

3 Profesní, občanské a zájmové vzdělávání dospělých

Úvod

Kapitola nabízí základní charakteristiky tří hlavních oblastí vzdělávání dospělých, jak jsou pojmenovány a vymezeny v českém prostředí v široce přijímaném schématu, které pokrývá téměř celé pestré spektrum vzdělávání dospělých ve vyspělých zemích (jiná situace je samozřejmě např. u překonávání negramotnosti dospělých v zemích globálního Jihu). Profesní, občanské a zájmové vzdělávání dospělých představují sféry, které se vzájemně doplňují, přičemž jsou však různým způsobem „viditelné“ v praxi vzdělávání a vzdělávací politice. Další jedinečné rysy uvedených tří větví mimo jejich svébytné obsahové zaměření nacházíme také třeba ve vztahu k intenzitě a podobám formalizace učení (se).

3.1 Profesní vzdělávání dospělých

Profesní vzdělávání dospělých je v určitém smyslu „nejsamozřejmější“ oblastí vzdělávání dospělých. Alespoň některé jeho prvky jsou např. dlouhodobě řešeny v legislativě nebo jsou součástí sociální politiky (ukázkově rekvalifikace nezaměstnaných). Vyskytuje se také na úrovni různých profesních komor a sdružení. Věnují se mu v nějaké míře snad všechny pracovní organizace. Můžeme prohlásit, že rovněž v obecně rozšířených představách je nejenom možné, ale i automatické spojovat schopnost úspěšného působení v pracovních pozicích s příslušnými dovednostmi a znalostmi. Profesní vzdělávání je dále nikoli překvapivě dlouhodobě předmětem andragogického výzkumu. Ještě před představením pozice profesního vzdělávání v andragogice a veřejné politice, jejíž důležitou součástí je i výzkum, bude nezbytné udělat několik poznámek k používané odborné terminologii.

Jen zcela na okraj je vhodné poznamenat, že profesní vzdělávání zdaleka nepokrývá jen sféry profesí v úzkém slova smyslu – tedy těch povolání, v nichž se setkává nezbytnost vynikající úrovně specializovaného vzdělání s vysokou úrovní zodpovědnosti ve vztahu k sobě i druhým lidem (především lékaři, právníci, architekti, částečně také pedagogové a jiní).

Pojem profesní vzdělávání je širší než pojem profesní vzdělávání dospělých. Do **profesního vzdělávání** je zahrnováno veškeré vzdělávání spojené úspěšným výkonem práce jako povolání, a to i na úrovni škol a studentů, kteří ještě nevstoupili na trh práce. **Profesní vzdělávání dospělých** se orientuje na dospělé v průběhu celé jejich pracovní dráhy, ať již se odvíjí v rámci jednoho povolání nebo nemá kontinuální povahu a zahrnuje rekvalifikace. **Další profesní vzdělávání** (dospělých) je užším výběrem z profesního vzdělávání dospělých, neboť do něj nespadá studium ve školském systému.

Obligatorní (povinné) vzdělávání je někdy označované coby **normativní vzdělávání** (bývá totiž upraveno určitou právní normou). Mezi takové vzdělávání patří např. zaškolení při nástupu nového zaměstnance na pracovní pozici, při změně pracovního zařazení nebo druhu vykonávané práce, při změně technologických nebo pracovních postupů a dále s ohledem na okolnosti, které mohou mít podstatný vliv na bezpečnost a ochranu zdraví při práci. Své místo zde má rovněž odborná způsobilost nezbytná k provozování některých živností nebo normativně stanovené kvalifikační požadavky na výkon vybraných povolání, jak je tomu v ČR např. u pedagogických pracovníků, státních úředníků, pracovníků v sociálních službách apod.

Kvalifikační vzdělávání zahrnuje všechny edukační aktivity spojené s kvalifikací jedince. Mezi ně patří prohlubování kvalifikace, tedy vzdělávání v tom, co člověk vykonává v rámci svého pracovního zařazení (např. v souvislosti s novou technologií) a také udržování, zvyšování nebo rozšiřování kvalifikace, a změna kvalifikace – rekvalifikace.

Kromě pojmu vzdělávání se nejednou setkáváme s termínem **odborná příprava** (angl. vocational training), popř. se oba pojmy mohou vyskytovat společně – **odborné vzdělávání a příprava** (angl. vocational education and training – VET).

Dále se v angličtině (a tím i v „globálním“ odborném slovníku) dlouhodobě objevuje termín **continuing education** – další vzdělávání – to je částečně matoucí pro český kontext, kde s pojmem další vzdělávání není spojována jen orientace na práci. Jestliže je v angličtině odlišováno adult education a continuing education, pak se pod prvním z nich skrývá vzdělávání všeobecné, neutilitární, spojené především se sférou volného času (Jarvis, 2004).

Kromě toho se v poslední době dostává stále významnější pozice pojmu **učení**. Nacházíme nespočet pramenů o organizačním učení, učení se v organizacích, práci/pracovním místě (Novotný, 2008; Illeris, 2011). Počítají s tím, že se v současné etapě společenského vývoje pronikavě mění jak oblast práce, tak role vědění a životních drah jednotlivců. Předchůdcem těchto konceptů je představa o učící se organizaci rozvíjená od osmdesátých do devadesátých let. Celý záběr důrazu na učení v organizacích vychází z toho, že pro výkon v práci je zásadní nejenom učení (se) záměrné a plánované, ale i všechny jeho další typy (spontánní, bezděčné, ze zkušenosti, učení se příkladem aj.). V analýzách soudobých organizací, v nichž jsou intenzivně používány ICT a které často působí v dynamicky se proměňujících odvětvích průmyslu a služeb na globalizovaném trhu, je schopnost intenzivního učení nejrůznějších pracovníků představována nejenom jako strategický prvek řízení, ale přímo coby nezbytnost.

K přehledu legislativy řešící profesní vzdělávání lze odkázat na kapitolu tohoto textu řešící aktuální stav vzdělávání dospělých v ČR. Totéž platí o oblasti financování a příslušné samostatné kapitoly tohoto učebního materiálu. Zvláštní pozornost si v těchto souvislostech zaslouží nejenom „nová“ témata národních soustav kvalifikací a povolání nebo ověřování uznávání výsledků dalšího vzdělávání (resp. správněji předchozího učení).

Stav dominance profesního vzdělávání nebo lépe řečeno vzdělávání zaměřeného na přípravu k výkonu placené práce na úkor jiných cílů vzdělávání je v angličtině nazývána „vocationalism“. Lze jistě vést polemiku o tom, nakolik orientace na tzv. reálný či praktický život znamená podceňování nepracovních přínosů života (znalost historie, rozvinutá oblast morálky, estetické citění apod.). Záleží třeba na tom, do jaké míry spatřujeme v definici jinak enormně politicky vlivných **(klíčových) kompetencí** práci a výkonnost jako ústřední prvek, který sice nemusí vždy vystupovat na povrch, ale o to více je prosazován jen implicitně, avšak o to více soustředěně a účinně.

Jisté je, že například v České republice je tematika práce a zaměstnanosti tím, co v posledních letech stálo za nejambicióznějším počinem v oblasti legislativy řešící vzdělávání dospělých, totiž uznávání výsledků dalšího vzdělávání (Šerák, 2007).

Na úrovni **Evropské unie** je oblast profesního vzdělávání řešena od počátků integračního procesu. Nejprve (od padesátých let) v popředí stála jen otázka nároků na regulovaná povolání a možností volného pohybu pracovních sil. Později se (hlavně v osmdesátých letech) rozvinula evropská politika zaměřená na překonávání nezaměstnanosti. Od poslední dekády 20. století byla intenzivně řešena problematika možného zaostávání v oblasti znalostí a s tím úzce spojený důraz na rozvoj znalostí a jiných předpokladů pro úspěšné zvládnutí nástupu nového typu ekonomiky a společnosti. Spolu s argumenty o informační a znalostní (knowledge) společnosti vstupuje „na scénu“ intenzivní zájem o téma celoživotního učení. V široce pojímaném celoživotním učení (viz příslušnou kapitolu opory k předmětu Úvod do andragogiky) má zásadní pozici téma **zaměstnatelnosti**, podrobně jsou řešeny i otázky investic do **lidských zdrojů** a jiná příbuzná témata. Celoživotní učení je zasazováno do ekonomických a sociálněpolitických souřadnic i během druhého desetiletí 21. století. Zde lze odkázat např. strategický rámec pro vzdělávání a odbornou přípravu ET 2020, dokument Evropské komise s výmluvným názvem Vocational education and training for better skills, growth and jobs (2012) nebo třeba pokračování tzv. kodaňského procesu zaměřeného na rozvoj systémů VET (zahájen byl již 2002). Upozornit lze rovněž na produkci evropské organizace CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training).

Zájem ekonomů a politiků o **lidský kapitál** rozvíjený cestou vzdělávání, jež poskytuje základ pro úspěch člověka na trhu práce i v jiných oblastech, je dlouhodobě vlastní **OECD**. Ta o lidském kapitálu pojednávala ve své politice dlouhodobě, v současné době využívá poněkud pozměněnou terminologii,

což ale její základní směřování nemění. Projevilo se např. v přístupu organizace ke (klíčovým) kompetencím, zrcadlí se dál třeba v sérii iniciativ, které charakterizuje název dokumentu Better skills, better jobs, better lives. A strategic approach to skill policies (2012).

Téma profesního vzdělávání řeší obě výše probírané organizace také ve svých rozsáhlých statistických šetřeních. V případě EU je to hlavně Adult Education Survey a ještě více Labour Force Survey, v případě OECD pak zejména výzkum kompetencí PIAAC.

Pouze telegraficky dodejme, že právě oblast vzdělávání a učení je ústřední (tedy ne jedinou) spojnicí mezi andragogikou a **personálním řízením**, v němž se od polední čtvrtiny 20. století velmi intenzivně řeší problematika rozvoje a vzdělávání pracovníků.

Při veškerém zájmu o aktuální podoby profesního vzdělávání by nám nemělo uniknout, že se jedná o oblast, jež je třeba na poli organizací svým způsobem „tradiční“ (viz třeba Baťovu školu práce v meziválečném Československu).

3.2 Občanské vzdělávání dospělých

Občanské vzdělávání dospělých zahrnuje veškeré edukační aktivity, které jsou zaměřené na formování vědomí práv a povinností dospělých osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat. Pokrývá rovněž získávání dovedností a postojů k veřejným otázkám.

Charta Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům (CoE, 2010, s. 8) vymezuje tuto sféru jako veškeré „vzdělávání, školení, šíření povědomí, informování, praktiky a aktivity, jež studujícím poskytují znalosti, dovednosti a porozumění a rozvíjejí jejich postoje a chování tak, aby byli schopni uplatňovat a hájit svá demokratická práva a povinnosti ve společnosti, ctít rozmanitost a sehrávat aktivní úlohu v demokratickém životě, s ohledem na prosazování a ochranu demokracie a právního státu“. Implementační plán Strategie celoživotního učení ČR (MŠMT, 2008, s. 99) občanským vzděláváním poněkud specifičtěji rozumí „různé formy neformálního vzdělávání a informačního působení, které přispívají k občanskému uvědomění, boji proti diskriminaci, ochraně životního prostředí a zdraví a rovněž k rozvoji ekonomické gramotnosti včetně gramotnosti finanční“.

Poměrně neukotvené je i terminologické zastřešení, kdy jsou relativně nekoordinovaně používány pojmy občanské vzdělávání, občanská výchova, případně politická výchova (vzdělávání). V zásadě jde o ekvivalenty anglických pojmů civic education, citizenship education a political education. V českém prostředí byl tradičně využíván pojem **občanská výchova** jako termín obecný, shrnující veškeré aspekty dané oblasti. V posledních letech tuto roli přebírá, především vlivem zahraničních zdrojů, pojem **občanské vzdělávání**, který je zároveň frekventovanější v kontextu edukace dospělých. Označení občanská výchova tak dnes spíše zastřešuje formální edukační procesy, zaměřené převážně na cílovou skupinu dětí a mládeže. **Politická výchova** (vzdělávání) se poté používá pro označení neformálních edukačních aktivit občanů zaměřených do oblasti politiky a demokracie (blíže k tomuto tématu např. Kopecký, 2004) Významnou roli v tomto přístupu hraje i skutečnost, že spojení politická výchova je z období před rokem 1989 zprofanováno a nedůvěra i neochota v jeho používání je více než zřejmá.

Z hlediska obsahového zaměření můžeme občanské vzdělávání považovat za tradiční oblast vzdělávání dospělých, neboť ideové kořeny tohoto segmentu sahají až do doby antické demokracie, kdy byla participace na politickém životě brána jako povinnost každého občana. Tyto myšlenky jsou zvláště v dnešní době velice aktuální. Překotná liberalizace společnosti po roce 1989 nebyla spojena s odpovídající nabídkou osvětových a edukačních aktivit naplňujících výše uvedené cíle. Většina zásadních společenských a politických změn v moderních českých dějinách byla doprovázena opatřeními osvětově-edukačního charakteru, jejichž pomocí měli být občané seznámeni (byť za cenu časté indoktrinace) s aktuálními informacemi a požadavky. Tyto aktivity pak byly většinou i odpovídajícím způsobem legislativně zakotveny (jako dosvědčuje obsahové zaměření jediných tří

historických zákonů upravujících realizaci vzdělávání dospělých, viz příslušnou kapitolu tohoto materiálu).

Po změně společenského uspořádání v roce 1989 však již nebyly žádné podobné kroky systematicky realizovány a aktivity státu se omezily na ad hoc řešení aktuálních izolovaných problémů (např. vstup do EU, prevence z oblasti zdravotnictví, kriminality, finanční gramotnost). Jak z výše uvedeného vyplývá, role státu je v tomto úhlu pohledu vysoce ambivalentní. Hlavní příčinou tohoto stavu je skutečnost, že právě tato oblast vzdělávání dospělých více než jiná byla zprofanována ještě z minulého období, kdy v podobě ideově politické výchovy sloužila k ideologickému působení na obyvatelstvo a „občanská“ angažovanost měla do velké míry charakter povinnosti. Dalším působícím faktorem je převažující orientace společnosti na utilitárně zaměřené kvalifikační vzdělávání, jakož i rozšířená neoliberální perspektiva marginalizující celkové postavení státu. Naprosto zásadní význam má i dynamický rozvoj občanského sektoru, který v této sféře hraje dominantní roli. Sféra občanského vzdělávání je tak v aktuální podobě takřka výhradní doménou nestátních neziskových organizací nebo jiných platforem občanské společnosti. Diskuse o tomto segmentu se nicméně z větší části orientují na sféru vzdělávání dětí a mládeže, jak jednoznačně vyplývá např. z Prohlášení na podporu výchovy k občanství v ČR z roku 2009.

Hlavním cílem občanského vzdělávání by mělo být naplnění požadavku **aktivního občanství** zaměřeného na aktivní zapojení jedince do rozhodovacích procesů na státní, regionální i komunitní úrovni. V soudobých podmínkách je naprosto relevantní též úroveň mezinárodní/nadnárodní (viz fenomén evropského občanství a evropské identity).

Požadovaným stavem je proto dobrovolná, tolerantní a nenásilná participace občanů na veřejném životě. Výchozí ideou je potřeba vybavit jednotlivce takovými informacemi a dovednostmi, které mu dopomohou zhostit se plně jeho role občana, přičemž je třeba brát v potaz dvě dimenze občanství, přičemž druhá z nich je přibližně v posledních dvaceti letech brána jako ta klíčová (podle Johnston, 2005, s. 48):

- **občanství jako status** (definováno vztahem mezi jedincem a státem v kontextu práv, povinností, závazků a svobod);
- **občanství jako sociální role/praxe** (založeno na otázce identity a příslušnosti nebo vztahu ke komunitě – lokální, regionální, národní, globální apod.; právě odsud se odvíjí představa o **aktivním občanství**).

Základními identifikátory aktivního občanství tak jsou: dobrovolnické aktivity; organizované aktivity v rámci komunity; zapojení do voleb; participace na činnosti politické strany; participace na činnosti zájmové skupiny; nenásilné formy protestu (např. petice, demonstrace, bojkot apod.); zapojení se do veřejné debaty (De Weerd, Gemmeke, Rigter, Van Rij, 2005). Ideálem tohoto konceptu je občan, který je schopen zodpovědně se rozhodnout, srozumitelně formulovat svůj názor, orientovat se v okolním společenském uspořádání a zároveň participovat na veřejném životě. Za důležitou podmínku naplnění konceptu aktivního občanství je přitom považována existence systému celoživotního učení, umožňující získávat občanům požadované informace svobodně a na základě jejich zájmů a potřeb, kdykoli v průběhu života a jakýmkoli způsobem. V oblasti vzdělávací politiky i v akademickém výzkumu vznikají nejrůznější pokusy postihnout tzv. **občanské kompetence**, jejich konkrétní přínosy a vzájemné vztahy.

Aby byly výše formulované cíle reálně dosažitelné, je nutné při realizaci aktivit občanského vzdělávání brát v potaz následující výchozí principy (podle COV, 2010):

- **nepřítomnost indoktrinace** (nepřípustná je jakákoli manipulace za strany vzdělavatele a pořádající instituce vycházející z jejich hodnotové orientace, účastníku by nemělo být bráněno v možnosti vytvořit si vlastní úsudek);

- **vyváženost** (důraz na prezentaci veškerých relevantních informací a kontextů, potlačení jejich subjektivního zabarvení ze strany vzdělavatelů);
- **orientace na samostatnost a vlastní aktivitu** (využívání aktivizačních metod, zaměření na rozvoj analytického a kritického myšlení).

Tradičními cíli občanského vzdělávání bývá prohlubování demokracie, řešení vztahu mezi občanem a státem, jednotlivcem a společností, adaptace na měnící se společenské podmínky, národnostní, rasová i náboženská tolerance, upevňování právního vědomí, výchova k rodičovství. V současné době je nutné věnovat pozornost především otázce evropanství, globalizace, multikulturalismu, genderové problematice a rovným příležitostem, životnímu prostředí a zdraví, nebo některým dimenzím funkční gramotnosti (finanční, právní, mediální nebo spotřebitelská gramotnost).

Andragogický **výzkum** dlouhodobě tematizuje také nejrůznější formy vzdělávání a učení odehrávající se v prostředí **sociálních hnutí** (ekologických, lokálních aj.). K poměrně hojně sledovaným tématům patří v poslední době edukační aktivity ve veřejném prostoru (pro jeho kultivaci, obranu proti jeho komercializaci v rámci tzv. public pedagogy apod.) nebo učení se skrze angažované (zodpovědné) spotřebitelství (hnutí fair trade apod.).

Frekventovaná je orientace edukačních aktivit na znevýhodněné a ohrožené cílové skupiny (senioři, funkčně negramotní, sociálně vylučovaní apod.). Tematika občanského vzdělávání je navíc rovněž obsahově částečně propojena s dalšími segmenty vzdělávání dospělých, především se vzděláváním zájmovým (např. oblasti životního stylu, duchovního rozvoje, zájmu o životní prostředí, popularizace vědy nebo celá představa o učících se městech) a částečně i se vzděláváním profesním (explicitně např. tematika společenské odpovědnosti firem, age managementu apod.).

Občanské vzdělávání i samotný koncept aktivního občanství jsou důležitým tématem řady strategických dokumentů především evropské provenience. Jako jeden ze dvou klíčových cílů je aktivní občanství např. deklarováno v Memorandu o celoživotním učení Evropské komise (MŠMT, 2001). Podobné zaměření má i studie Institutu celoživotního vzdělávání UNESCO Global Report on Adult Learning and Education (UNESCO, 2009). UNESCO se intenzivně věnuje tematice občanského vzdělávání ve vztahu ke globalizaci. Doporučující charakter má již zmiňovaná Charta Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům z roku 2010. Rada Evropy se, jak již bylo také zmíněno, dlouhodobě věnuje občanskému vzdělávání (dospělých) ve vztahu k lidským právům.

Občanské vzdělávání je zmiňováno i v dokumentech národního charakteru (např. Bílá kniha, Strategie celoživotního učení ČR apod.), kde však zaujímá jen marginální postavení.

3.3 Zájmové vzdělávání dospělých

Podobně jako je tomu u občanského vzdělávání i segment zájmově edukačních aktivit představuje v kontextu struktury vzdělávání dospělých tradiční oblast. Myšlenku výchovy a celkového osobnostního rozvoje jakožto nástroje kvalitního naplnění volného času, překonání jednostranného zaměření života na práci nebo rodinu, zlepšení celkové kvality života jedince a prohloubení jeho nezávislosti můžeme vystopovat již v dílech antických filozofů (Platón, Aristoteles). V moderní době pak můžeme kořeny tohoto přístupu v podobě osvěty a lidovychovy situovat již do období národního obrození (které v nějaké podobě zaznamenaly téměř všechny evropské národy). Jedním z deklarovaných cílů tehdejší osvětové činnosti bylo umožnit všem, zejména ovšem příslušníkům neprivilegovaných vrstev, participovat na sociálních, politických a kulturních aspektech života společnosti vyhrazených do té doby víceméně pouze elitám, představujícím jen výraznou menšinu.

Komplexní vymezení zájmového vzdělávání jako specifické sféry edukačních aktivit dospělých je problematické. V zásadě se totiž jedná o teoretický konstrukt, mající své kořeny primárně v akademickém prostředí. Používání samotného pojmu má kořeny v transformaci odborné terminologie, ke které na území bývalého Československa docházelo v průběhu šedesátých a sedmdesátých let a v jejímž rámci byly mimo jiné substituovány tradiční pojmy osvěta

a lidovýchova. Ačkoliv je tedy díky společným historickým kontextům spojení „zájmové vzdělávání dospělých“ v rámci současné ČR a SR obecně přijímáno a používáno v oblasti praxe i vzdělanostní politiky (je např. součástí různých národních strategií a dokumentů zastřešujících koncept celoživotního učení), jedná se de facto o regionální specifikum, které v širším prostředí EU nenachází univerzálně přijímanou paralelu.

Přes výraznou nesourodost tohoto segmentu lze však identifikovat některé typické a univerzálně aplikovatelné principy platné pro celou sféru. Charakteristickým rysem, který oblast zájmového vzdělávání odlišuje od většiny ostatních, je především **dobrovolnost, vnitřní motivace, výrazná neutilitárnost a nepragmaticnost, orientace na saturaci individuálních zájmů a potřeb a rovněž propojení s volným časem účastníků** (blíže např. Šerák, 2009 nebo Krystoň a kol., 2011). Většinu z uvedeného je samozřejmě možné aplikovat i na ostatní oblasti edukace dospělých, nicméně pouze pro zájmové vzdělávání je bezvýhradná přítomnost a synergické působení všech prezentovaných vlastností nutným předpokladem.

Ačkoli lze výše prezentované vymezení považovat v rámci odborné diskuse za konsensuální a univerzálně přijímané, není však jediné možné. Např. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (MŠMT, 2001, s. 83–84) kontrastně akcentuje možnost profesní utilitárnosti výstupů této oblasti edukace a definuje ji jako vzdělávání iniciované obvykle ze strany jednotlivce, které „... sice slouží zpravidla především rozvoji zálib nebo osobně motivovaných znalostí, zároveň však jsou jeho výsledky využitelné i v profesní kariéře jednotlivce ...“.

Koncept zájmového vzdělávání dospělých je tedy specifickým fenoménem, který nebývá v evropském kontextu samostatně zmiňován. Odpovídajícími, byť pouze přibližnými, ekvivalenty mohou být např. pojmy **non-vocational adult education** (neprofesní vzdělávání dospělých, jde o veškeré edukační aktivity dospělých primárně nesměřující na pracovní trh), **liberal education** (liberální vzdělávání, je orientováno na reprodukci klasického, neutilitárního vzdělání, představovaného sumou znalostí z oblasti klasické kultury a myšlení, v některých zemích – např. ve Finsku – označuje veškeré neformální neprofesní vzdělávání, ekvivalenty mohou být i popular education nebo general education), **hobby education** (spjato se saturací zájmových a poznávacích potřeb, vyplývajících z nároků individuálního zájmu, tzv. hobby, v některých zemích je pojem navíc spojen s formálním školským systémem, jak je tomu např. v Estonsku v podobě sítí městských „hobby education“ škol, nabízejících dětem různorodé zájmové aktivity) apod. Poměrně nekoordinovaně jsou používány i pojmy interest-based education, interest-oriented education nebo interest education, které jsou spjaté primárně s akademickým prostředím či s formálním vzdělávacím systémem (např. tzv. interest courses v Irsku) a nenacházející širší uplatnění v praxi či v politických koncepcích. Paradoxní je v této souvislosti skutečnost, že v komplexně pojatém přehledu existující terminologie, který je součástí extenzivní studie Non-Vocational Adult Education in Europe (EU, 2007), je používání pojmu interest education přisuzováno ze všech členských zemí pouze ČR.

Jako určitý kompromis vycházející z terminologie obsažené mimo jiné v dokumentech definujících různé oblasti vzdělávací politiky EU se jeví inklinace odborné veřejnosti k využívání pojmu **sociokulturní vzdělávání** (socio-cultural education). Ten představuje jakési zastřešující označení integrující obě ideově propojené oblasti edukace: zájmové a občanské vzdělávání (v této souvislosti je nicméně nutné konstatovat, že občanskoprávní obsahy většinou výrazně dominují). Poměrně rozšířené je i využívání pojmu **leisure education** (volnočasové vzdělávání). Ačkoliv se samozřejmě nejedná o synonymum a ne každá edukační aktivita realizovaná ve volném čase musí mít zájmový charakter, přesto svým charakterem v převážné většině odpovídá základním principům zájmového vzdělávání.

Zájmové vzdělávání je možno v nejobecnějším pojetí definovat jako oblast edukačních, rekreačních, poznávacích a tvůrčích volnočasových aktivit systematického i jednorázového charakteru, které jsou realizovány převážně neformálním nebo informálním způsobem a jejichž cílem je saturace individuálních zájmů, rozvoj a kultivace osobnosti a celkové zlepšení kvality života jedince (Šerák,

2009, s. 50). Napomáhá procesu kultivace osobnosti prostřednictvím cílevědomého rozvoje individuálních zájmů, což se následně projevuje v kvalitě života jedince a přeneseně i v kvalitě života celé společnosti. Cílem není příprava na profesní využití nabytých znalostí a dovedností, ale především rozšíření vědomostního obzoru a v neposlední řadě i kompenzace jednostranné orientace odborné přípravy a pracovní činnosti.

Šíří a pestrostí nabídky patří zájmové vzdělávání mezi nejméně homogenní oblasti vzdělávání dospělých vůbec. Jednou z příčin ambivalentního statusu zájmového vzdělávání v kontextu struktury edukace dospělých je tak výrazně problematické vymezení jeho obsahového zaměření. Na rozdíl od poměrně jasně a konkrétně zacílených oblastí profesního a občanského vzdělávání absorbují zájmově edukační aktivity širokou varietu obsahů a přístupů, které často spojuje pouze orientace do sféry volného času a distance od profesní angažovanosti účastníků. S určitou nadsázkou by se dalo konstatovat, že koncepce zájmového vzdělávání složí jako pomocný konstrukt integrující veškeré obsahy (často i v zásadě needukačního charakteru), které není možné začlenit do kontextu profesního a občanského vzdělávání. Nebývalou obsahovou multiplicitu potvrzuje i následující přehled tradičně zařazovaných oblastí (blíže Šerák, 2009):

- kulturní a estetická výchova;
- pohybová a sportovní výchova;
- zdravotní výchova;
- environmentální výchova;
- vědeckotechnické vzdělávání;
- jazykové vzdělávání;
- náboženská a duchovní výchova.

Z hlediska nabídky a institucionálního zabezpečení jde o sféru organizované i individuální edukace, kterou lze realizovat následujícími způsoby:

- sebevzděláváním za podpory dostupných informačních zdrojů (odborná literatura, internet, masmédiá apod.);
- v rámci formálních nebo neformálních vzdělávacích institucí realizujících edukační aktivity v konkrétní zájmové oblasti (např. školy a školská zařízení, univerzity třetího věku, univerzity volného času, lidové univerzity apod.);
- v rámci nebo za pomoci formálních či neformálních institucí, které sice nemají primárně edukační charakter, přesto však svou činností umožňují saturaci specifických potřeb edukačního charakteru (knihovny, muzea, galerie, kulturní domy apod.)

V rámci aktuálního směřování vzdělávací politiky stojí zájmové vzdělávání dospělých mimo hlavní konceptuální proud. Majoritní pozornost je věnována především obsahům představujícím strategický přínos pro hospodářský rozvoj a integraci společnosti. Jak konstatuje již zmiňovaná studie *Non-Vocational Adult Education in Europe* (EU, 2007), jde jednoznačně o nejméně regulovaný a institucionalizovaný segment v rámci celého vzdělávacího systému. Příčinou této situace je – kromě již zmiňovaných terminologických nejasností a obecně neutilitárního zaměření – i výrazná heterogenost a široký záběr zájmově edukačních aktivit, které jednoznačně přesahují horizont „čistého“ vzdělávání a zahrnují i širokou varietu dalších témat a funkcí. Mnohé aktivity zájmového vzdělávání dospělých proto bývají vnímány jako součásti zcela rozdílných, často i needukačních oblastí (např. kultura, zdravotnictví, sport apod.) a nebývají tak chápány jako problém vzdělávací politiky.

Častá je proto systémová decentralizace a pravidlem jsou i široké kompetenční přesahy z pohledu řídicích orgánů. Stát pak zasahuje do oblasti zájmového vzdělávání dospělých minimálně. Znatelné deficity jsou především v oblasti systémové, legislativní a finanční. Neexistuje konkrétní strategie zaměření a rozvoje zájmového vzdělávání a celá problematika je v relevantních politických

dokumentech marginalizována, případně zcela přehlížena. Výraznější systémovou podporu tak můžeme identifikovat především u zájmového vzdělávání dětí a mládeže (viz § 111 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání nebo vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání), příp. v souvislosti s takovými tématy, u kterých se sféra působnosti protíná s cíli a obsahy občanského a profesního vzdělávání dospělých. Typickými příklady jsou témata multikulturalismu, funkční gramotnosti, jazykového vzdělávání, zdravého životního stylu, environmentální či sportovní a pohybové výchovy apod. Právě tyto oblasti, přesahující horizont čistě neutilitárních zájmově edukačních aktivit, vykazují zvýšenou dynamiku a jejich podpora je i integrální součástí evropských i národních strategií a opatření.

Shrnutí kapitoly

Zjednodušeně podáno, vzdělávání dospělých je jako každé jiné vzdělávání postaveno na dosahování cílů formulovaných na základě představ o žádaných změnách. Tyto změny se odehrávají skrze proměnu znalostí, dovedností nebo postojů učících se lidí. Ústřední (rozhodně ale ne jediné) těžiště změn pak u profesního vzdělávání dospělých nacházíme v oblasti chodu pracovních organizací, u občanského vzdělávání na úrovni veřejné sféry a konečně v případě zájmového vzdělávání na rovině vnitřního života osobnosti. Rozvoj a současně určité „smíření“ (či lépe řečeno vyvážení) všech zmiňovaných sfér pravděpodobně představují ideál nejenom pro samotnou oblast učení se a vzdělávání dospělých, ale i pro život člověka a společnosti.

Doporučená literatura

KOPECKÝ, Martin. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3.

LOJDOVÁ, Kateřina. *Zvol si mou cestu. Edukační aktivity subkultury freeganů ve veřejném prostoru*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. E-kniha ke stažení na <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/811>

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), <http://www.cedefop.europa.eu/>

Council of Europe: Education for democratic citizenship and human rights education – <http://www.coe.int/en/web/edc/home>

UNESCO: Global citizenship education, <http://en.unesco.org/gced>