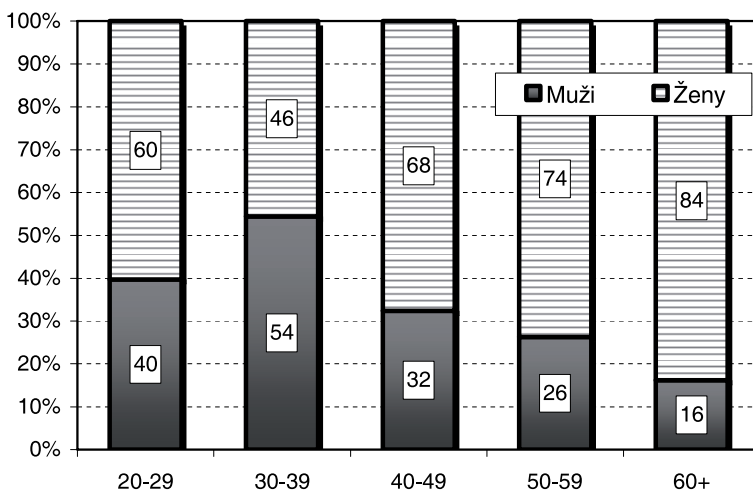


a domácnost, takže na zájmové vzdělávání prostě nemají prostor. Se stoupajícím věkem podíl žen v zájmovém vzdělávání téměř lineárně stoupá. Důvodem může být individuální hodnotová orientace žen zaměřená na vlastní rozvoj, jehož součástí je zájmové vzdělávání, ale také potřeba seberealizace a vyšší potřeba 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)



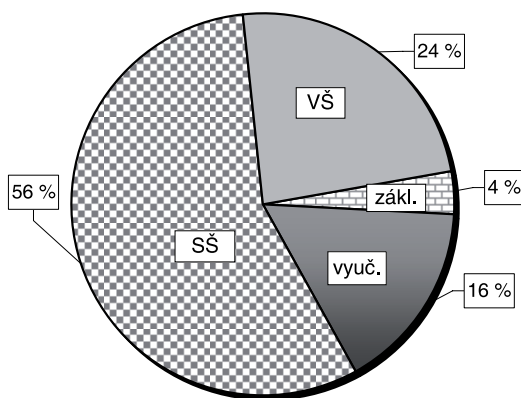
Účastníci zájmového vzdělávání se podstatně odlišují také z hlediska vzdělání (viz obrázek 9.3 na str. 180), což je výsledek, který v našich analýzách nalézáme opakovaně. V zájmovém vzdělávání dospělých výrazně převažují lidé se středoškolským vzděláním, následují lidé vzdělání vysokoškolsky. Minimálně 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)



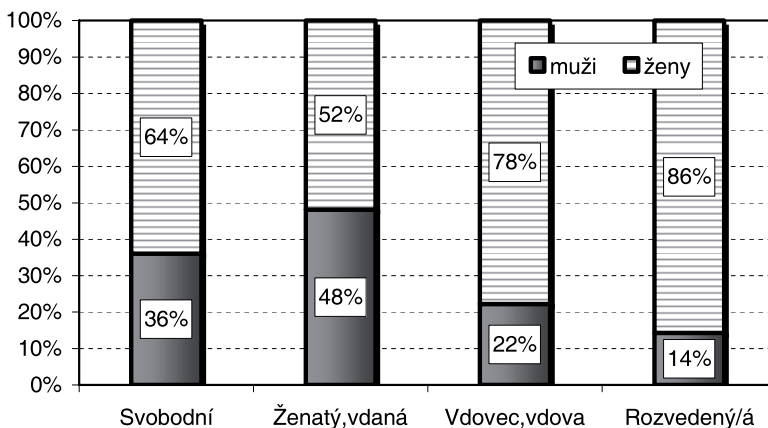
Pro účast na zájmovém vzdělávání je důležitý také rodinný stav, neboť výzkumy dokládají (viz např. Duffková, 2000), že rodinný stav ovlivňuje strukturu životního času dospělých poměrně výrazně. Svou roli hraje zejména u žen. Naše šetření odhalilo, že zájmovému vzdělávání se v našem souboru věnovali především 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.

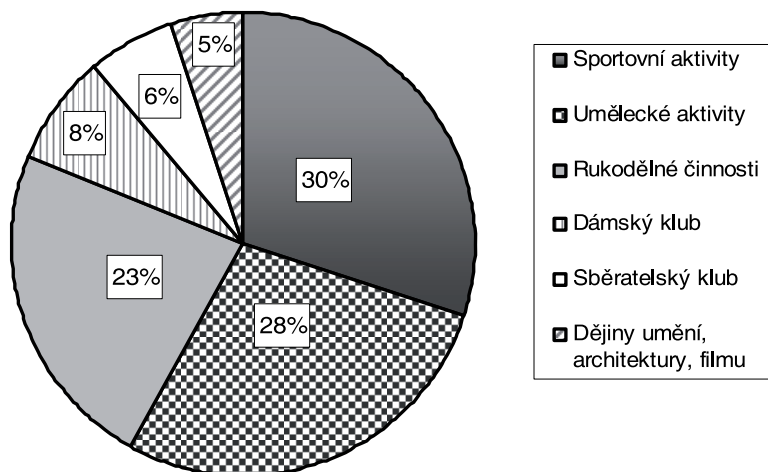
Typy zájmového vzdělávání

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 (florbál, 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 účastníků se zájmového vzdělávání, které jsme jako volné výroky zaznamenali v kategorii „jiné důvody“. Objevovaly se expresivní odpovědi typu „jsou líní“, „nechtějí nic dělat“, případně „nemají zájem na sobě pracovat“.

Činnosti dospělých ve volném čase

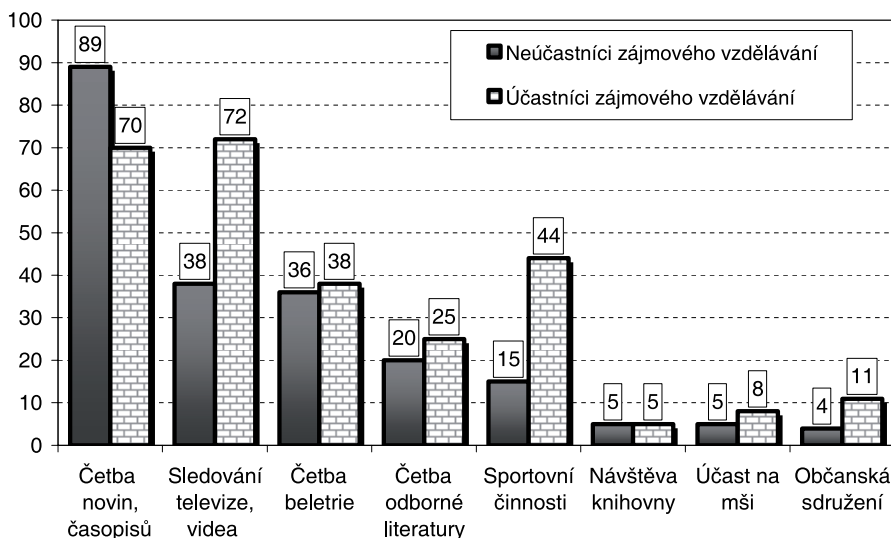
Je evidentní, že ve volném čase se dá dělat ledasco, nejen se vzdělávat. Co tedy dospělí dělají ve volném čase? Ptali jsme se, jaké konkrétní činnosti lidé ve volném čase dělají, ptali jsme se také na frekvenci⁹ volnočasových aktivit. Respondenti měli k dispozici výběr z inventáře aktivit, u každé konkrétní 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 %)



Aktivita 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.* Brussels: 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 EU*⁵, *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 život*⁶). 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 nevychází 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 vytiženosti 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 přiměřeného platu, 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 účastníci 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 čebnice 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 riziková. 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 nimaly 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 – výběrovost, šířku a délku. Z hlediska výběrovosti lze rozlišit univerzální program (vhodný pro jakéhokoli klienta), výběrový 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 popsany 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 prvním 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 nález odráž í 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 ělvacích 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 ještě silnější.

Roli ve věci vstupu do rodinného vzd ělávání hraje rovněž dosažené formální vzd ělání: výrazně častěji na něm participují vysokoškoláci, 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 nejm 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 nález 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 zajištění rodiny.

23 93 % z účastníků rodinného vzd ělávání se situuje pod hranici hrubého měsíčního příjmu 18 000 korun, více než polovina má nejvýše 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 spokojenější se situací své rodiny než ostatní respondenti. Zatímco v celém vzorku udává pom 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 nálezný. 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 „slelou 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 nějaký knížky četla nebo něco, třeba o výchově nebo jak třeba reagovat nebo tak.“ Jestliže příznivci pojmají vzdělávání jako anticipaci, u vlažných jde o reakci: nejprve se dostaví problém, a pokud je problém uznán jako dostatečně závažný, obracejí se vlažní 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 odstavce 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, nějakým takovým vzděláváním, 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 každé 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 pře- vyprávět 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 postejnavě 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 připsat na vrub snaze po udržení kontroly nad vlastním životem. Jak tvrdí West (2006), jednou z funkcí celoživotního vzdělávání je kreativní zvládnání 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 skepti, 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 růstu 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 přelomu 60. a 70. let minulého století a řada zemí začala uvažovat o tom, jak tento výchovně-vzdělávací aspekt zařadit do školního kurikula. V západním světě 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 upřednostňujícím 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 poněkud 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 můstkem 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 světě a s postupujícími evropskými integračními 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 vidět, 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 ochrannářských 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 vzdělávání dospělých“, které potřebuje teprve rozvinout teorii a praxi. Není nap ř. zatím příliš zřejmé, jaký je rozdíl mezi samotným environmentálním vzděláváním a environmentálním vzděláváním 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 monoteematická čísla svého časopisu této problematice (ibid)⁸.

Přesto v této oblasti existují empirické výzkumy. Zd ůražují 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 – 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 angažovanosti 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 angažující 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 podstatě 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 spolupráci 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 závažnost 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, řadil 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 hlavní 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 souloví 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

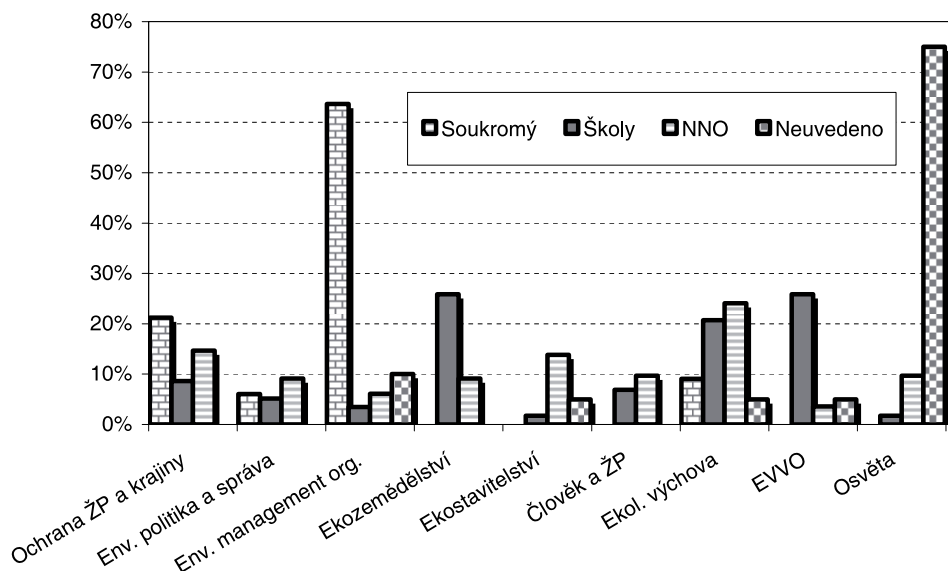
Prvním z problémů, který byl řešen při zadávání internetového hledání EVD, bylo rozlišení toho, co vše je nebo může být environmentálním vzděláváním. Zahrnuli jsme do něj vzdělávání v přírodovědných disciplínách ekologie a biologie a v jejich aplikacích (ochrana fauny a flóry, krajinná ekologie aj.), 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



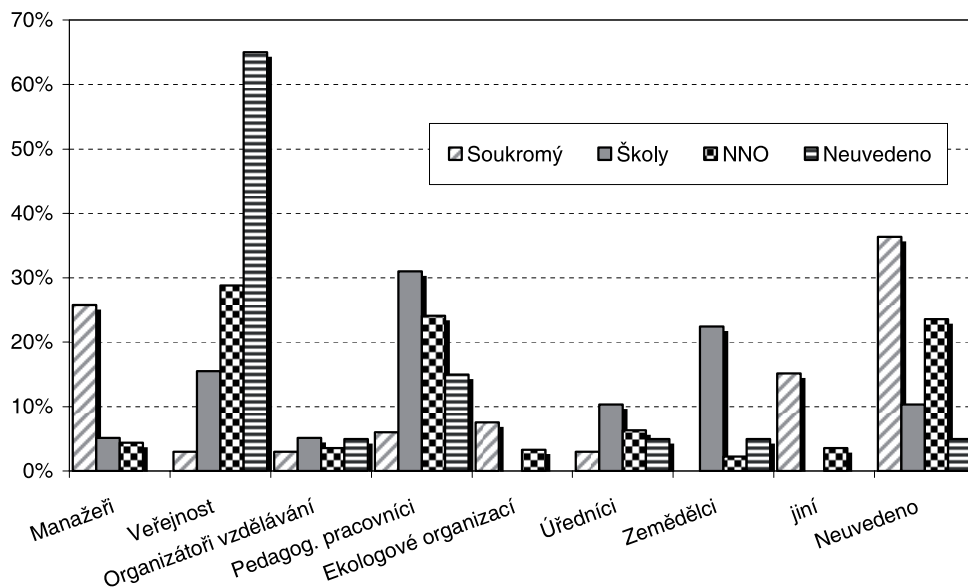
Nejvíce nabídek EVD bylo nalezeno v Praze, v Jihomoravském a Středočeském kraji. Naopak, deset a méně nabídek bylo identifikováno v Plzeňském a Libereckém kraji, ojediněle byly i nabídky ze zahraničí. Nabídek privátních poskytovatelů bylo více v Praze a Moravskoslezském kraji, neziskovky své akce nabízely 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



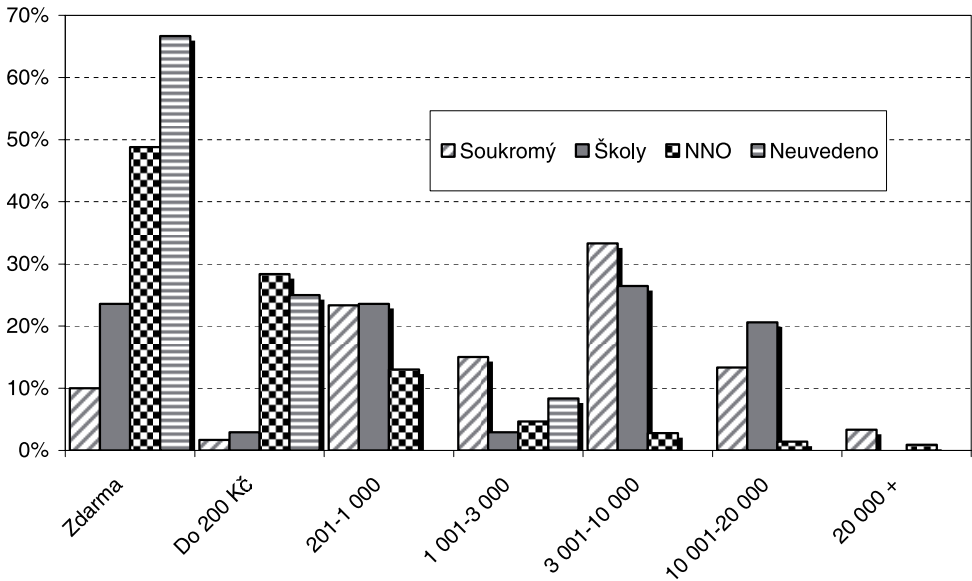
Pro potenciálního zájemce je jistě důležitá i finanční stránka věci. Velká část nabízeného EVD je bezplatná (25 %) a takřka polovina vzdělávacích akcí je dostupná za méně než 1000,- Kč. Zadarmo nabízí dospělým nějaký druh environmentálního vzdělávání především nevládní neziskové organizace. Soukromí poskytovatelé a školy častěji nabízejí tento druh vzdělávání za úplaty. 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

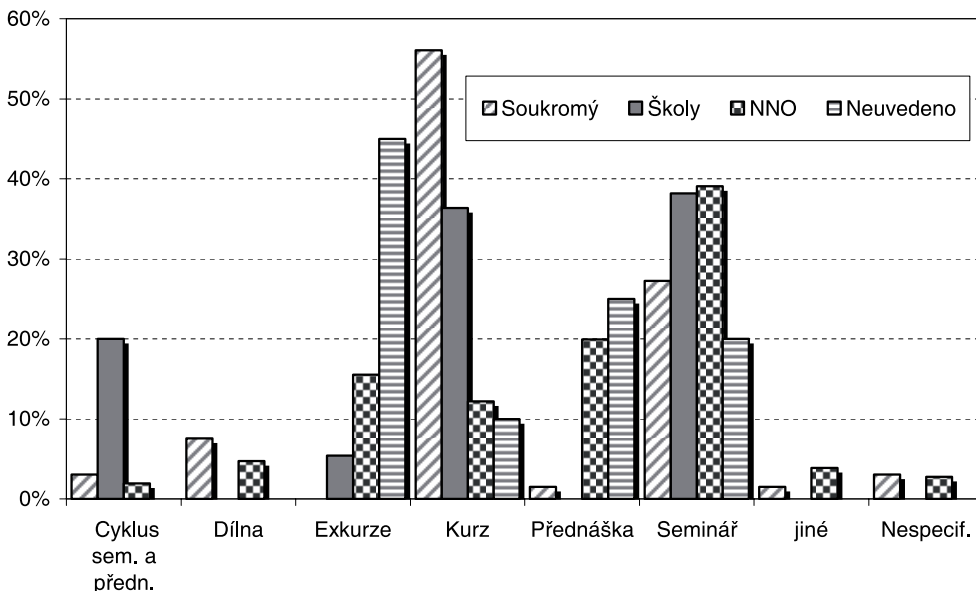


Nabídka EVD se však liší i ve formě vzdělávání, jeho typech a časové dotaci. Poskytovatelé EVD mají tendenci hovořit o své nabídce v termínech, jež se používají pro označení organizačních forem výuky. Některé z nich lze považovat za jasné (přednáška, dílna, exkurze), jiné lze od sebe odlišit obtížně (kurz, seminář), přestože právě tyto formy vzdělávání tvoří největší podíl v oblasti identifikovaného EVD ²⁶ (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.

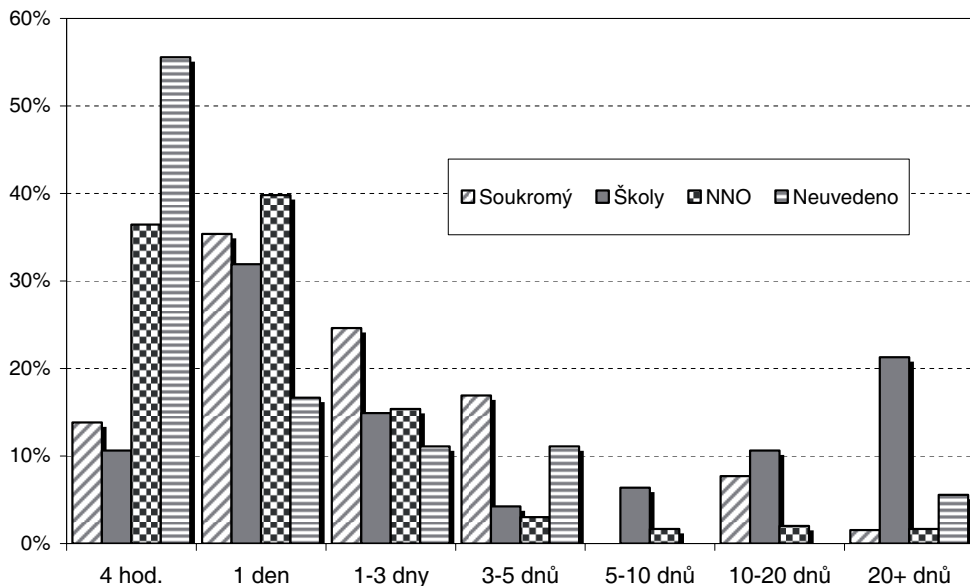
Obrázek 12.4: Formy environmentálního vzdělávání pro dospělé podle poskytovatele

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 P řetíně 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 p řátelské 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 ochránářské organizace, jejíž některé místní organizace zřizují profesionální pracoviště. Přátelství je zvláštní tým, že vedle původní mateřské organizace sídlící v Brně, postupně vybuďovalo 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 zvnějšku. 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 přednáškové 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 převis 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

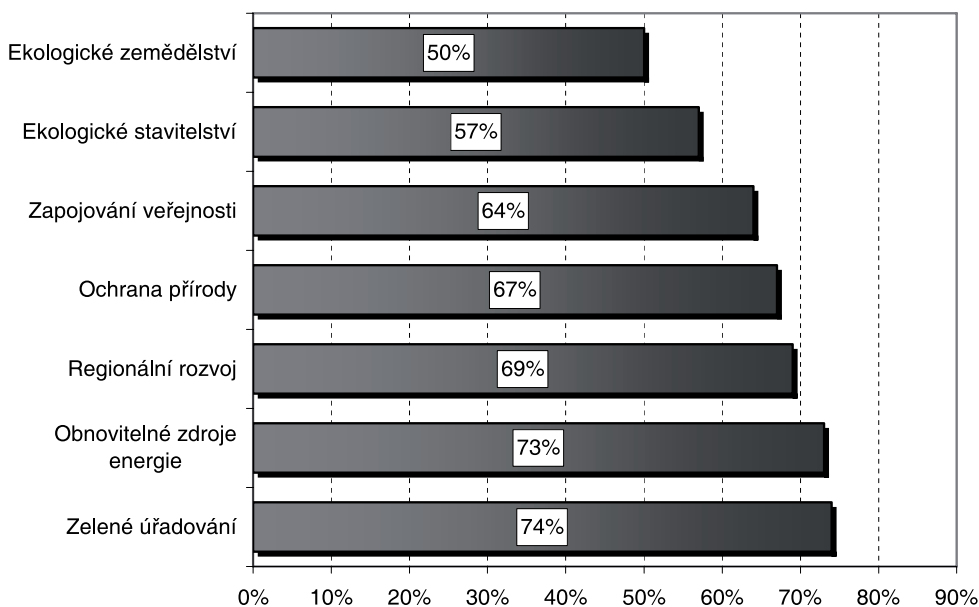
Druhou část případové studie tvoří empirická reflexe vzdělávacích potřeb účastníků EV⁴⁰ v Pětíně. Jak bylo popsáno výše, budeme přitom čerpat ze dvou zdrojů, a to z průzkumu realizovaného samotnou organizací a dále z dotazníkového šetření připraveného pro účel této studie.

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.

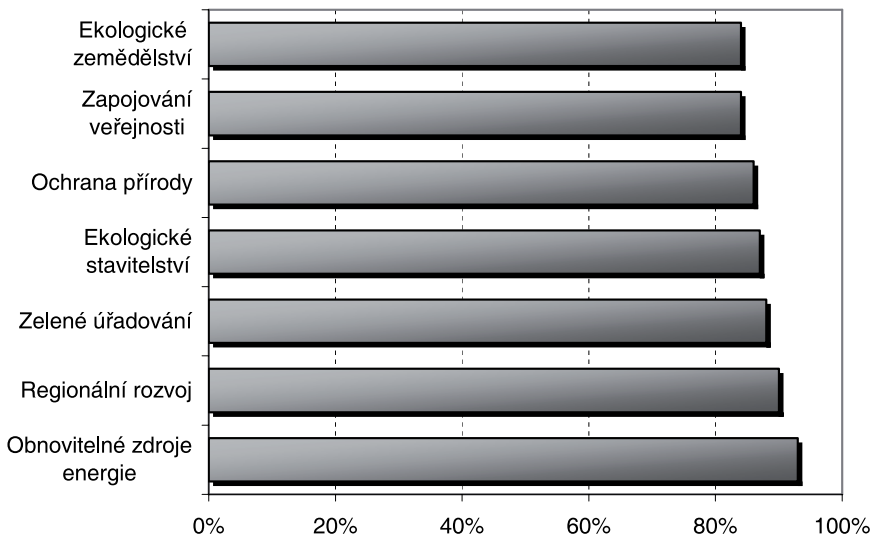
⁴¹ V následující pasáži čerpáme ze zdroje *Závěrečná zpráva, 2008*. Pokud bude použit zdroj jiný, bude uveden v textu.

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 venkovských sídel (průměrný počet obyvatel 135 000 obyvatel, modus 30 000 obyvatel). Jejich bydliště se nejčastěji nacházelo ve Zlínském kraji, dále obec ležela 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 ležící „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 (školství, 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 dobře, 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

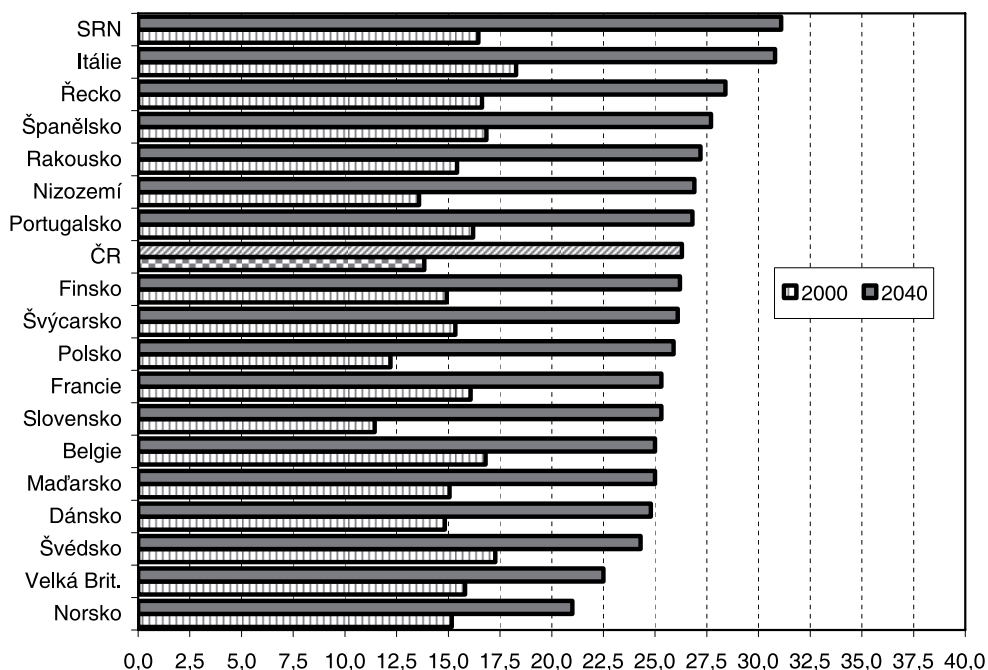
1 První verze této kapitoly byla publikována ve sborníku prací Filozofické fakulty MU – viz Rabušic (2006).

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 %)

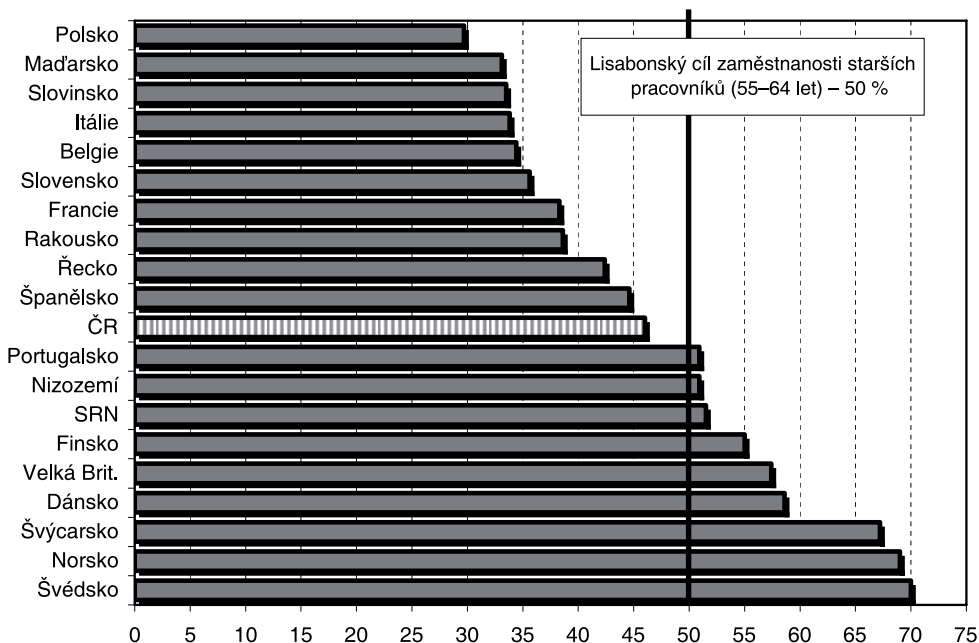


Pramen: Giannakouris 2008, table 10. p. 10.

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.

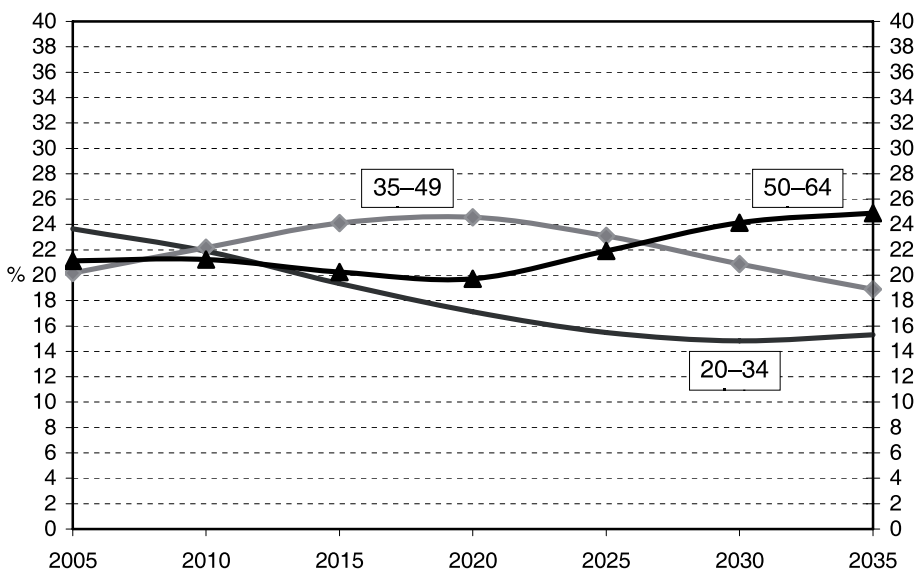
V této kapitole nejdříve popíšeme, jaká je situace starších českých pracovníků na trhu práce a jaká je jejich vzdělanostní úroveň. V další pasáži pak uvedeme výsledky empirického výzkumu zaměřeného na vzdělávání dospělých, všimnout si přitom budeme především osob staršího věku. Ukážeme, jaké mají charakteristiky, 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 zpřičňuje, 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.

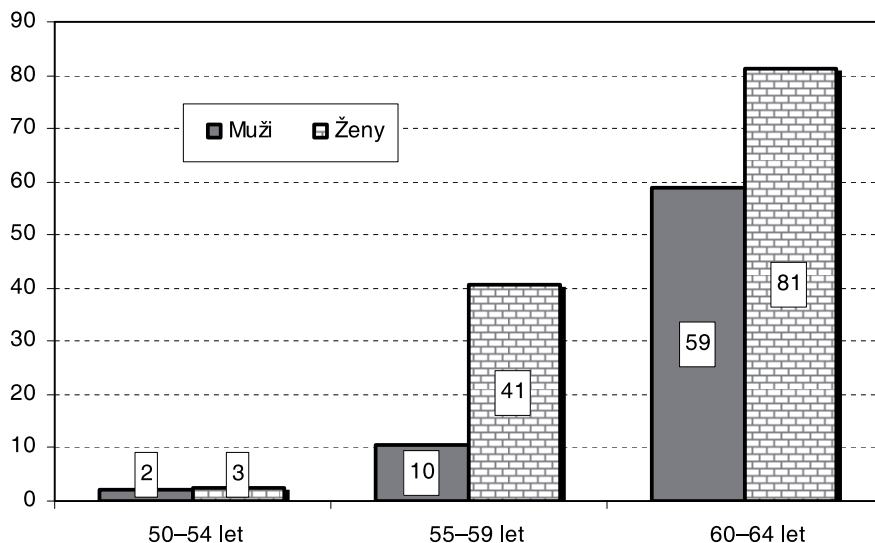
Tabulka 13.1: Specifické míry zaměstnanosti a nezaměstnanosti ve věku 50–64 let (podíl na celku z dané věkové skupiny) a podíl důchodců podle věkových skupin v ČR v r. 2006

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

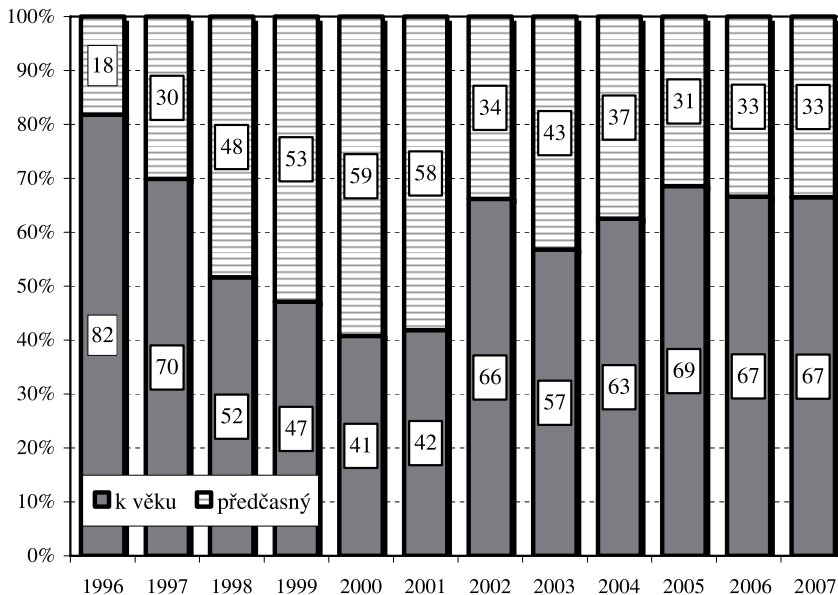
Pramen: ČSÚ 2007. Přechod do důchodu podle výsledků Ad hoc modulu 2006 výběrového šetření pracovních sil; dostupný z: <http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/3123-07>

V tabulce 13.1 (na str. 269) by nás neměly překvapit relativně nízké hodnoty měřící specifickou nezaměstnanost 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.

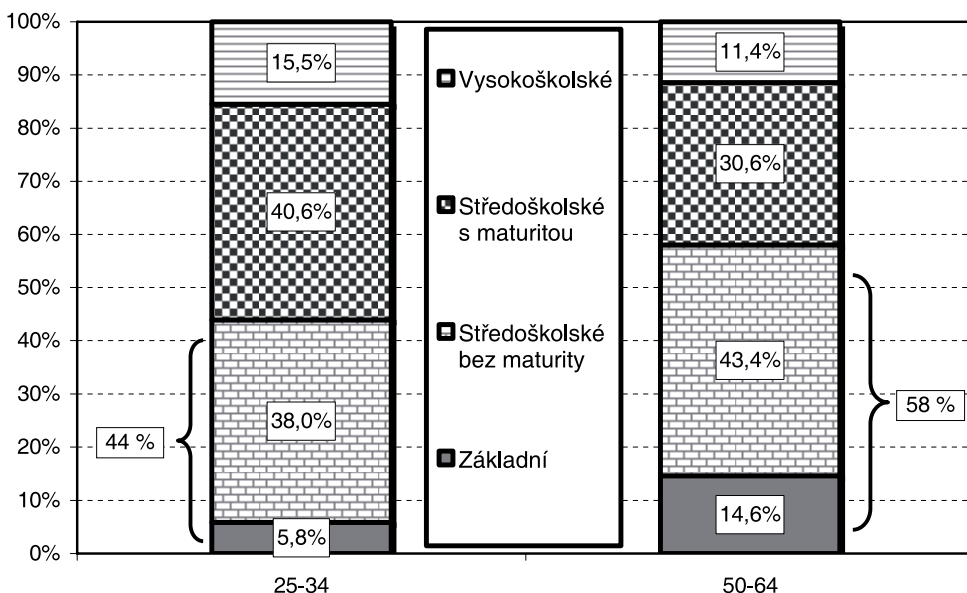
Nutná budoucí zvýšená poptávka po pracovnících staršího věku je samozřejmě ale pouze jednou stranou mince aktivního stárnutí. Aby tato poptávka mohla být naplněna, musí se vhodně sejít s nabídkou – tedy s pracovníky, kteří mají takové charakteristiky, aby poptávce vyhověli⁸. A to může být problém. Starší 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 rozdílů 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 pomohou 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 typu návštěvovaných 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

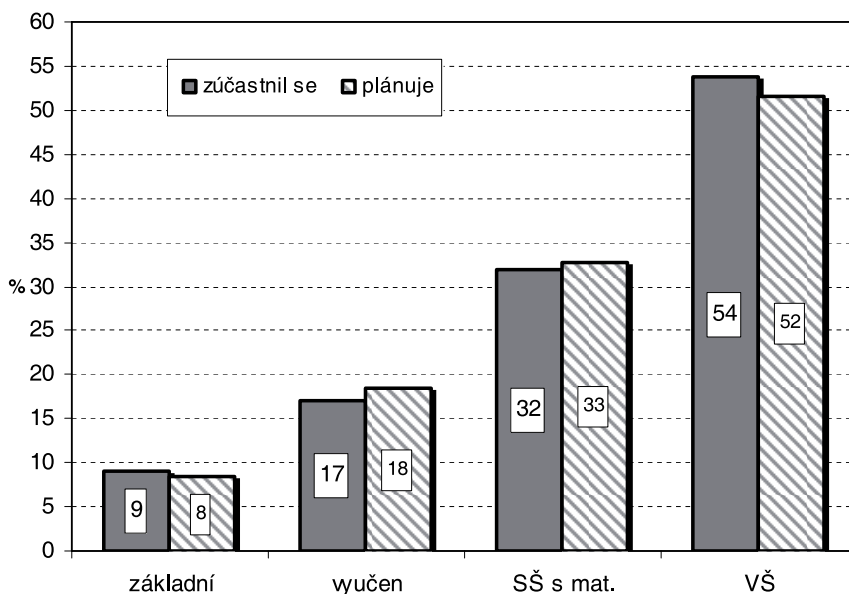
Věková skupina	Plánuje	Neplánuje
20–29	46	53
30–39	48	52
40–49	39	61
50–59	32	68
60–65	13	87
Celkem	36	64

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.

Shrme-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 zdraví – 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 tím, kteří se účastní a přijímají poradenství, se vzdělávají, nebo u nich probíhá tzv. informální učení. Proto se v údělí 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 skupinu 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 nežádají 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 pocítuje 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 případně 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 pocíťovaný 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 nepatrně 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)?

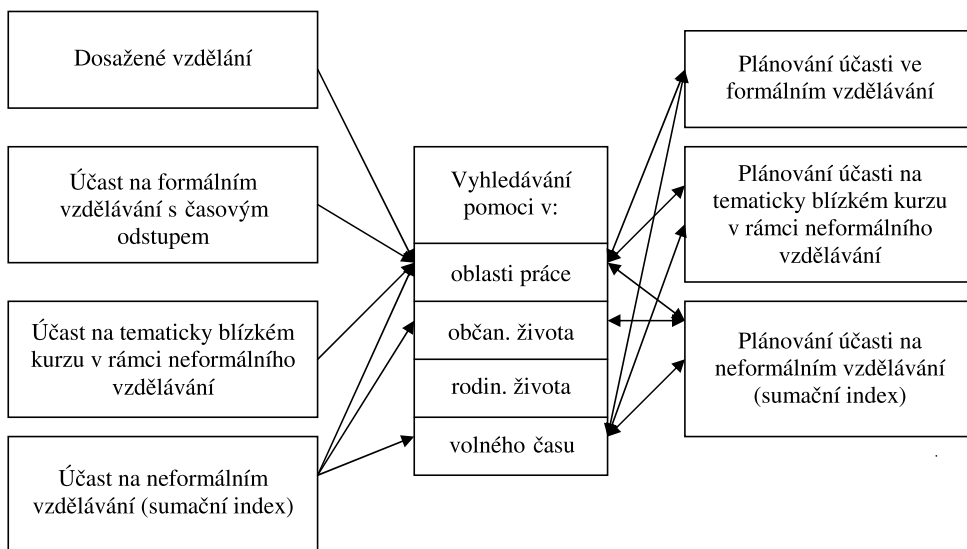
Jaký vztah má tendence vyhledávat pomoc k dosaženému vzdělání a jaký vztah má k plánované účasti na vzdělávání? Odpověď na první otázku hledáme na základě statisticky významných souvislostí mezi tendencí vyhledávat pomoc a dosaženým stupněm vzdělání, mezi tendencí vyhledávat pomoc a pokračováním ve formálním 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 současn ě 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 řítil 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 naplnění 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., RABUŠIC, 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, přílišná 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 rodinnosti, 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 postižitelná, 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?

UVÉDTE 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 VYPLŇUJÍ 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				Neví/bez odpovědi

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)				Neví/bez odpovědi

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					Neví/bez odpovědi

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	Neodpověď
<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					Neví/bez odpovědi

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/a (-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/a	-2 Neřeká 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	<input type="radio"/>	2 Spíše ano	<input type="radio"/>	3 Spíše ne	<input type="radio"/>	4 Rozhodně ne	<input type="radio"/>	-1 Neví, neodpověď/a	<input type="radio"/>
b) Myslíte si, že by se změnila vaše situace v zaměstnání, kdybyste si zvýšil(a) vzdělání?	<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"/>

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/a	-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/a	-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

- | | |
|---|--------------------------|
| | Ano |
| A najít lepší zaměstnání | <input type="checkbox"/> |
| 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 odstupu, 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 něja- ké vzdělávací aktivity vztahující se k náplni Vaší prá- ce (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

ODPOVÍDAJÍ 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

ODPOVÍDAJÍ 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

ODPOVÍDAJÍ 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

ODPOVÍDAJÍ 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 |
| Pokročilejšího 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