, obsahová zacílenost, praktičnost či relativní dostupnost, potenciál obrovský – v tom, aby se rozdíl mezi dospělými z různých úrovní formálního vzdělání dále neprohlubovaly, např. v oblasti využívání ICT.

Závěr

Informační a komunikační technologie otevřely lidem v různých oborech dveře do oblastí, které by bez jejich použití nebyly v mnohých případech reálné. ICT jsou účinnými nástroji k mnoha činnostem, umožňují takřka neomezenou komunikaci, zpřístupňují obrovské množství informací a zdrojů vědění. Mají potenciál ovlivnit ekonomiku, vzdělávání nebo kulturu. Rozvoj informačních a komunikačních technologií s sebou přináší nové výzvy, ale také problémy či nejistoty. Jednou z nových výzev éry informačních a komunikačních technologií je tzv. digitální propast a s ní úzce spojený problém vyloučení (exkluze či e-exkluze). Digitální propast je poměrně nový fenomén, který má mnoho dimenzí a ovlivňuje ho široká škála faktorů, jejichž množina není uzavřená, ale naopak se dynamicky proměňuje. Navíc není digitální propast jasně viditelná a jednoduše postižitelná, takže se může zdát, že jde o problém, který se běžného člověka přímo netýká. Opak může být pravdou. S rozšířením ICT do všech sfér života společnosti zasahuje problematika

digitální propasti více či méně každého jednotlivce. Některé její determinanty se ukazují jako velmi významné (věk, dosažené vzdělání, úroveň dovedností v práci s ICT, ekonomické postavení), jiné ustupují do pozadí či postupně mizí (rozdíly mezi pohlavími, velikost sídla).

Dalo by se očekávat, že v současné době, tedy sedm let po přijetí prvního státního dokumentu, který vymezil cíle rozvoje ICT v ČR, a po více než deseti letech od připojení naší země k internetu, budou informační a komunikační technologie takřka běžnou součástí života velké části populace. Podle našich zjištění, a nejen jich, tomu tak zatím není. Zdá se, že se stále nacházíme v procesu implementace ICT, a to zejména v rovině technologické, nikoliv „společenské“. To mimo jiné znamená, že je kladen primárně důraz na samotné technologie a jejich rozvoj a nikoliv na jejich smysluplné využívání. Tento proces si pravděpodobně vyžádá ještě poměrně hodně času, a to přesto, že se ICT samotné rozvíjejí velmi rychle. Mnozí hodnotí jejich vývoj až jako překotný a chaotický, díky čemuž se lidé často v možnostech, které ICT poskytují, jen těžko orientují, a tak nevyužívají plně jejich potenciálu. A to je v této chvíli řeč především o těch, kteří se ICT z různých důvodů nevyhýbají, ale naopak s prací s nimi mají již své zkušenosti.

Literatura

- BRDIČKA, B. *Role internetu ve vzdělávání*. Kladno: AISIS, 2003. 122 s. [cit. 5. 11. 2008]. Dostupné z: <http://it.pdf.cuni.cz/~bobr/role/>
- Building the Knowledge Society. Social and Human Capital Interactions*. Commission Staff Working Paper [on-line]. Brusel, 2003 [cit. 10. 12. 2003]. Dostupné z: <http://www.europa.eu.int>
- DEMUNTER, Ch. *Digital divide in Europe* [on-line]. European Communities, Eurostat: Statistics in Focus, 2005 [cit. 14. 6. 2006]. Dostupné z: http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP-05-038/EN/KS-NP-05-038-EN.PDF
- DRUCKER, P. *Příští společnost Petera Druckera* [on-line]. Praha, 2002 [cit. 11. 12. 2004]. Dostupné z: <http://akademon.cz/source/drucker.htm#z>
- eInclusion revisited: The Local Dimension of the Information Society* [on-line]. Commission of the European Communities [on-line], Brussels, 2005, SEC(2005) 206 [cit. 17. 5. 2006]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/employment_social/news/2005/feb/eincllocal_en.pdf
- e-Skills* [on-line]. Český statistický úřad, 2006 [cit. 19. 10. 2006]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/e_skills
- HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. 233 s.
- Informační a komunikační technologie a jejich využívání v českých domácnostech a mezi jednotlivci v roce 2005* [on-line]. Český statistický úřad, 2005 [cit. 11. 6. 2006]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/p/9603-05>

- KELLER, J. *Sociologie byrokracie a organizace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996. 191 s.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 184 s.
- KROKER, A., WEINSTEIN, M. A. *Data Trash: The Theory of the Virtual Class* [on-line]. CTheory [cit. 30. 4. 2006]. Montreal: New World Perspectives, 1994. Dostupné z: <http://www.ctheory.net/dt1a.asp>
- Learning to Bridge the Digital Divide* [on-line]. OECD, 2000 [cit. 26. 8. 2003]. Dostupné z: <http://www.oecd.org>
- Learning to Change: ICT in Schools* [on-line]. OECD, 2001 [cit. 2. 8. 2002]. Dostupné z: <http://www.oecd.org>
- LÉVY, P. *Kyberkultura: zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie: kulturní spolupráce a komunikace“*. Praha: Karolinum, 2000. 229 s.
- Lidské zdroje v České republice 2003* [on-line]. Národní vzdělávací fond, 2003 [cit. 12. 12. 2004]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/publikace/dokumentypdf.htm>
- Memorandum o celoživotním učení* [on-line]. Praha, 2000 [cit. 12. 12. 2004]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>
- Ministerstvo informatiky a rozvoj informační společnosti v České republice* [on-line]. Ministerstvo informatiky ČR, 2005 [cit. 17. 6. 2006]. Dostupné z: http://www.micr.cz/images/dokumenty/Micr_brozura_CZ.pdf
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004. 146 s.
- NORRIS, P. *Digital Divide: Civic engagement, information poverty, and the Internet worldwide*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2001. 303 s.
- O'REILLY, T. *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* [on-line]. O'REILLY, 2005 [cit. 10. 10. 2006]. Dostupné z: <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>
- PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 459 s.
- Podnikatelský sektor (Využívání informačních a komunikačních technologií). ICT 5-01 2003* [on-line]. Český statistický úřad, 2006 [cit. 14. 5. 2006]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/podnikatelsky_sektor
- PONGS, A. *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: ISV, 2000. 265 s.
- RABUŠICOVÁ, M., HLOUŠKOVÁ, L. *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu*. In *Kvalita života a rovnost příležitostí – z aspektu vzdělávání dospělých a sociální práce*. Příspěvek na konferenci, nepublikováno. Prešov: Prešovská univerzita, 2004.
- Státní informační politika – Cesta k informační společnosti* [on-line]. Praha, 1999 [cit. 27. 11. 2003]. Dostupné z: <http://wtd.vlada.cz/scripts/detail.php?id=2089>

- Státní informační a komunikační politika e-Česko 2006* [on-line]. Ministerstvo informatiky ČR, 2004 [cit. 21.10. 2005]. Dostupné z: http://www.micr.cz/files/1180/SIKP_def.pdf
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* [on-line]. Národní vzdělávací fond, 2003 [cit. 22. 4. 2006]. Dostupné z: http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf
- ŠIGUT, Z. *Firemní kultura a lidské zdroje*. Praha: ASPI, 2004. 88 s.
- ŠMAHEL, D. *Internet v ČR – jen pro vzdělané a bohaté?* [on-line]. ISDN server, 2005 [cit. 16. 6. 2006]. Dostupné z: <http://www.isdn.cz/clanek.php?cid=7333>
- ŠMAHEL, D. *Digital divide: srovnání ČR a USA* [on-line]. ISDN server, 2006 [cit. 16. 6. 2006]. Dostupné z: <http://www.isdn.cz/clanek.php?cid=7802>
- TRUNEČEK, J. *Znalostní podnik ve znalostní společnosti*. Praha: Professional Publishing, 2003. 312 s.
- VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446.
- Vysvětlení pojmů a souvislostí. Česká republika na cestě k informační společnosti ve světle statistických čísel a v mezinárodním srovnání* [on-line]. Český statistický úřad, 2005 [cit. 11. 4. 2006]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/vysvetleni_pojmu_a_souvislosti
- ZLATUŠKA, J. Informační společnost a Česká republika. *Universitas*, 1999, č. 1, s. 3–9.
- ZOUNEK, J. ICT, digitální propast a vzdělávání dospělých: socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice. *SPFFBU*, U 11, 2006, s. 101–118. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006.
- ZOUNEK, J. E-learning a vzdělávání. Několik pohledů na problematiku e-learningu. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 4, s. 335–347.

9. kapitola

Zájmové vzdělávání dospělých

Dana Knotová

Prostor volného času začali lidé významněji než dříve naplňovat mnoha různými aktivitami, v nichž se projevují individuálně odlišné a specifické životní hodnoty a potřeby. K těmto aktivitám patří vzhledem k proměnlivým životním podmínkám a nárokům, které přináší současná společnost, významně také vzdělávací aktivity. V této kapitole se budeme zabývat jedním typem vzdělávacích aktivit dospělých ve volném čase, a to zájmovým vzděláváním.

Stěžejním teoretickým konceptem pro zkoumání zájmového vzdělávání dospělých je pro nás koncept celoživotního učení. *Memorandum o celoživotním učení* (2000) připomíná, že takovéto učení probíhá bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení. V rámci konceptu celoživotního učení je vyzdvihována aktivní role a motivace učícího se člověka. Tento koncept klade důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, směřuje k naplnění individuálně vnímané kvality života. Považujeme jej tedy za výchozí pro následující informace o zájmovém vzdělávání dospělých.

Dalším určujícím konceptem pro téma zájmového vzdělávání dospělých je koncept kvality života. Z jeho širokého abstraktního vymezení je z našeho pohledu podstatné zaměření na pojetí učení jako hodnotu samu o sobě a na akcentovanou dimenzi osobního rozvoje člověka. V obecné rovině kvalitu života tvoří výsledek interakcí mnoha různých faktorů. Mezi nimi jsou za podstatné považovány sociální, zdravotní, ekonomické i enviromentální podmínky, o nichž se předpokládá, že spolu vzájemně reagují. Tyto vzájemné reakce jsou však doposud málo prozkoumané. „Kvalita života je studována buď jako souhrn dílčích kvalit jednotlivých stránek a složek života, nebo holisticky jako celek s vlastní strukturou a významem. Mnohdy je zcela zredukována na zjišťování úrovně spokojenosti s daným stavem. Můžeme sem zařadit rovněž politickou stabilitu, možnosti vyžití ve volném čase, zábavu a gastronomii“ (Velký sociologický slovník, 1996, str. 557).

Přístup ke kvalitě života je charakteristický dvěma základními pojetími, první vymezuje objektivní dimenze kvality života, pak se jedná zejména o materiální a sociální podmínky života, včetně zdravotního stavu. Druhé pojetí je orientováno na subjektivní dimenze kvality života, k nimž se řadí všeobecná spokojenost se životem, pocity naplnění života a prožívaná životní pohoda, přičemž základem je emocionální individuální hodnocení podmínek života. „Subjektivní kvalita života

se týká lidské emocionality a všeobecné spokojenosti se životem. Objektivní kvalita života znamená splnění požadavků týkajících se sociálních a materiálních podmínek života, sociálního statusu a fyzického zdraví“ (Hnilicová, 2005, in Payne, 2005, str. 207). V pojetí Světové zdravotnické organizace (WHO) je kvalita života vymezována jako to, jak jedinec vnímá své postavení ve sv. ětě v kontextu kultury a hodnotových systémů, v nichž žije, a ve vztahu k jeho osobním cíl ům, očekáváním, zájmům a životnímu stylu. R ůzná vymezení kvality života se shodují v souhrnu a výčtu dílčích komponent objektivně existujícího (skutečného) stavu včetně subjektivní dimenze – spokojenosti se životem.

Pro naše téma považujeme za významné především to, že k mnoha oblastem, které ovlivňují kvalitu života, je za řazováno také vzd ělávání. V rámci širokého pojetí konceptu kvality života akcentujeme subjektivní rovinu jejího vymezení, která kvalitu života pojímá jako určitý stav spokojenosti se životem, jako zájem o uspokojování takových potřeb, které není možno napl ůňovat pouze materiálními hodnotami. Pro takovéto pojetí je významná realizace originálního životního způsobu, podněcování příležitostí pro rozvoj mezilidských vztahů, vytváření podmínek pro různé volnočasové aktivity.

K zájmovému vzd ělávání, které je vzd ěláváním ve volném čase, přistupujeme z perspektivy dvou výše uvedených konceptů – konceptu celoživotního učení a konceptu kvality života. Zájmové vzd ělávání, jako jedna z činností dospělých ve volném čase, tvoří v současném intenzivně se proměňujícím světě významnou součást celoživotního učení. Domníváme se také, že zájmové vzd ělávání může výrazně vstupovat do kvality života. V tomto přístupu mají celoživotní učení a kvalita života velmi úzké vazby, nebo ť zájmové vzd ělávání v rámci celoživotního učení patří k faktorům, které mohou pozitivně kvalitu života ovlivňovat.

Uvedený přístup zdůrazňuje přechod od preferování vzd ělávání jako prostředku profesní orientace ke vzd ělávání umožňujícímu získat kompetence k utváření úspěšného života a životní dráhy. Jako klíčové kompetence, které vedou k užitečnému a úspěšnému životu podporujícímu nezávislost individuality, jsou v mnoha dokumentech a studiích (viz nap ř. *Key competencies*, 2002) uvád ěny osobní kompetence (nap ř. kreativita, entuziasmus, sebed ůvěra, iniciativa, motivace), sociální a interpersonální kompetence (nap ř. efektivní komunikace, schopnost týmové práce, respekt k jiným kulturám a tradicím), jako významné jsou zmiňovány také jazykové znalosti nebo znalosti v oblasti informa čních technologií, dále také fyzické kompetence (v čteně zdravotního stavu). Rozvoj kompetencí tohoto typu, jak je z řejmé, nemůžeme být záležitostí pouze formálního vzd ělávání. Tyto kompetence mohou podporovat transformaci kompetencí z formálního prostředí vzd ělávacích institucí do neformálního vzd ělávání a informálního učení. Připomínáme také tu skutečnost, že jako významná je často zdůrazňována schopnost aplikace kompetencí získaných ve formálním vzd ělávání ve škole, v neformálním vzd ělávání a informálním učení. Mohli bychom například zmínit jazykové

znalosti získané ve škole (ve formálním vzdělávání) a jejich následnou aplikaci v neformálním vzdělávání i informálním učení. Samozřejmě je možná také cesta opačná.

Shrneme-li předchozí informace, pak jsou časná paradigmatata celoživotního učení a kvality života kladou důraz na možnost aktivního utváření životní dráhy. Důležitou součástí života se stává vzdělávání v různých prostředích (rodiny, školy, komunity, pracoviště), tzn. výrazně narůstá význam prostoru volného času vzhledem k možnostem vzdělávání, které se uskutečňuje mimo pracovní dobu a mimo formální vzdělávací systém. Jako příklad takového vzdělávání bychom mohli uvést komunitní vzdělávání. Komunitní vzdělávání je charakterizováno jako soubor činností a postupů, který pro členy komunity (jednotlivce, školy, veřejné i soukromé organizace, spolky apod.) vytváří prostor k tomu, aby se stali partnery při řešení potřeb dané komunity. Toto vzdělávání vychází z představ o odpovědnosti člověka za kvalitu života ve své komunitě a zároveň z představy, že každý má právo podílet se na uspokojování potřeb obyvatel komunity.

Celoživotní učení nabízí při respektování principu rovných příležitostí možnost vzdělávat se všem v věkových skupinách i skupinách z rozdílného sociálního prostředí, nabízí také příležitosti pro integraci těch, kteří jsou z rozmanitých důvodů ohroženi sociální exkluzí. Při realizaci konceptu celoživotního učení jsou za důležité považovány instituce stojící mimo vzdělávací soustavy, mezi nimiž jsou ty, které vytvářejí vzdělávací příležitosti pro zájmové vzdělávání.

V následujícím textu se budeme věnovat tomu, jak je zájmové vzdělávání v kontextu konceptů celoživotního učení a kvality života realizováno v českých podmínkách první dekády 21. století.

K terminologickým vymezením zájmového vzdělávání dospělých ve volném čase

Zájmové vzdělávání je aktivitou, kterou lidé zpravidla realizují ve svém volném čase. Volný čas vstoupil jako výrazný prostor do života lidí ve vyspělých zemích na počátku 20. století. Dumazadier (1988) hovoří v této souvislosti dokonce o kulturní revoluci. Volný čas je v současné době významnou součástí každodenního života. Jeho dostatečné množství, možnost užívání a svobodná tvorba naplnění volného času jsou lidmi obecně považovány za znak dobré životní úrovně a součást pozitivně vnímané kvality života.

Volný čas je chápán jako prostor pro různé aktivity, které mohou být zájmové (naplňování osobních schopností, nadání, vlastního tvůrčího uplatnění), vzdělávací (realizace potřeby dalšího vzdělávání a učení, podněcování k učení, ale i k pozitivnímu trávení volného času), relaxační (naplnění potřeby klidu, pohody, uvolnění, odpočinku), integrační (saturace potřeby skupinové sounáležitosti, pospolitosti), či rekreační (naplnění potřeby zotavení, zdraví, touhy po zážitku).

Volný čas dospělých determinují jak objektivní podmínky dané mimo jiné objemem pracovní doby, tak individuální životní způsoby včetně rozložení životního času (Tuček, 2003). Volný čas dospělých je vymezován jako součást mimo pracovního času. U dospělých je k dispozici až po splnění pracovních povinností a dalších činností, které jsou součástí každodenních aktivit spojených s fyziologickou podstatou existence člověka (potřeba jídla, spánku), dále úkonů týkajících se osobní hygieny, také po splnění činností spojených s rodinou, s domácností, případně dalších mimopracovních činností. Volný čas je pak prostorem, který je naplňován aktivitami na základě svobodného rozhodování, činnostmi volenými na základě individuálních potřeb, hodnot a zájmů. Volný čas dospělých představuje optimální sociální prostor pro seberozvoj osobnosti prostřednictvím svobodně volených činností (Opaschowski, 1994).

Naplňování volného času v kontextu celoživotního učení je významné jak z hlediska individuálních potřeb, tak potřeb společenských. Ze všech aktivit, kterými dospělí zaplňují sféru volného času, se zabýváme vzdělávacími aktivitami zájmovými. Tyto aktivity pomáhají lidem dotvářet plnohodnotný život, mohou podporovat rozvoj kompetencí v celé jejich pestré škále jak v neformálním vzdělávání, tak prostřednictvím formálního učení.

Vymezení zájmového vzdělávání lze nalézt v řadě programových dokumentů (např. Bílá kniha, 2001) i v odborné literatuře zabývající se vzděláváním dospělých (Vymazal 2002, Palán 1997, Pospíšil, 2001). Jeho přesná charakteristika je však poněkud nejasná. Obvyklé je, že vzdělávání ve volném čase a zájmové vzdělávání se používají jako synonyma. Do vzdělávání ve volném čase se však zařazuje také např. rodičovské vzdělávání, občanské, nebo vzdělávání v oblasti informačních technologií, jednoduše takové typy vzdělávání, které lidé realizují ve svém volném čase.

Jako je různorodá charakteristika zájmového vzdělávání, obdobně je nejednotná i používaná terminologie vztahující se k zájmovému vzdělávání nebo vzdělávání dospělých ve volném čase. Na základě typologie vzdělávání dospělých vytvořené v Bílé knize (2001) je v České republice vzdělávání ve volném čase zařazeno do tzv. ostatních součástí vzdělávání dospělých, které zahrnuje zájmové vzdělávání, další vzdělávání a vzdělávání seniorů. V mezinárodních dokumentech (např. *Towards a Europe of Knowledge, 1996*) patří vzdělávání dospělých ve volném čase pod tzv. další vzdělávání (nepovinné) dospělých¹. Vymazal (2002) zájmové vzdělávání dospělých zařazuje do dalšího vzdělávání, považuje jej za doplnění profesního a občanského vzdělávání.

¹ Další vzdělávání následuje po absolvování počátečního vzdělávání, tzn. po absolvování učitého školského vzdělávacího stupně. Další vzdělávání je členěno do tří typů: zájmového vzdělávání, občanského vzdělávání a dalšího profesního vzdělávání.

Zájmové vzdělávání v rovině neformálního vzdělávání vychází ze svobodného výběru vzdělávacích činností, má respektovat podmínky dané individuálními schopnostmi i životní podmínky jeho účastníků. Takto pojaté vzdělávání je pak intencionálním vzděláváním, organizovaným pod vedením pedagoga, například lektora. Neformální zájmové vzdělávání je z pohledu účastníků otevřené a dobrovolné. Přestože nemusí mít jasně definovaný obsah a pravidla hodnocení, jedná se o strukturovaný vzdělávací proces s předem vymezenými cíli. Je to vzdělávání flexibilní, jak z hlediska organizace, tak používaných metod. Má být vzděláváním podporujícím klima vzájemné důvěry a spolupráce.

Je zřejmé, že zájmové vzdělávání je možno považovat také za příležitost k informálnímu učení. V tomto pohledu je zájmové vzdělávání také vyvoláno individuálními potřebami, probíhá v různých prostředích (například v rodině, ve vrstevnických skupinách, ve škole, na pracovišti), ale má vždy podobu neinstitutonálního vzdělávání. K jeho charakteristice patří také to, že je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Toto vzdělávání není strukturované (z hlediska cílů vzdělávání, času, vzdělávacích podpor) a nevede k získání žádného certifikátu. Je vzděláváním intencionálním, ale stejně tak může být i neintencionálním, náhodným.

Pro zájmové vzdělávání z pohledu neformálního vzdělávání i informálního učení je významné množství a struktura volného času, s nímž člověk disponuje. Můžeme říci, že každá volno časová situace je potenciálně vzdělávací situací v rovině informálního učení.

Náš zájem o zájmové vzdělávání (ve volném čase) je v následujícím textu zaměřen na jeho zkoumání v rovině neformálního vzdělávání. Budeme se jím zabývat z hlediska výše uvedené charakteristiky jako dalším nepovinným vzděláváním, které lidé realizují z vlastního zájmu. Je vzděláváním vyvolaným individuálními potřebami. Toto vzdělávání slouží k uspokojování zálib nebo osobně motivovaných znalostí, může zároveň pozitivně ovlivňovat jak životní dráhu a profesní kariéru člověka, tak vést ke zvyšování úrovně vzdělanosti v celé populaci.

Zájmové vzdělávání dospělých „vytváří širší předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením. Dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase. V souladu s rozmanitostí lidských zájmů je i jeho obsahová orientace velmi široká. Zahrnuje problematiku všeobecně vzdělávací, kulturní, etickou, filozofickou, náboženskou, zdravotnickou, sportovní apod.“ (Palán, 1997, s. 135). Toto vzdělávání, které se uskutečňuje ve sféře volného času, zahrnuje poměrně rozsáhlou oblast jak organizovaných, systematických vzdělávacích aktivit, tak individuální učení, sebeřízené učení, sebevzdělávání. V systematickém, organizovaném zájmovém vzdělávání je základem respekt k autonomii jedince, k individuální motivaci a osobní zaměřenosti.

Zájmové vzdělávání charakterizujeme jako svobodně volenou činnost ve volném čase, přičemž tato činnost může mít i výrazný utilitární charakter spojený například s tím, že získané kompetence se uplatňují v profesi či v nejbližším sociálním prostředí, například v rodině. Toto vzdělávání umožňuje naplňovat individuální potřeby, které nejsou satureovány prostřednictvím jiných typů vzdělávání. V současné době se zájmové vzdělávání prosazuje také v personální politice velkých společností (firem), zaměstnancům jsou nabízeny různé typy tohoto vzdělávání zaměřené například na metody osobnostního rozvoje včetně meditace, filozofie, dějin, umění, sportovních a pohybových aktivit, ale také ručních prací apod. Zájmové vzdělávání, které probíhá v rámci dané společnosti (firmy), nebo na které společnosti participují, je významné tím, že může podporovat posílení vzájemných vazeb mezi ní a zaměstnanci. Zaměstnanci při účasti na zájmovém vzdělávání získávají různé kompetence, které mohou být významné pro pozitivní přístup v případě organizačních nebo technologických změn na pracovišti (Šerák, 2008).

K výzkumům zájmového vzdělávání dospělých ve volném čase

Zkoumání faktického stavu zájmového vzdělávání dospělých je zpravidla jen dílčí součástí výzkumných šetření, která se zabývají vzděláváním dospělých nebo činnostmi dospělých ve volném čase. Jsou to obvykle šetření, která mají v centru svého zájmu další vzdělávání, případně vzdělávání neformální či informální učení. Do výzkumů vzdělávání dospělých ve volném čase bývají řazeny různé typy vzdělávacích aktivit lišící se obsahem i cílovými skupinami. Bývá k nim například řazováno jak zájmové vzdělávání, tak jazykové vzdělávání, vzdělávání v oblasti informačních technologií, nebo také vzdělávání rodičů, dobrovolníků, mladých lidí, imigrantů.

Zajímavý pohled na vzdělávání dospělých ve volném čase přinesla práce týmu německých pedagogů v čele s významným pedagogem volného času W. Nahrstedtem (Nahrstedt, 1994). Zabývali se zkoumáním obsahu vzdělávacích aktivit v rámci dalšího vzdělávání. Dospěli mimo jiné k závěru, že vzdělávání ve volném čase je méně formální a méně institucionalizované než školní vzdělávání. Toto vzdělávání charakterizují jako diferencované zejména podle věku a pohlaví, za další významný faktor považují kromě sociálního postavení také typ vykonávané profese. Do vzdělávání ve volném čase ve své studii zahrnují zejména vzdělávání orientované na rozvoj osobních i sociálních kompetencí podporujících uplatnění na trhu práce. Výsledkem jejich práce je návrh nově uspořádaného vzdělávacího systému, v němž vzdělávání ve volném čase tvoří jeden z jeho hlavních pilířů. Autoři uvedené studie zároveň jasně deklarují potřebu finanční podpory ze strany státu pro tento typ vzdělávání².

2 Další práce výše zmíněného týmu autorů zaměřené na neformální vzdělávání jsou prezentovány v rámci studií realizovaných Institutem pro vědy o volném čase a kulturní práci na Univerzitě v Bielefeldu (Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit – IFKA) v Německu.

Jiný pohled na tzv. další (neformální a neprofesní) vzdělávání přinesla komparativní studie *Non vocational Adult Educational in Europe* (2007). Poskytuje všeobecný přehled a srovnání národních vzdělávacích politik dalšího (neprofesního) vzdělávání dospělých v Evropě (ČR není ve studii zastoupena). Studie konstatovala rozdílné národní kontexty, značnou různorodost až roztržitost ve všech sledovaných oblastech, např. ve financování, dostupnosti, obsahu, institucionálním zázemí, kvalitě, podpoře a vedení účastníků. Pokud se na tuto studii podíváme optikou vzdělávání ve volném čase, pak zaujme zejména srovnání cílových skupin, které vstupují do tohoto vzdělávání, dále možnosti podpory a motivace účastníků vzdělávání a také poskytovatelů dalšího (neformálního a neprofesního) vzdělávání v jednotlivých evropských zemích. Ve většině těchto zkoumaných zemí je uvedený typ vzdělávání zaměřen zejména na ohrožené a rizikové skupiny dospělých. Jedná se např. o nezaměstnané, obyvatele venkova, handicapované, seniory, příslušníky etnických minorit, vězněné osoby a osoby propuštěné z výkonu trestu, sociálně a ekonomicky znevýhodněné dospělé. Vzdělávání je chápáno jako prostředek k udržení a rozvoji kulturního kapitálu, prostředkem podpory aktivního občanství, udržení demokratických hodnot a v neposlední řadě také jako možnost vtažení do vzdělávání těch, kteří nechtějí nebo nemohou vstoupit do formálního vzdělávacího systému. Evropské státy zahrnuté do této studie mají různé způsoby motivace a podpory účastníků tohoto vzdělávání.

Konkrétní opatření mají podle autorů studie pasivní i aktivní podobu. Například stimulují poptávku daňovými úlevami, adresnými sociálními dávkami, ale také půjčkami, stipendii, granty, slevami či promíjením poplatků za účast na vzdělávacích aktivitách. Zkoumané vzdělávací příležitosti ve volném čase vytvářejí různí poskytovatelé, jsou jimi jak ti, kteří poskytují formální vzdělávání (školy všech typů a stupňů), tak také například odbory, církevní centra, vzdělávací asociace, muzea, knihovny, volnočasová centra, kulturní centra, občanská sdružení, komerční vzdělávací společnosti a další.

Zájmové vzdělávání dospělých je součástí také některých výzkumů zabývajících se činnostmi dospělých ve volném čase. Sledován je jak objem volného času (tzv. kvantitativní aspekty volného času), tak jeho strukturace, tzn. konkrétní činnosti a způsoby chování ve volném čase (tzv. kvalitativní aspekty volného času). V provedených šetřeních se potvrzuje, že volný čas je pro občany České republiky významnou hodnotou. Dostupné údaje ukazují, že téměř 70 % dospělých v průběžném šetření Target group index (TGI) (2001)³ uvádí jako pozitivní a žádoucí stav, kdy většina lidí má hodně času pro sebe na své záliby.

3 Mezinárodní výzkumný projekt TGI zjišťuje průběžným dotazníkovým šetřením informace o spotřebním chování, aktivitách volného času a hodnotových orientacích. Výzkum v ČR provádí firma MEDIAN, rozsah národních souborů je 10–20 tisíc dotázaných.

Z poslední doby jsou k dispozici např. některé údaje z šetření ČSÚ (Výsledky, 2004), z nichž vyplývá, že asi 21 % občanů ČR (ve věku 15 let a výše) se během předchozích 12 měsíců zapojilo do neformálního vzdělávání, do něhož patří také zájmové vzdělávání.

Centrum pro výzkum ve veřejném mínění (CVVM) Sociologického ústavu Akademie věd se v roce 2004 zabývalo zkoumáním aktivit dospělých ve volném čase. V tomto šetření 7 % respondentů mezi své aktivity zařadilo také vzdělávání a učení. Nejvyšší zastoupení mělo sledování televize (37 %), dále pohybové aktivity a sport (33 %) (Červenka, 2004). Další šetření ukazují (Tuček, 2003), že lidé, kteří mezi významné volnočasové aktivity řadí vzdělávací aktivity, patří do skupiny vysokoškolsky vzdělaných osob.

Zajímavou výzkumnou sondou, která z psychologické perspektivy sleduje kvalitu života v souvislosti s volnočasovými aktivitami, realizoval Řehulka (2001). Aktivity ve volném čase považuje za jeden ze zdrojů sociální opory. Ve svém výzkumu se zajímal o pocit subjektivně prožívané pohody v závislosti na typu činnosti ve volném čase. Mezi aktivity, které posilují prožívání pohody, zařazuje zejména činnosti umožňující rozvíjení sebepojetí a činnosti přinášející pozitivní zpětnou vazbu.

Volný čas dospělých je v České republice zkoumán také v rámci sociologických šetření, z nichž některá směřují k prognostickým scénářům vývoje české společnosti (Tuček, 2003, Potůček, 2002). Sféra volného času v nich hraje významnou roli. Jejich autoři upozorňují na možnost rozštěpení společnosti do dvou velkých skupin. První skupina bude tvořena lidmi dynamickými, vzdělanými, produktivními, druhou skupinu budou tvořit ti, kteří nebudou ani dostatečně pružní, ani dostatečně vzdělaní. Je možné, že ti budou postupně odsunuti na okraj společnosti. Na tomto místě je nutné zdůraznit, že právě sféra volného času se může stát klíčovou pro druhou skupinu populace (Potůček, 2002), neboť je prostorem, který mohou tito lidé smysluplně naplnit aktivitami zájmovými i vzdělávacími.

Bez ohledu na uvedené informace je však skutečný stav zájmového vzdělávání dospělých v České republice stále málo popsanou oblastí.

K současnému stavu zájmového vzdělávání dospělých v ČR

Následující část textu se věnuje výzkumu zájmového vzdělávání dospělých, tzn. zajímáme se o takové zájmové vzdělávání, které je systematické, organizované, pod vedením pedagoga-lektora. Zaměřili jsme se na dvě hlavní témata. Prvním je zjišťování, kteří lidé do zájmového vzdělávání vstupují a jaké druhy zájmového vzdělávání volí. Druhé se týká identifikace důvodů, proč do tohoto vzdělávání dospělí vstupují, či případně nevstupují. V této souvislosti se zajímáme také o konkrétní činnosti dospělých ve volném čase. Výzkumy činností ve volném čase u dospělých ukazují, že převládají spíše pasivní aktivity a nenáročné trávení vol-

ného času (Tuček, 2003). Zajímá nás, zda se tento trend projevuje také u dospělých, kteří vstupují do zájmového vzdělávání.

Prezentované údaje vycházejí ze dvou zdrojů: z reprezentativního dotazníkového šetření *Vzdělávání dospělých-2005*, v němž, jak jsme zjistili, se neformálního zájmového vzdělávání účastnilo pouhých 69 respondentů, kteří tvořili 5 % z celku. To je příliš nízké číslo na jakoukoli statistickou analýzu. Provedli jsme proto na počátku roku 2006 další dotazníkové šetření pod názvem *Zájmové vzdělávání-2006*. Byl použit stejný dotazník jako v předchozím případě. Toto šetření bylo realizováno v Brně a jako respondenti byli osloveni ti, kdo navštěvují některé kurzy zájmového vzdělávání v centrech volného času nebo ve vzdělávacích a kulturních centrech městských částí (160 účastníků zájmového vzdělávání). Tento soubor jsme pro potřeby některých analýz sloučili s oněmi 69 respondenty ze souboru *Vzdělávání dospělých-2005*. Tím jsme získali množinu 229 respondentů, kteří se zájmově neformálně vzdělávají. V následujících analýzách pak pracujeme se dvěma soubory, souborem těch, kteří se zájmově vzdělávají (nazvěme jej soubor „účastníků“, $n = 229$) a souborem dospělých, kteří se ve volném čase zájmového vzdělávání neúčastní (pojmenujme jej jako soubor „ostatních“, $n = 1\,349$)⁴.

Kdo tedy vstupuje do zájmového vzdělávání? Jací lidé to jsou? Soubor „účastníků“ zájmového vzdělávání nyní popíšeme z hlediska jejich sociálně demografických a ekonomických znaků. Pro analýzu zájmového vzdělávání jsou důležité, neboť kromě univerzálních charakteristik (příslušnost k rodu a věk) ukazují na objektivní podmínky života, které mají nepochybně vliv na konkrétní životní způsoby dospělých. Jejich naplňování samozřejmě podmiňují také individuální podmínky, hodnoty a zájmy, které lidé realizují ve volném čase.

Účastníci zájmového vzdělávání

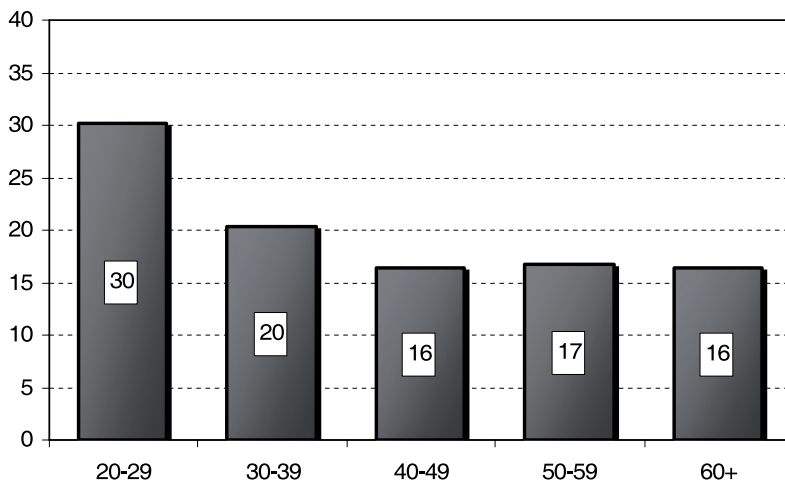
Rodová příslušnost je v našem souboru výraznou diferencující proměnnou. Mezi respondenty účastnicími se zájmového vzdělávání bylo 36 % mužů a 64 % žen. Důvody tohoto nepoměru lze zřejmě jednak spatřovat v tendenci ke sdružování v sociálním životě žen, jednak je také možné uvažovat i o vlivu existující nabídky vzdělávacích příležitostí, v níž ženy mohou lépe saturovat své zájmy. Navíc v profesích pracujících ve vzdělávacích a kulturních institucích, v nichž je zájmové vzdělávání realizováno, převládá feminizace, takže lze předpokládat, že konkrétní

⁴ Uvědomujeme si, že srovnávané soubory jsou množinou náhodně a nahodile vybraných respondentů. Jelikož nám jde především o prvotní deskripci osob, které se ve svém volném čase zájmově vzdělávají, domníváme se, že to není závažnou závadou. Pochopitelně rezignujeme v tomto případě na jakékoliv postupy statistické inference, takže vypovídáme pouze o charakteristikách našeho souboru.

nabídku vytvářejí především ženy, které (snad i nezájemně) vytvářejí zájmové vzdělávací příležitosti odpovídající zájmům žen⁵.

Účastníci zájmového vzdělávání se odlišují také podle věku. Jak je zřejmé z obrázku 9.1, nejvyšší procentuální podíl účastníků je v nejmladší věkové skupině, s narůstajícím věkem participace klesá.

Obrázek 9.1: Podíly respondentů účastnících se zájmového vzdělávání podle věkových skupin (n = 229)



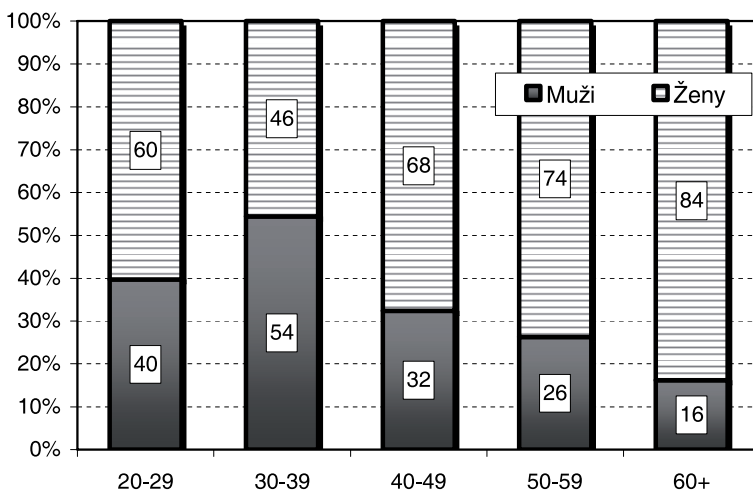
Mladí dospělí mají zřejmě více volného času a mohou jej svobodně naplňovat, neboť nemají svůj volný čas tolik svázaný povinnostmi souvisejícími s rodinnými nebo pracovními činnostmi. Pravděpodobně se také projevuje tendence charakteristická pro tuto věkovou kategorii, kterou je u mladých dospělých preference trávení volného času mimo domov ve společnosti vrstevníků. Dospělí, kteří jsou starší, mají jiné životní podmínky a jinou strukturaci životního času včetně množství volného času. Jejich sociální a ekonomické podmínky jsou výrazněji ovlivňované jednak profesní kariérou a pracovním procesem, jednak také rodinným životem. Potvrzuje se, že generační příslušnost je významným kritériem, které vstupuje do účasti na zájmovém vzdělávání.

Zjištěný vliv rodové diferenciacie se projevuje také v členění věkovém, jak ilustruje obrázek 9.2 (na str. 179). Pouze v jedné věkové skupině, a to ve skupině 30–39letých respondentů, bylo zastoupení mužů i žen víceméně vyrovnané s mírnou převahou mužů, což je dáno faktem, že ženy mají v tomto věku – na rozdíl od mužů – kromě profesních činností, výrazně více aktivit vázaných na rodinu, děti

⁵ Seznam kurzů, které byly v nabídce, toto vysvětlení podporuje – aerobik, dámský klub, keramika paličkování, pletení, šití, tkání – to vše jsou kurzy, které ženskou participaci přímo předurčují.

a domácnost, takže na zájmové vzdělávání prostě nemají prostor. Se stoupajícím věkem podíl žen v zájmovém vzdělávání téměř lineárně stoupá. Důvodem může být individuální hodnotová orientace žen zaměřená na vlastní rozvoj, jehož součástí je zájmové vzdělávání, ale také potřeba seberealizace a vyšší potřeba sociálních kontaktů než u mužů. Markantní je výrazné zastoupení žen v nejstarší věkové kategorii, kdy je jejich procentuální podíl ve srovnání s muži pětinašobný. Potvrzuje se tedy teze, že ženy jsou ve starším věku podstatně aktivnější než muži.

Obrázek 9.2: Podíly mužů a žen účastnících se zájmového vzdělávání v jednotlivých věkových skupinách (n = 229)



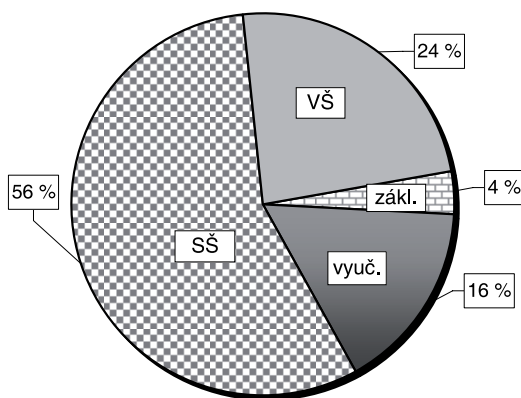
Účastníci zájmového vzdělávání se podstatně odlišují také z hlediska vzdělání (viz obrázek 9.3 na str. 180), což je výsledek, který v našich analýzách nalézáme opakovaně. V zájmovém vzdělávání dospělých výrazně převažují lidé se středoškolským vzděláním, následují lidé vzdělání vysokoškolsky. Minimálně jsou zastoupeny osoby se základním vzděláním.

Do zájmového vzdělání jen velmi málo vstupují muži se základním vzděláním (13 % oproti 77 % žen), v dalších vzdělávacích kategoriích se však již udržuje základní poměr mužů a žen zájmově se vzdělávajících osob, to je 36:64.

Posuzujeme-li respondenty z hlediska ekonomického postavení, pak k lidem, kteří se nejčastěji zájmově vzdělávají, patří v našem souboru zaměstnanci na plný úvazek, kteří tvoří 65 % respondentů. Druhou velikostní skupinu tvoří důchodci, jejichž podíl činí 14 %, třetí pak jsou studenti (9 %). Je pochopitelné, že mezi lidmi, kteří vstupují do zájmového vzdělávání, mají nejnižší účast nezaměstnaní. V našem souboru to byla pouhá 2 %. Nezaměstnaní patří k lidem, kteří z hlediska strukturace životního času nemají každodennost naplněnou tradiční strukturu

rou činností, v níž se st řídá čas práce a volný čas. V jejich životní situaci by se teoreticky mohl nabízet široký prostor pro různé zájmové vzdělávací činnosti, je však pravděpodobné, že lidé v této situaci jen obtížně nacházejí motivaci k tomuto typu aktivit. Málo jsou také zastoupeni rodiče na rodičovské dovolené, jsou to 3 % respondentů. Není to překvapivé zjištění, protože ženy⁶ na mateřské dovolené se především věnují péči o děti a domácnost a jejich čas je tím zcela zásadně ovlivněn. V českém kontextu je pochopitelná i nízká účast podnikatelů či živnostníků. Tito lidé jsou především zaměřeni na svou živnost, mají odlišně strukturovaný pracovní čas, v němž jen obtížně nacházejí prostor pro zájmové vzdělávací aktivity.

Obrázek 9.3: Participace na zájmovém vzdělávání podle stupně dosaženého vzdělání (n = 229)



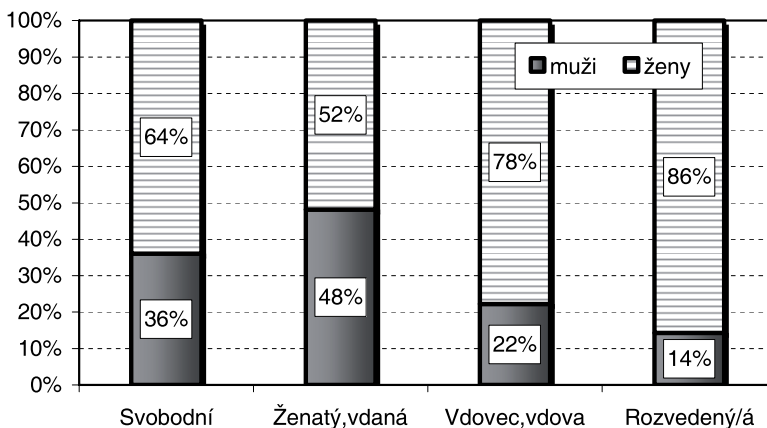
Pro účast na zájmovém vzdělávání je důležitý také rodinný stav, neboť výzkumy dokládají (viz např. Duffková, 2000), že rodinný stav ovlivňuje strukturu životního času dospělých poměrně výrazně. Svou roli hraje zejména u žen. Naše šetření odhalilo, že zájmovému vzdělávání se v našem souboru věnovali především lidé svobodní (50 % respondentů), následováni ženatými či vdanými (27 %). Vzhledem ke statistickým údajům dokládajícím vysokou rozvodovost byl v našem souboru překvapivě nízký počet rozvedených – pouze 14 % osob. Důvodem bude zřejmě to, že rozvedení mají svůj čas naplněný v důsledku vlastní rodinné situace spíše pracovními, či profesními aktivitami, případně činnostmi spojenými s péčí o domácnost a rodinu, a z těchto důvodů se zájmového vzdělávání neúčastní. A jak vypadá účast na vzdělávání podle rodinného stavu a pohlaví?

Domácí práce jsou běžnou součástí činností žen vykonávaných s vysokou frekvencí, denně je více než dvě hodiny vykonává 43 % žen (Duffková, 2000). Mohli bychom tedy očekávat, že vdané ženy mají kvůli domácím pracím méně času na

⁶ V našem souboru to byly skutečně jen ženy.

své zájmy a tím také na zájmové vzdělávání. Složení našich účastníků zájmového vzdělávání ovšem toto o čekávání nenaplnjuje, ženatých mužů a vdaných žen se zájmově vzdělávalo přibližně stejně, a to v poměru 48:52 (viz obrázek 9.4).

Obrázek 9.4: Účastníci zájmového vzdělávání podle rodinného stavu a pohlaví



Ženy ovšem převažují ve všech ostatních kategoriích rodinného stavu, což sděluje jediné: ženy jsou v zájmovém vzdělávání aktivnější než muži v podstatě bez ohledu na jejich rodinný stav – s výjimkou žen vdaných. Podíváme-li se nyní opět na obrázek 9.2 (na str. 179), je zřejmé, že to jsou především ženy v mladším středním věku, které jsou vytiženy péčí o rodinu. Jakmile jim tyto starosti pomínou, nebo jim ještě nenastaly, stávají se účastnicemi zájmového vzdělávání mnohem častěji než muži.

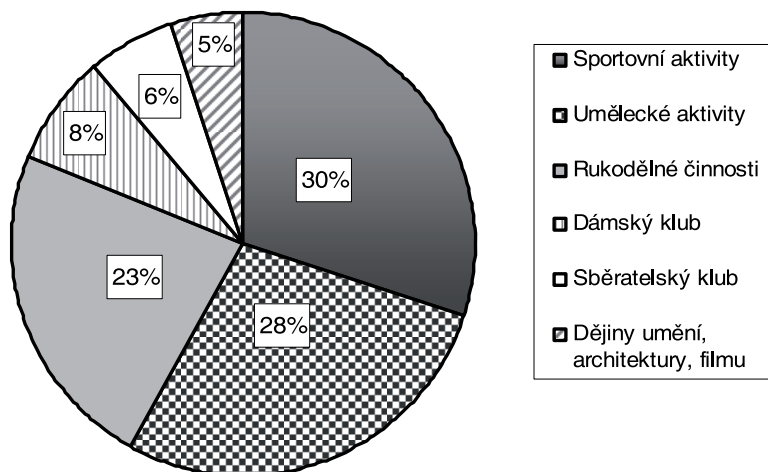
Typy zájmového vzdělávání

Dospělí, které jsme měli v souboru jakožto účastníky zájmového vzdělávání, se účastnili poměrně rozmanitého spektra aktivit. Organizované zájmové vzdělávání pod vedením lektora můžeme utřídit do několika druhů – sportovní aktivity (florbale, jóga, fotbal, lyžování), rukodělné činnosti (tkaní, šití, pletení, paličkování, batikování), vzdělávání zaměřené na umělecké činnosti (malba, keramika, fotografování), dále dějiny umění, architektury, filmu, také sběratelství a dámský klub. Obrázek 9.5 (na str. 182) ukazuje jednotlivé druhy zájmového vzdělávání a také počty účastníků v těch družích, které uvedli respondenti výběrového dotazníkového šetření (n = 160)⁷. Nejčastější zájmově vzdělávací aktivitou uváděnou těmito respondenty byl sport, pohybovým aktivitám se věnovalo 30 % dospělých. Druhým

⁷ Zde pracujeme pouze s respondenty ze šetření *Zájmové vzdělávání-2006*.

nejčastějším typem aktivit byly tvořivé (umělecké) činnosti (28 %) a jako třetí byly uváděny rukodělné činnosti (23 %).

Obrázek 9.5: Typy zájmového vzdělávání, které respondenti navštěvovali



Možnost výběru druhů zájmového vzdělávání je samozřejmě ovlivňována existující nabídkou vzdělávacích příležitostí vytvářenou různými institucemi. Spektrum uvedených druhů zájmového vzdělávání odpovídá aktuálním možnostem, z nichž respondenti ve městě Brně mohli vybírat z nabídky připravené v centrech volného času a kulturních a informačních střediscích jednotlivých městských částí.

Důvody neúčasti v zájmovém vzdělávání

Zajímalo nás, co dospělým znemožňuje účast na zájmovém vzdělávání. V obou souborech, to je v souboru „účastníků“ a v souboru „ostatních“, jsme se prost řednictvím výroků, s nimiž respondenti vyjadřovali souhlas či nesouhlas, ptali na důvody, které vedou k neúčasti na zájmovém vzdělávání⁸. V tabulce 9.1 (na str. 183) je seřazeno pět výroků vybraných respondenty jako nejvýznamnější, výroky jsou řazeny sestupně, respondenti mohli uvádět tři nejvýznamnější důvody.

⁸ Otázka zněla: *Proč se lidé neúčastní ve volném čase vzdělávacích aktivit? V čem spatřujete největší překážky?* Má svým způsobem projektivní charakter – respondenti do svého názoru na to, proč se (ostatní) lidé nezúčastňují ve volném čase vzdělávacích aktivit, projektují (promítají) svou situaci. Respondenti měli možnost výběru více odpovědí, čímž vznikla vícehodnotová proměnná.

Tabulka 9.1: Důvody, proč se lidé neúčastní ve svém volném čase vzdělávání

Ne vzdělávají se (soubor „ostatních“, n=1 349)	%	Vzdělávají se (soubor „účastníků“, n=229)	%
Nedostatek finančních prostředků	41	Hodně práce	58
Je málo informací o nabídce	36	Je málo informací o nabídce	41
Hodně práce	30	Nedostatek finančních prostředků	35
Hodně koníčků	25	Nedostatek času	20
Nedostatek času	22	Jiné důvody	18

Z tabulky je patrné, že respondenti v obou skupinách, tedy jak ti, kteří se zájmového vzdělávání neúčastní, tak i ti, kteří se jej účastní, se víceméně shodují v názorech na to, proč se lidé neúčastní zájmového vzdělávání. V odpovědích panuje shoda v prvních třech důvodech, jen jsou uváděny v jiném pořadí. K hlavním důvodům, které podle názoru respondentů znemožňují účast na zájmovém vzdělávání, patří „málo informací o nabídce vzdělávacích příležitostí“, „nedostatek finančních prostředků“ a „hodně práce“. Zejména údaj o nedostatku informací o vzdělávací nabídce stojí za pozornost. Pokud se nejednalo jen o „únikovou“ odpověď, a taková pravděpodobnost není velká, protože odpověď se objevila u obou skupin respondentů, potom to skutečně znamená pocíťovaný deficit v informovanosti. Zajímavé byly konkrétní odpovědi respondentů účastnících se zájmového vzdělávání, které jsme jako volné výroky zaznamenali v kategorii „jiné důvody“. Objevily se expresivní odpovědi typu „jsou líní“, „nechtějí nic dělat“, případně „nemají zájem na sobě pracovat“.

Činnosti dospělých ve volném čase

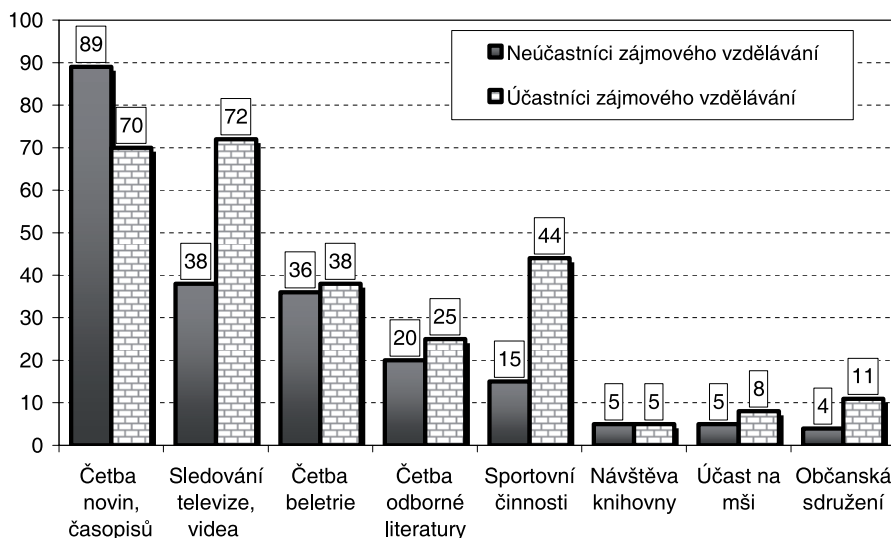
Je evidentní, že ve volném čase se dá dělat ledasco, nejen se vzdělávat. Co tedy dospělí dělají ve volném čase? Ptali jsme se, jaké konkrétní činnosti lidé ve volném čase dělají, ptali jsme se také na frekvenci⁹ volnočasových aktivit. Respondenti měli k dispozici výběr z inventáře aktivit, u každé konkrétní aktivity měli možnost uvést frekvenci, s níž uvedenou aktivitu vykonávají¹⁰. Pro základní přehled o náplni volného času jsme vytvořili hierarchii aktivit, o nichž respondenti uvádějí, že je dělají velmi často, což znamená pravidelně a opakovaně (tj. denně nebo týdně). Jsou to ty, které nejvíce ovlivňují strukturu jejich volného času. Přehled uvádí obrázek 9.6 (na str. 184). Tyto aktivity srovnáváme u našich dvou skupin respondentů: u těch, kteří se neúčastní zájmového vzdělávání (soubor „ostatních“)

⁹ Otázka zněla: *Pokud vykonáváte následující činnosti ve svém volném čase, uveďte, jak často ji vykonáváte.*

¹⁰ Jak známo, předem vytvořený inventář má svá omezení, protože možnost identifikace různých činností je dána činnostmi zařazenými do inventáře.

a u těch, kteří se zájmového vzdělávání účastní (soubor „účastníků“). Předpokládali jsme, že ti, kteří se ve svém volném čase účastní některé z forem zájmového vzdělávání, budou trávit i svůj zbylý volný čas spíše aktivně, a ne pasivně.

Obrázek 9.6: Srovnání nejčastěji vykonávaných volnočasových aktivit dospělých, kteří se zájmového vzdělávání účastní nebo neúčastní (v %)



Aktivity respondentů se v některých oblastech trávení volného času podstatně liší, což se dalo předpokládat. Nicméně k výrazně často provozovaným činnostem patří v obou skupinách četba denního tisku a časopisů – v souboru účastníků zájmového vzdělávání byla ovšem tato aktivita vykonávána menším podílem respondentů než v souboru zájmově se nevzdělávajících (v poměru 70:89). Jako další intenzivní volnočasovou činnost uváděli respondenti sledování televize nebo videa, zájmově se nevzdělávající respondenti ovšem ve výrazně nižších podílech než respondenti vzdělávající se (v poměru 38:72). Jsou to svým způsobem překvapivá zjištění, neboť všechny průzkumy trávení volného času uvádějí, že lidé nejčastěji ve volném čase sledují televizi.

V čem se oba soubory výrazně odlišují, je sportovní aktivita. Zájmově se vzdělávající mnohem více provozují sporty než lidé, kteří se zájmově nevzdělávají. Četba beletrie a odborné literatury byla v obou souborech deklarována ve stejných proporcích, nicméně podíly osob, které často čtou, nejsou – v kontextu společnosti vědění – nijak zvláště vysoké.

Při zkoumání zájmového vzdělávání jsme se v obou souborech zajímali také o to, zda možnost naplnovat sféru volného času touto aktivní činností nějakým způsobem vstupuje do subjektivního hodnocení podmínek života. Vycházíme p řitom

z premisy odvozené z konceptu kvality života, která zdůrazňuje právě tuto subjektivní dimenzi, k níž patří všeobecná spokojenost se životem, pocity naplnění života a prožívaná životní pohoda. Sledovali jsme proto, jak dospělí hodnotí vlastní spokojenost se životem. Položili jsme jim otázku: *Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak jste celkově spokojen/a se životem?* Respondenti hodnotili spokojenost na desetibodové stupnici. Stupnici jsme dichotomizovali a vytvořili skupinu „spokojených se životem“ a skupinu „nespokojených se životem“. Naše hypotéza byla zřejmá, a přesto se nepotvrdila. V obou skupinách bylo spokojených se životem stejné množství, a to jak neaktivních – 56 % (soubor „ostatních“), tak v zájmovém vzdělávání aktivních – 57 % (soubor „účastníků“).

Závěry

Naším cílem bylo analyzovat zájmové vzdělávání jako jeden z typů vzdělávání ve volném čase. Výsledky výzkumného šetření ukazují předně, že u nás mnoho participantů na tomto druhu vzdělávání (5 %) není. Dále nám říkají, že účast dospělých v zájmovém vzdělávání ovlivňuje rod, věk, vzdělání a ekonomické postavení.

Ženy vstupují do organizovaných zájmových vzdělávacích aktivit ve volném čase častěji než muži. Nabídku vzdělávacích aktivit více využívají osoby v produktivním věku (bez rozdílu pohlaví). Významný byl pro účast na zájmovém vzdělávání dosažený stupeň formálního vzdělání. Dospělí se středoškolským vzděláním s maturitou a s vysokoškolským vzděláním tvořili tři čtvrtiny těch, kteří se zájmově vzdělávají. Mezi těmi, kteří aktivně vyhledávají další vzdělávací nabídky, se opětovně potvrdila převaha lidí vzdělaných.

Za důležité považujeme zjištění, že jako významnou překážku znemožňující účast na zájmovém vzdělávání respondenti identifikovali nedostatek informací o nabídce vzdělávacích příležitostí a také nedostatek finančních prostředků. Pociťovaný deficit v informovanosti může mít svoje opodstatnění. Noviny a časopisy jsou dnes plné různých inzerátů na vzdělávání, které jsou ale zaměřené převážně na kurzy cizích jazyků, počítačů či studijní nabídky soukromých škol, na další, ve smyslu zájmových kurzů, mnoho reklamy vidět není. Zájemce musí mít svým způsobem vyhraněný zájem, aby se k příslušné nabídce dostal.

Domníváme se proto, že pro možnost účasti dospělých na vzdělávání ve volném čase je potřeba poskytovat přehledné a dobře dostupné informace o nabídkách vzdělávacích příležitostí, stejně tak jako vytvářet dostatečně pestré, relevantní a diferencované vzdělávací příležitosti. Šerák (2008), který se problematikou zájmového vzdělávání zabýval, uvádí jako nejvíce problém nepřítomnost vnitřně provázaného systému vzdělávání dospělých, jehož součástí by bylo odpovídající legislativní a ekonomické zajištění. Neexistuje ani obecně přijatý systém řízení kvality či univerzální zdroj informací, pořádané aktivity tedy nejsou přístupné každému. Navíc, mimo velkou městu, jak konstatuje Šerák (2008), je nabídka

zájmového vzdělávání prozatím minimální. My se m ůžeme vyjádřit jen k situaci ve druhém největším městě ČR, v Brně. Ani tam není nabídka, jak se zdá, dost pestrá, a co především, není o ní dost informací.

Zájmové vzdělávání (vzdělávání ve volném čase) má potenciál stát se skutečně rozvíjejícím a obohacujícím prvkem života dospělého člověka. K tomu je ale třeba, jak se ukazuje, lidi v jejich rozhodování podpořit, a to různými cestami, aby potenciál zájmového vzdělávání mohli ve větší míře využívat: (1) rozvinout infrastrukturu (podpořit vznik nových institucí, vytvořit dostatečně množství dostupných vzdělávacích příležitostí, přístup k informačním zdrojům); (2) vytvořit systém pobídek vedoucích k motivaci ke vzdělávání (granty, daňové úlevy, adresné sociální dávky, případně odpouštění poplatků za vzdělávání); (3) vytvořit koncepční a systémové vzdělávání dospělých včetně sféry volného času. Pak snad, s patřičným zájmem dospělých, bude možné hovořit o propojení volného času a zájmových vzdělávacích aktivit kvalitou života.

Literatura

- ČERVENKA, J. *Co děláme ve svém volném čase?* Tisková zpráva. Centrum pro výzkum veřejného mínění. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2004.
- DOHMEN, G. *Das informelle Lernen. Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* Bonn: BMBF, 2001.
- DUFFKOVÁ, J. Současná struktura mimopracovního času a její změny za posledních deset let. *Data a Fakta*. č. 2–10, 2000. Dostupné z: <http://jana-duffkova.rubicus/sociologie-zivotniho-stylu/state.htm>
- FORDHAM, P. et al. *Learning Network in Adults Education. Non formal education on a housing estate.* London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- GIESECKE, H. *Leben nach Arbeit.* München: Juventa- Verlag, 1983.
- HNILICOVÁ, H. Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In PAYNE, J. a kol. *Kvalita života a zdraví.* Praha: Triton, 2005, s. 205–217.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež, volný čas.* Praha: Portál, 2003.
- Key competencies. A development concept in general compulsory education.* Brusels: Eurydice, 2002. s. 182.
- LIVINGSTONE, D. *Adults Informal Learning: Definitions, findings, Gaps and Future Research.* Toronto: NALL Working Paper 21, 2001.
- MARSICK, V., VOLPE, M. (eds.) *Informal Learning on the Job. Advances in Developing human Resources.* San Francisco: Baton Rouge, 1999.
- Memorandum o celoživotním učení* [on-line]. Praha, 2000 [cit. 12. 5. 2006]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001.

- Non-Vocational Adult Education in Europe*. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document. Brussels: Eurydice, 2007.
- NAHRSTEDT, W. a kol. *Bildung und Freizeit*. Bielefeld: IFKA, 1994.
- NAHRSTEDT, W. a kol. *Lernen in Erlebniswelten*. Bielefeld: IFKA, 2002.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1998.
- OPASCHOWSKI, H. W. *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 1994.
- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých – andragogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001.
- POTŮČEK, M. a kol. *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. Praha: Gutenberg, 2002.
- PRAHL, H. P. *Sociologie der Freizeit*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2002.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. DAHA, 1997.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých* [on-line]. [cit. 3. 10. 2008]. Dostupné z: <http://respektinstitut.cz/2008/07/10-clanek-futura-zajmove-vzdelavani-dospelych>
- TIGHT, M. *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: Routledge and Kegan Paul, 1996.
- TUČEK, M. a kol. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003.
- VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995.
- Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.
- VYMAZAL, J. *České vzdělání dospělých ve světle tradice a při pohledu do budoucnosti*. In BENEŠ, M. a kol. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002.
- Výsledky ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání*. Praha: ČSÚ, 2004.
- Vize rozvoje České republiky do roku 2015*. Praha: Gutenberg, 2001.

10. kapitola

Občanské vzdělávání dospělých

Lenka Hloušková, Milan Pol

Tato kapitola je věnována občanskému vzdělávání dospělých. Nejdříve si povšimneme hlavních konceptů vztahujících se k tématu a poté se zaměříme na vybrané otázky neformálního, občansky zaměřeného vzdělávání dospělých. Zajímat nás bude existující nabídka takového vzdělávání, podáme charakteristiku jeho dospělých účastníků v České republice a ukážeme, v čem se tyto lidé liší od těch, kteří se občanského vzdělávání neúčastní. Vycházíme z analýzy současné literatury k tématu a především z dat získaných z reprezentativního dotazníkového šetření *Vzdělávání dospělých-2005*¹.

Diskurz o občanském vzdělávání

Občanské vzdělávání je jednou z oblastí, které jsou jasně zdůrazněny v dokumentech evropské i české vzdělávací politiky jako jedna z priorit ve vzdělávání dospělých. Cílem sjednocené Evropy je totiž nejen společenost ekonomicky prosperující, ale také inkluzivní a soudržná, společenost aktivních občanů, kteří se sami mohou individuálně realizovat (srov. např. Memorandum, 2001; Towards, 1997; aj.). Podobně jsou koncipovány i české strategické dokumenty z posledních let. Tak např. „Národní program vzdělávání v České republice“, tzv. Bílá kniha vytyčuje explicitně tři hlavní části vzdělávání dospělých a mezi nimi věnuje pozornost také „ostatním částem vzdělávání dospělých (např. zájmové činnosti, občanskému vzdělávání, vzdělávání seniorů apod.)“ (Národní, 2001, s. 79). Rovněž vize celoživotního učení, kterou nabízejí autoři „Strategie celoživotního učení ČR“, zdůrazňuje mimo jiné „...zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (2007, s. 47) a poukazuje na nutnost podpory sociální soudržnosti a aktivního občanství (tamtéž). Občanské vzdělávání zaměřené na všechny věkové skupiny, tedy i na dospělé, je tak vnímáno jako prostředek naplňování těchto cílů.

¹ První verze textu zaměřeného na občanské vzdělávání byla publikována v roce 2006 – srov. Hloušková, Lenka, Pol, Milan. Občanské vzdělávání dospělých v České republice (kontext, účast, nabídka a účastníci). *Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity*, 2006, U 11, s. 41–54. ISSN 1211-6971.

Občanské vzdělávání se vztahuje k roli občana a představuje soubor aktivit, jejichž cílem je podpořit občanské jednání. Občanství zakládá „specifickou“ identitu jedince a tato identita obvykle stojí vedle „jiných“ (např. identity nabyté v rámci rodinného života, profesního života apod.). Občanství je tematizováno jako základ pro přiznání práv (a povinností) a tato rovina občanství vytváří předpoklad pro členství ve společnosti (nejen pro politickou participaci). Ti, kteří občanství nemají, jsou „odsouzeni k druhořadosti“. Snad proto bývá v současné době občanství vztahováno také k reformě sociálního státu.

V současné době, kdy se diskutují otázky spojené s demokratickým fungováním politických systémů, kdy se nově nastavují procesy decentralizace a deregulace a kdy se zvyšuje nejistota plynoucí z nejasnosti, na čem je vlastně založena občanská identita jedince (srov. Ian, 2003), hledá své místo i občanské vzdělávání dospělých. V této situaci se objevuje koncept celoživotního učení, který může znamenat pro občanské vzdělávání dospělých nový impulz. Tento koncept vychází z představy, že člověk dokáže řídit své učení a bude sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý svůj život (srov. již Faure et al., 1972). To by mělo vést k tomu, že lidé budou zvládat nároky soudobého a zejména budoucího vývoje společnosti. Jednoduše řečeno, společnost vidí svou perspektivu v aktivních, informovaných, solidárních a zodpovědných občanech, a k tomu je zapotřebí, aby se každý z nás učil celý život. Koncept celoživotního učení tedy přináší občanskému vzdělávání nový cíl.

Cílem občanského vzdělávání jsou ovšem nejen aktivní a odpovědní, ale také kompetentní občané. Tohoto cíle lze dosahovat několika cestami. Jednou z nich je tzv. formální vzdělávání, pro které se spíše užívá pojmu výchova k občanství než občanské vzdělávání. „Výchova k občanství je vnímána jako nástroj, jehož pomocí se v dětech a mládeži vypěstují předpoklady k odpovědnému a aktivnímu občanství“ (Výchova, 2006, s. 3). Občanské vzdělávání, které je typicky spojováno s dospělými, se realizuje především prostřednictvím neformálního vzdělávání. Nelze ovšem zapomínat ani na význam informálního učení, které se v případě občanských záležitostí realizuje zejména participací na životě komunity, resp. na rozvoji občanské společnosti. Pokud jde o aktivní občanství, v dokumentech Evropské komise² a Rady Evropy³ je možné nalézt různá a obvykle poměrně široká

² Jedno z vymezení aktivního občanství nalezneme v dokumentu Evropské komise: „Aktivní občanství se zaměřuje na to, zda a jak se lidé podílejí na všech sférách společenského a hospodářského života, na šance a rizika, s nimiž se při životě setkávají, na míru sounáležitosti, kterou pociťují ke společnosti, v níž žijí a na váhu vlastního slova, které v ní mají“ (Memorandum, 2001, s. 8).

³ Aktivní občanství je rovněž významným cílem Rady Evropy, z jejíž iniciativy je již od roku 1997 realizován projekt Výchova k demokratickému občanství (*Education for democratic citizenship*). Jeho hlavním cílem je pomocí formovat odpovědné a informované občany v kontextu evropské integrace. Projekt je zaměřen na mladé lidi i dospělé a jde v něm především o to vybavit občany znalostmi, dovednostmi a kompetencemi potřebnými pro aktivní participaci v rámci

vymezení. Lze říci, že společným prvkem těchto vymezení aktivního občanství je participace. Rozdílly se objevují hlavně v souvislosti s oblastmi života, k nimž se v jednotlivých případech odkazuje. Někdy se hovoří o všech sférách ekonomického a společenského života, jindy o participaci v občanském životě, o demokratické občanské společnosti, o komunitě apod. Většina deskriptorů také specifikuje, že participace by měla být demokratická, čímž se myslí tolerantní a nenásilná, uznávající lidská práva a právní normy.

Podle respektovaných analýz (de Weerd et al., 2005) prosazuje evropská vzdělávací politika myšlenku aktivního občanství chápaného jako participaci na veřejném životě, který je přímo spojen s ekonomickým a politickým úspěchem. S ohledem na roli, která se popisuje vzdělávání ve vztahu k aktivnímu občanství a s ohledem na představy o „dobrém“ občanství, pak – podle těchto analýz – převažuje v evropské vzdělávací politice tendence vyzdvihovat hodnoty „občanské společnosti jako dobré a pro budoucnost slibné společnosti“ (tamtéž, s. 16).

Kromě aktivního občanství se v souvislosti s občanským vzděláváním objevuje i pojem odpovědného občanství. Odpovědné občanství je rovněž odvozeno z konceptu občanské společnosti a vztahuje se ke znalosti a výkonu práv a povinností občanů a k občanským hodnotám (Výchova, 2006). V ústavě České republiky je odpovědnost vztahována k druhým lidem a současně ke společnosti jako celku. Pokud bychom měli v tomto duchu vymezit, jakými občanskými hodnotami má být vybaven odpovědný občan, neměly by patrně chybět hodnoty, jako je respekt k důstojnosti člověka, solidarita, tolerance, sociální spravedlnost, účast na životě společnosti, partnerství, svoboda a demokracie.

Při konkretizaci podpory aktivního a odpovědného občanství jako cíle občanského vzdělávání se dostaneme do roviny tzv. politické gramotnosti. Tu můžeme v případě dospělých považovat za výchozí předpoklad, od kterého lze odvíjet vymezení občanských kompetencí. Obsahem politické gramotnosti je dostatečná orientace v takových oblastech jako jsou: „sociální, politické a občanské instituce; lidská práva; podmínky, na nichž závisí harmonické soužití ve společnosti; sociální otázky a aktuální sociální problémy; státní ústava a z ní vyplývající občanská práva a povinnosti; národní kulturní dědictví a historická tradice; kulturní a jazyková rozmanitost a její hodnota“ (Výchova, 2006, s. 10–11).

demokratické občanské společnosti; vytvářet příležitosti pro dialog a diskurz, pro řešení konfliktů a konsenzus, pro komunikaci a interakci; stimulovat vědomí práv a odpovědností, norem a hodnot, etických otázek v komunitě (Birzėa, 2000). V jiném dokumentu Rady Evropy je charakterizována výchova k demokratickému občanství jako proces celoživotního učení, které je zaměřeno na participaci, partnerství, sociální soudržnost, přístup (myslí se například ke vzdělání, k příležitostem angažovat se apod. – pozn. autorů), spravedlnost, odpovědnost a solidaritu (O'Shea, 2003). A například v dalším dokumentu Rady Evropy se hovoří o tom, že cílem výchovy k demokratickému občanství je naučit se žít společně v demokratické společnosti a bojovat proti agresivnímu nacionalismu, rasismu a intolanci, eliminovat násilí a extremistické myšlení a chování (Recommendation, 2002).

Občanské kompetence, které staví na politické gramotnosti, se pak dají vztahovat k občanské angažovanosti a participaci na životě společnosti (tj. politické participaci a participaci na životě občanské společnosti⁴). To předpokládá osvojení a zvnitřnění takových postojů a hodnot (ctností), které vedou k rozvoji autonomní a svobodné osobnosti, např. kritického myšlení, tolerance, ochoty participovat, pocitu sociální a morální odpovědnosti, posílení ducha solidarity, dovednosti nenásilně řešit konflikty, podílu na ochraně životního prostředí a dalších.

Občanské vzdělávání tedy směřuje k rozvoji aktivního, odpovědného a kompetentního občana a jako celek zahrnuje politické, právní, kulturní i sociální otázky, které se řeší na místní, regionální, národní, evropské i globální úrovni (srov. Project, 2000).

Účast na občanském vzdělávání

Především je třeba zdůraznit, že soubor respondentů, o kterém pojednáváme v kontextu účasti na občanském vzdělávání, není velký. Z celkového počtu 1418 respondentů pouhých 50 dospělých (3,5 %) uvedlo, že se v posledních dvanácti měsících zúčastnilo nějaké formy občanského vzdělávání v rámci neformálního vzdělávání. Nejčastěji šlo o jednu aktivitu za celý rok, v ojedinělých případech o více takto zaměřených aktivit.

Ze srovnání účasti na občanském vzdělávání dospělých a plánů respondentů účastnit se aktivit občanského vzdělávání v následujícím roce, vyplývá, že rozdíl mezi těmito dvěma skupinami není prakticky žádný. Účast na vzdělávání naznačeného směru plánuje pro následující rok pouze 52 dospělých. Lze tedy říci, že v občansky zaměřeném vzdělávání je vyrovnaná identifikovaná potřeba (zájem se vzdělávat) a realizovaná vzdělávací potřeba, což u jiných oblastí neformálního vzdělávání není obvyklé (Šedová, Novotný, 2006).

Současně to znamená, že většina dospělých nemá potřebu se v této oblasti vzdělávat a zřejmě jim chybí motivace pro toto vzdělávání. Pokud již někdo tuto potřebu identifikuje, pak předpokládáme, že u něj bude převažovat osobní motivace nad profesní. Tento předpoklad nám potvrzuje vyhodnocení odpovědí na další otázku z dotazníku. Jako nejčastější důvody účasti na občanském vzdělávání

⁴ Občanská společnost bývá vymezována v opozici ke státu jako sdružení s nesobeckými cíli, jež se orientuje na veřejný zájem a obecné blaho, a je místem rozvíjení a udržování občanských ctností. Její existence je považována za záruku existence takových vztahů, které nedovolí, aby byl někdo předem vyloučen. Podmínkou občanské společnosti je dovednost jedinců sdružovat se kolem svých zájmů. Udržování distance mezi občanskou společností a státem se považuje za podmínku zajištění politických svobod, efektivnější participace na veřejné správě a zapojení se (i když třeba jen příležitostně) do politického života (srov. Müller, 2002).

respondenti uváděli snahu o osobní rozvoj (42 %), podnět od lidí z okolí (20 %) a teprve poté důvod zlepšit si možnosti pracovního uplatnění (17 %).

Zajímalo nás také, jestli se občanského vzdělávání účastní stále stejní lidé, tedy zda ti, co se vzdělávali v této oblasti, se v ní chtějí vzdělávat i nadále, a naopak zda ti, kteří se tohoto typu vzdělávacích aktivit neúčastnili, nemají o toto vzdělávání zájem ani do budoucna. Naš předpoklad, že půjde o tytéž respondenty, se naplnil zhruba z poloviny. Z 50 dospělých, kteří se zúčastnili občanského vzdělávání, se chce v následujícím roce takto vzdělávat 27 dospělých (52 %). Fakt, že téměř polovina letošních účastníků má v úmyslu zúčastnit se občanského vzdělávání i v dalším roce, lze vnímat také jako výzvu pro vytváření vzdělávací nabídky. Ta by měla pokrývat celou šíři občanského vzdělávání, ale současně by měla být vnitřně gradována. V zájmu uspokojení i opakovaně se vzdělávajících účastníků by měla obsahovat nabídky kurzů různé míry pokročilosti.

Obsahové zaměření občanského vzdělávání dospělých

Dále jsme se zaměřili na nabídku kurzů občanského vzdělávání v rámci neformálního vzdělávání, konkrétně na jejich obsah. Kategorizovali jsme témata kurzů podle názvů kurzů, jak je uváděli respondenti. Jedním z témat občanského vzdělávání, a dá se říci že tématem tradičním, je oblast práva – specificky se jedná o znalost legislativy (příklady konkrétních názvů uváděných kurzů: *Přednáška o Evropské ústavě, ČR a EU⁵, Školení k novému školskému zákonu, Sociálně právní kurz, Zákony a my, Školení k zákonu o obcích, Zákon o ochraně přírody a krajiny, Studentská legislativa ACSA, Zákon EIA – školení, Semináře na téma právní jednání bytových družstev*).

Zdá se, že tato nabídka přispívá k rozšíření právního vědomí účastníků, ale přímo nevede k aktivní účasti na veřejném životě společnosti. Souvisí patrně spíše s tím, co bývá obvykle chápáno jako naplňování pasivního a minimalistického konceptu občanství (v něm jde o garanci svobody jednotlivců, týká se především uplatňování volebního práva, respektování platných zákonů, loajality ve vztahu k fungování politických struktur apod. – srov. např. Birzúa et al., 2004).

Další téma občanského vzdělávání bylo identifikováno na základě názvů kurzů, které se zdají být spojeny s politickou angažovaností občana (konkrétní názvy kurzů: *Samospráva obcí, Kontrolní výkon obce, Odborný seminář k práci obecních úřadů, Pokyny k volbám, Problematika hospodářské správy v obci, Komunální politika, Občanský život⁶*). Přestože najdeme v literatuře tvrzení, že z centra občanského vzdělávání dospělých „nadobro ustoupilo téma, jak funguje poli-

5 Z uvedeného názvu není možné poznat, zda se jedná o právní otázky spojené se vstupem České republiky do Evropské unie nebo spíše o problematiku fungování unie z hlediska možností občanské participace.

6 Tento název kurzu je opět obtížně zařaditelný do jednotlivých kategorií.

tický systém“ (Kopecký, 2004), naše nálezy tuto tezi nepotvrzují. Předpokládáme, že obecným cílem těchto kurzů je nejen zvýšení právního vědomí, ale současně také vytvoření dalších předpokladů pro aktivní participaci jedince na životě obce. Z tohoto pohledu se tedy může jednat o kurzy, které jsou zřetelněji koncipovány v souladu s konceptem aktivního občanství.

V odpovědích našich respondentů bylo zastoupeno i téma životního prostředí (konkrétní názvy kurzů: *Životní prostředí na pracovišti*, *Seminář o životním prostředí*), které by mohlo signalizovat zájem některých respondentů angažovat se v ekologických otázkách.

Stojí ovšem za povšimnutí, že většina z celku respondentů (70 %) nebyla schopna uvést název kurzu, který by bylo možné identifikovat jako kurz zaměřený na občanské záležitosti. Tuto situaci si můžeme vysvětlovat různě, od prostého „výpadku paměti“ při odpovídání na danou otázku dotazníku, přes fakt, že se v daném roce respondenti zúčastnili několika vzdělávacích kurzů a nebyli schopni přesně oddělit obsahové oblasti, pod které by bylo možné absolvované kurzy zařadit. Důvodem může být i problém „skrytého občanského obsahu“ v rámci nabídky vzdělávacích kurzů jiného zaměření (např. kurzů týkajících se osobnostního rozvoje, kurzů týkajících se trávení volného času a možná do jisté míry i kurzů vztahujících se k náplni práce). Právě v obsahovém vymezení občanského vzdělávání narážíme na šíří konceptu aktivního občanství, který není pro účely neformálního vzdělávání dospělých jasně specifikován a konkretizován.

Na otázku, jestli účast (případně motivace k účasti) na občanském vzdělávání mobilizuje občanské chování, nebo jestli se občanské vzdělávání realizuje prioritně v rámci aktivního občanství, nemáme odpověď. Můžeme pouze nabídnout charakteristiku těch, kteří se občanského vzdělávání v rámci neformálního vzdělávání účastnili.

Zajímalo nás, jestli je možné charakterizovat skupinu účastníků občanského vzdělávání, jako příslušníky jedné sociální skupiny. Příslušnost k sociální skupině přitom zjišťujeme dvojím způsobem. Jednak popisem skupiny účastníků občanského vzdělávání (N = 50), a dále srovnáním této skupiny s respondenty, kteří se takto zaměřených vzdělávacích aktivit nezúčastnili, a to z hlediska ekonomického postavení a úrovně dosaženého vzdělání⁷. Ekonomické postavení představují otázky spojené s uplatněním na trhu práce (zaměstnání, pracovní zařazení, stabilita uplatnění na trhu práce) a otázky mapující finanční situaci. Úroveň dosaženého vzdělání zahrnuje nejvyšší dosažený stupeň vzdělání, účast na dalším vzdělávání, hodnocení vlastních dovedností respondenty (profesních dovedností, jazykových znalostí, dovedností práce s počítačem).

⁷ Předpoklad o rozdílu mezi dvěma uvedenými skupinami je testován testem nezávislosti chí-kvadrát a v závorkách je uvedena hladina významnosti (p), na které byl rozdíl (vztah mezi proměnnými) potvrzen.

Kdo se účastní občanského vzdělávání dospělých

Kdo tedy jsou ti, kte ři uvedli, že se vzd ělávali v občansky zaměřených kurzech neformálního vzdělávání dospělých?

Občanského vzdělávání se zúčastnili v přibližně stejné míře muži i ženy, a to napříč věkovým i vzd ělanostním spektrem. Nejčastěji se však jednalo o lidi ve věku 50–59 let (31 %) a mladé lidi ve věku 20–29 let (25 %), kteří dosáhli středoškolského (58 %) nebo vysokoškolského (28 %) vzd ělání.

Specifika ekonomického postavení

Účastníci občanského vzdělávání byli nejčastěji zaměstnáni na plný úvazek (60 %) a uváděli, že jsou se svým zaměstnáním spokojeni (spíše spokojeno 49 %, spokojeno 30 %). Z hlediska pracovního zařazení dominovali administrativní pracovníci (40 %), následovali nižší řídící pracovníci (13 %) a odborní pracovníci (11 %). Za zmínku stojí, že se občanského vzdělávání nezúčastnil žádný zemědělec ani nekvalifikovaný dělník. Z hlediska oboru působnosti spadají účastníci občanského vzdělávání pod kategorie: veřejná správa (29 %), školství (16 %), technické obory (16 %) a zdravotnictví (13 %). Ve srovnání s ostatními respondenty výzkumu se občanského vzdělávání méně často zúčastnili lidé působící ve službách (pouhá 3 %) a zcela ve skupin ě účastníků chyběli zástupci humanitních a um ěleckých oborů. Jak se zdá, účastníci občanského vzdělávání se rekrutují především z veřejného sektoru.

Podíváme-li se na skupinu účastníků občanského vzdělávání z hlediska stability jejich postavení na trhu práce (případně jejich kariérního růstu, který je spojen se vzděláváním), zjistíme, že se jedná o velmi stabilní skupinu. V ětšina z nich za posledních pět let neztratila práci (88 %), neukon ěila pracovní poměr dobrovolně (88 %), neodešla do důchodu (94 %), nenastoupila do nového zaměstnání (79 %)⁸, ani nehledala zaměstnání (94 %). Současně se necítí být příliš ohrožena nezaměstnaností (57 %). Pokud respondenti ze skupiny účastníků občanského vzdělávání zažívali změny ve vztahu k práci, pak se jednalo o posuny v rámci jejich zaměstnání, jako např. přestup do vyšší funkce nebo naopak (37 %).

Pro dokreslení charakteristiky účastníků občanského vzdělávání jako převážně administrativních (případně nižších řídících) pracovníků zaměstnaných ve veřejném sektoru uvádíme popis jejich finan ční situace. Co se týká p říjmů, ukázalo se, že občanského vzdělávání se zúčastnily zhruba dvě skupiny – nemajetní⁹ (21 %) a lidé tzv. střední třídy¹⁰ (49 %). Skupinu nemajetných pravděpodobně

⁸ Nižší procento v této položce počítáme na vrub studentům, kteří po ukončení školy (nebo souběžně se studiem) nastupují do zaměstnání.

⁹ Nemajetní jsou charakterizováni příjmem do 8 000 Kč.

¹⁰ Střední třída je z hlediska příjmu charakterizována příjmy v rozmezí 12 001–18 000 Kč. Pod kategorií s příjmy v rozmezí 12 001–14 000 Kč se zařadilo 18 % účastníků občanského

tvoří studenti (jejichž zastoupení je ve skupině účastníků občanského vzdělávání 12 %) a všichni, kteří nejsou ekonomicky aktivní (6 % důchodci, 2 % rodičovská dovolená).

Srovnáme-li ty, kteří se zúčastnili aktivit občanského vzdělávání, s ostatními respondenty celého reprezentativního souboru, zjistíme, že – oproti jiným oblastem vzdělávání – mezi účastníky občanského vzdělávání nebyli zastoupeni lidé s vysokými příjmy (nad 32 000 Kč). Účastníci občanského vzdělávání přitom hodnotí v tomto kontextu svou finanční situaci jako situaci s menšími problémy (52 %) a někteří dokonce jako bezproblémovou (27 %). To by mohlo naznačovat, že finance nejsou pro účastníky občanského vzdělávání větší překážkou jejich dalšího vzdělávání.

Charakteristika úrovně vzdělání

Již jsme uvedli, že občanského vzdělávání se účastnili především ti, kteří dosáhli středoškolského nebo vysokoškolského vzdělání. Za zmínku také stojí, že část účastníků občanského vzdělávání se v posledních pěti letech dále vzdělávala (celkem 61 %¹¹). I když většina účastníků občanského vzdělávání nechce zahájit v blízké budoucnosti formální vzdělávání (74 %), někteří mají v úmyslu si v nejbližších třech letech zvýšit kvalifikaci (30 %). V obou sledovaných charakteristikách jsou účastníci občanského vzdělávání aktivnější než ostatní¹².

Ukázalo se, že účastníci i zájemci o občanské vzdělávání se vzdělávají i v jiných oblastech neformálního vzdělávání (viz tabulka 10.1 na str. 197). Porovnáme-li jejich účast na neformálním vzdělávání s účastí ostatních respondentů, vidíme, že jak účastníci, tak zájemci o občanské vzdělávání se statisticky významně liší od ostatních respondentů ($p = 0,00$). Tato odlišnost nás přivedla k otázce, zda se nekumuluje účast na různých oblastech neformálního vzdělávání.

K tomu, abychom na tuto otázku mohli odpovědět, jsme vytvořili tzv. sumační index, který se skládá ze všech oblastí neformálního vzdělávání kromě občanského (jde tedy o kurzy k náplni práce, kurzy práce s počítačem, kurzy osobnostního rozvoje, kurzy cizích jazyků, kurzy zaměřené na trávení volného času, kurzy rodičovství a partnerských vztahů, výchovy dětí). Tento sumační index ukázal, že účastníci občanského vzdělávání jsou opravdu aktivními účastníky neformálního vzdělávání. Nejčastěji se vzdělávali ve dvou (index 1 má 15 účastníků) a ve třech (index 2 má 15 účastníků) oblastech neformálního vzdělávání současně. Můžeme potvrdit, že

vzdělávání, v kategorii s příjmy 14 001–16 000 Kč to bylo 8 % účastníků, s příjmy mezi 16 001–18 000 Kč pak 23 % účastníků.

- 11 Během posledních pěti let nastoupilo do školy 10 % účastníků, ukončilo školu 23 % účastníků, absolvovalo rekvalifikační kurz 27 % účastníků občanského vzdělávání.
- 12 Testem chí-kvadrát byl prokázán vztah mezi účastí na občanském vzdělávání a zájmem o další formální vzdělávání ($p = 0,02$). Testem chí-kvadrát byl prokázán vztah mezi účastí na občanském vzdělávání a zvyšováním kvalifikace ($p = 0,02$).

účastníci občanského vzdělávání se statisticky významně častěji účastní i jiných oblastí neformálního vzdělávání, a že existuje vztah mezi účastí v občanském vzdělávání a v dalších oblastech neformálního vzdělávání¹³.

Při pohledu na účast a plánovanou účast na kurzech neformálního vzdělávání (viz tabulka 10.1), se ukázalo, že ti, kteří se již zúčastnili, a ti, kteří mají v plánu se v budoucnu zúčastnit občanského vzdělávání, mají zájem především o tři oblasti neformálního vzdělávání – cizí jazyky, kurzy osobnostního rozvoje a práci s počítačem (pomineme-li kurzy k náplni práce, kde účast obvykle nevyhází z osobní iniciativy, ale z požadavku zaměstnavatele).

Tabulka 10.1: Reálná a plánovaná účast účastníků občanského vzdělávání na jiných kurzech neformálního vzdělávání

Oblasti neformálního vzdělávání	Zúčastnilo se (N = 50)	Plánuje se účastnit (N = 52)
Kurzy k náplni práce	81 %	64 %
Práce s počítačem	38 %	38 %
Vzdělávání v cizích jazycích	26 %	34 %
Kurzy osobnostního rozvoje	34 %	26 %
Trávení volného času	16 %	14 %
Rodičovství a partnerství	6 %	10 %

Pozn.: Dopočet do 100 % tvoří v každém sloupci ti, kdo se nezúčastnili nebo účast neplánovali

V této souvislosti stojí za zmínku, že účastníci občanského vzdělávání považují své znalosti nutné pro výkon profese za vyhovující a dostatečné („rozhodně ano“ uvádí 49 %, „spíše ano“ uvádí 49 %). Zároveň se ale vyjadřují v tom smyslu, že kdyby si zvýšili vzdělání, jejich situace v zaměstnání by se nezměnila, („spíše ne“ odpovědělo 31 %, „rozhodně ne“ odpovědělo 31 % účastníků). To může znamenat, že tito lidé již zažili kariérní postup, který souvisel s jejich vzdělávací aktivitou, a nyní jsou na tzv. kariérním stropě. Nebo se můžeme domnívat, že jejich vzdělávání bylo spojeno s výkonem profese a lze ho vnímat jako nutný předpoklad ke zvyšování kvalifikace v rámci zaměstnání.

Jak hodnotí účastníci občanského vzdělávání své jazykové dovednosti? Přestože někteří uvádějí, že cizí jazyk vůbec neovládají¹⁴, od ostatních respondentů se liší v hodnocení vlastní úrovně ovládnutí cizího jazyka. Účastníci občanského vzdělávání hodnotí častěji než ostatní respondenti svou jazykovou dovednost na úrovni dobře nebo velmi dobře. Přesto, nebo právě proto, vykazují zvýšený zájem o vzdělávání v oblasti cizích jazyků.

¹³ Na hladině významnosti 0,00 dosahuje koeficient Cramerovo V hodnoty 0,27.

¹⁴ Angličtinu neovládá 38 %, němčinu 25 %, ruštinu neovládá 22 %, francouzštinu 88 % a jiný jazyk neovládá 83 %.

Jak se účastníci občanského vzdělávání hodnotí pokud jde o dovednosti práce s počítačem? Ve většině případů jako běžní uživatelé (60 %) nebo jako pokročí uživatelé (20 %). Je jich tedy více na „správné“ straně digitální propasti, jak by to označil Zounek (viz kapitola 8). I v tomto případě tedy můžeme konstatovat, že se účastníci i zájemci o účast na občanském vzdělávání ve svém hodnocení liší od ostatních.

Uvedené charakteristiky vedou k domněnce, že dosavadní vzdělávací aktivita účastníků občanského vzdělávání je spojena v nemalé míře s jejich uplatněním na trhu práce (zahájení formálního vzdělávání, ukončení formálního vzdělávání, rekvalifikace), které by účastníky občanského vzdělávání zařadilo do tzv. střední třídy. Současně se zdá, že vzdělávání, které může být spojeno s výkonem jejich profese, vnímají účastníci občanského vzdělávání současně jako prostor pro osobní seberealizaci a rozvoj.

Hodnotový žebříček účastníků občanského vzdělávání

Pokud jde o životní postoje, názory a hodnoty účastníků občanského vzdělávání, lze konstatovat, že nadpoloviční většina účastníků občanského vzdělávání je se svým životem spokojena (spokojena 38 %, spíše spokojena 30 %) a většina z nich se domnívá, že svůj život mohou ovlivňovat (plně 27 %, spíše ano 52 %).

Podle konceptu občanského vzdělávání by se dalo očekávat, že „dobří občané“ budou v životě uznávat a preferovat hodnoty, které jsou v souladu s aktivní, odpovědnou a kompetentní participací na životě společnosti. V našem dotazníku tyto hodnoty reprezentují výroky: *nebýt lhostejný k dění kolem sebe, chovat se dobře k druhým lidem, umět se postavit proti bezpráví*. Tabulky 10.2 a 10.3 (na str. 199) zachycují žebříček hodnot účastníků občanského vzdělávání, který srovnáváme s hodnotami těch respondentů, kteří se občanského vzdělávání nezúčastnili.

Tabulka 10.2: Hodnoty, kterých si dospělí váží na druhých podle účasti na vzdělávání

Nejdůležitější hodnota	Účastnili se občanského vzdělávání	Neúčastnili se žádného neformálního vzdělávání
Věnovat se rodině	24	23
Být inteligentní	16	15
Učit se něco nového	14	5
Nebýt lhostejný k dění kolem sebe	10	13
Vydělat hodně peněz	10	14
Rozumět své práci	8	10
Ostatní hodnoty	18	20
Celkem	100	100

Tabulka 10.3: Hodnoty, které dospělí považují za důležité pro úspěch v životě podle účasti na vzdělávání

Nejdůležitější hodnota	Účastnili se občanského vzdělávání	Neúčastnili se žádného neformálního vzdělávání
Narodit se v dobré rodině	22	20
Učit se stále něco nového	20	12
Být sebevědomý	18	14
Mít vysoké vzdělání	16	12
Mít vlivné známé	10	10
Mít ostré loky	6	10
Ostatní hodnoty	8	22
Celkem	100	100

Ukázalo se, že hodnotové žebříčky se ve srovnávaných skupinách v podstatě neliší. Skupina účastníků občanského vzdělávání se statisticky významně neliší od ostatních, i když dílčí rozdíly u ní najít lze. V tabulce 10.2 (na str. 198) vidíme¹⁵, že 14 % účastníků uvedlo jako nejdůležitější hodnotu *učit se stále něco nového*, což je hodnota, se kterou se u ostatních téměř vůbec neseťkáváme. Její čtvrté místo obsazuje hodnota *vydělat hodně peněz* (14 %). K hodnotám účastníků uvedených v tabulce 10.3¹⁶ přibývá téměř se stejnou četností u obou skupin hodnota *být optimistou* a chybí hodnota *umět se postavit proti bezpráví*.

Na hodnotové spektrum účastníků občanského vzdělávání se můžeme podívat strukturovaně podle hodnot podporujících vzdělávání (*učit se něco nového, mít vysoké vzdělání*) a hodnot podporujících občanskou aktivitu (*nebýt lhostejní k dění kolem sebe, chovat se dobře k druhým lidem, umět se postavit proti bezpráví*). Hodnoty spojené s učením a vzděláváním obsazují přední místa jak v hodnotách, kterých si účastníci váží, tak v tzv. instrumentálních hodnotách.

Při pohledu na občanský laděné hodnoty (vážit si lidí, kte ří *nejsou lhostejní k dění kolem sebe*, za nástroj úspěchu v životě považovat hodnotu *chovat se dobře k druhým lidem, umět se postavit proti bezpráví*) je třeba vzít v úvahu, že tzv.

15 Přesné znění dotazníkové otázky: *Kdybyste měl/a říci, jakých lidí si nejvíce vážíte, byli by to ti, kteří ...* Byly nabídnuty následující možnosti: *mnoho zájmů, vydělat hodně peněz, vysoké vzdělání, věnují se rodině, jsou inteligentní, učení se něco nového, nejsou lhostejní k dění kolem sebe, rozumějí své práci, jsou zásadoví.*

16 Přesné znění dotazníkové otázky: *A dále se zamyslete nad tím, co je podle Vašeho názoru důležité pro úspěch v životě. Aby byl člověk úspěšný v životě, je potřeba především:* Byly nabídnuty následující možnosti: *narodit se v dobré rodině, mít ostré lokty, mít vysoké vzdělání, mít vlivné známé, učit se stále něco nového, být sebevědomý, být optimistou, umět se postavit proti bezpráví, chovat se dobře k druhým lidem.*

instrumentální hodnoty *chovat se dobře k druhým lidem a umět se postavit proti bezpráví* mohou být vyjádřením profesionální kultury těch, kteří pracují s lidmi (viz specifika účastníků občanského vzdělávání v postavení na trhu práce). Jinak můžeme konstatovat, že hodnotový žebříček účastníků občanského vzdělávání koresponduje se zaměřením jejich vzdělávací aktivity, ale v případě, že se statisticky významně neliší od ostatních, vyvstává otázka, proč se v této oblasti nevzdělávají jiní. Zdá se, že rozdíl by mohl být přičítán právě „šťastnému“ spojení hodnot podporujících učení a občansky laděných hodnot.

Občanská angažovanost účastníků občanského vzdělávání

Občanská angažovanost bývá většinou spojována s politickým životem. Stesky nad nízkou volební účastí a tím, že se lidé neangažují v politických hnutích či stranách, jsou toho dokladem. Mohou vyvolávat dojem, že se občané neangažují vůbec. V současné době je ale tento (konvenční) typ občanské angažovanosti doplňován novými formami občanské angažovanosti, které se orientují na hodnoty míru, ekologie a práv zvířat (Vlachová, Lebeda, 2006).

Jak jsou na tom čeští dospělí? Účastníci občanského vzdělávání jsou většinou lidmi, kteří se snaží porozumět dění ve společnosti (82 %), ale jsou mezi nimi i ti, kteří se o dění ve společnosti nezajímají (16 %). Od ostatních se účastníci občanského vzdělávání statisticky významně odlišují snahou porozumět dění ve společnosti. Můžeme říci, že existuje vztah mezi účastí na občanském vzdělávání a snahou porozumět dění ve společnosti¹⁷. Navíc polovina těch, kteří se zúčastnili občanského vzdělávání, se nedomnívá, že by dnes bylo stále obtížnější porozumět tomu, co se ve společnosti děje. Ve srovnání s ostatními respondenty je mezi nimi nepatrně více těch, kteří s uvedeným tvrzením spíše nesouhlasí. Stojí za úvahu, zda uvedená osobní a sociální motivace k účasti na občanském vzdělávání není ještě podpořena zájmem o dění ve společnosti a snahou porozumět mu.

O občanské angažovanosti bezprostředně vypovídá to, jestli se účastníci občanského vzdělávání ve volném čase účastní akcí občanských sdružení. Můžeme konstatovat, že se těchto akcí účastní nejčastěji v periodách několikrát do roka (37 %) a měsíčně (25 %) a také v tomto ohledu se statisticky významně liší od ostatních respondentů¹⁸ – účastní se významně častěji. Zdá se tedy, že způsob trávení volného času vypovídá o jisté míře jejich občanské angažovanosti a o podílu na vytváření tzv. občanské společnosti.

Dalo by se také očekávat, že účastníci občanského vzdělávání se budou chtít do budoucna zapojit do života města nebo obce. V takovém případě bychom mohli o občanském vzdělávání uvažovat jako o vstupním předpokladu pro tuto činnost.

¹⁷ Potvrzeno testem chí-kvadrát; $p = 0,03$.

¹⁸ Testem chí-kvadrát byl prokázán vztah mezi účastí na občanském vzdělávání a účastí na akcích občanských sdružení (v periodách: měsíčně, několikrát do roka, méně často $p = 0,00$).

V plánu to však nemá 92 % účastníků občanského vzdělávání a v tomto ohledu se nijak neliší od ostatních. Z toho usuzujeme, že buď se účastníci občanského vzdělávání již v současnosti politicky angažují a vzdělávání nevnímají jako vstupní předpoklad k této činnosti, anebo že vzdělávání v této oblasti nepřispívá k aktivní politické participaci na úrovni komunální politiky.

Další faktory účasti na občanském vzdělávání

Zaměřili jsme se také na to, zda a jak vnímají účastníci občanského vzdělávání případné překážky jejich vzdělávacích snah. Současně nás však zajímalo, co by mohlo být důvodem jejich nižšího zájmu účastnit se jiných oblastí neformálního vzdělávání (mimo cizí jazyky a práci s počítačem). Analýza překážek účasti na vzdělávání, které účastníci občanského vzdělávání identifikovali, ukázala, že jako překážku svého dalšího vzdělávání vnímají zejména momentální nedostatek finančních prostředků (souhlasí 17 %, spíše souhlasí 23 %).

Vzhledem k tomu, že současně hodnotí účastníci občanského vzdělávání svou finanční situaci jako situaci s malými nebo žádnými problémy, je s podivem, že v tomto případě zmiňují finanční bariéru a navíc, že se v tomto ohledu statisticky významně neliší od ostatních. Snad by mohlo být vysvětlením to, že se účastníci občanského vzdělávání zúčastňují více kurzů najednou.

Dále poukazují na pracovní zaneprázdňenost jako překážku (souhlasí 4 % a spíše souhlasí 40 %). K tomu je třeba dodat, že pocit vlastní pracovní vytíženosti je u účastníků občanského vzdělávání častější než u ostatních respondentů¹⁹. S jistým odstupem se dále objevují překážky způsobené samotnou vzdělávací nabídkou. Někteří účastníci občanského vzdělávání se domnívají, že není dost vhodných kurzů (21 %), případně že kvalita kurzů bývá poměrně nízká (18 %). I když se v tomto ohledu neliší od ostatních respondentů, domníváme se, že tento pohled by neměl zapadnout právě s ohledem na širší konceptu aktivního občanství a s ohledem na to, že ani účastníci občanského vzdělávání nebyli schopni uvést název kurzu, který by byl jednoznačně zařaditelný pod občanské vzdělávání.

Závěry

Občanské vzdělávání je dnes chápáno u nás i v rámci evropských struktur, jichž je Česká republika součástí, jako velmi zásadní součást celoživotního učení a také jako prostředek k aktivnímu, ale také odpovědnému a kompetentnímu občanství, jakkoliv je zejména aktivní občanství vymezováno poměrně široce a nejednotně. Ukazuje se však, že v České republice se velká většina dospělé populace občanský zaměřeného neformálního vzdělávání neúčastní.

¹⁹ Testem chí-kvadrát byla prokázána souvislost mezi účastí na občanském vzdělávání a pracovní zaneprázdňeností jako překážky ke vzdělávání ($p = 0,01$).

Existující nabídku kurzů občanského vzdělávání dospělých není vždy snadné specifikovat, zdá se, že zčásti podporuje koncept pasivního občanství a zčásti směřuje k aktivnímu, participujícímu občanovi.

Ti dospělí, kteří se občansky zaměřeného neformálního vzdělávání účastní, jsou specifickou skupinou – jde obvykle o lidi zaměstnané na plný úvazek, pracující ve státním sektoru, dosahující přiměřené platy, středoškolsky nebo vysokoškolsky vzdělané. Jejich účast na neformálním vzdělávání je podpořena jednak jejich postoji a hodnotami (především kladným postojem ke vzdělávání, občanskými postoji) a jednak jejich zájmem a potřebou stále se učit něco nového. Významnou roli v této charakteristice hraje také snaha účastníků občanského vzdělávání porozumět současnému životu. Dále je zřejmé, že lidé účastnící se občanského vzdělávání častěji participují i v dalších oblastech neformálního vzdělávání. Zatím však nevíme mnoho o tom, jak se promítá občanské vzdělávání do přímé účasti lidí na občanském životě.

Rozhodně nelze říci, že by občanské vzdělávání dospělých bylo jednou ze silných stránek vzdělávání dospělých v českém prostředí. Je tomu právě naopak: 3,5 % účastníků z celého reprezentativního souboru to dokazují naprosto jasně. Tito nepočetní účastníci jsou však sympaticky působící skupinou.

Literatura

- ASPIN, D., CHAPMAN, J., HATTON, M., SAWAKO, Y. (eds.) *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publisher, 2001.
- BENEŠ, M., KOPECKÝ, M. Transformation of the Czech Society and the Citizenship Education of Adults. *Journal of Adult and Continuing Education*, 2004, č. 6, s. 155–166.
- BIRZÉA, C. *Education for Democratic Citizenship: a Lifelong Learning Perspective*. Strasbourg: Council of Europe, DGIV/EDU/CIT, č. 21, 2000.
- BIRZÉA, C., KERR, D., MIKKELSEN, R., FROUMIN, I., LOSITO, B., POL, M., SARDOC, M. *All-European Study on EDC Policies*. Strasbourg: Council of Europe, 2004.
- DER VEEN R. Van: Community development as citizen education. *International Journal of Lifelong Learning*. 2003, roč. 22, č. 6, s. 580–596.
- European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels: European Commission, 2002.
- FAURE, E. (eds.) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.
- IAN, M. Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Learning*. 2003, roč. 22, č. 6, s. 566–579.

- JARVIS, P. *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active citizenship in a late modern age*. London, New York: Routledge, 2008.
- KOPECKÝ, M. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004.
- Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: European Commission, 2001.
- Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MŠMT ČR, 2001.
- MÜLLER, Karel. *Češi a občanská společnost. Pojem, problémy, východiska*. Praha: Triton, 2002. 252 s.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT ČR, 2001. 90 s.
- O'SHEA, K. *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, DGIV/EDU/CIT, č. 29, 2003.
- Project on „Education for Democratic Citizenship“: Resolution adopted by Council of Europe Ministers of Education at their 20th session, Krakov, Poland, 15–17 October 2000*. Strasbourg: Council of Europe. Doc. DGIV/EDU/CIT, č. 40, 2000. s. 5.
- Recommendation Rec 12 of the Committee of Ministers to Member States on Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT ČR, 2007.
- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 140–151.
- Towards a Europe of Knowledge*. Brussels: European Commission, 1997.
- VLACHOVÁ, K., LEBEDA, T. Aktivní občanství a spokojenost s demokracií v Evropě. *Sociologický časopis*, 2006, roč. 42, č. 1, s. 11–34.
- Výchova k demokratickému občanství. Deklarace a program výchovy k demokratickému občanství založené na právech a odpovědnosti občanů*. Štrasburk: Rada Evropy, 1999.
- Výchova k demokratickému občanství 2001–2004*. Štrasburk: Rada Evropy, 2002.
- Výchova k občanství na školách v Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. 90 s.
- WEERD DE, M., GEMMEKE, M., RIGTER, J., RIJ VAN, C. *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education. Final Report*. Research report for the European Commission/DG EAC. Regioplan publication number 1261d. Amsterdam, 2005.

11. kapitola

Rodinné vzdělávání jako součást celoživotního učení

Klára Šedřová

Organizované rodinné vzdělávání zacílené na dospělé nemá příliš dlouhou historii. Jeho rozvoj spadá v západní Evropě a v USA do druhé poloviny minulého století. Dnes je v těchto zemích považováno za etablovanou součást systému vzdělávání dospělých, o jehož užitečnosti se nevedou spory. Můžeme si klást otázku, z jakého důvodu se tato vzdělávací oblast vynořuje jako relevantní právě v uvedené době, když je jasné, že i předtím pečovali dospělí o své blízké a potýkali se s problémy rodinného soužití.

Sociolog Karl Mannheim (2007) v jednom ze svých textů popisuje proces přenosu vědění z jedné generace na druhou tak, že se tradované obsahy předávají de facto nevědomě a nedobrovolně. „Vstřebávají se, aniž o tom ví učitel či žák“ (Mannheim, 2007). Do opozice v úči této nevědomé transmisi staví organizované vzdělávání či výchovu: „To, co je vědomě naučeno, co je osvojováno výchovou, patří k věcem, které se v průběhu dějin nějakým způsobem zproblematizovaly“ (tamtéž). Je tedy možné vysvětlit vznik rodinného vzdělávání jako reakci na problematizaci forem rodinného života?

V posledních desetiletích byly v zemích západního kulturního okruhu – včetně České republiky, zaznamenány významné proměny ve struktuře rodiny a v rodinném chování (Šťastná, 2005): klesá sňatečnost a naopak narůstá podíl lidí žijících v nesezdaném soužití nebo bez partnera. Ženy odsouvají porod prvního dítěte do vyššího věku, mnohem častěji než dříve se děti rodí mimo manželství a jejich počet v rodině je nižší. Rovněž se zvyšuje rozvodovost a zároveň se snižuje ochota po rozvodu opět vstupovat do manželství a mít další děti. Fakt, že naše představa o tom, co je to rodina, se pluralizuje, je zjevný. V rodinných politikách některých evropských zemí je již nesezdané soužití chápáno jako plnohodnotná substitute manželského svazku, otevírají se možnosti sňatku nebo jeho substitute pro páry stejného pohlaví a našli bychom řadu dalších indikátorů této situace. U čtenice sociologie rodiny věnují obsáhlé pasáže tomu, aby vůbec podaly obecně přijatelnou definici rodiny jako svého ústředního pojmu (srov. Miller Bidwell, Vander Mey, 2000, Newman, Grauerholz, 2002, Cheal, 2002).

Zdá se, že Mannheimova teze může být na rodinné vědění s úspěchem aplikována. Rodinný život se zproblematizoval v tom smyslu, že neodpovídá způsobům,

jakým jej naplňovaly předcházející generace. Rodinnému vzdělávání tak můžeme rozumět jako snaze o zaplnění „informační niky“, která by jinak zůstávala poloprázdná.

Rodinné vzdělávání

Rodinné vzdělávání¹ lze charakterizovat jako preventivní a vzdělávací aktivity zahrnující vytváření vzdělávacích programů, jejich implementaci, evaluaci, vedení výuky a výcviku a výzkum vztahovaný ke zvyšování kvality života jednotlivce i rodiny (Gentry, 2004). Cíle rodinného vzdělávání bývají spatřovány jednak v mikro rovině: předpokládá se, že toto vzdělávání může zvyšovat pocit životní pohody jednotlivých konkrétních účastníků; jednak v makro rovině: předpokládá se, že skrze vzdělávání rodičů je možné preventivně působit proti sociální deviaci². Výše uvedenou definici je možné vztáhnout jak do sektoru formálního, tak do sektoru neformálního vzdělávání. Může sem tedy spadnout příprava na rodinný život a rodičovství, realizována jako součást kurikula počátečního školního vzdělávání, tak i neformální vzdělávání zaměřené na dospělé a rodiny, v nichž žijí.

Užší pojetí rodinného vzdělávání, formulované například Duncanem a Goddardem (2005) se ovšem obrací přímo k dospělým účastníkům. Tito autoři (Duncan, Goddard, 2005) definují rodinné vzdělávání jako vzdělávací aktivity, které se obvykle realizují mimo formální školský systém, jsou zaměřeny na dospělé a směřují k rozvíjení vztahů v rodině a posílení pozitivního rozvoje jednotlivců, párů i rodin. V tomto smyslu se zabýváme rodinným vzděláváním rovněž i my, v rámci této studie.

Co se týče obsahů, jimiž je rodinné vzdělávání syceno, mohou být velmi různorodé. Bredehoft a Cassidy (1995) uvádějí, že rodinné vzdělávání zahrnuje následujících deset oblastí: (1) vztah rodiny a společnosti (vztah rodiny ke společenským institucím v oblasti vzdělávání, politiky, sociální podpory, trhu práce atd.); (2) vnitřní rodinná dynamika – komunikace v rodině, kooperace, zvládání konfliktů; (3) lidský růst a vývoj v průběhu životního cyklu – rodinná podpora zvládání vývojových úkolů; (4) lidská sexualita; (5) mezilidské vztahy – emoce v rodině, naslouchání, otevření se, empatie...; (6) management rodinných zdrojů – získávání peněz, času, podpory pro potřeby rodiny; (7) rodičovské vzdělávání – výchovné techniky, vychovatelské role; (8) rodinné právo a rodinná politika; (9) etika; (10) metodologie a výzkum rodinného vzdělávání. Takovéto pojetí je velmi komplexní

¹ V anglicky mluvících zemích se pro tento typ vzdělávání standardně používá termín *family life education*.

² Lloydová (1999) například uvádí, že nabídnutím včasné vzdělávací intervence rodině, která vychovává dítě s agresivním a rušivým chováním, lze pomoci nejenom dítěti samotnému a jeho rodině, ale též odvrátit negativní důsledky, které by nekorigované chování dítěte (a později dospělého) mělo pro společnost.

a univerzalistické. Klade zřetelný důraz na to, aby rodinné vzdělávání bylo vymezeno jako praktická edukativní aktivita, ale zároveň aby bylo chápáno jako svébytná vědecká disciplína zahrnující vlastní výzkumné aktivity.

Akcenty na jednotlivé oblasti, které lze v různých projektech rodinného vzdělávání nalézt, varíují historicky i sociokulturně. Zatímco v afrických zemích se rodinné vzdělávání koncentruje na plánované rodičovství a kontrolu porodnosti, v latinskoamerických zemích na problémy hygieny (především v souvislosti s těhotenstvím a péčí o novorozence), na západě je rodinné vzdělávání pojímáno jako odpověď na psychologické a kulturní konsekvence modernizace společnosti (Vandemeulebroecke, Van Crombrugge, 1996). Mezi „horká“ témata tak patří například harmonizace rodiny a zaměstnání nebo zvládání porozvodových změn. Jádrem západního pojetí rodinného vzdělávání je každopádně tzv. rodičovské vzdělávání (*parenting education*), definované jako organizovaná, záměrná snaha změnit nebo pozvednout rodičovské (vychovatelské a pečovatelské) znalosti a dovednosti v rámci rodinného systému. (Brock, Oertwein, Coufal, 1993)³. Jako důvod pro jeho realizaci se nejčastěji objevuje předpoklad, že rozrušení tradičních rodinných vazeb destrukovalo také způsoby přirozeného předávání rodičovského „know-how“ v širších rodinách⁴, akcentují se ovšem ryze moderní témata jako je komunikace mezi rodiči a dětmi, disciplinace dětí bez užívání autoritativních výchovných technik apod.

Rozhodování o obsazích rodinného vzdělávání vychází vždy z předpokládaných potřeb potenciálních účastníků. Arcus a kol. (1993) uvádějí tři typy potřeb, které realizátoři berou v potaz. Za prvé jsou to potřeby pocíťované, tedy ty, které jsou účastníci schopni sami identifikovat a vyjádřit, pokud jsou dotázáni. Zadruhé jsou to potřeby připsané, tedy ty, které u klientů identifikují sami organizátoři, neboť jim to umožňuje jejich objektivní pohled na věc a expertní znalost problematiky. A konečně jsou to potřeby budoucí, tedy ty, které v současnosti nejsou účastníky pocíťovány, ani jim nejsou připsávány, ale s nimiž je potřeba počítat do budoucna⁵.

3 Dominanci rodičovského vzdělávání mezi obsahy rodinného vzdělávání lze ukázat na příkladu Velké Británie – zde je rodičovské vzdělávání vnímáno jako samostatná relativně nezávislá oblast, naopak ostatní aspekty rodinného vzdělávání jsou chápány jako odvozené od konceptu rodičovského vzdělávání.

4 Jak uvádí Kitzingerová (1980), v tradiční společnosti je péče o děti veřejná a všem otevřená k učení. Oproti tomu moderní západní prvoroďička často nikdy předtím nedržela novorozence v náručí.

5 Budoucí potřeby se pojí s ideou tzv. anticipatorní socializace, jež hlásá, že přechod do nové role je jednodušší, pokud jsme si již před okamžikem, kdy tento přechod nastává, osvojili co nejvíce znalostí a dovedností potřebných pro výkon nové role (Arcus a kol., 1993). V tomto smyslu lze například uvažovat o rodičovském vzdělávání budoucích rodičů (tedy těch, kteří dosud dítě nemají).

V uvedené typologii potřeb je cítit určité napětí mezi utvářením obsahů „zdola“ na základě poptávky klientů a jejich utvářením „shora“ na základě expertní analýzy realizátorů. Zatímco v prvním případě lze předpokládat, že při vhodné inzerci vzdělávací aktivity se účastníci sami dostaví, ve druhém případě je nutné k účasti na vzdělávání nějakým způsobem přimět. Duncan a Goddard (2005) udávají, že dobře navržený program rodinného vzdělávání musí zahrnovat oba přístupy. Na jedné straně je třeba poučit se v odborné literatuře a hledat argumenty pro zavedení určitého programu v nálezech z vědeckých empirických výzkumů⁶, na druhé straně je nezbytné program „ušít na míru“ obecnstvu, jemuž je určen. V této souvislosti přicházejí ke slovu nejrůznější techniky zjišťování komunitních potřeb, jako jsou dotazníky, hloubková interview, fokusové skupiny apod.

Obecně lze v rámci rodinného vzdělávání hovořit o dvou základních cílových orientacích. Cílem může být jednak snížení existujícího či hrozícího deficitu rodinného života (preventivní a kurativní programy zaměřené na určitý problém); jednak růst a obohacení rodinného života (Vandemeulebroecke, Van Crombrugge, 1996). Z toho vyplývá, že lze uvažovat o dvou různých typech účastníků. První typ představují klienti v nějakém ohledu rizikovi. S tímto typem se pojí především programy designované „shora“. Druhý typ představují účastníci angažovaní – bez toho, že by to bylo bezprostředně nutné, se aktivně snaží zlepšit svoji rodinnou situaci.

Každopádně, ať už jde o klienty rizikové či angažované, platí, že rodinné vzdělávání plní preventivní funkci. Zde se jasně rýsuje dělicí čára mezi rodinným vzděláváním a rodinnou terapií. Jak uvádí Doherty (1995), rodinné vzdělávání je osobnější a emocionálnější než jiné typy vzdělávání, avšak přehnaná hloubka nebo intenzita je považována za nežádoucí. Ačkoli jsou účastníci vybízeni k vyjadřování svých pocitů a zážitků a povzbuzováni k tomu, aby zkusili nové způsoby jednání, lektoři se musí vystríhat podněcování k ventilování bolestivých a traumatických vzpomínek nebo povzbuzování k riskantnímu chování.

Z hlediska rozlišení primární, sekundární a terciární prevence operuje rodinné vzdělávání typicky na úrovni primární (rozvíjení znalostí a dovedností bez toho, že by byl přítomen nějaký problém) a úrovni sekundární (prevence zhoršení u rizikových klientů). Úroveň terciární (sanace defektů a patologií) do rámce rodinného vzdělávání nespadá.

Výše uvedené charakteristiky jsou spolu vzájemně propojeny, z toho vyplývá, že se rodinné vzdělávání rozpadá do dvou různých variant (tabulka 11.1 na str. 209) podle typu klientů, pro které jsou určeny.

⁶ Duncan s Goddardem (2005) to ilustrují na následujícím příkladu: Výzkum ukazuje, že téměř k polovině rozvodů dojde v prvních sedmi letech po sňatku. Stejně tak výzkumy ukazují, že spokojenost v manželství klesá po narození prvního dítěte. Proto je užitečné, přimět dosud bezdětné manželské páry, aby si tento problém uvědomily, a aby kvalitu svého vzájemného vztahu nímaly během přechodu k rodičovství jako prioritu.

Tabulka 11.1: Varianty rodinného vzdělávání podle typu klientů

klient	angažovaný	rizikový
potřeby	pocitované, budoucí	připsané
cíl	obohacení	snížení deficitu
design programu	zdola	shora
úroveň prevence	primární	sekundární

Programy rodinného vzdělávání mohou být různě rozsáhlé. Dumka (1995) identifikuje tři různé dimenze rozsahu – výberovost, šířku a délku. Z hlediska výberovosti lze rozlišit univerzální program (vhodný pro jakéhokoli klienta), výberový program (zaměřený na určitou skupinu účastníků – např. rodiče hyperaktivních dětí, osamělé matky atd.) a indikovaný program (určený pro vybranou skupinu rizikových klientů charakteristickou nějakým společným problémem). Co se týče šíře programu, jde o to, jak početné jsou cíle, které si program stanovuje. Z hlediska délky jde potom o to, jak dlouho program trvá⁷.

Programy rodinného vzdělávání mohou být realizovány skrze masová média. To se týká především univerzálních programů; spadají sem knihy, letáky, televizní a rozhlasové pořady, webové stránky a internetové portály zaměřené na rodinu a rodičovství. Vlajkovou lodí rodinného vzdělávání jsou však bezesporu kontaktní skupinové programy určené pro stabilní skupinu účastníků, které jsou velmi rozšířené v západní Evropě i v USA a jejichž efektivita je považována za poměrně vysokou (Lloyd, 1999).

Konkrétní programy rodinného vzdělávání jsou velmi různorodé a vycházejí z různých teoretických koncepcí. Jejich podkladem může být například behaviorální psychologie (např. Behavioral Parent-training Programme vyvinutý Scottem a Stradlingem)⁸, nebo třeba adleriánská pedagogika (např. Systematic Training for Effective Parenting popsáný Dinkmeyerem a McKayem)⁹.

Výukové metody, které se v kurzech používají, vycházejí z repertoáru didaktiky vzdělávání dospělých. Duncan a Goddard (2005) uvádějí mezi základními výukovými metodami skupinové diskuse, vyprávění životních příběhů, nácvik dovedností, hraní rolí, vzdělávací video, používání filmových úryvků, komiksy, hry, přednášky. Mnozí realizátoři vypracovávají vlastní metodické postupy – p

⁷ Výzkumy ukazují, že ačkoli je o krátkodobé (například jednorázové) vzdělávací aktivity větší zájem, delší programy mají vyšší úspěšnost (Duncan, Goddard, 2005).

⁸ Jde o program, v němž se skupina matek (účastnic bývá mezi dvěma až osmi) setkává se dvěma lektorkami v týdenních intervalech, přičemž jádrem těchto setkání je nácvik technik zvládnutí nežádoucího chování dítěte, a to především skrze dramatizované přehrávání rolí lektorkami a účastnicemi. (Lloyd, 1999)

⁹ Jde o program založený na předpokladu, že veškeré dětské patologické chování je zapříčiněno nedostatečně rozvinutým pocitem sounáležitosti s druhými. Kurz je založen na posilování schopnosti rodiče oceňovat dítě a povzbuzovat je (Dinkmeyer, McKay, 1996).

kladem může být tzv. Ginnotova metoda vyvinutá autorem v průběhu mnohaleté praxe v oblasti rodinného vzdělávání (Ginnot et al., 2003)¹⁰.

Rodinné vzdělávání jako politikum

V západní Evropě a v USA je rodinné vzdělávání etablovanou součástí celoživotního učení¹¹, programů, které se nabízejí, je celá řada. V České republice se oblast rodinného vzdělávání teprve začíná rozvíjet. Výzkumná sonda, kterou realizovala na přelomu roku 2006 a 2007 Láníková (2007), ukázala, že i u nás existuje řada vzdělávacích aktivit tohoto druhu¹². Mezi poskytovateli jednoznačně dominují nevládní neziskové organizace – realizují téměř 70 % všech těchto aktivit, často jde přitom o organizace navázané na církve. Jistý podíl vzdělávacích aktivit (přibližně 20 %) realizují také komerční subjekty, zbytek připadá na školská a zdravotnická zařízení.

Pokud se týká tematického zaměření, ve sledovaném vzorku jednoznačně dominuje předporodní příprava a fyzická péče o novorozence a kojence. Existující kurzy se zjevně zaměřují primárně na angažované rodiče – především matky na mateřské či rodičovské dovolené (či krátce před nástupem na ni). Jde o uspokojování budoucích či pocíťovaných potřeb způsobem, který je u nás relativně nový, neboť historie těchto kurzů u nás není příliš dlouhá. Láníková (2007) konstatuje, že zatímco pro rodiny s nejmenšími dětmi existuje poměrně široká vzdělávací nabídka¹³, rodiny se staršími dětmi zdaleka tolik vzdělávacích možností nemají. V tomto ohledu se nabízí hypotéza, že dnešní matky malých dětí participují na rodinném vzdělávání častěji než ostatní dospělí v české populaci, a spolu s tím též otázka, zda bude tato generace vybavena novou „vzdělávací senzitivitou“, tedy zda

¹⁰ Za základní východiska označuje Ginnot budování důvěry v kombinaci s emocionálním učením. Jádrem metody je čtyřfázový proces: V první fázi hovoří jednotliví účastníci o svých vlastních zkušenostech s rodinným životem. Cílem je, aby jednak nastínili svůj pohled na věc, jednak aby pocítili atmosféru porozumění a akceptace. Druhou fází představuje senzitivizace – účastníci se učí porozumět druhým a akceptovat je. Příběhy nastíněné ve fázi 1 jsou interpretovány z hlediska jiných aktérů (jak se například v situaci popisovaného konfliktu mezi matkou – účastnicí a jejím dítětem cítí dítě). Ve třetí fázi jsou účastníkům prezentovány principy vedoucí k efektivnějšímu zvládnutí rodinného života. Finální fáze zahrnuje aplikaci těchto principů a procvičování jejich použití v situacích nastíněných v předcházejících fázích (Ginnot et al., 2003).

¹¹ O tom svědčí mimo jiné skutečnost, že reprezentativní Tuijnmanova encyklopedie vzdělávání dospělých věnuje této oblasti samostatnou kapitolu (Tuijnman, 1996).

¹² Láníková (2007) se snažila zjistit, jaké neformální vzdělávací aktivity jsou v České republice nabízeny rodičům. Postupovala tak, že vyhledávala dostupné nabídky v internetových vyhledávacích a na webových stránkách organizací zabývajících se rodinou. Tímto způsobem se jí v uvedeném časovém úseku podařilo shromáždit 239 nabídek na kurzy, semináře a jiné vzdělávací aktivity.

¹³ Jde o nabídku širokou co do počtu kurzů, nikoli co do variability témat. Jednotlivé kurzy jsou vzájemně dost podobné.

i po ukončení rodičovské dovolené budou mít tito rodiče zájem na rodinném vzdělávání dále participovat. Pokud by tomu tak bylo, bylo by možné předpokládat, že poptávka časem vyvolá nabídku a že se zvýší počet vzdělávacích aktivit zaměřených na rodiny se staršími dětmi.

Citovaný průzkum Láníkové (2007) ukázal, že státní a veřejné organizace se ve věci rodinného vzdělávání angažují jen okrajově. Přesto se zdá, že se momentálně nacházíme ve fázi politického „zviditelnění“ této oblasti. Tuto tezi lze dobře doložit analýzou obsahu jednotlivých dokumentů rodinné politiky, tak jak byly v gesci českého Ministerstva práce a sociálních věcí postupně vypracovávány. Zatímco Národní zpráva o rodině z roku 2004 se k možnosti rodinného vzdělávání dospělých vůbec nevyjadřuje, novější dokumenty – Národní koncepce rodinné politiky z roku 2005 a Akční plán na podporu rodin s dětmi z roku 2006, již zahrnují prohlášení o tom, že je třeba realizovat osvětu a výchovu k zodpovědnému partnerství, manželství a rodičovství, přičemž tyto vzdělávací snahy mají být směřovány jak k žákům a studentům různých typů škol (tedy k těm, kteří teprve v budoucnu založí rodinu a stanou se rodiči), tak k dospělé rodičovské populaci. V Národní koncepci rodinné politiky se politická reprezentace zavazuje „podporovat pořádání vzdělávacích přednášek a kurzů pro rodiče týkajících se rodičovství a výchovy dětí (například přednášky o dětských právech, o právu rodinném a majetkových právech rodiny, přednášky z pedagogiky a psychologie dítěte, přednášky týkající se prevence patologických jevů v rodině, zdravé výživy a aktivního rodičovství, mezigenerační solidarity a postavení seniora v rodině“ (Národní koncepce rodinné politiky, 2005, s. 13).

Implementace rodinného vzdělávání do systému rodinné politiky je přitom aktuálním evropským trendem, jak lze ukázat třeba na příkladu Norska. Vedle toho, že se Norové zaměřují na řešení problémů souvisejících s populačními trendy (nízká plodnost, stárnutí populace), deklarují úsilí o vypracování nástrojů umožňujících kvalitní rodičovství a zajištění kvalitní výchovy dětí (Bredesen, 2006). Mezi tyto nástroje patří jednak rodinné poradenství a terapie, jednak rodinné vzdělávání. Norské Ministerstvo dětí a rovnosti realizuje vlastní programy¹⁴ a zároveň dotuje kurzy provozované nevládními organizacemi. Státem podporované rodinné vzdělávání se v Norsku rozvíjí v obou variantách popsaných výše. Mezi těmito aktivitami nalezneme jak kurzy na „obohacení vztahů“ určené pro angažované rodiče, tak například program zaměřený na potřeby rodičů z menšinových skupin, tedy rodičů rizikových.

Jak bylo naznačeno výše, politicky definovaný zájem o rodinné vzdělávání vychází v České republice ze sociální oblasti, jmenovitě z oblasti rodinné poli-

¹⁴ Například program pro rodiče, kteří mají první dítě. Program je celoplošně dostupný a je na dobrovolné bázi k dispozici všem rodičům, kteří se starají o první dítě. Realizuje se skupinovou formou a pro roli edukátorů byli vyškoleni odborníci i laici (Bredesen, 2006).

tiky. Deklarovaným cílem je zlepšit podmínky pro život rodin. Naopak nelze říci, že by rodinné vzdělávání podobným způsobem „objevila“ česká vzdělávací politika. Příslušné dokumenty (např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001; Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, 2000) pohlíží na fenomén celoživotního učení především ekonomickou optikou: nové vzdělávací paradigma se má stát nástrojem vyšší zaměstnatelnosti a zároveň ekonomické výkonnosti. Český pohled na roli vzdělání v životě jedince i společnosti dosud není tak univerzalistický jako na západě, dá se však předpokládat, že český diskurz bude postupně ve větší míře kopírovat evropské trendy (srov. Učení je skryté bohatství, 1997), což povede k legitimizaci mimoekonomických aspektů celoživotního učení.

Čeští dospělí a rodinné vzdělávání: metodologie výzkumného šetření

Na následujících stranách se pokusíme odpovědět na otázku, do jaké míry čeští dospělí participují na rodinném vzdělávání. Pokusíme se rovněž rozkrýt jejich postoje k rodičovskému vzdělávání a identifikovat funkce, které toto vzdělávání plní vzhledem k potřebám účastníků. Pro dosažení těchto cílů použijeme jednak data z reprezentativního dotazníkového výzkumu¹⁵, jednak kvalitativní data z rozhovorů a z pozorování.

Co se týče kvantitativních dat, v této kapitole využíváme především dotazníkových položek zjišťujících, zda se respondent v posledních 12 měsících zúčastnil nějaké vzdělávací aktivity týkající se rodičovství, partnerských vztahů a výchovy dítěte a dále zda má v následujících 12 měsících v úmyslu se takové aktivity zúčastnit. Dále pracujeme s položkou indikující jednotlivé varianty informálního vzdělávání ve vztahu k rodinnému životu a rodičovství¹⁶.

Kvalitativní data pro tuto studii byla získávána prostřednictvím hloubkových rozhovorů s 18 dospělými, kteří mají nejméně jedno dítě ve věku do 15 let¹⁷. Vzorek byl sestavován ve dvou fázích. V první fázi bylo osloveno dvanáct respondentů, přičemž jsme se snažili o vyrovnanost vzorku z hlediska genderu (6 mužů, 6 žen). Někteří z těchto respondentů se někdy zúčastnili nějaké organizované aktivity rodinného vzdělávání, většina však nikoliv. Proto jsme se ve druhé fázi rozhodli zaměřit na respondenty, kteří prošli takovou zkušeností. Oslovili jsme šest účastnic Kurzu efektivního rodičovství, který byl organizován brněnskou neziskovou organizací Centrum pro rodinu a sociální péči. Všechny tyto účastnice byly ženy, neboť žádný muž na kurzu neparticipoval.

¹⁵ Metodologie celého dotazníkového šetření je podrobně popsána v kapitole 2.

¹⁶ Otázka zněla: „Kde nebo u koho hledáte pomoc, když potřebujete poradit v záležitostech týkajících se Vaší rodiny?“

¹⁷ Křestní jména, kterými naše respondenty označujeme v této studii, jsou smyšlená.

Pro pořízení rozhovorů bylo vypracováno měkké tazatelské schéma organizované kolem zjišťování vzdělávacích zkušeností respondentů, jejich postojů ke vzdělávání a jejich vzdělávacích potřeb. Jednotlivé rozhovory trvaly obvykle kolem 45 minut a odehrávaly se nejčastěji v domácnostech respondentů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepisovány.

Kromě rozhovorů byla v této části výzkumu použita rovněž technika pozorování. Pozorování bylo realizováno jednak v Kurzu efektivního rodičovství, kdy byla výzkumnice přítomna v jednotlivých lekcích, a dělala si poznámky do terénního deníku. Role výzkumného pracovníka byla v tomto případě přiznána, výzkumnice se však stala součástí kurzu, v některých případech pomocnicí lektorek, takže si na ni účastnice kurzu brzy zvykly a neměly před ní zábrany. Potřeba prozkoumat rovněž informální podobu rodinného vzdělávání vedla dále k realizaci pozorování v prostředí prázdninového pobytu pro rodiče s dětmi¹⁸. Tohoto pobytu se zúčastnila výzkumnice v roli běžného účastníka se dvěma vlastními dětmi. V průběhu pobytu si dělala poznámky do terénního deníku, pozorování však bylo víceméně skryté¹⁹.

Veškerá data z rozhovorů i pozorování byla analyzována za použití softwaru ATLAS.ti.

Makropohled: Kdo se účastní?

Ačkoli, jak bylo doloženo výše, u nás existuje určitá nabídka rodinného vzdělávání, výsledky dotazníkového šetření ukazují, že se jej účastní velmi okrajový podíl populace. Na otázku, zda se v minulých 12 měsících zúčastnili nějaké vzdělávací aktivity týkající se rodičovství, partnerských vztahů nebo výchovy dítěte, odpověděla kladně pouze 2 % dotázaných. Na otázku, zda se v příštích měsících chtějí nějaké takové aktivity zúčastnit, potom přitakala 3 %.

Je přitom zřejmé, že v případě rodinného vzdělávání existuje cosi jako „autoreprodukční efekt“, což znamená, že ti, kteří se jej již jednou zúčastnili, vyjadřují výrazně vyšší ochotu zúčastnit se jej i v budoucnu. Jestliže v celém vzorku jsou pouhých tři procenta těch, kteří se v nejbližší době hodlají do rodinného vzdělávání zapojit, mezi těmi, kdo tak již v minulosti učinili, tvoří podíl těch, kdo účast zamýšlejí plných 55 %²⁰.

18 Tento pobyt byl rovněž realizován brněnským Centrem pro rodinu a sociální péči, jeho cílem však nebylo rodinné vzdělávání, nýbrž prostě rodinná rekreace.

19 Většina účastníků však měla jasno v tom, jaké je zaměstnání a odborné zájmy výzkumnice.

20 Je ovšem třeba dodat, že autoreprodukční efekt není jen specifikem rodinného vzdělávání, nýbrž se v podobné nebo dokonce vyšší míře týká i ostatních oblastí neformálního vzdělávání, na které jsme se ptali v našem dotazníku. Nejsilnější je tento efekt u jazykového vzdělávání, v němž chce v budoucnu pokračovat 73 % z těch, kteří se jej v nedávné minulosti účastnili.

Množství lidí, kteří se zapojují do rodinného vzdělávání v rámci systému celoživotního učení je, jak bylo výše uvedeno, nepatrné. P řesto není bez zajímavosti prozkoumat, kdo jsou tito lidé a jakými charakteristikami se vyzna čují²¹.

Analýzy ukazují, že v rodinném vzd ělávání existuje velmi z řetelná genderová polarita: 80 % z t ěch, kdo se jej v posledních 12 m ěsících zúčastnili, jsou ženy. Tento nále z odráží tradi ční společenské nastavení, podle nějž je právě žena tím, kdo je za rodinnou sféru více „zodpovědný“²² a tím pádem má v ětší tendenci zapojovat se do vzd ělávacích aktivit, které mohou být v tomto ohledu posilující a užitečné. Zdá se, že ani v blízké budoucnosti se tento trend nebude obracet, spíše naopak. V budoucnu se totiž zamýšlí zú častnit rodinného vzd ělávání 86 % žen oproti 14 % muž ů – v dimenzi p řání či identifikovaných potřeb (srov. Šedová, Novotný, 2006) je tedy genderová polarizace ješt ě silnějš í.

Roli ve věci vstupu do rodinného vzd ělávání hraje rovněž dosažené formální vzd ělání: výrazně častěji na něm participují vysokoškola čtí, kterých je mezi účastníky rodinného vzd ělávání ve vzorku 30 %, zatímco celkov ě pouze 10 %.

Podíváme-li se na to, kdo jsou účastníci rodinného vzd ělávání z hlediska socioekonomického postavení, zjistíme, že to jsou z nejv ětší části zaměstnanci na plný úvazek (50 %), poněkud častěji, než ostatní však pracují na zkrácený úvazek (13 % mezi účastníky rodinného vzd ělávání oproti 3 % v celém vzorku). Tento nále z poukazuje na to, že jedním z prototyp ů účastníků jsou ženy (viz výše) pracující na zkrácený úvazek, přičemž lze vyvozovat, že zkrácená pracovní doba slouží práv ě tomu, aby tyto ženy získaly čas na péči o svoji rodinu.

Příjem lidí, kte ří participují na rodinném vzd ělávání, se v žádném ohledu neodlišuje od příjmu ostatních ve vzorku²³. Zdá se tedy, že rodinné vzd ělávání není nijak exkluzivní záležitost, neboť lidé, kteří na něm participují, disponují průměrným množstvím finančních prostředků.

Rodinné vzdělávání jako biodromální záležitost?

Někteří autoři (srov. Švec, 2005) uvažují o u čení jako o biodromální záležitosti, tedy jako o celoživotním kontinuálním procesu, jehož konkrétní obsahy i formy

21 Vzhledem k velmi malému počtu respondent ů, kteří rodinné vzd ělávání realizují (n = 30), jsem nucena v následujících analýzách z ůstat na úrovni popisných statistik a t řídění prvního stupně. Jiné statistické procedury vyžadují nepoměrn ě větší vzorek.

22 Zatímco muž ům je tradi čně připisována především zodpovědnost za ekonomické zajišt ění rodiny.

23 93 % z účastníků rodinného vzd ělávání se situuje pod hranici hrubého měsíčního příjmu 18 000 korun, více než polovina má nejv ýše 10 000 korun m ěsíčně; tyto výsledky jsou zcela identické s výsledky počítanými na celém vzorku. Zajímavé ovšem je, že co se t ěbe subjektivního vnímání finanční situace, jsou účastníci rodinného vzd ělávání o něco spokojen ějš í se situací své rodiny než ostatní respondenti. Zatímco v celém vzorku udává pon ěrn ě velké nebo velmi velké finanční problémy 17 % respondent ů, mezi účastníky rodinného vzd ělávání je to jen 10 %.

se proměňují s ohledem na aktuální životní fázi. Existuje rovněž poměrně bohatá literatura popisující vývojový cyklus rodiny coby sérii odlišitelných etap, které se vyznačují specifickými nároky a požadavky (srov. Matoušek, 1997). Na tomto místě se proto pokusíme prozkoumat, zda lze uvažovat o tom, že je rodinné vzdělávání typicky zasazeno do určité etapy životního cyklu jednotlivce.

Poměrně jednoznačně se ukazuje, že do rodinného vzdělávání vstupují především lidé žijící v manželství (mezi účastníky je jich 67 %) ²⁴. Drtivá většina z nich má vlastní děti (83 %), nejčastěji jedno (33 %) nebo dvě (30 %). Rodinné vzdělávání tedy typicky realizují rodiče dětí žijící v úplných rodinách.

O nějaké pravidelnosti ve vztahu k vývojovému stádiu rodiny však nelze hovořit. Věk účastníků je totiž poměrně rovnoměrně rozložen. Nejmladší z účastníků uvádí 23 let, nejstarší 60. Nelze přitom identifikovat žádnou věkovou skupinu, která by na rodinném vzdělávání participovala častěji než ostatní. Rovněž co se týče věku dětí, které účastníci rodinného vzdělávání vychovávají, nelze formulovat nějaký jednoznačný nálezn. Plná třetina z těchto dětí je již dospělá (20 a více let), další třetinu tvoří dospívající (15–19 let), 20 % představují děti do pěti let. Jediná nápadná věc je velmi malé zastoupení rodičů s dětmi mezi šestým a čtrnáctým rokem věku. Jakoby rodiče vyhledávali rodinné vzdělávání v době, kdy jsou jejich děti v předškolním věku, a potom zase až v období dospívání. Doba docházky dítěte na střední školu pak tvoří jakousi „slepu skvrnu“. Je možné, že předškolní věk a dospívání vnímají rodiče jako dobu, která na ně klade větší nároky, a právě proto vstupují do rodičovského vzdělávání. Na tomto místě je ovšem třeba poznamenat, že dotazníková data neumožňují rozlišit o jaký konkrétní typ rodinného vzdělávání – rodičovské, partnerské či jiné – jde. Lze předpokládat, že ti z rodičů, jejichž děti jsou už dospělé, vyhledávají především vzdělávání zaměřené na partnerské vztahy. Není však možné vyvozovat, že rodiče předškolních a dospívajících dětí realizují pouze rodičovské vzdělávání; také oni mohou primárně participovat na partnerském vzdělávání.

Sečteno a podtrženo, dotazníková data nenasvědčují tomu, že by bylo možné pojímat rodinné vzdělávání jako vázané na nějakou konkrétní etapu v životě jednotlivce či rodiny.

A přece se učí

Fakt, že se čeští dospělí jen málo účastní organizovaného rodinného vzdělávání, patrně neznamená, že se v této oblasti vůbec nevzdělávají. Spíše indikuje skutečnost, že by se toto vzdělávání či učení mohlo realizovat ve větší míře jako učení informální. V dotazníku jsme se pokusili tento problém postihnout sadou otázek zaměřených na to, kam se respondenti obracejí, pokud potřebují radu týkající se

²⁴ 13 % je svobodných, 13 % rozvedených a 7 % žije v nesezdaném soužití.

určité konkrétní oblasti jejich života (rodiny, volného času, počítačů atd.). Odpovědi na otázku po rodině, sumárně zachycené v tabulce 11.2, naznačují, že 46 % respondentů nevyhledává ani informální příležitosti k učení – domnívají se, že si nejlépe poradí sami. Oproti tomu dalších 39 % se učí prostřednictvím přímé interpersonální komunikace s lidmi v nejbližším okolí – žádají o radu své známé nebo příbuzné. Následuje poměrně velký propad a s velmi velkým odstupem za touto „nulovou“ a interpersonální variantou následují varianty mediální. Knihy, časopisy, internet a televizi využívá dohromady 10 % respondentů. Nejvyužívanější jsou přitom knihy: zde se patrně šťastně stýká poptávka po tomto typu informálního rodinného vzdělávání s nabídkou na knižním trhu, neboť rodičovských příruček o výchově i knih o partnerských vztazích nabízejí česká nakladatelství pozoruhodné množství (srov. Lacinová, 2004). Zajímavá je poměrně marginální role, kterou hraje televize, především pokud porovnáme dvouprocentní výsledek s množstvím času, které průměrný Čech u televize denně stráví (kolem čtyř hodin denně)²⁵. Na televizi se tedy díváme, ale máme za to, že se z ní neučíme (alespoň o rodině ne).

V tabulce figurují ještě dvě „odborné“ varianty – přednáška a odborník, přičemž pouze první z nich patří do sektoru informálního vzdělávání. Je zřejmé, že konzultace u odborníka (patrně individuální) je využívánější než přednáška (coby neformální skupinová forma). Tato skutečnost může být dána mimo jiné tím, že problém, s nímž člověk potřebuje poradit, je možné při individuální konzultaci formulovat jako konkrétní zakázku k řešení, zatímco nechat si ušít přednášku „na míru“ možné není. Tuto interpretaci by bylo s jistou dávkou opatrnosti možné rozšířit a pokusit se skrze ni vysvětlit, proč informální vzdělávání na plné čáře vítězí nad neformálním: pravděpodobně se lépe přizpůsobuje aktuálním individuálním potřebám účastníků.

Tabulka 11.2: Odpovědi respondentů na otázku: „Kde nebo u koho hledáte pomoc, když potřebujete poradit v záležitostech týkajících se Vaší rodiny?“

	%
poradím si sám	46 %
knihy, časopisy	6 %
televize	2 %
internet	2 %
příbuzní, známí	39 %
odborník	4 %
přednáška	1 %
Celkem (N = 1 305)	100 %

Celkově jsou různé varianty informálního rodinného vzdělávání co do množství naprosto nesrovnatelné s organizovanými vzdělávacími aktivitami.

²⁵ Aktuální údaje o sledovanosti televize jsou k dispozici na <http://www.ato.cz>.

Mnozí čeští dospělí mají potřebu učit se o záležitostech rodinného života, za tímto účelem však volí jiné kanály než jsou kurzy, přednášky a semináře. Nejčastěji se spoléhají na znalosti a vědomosti lidí, které sami osobně znají.

Mikropohled: Proč se (ne)účastní?

Je zřejmé, že se vedle objektivních charakteristik, které indikuje dotazníkové šetření (pohlaví, vzdělání, pracovní situace atd.), na ochotě vstupovat do rodinného vzdělávání podílí řada měkkých subjektivních ukazatelů. Mezi takovéto ukazatele patří postoje k rodinnému vzdělávání. Data získaná z kvalitativních rozhovorů naznačují, že tyto postoje mohou být velmi různorodé. S jistou dávkou schematismu je možné rozlišit tři typy respondentů podle toho, jaký je jejich úhel pohledu: příznivce, vlažné a odpůrce.

Příznivci: Jsou to dospělí, kteří vzdělávací příležitosti aktivně vyhledávají a považují je za užitečné. Michal na otázku, zda cítí potřebu se jako rodič vzdělávat důrazně přitakává a dále specifikuje proč: „*Tak protože furt se malej vyvíjí, furt má nové dovednosti. Nový potřeby, nové problémy. Takže vždycky se na to nějak připravit a být v pohodě. Až to přijde. Vyřešit to.*“ V této citaci je dobře patrné to, co je pro příznivce typické, totiž uvažování směrem dopředu – rodinné vzdělávání je anticipací něčeho, co teprve přijde. Je to prevence budoucích problémů. Příznivci chápou rodičovské vzdělávání jako příjemnou a zábavnou činnost, slovy Michala: „*Mě to baví, ti říkám. Prostě je to můj koníček.*“ Rodičovské vzdělávání není v tomto pojetí orientováno jenom na prospěch dětí, ale i pohodu samotných rodičů. Zároveň je příznivcům společná víra, že se prostřednictvím vzdělávání mohou stále zlepšovat. (Blanka na otázku, proč se vzdělávacích aktivit účastní, odpovídá: „*Jinak bych zakrněla úplně.*“) Ve výsledku se příznivci do rodinného vzdělávání zapojují velmi ochotně, typické pro ně je kombinování různých aktivit a příležitostí.

Vlažní: Jde o rodiče, kteří rodinné a rodičovské vzdělávání neodmítají, ale ani je sami aktivně nevyhledávají. Nejde o nějaký kategorický postoj, spíše o váhavou, jakoby labilní pozici. Na rozdíl od příznivců vnímají rodinné vzdělávání spíše jako nepříjemnou záležitost, k níž se člověk musí přemáhat. Katka vysvětluje: „*Já vím, že je to blbý přirovnání, ale když by mně někdo navrhl – tady máš vepřo knedlo zelo, tak já budu přemýšlet, zda jít na ten kurz, nebo na to vepřo knedlo zelo. Já vím, že jsem hrozně nezodpovědná tady vůči tomu, ale já nevím, nechce se mně tam. Možná kdybych šla s nějakou kamarádkou, ale sama ne.*“

Vlažní udávají, že jsou situace, kdy je rodinné vzdělávání žádoucí, a to jsou krizové momenty v rodinném životě. Koncepce vlažných je zkrátka taková, že rodinné a rodičovské vzdělávání je na místě tehdy, když se rodina dostane do vážných a nestandardních problémů. Zcela přesně to vystihuje Karolína: „*Já se vzdělávám přes kamarádky, ale že bych někam šla nebo si půjčila knížku, to ne.*

A myslím si zatím, že cokoliv ona udělá, tak že je zatím v mezích normy, protože každý dítě tě třeba nějak našťve, něco provede. A kdybych měla nějakou velkou problém, tak bych si třeba i nějakou knížku četla nebo něco, třeba o výchově nebo jak třeba reagovat nebo tak.“ Jestliže příznivci pojmají vzdělávání jako anticipaci, u vlašných jde o reakci: nejprve se dostaví problém, a pokud je problém uznán jako dostatečně závažný, obracejí se vlašni k rodičovskému vzdělávání.

Odpůrci: Tito rodiče se nevzdělávají a tuto možnost poměrně rezolutně odmítají. Jaroslav na otázku, proč se nikdy nezúčastnil nějakého vzdělávacího kurzu pro rodiče, odpovídá: *„Tak jednak jsem neměl čas a jednak si myslím, že by mně to nic neřeklo. ... No tak třeba vím, že když holka půjde na velkou, tak že jí musím vytrít zadek, nebo když se počůrá, tak ji převlíct a nemusím jít se někoho chodit ptát, co mám dělat, když se počůrá.“* Možné přínosy vzdělávání jsou bagatelizovány a ironizovány a naopak je vyzdvihována autonomie rodiče, který nejlépe ví, co má dělat, aniž by se musel někoho ptát. Vzdělávání je vnímáno jako nepatřičná intervence zvenčí, jako výraz podceňování rodičů. V argumentaci odpůrců se objevuje důraz na intuici a rodičovské instinkty. Jaroslav tvrdí: *„Rozhodně spoléhám na svoji intuici.“* Václav argumentuje velmi podobně: *„No já si myslím, že aby člověk vykonával kompetentně svoji rodičovskou roli, to musí mít v genech, musí mít vlastně nějaký takový spektrum, rozhled a to nejde naučit, to musí mít zakódovaný v sobě, v hlavě nějak.“* V takto definované situaci vzdělávání nemá smysl. V tomto ohledu představují odpůrci naprostý protipól příznivců, kteří se domnívají, že skrze vzdělávání může rodič své kompetence neustále zlepšovat.

V argumentaci těchto rodičů lze rovněž nalézt důraz na tradiční postupy předávané interpersonálně. Odpůrci dichotomicky rozlišují mezi poučením ze strany širší rodiny, které je podle nich dobré a přirozené, a poučením od odborníků, jehož užitečnost je sporná, neboť jde o pseudoexpertní teoretizování. Petr uvádí, že dříve se žádné vzdělávací aktivity pro rodiče nenabízely a *„fungovalo všechno i bez toho“*. Václav odmítá účasti v kurzech i odborné informace z knih a na internetu: *„U toho předávání toho rodičovství by to mělo jít tou tradiční cestou...“*. Tito respondenti zkrátka vnímají rodinné a rodičovské vzdělávání jako něco nepřirozeného, neúčinného a dokonce potenciálně škodlivého.

Přirozená transmise rodinného vědění?

Předcházející odstavec jakoby vyvracel tezi uvedenou v úvodu tohoto textu – totiž že se rodinné vědění zproblematizovalo natolik, že nemůže být nadále zprostředkováváno přirozenou nereflektivní cestou. Je však nutné říci, že se tento argument v našem vzorku omezuje výhradně na odpůrce rodinného vzdělávání a navíc, tyto respondenti – v našem vzorku výhradně muži – popisují participaci na tradiční transmisi výhradně ženám. Václav na otázku, zda se někdy o rodičovských záležitostech radil se svou matkou či jinými příbuznými, odpovídá, že nikoli. Svým

způsobem představuje takto vedená argumentace snahu o sejmutí zodpovědnosti ze sebe sama – ano, někteří lidé by se měli určitým „přirozeným“ způsobem vzdělávat, ale mě se to netýká.

Prozkoumáme-li data pocházející od ostatních respondentů (tedy příznivců i váhavých), naskytne se nám úplně jiný obrázek. Drtivá většina respondentů se v těchto skupinách vyjadřuje naprosto odmítavě k možnosti, že by osobně čerpala informace od svých rodičů nebo tchánů. Michal na otázku, zda se on nebo jeho žena obrací na své rodiče se žádostí o radu, odpovídá: „*Ne, to asi ne. Protože znáš to, maminky, ty mají svůj rozum. „To už jste měli v roce“ a takový... My si to řešíme sami... jsme takoví moderní rodičové.*“ V pozadí této výpovědi stojí přesvědčení o tom, že názory generace dnešních rodičů a prarodičů na problematiku péče o děti se rozcházejí, přičemž dnešní rodiče disponují „moderním“ věděním, zatímco prarodiče věděním „zastaralým“. Blanka hovoří o tom, jak jí vzdělávací podporu nabízela její tchyně, s níž rodina žije ve společné domácnosti: „*Babička, která s náma žije, měla hodně tendenci mi radit a pomáhat... tak nějak jsem já cítila, že ona si myslí, že to nezvládnou nebo že já potřebuju její pomoc... Já to vnímám hodně negativně a měla jsem dost problém ustát to, jo, protože to už jsem se pak dostala až do té fáze, že jsem o to nestála a svým způsobem jsem se tomu bránila, a to víš, že se to odrazilo i v našem vztahu... Někdy tu radu člověk uvítá, ale v takových těch běžných věcech, kdy já mám asi hodně jasno v tom, co dělám, nebo jakým směrem bych se ve výchově chtěla ubírat, takže mě to přišlo spíš zbytečný, že já jsem s tím musela bojovat a vyvracet to...“.* Tato citace dobře poukazuje na mocenskou stránku vzdělávání – ten, kdo se ocitá v roli učitele, získává nadřazený status. Odmítání poučování ze strany starší generace představuje boj o autonomii a nezávislost v rámci širší rodiny: rodiče si potvrzují svoji dospělost (a tím i kompetentnost starat se o vlastní dítě) tím, že odmítají nadále setrvávat v roli dítěte vůči někomu dalšímu (svým vlastním rodičům či tchánům).

Samozřejmě existují i respondenti, kteří deklarují soulad s generací „nad nimi“. Analýza jejich výpovědí však spíše potvrzuje hypotézu, že tradiční vzorce mezigeneračního předávání rodinného vědění jsou již nefunkční, než že by ji vyvracela. Iveta říká: „*Já mám takový úžasný babičky, že ony moc neradí. Ony jsou obě takový strašně, já si je fakt hodně chválím, protože ony obě snad mají pocit, že se učí ode mě, což mi přijde hrozně hezký, a když já něco chci, tak se zeptám, aji tchyně třeba, když má pocit, že to dělám jinak, tak mi to jako řekne, tak jako nenásilně a když já řeknu, že to dělám jinak, tak to plně akceptuje a moje mamka taky, ta naopak má pocit, že se ode mě musí učit.*“ Nejde o marginální vyjádření, podobně třeba Jana chválí svoji matku, která se jí snaží pomáhat, ovšem podle Janiných instrukcí: „*Moje vlastní máma se mi snaží pomoci, ona se zeptá: „Co potřebuješ, s čím ti můžu pomoci?“ Jinak respektuje to, že jsem zdravotní setra a něco vím, jakože i z té literatury jsem jí vysvětlila toto či tak.*“ Tyto citace odkazují až k jakémusi přenosu naruby – od mladších ke starším. Situace je přitom (na

rozdíl od situace poučování) vnímána jako příjemná, prarodiče jsou oceňováni za svoji ochotu se přizpůsobit a učit.

Nostalgie odpůrců za přirozeným předáváním rodičovského vědění z jedné generace na druhou se tedy ve světle nasbíraných dat jeví jako anachronismus. Dnešní rodiče nejsou příliš ochotni přijímat informace od prarodičů²⁶. Naopak, jak uvidíme dále, hledají alternativní zdroje a takto získané vzdělání považují za vyšší, než je to, co jim nabízí přirozená mezigenerační transmise. Lze proto předpokládat, že význam rodinného vzdělávání bude v budoucnu ještě posilovat.

Klikaté cesty rodinného vzdělávání

Jestliže si dnešní dospělí neosvojují rodinné know-how od vlastních rodičů, tak odkud tedy? V průběhu rozhovorů jmenovali naši respondenti celou řadu zdrojů, kterých ke svému vzdělávání využívají. Byly to jednak zdroje, které lze zařadit do oblasti neformálního vzdělávání – kurzy předporodní přípravy a péče o novorozence, konzultace s odborným poradcem. Mnohem častěji však byly zmínovány informální zdroje, jako jsou knihy, časopisy, internet, televizní pořady a především interpersonální komunikace se známými osobami. Toto zjištění dobře koresponduje s nálezy z kvantitativní fáze výzkumu (viz výše).

Vedle této dichotomie, která v zásadě rozlišuje mezi organizovaností a samostatností, se v datech objevil ještě jeden zřetelný rozdíl. Jde o rozdíl mezi vzdělávacími zdroji, které jsou vnímány jako expertní (jejich nositelé z řetelně převyšují vědění respondenta) a zdroji, jejichž vědění je vnímáno jako symetrické k vědění respondenta – dále je budeme nazývat přátelské zdroje.

Mezi expertní zdroje patří kurzy, konzultace s odborným poradcem, knihy, časopisy, odborné články na internetu. Tyto zdroje jsou vždy produktem nějakého experta, který se daným tématem podrobně zabývá. Nejčastěji je tento expert – určitým způsobem certifikovaný – má pedagogické či psychologické vzdělání, osvědčení k vedení kurzu, je to lékař nebo zdravotní sestra atd. Kurzy a jiné organizované aktivity spadají mezi expertní zdroje, stejně tak sem ovšem může patřit informální učení od známých, kteří mohou být z nějakého důvodu vnímáni jako experti. Naproti tomu přátelské zdroje, které představují známí a příbuzní s osobní (nikoli expertní) zkušeností s malými dětmi. Jak ukážeme dále, oba tyto zdroje vyhledávají zájemci o vzdělávání v jiných prostředích a oba tyto zdroje plní poněkud jinou funkci.

Na základě dvou výše uvedených dichotomií (neformální vs. informální; expertní vs. přátelské) lze formulovat typologii vzdělávacích příležitostí, kterou zachycuje tabulka 11.3 (na str. 221).

²⁶ Pokud ano, tak jedině v přátelské rovině (viz dále).

Tabulka 11.3: Typologie vzdělávacích příležitostí

	expertní	přátelské
neformální	kurzy, přednášky, semináře	organizované aktivity bez přítomnosti experta – např. kluby maminek
informální	knihy, časopisy, odborné články na internetových serverech, rady odborníků	spontánní face to face debaty, diskusní fóra na internetu

V následujících pasážích podrobněji prozkoumáme dvě vzdělávací příležitosti, které reprezentují typy s krajně odlišnými charakteristikami: učení v Kurzu efektivního rodičovství (neformální, expertní) a spontánní učení v průběhu dovolené pro rodiče s dětmi (informální, přátelské).

Rodinné vzdělávání I – Kurz efektivního rodičovství

Kurz efektivního rodičovství je organizován brněnskou neziskovou organizací Centrum pro rodinu a sociální péči. Sestává se z devíti lekcí po třech hodinách, lekce ve sledovaném běhu probíhaly dopoledne jednou za 14 dní. Kurz je určen pro rodiče jednotlivce i pro páry, skupinu účastníků ve sledovaném běhu však tvořily výhradně ženy. Účastníci platí kurzovné²⁷, za malý poplatek je rovněž možné zajistit si v době lekcí hlídání dětí. Lekci vede jedna lektorka, která má odborné vzdělání a zároveň má rodičovskou zkušenost²⁸.

Kurikulum kurzu vychází z principů individuální psychologie Alfreda Adlera a Rudolfa Dreikurse (Wágnerová, 2007), základem je nabídka demokratických výchovných technik a nácvik komunikačních dovedností, které mají vést k opuštění tradičního autoritativního výchovného stylu a vést k vybudování autentického vztahu mezi rodičem a dítětem jako mezi dvěma vzájemně se respektujícími bytostmi.

Jednotlivé lekce měly v průběhu celého kurzu přibližně stejný scénář. Na začátku lekce vždy všechny účastnice postupně vyprávěly, jak se jim v rodině vedlo během doby uplynulé od minulého setkání. Často přitom měly reagovat na „domácí úkol“ z minulé hodiny, tzn. referovat, zda a jakým způsobem zařadily do svého rodičovského repertoáru probírané techniky. Na úvodní „kolečko“ navazoval výklad lektorky vztahený k tématu lekce (např. povzbuzování a chvála, naslouchání apod.). Poté dostaly účastnice nějaký úkol na procvičení probíraného – obvykle ve

²⁷ Cena kurzu je 900,- Kč pro jednotlivce a 1450,- Kč pro páry.

²⁸ V průběhu sledovaného kurzu došlo ke střídání lektorek. První dvě třetiny kurzu vedla paní Anna, která byla z důvodu pokročilého těhotenství (chystala se k porodu čtvrtého dítěte) vystřídaná paní Evou, rovněž matkou čtyř dětí.

skupině navrhovaly řešení modelových situací. V závěru se prezentovaly výsledky skupinové práce a diskutovalo se o nich.

Motivy účasti

Všechny ženy, které se účastnily Kurzu efektivního rodičovství, je možné zařadit do kategorie příznivců rodinného vzdělávání. Vedle toho, že absolvovaly tento kurz, referují všechny z nich o dalších způsobech neformálního i informálního vzdělávání – předporodní kurzy, knihy, časopisy atd. Na otázku, proč se rozhodly navštěvovat právě tento kurz, odpovídají v dvojí rovině. První rovinou je rovina zábavy a odpočinku, druhou rovinou je rovina vzdělávacích potřeb.

Pojetí rodinného vzdělávání jako relaxace a hobby je, jak jsme ukázali výše, pro příznivce rodinného vzdělávání symptomatické. Iveta říká: „*No, spíš asi, zní to trošku divně, že jsem toužila po něčem takovém, nějakém takovém vzdělávání, že trošku, že to беру i jako odpočinek, že jako, pro tu hlavu, že ta hlava se zaměstná na chvíli něčím jiným a mám pocit, že po těch letech, co jsem doma už moc nedokážu přemýšlet o těch jiných věcech, jakože bych šla dělat jadernou fyziku, to už ne. Já potřebuju přemýšlet o něčem, co je zaměřené na ty děti, ale zároveň trošku jinak, než jen sedět doma a přemýšlet co s nima.*“ Petra je lapidárnější: „*Bylo takové, že konečně někam vypadnu, někdo se o mě bude starat. Budu se vzdělávat a o dítě bude postaraný a přitom nebude daleko.*“ Jde svým způsobem o hru s rolí matky: na jedné straně jsou plně „v roli“ – dělají něco pro to, aby se lépe staraly o své děti – a zároveň z ní pro daný okamžik vystupují – někdo jiný se stará jak o jejich dítě, tak o ně samé.

Vedle motivu odpočinku se však mezi důvody pro návštěvu kurzu objevují také vzdělávací potřeby. Na otázku, proč šla do kurzu, Iveta odpovídá: „*No, protože jsem se chtěla něco naučit, jak neječet na děti.*“ Typicky se matky v kurzu vyjadřují v tom smyslu, že usilují prostřednictvím vzdělávání o nějakou změnu. Tato změna je vztažena jednak ke stávající situaci v rodině a vztahům s dětmi, jednak – a to je zajímavé – k výchově, jaká byla dříve, když byly respondentky samy dětmi. Lucie šla do kurzu s tímto cílem: „*No tak určitě se dozvědět něco nového, potom se mi nějakým způsobem nelíbí ta výchova, která byla dřív, taková ta autoritativní a já se vyhýbám fyzickým trestům, takže určitě naučit se jiný způsob tý výchovy.*“ Vzdělávání tak slouží jako nástroj k vymezení se v učí postupům používaným v původní rodině²⁹. Tradičním výchovným postupům je vytýkán – vedle autoritativnosti a fyzického násilí – nedostatečný zájem o potřeby dítěte, chybějící

²⁹ Někdy je přitomno zcela explicitní distancování se od výchovy praktikované vlastními rodiči. Markéta říká: „*Chtěla bych se vyvarovat nějakých chyb co udělali moji rodiče, abych je neopakovala na svých dětech, takže i proto jsem chtěla jít do toho kurzu se vzdělávat, abych neopakovala ty chyby.*“

komunikace. Jana tvrdí: „*S námi se nemluvílo, my jsme prostě ráno šli do školy, udělali úkoly a zdrhli.*“ Vzdělávání nejenom ukazuje možnou cestu jak dělat věci jinak, ale zároveň tuto „jinakost“ legitimizuje v rámci sociálního okolí matky. Respondentky totiž často vnímají své blízké (typicky tchány, rodiče, ale i manžely) jako příznivce tradiční výchovy a udávají, že je na ně z jejich strany vyvíjen nátlak, aby se rovněž přizpůsobily tradičním postupům. Rodinné vzdělávání jim umožňuje se tomuto nátlaku vzepřít, neboť nové výchovné postupy mohou prezentovat v tom smyslu, že jim byly doporučeny experty.

Učení se z expertního zdroje: rada a návod

Nabízí se otázka, zda se – kromě odpočinku – ženy v kurzu něčemu reálně učí. Z diskusí vedených v rámci jednotlivých lekcí, v nichž matky popisují své zážitky s dětmi, stejně jako z výzkumných rozhovorů vyplývá, že ano. Jádrem tohoto učení je replikování strategií vyložených lektorkou. Lenka například popisuje, jak ve své komunikaci s dítětem používá tzv. „já-sdělení“, což je jedna z technik prezentovaných v kurzu: „*Třeba když jsem s dětma v parku, tak už neříkám: „Nelez tam, spadneš“, ale snažím se uplatňovat třeba to: „Bojím se o tebe, že by se ti mohlo něco stát“.*“ Ačkoli respondentky opakovaně zdůrazňují (a bylo jim to takto i podáno lektorkou), že tyto techniky představují pouze možnosti, z nichž mohou vybírat, je zřejmé, že se snaží to, co jim bylo předneseno, uvádět do reálného života. Co více, posuzují podle toho adekvátnost výchovných postupů používaných jinými osobami, ať už jde o příbuzné, spřátelené matky nebo dokonce profesionální pedagogy. (Iveta: „*Nejhorší je, že slyším, jak ty učitelky ve školce všechno říkají špatně.*“) Je tedy zřejmé, že přednesené obsahy vnímají jako normativní zadání, jemuž je třeba se v maximální míře přiblížit.

Lektorky (především Anna) toto pojetí posilují, neboť samy při řešení rozebíraných situací často odkazují na instruktážní materiály či další odbornou literaturu. Anna například v odpověď na otázku jedné matky, zda něco říci dítěti v určité situaci, nahlíží do svých papírů a přesvědčeně prohlašuje: „*Tady je napsáno, nepodávejte informace, které dítě už zná.*“ V jiné situaci mají matky za úkol ve skupinách vymyslet, jak by řešily konflikt s dítětem. Poté jednotlivé skupiny prezentují svá řešení a Anna jejich výsledky komentuje. Někdy řešení odmítá s tím, že jde o trest, což je nežádoucí. Jindy naopak označí řešení termínem „použití pravidel“ nebo „přirozený důsledek“ a označí je za správné. Různé návrhy matek jsou tak hodnoceny podle toho, zda odpovídají matici adleriánské pedagogiky. Použití odborné terminologie (přirozený důsledek) přitom posiluje auru expertního vědění.

V rozhovorech se ukázalo, že si respondentky expertního vědění lektorek velmi cení a za nejužitečnější části kurzu označovaly ty, ve kterých jim byly zprostředkovávány konkrétní rady a návody. Oproti tomu obecné pasáže ohledně rodi-

čovské identity jim p řipadaly zbytečně zdlouhavé a nepraktické³⁰. Pomocí rad a návodů se účastnice snaží změnit svoji dosavadní rodičovskou praxi, přičemž se jí snaží usoulatit s modelem výchovy prezentovaným v kurzu.

Rodinné vzdělávání II – rodinná dovolená

Pobyt pro rodiče s dětmi, který posloužil pro sběr dat, se konal v létě 2007 v oblasti Českomoravské vrchoviny. Účastníci pobytu měli zajištěnu stravu a ubytování, zájemci mohli využívat organizovaných aktivit pro děti, součástí pobytu nebyl organizovaný program pro dospělé – rodiče. Této rekreace se zúčastnilo deset spřátelených matek z jednoho brněnského sídliště, otcové byli p řítomni marginálně. Takováto situace je přímo laboratoří pro pozorování informálního učení.

Podle očekávání se ukázalo, že příležitosti k učení se v interakcích mezi rodiči vynořují zcela spontánně a jsou integrální součástí jejich rozhovorů a činností. Všechny tyto situace jsou charakteristické tím, že jde o učení z přátelských zdrojů. Na rozdíl od neformálního rodinného vzdělávání nemá smysl hovořit o tom, jaké jsou motivy účastníků – ti totiž svoji účast na těchto situacích nijak nezvažují, nýbrž jsou do nich vtaženi. Někdy tuto skutečnost přijímají se zalíbením, jindy, jak ukážeme dále, naopak s nechutí.

Učení z přátelského zdroje: exemplum

Způsob, jakým se v tomto prostředí předkládají obsahy k učení, se velmi liší od toho, co bylo popsáno výše. Zatímco v kurzu je p řítomna lektorka, která je vybavena expertní autoritou, v neorganizované rodičovské skupině taková pozice vytvořena není³¹. Proto zde také není základním žánrem rodinného vzdělávání rada nebo návod. Pokud jeden rodič druhému poskytuje radu nebo návod, tzn. říká mu, co má dělat, je to obvykle pocíťováno jako nepříjemné, neboť to narušuje interakční symetrii ve skupině. Rodič, který radí, tím vyjadřuje svoji dominanci. Tím nechceme tvrdit, že se to vůbec neděje, nýbrž to, že to není úplně běžné a má to pro skupinu často problematické důsledky. Příklad pro ilustraci: *Petriny děti se neúčastní organizovaného programu a místo toho pobíhají po areálu a volně si hrají v potoce. Bohdana radí Petře, aby na děti „zatlačila“ a donutila je jít na program. Tvrdí, že její děti by taky zůstaly v potoce, kdyby je nechala, ale že jsou nakonec rády, že se zúčastní a užijí si to. O něco později Petra odjíždí předčasně z pobytu. Důvodem je – vedle toho, že syn má teplotu – také to, že se ona sama na pobytu necítí dobře. Když se snaží vysvětlit jedné z dalších matek, co jí vadí, jako jeden*

30 Slovy Markéty: „No tak ty první dvě hodiny mně přišly takový rozvláčný, jako jak máme být ty sebevědomý matky, tak jsem si říkala, že každéjí ví, ale co s tím, že jo.“

31 I když lze pozorovat, že názorům některých matek je přičítána vyšší váha.

z hlavních motivů vystupuje fakt, že ona ani děti nemají rádi hromadnou organizaci rekreace. Že děti nechtějí chodit na program a Petra je pak hodnocena jako neschopná matka – Petra odkazuje na to, jak jí Bohdana radila, aby je přinutila na program jít. Zde vidíme, jak rada, byť z úst přítelkyně, může působit traumaticky. Petra, která radu obdržela, má pocit, že je tímto označena za rodiče, který něco nezvládá. Interakční asymetrie (vědoucí učitel a nevědoucí žák), žádoucí v organizovaném vzdělávání, je zde nepřijatelná.

Rodinné vzdělávání proto v tomto informálním prostředí probíhá jinak, a to prostřednictvím konverzačního žánru, jež budeme pracovně označovat jako exemplum³². Tento termín se dobře hodí pro velmi častou konverzační situaci, kdy jeden z rodičů vypráví ostatním, jak on se svým dítětem něco dělá, jak se jeho dítě v určitých situacích chová atd. Forma je osobní – exemplum se vypráví jako „můj příběh“ – jde o popisné líčení určité situace, jehož smyslem však není toliko popřevyprávět konkrétní událost, nýbrž skrze toto vyprávění vyjádřit nějaký obecnější postoj, postřeh nebo názor³³.

Honza, jehož syn začal do školy chodit loni, vypráví, jak probíhala školní aklimatizace: „No ještěže jsou pořád nějaké ty prázdniny, protože Péťa, jak tam v to září začal chodit, tak z toho byl úplně vyčerpaný a ještě jak se postupně zkracuje den, tak to bylo pořád horší a horší. Až pak na jaře, jak začalo být víc světlo, tak s tím pak už neměl problém.“ Okolo sedící matky budoucích prvňáčků zaujatě poslouchají. Honza vypráví o svém synovi, ale smyslem exempla je obecně upozornit na to, že vstup do první třídy je náročný a že všechny děti jsou z toho vyčerpané.

Vzhledem k tomu, že se exemplum prezentuje v rámci normální konverzace, dochází často k tomu, že ostatní rodiče na mluvčího nějakým způsobem reagují, vzniká jakási polyfonie, kdy různí rodiče přebírají slovo a uvádějí, jak oni osobně se staví k určitému problému nebo co by se stalo, kdyby se oni ocitli v dané situaci. *Skupina matek se družně baví o tom, co dělají v případě kritické neposlušnosti dětí. Nadřa mluví o tom, jak reaguje, když její tříletá dcera odmítá spolupráci: „Pohrozím jí, že dostane na zadek, když toho nenechá, tak jí na ten zadek fakt dám. Ona začne rvát a já ji pak vezmu do náruče a pochovám, ona se uklidní a pak už udělá, co jsem chtěla.“ Petra na to: „To kdybych udělala já s naší Míšou, tak ona by ke mně nešla, nenechala by se pochovat.“*

32 Exemplum je literárněvědný termín, který se používá pro krátké prozaické vyprávění objasňující určitý morální pojem nebo problém, demonstrující příkladné chování či nepřipustné jednání.

33 Specifickou variantou exempla je „příběh odvedle“ – tzn. u účastníci konverzace neprezentují vlastní příběh, ale rozebírají příběh jiného rodiče (lidově se tomu říká „drbání“, spisovně pomlouvání). Smysl příběhu odvedle je identický jako u „mého příběhu“ – je nastolena modelová situace, ke které se rodiče vyjadřují, ujasňují si své názory, hledají shodu nebo naopak rozdíl.

Exemplum může náhodnému pozorovateli připadat jako tlachání z nudy, ale není tomu tak. Jde o generátor nápadů a možností, které učastníkům konverzace slouží jako inspirační zdroj při řešení reálných situací, ve kterých se ocitají. V průběhu pozorování jsme opakovaně zaznamenali, jak některá matka zdůvodňuje svůj postup na základě exempla jiné matky. *Dva dny poté, co proběhla debata o disciplinaci malých dětí (viz výše), Bohdana podotýká: „Tak jsem zkusila na Natálku udělat zlou matku, dobrou matku podle Nadi.“ Naďa se zájmem: „A zabralo to?“ Bohdana: „Jo, vyčůrala se.“ (Natálka je dvouleté dítě, které má aktuálně za úkol zvládnout nácvik na nočník.)* Zatímco vzdělávací dimenze rad a návodů je nepřehlédnutelná, smysl exempla bývá mnohdy zastřen. Jeho výhoda je v tom, že je přijímáno jako žádoucí součást společenské konverzace, zatímco rada je vnímána jako nátlak, a reakce na ni jsou někdy problematické. Exemplum je otevřená příležitost k učení, která se nabízí k volnému použití. Co je zajímavé, rodiče vytvářejí vlastní folklórní pedagogickou terminologii, kterou si předávají a ke které při řešení svých problémů odkazují (podobně jako lektorka v kurzu odkazuje k terminologii individuální psychologie). *V jednom z pokojů se v noci strhl velký křik – Jáchym se probudil a dlouho neutišitelně plakal. Situace byla takováto: Jáchym v noci spadl z postele, pád ho ale neprobudil. Vzbudil se, až když ho jeho babička přemisťovala zpět na postel. Jáchymova matka Veronika byla v té době mimo pokoj, na pokoj přišla, když už Jáchym plakal. Ráno to Veronika komentuje: „Hana má heslo: neměnit vítěznou sestavu, babička ho měla zakrýt a nechat na zemi.“ Na dotaz po původu a smyslu hesla Hana objasňuje, že toto heslo převzala od své kamarádky, jejíž muž je fotbalista (odtud sportovní terminologie). Heslo se vztahuje k problémům s usínáním dětí a vyjadřuje přesvědčení, že pokud dítě usne kdekoli v bytě, má se nechat tak, jak je, a maximálně zakrýt.*

Přestože lze říci, že informace z přátelského zdroje mohou podnítit určitou změnu v chování matky (viz například s nočníkem), jejich jádrová funkce je jiná. Dobře ji v rozhovoru s výzkumníci vystihla například Blanka: *„Že se ty maminky setkávají a říkají si prostě, jak to má která doma a jak se jim to prostě osvědčilo. A spíš je to takový, že se uklidníš, že ve všech rodinách je to nějak postejnávě nebo že ty děti se vyvíjí stejným způsobem, to je pro takovou tu vnitřní jistotu, že to děláš jako dobře.“* Cílem informálního vzdělávání z přátelského zdroje je spíše než podnítit ke změně potvrdit respondentovi, že to co prožívá je normální a běžné. Uklidnit rodiče a poskytnout mu novou sebedůvěru, s níž potom dále čelí svým problémům při zachování stávajících postupů.

Neformální kontra informální

Popsali jsme dvě situace, v nichž dochází k rodinnému vzdělávání. Tyto situace nám mohou sloužit jako model pro to, abychom ještě přesněji poukázali na rozdíly mezi neformálním vzděláváním a informálním učením. Hager (2001) identifikuje

odlišnosti mezi nimi v několika bodech: (1) V neformálním vzdělávání dění určují a kontrolují lektori, v informálním sami u čící se. (2) Neformální vzdělávání podléhá plánům a standardům, jeho výsledky jsou předvídatelné. V informálním učení tomu tak není. (3) Neformální vzdělávání je explicitní, informální implicitní. (4) V neformálním vzdělávání se klade důraz na vyučování a jeho strukturu, v informálním na samotné učení. (5) V neformálním vzdělávání je učení individuální, v informálním kolaborativní. (6) Neformální vzdělávání je dekontextualizované, informální naopak vysoce kontextualizované. (7) V neformálním vzdělávání je obsah rozdělován na teorii a praxi, v informálním se nabízí jednoduše know-how.

Fakt, že je neformální vzdělávání plně v rukou lektorky, je zjevný. Jestliže v Kurzu efektivního rodičovství některá z účastnic položila lektorce nějakou spontánní otázku, poměrně často se stávalo, že byla ponechána bez odpovědi s poukazem na to, že téma bude předmětem některé z dalších lekcí. Plánovitý postup lekcí po lekcí byl v takovém momentě dobře zviditelněn. Naopak v běžné interakci na dovolené se procesy vzdělávání vynořují nahodile, v závislosti na aktuálním zájmu zúčastněných jednotlivců, z nichž nikdo není vybaven expertním statutem ani autoritou, kterou lektorce v kurzu propůjčuje pořádající organizace. Proto také interakce se vzdělávacím potenciálem mizí stejně rychle, jako se zrodily, akť ři z nich mohou v libovolném momentě vystoupit. Zároveň účastníkům nemusí být v dané chvíli vůbec zřejmé, čemu se vlastně učí (implicitní povaha informálního učení), zatímco do kurzu přišly klientky s jasným cílem, který je mnohokrát opakován a rozkládán do dílčích cílů v jednotlivých lekcích. Na rozdíl od nezávazné debaty na dovolené všichni vědí, proč tu jsou a o co tu jde.

Lekce v Kurzu efektivního rodičovství byly předem strukturované a přes uvolněnost a neakademičnost byly důsledně rozdělovány na teoretickou a praktickou část – nejprve byla vyložena teorie, poté následovalo procvičování na modelových příkladech. To by samozřejmě v prostředí rodičovské dovolené bylo absurdní. Přesto se i zde objevovaly teoretizující výklady, kdy se jednotliví akť ři – ať už s oporou o odbornou literaturu nebo o folklórní teorii – snažili vysvětlit některé procesy či jevy. Tyto „teoretické vložky“ se však objevovaly spontánně a obvykle měly kolaborativní povahu – podílela se na nich celá kolektivita zúčastněných rodičů. Přestože lektorky v kurzu neustále uváděly příklady z běžného rodičovského života, bylo učení v tomto kurzu dekontextualizované. Děti, o nichž se vedla řeč, byly buďto doma s jinou pečující osobou, nebo hlídané v dětském koutku Centra pro rodinu. Toto uspořádání umožňovalo efekt odpočinku, který si účastnice velmi považovaly. Návodů podávané lektorkou nacvičovaly účastnice mezi sebou a uvést je do reálného kontextu (zkusit to s vlastními dětmi) jim obvykle bylo zadáno za domácí úkol. Naopak učení na dovolené bylo velmi kontextualizované v tom smyslu, že něčemu docházelo mnohdy právě v situaci, již bylo třeba řešit. Příkladem je třeba situace, kdy se kolem desáté hodiny ve čer objevilo jedno z dětí v jídelně, kde se mezi sebou bavily matky poté, co své děti bezpečně

uložily. Chlapeček odmítal vrátit se do pokoje, což vyprovokovalo čilou kolaborativní dílnu na téma, co s ním, za situace, kdy jeho matka tento problém aktuálně řešila. Vidíme, jak kontextuálnost informálního učení způsobuje, že je velmi silně prodchnuto emocemi (matka je aktuálně rozzlobená na dítě, stydí se před přítelkyněmi apod.). Ačkoli i v kurzu dochází k emocionálně vypjatým okamžikům, když matky vyprávějí o svých zkušenostech a problémech, míra emocionálního vypětí je zde přece jen výrazně nižší.

Neformální a informální rodinné vzdělávání se zkrátka v mnohém liší. Přesto pro obě tato uspořádání platí, že se v nich dospělí lidé mohou učít, a to s ohledem na své vlastní autonomní cíle. Jak uvádí Kolb (in Fenwick, Tennant, 2004) je základem učení vždy oscilace mezi konkrétní emocionální zkušeností a její záměrnou kognitivní reflexí. Ta ovšem může a nemusí nastat. Proto se rozdílní lidé neučí ve stejných situacích stejným obsahům. Učení má svoji vnitřní stránku, kdy učící se aktivně konstruuje smysl své zkušenosti a propojuje ji s dříve osvojenými obsahy³⁴.

Závěrem: rodinné vzdělávání jako životní projekt?

Současné pojetí celoživotního učení se posouvá od ekonomické optiky k univerzalističtějšímu přístupu. Barrow a Keeny (2001) zdůrazňují, že je třeba koncept celoživotního učení nově interpretovat s ohledem na osobní naplnění jednotlivce, jež má být nově jeho cílem. Do takto revidovaného konceptu rodinné vzdělávání dobře zapadá. Jeho cílem je harmonizace vztahů mezi člověkem a jeho rodinou.

Illeris (2006) uvádí, že učení v dospělosti je silně spojeno s identitou jednotlivce. Abychom byli ochotni do vzdělávání vstoupit, musí nám dávat smysl v kontextu našeho života, jinak řečeno, být součástí některého z našich životních projektů. Rodinný projekt – tedy plán mít stabilní a harmonickou rodinu – je stále součástí představy dnešních mladých lidí o budoucnosti. Podle výsledků empirických výzkumů mladí lidé nadále deklarují rodinu a děti jako jednu z nejvyšších životních priorit (Fialová a kol., 2000), drtivá většina z nich se ohrazuje proti tvrzení, že je manželství zastaralá instituce, a souhlasí s názorem, že by manželský pár měl mít alespoň jedno dítě (Šťastná, 2000). Tato přání jsou však zároveň provázána vzrůstající nejistotou o to, zda je bude možné uskutečnit. Bergnéhr (2007) ukázala na vzorku švédských mladých žen a mužů, jak se mezi sebou střetávají dva různé diskurzy. Jeden diskurz je veden o důležitosti nukleární rodiny a její stability v zájmu potřeb dítěte. Druhý diskurz je veden o důležitosti lásky v páro-

³⁴ Fakt, že se lze učení vyhnout, je nezpochybnitelný v prostředí informálním (např. odjezd Petry z dovolené), ale lze jej postřehnout i v datech z Kurzu efektivního rodičovství. Například Lenka po skončení kurzu výzkumnici řekla: „Já si stejně myslím, že se děti bít mají.“ Celý kurz byl přitom prodchnut důrazným odmítáním tělesných trestů. Míra, v níž účastnice přijímaly předkládané obsahy, byla ovšem v kurzu jinak velmi vysoká.

vém životě, bez níž tento nemá smysl. Láska ovšem není garantována a tím se dostává do ohrožení stabilita nukleární rodiny. Mladí dospělí volí strategii vyčkávání a odkládání rodičovství, neboť si nejsou dostatečně jisti, zda je jejich partnerský vztah dostatečně silný, aby unesl tíhu nukleární rodiny.

V tomto smyslu lze skutečně konstatovat, že se rodinný život zproblematizoval. Zatímco dříve sňatek a rodičovství představovaly samozřejmou součást životní dráhy, dnes jsou předmětem zvažování a reflexe. Zvažuje se jejich načasování, dostupné zdroje, důsledky pro další životní projekty (především profesní). Potřebu vstupovat do rodinného vzdělávání lze v tomto kontextu popsat na vrub snaze po udržení kontroly nad vlastním životem. Jak tvrdí West (2006), jednou z funkcí celoživotního vzdělávání je kreativní zvládnutí nejistot a nutnosti změny v moderní společnosti.

Svým způsobem představuje rodinné vzdělávání projekt emancipační. Viděli jsme, že se mladí lidé jeho prostřednictvím vyvazují z tradičního mezigeneračního přenosu rodinného vědění.³⁵ Je otázkou, zda máme na tuto emancipaci pohlížet s optimismem, jako na výraz individuální svobody a autonomie, nebo se skeptičtěji, jako na výraz rozrušování přirozené a neregulované sociability. V zásadě však musíme přijmout fakt, že automatická transmise v rodinách je minulostí a do budoucna bude nutné rozvíjet a podporovat variantnost příležitostí k rodinnému vzdělávání. Tím se rodinné vzdělávání stává perspektivní součástí rodinné politiky.

V našem prostředí je dosud rodinné vzdělávání záležitostí angažovaných klientů (viz tabulka 11.1 na str. 209). Také obě vzdělávací aktivity popsané v tomto článku zahrnovaly tento typ účastníků. Tento sektor se bude patrně nadále rozvíjet samovolně, ve značné míře na komercializované bázi. Role státu se může omezit na podporu zainteresovaných organizací pomocí grantů a servisu typu poskytování informačních kanálů, sdružování organizací do sítí apod. Zcela jiná je situace v případě rizikových klientů, neboť na ně zaměřené rodinné vzdělávání v České republice dosud v zásadě absentuje. K tomu, aby byly navrženy a realizovány programy tohoto typu, bude patrně zapotřebí přímé garance státu.

Literatura

Akční plán na podporu rodin s dětmi pro období 2006–2009 [on-line]. Praha: MPSV ČR, 2006 [cit. 2007-05-05]. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/2991/Akenni_plan.pdf

³⁵ Fakt, že rodinné vzdělávání může mít emancipační funkci, dokládá v jiných souvislostech také výzkum Hrešanové a Hasmanové–Marhánkové (2008), který ukázal, jak vzdělanější rodičky přicházejí do porodnic vybaveny informacemi z předporodních kurzů ve snaze kontrolovat průběh porodu.

- ARCUS, M. E., SCHVANENFELDT, J. D., MOSS, J. J. The nature of family life education. In *Handbook of Family Life Education. v. 2. The Practice of Family Life Education*. Sage, 1993. sv. I, s. 1–25.
- BARROW, R., KEENEY, P. Lifelong Learning and Personal Fulfilment. In ASPIN, D., CHAPMAN, J., HATTON, M., SAWAHO, J. (eds.) *International Handbook of Lifelong Learning*. Part one. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publisher, 2001. s. 53–60.
- BERGNÉHR, D. Love and Family: Discussion Between Swedish Men and Women Concerning the Transition to Parenthood. *Forum: Qualitative Social Research*, 2007, č. 1 [cit. 5. 5. 2007]. Dostupné z <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/210/464>
- BREDEHOFT, D., CASSIDY, D. (eds.) *College and University Curriculum Guidelines in Family Life Education Curriculum Guidelines*. Minnesota: National Council on Family Relation, 1995.
- BREDESEN, B. *Norwegian Family Policy and Parenting in a Child Perspective* [on-line]. Vystoupení na Mezinárodní konferenci „Komplexní rodinná politika jako priorita státu aneb je ČR státem přátelským k rodině? Praha: MPSV, 2006. [cit. 5. 10. 2008]. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/5305/Materialy_z_konference_o_rodinne_politice_2006.pdf
- BROCK, G. W., OERTWEIN, M., COUFAL, J. D. Parent Education. Theory, Research and Practice. *Handbook of Family Life Education. v. 2. The Practice of Family Life Education*. Sage, 1993. sv. II.
- DINKMEYER, D., MCKAY, G. *Step: efektivní výchova krok za krokem*. Praha: Portál, 1996.
- DOHERTY, W. J. Boundaries between parent and family education and family therapy: The levels of family involvement model. *Family Relations*, 1995, č. 4, s. 353–358.
- DUMKA, L. E., ROOSA, M. W., MICHAELS, M. L., SUH, K. W. Using research and theory to develop prevention programs for high-risk families. *Family Relations*, 1995, č. 1, s. 78–85.
- DUNCAN, S. F., GODDARD, H. W. *Family Education. Principles and Practises for Effective Outreach*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage, 2005.
- FENWICK, T., TENNANT, M. Understanding Adult Learners. In FOLEY, G. *Dimension of Adult Learning*. Maidenhead: Open University Press, 2004. s. 55–73.
- FIALOVÁ, L. HORSKÁ, P., KU ČERA, M., VYMĚTALOVÁ, S. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. 163 s.
- GENTRY, D. B. Contemporary Family Life Education. In COLEMAN, M., GANONG, L. H. (eds.) *Handbook of Contemporary Families*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage, 2004.

- GINNOT, H. G., GINNOT, A., GODDARD, H. W. *Between parent and child*. New York: Three Revers Press, 2003.
- HAGER, P. Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. In ASPIN, D., CHAPMAN, J., HATTON, M., SAWAHO, J. (eds.) *International Handbook of Lifelong Learning*. Part one. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publisher, 2001. s. 79–92.
- HREŠANOVÁ, E., HASMANOVÁ-MARHÁNKOVÁ, J. Nové trendy v českém porodnictví a sociální nerovnosti mezi rodičkami. *Sociologický časopis*, 2008, č. 1, s. 87–111.
- CHEAL, D. *Sociology of Family Life*. New York: Palgrave, 2002.
- ILLERIS, K. What is special about adult learning? In SUTHERLAND, P., CROWTHER, J. (eds.) *Lifelong Learning. Concepts and Contexts*. London – New York: Routledge, 2006. s. 15–23.
- KITZINGER, S. *Women as Mothers*. New York: Vintage Books, 1980.
- LACINOVÁ, L. Příručky o výchově pro rodiče. *Pedagogika*, 2004, č. 4, s. 355–371.
- LÁNÍKOVÁ, R. *Nabídka rodičovského vzdělávání v rámci neformálního vzdělávání dospělých a její analýza*. Bakalářská diplomová práce. Brno: ÚPV FF MU, 2007.
- LLOYD, E. *Parenting Matters. What works in parenting education?* Illford: Barnado's, 1999.
- MANNHEIM, K. Problém generací. In *Sociální studia*, 2007, č. 1, s. 11–44.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 1997.
- MILLAR BIDWELL, L. D., VANDER MEY, B. J. *Sociology of the Family*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.
- Národní zpráva o rodině*. [on-line]. Praha: MPSV ČR, 2004. [cit. 5. 5. 2007]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/899/zprava_b.pdf>
- Národní koncepce rodinné politiky*. [on-line]. Praha: MPSV ČR, 2005. [cit. 5. 5. 2007]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/2125/koncepce_rodina.pdf>
- NEWMAN, D. M., GRAUERHOLZ, L. *Sociology of Families*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Pine Forge Press, 2002.
- ŠEĐOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, č. 2, s. 140–151.
- ŠŤASTNÁ, A. *Harmonizace rodiny a zaměstnání. Mikrosociální a individuální souvislosti rodičovství*. [on-line]. Praha: VUPSV, 2005. [cit. 4. 4. 2006]. Dostupné z: <http://www.vupsv.cz/Fulltext/vz_180.pdf>
- ŠVEC, Š. Organizačné štruktúry celoživotného učenia sa: formálne, semiformálne a informálne vzdelávanie. *Pedagogická revue*, 2005, č. 3, s. 207–218.

- VANDEMEULEBROECKE, L., VAN CROMBRUGGE, H. Family Life Education. In: TUIJNMAN, A.C. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon. 1996. s. 66–71.
- WÁGNEROVÁ, V. *Efektivní rodičovství krok za krokem aneb jak se stát zodpovědným, respektujícím a chápajícím rodičem. Manuál pro lektory vzdělávání pro rodiče*. Brno: Centrum pro rodinu a sociální péči, 2007.
- WEST, L. Managing change and transition. A psychosocial perspective on lifelong learning. In SUTHERLAND, P., CROWTHER, J. (eds.) *Lifelong Learning. Concepts and Contexts*. London – New York: Routledge, 2006. s. 39–47.

12. kapitola

Dospělí v environmentálním vzdělávání

Kateřina Trnková

Vzdělávání dospělých, kterému je věnována tato publikace, probíhá nejen v různých fázích životního cyklu, ale i v různých oblastech života. Jednou z nich je i oblast environmentálního vzdělávání. Jedná se o oblast výchovy a vzdělávání, která má výrazné celoživotní rysy. Nejvíce je rozvinutá právě v oblasti školní a mimoškolní výchovy dětí a mládeže. Totéž však nelze říci o oblasti environmentálního vzdělávání dospělých. Cílem této kapitoly je přinést základní přehled o tom, jak se tento obor vyvíjí a v jakém stavu se nachází vzdělávací politika ČR, která se ho týká. Kapitola také představuje některá empirická zjištění o průběhu neformálního environmentálního vzdělávání dospělých u nás. Jedná se o jeden z prvních českých textů věnovaných ryze dospělým jako specifické cílové skupině environmentálního vzdělávání.

Vymezení environmentálního vzdělávání pro dospělé a jeho stav ve světě a u nás

Environmentální vzdělávání (dále jen EV) je jednou z oblastí vzdělávání¹, která se konstitovala relativně nedávno v průběhu druhé poloviny 20. století, a to na základě potřeb vyplývajících z vývoje lidské civilizace na Zemi. V tomto případě se jedná o vývoj, který výrazně poškozuje přírodní prostředí naší planety, ohrožuje jeho rovnováhu a tím i podmínky existence naší civilizace. Obvykle je označován jako ekologická krize. V reakci na vědomí přítomnosti a prohlubování této krize se zejména od 60. let minulého století začaly intenzivně hledat nástroje a strategie, jak tuto situaci změnit. Jedním z těchto nástrojů je i environmentální výchova (v tomto textu úžeji environmentální vzdělávání), od níž se očekává, že může přispět nejen k šíření znalostí o stavu životního prostředí a vlivu člověka na něj, ale může přispět i ke změně hodnotové orientace společnosti a k získání základních, proenvironmentálních návyků a postojů.

Environmentální vzdělávání je typickým příkladem mladého, dynamického, multidisciplinárního oboru, jehož terminologie má velkou škálu podob, takže kolem vymezení samotného klíčového pojmu environmentální výchova či vzdělá-

¹ Podobně jako např. multikulturní výchova nebo sexuální výchova.

vání existují značné nejasnosti. Domníváme se, že je to dáno několika okolnostmi. První z nich je historický vývoj tohoto oboru, který se výrazněji začal konstituovat v 60. letech 20. století², a to jako výchova k ochraně životního prostředí. Tou dobou se totiž začaly ve větším měřítku projevovat negativní důsledky průmyslového znečištění, došlo k řadě havárií a úhynů živočichů, což vedlo k r ústu vědomí, že je třeba přírodu chránit. Postupně se k tomuto požadavku připojil i požadavek na znalost základních principů fungování ekosystémů, a tak se začalo mluvit o výchově ekologické. Tato situace nastala zhruba na p řelomu 60. a 70. let minulého století a řada zemí začala uvažovat o tom, jak tento výchovně-vzdělávací aspekt zařadit do školního kurikula. V západním sv ětě se pak velice rychle toto pojetí obohatilo o požadavek výchovy k environmentálnímu občanství (*environmental citizenship*) a environmentálně odpovědnému chování založeném na environmentální gramotnosti. To už se mluvilo o environmentální výchově a vzdělávání (*environmental education*), která byla a doposud je interdisciplinárním oborem up řednostňujícím rozmanité činnosti výukové postupy před klasickou výukou v učebnách.

Od 90. let je v environmentální výchově patrný příklon k důrazu na reflexi sociálních, ekonomických a politických aspektů environmentálních problémů, což vede k odklonu od přírodovědně zaměřené environmentální gramotnosti k environmentální gramotnosti, která je založena více sociálně a humanitně. Zároveň se celý obor diverzifikuje, což je do značné míry dáno i diverzifikací environmentální etiky a filozofie, z jejichž východisek často čerpá (Mappin, Johnson, 2005). Vývoj u nás byl pon ěkud odlišný, neboť informace o poškození životního prostředí (dále ŽP) byly v minulém režimu tajeny. Proto se ještě do poloviny 80. let mluvilo o výchově k péči o ŽP, a ta se stala doménou mimoškolní oblasti. Teprve ke konci 80. let se začíná přijímat pojem ekologická výchova³. Měl vystihovat skutečnost, že základní znalost o fungování ekosystémů je odrazovým m ůstkem pro pochopení nutnosti kriticky zkoumat nejen vlastní jednání a chování, ale i hodnotovou orientaci (Máchal, 2000). S pronikáním informací o vývoji environmentální výchovy v západním sv ětě a s postupujícími evropskými integra čními procesy se tento pojem postupně prosadil i u nás – konotuje významnost i sociálních, ekonomických a politických aspektů ekologických problémů, které chce prostřednictvím vzdělávání a výchovy mírnit. Na vývoji oboru lze tedy vid ět, jak se postupně měnily akcenty na to, co má být základním cílem této výchovy a vzdělávání a dodnes se tato pluralita projevuje v tom, jak jsou environmentální výchova a vzdělávání definovány.

2 Již před druhou světovou válkou lze identifikovat první osvětové či výchovně-vzdělávací iniciativy na poli ochrany přírody, nenabývaly však takové důležitosti, aby se začalo diskutovat o jejich implementaci do školního kurikula (Mappin, Johnson, 2005, Máchal, 2000).

3 Ekologie jako přírodovědná disciplína nebyla samostatně pěstována a skrývala se pod rouškou jiných blízkých oborů. Změna nastala v podstatě až po pádu socialistického režimu.

Další okolností, která ovlivňuje vymezení tohoto oboru, je jeho multidisciplinarita (McKeown, Hopkins, 2007, Scott, 2003 aj.). Do značné míry je EV založeno na přírodovědných oborech, jako je ekologie, biologie, chemie, fyzika nebo geografie, které pomáhají vysvětlit, jaké procesy vlastně v přírodním prostředí probíhají a exaktně popisují vliv lidské činnosti na tuto oblast. Společně s technickými obory pomáhají navrhovat změny používaných technologií a naznačují, které lidské činnosti jsou natolik škodlivé, že by bylo žádoucí je zastavit. To vše však nestačí k tomu, aby ke nějakým změnám skutečně došlo. Vzhledem k tomu, že se jedná o lidské chování, je třeba, aby obory, které toto jednání zkoumají, přispívaly k poznání, jak nežádoucí chování měnit nebo přinejmenším ovlivňovat. Všechny tyto podněty se promítají do environmentální výchovy a vzdělávání, které jsou společně s politikou, ekonomikou, právem a technologickými inovacemi vnímány jako hlavní nástroje k dosažení změn v této oblasti. Je zřejmé, že multidisciplinarita takového rozsahu vede k diskusím o naléhavosti a důležitosti jednotlivých problémů a také k diskusím o způsobech jejich řešení (v tomto případě na poli vzdělávání).

Třetí důležitou okolností podílející se na nejasnosti a nejednotnosti vymezení tohoto oboru je určitá různorodost zájmů. Na poli environmentálního vzdělávání a výchovy totiž operuje řada aktérů, jež mohou mít své představy a cíle – a ty se nemusejí vždy shodovat. Těmito aktéry jsou národní vlády a jejich ministerstva (školství či životního prostředí), ale také neziskové nevládní organizace působící v oblasti EV, vědecká a výzkumná centra zabývající se EV, profesní sdružení, jejichž se dotýká politika v této oblasti, ochranná řádká sdružení, ale také podniková sféra, k níž se mohou vztahovat některé cíle vzdělávací politiky v EV, případně další. Ti všichni mohou vznášet své požadavky a očekávání vůči tomuto oboru. Proto také někteří autoři mluví o nejasné hranici mezi environmentální výchovou a environmentálním aktivismem⁴, která je znepokojivá zejména v kontextu školního vzdělávání. Jde tedy o typický příklad disciplíny, která není ryze akademická jen s jistou aplikační rovinou, ale jde o oblast, jež vzbuzuje také občanský zájem a aktivizaci (Mappin, Johnson, 2005).

Různorodost zájmů ve vymezení a terminologii EV se projevuje i tak, že se v ní objevují termíny přímo vázané na existenci environmentálních politických konceptů. Nejtypičtějším příkladem je výraz, který zatím nemá přesný český ekvivalent, a to výchova a vzdělávání k trvale udržitelnému rozvoji (*education for sustainable development*). V našem prostředí se, alespoň v politických dokumentech, stává, že se již nemluví o environmentální výchově, ale o environmentální výchově, vzdělávání a osvětě (zkratka EVVO), což je rovněž koncept vytvořený

4 Takto poněkud volně překládáme anglický výraz *advocacy*, který ve spojení *environmental advocacy* vyjadřuje snahu prosazovat environmentální zájmy nebo je obhajovat. Domníváme se, že tyto skutečnosti vystihuje v češtině používaný výraz environmentální aktivismus.

pro účel definování vzdělávací politiky na tomto poli. Očekávání vůči EV jsou tedy velmi různorodá, i když existuje základní shoda v tom, že by tento druh výchovy a vzdělávání měl přispět (a) ke změně chování, (b) k osobnímu rozvoji a rovněž ke (c) změně sociální. Tyto základní akcenty pak ovlivňují obsah, cíle a samotnou podobu realizace EV (Mappin, Johnson, 2005).

Terminologie a realizace EV má tedy velkou škálu podob. Orientace v tomto oboru není snadná mimo jiné proto, že v českém prostředí doposud vyšlo jen minimum publikací reflektujících obecnější situaci u nás anebo ve světě. Také dostupnost klíčových zahraničních zdrojů není vždy optimální.

Vzdělávání dospělých a environmentální výchova

Od počátků EV bylo zřejmé, že se jedná o oblast vzdělávání, která se netýká pouze dětí nebo mládeže, ale všech věkových skupin společnosti. Přesto se EV prosadila nejprve především ve školách jako součást kurikula vybraných předmětů nebo jako mezioborové téma⁵. Je to zřejmě dáno tím, že školství je relativně snadno dostupnou strukturou pro implementaci společenských cílů často zdůvodněných např. tím, že děti a mládež představují budoucí generace, ve svém věku ještě poměrně tvárné a je třeba připravit je na měnící se podmínky světa.

Dospělí se s environmentální problematikou začali od 60. let častěji seznamovat buď přímou účastí na ochranných aktivitách, tedy přímou participací v environmentálním hnutí, nebo prostřednictvím médií. Postupně začala různá zařízení typu chráněných území, muzeí, zoologických nebo botanických zahrad společně s různorodě zaměřenými nevládními neziskovými organizacemi (dále i NNO) realizovat vlastní osvětové vzdělávací aktivity zaměřené na dospělé.

Jaké důvody pro EV dospělých lze najít? Prvním z nich je a bylo, že dospělí jsou v pozici, kdy sami rozhodují o tom, jak budou realizovat své potřeby v osobním životě a mají v rukou prostředky, jejichž užití má svůj environmentální dopad, který je třeba zmírňovat či kontrolovat. Environmentální vzdělávání dospělých (dále i EVD) je z tohoto úhlu nahlíženo jako prostředek, jenž lze použít nejen k předání informací, ale i k formování postojů, hodnot či návyků (např. Sterling, 2004).

Kromě možného dopadu environmentálního vzdělávání na osobní život dospělých lze vystopovat i cíle směřující nejméně k dalším dvěma oblastem. První by se dala charakterizovat jako oblast podpory a rozvoje aktivního občanství, v níž se očekává, že environmentální vzdělávání u dospělých podpoří kompetence spojené s aktivním občanstvím a může tak vést k rozšíření participace lidí na aktiv-

⁵ Vývoj v ČR byl odlišný. Zde se o možnosti implementace ekologické výchovy do školních osnov začalo mluvit až v polovině 80. let. Definitivně byla přijata až v roce 2004, kdy byl přijat nový školský zákon, v němž byla environmentální výchova označena jako průřezové téma pro oblast předškolního, základního a středního vzdělávání.

ním řešení (či hledání řešení) konkrétních environmentálních problémů (srov. Bell, 2004, Hloušková, Pol, 2006, Blewitt, 2004). Druhou oblast m ůžeme hledat v profesním životě dospělých, kde mohou být iniciátory „ozele ňování“ chodu organizací či výrobních procesů, popř. se díky tomuto vzdělávání mohou snáze ztotožnit se změnami, které s sebou výše zmín ěný proces přináší (např. *Environmentální*, 2001).

Je rovněž možné naši perspektivu oto čit a ptát se, jak environmentální tematika proniká do oboru vzd ělávání dospělých, zda se jedná na tomto poli o etablované téma, případně, jak se o něm uvažuje v rámci obecnějšího konceptu celoživotního učení. V přehledových a encyklopedických titulech o vzd ělávání dospělých a o celoživotním u čení se v podstat ě o environmentálním vzd ělávání nehovoří. Když se zam ěříme na činnost odborných organizací p ůsobících v oblasti vzd ělávání dospělých, zjistíme, že např. *International Council for Adult Education* je v kontaktu s touto problematikou, p řestože ústy jedné z jeho p ředstavelek přiznává, že se jedná o „velmi nové pole v oblasti vzd ělávání dospělých“, které potřebuje teprve rozvinout teorii a praxi. Není nap ř. zatím příliš zřejmé, jaký je rozdíl mezi samotným environmentálním vzd ěláváním a environmentálním vzd ěláváním dospělých. Výzkum z pozic vzd ělávání dospělých není v environmentální oblasti zatím rozvinut (Clover, 2006, s. 53). P řesto není tato organizace v oblasti EVD nečinná, neboť mezi roky 1995 a 2000 realizovala mezinárodní program Learning for Environment Action Programme⁶, spolupracuje s World Wide Fund⁷ a dalšími organizacemi, vydala několik výzkumných zpráv o EVD a v ěnovala dvě monote matická čísla svého časopisu této problematice (ibid)⁸.

Přesto v této oblasti existují empirické výzkumy. Zd ůra ůžují zejména participativní a komunitní charakter EVD a také potřebu rozvoje občanských dovedností v této oblasti. Fien a López Ospina tvrdí, že „základní poznatkem z environmentálního a komunitního vzd ělávání dospělých je zjištění, že lidé jsou obeznámeni s environmentálními problémy, kterým ělí... často o nich ví docela hodně ě – z médií, od r ůzných sociálních hnutí, v ědců, vlád a také ze své každodenní zkušenosti“ (Fien, López Ospina, 2004, s. 39). Existuje tedy zkušenost, že informální environmentální učení mezi dospělými probíhá, a to prostřednictvím mnoha kanálů. Z toho si zmínění autoři odvozují, že EVD je potřeba zam ěřit spíše na zvýšení anga ůžovanosti dospělých v kritickém a zároveň kreativním plánování, účasti a realizaci environmentálního rozvoje komunit než na předávání vědomostí či zna-

6 V rámci tohoto programu prob ěhla řada tematických workshopů s názvem *Od znalostí k akci*, byly zorganizovány různé výstavy, publikovány metodické příručky apod. (Clover, 2006).

7 *World Wide Fund* je uznávanou mezinárodní institucí anga ůžující se zejména na poli monitorování stavu životního prostředí a jeho ochrany.

8 Naproti tomu v evropské výzkumné síti VETNET (Vocational Education and Training Network) se tato problematika v podstat ě neobjevuje.

lostí. Jinými slovy, EVD by mělo dospělé podněcovat ke změně (k činnosti) spíše než k zachování statu quo (Clover in Fien, López Ospina, 2004).

V České republice je empirický výzkum environmentálního vzdělávání a výchovy naprosto nerozvinutý. Celá oblast EV se od 90. let vyvíjí zejména na základě činnosti Center ekologické výchovy a několik desítek nadšených pedagogů ze škol, takže se rozpracovává zejména metodika oboru. EV se pomalu dostává na vysokoškolská pracoviště, kde se s empirickým výzkumem této oblasti spíše začíná. Teprve nedávno, v roce 2006, vznikl elektronický odborný recenzovaný časopis *Envigogika*⁹, který poskytuje publikační platformu pro výzkumné i teoretické práce z oblasti EV. V něm se dosud přispěvek speciálně zaměřený na EV dospělých neobjevil. Nevyšla ani žádná česká publikace věnována pouze tomuto tématu. Neexistují ani žádné snahy z pozice oboru vzdělávání dospělých otevřít tuto disciplínu environmentální perspektivě.

Vzdělávací politika v environmentálním vzdělávání dospělých v ČR

Česká republika není iniciátorem tvorby politiky v oblasti environmentálního vzdělávání dospělých, spíše jen s jistým odstupem reaguje na nejpodstatnější impulsy z mezinárodní politiky, případně úžeji z politiky evropské. Prvním takovým mohutným impulsem byla *První mezinárodní konference o environmentální výchově* konaná v roce 1977 v Tbilisi, které se zúčastnili i zástupci naší země. Z tohoto setkání vzešla deklarace, k jejíž postupné realizaci se přihlásila celá řada zemí, u nás však šlo pouze o rétorickou akceptaci základních doporučení a cílů. Jako hlavní cíle v oblasti EV byly definovány následující tři: „1. Posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských a venkovských oblastech; 2. Poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; 3. Tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí“ (*Tbilisi Declaration, 1977*). Již první významný mezinárodní dokument o EV mluví o tom, že tento druh výchovy a vzdělávání se týká všech, včetně dospělých.

Pro současnou politiku v oblasti environmentálního vzdělávání však byla určující *Světová konference OSN o životním prostředí a rozvoji*, která se konala v roce 1992 v Rio de Janeiru. Z ní vzešel politický program Agenda 21, který se zabýval „nejnaléhavějšími problémy doby a doporučeními, jak proměnit současnou světovou ekonomiku tak, aby se staly trvale udržitelnými“ (Kružíková, Hlaváček, 2005, s. 160). V článku č. 36 tohoto dokumentu byly vymezeny tři programové oblasti pro vzdělávací politiku v EV. Tvoří je: 1. změna orientace vzdělávání směrem k udržitelnému rozvoji; 2. zvyšování veřejného povědomí a 3. podpora odbor-

⁹ Časopis vydává Centrum pro otázky životního prostředí UK.

ného školení (*Agenda 21, 2000, čl. 36*). Pro každou z oblastí byly definovány cíle, činnosti a prostředky implementace. K tomuto programu jako celku se přihlásila i naše republika zastoupená na této konferenci ministrem životního prostředí. Tím pro naši zemi vznikl závazek postupně vytvořit koncepční politiku k vytyčeným oblastem, tedy i oblasti EV. Tento závazek zůstal dlouho nerealizován¹⁰, teprve až s naplňováním požadavků souvisejících se vstupem naší země do EU začala být řešena i environmentální vzdělávací politika.

Od roku 1998 se začalo intenzivně diskutovat o tvorbě strategického materiálu, který by postihl celou oblast environmentální výchovy. V roce 2000 byl následně přijat *Státní program environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty* (dále ve zkratce EVVO), který řeší poměrně komplexně celou tuto oblast. Tento dokument definuje environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu následovně: „EVVO se provádějí tak, aby vedly k myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje¹¹, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality ŽP a jeho jednotlivých složek a k účtům k životu ve všech jeho formách“ (*Státní program EVVO, 2000, s. 2*). Vymezuje základní oblasti, v nichž se má tato politika uskutečňovat. Jsou jimi: 1. Veřejná správa; 2. školství; 3. podniková sféra; 4. veřejnost. V jejich rámci jsou definovány cílové skupiny, základní cíle EVVO, které se k těmto skupinám vztahují, aktivity, které mají vést k uskutečňování této politiky a základní úkoly (*Státní program EVVO, 2000*). Dospělí tvoří významný podíl v rámci cílových skupin *Státního programu EVVO*. V tabulce 12.1 (na str. 240) blíže specifikujeme jejich jednotlivé skupiny a cíle k nim vztažené.

Úlohu koordinátora a hlavní odpovědnost za realizaci této politiky nese Ministerstvo životního prostředí (MŽP)¹² za velké podpory Ministerstva školství (MŠMT). Do uskutečňování programu se však zapojují i mnohá další ministerstva, jinými slovy jde skutečně o nadresortní politický program. Za účelem jeho realizace jsou na každé dva roky vládou vyhlášovány Akční plány státního programu EVVO v ČR na daná léta, ve kterých se specifikují úkoly pro jednotlivé úrovně realizace EVVO (národní, krajská, místní), termíny a odpovědnost za jejich plnění. Dá se říci, že tento program výrazně napomohl k prosazení environmentální vzdělávací politiky, která překračuje resort školství a má ambice proniknout i mezi nejširší veřejnost a podnikovou sféru.

10 V roce 1992 byla sice na návrh Ministerstva životního prostředí ČR vládou schválena strategie státní podpory ekologické výchovy na 90. léta, avšak k její realizaci v podstatě nedocházelo.

11 „Udržitelný rozvoj je takový rozvoj, který uspokojuje potřeby současnosti bez ohrožování možností budoucích generací uspokojovat své vlastní potřeby. Je v podstatě procesem změn, ve kterém jsou využívány zdroje, orientace vývoje technologií a transformace institucí zaměřeny na harmonické zvyšování současného i budoucího potenciálu uspokojování lidských potřeb a aspirací“ (Brundtlandová In *Státní program EVVO, 2000*).

12 Při MŽP pracuje i meziresortní pracovní skupina, která dohlíží na realizaci programu, jeho aktualizaci a vedení odborných a politických diskuzí.

Tabulka 12.1: Dospělí jako cílová skupina Státního programu EVVO

Oblast EVVO	Cílové skupiny dospělých	Cíle
Veřejná správa	<ul style="list-style-type: none"> • Zaměstnanci ústředních orgánů a jimi přímo řízených organizací • Zaměstnanci krajských orgánů a jimi přímo řízených organizací • Zaměstnanci okresních úřadů a jimi přímo řízených organizací • Zaměstnanci obcí a jimi řízených organizací • Členové volených zastupitelstev na všech úrovních 	<ul style="list-style-type: none"> • Zabezpečit odpovídající informovanost a vzdělanost všech rezortů a stupňů veřejné správy v problematice ŽP • Zabezpečit ekologicky šetrné chování a postoje zaměstnanců veřejné správy během pracovního procesu, zabezpečit provoz úřadů šetrný k ŽP a šetřící přírodní zdroje • Zabezpečit systematické a účinné informování, zapojování a aktivní ovlivňování veřejnosti směřující k ekologicky šetrnému chování. • Zajistit otevřenou spolupráci veřejné správy s dalšími subjekty, které zabezpečují nebo mají vliv na EVVO a spoluprací se zahraničními partnery
Pedagogičtí a odborní pracovníci	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelé mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol • Pedagogičtí pracovníci připravující učitele pro EV • Pedagogičtí pracovníci v mimoškolní výchově • Řídící pracovníci ve školství 	<ul style="list-style-type: none"> • Začlenit kvalitní přípravu v environmentální tematice při vzdělávání všech pedagogických pracovníků (pro školní a mimoškolní oblast)
Dospělí v podnikové sféře	<ul style="list-style-type: none"> • Vrcholový management podniků • Střední management podniků • Zaměstnanci podniků • Odborové svazy a profesní organizace 	<ul style="list-style-type: none"> • Napomáhat environmentální vzdělanosti pracovníků i managementu při ochraně ŽP • Dosažení vyššího právního i odborného povědomí zástupců podniků o otázkách ochrany přírody a ŽP a zvýšení komunikace se státními organizacemi i veřejností
Veřejnost	<ul style="list-style-type: none"> • Široká veřejnost • Konkrétní zájmové, profesní, věkové, sociální, místní a další skupiny • Laická i odborná veřejnost 	<ul style="list-style-type: none"> • Poskytovat srozumitelnou formou relevantní informace o ŽP a souvisejících problémech • Zvyšovat, rozvíjet a směřovat zájem veřejnosti o problematice ŽP • Dosáhnout širokého zapojení laické i odborné veřejnosti a různých zájmových skupin do rozhodování v ochraně přírody a ŽP • Dosáhnout potřebného zvýšení právního vědomí veřejnosti a profesní odbornosti pracovníků NNO zaměřených na ŽP pro zapojování do právních řízení • Dosáhnout zajištění aplikace nadstandardních jednávacích procesů na lokální i národní úrovni

Je pochopitelné, že realizace tohoto programu neprobíhá ve vymezených oblastech rovnoměrně. Asi nejpřípravenější oblastí bylo školství, v jehož rámci vznikl na základě tohoto programu Metodický pokyn, který ustanovil vznik školních koordinátorů EVVO¹³ odpovědných za postupnou realizaci koncepce na škole (*Metodický pokyn k EVVO, 2001*). Úloha těchto koordinátorů se zvýraznila ve chvíli, kdy se v rámci kurikulární reformy zavedla Environmentální výchova jako průřezové téma pro oblasti předškolního, základního a středoškolského vzdělávání a každá škola musí toto průřezové téma zakomponovat do svého školního vzdělávacího programu. Koordinátor EVVO má právo se odborně v této oblasti vzdělávat a požadovat na škole vytváření podmínek pro realizaci školního programu EVVO. Na našich školách se tak objevila nová odborná profílace u učitelů.

Podobným vývojem prošla i veřejná správa, kde na krajské úrovni vznikla rovněž pracovní místa koordinátorů EVVO při odborech životního prostředí. V tomto případě se jedná o práci pro zvyšující působnost jednotlivých odborů, o práci pro celý krajský úřad (zpracování regionální koncepce EVVO, vznik stálé koordinační skupiny EVVO, zajištění legislativní, metodické a dotační podpory pro subjekty angažující se na poli EVVO, zajišťování vzdělávání zaměstnanců a „ozeleňování“ chodu úřadu). Obdobné úkoly mají i obecní úřady a pověřené obecní úřady, i když závaznost těchto úkolů a jejich počet klesá¹⁴.

Realizovat tuto politiku v podnikové sféře nelze přímo, neboť se jedná o oblast s vlastními (komerčními) cíli a určitou představou o podobě svého rozvoje. V této oblasti hrají hlavní roli ministerstva pro místní rozvoj, průmyslu a obchodu, zemědělství, financí a rovněž další. Jde tu především o vytváření různých certifikačních programů nebo norem kvality produkce¹⁵, které by byly natolik atraktivní pro soukromou podnikovou sféru, aby byla motivována k jejich realizaci. Doplnovat je mají legislativní opatření na ochranu jednotlivých částí ŽP, které musí podniky respektovat a na druhou stranu různé programy finanční podpory těchto subjektů, které se chovají či chtějí chovat odpovědně. Úlohou zejména centrálních orgánů je

13 Tohoto koordinátora by měla ustavit každá škola z řad svého pedagogického sboru.

14 Po prvním období realizace Státního programu EVVO konstatuje Jiří Kulich na sklonku roku 2001 v evaluační studii o zavedení systému EVVO v podmínkách krajů, okresů, mikroregionů a obcí, že existují kraje, které zatím vlastní regionální koncepci nezpracovaly. Naproti tomu mezi kraje, které zatím pokročily nejdále, řadí kraje Jihomoravský, Královéhradecký, Vysočinu nebo Liberecký. Na úrovni řady měst panovala rovněž různorodá situace. Zejména města s rozvinutější environmentální politikou zareagovala rychle (např. města zapojená do sítě „zeleňných měst“). Ukazuje se, že existence vyčleněných pracovních míst ve státní správě svázaných s touto problematikou nezávisí na velikosti města, ale spíše na volbě priorit. Některá města se stala zřizovateli specializovaných zařízení pro EVVO anebo se snaží realizaci programu zajistit pomocí smluvních partnerů z oblasti NNO (Kulich, 2001).

15 Jde např. o Národní program zavedení systému řízení podniků a auditů z hlediska ochrany ŽP (Program EMAS), Registr environmentálně šetrných výrobků, provozů a technologií, Ekologické zemědělství, Hodnocení a řízení rizik – EIA aj.

zainteresovat na realizaci této politiky různé profesní organizace, vytvářet informační kampaně, cíleně podporovat vzdělávací a informační programy atd. Některé cíle v této oblasti se daří realizovat, např. byl rozvinut systém ekologického značení výrobků a služeb, který již našel odezvu mezi spotřebiteli¹⁶, byly zavedeny některé nástroje finanční podpory pro firmy (i soukromou veřejnost) v oblastech úspor energie a využívání obnovitelných zdrojů aj. Naopak jiné prostředky této politiky, např. normy ISO jsou naplňovány spíše formálně.

Nejširší cílovou oblastí působnosti této politiky je veřejnost, u které se mluví spíše o cílech na úrovni informování a osvěty, i když je zřejmé, že existují organizované i neorganizované skupiny ve veřejnosti, které jsou do dané problematiky zainteresované a mohou mít zájem i o systematictější vzdělávání. Jakkoliv je zde hlavní odpovědnost připsána MŽP, tak i ostatní ministerstva mají přispívat k růstu environmentální gramotnosti široké veřejnosti. Mezi hlavními prostředky této činnosti jsou jmenovány média (tištěná, audiovizuální i elektronická), zprostředkovávání informačního servisu pro novináře, podpora environmentálního poradenství a podpora účasti veřejnosti na rozhodování o životním prostředí.

V celém tomto procesu hrají významnou roli nevládní neziskové organizace zaměřené na environmentální problematiku, které u nás hojně vznikaly po roce 1989 a disponují často velkým odborným i personálním potenciálem. V podstatě pro každou z výše uvedených oblastí jsou jmenovány jako partneři ať už pro úroveň konzultační, poradenské nebo realizační spolupráce. V mnohých krajích by se krajské úřady bez této spolupráce nebyly schopny pohnout z místa, neboť státní správa nedisponuje tímto odborným kapitálem.

Je tedy dobrou zprávou, že Česká republika disponuje strategickým dokumentem na poli environmentálního vzdělávání, který zahrnuje dospělě v různých sférách společenského života mezi významnou cílovou skupinu. Je předpokladem toho, že se postupně vytvářejí nástroje realizace této politiky, která snad bude mít časem i zamýšlené dlouhodobé efekty.

Nabídka neformálního environmentálního vzdělávání pro dospělé v ČR

Dospělý v roli studenta anebo spíše učícího se jedince má ve vzdělávání jinou pozici než je tomu u dětí či dospívajících. Má zpravidla dobrou představu o tom, co chce prostřednictvím učení získat, co je ochoten mu věnovat a rovněž, za jakých podmínek se chce vzdělávat. Zajímalo nás, jaké má vlastně dospělý zájemce o neformální environmentální vzdělávání u nás možnosti a jaké charakteristiky má stávající nabídka EV pro dospělé.

O nabídce environmentálního vzdělávání pro dospělé (dále i EVD) v České republice toho víme zatím velmi málo. Není jasné, kdo tento druh vzdělávání

¹⁶ Např. aktuálně se ve velkém boomeru nachází trh s biopotravinami.

nabízí, v jaké oborové struktuře, za kolik, jakou formou, s jakými výstupy apod.¹⁷ Tato kapitola se snaží tuto mezeru alespoň z části zacetit.

Metodologie výzkumu nabídky neformálního environmentálního vzdělávání pro dospělé

K analýze nabídky environmentálního vzdělávání pro dospělé přistupujeme z pozice člověka, který hledá nějaký typ environmentální vzdělávací aktivity a obrací se na internet, který je dnes dominantním zdrojem informací a pro většinu dospělé populace je dostupným prostředkem pro jejich získávání. Cílem tohoto postupu bylo poměrně komplexně zmapovat vzdělávací nabídku vzdělávání environmentálního charakteru pro dospělé v předem navržené struktuře¹⁸. Je zřejmé, že tento postup má své limity a pravděpodobně neobsáhl veškeré vzdělávací akce na tomto poli, ať už důvodu aktualizace webových stránek nebo možnou nedokonalostí systému hledání, který bude popsán níže. Domníváme se však, že tato okolnost není na překážku tomu, abychom si touto cestou udělali představu o charakteru této vzdělávací nabídky a o tom, kdo ji poskytuje, s jakým zaměřením a za jakých podmínek.

Sběr dat proběhl v listopadu 2007¹⁹. Do analýzy byly zahrnuty nabídky platné pro roky 2007 a 2008, a to zejména z důvodu průběhu školního roku, který je určující pro jednu ze skupin poskytovatelů, jimiž jsou školy. Hledání vzdělávacích nabídek bylo rozděleno do tří skupin podle charakteru poskytovatele. První skupinu tvořily školy (střední, vyšší odborné a vysoké, případně školská zařízení), druhou nevládní neziskové organizace a třetí soukromá sféra a veřejné neziskové organizace (jiné než školy). Pro každou z těchto skupin bylo třeba uplatnit jinou strategii prohledávání internetu mj. i z toho důvodu, že pro oblast EVD neexistuje žádná databáze těchto nabídek či profesní asociace sdružující organizace angažující se na tomto poli.

Při hledání nabídek environmentálního vzdělávání dospělých poskytovaných školami jsme vyšli ze seznamu středních, vyšších a vysokých škol publikovaných Národním ústavem odborného vzdělávání. Těchto škol bylo u nás v roce 2006 celkem 1732. Po té byla hledána nabídka EVD na webových stránkách těchto institucí a v jejich rubrikách ‚Studium‘, ‚Kurzy‘, ‚CŽV‘²⁰, ‚U3V‘²¹ apod. Odhadem 5 %

17 Obecně o nabídce vzdělávání dospělých a jeho podobách mluví u nás málo zdrojů. Výjimkou je studie Zounka et al. 2006.

18 Tato struktura byla adaptována ze struktury použité pro analýzu obecné vzdělávací nabídky pro dospělé, jež byla v rámci projektu *Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje* realizována v roce 2005 (viz Zounek et al. 2006).

19 Na sběru dat a jejich nahrávání se podíleli studenti Ústavu pedagogických věd FF MU T. Ergens, L. Horký, K. Korcová, A. Švehlová a M. Vávra.

20 CŽV – celoživotní vzdělávání.

21 U3V – Univerzita třetího věku.

webových stránek nebylo funkčních, řada nebyla pravidelně aktualizována, naopak podíl velmi dobrých, aktuálních stránek byl asi 10 %.

Mnohem méně přehledná situace panovala v dalších skupinách poskytovatelů. V oblasti nevládních neziskových organizací (dále i NNO) jsme použili seznamy institucí, jež by mohly poskytovat EVD na www.kormidlo.cz (katalog odkazů občanské společnosti) a www.neziskovky.cz. Jako rozcestníky posloužily webové stránky MŽP a ‚Hra o Zemi‘ (projekt odpovědného spotřebitelství). Další postup by se dal označit jako ‚nabalovací‘, tedy postup přes odkazy z webových stránek z prvních seznamů. Ukázalo se, že v této skupině poskytovatelů není webová stránka vždy spolehlivým zdrojem, neboť nemusí být aktualizovaná, nebo jde o organizace, které se EVD věnují, ale nabídku touto cestou nezveřejňují. Dále značná část akcí měla proběhnout v listopadu (v době sběru dat) a jejich archiv nebyl zatím dostupný. V této skupině lze očekávat větší než zaznamenaný potenciál, a to nejen z výše uvedených důvodů, ale i proto, že řada organizací se věnuje environmentálnímu poradenství a je ochotná realizovat vzdělávací akce na zakázku.

A konečně v oblasti soukromých poskytovatelů a veřejných neziskových organizací²² byl postup následující. Na počátku byl použit vyhledávač Google (www.google.com), do kterého se zadávala sousloví environmentální vzdělávání, environmentální kurz, ochrana životního prostředí apod. Dále byly použity webové stránky některých ministerstev (MŠMT, MŽP, MV) a jejich sekce týkající se vzdělávání (úžeji dospělých). V této oblasti bylo rovněž použito vyhledávání přes webové stránky Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR (www.aivd.cz), Databáze akcí dalšího profesního vzdělávání (www.eu-dat.cz) a databáze rekvalifikačních příležitostí na www.rekvalifikace.com. Ani v této oblasti nebylo hledání jednoduché, neboť přes struktury zaměřené na vzdělávání dospělých obecně se podařilo najít jen minimum odkazů. Nalezené nabídky však byly na funkčních a aktualizovaných webových stránkách.

Přes výše naznačené limity dostat se k reálnému číslu všech nabídek environmentálně zaměřeného vzdělávání pro dospělé u nás se podařilo shromáždit data o 506 akcích tohoto druhu. Jejich struktura z hlediska poskytovatele byla následující (viz tabulka 12.2 na str. 245).

Je zřejmé, že hlavní iniciativy se na tomto poli ujímají nevládní neziskové organizace a o zbytek se v podobném podílu dělí školy a soukromé organizace. Existuje i malý podíl nabídek, u nichž se nepodařilo jasně a v rozumném čase určit, kdo je poskytovatelem EVD²³, avšak dá se očekávat, že se jedná z velké části o NNO.

22 Těmito organizacemi myslíme různé státní instituce, obvykle se statusem příspěvkové organizace, a to jiné než školy.

23 Status organizací není snadno zjistitelný z hlavní stránky nebo ze sekce kontaktu. Zpravidla lze najít ve výročních zprávách, které však na webové stránce nemusí být umístěny.

Tabulka 12.2: Nabídka environmentálního vzdělávání dospělých podle poskytovatele

POSKYTOVATEL	%
NNO	72 %
SOUKROMÝ	13 %
ŠKOLY	12 %
NEUVEDENO	4 %
CELKEM (N = 506)	100 %

Hlavní výsledky analýzy internetové nabídky environmentálního vzdělávání dospělých

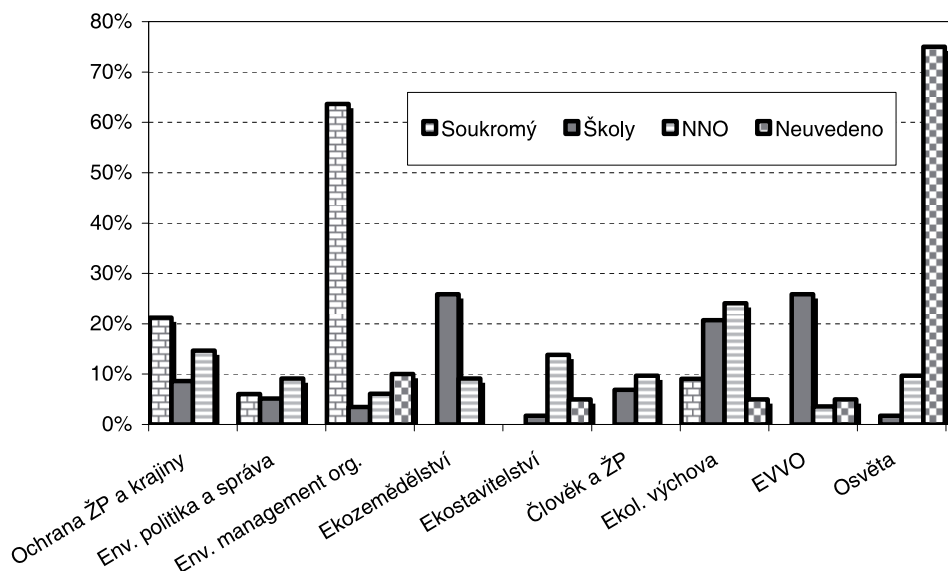
Prvním z problémů, který byl řešen při zadávání internetového hledání EVD, bylo rozlišení toho, co vše je nebo může být environmentálním vzděláváním. Zahrnuli jsme do něj vzdělávání v přírodovědných disciplínách ekologie a biologie a v jejich aplikacích (ochrana fauny a flóry, krajinná ekologie aj.), vzdělávání zaměřené na témata vzájemného působení lidské společnosti a přírody (chod organizací, životní styl, doprava, regionální rozvoj, odpady, legislativa atd.) a nakonec i vzdělávání označené přímo jako environmentální nebo ekologické (ekologická a environmentální výchova, EVVO). Ukázalo se, že nabídka z hlediska oborů EV je velmi rozmanitá. Celkem bylo možné rozlišit 19 různých oborových zaměření, která byla následně sloučena do 9 kategorií (viz tabulka 12.3).

Tabulka 12.3: Oborové zaměření environmentálního vzdělávání dospělých

OBORY EVD	%
EKOLOGICKÁ VÝCHOVA (další vzdělávání pedagogických pracovníků v EV, ekologická a environmentální výchova)	21 %
OCHRANA ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ A KRAJINY (ekologie, ochrana fauny a flóry, krajinná ekologie, regionální rozvoj)	14 %
ENVIRONMENTÁLNÍ MANAGEMENT ORGANIZACÍ (environmentální aspekty řízení a chodu organizací, podnikání, environmentální právo)	13 %
EKOSTAVITELSTVÍ (materiálově a energeticky šetrné stavitelství)	11 %
ENVIRONMENTÁLNÍ OSVĚTA (informační, výchovné a vzdělávací aktivity zaměřené na širokou veřejnost)	10 %
EKOZEMĚDĚLSTVÍ (ekologické zemědělství, agroturistika)	10 %
ČLOVĚK A ŽP (zájmové vzdělávání, témata spojená s environmentálně šetrným životním stylem – např. praní, osobní doprava)	8 %
ENVIRONMENTÁLNÍ POLITIKA A SPRÁVA (environmentální management obcí a úřadů, udržitelný rozvoj a Agenda 21)	8 %
EVVO (vzdělávací nabídka spojená s realizací Státního programu EVVO)	6 %
CELKEM (N = 506)	100 %

Na environmentální management organizací a ochranu ŽP a krajiny se častěji zaměřují soukromé organizace, nevládní neziskové častěji nabízejí témata spojená s ekostavitelstvím a ekologickou výchovu, doménou škol je ekozemědělství a realizace EVVO (reziduální četnosti). Podíl²⁴ účasti jednotlivých typů poskytovatelů v jednotlivých oborech ukazuje obrázek 12.1.

Obrázek 12.1: Oborová skladba nabídky EVD podle poskytovatele



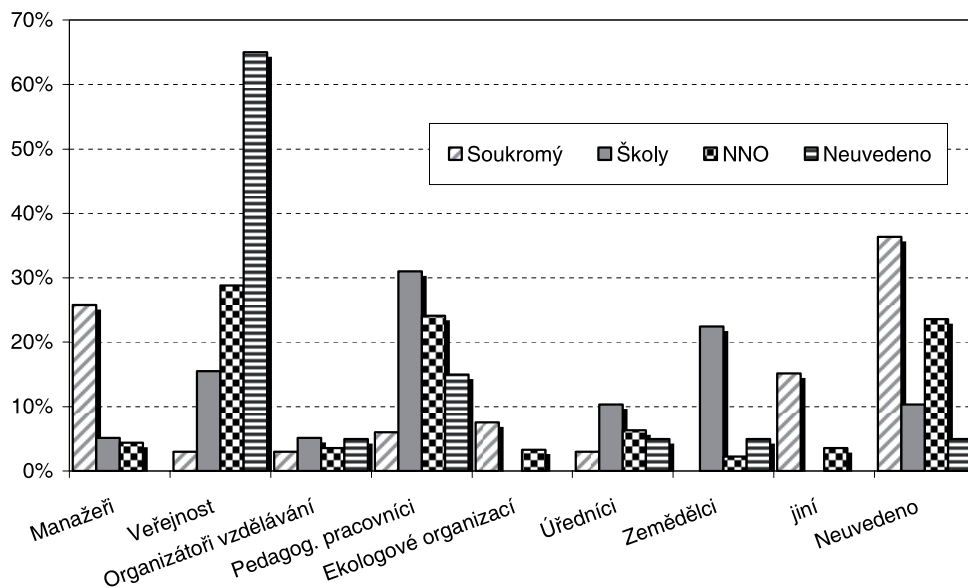
Nejvíce nabídek EVD bylo nalezeno v Praze, v Jihomoravském a Středočeském kraji. Naopak, deset a méně nabídek bylo identifikováno v Plzeňském a Libereckém kraji, ojediněle byly i nabídky ze zahraničí. Nabídek privátních poskytovatelů bylo více v Praze a Moravskoslezském kraji, neziskovky své akce nabízely častěji v kraji Olomouckém a na Vysočině, školy byly aktivnější v Jihomoravském a Středočeském kraji. Je tedy zřejmé, že regionální dostupnost EVD není rovnoměrná, podobně jako aktivní nabídka poskytovatelů u vzdělávání v jednotlivých regionech.

U více než 76 % nabídek EVD byla definována cílová skupina vzdělávání, a to buď svou odborností (např. ekolog organizace, pedagogický pracovník, zemědělec) nebo jejich pozicí v organizacích (např. manažeři, úředníci – střední a řadové kádry). Bez ohledu na tato kritéria tvořila významnou cílovou skupinu ve řejnost

²⁴ V grafech je uvedeno relativní zastoupení jednotlivých poskytovatelů ve vztahu ke komentované proměnné. Stejný podíl vzdělávacích akcí v relativních číslech tedy u každé kategorie poskytovatelů znamená jiné absolutní hodnoty.

(26 %). Podobně velkou podmnožinu tvořili pedagogičtí pracovníci (22 %). Zatímco vzdělávací akce pro veřejnost organizují zejména NNO, vzdělávání pro pedagogické pracovníky realizují spíše jejich kolegové ve školách (viz obrázek 12.2).

Obrázek 12.2: Cílové skupiny EVD podle poskytovatele



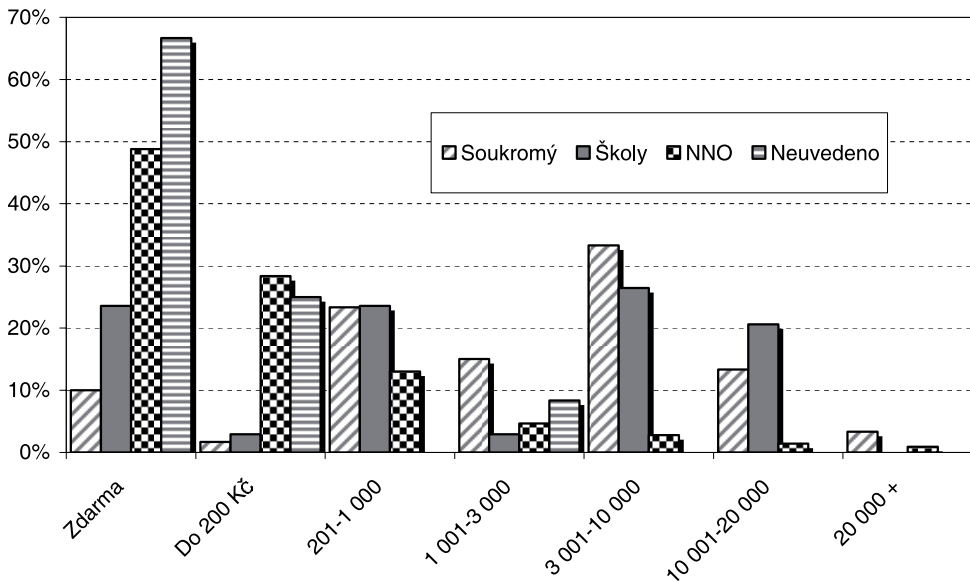
Pro potenciálního zájemce je jistě důležitá i finanční stránka věci. Velká část nabízeného EVD je bezplatná (25 %) a takřka polovina vzdělávacích akcí je dostupná za méně než 1000,- Kč. Zadarmo nabízí dospělým nějaký druh environmentálního vzdělávání především nevládní neziskové organizace. Soukromí poskytovatelé a školy častěji nabízejí tento druh vzdělávání za úplat. Celkově je průměrná cena za environmentální vzdělávací akci 2 137,- Kč. Jak se liší výše ceny EVD podle poskytovatelů ukazuje následující obrázek 12.3 (na str. 248).

Zadarmo byly nabízeny akce zaměřené zejména na ochranu životního prostředí, osvětu a ekostavatelství. Do 1000,- Kč se nabízela zejména environmentální výchova. Vzdělávání zaměřené na environmentální management se častěji pohybovalo v cenovém rozmezí 3000,- až 10 000,- Kč. Oproti všeobecné nabídce vzdělávání pro dospělé, jejíž analýzu udělali Zounek a kol. (2006), je EVD velmi levnější²⁵, což je zřejmě dáno vysokým zastoupením NNO v této oblasti, jejichž financování

²⁵ Z analýzy vzdělávacích nabídek pro dospělé v ČR vyplynulo, že nejméně poskytovatelů toto vzdělávání nabízí zdarma, třetina v rozmezí 1001–5000 Kč a čtvrtina těchto nabídek se pohybuje v intervalu 5001–50 000 Kč (srov. Zounek aj., 2006). Environmentální vzdělávací nabídka pro dospělé se tedy v tomto ohledu velmi liší.

je založeno na získávání peněz z grantů a dotací. Některé z nich podmiňují podporu vzdělávání tím, že bude poskytované zadarmo.

Obrázek 12.3: Cena za vzdělávací akce podle jednotlivých poskytovatelů

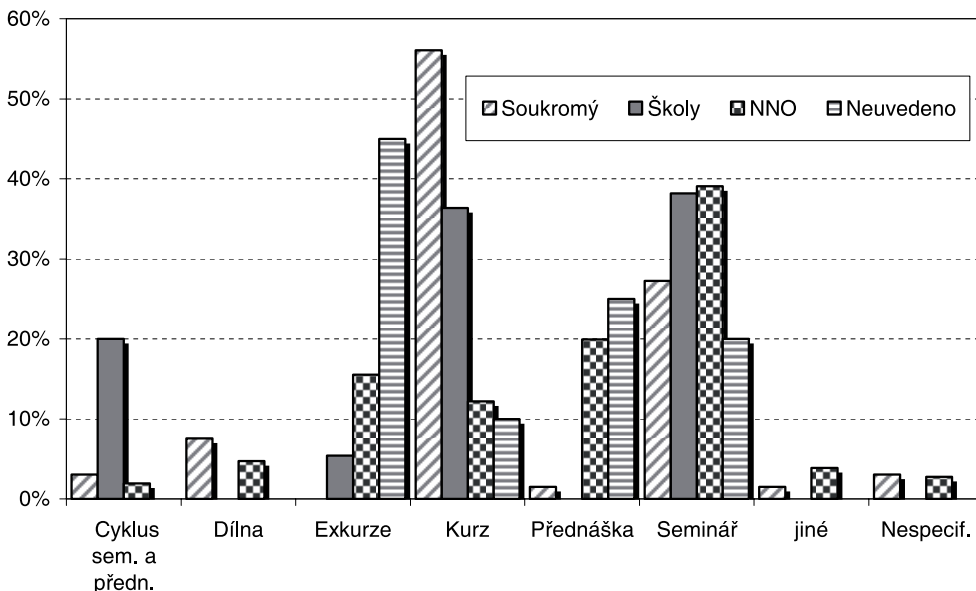


Nabídka EVD se však liší i ve formě vzdělávání, jeho typech a časové dotaci. Poskytovatelé EVD mají tendenci hovořit o své nabídce v termínech, jež se používají pro označení organizačních forem výuky. Některé z nich lze považovat za jasné (přednáška, dílna, exkurze), jiné lze od sebe odlišit obtížně (kurz, seminář), přestože právě tyto formy vzdělávání tvoří největší podíl v oblasti identifikovaného EVD²⁶ (obrázek 12.4 na str. 249).

Je zřejmé, že doménou EVD jsou formy vzdělávání, jež jsou spíše krátkodobého charakteru a s nejvyšší pravděpodobností se u nich neočekává výstupní hodnocení dosažených změn ve vědomostech, dovednostech, postojích či hodnotách na straně účastníků. Výjimečně se zde objevují formy dlouhodobějšího studia. Otevírá se tedy možnost diskutovat o tom, zda tato okolnost může podporovat či naopak oslabovat efektivitu environmentálního vzdělávání dospělých.

Z hlediska rozlišení typu akce na kvalifikační, rekvalifikační, další odborné případně další se nejčastěji setkáme s tím, že je poskytovatelé blíže nespecifikují. V tomto případě se jedná zejména o NNO. Nejvíce údajů o typu akce se naopak snaží uvést soukromí poskytovatelé následováni školami.

²⁶ K seminářům ještě poskytovatelé často nabízeli i besedy.

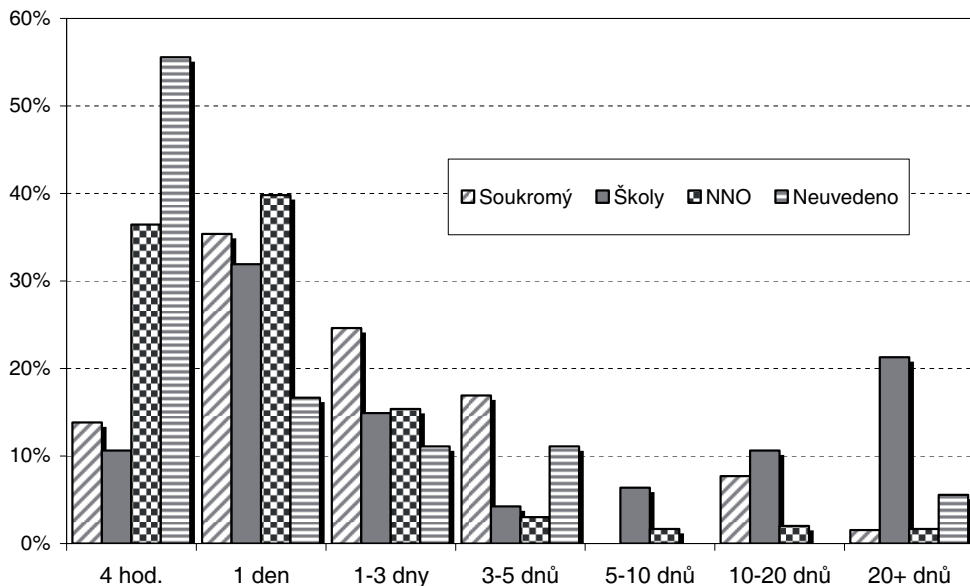
Obrázek 12.4: Formy environmentálního vzdělávání pro dospělé podle poskytovatele

Je zajímavé, že na poli EVD není vyvíjeno zřetelnější úsilí o kvalifikační²⁷ či rekvalifikační vzdělávání. Je otázkou, zda je to dáno absencí jasnější struktury požadavků na environmentální aspekty výkonu pracovních činností či šíří těchto pracovních činností anebo nízkou důležitostí, která se těmto aspektům připisuje. Pokud už je typ vzdělávací akce nějak specifikován, nejčastěji se jedná o další odborné vzdělávání. Není vyloučeno, že takto definované akce se vyskytují i ve skupině „nespecifikovaný“, avšak z inzerovaných údajů to není zcela zřejmé.

Potenciální zájemce o EVD určitě zajímá i doba trvání vzdělávání. Z obrázku 12.5 (na str. 250) vidíme, že v EVD převažují krátkodobé vzdělávací nabídky, průměrná doba trvání je čtyři dny, avšak nejčastěji byly nalezeny akce trvající jeden den a méně (N = 294). Krátkodobému vzdělávání se věnují zejména NNO, na opačném pólu škály nalezneme spíše školy. Důležité je dodat, že toto vzdělávání probíhá zpravidla jako jednorázová akce, i když údaje o periodicitě často na webových stránkách poskytovatelů chyběly (chybějících případů bylo 256).

Ještě méně jsme se z webových stránek dozvěděli o akreditaci vzdělávacích akcí. Tento údaj byl uveden pouze u 27 % případů. Víme, že 25 % EVD má své vzdělávání akreditované, 2 % nikoliv. Akreditaci svého vzdělávání uvádí nejčastěji školy a NNO.

²⁷ Kvalifikační studium vede k získání odborných vědomostí, dovedností či návyků nutných pro výkon konkrétní pracovní činnosti. Absolvent kvalifikačního studia získává oficiálně potvrzení o způsobilosti k výkonu určité činnosti (srov. Palán, 2002).

Obrázek 12.5: Časová dotace EVD z hlediska poskytovatele

Co nám říkají výsledky analýzy nabídky environmentálního vzdělávání dospělých?

Dospělý zájemce o environmentální vzdělávání si u nás má z čeho vybrat. Vzdělávací nabídka v této oblasti je z hlediska oborového zaměření poměrně pestrá. Udělat si však o ní přehled není tak jednoduché, neboť neexistuje platforma, která by tento typ vzdělávací nabídky sdružovala do podoby jakési databáze²⁸. Je možné, že někteří poskytovatelé EVD mají vlastní systém distribuce informací o své vzdělávací nabídce a její realizace není závislá na zveřejnění na internetu²⁹.

Tahouny v této oblasti jsou nevládní neziskové organizace. Nabízejí více než 70 % vzdělávacích akcí s environmentální tematikou pro dospělé. Nejedná

²⁸ Ukázalo se, že v databázích Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR (www.aivd.cz), Databázi akcí dalšího profesního vzdělávání (www.eu-dat.cz) a databázi rekvalifikačních příležitostí na www.rekvalifikace.com bylo nalezeno asi jen 5 vzdělávacích nabídek environmentálního vzdělávání. Tento kanál není tedy organizacemi orientujícími se na EVD využíván. Je otázkou, zda by např. v souvislosti s realizací Státního programu EVVO neměla být vytvořena podobná databáze vzdělávacích příležitostí v environmentální oblasti – jistou vlašťovkou je informační portál České informační agentury ŽP (www.cenia.cz).

²⁹ Z vlastní zkušenosti víme, že některá Centra ekologické výchovy např. zasílají svou nabídku vzdělávání pro učitele a žáky přímo na školy v regionu a své webové stránky aktualizují nepravidelně. Některé environmentální NNO používají e-mailový adresář vlastních kontaktů k šíření svých zpravodajů apod.

se přitom o NNO, které se věnují pouze environmentální výchově, ale podstatnou část tvoří jinak zaměřené organizace, které se vedle své hlavní činnosti, kterou může být např. ochrana ŽP nebo environmentální poradenství, věnují i vzdělávání a osvětě. Tyto skutečnosti se odrážejí v tom, jaké převažující charakteristiky má toto nabízené vzdělávání.

Oborově je velmi pestré, zpravidla má definovanou cílovou skupinu, je velmi levné (často zcela zdarma) a také krátkodobé. EVD probíhá nejčastěji formou kurzu, semináře, přednášky, besedy nebo exkurze a z hlediska typu nebývá specifikováno. To vše znamená, že EVD u nás má převážně osvětový, případně odborně rozvíjející charakter³⁰. Tento závěr podporuje i skutečnost, že na tomto poli se nabízí jen minimálně kvalifikační nebo rekvalifikační studium. I délka a forma vzdělávací nabídky napovídá, že se nejedná o systematictější vzdělávání, jež by vyžadovalo výstupy na straně účastníků anebo, jež by nabízelo svým účastníkům výstup v podobě nějakého druhu certifikátu.

Co to vše může znamenat pro environmentální vzdělávání dospělých v ČR? Domníváme se, že nabídka osvětových akcí je poměrně velká a laická veřejnost, i veřejnost zainteresovaná³¹, má z čeho vybírat. K zamyšlení vybízí ona druhá skutečnost. Výsledky analýzy naznačují, že odborné, specializační, kvalifikační a podobné vzdělávání se v environmentální oblasti nerozvíjí příliš systematicky (alespoň jeho nabídka zjištěná výše uvedenou cestou je minimální)³².

To, že v nabídce EVD nacházíme vzdělávací akce zejména krátkodobého a osvětového charakteru, lze vnímat ambivalentně. Na jednu stranu formou a metodami nemusí příliš připomínat školní vzdělávání, takže má potenciál oslovit velké spektrum lidí. Na druhou stranu jejich efekt nemusí mít dlouhé trvání a nemusí vyvolat žádoucí změny v oblasti postojů a chování, neboť mu zřejmě chybí větší systematickosti. Domníváme se, že tyto skutečnosti vybízejí k další výzkumné aktivitě na tomto poli, která může přinést podněty pro oblast praktické environmentální výchovy nabízené dospělým.

30 V cílové skupině tvoří veřejnost a položka neuvedeno 47 %.

31 Laickou veřejností zde myslíme veřejnost, jež se sama o environmentální témata příliš nezajímá na rozdíl od veřejnosti zainteresované, která o ně projevuje zájem a aktivně si hledá v této oblasti informace a přitom se profesně těmto tématům nevěnuje.

32 Připomínáme, že výjimkou je školství, kde se již ujasnilo postavení EV v kurikulu mateřských, základních a středních škol a kde jsou školy nuceny jmenovat koordinátory pro tuto část kurikula a vytvářet jim podmínky pro další vzdělávání. Podobné odborné specializace můžeme nacházet i v oblasti zemědělství, řízení jakosti v organizacích apod., přesto se nejspíš v mnoha případech jedná o teprve se konstituující odborné specializace a je možné, že oblast dalšího odborného environmentálního vzdělávání dospělých teprve čeká období diskusí o profesních požadavcích na tyto odborníky, jejich odborném růstu, kariérním řádu atd.

Environmentální vzdělávání dospělých v neziskové nevládní organizaci

Skutečnost, že více než 70 % vzdělávací nabídky v oblasti EVD nabízí nevládní neziskové organizace, nás vedla k myšlence vybrat jednu z nich a prostřednictvím případové studie získat hlubší vhled do toho, jak se tento druh vzdělávání v tomto typu organizace realizuje a pro koho. V únoru 2008 byl navázán kontakt s jednou z moravských environmentálních NNO a v průběhu dubna a května byla tato případová studie uskutečněna³³. Zaměřili jsme se v ní zejména na dva okruhy otázek.

První se týkal zajištění EVD ze strany zaměstnanců NNO. Zajímaly nás otázky týkající se vzdělávací koncepce dané organizace, jejich cílů v oblasti vzdělávání, personálního zajištění EVD, strategie oslovování účastníků EVD, forem a metod realizace této činnosti. K získání dat o těchto skutečnostech jsme využili studium dokumentů organizace (výroční zprávy a interní materiály ke strategickému plánování organizace) a dále polostrukturovaný rozhovor se zaměstnankyní³⁴ této NNO.

Druhou oblastí zájmu případové studie byly charakteristiky účastníků vzdělávání v této organizaci a jejich vzdělávací potřeby. K tomu jsme využili dva hlavní zdroje dat. Prvním byl vlastní dotazník zaměřený zejména na motivace účastníků pro tento typ vzdělávání, zjištění jejich vzdělávacích potřeb v této oblasti, identifikaci překážek a dalších okolností intervenujících do rozhodování o účasti v EVD. Tento dotazník byl distribuován zaměstnanci NNO na konci vzdělávacích akcí jednotlivým účastníkům s žádostí o jejich vyplnění. Bohužel v daném časovém intervalu se konalo jen málo vzdělávacích akcí, takže tímto způsobem se podařilo sebrat pouze velmi malý počet dotazníků (N = 37), které mohou sloužit jen k určení základních popisných charakteristik těchto účastníků. Jako druhý zdroj o vzdělávacích potřebách, motivech a představách o charakteru vzdělávací nabídky nám posloužilo dotazníkové šetření, které zadala samotná NNO, a které bylo realizováno v březnu–dubnu 2008. Bylo určeno dvěma skupinám respondentů, a to pracujícím a vysokoškolským studentům. Zde používáme pouze data o první skupině, která se skládala z členů samospráv daného regionu a všech kontaktů, kterými NNO disponuje pro své potřeby, čímž se vytvořil profesně velmi pestrý soubor o počtu 320 respondentů (*Závěrečná zpráva, 2008*). Tato data nám tedy umožnila získat rozsáhlejší informace o potenciálních účastnících EVD v této organizaci

³³ Navázání kontaktu a vstupu do terénu napomohla skutečnost, že tuto organizaci autorka zná z dřívější doby, včetně části jejich zaměstnanců, a ví, čím se zabývá. Proto k celkové orientaci stačila poměrně krátká doba, která sloužila zejména k aktualizaci pohledu o organizaci, změnách v ní a k analýze vytyčené problematiky.

³⁴ Tato pracovnice nejprve pracovala v organizaci P řátelství v Brně. Po šesti letech praxe v této organizaci se na základě vyjádření vlastního zájmu o práci v Praze přestěhovala do této lokality přesunula. Lze ji považovat za nositelku know-how organizace, rozumí kulturu organizace a jejím hodnotám, i když se aktuálně nachází ve fázi přátelské kritiky a jisté skepse v úči tomu, jak jsou v organizaci nastaveny procesy řízení.

(z nich část se již nějaké akce v organizaci účastnila, a proto figurovala v adresáři kontaktů). Oba zdroje pocházejí ze stejného období, což umožňuje jejich kompletní využití. Detaily přináší rámeček 12.1.

Rámeček 12.1: NNO Přátelství, Vzdělávací centrum Pětín

Nevládní nezisková organizace Přátelství³⁵ je součástí velké české ochranné organizace, jejíž některé místní organizace zřizují profesionální pracoviště. Přátelství je zvláštní tým, že vedle původní mateřské organizace sídlící v Brně, postupně vybudovala svou venkovskou pobočku v Zlínském kraji sídlící v malé obci Pětín, která má necelých 250 obyvatel. Organizace pomohla v této obci od poloviny 90. let postupně vybudovat kořenovou čistírnu odpadních vod, solární kolektory na ohřev vody pro zájemce z řad občanů, obecní výtopnu na dřevní štěpku, malou zpracovatelnu krajového ovoce a další drobnější environmentální projekty. Těmto projektům zajistila publicitu jak v řadách širší, zejména zainteresované veřejnosti, tak v řadách zástupců státní samosprávy a správy. Již tehdy, na sklonku 90. let, vznikla myšlenka prezentovat Pětín jako modelový příklad realizace projektů směřujících k trvalé udržitelnosti venkova a vybudovat na tomto místě i vzdělávací centrum. Vzhledem k tomu, že samotné vzdělávací centrum mělo být dalším příkladem, tentokrát energeticky a materiálově šetrného stavitelství, trvalo nějaký čas, než vznikl jeho projekt a získaly se peníze na jeho výstavbu. Ta byla dokončena na konci roku 2006, takže od počátku roku 2007 mohla tato nová pobočka Přátelství zahájit naplno svou činnost.

Vzdělávací centrum Přátelství Pětín sídlí v nízkoenergetické jednopodlažní budově, v níž je situována velká seminární místnost s variabilním nábytkem, kterou lze používat jak pro vzdělávací účely, tak pro společenské a kulturní akce obce (nebo dalších zájemců). Nad ní se nachází velká kancelář zaměstnanců centra. V opačné části budovy je ubytovna s kapacitou 25 lůžek. Využívána je zejména účastníky vzdělávacích akcí, ale i zájemci o turistiku v okolní krajině. V této části budovy je umístěna i kuchyňka pro ubytované, a několik multifunkčních menších místností využitelných například jako dílny, seminární místnosti nebo sklady. Centrum má i vlastní kuchyni, ve které se vaří pro návštěvníky. Při přípravě jídel jsou z velké části používány biopotraviny. I další aspekty provozu budovy jsou příkladem toho, jak může veřejná budova ekologizovat svůj chod. Ostatně ubytovna získala v zimě roku 2008 certifikát Ekologicky šetrná služba v kategorii turistické ubytovací služby.

Ve vzdělávacím centru pracuje asi 10 zaměstnanců³⁶, z toho 3 zajišťují provoz a ostatní se starají o programovou činnost zařízení. Dva z těchto zaměstnanců pracovali pro Přátelství již v Brně a patří svým způsobem mezi pamětníky a nositele know-how této organizace. Další, včetně ředitelky centra, jsou novými zaměstnanci, kteří znali organizaci spíše zvenjšku. Jejich průměrný věk je zhruba 31 let a jejich praxe kolísá od 10 let do asi 3 let (+ jedna absolventka), jde však o lidi s praxí v environmentální, zpravidla neziskové sféře.

35 Název organizace a obce, v níž sídlí, je změněn, a to z důvodu zachování anonymity.

36 Někteří nemají celý úvazek, někteří pracují smluvně na konkrétních projektech.

Činnost Vzdělávacího centra Přátelství Pětín

Pojetí vzdělávání v NNO Přátelství se poněkud liší od běžného pedagogického úzu. Původní poslání organizace – zabývat se odborně ochranou přírody a krajiny – se rozrostlo na další oblasti, jako je regionální rozvoj, energetické úspory, domácí ekologie, zelené úřadování³⁷ a některé další. Zůstala zároveň i idea zapojovat do těchto témat veřejnost, což nejde vždy zcela p římo, a tak se organizace vypracovala v oblasti ekologického, v dnešní terminologii environmentálního poradenství³⁸. Poradenství je tu vnímáno jako určitý prostředek osvěty, úžeji šíření informací o stavu ŽP a možnostech, jak snižovat jeho zátěž pomocí osobních anebo institucionálních změn. Paralelně vznikla potřeba věnovat se některým tématům soustavněji než jen předáním informace, takže se jednotliví pracovníci začali věnovat přednáškově činnosti pro různé cílové skupiny, pořádání konferencí, exkurzí, kulatých stolů apod. Od každého pracovníka Přátelství se vlastně očekává, že bude schopen některý typ těchto vzdělávacích akcí realizovat, a to nejen organizačně, ale i lektorsky.

Dalo by se očekávat, že vznik vzdělávacího centra pro tuto organizaci znamenal potřebu vytvořit nějakou představu či koncepci, jak by mělo centrum pracovat, k čemu směřovat, komu má co nabídnout a za jakých podmínek, jakým tématům se věnovat apod. Zajímalo nás tedy, jak se na tuto situaci organizace připravila. Původní představa byla využít Pětín jako modelový příklad projektů napomáhající řešit vážné ekologické problémy³⁹ i praktické problémy obcí.

V organizaci tedy existovala idea o hlavní obsahové linii, kterou by mohlo centrum „obhospodařovat“ a rovněž představa o stěžejní cílové vzdělávací skupině lidí s rozhodovacími pravomocemi. Postupně se ukázalo jako limitující faktor, že od počátku nebyl připraven žádný strategický dokument, který by explicitně vyjadřoval koncepční rámec směřování organizace. V současnosti se organizace nachází ve stadiu vytváření takového dokumentu.

Tým pracovníků vzdělávacího centra vznikal postupně. Hlavní důraz se při výběru zaměstnanců kladl na odborné vzdělání, buď humanitně environmentální, nebo přírodovědné tak, aby byl zaměstnanec schopen věcně rozumět pětínským projektům. Nikdo z pracovníků nemá pedagogické vzdělání, což je někdy brzdí při přípravě a realizaci seminářů.

37 Zelené úřadování znamená vědomou environmentální úpravu chodu administrativních organizací a organizací, které svou činnost vykonávají v kancelářích. Příkladem těchto úprav může být přednostní využívání recyklovaného kancelářského papíru, opakované využívání tonerových kazet, instalace úsporných spotřebičů, využití ekologicky šetrné drogerie při úklidu atd.

38 V oblasti environmentálního poradenství je Přátelství respektovaným partnerem města Brna.

39 Místní výtopna a solární panely na ohřev vody jako příklad využití obnovitelných zdrojů energie, kořenová čistírna odpadních vod jako příklad environmentálně šetrné technologie řešící problémy s odpadní vodou atd.

Snad také proto metodický repertoár vzdělávacích akcí není příliš široký, většinou je to přednáška nebo přednáška proložená diskusí. Neznamená to však, že by se nepoužívaly i další formy práce – na letních školách se kombinují pracovní aktivity se sportem, turistikou nebo spole čenskými hrami a odborné přednášky zazní třeba jen dvakrát do týdne. Interaktivnější povahu má i krajinářská konference, která se tu koná asi čtvrtým rokem, jejíž součástí bývají i workshopy. V centru se nabízí i několik výukových programů pro studenty a žáky škol. Značnou část aktivity tvoří i exkurze po obci nebo dny otevřených dveří.

Metodika seminářů se pracovníci umí ladit hůře možná i z toho důvodu, že není vždy zřejmé, jací lidé na akci přijdou. Obsazenost vzdělávacích akcí kolísá a nedochází k tomu, aby byl výrazný přebytek zájemců, ze kterých by se dala sestavit sourodější skupina, a pro tu by bylo možné připravit akci specifickou. Zpětná vazba účastníků pak kolísá od velkého nadšení po mírné zklamání (to se týká spíše obsahu kurzu, který nemusí být pro některé návštěvníky novinkou, který by však, kdyby nebyl podán úplně tradičně, mohl oslovit i lidi, kteří věcnou stránku mají již lépe zvládnutou).

Celková návštěvnost centra byla v roce 2007 docela vysoká, kolem 5000 návštěvníků. S její strukturou však přátelství příliš spokojeno není. Kolem 40 % tvořili studenti základních až vysokých škol, o které organizace v jistém slova smyslu příliš neusiluje, neboť středisek EV specializovaných na děti a mládež je v republice hodně. Přesto tuto skupinu označují jako neoblomnou a trvalou, takže pro ni vytvořili zhruba čtyři výukové programy a standardně jim nabízejí exkurzi. Druhou velkou skupinou čítající více než 40 % je veřejnost. Spíše zřídka sem přijíždějí na vzdělávací akce lidé z veřejných institucí (asi 5 %), členové samospráv (asi dalších 5 %), neziskových organizací či novináři. Jak jsme uvedli výše, původní představa o skladbě účastníků vzdělávání byla jiná, ale zatím se jí nepodařilo naplnit, což je přičítáno tomu, že tento cíl není důsledně sledován.

Motivace a vzdělávací potřeby účastníků environmentálního vzdělávání v Pětíně

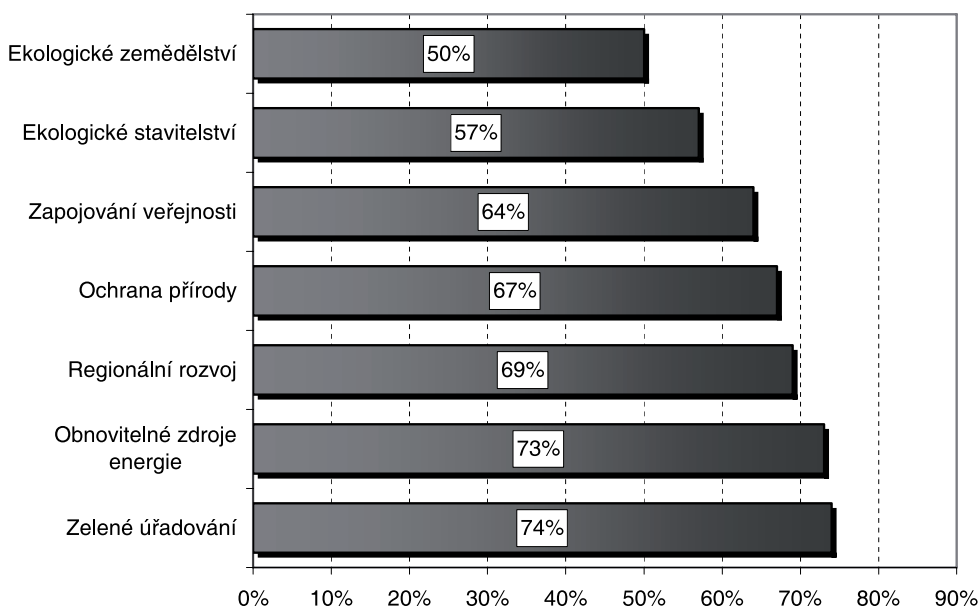
Druhou část případové studie tvoří empirická reflexe vzdělávacích potřeb účastníků EV⁴⁰ v Pětíně. Jak bylo popsáno výše, budeme přitom čerpat ze dvou zdrojů, a to z průzkumu realizovaného samotnou organizací a dále z dotazníkového šetření připraveného pro účel této studie.

⁴⁰ Přestože způsob výběru respondentů i jejich množství nebyly v obou zmíněných případech ideální, považujeme získaný soubor dat za informačně bohatý pro to, aby přinesl základní představu o tom, kdo se environmentálního vzdělávání v organizaci účastní (anebo chce účastnit), jaké jsou jeho motivace a za jakých podmínek je ochoten vzdělávací aktivitu v tomto vybraném zařízení absolvovat.

Začneme prezentací výsledků průzkumu vzdělávacích potřeb mezi pracujícími dospělými (dále zkráceně pracující), kterou zadala samotná organizace. Jednalo se o úředníky státní správy a samosprávy Zlínského kraje a dále o pracující různých profesí, které měla organizace ve svém adresáři (*Závěrečná zpráva, 2008*)⁴¹. U jednotlivých položek dotazníků celkový počet odpovědí kolísá, autoři zprávy mluví o tom, že v číselnou část dokončilo zhruba 320 respondentů a celý dotazník, včetně sociodemografické části, 280 respondentů.

Deklarovaná vůle vzdělávat se v tématech nabízených centrem (míru preferencí u jednotlivých témat zachycuje obrázek 12.6) je u pracujících vysoká, hlásí se k ní kolem 95 % respondentů.

Obrázek 12.6: Vzdělávací programy podle osobního zájmu zaměstnaných respondentů



Pro vlastní profesi to považuje za důležité 84 % oslovených. Pro polovinu z nich (147 osob) je prohlubování kvalifikace v této oblasti povinnou součástí profesního vzdělávání. Jedná se zejména o referenty životního prostředí, učitele, krajináře, stavaře a architekty, u 40 % z nich je požadavek na povinné vzdělávání⁴² vyšší než 9 dní v roce.

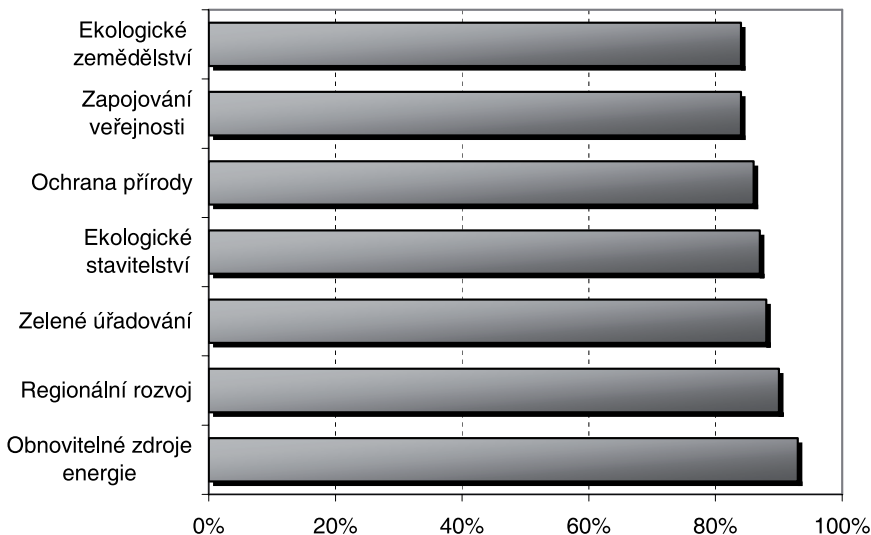
⁴¹ V následující pasáži čerpáme ze zdroje *Závěrečná zpráva, 2008*. Pokud bude použit zdroj jiný, bude uveden v textu.

⁴² Bohužel není zcela jasné, v jaké sféře jsou zaměstnání krajináři, stavaři a architekti, zda v soukromé nebo veřejné, což by bylo zajímavé vědět z toho důvodu, zda také v soukromé sféře jsou kladeny tyto požadavky na výkon profese.

O jaká konkrétní témata nabízená NNO P řátelství Pětín jeví respondenti zájem? Osobní zájem vyjadřují respondenti zejména o obnovitelné zdroje energie, o regionální rozvoj a o zelené úřadování/firmu/domácnost.

Jak jsme však uvedli výše, respondenti se řídí nejen vlastním osobním zájmem, ale i požadavky své profese. Pokud hodnotí obsahové zaměření z hlediska užitečnosti pro svou práci, je pořadí trochu jiné, jak ukazuje obrázek 12.7.

Obrázek 12.7: Vzdělávací programy podle užitečnosti pro profesi respondenta



Vedle nabídnutého výčtu témat mohli respondenti vyjádřit, o jaká jiná témata by měli zájem. Nejčastěji se objevila témata „výchova pro ekologickou domácnost a odpovědné spotřebitelství“ (12x), ochrana a práva zvířat (11x) a fundraising (10x).

Poměrně jasnou představu měli respondenti i v tom, jakou formu vzdělávání⁴³ by u kterého tématu upřednostnili. Na prvním místě to byl celodenní seminář, dále půldenní seminář a na třetím praktický workshop. Zdá se tedy, že stávající nabídka centra možná vlastně pracujícím návštěvníkům může vyhovovat, i když o průběhu semináře mohou panovat různé představy. Respondenti se dělí takřka na dvě stejně velké skupiny z hlediska názoru na to, v jaké míře obecnosti by se chtěli vzdělávat. 51 % z nich upřednostňuje postup „začít od základů a přejít ke konkrétním příkladům a problémům z praxe“, 41 % by klidně přeskočilo obecný výklad

⁴³ V nabídce byly: půldenní seminář, celodenní seminář, dvoudenní konference, několikadenní pobyt s doprovodným programem, praktický workshop, jednodenní seminář se společenským a kulturním večerem s možností ubytování, relaxační pobyt s programem.

a přešlo rovnou ke konkrétním příkladům a problémům z praxe nebo se věnovalo praktickým ukázkám. Zaměstnaní dospěli tedy v oblasti EV směřují již ke konkrétním příkladům, pojímají zřejmě tento typ vzdělávání instrumentálně a necítí velkou potřebu teoretického ukotvení obsahu vzdělání. Je otázkou, zda to je dáno tím, že sami již teoretické základy mají a stačí jim, nebo je to dáno velkým důrazem na užitečnost a využitelnost dalšího vzdělávání ve vlastním nebo profesním životě.

Pracující respondenti nejsou ochotni do environmentálního vzdělávání investovat příliš: na lektorné (64 % 600 Kč za lektora na jeden den) a ubytování (30 % do 250,- Kč/noc, ale 25 % až 400,- Kč/noc ve dvoulůžkovém pokoji). Pro tři čtvrtiny respondentů není překážkou dopravní dostupnost, i když mluví o tom, že kdyby bylo centrum blíže jejich působnosti, účastnili by se vzdělávání častěji. Někteří by dokonce podobná modelová centra uvítali i v jiných krajích ČR.

I když byl výběr respondentů selektivní, naznačuje tento průzkum několik důležitých jevů, které stojí za pozornost. Jednak upozorňuje, na které profese je kladen požadavek průběžného vzdělávání v environmentální tematice a jaká je jeho obvyklá délka. Dále naznačuje současnou atraktivitu věcných témat pro tyto lidi (která může být daná i agendou jejich práce) a konečně přináší základní představu o formě a průběhu⁴⁴ tohoto vzdělávání. Ta je poměrně tradiční.

Druhým zdrojem dat o dospělých účastnících EV v Pětíně byl náš specificky vytvořený dotazník. Obsahoval tyto tematické okruhy: (1) motivace k účasti na EVD; (2) faktory, které motivaci ovlivňují; (3) zájem o jednotlivá témata EV; (4) sociodemografické charakteristiky⁴⁵. Jak již bylo uvedeno, během dvou měsíců se podařilo sebrat pouze 37 dotazníků, takže tyto údaje prezentujeme spíše doplňkově k datům, které získala samotná organizace již výše zmíněnou cestou.

Nejčastěji k účasti na environmentálním vzdělávání v Pětíně vedla respondenty snaha o osobní rozvoj (16) a snaha zvýšit si odbornost (7). Ke vzdělávání se rozhodovali zpravidla sami (21) nebo reagovali na doporučení kolegů (11), přátel či rodiny (8). Jednotlivé vzdělávací akce byly hodnoceny jako dostupné, přičemž nejhůře byla hodnocena dostupnost akce veřejnou dopravou, nejlépe naopak dostupnost odborná (z hlediska předpokladů pro účast na akci). Pokud by něco mělo bránit respondentům v případné účasti na dalších akcích, pak by to byla hlavně pracovní zaneprázdněnost nebo zdravotní problémy. Nejméně by jim v tomto ohledu vadila nízká využitelnost vzdělávání v životě a vlastní nedostatečná odbornost. Zdá se tedy, že pokud by něco bránilo těmto účastníkům v tom se dále vzdělávat, budou to spíše „objektivní“ důvody jako je zdraví, práce nebo doprava, což jsou okolnosti, které nemůže organizátor akce ovlivnit. Naopak odborné předpoklady nebo využitelnost vzdělávání nejsou spatřovány jako překážky.

44 Pro organizaci jako takovou jsou jistě podstatné i údaje o okolnostech, za kterých jsou pracující ochotni se vzdělávacích akcí účastnit.

45 Dotazník obsahoval i několik evaluačních otázek, které zde však nebudou vyhodnocovány a které slouží k orientaci pro realizátory environmentálního vzdělávání.

O jaká témata by měli účastníci EV případně dále zájem? Můžeme zde vidět (tabulka 12.4) některé podobnosti s obrázkem 12.6 (na str. 256). Velmi vysoký je zájem o udržitelný rozvoj (výše úžeji regionální rozvoj), obnovitelné zdroje energie a ochranu přírody. V tomto seznamu budují ještě tři témata ekologické stavitelství a domácí ekologie. Je zde tedy patrný jistý příklon v zájmu o témata, která se týkají spíše společenského řešení ekologických problémů (udržitelný rozvoj, ochrana přírody a krajiny, obnovitelné zdroje energie, ekologické stavitelství) a o témata svázaná spíše s individuální reakcí na ekologické problémy (domácí ekologie a hobby)⁴⁶.

Tabulka 12.4: Zájem účastníků environmentálního vzdělávání v Pětíně o další témata

Obor či téma vzdělávací akce	Zájem v absolutních číslích
Udržitelný rozvoj	21
Ochrana přírody a krajiny	17
Obnovitelné zdroje energie	17
Ekologické stavitelství	16
Domácí ekologie	16
Ekologické zemědělství a agroturistika	12
Hobby (např. tradiční řemesla, zdravé vaření)	11
Environmentální výchova	10
Environmentální legislativa a právo	7
Zelené úřadování	7
Celkem	134

Jaké jsou vlastně charakteristiky účastníků EV v Pětíně? V daném čase se stali účastníky zejména vysokoškolští studenti, tvořili 2/3 účastníků. Zhruba čtvrtinu tvořili ekonomicky aktivní lidé, z toho bylo pět zaměstnanců, tři soukromě podnikající a jeden byl člověk na volné noze.

Vzhledem k tomuto složení byl i průměrný věk účastníků velmi nízký (23 let), i když maximální zaznamenaný věk byl 68 let. Účastníky byly častěji ženy (25) než muži (12) a také lidé svobodní (30). Respondenti pocházeli spíše z větších sídel (průměrný počet obyvatel 135 000 obyvatel, modus 30 000 obyvatel). Jejich bydliště se nejčastěji nacházelo ve Zlínském kraji, dále obecně spíše na Moravě nebo ve východních Čechách. Je rovněž zajímavé, že do Pětína jezdí lidé i ze Slovenska, přestože jich v dané době nebylo mnoho⁴⁷. Z hlediska vzdělání byli účastníci větši-

⁴⁶ Rozdělení je trochu problematické, neboť i témata obnovitelné zdroje a ekologické stavitelství mohou mít svou individuální rovinu v životě jedinců.

⁴⁷ Sama autorka se dříve účastnila několika akcí v Pětíně a vždy na nich byl jeden dva lidé ze Slovenska. Organizace je totiž mezi slovenskými environmentálními neziskovkami, i obec je „nadšenci“ a odborníky, známa, takže je její nabídka sledována také tam. Pětín má navíc výhodnou polohu nedaleko česko-slovenských hranic.

nou s vyšším vzděláním. Středoškolské vzdělání s maturitou jich mělo 17 a vysokoškolské 18.

Zajímalo nás také, jak tito lidé uvažují o své blízké budoucnosti. Položky byly určitou projekcí hodnotové orientace respondentů. Základní frekvence byly následující (tabulka 12.5).

Tabulka 12.5: Přání ohledně vývoje nejbližší budoucnosti respondenta

Žádoucí vývoj	Absolutní četnosti
Zvýšit si kvalifikaci, rozšířit si vzdělání	25
Naučit se něco nového (praktického)	24
Vydělávat podstatně víc peněz	18
Mít více času na sebe a své zájmy	15
Zlepšit svou fyzickou kondici	14
Najít lepší zaměstnání	11
Mít více času na rodinu a své blízké	9
„Ozelenit“ svůj životný styl	8
Mít dítě	6
Naučit se lépe vycházet s lidmi	5
Věnovat se více dobrovolnické práci v oblasti:	5
Zapojit se do života města nebo obce	4
Zlepšit své postavení v zaměstnání	2
Celkem	146

Nejčastější zastoupení položky zvýšit si kvalifikaci, vzdělání a naučit se něco nového je dáno vysokým zastoupením vysokoškolských studentů, pro které je ukončení studia prioritou. Studenti dále častěji volili i cíl zlepšit si fyzickou kondici, najít zaměstnání a mít více peněz. Tato skupina se tedy orientuje zejména na sebe. Odlišně o své budoucnosti přemýšlejí ekonomicky aktivní. Jsou to oni, kteří přemýšlejí o dítěti, o tom mít více času na své zájmy, i oni se chtějí učit něco nového a chtějí lépe vycházet s lidmi. U této skupiny se mísí přání související s vlastním rozvojem, budováním vztahů, případně kariéry. Účastníci EV se zdají být otevření dalšímu vzdělávání a učení. Může jít o zajímavý postřeh, jehož výskyt u větší skupiny zájemců o toto vzdělávání by mohl být docela zajímavým rysem oproti jiným skupinám dospělých.

Shrnutí k případové studii a diskuse o přenositelnosti výsledků

Případová studie vybrané environmentální nevládní neziskové organizace zabývající se vzděláváním dospělých poukázala na několik zajímavých skutečností. Vzdělávání v této instituci má poměrně tradiční charakter. Staví na kvalitním věc-

ném obsahu a zejména transmisivních metodách vzdělávání, které jsou stále řídnány s diskusemi a výměnou zkušeností mezi účastníky. Lektori, kteří vzdělávání realizují, jsou odborníky na obsah nikoliv na metodu či formu vzdělávání, což může ovlivňovat efektivitu tohoto vzdělávání. Spolehlivá odborná úroveň je však zřejmě tím, co dospělí zejména od vzdělávání očekávají. Vzhledem k tomu, že se jedná zpravidla o krátkodobé vzdělávací akce, dospělí zřejmě nemají velkou potřebu pestřejších výukových metod a reproduktivní, případně dialogická forma vzdělávání jim vlastně vyhovuje. Odhadnout efekty takového vzdělávání je těžké a mohlo by to být těžké i pro samotné účastníky. Jak jsme však ukázali v teoretickém vstupu do kapitoly, v zahraničí převažuje větší důraz na participativní učení dospělých, alespoň pokud od něj očekáváme změny na úrovni jednání.

Nezisková organizace, a domníváme se, že se to může týkat těchto organizací obecně, se může vždy potýkat s rizikem jisté nekonceptčnosti vlastní činnosti. Zmíněné riziko může do značné míry vznikat způsobem financování těchto organizací, které je typické čerpáním časově omezených finančních zdrojů z veřejných nebo soukromých fondů. Ne vždy se strategie rozvoje organizace setkává s tím, co chtějí různé fondy financovat, což vede ke kompromisům. Samotné časové omezení čerpání peněz a určitá nejistota ve financování celé organizace může odvádět pracovníky od klíčových cílů organizace anebo vůbec od strategického plánování. To se v našem případě projevilo v tom, že organizace ve chvíli otevření vzdělávacího centra vlastně nedefinovala své cíle v této oblasti a až zpětně o nich začala přemýšlet a vytvářet strategický dokument. Toto vše může nastat i v jiných neziskových organizacích, zejména menšího typu, kde se hůře rozvíjí dělba práce a kde jsou pracovníci spíše než specialisty „univerzály“.

Závěr

Environmentální vzdělávání dospělých je v České republice jako akademická disciplína zatím nerozvinutá. Teprve se objevují odborníci, kteří obor environmentální výchovy teoreticky rozpracovávají, a ti si všímají především školské sféry realizace tohoto vzdělávání. Ani výzkum na tomto poli zatím nepřinesl žádná zásadní a reprezentativní zjištění, a už vůbec ne o dospělých jako účastnících EV. Jde tedy o oblast, která teprve čeká na své konstituování.

To, že se v oblasti EVD téměř nic neděje ve vědě a výzkumu, však neznamená, že se nerozvíjí prakticky. Tato kapitola ukázala, že v oblasti EVD existuje docela pestrá nabídka vzdělávacích akcí, která má poměrně specifické charakteristiky, ale současně budí domněnku určité nahodilosti. Chybí nám soustavnější reflexe o dopadech tohoto vzdělávání, není zcela zřejmé, jaká je struktura profesí, které by se daly označit přívlástkem environmentální, a jaké jsou požadavky na jejich vzdělávání. Chybí databáze vzdělávacích příležitostí pro tuto oblast. To vše ale ještě nemusí znamenat, že realizované environmentální vzdělávání je nekvalitní.

Existuje však ještě další úroveň oblasti environmentálního vzdělávání dospělých, kterou je vzdělávací politika. Přestože i v této oblasti byla dlouho patrná stagnace, od roku 2000 má Česká republika docela široce pojatý koncepční dokument vymezující základní cíle environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a vymezené základní cílové skupiny tohoto typu vzdělávání, mezi které patří i dospělí v různých oblastech společenského života. Dá se čekat, že v oblastech, ve kterých může stát vyžadovat a kontrolovat realizaci této politiky (školsví, státní správa), bude k její realizaci docházet. Bohužel není k dispozici žádná komplexnější evaluační studie o tom, jak je tato politika u jednotlivých cílových skupin naplňována a zda v některých oblastech nezůstala u pouhé rétoriky. Je tedy dobré, že máme určitý „politický plán“ pro tuto oblast, zdá se však, že jeho naplňování může v celé řadě ohledů pokulhávat.

Literatura

- Agenda 21* [online]. Praha: MŽP, 2000 [cit. 2008-05-29]. Dostupné z: <http://www.env.cz/osv/edice.nsf/e26dd68a7c931e61c1256fbe0033a4ee/b56f757c1507c286c12570500034ba62?OpenDocument>
- ASPIN, D., CHAPMAN, J., HATTON, M., SAWANO, Y. (eds.) *International Handbook of Lifelong Learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. 820 s.
- BELL, D. R. Creating Green Citizen? Political Liberalism and Environmental Education. *The Journal of Philosophy of Education*, 2004, č. 1, s. 37–53.
- BLEWITT, J. Sustainability and Lifelong Learning: re-purposing adult education [on-line]. *Príspevek prezentovaný na konferenci SCUTREA*. Sheffield, 2004, s. 8. Dostupné z: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003583.htm>
- CLOVER, D. E. Policy development, theory and practice in Environmental adult education – reflections on the Learning for environmental action programme from 1995 to the present [on-line]. *Convergence*, 2006, č. 4, s. 51–54 [cit. 26. 5. 2008]. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=2782773266&site=ehost-live>
- Environmentální vzdělávání a osvěta pro podnikovou sféru. Návrh metodiky na řešení úkolů č. 25, 26, 27 a 29 Akčního plánu Státního programu EVVO v ČR na léta 2001–2003*. Praha: MŽP, 2001, s. 37.
- FIEN, J., LÓPEZ OSPINA, G. Vignette 2.2 Lifelong learning. In SCOTT, W., GOUGH, S. (eds.). *Key Issues in Sustainable development and learning*. London: Routledge Falmer, 2004, s. 38–40.
- HLOUŠKOVÁ, L., POL, M. Občanské vzdělávání dospělých v České republice. *Studia Paedagogica. Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U11*. Brno: MU, 2007, s. 41–53.

- KULICH, J. *Systém EVVO v podmínkách krajů, okresů, mikroregionů a obcí* [on-line]. Horní Maršov, 2001 [cit. 26. 5. 2008]. Dostupné z: <http://www.env.cz/env.nsf>
- KRUŽÍKOVÁ, E., HLAVÁČEK, J. Udržitelný rozvoj a mezinárodní vztahy. In MEZŘICKÝ, V. (ed.) *Environmentální politika a udržitelný rozvoj*. Praha: Portál, 2005. 207 s.
- MÁCHAL, A. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek, Lipka, 2000. 205 s.
- MAPPIN, M. J., JOHNSON, E. A. Changing perspectives of ecology and education. In JOHNSON, E. A., MAPPIN, M. J. *Environmental Education and Advocacy*. Cambridge: University Press, 2005. 333 s.
- Metodický pokyn k environmentálnímu vzdělávání, výchově a osvětě ve škole a školských zařízeních č. 32 338/2000-22* [on-line]. Praha: MŠMT, 2001 [cit. 26. 5. 2008]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/32338_00_22_EVVO.txt
- McKEOWN, R., HOPKINS, Ch. Moving beyond the EE and ESD Disciplinary Debate in Formal Education [on-line]. *Journal of Education for Sustainable Development*. 2007, č. 1, s. 17–26 [cit. 26. 11. 2007]. Dostupné z: <http://jsd.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/17>
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. 280 s.
- SCOTT, W. *Sustainable Development, Policy and Learning: exploring relationships*. A talk at the Council for Environmental Education Policy Forum on 18 November 2003: Learning the Sustainability lesson: the government's response [on-line]. 2003 [cit. 27. 10. 2007]. Dostupné z: <http://www.bath.ac.uk/cree/resources/SCOTT%20CEE%20POLICY%20TALK%2011%2003.pdf>
- STERLING, S. The learning of ecology, or the ecology of learning? In SCOTT, W., GOUGH, S. (eds.). *Key Issues in Sustainable development and learning*. London: Routledge Falmer, 2004, s. 68–70.
- STRAIN, M. Lifelong learning: making the linkages. In SCOTT, W., GOUGH, S. (eds.). *Key Issues in Sustainable development and learning*. London: Routledge Falmer, 2004, s. 71–73.
- Studia Paedagogica. Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U11*. Brno: MU, 2007. 211 s.
- Tbilisi Declaration 1977* [on-line]. [cit. 16. 6. 2008]. Dostupné z: <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html>
- TUIJNMAN, A. C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford: Elsevier Science, 1996. 960 s.
- ZOUNEK, J. (et al.) Vzdělávací nabídka pro dospělé v České republice. *Pedagogika*. 2006, roč. 56, č. 2, s. 152–167.

Zdroje použité v případové studii

Status Centra Přátelství Pětín [on-line]. 2008.

Závěrečná zpráva průzkumu vzdělávacích potřeb návštěvníků ekologického centra Přátelství Pětín. 2008. 23 s.

13. kapitola

Senioři a jejich vzdělávání¹

Ladislav Rabušic

Pro současné vyspělé země je typické, že jeho obyvatelstvo výrazně stárne. Toto demografické stárnutí nebo lépe řečeno „tranzice věkové struktury“ (Poot, 2007) mimo jiné také znamená, že se snižují počty osob na trhu práce, že se zvyšuje průměrný věk osob, které jsou ekonomicky aktivní a že se celkově zvyšuje podíl osob, které jsou ekonomicky neaktivní z důvodu pobírání starobního nebo invalidního důchodu.

Vlády všech zemí jsou tímto vývojem znepokojeny, neboť vzhledem k tomu, jak jsou nastaveny mechanismy financování sociálního státu především v oblasti penzijního, sociálního a zdravotního pojištění, jsou proporce ekonomicky aktivních a ekonomicky neaktivních pro jeho životaschopnost klíčové. V popředí pozornosti je ekonomická aktivita tzv. starších pracovníků, to je osob ve věku 50–64 let, popř. 55–64 let². Cíl je zřejmý – udržet tyto osoby co nejdéle na trhu práce. Proto efektivní začleňování a udržení populace předseniorského a seniorského věku na trhu práce je v současnosti jedním z klíčových témat sociální politiky. Tato aktivizace seniorů již dostala celoevropský rozměr v konceptu „aktivního stárnutí“ (*Active Ageing*)³. A Evropská unie také vydala příslušná doporučení – v roce 2001 ve Stockholmu v rámci politiky aktivního stárnutí formulovala cíl, aby do roku 2010 činila zaměstnanost starších pracovníků (to je podíl zaměstnaných osob ve věku 55–64 let na počtu osob této věkové skupiny) 50 %. Celková zaměstnanost, to je podíl zaměstnaných osob ve věku 15–64 let na počet osob v této věkové skupině, by měla dosáhnout 70 % (u žen by to mělo být 60 %).

Česká republika se v tomto aspektu nijak neliší od ostatních vyspělých zemí. Její populace stárne velmi dynamicky a jak ukazuje obrázek 13.1 (na str. 266), bude podle projekcí Eurostatu v roce 2040 patřit k jedněm z nejstarších států v Evropě. Z hlediska lisabonských cílů na tom nejsme nijak zle. Díky prodlužujícímu se

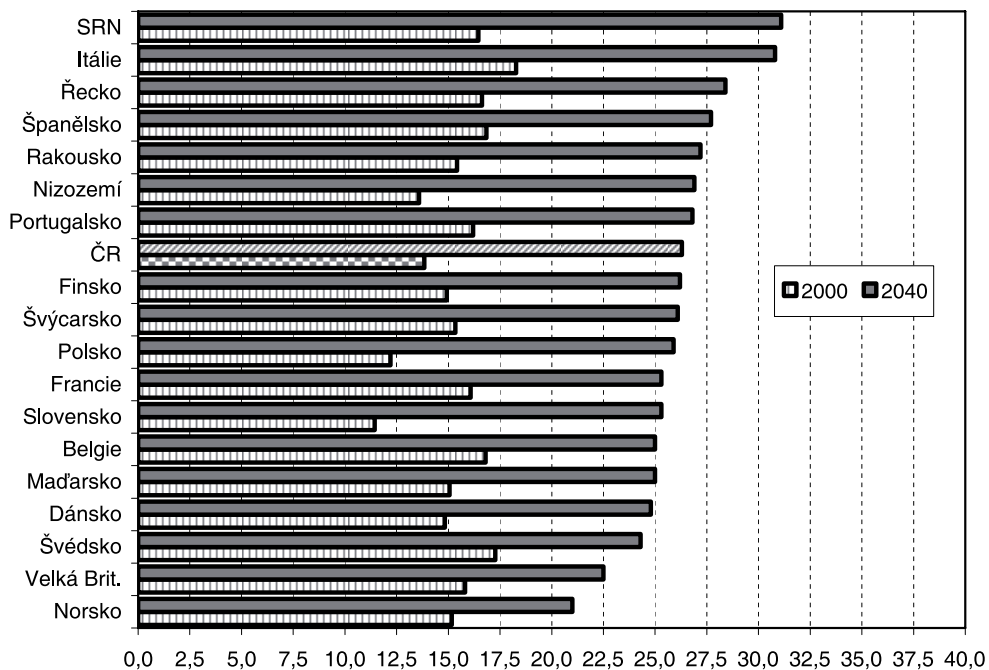
1 První verze této kapitoly byla publikována ve sborníku prací Filozofické fakulty MU – viz Rabušic (2006).

2 Věkové hranice „staršího pracovníka“ se, jak vidět, odlišují. Analýzy OECD obvykle používají věkový interval 50–64 (viz např. zprávu *Live Longer, Work Longer*, 2006), zatímco zprávy a statistiky EU se drží spíše intervalu 55–64 let (viz např. *Unemployment in Europe*, 2006)

3 Podle definice OECD je aktivní stárnutí „schopnost lidí, jak stárnou, vést produktivní život ve společnosti a v ekonomice. Což znamená, že jsou schopni činit pružná rozhodnutí o tom, jakým způsobem budou trávit čas v průběhu svého života – ve vzdělávání, v práci, ve volném čase a v péči o druhé“ (OECD, 1998, s. 84).

věku odchodu do důchodu byla celková zaměstnanost v roce 2007 66,1 % (čtyři procentní body pod cílem EU) a celková zaměstnanost žen 57,3 % (necele tři procentní body pod cílem EU). Zaměstnanost starších pracovníků je v ČR 46 % (čtyři procentní body pod cílem EU), avšak zaměstnanost starších žen ve věku 55–64 let je pouze 33,5 %).

Obrázek 13.1: Podíl osob ve věku 65+ ve vybraných evropských zemích v roce 2000 a 2040 (v %)

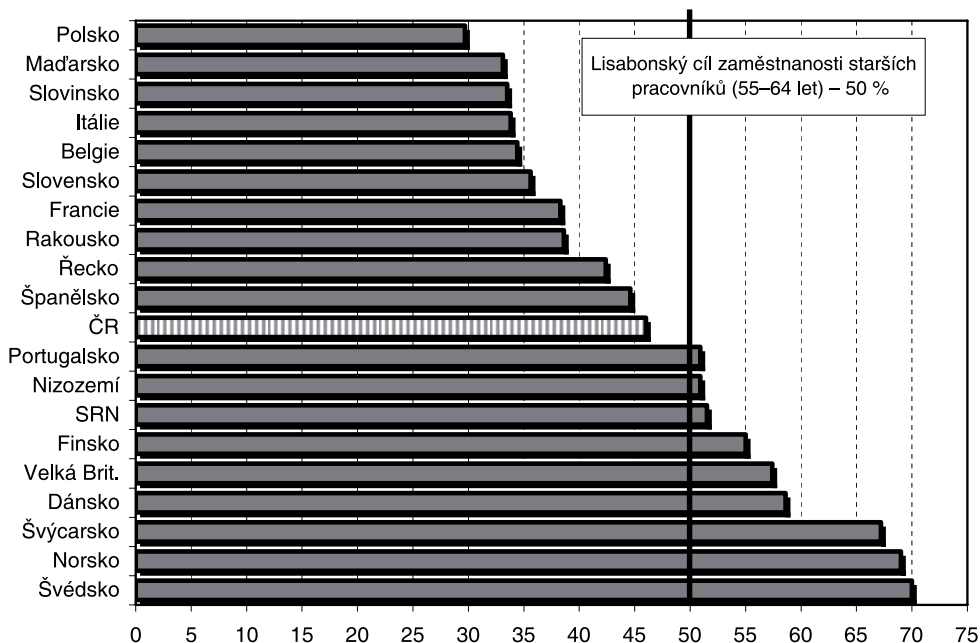


Pramen: Giannakouris 2008, table 10. p. 10.

Procentuální podíly míry zaměstnanosti starších pracovníků jsou ovlivněny mechanismy fungování trhu práce, ekonomickou výkonností, aktuální mírou nezaměstnanosti a věkem, v němž vzniká zákonný nárok na pobírání starobního důchodu. A jelikož jsou v různých evropských zemích různé, je samozřejmé, že se také zaměstnanost starších pracovníků v Evropě značně odlišuje, jak ukazuje obrázek 13.2 (na str. 267). V České republice je to především relativně nízký důchodový věk žen, který snižuje výsledný podíl míry zaměstnanosti starších pracovníků. Lze ovšem předpokládat, že do roku 2010, kdy se důchodový věk jak u mužů, tak u žen dále zvýší, Česká republika lisabonský cíl naplní⁴.

⁴ V roce 2007 byl nárok na odchod do důchodu u mužů v 62 letech, u žen v 56–60 letech podle počtu vychovaných dětí. Od té doby se věk odchodu do důchodu každoročně zvyšuje u mužů o dva měsíce, u žen o 4 měsíce tak, aby k 1. 1. 2013 byl 63 let u mužů a 59–63 let u žen opět podle počtu vychovaných dětí.

Obrázek 13.2: Míra zaměstnanosti starších pracovníků ve věku 55–64 let ve vybraných evropských zemích v roce 2007 (v %)



Pramen: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsiem020>

K aktivnímu stárnutí, tedy k dlouhodobější aktivitě na trhu práce, přispívá ještě jeden výrazný faktor, a to do jaké míry jsou starší pracovníci schopni držet krok s rozvojem nových technologií a nových poznatků. Důležitým prvkem aktivního stárnutí proto musí být i příslušná aktivizace vzdělanostní. Aby totiž osoby v před-seniorském a seniorském věku byly schopny najít na trhu práce své uplatnění, musí se v prostředí dynamicky se vyvíjejících moderních společností opakovaně vracet k sebevzdělávání: ke zvyšování své kvalifikace, k rekvalifikaci nebo k získání kvalifikace nové – musí se, řečeno stručně, zapojit do některé z forem vzdělávání dospělých. Pokud tomu tak nebude, pak celá myšlenka aktivního stárnutí na trhu práce může zůstat pouze prázdným konceptem. Lze tudíž očekávat, že vzdělávání dospělých v před-seniorském a seniorském věku bude v příštích několika desetiletích jedním z velkých témat české vzdělávací a sociální politiky.

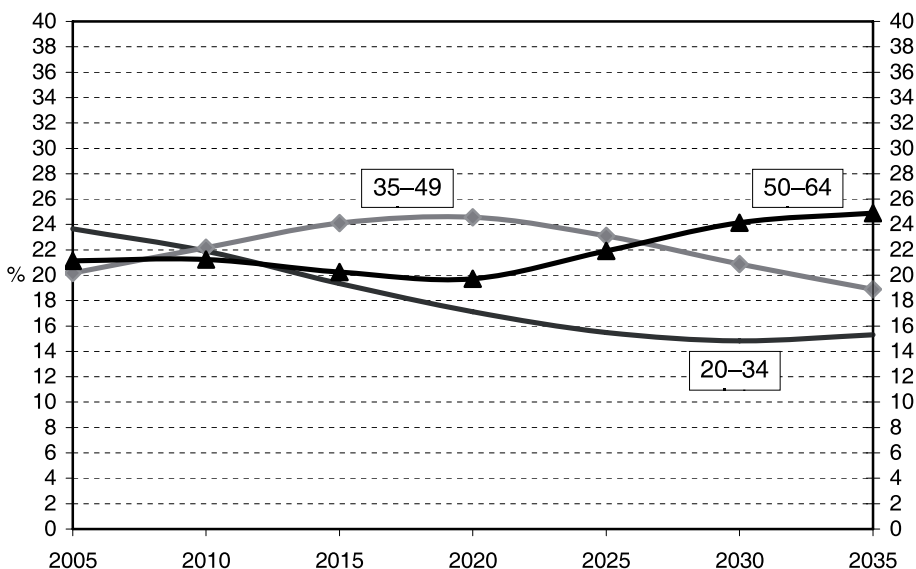
V této kapitole nejdříve popíšeme, jaká je situace starších českých pracovníků na trhu práce a jaká je jejich vzdělanostní úroveň. V další pasáži pak uvedeme výsledky empirického výzkumu zaměřeného na vzdělávání dospělých, všimnout si přitom budeme především osob staršího věku. Ukážeme, jaké mají charakteristiky, kdo se vzdělávání dospělých zúčastňuje a uvedeme bariéry, které podle odpovědí dotázaných stojí v cestě jejich účasti na vzdělávacích aktivitách.

Osoby staršího věku na trhu práce a jejich vzdělanostní struktura

Dříve, než se budeme zabývat ústředním tématem této kapitoly, tedy problematikou vzdělávání osob staršího věku, ukážeme si nejdříve kontext, v němž se budeme pohybovat. Tímto kontextem je výhled budoucího demografického vývoje, dále současná situace na trhu práce a současná vzdělanostní struktura osob ve věku, který nazýváme věkem předseniorským a seniorským – pro zjednodušení budeme tento segment populace označovat jako osoby staršího věku, jež jsou definovány – v souladu s přístupem OECD – jako osoby ve věku 50–64 let⁵.

Podle demografických projekcí se bude český trh práce proměňovat. Bude na něm totiž postupně ubývat osob v mladším a středním věku a naopak narůstat budou podíly osob staršího věku, jak ukazuje obrázek 13.3.

Obrázek 13.3: Vývoj věkových skupin 20–34 let, 35–49 let a 50–64 let v období 2005–2035 podle střední varianty projekce ČSÚ z roku 2003



Pramen: ČSÚ, střední varianta demografická projekce 2003, vlastní výpočty

Vývojové křivky na obrázku 13.3 hovoří jasně. Podíly mladých osob ve věku 20–34 let, což je věková skupina, která je hlavním „dodavatelem“ nových členů pro trh práce, by měly v průběhu příštích pětadvaceti let klesat, aby se do roku

⁵ Uvědomujeme si, že nazývat věkovou skupinu 50–64 starším věkem je velmi nepřesné a v současném kontextu snad i poněkud urážlivé, neboť podle definice Světové zdravotnické organizace (WHO) se věkové rozmezí 45–59 let nazývá *středním* věkem, rozmezí 60–74 *raným stářím* a teprve rozmezí 75–89 let je *starým* věkem. V češtině však bohužel nenacházíme vhodnější výraz.

2035 stabilizovaly na úrovni 1,5 miliónu (15 % z celku populace ČR). Podíly osob ve středním věku 35–49 let, což je skupina dosud považovaná za „jádro“ pracovní síly, bude nejprve do roku 2020 narůstat na 2,5 miliónu (25 % populace), aby se do roku 2035 po čteně vrátila na výchozí pozici z roku 2005, tedy na přibližně 1,9 miliónu (19 %). Skupina osob ve starším věku, což je podle naší definice věková skupina 50–64 let, bude v první polovině projektovaného období (do roku 2020) po čteně stagnovat, aby v jeho druhé polovině postupně vzrostla na 2,5 miliónu (25 %).

Podívejme se nyní na osoby staršího věku z hlediska jejich zapojení na trh práce a z hlediska jejich vzdělanostní úrovně. Osoby ve věku 50–64 let jsou dnes na trhu práce mnohými považovány za staré a málo perspektivní a v českém kontextu je to věková skupina, která je pro současný trh práce (nespravedlivě) téměř ztracená. Zaměstnavatelé, jak potvrzují neformální rozhovory s referentkami a referenty na přepážkách českých úřadů práce, nemají o tyto osoby zájem, což se projevuje v relativně velmi nízké míře jejich pracovní aktivity. Jak ukazuje tabulka 13.1, zaměstnanost se v ČR se zvyšujícím věkem rapidně snižuje: zatímco ve věkové skupině 50–54letých bylo zaměstnáno 84 % členů této skupiny, ve věku 55–59 let to bylo již pouze 63 % osob. Přispívá k tomu samozřejmě nízké nastavený věk odchodu do důchodu (především žen), který také zapříčiňuje, že ve věkové skupině 60–64 let je na trhu práce již jen 23 % osob. Celková specifická zaměstnanost starších pracovníků ve věku 50–64 let je tak pouze 59 %, a to je nízký podíl.

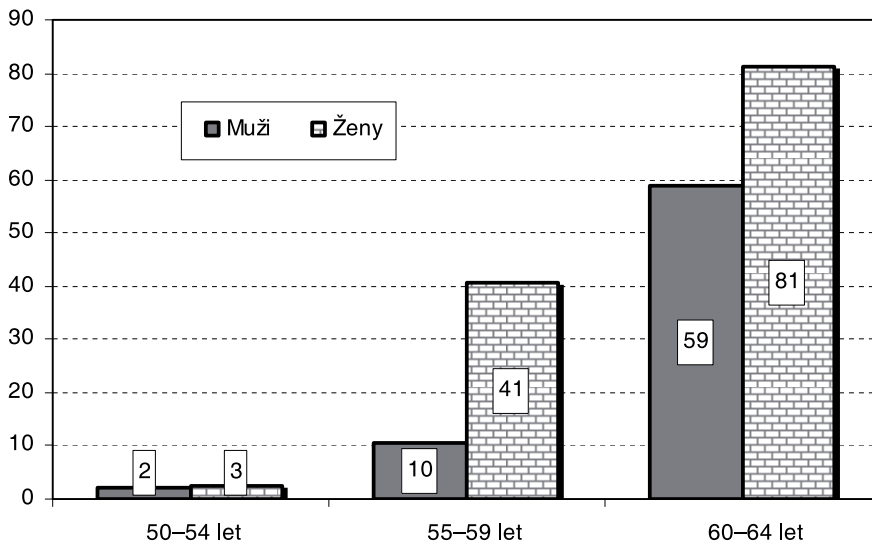
Tabulka 13.1: Specifické míry zaměstnanosti a nezaměstnanosti ve věku 50–64 let (podíl na celku z dané věkové skupiny) a podíl důchodců podle věkových skupin v ČR v r. 2006

Věkové skupiny	Celkem osob (v tisících)	zaměstnaní	nezaměstnaní	důchodci*
50 až 54 let	769,6	83,5 %	5,9 %	6,9 %
55 až 59 let	780,9	62,7 %	4,0 %	29,0 %
60 až 64 let	619,7	23,1 %	0,7 %	72,6 %

*Důchodci starobní i invalidní

Pramen: Statistická ročenka ČR 2007, tab. 10-10 (součet procent nedává 100 %, neboť ekonomicky neaktivní nejsou pouze důchodci).

Zaměstnanost ve starším věku závisí především na odchodech do důchodu, a ty se velmi odlišují u mužů a u žen. Z obrázku 13.4 (na str. 270) je patrné, že ve věku 55–59 let již ukončilo svou ekonomickou aktivitu 40 % žen, což je poměrně značně vysoký podíl. Vezmeme-li v úvahu velmi dobrý zdravotní stav většiny těchto žen a jejich celkovou vitalitu, je zde jistě velký potenciál pro aktivní stárnutí.

Obrázek 13.4: Podíl osob, které již ukončily ekonomickou aktivitu podle pohlaví a věku, ČR 2006

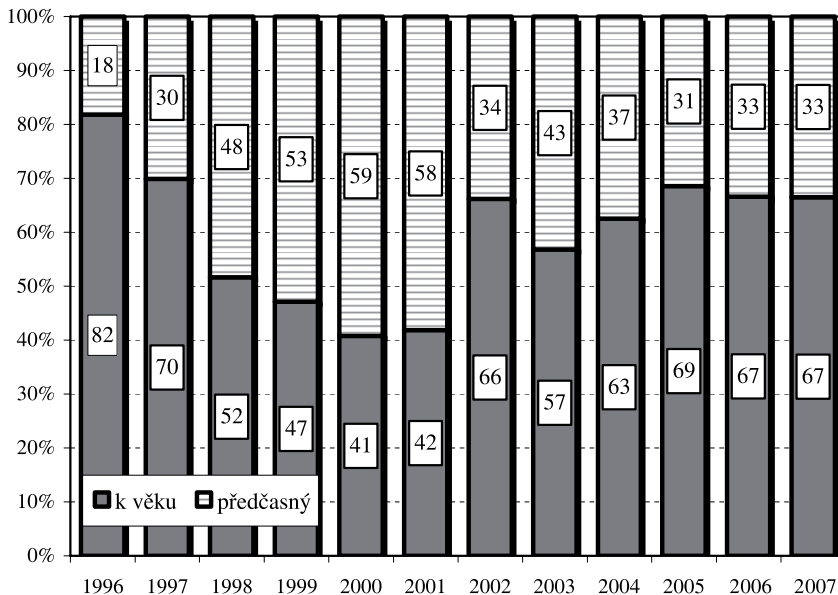
Pramen: ČSÚ 2007. Přejít do důchodu podle výsledků Ad hoc modulu 2006 výběrového šetření pracovních sil; dostupný z: <http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/3123-07>

V tabulce 13.1 (na str. 269) by nás neměly překvapit relativně nízké hodnoty měřící specifické nezaměstnanosti osob staršího věku, které jsou nižší, než byl celostátní průměr v roce 2006, tedy 9,0 %. Důvodem jsou předčasné odchody do důchodu – ztratí-li osoba ve starším věku práci a nemá-li po několika měsících života na dávkách v nezaměstnanosti šanci na její nalezení, odchází často do předčasného (někdy i invalidního) důchodu⁶. Pro značnou část Čechů totiž být v předčasném důchodu je sociálně mnohem přijatelnější než difamující skutečnost být nezaměstnaný, a tudíž na dávkách. Obtíže spojené s hledáním práce po padesátém roce života spolu se sociální „stydlivostí“ za nezaměstnanost tak stojí za poměrně vysokými podíly každoročních předčasných odchodů do důchodu, které v českých důchodových statistikách od roku 1996 zaznamenáváme (viz obrázek 13.5 na str. 271). Navzdory nejrušnějším zpříšňujícím opatřením se nedaří jejich podíl snížit pod jednu třetinu.

Předčasné odchody do důchodu nejsou ovšem českou specialitou. Jak konstatuje Kotýnková (1997), předčasné odchody do důchodu, rezignace starší pracovní síly na hledání práce a z toho vyplývající výrazné snížení počtu pracujících starších 55 let v průběhu 80. a počátku 90. let, byly jedním z hlavních rysů politiky zaměstnanosti v Evropské unii v posledních dvaceti letech.

⁶ Dle § 30, zákona o důchodovém pojištění (155/95 Sb.) a § 31, zák. 155/95 Sb. je možné odcházet do důchodu dva nebo tři roky před dosažením zákonného důchodového věku. Tato možnost byla zavedena v roce 1995.

Obrazek 13.5: Struktura nově priznaných starobních důchodů (předčasné a k důchodovému věku) v letech 1996–2005 v ČR



Pramen: Česká správa sociálního zabezpečení, vlastní výpočty.

Pozn.: Výrazné snížení podílu předčasných odchodů do důchodu po roce 2001 bylo způsobeno jejich určitým finančním znevýhodněním. Další snížení po roce 2004 mohlo být způsobeno tím, že novela zákona o zaměstnanosti zvýšila délku období, po které nezaměstnaný pobírá dávku v nezaměstnanosti. Původních 6 měsíců, které platily pro každého nezaměstnaného, se po r. 2004 zvýšily na 12 měsíců pro nezaměstnané ve věku vyšším než 55 let.

Všechny tyto údaje tvoří velmi důležitý kontext pro české zaměstnavatele, kteří si musejí začít uvědomovat, že v blízké budoucnosti se osoby staršího věku (50–64 let) stanou ve srovnání s osobami mladými (20–34) a osobami středního věku (35–49) nejpočetnější věkovou skupinou v české populaci. Navíc od ledna roku 2013 bude zákonný věk odchodu do důchodu 63 let pro muže a (bezdětné) ženy⁷, který dále zvýší nabídku pracovních sil osob staršího věku na českém trhu práce. Vytvoří se tak situace, kdy bude ekonomicky a sociálně neúnosné, aby potenciál pracovních zkušeností, dovedností a kompetencí těchto pracovníků zůstával tak jako nyní, kdy téměř polovina osob ve věku 50–64 let je mimo trh práce, i nadále nevyužíván. Český trh práce se tak musí začít intenzivně připravovat na to, že bude muset nabízet pracovní místa starším pracovníkům.

⁷ Ženy, které vychovávají jedno dítě, budou moci odcházet do důchodu v 62 letech, ty které vychovávají děti dvě, pak v 61 letech. Ženy se třemi nebo čtyřmi dětmi budou odcházet do starobního důchodu v 60 letech.

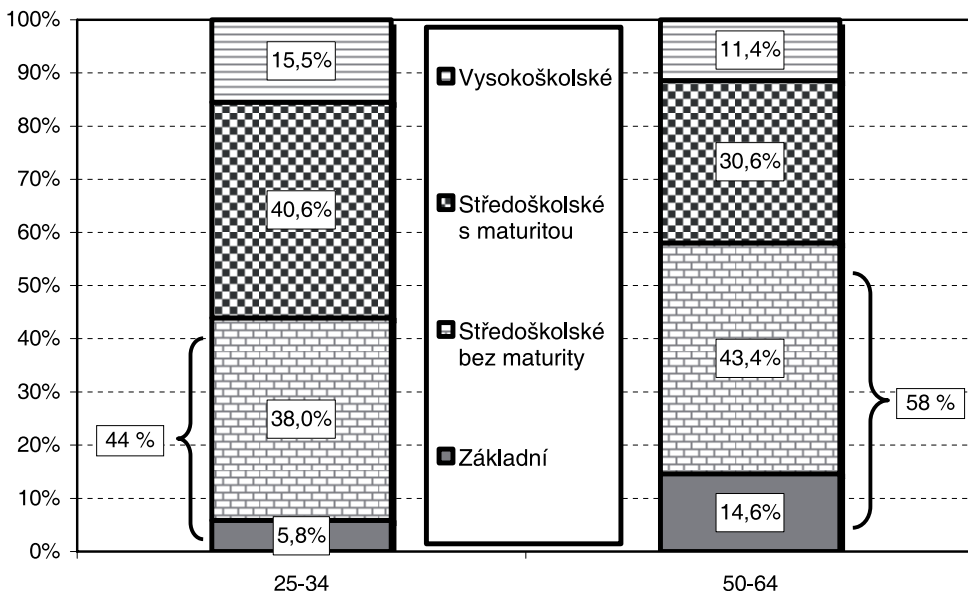
Nutná budoucí zvýšená poptávka po pracovnících staršího věku je samozřejmě ale pouze jednou stranou mince aktivního stárnutí. Aby tato poptávka mohla být naplněna, musí se vhodně sejít s nabídkou – tedy s pracovníky, kteří mají takové charakteristiky, aby poptávce vyhověli⁸. A to může být problém. Starší pracovníci, o nichž zde pojednáváme, jsou lidé, kteří se narodili v období 1943–1958 a svou povinnou školní docházku zahájili v letech 1949–1964. Jsou to tedy lidé, kteří prošli poměrně rigidním školským systémem, který velmi dbal na to, aby značná část školní mládeže absolvovala především učňovské školství nebo aby se jí dostalo specializovaného odborného středoškolského vzdělání. Dynamický vývoj moderních a postmoderních společností vědění a jejich trhů práce ovšem vyžaduje vzdělání zcela jiného typu – vzdělání široce obecně zaměřené se schopností tvořivé adaptace na řešení konkrétních úkolů či problémů. Organickou součástí takového systému vzdělávání je pochopitelně i důraz na celoživotní učení a vzdělávání dospělých.

Je samozřejmé, že v průběhu minulého půlstoletí se vzdělanostní úroveň populace České republiky proměnila. Výrazně se snížil podíl starších obyvatel se základním vzděláním a úměrně tomu se zvyšoval podíl ve vyšších kategoriích vzdělanosti. Celkový růst vzdělanosti však nebyl nijak závratný, naopak za minulého režimu byl na celá desetiletí spíše brzděn, přičemž vzdělávání samotné u nás postupně ztrácelo nejen ekonomickou, ale také sociální a kulturní hodnotu (Čerych, Koucký, Matějů, 1998).

Z perspektivy společnosti vědění má generace českých starších pracovníků, kteří jsou předmětem našich úvah, vzdělání relativně nízké. Jak ukazuje graf na obrázku 13.6 (na str. 273), na němž je srovnána mladší věková skupina ve věku 25–39 let se skupinou starších pracovníků ve věku 50–64 let, procentuální podíl osob, které dosáhly maximálně výučního listu ve skupině 50–64letých, se blíží 60 %, zatímco ve skupině mladých 25–34letých bylo takto nízce vzdělaných jen 44 %.

Vlivem posunu mladších a vzdělanějších věkových skupin do vyšších věkových kategorií bude nicméně v blízké budoucnosti docházet k vzestupu úrovně vzdělanosti seniorů, a to zvláště u žen. Již dnes je ovšem na úrovni středoškolského vzdělání s maturitou vyšší podíl žen než mužů: v roce 2006 bylo mezi zaměstnanými na trhu práce (bez rozdílu ve věku) 45 % žen s tímto vzdělanostním stupněm, zatímco mužů bylo jen 32 % (Statistická, 2007).

⁸ Mayhew, Elliot a Rijkers (2008) na základě analýzy trhů práce v zemích OECD tvrdí, že i když vybavíme starší pracovníky dodatečnými poznatky a dovednostmi (čímž zvýšíme možnosti nabídky), nemusí to vůbec jejich situaci na trhu práce změnit, pokud se zásadně nezmění postoje zaměstnavatelů a oni je nezačnou požadovat a zaměstnávat. Problém je tedy podle Mayhewa et al. především na poptávkové straně ekonomické rovnice.

Obrazek 13.6: Struktura vzdělání obyvatel ČR ve věku 25–39 let a 50–64 let v roce 2007

Pramen: ČSÚ, výběrové šetření pracovních sil (speciální výpočet na požádání autora)

Předpokládaný pozitivní vzdělanostní posun ovšem jen málo mění na faktu, že vědomosti a dovednosti získané ve škole a v učení v soudobých dynamických společnostech, jejichž výkon je založen na ekonomikách tažených znalostmi (*knowledge-driven*), nebude pro další život dostačující. Proto se celoživotní učení a vzdělávání dospělých musí stát organickou součástí naší každodennosti. Nedokážeme-li totiž celkově aktivizovat populaci staršího věku tak, aby byla schopna úspěšně fungovat na moderním trhu práce v podmínkách společnosti vědění, pak se všechny uvažované a snad i připravované akce, které mají mírnit demografické stárnutí společnosti, jako je eliminace předčasných odchodů do důchodu, zvýšení důchodového věku a snaha motivovat seniory k práci i po vzniku nároku na důchod, minou svým účinkem.

Nezanedbatelným důvodem, proč je další vzdělávání tak důležitým momentem ve stárnoucí společnosti, je i skutečnost, že v české společnosti, jako ve všech vyspělých zemích, dochází z různých důvodů k individualizaci sociálního státu. To v konečném efektu znamená, že jedinci se mohou ve stále menší míře spoléhat na stát a že budou naopak stále více individuálně odpovědní za svou životní úroveň a za svou kvalitu života ve všech fázích své životní dráhy, především však ve stáří. Před sociology, psychology a pedagogy proto stojí jasný úkol: naučit člověka stárnout. Vštípit mu poznání, že tak, jako se v mládí připravuje na svou profesní dráhu, tak je potřeba se ve starším středním věku začít připravovat na dlouhé

období života seniora. Vnuknout mu ideu, že život ve stáří, život v důchodu, může být velmi aktivní fází jeho životní dráhy. „Vnutit“ mu koncept aktivního stárnutí. V kontextu vzdělávání vzniká jako součást tohoto „učení se stárnout“ také potřeba naučit populaci, aby ani ve vyšším st. ředním a v předseniorském věku nepřestala věnovat pozornost svému vzdělávání, které jí pomůže udržet se v hlavním proudu dynamicky se vyvíjející společnosti založené na vědění.

V situaci stárnoucích evropských populací a aktivního stárnutí se ovšem objevují i úvahy, které jdou mnohem dále než k aktivizaci starších osob. Nasazují optiku životní dráhy, která „vede ke zpochybnění kategorizace života do tří období – předpracovního neboli školního, pracovního a popracovního neboli důchodového. Jinými slovy, zpochybňuje dělení do tří etap: na práci příliš mladý, na práci věkově způsobilý a na práci příliš starý“ (Muffels, 1997, s. 43). Tuto koncepci životní dráhy je potřeba změnit a nahradit ji modelem permanentního prolínání vzdělávání, práce a zájmových aktivit (Krain, 1995 in Muffels, 1997). Tím bude docházet k věkové integraci, kdy období vzdělávání, práce a volného času nebudou řazeny v posloupnosti za sebou, ale průběžně vedle sebe, což by mělo vést k tomu, že se prosadí představa o celoživotním vzdělávání, které je propojeno s celoživotní prací a celoživotním provozováním zájmových činností (Muffels, 1997).

Z předchozích odstavců logicky vyplývají některé důležité otázky. Jsou dnešní osoby ve starším věku ochotny se dále vzdělávat? Uvědomují si, jak je další učení důležité pro jejich další pracovní dráhu? Jaké spatřují případné překážky v tom, aby navštěvovaly nejrůznější kurzy neformálního vzdělávání, které jim pomohu získat potřebné kompetence? Odpovědi přináší další část této kapitoly.

Starší osoby a vzdělávání dospělých

Účast starších osob na dalším vzdělávání je v České republice ve srovnání se zeměmi Evropské unie poměrně nízké. Jak ukazují údaje z výzkumu, který v roce 2003 provedl Eurostat pod názvem *Ad hoc module on lifelong learning*, podíl osob ve věku 55–64 let na jakékoliv vzdělávací aktivitě, to je týkajícího se formálního a neformálního vzdělávání či informálního učení, dosáhl v ČR pouhých 20 %. Nejvyšší podíl účastí na dalších vzdělávacích aktivitách byl zaznamenán v Rakousku (93 %), dále ve Slovinsku (78 %) a v Dánsku (72 %). Nejméně naopak v Maďarsku (4 %), v Řecku (7 %) a ve Španělsku (14 %). Průměr ve 25 členských zemích EU byl 30 % (Kailis, Pilos 2005)⁹.

V této kapitole se ale zabýváme hlavně výsledky našeho speciálního šetření *Vzdělávání dospělých–2005*, které bylo mnohem detailnější, než *Ad hoc*

⁹ Podobné pořadí zemí platí také z hlediska výsledků účasti na dalším vzdělávání celé populace, tedy osob ve věku 15–64 let, podíly osob účastnících se jakékoliv formy vzdělávání jsou početně vyšší. Průměr pro EU 25 činil 42 %, v ČR to bylo 29 % (viz http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF).

Module Eurostatu. Zaměřujeme se přitom na populaci ve věku 50–65 let¹⁰ a všimáme si především aktivit, které se dají kvalifikovat jakožto aktivity neformálního vzdělávání.

Je pochopitelné, že naprostá většina respondentů ve věku 50–65 let již neplánuje žádné studium v rámci formálního vzdělávání (98 %). Což ovšem neznamená, že by stáli zcela mimo jakékoliv vzdělávání. Účastní se totiž vzdělávání neformálního. Na některou ze sady našich otázek, zdali se respondent v posledních 12 měsících zúčastnil nějakého kurzu týkajícího se náplně práce, jazykového kurzu, kurzu práce na počítači, kurzu pro osobnostní rozvoj, kurzu pro trávení volného času či vzdělávací aktivity týkající se záležitostí občanského života, odpovědělo kladně plných 22 % respondentů (z nich přibližně polovina absolvovala jeden kurz, druhá polovina dva i více kurzů). Pro srovnání – v celém souboru se kurzů neformálního vzdělávání v posledních 12 měsících zúčastnilo 34 % respondentů ve věku 20–64 let (aktuálně studující byli z těchto výpočtů vyloučeni), což v mezinárodním srovnání není úplně špatný výsledek (viz Rabušicová, Rabušic 2006). Detaily účasti na vzdělávání dospělých podle věku přináší tabulka 13.2.

Tabulka 13.2: Celková účast na neformálních vzdělávacích aktivitách v posledních 12 měsících podle věkových skupin (řádková %), N = 1 383

Věková skupina	Zúčastnil se	Nezúčastnil se
20–29	42	58
30–39	43	57
40–49	39	61
50–59	32	68
60–65	12	88
Celkem	34	66

Z tabulky je patrné, že míra účasti se s věkem snižuje a že v seniorské věkové skupině (to je ve věku 60–65 let) je již minimální (pouhých 12 %). Z pohledu konceptu aktivního stárnutí, kdy vzdělávací aktivity by byly ideálním případem náplně pro seniorský věk, je tedy zřejmé, že čeští senioři tuto činnost neprovádějí. Czesaná s Matouškovou (2006) testovaly na evropských datech z EUROSTATU (*Ad hoc Module 2003*) hypotézu, zda vyšší (zákonný) věk odchodu do důchodu stimuluje k vyšší účasti starší populace na dalším vzdělávání. Ukázalo se, že „z hlediska účasti na jakékoliv formě vzdělávání nehraje průměrný věk odchodu do důchodu

¹⁰ Náš výzkum zahrnoval populaci osob ve věku 20–65 let. V reprezentativním souboru o velikosti 1 431 respondentů bylo osob staršího věku (to je 50–65 let) celkem 558. Mezi nimi bylo 44 % pracujících (z toho 3 % bylo zaměstnaných na poloviční úvazek a 6 % bylo podnikatelů), 4 % nezaměstnaných a 52 % důchodců (častěji ženy).

významnou roli, i když nejvyšší účast na dalším vzdělávání vykazala v souladu s očekáváním skupina zemí s pozdním věkem odchodu do důchodu“ (s. 23).

V našem výzkumu z hlediska typů navštěvovaných kurzů v podsouboru starších osob naprosto převažovala účast v kurzech, které se nějakým způsobem dotýkaly pracovní náplně respondenta, dále následovaly kurzy práce na PC a jazykové kurzy. Nejméně byly navštěvovány kurzy o tom, jak trávit volný čas.

Zaznamenaná nízká účast starších respondentů ve vzdělávacích aktivitách ještě nemusí znamenat, že by respondenti odmítali návštěvu kurzů v blízké budoucnosti. Proto jsme v našem výzkumu respondentům položili otázku, zdali plánují navštěvovat nějaké vzdělávací kurzy v příštích 12 měsících. Získaná data žel nenaznačují, že by v české starší populaci vzdělávací aktivity měly začít hrát nějakou významnější úlohu. Z tabulky 13.3 plyne, že rozložení plánů na budoucí neformální vzdělávání je takřka totožné s rozložením, které jsme zaznamenali v tabulce 13.2 (na str. 275). Také zde platí, že nejčastějším plánovaným typem kurzů jsou ty, které souvisejí s náplní práce respondenta.

Tabulka 13.3: Plánovaná účast na neformálních vzdělávacích aktivitách v blízké budoucnosti podle věkových skupin (řádková %), N = 1 383

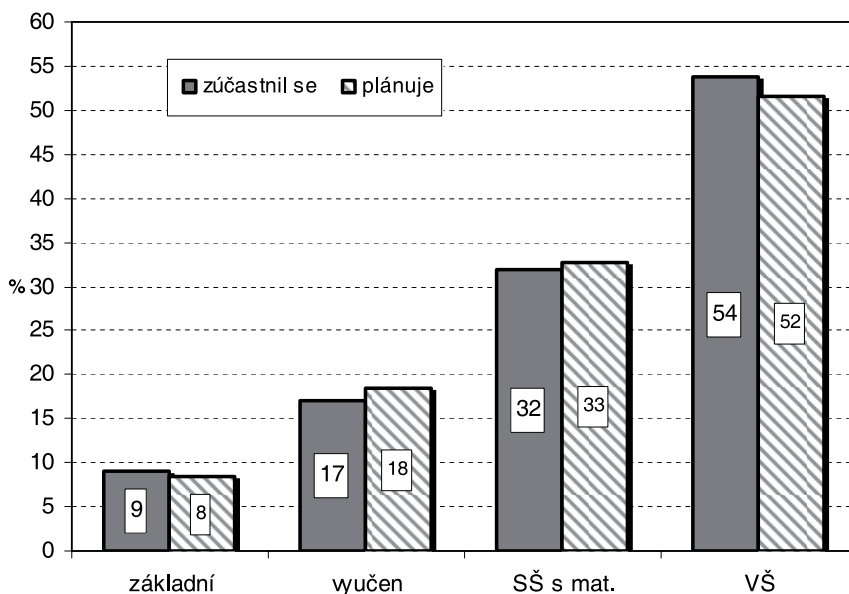
Věková skupina	Plánuje	Neplánuje
20–29	46	53
30–39	48	52
40–49	39	61
50–59	32	68
60–65	13	87
Celkem	36	64

Na účast v neformálním vzdělávání dospělých má jistě vliv dosažená vzdělanostní úroveň. Bylo možné předpokládat, že se zvyšujícím se vzděláním respondentů poroste jak míra participace, tak budou také intenzivnější plány na participaci budoucí. Náš výzkum tuto hypotézu výrazně podpořil, jak ilustruje obrázek 13.7 (na str. 277). Zvyšování participace jak minulé, tak budoucí má v závislosti na vzdělání téměř lineární podobu¹¹. Obrázek 13.7 ale ukazuje ještě jednu důležitou souvislost. Platí totiž, že ti, kdo se zúčastnili v minulosti, plánují také účast

¹¹ Vyjádřeme-li souvislost mezi úrovní dosaženého vzdělání a skutečností, zda se respondent zúčastnil některého z kurzů vzdělávání dospělých v termínech jednoduché logistické regrese o dvou proměnných, pak respondenti s VŠ vzděláním měli 12,2krát vyšší šanci zúčastnit se vzdělávání dospělých než respondenti se vzděláním základním; respondenti, kteří měli středoškolské vzdělání s maturitou, měli tuto šanci 4,8krát vyšší a ještě i ti, kdo byli pouze vyučeni, měli šanci, že se v minulých dvanácti měsících zúčastnili některého z kurzů neformálního vzdělávání, 2krát vyšší, než respondenti se vzděláním základním. Intenzita šancí pro jednotlivé kategorie vzdělání byla podobná i pro plány na budoucí vzdělávání.

i v budoucnosti (asociace Kendallova tau-b je 0,69, což značí velmi vysokou statistickou souvislost) a naopak, ti, kdo v minulosti žádný kurz nenavštěvovali, neuvažují o tom ani do budoucnosti. Toto zjištění ostatně platí nejen pro podsoubor starších respondentů, nýbrž, jak jsme ukázali v předchozích kapitolách, také pro celý zkoumaný soubor.

Obrázek 13.7: Podíl respondentů ve věku 50–65 let, kteří se zúčastnili v minulých 12 měsících kurzů neformálního vzdělávání a kteří plánují v blízké budoucnosti zúčastnit se některého z kurzů neformálního vzdělávání, podle vzdělání (v %)



Z těchto údajů již lze formulovat obecnější poznatek, totiž, že ve starší české populaci je účast na kurzech vzdělávání dospělých výrazně závislá na dosaženém vzdělání: čím vyšší je vzdělání jedince, tím vyšší je jeho participace. A to, zda se budou starší čeští občané účastnit tohoto vzdělání v blízké budoucnosti, zase závisí na tom, zda se již zúčastnili v minulosti. Je zde tedy náznak kauzálního propojení: *dosažené vzdělání* → *účast na kurzech* → *plánovaná účast na kurzech v budoucnosti*.

Z toho lze dále odvodit formálně logický závěr, že pokud budeme chtít, aby se čeští starší občané více zapojovali do kurzů neformálního vzdělávání, které jim mají usnadnit funkční existenci ve stále složitější a dynamičtější společnosti vědění, musíme je předtím, než dospějí do staršího věku, vést k tomu, aby dosáhli vyššího vzdělání. Což je výrok, který zní poněkud absurdně a tautologicky, má však své racionální jádro. Bude-li naše populace dostatečně vzdělaná, povede ji to

k aktivní participaci na dalším vzdělávání, čímž se bude naplňovat základní předpoklad společnosti vědění. Takže by mohla postačit ‚maličkost‘. Udržet mladou českou populaci co nejdéle ve školních lavicích a umožnit jí, aby každý, kdo může a chce, dosáhl co nejvyššího vzdělání. Znamená to, samozřejmě, především české střední školy otevřít mnohem většímu počtu studujících ve všeobecně vzdělávacím proudu, znamená to také vyššími investicemi do vysokého školství umožnit mnohem vyššímu podílu středoškolské mládeže jít studovat do bakalářských studijních programů.

Vzdělání není samozřejmě jedinou nezávisle proměnnou, která může ovlivňovat účast na vzdělávacích kurzech ve starším věku. Podívejme se nyní, jaké další vlivy zde mohou sehrávat roli. Budeme sledovat roli – z našeho hlediska klíčových – proměnných: pohlaví – zde lze předpokládat, že muži budou aktivnější než ženy, neboť ty mají pro seniorský věk jasný program, a to péči o manžela a vnoučata¹². Další proměnná, jejíž efekty lze předpokládat, je věková skupina: mladší respondenti ve věku 50–59 let by se podle hypotézy měli častěji vzdělávat v kurzech neformálního vzdělávání než respondenti seniorští (60–65 let). Svou roli by měl sehrávat i zaměstnanecký status, tedy skutečnost, zda respondent pracuje, je nezaměstnaný nebo je v důchodu. Předpokládat lze také působení hodnotového faktoru – konkrétně jakou hodnotu člověk připisuje vzdělání pro úspěch v životě¹³. Působení těchto proměnných a jejich vliv na proměnnou závislou budeme sledovat prostřednictvím regresního modelu.

Vyložíme nejdříve regresi pro závisle proměnnou participace. Její výsledky jsou uvedeny v tabulce 13.4 (na str. 279). Ve sloupci neadjustovaných šancí jsou vypočteny výsledky jednoduché binární regrese, to je vztah mezi pouze danou nezávisle proměnnou a proměnnou závislou, bez ohledu na vliv ostatních proměnných. V dalším sloupci tabulky jsou již vypočtené adjustované hodnoty šancí, které říkají, jaký je čistý vliv jednotlivé nezávisle proměnné při kontrole vlivu ostatních proměnných v modelu. Hodnoty adjustovaných hodnot se pochopitelně liší od hodnot neadjustovaných – v modelu s více proměnnými mají nižší vliv, což dokazuje, že binární vztah je často vztahem falešným způsobovaným vlivem další proměnné.

Jak tedy číst výsledky modelu? Interpretujeme údaje ze sloupce adjustovaných šancí a vidíme, že proměnná pohlaví nemá na participaci žádný vliv, ženy se od mužů, které jsou zde srovnávanou, (referenční) kategorií statisticky neliší, rozdíl není statisticky signifikantní. Naši hypotézu o častější vzdělávací aktivitě starších

¹² Tato hypotéza není výrazem našeho sexistického přístupu, nýbrž vychází ze sociologického pozorování každodennosti starších osob.

¹³ Důležitost hodnoty vzdělání pro úspěch v životě byl konstruován jako index na základě toho, jaké tři položky respondent zvolil z baterie položek důležitých pro úspěch v životě. Pro potřeby regrese byl dichotomizován do dvou poloh: vysoká hodnota indexu, kdy vzdělání je považováno pro úspěch v životě za klíčové, a nízká hodnota indexu.

mužů ve srovnání s ženami musíme proto zamítnout. Co se týče vlivu vzdělání, tak to je v tomto regresním modelu významné pouze pro kategorie vyššího vzdělání: SŠ s maturitou (pravděpodobnost, že se respondent zúčastnil vzdělávacích aktivit v kurzech pro dospělé je zde 2,47krát vyšší než pro respondenty se vzděláním základním) a pro respondenty se vzděláním vysokoškolským (šance je 6,18krát vyšší než u základního vzdělání). Kategorie vzdělání vyučen není pro participaci na vzdělávání ve srovnání se vzděláním základním statisticky signifikantní¹⁴.

Tabulka 13.4: Neadjustované a adjustované šance (*odds ratio*) ukazující pravděpodobnost, že respondent participoval na kurzech vzdělávání dospělých v uplynulých 12 měsících podle vybraných charakteristik

	Neadjustované šance	Adjustované (poměr šancí)
<i>Pohlaví:</i>		
Muž	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Žena	0,87 nesignif.	1,56 nesignif.
<i>Vzdělání:</i>		
Základní	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Vyučen	2,11 *	1,11 nesignif.
SŠ s maturitou	4,83 **	2,47 *
VŠ	12,16 **	6,18 **
<i>Věkové skupiny</i>		
50–59	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
60–65	0,28 **	0,79 nesignif.
<i>Pracovní status:</i>		
Pracující	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Nezaměstnaný	0,15 **	0,23 *
Důchodce	0,08 **	0,10 *
<i>Důležitost vzdělání</i>		
Nízká	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Vysoká	1,67 *	1,16 nesignif.
Konstanta	X	0,33 **

Poznámky: (ref.) = srovnávaná kategorie; nesignif. = statisticky nesignifikantní; * = $p < 0,05$;

** = $p < 0,01$

Charakteristiky modelu: Chí kvadrát je statisticky signifikantní (model s daty vysvětluje závisle proměnnou lépe, než model pouze s konstantou, Hosmer-Lemeshowův test není signifikantní ($p > 0,05$), což znamená, že modelová data (regrese je vždycky modelem) a reálná data se neliší. Podíl správně klasifikovaných případů byl 81 %, což je dobrý výsledek, neboť rozdíl mezi skutečnými daty a daty

¹⁴ U této proměnné je jasně patrný rozdíl mezi neadjustovanými a adjustovanými šancemi. Vysoké hodnoty neadjustovaných šancí jsou způsobeny tím, že do vlivu vzdělání na účast na kurzech se promítají další charakteristiky respondenta: méně vzdělaní lidé jsou častěji nezaměstnaní a odcházejí dříve do (předčasného) důchodu, takže méně participují na vzdělávacích kurzech. Lidé s vyšším vzděláním připisují vzdělání vyšší hodnotu, a proto častěji participují na vzdělávacích kurzech apod. Tyto skryté vlivy však binární asociace nedokáže odhalit.

odhadnutými z modelu byl nízký. Nagelkerkeho $R^2 = 0,36$, což znamená, že model vysvětluje 36 % variance závisle proměnné.

Věk rovněž nehraje žádnou roli. Kategorie seniorských respondentů (ve věku 60–65) se ve své šanci na participaci statisticky neliší od kategorie respondentů ve věku 50–59. Zaměstnanecký status ovšem svou roli sehrává. Nezaměstnaní mají o 77 % nižší šanci¹⁵, že se zúčastní kurzů neformálního vzdělávání než pracující (výsledek je statisticky významný s $p < 0,05$), starobní důchodci jsou na tom ještě hůře: jejich šance je nižší o 90 %. Předpoklad o významném vlivu subjektivní hodnoty vzdělání pro úspěch v životě se nenaplnil, lidé s vysokou hodnotou tohoto indexu se, při kontrole vlivu ostatních proměnných, ve své participaci na vzdělávacích aktivitách statisticky nelišili od těch, jejichž hodnota byla nízká. Model celkově vysvětluje 36 % variability participace na kurzech, což není příliš mnoho. Je zřejmé, že pro účast na kurzech neformálního vzdělávání by bylo potřeba zahrnout ještě další charakteristiky.

Shrneme-li výše uvedené výsledky, pak z nich vyplývá, že v kohortě starších obyvatel ČR ve věku 50–65 let bylo pro jejich účast na vzdělávacích aktivitách dospělých rozhodující především vzdělání a dále jejich zaměstnanecký status. To, zda jsou mužem či ženou, zda byli ve věku 50–59 let či 60–65 let a zda si považovali vzdělání či nikoliv, nehrálo vůbec žádnou roli. Je to pravděpodobně dáno tím, že tato věková kohorta je více méně se sebou a svým životem spokojená: jen 7 % z nich má pocit, že nemá kontrolu nad svým životem a pouze 4 % jsou se svým životem nespokojena. Z tohoto životního pocitu asi pramení postoj, že není potřeba nic měnit. V odpovědi na otázku, co by si respondenti přáli, aby u nich v nejbližších třech letech nastalo, 90 % nevolilo z nabízených položek možnost přihlásit se do nějakého vzdělávacího kurzu, 67 % nevolilo položku naučit se něco nového, 85 % nevolilo možnost naučit se lépe vycházet s lidmi, 86 % ignorovalo položku zapojit se do života svého města nebo své obce¹⁶.

Nyní se podívejme, jaký získáme výsledek při odhalování vlivu našich proměnných na plány na účast na kurzech vzdělávání dospělých v příštích dvanácti měsících. K proměnným, které jsme již použili v předchozím modelu, přidáme ještě dichotomickou proměnnou, zdali se respondent zúčastnil vzdělávacích kurzů v minulých dvanácti měsících, neboť z předchozích analýz již víme, že je to proměnná, která má pro tuto úlohu velkou vypovídací hodnotu. Výsledky jsou uvedeny v tabulce 13.5 (na str. 281).

¹⁵ V případě, že vypočítaná šance (*odds*) je menší než jedna, přepočítává se na procenta tak, že dané *odds* se odečte od jedné a násobí se stem. Šance nezaměstnaných, že se zúčastnili vzdělávání v minulých 12 měsících byla 0,23, takže: $(1-0,23)*100 = 77\%$.

¹⁶ Na druhé straně ale téměř polovina (44 %) souhlasila s názorem, že je dnes stále obtížnější porozumět tomu, co se ve společnosti děje a plných 70 % respondentů odpovědělo, že se snaží čtení ve společnosti porozumět – k tomuto porozumění však očividně hledají jiné kanály než vzdělávání.

Tabulka 13.5: Neadjustované a adjustované šance (*odds ratio*), že respondent bude participovat na vzdělávacích kurzech v příštích 12 měsících podle vybraných charakteristik

	Neadjustované	Intence (poměr šancí)
<i>Pohlaví:</i>		
Muž	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Žena	0,94 nesignif.	1,21 nesignif.
<i>Vzdělání:</i>		
Základní	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Vyučen	2,56 **	3,02 *
SŠ s maturitou	5,56 **	3,75 **
VŠ	11,89 **	5,09 **
<i>Věkové skupiny</i>		
50–59	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
60–65	0,30 **	0,43 *
<i>Pracovní status:</i>		
Pracující	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Nezaměstnaný	0,41 nesignif.	3,33 nesignif.
Důchodce	0,20 **	1,15 nesignif.
<i>Důležitost vzdělání</i>		
Nízká	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Vysoká	2,26 **	3,33 **
<i>Participace v uplynulých 12 měsících</i>		
Ne	0,00 (ref.)	0,00 (ref.)
Ano	43,75 **	38,90 **
Konstanta	x	0,02 **

Poznámky: (ref.) = srovnávaná kategorie; nesign. = statisticky nesignifikantní; * = $p < 0.05$;
 ** = $p < 0.01$

Charakteristiky modelu: Chí kvadrát je statisticky signifikantní (model s daty vysvětluje závisle proměnnou lépe, než model pouze s konstantou, Hosmer-Lemeshowův test není signifikantní, takže modelová a reálná data se neliší a podíl správně klasifikovaných případů byl 89 %. Nagelkerkeho $R^2 = 0,57$.

Pohlaví opět nevykázalo žádný statistický vliv. Role vzdělání se ve vyjadřovaných plánech ukázala být silnější než v případě participace. Již vyučení se statisticky signifikantně odlišovali (jejich šance byla 3krát vyšší) od osob se základním vzděláním, lidé se středoškolským vzděláním plánovali svou vzdělávací aktivitu 3,8krát častěji a s vysokoškolským vzděláním 5,1krát častěji než lidé se vzděláním základním. Proměnná věk v tomto modelu začala působit. Seniorští respondenti (60–65 let) se signifikantně odlišili od respondentů ve věku 50–59 let, kdy jejich šance na budoucí účast ve vzdělávání dospělých byla o 57 % nižší. Naopak ve srovnání s modelem participace v tomto modelu přestal působit zaměstnanecký status. Pracující se statisticky nelišili od nezaměstnaných ani starobních důchodců ve svých intencích na příští vzdělávání. Výrazně se ale projevila subjektivní hodnota

vzdělání. Lidé, kteří připisují vzdělání velkou hodnotu pro úspěch v životě, mají 3,3krát vyšší šanci, že se v blízké budoucnosti zapojí do vzdělávacích aktivit ve srovnání s lidmi, kteří vzdělání připisují hodnotu nízkou. Výrazným momentem pro predikci budoucí účasti na vzdělávání dospělých byla ovšem skutečnost, zda respondenti již participovali v minulosti. Ti, kteří se vzdělávali v kurzech neformálního vzdělávání v uplynulých 12 měsících, měli 38,9krát vyšší šanci, že tak učiní i v příštích 12 měsících ve srovnání s těmi, kteří v minulosti vzdělávací kurzy neabsolvovali. Model celkově vysvětluje 57 % variance závisle proměnné, a to je již docela vysoký podíl.

Plány na budoucí vzdělávání osob staršího věku jsou tedy, shrneme-li výsledky regresní analýzy, ovlivněny vzděláním respondenta (čím vyšší vzdělání, tím častější plány na účast v kurzech vzdělávání dospělých), jeho věkem (starší respondenti plánují svou účast mnohem méně často, než respondenti mladší)¹⁷, hodnotou, kterou připisuje vzdělání pro úspěch v životě, a – to především – minulou participací na nějakých vzdělávacích aktivitách.

Neúčast na vzdělávacích aktivitách dospělých může mít řadu důvodů, řadu bariér. U starší populace to mohou být především psychologické bariéry, nedostatek zájmu, strach z učení, popřípadě negativní sebepercepce nebo nedůvěra v sebe sama (Hiemstra, 2002). Svou roli by mohl také sehrávat fakt, že pro starší populaci nemusí být návštěva vzdělávacích kurzů, která je většinou placená, finančně dostupná nebo nemusí existovat dostatečně vhodná nabídka kurzů popřípadě informace o těchto kurzech nemusí být příliš rozšířena. Abychom zjistili, jaké bariéry spojují čeští starší obyvatelé s účastí na neformálním vzdělávání, předložili jsme jim baterii jedenácti možných důvodů a požádali jsme je, aby u každého vyjádřili míru souhlasu nebo nesouhlasu. Výsledky jsou seřazeny v tabulce 13.6 (na str. 283).

Jako nejsilnější důvod se ukázalo to, že se starší respondenti domnívají, že vzdělávací aktivita již pro ně nemá smysl. Byl zvolen více než dvěma třetinami dotázaných (67 %). Je to základní psychická bariéra, která se projevuje především u seniorů, neboť tento důvod vyjádřilo 56 % respondentů ve věku 50–59 let, ale plných 78 % osob ve věku 60–65 let. Druhým nejsilnějším důvodem byl zvolen nedostatek finančních prostředků (51 %). Zde se „mladší“ a „starší“ respondenti vůbec nelišili. Třetím důvodem pak byl opět důvod psychologický – obavy z nezvládnutí kurzu (48 %). Starší respondenti (60–65 let) tuto obavu vyjadřovali častěji než respondenti mladší (50–59 let).

¹⁷ O tom, že starší respondenti ve věku nad 60 let nemají o některou z forem vzdělávání zájem, máme údaj i z jiného zdroje. Jak ve svém reprezentativním výzkumu osob ve věku 60 let a starším zjistila Kuchařová (2002), velká část jejich respondentů nepociťovala potřebu dalšího vzdělávání.

Tabulka 13.6: Bariéry v účasti na neformálním vzdělávání (sečteny jsou odpovědi souhlasím a spíše souhlasím a odpovědi nesouhlasím a spíše nesouhlasím)

	Souhlas (%)	Nesouhlas (%)
Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl	67	33
Nemám momentálně dostatek finančních prostředků	51	49
Mám obavy, že bych to nezvládl/a	48	52
Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas	42	58
Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání	42	58
Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a	38	62
Neexistuje dostatek informací o vhodných vzdělávacích kurzech	36	64
Není dost vhodných kurzů samotných	29	71
Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů	29	71
Kvalita kurzů bývá poměrně nízká	27	73
Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu	23	78

Jako základní příčina toho, proč starší česká populace není (sebe)vzdělanostně aktivní, je tak psychická bariéra: vzdělávání již nemá smysl, výuku ve svém věku již nezvládnou. Souvisí, bohužel, s celkovým psychologickým klimatem, který v naší společnosti mezi starší populací a především mezi seniory český sociálně vědní výzkum často zaznamenává: čeští senioři jsou málo sebevědomí, blízcí se důchod nebo důchod samotný je vede k pasivitě, programem pro seniory je často to, že žádný program nemají. Přitom vzdělávací a aktivizační kurzy by mohly být pro starší populaci jednou z možností, jak takový program nalézt – a současně by se naplnila ona vysoká potence, kterou starší občané mají, totiž potence ke vzdělávání a potence k aktivní roli na trhu práce.

Silně vyjadřovaný důvod finančních bariér v účasti na vzdělávání dospělých je svým způsobem také bariérou psychickou, neboť hodnotovou. V našem souboru starších respondentů totiž pouze 12 % dotázaných charakterizovalo finanční situaci své rodiny výrazy „poměrně velké finanční problémy“ a „velmi velké finanční problémy“. Fakt ale, že přitom 51 % respondentů prohlásilo, že na účast v kurzech nemají momentálně dostatek finančních prostředků, indikuje, že vzdělávání není v soutěži s jinými komoditami jejich prioritou. Pozitivním zjištěním je, že respondenti nemají dojem, že by bariérou v účasti byl nedostatek nabízených vzdělávacích možností nebo jejich nízká kvalita. Také domácí povinnosti se nejeví jako žádná potenciální překážka v dalším vzdělávání starších osob.

Závěry

Současné vyspělé společnosti, včetně naší, jsou typické svým demografickým stárnutím. Jak ukazují nejrůznější populační projekce, tento jev nás bude prová-

zet přinejmenším příštích třicet let a přinese důsledky, které značným způsobem pozmění naše dosavadní představy o fungování společnosti. Klíčovou úlohu bude hrát ve stárnoucích společnostech vzdělání. Bude to totiž prvek, s jehož pomocí bude možné celkově aktivizovat starší populaci, která tak bude schopna lépe držet krok s dynamickým vývojem společnosti vědění založené na znalostní ekonomice. Populační stárnutí tím získá podobu stárnutí aktivního, které je, zdá se, oním *conditio, sine qua non*.

Stárnutí společnosti se v současné době vnímá především prizmatem finančních nákladů – nákladů na penzijní systém a systém ve veřejném zdravotí – a snáší se argumenty, že jedině zásadní proměna těchto systémů nás může uchránit před jejich kolapsem. Souvisí to s jedním z rysů populačního stárnutí, jímž je úbytek osob na trhu práce, především tzv. druhé biologické generace, to je osob ve věku 15–49 let¹⁸. Souhlasíme, nicméně nemělo by se zapomínat na to, že jsou i další způsoby řešení. Jeden z nich naznačil Koschin (2005), když si položil otázku, zdali se v kontextu stárnoucí populace dokážeme vůbec uživit na přijatelné životní úrovni. Do svých výpočtů vkomponoval koncept lidského kapitálu, to je schopností, znalostí a dovedností jedince, které usnadňují tvorbu individuálního, sociálního a ekonomického blaha, a zjistil, že poroste-li lidský kapitál, křivky indexu sociálního zatížení zdaleka nebudou mít onu strmě rostoucí povahu, jak naznačují výpočty, které lidský kapitál neberou v úvahu (viz Koschin 2005, graf 3). To je dobrá zpráva, má však jeden háček. Předpokládá výrazné rozšíření vzdělávání dospělých. Ovšem rozšířit tuto formu vzdělávání neznamená pouze nabízet nové a nové kurzy, ale jak zdůrazňuje Koschin nebo Rabušicová s Rabušicem (2006), znamená to také podnit o ně zájem, vyvolat poptávku. Do povědomí české populace se musí dostat fakt, že by měla být připravena na to, že se bude (chtít) po celý život učit.

Nutností umožnit další vzdělávání osobám staršího věku v kontextu stárnoucí společnosti si je dobře vědom i důležitý vládní dokument, který pro stárnoucí českou společnost nechala vypracovat vláda ČR, a který byl pod názvem *Národní program přípravy na stárnutí na období let 2003–2007* schválen v květnu roku 2002. Tento dokument pojmenovává mimo jiné také konkrétní opatření pro oblast vzdělávání, v nichž zdůrazňuje, že je nutné vytvářet prostředí a programy umožňující stárnoucím osobám a seniorům vyrovnat se s novými poznatky a informačními technologiemi, které mohou vést k udržení a rozvíjení jejich schopností, přispět ke zvládnutí nároků moderní společnosti a naplnit jejich zájmy a potřeby.

Naše společnost se nicméně ve svém vzdělávacím úsilí stále koncentruje převážně na problematiku formálního vzdělávání – toto vzdělávání je zaměřeno především na mladou populaci a je orientováno na profesní přípravu. Na populaci ve středním a starším věku se zatím reálnými vzdělávacími aktivitami příliš neorien-

¹⁸ Demografové hovoří o třech biologických generacích. Ta první se definuje jako obyvatelstvo ve věku 0–14 let, druhá ve věku 15–49 let a třetí ve věku 50 let a starší.

tujeme, navíc fiskální problémy nevytvářejí pro tuto rozšířenou orientaci příznivé klima¹⁹. Zavádění vzdělávacích programů pro populaci středního a staršího věku, které by rozvíjely a rozšiřovaly nejen znalosti a dovednosti, jež dospělí potřebují pro své zaměstnání (takové programy v rámci české politiky zaměstnanosti totiž poměrně bohatě existují), ale jež by také rozvíjely kompetence umožňující občanské aktivity v komunitě, znalosti a dovednosti nutné pro péči o sebe či své blízké (ve stárnoucí společnosti je to velmi aktuální téma) nebo prostě učily aktivitám umožňujícím užívat radostí života v seniorském věku, je naléhavým tématem dne.

A jelikož si mnozí dnešní starší občané neuvědomují ono potenciálně velmi významné propojení mezi kvalitou jejich života a kvalitou informací, které mají o světě kolem sebe (Atchley, Barusch, 2004), je velice důležité toto vědomí v nich probudit. Navíc se ukazuje další významný efekt vzdělávacích aktivit provozovaných i ve starším věku. Lékařské výzkumy prokazují, že pasivita a vyvazování se ze společenských aktivit zvyšuje riziko chronických zdravotních problémů (Oancea, 2008). Návštěva vzdělávacích kurzů by tak mohla být prvkem, který bude zprostředkovaně posilovat zdravotní stav starší populace a mohla by tak opět přispívat k naplňování konceptu aktivního stárnutí.

Připravenost české starší populace, jak ukázaly výsledky našeho výzkumu, na nutnost celoživotního učení není zatím bohužel nijak valná. Představa „chodit opět do školy“, byť oním „chodit do školy“ je pouze návštěva různě dlouhých vzdělávacích kurzů, je pro valnou část české starší populace nemyslitelná. Ti, kteří kurzy vzdělávání dospělých navštěvují, tak z velké části činí především z pracovních důvodů; senioři-důchodci, u nichž tento pracovní důvod mizí, jsou proto do vzdělávacích aktivit zapojeni jen minimálně.

Ve věkové skupině, která byla v této kapitole předmětem našich analýz, tak pravděpodobně ještě doznívá kohortní efekt sociálního klimatu minulého režimu, kdy starším osobám bylo vštěpováno, že starý věk je věkem zaslouženého odpočinku, kdy se ve „sladkém nicnedělaní“ sklízí plody předchozích aktivit. Tento pasivní přístup ke stárnutí je v současnosti ideově překonáván právě důrazem na stáří aktivní, takže lze vyslovit naději, že kohorta příštích starších občanů, dnešních čtyřicátníků až pětáctičátníků, bude generací zcela odlišnou.

Naše výsledky ale ukázaly, že pro participaci na vzdělávacích aktivitách v dospělém věku je nesmírně důležité, aby se člověk někdy nějakého kurzu vůbec zúčastnil, aby se jednou v dospělém věku odhodlal pustit se znovu do učení, aby zakusil pocit, že získává nové kompetence, že se učí novému, že zvládá něco, co dříve neuměl. Stane-li se tak, je velká šance, že se do dalšího vzdělávání pustí

¹⁹ Je to samozřejmě otázka politických priorit. Kdyby se česká společnost rozhodla, že vzdělání je pro tuto zemi naprostou prioritou a jednoznačně nejvýhodnější investicí, finanční prostředky na uskutečňování i na naše dosavadní zvyklosti velkorysých vzdělávacích programů pro dospělé by vlády této země jistě našly.

opakovaně. Jelikož koncept společnosti vědění předpokládá celoživotní učení, to je opakovanou návštěvu vzdělávacích kurzů, získat dospělé pro jejich první návštěvu je přímo klíčové. Je tedy navýsost důležité, aby lektori a instruktoři v těchto kurzech byli speciálně připraveni na specifické potřeby svých posluchačů. A to vyžaduje – samozřejmě – speciální didaktické dovednosti, což je už ale téma pro jiné autory.

Literatura

- ATCHLEY, R. C., BARUSCH, A. S. *Social Forces and Aging*. 10th ed. Belmont: Wadsworth, 2004.
- CZESANÁ, V., MATOUŠKOVÁ, Z. Účast a bariéry vzdělávání starších osob [on-line]. *Working Paper NOZV-NVF č. 2, Národní observatoř zaměstnání a vzdělávání NVF*, 2006 [cit. 29. 9. 2008]. Dostupné z: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/working_paper2_2006.pdf
- ČERYCH, L., KOUCKÝ, J., MATĚJŮ, P. Školský systém a rozvoj vzdělání. In VEČERNÍK, J. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia, 1998, s. 44–68.
- European Commission. *Unemployment in Europe 2006*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006.
- HIEMSTRA, R. *Lifelong Learning: An Exploration of Adult and Continuing Education Within a Setting of Lifelong Learning Needs*. New York: Fayetteville, 2002.
- Historická statistická ročenka ČSSR*. 1985. Federální statistický úřad. Praha: SNTL.
- GIANNAKOURIS, K. Ageing characterises the demographic perspectives of the European societies. *Statistics in Focus*, 2008, roč. 72, č. 10, s. 10.
- KAILIS, E., PILOS, S. Lifelong Learning in Europe. *Statistics in focus* [on-line]. *Population and Social Conditions*, 2005, č. 8, Eurostat. Dostupné z: http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-05-008/EN/KS-NK-05-008-EN.PDF
- KOSCHIN, F. Naše populace stárne – uživíme se? *Demografie*, 2005, č. 4, s. 245–250.
- KOTÝNKOVÁ, M. Hranice mezi produktivní a postproduktivní částí života. In RABUŠIC, L. (ed.) *Česká společnost a senioři – sociální, ekonomické a politické aspekty demografického stárnutí české společnosti*. Brno: FF MU, 1997, s. 30–37.
- KRAIN, M. A. Policy implications for a Society Aging Well *American Behavioral Scientist*, 1995, č. 2.

- KUCHAŘOVÁ, V. *Život ve stáří. Zpráva o výsledcích empirického šetření* [on-line]. Praha: Socioklub-VÚPSV, 2002. Dostupné z: [http://www.vupsv.cz/\[oddíl Publikace, výzkumné zprávy\]](http://www.vupsv.cz/[oddíl%20Publikace,%20výzkumné%20zprávy]).
- MAYHEW, K., ELLIOT, M., RIJKERS, B. Upskilling Older Workers. *Ageing Horizons*, 2008, č. 8, s. 13–21.
- MUFFELS, R. J. A. Stárnutí a flexibilizace. Hrozba nebo výzva pro sociální stát? In RABUŠIC, L. (ed.) *Česká společnost a senioři – sociální, ekonomické a politické aspekty demografického stárnutí české společnosti*. 1997, Brno: FF MU, s. 38–65.
- Národní program přípravy na stárnutí na období let 2003–2007*. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/1057>
- OANCEA, Alis. The promise of Lifelong Learning. *Ageing Horizons*. 2008, č. 8, s. 1–3.
- OECD. *Maintaining prosperity in an Ageing Society*. Paris: OECD, 1998.
- OECD. Factbook 2006: Economic, Environmental and Social Statistics. OECD. Dostupné z: <http://hermia.sourceoecd.org/vl=18406222/cl=11/nw=1/rpsv/factbook/index.htm>
- OECD. *Live Longer, Work Longer: A Synthesis Report of the Ageing and Employment Policies Project*. Paris: OECD, 2006.
- Národní program přípravy na stárnutí na období let 2003–2007* [on-line]. 2002. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz>
- Přechod do důchodu podle výsledků ad hoc modulu 2006 výběrového šetření pracovních sil*. Český statistický úřad, 2007. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/3123-07>
- POOT, J. Demographic Change and Regional Competitiveness: The Effects of Immigration and Ageing. *Population Studies Centre Discussion Papers*, 2007, č. 64. Dostupné z: <http://ideas.repec.org/p/wai/pscdps/dp-64.html>
- RABUŠIC, L. Vzdělávání dospělých v předseniorském a seniorském věku. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, 2006, U 11, s. 79–99.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. Adult Education in the Czech Republic – Who Participates and Why. *Czech Sociological Review* (v tisku). 2006.
- Sčítání lidu, domů a bytů k 1.3. 2001 – Obyvatelstvo: Česká republika*. 2003. Praha: Český statistický úřad.
- Statistická ročenka ČR 2007*. 2007. ČSÚ: Praha.

14. kapitola

Poradenství ve vzdělávání dospělých aneb nechají si lidé poradit?

Lenka Hloušková

Vzdělávání dospělých se dnes, kdy se hovoří o společnosti vědění a prosazuje se koncept celoživotního učení, netýká jen dalšího profesního vzdělávání, ale zahrnují se sem všechny povinné i dobrovolné, více či méně organizované vzdělávací aktivity, které se vztahují k různým aspektům života člověka. Neboť, jak říká Delors, „každý aspekt života, ať již na individuální či společenské úrovni, nabízí jedinci možnost vzdělávat se“ (1997, s. 5). Proto vzdělávání dospělých vymezujeme jako proces, který probíhá v celé šíři, rozmanitosti i průběhu života dospělého člověka, a skládá se z mnoha nejrůznějších uvědomovaných a reflektovaných aktivit, jejichž cílem je rozvoj jedince (srov. Palán, 2002, Průcha a kol., 2003).

V takto vymezeném vzdělávání dospělých je skryt obrovský potenciál pro rozvoj člověka. Bohužel analýzy současného stavu vzdělávání dospělých rozkrývají, že aktuální stav je vzdálen požadavkům společnosti vědění a potenciál vzdělávání dospělých není využit v maximální míře pro rozvoj každého jedince (např. Kim, Collins, Williamson, Chapman, 2004, Chisholm, Larson, Mosoux, 2004, Výsledky, 2004, Strategie, 2007). Proto se hledají cesty, jak vzdělávání dospělých podpořit. Za jednu z takových cest je považováno i poradenství. Poradenství se tak dostává do řady programových dokumentů a stává se klíčovou prioritou vzdělávacích politik i praxe v jednotlivých evropských zemích.

Vzhledem k tomu, že není zcela jednoznačné, jaké poradenství je spojeno se vzděláváním dospělých, v první části této kapitoly ozřejmíme vztah mezi poradenstvím a vzděláváním dospělých a představíme koncept celoživotního poradenství, který je v současné době považován za nosný i pro oblast vzdělávání dospělých. Ve druhé části se zaměříme na několik zásadních změn, které koncept celoživotního poradenství přináší do poradenské teorie i praxe. Třetí část, jež vychází z dat dotazníkového šetření *Vzdělávání dospělých-2005*, se věnuje otázkám, zda čeští dospělí mají tendenci vyhledávat pomoc v celé šíři svého života, a kde (u koho) pomoc hledají. Uvedená empirická zjištění jsou východiskem pro čtvrtou – poslední část, která mapuje, kdo nabízí poradenské služby na internetu a jaké služby to jsou.

Vztah mezi vzděláváním dospělých a poradenstvím

Poradenství, které by mělo vztah k tak široce vymezenému vzdělávání dospělých, jak bylo uvedeno v prvním odstavci tohoto textu, není jedno, ale existuje jich hned celá řada¹. Dá se však říci, že jejich společnou podstatou je soubor vzájemně provázaných aktivit s cílem poskytovat informace a asistovat při uschopňování jedince. Z tohoto úhlu pohledu je pak každé poradenství spojené se vzděláváním dospělých pedagogickou aktivitou typu informování, orientování, podpory a řízení učení jedince. Tyto pedagogické aktivity obvykle nepředstavují ojedinělý vstup do života člověka, ale bývají součástí vlastního procesu vzdělávání.

Specifičtější pohled na vztah mezi vzděláváním dospělých a poradenstvím se odvíjí od odpovědi na otázku: „*Proč bychom měli podporovat, aby se dospělí učili (vzdělávali)?*“ Odpovědi lze najít ve dvou vzájemně odlišných způsobech uvažování o životě člověka. Na jedné straně stojí ekonomická vysvětlení tzv. teorií lidského kapitálu (zejména teorie rozvoje lidského kapitálu). Tyto teorie považují učení za proces, při němž jedinec získává a rozvíjí svůj kapitál, který poté zúročuje ve společnosti a zejména na trhu práce. Čím vyšší kapitál jedinec má, tím vyšší zisky může získat. Ziskem může být např. vyšší plat, pracovní místo s vyšší sociální prestiží, možnost získání nových sociálních kontaktů, vyšší sociální pozice, získání šancí na pracovní úspěch, vykonávání práce jakožto zdroje vnitřního uspokojení a požitku. Ze zisku, který jedinec získá díky dalšímu vzdělávání či svému učení, má prospěch i jeho rodina a v širším pohledu i společnost. Z hlediska společnosti tedy vzdělávání a učení zajišťuje ekonomický růst společnosti, což je empiricky dokládáno provázaností mezi dosaženým vzděláním, úrovní dovedností a trhem práce (srov. např. Brožová, 2003).

Poradenství v duchu teorií lidského kapitálu pracuje s předpokladem, že vzdělanější lidé mají obecně lepší pozici na trhu práce a tím i širší výběr z možností uplatnit se. Prioritním úkolem takto teoreticky zakotveného poradenství je zapojení, návrat a udržení dospělých ve vzdělávání, což se děje především informováním o vzdělávacích příležitostech, zpřístupňováním vzdělávacích příležitostí (nebo také snižováním nerovnosti v přístupu k nim), zprůhledňováním a zjednodušováním variability u čebních cest, zprostředkováním mezi nabídkou a poptávkou ve vzdělávání, uznáváním kvalifikací či kompetencí a pomocí při překonávání překážek informační, osobní, situační nebo institucionální povahy.²

¹ V anglické terminologii např. educational guidance, career guidance/counselling, vocational guidance, student counselling, advising, occupational guidance/counselling.

² Jedná se např. o odstraňování bariér vycházejících z minulých negativních zkušeností se vzdělávacím systémem, asistence při plánování vzdělávací a učební dráhy, asistence v oblasti financování vzdělávání, asistence při vlastním učení např. v roli tutora nebo zajišťování mediace mezi jedincem a vzdělávacím systémem (Sultana, 2003, Sultana 2004, Potter, 1996).

Toto poradenství by mělo provázet jedince před, na začátku, v průběhu i na konci procesu vzdělávání (Potter, 1996). Z hlediska jednotlivých etap životní dráhy dospělých však nelze skrýt, že toto poradenství má spíše epizodický charakter spojený pouze s příležitostmi vzdělávání, i když můžeme spekulovat o tom, do jaké míry může epizodičnost přerůst do stavu permanentnosti. Ekonomický podtext tohoto východiska vtiskuje poradenství i další charakteristiku: poradenství může být chápáno jako investice do vlastního rozvoje, která má svoji návratnost.

Jinak na život jedince nahlíží humanisticky laděné teorie rozvoje jedince, které operují se spokojeností, svobodou, rozvojem a kvalitou života jedince. Vzdělávání se vztahuje k životu samotnému, ke smyslu lidské existence a rozvoj jedince je zakomponován přímo do procesu vzdělávání. Vzdělávání je charakterizováno jako „stále pokračující proces zdokonalování znalostí a dovedností a jako výjimečný prostředek formování osobnosti a budování partnerských vztahů mezi jedinci, skupinami a národy“ (Delors, 1997, s. 1). Je nahlíženo jako prostředek, „jak každý z nás dospěje k rovnováze mezi učením a prací, trvalému přizpůsobování různým povoláním a k výkonu aktivního občanství“ (Delors, 1997, s. 60)³, tj. jako prostředek zvyšování kvality života, i když subjektivně vnímané, založené na pocitu spokojenosti, svobody a zážitku z rozvoje osobnosti.

V tomto kontextu je poradenství považováno za nástroj podpory osobního rozvoje jedince a představuje pomoc lidem, aby byli schopni samostatně zlepšovat svůj život, tj. pomáhá lidem ujasnit si cíle a touhy, pochopit své potřeby a motivy, porozumět sám sobě, vymanit se z omezujících a mnohdy tíživých stereotypů daných pohlavím, národnostním či sociálním původem, náboženstvím či zdravotním omezením, podporuje jejich uvědomělá rozhodnutí i zvládání změn, ať už plánovaných nebo neplánovaných, a učí je řídit svůj rozvoj. V podmínkách provázanosti vzdělávání, zaměstnání a sociálního začleňování směřuje k tzv. celoživotní zaměstnatelnosti a aktivnímu občanství (srov. Sultana, 2004, Hansen, 2007, Memorandum, 2001).

Dá se říci, že v současné době jsou obě teoretická východiska specifickým způsobem integrována do definice tzv. celoživotního poradenství (*lifelong guidance*). Celoživotní poradenství představuje soubor činností, které mají umožnit občanům jakéhokoliv věku a v jakékoli fázi jejich života identifikovat své schopnosti, kvalifikaci a zájmy, aby mohli provádět smysluplná rozhodování v oblasti vzdělávání, učení se a zaměstnání, a aby mohli určovat (řídit) své vlastní cesty všude tam, kde jsou tyto schopnosti a kvalifikace získávány a/nebo využívány (Improving, 2005, s. 11).

³ Rovnováhu mezi učením a prací lze považovat za jeden ze zdrojů spokojenosti jedince v oblasti práce a vnímání kvality pracovního života, je součástí konceptu kvality života. Aktivní občanství lze vnímat jako výraz svobody jedince, jejíž prožitek bývá také zahrnován do konceptu kvality života (Čadová, Paleček a kol., 2006).

Celoživotní poradenství tedy na jedné straně vyzdvihuje rozvoj a svobodu jedince jako klíčové hodnoty vztažené ke kvalitě života, ale současně pracuje s tím, že rozvoj i svoboda jsou založeny na kompetencích, které může jedinec „zúročit“ v různých prostředích (ve školách, v místech dalšího vzdělávání, v zaměstnání, doma nebo v komunitě) i v různých fázích života. Proto se celoživotní poradenství považuje spíše za přirozenou součást života člověka, než za ojedinělý vstup do jeho života. Je však nutné zdůraznit, že v současné realitě „evropské poradenské praxe na národních úrovních“ je takto koncipované celoživotní poradenství zatím spíše proklamovaným teoretickým konstruktem a žádoucím cílem než běžnou realitou.

Role celoživotního poradenství ve vztahu ke vzdělávání dospělých

Hledání rolí celoživotního poradenství ve vztahu ke vzdělávání dospělých budeme odvíjet od konceptu celoživotního učení, který je východiskem pro současnou diskusi o celoživotním poradenství, a ve vztahu ke vzdělávání dospělých představuje aktuální zastřešující koncept. Vzdělávání dospělých se jako součást celoživotního učení prosazuje zhruba od druhé poloviny 20. století a s jistou nadsázkou se dá tvrdit, že myšlenka kontinuity vzdělávání od mateřské školy po univerzity třetího věku se v Evropě ujala od roku 1970 – Mezinárodního roku vzdělávání (Pavlík, Chaloupka, Kohout, 1997, Bačová, 2000).

V té době však poradenství nebylo explicitně vyjadřovanou součástí konceptu celoživotního učení. Určitý posun přináší až návrh rámcové strategie rozvoje celoživotního učení, který vznikl na konferenci ministrů školství zemí OECD v roce 1996. I když ani v této rámcové strategii není poradenství explicitně zmíněno, dá se říci, že každý ze směrů rozvoje celoživotního učení potřebuje poradenství k tomu, aby byl konkrétní směr rozvoje uveden v život⁴. Poradenství se tedy postupně dostává do povědomí politiků jako prostředek prosazování a zavádění celoživotního učení do praxe a s poradenstvím se začíná spojovat úspěšnost realizace konceptu celoživotního učení v praxi (Celoživotní, 1997).

První jasné vymezení role poradenství ve vztahu ke vzdělávání dospělých můžeme najít až v Memorandu o celoživotním učení (2001). V tomto dokumentu je poradenství uvedeno jako jeden z šesti klíčových bodů pro implementaci celoživotního učení do praxe. V Memorandu je poradenství definováno jako neustále přístupná služba pro všechny a pro oblast vzdělávání dospělých to znamená, že

⁴ Strategické směry rozvoje celoživotního učení zahrnují šest principů: upevňování (vytváření) základny pro celoživotní učení v rámci základního vzdělávání, poskytování flexibilních a vzájemně propojených cest (provázanost vzdělávacích, pracovních a občanských cest), přehodnocení úlohy a odpovědnosti partnerů, posilování závaznosti nových celosystémových cílů, standardů a kvalifikací, posilování lidských zdrojů, vytváření materiální a poznatkové základny pro realizaci celoživotního učení a finanční zajištění realizace celoživotního učení (Pavlík, Chaloupka, Kohout, 1997, s. 40–46).

poradenské služby mají u dospělých stimulovat poptávku po vzdělávání a podporovat jejich účast na vzdělávání díky tomu, že budou odstraňovat bariéry na straně jedince, na straně vzdělávací nabídky a pomohou jedincům sladovat vzdělávání, zaměstnání a osobní život (Memorandum, 2001).

Poradenství jako podpora vzdělávání dospělých

Poradenství, které podpoří účast dospělých na vzdělávání, je předpokladem pro to, aby se celoživotní učení stalo realitou. Tato, do jisté míry implementační role, činí z poradenství klíč ke vzdělávání dospělých a poutá i k podpoře osobního rozvoje a zaměstnanosti každého jedince (Sultana, 2003). V dokumentech evropské vzdělávací politiky lze najít celou řadu očekávání vztažených k této roli poradenství. Očekává se poskytování relevantních a aktuálních informací, vedení lidí ve smyslu podpory rozhodování jedince, podpora přechodů ze školy do práce a opačně. Relativně nově se objevuje také požadavek na motivování jedinců k zodpovědnému a aktivnímu přístupu k životu, který by měl být mimo jiné zárukou toho, že se dospělý člověk bude učit a vzdělávat (Celoživotní, 1997, Sultana, 2004).

Tato očekávání však vyvolávají nutnost přehodnotit stávající „národně organizované“ systémy poradenských služeb. Poradenské systémy se mají změnit tak, aby byly schopny „zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého svého života a v celé Evropě“ (Memorandum, 2001, s. 26). Typickými úkoly pro poradenství jako podpůrného mechanismu bývají:

- Vytvořit komplexní a dostupný informační systém o vzdělávacích příležitostech, vzdělavatelích a dalších službách.
- Umožnit každému jedinci najít si svou vzdělávací dráhu.
- Zrovnoprávnit přístup ke vzdělávání (odstraňovat bariéry).
- Rozvíjet nabídku vzdělávání prostřednictvím poradenství pro vzdělavatele (školy, vzdělávací instituce, firmy, další organizace).

Postupně se tato podpůrná role poradenství rozšiřuje a je nahlížena nejen jako podpůrný mechanismus realizace celoživotního učení, ale i jako podpůrný mechanismus evropské sociální politiky v následujících dvou oblastech: (1) podpora ekonomického rozvoje jednotlivých zemí, (2) podpora sociální soudržnosti a oslabování nerovných příležitostí prostřednictvím mobilizace zdrojů marginalizovaných skupin ve vzdělávání a na trhu práce (Draft, 2004, Improving, 2005)⁵.

⁵ Činnosti, které pomáhají snižovat sociální nerovnosti a posilují sociální soudržnost společnosti, že motivují dospělé ke vzdělávání a uschopňují je k řízení jejich života, mohou reprezentovat samostatnou, tzv. preventivní roli poradenství. Tomuto aspektu poradenských služeb se sice nebudeme podrobněji věnovat, ale považujeme za důležité neopominout tento rozměr poradenství.

Provázanost všech uvedených oblastí sociální politiky je považována za klíčovou a teprve jako celek dává podnět k rozvoji tzv. celoživotního poradenství. Nové impulzy pro vymezení dalších rolí poradenství přináší Rezoluce členských států EU (Draft, 2004). V tomto dokumentu jsou mimo jiné vyjmenovány aktivity (zhodnocování kompetencí, získávání dovedností k rozhodování a tzv. kariérového managementu⁶), které mají jedinci zajistit, že rozhodování o jeho kariéře bude podložené a relativně stabilní a že dokáže řídit svůj život. Poradenství se tedy ocitá v roli prostředku či metody učení a ve vztahu ke vzdělávání dospělých se zdá, že představuje specifickou vzdělávací příležitost.

Poradenství jako vzdělávací příležitost

Tato role poradenství představuje specifický způsob, jak přispět k tomu, aby se člověk stal kompetentním při plánování a řízení vlastního vzdělávání, zaměstnání, změn i přechodů mezi nimi, a tím posiloval či obnovoval svou celoživotní zaměstnatelnost.

Z uvedeného by se mohlo zdát, že tato role poradenství splývá s vlastním vzděláváním dospělých. V realitě se ale ukazuje, že tato role vytváří spíše pomyslný most mezi cílem celoživotního učení a mezi vlastním vzděláváním (učením se) jedince. Poradenství tím, že učící dospělé celou řadu dovedností tzv. kariérového managementu (např. rozhodovat se o své kariéře, řídit svůj čas, být v životě aktivní), naplňuje cíle celoživotního učení a současně se dá říci, že tí, kte ří se účastní a přijímají poradenství, se vzdělávají, nebo u nich probíhá tzv. informální učení. Proto se v údčí principy celoživotního učení (rozvoj jedince, dostupnost vzdělávacích příležitostí atd.) stávají základními principy i pro poradenství.

Právě princip rozvoje jedince, který „nejen posiluje svobodu volby a rozšiřuje adaptabilitu učících se jedinců, ale také vede k hromadění potenciálně užitečných vědomostí a dovedností, jimiž se zmnožuje osobní 'kapitál' dovedností a kvalifikací“ (Celoživotní, 1997, s. 135), staví poradenství do role jedné z mnoha příležitostí k učení a seberozvoji jedince. Od poradenství se v tomto kontextu očekává podpora změny postojů, znalostí a dovedností, které jsou potřebné k aktivaci zdrojů jedinců, dále pak rozvoj osobních zdrojů ve vztahu k trhu práce (flexibilita, mobilita, schopnosti k soukromému podnikání) a rozvoj dovedností tzv. kariérového managementu (Sultana, 2004). Typickými úkoly pro poradenství v roli vzdělávací příležitosti jsou:

⁶ Příkladem takových dovedností je např. řízení času (time-management), dovednosti formulovat žádost o zaměstnání, tvorba životopisu, prezentační dovednosti, užívání internetu, vytváření kontaktů, dovednost získávání informací a rad, dovednost překonávat překážky, sebepoznání apod. (srov. Nathan, Hill, 2006, McCarthy, 2008).

- Integrovat poradenství do systému dalšího vzdělávání dospělých v celé šíři.
- Rozšířit dosavadní nabídku vzdělávání dospělých o oblast kariérového vzdělávání.

Klíčové změny v dalším rozvoji poradenství ve vztahu ke vzdělávání dospělých

Obě výše popisované role poradenství (poradenství jako podpora vzdělávání dospělých a poradenství jako vzdělávací příležitost) přinášejí do reality poradenské praxe celou řadu změn. Jednou ze změn, která se promítá do koncipování poradenských služeb pro dospělé, je rozšíření přístupu k poradenským službám tak, aby se poradenství opravdu dostalo ke každému jedinci v každém bodě jeho života. V ideálním případě to znamená, že poradenství je orientováno na tři cílové skupiny podle následující logiky: buď se dospělý vzdělává, a pak by měl mít přístup k poradenství tam, kde se vzdělává; nebo dospělý pracuje, a pak by měl mít přístup k poradenským službám tam, kde pracuje. V případě, že jedinci tato blízkost (v místě vzdělávání, v místě práce) nevyhovuje, nebo se nevzdělává ani nepracuje, pak by měl mít přístup k poradenským službám stejný jako všichni ostatní.

Stěžejní cílovou skupinou poradenských služeb jsou z tohoto úhlu pohledu všichni jednotlivci. V jejich případě poradenské služby nabízejí informace o vzdělávacích příležitostech, orientaci ve vzdělávací nabídce, pomoc při identifikaci vzdělávacích potřeb, podporu rozhodování o vzdělávání, rozvíjení dovedností k dalšímu vzdělávání a učení, podporu plánování osobního rozvoje, posilování schopnosti integrovat svůj „vzdělanostní kapitál a jeho rozvoj“ do osobního i profesního rozvoje. Tyto služby by měly být nabízeny tak, aby každý a v každém věku měl k těmto službám přístup a aby jich chtěl a uměl využít.

Další cílovou skupinou poradenských služeb tvoří vzdělávací instituce a organizace, kterým poradenské služby zprostředkovávají informace o aktuálním stavu vzdělávací nabídky. Na základě toho jim mohou nabídnout pomoc při koncipování jejich vlastní vzdělávací nabídky. Současně jim mohou zprostředkovávat spektrum potřeb dospělých a obtíží, na které při vzdělávání narážejí, což může vyústit ve vytváření vzdělávací nabídky šité na míru konkrétnímu člověku. V neposlední řadě se poradenství zaměřuje i na vzdělávání vzdělavatelů dospělých, a to v oblasti specifík, která doprovázejí učení dospělých⁷. Poradenství se v tomto případě stává integrovanou součástí vlastního vzdělávání dospělých.

Poslední cílovou skupinou poradenských služeb jsou podniky a zaměstnavatelské organizace. Jim může poradenství pomáhat tím, že podporuje rozvoj kariéry jejich zaměstnanců, ať už v rámci pracoviště nebo mimo něj, podílí se na výběru

⁷ Kromě specifík didaktiky dospělých se jedná např. o práci se životní změnou v procesu učení, čas v učení se dospělých apod.

zaměstnanců zejména diagnostikou potenciálu dospělých, rozvíjí dovednosti, které pomáhají jedincům zvládnout změny (plánování, rozhodování, realizace změny, adaptace na změnu, udržení změny) a podílí se i na koncipování firemního vzdělávání.

Je zcela evidentní, že podle uvedené logiky rozdělení cílových skupin, nemají poradenské služby v ČR etablované institucionální zázemí. Z tohoto úhlu pohledu se pak poradenské služby pro dospělé u nás jeví jako fragmentární nebo dokonce vůbec neexistují (Národní zpráva, 2006). Dá se říci, že své institucionální zázemí mají pouze služby zaměřené na jedince. Jedná se o poradenské instituce, které tvoří nedílnou součást poradenského systému ve školství a poradenského systému v rámci služeb zaměstnanosti.

Poradenské služby ve školství (především pro děti a mladistvé) prošly během posledních pěti let relativně výraznými změnami a aktuální prioritou jejich dalšího rozvoje je zavádění a rozvoj školních poradenských pracovišť, která mají potenciál propojit poradenské a vzdělávací činnosti ve školách pro děti, mládež i jejich rodiče, případně širší veřejnost. Potenciál k provázanosti poradenských a vzdělávacích činností mají i poradenská centra pro studenty vysokých škol a univerzit. Nabídka poradenských služeb tzv. vysokoškolských poraden je však v kompetenci jednotlivých vysokých škol nebo univerzit a není pravidlem, že by jejich nabídka služeb byla komplexní (Strategie, 2007).

Institucionální zázemí poradenských služeb v rámci služeb zaměstnanosti tvoří prioritně úřady práce. Úřady práce jsou z hlediska jednotlivců zaměřeny na nezaměstnané a na ty, kteří hledají zaměstnání. Z hlediska dalších cílových skupin mají úřady práce velmi blízko k poradenství ve firmách či podnicích, ale jejich spolupráce se týká především otázek zaměstnanosti (Freibergová, 2005). Je pochopitelné, že prioritní činnost úřadů práce je spojena se zaměstnaností nikoli se vzděláváním dospělých, ale potenciál poradensky pracovat s nezaměstnanými v rovině doplňování a rozvíjení dovedností, tzv. kariérového managementu, jistě existuje.

Samostatnou oblastí poradenských služeb, která však v ČR není dostatečně zmapována, představují služby v rámci soukromého a neziskového sektoru. I kdybychom předpokládali, že soukromý a neziskový sektor doplňuje veřejné poradenské služby (v rámci resortu školství a resortu zaměstnanosti), dá se odhadovat, že kapacita poradenských služeb ve vztahu k požadavku rozšířit cílové skupiny poradenských služeb nebude dostatečná.

Další podstatnou změnu vedle rozšíření přístupu k poradenským službám, s níž také přichází koncept celoživotního poradenství, je prioritní postavení jedince a jeho potřeb. Koncept potřeb jako pocítovaného nedostatku, který aktivizuje člověka k jednání, včetně rozhodování o tom, jestli využít poradenskou službu, značně posiluje individualizaci poradenských služeb a zásadně mění princip organizace poradenských služeb. Změna spočívá v tom, že tzv. poptávkový přístup se nahrazuje nabídkovým přístupem. Smyslem této změny je snížit nerov-

nost v přístupu k poradenským službám tím, že bude nabídka poradenských služeb koncipována podle potřeb potenciálních klientů.

Organizace poradenských služeb na základě poprávkového přístupu vychází z typických problémů, které se vyskytují v určitých cílových skupinách klientů, a pracuje s tzv. reálnými klienty, kteří službu vyhledají nebo by měli vyhledat, protože mají určitý problém vyžadující poradenskou pomoc. Z hlediska koncipování poradenských služeb to znamená, že poptávka ze strany klientů tvoří nebo zásadním způsobem dotváří nabídku služeb. Tento systém organizace poradenských služeb umožňuje, s ohledem na potřebnost poskytování služeb, kontaktovat a nabízet služby i těm, kteří o pomoc nežadají a poradenské služby nekontaktují, ale mají stejný problém jako ti, kteří službu vyhledali.

V případě vzdělávání dospělých to znamená, že existují služby, které reagují na vzdělávací příčiny nezaměstnanosti, jako je např. změna či doplnění kvalifikace, posilování vybraných dovedností důležitých ve vztahu k uplatnění na trhu práce, např. jazykové znalosti, práce s počítačem, prezentační dovednosti apod. Vedle toho existují služby, které udržují dospělé v zaměstnání a tyto služby představuje nabídka dalšího profesního vzdělávání a podpora kariérového rozvoje klíčových pracovníků podniku či firmy.

Nabídkový princip, který reaguje přímo na potřeby klientů nikoli na poptávku, přináší zcela nové otázky pro koncipování poradenských služeb. Předpokládá se, že poradenské služby se budou setkávat s aktivními klienty, kteří identifikovali svou potřebu a spíše anticipují případné problémy, než by řešili aktuální problém. Rizika tohoto přístupu nevidíme ani tak v identifikování potřeb jedinců⁸, jako v tom, jak podchytit ty, kteří z nejrůznějších důvodů své potřeby nevyjadřují (což neznamená, že by potřeby neměli a poradenské služby nepotřebovali), a jak eliminovat časovou prodlevu mezi identifikací a vyjádřením potřeby, kterou představuje proces rozhodování jedince.

S tím souvisí i další požadavek kladený na organizaci poradenských služeb, kterým je dostupnost služeb. Naděje na zvýšení dostupnosti služeb se odvíjí od práva každého jedince na vzdělávání po celou dobu života. Od práva na vzdělávání by mělo být odvozeno i „nové“ právo na přístup k poradenským službám v jakémkoli bodě života. Otázkou je, jak zajistit jedincům podmínky pro uplatňování tohoto nového občanského práva. Cesta se nabízí skrze integraci jednotlivých oblastí poradenských služeb a posilování tzv. komplexního (holistického) přístupu ke klientovi⁹.

Když ke změně poradenské práce, kterou si vyžaduje uplatňování komplexního přístupu ke klientovi, přidáme důraz na využívání ICT a dalších moderních technologií a důraz na kompetence poradců, můžeme vytvořit několik vzájemně

⁸ Identifikování potřeb může být obsahem poradenských služeb.

⁹ Komplexní přístup ke klientovi znamená, že nabídka poradenských služeb reaguje na všechny potřeby klienta a služby se poskytují v jednom místě.

provázaných strategií, které by měly pomoci rozšířit přístup k poradenským službám¹⁰ (snížit bariéry v přístupu ke službám a tím zvýšit dostupnost nabídky poradenských služeb) a zvýšit kvalitu poradenských služeb (Memorandum, 2001, Improving, 2005, Strategie, 2007, McCarthy, 2008).

V současné době jsou strategie pro rozvoj poradenských služeb v České republice obsaženy v národní Strategii celoživotního učení (Strategie, 2007). Zde je pro oblast poradenství stanoven cíl „vytvořit komplexní informační a poradenský systém dostupný všem skupinám populace v průběhu celého života i zaměstnavatelům, a to na základě propojení již existujících kapacit“ (Strategie, 2007, s. 56) tak, aby se jedinci dostalo relevantních informací i vlastního poradenství¹¹. To znamená:

- rozvinout informační a poradenský systém pro uživatele dalšího vzdělávání, který bude dostupný pro žáky a studenty v rámci počítačného vzdělávání i pro dospělé:
 - propojit dosud oddělené databáze vzdělávacích příležitostí do komplexního informačního systému,
 - zajistit kvalitu informací a jejich pravidelnou aktualizaci, šířit informace prostřednictvím médií,
 - zajistit zvyšování kvality poradenských služeb zlepšením metodiky práce s dospělými a vzděláváním poradců,
 - rozšířit kapacitu poradenských služeb a provázaností služeb zajistit komplexnost a dostupnost služeb¹²:
- podpořit informacemi a metodickým poradenstvím pro vzdělávatele rozvoj nabídky dalšího vzdělávání,

¹⁰ Princip přístupnosti poradenských služeb spočívá ve flexibilním přizpůsobování způsobů nabízení a poskytování poradenských služeb s ohledem na potřeby a preference uživatelů služeb (Improving, 2005).

¹¹ Poradenství je přímo podporovanou aktivitou v počítačném odborném a dalším vzdělávání. Současně je v rámci programů *Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Lidské zdroje a zaměstnanost*, které umožňují čerpat finanční prostředky z Evropského sociálního fondu, poradenství přímo podporovanou aktivitou ve všech oblastech (počítačného vzdělávání; terciární vzdělávání, výzkum a vývoj; další vzdělávání; adaptabilita; aktivní politika trhu práce; sociální integrace a rovné příležitosti).

¹² V případě poradenského systému v ČR to znamená propojení pedagogicko-psychologického poradenství, psychologického poradenství, speciálně pedagogického poradenství, profesního a kariérového poradenství. V roce 2004 byl vypracován *Návrh národní politiky rozvoje kariérového poradenství* (2004), kde bylo nastíněno propojení poradenských služeb mezi resorty MŠMT (tj. kariérového a profesního poradenství) na státní i regionální úrovni. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR* z roku 2005 deklaruje integraci pedagogicko-psychologického, speciálně pedagogického a kariérového poradenství, které působí v rámci MŠMT. V obou dokumentech je provázanost poradenských služeb zmínována pouze na horizontální úrovni, která představuje spolupráci resortů a jednotlivých poradenských institucí (či poradců). Zcela chybí koncept vertikální provázanosti poradenských služeb, který představuje integraci profesionálních, poloprofesionálních a laických služeb.

- propojit poradenské a vzdělávací činnosti ve školách, podporovat dostupnost individualizovaného kariérového poradenství pro každého žáka a absolventa školy, podpořit rozvoj vysokoškolského poradenského systému (psychologické a studijní poradenství rozšířit o kariérové poradenství),
- podpořit rozvoj dostupných poradenských a informačních služeb o vzdělávání a zaměstnání pro dospělé na regionální úrovni (Strategie, 2007, 56–68).

Je zřejmé, že se plánují kroky, které by měly zvýšit informovanost a vytvořit předpoklady pro zvyšování kvality poradenských služeb. Zatím absentují kroky, které by využívaly poradenství jako příležitost k učení, což znamená, že chybí kroky k rozvoji dovedností dospělých pro vlastní učení a dovedností tzv. kariérového managementu. Tyto dovednosti jsou zahrnuty v rámci všeobecného i odborného počátečního vzdělávání, ale ne v oblasti vzdělávání dospělých.

Další oblastí, která není ve zmiňovaném dokumentu rozpracována, je otázka identifikace potřeb u dospělých. Identifikace potřeb však spíše vyvolává celou řadu otázek, než aby přinášela odpovědi. Které potřeby vedou jedince k vyhledávání poradenských služeb v oblasti vzdělávání dospělých? Jsou to pouze tzv. vzdělávací potřeby nebo i jiné potřeby? Jak tyto potřeby vznikají? Jsou nějak provázány? Kdy a jak člověk identifikuje pocíťovaný nedostatek jako svou potřebu? Jak se z pocíťované potřeby stane vyjádřená potřeba? Jakými zvláštnostmi se vyznačuje proces rozhodování, který stojí mezi pocíťováním a vyjádřením potřeby? Jak pracovat s těmi, kteří potřebu v oblasti vzdělávání nemají, respektive ji nevyjadřují, případně ani nepocíťují?

Podle našich předcházejících zjištění je zřejmé, že vzdělávací potřeby stimuluji jedince k účasti na vzdělávání (Šedřová, Novotný, 2006). Nás ale zajímá, jestli u dospělých existuje něco jako „*potřeba vyhledávat pomoc*“, čím je tato potřeba charakteristická a jak souvisí se vzděláváním. Odpovědi na tyto tři základní otázky budeme postupně rozkrývat v následující části této kapitoly.

Vyhledávání pomoci jako předpoklad nabízení poradenských služeb

Nabídkový přístup, jako jedna z klíčových změn v organizaci poradenských služeb, vybízí k úvahám o potřebách jedinců, které jsou předpokladem k vyhledávání pomoci. Vyhledávání pomoci představuje konkrétní aktivitu (aktivity), kterými jedinec chce uspokojit své potřeby. Dá se tedy říci, že vyhledávání pomoci reprezentuje tzv. vyjádřenou potřebu (Hartl, 1997). Vzhledem k tomu, že potřeby nejsou stabilní záležitostí jedince, ale mění se v čase, jsou aktuální i dlouhodobé, mají různou intenzitu a vztahují se k různým prostředím či činnostem, dá se očekávat, že i tendence k vyhledávání pomoci bude mít svou dynamiku a variabilitu. Přesto, za účelem zjednodušení, uvažujeme o jedné obecné tendenci vyhledávat pomoc, která je integrovaná do života dospělých jako nedílná součást jejich každo-

denního života, a objevuje se v případech, kdy jedinec pociťuje potřebu pomoci. Je tedy vyjádřením obecné potřeby pomoci, která je živena rozmanitostí a složitostí současné doby a představuje obecnou charakteristiku dospělých bez ohledu na pohlaví, věk i oblast života, ke které by se případné vyhledání pomoci vztahovalo. Tuto obecnou tendenci vyhledávat pomoc považujeme nejen za předpoklad rozvoje jedince ve smyslu zvládnání „nástrah“ každodenního života, ale také za základ, od kterého se může odvíjet nabídka poradenských služeb.

Odpověď na to, jestli čeští dospělí vyjadřují své potřeby a jak se tato tendence vyhledávat pomoc proměňuje v jednotlivých oblastech života dospělých, poskytuje analýza dotazníkové otázky¹³, „*Kde nebo u koho hledáte pomoc, když potřebujete poradit v záležitostech týkajících se různých oblastí vašeho života – práce, rodiny, volného času a občanských záležitostí*“. Jednotlivé oblasti života dospělých byly pojmenovány podle základních sociálních rolí dospělých (role pracujícího, uživatele volného času, člena rodiny, občana) o nichž se dá říci, že ve své šíři pokrývají základ života dospělých. Role pracujícího se vztahuje k výdělečnému způsobu života. Role člena rodiny je výrazem manželských a rodičovských vztahů. Role občana reprezentuje uplatňování občanských práv a povinností a role uživatele volného času vyjadřuje souhrn sociálních, kulturních i sportovních aktivit, které člověk dělá „jen tak pro radost“ (srov. Titmus, 2001).

Respondenti na uvedenou otázku odpovídali výběrem z několika nabídnutých možností. Ty jsme kategorizovali do dvou základních kategorií: hledá pomoc x nehledá pomoc. Kategorii „hledá pomoc“ tvoří možnosti, které odrážejí rozmanitost způsobu poskytování poradenských služeb. Jedná se o odbornou pomoc¹⁴ (odborník; přednáška), tradiční média (televize; knihy a časopisy), „nové médium“ (internet) a sociální síť jedince (příbuzní a známí; někdo mladší). Kategorii „nehledá pomoc“ představuje odpověď: *poradím si sám*¹⁵. Všichni, kteří se dají zařadit do našich kategorií (hledá pomoc x nehledá pomoc), mají tzv. vyjádřenou potřebu (Hartl, 1997). Ti, kteří v dotazníku odpověděli, že se jich tato otázka netýká nebo neodpověděli vůbec, podle nás své potřeby nevyjadřují.

Mají čeští dospělí tendenci vyhledávat poradenskou pomoc?

Tendence vyhledávat pomoc, která reprezentuje vyjádřenou potřebu, je reakcí na aktuálně pociťovaný nedostatek, který lze odstranit tím, že mi někdo (něco)

13 Dotazník *Vzdělávání dospělých-2005*.

14 Kurzívou jsou uvedena přesná znění nabídnutých možností v dotazníku a jednotlivé možnosti jsou odděleny středníkem.

15 Z hlediska vymezení celoživotního poradenství by tato odpověď představovala ideální výsledek působení celoživotního poradenství, ale v realitě spíše vyjadřuje, že lidé pomoc nehledají. Můžeme pouze spekulovat o tom, jestli ti, kteří takto odpovídají, mají k dispozici relevantní informace a dovednosti k tomu, aby si poradili sami.

„zvenčí“ pomůže. Rovnocennou reakcí na aktuálně pocíťovaný nedostatek však může být i mobilizace vlastních sil, která se projevuje tím, že si člověk poradí sám. Vzhledem k charakteru současné doby však nelze předpokládat, že na všechny situace v průběhu našeho života stačíme vlastními silami. Proto se zaměřujeme na to, zda čeští dospělí vyjadřují své potřeby a když ano, tak zda mají tendenci vyhledávat pomoc spíše mimo vlastní zdroje (hledá pomoc) nebo jestli více spoléhají sami na sebe (nehledá pomoc).

Nejdříve se tedy podíváme na to, kolik lidí v jednotlivých oblastech na otázku neodpovědělo (*netýká se, neodpověděl*), tj. kolik lidí své potřeby nevyjadřuje. V oblasti práce neodpovědělo 26 % dotázaných, přičemž se ukázalo, že většinu z nich představují důchodci a doplňují je ti, kteří aktuálně nejsou na trhu práce. Zdá se tedy, že potřeba pomoci v oblasti práce je spojena s potřebou, která se vztahuje k uplatnění na trhu práce.

Pouhých 6 % těch, kteří neodpověděli na otázku, kde hledají pomoc v oblasti volného času, a 8 % těch, kteří neodpověděli na otázku, kde hledají pomoc v oblasti rodinného života, může signalizovat, že využití volného času a rodinný život „trápí“ téměř každého z nás, tj. téměř všichni dospělí mají v oblasti rodinného života a volného času nějaké potřeby, které vytvářejí potenciál k vyhledávání pomoci. V pomyslném středu se ocitá oblast občanského života, kde 11 % dospělých nevyjadřuje své potřeby. Ukázalo se tedy, že až na oblast práce téměř všichni dospělí vyjadřují své potřeby, tj. mají tzv. vyjádřenou potřebu.

Nyní se už zaměříme pouze na ty, kteří své potřeby vyjadřují. Ukázalo se, že tendenci vyhledávat pomoc mají muži i ženy přibližně stejnou, ale jak je patrné z tabulky 14.1, tendence vyhledávat pomoc nebo si poradit sám (nehledá pomoc) se liší podle jednotlivých oblastí života.

Tabulka 14.1: Tendence ve vyhledávání pomoci (validní %¹⁶)

	Oblast práce	Občanský život	Rodinný život	Oblast volného času
Hledá pomoc	75%	81%	53%	57%
Nehledá pomoc	25%	19%	47%	43%

Zatímco v oblasti práce a občanského života vyhledává pomoc většina z nás, v oblasti rodinného života a volného času vyhledává pomoc zhruba každý druhý dospělý. Pokud by tedy platil předpoklad o tom, že tendence vyhledávat pomoc je reakcí na rozmanitost a složitost současné doby, pak by uvedené nálezy mohly znamenat, že jako nejsložitější vnímají dospělí oblast občanského života. Zdá se,

¹⁶ Validní procenta nezohledňují počet odpovědí: *netýká se, neodpověděl*. Kategorie „nehledá pomoc“ tedy představuje vyjádřenou potřebu, která je uspokojována vlastními silami – *poradím si sám*.

že dospělí spíše vyhledávají pomoc v oblastech, které se dotýkají veřejného života (oblast práce a občanského života). Mnohem vyrovnanější poměr těch, kteří pomoc vyhledávají a nevyhledávají je naopak v oblastech, které spadají do soukromé sféry jedince (rodinný život a oblast volného času). Je to snad tím, že se čeští dospělí cítí být kompetentní poradit si v soukromých záležitostech sami, nebo spíše tím, že oblasti rodinného života a volného času představují sféru života, kde není „zvykem“ vyhledávat pomoc „zvenčí“? Přesto se dá říci, že čeští dospělí pomoc vyhledávají, ale její intenzita je v jednotlivých oblastech života dospělých různá.

Současně se prokázalo, že ti, kteří vyhledávají pomoc v jedné z nabídnutých oblastí, statisticky významně častěji vyhledávají pomoc i v jiné z nabídnutých oblastí¹⁷. Tendence vyhledávat pomoc se tedy kumuluje a zdá se, že v populaci českých dospělých jsou tací, kteří bez „ohledu na problém“ upřednostňují vyhledávání pomoci a vedle nich jsou tací, kteří „bez ohledu na problém“ spoléhají výhradně na sebe (nehledají pomoc).

Další kritérium, podle kterého budeme charakterizovat tendenci vyhledávání pomoci, je odvozeno z principu celoživotnosti. Podle tohoto principu by tendence vyhledávat pomoc měla být přítomna u všech bez ohledu na věk, tj. v kterékoli fázi života jedince. Je tedy potřeba vyhledávat pomoc nezávislá na věku dospělých?

Věkové spektrum 20–65 let rozdělujeme do tří skupin podle Levinsonova konceptu vývojových etap dospělých¹⁸ (Kidd, 2006). Levinson pracuje s tím, že dospělost lze rozdělit na úseky, které se od sebe liší tím, jak jedinci pracují se svými životními sny. Životní sny popisuje jako imaginarizované možnosti, které jedinci přinášejí inspiraci a energii. Úkolem jedince je definovat své životní sny a najít způsob, jak je může prožít. Levinson z tohoto úhlu pohledu odlišil ranou dospělost (17–40 let), pro kterou je typické sledování svých životních snů a utváření mentorských vztahů, které pomohou jedinci jeho sny uskutečnit. S ohledem na věk respondentů tuto fázi dospělosti reprezentují ti, kterým je 20–39 let. Střední dospělost Levinson ohraničuje lety 40–60 let. Střední dospělost se v jeho pojetí vyznačuje přezkoumáváním a modifikací životních snů, což vede k jejich výraznější individualizaci. Poslední fázi tvoří tzv. pozdní dospělost, která je vymezena lety 60–65 let. Pro lidi v tomto věku je typické, že pojmenovávají to, s čím si spojují začínající stáří a podle toho se proměňují i jejich „zbývající“ životní sny.

17 Na hladině významnosti 0,00 nabývá Phi hodnot od 0,21 mezi rodinným a občanským životem; volným časem a oblastí práce, přes Phi = 0,24 u oblasti práce a rodinného života, Phi = 0,26 u oblasti práce a občanského života, k Phi = 0,37 v oblasti rodinného života a volného času.

18 Levinsonův koncept fázi dospělosti vychází z Eriksonovy periodizace a byl empiricky ověřen na základě biografického výzkumného designu v oblasti práce (Kidd, 2006). Domníváme se však, že stejný princip realizace životních plánů a snů člověka funguje i v dalších oblastech života dospělého (občanský, rodinný život, oblast volného času), a to nás vedlo k využití Levinsonova konceptu za účelem charakteristiky tendence vyhledat pomoc ve vztahu k věku. Nepracujeme však s podrobnějšími periodami, které jsou u každé fáze dospělosti (raná, střední, pozdní) specifikovány výhradně na oblast práce.

Z tabulky 14.2 je zřejmé, že ve věkové kategorii 20–39 let bez ohledu na oblast života převažují ti, kteří hledají pomoc a ve srovnání s jinými v věkových kategoriích je tendence vyhledávat pomoc v tomto věku nepochybně vyšší. To by zcela odpovídalo Levinsonově teorii o hledání mentorských vztahů, které je typické pro tento věk.

Tabulka 14.2: Tendence ve vyhledávání pomoci podle věku

	Věk	20–39 let	40–59 let	60–65 let	Celkem
Oblast práce	Hledá pomoc	79 %	75 %	58 %	75 %
	Nehledá pomoc	21 %	25 %	42 %	25 %
Celkem		100 %	100 %	100 %	100 %
Občanský život	Hledá pomoc	85 %	80 %	75 %	81 %
	Nehledá pomoc	15 %	20 %	25 %	19 %
Celkem		100 %	100 %	100 %	100 %
Rodinný život	Hledá pomoc	60 %	49 %	48 %	53 %
	Nehledá pomoc	40 %	51 %	52 %	47 %
Celkem		100 %	100 %	100 %	100 %
Oblast volného času	Hledá pomoc	60 %	55 %	53 %	57 %
	Nehledá pomoc	40 %	45 %	47 %	43 %
Celkem		100 %	100 %	100 %	100 %

O věkové skupině 40–59 let se dá říci, že je zde tendence vyhledávat pomoc diferencovanou podle jednotlivých oblastí. Zatímco v oblasti práce a občanských záležitostech dospělí středního věku spíše pomoc vyhledávají, v oblasti rodinného života a volného času jsou proporce mezi těmi, kteří pomoc vyhledávají a těmi, kteří si raději poradí sami (nehledá pomoc) mnohem vyrovnanější. S rostoucím věkem v oblasti rodinného života a volného času asi roste kompetence „zvládat svůj život“, ale možná že jen s věkem ubývá ochoty hledat pomoc mimo své zdroje. Pokud využijeme Levinsonův předpoklad, že dospělí v tomto věku individualizují své životní sny, pak by uvedený údaj mohl signalizovat, že dospělí ve věku 40–59 zasazují své životní sny do oblastí práce a občanských záležitostí více než do oblastí rodinného života a volného času, nebo že potřebují častěji někoho (něco) k naplňování svých snů v oblasti práce a občanských záležitostí než v oblasti rodinného života a volného času.

Pro věkovou kategorii 60–65 let je typické, že většina dospělých v tomto věku hledá pomoc pouze v oblasti občanského života. V oblastech pracovního života, rodinného života a volného času jsou proporce mezi počtem těch, kteří pomoc hledají a nehledají, vyrovnané. V duchu Levinsonova uvažování by to znamenalo, že téměř polovina českých dospělých v tomto věku neváže své životní sny k rodinnému životu, ale spíše k volnému času nebo k oblasti práce a je zajímavé,

že většina osob v předdůchodovém nebo důchodovém věku vidí souvislost svého životního snu s oblastí občanského života.

Z tabulky 14.2 (na str. 303) je zřejmé, že tendence vyhledávání pomoci s věkem klesá. Statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými věkovými kategoriemi je však pouze u oblasti práce. V oblasti práce je ve věkové kategorii 60–65 let statisticky významně méně těch, kteří vyhledávají pomoc než ve věkové kategorii 20–39 let. Z této věkové kategorie (20–39 let) nejčastěji vyhledávají pomoci mladí ve věku 20–29 let. Když přehlédneme k tomu, že většina dospělých ve věku 20–29 let vstupuje na trh práce (respektive, už je na trhu práce) a naopak dospělí ve věku 60–65 let obvykle odcházejí z trhu práce (respektive, jsou mimo trh práce), má tendence vyhledávat pomoc „zvenčí“ v oblasti práce vztah k uplatnění na trhu práce. Zdá se tedy, že tendenci vyhledat pomoc v této oblasti sytí dvě potřeby: potřeba pomoci a potřeba uplatnit se na trhu práce. Obě dvě potřeby se společně objevují v době, kdy jedinec chce vstoupit na trh práce a mizí s představou trvalého odchodu z trhu práce. Spojení obou potřeb s životním cyklem je evidentní, ale toto spojení potřeb se může objevit i „epizodicky“ zejména v souvislosti s dlouhodobou nezaměstnaností dospělých.

Souvisí tendence vyhledávat pomoc se vzděláním (vzděláváním)?

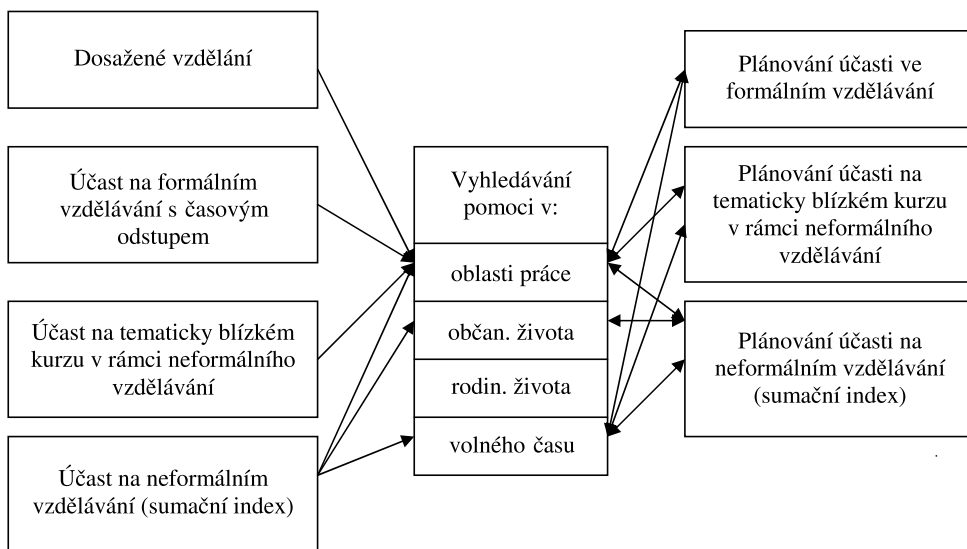
Jaký vztah má tendence vyhledávat pomoc k dosaženému vzdělání a jaký vztah má k plánované účasti na vzdělávání? Odpověď na první otázku hledáme na základě statisticky významných souvislostí mezi tendencí vyhledávat pomoc a dosaženým stupněm vzdělání, mezi tendencí vyhledávat pomoc a pokračováním ve formálním studiu s časovým odstupem a aktuální účastí na kurzech neformálního vzdělávání. Odpověď na druhou otázku hledáme na základě statisticky významných souvislostí mezi tendencí vyhledávat pomoc a plánováním dalšího vzdělávání (formálního i neformálního).

Obrázek 14.1 (na str. 305) představuje schéma, které se dá pro interpretaci rozdělit na levou a pravou část¹⁹. Levá část schématu zachycuje statisticky významné vztahy mezi tendencí vyhledat pomoc a tzv. statickými faktory (dosažený stupeň vzdělání, pokračování ve formálním vzdělávání s časovým odstupem, účast na neformálním vzdělávání v posledním kalendářním roce). Pravá část schématu naopak zachycuje statisticky významné vztahy mezi vyhledáváním pomoci a plánováním dalšího vzdělávání (plánovaná účast na formálním a neformálním vzdělávání v následujícím kalendářním roce), to znamená tzv. dynamickými faktory.

¹⁹ Zachycené vztahy představují statisticky významný rozdíl mezi těmi, kteří pomoc vyhledávají, a těmi, kteří si poradí sami. Z důvodu zachování určité přehlednosti schématu nejsou záměrně zachyceny vzájemné vztahy mezi jednotlivými aspekty vzdělávání navzájem.

Již na první pohled je zřejmé, že ti, kteří vyhledávají pomoc v oblasti práce, se statisticky významně liší od ostatních ve všech sledovaných aspektech vzdělávání. Zcela naopak je tomu v oblasti rodinného života. Ti, kteří hledají pomoc v této oblasti, se statisticky významně neliší od ostatních v žádném ze sledovaných aspektů vzdělávání.

Obrázek 14.1: Vztahy mezi vyhledáváním pomoci a vzděláním (vzděláváním)



Pokud se zaměříme pouze na levou stranu schématu, pak můžeme popsat rozdíly mezi těmi, kteří pomoc hledají a nehledají, následujícím způsobem. V oblasti práce vyhledávají pomoc častěji středoškoláci a vysokoškoláci než lidé vyučeni a se základním vzděláním. Ti, kteří vyhledávají pomoc v oblasti práce, se častěji vrátili do školních lavic (začali po určité době studovat) a zpravidla se v jednom kalendářním roce zúčastnili alespoň jednoho kurzu v rámci neformálního vzdělávání. Naproti tomu ti, kteří si raději poradí sami (nehledají pomoc), od ukončení školy nestudovali a v posledním kalendářním roce se nezúčastnili žádného kurzu v rámci neformálního vzdělávání.

Pokud se zaměříme na pravou stranu schématu, vidíme, že není tak přehledná jako levá strana. Vztahy mezi vyhledáváním pomoci a plánováním účasti na vzdělávání jsou mnohem pestřejší. Otázkou zůstává, jestli vyhledávání pomoci je spíše stimulem k účasti či plánování účasti na dalším vzdělávání, nebo jestli je účast na vzdělávání impulzem k vyhledávání pomoci. Zdá se, že tendence vyhledávat pomoc v oblasti práce a v oblasti volného času může být považována za ukazatel plánování účasti na dalším vzdělávání, protože ti, kteří vyhledávají pomoc v uvedených dvou oblastech, statisticky významně častěji plánují svou účast na dalším vzdělávání.

(formálním i neformálním) než ti, kte ří pomoc nehledají. Když v této souvislosti zohledníme fakt, že účast na vzdělávání generuje plánování účasti na dalším vzdělávání (viz kapitola 4), pak m ůžeme předpokládat, že účast na vzdělávání podněcuje dosp ělé k vyhledávání pomoci (což v našem případě platí jen o oblasti práce). Na druhou stranu ale vyhledání pomoci v oblasti práce a oblasti volného času stimuluje plánování účasti na dalším vzdělávání, stejně tak jako předcházející účast na vzdělávání. Plánování účasti na dalším vzdělávání by pak bylo potřebou, která stimuluje vyhledávání pomoci v oblasti práce a v oblasti volného času.

Shrneme-li naše nálezy o vztahu mezi tendencí vyhledávat pomoc a jednotlivými aspekty vzdělávání, nezbývá než opět potvrdit provázanost mezi oblastí práce a vzděláváním. Zdá se, že tendence vyhledávat pomoc v oblasti práce je synonymem pro sociální rozdíly založené dosaženým vzd ěláním a dosavadní ú částí na vzdělávání. Je nutné zd ůraznit, že ti, kte ří vyhledávají pomoc v oblasti práce a v oblasti volného času, pravděpodobněji častěji dostanou příležitost k úvahám o tom, jak zabudovat do svého dalšího rozvoje vzd ěláním, než ti, kte ří pomoc nehledají. Když k tomu zohledníme fakt, že tendence vyhledávat pomoc se kumuluje, ukáže se jiný aspekt věci. Vyhledávání pomoci v každé z oblastí (mimo oblast rodinného života), m ůže na jedné stran ě rozevírat pomyslné n ůžky sociálních nerovností založené dosavadním vzd ěláním a účastí na vzdělávání, ale současně m ůže být považováno za p říležitost, jak tento pomyslný kruh sociálních rozdíl ů eliminovat. Snížení sociálních rozdíl ů by podle našeho názoru bylo možné skrze nabídku toho, jak zakomponovat vzd ěláním do vlastního osobního rozvoje. Tato nabídka by ale musela být trvale p řítomnou službou v rámci jakýchkoli poradenských služeb.

Kde dosp ělí hledají pomoc?

Poté, co víme, že v ětšina českých dosp ělých vyhledává pomoc v oblasti práce a v oblasti ob ěanského života a zhruba každý druhý dosp ělý vyhledává pomoc v oblasti rodinného života a volného času, nabývá na zajímavosti otázka na koho, respektive kam se obracejí.

Jednotlivé možnosti, kde dosp ělí mohou hledat pomoc, jsou rozděleny podle způsobů poskytování poradenských služeb. Odborná pomoc ²⁰ (*odborník; přednáška*) symbolizuje (osobní) profesionální pomoc, která je prioritn ě zaměřena na řešení konkrétního problému. Odborná pomoc zahrnuje jak vzdělávací aktivity profesionálů, tak poskytování poradenských služeb profesionály zaměřenými na určitý problém (cílovou skupinu). V současné době se dá říci, že poradenský systém v ČR nabízí především profesionální pomoc.

²⁰ Kurzívou jsou uvedena přesná znění nabídnutých možností v dotazníku a jednotlivé možnosti jsou odděleny středníkem.

Tradiční média (*televize; knihy a časopisy*) a *internet* poskytují informace, vlastní pomoc i příležitosti k učení, ale jen z řídka „poskytovatel“ zjistí problém klienta. Proto se nabídka služeb dá rozdělit na profesionální pomoc, kterou reprezentuje zejména informování, a tzv. laickou poradenskou pomoc, která spočívá ve výměně zkušeností a udílení rad mezi aktéry navzájem. Média však oproti jiným způsobům pomoci relativně běžně nabízí i možnost pomoci si sám (svěpomoc). Bohužel se ukazuje, že internet i tradiční média obvykle reprodukuje stávající poradenský model jenom s tím rozdílem, že to je klient, kdo je zodpovědný za výběr toho, co se hodí k řešení jeho problému (Sultana, 2004).

Sociální síť jedince (*příbuzní a známí; někdo mladší*) představuje sféru tzv. laického poradenství, které využívá principu blízkosti sociálních vztahů a na tomto principu poskytuje nejen konkrétní rady, ale i určitou podporu a porozumění, případně model chování. Odpověď: *poradím si sám*²¹ symbolizuje kategorii: nehledá pomoc.

Tabulka 14.4: Preference ve vyhledávání pomoci

	Oblast práce	Občanský život	Rodinný život	Oblast volného času
Odborná pomoc	29 %	33 %	5 %	3 %
Internet	13 %	14 %	2 %	12 %
Tradiční média	17 %	18 %	7 %	14 %
Sociální síť	16 %	16 %	39 %	28 %
Poradím si sám	25 %	19 %	47 %	43 %
Celkem	100 %	100 %	100 %	100 %

Jak je patrné z tabulky 14.4, sférou odborné (profesionální) pomoci je oblast práce a občanského života. Naproti tomu sférou laického poradenství (sociální síť) je výhradně oblast rodinného života a částečně i oblast volného času. Tato polarita mezi profesionální a laickou pomocí má zřejmě společného jmenovatele – osobní kontakt při poskytování pomoci. Naproti tomu „neosobní“ pomoc médií (tradiční média a internet) stojí někde uprostřed mezi oběma póly. V oblasti práce a v oblasti občanského života internet spolu s tradičními médii částečně konkurují odborné pomoci a v oblasti volného času internet (12 %) s tradičními médii (14 %) tvoří srovnatelně akceptovatelnou pomoc, jakou poskytuje sociální síť (28 %).

Za pozornost stojí i rozdíly mezi oblastí rodinného života a volného času. Zatímco v oblasti rodinného života vyhledává odbornou pomoc a pomoc prostřednictvím

²¹ Z hlediska vymezení celoživotního poradenství by tato odpověď představovala ideální výsledek působení celoživotního poradenství, ale v realitě spíše vyjadřuje, že lidé pomoc nehledají. Můžeme pouze spekulovat o tom, jestli ti, kteří takto odpovídají, mají relevantní informace a dovednosti k tomu, aby si poradili sami.

médií celkem 14 % dospělých, v oblasti volného času je to 29 % dospělých. Můžeme polemizovat o tom, jestli média (včetně internetu) věnují více pozornosti rodinnému životu nebo volnému času, je ale zřejmé, že odborná pomoc v oblasti rodinného života v ČR je tradiční a institucionálně zakotvenou poradenskou službou, byť ne tak často využívanou jako tomu je v oblasti práce a občanského života. V oblasti volného času tomu tak není. Čeští dospělí zřejmě kompenzují nedostatek odborných poradenských služeb tím, že hledají pomoc v médiích.

Pokud se podíváme na tabulku 14.4 (na str. 307) optikou proklamovaného trendu rozmanitosti v poskytování poradenských služeb, tak se zdá, že českým dospělým spíše vyhovuje uniformita. V oblasti rodinného života a volného času nemůže být o rozmanitosti způsobů poskytování poradenských služeb ani řeč. Zhruba polovina dospělých totiž pomoc v úbec nehledá a pokud ano, tak ve své sociální síti. O rozmanitosti služeb se dá uvažovat pouze v oblasti práce a občanského života. Reálnou možností, jak posílit rozmanitost v poskytování poradenských služeb v ČR, tedy je vytvořit nabídku odborné pomoci v oblasti volného času, naučit se pracovat se sociální sítí jedince a stimulovat dospělé k hledání pomoci na internetu.

Je zajímavé, že v době, kdy internet představuje naději na rozšíření přístupu k poradenským službám, je nejméně²² využívanou možností v jednotlivých oblastech. Proč tak málo dospělých hledá pomoc na internetu? Jednou z možných odpovědí je, že pomoc na internetu využívají především ti, kteří umí²³ pracovat s počítačem, a těch je v populaci českých dospělých relativně málo (viz kapitola 8).

Internetová nabídka poradenských služeb v oblasti práce

V oblasti práce hledá pomoc na internetu pouhých 13 % českých dospělých. Vysvětlení tohoto faktu může přinést analýza nabídky poradenských služeb v oblasti práce²⁴, která je zveřejněna na webových stránkách vybraných institucí. Kdo nabízí poradenské služby ve vztahu ke vzdělávání v oblasti práce?

Touto otázkou začala další fáze výzkumu, která probíhala od listopadu do prosince roku 2007, a spočívala v identifikaci poskytovatelů poradenských služeb v oblasti vzdělávání dospělých. Výsledkem této fáze bylo zjištění, že je nutné od sebe oddělit poskytování informací o vzdělávacích příležitostech, které nejsou spojeny s konkrétní institucí (obvykle se jedná o databáze), od nabídky služeb konkrétních institucí a od nabídky služeb webových portálů. Dalším výsledkem byla iden-

22 S výjimkou oblasti volného času.

23 Zaměstnaní dospělí ve věku 20–39 let se středoškolským vzděláním.

24 Na oblast práce jsme se zaměřili hned z několika důvodů. Vyhledávání pomoci v oblasti práce má vztah k účasti i plánování účasti na vzdělávání; vyhledávání pomoci v oblasti práce reprezentují v poradenské realitě konkrétní druhy poradenství (zejména profesní a kariérové poradenství) av neposlednířadě bylo s ohledem na realizovatelnost tohoto řešení nutné vybrat pouze jednu oblast.

tifikace jednotlivých typů poskytovatelů – institucí. Tato identifikace proběhla na základě sektoru, v rámci kterého se služby poskytují. Jednalo se o veřejný, soukromý a neziskový sektor. Ukázalo se ale, že ani toto dělení není optimální, takže s ohledem na počet a variabilitu institucí bylo nutné vytvořit samostatné subkategorie.

V této situaci může být účelnou, že obdobné obtíže se objevily i v případě pokusu o vytvoření indikátorů pro celoživotní poradenství na evropské úrovni. Tento pokus se nezdá řídit zejména pro nesmírnou variabilitu typů poskytovatelů a s tím spojenou obtížnou srovnatelnost. Experti se nakonec shodli na tom, že optimálním kritériem pro kategorizaci poskytovatelů poradenských služeb jsou cílové skupiny těchto služeb (Indicators, 2005).

Rozdělili jsme tedy poskytovatele poradenských služeb podle toho, jestli nabízejí služby prioritně *všem dospělým* (databáze, webové portály²⁵ a poradenské instituce na národní úrovni), *zaměstnaným dospělým* (vzdělávací agentury, personální agentury, profesní a zájmová sdružení), *podnikatelům* (regionální poradenská a informační centra), *nezaměstnaným* (úřady práce²⁶ a personální agentury) a nebo *sociálně a zdravotně znevýhodněným* (organizace pro sociálně a zdravotně znevýhodněné). Z tohoto úhlu pohledu vypadly z poskytovatelů poradenských služeb školy a školská poradenská zařízení. Vzhledem k tomu, že jsme chtěli srovnávat pouze institucionalizovanou nabídku poradenských služeb, ocitly se mimo naši výzkumnou pozornost také databáze a webové portály a nabídka soukromých osob²⁷.

K analýze jsme tedy vybrali webové stránky institucí, které byly aktuálně funkční, kde byla veřejně deklarována (bez dalších vstupních podmínek) nabídka poradenských služeb ve vztahu ke vzdělávání, nebo byly prezentovány činnosti, které vykazují znaky poradenských služeb ve vztahu ke vzdělávání (profesionální forma poskytování pomoci, která podporuje růst, rozvoj či kvalitativní změnu v životě člověka a obsahem nebo cílem pomoci je vzdělávání nebo učení se dospělých).

Další fáze výzkumu, která probíhala od ledna do dubna 2008²⁸, spočívala v identifikaci toho, co se nabízí. Nabídka poradenských služeb byla identifikována na základě tří charakteristik: podle cílové skupiny, podle obsahu služby a podle formy poskytování služby. Za tímto účelem byl vytvořen záznamový arch, po jehož pilotáži byli všichni posuzovatelé zacvičeni v identifikaci nabídky poradenských služeb podle zmíněných kritérií. Jak se ukázalo, tento postup narazil hned na několik limitů. První limit se objevil spolu s otázkou, kde najít aktuální a úplné

25 Analýza databází a webových portálů nezapadá do logiky analýzy „institucionalizovaných“ poskytovatelů poradenských služeb, a proto jí nebude v následujícím textu věnován prostor.

26 Úřadům práce není v dalším textu věnována pozornost protože jejich nabídka byla opakovaně identifikována v rámci evaluace služeb profesního a kariérového poradenství (viz Národní zpráva o kariérovém, 2003, Freibergová, 2005, Národní zpráva o pokroku, 2006).

27 Jednalo se o nabídku několika málo soukromých osob, která byla prezentována v podobě osobních stránek. Nabídka často nepůsobila důvěryhodně ve smyslu konkrétnosti ani odbornosti.

28 Na této fázi sběru dat se spolu s autorkou textu podíleli i studenti Ústavu pedagogických věd FF MU, konkrétně Petra Zbořilová, Martina Kánská, Jan Nehyba a Jitka Šebková.

„seznamy“ jednotlivých typů institucí. Tento limit byl eliminován v každé skupině poskytovatelů jinak, ale vždy na základě veřejně přístupných databází či seznamů poskytovatelů. Dalším limitem tohoto způsobu sběru dat bylo relativně vysoké procento nefunkčních nebo zastaralých webových adres a v neposlední řadě byla limitující i nejasnost (neúplnost) informací, které by pomohly identifikovat aktuální nabídku z hlediska tří výše uvedených kritérií.

Přesto se dá říci, že se podařilo shromáždit alespoň základní informace o několika typech poskytovatelů poradenských služeb ve vztahu ke vzdělávání dospělých. Jednotlivé typy poskytovatelů jsme kategorizovali podle prioritní činnosti instituce na poradenské instituce a firmy, profesní a zájmová sdružení (včetně odborových svazů), vzdělávací agentury, personální agentury a neziskové organizace pro sociálně a zdravotně znevýhodněné (viz tabulka 14.5).

Tabulka 14.5: Typy poskytovatelů poradenských služeb v oblasti práce

Poskytovatel	Poradenské instituce a firmy	Profesní a zájmová sdružení	Vzdělávací agentury	Personální agentury	Neziskové organizace
Počet analyzovaných webových stránek	32	18	27	51	34

Poradenské instituce a firmy

Společným znakem poradenských firem je jejich prioritní zaměření na rozvoj lidských zdrojů. Celkem bylo analyzováno 11 webových stránek poradenských firem, 18 webových stránek regionálních poradenských a informačních center a 3 webové stránky institucí, které nabízejí poradenství na národní úrovni (Zákaznické centrum Ústavu informací ve vzdělávání, Call centrum služeb zaměstnanosti, Centrum kariérového poradenství při Národním ústavu odborného vzdělávání). Společným znakem těchto poskytovatelů je prioritní zaměření na poradenství, ale svoji činnost vyvíjejí napříč všemi sektory²⁹.

Ukázalo se, že v oblasti poradenství pro vzdělávání dospělých tyto instituce nabízejí především diagnostiku potenciálu jedinců a orientaci v možnostech dalšího vzdělávání. Soukromé poradenské firmy deklarují, že nabízejí kariérové plánování a tzv. personální poradenství, které vyjadřuje sepětí mezi službou pro jedince, ale za účelem rozvoje zdrojů jednotlivce pro firmu. Jen některé instituce (před-

²⁹ Poradenské firmy reprezentují soukromý sektor, regionální poradenská a informační centra nabízejí své služby na základě finanční podpory ESF (tj. v rámci neziskového sektoru), ale charakter jejich fungování je blízký soukromému sektoru. Tři konkrétně vyjmenované instituce představují veřejný sektor.

vším regionální poradenská a informační centra) nabízejí „vlastní vzdělávání“ ať už v podobě rekvalifikačních nebo jednotlivých kurzů (zejména tzv. soft skills – komunikační a prezentační dovednosti, řešení a zvládání konfliktů, asertivita, sebepoznání, apod.). Instituce, které nabízejí své poradenské služby pro všechny, se spíše orientují na poskytování informací. Pokud vyjádříme proporce mezi tím, jestli poradenské instituce a firmy nabízejí spíše informace, vlastní poradenství nebo kombinaci obojího, pak nám v tomto případě vychází poměr 31:37:28 procent³⁰ ve prospěch vlastního poradenství.

Z hlediska klientely jsou cílové skupiny těchto poskytovatelů relativně pestré. Instituce na národní úrovni nabízejí služby široké ve řejnosti, poradenské firmy se orientují spíše na firmy a jejich zaměstnance a jen zřídka na uchazeče o zaměstnání, případně nezaměstnané. Cílovou skupinou regionálních poradenských a informačních center jsou výhradně podnikatelé. Z hlediska rolí poradenství v kontextu celoživotního učení se dá říci, že v této skupině poskytovatelů převažuje akcent na poradenství jako implementační mechanismus celoživotního učení, a to převážně v duchu ekonomicky laděné teorie rozvoje lidských zdrojů. Jen zřídka se poradenství ocitá v roli vlastní vzdělávací příležitosti.

Profesní a zájmová sdružení

Profesní a zájmová sdružení byla do analýzy zahrnuta proto, že jednou z jejich mnoha činností je další vzdělávání svých členů – pracovníků konkrétních profesí. Hned na úvod je nutné zdůraznit, že tato skupina poskytovatelů je velmi pestrá a představuje pouze určitý výsek z daného spektra. Celkem bylo analyzováno 18 profesních a zájmových sdružení³¹. Objevují se zde asociace, které pokrývají relativně nejširší oblast vzdělávání dospělých bez oborové profilace (zejména sdružení školských zařízení), až po úzce profesně zaměřené asociace (např. psychologové práce, grafologové, chemici, mediátoři, účetní, umělci, chemici nebo občanskí poradci). Není zvykem, aby profesní a zájmová sdružení nabízela své služby široké veřejnosti.

Specifikem této skupiny poskytovatelů je, že obvykle nedeklarují poskytování poradenství, ale z popisu jejich činnosti to vyplývá. Pokud takové služby poskytují, tak je nabízejí prioritně za účelem profesního rozvoje vzdělavatelům dospělých a nebo za účelem zvýšení kvality práce úzké profesní skupiny (často se týká jen členů sdružení). Jejich silnou stránkou je informování o možnostech dalšího vzdělávání (i prostřednictvím databází) a vytváření příležitostí k neformálnímu

³⁰ Zbývající 4 % tvoří vzdělávací příležitosti (nikoli pouze jejich nabídka).

³¹ Výběr uvedených sdružení byl proveden ze seznamu evidovaných občanských sdružení v ČR k 30. lednu 2008, která mají v popisu své činnosti vzdělávání a která zapadala do charakteristiky poradenských služeb. K této skupině jsme přiřadili i nabídku jednoho odborového svazu – Českomoravské konfederace odborových svazů, která deklaruje nabídku poradenských služeb a současně měla aktuálně volně přístupné webové stránky.

profesnímu vzdělávání (výměna informací z oboru, pravidelná setkávání). Proporce mezi poskytováním informací, vlastním poradenstvím a kombinací obou možností, se v případě profesních a zájmových sdružení dá vyjádřit poměrem 44:0:56 procent. Z uvedeného je patrné, že poradenství se u této skupiny poskytovatelů objevuje v roli vytváření příležitostí k učení s cílem podpořit profesní rozvoj jedince.

Vzdělávací agentury

Vzdělávací agentury již svým názvem signalizují, že by měly hrát v podpoře vzdělávání dospělých významnou roli. Celkem bylo analyzováno 27 vzdělávacích agentur³². Všechny deklarovaly, že jako součást svých služeb nabízejí poradenství ve vztahu ke vzdělávání. Prioritním cílem služeb vzdělávacích agentur je zapojit dospělé do vzdělávání proto, aby si jedinec či firma zajistila „kvalitní“ zaměstnání. Jistou specifičností vzdělávacích agentur je to, že nabízejí služby podle požadavků svých klientů (realizují tzv. poptávkový přístup) a deklarují komplexnost poradenských služeb. Také proporce mezi poskytováním informací, vlastním poradenstvím a kombinací obou možností, je v případě vzdělávacích agentur specifická: 8:48:44 procent.

Klientem je pro vzdělávací agentury jednotlivec, který se chce vzdělávat. V těchto případech obvykle agentura nabízí nebo tvoří vzdělávací kurzy podle úrovně a požadavků klienta přímo na míru (zejména tzv. soft skills kurzy). Další podstatnou část klientely tvoří firmy (podniky). Pokud je klientem firma, tak se tvoří vzdělávací programy pro zaměstnance firmy podle charakteru, podmínek a požadavků firmy. Dá se tedy říci, že nabídka poradenských služeb je komplexní – podle požadavků klienta. Z toho vyplývá, že u vzdělávacích agentur převažuje spíše poptávkový systém nad nabídkovým a poradenství se ocitá spíše v implementační roli ke vzdělávání dospělých. Otázkou je, nakolik klienti vědí, co všechno by mohli chtít.

Personální agentury

Personální agentury jsou charakterem nabídky svých služeb velmi blízké vzdělávacím agenturám, což lze doložit i velmi podobným poměrem 4:45:51 procent mezi poskytováním informací, vlastním poradenstvím a kombinací obou možností. Personální agentury se odlišují od vzdělávacích agentur zejména cílem svých služeb, od něhož se odvíjí i jiná skladba klientely těchto poskytovatelů. Hlavním úkolem personálních agentur je pomáhat při uplatnění na trhu práce a vzdělávání se ocitá na druhém místě. Klienty personálních agentur jsou logicky jednotlivci, kteří hledají zaměstnání, nebo firmy, které mají zájem rozvíjet své zaměstnance tak, aby byli pro firmy „ziskem“.

³² Východiskem pro vzorek vzdělávacích agentur byl seznamu agentur, které jsou sdružené v Asociaci vzdělávacích agentur.

Poradenství ve vztahu ke vzdělávání se objevuje opět jako jedna z položek komplexních služeb. V případě jednotlivce se obvykle nabízí diagnostika osobního potenciálu a výběr uchazečů na volná pracovní místa nebo pozice (většinou tyto služby nabízejí tzv. assessment centra). V případě, že jsou klientem personálních agentur firmy, nabízejí se komplexní analýzy vzdělávacích potřeb zaměstnanců a na základě těchto analýz personální agentury vypracovávají plán dalšího rozvoje zaměstnanců a poskytují poradenství pro management firmy (většinou tyto služby nabízejí tzv. development centra). Specifickou nabídkou personálních agentur jsou i služby pro tyto zaměstnance, kteří v blízké budoucnosti budou muset firmu opustit, nebo se pro tento krok rozhodli sami (tzv. outplacement služby).

Trendem v nabídce poradenských služeb personálních agentur (částečně i vzdělávacích agentur) je akcent na dlouhodobost spolupráce mezi agenturou a klientem, což se projevuje snahou budovat síť svých stálých zákazníků. Také v případě personálních agentur platí, že převažuje poptávkový systém nad nabídkovým. Nabídka je deklarována velmi obecně a současně je deklarován komplexní přístup. Je zřejmé, že nabídka se podřizuje poptávce nikoli potřebám klientů. Z hlediska role poradenství v kontextu celoživotního učení se zdá, že personální agentury nabízejí poradenství ve vztahu ke vzdělávání pouze jako jednu z možností, jak posílit či udržet vazbu mezi jedincem a jeho uplatněním na trhu práce.

Neziskové organizace zabývající se pomocí zdravotně a sociálně znevýhodněným

Neziskové organizace byly vybírány podle toho, jestli nabízejí své služby prioritně zdravotně a sociálně znevýhodněným dospělým a jestli jejich nabídka byla identifikovatelná jako poradenské služby ve vztahu ke vzdělávání³³. Pro účely této analýzy bylo vybráno celkem 35 organizací (22 organizací pro zdravotně handicapované, 4 pro zdravotně i sociálně handicapované, 4 romské organizace, 5 pro dlouhodobě nezaměstnané), na jejichž webových stránkách se dala jednoznačněji identifikovat nabídka poradenských služeb, jejichž cílem či obsahem je vzdělávání.

U této skupiny poskytovatelů je specifické, že nabídka poradenských služeb ve vztahu ke vzdělávání tvoří doplněk služeb, které slouží k integraci znevýhodněných do společnosti (v naprosté většině se jedná o zaměstnání). Prioritou je tedy nabídnout vzdělávání (příležitost ke vzdělávání) proto, aby se jedinec začlenil do společnosti, což v případě dospělých reprezentuje uplatnění na trhu práce. V tomto kontextu je zcela pochopitelná specifická proporce 0:64:37 procent mezi poskytováním informací, vlastním poradenstvím a kombinací obou možností.

Současně je logické, že klientela těchto poskytovatelů je zúžena podle typu znevýhodnění. K tomu poskytovatelé přidávají ještě další charakteristiku, kterou je nezaměstnanost sociálně a zdravotně znevýhodněných. Dalším společným rysem

33 Konkrétní neziskové organizace byly vybrány ze seznamu všech neziskových organizací, který je uveřejněn na webové adrese www.neziskovky.cz.

nabídky služeb těchto poskytovatelů je, že většina je financována z projektů podporovaných Evropskou unií. Z hlediska naplňování rolí poradenství v kontextu celoživotního učení se zdá, že u těchto poskytovatelů převažuje poradenství jako vzdělávací příležitost nad poradenstvím v roli implementačního mechanismu, jak zrealizovat koncept celoživotního učení u dospělých.

Když shrneme uvedené nálezy o internetové nabídce poradenských služeb ve vztahu ke vzdělávání a přihlídneme k tomu, že deklarovaná nabídka na webových stránkách se může lišit od skutečné nabídky, je pro oblast práce typické, že existuje relativně pestrá skladba poskytovatelů poradenských služeb spojených se vzděláváním.

Nabízené poradenské služby jsou převážně vedeny utilitární snahou uplatnit nebo posílit uplatnění dospělých na trhu práce. Zdá se, že tento cíl poradenských služeb je výrazem zdůvodnění, proč by měli v oblasti práce dospělí poradenských služeb využívat. Také zjištění, že v nabídce poradenských služeb převažuje tzv. poptávkový přístup nad nabídkovým, se může jevit jako limit pro další rozvoj poradenských služeb v duchu celoživotního poradenství.

Z hlediska rolí, které může poradenství hrát ve vztahu ke vzdělávání dospělých, převažuje podpora vzdělávání a jen zřídka se objevuje poradenství v roli vzdělávací příležitosti. V této souvislosti je nutné zdůraznit, že by bylo dobré rozšířit stávající analýzu poradenských služeb specificky jenom o analýzu vzdělávacích příležitostí, tzv. dovedností kariérového managementu.

Z hlediska cílových skupin je zřejmé, že cílové skupiny se u jednotlivých poskytovatelů překrývají, což lze vnímat jako pozitivum v tom smyslu, že nabídka poradenských služeb na internetu pokrývá převážnou část potenciální klientely poradenských služeb ve vztahu ke vzdělávání dospělých. Současně se však ukázalo, že poradenské služby jsou zaměřeny prioritně na rozvoj jedinců podle požadavků zaměstnavatelů. Když uvážíme, že ani na úřadech práce v současné době nelze hovořit o poradenských službách ve smyslu vzdělávání jedinců z jejich vlastního zájmu, zdá se, že absentují služby pro ty dospělé, kteří se chtějí rozvíjet „sami pro sebe“ nebo hledat optimální uplatnění na trhu práce podle svých životních přání a snů. Jako kdyby tato potřeba u českých dospělých neexistovala.

Závěr

Vzdělávání dospělých, které je v současné době považováno za jednu z významných etap celoživotního učení, stojí před úkoly (např. zajistit, aby se každý dospělý rozvíjel podle svých možností, maximalizovat účast dospělých na vzdělávání, zvyšovat celoživotní zaměstnatelnost, posilovat aktivní občanství), které nemají šanci být realizovány jenom díky vlastnímu vzdělávání. Proto se poradenství dostává do popředí a stává se prioritou evropské vzdělávací, a v širším rozměru i sociální politiky a politiky v České republice. Do poradenství se vkládají naděje ve smyslu pod-

pory vlastního vzdělávání dospělých i ve smyslu rozšíření vzdělávacích příležitostí v rovině formálního, neformálního vzdělávání i informálního učení.

Od poradenství se očekává, že pomůže zvýšit účast dospělých na vzdělávání a pomůže utvářet dovednosti, které jsou v současné době nahlíženy jako nutné ke zvýšení či udržení celoživotní zaměstnatelnosti a k posilování tzv. aktivního občanství. Specifické spojení uvedených úkolů a očekávání přináší koncept tzv. celoživotního poradenství, který stojí na předpokladu, že díky poradenství se dá podpořit rozvoj jedince, který z ekonomického hlediska zvýší celoživotní zaměstnatelnost jedince, a z pohledu jedince představuje změny, které jedinec subjektivně vnímá jako pozitivní.

Tato relativně nová očekávání však vyvolávají celou řadu otázek, které v sobě obsahují pochybnost, jestli stávající národní systémy poradenských služeb jsou schopny taková očekávání naplňovat. Zdá se, že systém poradenských služeb v ČR není schopen se s takovými výzvami vyrovnat bez výraznějších zásahů do koncipování poradenských služeb v rámci veřejného sektoru. Změny v koncipování poradenských služeb, které by reflektovaly potřeby dospělých, se mohou odvíjet pouze od tzv. vyjádřených potřeb.

Na základě našeho empirického šetření se ukázalo, že čeští dospělí převážně své potřeby vyjadřují, i když v oblasti práce existuje zhruba čtvrtina dospělých, kteří v této oblasti potřeby nevyjadřují (nemají). Jen část dospělých vyhledává pomoc mimo své vlastní zdroje. Typickými oblastmi, kde lidé pomoc „zvenčí“ vyhledávají, jsou oblasti občanského života a oblast práce. Oblasti rodinného života a volného času jsou z hlediska vyhledávání pomoci „zvenčí“ spíše nejednoznačné. Někdo takovou pomoc hledá, jiný spoléhá spíše na sebe, ale přitom platí, že když někdo pomoc vyhledá v jedné oblasti svého života, má tendenci vyhledávat pomoc i v dalších oblastech. Současně se ukázalo, že v oblastech občanského života a oblasti práce dospělí spíše preferují odbornou pomoc nebo pomoc, kterou nabízejí média, a v oblastech rodinného života a volného času se obracejí s prosbou o pomoc do své sociální sítě.

V tuto chvíli se nabízejí dvě otázky: (1) Proč tolik dospělých spoléhá na sebe? Je to tím, že chybí nabídka služeb, nebo se prostě cítí být kompetentní k uspokojení svých potřeb, případně určitý druh svépomoci je vnímán jako kulturní či sociální zvyklost? (2) Proč možnosti, jak dospělý může získat pomoc „zvenčí“, nejsou vyvážené? Je to tím, že nabídka služeb různými cestami chybí, nebo určitá uniformita cest, jak získat pomoc, udržuje pocit přehlednosti, nebo snad funguje síla zvyku? Přestože ani na jednu z otázek nemáme jednoznačnou odpověď, je zřejmé, že změny v koncipování poradenských služeb by měly kromě systematických analýz nabízených poradenských služeb zohlednit i zvyklosti českých dospělých. Jedině tyto dvě cesty mohou vést k návrhu takového systému veřejných poradenských služeb, který má šanci být současně kvalitní i efektivní.

Literatura

- BAČOVÁ, M. Škola a celoživotné učenie. In PAVLOV, I. (ed.) *Škola v kontexte celoživotného učenia*. Prešov: Metodické centrum Prešov, 2000. s. 4–13.
- BUBÍKOVÁ, M., HYŤHA, P., VICENIKOVÁ, T. *Otázky a přístupy v celoživotním kariérovém poradenství v komparativním pohledu, aktuální témata jeho dalšího rozvoje*. Praha: NUOV, 2006. 52 s.
- BROŽOVÁ, D. *Společenské souvislosti trhu práce*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 140 s.
- Career guidance: a handbook for policy makers* [on-line]. Paris: OECD, 2004 [cit. 21. 3. 2008]. Dostupné z: <http://oecdpublications.gfi-nb.com/cgi-bin/OECDBookShop.storefront/EN/product/912004011P1>
- Celoživotní učení pro všechny*. Praha: Učitel'ské noviny-Gnosis, 1997. 374 s.
- ČADOVÁ, N., PALE ČEK, M. (eds.) *Jak je v česku vnímána práce*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. 228 s.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: ÚIV, 1997. 125 s.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [on-line]. Praha: MŠMT, 2005 [cit. 12. 2. 2007]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/KTDlouhodobyZamer.htm>
- Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe* [on-line]. Brusel, 2004 [cit. 12. 2. 2007]. Dostupné z: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_en.pdf
- FREIBERGOVÁ, Z. (ed.) *Poradenství pro volbu povolání a zaměstnání na úřadech práce v České republice*. Praha: NVF a MPSV, 2005. 65 s.
- HANSEN, E. *Kariérové poradenství. Příručka pro země s nízkými a středními příjmy*. Praha: Dům zahraničních služeb, NAEP, 2007. 109 s.
- HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 221 s.
- HLOUŠKOVÁ, L. *Vzdělávání jako výraz jistoty zaměstnání?* Příspěvek prezentovaný na 14. konferenci ČAPV, Plzeň, 2006.
- CHISHOLM, L., LARSON, A., MOSSOUX, A. F. *Lifelong learning: citizen's views in close-up*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. 152 s.
- Improving lifelong guidance policies and systems* [on-line]. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. 35 s. [cit. 21. 3. 2008]. Dostupné z: http://www.ipp.cz/studie/koncepce/czv/doc/celozivotni_poradenstvi_final_version.pdf

- Indicators and benchmarks for lifelong guidance*. Draft final report [on-line]. CEDEFOP, 2005. [cit. 21. 3. 2008] Dostupné z: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/Guidance/expertgroup/thematic_project.asp
- KIDD, J. M. *Understanding career counselling*. London: SAGE Publication, 2006. 160 s.
- KIMM, K., COLLINS, H. M., WILLIAMSON, J., CHAPMAN, C. *Participation in Adult Education and Lifelong Learning: 2000-01*. Washington: Department of Education, National Center for Education Statistics, 2004. 65 s.
- KUCHAŘ, P. *Trh práce*. Praha: Karolinum, 2007. 183 s.
- Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MŠMT, 2001. 54 s.
- McCARTHY, J. *Lifelong guidance systems: common european reference tools*. Příspěvek prezentovaný na schůzce ELGPN peer learning aktivity WP2. Praha, 2008.
- Návrh národní politiky rozvoje kariérového poradenství v ČR* [on-line]. Praha, 2004 [cit. 21. 3. 2008]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/spps/>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV-nakladatelství Tauris, 2001. 98 s.
- Národní zpráva o kariérovém poradenství v ČR*. Praha: NUOV, 2003.
- Národní zpráva o pokroku implementace Rezoluce Rady Evropy o posilování politik, systémů a praxe na poli celoživotního poradenství v Evropě z května 2004* [on-line]. Praha, 2006 [cit. 21. 3. 2008]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/spps/publikace2005.htm#zprava>
- NATHAN, R., HILL, L. *Career counselling*. London: SAGE Publication, 2006. 183 s.
- Návrh národní politiky rozvoje kariérového poradenství v České republice* [on-line]. Praha, 2004 [cit. 21. 3. 2008]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/spps/>
- PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (eds.) *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 25–37.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002, s. 237.
- PAVLÍK, O., CHALOUPKA, L., KOHOUT, K. *Vzdělávání dospělých. Výtah z dokumentů a publikací*. Praha: ÚIV, 1997. 111 s.
- POTTER, J. Student counseling. In TUIJNMAN, A. C. (ed.) *International encyclopedia of adult education and training*. Pergamon, 1996, s. 575–580.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 300.
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIČ, L., POL, M. Editoriál. *Studia paedagogica*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, 2006, U11, s. 7–11.
- Strategie celoživotního učení ČR* [on-line]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 21. 3. 2008]. Dostupné z: http://msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf
- SULTANA, R. G. *Review of career guidance policies in 11 acceding and candidate countries. Synthesi report* [on-line]. 2003 [cit. 21. 3. 2008].

Dostupné z: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/43062485065B0E82C1257020002FEB25/\\$File/ENL-Career%20guidance-0703_EN.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/43062485065B0E82C1257020002FEB25/$File/ENL-Career%20guidance-0703_EN.pdf)

SULTANA, R. G. *Guidance policie in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe*. CEDEFOP, 2004. 133 s.

ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 2006, č. 2, s. 140–151.

TITMUS, C. J. Adult education: concepts and principles. In TUIJNMAN, A., C. (ed.) *International encyclopedia of adult education and training*. Pergamon, 1996, s. 9–17.

VENDEL, Š. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada, 2008. 224 s.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004, č. 561 /2004 Sb.

Výsledky Ad hoc modulu 2003 o celoživotním vzdělávání [on-line]. Praha: Český statistický úřad, 2004 [cit. 15. 11. 2004]. Dostupné z http://www.czso.cz/csu/edicniplan.nsf/publ/3119-04-zarok_2003

Závěry

Vzdělávání, až již dospělých nebo vzdělávání počáteční (to je děti a mládeže), je sociálním fenoménem, který se děje vždy v konkrétním sociálním, ekonomickém a politickém prostředí. Je zřejmé, že tím, kdo určuje obsah vzdělávání, je povaha společnosti, její vývojová úroveň. Ta také ovlivňuje, kdo všechno na vzdělání participuje.

Překotný technologický rozvoj započatý v industriálních společnostech druhé poloviny 20. století získal v krátké době exponenciální charakter, proměnil industriální společnost ve společnost postindustriální (nebo informační, chcete-li) a způsobil, že poznatky, které dříve stačily, aby člověk mohl spolehlivě existovat ve svém (lokálním) světě, a které byl schopen naučit se v průběhu svého dětství a raného dospívání, musí nyní pro smysluplné fungování v současné společnosti revidovat, inovovat a vstřebávat v průběhu celého svého života. Kompetence a dovednosti získané na počátku pracovní kariéry nestačí držet krok s požadavky rychle se vyvíjejících technologií, s inovací pracovních postupů, s megabajty nových informací. Existují odhady, že polovina poznatků, které získávají lidé po absolvování vysoké školy se do pěti let stává tak zastaralými, že jsou nepoužitelné a v některých vysoce specializovaných hi-tech odvětvích se poločas rozpadu počítá dokonce na měsíce (Miriam, Carafella, Baumgartner, 2007). Proces vzdělávání se proměnil – již dávno není sevržen do úzké kazajky dětského a mladého věku, naopak expanduje a stává se pružnou součástí našich životních drah. Proto tolik pozornosti vzdělávání dospělých.

Díky demografickým trendům jsou informační společnosti také společnostmi, jež by se daly charakterizovat nejnovějším evropským sloganem „menší, starší, barevnější“ (*Fewer, Older, More Colourful*) – dlouhodobá nízká porodnost způsobuje, že dětí je méně, seniorů více a díky imigrantům narůstá etnická a kulturní diverzita. Tato diverzita musí být pochopena a integrována. Ti, kdo ji mají pochopit, to znamená domácí populace, se o ní musí dozvědět něco více, ti, kdo mají být integrováni, tedy imigrující populace, se musí naučit jazyk příslušné společnosti a její kulturní normy. Také proto tolik pozornosti vzdělávání dospělých.

Posun k informační společnosti a společnosti vědění zásadně proměňuje také společenské struktury. Jsou charakteristické fragmentací a diverzitou, dřívější hierarchické struktury jsou nahrazovány strukturami horizontálními s mnoha centry.

Nemůže tomu být jinak, neboť jak si povšimli již v roce 1990 Naisbitt s Aburde-neovou (1990), fax, mobilní telefon a po čítač lidstvo natolik posiluje, že to vede k celkové informační demokratizaci – proto je podle nich na světě stále méně dik-tátorů, neboť pro ně již není nemožné plně kontrolovat tok informací. Současně ale, orientace v této záplavě informací, byť demokratizujících společností vyžaduje schopnosti, které nemohly být naučeny před desítkami let. Předpokládají tedy jistotu připravenost jednotlivce s nimi pracovat a v takto informačně otevřené společ-nosti se pohybovat. Navíc, informace nejsou totéž, co znalost a porozumění. Učení tedy znamená mnohem více než přenos informací a jejich aplikace na řešení zná-mých úkolů. I proto tolik pozornosti vzdělávání dospělých.

Celá naše publikace vychází z konceptu celoživotního učení jako podstat-ného prvku současných společností označovaných přívlastky „znalostní“, „vzděla-nostní“, „vědění“, „informační“ či „učící se“. Do tohoto rámce jsme zasadili vzdě-lávání dospělých jako součást celoživotního učení, a to součást, jíž je v posledních letech, jak stále připomínáme, věnována mnohostranná pozornost. Nechceme na tomto místě znovu opakovat všechny argumenty, jež k této pozornosti vedou. Pro mnohé, jak víme, jsou na prvním místě argumenty ekonomické, upozorňující na nutnost rozvoje lidských zdrojů jako základu pro úspěšné fungování a pro konkuren-ceschopnost ekonomik jednotlivých států i celých společenství. Pro mnohé je to ale málo, neboť upozorňují, že naše životy nejsou a neměly by být řízeny jen ekonomickými podmínkami, a tak přidávají argumenty sociální a mluví o sociální soudržnosti, osobním rozvoji člověka a jeho kvalitním životě. Přidávají se však i argumenty politické a pak se hovoří o aktivním občanství, o toleranci k jiným apod. Ať už zvolíme jakoukoli argumentační bázi, je nepochybné, že požadavek učít se a vzdělávat se po celý život je v našich životech aktuálně přítomen. Že se s tímto požadavkem vyrovnáváme různě, je také nepochybné.

Abychom mohli shrnout a v závěru posoudit, jaká je situace v oblasti vzdělá-vání dospělých u nás, vezměme si na pomoc charakteristiky, jež jsou s celoživot-ním učěním obvykle spojovány.

První charakteristikou celoživotního učení je, že *vzdělávání není již omezeno jen na určitou fázi života, docházky do školy, ale trvá po celý život.*

Podle našich výsledků přetrvává mezi českou dospělou populací jednoznačně klasický model životní dráhy, a to i v mladších věkových kohortách. Fáze studia předchází fázi pracovní a rodinné. Jen minimum české populace (9 %) se navrácí zpět k formálnímu studiu na nějakém typu středních nebo vysokých škol, ale častěji na vysokou školu. Pokud se pro studium rozhodnou, potom hlavním motivem je vnější incentiv, konkrétně pracovní důvody. Snaha o osobní rozvoj není deklarována příliš často. Naopak ti, kteří ani dále nestudují ani to nemají v blízké budoucnosti v plánu, a těch je valná většina (88 %), nejsou ve svých úvahách zřejmě ovlivněni významněji ani obavou ze ztráty zaměstnání nebo z krachu vlastní živ-nosti, ani pracovními motivy. Malá skupina lidí, kteří mají v blízké budoucnosti

zájem začít studovat, je charakteristická nižším věkem, vyšším vzděláním a snahou zlepšit si vlastní dovednosti. Lze říci, že naše společnost se stále ve svém vzdělávacím úsilí koncentruje převážně na problematiku formálního vzdělávání – toto vzdělávání je zaměřeno především na mladou populaci a je orientováno na profesní přípravu. Ostatním součástí celoživotního učení je věnováno nesrovnatelně méně pozornosti. Na populaci ve středním a starším věku se zatím reálnými vzdělávacími aktivitami příliš neorientujeme, navíc fiskální problémy nevytvářejí pro tuto rozšířenou orientaci příznivé klima.

Další charakteristikou celoživotního učení je, že se *nejedná jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích*, ale o všechny formy a typy učení bez ohledu na instituci či prostředí, kterým může být i pracoviště, domov či prostředí obce. Všechny možnosti učení vytvářejí jediný celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života.

Podle našich zjištění existuje relativně dobrá účast české populace v neformálním vzdělávání, a to téměř srovnatelně s jinými zeměmi. Týká se jedné třetiny, jež již nějakou neformální aktivitu v posledním roce absolvovala, a týká se také jedné třetiny, která svou účast v nejbližší době plánuje. Do neformálního vzdělávání se zapojují spíše lidé mladší, vzdělanější a ti, pro něž jsou motivací především mimopracovními důvody. Důležité je zjištění, že ti, kteří se alespoň jednou už nějaké vzdělávací aktivity zúčastnili, tendují k tomu, aby tuto zkušenost, zřejmě spíše pozitivní než odrazující, opakovali. Ti, kteří takovou zkušenost nemají, naopak pojmenovávají nejrušnější důvody proč ne: nedostatek financí, přílišné pracovní zaneprázdnění, nedostatek času, málo informací či málo smyslu takového vzdělávání.

Co se týká okolností, na kterou poukazuje tato charakteristika celoživotního učení, můžeme konstatovat, že k onomu významnému propojování různých prostředí pro vzdělávání, tedy pracoviště, domova či obce, zatím spíše nedochází. Dospíváme k tomu na základě zjištění, že valná většina kurzů, kterých se dospělí zúčastňují, se týká zaměstnání, případně počítačů nebo cizích jazyků. Všechny další oblasti (volný čas, rodina, veřejný život apod.) jsou v jejich volbě vzdělávacích aktivit silně poddimenzovány. Přesto se nedá říct, že by takové vzdělávací aktivity u nás neexistovaly. Například v environmentálním, rodinném či zájmovém vzdělávání ve volném čase můžeme vidět řadu sympatických iniciativ, které si nacházejí své adresáty, jen jich není mnoho.

Například deklarovaná účast v zájmovém vzdělávání se týká asi 5 % dospělých, v občanském vzdělávání 3,5 %, ve vzdělávacích aktivitách týkajících se rodičovství, partnerských vztahů nebo výchovy dítěte pouze 2 % dotázaných. To jsou naprosto marginální počty. Zde je na místě znovu připomenout, že k účasti na vzdělávání dospělých vede určitá potřeba spojená s danou fází života a s dominující životní rolí. Zdá se, že tyto aktivity jsou natolik specificky propojeny právě

s aktuální životní situací člověka, že v celku se projeví jen okrajově. Navíc, když vezmeme v potaz zjištění, jak jsou čeští dospělí otevřeni tomu, aby si nechali poradit, můžeme vidět, že valná většina spoléhá spíše sama na sebe. Jen část dospělých vyhledává pomoc mimo své vlastní zdroje (médiá, sociální síť, odborná konzultace). Tato kulturní a sociální zvyklost má zřejmě velkou setrvačnost.

Jistou naději na propojování různých forem učení naznačují naše výsledky v oblasti informálního učení. Různými způsoby se informálně učí relativně značná část české dospělé populace. Je to asi 59 % dospělých, kteří se ve svém volném čase jistým způsobem záměrně kultivují některou z aktivit, jejichž prostřednictvím obohacují své existující poznatky. Jsou to častěji ženy než muži a významnou roli opět hraje dosažené vzdělání, neboť vyšší vzdělanostní kategorie středoškoláků a vysokoškoláků jsou v informálním učení podstatně aktivnější. Podobně jako v analýzách formálního a neformálního vzdělávání dospělých, se tedy také v případě informálního učení ukázalo, že nejvýznamnějším prediktorem aktivity v této oblasti je u českých dospělých jejich dosažené vzdělání. Vzdělání je tak reálně, nikoli jen v koncepčních výkladech a politických proklamacích, klíčovým prvkem života člověka v současné společnosti. Tato kumulace vzdělávacích zdrojů je současně typická i pro kumulaci kulturních zdrojů, jak se ukázalo podle našich výsledků o aktivitách v rámci informálního učení.

Konečně poslední charakteristikou celoživotního učení je, že se *jedná o poskytování příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení*. Tato charakteristika také znamená, že každý člověk by měl mít možnost najít si vlastní vzdělávací cestu a v průběhu života ji měnit. To vyžaduje, aby pro všechny existovaly vzdělávací příležitosti odpovídající jejich schopnostem, požadavkům a potřebám a to v zájmu překonávání různých znevýhodnění daných rozdílnou sociokulturní úrovní či zdravotním stavem. Z výzkumu veřejného mínění víme, že velká část české veřejnosti se dlouhodobě domnívá, že u nás každý může dosáhnout takového vzdělání, které odpovídá jeho/jejím schopnostem. Tento názor zastávají přibližně dvě třetiny (63 %) české dospělé populace (CVVM, 2008)¹.

Na základě dat z našeho výzkumu nejsme schopni říci, zda se veřejné mínění v této věci mýlí či nikoli, zda jsou tedy poskytovány příležitosti skutečně pro všechny a v jaké míře. Jsme pouze schopni konstatovat, kdo jsou ti, kteří se různých vzdělávacích aktivit zúčastňují, respektive neúčastňují a co k tomuto rozdělení přispívá. V České republice, zdá se, nejsou bariéry z hlediska pohlaví či místa

¹ Z faktorů, které ovlivňují úroveň dosaženého vzdělání, mají podle názoru ve řejnosti největší vliv píle a pracovitost, vlastní schopnosti a také vzdělání rodičů – v těchto dvou posledních prvcích je přítomen nádech povědomí o mezigeneračním přenosu. Nezanedbatelným zjištěním je údaj, že 70 % české veřejnosti považuje pro dosažené vzdělání za důležité „znalost správných lidí“ a 67 % „původ z bohaté rodiny“ – i tyto podíly jsou od roku 2005 víceméř stabilní (CVVM, 2008). Přítom o vlivu konexí a původu jsou především přesvědčeni lidé s nižším vzděláním.

bydliště, objevují se však rozdíly z hlediska věku (mladší častěji) a z hlediska vzdělání (vzdělanější častěji). Další charakteristiky, jako obavy z nezaměstnanosti či ztráty živnosti, jsou jen marginální.

Z našich analýz ale současně vyplývá, že jisté subjektivně vyjádřené bariéry tu přece jen jsou. Objevují se jak v podobě deklarovaných vnějších překážek (nedostatek financí, nedostatek času kvůli pracovnímu či rodinnému zaneprázdnění), tak spíše vnitřních bariér, jako je pochybování o smysluplnosti či kvalitě kurzů nebo pochybování sama o sobě (nemám dostatečné vzdělání, nezvládl bych to, jsem už na to starý). Takové pochybnosti se objevovaly u řady oblastí, nejvýznamněji však u učení se práci s počítačem. „Počítačově nezdatní“ u nás stále tvoří většinu, a to může zakládat na další znevýhodnění, jež se na tuto „nezdatnost“ mohou nabalovat. Například to, že informace o nejrušnějších vzdělávacích možnostech, ať už v rovině formálního nebo neformálního vzdělávání, jsou dnes zveřejňovány především na internetových stránkách. Také aktivity informálního učení jsou stále více spojovány právě s elektronickou komunikací a s internetem. Znamená to tedy, že pro část populace, která stojí na špatné straně digitální propasti, jsou to informace jen obtížně dostupné. Navíc není digitální propast jasně viditelná a jednoduše postizitelná, takže se může zdát, že jde o problém, který se běžného člověka přímo netýká. Opak je však pravdou. S rozšířením ICT do všech sfér života společnosti zasahuje problematika digitální propasti více či méně každého jednotlivce. Některé její determinanty se ukazují jako velmi významné (věk, dosažené vzdělání, úroveň dovedností v práci s ICT, ekonomické postavení), jiné ustupují do pozadí či postupně mizí (rozdíly mezi pohlavími, velikost sídla). Vývoj informačních a komunikačních technologií je neobyčejně rychlý, takže se lidé často v možnostech, které ICT poskytují, jen těžko orientují, a tak nevyužívají plně jejich potenciálu. A mnozí je, s odůvodněními, jež pojmenovávají různě, nevyužívají vůbec.

Také analýzy na téma profesního vzdělávání dospělých odkazují na zneklidňující závěr, kterým je, že teze o celoživotním učení pro všechny jako univerzálním a celostním nástroji rozvoje lidských zdrojů jsou stále ještě spíše snem než realitou. Nerovnost v participaci na vzdělávání dospělých je do značné míry výrazem ekonomických a sociálních trendů, což se projevuje mimo jiné rozdíly v participaci mezi zástupci různých profesních skupin. Profesní vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení se tak může stát namísto zbraně proti nerovnosti spíše nástrojem ještě větší stratifikace společnosti. To může ohrozit cíle práce na poli rozvoje lidských zdrojů – jak rozvoj potenciálu lidských zdrojů, tak i širší sociální cíle týkající se zásadních témat rovnosti příležitostí a sociální inkluze.

K podobně znepokojujícím závěrům jsme dospěli ve vztahu ke stárnoucí populaci. Mnozí dnešní starší občané si neuvědomují ono potenciálně velmi významné propojení mezi kvalitou jejich života a kvalitou informací, které mají o světě kolem sebe. Je velice důležité toto vědomí v nich probudit. Je důležité, aby se člověk někdy nějakého kurzu vůbec zúčastnil, aby se jednou v dospělém věku odhodlal

pustit se znovu do učení, aby zakusil pocit, že získává nové kompetence, že se učí novému, že zvládá něco, co dříve neuměl. Stane-li se tak, je velká šance, že se do dalšího vzdělávání pustí opakovaně. Navíc se ukazuje další významný efekt vzdělávacích aktivit provozovaných i ve starším věku. Lékařské výzkumy prokazují, že pasivita a vyvazování se ze společenských aktivit zvyšuje riziko chronických zdravotních problémů. Účast na vzdělávacích kurzech by tak mohla být prvkem, který bude zprostředkovaně posilovat zdravotní stav starší populace a mohla by tak přispívat k naplňování konceptu aktivního stárnutí. Připravenost české starší populace, jak ukázaly výsledky našeho výzkumu, k celoživotnímu učení není zatím bohužel nijak valná. Představa „chodit opět do školy“, byť oním „chodit do školy“ je pouze návštěva různě dlouhých vzdělávacích kurzů, je pro valnou část české starší populace nemyslitelná. Ti, kdo kurzy vzdělávání dospělých navštěvují, tak z velké části činí především z pracovních důvodů; senioři-důchodci, u nichž tento pracovní důvod mizí, jsou proto do vzdělávacích aktivit zapojeni jen minimálně.

Jakoby se zvýhodnění či znevýhodnění v oblasti všech podob vzdělávání a učení kumulovala. Vysvětlení tohoto jevu, které jde za rámec obvyklých sociologických interpretací, můžeme možná opřít o myšlenku Illerise (Illeris, 2006), který říká, že učení v dospělosti je silně spojeno s identitou jednotlivce. Pokud chce dospělý participovat na vzdělání, musí mu to dávat smysl v kontextu jeho života, musí to být součástí jeho životního projektu. Dodejme, že v kontextu života ve společnosti vědění by vzdělávání v dospělosti mělo být součástí našich životních projektů. Výsledky našeho výzkumného projektu ukazují, že tomu tak zatím bohužel u poměrně značné části české dospělé populace není.

Jak tolik potřebnou celoživotní účast dospělých na vzdělávání a učení zvýšit? Skilbeck (2006) říká, že existují dvě komplementární cesty: (1) jednak napomáhat odstraňování nebo snižování bariér a vytváření přirozených podmínek pro tuto účast a (2) současně se snažit lépe porozumět tomu, proč se lidé rozhodují se vzdělávat a učit, co se rozhodují se učit, jak si organizují a řídí svoje učení a kde k učení dochází.

Posilovat účast dospělých ve vzdělávání tedy znamená nejen zvyšovat jejich přístup k různým vzdělávacím příležitostem a nabídkám, ale především rozumět tomu, co lidi motivuje, proč se rozhodují se vzdělávat a jaké k tomu volí strategie, případně co jim v tom brání. V případě České republiky se ukázaly zřetelné rozdíly mezi formálním a neformálním sektorem. Zatímco neformální vzdělávání je motivováno především mimopracovními důvody, pro účast na formálním vzdělávání je prvořadá pracovní motivace. Význam pracovní motivace je však významný v různých vzdělávacích skupinách. Vzorec je jednoduchý: čím vyšší vzdělání, tím vyšší podíl mimopracovní motivace. V tomto ohledu se nabízí hypotéza, že vzdělanější jedinci představují předvoj v tom smyslu, že přestávají vzdělávání v dospělém věku chápat výhradně v jeho ekonomické dimenzi. Vzdělávání zde nevystupuje jen jako nástroj navyšování vlastního lidského kapitálu, ale také jako prostředek sebekulti-

vace a osobního rozvoje. Což jsou prvky, které velmi souzní s teoriemi (a ideály) společnosti vědění.

Zvyšování efektivity vzdělávání a učení dospělých není jednoduchý úkol, neboť vyžaduje jak porozumění osobní situaci dospělých, tak porozumění základním charakteristikám současné společnosti, která tvoří rámec našim životům. Doufáme, že alespoň částečné porozumění oběma těmito stranám jedné mince – tedy vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení – tato publikace přinesla.

Literatura

- CVVM. Okolnosti ovlivňující dosažení vzdělání. Tisková zpráva z 2. října 2008.
- ILLERIS, K. What is special about adult learning? In SUTHERLAND, P., CROWTHER, J. (eds.) *Lifelong Learning. Concepts and Contexts*. London – New York: Routledge, 2006. s. 15–23.
- NAISBITT, J., ABURDENE, P. *Megatrends 2000: Ten new directions for the 1990s*. New York: Morrow, 1990.
- MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S., BAUMGARTNER, L. M. *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
- SKILBECK, M. Participation on Learning: why, what, where and how do people learn? In CHAPMAN, J., CARTWRIGHT, P., MCGILP, E. J. *Lifelong Learning, Participation and Equity*. Dordrecht: Springer, 2006. s. 47–78.

1. Nejdříve mi dovoďte, abych se vás zeptal, jaké je Vaše současné ekonomické postavení?

UVĚDTE POUZE JEDNU MOŽNOST, PRACUJTE S KARTOU Č. 1

Zaměstnanec na plný úvazek	01	<input type="radio"/>
Zaměstnanec na částečný úvazek (1/2 a vyšší)	02	<input type="radio"/>
Zaměstnanec na částečný úvazek (méně než 1/2) .	03	<input type="radio"/>
Soukromník, podnikatel, živnostník	04	<input type="radio"/>
Svobodné povolání	05	<input type="radio"/>
Nezaměstnaný / hledající práci	06	<input type="radio"/> JDI NA OT. Č. 4
Student	07	<input type="radio"/> JDI NA OT. Č. 4
Důchodce invalidní	08	<input type="radio"/> JDI NA OT. Č. 4
Důchodce starobní	09	<input type="radio"/> JDI NA OT. Č. 4
Pracující důchodce	10	<input type="radio"/>
Trvale v domácnosti	11	<input type="radio"/> JDI NA OT. Č. 4
Na rodičovské dovolené	12	<input type="radio"/> JDI NA OT. Č. 4
Ostatní	13	<input type="radio"/>
<i>Neví, neodpověď!</i>	-1	<input type="radio"/>

ODPOVÍDAJÍ EKONOMICKY AKTIVNÍ

2. Do které z níže uvedených kategorií spadá Vaše profese, případně Vaše pracovní zařazení v tomto zaměstnání? PŘEDLOŽTE KARTU Č. 2 A VYZNAČTE JEDNU ODPOVĚD. ZAMĚSTNANÍ I PRACUJÍCÍ DŮCHODCI VYPLŮJÍ SOUČASNÉ ZAMĚSTNÁNÍ

Vyšší řídicí pracovník (např. ředitel, náměstek, atd.)	1	<input type="radio"/>
Odborný pracovník (např. učitel na vysoké škole, pracovník ve výzkumu atd.)	2	<input type="radio"/>
Nižší řídicí pracovník nebo odborník ve školství, zdravotnictví, kultuře (např. učitel, lékař)	3	<input type="radio"/>
Úředník, administrativní pracovník	4	<input type="radio"/>
Technik, mistr	5	<input type="radio"/>
Živnostník, podnikatel bez zaměstnanců	6	<input type="radio"/>
Podnikatel, majitel firmy se zaměstnanci	7	<input type="radio"/>
Pracující v obchodě, ve službách (např. pokladník, prodavač, prodejce v cestovní kanceláři).....	8	<input type="radio"/>
Manuálně pracující v obchodě, ve službách (např.)	9	<input type="radio"/>
Kvalifikovaný dělník (mimo zemědělských dělníků)	10	<input type="radio"/>
Nekvalifikovaný dělník	11	<input type="radio"/>
Zemědělec, rolník	12	<input type="radio"/>
Jiné:	13	<input type="radio"/>

3. Jaký je obor, v němž nyní působíte? KARTA Č. 3

Technické obory (elektrotechnika, strojírenství, stavebnictví atd.)	1	<input type="radio"/>
Zemědělské obory, lesnictví, veterinářství	2	<input type="radio"/>
Ekonomika, ekonomie	3	<input type="radio"/>
Finance a bankovníctví	4	<input type="radio"/>
Veřejná správa, administrativní	5	<input type="radio"/>
Vojenství, policie, bezpečnost	6	<input type="radio"/>
Právo, legislativa	7	<input type="radio"/>
Medicína, lékařství, zdravotnictví	8	<input type="radio"/>
Tělesná výchova, sport	9	<input type="radio"/>
Učitelé obory, školství, vzdělávání.....	10	<input type="radio"/>
Přírodovědné obory (biologie, fyzika, geologie, matematika atd.)	11	<input type="radio"/>
Společenskovední a humanitní obory (např. historie, filozofie, jazyky a jazykověda, sociologie, psychologie atd.)	12	<input type="radio"/>
Umělecké obory (výtvarné umění, architektura, divadlo, film)	13	<input type="radio"/>
Služby	14	<input type="radio"/>
Jiný obor	15	<input type="radio"/>
<i>Neodpověď! /a</i>	-1	<input type="radio"/>

ODPOVÍDAJÍ VŠICHNI

4. A NYNÍ NĚKOLIK OBECNĚJŠÍCH OTÁZEK.

Kdybyste měl/a říci, jakých lidí si nejvíc vážíte, byli by to ti, kteří (vyberte maximálně 3 z níže uvedených vlastností a seřaďte je, prosím, podle důležitosti)

POUŽIJTE KARTU Č. 4

Pořadí důležitosti – 1=nejdůležitější, 2=2. v pořadí, 3=3. v pořadí důležitosti

	1.	2.	3.
A mají mnoho zájmů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B dokáží vydělat hodně peněz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C mají vysoké vzdělání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D věnují se především své rodině (a svým dětem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E jsou inteligentní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F učí se stále něco nového	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G nejsou lhostejní k dění kolem sebe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H rozumějí své práci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I jsou zásadoví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. A dále se zamyslete nad tím, co je podle Vašeho názoru důležité pro úspěch v životě. Aby byl člověk úspěšný v životě, je potřeba především: (vyberte maximálně 3 z níže uvedených vlastností a seřaďte je opět podle důležitosti): POUŽIJTE KARTU Č. 5

Pořadí důležitosti – 1=nejdůležitější, 2=2. v pořadí, 3=3. v pořadí důležitosti

	1.	2.	3.
A Narodit se v dobré rodině	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Mít ostré lokty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Mít vysoké vzdělání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Mít vlivné známé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E Učit se stále něco nového	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F Být sebevědomý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G Být optimistou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H Umět se postavit proti bezpráví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I Chovat se dobře k druhým lidem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Někteří lidé mají pocit úplné svobodného rozhodování a kontroly nad svým životem a jiní mají pocit, že svůj život ovlivňovat nemohou, ať dělají, co dělají. Vyjádřete prosím na následující stupnici, nakolik podle Vás můžete ovlivňovat svůj život. POUŽIJTE KARTU Č. 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-1	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Vůbec ne							Plně				<i>Neví/bez odpovědi</i>

7. Když vezmete v úvahu všechny okolnosti, jak jste celkově spokojen(a) se svým životem? POUŽIJTE KARTU Č. 6

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-1	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Nespokojen(a)							Spokojen(a)				<i>Neví/bez odpovědi</i>

8. Jak moc souhlasíte, nebo nesouhlasíte s následujícím názorem:

„Dnes je stále obtížnější porozumět tomu, co se ve společnosti děje.“ POUŽIJTE KARTU Č. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-1	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Naprostou souhlasím					Naprostou nesouhlasím						<i>Neví/bez odpovědi</i>

9. A Vy sám (sama), snažíte se dění ve společnosti porozumět?

Ne	1	<input type="radio"/>
Ano	2	<input type="radio"/>
O dění ve společnosti se nezajímám....	3	<input type="radio"/>

NYNÍ NĚKOLIK OSOBNÍCH OTÁZEK

10. Máte děti?

Ano	1	<input type="radio"/>	→ JDI NA OTÁZKU Č. 10B
Ne	2	<input type="radio"/>	→ JDI NA OTÁZKU Č. 13

10b. Kolik jich máte?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	<i>Neodpověď</i>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Jak jsou staré Vaše děti?

DĚTI DO 1 ROKU = 0 ROKŮ

1. dítě:	<input type="text"/>	roků
2. dítě:	<input type="text"/>	roků
3. dítě:	<input type="text"/>	roků
4. dítě:	<input type="text"/>	roků
5. dítě:	<input type="text"/>	roků
6. dítě:	<input type="text"/>	roků

12. Pokuste se nyní ohodnotit sami sebe jako rodiče. Vyjádřete prosím míru souhlasu nebo nesouhlasu s následujícím výrokem. „Myslím si, že své (dítě) děti vychovávám dobře.“ POUŽIJTE KARTU Č. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	-1	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Naprostou souhlasím							Naprostou nesouhlasím				<i>Neví/bez odpovědi</i>

13. Jak moc souhlasíte, nebo nesouhlasíte s následujícím názorem:

„Vychovávat děti je velmi obtížná a namáhavá věc.“ POUŽIJTE KARTU Č. 8

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 -1

Naprostou
souhlasímNaprostou
nesouhlasím

Neví/bez odpovědi

14. Nyní se budu ptát na vaše činnosti ve volném čase. Přechtu Vám seznam různých činností a vy mně řeknete, zda tyto činnosti vykonáváte denně, týdně, měsíčně, několikrát za rok nebo nikdy. Jak často: POUŽIJTE KARTU Č. 14

	1. denně	2. týdně	3. měsíčně	4. několikrát za rok	5. méně často, nikdy	Neodpověď/ta (-1)
a) využíváte veřejnou knihovnu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) chodíte do kina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) chodíte do divadla nebo na koncert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) účastníte se aktivně sportovních činností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) píšete nějaký text delší než jedna strana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) účastníte se akcí dobrovolných nebo občanských sdružení ..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) čtete noviny nebo časopisy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) čtete knihy (beletrii)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) čtete odbornou literaturu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) díváte se na video nebo DVD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) chodíte na mši	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) chodíte do muzea, na hrady a zámky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Kde nebo u koho hledáte pomoc, když potřebujete poradit v záležitostech týkajících se různých oblastí vašeho života – práce, rodiny, volného času apod.? V každém řádku vyberte maximálně 3 zdroje, které jsou uvedeny v legendě. POUŽIJTE KARTU Č. 15

Když potřebujete pomoc nebo radu v oblasti

	1 v knihách, časopisech nebo návodech k použití	2 v televizi	3 na internetu	4 na přednášce k tématu	5 u odborníka v daném oboru	6 u příbuzných nebo známých	7 u někoho mladšího (např. dětí či vnoučat)	8 poradím si sám	-1 Neví, neodpověď/ta	-2 Neřídí se
Vaši práce (řešení odborného problému, vztahy na pracovišti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaši rodiny (partnerských vztahů, výchovy dětí, soužití s generací rodičů a prarodičů)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání volného času (dovolená, prázdniny dětí, nákup vybavení pro volný čas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V občanských záležitostech (právní poradna, informace o institucích a organizacích, o volbách)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moderních technických přístrojů a jejich využívání (mobilní telefon, složitější domácí spotřebiče, počítač)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NYNÍ ODPOVÍDAJÍ POUZE EKONOMICKY AKTIVNÍ

OSTATNÍ JDOU NA OTÁZKU Č. 19

16. A teď se budeme věnovat Vašemu současnému zaměstnání.

Odpovídejte s pomocí legendy. KARTA Č. 16

- a) Považujete své znalosti a dovednosti pro výkon své profese v současných podmínkách za vyhovující a dostatečné? 1 Rozhodně ano 2 Spíše ano 3 Spíše ne 4 Rozhodně ne -1 Neví, neodpověď/děla
- b) Myslíte si, že by se změnila vaše situace v zaměstnání, kdybyste si zvýšil(a) vzdělání? 1 Rozhodně ano 2 Spíše ano 3 Spíše ne 4 Rozhodně ne -1 Neví, neodpověď/děla

17. A jste ve své práci, ve svém zaměstnání celkově spokojen(a), nebo nespokojen(a)?

Jsem nespokojen/a	1	<input type="radio"/>
Jsem spíše nespokojen/a	2	<input type="radio"/>
Jsem spíše spokojen/a	3	<input type="radio"/>
Jsem spokojen/a	4	<input type="radio"/>
Neví, neodpověď/ta	-1	<input type="radio"/>

18. Do jaké míry jste podle vašeho názoru ohrožen(a) tím, že ztratíte svou práci? Pokud podnikáte, jaká je pravděpodobnost, že skončíte svou živnost?

Pravděpodobnost, že ztratím svou práci (skončím živnost), je u mně vysoká	1	<input type="radio"/>
Pravděpodobnost je u mně střední	2	<input type="radio"/>
Pravděpodobnost je u mně nízká	3	<input type="radio"/>
Neodpověď/děla	-1	<input type="radio"/>

ODPOVÍDAJÍ VŠICHNI

19. Když se zamyslíte nad svou blízkou budoucností, co byste si přál/a, aby v nejbližších třech letech u Vás nastalo? Vyberte nejvýše 5 možností. POUŽIJTE KARTU č. 19

- | | | |
|---|--------------------------|-----|
| A najít lepší zaměstnání | <input type="checkbox"/> | Ano |
| B zlepšit své postavení v zaměstnání | <input type="checkbox"/> | |
| C pořídit si dítě | <input type="checkbox"/> | |
| D vydělávat podstatně více peněz | <input type="checkbox"/> | |
| E mít více času na sebe a své zájmy | <input type="checkbox"/> | |
| F mít více času na rodinu a své blízké | <input type="checkbox"/> | |
| G zvýšit si kvalifikaci | <input type="checkbox"/> | |
| H přihlásit se do nějakého vzdělávacího kurzu (počítače, jazyky atd.) | <input type="checkbox"/> | |
| I naučit se něco nového (něco praktického) | <input type="checkbox"/> | |
| J zlepšit svou fyzickou kondici | <input type="checkbox"/> | |
| K naučit se lépe vycházet s lidmi | <input type="checkbox"/> | |
| M zapojit se do života města nebo obce | <input type="checkbox"/> | |

A TEĎ SE BUDEME CHVÍLI BAVIT O STUDIU

20. Platí o Vás, že jste nejprve ukončil/a nějakou školu a potom, s nějakým časovým odstupem jste pokračoval/a dále ve studiu?

- | | | | |
|--|---|-----------------------|------------------|
| Ne, žádnou přestávku jsem neměl/a a pokračoval/a jsem hned ve studiu | 1 | <input type="radio"/> | JDI NA OTÁZKU 23 |
| Po skončení školy jsem už dále nestudoval/a | 2 | <input type="radio"/> | JDI NA OTÁZKU 23 |
| Ano, studium jsem začal/a až s časovým odstupem | 3 | <input type="radio"/> | |

21. Vaše studium, které jste zahájil/a až po nějakém časovém odstupem, vedlo:

- | | | |
|---|----|-----------------------|
| K vysokoškolskému diplomu, akademickému titulu | 1 | <input type="radio"/> |
| K dokladu o absolvování nižšího stupně VŠ vzdělání (bakalář) | 2 | <input type="radio"/> |
| K dokladu o absolvování pomaturitní nastavby nebo VOŠ | 3 | <input type="radio"/> |
| K maturitě nebo k jinému dokladu o středoškolském vzdělání | 4 | <input type="radio"/> |
| K dokladu o vyučení či získání potřebné kvalifikace pro výkon řemesla | 5 | <input type="radio"/> |
| K něčemu jinému (– vypište k čemu): | 6 | <input type="radio"/> |
| | | |
| Neodpověděl/a | -1 | <input type="radio"/> |

22. Co bylo hlavním impulsem k tomuto studiu?

- | | | |
|--|----|-----------------------|
| Snaha o osobní rozvoj | 1 | <input type="radio"/> |
| Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění | 2 | <input type="radio"/> |
| Požadavek zaměstnavatele | 3 | <input type="radio"/> |
| Podnět od lidí z vašeho okolí | 4 | <input type="radio"/> |
| Něco jiného | 5 | <input type="radio"/> |
| Neodpověděl/a | -1 | <input type="radio"/> |

23. Chcete v blízké budoucnosti zahájit nějaké studium vedoucí k:

- | | | | |
|---|----|-----------------------|------------------|
| K vysokoškolskému diplomu, akademickému titulu | 1 | <input type="radio"/> | |
| K dokladu o absolvování nižšího stupně VŠ vzdělání (bakalář) | 2 | <input type="radio"/> | |
| K dokladu o absolvování pomaturitní nastavby nebo VOŠ | 3 | <input type="radio"/> | |
| K maturitě nebo k jinému dokladu o středoškolském vzdělání | 4 | <input type="radio"/> | |
| K dokladu o vyučení či získání potřebné kvalifikace pro výkon řemesla | 5 | <input type="radio"/> | |
| K něčemu jinému – k čemu: | 6 | <input type="radio"/> | |
| Ne, nechci | 7 | <input type="radio"/> | JDI NA OT. č. 25 |
| Neodpověděl/a | -1 | <input type="radio"/> | |

24. Co je pro vás hlavním impulsem k tomu, že chcete toto studium zahájit?

- | | | |
|--|----|-----------------------|
| Snaha o osobní rozvoj | 1 | <input type="radio"/> |
| Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění | 2 | <input type="radio"/> |
| Požadavek zaměstnavatele | 3 | <input type="radio"/> |
| Podnět od lidí z vašeho okolí | 4 | <input type="radio"/> |
| Něco jiného | 5 | <input type="radio"/> |
| Neodpověděl/a | -1 | <input type="radio"/> |

NYNÍ BUDEME MLUVIT O TOM, JAKÉ VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY (TO JE SEMINÁŘE, KURZY, REKVALIFIKAČNÍ KURZY, PŘEDNÁŠKY, BESEDY, DÍLNY APOD.) JSTE V POSLEDNÍ DOBĚ ABSOLVOVAL. POZOR, NEJEDNÁ SE O STUDIUM VEDOUcí K ZÍSKÁNÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO DIPLOMU, MATURITNÍHO VY- SVĚDČENÍ NEBO VYUČNÍHO LISTU.

25. Zúčastnil jste se v posledních 12 měsících ně- jaké vzdělávací aktivity vztahující se k náplni Vaší práce (např. školení k novým předpisům, zaškolení k nové technologii, rekvalifikační kurz apod.)?

Ano 1
 Ne 2
 Neodpověděl/a -1

26. A chcete se v příštích 12 měsících nějakého ta- kového kurzu zúčastnit?

Ano 1
 Ne 2 JDI NA OT. Č. 28
 Neodpověděl/a -1

27. Co bylo (nebo co je) pro vás hlavním impulsem k této vzdělávací aktivitě?

Snaha o osobní rozvoj 1
 Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění 2
 Požadavek zaměstnavatele 3
 Podnět od lidí z vašeho okolí 4
 Něco jiného 5
 Neodpověděl/a -1

28. Navštěvoval/a jste v posledních 12 měsících ně- jaký kurz CIZÍCH JAZYKŮ?

Ano 1
 Ne 2

29. A chcete se v příštích 12 měsících nějakého kur- zu cizích jazyků zúčastnit?

Ano 1
 Ne 2 JDI NA OT. Č. 31

ODPOVÍDÁJÍ TI, KDO V OTÁZCE Č. 28 NEBO 29 ODPOVĚDĚLI „ANO“.

30. Co bylo (nebo co je) pro vás hlavním impulsem k tomuto jazykovému vzdělávání?

Snaha o osobní rozvoj 1
 Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění 2
 Požadavek zaměstnavatele 3
 Podnět od lidí z vašeho okolí 4
 Něco jiného 5

31. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících ně- jaké přednášky nebo kurzu PRÁCE S POČÍTAČEM?

Ano 1
 Ne 2

32. A chcete se nějakého kurzu práce s počítačem v příštích 12 měsících zúčastnit?

Ano 1
 Ne 2 JDI NA OT. Č. 34

ODPOVÍDÁJÍ TI, KDO V OTÁZCE Č. 31 NEBO 32 OD- POVĚDĚLI „ANO“.

33. Co bylo (nebo co je) pro vás hlavním impulsem k tomuto vzdělávání se v práci s počítačem?

Snaha o osobní rozvoj 1
 Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění 2
 Požadavek zaměstnavatele 3
 Podnět od lidí z vašeho okolí 4
 Něco jiného 5

34. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících ně- jaké přednášky, besedy nebo kurzu týkajících se OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE (duševní hygiena, psy- chologie apod.)?

Ano 1
 Ne 2

35. A chcete se v příštích 12 měsících nějaké vzdě- lávací aktivity týkající se osobnostního rozvoje zú- častnit?

Ano 1
 Ne 2 JDI NA OT. Č. 37

ODPOVÍDÁJÍ TI, KDO V OTÁZCE Č. 34 NEBO 35 ODPOVĚDĚLI „ANO“.

36. Co bylo (nebo co je) pro vás hlavním impulsem k tomuto vzdělávání?

Snaha o osobní rozvoj 1
 Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění 2
 Požadavek zaměstnavatele 3
 Podnět od lidí z vašeho okolí 4
 Něco jiného 5

37. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity týkající se RODIČOVSTVÍ, PAR- NERSKÝCH VZTAHŮ, VYCHOVY DÍTĚTE APOD.?

Ano 1
 Ne 2

38. A chcete se v příštích 12 měsících nějaké vzdě- lávací aktivity týkající se rodičovství zúčastnit?

Ano 1
 Ne 2 JDI NA OT. Č. 40

ODPOVÍDÁJÍ TI, KDO V OTÁZCE Č. 37 NEBO 38 ODPOVĚDĚLI „ANO“.

39. Co bylo (nebo co je) pro vás hlavním impulsem k tomuto vzdělávání?

Snaha o osobní rozvoj 1
 Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění 2
 Podnět od lidí z vašeho okolí 3
 Něco jiného 4

40. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity týkající se TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU (např. práce výtvarného kroužku, dramatického kroužku, učil jste se hrát nebo provozovat nějaký sport apod.)?

Ano 1
Ne 2

41. A chcete se v příštích 12 měsících nějaké vzdělávací akce týkající se trávení volného času zúčastnit?

Ano 1
Ne 2 JDI NA OT. Č. 43

ODPOVÍDAJÍ TI, KDO V OTÁZCE Č. 40 NEBO 41 ODPOVĚĎĚLI „ANO“.

42. Co bylo (nebo co je) pro vás hlavním impulsem k tomuto vzdělávání?

Snaha o osobní rozvoj 1
Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění 2
Podnět od lidí z vašeho okolí 3
Něco jiného 4

43. Zúčastnil/a jste se v posledních 12 měsících nějaké vzdělávací aktivity týkající se ZÁLEŽITOSTÍ OBČANSKÉHO ŽIVOTA (např. práce státní správy a samosprávy, životního prostředí apod.)?

Ano 1
Ne 2

44. A chcete se v příštích 12 měsících zúčastnit nějaké vzdělávací aktivity týkající se záležitostí občanského života?

Ano 1
Ne 2 JDI NA OT. Č. 46

ODPOVÍDAJÍ TI, KDO V OTÁZCE Č. 43 NEBO 44 ODPOVĚĎĚLI „ANO“.

45. Co bylo (nebo co je) pro vás hlavním impulsem k tomuto vzdělávání?

Snaha o osobní rozvoj 1
Snaha zlepšit si možnosti pracovního uplatnění 2
Požadavek zaměstnavatele 3
Podnět od lidí z vašeho okolí 4
Něco jiného 5

46. Jaké byly názvy tří posledních vzdělávacích aktivit (kurzů, školení, seminářů), jichž jste se zúčastnil/a v posledních 12 měsících nebo na jaké téma byly?

	Název kurzu (ZAZNAMENEJTE CO NEJPŘESNĚJŠÍ NÁZEV KURZU NEBO JEHO OBSAH)
1.	
2.	
3.	
4.	Žádné vzdělávací akce jsem se nezúčastnil/a Jdi na ot. č. 53

47. Nyní bych s Vámi rád hovořil o jedné z těchto tří aktivit, kterou Vy považujete za nejdůležitější. Která to byla?

Byl to kurz č.:

48. Kdo se podílel na financování této vzdělávací aktivity? U každé položky se pokuste odpovědět „ano“ nebo „ne“.

	1 Ano	2 Ne	-1 Neví, neodpověděl
a) Vy sám/a, Vaše rodina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Zaměstnavatel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Stát (například formou stipendia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Odborová nebo profesní organizace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Někdo jiný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Byl zdarma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Kdo poskytoval tuto vzdělávací aktivitu? U každé položky uveďte „ano“ nebo „ne“

	1 Ano	2 Ne	-1 Neví, neodpověděl
a) Vysoká škola nebo univerzita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Střední nebo základní škola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Komerční organizace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Výrobce nebo dodavatel zařízení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Nezisková organizace, dobrovolná organizace nebo odbory	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Zaměstnavatel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Někdo jiný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

→ Kdo?

50. Kdo Vám navrhl nebo doporučil absolvovat tento kurz, školení nebo vzdělávací program? U každé položky odpovězte „ano“ nebo „ne“.

- | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | 1. Ano | 2. Ne | -1 Neví, neodpověď |
| a) sám / sama | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) přítel nebo rodina | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) zaměstnavatel | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) spolupracovníci, kolegové | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) byla to součást kolektivní smlouvy | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) odborová organizace nebo profesní sdružení | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) úřad práce | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) někdo jiný | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

ODPOVÍDÁJÍ VŠICHNI

53. A NYNÍ SE BUDEME BAVIT O MOŽNÝCH DŮVODECH, KTERÉ SE MOHOU OBJEVAT JAKO PŘEKÁŽKY V ÚČASTI NA KURZECH, ŠKOLENÍCH A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.

Bez ohledu na to, zda jste se vzdělávání dospělých účastnil/a, nebo ne, nám u každého z možných důvodů řekněte, jak velkou překážkou mohou být (nebo jsou) ve vaší účasti na vzdělávacích kurzech. Vyjádřete svůj názor formou souhlasu nebo nesouhlasu s nabízeným důvodem. KARTA 53

- | | 1 Souhlasím | 2 Spíše souhlasím | 3 Spíše nesouhlasím | 4 Nesouhlasím | -1 Nevím |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a Účast ve vzdělávacích kurzech nebo na školeních pro mě nemá smysl | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b Kvalita kurzů bývá poměrně nízká. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c Mám hodně koníčků, takže na další vzdělávací akce nemám čas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d Myslím, že na další vzdělávání nemám dostatečné vzdělání | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e Mám obavy, že bych to nezvládl/a..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f Pracovně jsem příliš zaneprázdněn/a | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g Nemám momentálně dostatek finančních prostředků. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h Na další vzdělávání nemám čas kvůli starosti o děti nebo rodinu | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j Nemohu se účastnit ze zdravotních důvodů | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| k Není dost informací o vhodných vzdělávacích kurzech | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| l Není dost vhodných kurzů samotných. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| m Je to úplně jiný důvod. Jaký, prosím: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

NYNÍ MI DOVOLTE, ABYCH SE ZEPTAL/A NA NĚKTERÉ VAŠE DOVEDNOSTI.

54. Jaké cizí jazyky ovládáte a jak dobře?

velmi dobře dobře (běžně se domluvím) jen základy (ale nedomluvím se) neovládám

- | | | | | |
|---------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Angličtina | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Němčina | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ruština | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Francouzština | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| jiný jazyk: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

55. Jak byste se charakterizoval(a) ve vztahu k využívání počítačů? Považujete se za: POUŽIJTE KARTU 55

- | | | | |
|---|---|-----------------------|-----------|
| Začátečnicka (postupně začínám zvládat práci s počítačem)..... | 1 | <input type="radio"/> | JDI NA 57 |
| Běžného uživatele (využívám počítač běžně jako nástroje při své práci, ale hlouběji se o počítače nezajímám) | 2 | <input type="radio"/> | JDI NA 57 |
| Pokročilého uživatele (pracuji bez problémů s počítačem, jsem schopen(a) i dílčích oprav či úprav programu nebo počítače samotného, sleduji počítačové novinky) | 3 | <input type="radio"/> | JDI NA 57 |
| Profesionála (pracuji v tomto oboru)..... | 4 | <input type="radio"/> | JDI NA 57 |
| S počítačem vůbec nepracuji | 5 | <input type="radio"/> | |

ODPOVÍDÁJÍ POUZE TI, KDO S PC NEPRACUJÍ A NEVYUŽÍVÁJÍ HO

56. Co vám brání v tom, abyste pracoval/a s počítačem nebo abyste ho využíval/a? Můžete vybrat i více důvodů.

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1 Počítač nebo internet pro svůj život nepotřebuji | <input type="checkbox"/> | 5 Počítače a internet jsou pro lidstvo škodlivé | <input type="checkbox"/> |
| 2 Jsem už na to stará(y) | <input type="checkbox"/> | 6 Jiný důvod: | <input type="checkbox"/> |
| 3 Počítač si nemohu finančně dovolit | <input type="checkbox"/> | -1 Neodpověděl/a | <input type="checkbox"/> |
| 4 Myslím, že bych to vůbec nezvládl(a) | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |

ODPOVÍDÁJÍ VŠICHNI

57. NA ZÁVĚR BYCHOM SE JEŠTĚ RÁDI DOZVĚDĚLI NĚCO O VÁS

Kdy jste se, prosím, narodil(a)? Uvedte rok. Rok narození (poslední dvojčíslí)

--	--

Neodpověděl/a = -1.

58. Jaký je Váš rodinný stav?

Svobodný/á.....	1	<input type="radio"/>
Ženatý, vdaná.....	2	<input type="radio"/>
Vdovec, vdova.....	3	<input type="radio"/>
Rozvedený, rozvedená	4	<input type="radio"/>
Nesezdané soužití	5	<input type="radio"/>
Neodpověděl/a	-1	<input type="radio"/>

60. Jaký byl hlavní důvod, kvůli kterému jste nepokračoval/a dále ve studiu?

UVEĎTE POUZE JEDEN DŮVOD
- TEN HLAVNÍ (KARTA Č.60)

Stále ještě navštěvuji školu	01	<input type="radio"/>
Dosáhl/a jsem dostatečného vzdělání	02	<input type="radio"/>
Musel/a jsem pracovat (finanční důvody).....	03	<input type="radio"/>
Chtěl/a jsem začít pracovat	04	<input type="radio"/>
Rodinné důvody (pomoc v rodinném podniku, nemoc v rodině, sňatek, těhotenství atd.)	05	<input type="radio"/>
Nelíbilo se mi ve škole (nuda).....	06	<input type="radio"/>
Nedařilo se mi ve škole (špatné výsledky).....	07	<input type="radio"/>
Zdravotní důvody	08	<input type="radio"/>
Nedostal/a jsem se na školu podle svých představ	09	<input type="radio"/>
Odešel jsem na vojnu	10	<input type="radio"/>
Jiný důvod (finanční, vzdálenost a další).....	11	<input type="radio"/>
Neví, neodpověděl/a)	-1	<input type="radio"/>

Uveďte jaký důvod

61. Jak byste charakterizoval finanční situaci Vaší rodiny?

Žádné finanční problémy	1	<input type="radio"/>
menší finanční problémy	2	<input type="radio"/>
poměrně velké finanční problémy.....	3	<input type="radio"/>
velmi velké finanční problémy	4	<input type="radio"/>
Neví	-1	<input type="radio"/>

62. Pokuste se prosím prostřednictvím odpovědí na následující otázky shrnout změny, které ve Vašem životě nastaly v posledních 5 letech, to je od roku 2000. Na každou otázku odpovězte ano, nebo ne.

	Ano	Ne	Neodpověděl/a
a) Nastoupil/a jsem poprvé do zaměstnání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Odešel/a jsem do důchodu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ukončil/a jsem dobrovolně pracovní poměr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ukončil/a jsem dobrovolně pracovní poměr několikrát	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ztratil/a jsem práci jednou.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ztratil/a jsem práci vícekrát.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Stal/a jsem se soukromým podnikatelem.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Přešel/a jsem z nižší do vyšší funkce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Přešel/a jsem z vyšší do nižší funkce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Nastoupil/a jsem do školy.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Ukončil/a jsem školu.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Nastoupil/a jsem do nového zaměstnání.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Absolvoval jsem rekvalifikační kurz.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Delší čas (více než půl roku) jsem hledal/a zaměstnání.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Narodilo se mi dítě.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Nastoupil/a jsem na rodičovskou/mateřskou dovolenou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Ukončil/a jsem mateřskou/rodičovskou dovolenou.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. Jaký je Váš hrubý měsíční příjem nebo důchod? KARTA 63

01) do 8 000 Kč	<input type="radio"/>
02) 8 001– 10 000 Kč	<input type="radio"/>
03) 10 001–12 000 Kč	<input type="radio"/>
04) 12 001 – 14 000 Kč	<input type="radio"/>
05) 14 001 – 16 000 Kč	<input type="radio"/>
06) 16 001 – 18 000 Kč	<input type="radio"/>
07) 18 001 – 20 000 Kč	<input type="radio"/>
08) 20 001 – 22 000 Kč	<input type="radio"/>
09) 22 001 – 24 000 Kč	<input type="radio"/>
10) 24 001 – 26 000 Kč	<input type="radio"/>
11) 26 001 – 28 000 Kč	<input type="radio"/>
12) 28 001 – 30 000 Kč	<input type="radio"/>
13) 30 001 – 32 000 Kč	<input type="radio"/>
14) 32 001 – 36 000 Kč	<input type="radio"/>
15) 36 001 – 40 000 Kč	<input type="radio"/>
16) 40 001 – 50 000	<input type="radio"/>
17) 50 001 a více	<input type="radio"/>
-1) Neodpověděl/a	<input type="radio"/>

hod.	min.

Konec rozhovoru:

PODĚKOVÁNÍ ZA ROZHOVOR

VYPLŇUJE TAZATEL:

64. Pohlaví respondenta

- Muž 1
- Žena 2

65. Velikostní skupina obce (místa bydliště), kde se konal rozhovor

- | | | | |
|-----------|--------------------|---|-----------------------|
| do | 1 999 obyv. | 1 | <input type="radio"/> |
| 2 000 - | 4 999 obyv. | 2 | <input type="radio"/> |
| 5 000 - | 9 999 obyv. | 3 | <input type="radio"/> |
| 10 000 - | 19 999 obyv. | 4 | <input type="radio"/> |
| 20 000 - | 49 999 obyv. | 5 | <input type="radio"/> |
| 50 000 - | 99 999 obyv. | 6 | <input type="radio"/> |
| 100 000 - | 499 999 obyv. | 7 | <input type="radio"/> |
| 500 000 a | více obyv. | 8 | <input type="radio"/> |

66: Přerušeni rozhovoru:

- 1 - při/po otázce č. na minut Důvod přerušeni: _____
- 2 - při/po otázce č. na minut Důvod přerušeni: _____
- 3 - při/po otázce č. na minut Důvod přerušeni: _____
- 4 - při/po otázce č. na minut Důvod přerušeni: _____
- 5 - při/po otázce č. na minut Důvod přerušeni: _____

67. Jak celkově ochotný byl respondent odpovídat na otázky?

- | vůbec nebyl ochotný | | | | | | | | velmi ochotný | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

DALŠÍ POZNÁMKY K ROZHOVORU:

Rejstřík

- Ajzen, I. 33, 34, 38
Alho-Malmelin, M. 117, 139
Arcus, M. E. 207, 230
Aspin, D. 202, 230, 231, 262
Aspin, D. N. 22
Atchley, R. C. 285, 286
Atkinson J.W. 98, 111
- Bačová, M. 292, 316
Barrow, R. 117, 118, 138, 228, 230
Bauman, Z. 111
Baumgartner, L. M. 74, 321, 325
Becker, G. S. 33, 39
Bell, D. R. 262
Beneš, M. 187, 202
Bergnéhr, D. 228, 230
Bierema, L. L. 116, 123, 138
Birzėa, C. 191, 193, 202
Blewitt, J. 237, 262
Bojanovský, M. 123, 140
Boshier, R. 26, 39
Bourdieu, P. 78, 94
Brdička, B. 145, 165
Bredehoft, D. 206, 230
Bredesen, B. 211, 230
Brock, G. W. 207, 230
Brožová, D. 290, 316
Bubíková, M. 316
Büchner, A. 119, 121, 138
Bydžovská, J. 82, 94
- Caffarella, R. S. 74, 325
Cassidy, D. 206, 230
Clover, D. E. 237, 238, 262
Colardyn, D. 81, 94
Colletta, N. J. 27, 39
Collins, H. M. 317
Collins, R. 94
Colvin, J. 80, 94
Corradi, C. 80, 94
Coufal, J. D. 207, 230
Courtney, S. 26, 39
Cross, K. P. 39, 98, 111, 275, 286
Czesaná, V. 48, 59, 64, 65, 275, 286
Čadová, N. 291, 316
Červenka, J. 176, 186
Čerych, L. 272, 286
Čiháček, V. 37, 38, 40, 112, 131, 141
- D'Abundo, M. L. 138
Darkenwald, G. G. 106, 112
Dehmel, A. 117, 139
Dehslar, D. 111
Delors, J. 14, 22, 289, 291, 316
Demunter, Ch. 152, 165
Der Veen, R. van 202
Dinkmeyer, D. 209, 230
Doherty, W. J. 208, 230
Dohmen, G. 186
Dolan, S. L. 116, 123, 139
Drucker, P. 28, 39, 146, 165
- Duffková, J. 180, 186
Dumka, L. E. 209, 230
Duncan, S. F. 206, 208, 209, 230
Elliot, M. 272, 287
Etzioni, A. 28, 39
Evans, N. 80, 94
- Faure, E. 14, 23, 190, 202
Fenwick, T. 228, 230
Fialová, L. 228, 230
Field, J. 75
Fiddler, M. 81, 95
Fien, J. 237, 238, 262
Fishbein, M. 33, 34, 38
Foley, G. 118, 127, 139, 230
Fordham, P. 186
Francis, H. 75
Freibergová, Z. 296, 309, 316
Froumin, I. 202
- Gemmeke, M. 203
Gentry, D. B. 206, 230
Giannakouris, K. 266, 286
Giesecke, H. 186
Ginnot, A. 231
Ginnot, H. G. 231
Goddard, H. W. 206, 208, 209, 230, 231
Graham, S. 97, 98, 110, 111
Grauerholz, L. 205, 231
Groot, W. 125, 139

- Hager, P. 87, 95, 226, 231
Hansen, E. 291, 316
Hartl, P. 299, 300, 316
Hasmanová–Marhánková, J. 231
Hatton, M. 202, 230, 231, 262
Henderlong, J. 111
Hiemstra, R. 26, 39, 282, 286
Hill, L. 294, 317
Hlaváček, J. 238, 263
Hlošková, L. 145, 166, 189, 237, 262, 316
Hnilicová, H. 170, 186
Hofbauer, B. 186
Horská, P. 230
Howard, K. W. 97, 111
Hřešanová, E. 231
Hroník, F. 147, 165
Hyřha, P. 316
Chaloupka, L. 292, 317
Chapman, C. 111, 317
Chapman, J. 22, 202, 230, 231, 262, 325
Chappell, C. 118, 139
Cheal, D. 205, 231
Checchi, D. 116, 118, 123, 124, 125, 139
Chisholm, L. 140, 289, 316
Ian, M. 190, 202
Illeris, K. 228, 231, 324, 325
Jarvis, P. 9, 10, 13, 20, 23, 78, 95, 97, 111
Jauhiainen, A. 117, 139
Johnson, E. A. 234, 235, 236, 263
Kailis, E. 41, 59, 69, 74, 274, 286
Keeney, P. 117, 118, 138, 230
Keller, J. 56, 59, 144, 147, 166
Kerr, D. 202
Kidd, J. M. 302, 317
Kimm, K. 317
Kitzinger, S. 207, 231
Knotová, D. 37, 38, 40, 112, 131, 141
Kohout, K. 292, 317
Kopecký, M. 194, 202, 203
Koschin, F. 284, 286
Kotýnková, M. 270, 286
Koucký, J. 272, 286
Krain, M. A. 274, 286
Kroker, A. 164, 166
Kružíková, E. 238, 263
Kučera, M. 230
Kuchař, P. 317
Kuchařová, V. 282, 287
Kulich, J. 241, 263
Lacinová, L. 216, 231
Láníková, R. 210, 231
Larson, A. 289, 316
Lebeda, T. 200, 203
Lepper, M. R. 111
Leuven, E. 125, 139
Lévy, P. 143, 144, 166
Livingstone, D. 186
Lloyd, E. 206, 209, 231
López Ospina, G. 237, 238, 262
Losito, B. 202
Máchal, A. 234, 263
Mannheim, K. 205, 231
Mappin, M. J. 234, 235, 236, 263
Mareš, J. 317
Marineau, C. 95
Marsick, V. 186
Matějů, P. 272, 286
Matoušek, O. 215, 231
Matoušková, Z. 286
Mayhew, K. 272, 287
McCarthy, J. 294, 298, 317
McKay, G. 209, 230
Merriam, S. H. 39, 74, 325
Michaels, M. L. 230
Mikkelsen, R. 202
Millar Bidwell, L. D. 231
Moss, J. J. 230
Mossoux, A. F. 316
Muffels, R. J. A. 274, 287
Müller, K. 192, 203
Müllner, J. 82, 95
Mužík, J. 147, 166
Nahrstedt, W. 174, 187
Nakonečný, M. 187
Nathan, R. 294, 317
Newman, D. M. 205, 231
Norris, P. 149, 166
Novotný, P. 37, 38, 40, 104, 110, 112, 115, 118, 121, 125, 127, 131, 140, 141, 192, 203, 214, 231, 299, 318
O'Shea, K. 191, 203
Oancea, A. 285, 287
Oertwein, M. 207, 230
Oka, E. 97, 111
Opaschowski, H. W. 172, 187
O'Reilly, T. 148, 166
Palán, Z. 98, 114, 140, 172, 173, 187, 249, 263, 289, 317
Paleček, M. 316
Pavlík, O. 292, 317
Petrušek, M. 25, 39, 78, 95, 97, 112, 143, 166

- Pilos, S. 41, 59, 69, 74, 274, 286
Pintrich, P. R. 111
Plamínek, J. 123, 140
Pojerová, Š. 123, 140
Pol, M. 115, 121, 125, 131, 140, 189, 202, 237, 262, 317
Pongs, A. 145, 166
Poot, J. 265, 287
Pospíšil, O. 172, 187
Potter, J. 290, 291, 317
Potůček, M. 119, 120, 126, 140, 176, 187
Prahl, H. P. 187
Průcha, J. 289, 317

Rabušic, L. 5, 42, 60, 77, 112, 265, 275, 286, 287, 317
Rabušicová, M. 5, 33, 39, 42, 51, 60, 105, 112, 145, 166, 275, 284, 287, 317
Reich, R. B. 39
Rigter, J. 203
Rij van, C. 203
Rijkers, B. 272, 287
Rogers, J. 97, 112
Roosa, M. W. 230
Rubenson, K. 112

Sargant, N. 69, 75
Sardoc, M. 202
Sawako, Y. 202, 262
Scott, W. 235, 262, 263
Schuler, R. S. 116, 123, 139
Schuller, T. 75

Schvanenfeldt, J. D. 230
Skovsgaard, J. 119, 120, 121, 127, 140
Smékal, V. 187
Stacke, E. 123, 140
Sterling, S. 236, 263
Strain, M. 263
Suh, K. W. 230
Sultana, R. G. 209, 291, 293, 294, 307, 317, 318
Svátek, T. 140

Šedřová, K. 40, 112, 140, 203, 231, 318
Šerák, M. 174, 185, 187
Šigut, Z. 147, 167
Šimberová, Z. 115, 121, 125, 131, 140
Šmahel, D. 148, 150, 151, 158, 159, 167
Šťastná, A. 231
Švec, Š. 214, 231

Tennant, M. 228, 230
Tight, M. 187
Titmus, C. J. 300, 318

Trávníčková, D. 81, 83, 95
Truneček, J. 147, 167
Tuckett, A. 75
Tuček, M. 172, 176, 177, 187
Tuijnman, A. C. 27, 39, 111, 210, 232, 263, 317, 318
Tvrdý, L. 59, 166

Valentine, T. 106, 112
Valk, A. 80, 94
Van Crombrugge, H. 207, 208, 232
Van den Brink, H. M. 125, 139
Vandemeulebroecke, L. 207, 208, 232
Vander Mey, B. J. 205, 231
Vážanský, M. 187
Vendel, Š. 318
Veselý, A. 144, 164, 167, 317
Viceniková, T. 316
Vlachová, K. 200, 203
Vohralíková, L.
Volpe, M. 186
Vymazal, J. 48, 59, 172, 187
Vymětalová, S. 230

Wágnerová, V. 221, 232
Walterová, E. 317
Weerd de, M. 203
Weinstein, M. A. 164, 166
West, L. 229, 232
Whitaker, U. 81, 95
Williamson, J. 289, 317

Young, B. 116, 117, 118, 141

Zlatuška, J. 144, 145, 167
Zounek, J. 37, 38, 40, 110, 112, 131, 141, 147, 148, 167, 198, 243, 247, 263

Překotný technologický rozvoj započatý v industriálních společnostech druhé poloviny 20. století získal v krátké době exponenciální charakter, proměnil industriální společnost ve společnost postindustriální (nebo informační, chcete-li) a způsobil, že poznatky, které dříve stačily, aby člověk mohl spolehlivě existovat ve svém (lokálním) světě, a které byl schopen naučit se v průběhu svého dětství a raného dospívání, musí nyní pro smysluplné fungování v současné společnosti revidovat, inovovat a vstřebávat v průběhu celého svého života. Kompetence a dovednosti získané na počátku pracovní kariéry nestačí držet krok s požadavky rychle se vyvíjejících technologií, s inovací pracovních postupů, s megabajty nových informací. Proces vzdělávání se proměnil – již dávno není sevřen do úzké kazajky dětského a mladého věku, naopak expanduje a stává se pružnou součástí našich životních drah. Proto tolik pozornosti vzdělávání dospělých.

Autoři

Celkové pojetí publikace podle mého názoru dokazuje hlubokou erudovanost autorů i jejich zaujetí danou problematikou. Obsáhlá znalost problematiky vzdělávání dospělých, výsledky vlastního výzkumu a jejich interpretace, stejně jako jejich konfrontace s výsledky jiných českých i zahraničních šetření a autorů spolu s jasným a srozumitelným jazykem, čtivou formou a přehledným členěním jsou zřejmými a nepřehlédnutelnými přednostmi uvedené publikace, která se může stát významně využívaným zdrojem nejen pro učitele vysokých škol a jejich studenty, ale i pro pracovníky státní správy, k jejichž gesci oblast dalšího vzdělávání náleží. Publikace učíme se po celý život? je svým zaměřením a šíří unikátní a navýsost potřebná.

Helena Marinková

Publikace devítičlenného autorského týmu tématicky pokrývá široký rozsah akčního pole celoživotního vzdělávání a učení, respektive dalšího vzdělávání dospělých. Souhrnně je nutno konstatovat, že recenzovaná studie významně obohacuje andragogický diskurz. Sociologické ukotvení poskytuje řadu argumentů pro empirickou legitimizaci induktivního charakteru andragogiky a poskytuje rovněž podněty pro další orientaci andragogického výzkumu.

Dušan Šimek

Překotný technologický rozvoj započatý v industriálních společnostech druhé poloviny 20. století získal v krátké době exponenciální charakter, proměnil industriální společnost ve společnost postindustriální (nebo informační, chcete-li) a způsobil, že poznatky, které dříve stačily, aby člověk mohl spolehlivě existovat ve svém (lokálním) světě, a které byl schopen naučit se v průběhu svého dětství a raného dospívání, musí nyní pro smysluplné fungování v současné společnosti revidovat, inovovat a vstřebávat v průběhu celého svého života. Kompetence a dovednosti získané na počátku pracovní kariéry nestačí držet krok s požadavky rychle se vyvíjejících technologií, s inovací pracovních postupů, s megabajty nových informací. Proces vzdělávání se proměnil – již dávno není sevřen do úzké kazajky dětského a mladého věku, naopak expanduje a stává se pružnou součástí našich životních drah. Proto tolik pozornosti vzdělávání dospělých.

Autoři

Celkové pojetí publikace podle mého názoru dokazuje hlubokou erudovanost autorů i jejich zaujetí danou problematikou. Obsáhla znalost problematiky vzdělávání dospělých, výsledky vlastního výzkumu a jejich interpretace, stejně jako jejich konfrontace s výsledky jiných českých i zahraničních šetření a autorů spolu s jasným a srozumitelným jazykem, čtivou formou a přehledným členěním jsou zřejmými a nepřehlédnutelnými přednostmi uvedené publikace, která se může stát významně využívaným zdrojem nejen pro učitele vysokých škol a jejich studenty, ale i pro pracovníky státní správy, k jejichž gesci oblast dalšího vzdělávání náleží. Publikace učíme se po celý život? je svým zaměřením a šíří unikátní a navýsost potřebná.

Helena Marinková

Publikace devítičlenného autorského týmu tématicky pokrývá široký rozsah akčního pole celoživotního vzdělávání a učení, respektive dalšího vzdělávání dospělých. Souhrnně je nutno konstatovat, že recenzovaná studie významně obohacuje andragogický diskurz. Sociologické ukotvení poskytuje řadu argumentů pro empirickou legitimizaci induktivního charakteru andragogiky a poskytuje rovněž podněty pro další orientaci andragogického výzkumu.

Dušan Šimek

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic (editoři)

UČÍME SE PO CELÝ ŽIVOT?

Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic (editoři)

UČÍME SE PO CELÝ ŽIVOT?

O vzdělávání dospělých v České republice