

# 1 Společenské změny a rozvoj vzdělávání a učení se dospělých

## Úvod

Kapitola se zaměřuje na sociální stránku lidského učení se a její proměny. Představuje učení se a vzdělávání dospělých jako sociální fenomény – jejich podoby, obsahy i účastníci jsou vždy sociálně zakotveni. Hovoříme-li o sociální zakotvenosti, je třeba tematizovat také historické proměny sociálních aspektů učení se (dospělých). Moderní společnost vytváří podmínky pro rozvoj vzdělávání dospělých. To se stává místem, na němž lze demonstrovat nejrůznější proměny moderních společností i škálu možných reakcí na takové proměny. Výjimkou zde nejsou ani současné sociální změny charakteristické hlavně procesy globalizace a individualizace.

### 1.1 Sociální stránka učení se (kontext vzniku moderní společnosti)

Lidský život je v celé své délce automaticky doprovázen učením se. Učení se můžeme považovat za přirozený fenomén a funkci života, jak o tom hovoří soudobé hlavní teorie učení, mezi jejichž klíčové autory, kteří zároveň věnují velkou pozornost učení se dospělých, patří vedle dalších Peter Jarvis (2006) nebo Knud Illeris (2007).

Učení se lze označit za antropologickou konstantu, což znamená, že se jedná o charakteristiku lidského druhu, která není podmíněna časovým a/nebo prostorovým kontextem. Učení se je tedy, ještě jinými slovy vyjádřeno, významnou charakteristikou všech etap lidského života včetně dospělosti.

Současně platí, že učení se má jako složitý proces několik hlavních dimenzí. Výše uvedený Illeris svého času hovořil o stránce kognitivní, emocionální a sociální. Kognitivní stránka zahrnuje procesy vnímání, myšlení, problematiku paměti apod. Emocionální stránka pokrývá nejrůznější prožitky charakteristické pozitivními i negativními prožitky či stavy, jako jsou zvědavost, radost, pocit úspěchu a zadostiučinění, ale i obavy, stres, pochybnosti apod. Konečně sociální rozměr učení se odkazuje ke všem sociálním prostředím, v nichž se lidské učení se odehrává – od mikroúrovně (rodina, vrstevnické skupiny, sousedství aj.) přes mezouroveň (nejrůznější organizace) až po úroveň makrosociální (celospolečenskou), na níž můžeme tematizovat vztah učení se a ekonomiky, politiky, náboženství atd.

Právě na naposledy jmenovanou oblast se zaměřuje tato kapitola. Soustřeďuje se na vznik a proměny moderních společností jako prostředí, v němž se významným způsobem zintenzivnily procesy učení se dospělých, a to také díky masovému rozvoji institucionalizované podoby učení se dospělých, které obvykle nazýváme jako vzdělávání dospělých.

Termín moderní společnost označuje typ společenské struktury a (v širokém slova smyslu) kultury, které v Evropě začínají viditelně krystalizovat nejpozději od začátku 19. století a vyvíjejí se až k dnešku. Nástup moderních společností podmiňovaly a provázely nejrůznější revoluce (bráno doslova i v přeneseném významu). Je třeba poukázat zejména na revoluci politickou, ekonomickou, demografickou a v neposlední řadě vzdělanostní. Politický rozměr modernizačních změn byl spoluurčován představou o suverenitě lidu, občanských práv, emancipaci a pokroku, jak je pomohly nastolit Americká a Francouzská revoluce. Ekonomickou revoluci charakterizuje vznik a rozvoj industrialismu a kapitalismu. Výrazné transformace demografické struktury charakterizují hlavně populační exploze a urbanizace. Vzdělanostní revoluce (termín sociologa Talcotta Parsonse) byla kromě jiného umožněna vznikem centralizovaných a vysoce byrokratizovaných národních států, které založily moderní vzdělávací systémy (od povinné školní docházky po podporu rozvoje univerzit). Na okraj lze poznamenat, že všechny tyto jmenované i další s nimi provázané transformace probíhaly v různých částech Evropy různým tempem a braly na sebe rozličné konkrétní podoby. Přes tuto uvedenou různost je skutečností, že společný základ a množství vzájemně velmi podobných rysů

moderních společností poskytují možnost hovořit o sociálních změnách, to znamená obecných proměnách, jež se vyskytují napříč jednotlivými společnostmi.

Pokud se rozhodneme uplatnit přístup postavený na zájmu o konkrétní historické změny, které přispěly ke vzniku a rozvoji moderního vzdělávání dospělých – tzn. vzdělávání dospělých jako masového jevu, – neměly by z našeho zorného pole uniknout kulturní a jiné fenomény jako reformace, osvícenství, romantismus, vznik nové sociální struktury, oddělení práce a volného času nebo rozvoj médií.

Reformace nastolila požadavek osobního vztahu každého člověka v Bohu a tím podpořila důraz na všeobecné základní vzdělání – možnost číst (Bibli) v mateřském jazyce. Základní gramotnost pak hraje úlohu výchozího bodu pro další vzdělávání.

Osvícenství přišlo s představou rostoucího poznání, jež je zárukou nekonečného pokroku. Rozvíjející se univerzální rozum, věda a technika se ocitl v roli protiváhy nevědomosti a tmářství, které bránily rozvoji lidských možností.

Význam romantismu jako spolutvůrce základů rozvoje vzdělávání dospělých lze spatřovat v jeho důrazu na lidovou kulturu a všechny příslušníky národa jako její nositele (včetně například venkovského obyvatelstva). Romantismus touto cestou nastoluje zájem o vzdělávání všech lidí jako příslušníků jedinečných (národních) pospolitostí. Další přínos romantismu spočívá v jeho zájmu o vnitřní život člověka. Zde leží jeden z kořenů moderního individualismu provázaného s požadavkem autentického života.

Proměna ekonomiky přinesla vznik nových velkých skupin definovaných vlastnictvím a vztahem k práci – objevují se nové sociální vrstvy (třídy) a podoby sociálních konfliktů spojených s hlavně s možností tvorby a distribuce ekonomických hodnot a využívat různé typy práv. Odsud se odvíjející politické střety jsou provázány se změnami v oblastech komunikace, kultury a vzdělávání.

Vzniká občanská (politická) společnost opřená o komunikaci buďto v prostředí nejrůznějších sdružení, spolků, klubů apod., nebo v prostoru symbolické komunikace s pomocí masových médií. Pozvolný růst dosahovaného vzdělání lidí, jejich volného času a životní úrovně umožnil rozvoj nejrůznějších politických, kulturních a vzdělávacích aktivit ve veřejném prostoru často zaměřených na kolektivní emancipaci neprivilegovaných skupin definovaných nejčastěji etnicky a/nebo třídě.

Pozoruhodnými prostředím významnými pro všechny výše uvedené aktivity byla sociální hnutí. Ta mohou být definována jako aktivity významného množství lidí, kteří se potýkají s určitou sociální změnou v podobě rychlé a prudké změny nebo změny pozvolné, ale také závažné.

## **1.2 Proměny moderního vzdělávání dospělých do začátku druhé poloviny 20. století**

Vzdělávání dospělých podněcované myšlenkou pomoci širokým lidovým vrstvám, které zatím ke vzdělávání měly jen malý nebo vůbec žádný přístup na sebe během 19. století bralo nejprve podoby **osvěty**. Cílem osvěty bylo systematicky zprostředkovávat aktuální, užitečné nebo z jiného důvodu významné poznatky z nejrůznějších oblastí života (např. zdraví, zemědělství, základů věd nebo kultury). Protože vnitřní logika osvětových snah byla postavena na jasném rozdělení rolí mezi (znalé) intelektuály a vzdělavatele na straně jedné a zaostávající (neznalé) příjemce na straně druhé, přestalo toto pojetí spolu s růstem celkové vzdělanosti lidí postupně vyhovovat. Termín osvěta byl na přelomu 19. a 20. století nahrazován pojmem **lidovýchova**. Ten již korespondoval s více vyváženým přístupem, v němž nebyla strana příjemců poznatků definována jako svým způsobem deficitní a závislá na orientaci ze strany vzdělaných elit. Představa lidovýchovy současně navazuje na představy o emancipaci neprivilegovaných částí společnosti a tudíž i celkovém sociálním a kulturním pokroku podmíněném rozvojem znalostí a adekvátních postojů lidí (Pokorný, 2004; Šerák, 2009). Jinak vyjádřeno, představa lidovýchovy je ve srovnání s osvětou demokratičtější, postavená na více partnerském základě – počítá totiž se soustavným aktivním přístupem vzdělávajících se.

Právě použité termíny osvěta a lidov ýcho va jsou samozřejm ě české, nicmén ě jejich obdoby nacházíme také řadě dalších národních prostředí Evropy dané doby. Jako příklady lze uvést Německo nebo severské země.

Vzdělávání dospělých je po celou svou moderní existenci velmi **variabilní fenomén**. Bere na sebe množství podob vyskytujících se na různých místech a v rámci rozličných časových období. Proto, jak upozorňuje Henning Salling Olesen (2006), bývá nejednou ošidné o vzdělávání dospělých pojednávat jen na obecné rovině. Například v severských zemích je vzdělávání dospělých dlouhodobě spojováno se lidskou vzájemností, občanstvím, volným časem, sociální angažovaností a solidaritou. V německy hovořících zemích má zase vzhledem k jejich dějinné zkušenosti z první poloviny 20. století mimořádné postavení vzdělávání dospělých zaměřené na rozvoj demokratického občanství a lidských práv. V zemích a regionech, kde se dlouhodobě příliš nerozvíjela sociální politika, se vzdělávání dospělých pojímá jako komunitní (často svépomocné) aktivity silně orientované na prevenci a řešení sociálních problémů spojených s nedostatečným vzděláním. To je případ nejenom řady států jižní Evropy, ale i třeba Skotska.

Prostorová situovanost specifických podob vzdělávání dospělých se doplňuje s „mobilitou“ některých jeho forem. Praktiky rozvinuté na jednom místě se, byly-li podnětné a úspěšné, nezřídka rozšířily, a to nejenom před hranice sousedních zemí či etnických prostor. Za mnohé lze poukázat na dobře známý příklad vysokých lidových škol původně vzniklých v Dánsku, které se v různorodých variantách etablovaly mimo jiné v dalších severských zemích, Německu, Rakousku, Nizozemí, Belgii nebo Polsku. Podobně podnětná se ukázala idea a praxe tzv. studijních kroužků vzniklá ve Švédsku a později rozšířená i do některých zemí mimo Evropu. Pokud šlo o myšlenkové zdroje moderního vzdělávání dospělých, odehrávaly se logicky obdobné „transfery“. Byla to např. opět idea neformálního vzdělávání dospělých rozvinutá v 19. století v Dánsku, která inspirovala vzdělavatele v meziválečných Spojených státech amerických. Není překvapením, že analogické děje jsou vlastní i oblastem vzdělávací politiky tematizujícím dospělé.

Všem těmto v minulém odstavci uvedeným reáliím se věnuje **komparativní (srovnávací) andragogika**. Předmětem jejího zájmu je podrobný systematický popis a rozbor systémů vzdělávání dospělých v různých (většinou národních) prostředích za účelem jejich vzájemného srovnání, jež umožňuje identifikovat podobnosti a rozdíly, stejně jako inspirativní prvky a případně rovněž možnosti jejich uplatnění v nových prostředích.

Samostatným tématem pro výzkum historie vzdělávání dospělých je **vztah státu** k němu. Ten nabýval nejrůznějších podob a častokrát se v průběhu času pozoruhodně proměňoval. Při zpětném pohledu lze identifikovat rozličné „režimy“ vzájemného míjení se státu a praxe vzdělávání dospělých, pokusů státu vzdělávání dospělých potlačovat, regulovat nebo různými cestami rozvíjet (Pöggeler, 1990). Právě vzájemné míjení se bylo donedávna jedním z nejčastějších modů. Moderní vzdělávání dospělých totiž nevniklo z iniciativy státu ani za jeho aktivní podpory. Vzdělávání dospělých naopak vzniklo nejčastěji „zdola“ v prostředí rodících se spolků a jiných podob sebeorganizace veřejnosti a občanské společnosti. Jak již bylo zmíněno výše, vzdělávání dospělých mívalo v 19. století i částečně 20. století emancipační ráz, kdy se jeho aktéři snažili podněcovat sociální změny nebo probíhající změny ovlivňovat tak, aby došlo ke změně statu quo (ve vztahu ke zlepšení pozice marginalizovaných etnických skupin, sociálních vrstev, žen apod.).

Interpretovat vznik a rozvoj veškerého moderního vzdělávání dospělých jako záležitost sociální, politické či kulturní emancipace by bylo nepřesné. Alespoň v maximální stručnosti je proto vhodné upozornit na význam sféry **práce**. Ta se v moderních podmínkách čím dál častěji odehrávala ve velkých složitě řízených systémech, měnil se i její vlastní charakter (Finger, Jansen, Wildemeersch, 2000). S rozvojem industrialismu a moderní byrokracie se objevují nové požadavky spojené s potřebou práce s technologiemi a informacemi (tlak na výkon ve vztahu k práci rutinní i intelektualizované a tvořivé).

Ať už se zaměřujeme na jakoukoli obsahovou oblast vzdělávání dospělých, můžeme konstatovat, že zájem státu o probíranou sféru byl dlouho jen minimální, pokud se přece jen objevoval silněji, býval

selektivní (např. zájem o přípravu státních úředníků, příslušníků armády, profesionálů z oblasti zdravotnictví nebo nezaměstnaných), přímou součástí vládní politiky bylo vzdělávání dospělých do druhé světové války jen v nemnoha zemích jako Velká Británie nebo Československo. Pokud zůstaneme u obecného pohledu, popisovaný stav trval zhruba až do přelomu druhé a třetí třetiny 20. století, v některých ohledech ještě déle.

### 1.3 Vzdělávání dospělých a sociální změny šedesátých a sedmdesátých let

Byly to až podněty **mezinárodních** politických a ekonomických **organizací** (především OECD, UNESCO a EU), které výrazně napomohly reformulaci vzdělávacích politik podle **principu celoživotního vzdělávání**, přesněji **celoživotního učení**, což znamenalo zpracování vzdělávání dospělých jako zcela regulární součásti veřejných politik (vzdělávací, sociální, ekonomické aj.). V anglicky psané literatuře se proto můžeme setkat s obrazným vyjádřením o v jistém smyslu nezpochybnitelně úspěšném posunu vzdělávání dospělých „from margins to the mainstream“.

Po druhé světové válce zaznamenaly vyspělé země v mnoha ohledech úspěšný vývoj. Následující řádky se budou vyslovovat k zemím západním, byť některé uvedené skutečnosti lze alespoň částečně vztahovat nejenom k nim. Je potřeba zaznamenat především následující **sociální změny**:

- vznik a rozvoj sociálního státu spojený s růstem životní úrovně kombinované s velmi nízkou nezaměstnaností;
- rozvoj řady vědeckých oborů, vzestup role vědy a techniky v ekonomice i každodenním životě lidí;
- proměna trhu práce ve smyslu rozvoje průmyslu a rostoucí sféře služeb;
- postupující expanze vzdělávacích systémů (ta na úrovni středních škol začala již mezi světovými válkami), nejvýrazněji vysokých škol).

V šedesátých letech pak svou významnou úlohu měly tyto skutečnosti:

- tvořivá kulturní a částečně i politická atmosféra nakloněná reformám;
- vzestup nových politických témat, původně byla většina spojována s tzv. novou – kulturní – levicí (práva menšin, ekologie, nové podoby feminismu, kritika konzumní společnosti);
- pokračující dekolonizace, demografické změny a problematika životního prostředí daly vzniknout rozsáhlé debatě o podobě rozvoje (development) – žádoucí podobě vývoje lidstva jako celku a jejích ohroženích.

Atmosféra šedesátých a částečně i počátku sedmdesátých let byla optimistická. I pociťované zásadní problémy spojené s rozvojem všech částí světa byly brány jako řešitelné. To se projevoválo rovněž v sociálních vědách přicházejících s **novými sociálními teoriemi** – diagnózami, vysvětleními původu sociálních změn a prognózami dalšího celkového směru vývoje společností.

Sociální vědci se intenzivně věnovali například proměnám práce a s nimi spojeným růstem volného času (tzv. společnost volného času) nebo možnosti sblížení podob různých společností na základě rozšíření moderních technologií, způsobů řízení a vědy (tzv. teorie konvergence). Nepřehlédnutelný je i koncept postindustriální společnosti. Ten byl postavený na předpokladu ústupu role průmyslu doprovázeném vzestupem významu oblasti služeb, významně služeb zaměřených na rozvoj osobnosti. Popisovaný vývoj měl být umožněn rozvojem vědy a vzdělanosti. Známý je Bellův příměr o továrně jako výrazu industriální etapy vývoje a univerzitě, jež je tímtež pro společnost postindustriální. Zatímco průmyslová éra byla typická výrobou (často masovou a spojenou s rutinní prací) na základě zpracování surovin dobytých z přírody, postindustriální společnost měla těžit své bohatství z nemateriálních zdrojů – myšlenek, tvořivosti, inovací nebo jinak vyjádřeno z vědění. Vědění má několik jedinečných vlastností, které se měly podepsat i na charakteru nastupující společnosti. Svým používáním se neopotřebovává, ale spíše rozrůstá, lze jej poskytovat dále, aniž bychom se jej museli současně vzdát apod.

Uvedené vědecké koncepty, ale i další podobné podněty přispěly k intenzivnímu pěstování zájmu o **lidský potenciál** – možnosti a přínosy jeho rozvoje. To se odehrávalo jak v oblasti vědy, tak v oblasti politiky a ekonomiky. Jeho praktické dopady byly však omezené. V průběhu sedmdesátých let dochází k ekonomické recesi, slábne i celkový optimismus vůči budoucnosti a spolu s tím upadá zájem o reformy. Daleko za původními očekáváními proto zůstávají představy o rozvoji zaměřeném na člověka, jak s nimi přišli myslitelé kolem Římského klubu, i o rozvoji lidského kapitálu propagované některými ekonomy (Chicagská škola). První uvedená vize byla blízká UNESCO, druhá zase OECD – dvěma organizacím, které se (každá ve svém specifickém pojetí) od konce šedesátých let systematicky snažily rozvíjet vzdělávání dospělých jako důležitý faktor pokroku a upozorňovat na jeho významnost i státy.

Přestože se oblast vzdělávání dospělých ve skutečnosti nerozvíjela tak silně, jak to naznačovaly myšlenkové i jiné podněty ze šedesátých let, etablovalo se celkem úspěšně jako důležitá součást různých sfér života dospělých lidí, a to nejednou z částečně jiných příčin, než jaké byly původně spatřovány jako určující. Důležitým „tahounem“ rozvoje vzdělávání dospělých se spíše než např. růst objemu volného času stala potřeba řešit praktické problémy jako konkurenceschopnost nebo nezaměstnanost. Tím ale nemá být řečeno, že si vzdělávání dospělých dlouhodobě nezachovává svou variabilitu týkající se nejenom jeho obsahu či organizace, ale právě i motivů účasti.

Vzdělávání dospělých v žádné z etap svého vývoje nemělo jednotnou povahu. Můžeme jej – jak je to poměrně běžné i ve vzdělávací politice – rozdělit do dvou hlavních kategorií: na oblast **profesního vzdělávání dospělých** a oblast neprofesní, která se dále obvykle dělí **vzdělávání občanské a zájmové**. Každá z uvedených orientací má svou zvláštní povahu. Zejména mezi profesní a neprofesní oblastí bývá nejednou spatřováno **napětí**. Individuální rozvoj a požadavek výkonu se nemusí vždy snášet s požadavkem seberealizace a sociální/občanskou angažovaností. Cíl flexibility a soutěže se může dostávat do konfliktu se sociálními závazky a spoluprací (Finger, Jansen, Wildemeersch, 2000).

#### **1.4 Současné sociální změny**

Nejednotný charakter vzdělávání dospělých je dán i jeho „neusazeností“ do vybraného prostředí. Dospělí se vzdělávají a učí v různých prostředích a různými cestami. Na prohloubení tohoto stavu se podílí soubor **současných sociálních změn**, který můžeme dobře, i když ne plně, vystihnout poukazem na procesy **individualizace** a **globalizace**. Proměnlivý charakter podmínek života dospělých vede k růstu možností i nezbytnosti se intenzivně učit. Vzdělávání a učení lze dobře identifikovat nejenom v oblasti práce nebo ve školách a jiných vzdělávacích institucích, ale i ve sférách kultury, veřejném prostoru zdraví, sociální péči a dalších. Na širokém přístupu se dále podílí částečný odklon od konceptu (celoživotního) **vzdělávání** ke konceptu (celoživotního) **učení**, v němž má důležitou pozici i učení individuální a spontánní. Probíranou skutečnost konkretizuje následující přehledy vycházející z publikací Johna Fielda (2006) o novém vzdělávacím pořádku („new educational order“) a Knuda Illerise (2007) o povaze učení v současné společnosti.

Mění se podoba práce, pracovní dráha bývá ve srovnání s minulostí diskontinuální, proměňuje se i podoba vzdělávacích systémů (větší otevřenost dospělým, provázanost s trhem, komercializace aktivit, snaha o konkurenceschopnost aj.).

Vědění získává nové funkce, je všeobecně považováno za kapitál, a to nejenom ve vztahu k práci, ale i ke schopnosti jednotlivců řídit vlastní život. Důležitý je vztah k sobě (schopnost sebereflexe) i druhým (např. přes schopnost komunikace v intimních vztazích nebo expresivity ve veřejném prostoru).

Vzdělávací instituce jsou nemalé míře zpochybňovány pro svou údajnou neschopnost reagovat/připravovat pro „reálný“ či „praktický“ život. Vynořuje se otázka, které ze sociálních prostředí je tím nejdůležitějším pro podněty k učení. Zaznamenaný odklon od školy je v každém případě jen částečný, úspěch v ní je stále (vědci, politiky i veřejností) pokládán za důležitý zdroj získání kompetencí a jiných předpokladů životního úspěchu.

Proměnami prochází celá životní dráha člověka. Ta se stává delší a pestřejší. Příležitosti se v ní prolínají s riziky, což vyvolává mj. potřebu re-orientace za pomoci sebevzdělávání a/nebo poradenství.

Práce, volný čas, vzdělávání a učení sei další oblasti života jsou výrazně ovlivněny využíváním informačních a komunikačních technologií (ICT), které umožňují snadný přístup k informacím, zrychlenou komunikaci a nové podoby (globální) organizace různých celků (podniků, občanských i zájmových organizací).

Všemi uvedenými dimenzemi prochází vliv médií na lidské učení nebo celková individualizace a komodifikace vzdělávání. Je třeba dodat, že ne všichni mají stejné možnosti se intenzivně a úspěšně učit, a to z různých důvodů (viz také kapitolu o nerovnostech ve vzdělávání dospělých, která je součástí učebního textu *Andragogika a vzdělávání dospělých*). To je jedna z příčin, proč nastupující společnost, pokud pro ni budeme používat označení **společnost vědění**, musíme vidět jako provázenou řadou rozporupných tendencí, které vyžadují podrobnou analýzu.

### **1.5 Terminologický doplněk: základní podoby (celoživotního) učení**

Pokud jsme si představili učení jako něco, co provází lidský život a bere na sebe množství podob, je nyní vhodné doplnit velmi stručnou charakteristiku základních forem učení, jak se od sedmdesátých let objevuje v odborném politickém slovníku a často i ve slovníku vědeckém.

**Formální vzdělávání/učení** probíhá v rámci formálních vzdělávacích institucí, především škol. Tyto instituce jsou charakteristické normativně vymezenými cíly, funkcemi, obsahy, prostředky i způsoby hodnocení. Výstupem realizovaných aktivit je nějaký druh oficiálního a celospolečensky uznávaného certifikátu, který většinou potvrzuje získaný stupeň vzdělání (vysvědčení, diplom, titul atd.).

**Neformální vzdělávání/učení** je nejčastěji definováno jako sféra takových systematických a organizovaných vzdělávacích aktivit, které se odehrávají vně oficiálních vzdělávacích institucí. Pojem se často používá pro označení oficiálních vzdělávacích programů mimo školní prostředí. V nejširším pojetí zahrnuje tento název veškeré vzdělávací aktivity mimo školský systém, včetně vzdělávacího působení médií. Tyto činnosti se mohou realizovat samostatně, případně mohou být i součástí širších aktivit. Typickým příkladem neformálního učení je většina aktivit zájmového vzdělávání. Výstupy neformálního vzdělávání mohou mít sice podobu certifikátů, které ovšem neposkytují stupeň vzdělání.

**Informální učení** zahrnuje veškeré sebeřízené učení se (studium literatury, sledování vzdělávacích pořadů v TV), zároveň však i bezděčné a neplánovité učení vycházející z každodenních aktivit běžného života (tzv. incidentní nebo také funkcionální učení). V tomto pohledu se vyznačuje postupným, často nezáměrným akumulováním vědomostí, dovedností, postojů a denních zkušeností v domácím i pracovním prostředí, ve chvílích volna, odpočinku i pracovního nasazení. Nabývá tak jednak intencionálního, jednak funkcionálního charakteru, není strukturované ani organizované. Ačkoliv se jedná o proces z velké části neorganizovaný a nesystematický, jeho přínos pro celkový rozvoj osobnosti je zásadní.

Všechny výše uvedené typy učení je nutné chápat jako homogenní celek, umožňující získávat různé kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života. Učení je pak pojímáno nejen jako celoživotní (lifelong learning), ale rovněž jako tzv. **všeživotní učení** (lifewide learning) probíhající bez ohledu na specifické místo, čas či formu.

### **Shrnutí kapitoly**

Vzdělávání dospělých existující jako rozšířený, a nikoli jen okrajový fenomén, můžeme považovat za produkt a současně dlouhodobě existující aspekt moderní společnosti, který odráží její proměňující se

povahu. Podoby vzdělávání dospělých jsou provázány s kulturními, ekonomickými, politickými a dalšími stránkami života společnosti, respektive jejích členů.

### ***Doporučená literatura***

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. Humanitas. ISBN 978-80-7308-493-6.

MERRIAM, Sharan B. a Laura L. BIEREMA. *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. ISBN 978-1-118-13057-5.

POKORNÝ, Jiří. *Lidová výchova na přelomu 19. a 20. století*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0508-2.