

Vzdělávání dospělých

Sebevzdělávání v životní edukaci

Oldřich Pospíšil

Sebevzdělávání je základem různých edukačních aktivit u všech účastníků. V různých podobách se stává organickou součástí vzájemně odlišných edukačních systémů. Začíná motivací, resp. stimulací vlivem aktivit (iniciativ) školského systému v podání učitele v základní škole a končí kultivací, resp. sebevýchovou osobností účastníka ve stáří.

Sebevzdělávací aktivity jsou vyjádřeny obtížně přehlednou kvantitou užitých skladebných prvků, jako jsou formální vztahy (závislosti) na sociálních systémech, vývojové tendence civilizačních komponent, aktuální potřeby člověk nebo řízení společnosti. Nemalý význam má dosavadní stupeň (úroveň) vzdělanosti, která je s to absorbovat či vetovat signály nebo výsledky rozvoje věd. Navíc se ukazuje, že sama sestava věd o výchově nezahrnuje potřebnou hloubku poznání důležitých struktur a proměn sebevzdělávání, jeho stabilní postavení ve zmíněné sestavě věd. Problematika sebevzdělávání je kumulativním, integrovaným jevem (předmětem) věd, v nichž se kupř. klasifikace zrání osobnosti subjektu – objektu sebevzdělávání zahrnuje do těchto věd pouze v jednotlivých rozměrech zvolených přístupů. Vznikají pochybnosti, zda je tento přístup kompetentní ke stanovení obrazu sebevzdělávání v edukaci.

1. „Subjekt-objekt“ sebevzdělávacích aktivit

Jde o problematiku individua, hledajícího své místo ve společnosti, své poradi hodnot i materiální prostředí, jakož i vztahy a cesty ke zdrojům poznání a ke vzdělávacím systémům. Aktivity individua v určeném směru počínají v době školní docházky a vrcholí v dospělosti hledáním způsobů k dosažení vhodných změn v probíhající tvorbě životního slohu. Iniciativy a aktivity vzdělávacího se jedince se odehrávají v souběžných či následných cyklech, jsou provázány změnami sociálních pozic a rolí a snahou posilovat vzdělanostní úroveň i ekonomickou samostatnost.

Takové individuum je současně subjektem aktivit i jejich objektem. Obě dvě úrovně v jeho psychice splývají, resp. figurují střídavě jako příčina a dů-

sledek studijních aktivit, zakládajíce souběžně jejich cílově programovou rovinu. Učení takto se rozvíjející se vyznačuje specifickou tvářností intenzity, způsobů trvání (intervalů) a výsledků.

Subjekt-objekt sebevzdělávání může být střídavě v postavení osoby řízené i osoby řídící. V souvislosti s plněním úkolů v daném postavení může zastávat i úkoly organizační (administrativní), servisní (podpůrné) apod., pokud se jeho základní sebevzdělávací aktivity spojují s některým z edukačních systémů.

2. Sebevzdělávání podle způsobů řízení

Tradiční představa o sebevzdělávání je historicky spojena s představou sebevýchovy. Také tím se chápala a dosud se tak chápe jeho vícerozměrná činnost subjektu-objektu celoživotních formativních aktivit. Individuum tyto aktivity (procesy) řídí jakožto komplex kreativního myšlení, volí jeho cíle, obsahy, formy a prostředky jejich realizace.

Podle svých sociálních i materiálních podmínek se rozhoduje o jeho trvání a intervalech. Nicméně dobové nároky, opírající se zejména o rozvoj věd a vzestup vzdělanosti přinášejí nové, v našem případě formální stimuly i do sebevzdělávacích procesů. Jde tu o nástup řízení sebevzdělávacích procesů nejen subjektem-objektem, ale i subjekty diferencovaně uspořádanými. Jsou to například subjekty profesionální, skupinové či institucionální. S jejich nástupem přicházejí i limity volných přístupů subjektu-objektu sebevzdělávání.

A) Autonomní (příležitostné, spontánní) sebevzdělávání

je již tradiční. Nejednou splývá se sebevýchovou. Individuum si v průběhu své životní dráhy postupně buduje různé postoje k objektivnímu sociálnímu i materiálnímu okolí, o němž si vytváří svá mínění a vztahy k němu. Individuum, mnohdy vzdálené nabídkám edukačních systémů, mnohdy vstupující do složitých, ba neřešitelných situací, mobilizuje svou psychiku čistě účelově. Přichází do kontaktů s informačními zdroji, sociálními náladami, nepoznanými jevy. Hledá řešení živelně. Rozptyluje své pochybnosti o světě, aby nastolilo nové. Řídí své sebevzdělávání direktivními vazbami k realitě.

B) Řízené sebevzdělávání

je dobovým znakem profesionálního řízení subjektu-objektu sebevzdělávání jednotlivcem. Mezi oběma póly této dvojce vznikají mezilidské vztahy, vyvolané edukačním působením. Řízené sebevzdělávání je prostředkem školské, ale zvláště profesní přípravy subjektu-objektu sebevzdělávání. Uplatňuje se všude tam, kde vzniká požadovaná unifikace, resp. paralelní edukační báze v cílově programové rovině.

Od přelomu 70.–80. let se u nás řízené sebevzdělávání vyskytovalo v plošném rozptýlení zvláště k potřebám rozšíření a zkvalitnění pracovních čin-

ností vedoucích pracovníků. Mělo své systémy, z nichž některé dosud neztratily svou platnost. Řízené sebevzdělávání ve školství bylo nejednou vázáno didakticky na domácí práce (cvičení) řízených účastníků i bez unifikovaných systémů. Tento typ sebevzdělávání do jisté míry omezuje volní procesy subjektu-objektu a centralizovaně modeluje způsoby učení se, resp. způsoby změn osobnosti.

C) Distanční (institucionální) vzdělávání

Ve světovém měřítku se utvářelo paralelně již s rozvojem průmyslu. Též podle celospolečenské potřeby, ovšem nerovnoměrně v jednotlivých státech. Soudobé charakteristiky distančního vzdělávání se shodují v tom, že akcentují vzájemné oddělení řídicích a řízených osob. Studijní servis jeví vzestupnou úroveň řízení sebevzdělávajících se. Subjektem řízení se stává instituce a její týmy specialistů s adresně zpracovávanými pomůckami. Specifickým rysem distančního vzdělávání je právě stimulace a realizace sebevzdělávání všemi dosažitelnými mediálními prostředky. Řízení umožňuje účast všech intelektuálně zralých osob a soustředění studia v nejrůznějších úrovních.

3. Sebevzdělávání didakticky

Se zřetelem k tomu, co již bylo naznačeno, lze uvažovat o charakteru sebevzdělávání a jeho úrovni zejména ve světle předpokládaných a historicky ověřených kritérií. Jde tu o kritéria, opírající se o představy účelu, obsahu, prostředků jeho realizace a pro ni užitečné organizace. Kritéria tohoto typu byla opakovaně vyvolána do života v poslední době. Stalo se tak v souvislosti s rozvojem systému, živě odrážejícího soudobé potřeby edukace – systému distančního vzdělávání. Sebevzdělávání, které k němu řadíme jako jeho organickou součást, podléhá iniciativám uplatňovaným v tomto systému.

Lze soudit, že tak, jako se rozvíjejí v rámci celoživotní edukace iniciativy distančního sebevzdělávání, rozvíjejí se i formy a úrovně sebevzdělávání vůbec. Hana Bartošíková (Videokonference Olomouc–Brno, 1998) v těchto souvislostech upozorňuje na okolnost, že distanční vzdělávání lze chápat jako organizační formu, jako způsob výuky i jako metodu vzdělávání. Podle tohoto východiska lze usuzovat i na povahu sebevzdělávání.

A) Sebevzdělávání s akcentem na cílově programovou rovinu

je příznačné jako paralelní aktivita k rozmanitým záměrům individua. Ty jsou dány nejen jeho zálibami, ale i životními potřebami, reálnými závazky a dalšími stimuly (motivy). Jeho široký horizont naznačuje, že tuto cílově programovou rovinu formuje účast individua v jiných inspirujících systémech aktivit. Mohou jimi být profesní průprava, účast v jiném edukačním systému, intelektuální závislost na sociálním ideálu apod. Tento typ sebevzdělávání mívá operativní, individualizovaný charakter.

B) Sebevzdělávání s akcentem na metody edukace

vyjadřuje vazbu individuálních aktivit na aktivity skupinové, vedoucí kupř. k dobově založeným cílům. Jejich plnění může být s ohledem na praktické (profesní) využití srovnatelné. Týká se to taxativně vymezených edukačních obsahů, paralelně využívaných zdrojů platných pro celou skupinu, případně i unifikovaných metod samých (instrukční pomůcky). Tento typ sebevzdělávání se váže na řízené sebevzdělávání, fungující jako mezistupeň mezi individualizovaným sebevzděláváním a distančním vzděláváním.

C) Sebevzdělávání s akcentem na edukační formy

Tento typ sebevzdělávání je koncipován zvláště s ohledem na širší (hromadné) uplatnění. Předpokládá se, že jeho programy budou nabízeny pro delší (i několikasestrové) použití, pro větší množství účastníků, resp. s ohledem na nutnost přípravy většího počtu jednotlivých pomůcek. Základnou takových edukačních forem je distanční vzdělávání, jehož nositelem je již instituce. Pro toto distanční vzdělávání je příznačný rozvinutý studijní servis a příslušní specialisté pro jednotlivé fáze sebevzdělávacího procesu. Ten může být z části uspořádán i ve formách prezenčních, což spolu vytváří formy kombinované (například profesní příprava manažerů).

D) Sebevzdělávání s akcentem na organizaci učení se

Tento typ sebevzdělávání je limitován předem danými organizačními podmínkami, které vyplývají ze stupně druhu specializace institucionálního subjektu jejího zaměření na profil absolventů, z návaznosti na charakter realizace a další činitele. Jeho realizace do jisté míry omezuje iniciativu řízených účastníků, vázané jednoúčelovým zaměřením tohoto typu studia (kupř. studia nově zaváděné legislativou aj.). Sebevzdělávání uvedeného typu se vyznačuje též stabilizací rozsahu studijních aktivit.

4. Rozložení sebevzdělávacích aktivit ve složkách celoživotní edukace

Celoživotní edukace je množinou edukačních systémů i jejich subsystémů na různém stupni uspořádání. Jsou plošně rozloženy sociálně-politicky, geopoliticky, státoprávně, v různých generačních subkulturách a řadě dalších komponent. Lze je pokládat za vzájemně nenávazné. Subjekty sebevzdělávání se zde objevují jako individuální, skupinové, institucionální, jako operativní, přechodné i trvalé. Nicméně je možno užívat sestavu kritérií jejich prevalence, umožňující alespoň částečnou stabilizace obrazu celoživotní edukace. Její všeobecné empirické členění se může opírat jednak o kritérium obsahu, jednak o kritérium organizace. Ve složkách takto formalizovaných lze usuzovat na postavení (distribuci) aktivit sebevzdělávání, resp. jeho rozložení i na některé funkční charakteristiky.

A) Složky celoživotní edukace podle organizace aktivit

se zpravidla prezentují jako edukace formální, neformální a informální. Sebevzdělávání se v nich uplatňuje jako základní aktivita k různým účelům.

Ve *formálním vzdělávání* slouží sebevzdělávání zvláště k vytváření příznivých podmínek osvojování, hlavně k metodice učení se. Formální edukace s registrovanou účastí se často vyznačuje prioritou prezenčního studia a individuálního sebevzdělávání jako jeho doplňku, pokud je obsahová náplň předem vytvářena s ohledem na zvolenou úroveň (stupeň). Řízeným účastníkům se předkládá sebevzdělávání jako instruktivní nástroj k zvládnutí prezenčně exponovaného edukačního působení.

V *neformální edukaci* bez registrace účasti je již sebevzdělávání ponecháno co do intenzity, způsobu a trvání převážně účastníkům samým. Z nabídky vzdělávacích příležitostí si účastníci smí volí tematické okruhy i prostředky k jejich osvojování. Vede je k tomu jejich zájem i potřeba. Stimulace sebevzdělávání se během studia mění. Účast v příslušných organizačních formách může být podle okolností přerušena.

Informální edukace, založená příležitostným kontaktem s mediálními zdroji, event. podněty sociálního (materiálního) prostředí, je bez systémových impulsů. Zde se vyvolávají četné sebevzdělávací iniciativy. Mívají dominantní, byť i krátkodobé vstupy do reality. Sebevzdělávání v rámci informálních aktivit může samo o sobě stimulovat vstup do formální i neformální edukace.

B) Složky celoživotní edukace podle obsahu aktivit

mohou být chápány jako cílově programové roviny školské, profesní nebo volnočasové. Volíme-li kritérium aktivit podle jejich obsahu, zjišťujeme někdy i značné rozdíly v postavení sebevzdělávání uvnitř těchto složek. Sebevzdělávací aktivity zde bývají vázány jednotlivými stupni školské soustavy.

Tak v *základní škole* vidíme výrazný návodný charakter nejrůznějších zadání úkolů z výuky k dokončení v domácím nebo klubovém prostředí. Ve vyšších stupních opět nacházíme návody metod a technik intelektuálních dovedností atp. Důsledně prosazované instrukce ovšem přinášejí riziko taxativních výměrů s omezenou tvůrčí účinností. Vysokoškolské sebevzdělávání však nachází výrazné, dominantní postavení v nově konstruovaných formách studia. Typickým příkladem může být distanční vzdělávání s oddělenou funkcí řídicích a řízených osob, resp. s jejich oddělenou prezencí.

Profesní sebevzdělávání není – podobně jako školské – unifikovaný charakter. Firemní požadavky vyžadují provozně technickou, ekonomickou či administrativní složku profesí. Příznačná pro tento typ je krátkodobá či střednědobá prezenční edukace se samozřejmou sebevzdělávací aktivitou mimo edukační centrum a pracoviště. Společně s tím stoupá důležitost typizova-

ných pomůcek pro jednotlivá témata. Zadávané úkoly mají často povahu problémů, předkládaných k řešení. Profesní sebevzdělávání se tak vzdaluje někdejší humanistické koncepci kultivace osobnosti jako osy studia.

Volnočasové sebevzdělávání je zřejmě nejčastější sebevzdělávání širokého rozptylu s bohatou diferenciací. Odvíjí se ze široké palety zájmů a potřeb jedince, umožňuje bez limitů seberealizaci subjektů-objektů studijních aktivit s návazností na společenský vzestup. Nevyhýbá se ani skupinové účasti, ani netradičním formám (soutěže). Kvantita sebevzdělávacích aktivit tohoto typu existuje bez centralizovaných stimulů, kvalita však je poplatná sociálním vlivům (aktuální dění, móda, technický rozvoj aj.).

5. Sebevzdělávání jako předmět věd o výchově

Akcent na edukaci dospělých, její dynamiku a prezentaci v různých fázích vývoje společnosti vede k utváření věd o výchově. Specifikum těchto věd je založeno profilem osobnosti dospělého člověka a celospolečenskou potřebu i stupněm poznání světa. Jedna ze zmíněných věd byla však natolik spoutána s pedagogikou mládeže, že se jen obtížně vyrovnávala s nárůstem potřeb společnosti. Problematika sebevzdělávání nejednou zůstávala stranou jako dílčí otázka socializace člověka. Pedagogika sama absorbovala jen obtížně novou realitu edukace, ponechávajíc ji dobově orientované osvětě.

A) Celoživotní edukace

chápaná evropskými vědami od poloviny 20. století, fenomén UNESCO a jeho organizací ponechávala domácí pedagogiku, později pedagogiku dospělých bez výraznější odezvy. Její kompetence zůstávala i nadále v dosavadních dimenzích, byť s příležitostnými doplňky. Teprve na přelomu 60. a 70. let se společenskovědní báze počala obohacovat výzkumem edukace dospělých, instalací příslušných oborů na univerzitních katedrách a rozvojem vysokoškolské pedagogiky. Pedagogika dospělých však tehdy nevyužila své tradiční zázemí a neinstalovala v plném rozsahu školské institucionální systémy do celoživotní edukace. Předmět sám – edukace dospělých – je v pedagogice dospělých rozpracován zatím neúplně. Jedním z dokladů pro toto tvrzení je absence problematiky základů sebevzdělávání, jehož některé formy jsou s to po náležitém dopracování zaujmout výrazné postavení ve vědách o výchově. Předmět pedagogiky dospělých zůstává často nerozpracován všude tam, kde se iniciativy chápe nestátní subjekt, což má dosud vliv i na problematiku sebevzdělávání. Dokládají to nejen edukační centra soukromá, ale i korporativní a ekonomicky činná na vyšším stupni firemního řízení.

B) Andragogika

se nachází – díky daným sociálně-politickým podmínkám a své iniciativě – před řadou úkolů v edukaci dospělých, zvláště v edukaci celoživotní. Nemá na různých ustláno – školství nabízí edukační praxi zatím málo andragogů. Rozvíjení vzájemných vztahů s pedagogikou dospělých nic nebrzdí, snad jen nedostatek pracovních kapacit. Rodí se ovšem rozdílné teoretické koncepce obou disciplín, týkající se např. vymezení předmětu, místa ve vědách o výchově a jistě také sebevzdělávání. Andragogika svým operativním nástupcem po r. 1989 počala rozpracovávat aktuální problémy profesní průpravy až k jednotlivým způsobům, uchopila se neformálního vzdělávání a všeobecné edukace dospělých v některých praktických aplikacích (práce s počítači, praktické finance) aj. Andragogika má své velké šance – pracovat diferencované výukové procesy – právě v diferencovaných formách, jež sleduje včetně sebevzdělávání. Není vázána legislativou, sítí institucí, ani tradiční dělbou práce. Kde je na obzoru společenská objednávka, zájem či potřeba dospělého, nastupuje andragogika s operativním řešením programů i problematiky mimo ně, s pohotovým využitím zahraničních zdrojů, koncepční podporou některých praktických inovací.

Andragogika analyzuje autonomní edukaci, reprezentuje reflexi celospolečenského vývoje a vyjadřuje ji okamžitým kontaktem veřejně dostupných forem. Tím stimuluje sebevzdělávací aktivity, ač řešení jejich základních problémů oborové povahy zůstává ledačos dlužna. Dospělý se dnes sice může naučit řídit motorové vozidlo, avšak sotva už metody a techniky sebevzdělávání právě na tom, co ho samo zajímá.

C) Didaktika v celoživotní edukaci

proniká do řady edukačních aktivit. Rozšiřuje svou kompetenci i do oblasti šíření informací přímým i mediálním způsobem. Aby byla didaktikou, opírá se o strukturaci cílově programových rovin a jejich realizace. Může uchopit i kontrolu uplatňování výsledků edukace v praxi, kde lze. Zasahuje i do sebevzdělávání. V těchto úlohách však není typizována srovnatelně s didaktikou skupin (školskou). Její předmět se též – již tradičně – vyznačuje tvorbou pravidel průběžného vytváření vědomostí a dovedností a doplňováním již osvojených poznatkových soustav. Tato iniciativa umožňuje trvalý rozvoj osobnosti pomocí uplatňování adaptační funkce celoživotní edukace. Ta je též výrazem vhodných společenských podmínek, pěstování intelektuálních způsobů a kultivace osobnosti účastníků. Stěžejním akčním polem didaktiky v celoživotní edukaci je školská soustava, členěná podle stupňů vzdělávání. Podle mezinárodní klasifikace ISCED se užívá též označení „úroveň“ vzdělávání. Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělávání zahrnuje šest úrovní, přičemž nultou úrovní je preprimární vzdělávání. Šestou úrovní je

druhý stupeň terciárního vzdělávání, směřující přímo k vědecké kvalifikaci. Ve vyšších úrovních lze koncipovat i realizovat v přeměřených strukturách již existující komponenty sebevzdělávacích aktivit.

Didaktika v celoživotní edukaci spoluvytváří dominantní postavení těch komponent, které ovlivňují účinnost edukačního působení. Jejím protipólem je stupeň rozvoje osobnosti. Didaktické vlivy na uspořádání cílové programové roviny edukace jsou tím výraznější, čím více se vzdaluje profil osobnosti účastníka objektivním požadavkům na kvalitu, kvantitu i frekvence edukačních aktivit. Zde lze předpokládat osu problematiky vztahů didaktiky a sebevzdělávání. Didaktika se jeví tím potřebnější, její impulsy edukaci tím důležitější, jakmile vstupuje do forem, metod a technik sebevzdělávání. Zatím bylo sebevzdělávání chápáno spíše jednostranně, účelově – buď jako nástroj kultivace osobnosti z její volby, nebo jako nástroj nejrozličnějších způsobů pro praxi. Nyní se ukazuje, že didaktika nevyužívá možnosti plynulých změn požadavků edukace na svou vlastní restrukturuaci, inovaci a technologickou kompetenci. Jako soubor pravidel tradiční skupinové výuky vysvětluje jen některé vzdělávací procesy, odehrávající se v celoživotní edukaci. Se zřetelem k tomu, co bylo řečeno, se rýsují pro didaktiku kvalitativně nové úkoly. Jedním z nich je rozšíření jejích kompetencí na informační složku edukace, jiným opět metody a techniky intelektuálních dovedností. Do horizontu celoživotní edukace vstupuje samostatná didaktická koncepce výcviku v proměnlivých kombinacích obsahových soustav, procesních zvláštností, materiálního zabezpečení i kontrolních vstupů. Tyto úkoly nezůstanou bez vlivu na další rozvoj metod a technik sebevzdělávání a jeho efektivity. Intelektuální složka edukace může být chápána jako stimulační a využita jako složka sebevzdělávání. Avšak výcvik, operující s aktivitami senzomotorickými, mnohdy spočívá pouze v dosavadní praxi skupinové edukace. Dovoluje-li to povaha věci, redukuje se sebevzdělávání na individuální procvičování, autokontrolu nebo další složky.

Řízené sebevzdělávání se může stát velmi potřebné a trvalé při projektování i realizaci kombinovaného edukačního procesu. Jeho organizace bývá – s ohledem na daný program – jednodušší než propracovaný systém distančního sebevzdělávání. Pokud se chápe individuální sebevzdělávání jako příležitostný soubor aktivit, vázaný vztahem individua k jednotlivým problémům, může to mít vliv i na didaktické pojetí řízeného sebevzdělávání. Může být vznesena otázka, zda lze tuto představu spojovat s pedagogikou dospělých, nikoliv tedy s andragogikou. Otázkou lze zodpovědět odkazem na postavení dospělého v příslušném edukačním systému. Jakmile totiž dospělý, který dosud nedosáhl požadovaného stupně (úrovně) vzdělávání a nastoupí zpět do kompetencí školské soustavy, stává se jeho edukace předmětem pedagogiky dospělých. Obdobně lze přistupovat u k vysokoškolské pedagogice,

mezní hranici spoluvytváření cíle a obsahu edukace. Tím je orientováno také užívání sebevzdělávacích prostředků. Nacházejí zde své trvalé uplatnění v praxi i jako předmět věd o výchově.

6. Vztahy mezi vědami o výchově

Vzájemné vztahy mezi andragogikou, pedagogikou dospělých a didaktikou nevyjadřují systémový charakter, vyplývající z obecných filozofických, pedagogických či jiných vědeckých podnětů. Vyplývají spíše z pozorovaných jevů či procesů nebo účelových záměrů. Jádrem problematiky vzájemných vztahů se ukazuje spíše sledovaný předmět zájmu uvedených oborů, chápány zvláště v úrovni aplikací, platných pro edukační aktivity k výběru a zpracování metod, k formulaci kompetencí v obou případech.

Soudobá edukace dospělých není natolik závislá na náboženských, politických či jiných formách světonázorových koncepcí, aby jim byla poplatná při tvorbě svých programů. Spíše naopak – podle potřeby se tyto světonázorové koncepce samy mohou stát objektivně rozpracovanou cílově programovou rovinou a být tak předkládány k osvojení.

Závislost vzájemných vztahů se odvíjí spíše od modernizace a efektivity edukace dospělých, od pohotovosti a operativnosti zpracování výsledků informační exploze do podoby didaktických programů než od historických, resp. v současnosti dominujících ideologií. Vzájemné vztahy andragogiky a pedagogiky dospělých se v současném období nepolarizují proto, že by každá z nich byla sycena odlišným, snad politickým světovým názorem, ale proto, že každá tato disciplína jinak reaguje – svým způsobem a ve své kompetenci – na požadavky rozvoje společnosti. Didaktika, pedagogická psychologie, sociologie výchovy další vědy nejsou uvedeným kritériem přímo vázány. Skutečnost, že zformalizovaný komunismus nepřál andragogice a že preferoval pedagogiku, ještě neznamená, že by jedna jmenovaná disciplína byla cennější než ta druhá. Znamená to však, že kurs užitečnosti jedné vědy na rozdíl od jiné lépe vyhovoval někdejší vládě jedné strany. Obě dvě vědy se však – měřeno horizontem celoživotní edukace – jen v menších rozměrech zabývají základy sebevzdělávání, které zatím ještě nebylo plně doceněno.

7. Sebevzdělávání v perspektivě

Celoživotní edukace je proces kultivace osobnosti, která tento proces stimuluje. Jeho jednotlivé dobové fáze a jejich proměny, jeho problematika a sociální vazba postupně vedly ke vzniku představy věd o edukaci. V současnosti se jako nejvýraznější jeví andragogika, pedagogika a didaktika, neboť jsou přímo vázány k cílům, prostředkům a organizaci edukace. Samy ovšem podléhají průběžné rekonstrukci, vyvolávající diskuse o jejich poslání

v aplikacích. Teorie sem vstupuje četnými impulsy z oblasti věd formálních, sociálních, přírodních i technických.

Celoživotní edukaci možno sledovat zvláště dvojí optikou pomocí dvou nikoliv totožných vědních disciplín – andragogiky a pedagogiky dospělých.

- Tradiční pedagogické přístupy vedou k realizaci vybraných cílů a obsahů pomocí vzdělávacího procesu, založeného dílčími fázemi. Andragogické přístupy sice rovněž využívají zmíněný osvědčený způsob, vedle toho však uplatňují také procesy informační a různé varianty materiálního zabezpečení a varianty sebevzdělávání.
- Předmět zkoumání se v obou vědních disciplínách rozlišuje v dimenzích „osobnost účastníka – obsah edukace – prostředí“. Tak například pedagogika dospělých vede k soustředování účastníků do učeben a jejich skupinám předkládá obsahy podle stupňů či úrovní vzdělávání, kdežto andragogika vytváří své kontakty častěji tam, kde účastníci žijí a pracují. Pedagogika dospělých preferuje zájem o procesy, založené platnou sestavou vyučovacích oborů, přičemž mnohdy opomíjí vazbu na současnost či odhlíží od ní. Má své těžiště ve výuce a v plánu. Andragogika opět neřeší edukaci dospělých podle stupňů (úrovní) vzdělání, nepracuje s výcvikem, všímá si pestrých organizačních forem, místo předmětů poukazuje na formulaci menších tématických celků a často i tyto celky buduje účelově.

Předmětem úvah o věci jsou nyní signály inovací, které lze pozorovat ve vědách o edukaci. Uznáváme-li edukaci jako civilizační prioritu, vidíme zřetelněji perspektivy věd o edukaci včetně sebevzdělávání, ač sebevzdělávání může fungovat autonomně. Postupně se redukuje analytika chápání člověka a jeho zajetí ideologiemi a nastupuje pojetí subkultur, resp. životního slohu. Andragogika vyznává samozřejmý fakt, že dospělost je hlavní životní etapou. Vyvíjí však tlaky na přípravu dospělosti edukační cestou i na přípravu a život ve stáří podle sociálních měřítek.

Pedagogika chápe tyto problémy paralelně, ovšem se zřetelem připravěným úrovním (stupňům) vzdělávání, do nichž může vstoupit kdokoliv, kdo má k tomu předpoklady. Didaktika jeví posílení kvality i kvantity instrumentálních konstrukcí, zahrnovaných do edukačních procesů ostatními vědami k jejich prospěchu. Je připravena k využití svého věcného potenciálu pro andragogiku i pedagogiku, právě tak jako například psychologie či informatika.

Zdá se, že dosavadní trendy výstavby institucí či sekundárně vyvolaných správních problémů a jejich diktát tvářnosti edukačních aktivit již ztrácí své někdejší dominanty moci. Prosazuje se pravý opak – preference celoživotní edukace a její edukační příležitosti s následnou operativní kapacitou tuto

pluralitu v potřebných intervalech zavádět do života. Podněty lze nalézt v distančním vzdělávání se zřetelnou podporou sebevzdělávání.

Literatura

- DOLEŽAL, J. a kol. *Hygiena duševního života*. Praha: Orbis, 1961.
- GRÁC, J. *Psychológia samoučenia*. Bratislava: Obzor, 1978.
- HYHLÍK, F., ŠKODA, K. *Umíte studovat?* Praha: NPL, 1964.
- KLEGA, V. Sebevýchova a sebevzdělávání pracovníků v organizacích. In *Acta Universitatis Palackinae*. Praha: SPN, 1977.
- KUBÁLEK, J. *Sebevzdělávání – jak začít a jak je racionálně řídit*. Praha: Práce, 1984.
- LIVEČKA, E. *Kvalifikační sebevzdělávání pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 1984.
- MÍČEK, L. *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN, 1976.
- PRŮCHA, J., MÍKA, J. *Distanční studium v otázkách. Průvodce studujících a zájemců o studium*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství – Národní centrum distančního vzdělávání, 1999.
- SMITHMANS, H. *Študoval – ale ako?* Bratislava: Smena, 1977.
- ZIELKE, W. *Jak racionálně studovat*. Praha: Svoboda, 1977.
- ZLÁMALOVÁ, H. *Úvod do distančního vzdělávání pro akademické a administrativní pracovníky vysokých škol*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 1999.