

Kontext celoživotního vzdělávání

1. Učení a vzdělávání v dokumentech UNESCO, OECD a EU

Učení a vzdělávání dospělých se v minulém století začalo prosazovat jako důležitý termín, což se promítlo i do zájmu určitých organizací. Rok 1996 byl vyhlášen „**Rokem celoživotního vzdělávání**“, což se promítlo do dokumentů, které zpracovalo UNESCO, OECD a EU jako potvrzení důležitosti této oblasti.

1.1. UNESCO: Učení: dosažitelný poklad

V případě této organizace se jedná o zprávu Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století UNESCO "Učení: dosažitelný poklad" – tzv. Delorovu zpráva (komisi expertů vedl Jacques Delors, bývalý prezident Evropské komise). Tato zpráva je výsledkem tříletého procesu konzultací a analýz ve světovém měřítku, který vyústil do návrhu ustavení konceptu celoživotního učení. **Učení je zde založené na 4 pilířích:**

- učit se vědět,
- učit se dělat,
- učit se spolužití,
- učit se být.

Učení po celý život je deklarováno jako vzdělávací kontinuum, souběžné s životem a rozšířené tak, aby do sebe zahrnovalo celou společnost (Learning: The Treasure Within, 1996).

1.2. OECD: Celoživotní učení pro všechny

Schůze ministrů školství OECD v lednu 1996 v Paříži vydala provolání "**Celoživotní učení pro všechny**", ve kterém ministři přijali koncept celoživotního učení pro všechny jako řídicí zásadu politických strategií, které budou přímou odpovědí na potřebu vylepšení kapacity jedinců, rodin, pracovišť a komunit neustále se adaptovat a obnovovat, a zavázali se k aktivnímu sledování a uskutečňování široké strategie celoživotního učení, přiměřeně okolnostem každé země (Lifelong Learning for All, 1996).

1.3. EU: Bílá kniha o vzdělávání

Ve stejném roce vyšla "**Bílá kniha o vzdělávání**" Evropské unie. Tento dokument přináší přehled společenských a ekonomických faktorů v EU, které mají vliv na výchovu a vzdělávání; **konstatuje potřebu politického pohybu k učící se společnosti**. Přináší návrh na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností jako prvku pracovní mobility a celoživotního učení. Navrhuje zřízení osobních indexů dovedností (White Paper on Education and Training, 1995).

Shrnutí:

Andragogický kontext je bohatý nejen vlivem různých dimenzí pohledu na něj, ale také svojí definicí v jednotlivých prostředích či organizacích. Prostředí vzdělávací akce se týká spíše užšího vymezení andragogiky, kultury ve vzdělávání pak ukazují na možné podoby této interakce. Specifickou částí je pak uchopení vzdělávání nadnárodními organizacemi.

2. Celoživotní vzdělávání, učení a výchova dospělých

V užívání pojmů **vzdělávání** a **učení** se často používají oba najednou ve formě učení/vzdělávání, a to proto, že se jedná o **dva různé, i když propojené, procesy**. Důležité je si uvědomit, že učení je součástí vzdělávání. Bez učení se v ničem nevzděláme, kdežto spoustu věcí se naučíme, aniž bychom se museli vzdělávat. Tento vztah je určen i z definice učení a vzdělávání. Zatímco vzdělávání je „proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí“ (Průcha, Veteška, 2012), učení je jedním z nejdůležitějších psychických procesů, základní podmínkou existence a vývoje jedince a celé společnosti, jehož smyslem je přizpůsobování se novým situacím (Průcha, Veteška, 2012). Z těchto definic už můžeme cítit, že zatímco vzdělávání se odehrává v životě jedince převážně v systematickém procesu řízeného učení, samotné učení se může odehrávat bez nutnosti řízení celého procesu. Proto je spojení termínu celoživotní vzdělávání zřejmě nelogickým termínem. Nemůžeme totiž říci, že se člověk celý život vzdělává, spíše se přikloníme k tvrzení, že se člověk celý život učí v rámci reakcí na nové situace.

V teorii i praxi se můžeme setkat s **dělením vzdělávání na** (Beneš, 1997):

1. formální vzdělávání,
2. neformální vzdělávání a
3. informální učení.

Formální vzdělávání znamená hierarchicky strukturovaný a chronologicky navazující systém, jehož základní elementy vytváří základní, střední, odborné a vysoké školství. Z hlediska vzdělávání dospělých jde o všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých ve státním školství nebo v nestátních zařízeních (nabídka zaměstnavatelů, odborů, církve, profesních komor, privátních zařízení atd.), které má svým způsobem školský charakter a vede většinou k **získání formálních, uznávaných kvalifikací a certifikátů** (Beneš, 1997).

Neformální vzdělávání je sice také nějakým způsobem organizováno, ovšem **vně formálního vzdělávacího systému**. Jde tedy o konglomerát různorodých vzdělávacích aktivit, jako je zájmové a kulturní vzdělávání, zdravotní kampaně, komunální vzdělávání atd. Praktikuje se zde ve větší míře zohlednění zájmů účastníka a jeho rovnoprávnost s vyučujícím, cílem nejsou formální kvalifikace, ale poznání a řešení problémů účastníka pomocí vzdělání (Beneš, 1997).

Informální učení je učení se ze zkušenosti, v rámci každodenní komunikace a sociálního života, pod vlivem masmédií atd. Je zřejmé, že vzdělávání dospělých musí tyto procesy

zkoumat a znát. Z hlediska systému ovšem není toto učení jeho součástí a předmětem andragogické činnosti. V opačném případě by to znamenalo jeho institucionalizaci, čímž by ztratilo svůj charakter (Beneš, 1997).

Z těchto tří modalit vzdělávání je tvořen **system celoživotního učení**, které tedy není jen produktem institucionalizované vzdělávací politiky, ale je součástí aktivního životního způsobu člověka: náš život průběžně doprovází učení. Úloha (nebo možná lépe princip) vzdělávací politiky by měla spočívat v podpoře celoživotního vzdělávání.

Ve vymezení tohoto předmětu můžeme tedy najít dva procesy – **intencionální** (záměrné) vzdělávání a **incidentní** (náhodné) učení (Průcha, Veteška, 2012). Oba se mohou v některých chvílích prolínat, často je však nacházíme odděleně. **Intencionální** (tedy záměrné) vzdělávání může být organizované někým jiným, ale i samotným dospělým. Charakteristické je právě existencí určité struktury, navazujících kroků a předpokládaných výsledků. **Incidentní** učení může být také součástí určitého plánu, není ale cílem – např. když vyrazíte na dovolenou do cizího státu, kde se dozvíte nové věci o kultuře, památkách či si odvezete nová slovíčka pro základní dorozumění. Učit se můžeme také z nepředvídaných nových událostí – na rentgenu si prohlédnete, jak jsou uspořádány kosti ve vašem zlomeném zápěstí, naučíte se (zjistíte), jaký je postup po krádeži občanského průkazu apod. Učení může být také součástí životní rutiny či vývoje – např. vlivem stárnutí.

Výsledkem vzdělávání je vzdělání (tedy alespoň takový je předpoklad), ucelená soustava vědomostí, dovedností a návyků. Vzdělání je možno nejrůznějšími způsoby klasifikovat. Podle úrovně (měřeno nikoliv kvalitou, ale stupněm školy) **rozlišujeme vzdělání:**

- základní,
- vyučení (v dalších několika podstupních),
- střední odborné,
- úplné střední odborné,
- vyšší odborné,
- úplné střední všeobecné,
- vysokoškolské (bakalářské a magisterské),
- vědecké,

a podle charakteru obsahu se dá rozlišovat vzdělání například:

- humanitní (společenskovední),
- matematicko - přírodovědné,
- lingvistické,
- umělecké,
- medicínské,
- technické.

Stejně jako **nemůžeme zcela oddělit učení od vzdělávání**, není jednoduché oddělit od vzdělávání také další funkci andragogiky, tedy vychovávání (nebo také edukaci). Obě tyto kategorie můžeme při přijetí pedagogické terminologie zařadit do obecnějšího pojmu, kterým je výchova v širším slova smyslu.

- **Edukaci** chápeme jako formování názorů, postojů, hodnotových orientací.
- **Vzdělávání** jako proces rozvíjející vědomosti, utvářející systém pojmů, soudů a úsudků, ale současně i proces utváření dovedností, návyků a stereotypů (Jochmann, 1992 a další).

3. Animace člověka

Na rozmezí mezi celoživotními procesy vzdělávání a edukace a zároveň na jejich pozadí můžeme najít animační procesy, které můžeme rozdělit podle míry záměrnosti jeho působení na:

1. intencionální, edukační úroveň – záměrné působení na dospělého člověka;
2. funkcionální úroveň – v podobě nezáměrného působení na člověka, které probíhá jako součást dalších procesů (Jochmann, 1992).

Animace člověka v sobě obsahuje tři základní procesy – proces enkulturace, socializace a profesionalizace (Bartoňková, 2004).

3.1 Enkulturation

V procesu enkulturace dochází ke **vrůstání člověka do kultury** dané společnosti. Jsou zde přijímány a zvnitřňovány kulturní hodnoty a normy – např. v podobě mýtů, umění, jazyka a jeho struktury, náboženství, ale i vědecko-technických poznatků (Bartoňková, 2004).

U procesu enkulturace se objevuje také termín akulturace – ta je chápána jako pouhé přizpůsobení se jiné kultuře, než má jedinec zvnitřněnu. Přišli byste na nějaký pěkný příklad akulturace?

Enkulturation nejde od dalších procesů v rámci animace dospělého člověka příliš oddělit – proto pokud se vám v dalších částech textu bude zdát, že je řeč o enkulturaci, můžete mít pravdu. Takové propojení najdeme např. u níže zmíněných sociokulturních vzorců.

3.2 Socializace

Socializace je enkulturaci podobná tím, že se také jedná o vrůstání – tentokrát však do **norem chování a mezilidských vztahů**. Jedná se o proces, kterým se jedinec stává schopným sociálně žít v příslušné sociální skupině (Geist, 1992). Tento proces je výrazně ovlivněn a udržován **sociální kontrolou a systémem sankcí**, kterými společnost disponuje. Socializaci můžeme dělit různými způsoby, např. na **obecnou a speciální**. Zatímco v obecné socializaci je cílem přizpůsobení jedince širšímu kulturnímu systému (zde se možná jedná spíše o enkulturaci), ve speciální socializaci se jedná o přizpůsobení se prostředí a povaze malých vztažných skupin, jichž je jedinec členem (Nakonečný, 1999).

Můžeme také rozlišovat různé funkce socializace – např. **ontogenetickou a sociogenetickou** (Nakonečný, 1970). V ontogenetické socializaci se soustředíme především na proces personalizace – tedy jak se z jedince vlivem přizpůsobování se jednotlivým subkulturám a jejich normám stává svébytná a samostatná sociální bytost, která je schopná participovat na životě společnosti. Funkce sociogenetická směřuje k zachování kultury přenosem z jedné generace na druhou. Tím, že jedinci zvnitřňují danou kulturu či normy společnosti, dochází k jejich reprodukci a předávání dalším generacím – tento proces tak zajišťuje určitou kontinuitu kultury.

Další způsob, jak socializaci rozdělit, je založen na posloupnosti působení různých socializačních skupin. Socializaci pak rozdělujeme na:

1. primární,
2. sekundární,
3. terciární.

V rámci **primární socializace** na nás nejvíce působí **rodina**. Dochází zde ke zvnitřňování základních pravidel chování, které jsou základem stability okolního světa. Ve fázi **sekundární** dochází ke změně vnější regulace na vnitřní – rodiče už nejsou na každém kroku, aby nás

prostřednictvím sankce učili pravidlům chování ve společnosti. Tyto zvnitřněné normy následně ověřujeme v prostředí **vrstevnické skupiny** – porovnáváme své zkušenosti a na základě tohoto porovnání si vytváříme vlastní pochopení sociálních norem a kulturních hodnot. Zároveň se připravujeme na role budoucí, což někteří autoři označují termínem anticipační socializace (Geist, 1992). Za sekundární socializaci můžeme označit jakýkoliv následný proces, který uvádí již socializovaného jedince do nových oblastí společnosti. (Kubátová, 2009) **Terciární socializace** je socializací, která probíhá v průběhu života jako reakce na nedokončenou nebo, podle norem společnosti, neúspěšnou socializaci nebo jako přijetí radikálně odlišných hodnot a vzorců chování (Giddens, 1999).

Někteří autoři za **terciární socializaci** považují socializaci v rámci vrůstání do socio-ekonomické struktury společnosti. V této chvíli máme již vytvořený ucelený systém hodnot a norem a aplikujeme ho na subkultury – např. na pracovní prostředí. Kromě rodiny, vrstevnické a pracovní skupiny na nás v průběhu života jako významný prvek socializace působí také masmédiá.

Socializace – především ve své primární a sekundární fázi – může nabývat dvou základních podob – **socializaci represivní** a **participační**. Rozdíly v tomto působení si můžeme znázornit v níže uvedené tabulce.

Represivní socializace	Participační socializace
dominance trestů	dominance odměn
odměny a tresty převážně materiální, fyzické	odměny a tresty převážně symbolické
vyžadování disciplíny vůči autoritě	podpora autonomního jednání
velký podíl neverbální komunikace	převaha verbální komunikace
převaha jednosměrné komunikace	komunikace jako dialog
základem jsou požadavky socializujících	snaha předjímat a plnit přání socializovaných

Tab. 1 Podoby socializace

U represivní socializace můžeme pozorovat převahu trestů nad odměnami, tyto tresty a příp. odměny jsou pak především fyzické či materiální. Velmi častým znakem je existence silné autority, která je spojená s požadavkem disciplíny – základem jsou tedy požadavky socializujících. Komunikace je v této modalitě spíše neverbální (gesta, pohledy...) a jednosměrná – komunikační snahy vycházející ze socializovaného jedince mohou být považovány za porušení disciplíny. Participační socializace je charakteristická dominancí odměn, v tomto případě především symbolických. Převažuje také verbální obousměrná komunikace, která socializovanému umožňuje rozvíjet autonomní jednání – normy jsou sdělovány jasně a jsou často osvojovány v rámci dialogu (Selznick, 2008).

Jaké mohou mít tyto podoby socializace důsledky?

Důsledky represivní socializace	Důsledky participační socializace
nedostatečný rozvoj já	autentické já
slabá sebedůvěra, submisivita, nebo naopak nekritické siláctví	sebedůvěra, adekvátní sebereflexe
nerozhodnost, nesamostatnost, nebo naopak přehnaná stylizace podnikavosti	rozhodnost, reálná ctižádostivost a podnikavost
intolerance, emoce, afekt	tolerance, racionalita, velkorysost
horší socializace v novém prostředí, špatná adaptabilita	vysoká úroveň sociability, sociální přizpůsobivost
slabá motivace k intelektuálnímu úspěchu, podceňování symbolické odměny a budoucí satisfakce	rozvinutější intelektuální aspirace, uvědomělá disciplína
malá tvořivost, nízká představivost	schopnost imaginace, potřeba tvořit
strach ze změny, nebo naopak radikalismus	inovační potenciál a dovednost jeho uplatnění

orientace na bezprostřední cíle, tendence ke konzumu	orientace na satisfakci v budoucnosti, tendence k duchovním, symbolickým hodnotám
problémová verbální komunikace, z toho plynoucí problémy ve škole, v profesi	bezproblémová verbální komunikace, lepší výsledky ve škole i v povolání

Tab. 2 Důsledky represivní a participační socializace

Důsledkem represivní socializace je především nedostatečný rozvoj Já – jedinec má ztíženou adaptabilitu, protože většinu norem je zvyklý pouze jednostranně přijímat. Objevovat se také může nerozhodnost, která je způsobena vlivem stejné charakteristiky represivní socializace. Můžeme zde sledovat sníženou snahu o přizpůsobení okolního světa svým představám. Ty jsou přehlušeny představami socializujících. Důsledky represivní socializace se projevují také v podceňování symbolického a budoucího uspokojení potřeb. Omezena může být také tvořivost či verbální komunikace – opět vlivem nízké stimulace ve fázi primární a sekundární socializace.

V případě ideálního průběhu participační socializace dochází k rozvoji vlastního nezávislého Já – jedinec chápe díky adekvátní sebereflexi své možnosti a v rámci vyšší míry rozhodnosti je schopen je naplňovat, a to i díky schopnosti odsunout uspokojení jistých potřeb do budoucnosti. Charakteristická je zde zvýšená sociabilita, tolerance a přizpůsobivost jednotlivým situacím. Rozvinutá je i verbální komunikace.

Sociokulturní vzorce

Už několikrát jsme uvedli, že socializace či enkulturace je procesem vrůstání člověka do norem hodnot a vztahů v rámci společnosti či kultury. Tyto normy a vztahy určují očekávané chování v konkrétních situacích a jsou součástí tzv. sociokulturních vzorců. Neovlivňují však pouze chování jedince, ale působí i na jeho postoje, vnímání a myšlení (Výrost, Slaměník, 2008). Tyto souhrny norem můžeme podle míry sankcí za jejich porušení dělit do několika úrovní – od nejmenších sankcí při porušení normy až po sankce nejtěžší, např. vyloučení ze společnosti:

1. Zvyky

Překročení těchto norem je společností ve velké míře tolerováno, sankce jsou spíše neformální a rozptýlené. Chování v této oblasti rozlišujeme podle kritéria „je dobré“ vs. „není dobré“.

2. Obyčeje

U obyčejů už hovoříme o závaznějších normách, jejichž překročení bývá popisováno na škále „sluší se – nesluší se“ a je sankcionováno výrazněji – např. pohrdavým pohledem, odsudkem, projevem nesouhlasu apod.

3. Morálka

Morálka již zahrnuje normy, jejichž dodržování je velmi závazné. Pohybujeme se zde mezi dvojicí „mravné – nemravné“. Porušení morálních pravidel vede k výraznému odsouzení, pohrdání či dokonce vyloučení ze společnosti nebo sociální skupiny.

4. Právo

Právní systém je charakteristický svou formalizovanou, pevně danou podobou. Normy a sankce za jejich porušení jsou dány poměrně přesně. Dodržování norem je jasně závazné pro všechny členy společnosti.

5. Tabu

Systém tabu je velmi specifickým sociokulturním systémem různých zákazů, který v sobě zahrnuje prvky iracionální (náboženské) a prvky morálky i práva se všemi důsledky. Sankce při překročení tabu jsou velmi výrazné a tvrdé (Výrost, Slaměník, 2008).

Zkuste vymyslet normu pro každou skupinu sociokulturních vzorců – soustřed'te se především na sílu sankce, která vám může napovědět, do jaké skupiny by dané chování spadalo.

Na příkladu sociokulturních vzorců opět vidíme, jak blízko si jsou procesy enkulturace a socializace.

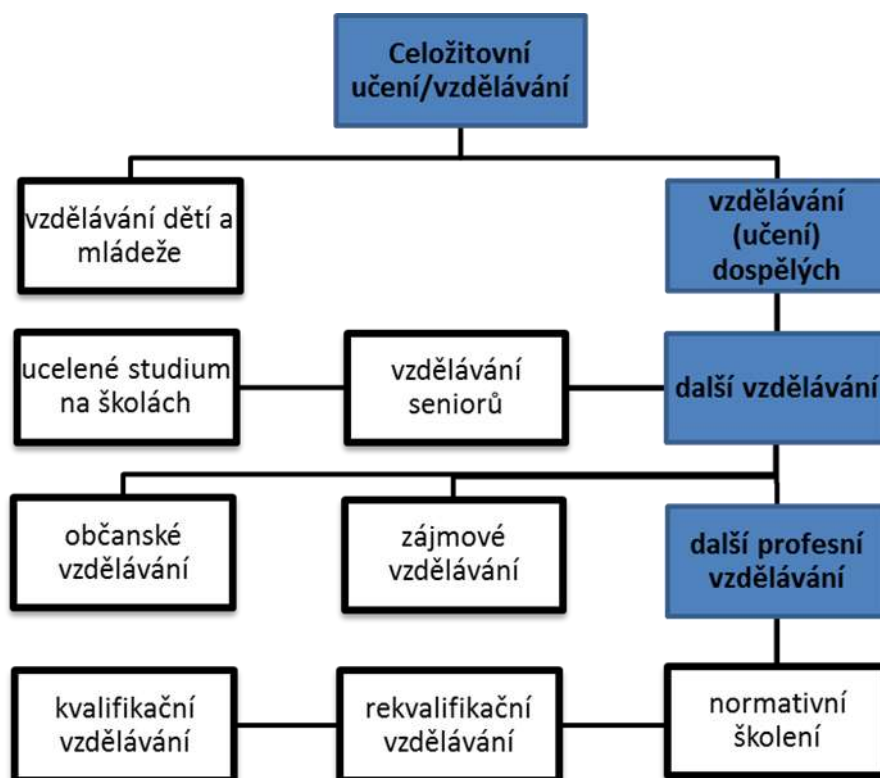
3.3 Profesionalizace

V profesionalizaci hovoříme o postupném zařazování člověka do **sociálně-ekonomické struktury společnosti**. Procesy, které zde sledujeme či do kterých jako andragogové vstupujeme, jsou napojeny na kariérovou dráhu, adaptační procesy, změnu zaměstnání či pracovní motivaci. Oblast profesionalizace bývá považována za jeden z vrcholů socializačního procesu.

4. Kontext vzdělávání dospělých

Opět můžeme říci, že většina z dále zformulovaných řádků nemusí být zaměřena nutně pouze na vzdělávání dospělých, ale i na další funkce, činnosti či oblasti. Jelikož je však vzdělávání ústřední kategorií (čemuž odpovídá i její užší vymezení), budeme kontext představovat právě s ohledem na vzdělávání dospělých. V této kapitole si představíme dva rozdílné kontexty – **kontext terminologický**, který slouží spíše ke strukturování pojmů a označení jednotlivých oblastí vzdělávání, a **kontext prostředí vzdělávací akce**, v rámci které vzdělávání probíhá. Představíme si také teorii W. Leirmana v podobě **pěti kultur ve vzdělávání**, které představuje jako obecné modely fungování vzdělávání ve společnosti a **přístupy tří významných organizací – UNESCO, OECD a EU**. Věříme, že touto kapitolou získáte znalosti o obecném kontextu i jeho uchopení v rámci uvedených organizací či přístupů.

4.1 Terminologický kontext



Obr. 1 Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání (Palán, 2002)

Jak vidíme ve schématu, **celoživotní učení/vzdělávání** můžeme rozdělit na vzdělávání dětí a mládeže a vzdělávání v dospělém věku. To můžeme následně dělit na ucelené **vzdělávání na školách** (které spadá do systému formálního vzdělávání – jedná se např. o studium střední či vysoké školy). Dalším specifickým kontextem je **vzdělávání seniorů**, které je také samostatnou

andragogickou disciplínou – spadají sem nejen zájmové kurzy, ale také akademie či univerzity třetího věku. Do **dalšího vzdělávání** pak zahrnujeme **občanské vzdělávání**, kde můžeme najít vzdělávání k rodičovství, demokracii, zdravému životnímu stylu apod. Pod **zájmovým vzděláváním** můžeme najít umělecké disciplíny, odborné zájmové vzdělávání či vzdělávání zájmových sdružení. Jde vlastně o vzdělávání v jakémkoliv zájmu, který jedince naplňuje. Často plní funkci sociální a přispívá k pocitu smysluplně stráveného volného času. Do **dalšího profesního vzdělávání** řadíme oblasti, které jsou striktně spojeny s výkonem profese. Do **kvalifikačního vzdělávání** je umístěno nejen zvyšování a prohlubování kvalifikace, ale také její inovace či specializace a další. Do **rekvalifikačního vzdělávání** spadají činnosti zaměřené na získání nové kvalifikace či obnovení kvalifikace. **Normativní školení** nebo kurzy se týkají činností, které jsou povinné (stanoveno např. zákonem).

Do této skupiny řadíme naplňování různých vyhlášek pro odbornou způsobilost (např. pro elektrikáře, svářeče apod.), kurzy bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a požární ochrany či způsobilosti výkonu povolání.

4.2 Prostředí vzdělávací akce

Vzdělávací akce, nebo také projekt vzdělávací akce je souhrn kroků, které vedou k naplnění či uspokojení vzdělávací nebo rozvojové potřeby. Jedná se tedy např. o kurz zaměřený na výuku cizího jazyka, kurz účetnictví či projektového managementu. Objevovat se mohou také akce rozvojové, které rozvíjejí specifické dovednosti, většinou zaměřené na interpersonální oblast – kurzy efektivní komunikace, asertivity či vedení porad. Více se vzdělávací akci budeme věnovat v poslední kapitole, ve které si představíme její konkrétní kroky.

Kontext vzdělávací akce se skládá ze tří úrovní:

1. Obecné prostředí.
2. Pracovní/úkolové prostředí.
3. Prostředí organizace.

4.2.1 Obecné prostředí

je nejširším vymezením kontextu vzdělávací akce. Můžeme zde rozlišovat vlivy:

- sociodemografické,
- ekonomické,
- technologické,

- politické/legislativní (Bartoňková, 2010).

Sociodemografické prostředí

Tyto vlivy nám na obecné úrovni určují, jak bude výsledná akce vypadat. Sociodemografické prostředí můžeme využít jako **ukazatel charakteristiky a kvality lidského kapitálu**, se kterým můžeme počítat – buď pro vzdělávání, nebo pro budoucí spolupráci.

Pokud tedy např. zjistíme, že na trhu práce je vysoká nabídka pracovníků, kteří mají dostatečnou kvalifikaci, budeme přemýšlet, do jaké míry má smysl investovat finanční prostředky do vzdělávání vlastních stávajících zaměstnanců. Pro stát může tato informace sehrát důležitou roli při plánování sociální a vzdělávací politiky – např. připravit se na stárnutí populace, úbytek odborníků v určité oblasti, příp. přetlak v oblasti jiné.

Ukazatelem kvality lidského kapitálu je tzv. **funkční gramotnost**, která je považována za přesnější indikátor než úroveň dosaženého vzdělání. Funkční gramotnost můžeme definovat jako **schopnost participovat na světě informací, schopnost aktivně zacházet s informacemi a efektivně jich využívat** (Rabušicová, 2002). Právě informace se stávají hybnou silou současné společnosti, schopnost zapojit se do tohoto světa je tedy klíčová. V oblasti (funkční) gramotnosti (a nejen dospělých) proběhlo již několik výzkumů. U nás nejznámější jsou pravděpodobně výzkumy **IALS** (1994) a **SIALS** (1998), nejaktuálnější pak **PIAAC** (2010–2013).

Ve výzkumu SIALS, kterého se zúčastnila i Česká republika, došlo k zajímavému zjištění. Výsledky ČR vykazovaly menší rozdíly v dosahované funkční gramotnosti mezi jednotlivými vzdělanostními úrovněmi, než ve většině zúčastněných států. Zároveň z výzkumu vyplynulo, že lidé s vysokoškolským vzděláním jsou na tom v porovnání s vysokoškolsky vzdělanými jedinci z jiných zemí hůře s funkční gramotností, než kdybychom porovnali respondenty se středním a nižším vzděláním. To neznámá, že by vysokoškoláci v ČR dosahovali nižší úrovně funkční gramotnosti, než lidé s nižším vzděláním. V ostatních zemích však dochází většinou k většímu rozvoji funkční gramotnosti vlivem VŠ studia, než u nás. Nejhůře byla v ČR rozvinuta tzv. literární gramotnost, nejlépe pak gramotnost numerická (Rabušicová, 2002). Spolu s gramotností dokumentovou tvořily tyto složky tři základní kategorie, které byly v průzkumech IALS a SIALS zkoumány – jejich bližší popis naleznete níže.

Jako základní složky funkční gramotnosti definovaly výzkumy IALS následující položky:

- **literární gramotnost** – tedy schopnost nalézt a porozumět informacím z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace (úvodníky, recenze, eseje atd.);
- **dokumentová gramotnost** – schopnost potřebná k vyhledání a využití přesně vymezené informace obsažené v nějakém dokumentu (žádost o zaměstnání, jízdní řád, daňové priznání atd.);
- **numerická gramotnost** – dovednost manipulovat s čísly, tedy aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené v různě složitých materiálech, například v grafech, tabulkách či zprávách (Palán, 2002).

Neomezujte však svoje přemýšlení o gramotnosti pouze na tyto složky. Na kterou další složku byste přišli?

Každý výzkum pracuje s jiným vymezením složek funkční gramotnosti. Objevují se tak další (některé více a některé méně) důležité položky. Např. gramotnost finanční, jazyková (v oblasti cizích jazyků), počítačová apod.

Každá složka pak může být u jednotlivců různě naplněna, výsledná celková úroveň daného regionu či státu může poskytnout důležité informace o vzdělávacích deficitech příp. možnostech spolupráce s jedinci dostupnými a trhu práce.

Ekonomické prostředí

Charakteristika ekonomického prostředí ovlivňuje kontext vzdělávací akce velmi výrazně. Jiné investice do vzdělávání plynou při vzestupu ekonomiky, jiné při recesi. Častým krokem při ohrožení výkonnosti národní ekonomiky je zastavení přílivu investic organizací do vzdělávání. Tento krok je logický – organizace často potřebují pokrýt nutné výdaje na materiál, výrobu či činnost. Zároveň však může být, právě v časech neklidné ekonomické situace, krokem zpět. Zastavením vzdělávání vlastních zaměstnanců může organizace přijít o důležitou konkurenční výhodu, která se může v období nedostatku zakázek projevit jako klíčová.

Do ekonomického prostředí můžeme zařadit i nastavení vztahu mezi organizací a státem – výše daní, ekonomické zvýhodnění některých činností (např. vzdělávání), granty či jiná podpora mohou výrazně promlouvat do plánování vzdělávání. Zároveň velmi záleží na tom, kolik subjektů je do financování vzdělávání zapojeno – od státu u (nebo v našem případě ještě výše – EU), přes kraje, obce, profesní a zájmové organizace až k samotnému účastníkovi. Na všechny tyto subjekty může být rozložena finanční váha každého kurzu.

Technologické prostředí

Technologické prostředí **ovlivňuje vzdělávání ve dvou směrech**. Jednak nám **nabízí nové možnosti, které můžeme didakticky využít** v samotném procesu – můžeme používat různé vizualizace (počítačové prezentace, videotrénink či zobrazení pokročilých 3D simulací ve výrobním prostředí atd.). Zároveň se ale technologický pokrok **promítá i do samotné potřeby vzdělávání**. S vývojem přicházejí nové (ná)stroje, jejichž ovládání často není banální záležitostí a odlišuje schopného pracovníka od toho, který na danou práci nestačí.

Pokuste se zamyslet, kterou technologickou změnu vnímáte v posledních 30 letech za změnu s největším vlivem na vzdělávání.

Politické a legislativní prostředí

Tato specifikace obecného prostředí je spojena s mantinely, se kterými musíme v dané oblasti (v tomto případě ve vzdělávání) počítat či s pravidly, která musíme respektovat. Politické prostředí např. ukazuje, jaká je **podpora vzdělávání dospělých výkonnou mocí**, jaká je vedena rétorika směrem ke vzdělávání dospělých a jeho jednotlivých oblastech (viz terminologický kontext dospělých). Legislativní prostředí pak určuje, jak je vzdělávání zakotveno v jednotlivých **zákonech a vyhláškách** (např. co jedinec potřebuje pro to, aby mohl být vzdělavatelem dospělých).

4.2.2 Pracovní prostředí

Toto prostředí se týká bližšího prostředí kolem organizace. Do systému vzdělávání zde mohou, často nepřímo, promlouvat vnější subjekty, se kterými organizace přichází do kontaktu. Těmito subjekty jsou např. **dodavatelé, klienti, konkurence či místní regulátoři** – nejčastěji úřady místní samosprávy (Bartoňková, 2010).

Pokuste se přijít na to, jak mohou výše uvedené subjekty ovlivňovat podobu vzdělávací akce.

4.2.3 Prostředí organizace

Finální podobu vzdělávací akce určuje nastavení uvnitř organizace. Do výsledku se zde promítají nejen náležitosti se vzděláváním spojené – jako např. způsob identifikace vzdělávacích potřeb či nastavení systému evaluace. Výraznou roli zde sehrává také organizační struktura, firemní kultura či soubor vyhlášek a nařízení, které se vzdělávání týkají nepřímo.

Všechna tato tři prostředí musí brát ten, kdo sestavuje vzdělávací akci, v potaz. Výsledek je tedy vždy souhrnnou reakcí na kvalitu lidského kapitálu vně organizace, ekonomickou situaci,

současný technologický vývoj společnosti, legislativní prostředí s přihlédnutím k požadavkům klientů, možnostem dodavatelů či pozici konkurentů. Konkrétní podoba odráží fungování organizace – její normy (psané či nepsané), finanční kondici či důslednost při stanovování vizí a strategií a jejich naplňování rozvojem vlastních lidských zdrojů.

Použitá a doporučená literatura

1. Bartoňková, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha, 2004.
2. Bartoňková, H. *Firemní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.
3. Beneš, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997.
4. Geist, B. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria, 1992.
5. Giddens, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.
6. Jochmann, V. *Výchova dospělých – andragogika*. In *AUPO: Varia Sociologica et Andragogica*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1992, s. 11–22.
7. Kubátová, H. *Sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.
8. *Learning: The Treasure Within*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Culutral Organization, 1996.
9. *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD, 1996.
10. Nakonečný, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.
11. Palán, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002.
12. Průcha, J. – Veteška, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012.
13. Rabušicová, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002.
14. Selznick, P. A. *Humanist Science: Values and Ideals in Social Inquiry*. Stanford: Stanford Univerzity Press, 2008.
15. Výrost, J. – Slaměník, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008.
16. *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning: Towards the Learning Society* [online]. 1995. [cit. 2013-5-1]. Dostupné z: http://aei.pitt.edu/1132/1/education_train_wp_COM_95_590.pdf.