

Vzdělávání dospělých

Tematický celek a jeho expozice

Oldřich Pospíšil

1. Programové specifikum

Tematický celek je heterogenní, netyrizovaná, kumulovaná jednotka obsahu, užívána jako jeden ze základních prvků programu edukace dospělých. Svými variantami zasahuje do formálního i neformálního vzdělávání. Pedagogická jakož i andragogická literatura o něm referuje velmi málo. Jeho strukturace i další charakteristiky nejsou zatím předmětem pozornosti odborných kruhů v potřebném rozsahu. Školská oblast již dříve uchopila blok větší a náročnější – vyučovací předmět. Česká andragogika není v této věci nijak zvlášť štědrá, má jiné starosti. Nehledá charakteristiky tak důležitého komplexu, jakým tematický celek bezesporu je. Hledá zatím stále ještě sebe samu. Tak tedy alespoň k některým východiskům zvoleného problému:

Pod vlivem představ, vztahujících se ke školsky modelovanému vyučovacímú předmětu, je i tematický celek chápán jako celek kvantitativně limitovaný s proměnlivou kvalitou, která je účelově vázána. Bohužel, srovnávací pedagogika, resp. andragogika, nejednou setrvávající na úrovni komparací makrosystémů, nám dluží právě systémovou analýzu obou rovin poznatkové báze, jimiž jsou jednak vyučovací předmět na straně jedné a tematický celek, užitý k edukaci dospělých, na straně druhé. Proto zde pracovně formulujeme alespoň rámcovou představu tematického celku.

Na první pohled se obě dvě zmíněné roviny vzájemně odlišují. Vyučovací předmět je centralizovaný, tematický celek je individualizovaný produkt edukativní koncepce. Vyučovací předmět je dílem různých skupin specialistů na různých stupních řízení a v různých institucích školství, přičemž vzniká v různých fázích, předem určených. Tematický celek je převážně dílem několika lektorů (učitelů), vznikající ze zprostředkované potřeby vzdělávací instituce (občanské organizace) v nenormovaném pracovním procesu, často mimo školství. Vyučovací předmět je pro žáky i učitele věcně závazný, tematický celek může být závazný, ale také nemusí. Zrod tematického celku spočívá zejména v kvalitě lektorské (učitelské) přípravy, zrod vyučovacímú předmětu v kvalitě řízení specialistů.

Zatímco vyučovací předmět vyjadřuje převážně jen meritorní rovinu, přičemž je jeho expozice řazena samostatně (i po částech) do vzdělávacího programu, *tematický celek je integrací několika andragogicko-didaktických rovin: meritorní, procesní, zpětnovazební a organizační. Jeho pokračováním je vyvolaná sebevzdělávací aktivita a konečně využití v pracovní nebo občanské aktivitě, případně ve volném čase.* Může být exponován po částech nebo jednorázově. Tato představa je spjata s další následující charakteristikou: *Tematický celek není jen pouhým komplexem přípravy edukace, není jen předmětem či obsahem, není jen programovou bází ani osnovou. Je expozicí, je finálním blokem edukačních iniciativ a aktivit. Zatímco je vyučovací předmět vstupem do edukace, je tematický celek jejím výstupem.* A to v té podobě, jak jej vnímaly, pochopily, realizovaly nebo si jej na místě do určité míry osvojily řízené osoby-účastníci. Stručně řečeno, tematický celek v edukaci dospělých je výsledkem, resultátem aktivit účastníků, nikoliv jen motivem těchto aktivit, jako bývá vyučovací předmět. Uvedenou představou se současně formuluje i východisko k aktuálnímu chápání struktury tematického celku.

Tematický celek může mít ve své expozici různou časovou dimenzi – hodinu, dvě či několik hodin. Může tvořit základ samostatné přednášky, ale i přednáškového cyklu či kursu. V posledně jmenovaném případě se svou kvantitou může přiblížit kvantitě vyučovacího předmětu. Tematický celek v edukaci dospělých je však funkční jednotkou, odlišnou od programových soustav školského typu. Zejména proto, že integruje ve smyslu příslušných cílových struktur na malé ploše velký počet různých skladebných komponent a operativních prvků. Byl obvykle vytvořen k potřebám konkrétních zájemců, daného prostředí a nárokovaného využití výsledků. A to nikoliv školským plánovacím centrem a jeho mechanismy, ale jednotlivci a z pramenů podle jejich volby, s jejich zkušeností a intelektuální dovedností. Na rozdíl od tematického celku je očekáván vyučovací předmět ve škole žáky příslušného věku a s normovanou úrovní vědomostí. Tito žáci usednou v učebně, kde je po čase podle rozvrhu hodin zastihne jiný předmět. Tak se odvíjí edukace jedné skupiny mládeže po celá léta. Mezitím ovšem vznikají jiné nové tematické celky postupně podle druhu, stupně i frekvence zájmů a požadavku, starší celky odpadávají z programů, ale jejich výsledky v různých podmínkách přetrvávají. Některé tematické celky se za příznivých okolností kontaktují s pomocí marketingu s novými zájemci a expozice tematického celku se opakuje, ne však ve stejné podobě.

Jiná situace nastává v řízeném sebevzdělávání. Program je sice připraven, ale neví se s určitostí, jak dlouho s ním bude jednotlivec pracovat a jaký didaktický servis navíc bude potřebovat. Ve škole se dá odhadnout předem, jaké procento žáků a do jaké míry daný program (vyučovací předmět)

zvládne, ale s tematickým celkem jasnovidec nepochodí. Ostatně nezáleží ani tak na tom, co si kdo od tematického celku sliboval, ale na tom, jak byl přijat. – To je postavení tematického celku ve formální i neformální edukaci dospělých. Není divu, že se v různých edukačních systémech čas od času zaměřuje pozornost autorů instruktivní literatury spíše k metodice („jak“), než k vlastnímu programu („co“, resp. „co a jak“). Soudobý stav rozvoje andragogiky přináší ve zmíněné věci ne jeden příklad.

Tematický celek se obsahem, rozsahem či uspořádáním pohybuje v širším spektru kvality mezi dvěma krajnostmi stabilizovaným obsahem typu „vyučovací předmět“ na jedné straně a variabilním obsahem typu „problém“ či „otázka“ na straně druhé. Krajnosti lze vyjádřit i rozmezím mezi vzdělávacím a informačním procesem, též mezi „učitelským“ (lektorským) a referentským výkonem. Jeden lektor vodí své posluchače klidným hlasem po náročných myšlenkových konstrukcích a nikdy se nezapomene vrátit tam, odkud odbočil. Jiný volně hospodaří s fakty a udržuje pozornost publika živým vyprávěním. Oba však pracují na bázi didaktické struktury svých tematických celků. Jejich výkony lze hodnotit nejen ohlasem a využitím výsledků, ale i úrovní poznámek, zachycených účastníky. Náročné tematické celky však nutno uvádět stručnou instrukcí, jak poznámky zapisovat. Neboť tematický celek je natolik formálně-obsahově specializovaný celek, že mnohdy neumožňuje obvyklou a stabilizovanou instrukci, jak registrovat priority výkladů.

2. Předmět pozornosti a péče andragogiky

Tematický celek se jakožto soubor zvolených komponent postupně stává žádoucím předmětem andragogiky a uvnitř její kompetence rovněž předmětem didaktiky dospělých. Andragogika sama sleduje mj. meritum, jádro tematického celku, jeho případné modely a jejich uplatnění v různých proměnách edukace dospělých. Didaktika dospělých tento přístup rozšiřuje o aplikace a konstrukci tematického celku i o mechanismy jeho uspořádání a realizace. Tematický celek se zde jeví jakožto výsledek jednorázové integrace různých komponent, jak v dalším uvidíme. Zdá se, že obdobný přístup k problematice vyučovacích předmětů ve školství přesahuje možnosti didaktiky, setrvávající již tradičně v řešení problémů skupinové výuky a přičleňující specifika obsahových struktur učebních předmětů vědám či jejich aplikacím. Andragogika tedy usiluje o zkoumání obecného spíše komplexně tím, že řeší meritum edukace v širším horizontu od praxe k teorii, od analýzy k syntéze a od poznávání k instrukci, aniž by formálně limitovala své kompetence.

Finální realizace tematického celku a struktura jeho komponent tedy není předem detailně plánována. Cílové struktury zde bývají obecnější. Ukazuje

se však, že konkrétní podobu tematického celku objektivně regulují také *formální předpoklady* edukačních aktivit. Můžeme je klasifikovat jako lokální integraci zájmů, dále jako vzdělávací příležitost, posléze jako organizační formu této příležitosti a nakonec jako edukační situaci, založenou příslušnými aktivitami. Lokální integraci zájmů (a) je míněna praktická shoda iniciativ institucionálního subjektu, zájemce o edukaci a lektora ve věci instalace vzdělávací příležitosti. Lokální integrace zájmů je v neformální edukaci situována do sféry místní kultury. Formální vzdělávání ji stabilizuje v síti institucí, event. na zvoleném stupni řízení. Edukační (vzdělávací) příležitost (b) je pak aktuální, touto integrací klasifikovaný či ověřený soubor programových, organizačních a materiálních podmínek edukace. Andragogika zatím ještě nepracuje se vzdělávací příležitostí jako souborem podmínek edukace dospělých. Nicméně jí přikládá operativní význam. Edukační příležitost je důsledkem lokální integrace zájmů, může být chápána i jako centrální pojem instalace edukativních aktivit a iniciativ. Organizační forma edukace (c) je předem daný časový a materiální rámec edukace, limitující její prostředí a kvantitu. Tato organizační forma je nastavena ve vazbě na vzdělávací příležitost. A konečně edukační (vzdělávací) situace (d) vznikající v rámci organizační formy, navozuje její realizaci. Starší metodiky ji označují jako akci. Edukační situace je základní článek řetězu interakcí, stimulačních procesů osvojování. Andragogiku zajímá ne už jen edukace sama, ale i její průvodní psychologická a sociologická problematika, charakterizující tvářnost expozice tematického celku.

Bylo již uvedeno, že tematický celek je integrací několika andragogicko-didaktických úrovní – meritorní, procesní, zpětnovazební i organizační. K tomu nutno dodat že *jde obvykle o integraci jednorázovou*, neopakovatelnou. Jednou z příčin tohoto stavu je variabilní skladba účastníků, jinou opět proměnlivost formálních podmínek edukace. Andragogika si všímá v těchto souvislostech vazby a způsobu realizace tematického celku s ohledem na cílovou strukturu. Pokud přijmeme obecnou tezi, že obsah je funkce cíle, platí to i pro tematický celek. Ten lze charakterizovat nejen kritériem meritorních závislostí na objektivně daném cíli, ale i v těžce rovině také obsahovou koncentrací ve zvoleném časovém rámci, různým stupněm zobecnění těžké látky a jejích aplikací a samozřejmě i různým rozsahem operací s obsahem. To se vztahuje i k rozsahu návazných vysvětlivek, instrukcí o využití obsahu aj. Andragogická didaktika tedy může k problematice tematického celku přistupovat alternativně na rozdíl od školské didaktiky, která pracuje s obsahem v podobě vyučovacího předmětu jakožto se závaznou, stabilní konstrukcí.

Andragogická didaktika může vstupovat do zmíněné oblasti s několikerým

pojetím a uvažovat o obsahu v užší i širší podobě, dále i jako o obsahu statickém nebo dynamickém. Výsledná jednorázová integrace zmíněných komponent přináší pak sice srovnatelné, ale nikoliv totožné tematické celky. Obsah edukace se v této souvislosti chápe jako obecná kategorie, přičemž je důležitá jeho všeobecná klasifikace, resp. charakteristika. Konkretizaci problému svěřuje andragogika ve své kompetenci didaktice dospělých, jak již bylo uvedeno. Se zřetelem k tomu se zde můžeme věnovat několikerému pojetí obsahu a odtud pak dále přejít k tematickému celku. Vstup do zmíněného problému je možný zvláště rozvahou o užším nebo širším pojetím obsahu a dále rozvahou o jeho pojetí statickém nebo dynamickém.

Historicky starší je užší obecná charakteristika obsahu na půdě školské, v souvislosti s výchovou a vzděláváním dorůstající generace (viz dobové pedagogické slovníky). V tomto smyslu je možno charakterizovat obsah výuky jako soustavu vědomostí a dovedností, jež mají být osvojeny. Obsah se chápe zvláště v podobě učiva, tj. obsahových komplexů (předmětů) meritorně diferencovaných, centrálně normovaných a plošně závazných. Pokud jde o edukaci dospělých, je známo užší pojetí obsahu (1), návazného na školství pro mládež, jehož různé obsahové úrovně si má dospělý dodatečně osvojit. V současnosti se užší pojetí uplatňuje také tam, kde je dospělý účastníkem profesní přípravy či průpravy. Širší pojetí obsahu (2), sledovaného andragogikou, je založeno požadavky celoživotní edukace. Obsahem v širším pojetí je nejen samo učivo, ale též jeho pořádací systémy, soustava aktivit, jež mají být osvojeny a jejich systém, potřebné demonstrace materiálních didaktických prostředků, veškeré intelektuální operace se zmíněnými prvky podle cílových struktur, jakož i funkcionální vlivy materiálního a sociálního prostředí edukace. Tematický celek může být pokládán za reprezentanta obsahu v širším pojetí.

Další možností je chápání obsahu edukace, prezentované jako obsah statický (3). Toto pojetí je založeno na sestavě trvale užívaných kritérií, sloužících výstavbě obsahu. Kritéria rozlišují kupříkladu charakter strukturace poznatkové báze (syntézu či analýzu reality), teoretické či praktické obsahové komplexy aj. Podle zvolených kritérií může být statický obsah též materiální či formální, návazný nebo nenávazný atd. Statické pojetí obsahu je zřejmé kupříkladu při výkladu technických, právních a jiných norem, předpisů či instrukcí. Opět jiným pojetím je pojetí dynamické (4). Opírá se o procesy řízení učení a uznává představu, že obsah již jednou exponovaný (použitý) a jeho pořádací systém nejsou konečným stadiem, konečnou podobou merita, ale že je možné tento obsah chápat také jako soustavu dynamickou (operační). Didaktické fáze se v tomto smyslu jeví jakožto pořádací systém obsahu již prezentovaného v téměř časovém rámci.

Uvedenými přístupy se andragogika vzdaluje od dominujících koncepcí

obsahu edukace v podobě vyučovacích předmětů. Za další, obtížnější krok k rozvinutí variabilních koncepcí obsahu lze označit koncepcce informálního vzdělávání, interpretovaného rovněž v kompetenci andragogiky obvykle jen jako (navozený) kontakt subjektu-objektu edukace s nestrukturovanou, ale i strukturovanou adresnou informací.

3. Aplikace a stavební komponenty

Tematický celek se vyznačuje – jak již bylo uvedeno – poměrně pestrým výběrem možných komponent své výstavby a jejich uspořádáním. Z nich lze uvést mezi prvními zvláště *strukturované soubory* objektivně daných poznatků. Jde tu kupř. o popis, přehled, výměr, definice, argumentace a další prvky. Samostatnou skupinu tvoří normované, tj. závazné obsahy, jimiž jsou normy právní, technické, ekonomické a mnohé další. Strukturované soubory poznatků jsou i jádrem lektorské přípravy. Naproti tomu *nestrukturované soubory* (informace) jsou subjektivním odrazem chápané či aktuálně exponované reality. Mohou to být emocionální vstupy, neúplné teze, neumělé (necílené) formulace, spontánní reakce na expozici obsahu aj. Ty jsou nenormované, nezávazné, pokud je užil frekventant. Ale mohou být jako reflexe lektora i vyjádřením jeho stanoviska k průběhu edukativního procesu. Nejsou však určeny k periodickému, racionálnímu osvojování. Ani je nemožňují. *Formalizované zkušenosti* jsou frekventovaným funkčním celkem zvláště v aplikacích objektivních obsahů, v instruktivních vstupech lektora, v demonstračních jevů či procesů. Formalizovaná zkušenost bývá často zařazována tam, kde se tematický celek bezprostředně vztahuje k iniciativám účastníků edukace. Formalizovaná zkušenost může být osobní i neosobní, přímá nebo zprostředkovaná. Má empirický základ. *Normy jednání a chování*, opírající se o normy legislativní, technické, ekonomické a další jsou velmi frekventovaným funkčním celkem kupř. ve společenskovedních aplikacích. Jsou to samostatné vzorce, stimulující způsob realizace praktických úkolů či řešení situací a mezilidských vztahů. Exponují se často v typizovaných příkladech. Lze sem přiřadit i tvorbu intelektuálních dovedností a návyků. Normy jednání a chování se vyznačují vazbami na zvolené příklady situací, pracovních úkolů, rozhodování, atypických projevů, rituálů a jiných nepsaných pravidel interakcí. Andragogika se v souvislosti s jejich rozbořením může věnovat i využití aplikací psychologické či sociologické povahy. *Navozované (stimulované, vyvolávané) prožitky* jsou dalším samostatným funkčním celkem. Ten může korespondovat s estetickovýchovnými prvky edukace dospělých. Tematický celek, zahrnující i expozici esteticky cenných hodnot, nemůže být realizován pouze racionálními cestami. Má-li zpřístupňovat esteticky cenné hodnoty (hodnotové priority, umělecké výtvoř, procesy jejich vnímání aj.), užívá takové prostředky, které mohou aktivně a účinně působit

na tvorbu odpovídajících psychických aktivit účastníka. Didaktika upozorňuje na individualizované kombinace racionálních a emocionálních prvků edukace. K celkovému obrazu expozice tematického celku patří *těž demonstrované předměty, jevy a procesy*, zahrnované do rámce jiných funkčních celků. Řazení demonstrací do expozice je návazné, využívající konkrétní i symbolické názorné prvky. Demonstrované komponenty nejsou izolované, samoučelné – pomáhají strukturovat jiné komponenty tematického celku. Jejich úloha je obdobná jako *úloha vložených autonomních bloků*, obsahujících kupř. citace, pravidla, různé odkazy aj. Za části vložených bloků lze počítat i spontánní vstupy účastníků, operativní dialogy, faktické připomínky a další projevy iniciativy. Expozice se jimi konkretizuje, prohlubuje i zpětnovazebně dokresluje. Týká se to i *operativní manipulace s obsahem*. Ta je vyjádřena kupříkladu příležitostným opakováním nebo ověřováním, dílčím shrnutím, taxativní instrukcí, případně studijní informací. *To všechno patří k obsahu tematického celku*, který je chápán v širším pojetí. Toto širší pojetí je užitečné i pro interpretaci specifik, jimiž se může andragogika ve svých aplikacích rovněž zabývat.

4. Malé zamyšlení

Tematický celek často vzniká – jak víme – péčí několika osob takřka před očima těch, jimž je určen. Tato flexibilní funkční jednotka, vložená pak do rukou přítomných, umožňuje každému účastníkovi uchopit svůj podíl při vstupu jednotky do života. Tematický celek má většinu toho, co je k tomu zapotřebí – příslušné rozměry obsahové nabídky, stimuly k jejím úpravám a podněty k doplnění či ověření. Zahrnuje sérii možností dalšího vkladu iniciativ k výměně názorů, k převzetí všeho cenného, co obohatí život, práci či odpočinek. Tematický celek této podoby může žít jako součást řady jiných podobných nebo jako autonomní komplex poznatkové báze. Modelován podle příslušné cílové struktury, není ponechán bez dalších možností modifikace přímo na místě expozice.

Tematický celek překonává dědictví minulosti, spočívající ve formální plošné unifikaci obsahu i rozsahu – dědictví vumlů, cyklických průprav a jiných centralizovaných školení. Prostě proto, že je – řečeno soudobým jazykem – otevřeným prostorem pro kultivaci každé osoby, která do tohoto prostoru vstoupí. Tematický celek si může dovolit individualizaci obsahu, jeho adresnost právě tak jako generalizaci. Ke svému vzniku nepotřebuje ani souhlas úřadů, ani vnitřní přestřelky jejich byrokracie. Ba dokonce ani plánované finanční prostředky v objemu kamenných škol. Nepodléhá tvorbě osnov, postupně krystalizuje do čistých, didakticky průhledných tvarů mnoha podob. Ale přece něco potřebuje – předchozí realizaci elementárního poznávání světa, dovednosti přemýšlení o něm, materiální základnu, nezbytné

pověření pro ty, kdož pracují na kvalifikaci svých spoluobčanů a zajisté (ve třetím tisíciletí!) možnost šířit informace o tom, kde a komu může právě sloužit.

Vždyť expozice tematického celku či edukace vůbec má mít přinejmenším takové podmínky šíření informací sama o sobě, jaké má film, divadlo, hudba, školství vůbec – a to nemluvíme o fotbalu. Velká města již zahájila vydávání svých průvodců, programů a ostatních nabídek edukace dospělých. Je to slibný začátek, ale začátek příliš skromný. Tematický celek nemá a ani nepotřebuje pro svůj start úřady, potřebuje však pružnou koordinaci, příslušnou informační bázi pro veřejnost. Pro věc by také měly pracovat specializované, nejen administrativní managementy. *Neboť vedlejším produktem expozice tematického celku i jeho proměn za skupinové součinnosti je fenomén, dožadující se vytrvalé pozornosti andragogiky.* Může být představen veřejnosti jakožto *intelektuální servis*, který je s to inspirovat každého ze svých klientů. Může jim navrhnout, jak by se mohli vyrovnat s tím či oním problémem, který se jich dotýká – když už se dozvěděli, jak a proč vzniká. Může jim říci, jak chápat okolní svět a jeho aktuální projevy, čím přispět k jeho změnám, aby to lepší bylo lepší i ve skutečnosti. *Intelektuální servis prohlubuje přemýšlení o lidech a o světě. Tematický celek a jeho expozice v naznačeném pojetí už dávno přesahuje dosavadní představy o kamenné škole.* Jeho intelektuální servis je jedním z impulsů, které vysílají zejména společenské vědy ve svých aplikacích do procesu rozvoje civilizací. Tematický celek je natolik operativní, aby věděl, co kdo žádá. Má i svou organizační nadstavbu, marketing, management a přímé styky s veřejností. Ta patrně nežádá ani stupnici tvrdosti, série českých předložek či hexametr včetně učitelování. Z této polohy intelektuální servis neočekávejme, spíše dostaneme špatnou známku na pololetním vysvědčení. Ne proto, že by to nebylo dost zajímavé, ale proto, že se s těmito moudrostmi nedá v životě už nic dělat.

Evropská či později snad mezikontinentální intelektuální úroveň si žádá něco poněkud jiného, čím by jednotlivé části populace mohly obohatit svůj myšlenkový svět. Někdy mu chybí problematika makro- či mikrořízení společnosti, jindy vévodí absence představ o životním slohu, potom možná informace o tom, čemu a jak se dále učit, aby člověk někde zakotvil a uměl tam žít i se svým okolím. Nejednou ovládnou člověka před usnutím myšlenky o neposlušných dětech a hodnotě manželství. Intelektuální servis prostě člověka navádí, když už si upevnil svou kvalifikaci. Může uvažovat také o tom, jak pomoci svým spoluobčanům. Někde potřebují získat návyky osobní hygieny, jinde opět lépe chápat pojem svobody. Jaký úkol má pronikat do merita tematického celku u nás, kde, kdy a jak, není otázka příliš vzdálená. Lze ji formulovat jako zvolání z přízemí do vyšších poschodí: *Jaké podmínky*

nutno nyní vytvářet pro nový intelektuální servis? Ale také: Co pro to ještě před tím udělá dnešní škola? Raději aby si pospíšila s rozhodnutím. Možná, že by mohla odpovědět na otázku, může-li tematický celek nahradit svou operativností a flexibilitou trvalé pokusy o záplatování vyučovacích předmětů, kdysi budovaných podle uspořádání akademické vědy. Snad může i do kamenných škol zasáhnout vliv aplikované andragogiky.

POSPÍŠIL, O. Tematický celek a jeho expozice. *Pedagogická orientace* 2000, č. 1, s. 97–105. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PhDr. Oldřich Pospíšil, Bítovská 1214, 140 00 Praha 4