

1 Účast dospělých na vzdělávání a její překážky

Úvod

Děti a mladí lidé se (minimálně ve vyspělých zemích) dlouhodobě vzdělávají automaticky díky existenci přesně vymezené povinné školní docházky a dále do určitého věku většinou téměř automaticky v souvislosti s povahou hlavních sociálních institucí (rodina, práce, právní systém, sociální politika apod.), pokročilému životnímu standardu i tlakům sociální kontroly. Účast dospělých na vzdělávání naproti tomu není z jasných příčin samozřejmá.

Dospělost v současnosti (pokud tomu kdy bylo výrazně jinak) není dominantně chápána jako věk, kdy není potřebné, či dokonce myslitelné se dále vzdělávat. Místo toho je stále přirozenější představa o dospělosti doprovázené vzděláváním nebo alespoň učením. V tomto lze spatřovat nepopíratelný úspěch andragogického uvažování, byť za ním nemusí stát výkony samotné andragogiky, ale „jen“ proměny základních sociálních institucí. To je však téma na samostatnou úvahu.

1.1 Aktuální hlavní zdroj zájmu na účasti dospělých ve vzdělávání a výzkumy v této oblasti

Různí přímí aktéři vzdělávání dospělých i ti, kteří mají z nějakého důvodu zájem na rozvoji této oblasti (aktuálně minimálně značná část politické reprezentace, zaměstnavatelů apod.), pojmají vzdělávání dospělých bráno jako součást celoživotního učení coby hodnotu, jež má být systematicky sledována. Také proto se účast a neúčast dospělých na vzdělávání stává důležitým tématem vzdělávací politiky.

I bez ohledu na právě konstatované by probírané téma v nějaké podobě jistě patřilo v andragogice k centrálním. Andragogické uvažování je totiž dlouhodobě zaměřené inkluzivně v tom smyslu, že nízká účast jakékoli skupiny dospělých ve vzdělávání je chápána jako problém – svého druhu nezdravý stav, který nastoluje otázku účinných opatření ve prospěch změny k lepšímu.

Zde existuje základní shoda mezi různými skupinami zainteresovanými na rozvoji vzdělávání dospělých. Různorodí experti na tuto oblast zmiňují (i s odvoláními se na výzkumy) mezi **efekty vzdělávání v dospělosti** zejména:

- vyšší životní spokojenost skrze možnost rozvíjet zvědavost a úspěšné seberealizace;
- pozitivní efekty na zdraví, prevenci patologických jevů;
- posílené předpoklady pro úspěch v oblasti práce, vyšší individuální životní úroveň a sociální jistoty;
- vyšší úroveň zapojení do komunitního a veřejného života vůbec.

Politický zájem na existenci rozvinutého vzdělávání dospělých můžeme zdůvodňovat různými způsoby. Z dlouhodobě prováděných analýz andragogiky i dalších sociálních věd nicméně vyplývá, že pro oblast veřejné politiky, stejně jako ekonomiky je nejpřitažlivější potenciál vzdělávání a učení pro oblast výkonu na pracovním trhu a schopnost lidí aktivně řešit jimi pociťované problémy v kontextu oslabeného sociálního státu. Celoživotní učení (charakterizované jako táhnoucí se od kolébky do hrobu) se stalo jednou z hlavních politických odpovědí na problémy soudobého světa.

Nejpozději v devadesátých letech minulého století se hlavním proudem politiky (v našich podmínkách EU) prosadilo celoživotní učení jako politická programová priorita. To vycházelo především z předpokladu o nástupu globální a silně konkurenční znalostní ekonomiky. Stupeň rozvinutosti **lidského kapitálu**, který je přímo odvislý od vzdělání, se měl stát hlavním zdrojem úspěchu v prostředí, pro něž je zásadní pokročilá schopnost tvořivosti, samostatnosti a adaptability. Právě v takovémto rámci je ekonomickou i politickou sférou pragmaticky oceněno vzdělávání a učení v celé

délce života. Je (nepochybně dosti instrumentálně) chápáno jako předpoklad úspěšného jednání, a tedy přínosů pro jednotlivce i různě velké celky (např. lepší zaměstnatelnost a výkon práci na straně jednotlivce, stejně jako nižší nezaměstnanost a růst ekonomiky i konkurenceschopnosti na strukturální úrovni). Pro úplnost lze dodat, že kromě výše již zmíněných hledisek strukturálních (tzn. celospolečenských) a individuálních existují i svébytné důvody pro snahu rozvoje učení na úrovni organizační.

Vedle výzkumů OECD uváděných v kapitole věnované problematice funkční gramotnosti dospělých (hlavně IALS, SIALS, PIAAC) a jim blízkých projektů, které se sice primárně nezaměřovaly na účast vzdělávání dospělých, ale minimálně se jí dotýkaly, lze nyní upozornit zejména na následující **výzkumné mezinárodní, resp. evropské projekty** (z nichž se první tři konají periodicky):

- Adult Education Survey (AES)
- Labour Force Survey (LFS)
- European Social Survey (ESS)
- Lifelong Learning: citizens' view

Další specializované výzkumy podob a souvislostí ne-účasti dospělých na vzdělávání systematicky pořádají (jen) některé národní státy – např. Německo, Velká Británie nebo Kanada.

Je nutné uznat, že spojovat politický zájem o účast dospělých na vzdělávání pouze s ekonomickými motivy je zjednodušující. Pokud bychom udělali miniaturní historické ohlédnutí, připomněli bychom si, že úsilí o rozvoj vzdělávání dospělých bylo dlouhodobě (tzn. od 19. století) „poháněno“ snahou o humánnější a demokratičtější společnost. To je na tomto místě ve zkratce uvedeno proto, aby bylo zřejmé, že vzdělávání chápáno jako dobro, bylo dlouhodobě vlastní moderním dějinám. Podobné je to také s ohledem na vzdělávání (dospělých) mimo vyspělý svět. V zemích tzv. **Třetího světa** je vzdělávání dospělých ze strany mezinárodních organizací (především UNESCO) i občanské společnosti spojováno s pokroky v oblastech demokracie, lidských práv i obecných podmínek života (oblast zdraví apod.) a rozvoje společnosti. Svou vypovídací hodnotu mají názvy dokumentů a programů mezinárodních organizací Education for All (UNESCO) nebo Lifelong Learning for All (OECD).

1.2 Motivace dospělých k dalšímu vzdělávání

Úvod kapitoly připomněl, že účast dospělých na edukačních aktivitách není samozřejmá. O to víc je vzdělávání dospělých nejednou oceňováno – bráno v určitém slova smyslu jako záslužné. Na otázku, proč se dospělí vzdělávají lze odpovědět několika způsoby. Jedním z nejběžnějších je způsob, který zapadá do především severoamerické interpretace vzdělávání dospělých a andragogiky (typicky u Malcolma Knowlese). Podle ní se dospělí vzdělávají vědomě, cíleně a dobrovolně. Jinými slovy vyjádřeno, vědí, proč se chtějí vzdělávat. Ve svém učení využívají všechny své předchozí zkušenosti, proces svého učení umějí reflektovat a řídit. Pokud jsou dostatečně zkušení a/nebo podporovaní ze strany svého okolí, stává se učení výrazným zdrojem seberealizace.

Jiný než „knowlesovský“ přístup nabízí např. jiné způsoby analýzy v andragogice rovněž běžné. Můžeme se soustředit na přístup „pragmatický“, který chápe učení se jako cestu řešení praktických problémů, nebo v silnějším slova smyslu „politický“ zaměřený na potřebu rozumět své situaci a v souladu s tím kolektivně jednat. Ignorována by neměla být ani „tradičně humanistická“ perspektiva, jež pracuje s neutilitárním motivem radosti z poznání.

Pokud se nepohybujeme, jak tomu bylo v předchozích dvou odstavcích, na rovině normativní, ale na rovině empirické, můžeme v sociologicky laděných výzkumech zachytit směsici všech výše uvedených motivů k dalšímu vzdělávání, z nichž jako nejsilnější bude pravděpodobně vystupovat potřeba řešit praktické otázky, posílit vyhlídky na úspěch v zaměstnání, popř. rozvinout sociální kontakty (zejména u neformálního vzdělávání). Záleží však silně na konkrétní cílové skupině dospělých.

V rámci pohledu, který rozlišuje např. příslušnost k sociální vrstvě, lze zaznamenat kromě jiných také hledisko prestiže. Zatímco příslušník nižší vrstvy chápe vzdělávání jako cestu k získání nebo udržení si pozice na trhu práce a příslušník střední vrstvy jako způsob získat pozici lepší, nejsou pro příslušníka vyšší vrstvy takovéto problémy aktuální a místo toho si může dovolit vzdělávat se s cílem nacházet příjemné podněty, nové zdroje sebedůvěry a třeba i obdiv svého okolí (Preston, 2006).

Není-li vzdělávání dospělých univerzální povinností, neznamená to, že nemůže být součástí různých sociálních tlaků a kontroly. Příkladem také situace může být pozice nezaměstnaných, jejichž nároky na určité formy sociální podpory jsou podmíněny rekvalifikací. V podobném případě se vzdělávání dostává do pozice čehosi nechtěného, co může vyvolávat odpor (Illeris 2006; 2007). Je totiž spojeno s určitou podobou sociálního zneuznání, která degraduje i dosavadní výkony a existující vědění a dovednosti lidí.

1.3 Bariéry ve vzdělávání dospělých

Bariéra ve vzdělávání je většinou chápána, jednoduše vyjádřeno, jako obtížně překonatelná **překážka** na cestě od touhy se vzdělávat k uspokojení této potřeby. Nejznámější a současně dlouhodobě nejlivnější (opakovaně citovanou rovněž v politických dokumentech) se stala typologie bariér, kterou na prahu osmdesátých let vypracovala Patricia K. Crossová (Cross, 1981). Pro úplnost je vhodné připojit, že existují i jiné propracované koncepty reagující na stejné téma. Další klasické koncepty motivace dospělých k dalšímu vzdělávání a překážkami této účasti vypracovali např. Cyril O. Houle (1961), Roger Boshier (1973) nebo Kjell Rubenson (1977).

Crossová ve svém modelu rozděluje bariéry znesnadňující nebo dokonce blokuující dospělé na cestě ke vzdělávání do tří kategorií.

- **Institucionální bariéry** jsou záležitostí slabých stránek nabídky vzdělávacích příležitostí (např. nevyhovující témata, účast podmíněná předchozím stupněm formálního vzdělání, vysoká cena, nevhodný čas, špatná dopravní dostupnost nebo přístup k informacím o vzdělávání).
- **Situační bariéry** jsou lokalizovatelné u potenciálních účastníků (např. pocíťovaný nedostatek času, kolize s jinými závazky).
- **Dispoziční bariéry** se týkají okruhu otázek spjatého se sebezpojetím účastníků, které může být významně provázáno s kulturou té které společnosti, jež může být různými způsoby nakloněná vzdělávání dospělých, brát ho jako přitažlivou hodnotu (např. pocit „starého psa novým kouskům nenaučíš“).

Pokud použijeme ještě jiný slovník, můžeme konstatovat, že výše uvedené tři okruhy bariér můžeme pojmenovat ve vztahu k jednotlivci jako vnější, vnitřní a obecněji postojové.

Při podrobnějším pohledu podle Crossové zjišťujeme, že přítomnost různých typů bariér je typická pro různé skupiny ne-vzdělávajících se. Odsud vyplývá nutnost formulovat různá podpůrná opatření ve prospěch různých kategorií participujících.

V rozličných výzkumech a na nich postavených přehledech (zde Desjardins, Rubenson, Milana, 2006) znevýhodnění bývají uváděny následující kategorie, které mohou být spojeny s obtížnějším přístupem ke vzdělávání v dospělém věku:

- předchozí úroveň dosaženého vzdělání;
- pozice na trhu práce (mj. zaměstnaní vs. nezaměstnaní);
- region, místo bydliště (výhoda lidí ve větších městech);
- věk (mladí dospělí se vzdělávají výrazněji více než lidé v předdůchodovém věku);
- gender (většinou nehraje ústřední úlohu);
- znevýhodnění různého charakteru (zdravotní, příslušnost k etnické minoritě apod.).

Máme-li ukázat na hlavní skupiny dospělých, u nichž je přístup ke vzdělávání výrazně ztížený, většinou bývá (např. podle Žáčkové, 2010, s. 383–390) poukazováno na:

- nezaměstnané;
- lidi s nízkým vzděláním a pracující v kvalifikačně méně náročných profesích;
- rodiče na mateřské a rodičovské dovolené;
- dospělí nad 50 let a
- podnikatele.

Pokud má být poukázáno na jeden rozhodující faktor, který „štěpí“ ty, kteří se dalšího vzdělávání v dospělosti neúčastní od jeho účastníků je to jednoznačně dosažené předchozí vzdělání, resp. zkušenost úspěchu v počátečním vzdělávání. V různých odborných zdrojích nacházíme informaci, že účast vzdělanějších je ve vyspělých zemích pětkrát až sedmkrát vyšší než u lidí s nízkým vzděláním. Pro zajímavost doplňme, že v případě České republiky je daný rozdíl ještě mnohem propastnější. Uvádí se až dvacetinásobný (Czesaná, 2010, s. 360). Lze tedy konstatovat, že ti, kteří v oblasti vzdělávání vykazují největší deficit, a potřebovali by se proto vzdělávat nejvíce, se dalšího vzdělávání účastní nejméně. Z toho plyne, že **další vzdělávání**, které má jinak potenciál překonávat nerovnosti (představa tzv. druhé šance) se reálně podílí na **růstu vzdělavcích** a potažmo i jiných **nerovnostech**.

Pokud se pokusíme o shrnutí a dovození dvou podstatných postřehů z předcházejících odstavců, můžeme konstatovat, že z výzkumů vyplývá nerovnoměrná účast dospělých lidí na vzdělávání, přičemž tato ne-participace není náhodná, ale opakuje se v návaznosti na identifikované typy překážek. Zároveň je opakovaně potvrzeno, že v různých zemích je celková účast dospělých různě velká. Tam, kde bývá nejvyšší (tzn. ve Skandinávii, resp. severovýchodních zemích), nacházíme současně relativně nízké nerovnosti ve vzdělávání dospělých (i vzdělávání obecně) a také relativně nízké sociální nerovnosti obecně. Z toho můžeme podle Kjella Rubensona a Richarda Desjardina (2009) dovodit, že na možnost zapojit se do vzdělávání dospělých má výrazný vliv podoba dlouhodobě uplatňované **sociální politiky** (v daném případě rovnostářské) i celkové kulturní klima té které společnosti. Právě pro sociální model severní Evropy a její kulturu je typické rovnostářství a vysoké ocenění vzdělávání s důrazem na jeho sociální stránku a vnitřní hodnotu.

1.4 Doplněk – způsoby podpory poptávky po vzdělávání dospělých

Účast na dospělých na vzdělávání může být podporována různými cestami. Na individuální úrovni to může být poradenství. Na úrovni ekonomické a politické zase zejména financování, tvorba příznivých legislativních podmínek. Pro obecné „kulturní povědomí“, v němž je vzdělávání dospělých chápáno jako něco nejenom možného, ale i přitažlivého mohou sloužit rozličné kampaně jednorázového či periodického typu (například mezinárodně rozšířené týdny vzdělávání dospělých). Svěbytná jsou témata jako kvalita vzdělávání dospělých nebo informační služby. Samostatným rozsáhlým tématem je rozvoj vzdělávání a učení v prostředích, kde sice nepředstavuje jejich centrální činnost, ale jednu z více důležitých aktivit už ano. Řeč je o rozvoji vzdělávání v pracovních, kulturních, církevních organizacích, stejně jako organizacích občanského sektoru. Zvláštní pozici má v probíraných souvislostech ověřování a uznávání výsledků předchozího učení.

Shrnutí kapitoly

Problematika nerovností ve vzdělávání dospělých je jedním z hlavních témat výzkumu vzdělávání dospělých, ať už se jedná o výzkum akademický nebo produkovaný ekonomickými a politickými organizacemi. Stává se námětem pro výzkum, v němž své uplatnění nacházejí různá hlediska a přístupy od filozofie přes psychologii po sociologii a analýzu veřejné politiky. Ačkoli pravděpodobně není správné přinosit vzdělávání v dospělosti přeceňovat a vidět v něm univerzální reakci-všelék na

jakékoli (již nastalé či hrozící) problémy, je patrně správné připustit, že neúspěch ve vzdělávání a neschopnost efektivně se učit mohou být zdrojem obtíží.

Doporučená literatura

Český statistický úřad (ČSÚ). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey*, 2011. Dostupné na: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561193/331313.pdf/3b3fda80-d409-4adc-a79d-4f9613511f2d?version=1.0>

KOPECKÝ, Martin. (Ne)účast dospělých ve vzdělávání jako výsledek individuálních strategií sociálně zakotvených jednotlivců. *Studia paedagogica* 17(1): 149–161. ISSN 1803-7437. Dostupné na: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/310>

MATĚJŮ, Petr et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.

SIMONOVÁ, Natalie a Dana HAMPLOVÁ. Další vzdělávání dospělých v České republice – kdo se ho účastní a s jakými důsledky? *Sociologický časopis* 52(1), 2016: 3–25. ISSN 0038-0288. Dostupné na: <http://sreview.soc.cas.cz/cs/issue/181-sociologicky-casopis-czech-sociological-review-1-2016/3597>