

Aktuální trendy v celoživotním učení dospělých



Autoři obsahu:

Michal Šerák, Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK

Martin Kopecký, Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK

Petr Čáp, NS MAS

Ondřej Kácha, Ondřej Rýdlo, Linda Soukupová a Barbora Vavřichová, Green Dock

Lukáš Němec, Českomoravská konfederace odborových svazů

Rok 2020 přinesl řadu událostí, které zcela zásadně ovlivnily přemýšlení o sociálních, ekonomických a environmentálních prioritách pro stabilitu, odolnost a rozvoj komunit, měst i států. Celosvětová pandemie COVID-19 odhalila a uspořádala debatu o nutnosti budování odolnosti naší společnosti na více či méně předvídatelné hrozby a na nutnost adaptivně reagovat a učit se novým životním situacím.

Tato nutnost dopadla rovnoměrně na všechny členy společnosti a to na všech kontinentech. Na novou situaci se museli rychle adaptovat děti, rodiče i senioři, zaměstnanci i zaměstnavatelé, veřejná správa, podniky i občanské organizace. Celý rok 2020 tak zdůraznil jednu ze základních vlastností a podmínek přežití homo sapiens: schopnost se rychle učit a přizpůsobovat. Vzdělávání ve všech svých formách ukázalo, že je schopno reagovat na celosvětová témata a problémy a posilovat lidi k jejich překonávání.

V roce 2020 vznikly některé klíčové strategické dokumenty, které rámuje politickou debatu o potřebách podpory a implementace programů celoživotního učení do všech složek společnosti. V polovině roku OSN vydalo agendu **“Dekáda pro akci: deset let na proměnu světa”**¹, která má podpořit plnění Cílů udržitelného rozvoje. Cíl 4 vyzývá státy, aby zajistily *“rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podpoře celoživotní vzdělávání pro všechny.”*²



Na Evropské úrovni došlo v roce 2020 k přijetí základních dokumentů, které budou rámovat směr EU na příští desetiletí a které v sobě vždy mají složku celoživotního učení, jako jednu z podmínek pro jejich naplnění. Zmiňme mezi ty základní:

- **Agenda Evropského prostoru vzdělávání**³
- **Evropská agenda dovedností pro udržitelnou konkurenceschopnost, sociální spravedlnost a odolnost**⁴
- **Akční plán digitálního vzdělávání**⁵
- **Zelená dohoda pro Evropu**⁶
- **Evropský akční plán pro demokracii**⁷

¹ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/decade-of-action/>

² <https://www.osn.cz/sdg-4-zajistit-rovny-pristup-k-inkluzivnimu-a-kvalitnimu-vzdelani-a-podporovat-celozivotni-vzdelavani-pro-vsechny/>

³ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_cs

⁴ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=cs>

⁵ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_cs

⁶ https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/european-green-deal_cs

⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0790&from=EN>

Na národní úrovni došlo v říjnu 2020 ke schválení vládou klíčového strategického dokumentu **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030**⁸ a k představení prvních vizí Operačního programu Jan Ámos Komenský, v jehož specifickém cíli 2.4 se hovoří o podpoře neformálního občanského celoživotního učení⁹.

Cílem této analýzy je představit klíčové trendy a témata celoživotního učení, tak jak jsou prezentována významnými představiteli národních, evropských a světových institucí, odborných platforem, akademické sféry, zástupců zaměstnanců a zaměstnavatelů. Text neaspiruje na pokrytí celé šíře přístupů a témat oboru celoživotního učení dospělých, ale zaměřuje se na výběr a popis aktuálních trendů, které nesou aspirační potenciály a výzvy pro Českou republiku.

⁸ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

⁹ <https://opvvv.msmt.cz/download/file5679.pdf>

Aktuální situace vzdělávání dospělých v ČR

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK

Kontakt: michal.serak@ff.cuni.cz

Segment vzdělávání dospělých procházel v posledních desetiletích razantními transformačními proměnami, které však často vykazovaly výrazně spontánní charakter. Působení různorodých faktorů, jakými jsou např. tržní prostředí či převažující liberální přístup státu, jakož i množství různorodých iniciativ vycházejících z prostředí trhu práce, nevedlo k vytvoření homogenního celku, který by mohl být chápán jako samostatný subsystém v rámci vzdělávací soustavy. Česká politická reprezentace navíc nikdy nepovažovala vzdělávání dospělých za svou prioritu. Cílem tohoto příspěvku je analyzovat aktuální podobu praxe vzdělávání dospělých v České republice, poukázat na její pozitiva a negativa, a rovněž zhodnotit možnosti budoucího vývoje.

Vzdělávání dospělých v kontextu vzdělávací politiky ČR

Základní problémem dlouhodobě ovlivňujícím realitu vzdělávání dospělých v České republice je skutečnost, že celá tato oblast není (až na několik výjimek) integrální součástí národní vzdělávací politiky. Výsledkem je reálná neexistence uceleného a provázaného systému vzdělávání dospělých, absence relevantní legislativní normy, která by oblast vzdělávání dospělých řešila jako celek, nízká efektivita vícezdrojového financování aj. Signifikantní je i terminologická neukotvenost, neboť aktuálně dostupné strategické dokumenty nebo právní normy nenabízejí ani konsensuální definici pojmu vzdělávání dospělých. Tato sféra bývá v jejich rámci často (nepřesně) označována synonymy *celoživotní vzdělávání* nebo *další vzdělávání*.

Jak již bylo uvedeno, na rozdíl od mnohých vyspělých zemí netvoří vzdělávání dospělých v ČR jednotný systém. Jeho absence není nicméně ze strany politiků ani ze strany veřejnosti obvykle pocítována jako problém a mezi politickými prioritami jsou akcentována odlišná témata. V zásadě jedinou oblastí, u níž dlouhodobě dochází k dynamickému rozvoji, je vzdělávání orientované na pracovní trh. Dílčím způsobem jsou tematizovány a podporovány i vzdělávací aktivity spojené se specifickými cílovými skupinami (nezaměstnaní, senioři, vybrané profesní skupiny, funkčně negramotní aj.).

Většina aktuálních strategických dokumentů svou dikci reaguje na aktuální iniciativy Evropské unie, případně jiné z významných mezinárodních organizací (zvláště OECD, případně UNESCO). Ačkoli byla idea celoživotního vzdělávání v rámci národních strategických koncepcí poprvé výrazněji reflektována již v druhé polovině sedmdesátých let, nedílnou součástí vzdělávací politiky se stala až v posledních dvou desetiletích, kdy byla přijata řada dokumentů reagujících na kontinuální proměnu globálních, a především evropských sociálních, ekonomických, politických a kulturních kontextů.

Mezi ty nejvýznamnější patří *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (2001), *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky* (2002), *Strategie rozvoje lidských zdrojů* (2003), *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR* (2007), *Strategie celoživotního učení ČR*¹⁰ (2007), *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020* (2015) nebo *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*¹¹ (2015). V současné době je určujícím dokumentem především *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.¹²

Při porovnání obsahu, cílů a priorit výše uvedených dokumentů lze bohužel zaznamenat postupující výraznou marginalizaci kontextu vzdělávání dospělých. Strategie z počátku milénia jednoznačně akcentovaly tezi, že naplnění myšlenek celoživotního učení není možné dosáhnout pouze prostřednictvím rozšíření dosavadního vzdělávacího systému o další témata, ale zásadní podmínkou je především radikální proměna pojetí, cílů a funkcí vzdělávání v uceleného systému propojující různé podoby a oblasti vzdělávání realizované v různých fázích života.

Aktuální studie (Strategie 2020, Strategie 2030+) sice na předchozí východiska formálně navazují, činí tak ale bohužel ve velmi redukované podobě. Ačkoli se na mnoha místech deklarativně hlásí k myšlence celoživotního učení, oproti předešlým materiálům se zaměřují na podstatně užší okruh témat. Převažuje orientace na sféru školského systému a celá oblast vzdělávání dospělých je v podstatě omezena na problematiku formálního vzdělávání, uznávání výsledků dalšího vzdělávání (v návaznosti na Národní soustavu kvalifikací), případně rekvalifikace. Nezbyvá tedy než konstatovat, že z hlediska reflexe obsahů a cílů podobně koncipovaných strategických dokumentů předcházejících období (případně s podobně koncipovanými materiály z evropského prostředí) se jedná o zjevnou regresi a výraznou marginalizaci celého segmentu edukace dospělých, resp. dalšího vzdělávání.

Průvodce dalším vzděláváním v kontextu aktivit MŠMT:

<http://www.ceskaskola.cz/2009/12/pruvodce-dalsim-vzdelavanim-v-kontextu.html>

Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni>

Právní úprava vzdělávání dospělých

Praxe vzdělávání dospělých je v České republice ovlivněna zpožděním budování legislativního rámce za vývojem a požadavky praxe. Lze hovořit až o určitém legislativním vakuu, neboť aktuálně není k dispozici žádný platný zákon, který by se danou sférou samostatně zabýval.

V řadě vyspělých zemích je vzdělávací systém založen na třech základních pilířích: školské vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání a další vzdělávání. Vzdělávací politika má v tomto případě charakter komplexního a vnitřně propojeného celku, jehož jednotlivé části jsou samostatně ošetřeny jak z

¹⁰ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

¹¹ <http://www.vzdelavani2020.cz>

¹² <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

pohledu finančního, tak i z hlediska normativního. Stále více členských států EU rovněž disponuje samostatným zákonem o dalším vzdělávání, vzdělávání dospělých, případně o celoživotním učení. V ČR taková základní právní norma chybí a řešení problematiky dalšího vzdělávání tak má velmi fragmentární charakter. Jedinými oblastmi vzdělávání dospělých, které jsou alespoň částečně legislativně regulovány, jsou tak některé aktivity profesního vzdělávání dospělých (např. rekvalifikace nebo odborný rozvoj zaměstnanců), příp. možnosti studia dospělé populace v rámci formálního školského systému.

Ačkoli bylo v průběhu 20. století v českých zemích přijato několik zákonů, které oblast vzdělávání dospělých upravovaly (např. zákon 67/1919, o organizaci lidových kursů občanské výchovy; dekret prezidenta republiky 130/1945, *o státní péči osvětové* nebo zákon 52/1959, *o osvětové činnosti*), žádný z nich nepostihoval segment vzdělávání dospělých v celé jeho šíři a pestrosti. Následné pokusy o vytvoření široce koncipovaného zákona, který by komplexně vymezil celou oblast vzdělávání dospělých, definoval základní terminologii a stanovil výchozí kvalitativní a organizační kritéria, včetně možností kooperace různých partnerů a odpovědnosti za celou oblast, byly politicky nekonsensuální, a proto nerealizované. V současné situaci, vzhledem k přijetí zákona 179/2006 Sb. (viz dále v textu), se potenciální schválení nové legislativní normy o vzdělávání dospělých či dalším vzdělávání jeví jako nereálné.

Jedním z diskutovaných problémů, který by tato potenciální norma měla vyřešit, je vymezení základních kompetencí. Nepřítomnost komplexní legislativní normy mimo jiné způsobuje stav, kdy reálně neexistuje žádný orgán státní správy, mezi jehož kompetence by vzdělávání dospělých jako celek spadalo. V kompetenčním **zákonu č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy ČR**, není v příslušných paragrafech 9 nebo 7 vzdělávání dospělých vůbec uvedeno. Celá oblast je tak rozdělena do celé řady segmentů, jejichž vymezení a přiřazení do sféry působnosti jednotlivých institucí je však vysoce problematické. Roli hlavního kompetenčního orgánu dalšího vzdělávání oficiálně vykonává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Většina aktivit spojených s problematikou profesního vzdělávání (v první řadě rekvalifikace) je však zařazena Ministerstvem práce a sociálních věcí. Aktivity zájmového vzdělávání spadají převážně do kompetence Ministerstva kultury (muzea, galerie, planetária...), zdravotnickou osvětu realizuje Ministerstvo zdravotnictví, ekologickou Ministerstvo životního prostředí apod. Ministerstvo pro místní rozvoj pak napomáhá implementaci edukačních aktivit na regionální a místní úrovni.

Z aktuálně platných právních norem je vzdělávání dospělých alespoň okrajově zmíněno v následujících zákonech:

- **Ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb., Listina základních práv a svobod:** jako jedno z hospodářských, sociálních a kulturních práv je v Hlavě čtvrté, Článku 33 kodifikováno i právo na vzdělání. To je následně konkretizováno upřesňující formulací stanovující právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách. Na základě této formulace lze odvodit, že právo na další nebo celoživotní vzdělávání není součástí ústavního pořádku ČR

a není proto, na rozdíl od mnohých zemí EU (např. Německo, Španělsko, Dánsko nebo Francie) zaručeno.

- **Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon):** tato právní norma je pro aktuální stav vzdělávání dospělých v ČR v mnoha aspektech určující. V § 2 je sice výslovně deklarováno právo každého jedince vzdělávat se po dobu celého života a paragrafy 113 a 114 dále podrobně stanovují možnosti dalšího vzdělávání v rámci formálního školského systému, za klíčové lze však považovat znění § 7, které zní následovně: „Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení podle tohoto zákona.“. Jde o formulaci výstižně charakterizující přetrvávající stav, kdy i navzdory deklaracím uvedeným v řadě strategických dokumentů jsou nadále nedůsledně uplatňovány principy celoživotního učení při stanovení funkcí, organizace i základních charakteristik realizace vzdělávací politiky.
- **Zákon č. 111/1998 Sb, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách):** z dikce tohoto zákona (např. § 48) lze vyvodit, že každý občan má právo studovat na VŠ bez ohledu na věk. Důležitý je rovněž § 60 „Celoživotní vzdělávání“, na základě kterého mohou VŠ realizovat za úplaty kurzy celoživotního vzdělávání orientované na výkon povolání nebo zájmově (např. Univerzity třetího věku apod.).
- **Zákon 262/2006 Sb., zákoník práce:** obsahem tohoto zákona je úprava pracovněprávních vztahů v nejširších kontextech. Paragraf 103 stanovuje povinnost zaměstnavatele zajistit zaměstnancům školení o předpisech k zajištění bezpečnosti práce a ochrany zdraví. Hlava II „Odborný rozvoj zaměstnanců“ poté v § 227-235 uvádí podmínky odborného rozvoje zaměstnanců. Tento rozvoj zahrnuje zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů škol, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace. § 232 upravuje rovněž problematiku pracovních úlev pro studující.
- **Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti:** tato norma mimo jiné zastřešuje významnou sféru dalšího vzdělávání – rekvalifikace. Stanovuje bližší podmínky jejich realizace, jakož i podmínky pro vydávání dokladů o kvalifikaci.
- **Zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání:** umožňuje vznik *Národní soustavy kvalifikací*, tj. veřejně přístupného katalogu, který obsahuje požadavky na vybrané profesní kvalifikace. Všichni zletilí zájemci mohou dle dikce zákona absolvovat jednorázovou zkoušku osvědčující jejich odbornou způsobilost vykonávat konkrétní pracovní činnost v určitém povolání.

Kromě výše uvedených zákonů existuje ještě celá řada norem stanovujících požadavky na odbornou způsobilost některých profesí, specifických pracovních činností (např. obsluha plynových zařízení, sváření kovů, obsluha těžního zařízení, montáž a demontáž lešení, plošinových výtahů a podpěrných konstrukcí, obsluha jeřábů, obsluha zdvihacích zařízení, makléřská činnosti, daňové poradenství,

činnost zkušební komisaře autoškoly ad.) nebo odbornou způsobilost pro provozování některých živností.

Účast dospělé populace ČR na vzdělávacích aktivitách

Na základě výsledků většiny dostupných studií lze konstatovat, že účast dospělé populace na dalším vzdělávání je v ČR ve srovnání se situací obvyklou v EU dlouhodobě podprůměrná. Zapojení jedinců do vzdělávacích aktivit obvykle silně závisí na úrovni jeho počátečního vzdělání, na socioekonomickém statusu a rovněž na postavení na trhu práce. Menší míru zapojení tak vykazují především jedinci s nižším vzděláním, starší věkové skupiny, příp. nezaměstnaní. Například rozdíly mezi pohlavími však hrají pouze marginální roli.

Typické pro Českou republiku je především majoritní zastoupení vzdělávajících se zaměstnanců. Neoddiskutovatelný vliv na tuto situaci má kromě jiného i poměrně široké legislativní zakotvení rozvoje lidských zdrojů v organizacích a rovněž i vysoký podíl normativního (tj. povinného) vzdělávání. Existuje celá řada norem stanovujících kvalifikační požadavky pro výkon vybraných povolání (např. odborná způsobilost pro provozování určitých živností, další vzdělávání pedagogických pracovníků, pracovníků veřejné a státní správy apod.).

V této souvislosti je nutné upozornit na omezenou platnou většiny dostupných statistik. Česká republika bohužel nemá k dispozici reprezentativní studii, která by skutečně komplexně a objektivně zachycovala zapojení obyvatelstva do aktivit dalšího vzdělávání. Dostupné výzkumy jsou převážně zaměřeny na vybrané segmenty (např. vzdělávání dospělé populace v rámci formálního školského systému, vzdělávání zaměstnanců, rekvalifikace aj.), zatímco řada oblastí edukace dospělých zůstává dlouhodobě stranou zájmu (např. účast na mimopracovním vzdělávání, případně problematika vzdělávacích potřeb).

Hlavním zdrojem informací tak zůstávají především mezinárodní srovnávací studie (Eurostat, Eurydice, OECD), zatímco reprezentativních výzkumů národní provenience je pouze omezené množství. Komparace výše uvedených šetření je navíc – vzhledem k nejednotné metodice a rozdílnosti zkoumaných parametrů – poměrně obtížná.

Mezi výše uvedenými výzkumy, které se věnují problematice dalšího vzdělávání, resp. vzdělávání dospělých, a do nichž je zapojena i Česká republika, zaujímají výjimečné postavení především tři šetření iniciovaná Evropským statistickým úřadem (Eurostat):

Adult Education Survey (AES): výběrové kvalitativní šetření zaměřené na osoby ve věku 18-69 let. Referenčním obdobím je 12 měsíců před datem dotazování. Mimo sociodemografických charakteristik se zjišťuje podoba zapojení do aktivit formálního i neformálního vzdělávání, a rovněž získávání znalostí a dovedností prostřednictvím informálního učení. Počítá se s periodickým opakováním v pětiletých intervalech, přičemž poslední údaje jsou z roku 2016. Výsledky šetření v českém jazyce jsou dostupné zde: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>

Continuing Vocational Training Survey (CVTS): výběrové šetření mapující další odborné vzdělávání zaměstnanců a obecně praxi podniků v oblasti rozvoje lidských zdrojů. Referenční období je jeden kalendářní rok předcházející šetření. Periodicita konání je 5–6, poslední údaje jsou k dispozici za rok 2015. Kompletní výsledky šetření jsou k dispozici zde: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database> (odkaz *Participation in education and training – Continuing vocational training in enterprises*)

Labour Force Survey (LFS): výběrové šetření pracovních sil, které je realizováno 4x ročně na populaci starší 15 let a sleduje situaci na trhu práce z různých (ekonomických, sociálních a demografických) hledisek. V rámci šetření jsou zařazeny i dvě proměnné týkající se účasti na formálním a neformálním vzdělávání v posledních čtyřech týdnech. Pravidelně aktualizovaná data jsou k dispozici zde:

https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_lfs_01/default/table?lang=en

Všechny provedené výzkumy celkově potvrzují pouze zdánlivý paradox, že **nejméně se dalšího vzdělávání účastní ti, kdo by jej nejvíce potřebovali** (tj. nekvalifikovaní nebo nízko kvalifikovaní), zatímco lidé s vyšším vzděláním se naopak vzdělávají častěji. Je to pravděpodobně dáno nejen vyššími požadavky souvisejícími se zastávanou pozicí, ale i s jejich pozitivnějším přístupem ke vzdělávání a učení se a rovněž i lepšími příležitostmi a dostupností vzdělávání. Dle výstupů šetření AES (viz výše) celkem 88 % dospělých obyvatel ČR ve věku 25–64 deklaruje svou neochotu se dále vzdělávat. Jako hlavní důvody jsou uváděny především nepotřebnost vzdělávání, osobní důvody (např. nedostatek času), nevyhovující čas konání výuky, finanční náročnost, rodinné závazky nebo nedostupnost požadované aktivity.

Obecně tedy platí, že vzdělání není oceňováno všemi (především vzdělanostními) skupinami rovnocenně. Stav, kdy se odpovědnost za vzdělávání dělí primárně mezi zaměstnavatele (příp. Úřad práce) a vlastní iniciativu jedince, vede často k reprodukci nerovností ustavených formálním vzdělávacím systémem. Většina vzdělávacích aktivit pro dospělé je orientována pracovní době, je tudíž spojena s postavením na trhu práce. Dochází tak k nerovnoměrné účasti pracujících, nezaměstnaných a ekonomicky neaktivních.

Kvalita a efektivita vzdělávání

Jedním z nejvýraznějších dlouhodobě vnímaných nedostatků praxe vzdělávání dospělých v ČR je kolísající úroveň nabídky a omezená dostupnost systémových nástrojů, které by umožnily kvalitu ve sféře edukace dospělých efektivně měřit. Pro potenciální klienty nebo zadavatele je tak v současné době prakticky nemožné získat předem odpovídající a objektivní informace o kvalitě vzdělávacích programů nebo konkrétních lektorů.

Situace v ČR je z tohoto pohledu dlouhodobě nepříznivá. Na rozdíl od většiny vyspělých zemí zde není k dispozici jednotný systém řízení kvality, který by celou oblast komplexně pokrýval. Nabízet služby v segmentu vzdělávání dospělých může v současné době každý, kdo je schopen splnit základní podmínky uvedené v § 25 zákona č. 455/1991 Sb, o živnostenském podnikání, a v navazujících předpisech, tj. dosažení 18 let, způsobilost k právní úkonům, bezúhonnost apod. Jedná se o volnou

živnost, na jejíž provozování nejsou požadovány žádné kvalifikační záruky pedagogické, organizační či personální povahy. Výjimku představují pouze vybrané vzdělávací aktivity (např. rekvalifikační programy), k jejichž realizaci je vyžadována akreditace.

Z hlediska kvality je v kontextu dalšího vzdělávání možné rozlišovat tři základní oblasti hodnocení:

Kvalita vzdělávacích programů: Jedním ze způsobů řízení kvality edukačních aktivit je standardizace jejich výstupů. Může se tak dít např. prostřednictvím *akreditací*, tj. pověřením k realizaci vzdělávacích programů. V ČR existuje celá řada rezortních systémů akreditací, které provádějí jednotlivá ministerstva (např. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy akredituje rekvalifikační programy, vzdělávací programy v oblasti sportu nebo další vzdělávání pedagogických pracovníků; Ministerstvo vnitra vzdělávací programy pro úředníky územních samosprávných celků; Ministerstvo zdravotnictví uznávání a získávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a Ministerstvo práce a sociálních věcí programy v oblasti sociálních služeb). Hlavním negativem stávající podoby akreditací je převažující formálnost, rozdílnost jednotlivých resortních systémů a nedostatečná kontrola skutečného plnění akreditačních podmínek. Akreditace tak v současnosti mají převážně ohlašovací, registrační a do určité míry i marketingový charakter.

Kvalita lektorů: Jak již bylo uvedeno, v ČR je profese lektora řazena mezi volné živnosti, z čehož nevyplývají žádné formální požadavky na kvalifikace a odborné kompetence. Jelikož je tato situace obecně vnímána jako problémová, objevuje se kontinuálně celá řada pokusů o zavedení formálních požadavků na výkon této profese, především ze strany odborných sdružení a asociací. Poukázat lze především na iniciativu Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR spojenou s vyhlášením *Desatera kvalitního lektora* (další informace zde: <https://www.aivd.cz/cz/asociace-vydala-desatera-kvality/>) a pořádáním soutěže *Lektor/Lektorka roku* (obdobně je tomu i u vzdělávacích institucí). Vysokou úroveň má rovněž certifikační systém trenérů a konzultantů Asociace trenérů a konzultantů managementu, prosazují se i některé druhy firemních certifikací. Jedním z aktuálních kroků, který má ambici nabídnout univerzálně akceptovatelný nástroj standardizace v podobě celostátně platného a kodifikovaného souhrnu odborných požadavků pro výkon činnosti lektora, je zařazení profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání* do struktury Národní soustavy kvalifikací (podrobnosti zde: https://narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-2464).

Kvalita vzdělávacích institucí: Na kvalitu vzdělávacích institucí má vliv řada různých faktorů, jakými jsou např. jejich zdroje, procesy, postupy a systémy řízení. Hodnocení je v zásadě možné realizovat buď zkoumáním zpětné vazby ze strany účastníků nebo zapojením do konkrétního certifikačního systému, kdy absolvování certifikace má prokázat dodržení určitého standardu kvality (tj. shodu s normou) a způsobilost organizace v posuzované oblasti. Praxe nabízí více druhů standardizovaných systémů certifikace, často finančně i administrativně náročných. Patří mezi ně např. ČSN EN ISO 9001:2000, EDUIQ 9001, KVIS nebo QFor (rozšiřující informace zde:

http://old.nvf.cz/kvalita/dokumenty/pristupy_kekvalite_evropa.pdf). Žádný z nich nicméně není obecně vyhovující a jednotně respektovaný. Komplexní návrh řešení uvedeného problému byl součástí projektu MŠMT Kvalita dalšího vzdělávání. V jeho rámci byl navržen princip **ratingu**, tj.

udělování určité úrovně hodnocení na základě (a) *autoevaluace*; (b) *hodnocení zákazníků* a (c) *externího hodnocení*. Posuzována by měla být čtyři výchozí kritéria, tj. lektorské zázemí, efektivita procesu vzdělávání, materiálně technické a didaktické zázemí, zákaznický přístup. Bohužel, finanční podpora projektu počítala pouze s vytvořením uvedeného nástroje, nikoli s jeho implementací. (návrhy kritérií ratingu jsou k dispozici zde: <http://www.nuv.cz/t/rating-jako-klicove-kriterium-hodnoceni-kvality-vzdelavacich>).

V letech 2007–2008 se uvedené problematice věnoval i systémový projekt *Kvalita v dalším profesním vzdělávání*. Jeho cílem bylo vytvořit a pilotně ověřit systém certifikace vzdělávacích institucí, lektorů a manažerů dalšího vzdělávání a provázat jej s poradenstvím. Bohužel, ani tyto vytvořené nástroje nebyly nikdy implementovány do praxe. Inspirující výstupy projektu jsou však stále dostupné na: <http://old.nvf.cz/kvalita/index.htm>.

Více zdrojové financování aktivit vzdělávání dospělých

Jedním z nepalčivějších problémů, s kterým jsou účastníci i poskytovatelé zájmového vzdělávání konfrontováni, je neexistence jednotného systému řešícího otázku financování dalšího vzdělávání. V ČR obecně přetrvává praxe, kdy nejčastějším způsobem pokrytí nákladů je financování ze soukromých zdrojů. Tato skutečnost je podmíněna faktem, že většinu účastníků dalšího vzdělávání tvoří zaměstnanci, u kterých se předpokládá úplná nebo alespoň částečná úhrada nákladů za vzdělávání ze strany zaměstnavatelů.

Celou oblast zásadním způsobem ovlivňují i evropské finanční toky, překážkou efektivního rozvoje je rovněž již v úvodu zmíněný neexistující legislativní rámec. Kromě demotivačního efektu má tento stav za následek i převažující orientaci nabídky i poptávky na utilitární a praxí požadované obsahy (v důsledku čehož můžeme zaznamenat malý zájem např. o sféru zájmového a občanského vzdělávání), jakož i zaostávání ČR za vyspělými zeměmi v počtu dospělých občanů participujících na edukačních aktivitách. O situaci u nás mnoho vypovídá i skutečnost, že komerčně poskytované kurzy dalšího vzdělávání nejsou zařazeny mezi aktivity se sníženou daňovou sazbou, na rozdíl od kurzů realizovaných školskými zařízeními. Tato disproporce způsobuje nerovnováhu na straně nabídky a zároveň fakticky omezuje rozhodování potenciálních klientů.

Většina autorit se proto shoduje na potřebě vícezdrojového financování, který v rámci celé EU převažuje. Tento model je založen na poměrné finanční participaci většího množství aktérů. Mezi nimi by výraznější zastoupení měly vykazovat – kromě státu, zaměstnavatelů, evropských fondů i samotných účastníků – především profesní a zájmové organizace, kraje, obce aj. Jeho výhodou je výrazný motivační charakter, zachování různorodosti a nezávislosti z hlediska obsahu, výrazný je i tlak na vzdělávací instituce z hlediska kvality poskytovaných služeb.

Jedním ze stěžejních deficitů je především nedostatečná nabídka efektivních finančních pobídek. Praxe nabízí celou řadu nástrojů přímé i nepřímé podpory dalšího vzdělávání, vhodných pro různé cílové skupiny či prostředí, jejichž cílem je především stimulace poptávky a celkové zvýšení účasti na

edukačních aktivitách. Mezi nejefektivnější a nejrozšířenější nástroje patří např. daňová zvýhodnění, vzdělávací fondy, příspěvky na vzdělávání, poukázky na vzdělávání, individuální vzdělávací účty, půjčky na vzdělávání, daňové asignace aj. Většina z nich, bohužel, není v českém prostředí dostupná, případně je jejich dosažitelnost omezena na specifické cílové skupiny či prostředí.

Příklady realizovaných systémových projektů

Podstatnou změnu do systému financování přineslo členství ČR v Evropské unii, které umožnilo krajům, regionům, obcím i jednotlivým institucím či podnikatelům participovat na systému finančních pobídek realizujících cíle evropské politiky hospodářské a sociální soudržnosti. Podstatně se tak zvýšily možnosti implementace konkrétních revitalizačních, rozvojových a výzkumných programů. Centrálním koordinátorem jejich využívání je v České republice Ministerstvo pro místní rozvoj.

Za podpory finančních zdrojů EU byla v minulosti realizována řada systémových projektů, jejichž cílem byla analýza systému vzdělávání dospělých v ČR, identifikace problémů, příp. vytvoření systémových nástrojů umožňujících překonání vybraných bariér bránících efektivnímu rozvoji celého segmentu. Z nejvýznamnějších či nejzdařilejších aktivit lze jmenovat následující:

Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti (Kooperace): projekt byl realizován Fondem dalšího vzdělávání v letech 2013–2015 s cílem analyzovat systém dalšího profesního vzdělávání v ČR a vytvořit informační platformu sloužící k rozvoji této oblasti (server Koopolis). Součástí projektu byla i komparace systémů DPV v několik vybraných evropských zemích. Webové stránky projektu jsou v tuto chvíli již bohužel nedostupné.

Koncepce dalšího vzdělávání (Koncept): projekt byl realizován v letech 2009–2013 s alokací cca 70 milionů Kč z OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Jeho cílem bylo navrhnout systémové prostředí pro oblast dalšího vzdělávání, přičemž mezi klíčové aktivity patřily analytické a koncepční práce, sladění vzdělávací nabídky s potřebami trhu práce, kvalita dalšího vzdělávání, podpora nabídky dalšího vzdělávání a vzdělávání zaměstnanců malých a středních podniků. Hlavními výstupy projektu byly koncepční studie *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání*, vznik profesní kvalifikace *Lektor dalšího vzdělávání*, zprovoznění webového portálu *DV Monitor* nebo návrh ratingu vzdělávacích institucí. Podrobné informace o projektu jsou k dispozici na <http://www.nuv.cz/koncept>.

Národní soustava povolání (NSP): NSP vznikla jako otevřená databáze monitorující a evidující požadavky na výkon jednotlivých povolání, tj. především popis nároků ve formě obecných a odborných kompetencí. Projekt NSP byl realizován v letech 2007–2008, navazující NSP II pak v letech 2011–2012. Svým zaměřením je úzce provázán s Národní soustavou kvalifikací a Integrovaným systémem typových pozic. Legislativně je NSP ukotvena v zákoně o zaměstnanosti č. 435/2004 Sb. Další informace: <http://www.nsp.cz>.

Národní soustava kvalifikací (NSK): jde o veřejnou databázi existujících profesních kvalifikací umožňující oficiální ohodnocení výsledků učení ve formě jednorázové zkoušky. Usnadňuje zároveň srovnávání kvalifikací uznávaných v ČR s kvalifikacemi uznávanými v jiných evropských státech.

Projekt NSK byl realizovaný v letech 2005–2008, navazující projekt NSK 2 pak v letech 2009–2015. Další informace: <http://www.nuv.cz/projekty/nsk> a <http://www.nuv.cz/nsk2>.

Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (UNIV): celý projektový komplex byl rozdělen do tří vzájemně navazujících projektů – UNIV 1 (2005–2007), UNIV 2 KRAJE (2009–2013) a UNIV 3 (2012–2015). Cílem bylo vytvoření sítě středních škol fungující jako centra celoživotního učení a příprava modulových vzdělávacích programů. Záměrem bylo naučit střední školy spolupracovat se zaměstnavateli a připravovat pro ně vzdělávací programy na míru. V rámci projektu UNIV 3 pak mělo být připraveno cca 350 modulových rekvalifikačních programů, který by měly být k dispozici všem subjektům poskytujícím rekvalifikační vzdělávání. Projekt tak kromě zapojení středních škol do poskytování dalšího profesního vzdělávání sloužil i k pilotnímu ověření vybraných profesních kvalifikací z NSK. Koordinátorem projektu byl NÚV, podrobnosti jsou k dispozici na <http://www.univ.cz>, příp. <http://univ2.univ.cz/cs/>.

Kvalita v dalším profesním vzdělávání: cílem projektu realizovaného v letech 2007–2008 bylo vytvořit a pilotně ověřit systém certifikace vzdělávacích institucí, lektorů a manažerů dalšího vzdělávání a provázat jej s poradenstvím. Bohužel, vytvořené nástroje nebyly nikdy implementovány do praxe. Další informace: <http://old.nvf.cz/kvalita/index.htm>.

Závěr

Situace dalšího vzdělávání v ČR prochází dynamickými proměnami a v posledních letech lze místy hovořit až o hypertrofii celého segmentu. Tato expanze však bohužel často vykazuje spíše kvantitativní charakter. Ačkoli má oblast aktuálně k dispozici řadu nástrojů efektivní koordinace a jsou vybudovány základní stavební kamen fungujícího systému, přesto lze dosud realizované kroky hodnotit jako nekoordinované a poměrně málo efektivní. Mnohé kvalitativní aspekty, které představují podmínku žádoucího a komplexního rozvoje celého systému, prozatím zcela absentují, příp. se nacházejí v přípravném stádiu. V současné době tak lze i přes pokroky v řadě oblastí dalšího vzdělávání zatím pouze konstatovat, že se nacházíme stále na počátku dlouhodobého procesu a ještě bude nějaký čas trvat, než bude skutečná podpora dalšího vzdělávání v souladu s dikcí strategických a politických dokumentů. Jedná se o důsledek stavu, kdy se stát na dlouhé roky dobrovolně vzdal své přirozené role systémotvorného regulátora a iniciátora. Opětné aktivní převzetí této iniciativy by mohlo mj. nabýt podoby nové právní normy, která by komplexně – alespoň na deklarativní úrovni – zastřešovala celou sféru dalšího vzdělávání. Nezbyvá než doufat, že sféra dalšího vzdělávání dojde v budoucnu svého úplného naplnění a že se podpora všech relevantních segmentů této oblasti stane integrální a trvalou součástí vzdělávací politiky České republiky.

Další doporučené zdroje

BENEŠ, Milan. Andragogika. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. Ediční řada Varia. ISBN 978-80-7308-694-7.

KOPECKÝ, Martin. Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3.

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. ISBN 978-80-7308-493-6.

KOFROŇOVÁ, Olga, ed. Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie. Praha: NÚV, 2014. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/download/Koncept_studie_leden_2014.pdf.

LUKÁČ, Eduard. Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2010. ISBN 978-80-555-0153-6.

PALÁN, Zdeněk. Lidské zdroje: výkladový slovník. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7. Dostupné také z: <http://andromedia.cz/andragogicky-slovník>

PALÁN, Zdeněk a Ladislav RÝZNAR. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-879-6

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC. Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2. Dostupné z: https://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf

ŠERÁK, Michal a kol. Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy. Praha: AIVD, 2012. ISBN 978-80-904531-3-5.

VYCHOVÁ, Helena. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. [online] Praha: VÚPSV, 2008. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_281.pdf.

Učení a vzdělávání dospělých

základní charakteristiky, přínosy a vybrané vysvětlující přístupy

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK

Kontakt: martin.kopecky@ff.cuni.cz

Učení je jednou z klíčových charakteristik člověka jako specifického tvora. Provází ho celým životem, a to intenzivním způsobem i v dospělosti, intenzivnějším, než si často uvědomujeme a než to ještě před necelým stoletím chápala i věda. Lidské učení je výrazně závislé na podmínkách, v nichž se odehrává. Právě až v moderní společnosti se rozvinuly podněty a možnosti pro jeho intenzivní a vědomé využívání u dospělých, kdy můžeme hovořit rovněž o vzdělávání dospělých jako soustředěné a soustavné aktivitě.

Jak bude rozvedeno v celém následujícím textu, učení a vzdělávání dospělých na sebe berou různé podoby a odehrávají se v rozličných prostředích včetně škol. Školy ale nejsou dominantními místy vzdělávání dospělých. V popředí stojí spíše sféry práce, občanské společnosti nebo média, svou roli mají také některé sociální služby nebo oblast kultury (knihovny, muzea aj.). Učení dospělých může mít formalizované podoby i podoby víceméně spontánní a někdy třeba i neuvědomované.

Učení a vzdělávání bychom neměli chápat úzce jen ve vztahu k řešení konkrétních praktických úkolů. I v tom mají jistě svůj smysl, jejich dosah se tím zdaleka nevyčerpává. Mají rovněž vliv na naši osobnost, na způsob myšlení a tím i způsob života. Rozšiřují naše možnosti, schopnost kontroly nad vlastním životem i působení na okolí. Není proto od věci mluvit o výrazných o přispěvcích k rozvoji lidského potenciálu a emancipace. Přínosy učení můžeme spatřovat u jednotlivců, skupin a organizací i celých společností.

Dlouhá řada výzkumů pořádaných v různých zemích opakovaně prokazuje *pozitivní efekty vzdělávání dospělých*. Ukazuje se jako příspěvek ke zlepšování zdraví (včetně psychické pohody), vyhlídek na kvalitní zaměstnání, aktivní společenský a občanský život, sebedůvěru i celkovou životní spokojenost. Zájemcům o konkrétní příklady výzkumů lze doporučit 3. *globální zprávu o učení a vzdělávání od organizace UNESCO* (2016, v angličtině)¹³ nebo *Manifest pro vzdělávání dospělých v 21. století* organizace EAEA (2019, mj. v češtině).¹⁴

¹³ <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report/third-global-report-adult-learning-and-education-grale-3>

¹⁴ https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/eaea_manifesto_czech_091019.pdf

Nejenom například vzdělávání přímo zaměřené na oblast zdraví se ukazuje jako zdraví v širokém slova smyslu prospěšné. Jakékoli vzdělávání může uspokojovat potřebu poznávat, povzbuzovat aktivní přístup k životu a zlepšovat předpoklady pro vzájemné porozumění lidí a kvalitní mezilidské vztahy.

Zájem o téma v současnosti dále podněcuje soubor závažných *sociálních změn*, které mají globální, národní, regionální, lokální i osobní roviny. Z nejvýznamnějších lze jmenovat procesy digitalizace, stárnutí společnosti, sociální souvislosti ekologické degradace, růst nespokojenosti s dominantní politickou praxí spojený se vzestupem populismu a autoritářství. Stranou nemohou zůstat ani společenské souvislosti pandemie COVID-19.

Přes veškerou evidenci pozitivních přínosů a s ní spojený optimismus by bylo naivní i zavádějící tvrdit, že učení a vzdělávání dospělých jsou všelékem na (téměř) všechny problémy lidí na individuální i společenské úrovni. Daleko adekvátnější se zdá konstatování, že učení a vzdělávání dospělých přispívají ke zvládání problémů, ale nemohou nahradit prospěšná opatření vlád apod. To platí například v oblasti zdraví, resp. zdravotnictví nebo nezaměstnanosti, resp. podpory vzniku nových pracovních příležitostí.

Právě proto, že učení a vzdělávání mohou posilovat vyhlídky na pozitivní změny v životech lidí, je potřebné podporovat také přístup těch, kteří k němu mají horší výchozí podmínky. Zde je řeč o lidech s nízkým počátečním vzděláním, nezaměstnaných, zdravotně znevýhodněných, pečujících o druhé aj. Překážky v přístupu ke vzdělávání se vyskytují jak na straně nabídky (např. nedostatek vhodných kurzů nebo jejich vysoká cena), tak na straně potenciálních účastníků (např. nedostatek času nebo nízká sebedůvěra spojená se špatnými zkušenostmi z návštěvy školy).

Pozornost by proto měla být věnována strategiím překonávání těchto překážek. **Dlouhodobě se osvědčuje přiblížení vzdělávání účastníkům z hlediska jejich potřeb nebo pocítovaných problémů**, stejně jako nabídky infomačních a poradenských služeb.

Celé pojetí *vzdělávací politiky* doznalo v posledních desetiletích proměny, když se jako základní východisko vzdělávací politiky prosadil *koncept celoživotního vzdělávání, resp. celoživotního učení*. Současně je ale nutné upozornit, že se praxe často do nějaké míry zaostává za obecnějšími proklamacemi. Příklad České republiky je v tomto ohledu zvláště výrazný. Ve většině evropských zemí se spíše setkáváme se situací nerovnováhy, kdy více pozornosti je věnováno roli učení a vzdělávání dospělých ve vztahu k ekonomice a zaměstnanosti, méně pak oblastem, jako je volný čas, zdraví, aktivní občanství, kultura nebo seberealizace.

Také proto se v hlavním proudu akademického zkoumání učení a vzdělávání dospělých objevují námitky vůči uplatňované politice, podobnou nespokojenost vyjadřuje i řada praktiků v oblasti vzdělávání dospělých. Objevují se různé snahy podpořit intenzivnější a současně více rovnovážný

rozvoj oblasti. Příkladem je současná kampaň za lepší politické uznání oblasti učení a vzdělávání dospělých *We Are ALE*.¹⁵

Politická podpora státu nepochybně není jediným důležitým faktorem rozvoje nebo stagnace sféry učení a vzdělávání dospělých. K atmosféře či kultuře života nakloněné učení přispívají postoje jednotlivců i společenských aktérů, jako jsou občanské organizace, zaměstnavatelé, odbory, média, církve apod. Právě různorodost prostředí, v nichž se učení a vzdělávání odehrává, souvisí i s představou o souboru *kompetencí*, jež jsou předpoklady úspěšného jednání.

Výrazným příspěvkem do debaty o kompetencích byl jejich výčet a definice, jak s nimi na začátku 21. století přišly mj. struktury EU. V daném pojetí byl položen důraz na kompetence v oblastech jazykové komunikace, přírodních věd, kultury, politiky, ale nejvíce pozornosti bylo věnováno oblasti ekonomické. I když byla tato naposledy zmíněná skutečnost předmětem kritiky zpochybňující výše uvedenou nevyváženost. Nic to ale nemění na důležité skutečnosti, že také tento přístup adekvátně poukázal fakt, že kompetence jsou vzájemně provázány. Co se naučíme v jedné oblasti života, můžeme úspěšně využít také v jiných sférách (např. cizí jazyk naučený v práci může být v oblasti volného času; zkušenost s organizací zájmové aktivity může být užitečná při vedení pracovního týmu).

Vybrané hlavní soudobé teorie učení a vzdělávání dospělých

Pro širokou oblast učení a vzdělávání dospělých je typická nejenom pestrost obsahů, podob i prostředí, v nichž se odehrávají, ale i teoretických a výzkumných přístupů, jejichž smyslem je napomáhat kritickému poznávání a vysvětlování povahy a možností sledovaných procesů. Různé přístupy se zpravidla vzájemně nevylučují, spíše vykazují podobnosti, byť jsou současně svébytné. Opakující se motivy bývají rozvíjeny originálními argumenty.

Výzkumné a teoretické přístupy k učení a vzdělávání dospělých mívají interdisciplinární povahu. To znamená, že se v nich objevují prvky z filozofie, psychologie, sociologie, pedagogiky a dalších disciplín, které jsou aplikovány a rozvíjeny s ohledem na povahu sledovaného „pole“. Současně respektují povahu učení a vzdělávání dospělých, jak byla stručně charakterizována v prvních odstavcích tohoto textu.

Sociální učení a komunity praxe

Výzkum tzv. komunit praxe realizoval na přelomu 20. a 21. století americký autor Etienne Wenger, navázal v něm na svá starší zkoumání sociálního (sociálně situovaného) učení, které uskutečnil společně s Jean Leavem(ovou). **Sociální učení se podle něj odehrává v každodenním životě, má často**

¹⁵ <https://www.we-are-ale.org/home/>

neuvědomovanou podobu. Lidé se nejpřirozeněji učí v praxi každodenního života tam, kde jsou zakotveni ve skupinách typických společnými činnostmi, zážitky, specifickým jazykem apod. Právě blízkost, sdílení a porozumění jsou předpokladem učení, jež většinou nemá vertikální a jednosměrnou podobu (od učitele k žákovi), ale horizontální (učení se od sebe navzájem). Příklady mohou být **rodiny, zájmová sdružení, pracoviště nebo místní (sousedské) komunity**. Právě takovýto proces učení je důležitým zdrojem lidské identity, naše sebepojetí souvisí se vztahy (a učením se) s blízkými lidmi.

Transformativní učení

Koncept transformativního učení dospělých vypracoval v 80. a 90. letech minulého století americký vzdělavatel a teoretik vzdělávání dospělých Jack Mezirow. Využil při tom poznatky z různých disciplín, hlavně z filozofie a sociologie, čerpal ale i z vlastních zkušeností. Přídavné jméno v názvu představovaného přístupu odkazuje ke skutečnosti, že ve vzdělávání dospělých běží o transformaci obsahů, vlastního sebe-vědomí (ve smyslu vědomí sebe) a v důsledku toho potenciálně i světa. Dospělý vždy začleňuje nové podněty do svého porozumění, nepřejímá je v již „hotové“ podobě. Být dospělý znamená kromě jiného otevřenost změně, dospělý je připraven se vyvíjet i tak, že se vzdává již neosvědčujících se vzorců myšlení a jednání. Člověk je v tomto přístupu pojmán jako (jazykově) komunikující bytost. To, co nás posouvá dále, je dialog – setkání s jinými pohledy na svět i příležitost sdílení. Na Mezirowa navazují autoři, kteří jeho myšlenky rozvíjejí jak pro oblast psychického růstu jednotlivce, tak třeba pro sféru aktivního občanství a environmentálního vzdělávání.

Pedagogika utlačovaných

Původem brazilský vzdělavatel a teoretik vzdělávání Paulo Freire působil nejenom v latinskoamerickém prostředí, ale i v západním světě. Také v něm si získal uznání a množství následovníků. V jeho přístupu rozvíjeném od 60. do 90. let 20. století je vzdělávání pojato jako vždy politická činnost. V tom se odlišuje od Mezirowa, u něhož byl politický prvek rozvinut daleko méně. Politické je vzdělávání proto, že člověk žije v sociálním světě, jenž může být prostřednictvím vzdělávání měněn. Změna se odehrává v lidském myšlení, jazyce a v jednání. Jsme-li schopni pojmenovat své problémy, můžeme se posouvat k uvědomění si jejich souvislostí a snažit se je překonávat. Rovněž Freire se vymezuje proti představě vzdělávání jako předávání předem hotových obsahů, jde mu o rozvinutí uvědomění si vlastní pozice ve světě a schopnost dialogu. Jeho přístup zaměřený na zájmy znevýhodněných se osvědčuje hlavně na rozhraní vzdělávání dospělých a sociální práce.

Biografické přístupy

Předmětem zájmu biografických metod zkoumání učení a vzdělávání dospělých je od 80. let individuální životní dráha (často se též hovoří o životní historii). Jednotlivec je sám sebou díky své sociální zkušenosti, ta u dospělého člověka znamená podíl na různých smysluplných sociálních činnostech a s nimi spojených interakcích (oblasti práce, partnerství a rodiny, občanství apod.).

Situovanost jednotlivce je sociální i časová, jednotlivcova životní dráha je sice jedinečná, ale současně vždy odráží i širší prostředí, v nichž se odehrává. Jednotlivec disponuje schopností reflektovat svůj život, plánovat ho a do nějaké míry ho i řídit. To zahrnuje i uskutečněné a neuskutečněné plány, jak vlastní život vést s pomocí toho, co se naučíme. Co a jak se učíme, není prosto častých změn nebo napětí mezi různými prostředími a našimi závazky v nich. Svou roli mají také nerovnosti mezi lidmi a tím i jejich nestejně životní příležitosti.

Pokus o stručné shrnutí představených konceptů by neměl přehlédnout několik skutečností. Soudobé teoretické přístupy k učení a vzdělávání dospělých jsou typické základním optimismem ve vztahu k možnosti lidí se vědomě učit a díky učení zaznamenávat pozitivní změny. Učení (dospělých) má nepominutelnou sociální dimenzi a jednotlivec v něm má aktivní úlohu, i když nemůže kontrolovat všechny jeho aspekty. Učení a vzdělávání dospělých nemusejí mít jen instrumentální povahu a sloužit (jako „nutné zlo“) k adaptaci na existující podmínky vytvořené někým jiným. Klíčovým východiskem pro učení je vlastní zkušenost, která se odvíjí od sociálních vztahů a komunikace. Pak se může úspěšně naplňovat cíl stávat se prostřednictvím učení sám sebou ve společnosti ostatních.

Přehled základních edukačních cílů a doporučení pro programy celoživotního učení dospělých

Petr Čáp

Národní síť místních akčních skupin České republiky

Kontakt: reditel@nsmas.cz

V této kapitole čtenáře nasměrujeme na hlavní vzdělávací cíle, jak je definují klíčové nadnárodní instituce. Výčet není všeobecný, ale má čtenáře prakticky zorientovat v aktuálním popisu edukačních cílů a přístupů. Na celoživotní učení dáván poslední dobou velký akcent, proto se jedná o jakousi fotografii současného stavu. Byť bude docházet v následujících letech k úpravám cílů, obsahů a metod v jednotlivých tématech, zde popsané přístupy mohou i nadále sloužit designérům vzdělávacích programů při analýze vzdělávacích potřeb, didaktických cílů a při tvorbě kurikula vzdělávacích programů.

Většina níže uvedených zdrojů kombinuje ve vzdělávacích cílech složky znalostní, dovednostní i postoje. Jednotlivé přístupy je možné pro tvůrce vzdělávacích programů volně kombinovat tak, aby co nejvíce odpovídaly potřebám dané cílové skupiny.

Přehled hlavních oficiálních zahraničních trendů v celoživotním učení dospělých

Dovednosti pro zelenou transformaci	Digitální dovednosti	Dovednosti pro novou práci	Občanské dovednosti	Dovednosti pro život	Dovednosti pro celoživotní učení
Úloha vzdělávání dospělých při podpoře environmentálního povědomí (EPALE, 2020 ¹⁶)	Akční plán digitálního vzdělávání 2021-2027 (EK ¹⁷ , 2020)	Evropská agenda dovedností pro udržitelnou konkurenceschopnost, sociální spravedlnost a odolnost (EU ¹⁸ , 2020)	Kompetence pro demokratickou kulturu (COE ¹⁹ , 2016)	LifeComp: Evropský rámec pro osobnostní, sociální a vzdělávací učení se klíčovými kompetencím (EU ²⁰ , 2020)	Doporučení Rady o klíkových kompetencích pro celoživotní učení (EU ²¹ , 2018)

¹⁶ (Aj) https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/epale_2020_publication_en.pdf

¹⁷ (Čj) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=CS>

¹⁸ (Čj) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EN>

¹⁹ (Čj) <https://rm.coe.int/prems-141317-cze-2508-competences-for-democratic-culture-8519-couv-tex/168078f262>

²⁰ (Aj) https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport_290620-online.pdf

²¹ (Čj) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=sv](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=sv)

Dovednosti pro zelenější budoucnost (ILO ²² , 2019)	DigComp 2.1 Rámec digitálních kompetencí pro občany (EU ²³ , 2017)	Evropský rámec podnikatelských dovedností (EU ²⁴ , 2018)	Evropský Akční plán pro demokracii (EU ²⁵ , 2020)
Dovednosti pro zelená pracovní místa (ILO ²⁶ , 2011)	Výhled dovedností OECD na rok 2019: Prosperita v digitálním světě (OECD ²⁷ , 2019)	Doporučení Rady o cestách prohlubování dovedností: nové příležitosti pro dospělé (EU ²⁸ , 2016)	Vzdělávání pro cíle udržitelného rozvoje (UNESCO ^{29,30} , 2017)

Trendům ve vzdělávání dospělých se systematicky na celoevropské úrovni věnuje **Platforma pro celoživotní učení**³¹, která sdružuje více jak 40 celoevropských sítí pro vzdělávání dospělých. Platforma ve svých metodických textech apeluje na fakt, že celoživotní učení se odehrává kdykoliv, kdekoli, a proto, abychom drželi tempo s rychlými změnami 21. století, potřebuje rovnoměrně investovat naši pozornost na formální, neformální i informální vzdělávání.



Současné aspekty celoživotního učení rámují dle Platformy pro celoživotní učení následující globální trendy³²:

▪ **Udržitelnost a transformativní síla vzdělávání**

Udržitelnost je multidimenzionální koncept, který v sobě obsahuje environmentální, sociální, ekonomické a demokratické oblasti lidského života. Vzdělávání k udržitelnému rozvoji je možné brát jako zastřešující termín pro vzdělávací přístupy zaměřující se současně na wellbeing (pocit blaha) planety i lidí. Vzdělávací programy integrují pátý pilíř UNESCO vzdělávání pro 21. století „Vzdělávání k přeměně sebe sama a společnosti“, jinými slovy

²² (Aj) https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_732214.pdf

²³ (Aj) [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

²⁴ (Aj) <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=cs&pubId=8201&furtherPubs=yes>

²⁵ (Čj) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0790&from=EN>

²⁶ (Aj) https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_159585.pdf

²⁷ (Aj) https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-skills-outlook-2019_df80bc12-en#page8

²⁸ (Čj) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN)

²⁹ (Aj) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

³⁰ (Čj) https://www.dropbox.com/s/5txbvhp0w5qx9d/UNESCO_VUR_c%C3%ADle_2017.pdf?dl=1

³¹ (Aj) <http://lllplatform.eu/>

³² (Aj) <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2021/01/LL4SS.pdf>

vzdělávání, které nemá za cíl zachovávat stávající neudržitelný způsob života, ale kriticky a reflektivně budovat nový, udržitelný systém života na planetě.

▪ **Environmentální vzdělávání: adaptace udržitelného pohledu na svět do vzdělávání**

Celoživotní učení pomáhá získat dovednosti pro přechod ke klimaticky neutrální společnosti. Platforma upozorňuje, že se nejedná jen o konkrétní technické či měkké tzv. zelené dovednosti nebo environmentální gramotnost, ale důležité je v této oblasti samotné budování si vztahu k přírodě skrze praktickou zážitkovou formu vzdělávání.

▪ **Inovace ve vzdělávání a v diverzitě**

V transformativním celoživotním učení neklademe důraz jen na to, CO se učíme, ale také na to JAK vzdělávání probíhá a KDE jej uplatníme. Jelikož akcent na vzdělávání k udržitelnému rozvoji sleduje vždy dva cíle, individuální a planetární, pak i výsledky vzdělávání mají mít dopad jak na jednotlivce, tak i na jeho okolí, komunitu a společnost. Studenti jakéhokoliv věku nemohou být bráni jako pasivní příjemci vzdělávání, ale jako aktivní tvůrci programů. Inovace vzdělávacích metod, které se zaměřují na:

- rozvoj kreativity při řešení problémů, a na interdisciplinaritu STEAM³³
- systémové myšlení, schopnost rozpoznat vztahy a porozumět jim, analyzovat složité systémy
- anticipační kompetence, schopnosti porozumět vyhodnotit více scénářů budoucnosti, vytvářet vlastní vize budoucnosti
- normativní kompetence, schopnost porozumět normám a hodnotám, které jsou základem našeho jednání
- strategické kompetence, schopnost kolektivně rozvíjet a provádět inovativní akce, které podporují udržitelnost na místní úrovni
- kompetence pro spolupráci
- kritické myšlení

▪ **Učení se učit celý život**

Základní podmínkou celoživotního učení, je kompetence „učit se učit“. Tato kompetence vychází z přemostování učení a každodenního života a naplňování našich potřeb. Vzdělávání, které probíhá většinou neformálně a informální. Více o podpoře motivace se učit píší autoři v následující kapitole. Ve vzdělávání dospělých platí dle Platformy obecné pravidlo: **vzdělávání dospělých bude úspěšné, když osobní benefity z účasti** (finanční, profesní, vědomostní, zábavy, zájmu atd.) **přesáhnou osobní náklady na účasti** (finanční, časové, logistické atd.)

³³ STEAM je koncept zaměřený na pět oborů – přírodní vědy (Science), technologie (Technology), techniku (Engineering), umění (Arts) a matematiku (Mathematics).

Deset klíčových doporučení Platformy pro celoživotní učení³⁴:

1. POTENCIÁL

Začlenit citlivější chápání „učebního prostředí“ do aktivit a strategií celoživotního učení, přičemž je třeba se řídit zásadním principem podporovat individuální potenciál studentů. To znamená uznat hodnotu různých „učebních prostředí“ mimo formální vzdělávání, ve kterých můžeme nalézt inkluzivnější a inovativnější přístupy k plnění potřeb studentů.

2. FLEXIBILITA

Posilovat flexibilní způsoby učení přecházením napříč učebními prostředími, tak jak lidé procházejí životem. V souladu s jejich potřebami a bez ohledu na věk nebo původ. Toho lze dosáhnout modulárními, „mikro-učebními“ přístupy, kratšími studijními cykly a vylepšenými opatřeními pro validaci předchozího učení všech typů. Dále kvalitním poradenstvím, které jednotlivcům umožňuje řídit jejich vlastní učební aktivity. To vše je zásadní pro posílení motivace k učení a vyhýbání se „slepým uličkám“.

3. DIGITALIZACE

Podporovat účelné využívání digitálních a kombinovaných vzdělávacích prostředí s cílem nabídnout širší a osobnější přístup k celoživotnímu učení. To znamená využít rozmanitou škálu prostředků a nástrojů, které mohou podporovat procesy učení. Tím je myšlena jak digitalizace, tak ale například i místní komunita.

4. KOMUNITA

Podporovat koncept „Komunitních center celoživotního učení“, vycházet ze stávající dobré praxe a s cílem zlepšit poskytování služeb a uspokojování vzdělávacích potřeb členů místních komunit. To platí zejména pro marginalizované nebo menšinové skupiny, u nichž je nejméně pravděpodobné, že využijí možnosti celoživotního učení.

5. SPOLEČNÁ TVORBA

Navrhovat „učební prostředí“ na základě přístupu zaměřeného na potřeby, zajistit roli studentů jako aktivních spolutvůrců vzdělávacích programů a jejich cílů. To také znamená flexibilitu při navrhování a uspořádání prostoru, kde dochází k učení.

6. VYUČUJÍCÍ

Uznat roli pedagogů a andragogů v 21. století jako facilitátorů, ne jako vůdců. Vybavit je nezbytnými zdroji a školením, které jim pomohou zvládnout rychlé změny, kterým čelí.

³⁴ (A) <http://illplatform.eu/ill/wp-content/uploads/2019/10/LLL-Position-paper-21CLE.pdf>

7. PARTICIPACE

Poskytnout konkrétní podporu a zdroje pro integraci participativní pedagogiky, včetně kolaborativních, peer-to-peer, dialogických přístupů a badatelsky orientovaného transformativního učení, aby byla zajištěna aktivní a smysluplná účast studentů.

8. KOMPETENCE

Uznat, že kompetence pro 21. století nejsou pouze digitální nebo technické povahy, ale zahrnují též kompetenci učit se a další „životní dovednosti“, které podporují odolnost jednotlivců a účast v širší společnosti.

9. OVĚŘOVÁNÍ

Podporovat opatření pro validaci výsledků neformálního a informálního učení, která je nezbytná pro zajištění významu a viditelnosti veškerého učení, a to bez ohledu na prostředí, kde k němu dochází.

10. KOOPERACE

Systematicky budovat spolupráci a partnerství mezi formálním, neformálním a informálním vzděláváním na regionální, národní a evropské úrovni.

V této kapitole uvedené strategické dokumenty popisující vzdělávací cíle a metody celoživotního učení dospělých, budou moci být pro řadu institucí a organizací možným zdrojem inspirace při plánování programů celoživotního učení, ať již v rámci vlastní činnosti nebo jako příprava projektů do OP JAK, OPZ+, ERASMUS+ aj.

Jeden z hlavních trendů, o kterém jsme hovořili, je příklon ke komunitnímu, ze spodu definovanému a organizovanému procesu plánování a realizace celoživotního neformálního a informálního učení, které se zaměřuje jak na potřeby lidí, tak i komunity a obecně planety. Tento socio-environmentální bottom-up přístup tak zapadá do genetické výbavy místních akčních skupin a metody LEADER³⁵.

³⁵ Zkratka LEADER pochází z francouzského spojení „Liaison Entrée Actions de Développement de Économie Rurale“ a znamená „**Propojení aktivit rozvíjejících venkovskou ekonomiku**“. Základními sedmi principy metody LEADER jsou přístup „zdola nahoru“, partnerství veřejných a soukromých subjektů, tvorba místní rozvojové strategie, integrované a vícesektorové akce, inovativnost v řešení problémů venkovských regionů, síťování a výměna zkušeností mezi aktéry rozvoje, spolupráce v rámci společných projektů místních akčních skupin v rámci státu, EU a dalších zemí.

Jak přivést dospělé ke vzdělávání o udržitelnosti?

Využití poznatků z psychologie a behaviorálních věd ve tvorbě programů celoživotního učení

Ondřej Kácha, Ondřej Rýdlo, Linda Soukupová a Barbora Vavřichová

Green Dock

Kontakt: ondrej.kacha@greendock.cz

Zelená dohoda pro Evropu a Evropská agenda dovedností hovoří o nutnosti vzdělávání lidí všech věkových kategorií v oblasti udržitelnosti. Čím více občanů si uvědomuje křehkost vztahu mezi planetou a člověkem, tím více se zvyšuje pravděpodobnost zelené transformace v dané obci. Nicméně, jak motivovat odlišné skupiny dospělých ke vzdělávání o udržitelnosti? Maminky na mateřské, muži v produktivním věku, starší lidé a další segmenty naší populace jsou vystaveny řadě bariér k udržitelnému vzdělávání. Mnoho z těchto bariér přímo vychází z univerzálních principů lidského chování. V této kapitole představujeme metodu EAST¹, kterou mohou místní akční skupiny využít pro tvorbu účinnějších vzdělávacích akcí a programů v oblasti udržitelnosti. Aplikací této metody lze pomoci dospělým překlenout psychologické bariéry k návštěvě vzdělávacích akcí, rozvíjet jejich mindset a motivovat je k přijetí udržitelného způsobu života.

Co je to udržitelný mindset?

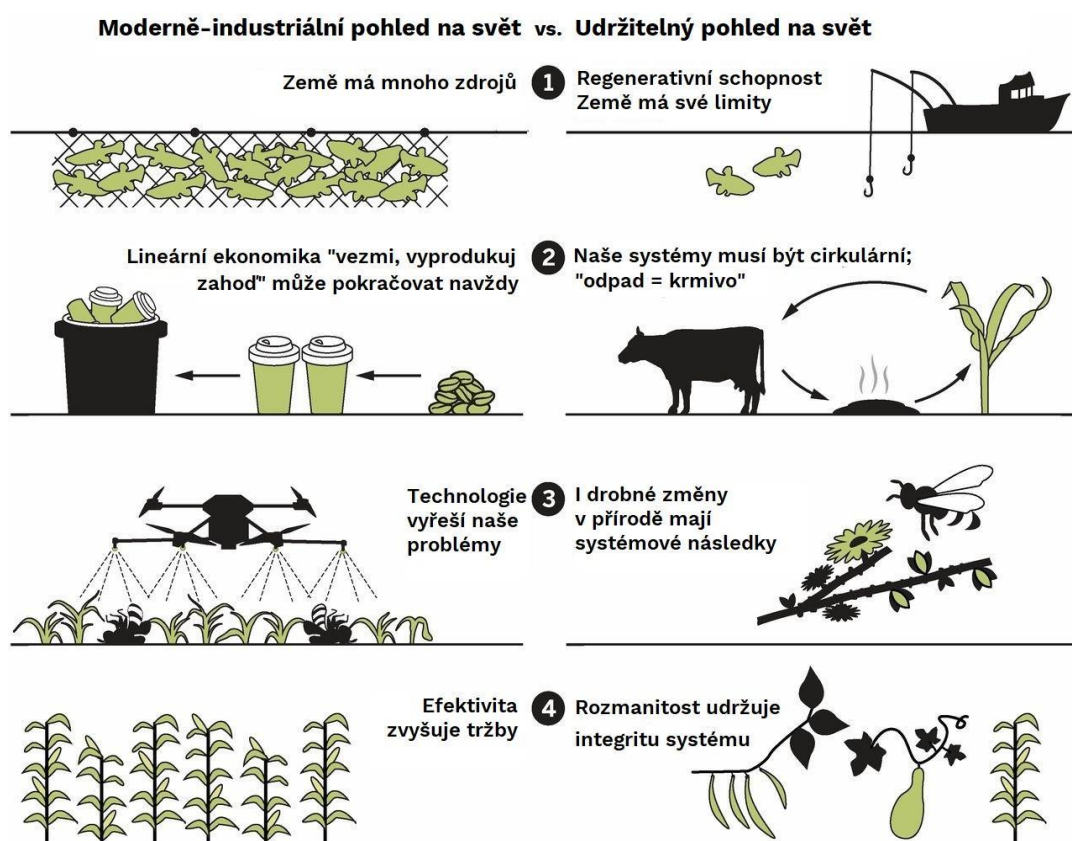
Evropa má ambici stát se prvním uhlíkově neutrálním kontinentem do roku 2050.² Takový krok vyžaduje od evropských zemí a obcí podniknutí razantních kroků v rámci zelené transformace. Jejím nedílnou součástí je vzdělávání dospělých k osvojení hodnot, znalostí a dovedností potřebných pro život v udržitelné společnosti (tzv. *green skills*).^{3,4}

Klíčovou součástí takového vzdělávání je podpora obyvatel v **přechodu od moderně-industriálního k udržitelnému pohledu na svět** (resp. *udržitelnému mindsetu*). Obrázek 1 popisuje, jak se tyto dva pohledy od sebe liší. Přijetí udržitelného mindsetu v domácnostech je klíčovým hybatelem úspěšného přechodu k uhlíkové neutralitě - až 40% emisí CO₂ je v západních zemích vyprodukováno právě domácnostmi.^{5,6}

Pokud si obyvatelé uvědomí křehkost vztahu mezi člověkem a přírodou, budou silněji podporovat zelenou transformaci své obce.^{3,7}

Neformální vzdělávání je cestou k rozvoji udržitelného mindsetu

Přednášky o udržitelnosti v komunitních centrech, exkurze, diskuze s odborníky a další neformální vzdělávací aktivity mohou rozvíjet udržitelný mindset. Na zelenou transformaci budou mít však malý vliv, pokud je obyvatelé nebudou ochotni navštěvovat. Data ukazují, že s věkem výrazně klesá motivace dospělých ke vzdělávání.⁷ Podle průzkumu v roce 2016 se 52 % lidí ve věku 25-34 let zúčastnilo alespoň jedné vzdělávací aktivity za poslední rok, zatímco pouze 29 % lidí ve věku 55-64 let.⁸ Účast na neformálním vzdělávání navíc klesá s dosaženým formálním vzděláním: lidé se základním a středoškolským vzděláním navštívili podstatně méně vzdělávacích akcí, než lidé s vysokoškolským titulem.⁸ K zelené transformaci obce je nicméně zapotřebí, aby **udržitelný pohled na svět přijali lidé nehlédě na jejich věk, vzdělání a další demografické faktory.**



Obrázek 1

Podpora občanů v přechodu z industriálního na udržitelný mindset je hybatelem zelené transformace obce. Text a grafika převzata z Amel a kol., 2017⁹; překlad do češtiny: Green Dock.

Co snižuje motivaci lidí k celoživotnímu vzdělávání? Patří sem několik *tvrdých* faktorů, jako je například neschopnost uvolnit se z práce či pobyt v lokalitě vzdálené od místa konání akce. K účasti na neformálním vzdělávání však lidem brání i faktory *měkké*, psychologické.¹⁰ Patří sem obavy spojené s reakcemi druhých lidí ("jak se na mně budou tvářit druzí, když se začnu vzdělávat o udržitelném nakládání s odpady?", "nechci být spojován/a s environmentalisty") a faktory spojené s

osobními hodnotami a návyky (“nemám zapotřebí, aby mě někdo poučoval”, “dělám věci svým zavedeným způsobem a tak mi to vyhovuje”). Patří sem také nepatrné faktory jako je komunikační kanál, skrze který se člověk o akci dozví, či jakým způsobem mu je vzdělávací akce představena.

Vliv nepatrných, psychologických faktorů na rozhodování a chování lidí včetně neformálního vzdělávání získal širší pozornost teprve v nedávné době.^{11–13} Porozumění těmto vlivům a systematická práce s nimi představuje silný nástroj k tvorbě účinných vzdělávacích programů v oblasti udržitelnosti. Jednou z jeho hlavních výhod je finanční efektivita. Například změnit styl komunikace, kterým vzdělávací akci organizátoři představují občanům, je mnohdy jednodušší, než přesunout místo konání blíže ke všem obyvatelům. Místní akční skupiny, které dokáží s psychologickými faktory pracovat, vytvářejí vhodnější podmínky pro účast obyvatel v celoživotním vzdělávání a ulehčují obci cestu k zelené transformaci.

EAST: Čtyři cesty zvyšující motivaci obyvatel k neformálnímu vzdělávání

Jednou z efektivních a relativně nenáročných cest pro odstraňování psychologických bariér k celoživotnímu učení je aplikace metody EAST (viz Obr. 2), kterou vyvinul britský *The Behavioural Insights Team*.¹ Název EAST je akronymem čtyř principů: udělejte to **snadné** (make it easy), udělejte to **lákavé** (make it attractive), udělejte to **společenské** (make it social) a udělejte to **příhodné** (make it timely). Tyto principy cílí na odstranění typických psychologických bariér, které brání lidem v požadovaném chování, jako je účast na vzdělávací akci o udržitelnosti.



Obrázek 2

Model EAST převzatý od *The Behavioural Insights Team*, překlad: Green Dock.

Udělejte to snadné

První princip reaguje na lidskou tendenci volit v rozhodování a chování cestu nejmenšího úsilí.¹⁴ Tato podvědomá tendence prostupuje téměř všechny oblasti našeho života - ať už se jedná o rozhodnutí, zda se vypravit na vzdělávací akci či nikoliv, zda a kdy si začít spořit na důchod nebo třeba jaké jídlo si

v kantýně naložíme na jídelní táč. Dobře ji ilustrují předchozí studie, které například zjistily, že pouhým přesunutím zdravějších pokrmů na viditelnější a dostupnější místa v kantýně dojde ke zvýšení jejich prodeje.¹⁵ Podobně, když jsou lidé automaticky zahrnuti do spořicíh programů zaměstnavatelem (při zachování jejich práva kdykoliv z programu vystoupit), uspoří si na důchod mnohem více než zaměstnanci, kteří se musí do programu přihlásit sami od sebe.¹⁶ I vzdělávací programy v udržitelnosti budou více úspěšné, pokud registrace na ně a účast v nich bude vyžadovat minimální úsilí.

Udělejte to lákavé

Druhý princip se opírá o lidskou tendenci upřednostňovat rozhodnutí, která přinesou okamžitý příjemný požitek. A to i na úkor rozhodnutí, která jsou pro člověka v dlouhodobém horizontu přínosnější.¹⁷ Proto si například v restauraci objednáme hutný čokoládový dort, i když se snažíme zhubnout¹¹ nebo dáme přednost posezení s přáteli před návštěvou vzdělávací akce, i když nás téma vzdělávací akce původně zaujalo. Jak čokoládový dort, tak posezení s přáteli totiž nabízí okamžitý příjemný požitek, který hubnutí a návštěva vzdělávací akce často nenabízí. Vzdělávací programy, které dokážou propojit vzdělávání s okamžitým pozitivním požitkem, mají vyšší šanci zaujmout větší množství obyvatel.

Udělejte to společenské

Lidé si často neuvědomují, jaký vliv na ně má jejich rodina, přátelé, ale například i sousedé a obec, ve které žijí.¹⁸ Třetí princip se dotýká lidské potřeby chovat se v souladu s očekáváními a nepsanými pravidly společnosti. Vyzdvihování společenských očekávání a pozitivního chování druhých se dá využít k motivaci lidí k udržitelnosti. Například, když máme pocit, že se naši přátelé o téma udržitelnosti zajímají, existuje mnohem větší pravděpodobnost, že se o téma budeme zajímat i my samotní.¹⁹ Podobně, když vidíme, že cizí lidé kolem nás se chovají udržitelně, i my jsme pak více motivováni se v daném prostředí chovat ekologicky.²⁰

Udělejte to příhodné

Poslední princip reaguje na skutečnost, že lidská motivace pouštět se do nových aktivit kolísá podle času, místa a dalších situačních okolností. Lidé například vyvíjejí vyšší úsilí na začátku nového roku, měsíce, ale i jiných životních momentů, které pro ně nesou osobní význam - například přestěhování se či nástup do nové práce.²¹ Oslovení lidí v tato období zvyšuje pravděpodobnost, že budou více motivováni vzdělávací akci navštívit. Princip příhodnosti zahrnuje také vhodně načasované upomínky o nadcházející akci a propojení akce s jinými událostmi, kterých se obyvatelé běžně účastní.

Příklady využití EAST v tvorbě vzdělávacích programů

Tato část na třech ilustračních příkladech ukazuje, jak lze principy EAST využít k tvorbě účinnějších environmentálních vzdělávacích programů pro dospělé. Účinnějšími programy máme na mysli

takové, které mají vyšší návštěvnost, efektivněji budují v lidech udržitelný mindset a lépe pomáhají občanům překlenout bariéry k udržitelnějšímu životnímu stylu.

1) Cyklus přednášek o udržitelné domácnosti pro maminky na rodičovské dovolené

Knihovny už dávno nejsou pouze místem k půjčování knih. Veřejná knihovna v obci s 10 000 obyvateli je prostor pro setkávání komunit a pro jejich vzdělávání. Nově pořádá cyklus přednášek o tom, jak nastavit domácnost environmentálně šetrně a přitom hospodárně. Přednášky jsou určené pro maminky na rodičovské dovolené a proběhnou v dopoledních hodinách. Účastnice se seznámí s tématy jako jsou krátké potravinové řetězce či lokální a cirkulární ekonomika. Získají praktické dovednosti a informace například o odpadech v domácnosti, ekologických produktech a hodnotách ochrany přírody ve výchově dětí.

Ženy na mateřské dovolené vynakládají většinu své každodenní energie na péči o dítě a o domácnost. Na konci náročného dne nemusí mít dostatek mentální kapacity k tomu, aby se vypravily do knihovny. Některé ženy navíc mohou být přesvědčeny, že jejich rodina a další matky nepovažují udržitelnost za důležité téma, což je může od návštěvy přednášky dále odrazovat. Svou roli může hrát i domněnka, že na přednášku přijdou pouze ženy žijící vyhraněným ekologickým stylem, se kterými se dotyčná nebude ztotožňovat, nebo jimi bude dokonce odsuzována. Některé ženy se mohou obávat, že doporučené ekologické produkty budou příliš drahé a nebudou si je moci dovolit. Častými psychologickými překážkami také bývá nízká motivace a zavedené návyky. Například, některé maminky mohou účast na akci odmítnout s přesvědčením, že pro přírodu již dělají dost. Jiné si mohou akci spojovat s nepříjemným poučováním, jak vést vlastní domácnost.

Jak pomoci maminkám překonat psychologické překážky k účasti na akci?

Udělejte to snadné

- Zřízením dočasného dětského koutku v knihovně během přednášky mohou organizátoři odbourat starost maminek s hlídáním.
- Pokud není možné nabídnout hlídání dětí v knihovně, je vhodné proložit přednášku aktivitami, do kterých se mohou děti zapojit (např. kreslení). Tím si i maminky odnesou tipy na aktivity s dětmi doma, které vzdělávají o udržitelných tématech.
- Zrušením poplatků za vstup lze zvýšit dostupnost pro maminky s nižšími příjmy.
- Výstižná sdělení při propagaci akce pomohou rozptýlit obavy např. z finanční náročnosti (*“levná vylepšení domácnosti, která zvládnete do 10 minut”*).
- Přímo na akci se mohou maminky naučit konkrétní dovednost, kterou budou moci nadále samy využívat. Stejně tak si mohou na akci vyrobit a odnést si ekologicky šetrný produkt (např. voskovaný ubrousek na svačiny).

Udělejte to lákavé

- Organizátoři mohou akci komunikovat tak, aby ji maminky vnímaly jako relevantní pro jejich životní situaci (*“setkejte se s dalšími maminkami z vaší obce a získejte tipy na udržitelnou domácnost přímo od nich”*).
- Účast na přednáškách je možné motivovat možností okamžité odměny (např. vylosovaná účastnice získá ekologické čisticí prostředky, pratelné pleny nebo roční předplatné do knihovny).
- Propojení vzdělání s tematickou akcí může přilákat nové zájemce (např. pořádání přednášky o udržitelnosti v rámci farmářských trhů nebo swapu oblečení).
- ☒ Příkladem je [knihovna ve Slaném](#), kde pořádají férové snídaně, kde každý může ochutnat fair trade kávu nebo čaj zdarma.
- ☒ Podobně [knihovna v Bílovci](#) organizuje swap oblečení, kam v duchu cirkulární ekonomiky mohou účastníci donést již nechtěné oblečení a na oplátku získat pěkný kousek do svého šatníku.

Udělejte to společenské

- Přednášející, ke kterému se účastnice mohou vztáhnout, nebo který je pro ně vzorem, více motivuje k účasti na akci.
- ☒ [Knihovna v Třinci](#) například zvolila jako lektorku jednu z místních maminek, která je autorkou cvičícího projektu MaMamove.
- Šířením povědomí o akci v sociálních kruzích zájemkyň (např. v rámci facebookové skupiny, jejíž je maminka členkou) lze snížit obavu, že by mezi ostatní účastnice nezapadla.
- Součástí přednášky může být udržitelný cíl, který si maminka dobrovolně stanoví (např. nepoužívat chemické přípravky při úklidu domácnosti). Pokud se k tomuto cíli dotyčná zaváže před ostatními na akci, bude více motivovaná jej naplnit.
- Pro snížení nerealistických očekávání účastnic od sebe navzájem je vhodné zdůrazňovat, že vytvoření udržitelné domácnosti je postupný proces, kde nejde o to dělat vše perfektně ihned. Realistická očekávání zvýší motivaci v programu vytrvat.

Udělejte to příhodné

- Knihovna může uspořádat drobnou akci o udržitelnosti jako součást jiné městské aktivity, která cílí na rodiny s dětmi a je mezi maminkami populární (např. masopust).
- Některé z přednášek mohou proběhnout mimo prostory knihovny a tak vytvořit příhodnější prostředí (např. dětské hřiště). Mnohé maminky by tuto lokalitu navštívily stejně a navíc se mohou spontánně připojit i další návštěvníci hřiště.
- Upomínkový email registrovaným účastnicím den před konáním přednášky je efektivním nástrojem pro snížení počtu účastnic, které na akci zapomenou.

2) **Vzdělávací cyklus pro zahrádkáře propagující šetrné postupy v pěstování zeleniny**

Značnou část menší obce o pěti tisících obyvatelích tvoří zahrady. Místní organizace svazu zahrádkářů si uvědomuje, jaký potenciál pro udržitelný rozvoj v obci tyto zelené plochy mají. Svaz se proto rozhodne zorganizovat vzdělávací cyklus propagující šetrné postupy v pěstování zeleniny a ovoce a podporu biodiverzity. Akce je rozvržena na jeden zahradnický rok a odehrává se na reálných zahradách v dané lokalitě. Lektory jsou pozvaní odborníci. V obci má zahrádku většina obyvatel, ne každý je však členem svazu zahrádkářů.

Jak pro vzdělávací cyklus nadchnout co nejvíce obyvatel a podpořit je v šetrném zahradničení? Biodiverzita a šetrné zahradničení mohou v některých lidech evokovat negativní představy ("rajčata

budou nechráněná před škůdci”, “zelenina bude nedostatečně pohnojena a ošklivá”). Jednorozční vzdělávací cyklus také na mnohé může působit jako příliš velký závazek. Fakt, že cyklu se mohou zúčastnit jak zkušený zahrádkáři, tak začátečníci, staví do cesty další psychologické bariéry. Začátečníky může odradit obava, že se kvůli nedostatku zkušeností budou cítit nepatřičně. Naopak zkušený mohou být přesvědčeni, že vzdělávací akce jim nemá co nového nabídnout. Jiní lidé si mohou zahradničení spojovat se seniory a tak nabýt dojmu, že většina z účastníků cyklu budou starší obyvatelé, se kterými si “*nebudu mít co říct*”. V neposlední řadě může některé odrazovat přesvědčení, že šetrné zahradničení zabere moc času a je příliš složité.

Jak zvýšit účast obyvatel ve vzdělávacím cyklu šetrného zahradničení?

Udělejte to snadné

- Organizátoři mohou pro účastníky připravit krátký materiál (*Příručka zahradníka*) s jednoduchými zásadami a seznamem sezónních plodin, který dodá i méně zkušeným jistotu a představí první kroky k šetrnému zahradničení.
- Poskytnutím potřebného zahradnického náčiní na místě budou mít zájemci o starost méně.
- Umožněním účasti pouze na několika akcích z cyklu či nástupem do vzdělávacího cyklu v jeho polovině mohou organizátoři snížit obavy lidí z přílišného závazku.
- Uspořádáním akce na místě, které je dobře známé většině obyvatel (např. sad vedle obecního náměstí) lze usnadnit účastníkům plánování dopravy na místo akce.

Udělejte to lákavé

- Dobře zvolenou komunikací akce lze snížit obavy lidí, že šetrné zahradničení je nákladné (*“Vypěstujte si vlastní a ušetřete”*).
- Připojením několika semínek zeleniny k pozvánce vhozené do schránky mohou organizátoři zvýšit šanci, že si jí lidé po vyndání všimnou a přečtou.
- Propagační materiály, které v lidech dokáží vyvolat pozitivní emoce (např. obrázkem krásně vypěstované bio zeleniny) zvyšují motivaci se o program více dozvědět a zmírňovat falešná přesvědčení o nevzhledné bio zelenině.
- Zahrnutím pozvánky na slavnostní ochutnávku sklizně jednoho z odborníků mohou organizátoři zvýšit motivaci obyvatel se kurzu zúčastnit.

Udělejte to společenské

- Komunikací informace, kolik lidí se vzdělávacího cyklu zúčastnilo minulý rok, mohou dát organizátoři najevo, že je akce populární a zvýšit tak zájem o účast v nadcházejícím cyklu.
- Pokud kurz bude propagovat tvář, kterou lidé v obci znají a respektují (např. starosta, který je v obci populární), zvýší se jejich motivace dozvědět se o vzdělávacím cyklu více a přihlásit se do něj.
- Udělením hezké plakety účastníkům za absolvování cyklu, kterou si budou moci vyvěsit na plot nebo umístit do zahrádky, mohou organizátoři podpořit vznik konverzací o kurzu s lidmi, kteří plaketu v domě či zahradě účastníka zahlédnou. Lidé tak mohou přimět své další přátele k účasti v následujícím cyklu.

☒ Plakety pro "[Přírodní zahrady](#)" u nás vydává např. Ekologický Institut Veronica.

Udělejte to příhodné

- K propagaci vzdělávacího cyklu lze využít farmářské trhy, kde jsou benefity udržitelného pěstování patrné. "*Takovou zeleninu můžete mít i vy!*"
 - Se začátkem jara a teplých dní jsou lidé více motivovaní pustit se do nových aktivit ve venkovním prostředí. Propagaci vzdělávacího cyklu v tomto čase lze dosáhnout vyšší pozitivní odezvy mezi lidmi.
 - Zaměřením jednotlivých akcí na rostliny, které lze zrovna sklízet, mohou organizátoři v účastnících rozvinout pozitivní představu, že jejich zahrádka může přinášet plodiny na stůl po mnoho měsíců v roce.
- ☒ Např. květnové kurzy [Otevřené zahrady](#) v Brně jsou tematicky zaměřeny na využití jarních bylinek v kuchyni i koupelně.

3) Série vzdělávacích akcí v zelených technologiích pro muže středního věku

V obci s populací 15 000 obyvatel již sedm let funguje komunitní centrum, které pořádá rozmanité akce. Pro následující měsíc má připravenou sérii přednášek a exkurzí, které se zaměřují na zelené technologie při stavbě a údržbě domu. Komunitní centrum chce touto akcí oslovit především muže v produktivním věku. Tato skupina lidí však do komunitního centra příliš často nechodí. Centrum stojí před otázkou, jak to udělat, aby na přednášky a exkurze dorazila hojná část mužů z obce.

Mnoho mužů v produktivním věku má rodinu a zaměstnání na plný úvazek. V jejich každodenním rozvrhu tak existuje jen malé množství času, který mohou (a jsou ochotni) vyplnit neformálním vzděláváním o udržitelnosti. Množství mužů z cílové skupiny navíc o existenci centra nemusí vědět,

nebo mu nevěnují větší pozornost. Někteří si mohou přednášky spojovat s představou nezáživné frontální výuky, jiní mohou pochybovat o užitečnosti a aplikovatelnosti předaných informací pro jejich životní situaci. Roli může hrát i hrdost mužů, kteří si postavili svůj dům sami, a nemají tak pocit, že by potřebovali rady od komunitního centra. Mezi další potenciální bariéry patří nezájem o zelené technologie u přátel (*“podle Tomáše a Petra se tyhle zelené technologie nevyplatí”*) a pocit, že téma není relevantní (*“dům už mám postavený a vše funguje, jak má; proč si přidělovat problémy”*).

Jak zvýšit účast mužů středního věku ve vzdělávání o zelených technologiích?

Udělejte to snadné

- Uspořádáním přednáškové části online lze snížit časovou náročnost a odbourat překážky spojené s cestou do komunitního centra.
- Volbou vhodného komunikačního kanálu (např. pozvánka od zaměstnavatele v práci či od souseda) lze zvýšit pravděpodobnost, že cílová skupina akci zaregistruje.
- Zahrnutí kroků “jak začít se zelenými technologiemi” do náplně přednášek a exkurzí pomůže odbourat představy mužů o vysoké náročnosti zelených projektů.
- Pokud organizátoři uzpůsobí akci i dětem, bude pro muže snadnější vzít na akci celou rodinu (lze např. vytvořit z jedné místnosti hernu pro děti, nebo o přestávce vyhlásit soutěž).

Udělejte to lákavé

- Lehkým občerstvením na úvodní přednášce lze spojit akci s okamžitým příjemným požitkem a tak zvýšit motivaci k účasti.
- Zarámováním akce jako události, kde se lidé naučí chytře ušetřit za provoz bydlení, lze podnítit zájem ekonomicky a prakticky smýšlejících mužů.
- Prezentováním exkurzí jako událostí s omezenou kapacitou či nabízejících možnost nahlédnout, kam to běžně není možné, mohou organizátoři zvýšit pocit exkluzivity a podpořit motivaci nenechat si takovou příležitost ujít.
- Nabídka slevových voucherů na akci (např. sleva na nákup nádrže na dešťovou vodu či instalaci solárních panelů) může akci udělat v očích mužů atraktivnější.

Udělejte to společenské

- Organizátoři mohou zdůraznit rostoucí popularitu zelených technologií během propagace akce (*“stále více lidí v České republice šetří peníze i planetu”*).
- Koncipováním pozvánek na exkurze jako 1+1 vstup zdarma lze podpořit motivaci mužů pozvat na akci i svého souseda či známého.
- Zahrnutím respektované osobnosti (např. fotbalisty místního týmu) do propagace zelených technologií může podpořit přesvědčení cílové skupiny, že udržitelné technologie jsou v dnešní době důležité.
- Uspořádáním části exkurzí v okolních domech (např. u souseda, který si v nedávné době nechal nainstalovat systém na šedou vodu), lze snížit domněnky mužů, že zelené technologie v této obci nejsou běžné.

Udělejte to příhodné

- Pokud organizátoři navážou přednášky na jinou oblíbenou akci, na kterou pravidelně dochází většina mužů, zvýší tím šanci, že se dostaví i na přednášky. Takovou akcí může být například nedělní fotbalové utkání.
- Rozesláním automatické upomínky den předem všem, kteří se na exkurzi zaregistrovali, lze snadno předejít tomu, že účastníci na akci zapomenou.
- Komunikací události na místech, která muži středního věku často navštěvují (např. posilovny, automyčky, restaurace) lze zvýšit pravděpodobnost, že se informace o exkurzích a přednáškách dostane k co nejvíce mužům středního věku.

Závěr

Lidské rozhodování ovlivňuje mnoho nepatrných faktorů, které často unikají pozornosti organizátorům, akčním skupinám i veřejným činitelům. Porozumění těmto faktorům a odstraňování psychologických bariér k neformálnímu vzdělávání je klíčovou cestou k rozvoji udržitelného mindsetu a green skills. Příklady zachycené v této kapitole ilustrují principy, skrze které mohou místní akční skupiny psychologické bariéry odstraňovat. Je však důležité zmínit, že se jedná pouze o příklady ilustrační. Před aplikaci zde uvedených postupů by měli tvůrci vzdělávacích programů věnovat čas důkladnému porozumění své cílové skupině, jejímu životnímu kontextu a propojování těchto poznatků s charakteristikami připravovaného programu. Pak získají mimořádně silný nástroj k podpoře zelené transformace své obce.

O Green Dock

Green Dock je iniciativa sociálních psychologů, datových analytiků a designérů služeb. Skrze porozumění principům lidského chování pomáháme organizacím vytvářet účinné environmentální programy a služby. Více informací je k dispozici na webu www.greendock.cz.

Literatura

1. Behavioural Insights Team. *EAST: Four Simple Ways to Apply Behavioural Insights.*; 2014.
2. European Commission. Making the EU climate-neutral by 2050. Published March 2020. Accessed April 5, 2021. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_335
3. European Centre for the Development of Vocational Training. Get your skills together for Europe's green deal. Published March 23, 2021. Accessed April 5, 2021. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/get-your-skills-together-europes-green-deal>
4. European Commission. European Skills Agenda - Employment, Social Affairs & Inclusion - European Commission. Published 2020. Accessed April 5, 2021. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp>
5. Vandenberg MP, Steinemann AC. The Carbon-Neutral Individual. *N Y Univ Law Rev.* 2007;82(6):1673-1745.
6. Vandenberg MP. The Individual as Polluter. *Environ Law Report News Anal.* 2005;35:10723.
7. European Civil Society for Education. *Lifelong Learning for Sustainable Societies: LLLP - Position Paper - 2020*. European Commission; 2020. Accessed April 5, 2021. <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/lifelong-learning-sustainable-societies-lllp-position-paper-2020>
8. EUROSTAT. Adult learning statistics. Published 2020. Accessed April 5, 2021. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics
9. Dubois G, Sovacool B, Aall C, et al. It starts at home? Climate policies targeting household consumption and behavioral decisions are key to low-carbon futures. *Energy Res Soc Sci.* 2019;52:144-158.
10. Rýdlo O, Skarolková E, Soukupová L, Vavřichová B, Kácha O. *Změna Klimatu Je o Změně Chování: Jak Pomoci Lidem Překonávat Překážky Na Cestě Za Udržitelností*. Green Dock; 2020. www.greendock.cz/nase-projekty/publikace-jak-pomoci-lidem-prekonavat-prekazky-na-cestě-za-udržitelností
11. Thaler RH, Sunstein CR. *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Penguin Books; 2009.
12. Michie S, van Stralen MM, West R. The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implement Sci.* 2011;6(1):42. doi:10.1186/1748-5908-6-42
13. Orlik J, Reid B, Whiteley G. *What Motivates Adults to Learn?* NESTA; 2019. Accessed April 14,

2021. <https://www.nesta.org.uk/report/what-motivates-adults-learn/>
14. Samuelson W, Zeckhauser R. Status quo bias in decision making. *J Risk Uncertain.* 1988;1(1):7-59.
 15. Pechey R, Hollands GJ, Carter P, Marteau TM. Altering the availability of products within physical micro-environments: a conceptual framework. *BMC Public Health.* 2020;20(1):986. doi:10.1186/s12889-020-09052-2
 16. Thaler RH, Benartzi S. Save More TomorrowTM: Using Behavioral Economics to Increase Employee Saving. *J Polit Econ.* 2004;112(S1):S164-S187. doi:10.1086/380085
 17. O'Donoghue T, Rabin M. Present Bias: Lessons Learned and to Be Learned. *Am Econ Rev.* 2015;105(5):273-279. doi:10.1257/aer.p20151085
 18. Bicchieri C. *The Grammar of Society: The Nature and Dynamics of Social Norms.* Cambridge University Press; 2005.
 19. van der Linden S, Maibach E, Leiserowitz A. Improving Public Engagement With Climate Change: Five "Best Practice" Insights From Psychological Science. *Perspect Psychol Sci.* 2015;10(6):758-763. doi:10.1177/1745691615598516
 20. Kallgren CA, Reno RR, Cialdini RB. A Focus Theory of Normative Conduct: When Norms Do and Do not Affect Behavior. *Pers Soc Psychol Bull.* 2000;26(8):1002-1012. doi:10.1177/01461672002610009
 21. Dai H, Milkman KL, Riis J. The Fresh Start Effect: Temporal Landmarks Motivate Aspirational Behavior. *Manag Sci.* 2014;60(10):2563-2582. doi:10.1287/mnsc.2014.1901

Trend v celoživotním učení?

Vezměte na palubu odbory!

*„Negramotní 21. století nebudou ti, kdo neumí číst a psát,
ale ti, kteří se nebudou moci učit (...).“*

Alvin Toffler

americký futurolog a spisovatel

Lukáš Němec

Poradce pro oblast vzdělávání ČMKOS

kontakt: nemec.lukas@cmkos.cz

Klíčová otázka je definována takto: **jak připravit lidi na strukturální nejistotu a konstantní změnu?** Otázka pět minut po dvanácté, řeklo by se, když si uvědomíme, že každodennost naší doby a nás všech je nejistotou a změnou již nějakou dobou definována: disruptivní inovace (radikální změny technologií a distribuce pracovních míst); přechod na nízko-uhlíkovou ekonomiku (dekarbonizace hospodářství a proměna pracovních míst v energeticky náročných odvětvích); proměna organizace práce (přechod na tzv. zakázkovou ekonomiku a ztráta klasického pracovního poměru jako referenčního bodu pro nárokový vstup do sociálně pojistných systémů); změny způsobené celosvětovou pandemií covidu-19 (riziko dlouhodobé nezaměstnanosti a ztráta profesních dovedností).

Nabízená odpověď z pozice zástupců zaměstnanců (odborů) je tato: **redukovat nejistotu, a vytvářet odolnost a adaptabilitu lidí na společenské změny, lze pomocí budování systému celoživotního učení, které je orientováno primárně na člověka** (v mezinárodní debatě definováno jako „human-centered“ nebo „learner-centered“) **a zároveň vyrůstá z pevného přesvědčení, že celoživotní učení je právo každého z nás** (v mezinárodní debatě diskutováno jako „rights-based systems“ nebo „entitlement systems“).

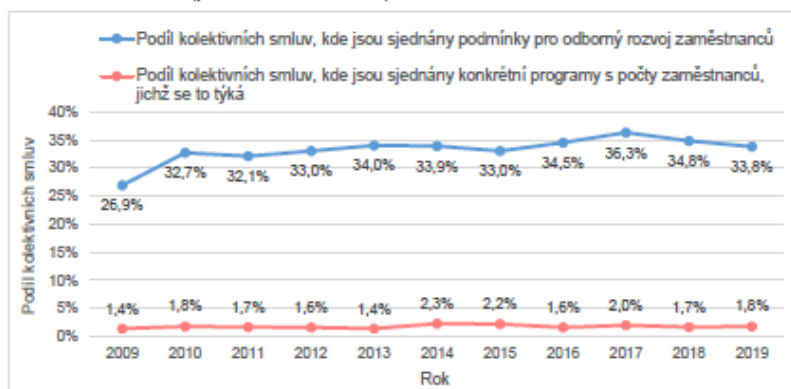
Celoživotní učení je obecný princip / principy, který stojí na předpokladu možnosti se vzdělávat a učit se v různých prostředích (formální, neformální) a stádiích svého života. Zahrnuje jak péči o děti, tak všechny dospělé. V ideální případě princip / principy celoživotního učení vytváří propojený ekosystém, který zahrnuje formální vzdělávání, neformální vzdělávání dospělých a informální vzdělávání. Na tomto místě nejde o terminologickou přesnost, ale spíše o nastínění toho, kde leží prioritní zájem odborů. Ti reprezentují převážně tu část účastníků celoživotního učení, která je v produktivním věku a již se ocitá mimo formální vzdělávání. **Snaha odborů je soustředit svoji pozornost na vzdělávání dospělých, konkrétně na další vzdělávání a široké téma rozvoje dovedností dospělých v celoživotní perspektivě.**

Inovace a nová témata do systému celoživotního učení mohou přinášet právě odbory z pozice své funkce – dávají silný hlas pracujícím / učícím se. To je důležité pro to, aby systémový design celoživotního učení byl nastaven tak, jak bylo řečeno výše, tj. byl zaměřen na člověka a vyrůstal z práva tohoto člověka. Jinými slovy, aby byl inkluzivní (otevřený přístup pro všechny), rovný (rovné podmínky pro participaci) a založen na nároku (legislativně definován). Upření pozornosti na člověka jakožto cíle celoživotního učení (v kontrastu se zacílením primárně na organizaci) pomáhají odbory prakticky realizovat tím, že mohou zajišťovat relevantnost vzdělávacích cílů a kvalitu výsledků učení, zde primárně v kontextu profesního vzdělávání (Velká Británie, Dánsko, Německo). Platí totiž, že identifikace vzdělávacích potřeb managementem firmy je mnohdy zavádějící, a to z důvodu strachu. Jen málokdo ze zaměstnanců je ochoten připustit před vedením nebo manažerem chybějící dovednosti a znalosti. Zástupci zaměstnanců mají v získání důvěry pracovníků větší výhodu, a proto lepší možnost předat vedení (se souhlasem pracovníků) aktuální a věrohodný obrázek o skutečných a budoucích potřebách. Perspektiva zaměstnance je tak relevantní při tvorbě vzdělávacího obsahu. Je to win-win scénář, kdy zaměstnavatel a zástupci zaměstnanců identifikují potřebné dovednosti a design kurzu, a mohou se tak vyhnout zbytečným finančním ztrátám při tvorbě nerelevantních kurzů. Pro samotné zaměstnance je společné definování vzdělávacích cílů výhodné, protože pak lépe odpovídají jejich skutečným potřebám. Přístup k profesnímu vzdělávání dovoluje zástupcům zaměstnanců usilovat o design dalšího vzdělávání takovým způsobem, který usiluje o rozvinutí celé osobnosti zaměstnance. Cílem je nalézt takovou podobu vzdělávání, která má impakt v celoživotní perspektivě (v kontrastu dalšího vzdělávání zaměřeného na „plnění úkolů“).

Definovat design společně s těmi, kdo ho pak využívají, se zdá být na první pohled jasné, avšak bohužel není. V Evropské unii je podle interních materiálů Evropské komise stále 34 % podniků, které neposkytují žádné vzdělávání a rozvoj svým zaměstnancům. Podle rozsáhlého výzkumu dvou unijních organizací, CEDEFOPu a EUROFOUNDu z roku 2019 s názvem Evropský průzkum společností, pouze každý pátá organizace má dobře nastaveny interní procesy, které zvyšují autonomii zaměstnanců, podporují hlas zaměstnanců na pracovišti a podporují další rozvoj dovedností. Musíme si také uvědomit, že radikálně vzrůstá počet těch, kdo fungují v zakázkové ekonomice (gig economy), tj. bez trvalé pracovního poměru, a za druhé firmy často používají metodu outsourcingu. Obě situace ale nejsou kompatibilní s paradigmatem pracovního prostředí jako místem pro další rozvoj dovedností. Zahraniční zkušenosti ukazují, že sociální dialog a kolektivní vyjednávání (když neexistuje legislativa) jsou silnými nástroji v oblasti vzdělávání dospělých a mohou tyto negativní jevy korigovat, tj. zajistit, aby firma vzdělávala všechny své zaměstnance, včetně těch, kteří pro firmu pracují na zakázku nebo aby celý sektor, kde „gig economy“ operuje, byla pokryta sociálním dialogem, který zaručuje přístup k rozvoji dovedností i těm osobám, kteří pracují na OSVČ. Kolektivní vyjednávání a sociální dialog v oblasti dovedností je tak často používán jako alternativa pro legislativní ukotvení nároku na celoživotní učení (např. Švédsko, Finsko, Německo, Rakousko, Itálie, Dánsko, Norsko). V České republice by nový důraz na kolektivní vyjednávání a sociální dialog v oblasti dovedností přinesl novou dimenzi do debaty o roli celoživotního učení, a můžeme to chápat jako klíčové téma pro budoucnost. Prozatím jsme na začátku, zejména pokud posoudíme červenou linku, která definuje propracované

kolektivní smlouvy, které mají jasně definovány prvky v oblasti dalšího rozvoje zaměstnanců (viz obrázek níže).

Obrázek 17.1: Podíl kolektivních smluv se sjednanými podmínkami pro odborný rozvoj zaměstnanců v letech 2009 až 2019 (podnikatelská sféra ČR)



Zdroj: IPP (MPSV), zpracování TREXIMA.

S nástupem automatizace, digitalizace a rozvoje algoritmů získaly odbory další roli při designování principů celoživotního učení – prosazují právo posuzovat / hodnotit / oceňovat dovednosti lidí pouze lidmi, nikoli algoritmy; vedou kampaně za ochranu před falešnými daty a konečně, lobují za uznávání dovedností jiných než čistě formálních. Věděli jste například, že podpurná data pro hodnocení „skill gaps“ („mezer v dovednostech“) získává OECD z dat LinkedInu? Pak si ale položme otázku, jak sami sebe na této profesní síti hodnotíme. Píšeme do svých dovedností to, že jsme tmelícím prvkem organizace nebo to, že dokážeme vyslechnout kolegy a poradit jim v osobních záležitostech? Otevřená data nejsou vždy pravdivá data. Často posuzujeme pouze formální dovednosti, aniž bychom uznali hodnotu jiných kapacit a schopností, například sociálních nebo emočních, které jsou často neviditelné, ale pro pracoviště nepostradatelné. Tady hrají odbory klíčovou roli, neboť jsou přímými svědky toho, jak pracoviště funguje a kdo je ve skutečnosti pro firmu nepostradatelný. Vlastní totiž unikátní informace o pracovišti a jeho životu. Tam, kde jsou odbory rovnocenným partnerem pro firemní HR a panuje oboustranná důvěra na lince zástupci zaměstnanců – management firmy, tam je větší spokojenost na pracovišti, větší inovační potenciál, větší produktivita a silnější důraz na firemní kulturu definovanou férovým a kvalitním rozvojem dovedností.

Bohužel, až příliš často jsme svědky toho, kdy auditorská firma, která je pozvána do společnosti za účelem zefektivnit interní procesy a zvýšit produktivitu, jde nejdříve za IT oddělením pro data o zaměstnancích (kdo napíše kolik mailů za den; kdo kolikrát klikne myší atd.). Co jim ale tato data řeknou? Co jim řekne algoritmus, který tato data vyhodnocuje? Kdo je produktivní a efektivní? Budiž... Ale kdo zhodnotí schopnosti a kapacity těch, kteří dokážou komunikovat v rámci týmu s ostatními, kdo tým propojuje a drží pohromadě? Nemaľuji hypotetický příklad, ale firmu, která propustila za účelem větší efektivity a produktivity zaměstnankyni, která vlastnila neformální kapacity a schopnosti, které držely tým funkční. Po jejím propuštění na základě analýzy auditorské společnosti nedošlo ke zvýšení produktivity, ale k rozpadu týmu.

Design celoživotního učení musí zůstat v rukou lidí, být hodnocen lidmi a být zaměřen na lidi. Toto bude jedním z hlavních témat, které bude definovat 109. zasedání Mezinárodní konference práce v roce 2021 v bodu „A General Discussion on Skills and Lifelong learning“. Cílem bude určit vodítka pro strategii Mezinárodní organizace práce v této oblasti pro další období, konkrétně nalézt způsob, jak zaručit, aby dovednosti a systémy celoživotního učení byly orientovány na budoucnost a dokázaly čelit novým výzvám. Jen pro připomenutí těm, kdo neznají Mezinárodní konferenci práce – na tomto zasedání se každoročně setkávají zástupci vlád, zaměstnavatelů a zaměstnanců, aby diskutovali mezinárodní pracovní standardy a sociální a pracovní otázky globálního významu. Mezinárodní organizace práce je největší autoritou pro svět práce a definuje jeho pravidla pomocí Úmluv, které mají podobu mezinárodní smlouvy.

Součástí obecné debaty na Mezinárodní konferenci práce, která poběží od 3. do 19. června 2021, bude určitě pohled zástupců zaměstnanců na příslib celoživotního učení a jeho konstituční aspekty. Na začátku byly uvedeny dva klíčové: zaměřit se na člověka a zaměřit se na oprávnění k celoživotnímu učení. Co to ale vlastně reálně znamená, když budu mít oprávnění k celoživotnímu učení. K čemu vlastně právo dostávám? Proto jsou důležité ony aspekty, onen design, který konkrétněji toto právo transformuje do uchopitelného požadavku: např. každý dospělý občan bude mít nárok na 15 pracovních dní v roce, kdy bude smět absolvovat v rámci placeného volna vzdělávací kurz dle svého uvážení.

Pojďme představit ve dvou skupinách („human-centered“; „rights-based“) možná témata, která budou na zasedání rezonovat a budou vysoko na žebříčku priorit zástupců zaměstnanců.

„Right-based“ přístup k celoživotnímu učení

1. **Úmluva č. 140 – Úmluva o placeném studijním volnu (1974)**
➔ ratifikována ČSSR (1976), ve Sbírce zákonů (1990)
2. **Doporučení č. 195 o rozvoji lidských zdrojů (2004)**
3. **Evropský pilíř sociálních práv (2017)**

Úmluva č. 140 by mohla být použita jako odkaz pro zavedení tzv. individuálních placených dní volna pro učení a vzdělávání, které by umožnily navštěvovat školení a vzdělávání kurzy během pracovní doby pro účely kariérního rozvoje nebo na základě osobního zájmu. Počet dní – hodin ročně by byl definován sociální partnery, tj. zástupci zaměstnanců a zaměstnavatelů. Financování by bylo zabezpečeno relevantními ministerstvy a realizováno pomocí např. individuálních vzdělávacích účtů nebo voucherů na vzdělávání. Kardinální však zůstává, aby uživatelé sami měli právo rozhodnout, na co své účty využijí. Jako zdroj financování mohou sloužit mimo národních rozpočtů také evropské fondy. Protože volba spočívá na samotném uživateli, a je odhlédnuto od zájmů podniku, tyto vzdělávací dny-hodiny se dají použít na rozvoj základních dovedností a klíčových kompetencí pro život. Systém by mohl být řízen a monitorován např. Výborem pro

kvalifikace a další vzdělávání, který je navržen v současném znění v Národním plánu obnovy. Přístup do tohoto systému by měl být univerzální, tj. nemluví zde nutně o pracujících, ale o dospělých, kteří pracují, jsou zaměstnání na částečný úvazek, jsou OSVČ nebo pracují v zakázkové ekonomice (gig economy).

Doporučení č. 195 o rozvoji lidských zdrojů jasně definuje právo na vzdělávání a odbornou přípravu, jakožto stejné právo na celoživotní učení (odstavec 4 a). Doporučení jasně definuje roli sociálních partnerů a vyzývá členské státy, aby aktivně vytvářeli národní strategie pro rozvoj dovedností v celoživotní perspektivě. Doporučení aktivně pracuje s odbory jako nedílnou součástí ekosystému celoživotního rozvoje dovedností a vyzývá členské státy k rozhodné podpoře sociálního dialogu a kolektivního vyjednávání v oblasti dovedností (např. formou budování expertních kapacit sociálních partnerů pro oblast celoživotního učení a monitoringu trendů v oblasti zaměstnanosti a rozvoje lidských zdrojů).

Požadavek na plnou implementaci **Evropského pilíře sociálních práv**, konkrétně první zásady: „Každý má právo na kvalitní a inkluzivní všeobecné a odborné vzdělávání a celoživotní učení, aby si udržel své dovednosti a nabyl dovedností nových, tak aby se mohl plně účastnit na životě společnosti a úspěšně zvládat přechody na trhu práce.“ Odbory budou rozhodně požadovat, s odkazem na toto ustanovení, aby celoživotní učení bylo právem pro všechny v každém členském státě EU. Toto právo / práva by měla být ukotvena v legislativě nebo jasně definována v kolektivním vyjednávání a sociálním dialogu.

„Human-centered“ přístup k celoživotnímu učení

1. Individuální vzdělávací účty (Francie, Singapur)
2. Volno na vzdělávání (Švédsko)
3. Fond pro budoucnost (Německo)
4. Tzv. Union Learning Reps (Velká Británie)

Pokud se ještě jednou vrátíme k definici toho, co to znamená, když mluvíme o celoživotním učení, které je „zaměřeno na člověka“, znamená to jednoduše to, že celoživotní učení chápeme jako právo učící se osoby vybrat si to, co je pro ni relevantní – být pánem / paní vlastní vzdělávací cesty. Uvedené příklady toto splňují, ať už přímo jako v případě individuálních vzdělávacích účtů nebo volnu na vzdělávání nebo nepřímo, kdy hlas vzdělávajících se je aktivně zastoupen v definování designu celoživotního učení jako v příkladech odborových zástupců pro vzdělávání. Je otevřenou otázkou, zda cesta vpřed je další vzdělávání individualizovat nebo naopak hledat kolektivní odpověď.

Individuální vzdělávací účty jsou top prioritou současné Evropské komise, ačkoli jejich reálné uplatnění najdeme v plné podobě pouze ve dvou státech světa – Francii a Singapuru. Ve Francii mluvíme o „**Compte Personnel de Formation**“ (CPF), které může využít jakýkoli francouzský pracující

(zaměstnanec, OSVČ, uchazeč o zaměstnání) od roku 2015. Tyto individuální vzdělávací účty jsou dostupné pracujícím v průběhu jejich aktivního produktivního života. Individuální vzdělávací účty jsou financovány středními a velkými podniky (odvod daní). Uživatelé jsou oprávněni čerpat na vzdělávání 500 EUR ročně (osoby s nízkou kvalifikací 800 EUR) po dobu 10 let. Hranice je tedy 5 tis. EUR na osobu, 8 tis. EUR pro osoby s nízkou kvalifikací. Singapur zavedl v roce 2015 tzv. **SkillFuture Initiative** s primárním růstovým cílem: více motivovat zaměstnance pro vlastní cestu na trhu práce a odklonit firemní vzdělávání k individuální motivaci po rozvoji svých dovedností. To vedlo k tomu, že kurzy, které byly dříve dostupné jen pro zaměstnance se otevřely všem, včetně uchazečů o zaměstnání. Všichni občané starší 25 let mají otevřený speciální účet v hodnotě 500 singapurských dolarů, které mohou použít na (pouze) profesní rozvoj. Tento kredit nemá spotřební dobu a singapurská vláda plánuje jeho dobíjení.

Ve Švédsku v roce 1974 řešili zajímavé dilema – zaměstnavatelé nechtěli na nátlak odborů zařadit do kolektivních smluv právo na placené volno na vzdělávání. A tak se Švédská odborová konfederace rozhodla jít jinudy – začala veřejnou advokační činnost na podporu volna na vzdělávání v národní legislativě, a to se v roce 1974 povedlo. **Volno na vzdělávání („Studieledighet“)** je přiznáno po nezbytnou dobu každému zaměstnanci, kdo se chce dále vzdělávat, a to po dobu celého kurzu. Toto právo má každý pracující, kdo byl zaměstnán u jednoho zaměstnavatele posledních 6 měsíců nebo přinejmenším posledních 12 měsíců za poslední dva roky. Zaměstnanci, kteří se chtějí vzdělávat v oblastech spojených s odborovou činností nebo obchodních záležitostech toto předepsané minimum u zaměstnavatele nemusí splňovat. Zaměstnavatel má naopak právo odložit zaměstnanci jeho odchod na kurz až do výše 6 měsíců z důvodů zajištění stability podniku. Zaměstnanec si může zvolit kurz jakýkoli chce, bez ohledu na podnik, ve kterém pracuje nebo sektoru, ve kterém pracuje. Jediná podmínka je ta, že zvolený kurz musí mít kurikulum. Zaměstnanec má právo vrátit se po absolvování kurzu ke stejnému zaměstnavateli na stejnou nebo obdobnou pozici. Toto studijní volno nemá žádný speciální národní rozpočet, ale zaměstnanec (20+) má právo požádat o veřejnou studijní půjčku, která činí 1 tis. EUR měsíčně, kdy 300 EUR je nevratných a 700 EUR se poté vládě splácí.

V rámci kolektivního vyjednávání vznikají nové iniciativy, které reagují na překotný vývoj v automatizaci a digitalizaci, ale také na snahu zaměstnanců tyto procesy kontrolovat a aktivně se jich účastnit s cílem ovlivnit výsledek takové automatizace nebo digitalizace. IG Metall, německý odborový svaz v kovoprůmyslu, uzavřel se společností Schaeffer Group, hlavním německým dodavatelem autodílů tzv. **Pakt pro budoucnost**, kde se firma zavázala vytvořit speciální fond s alokací 50 mil. EUR, které budou určeny pouze a výhradně na financování vlastních nápadů zaměstnanců pro oblast inovací ve výrobních procesech a procesech automatizace a digitalizace.

Představte si, že vytvoříte pro oblast podnikového vzdělávání obdobnou pozici, jako definuje legislativa v případě BOZP expertů. Takže, místo toho, aby do firem chodili lidé a kontrolovali bezpečnost a zdraví při práci, navštěvují vás odboroví kolegové (**Union Learning Reps**), kteří se starají o to, aby Váš osobní a profesní rozvoj neustále pokračoval, pomáhají Vám dojednat kolektivní

smlouvy, které obsahují rozvoj dovedností pro všechny zaměstnance podniku nebo pomáhají s celoživotním poradenstvím. Celý tento systém od roku 2006 financuje britská vláda za podpory zaměstnavatelů. Celý systém řídí a administruje britská odborová centrála Trade Union Congress prostřednictvím své speciálně vzniklé vzdělávací organizace Unionlearn. Ta spravuje tzv. Union Learning Fund na základě dohody s britským ministerstvem vzdělávání. Fond podporuje vzdělávací aktivity odborů, které mají podpořit další vzdělávání zaměstnanců, ale také podporuje vzájemný sociální dialog se zaměstnavateli v oblasti dovedností a tvorbě společných vzdělávacích aktivit.