

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Ivana Valentová

Role vzdělavatele v pedagogice a andragogice

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2010

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium

2007 – 2010

Ivana Valentová

Role vzdělavatele v pedagogice a andragogice

Educator's Role in Pedagogy and Vocational Education

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2010

Vedoucí práce: Doc. Dr. Milan Beneš

Prohlašuji,

že jsem tuto předloženou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

Současně bych chtěla poděkovat Doc. Dr. Milanu Benešovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení, které mi posloužily jako bohatý zdroj inspirace při zpracování této práce.

V Praze dne 23. 6. 2010

Ivana Valentová

Obsah

Úvod.....	6
1 Socioprofesionální role vzdělavatele.....	8
1.1 Konkrétní pojetí rolí vzdělavatele.....	8
1.2 Osobnost vzdělavatele.....	12
2 Andragogické a pedagogické myšlení ve vzdělávacím kontextu.....	21
2.1 Pedagogický pohled.....	21
2.2 Andragogický pohled.....	23
2.3 Specifické pojetí vztahu andragogiky a pedagogiky	25
3 Základní činitelé výchovně-vzdělávacího procesu.....	29
3.1 Učení na straně dítěte/dospělého účastníka.....	32
3.1.1 Pojetí účastníka výchovně-vzdělávacího procesu.....	33
3.2 Vyučování na straně lektora/učitele.....	35
3.2.1 Pojetí vzdělavatele výchovně-vzdělávacího procesu.....	36
Závěr.....	39
Soupis bibliografických citací.....	41

Resumé

Předmětem zájmu předkládané bakalářské práce je seznámit čtenáře podrobněji s osobností vzdělavatele a jeho profesními rolami. První část pojednává o osobnostních kvalitách, rolích, ale také o požadavcích kladených na vzdělavatele, které se vyskytují v podobě profesních kompetencí. Jelikož vzdělavatel není omezen pouze na vykonávání jediné role, v závislosti na cílové skupině, prostředí a konkrétní situaci, může zastupovat i několik rolí současně. V další části je představen pedagogický a andragogický kontext uvažování, který slouží jako klíčové východisko pro další zkoumání osobnosti vzdělavatele. Závěrečná část se věnuje vymezení konkrétních činitelů, kteří se podílejí na realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Je zde podrobněji rozpracován vztah vzdělávání-vyučování-učení, ale také vymezen prostor pro objasnění vztahu mezi vzdělavatelem (učitelem a lektorem) i účastníkem (dítětem a dospělým jedincem).

Klíčová slova: andragogika, pedagogika, osobnost, role, kompetence, vzdělavatel, účastník, lektor, učitel, dítě, dospělý

Summary

The aim of this thesis is to acquaint the reader with the personality of educators and their professional roles. The first part deals with the personal qualities, roles, but also the requirements imposed on educators that appear in terms of professional competencies. As the educator is not always limited to the performance of a single role, depending on the target group, the environment and the specific situation, may represent several roles simultaneously. In the following part the pedagogical and vocational context of thinking is introduced, that serves as a key starting point for further exploration of educator's personality. The final section is devoted to defining the specific factors involved in the realization of educational process. The relationship of education-teaching-learning is elaborated with more details, but also provides the field of activity for clarification the relationship between educator (teacher and instructor) and participant (child and adult).

Key words: vocational education, pedagogy, personality, role, competency, educator, participant, instructor, teacher, child, adult

Úvod

Celoživotní vzdělávání nejlépe vystihuje převažující tendence v současné vzdělávací politice, která klade důraz na vzdělávání během celého života za účelem zvýšení flexibility jedince. Člověk již nevystačí s poznatky získanými v rámci školního, institucionálního vzdělávání, neboť s rozvojem lidských zdrojů se postupně zvyšují nároky kladené na člověka. Jedinci jsou stavěni do nové situace, kdy se vlastním přičiněním podílejí na osobním i pracovním rozvoji. Úkolem vzdělavatele je tedy podněcovat jedince vhodnými motivačními nástroji k aktivitě, ale také povzbuzovat jejich zájem o vlastní vzdělávání. Jelikož vzdělavatelé přispívají k formování osobnosti budoucích generací, jsme si vědomi jejich nepostradatelnosti pro potřeby společnosti. Právě proto věnujeme vzdělavatelům v této bakalářské práci hlavní pozornost. Rádi bychom také upozornili, že v textu používáme za účelem zjednodušení pojem vzdělavatel a účastník v mužském rodě, ačkoliv zahrnuje i zástupce ženského pohlaví.

Současně je třeba zmínit důvod volby uvedeného tématu, ke kterému mě přivedlo jednak studium na katedře pedagogiky, tak na katedře andragogiky a personálního řízení na FF UK. Již v průběhu studia jsem získala možnost seznámit se podrobněji s multidisciplinárním přístupem ve vědních disciplínách, což ve mně vzbudilo potřebu rozšířit si pedagogický obzor dále o oblast andragogiky a personálního řízení, za účelem větší uplatnitelnosti na trhu práce po ukončení studia. Prostřednictvím obou studijních programů jsem si osvojila širší pedagogicko-andragogický základ, který mi umožňuje srovnávat rozdílné názory, definice a myšlenkové směry obou vědních nauk, čehož jsme se pokusila využít v této teoretické práci s komparativními prvky.

Předložený text je zaměřen na problematiku vzdělávání, kde neodmyslitelnou roli hraje celková osobnost vzdělavatele. Cílem je tedy představit nejčastěji zastávané role vzdělavatele, ale také postihnout základní rozdíly mezi výchovně-vzdělávacími činiteli (vzdělavateli a účastníky) na základě využití pedagogické a

andragogické odborné literatury. Ačkoliv existuje nesčetné množství literárních publikací pojednávajících o osobnosti vzdělavatelů, je velmi obtížné dosáhnout obecně akceptovatelného konsenzu. Různorodost názorů a definic pramení z individuálního přístupu každého autora. Protože se nepovažuji za garanta pravdy, představuje uvedené pojetí pouze jeden možný, nikoliv však jediný pohled. Navzdory názorové, metodologické a terminologické nejednotnosti jsem se pokusila shrnout dosavadní poznatky o daném tématu a představit pouze taková hlediska, která považuji za relevantní. Porovnáním klíčových pojmů je poskytnuta čtenářům příležitost nahlédnout do problematiky vzdělávání dětí a dospělých a uvědomit si, že přístup vzdělavatele je závislý na charakteristice cílové skupiny. Získané poznatky lze využít pro potřeby široké laické i odborné veřejnosti, která má zájem proniknout hlouběji do osobnosti vzdělavatelů a jejich rolí.

Práce je strukturována do třech navazujících kapitol. V první části jsou představeny různé profesní role, ve kterých vzdělavatelé v rámci školního a mimoškolního vzdělávání nejčastěji vystupují. Jelikož volba role je závislá na cílové skupině, ale také na konkrétní situaci a prostředí, vzdělavatel vybírá ze souboru pouze ty role, které v daném kontextu považuje za adekvátní. Zde se rovněž pojednává o osobnostních kvalitách vzdělavatele a požadovaných kompetencích. Následující kapitola se týká pedagogického a andragogického přístupu ke vzdělávání, jejich podobnostech a zásadních rozdílech. V závěrečné části jsou představeni činitelé, kteří se podílejí na výchovně-vzdělávacím procesu. Na základě triády vzdělávání-učení-vyučování jsou podrobněji rozpracovány vztahy mezi vzdělavatelem (učitel/lektor) a účastníky (dítě/dospělý).

1 Socioprofesionální role vzdělavatele

Člověk je tvor společenský, který prostřednictvím socializace vrůstá do prostředí konkrétní společnosti. Proměňuje se z biologické bytosti na společenskou, ale také si osvojuje určitý systém kulturních poznatků, norem a hodnot, což mu umožňuje začlenit se do společnosti a aktivně se zúčastnit společenského života. Získává tak příležitost zastávat nejen různé sociální, ale i profesní role. Zatímco sociální role představuje v nejobecnějším pojetí způsob chování očekávaný od jedince nacházejícího se na určité společenské pozici (Palán, 2002a, s. 198), v případě profesní role se jedná o očekávané chování od držitele konkrétní pracovní pozice, s níž jsou spojeny závazky a povinnosti. Některé role se doplňují, zatímco jiné se nacházejí v konfliktním vztahu a vzájemně se vylučují. S určitými rolami je pak jedinec schopen se ztotožnit, na jiné se odmítá adaptovat a přijímá je z donucení. Rozhodující je tedy míra identifikace se s rolí, která může být u různých jedinců rozdílná. Zároveň každá role má svá specifika, proto je od ní očekáván i odlišný vzorec chování. Převzetím role přebírá jedinec vzorce a normy, které ostatní příslušníci sociální skupiny předpokládají od držitele s konkrétním společenským statutem. Očekávané chování a jednání je typizované, v určitém rozsahu předvídatelné a determinované konkrétní situací. Možnost zaujmout roli dává jedinci jistotu, identitu, pocit vlastní hodnoty, potvrzení svých kompetencí, ale také určuje jeho sociální status ve společenské hierarchii.

1.1 Konkrétní pojetí rolí vzdělavatele

Jak již bylo uvedeno, lidé si v průběhu celého života osvojují různé socioprofesionální role, z nichž některé jsou slučitelné, jiné se naopak nacházejí v rozporném vztahu. Například sociální role matky se nemusí vždy shodovat se zastávanou profesní rolí učitelky. Rovněž v některých situacích se vyplatí vzdělavateli vystupovat v autoritativní roli, v jiném případě je účinnější projevit se jako partner. Nicméně

vždy závisí na záměru vzdělavatele, respektive čeho chce svým chováním a jednáním dosáhnout, ale také na konkrétní situaci a cílové skupině. Podle Lazarové (2006) se role vzdělavatele neustále rozšiřují a získávají novou podobu v závislosti na cílech vzdělávání, výsledcích věd o učení a vyučování v postmoderní době, ale také na základě měnícího se očekávání. Přestože nadále zůstává základním úkolem vzdělavatele vyučovat ve smyslu předávat znalosti, přednášet, zkoušet, vysvětlovat či poskytovat informace, nově zastává v důsledku vzrůstajících požadavků kladených na vzdělavatele i jiné role. Neexistuje tedy jedno společné, obecně přijímané dělení z hlediska náplně profesní role vzdělavatele v pedagogice a andragogice. Pojďme si nyní představit, se kterými rolemi se vzdělavatelé nejčastěji setkávají.

V odborné literatuře se věnuje vymezení rolí vzdělavatelů mnoho autorů, nicméně díky terminologické nejednotnosti nelze objektivně určit, v čem se přesně pojmy liší. Každé vymezení lze pak považovat za individuální názor autora, proto není naším cílem odhalit tyto odchylky v pojmosloví, ale spíše upozornit na variabilitu přijímaných rolí. Medlíková (2010) například předkládá sedm klíčových rolí, které vzdělavatel nejčastěji přijímá. Jedná se o roli konzultanta/poradce, lektora, kouče, mentora/tutora, supervizora, facilitátora a mediátora. Podle Palána a Langra (2008, s. 122) odpovídají některým rolím vzdělavatele jiné ekvivalentní názvy následujícím způsobem: andragog - edukátor, facilitátor - instruktor, konzultant – kouč, lektor – mentor, moderátor – poradce, přednášející – školitel, trenér – tutor, vzdělavatel - vyučující, manažer – metodik. Kromě výše zmíněných základních vzdělávacích rolí zastupuje vzdělavatel také roli dramaturga, režiséra a herce v jedné osobě (srov. Kasíková, Vališová, Valenta).

Zajímavé pojetí poskytuje rovněž Keblowská (2002), která nahlíží na role vzdělavatele z hlediska pracovní náplně a jeho úkolů. Východiskem jsou v tomto případě pedagogické zkušenosti polských učitelů vyučujících angličtinu jako cizí jazyk. Vzdělavatel vystupuje v různých rolích, nejčastěji však zastává roli

organizátora, který se připravuje na výuku, vybírá vhodné materiály a aktivity, vede hodiny, případně řídí chování účastníků. V roli instruktora předává teoretické znalosti a informuje vzdělávané o pravidlech a významech. Jako kontrolor dohlíží na účastníky, monitoruje jejich vzájemné působení, vede je ke kázni a opravuje chyby. Dále plní roli facilitátora, který znovu vysvětluje účastníkům pravidla, pokud jsou zapomenuta, případně se snaží pomoci účastníkům najít správný směr. V roli konzultanta učí vzdělávané učit se a rozvíjí jejich nezávislost, pro změnu jako účastník se podílí na aktivitách v roli partnera. Také se nachází v roli experta, který je schopen odpovědět na neočekávané otázky účastníků. Dále se stává hodnotitelem, který vyjadřuje hodnocení výkonu a pokroku účastníků, ale také jim poskytuje zpětnou vazbu. Nepochybně je jeho úlohou přispívat k vytvoření atmosféry podněcující učení a přátelských mezilidských vztahů. Jako partner usiluje o rozvoj znalostí, ale především pomáhá rozvíjet lidského jedince. Mimo jiné slouží jako vzor chování vhodný k nápodobě a usiluje o vštěpování lidských hodnot a ctností. V roli motivujícího jedince se snaží podněcovat k účasti na vlastním učení a současně rozvíjí dovednosti vzdělávaných a podněcuje je k získání nových znalostí. Jakkoliv se jeví výčet rolí komplexně, není zcela vyčerpáný. Současně je vysoce pravděpodobné, že podrobnějším zkoumáním lze odhalit i další možné role vzdělavatelů.

Největší zdroj inspirace z hlediska rolí spatřujeme v pojetí Tureckiové (In Vališová, Bratská, Sliwerski, 2005, s.), ve kterém jsou sloučeny role do skupin podle toho, k jakému účelu jsou určeny. Vzdělavatel obvykle zastává některou z následujících rolí:

- učitel, tutor, školitel,
- trenér a instruktor,
- konzultant a kouč,
- moderátor a facilitátor.

V první skupině, kde se nachází vzdělavatel v klasické roli jako učitel, tutor,

mentor, školitel, ale i lektor, jde o přenos znalostí od vzdělavatele, tedy experta na vzdělávání, ke vzdělávanému, nebo-li účastníkovi výchovně-vzdělávacího procesu. Vzdělavatel v této pozici podněcuje, řídí učení účastníků a současně jim zprostředkovává poznatky o světě. Přesto nelze tvrdit, že účastník zastává pasivní roli a přizpůsobuje se ve všech ohledech vzdělavateli. I když vzdělavatel podněcuje aktivitu účastníků, oba subjekty jsou ve vzájemné interakci a vzájemně se ovlivňují.

Druhou skupinu zastupuje vzdělavatel v roli trenéra a instruktora, kde převládá důraz na praktické osvojování a nácvik dovedností. V podstatě se jedná o převedení poznatků na úroveň dovedností. Základním předpokladem je, že pravidelnou praktickou přípravou a výcvikem se vytvářejí návyky, které vedou k aplikaci znalostí do praktického výkonu činnosti. Jako velmi efektivní způsob rozvoje dovedností se v posledních letech jeví zkušenostní učení.

Vzdělavatel v roli konzultanta, poradce, kouče poskytuje radu, povzbuzení, inspiraci i zpětnou vazbu za účelem rozvoje individuálních způsobilostí, dovedností, znalostí a postojů. Vzdělavatel v této roli poskytuje návody k dalším krokům, zodpovídá dotazy, vysvětluje a pomáhá lidem uvědomit si, jak pracují a co se ještě mají naučit.

V roli moderátora a facilitátora jde o ovlivňování podmínek pro optimální výchovně-vzdělávací proces, usměrňování procesů, zjednodušení interakce ve skupině, aktivní zapojení všech zúčastněných do problému, ale také se jedná o přijetí zodpovědnosti za řešení problému. Cílem je zvýšit iniciativu, samostatnost a tvořivost účastníka vzdělávání.

Vzdělavatel tak může přijímat různé profesní role v závislosti na charakteristice cílové skupiny, na vzdělávacích cílech stanovených vzdělavatelem, prostředí, konkrétní situaci a smyslu vzdělávací činnosti. Pro naše účely však nejlépe poslouží pojetí role vzdělavatele jako lektora a učitele, neboť předpokládáme, že vyučovací činnost je považována za klíčovou aktivitu, bez které se žádný

vzdělavatel ve své profesi neobejde. Naší snahou je najít nadřazený pojem pro označení učitele a lektora, ačkoliv jsme si vědomi, že se obě uvedené role liší věkem uchazečů (dítě/dospělý), různým teoretickým zázemím vědních disciplín (pedagogika/andragogika) a současně rozdílným pojetím vztahu k autoritě (nadřazenost/partnerství). Nicméně na základě porozumění klíčových principů učitelské a lektorské profese můžeme lépe proniknout k dalším profesním rolím. Abychom porozuměli zastávané roli učitele a lektora, kterým se věnujeme podrobněji v jiné kapitole, pokusíme se ozřejmit, co představuje v našem pojetí osobnost vzdělavatele.

1.2 Osobnost vzdělavatele

Ve společnosti se často objevují názory, že osobnost vzdělavatele představuje skutečný klíč k úspěšnému ovlivnění dětí a dospělých, ale také má prokazatelný účinek na kvalitu jejich vzdělávání. Zejména v posledních letech se zdůrazňuje autenticita, jedinečnost a osobnostní zralost vzdělavatele, jehož úkolem je sloužit jako vzor chování a jednání vhodný k nápodobě. Pokud vzdělavatel dokáže zapůsobit na účastníky celou svou osobností, dosahují účastníci lepších výsledků v procesu učení. A právě z tohoto důvodu je osobnost vzdělavatele tolik důležitá.

Jak upozorňuje Helus (2003, s. 31): *„Osobnost je soustavou vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.“* Vždy se projevuje jako celek, který se utváří v mezilidských vztazích, ale také pod vlivem prostředí a společnosti. Z psychologického hlediska bývá osobnost definována jako celek duševního života člověka (Hartl, Hartlová, 2000, s. 379) s důrazem kladeným na psychické procesy a vlastnosti. Osobnost ve své podstatě představuje každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 184). Zde je akcentována individuální determinace každého jedince v podobě vrozených předpokladů. Podle Livečky představuje

osobnost jednotu biologických, psychických a sociálních struktur a funkcí, které se v průběhu lidského života rozvíjejí (Palán, 2002a, s. 141). Ve shodě s tímto pojetím jsme přesvědčeni o důležitosti integrace fyzické, psychické a sociální stránky člověka. Propojením všech složek dochází k formování zralé a celistvé osobnosti vzdělavatele, který je schopen odpovědného chování a jednání.

V celé práci užíváme pojem vzdělavatel podobně jako Lazarová (2006), ačkoliv v jiné odborné literatuře se objevuje také andragog (Beneš, 2003, 2008), případně edukátor (Knotová, 2001). Tyto pojmy jsou ve výsledku srovnatelné, i když primárně užívané pro označení vzdělavatelů dospělé populace. Pedagog a učitel pak v běžném pojetí zastávají vzdělavatele dětí a mládeže. Oproti výše uvedeným pojmům je vzdělavatel z našeho hlediska vnímán univerzálněji, neboť zastupuje jak učitele, tak i lektora, kteří nesou primární zodpovědnost za vyučovací činnost pro dětskou a dospělou populaci. Ve své podstatě je vzdělavatel realizátor vyučování, nebo-li pedagogický pracovník, který provádí výchovně-vzdělávací činnost dětí, mládeže, ale také dospělých. Společným úkolem vzdělavatelů je připravit vzdělávací akci, navrhnout vhodné cíle, zvolit adekvátní vzdělávací metody a formy, vybrat vhodné didaktické pomůcky a techniky, ale také vytvořit a použít hodnotící kritéria, případně navrhnout plán vzdělávání rozdělený do dílčích částí.

Snahou je tedy formulovat, jaký by vzdělavatel měl být (normativní přístup), ale také zkoumat, jaký ve skutečnosti je (analytický přístup). Normativní přístup se zaměřuje na určení ideálního obrazu, ke kterému má každý vzdělavatel profesně směřovat. Je založený na deduktivní metodě, kde jsou stanoveny základní charakteristiky, kterými by se měl vzdělavatel vyznačovat. Cílem je tedy vytvořit určitá schémata či modely v podobě profesních předpokladů či požadavků kladených na vzdělavatele. Přestože je již normativní přístup považován za překonaný, poskytuje zřetelnou představu o osobnostních kvalitách a kompetencích, které jsou pro vzdělavatele typické. V současnosti se pozornost

přesouvá více k analytickému přístupu, který se snaží zaujmout neutrální, spíše objektivní stanovisko k dění. Analytický přístup využívá induktivní metody, kdy se postupuje převážně od analýzy konkrétních případů k vytváření obecných zákonitostí. Základním cílem je tedy určit, jaké je skutečná úroveň osobnostních vlastností vzdělavatelů v reálném prostředí. Zde se otvírá prostor pro realizaci empirických výzkumů, ve kterých se na základě normativního přístupu vymezí klíčové charakteristiky vzdělavatelů, a posléze se zjišťují skutečné vlastnosti, schopnosti, dovednosti, ale například i profesní kompetence. Ačkoliv již bylo zmíněno, že normativní přístup je dnes považován za zastaralý, je vhodné stanovit předpoklady v podobě rámce žádoucích profesních kompetencí, které by si vzdělavatel měl osvojit. Ale také analytický přístup má co nabídnout, neboť na základě výsledků empirických studií, které zjišťují skutečnou realitu v učitelské a lektorské profesi, je možné doplnit kompetenční modely o nové aspekty vycházející z praktických zkušeností. Jak normativní, tak i analytický přístup však plní zcela svou funkci, protože poukazují na to, jaký by ideální vzdělavatel měl být a jaký ve skutečnosti je. Integrace obou pohledů má nepochybně vliv na obohacování teorie a praxe.

Z hlediska požadavků kladených na osobnost vzdělavatele, respektive již zmiňovaného normativního přístupu, stojí za zmínku pojetí Palána (2002a). V tomto případě by měl vzdělavatel být schopen tvořivě řešit problém, učit se, odůvodňovat a hodnotit, kooperovat, komunikovat, přejímat odpovědnost, být samostatný a výkonný. Dále jsou důležitým předpokladem interdisciplinární znalosti, technické znalosti a osobnostní schopnosti, jako je kreativita, sociální citění, práce s lidmi, týmová práce, práce s informacemi, zdravý úsudek či strukturované myšlení. V obecnějším pojetí Knotové (2001) je důraz kladen na interdisciplinární znalosti předmětové (zejména dané odborností), profesně pedagogické (nebo-li didaktické znalosti), pedagogicko-psychologické (zabývající se psychologickými zákonitostmi procesu vyučování a výchovy), ale také osobnostní kvality. Vzdělavatel by měl prokazovat úctu a projevovat lásku k práci,

přírodě a umění. Rovněž má být schopen reflexe, sebekritiky a empatie. Měl by ovládat výchovné a vzdělávací strategie, být schopný převzít zodpovědnost, být aktivní, kritický a rezistentní vůči negativním vlivům. Dále má respektovat principy humanitní morálky a lidské solidarity.

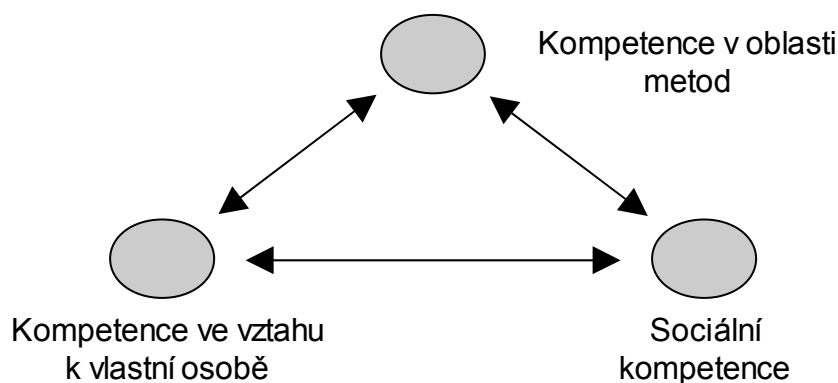
Jak je patrné, nároky kladené společenským prostředím na osobnost vzdělavatele svědčí o rostoucích tendencích. Snahou je převést tyto požadavky do podoby specifických výstupů, nebo-li kompetencí, které jsou předmětem mnoha veřejných diskuzí a doposud nebylo dosaženo jednoznačného konsenzu ohledně svého významu. Stanovení kompetencí postihuje novou kvalitu požadavků na člověka, neboť od vzdělavatele se očekává, že bude schopný a způsobilý k vykonávání určité činnosti, respektive kvalifikovaný k výkonu učitelské či lektorské profese. Nejkomplexnější definici poskytuje Veteška a Tureckiová (2008, s. 27), kteří považují kompetenci za *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“*. Aktivní přístup k životu, založený na důvěře ve vlastní vnitřní potenciál, je základním předpokladem odpovědného jednání a chování, kdy jedinec přebírá zodpovědnost nejen za sebe, ale i druhé. Pro ilustraci uvedme alespoň některé modely kompetencí, které jsou dostupné v různých publikacích.

V modelu Belze a Siegrista (2001) kompetence vytvářejí celek, ve kterém jednotlivé části na sebe navazují, ale také se doplňují a podmiňují. Tyto kompetence lze přenést do pracovního i soukromého prostředí, což přispívá k větší flexibilitě jedince na nové podmínky. Kompetence jsou složeny ze třech částí (viz Obr. 1):

- 1) Sociální kompetence – zahrnují práci v týmu, kooperační dovednosti, schopnosti čelit konfliktům a komunikační dovednosti.
- 2) Kompetence ve vztahu k vlastní osobě – se týkají kompetentního

zacházení se sebou samým jako hodnotou, schopnosti být sobě vlastním manažerem, reflexe vůči sobě samému, vědomého rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu i schopnosti posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

- 3) Kompetence v oblasti metod - představuje plánované a cílené uplatňování odborných znalostí, vypracování tvořivých, neobvyklých řešení, strukturování a klasifikování nových informací, propojování věcí do kontextu, poznávání souvislostí, kritické přezkoumávání v zájmu dosažení dalších inovací, ale i zvažování šancí a rizik.



Obr. 1: Model klíčových kompetencí (Zdroj: Mužík, 2006, str. 20)

Jiný ucelený model potřebných pedagogických kompetencí učitele, který lze stejným způsobem aplikovat také na obecnější roli vzdělavatele, nabízí ve své publikaci Švec (1999). V tomto pojetí jsou základním východiskem osobnostní kompetence, které společně s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. Kompetence jsou v tomto pojetí rozděleny do tří skupin následujícím způsobem:

- 1) Kompetence k vyučování a výchově
 - psychopedagogická kompetence – se zaměřuje převážně na projektování postupů podněcujících učení účastníků (dětí/dospělých), ale také na realizaci těchto projektů (tj. na

vyučování) a na výchovné působení,

- komunikativní kompetence – umožňuje účinnou komunikaci účastníků v různých pedagogických situacích.
- diagnostická kompetence – spočívá v diagnostice vědomostí a dovedností účastníků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), stylů učení, vztahů mezi účastníky i aktuálním klimatu v dané sociální skupině.

2) Osobnostní kompetence

- podmiňují úspěšné pedagogické působení, které zahrnuje odpovědnost vzdělavatele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu a dovednost akceptovat sebe i druhé.

3) Rozvíjející kompetence

- adaptivní kompetence – umožňuje vzdělavateli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich i účastníky,
- informační kompetence – spočívá ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v lektorské a učitelské profesi,
- výzkumná kompetence – umožňuje vzdělavateli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat pedagogickou činnost,
- sebereflexivní kompetence – pomáhá zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- autoregulační kompetence – spočívá v autoregulaci vzdělavatelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu, ale také pedagogických dovednostech.

Pokládáme za důležité také zmínit přehled kompetencí Spilkové (1997, s. 62), ve

kterém jsou kompetence definovány z širšího pohledu a s důrazem na poskytnutí pomoci. Kompetence jsou tedy členěny následovně:

1. kompetence psychodidaktické,
2. kompetence pedagogické,
3. kompetence komunikativní,
4. kompetence diagnostické a intervenční,
5. kompetence poradenské a konzultační,
6. kompetence reflexe vlastní činnosti.

Za velmi komplexní model kompetencí považujeme pojetí Vašutové (2002, 2004), který je vypracován na základě Delorsova konceptu čtyř pilířů vzdělávání, kde ke konkrétnímu vzdělávacímu cíli jsou přiřazeny jednotlivé kompetence. Významným přínosem tohoto pojetí je jeho využitelnost na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení, proto ho lze aplikovat do pedagogické i andragogické roviny.

Čtyřem klíčovým vzdělávacím cílům odpovídají následující kompetence takto:

- 1) Učit se poznávat - Cílem je osvojit si nástroje pochopení světa v podobě znalostí a dovedností, ale také rozvíjet dovednosti potřebné k učení. Hlavní pozornost je věnována rozvíjení dovednosti učit se, kde je zjišťováno, jak se lidé učí, co jim v učení pomáhá a jaké zdroje pro učení využívají. Současně je snahou podpořit práci s informacemi. Do uvedené skupiny patří následující kompetence:
 - kompetence předmětová,
 - kompetence didaktická/psychodidaktická,
 - kompetence pedagogická,
 - kompetence infromatická a informační,
 - kompetence manažerská,
 - kompetence diagnostická a hodnotící.
- 2) Učit se žít společně s ostatními - Účelem je rozvíjet spolupráci s druhými,

naučit se jednat v různých náročných situacích, porozumět jim a řešit je, orientovat se v sociálních vztazích, pomáhat druhým, dokázat řešit konflikty, ale také zvládat a rozvíjet mezilidskou komunikaci. Zde jsou řazeny tyto kompetence:

- kompetence sociální,
- kompetence prosociální,
- kompetence komunikativní,
- kompetence intervenční.

3) Učit se jednat - Cílem je naučit se tvořivě ovlivňovat své prostředí, zasahovat do společenského dění a společenských procesů, mimo jiné pomáhat integrovat jedince do společnosti, chránit životní prostředí, podporovat výchovu k evropskému občanství, učit se respektovat přesvědčení ostatních, porozumět společenským normám a zákonům, ale také rozhodovat se zodpovědně v dané situaci či chránit naše kulturní dědictví. Do této skupiny přísluší následující kompetence:

- kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující,
- kompetence multikulturní,
- kompetence environmentální,
- kompetence proevropské.

4) Učit se být - Poslední cíl znázorňuje završení předchozích vytyčených cílů. Směřuje k rozvoji osobnostního potenciálu jedince a podporuje ho v autonomním jednání, kdy se jedinec rozhoduje na základě vlastního úsudku a v souladu s vlastními morálními hodnotami. Zde se nachází:

- kompetence diagnostická,
- kompetence hodnotící,
- kompetence zdravého životního stylu,
- kompetence poradensko-konzultační.

Ve shodě s tímto komplexním pojetím jsme si vědomi důležitosti spojení

vzdělávacích cílů a kompetencí. Zatímco cíl představuje metu, které má být v ideálním případě dosaženo, kompetence znázorňuje prostředek, jak k tomuto cíli dojít.

V této kapitole jsme se pokusili nastínit problematiku socioprofesionálních rolí, uvést jejich možné klasifikace, vymežit osobnost vzdělavatele, ale také na základě poznatků normativního a analytického přístupu definovat profesní kompetence vzdělavatele a zdůraznit jejich členění. Jelikož vzdělavatel zastupuje v našem pojetí jak učitele, tak i lektora, zvolili jsme si jako východisko pedagogický a andragogický rámec. V následující části se proto pokusíme objasnit, v čem spočívají vzájemné podobnosti a odlišnosti obou vědních disciplín, tedy pedagogiky a andragogiky.

2 Andragogické a pedagogické myšlení ve vzdělávacím kontextu

Odborné diskuze týkající se postavení pedagogiky a andragogiky v systému vědeckého poznání vycházejí ze společného společenskovedního či humanitního základu, proto se obě disciplíny v některých charakteristických rysech shodují. Rovněž však mají svá specifika, kterými se odlišují v závislosti na působení mnoha proměnných. Vzájemné ovlivňování obou disciplín se stalo příčinou vzniku rozdílných stanovisek, přístupů, paradigmat a principů, ale také nejednotné terminologie. Protože však není naším cílem poskytnout pohled na andragogiku a pedagogiku v celém jejich rozsahu, poslouží nám principy obou vědních disciplín převážně jako inspirace pro důkladnější porozumění rolí vzdělavatele, coby učitele a lektora v pedagogickém a andragogickém myšlenkovém kontextu.

2.1 Pedagogický pohled

V prvé řadě zaměříme pozornost na historicky starší pedagogiku, jejíž kořeny byly položeny na evropském území ve 4. století. Její etymologický původ spočívá v řeckém slově „pais“, což znamená chlapec, a „agein“, nebo-li vedení. V antickém Řecku se většinou jednalo o otrocka, který doprovázel syna svého pána na cestě do školy za vzděláváním. K zásadnímu rozmachu pedagogického myšlení došlo později ve středověku, kdy se začaly rozvíjet klášterní školy pro vzdělávání mnichů, katedrální pro přípravu světských kněží a farní školy ve městech a obcích pro vzdělávání nižšího církevního personálu. Konstituování pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny bylo zahájeno až v 19. století, kdy se pedagogika začala vyčleňovat z filozofického myšlenkového základu.

Pojetí pedagogiky se proměňovalo v průběhu dějin v závislosti na změnách hodnot společnosti, proto ani v současné době není k dispozici jednoznačná definice pedagogiky. Její široce zakotvené pojetí a různé pole působnosti má za

následek nejednotné vymezení tohoto vědního oboru, které je v odborné literatuře velmi variabilní (srov. Jůva, Kolář, Palán, Pařízek, Průcha, Štverák, Vašutová, Walterová aj.). Zásadní problém spočívá v tom, že pedagogická teorie nedospěla k jednotnému, přesně definovanému chápání svých ústředních pojmů, a to ani v rámci české pedagogiky, ani na mezinárodní úrovni (Průcha, 2009). I přes toto problematické vymezení pojmů, uvádíme alespoň některé stěžejní definice.

Podle Palána (2002a, s. 197) představuje pedagogika *„vědu o výchově a vzdělávání v nejširším slova smyslu a v nejrůznějších kontextech společenské struktury. (...) Bývá definována jako věda o výchově, podrobněji pak jako věda o cíli, obsahu, organizaci, metodách a zásadách formování lidské osobnosti v konkrétním historickém období.“* V tomto širokém a obecném pojetí je účelem pedagogiky podílet se na vytváření lidské bytosti bez bližšího určení a vymezení účastníka výchovně-vzdělávacího procesu. Obdobné vymezení nacházíme také u Mareše, Walterové a Průchy (2009, s. 197), podle kterých pedagogika představuje *„vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže.“* Zahrnuje proto nejen pedagogiku dětí a mládeže, současně však také pedagogiku dospělých, tudíž ji nelze redukovat pouze na cílovou skupinu nedospělých jedinců. Z výše uvedeného rovněž vyplývá, že pedagogika jako všeobecná disciplína obsahuje svou teoretickou i praktickou část v oblasti výchovy a vzdělávání. Její duální pojetí, ve kterém se projevuje konflikt teorie a praxe, se stal příčinou vzniku dvou zásadních přístupů – normativního a explanativního. Průcha (2002) spatřuje základní problém v tom, že v normativním pojetí pedagogiky převládá preskripce, normy, vzory, doporučení, ale i ideály týkající se toho, jak realizovat edukaci (výchovu a vzdělávání), především ve školním prostředí. Naopak explanativní charakter pedagogiky spočívá v zjišťování, popisu a vysvětlení různých jevů edukační reality. Zásadní spor, ve kterém byla zdůrazňována pouze norma nebo popis, nakonec vyústil v uznání obou rozhodujících vlastností za součást pedagogické

vědy. Proto je pedagogika v současnosti pojímána za vědu, která má explorativní charakter založený na zkoumání, ale i explanační stránku zdůrazňující vysvětlení či objasnění.

Z užšího pohledu bývá pedagogika charakterizována jako „*věda o výchově a vzdělávání dětí a mládeže*“ (Palán, 2002a, s. 197), z čehož vyplývá, že pozornost je věnována pouze ne-dospělým aktérům, kterými jsou děti a mládež. Pedagogika je zde stavěna do opozice vůči ostatním vědeckým disciplínám zabývajících se výchovou a vzděláváním jako je například andragogika a gerontopedagogika. Přestože není výše uvedené vymezení zcela přesné, poskytuje nám zjednodušený obraz přispívající k pochopení rozdílů mezi dětskými a dospělými účastníky. V této kapitole jsme věnovali pozornost stručnému vymezení pedagogické terminologie, proto můžeme plynule přejít k andragogické myšlenkové koncepci.

2.2 Andragogický pohled

Andragogika jako vědní disciplína se začala rozvíjet v Evropě v 19. století, tudíž je historicky mladšího data než zmiňována pedagogika. Její původ je obdobně odvozen z řeckého slova „anér“, tedy muž, a „agein“, nebo-li vedení. Když pomíneme historicky překonané omezení na muže, jedná se o „*doprovázení člověka při jeho cestě za vzděláním, poznáním a pochopením světa*“ (Beneš, 2003, s. 13).

Pojem andragogika ovšem vstoupil do podvědomí širší veřejnosti mnohem později, až v roce 1833, kdy se německý učitel Alexander Kapp snažil odlišit pedagogiku od vzdělávání dospělých. Rostoucí zájem o andragogiku byl později spojován zejména se vzrůstající poptávkou po vzdělávání, jejíž cílem bylo aplikovat nově získané znalosti a zkušenosti do praxe. Hlavním důvodem jejího vzniku byla společenská poptávka po nových druzích znalostí a kvalifikací (Beneš, 2008), jak k tomu došlo zejména ve 2. polovině 20. století ve Spojených státech amerických. Nejvýznamnějším představitelem tohoto myšlenkového

směru se stal Malcolm Knowlese, podle kterého andragogika byla definována jako „*umění a věda pomáhající dospělému se učit*“ (In Friedenthal-Haase, Reischmann, Tietgens et.al., 1991, s. 31). Koncept učícího jedince, úloha jeho zkušenosti, připravenost k učení a orientace na učení jsou zde základními předpoklady pro vymezení rozdílu mezi pedagogikou a andragogikou. Tento protikladný koncept je dnes považován za překonaný, proto andragogika „...*již nemusí bojovat o svou legitimitu*“ (Beneš In Průcha, 2009, s. 695), neboť se stala samostatnou vědní disciplínou, která si našla své místo v rámci humanitních věd zabývajících se výchovou a vzděláváním. Její uznání jako samostatné vědy vychází z předpokladu, že se ve vzájemné interakci nachází teoretická, praktická a empirická složka.

Ačkoliv neexistuje v současnosti obecně akceptovaná shoda z hlediska obsahu a terminologie, ve většině případů bývá andragogika považována za synonymum pojmu vzdělávání dospělých. Následkem názorové nejednoznačnosti se rozvíjejí různé varianty pojetí andragogiky. Například Beneš (2008, s. 11) považuje andragogiku za „*vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých.*“ Andragogika, která je v tomto případě považována za součást věd o výchově, vzdělávání a vyučování, se stává nejen vědní disciplínou, ale také studijním oborem určeným k přípravě budoucích andragogů. Podle Palána (2002a, s. 16) je andragogika definována jako „*věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací.*“ Jejím cílem je formovat osobnostně zralého dospělého jedince, nikoliv děti či mládež, ve společenském a kulturním kontextu. Důraz na dospělého jedince klade také Mareš, Walterová, Průcha (2009), podle kterých andragogika představuje teorii vzdělávání dospělých vyvíjející se jako samostatný vědní obor vedle klasické, školské pedagogiky. V tomto pojetí andragogika usiluje o vlastní vymezení sebe vůči pedagogice dětí a mládeže.

Ovšem jaký je ve skutečnosti vzájemný vztah mezi pedagogikou a andragogikou, případně v čem spočívají podobnosti a rozdíly, se pokusíme odkrýt v následující kapitole.

2.3 Specifické pojetí vztahu andragogiky a pedagogiky

Pedagogika a andragogika jako vědy o výchově a vzdělávání mají mnohé společné rysy, což svědčí o jejich vzájemném obohacování. Současně však lze vypořádat rozdílné charakteristiky z hlediska účastníků výchovně-vzdělávacího procesu, ale také rozdílné role vzdělavatelů. Jak konstatuje Palán (2002b, s. 49): *„rozdíl v obou pojmech se zdá jednoznačný, ale vzhledem k nejednotnému chápání předmětu andragogiky je nejasné i postavení obou vědních disciplín ve vědním systému.“* Zásadní problém představuje nejednotná terminologie, proto i odborníci v oblasti pedagogiky a andragogiky nedokáží dosáhnout jednoznačné shody. Je však zcela evidentní, že andragogika je inspirována v obecných principech pedagogikou, která jí poskytuje základní východisko.

Snahu definovat vzájemný vztah pedagogiky a andragogiky se pokusil ve své publikaci Palán (2002b), dle kterého existuje pět možných vymezení vztahů obou vědních disciplín. Na jedné straně je možné považovat obě vědy za totožné, současně také je lze vnímat jako vědy nezávislé. V dalším pojetí je považována andragogika za součást pedagogiky, v jiném pojetí za vědy, které se navzájem prolínají. Pro naše účely poslouží nejlépe poslední vymezení, dle kterého je základní vědou pedagogika, která má dvě části a to pedagogiku dětí a mládeže a současně andragogiku. Obě vědní disciplíny jsou v tomto, poměrně novém pojetí, zastřešeny souhrnným, univerzálnějším označením pedagogika. Snahy o hledání nadřazeného pojmu jsou patrné u mnoha autorů, například Beneš (2003, 2008) užívá označení systém věd o výchově a vyučování, zatímco u Palána (2002a) se vyskytuje pojem agogika či antropogogika jako obecná teorie výchovy, která zahrnuje pedagogiku, andragogiku a gerontagogiku. Naopak Průcha (2002, 2005,

2009) používá označení edukační věda či edukologie, které vyjadřují širší a interdisciplinárně založené chápání a výklad edukační reality v současné civilizaci, tudíž nejsou vázané pouze na školské prostředí.

Ačkoliv mnoho autorů v českém prostředí nevěnuje příliš velkou pozornost vymezení vztahu andragogiky a pedagogiky, objevují se ojedinělé pokusy překlenout tento nedostatek a vzájemný vztah neproblematizovat. Beneš (2002) zdůrazňuje, že andragogika a pedagogika spolu nespolupracují, což je způsobeno rozdíly v historickém kontextu, různě probíhající institucionalizací obou oborů, vzájemnou lhostejností, ale také neznalostí. Jak již bylo řečeno, z historického hlediska je pedagogika považována za mladší vědu než andragogika, přesto zůstává otázkou, která disciplína vznikla jako první, neboť velcí učitelé antického Řecka využívali principů vzdělávání dospělých mnohem dříve, než vznikl pedagogický koncept myšlení. V pedagogice a andragogice dříve existovaly předvědecké formy myšlení o výchově, v současnosti však již obě disciplíny získaly své uznání. Zatímco v českém prostředí jsou institucionalizované, ve světě se označení andragogiky příliš neprosadilo.

Důkaz, že se pedagogika a andragogika vyvíjely odlišně, poskytuje také Průcha (2009, s. 97), dle kterého *„pedagogika se původně vyvinula z filozofie, tedy z teoretického základu, kdežto andragogika vznikla z aktivit sociálního charakteru (zejména lidová osvěta), tedy z řešení praktických záležitostí.“* V tomto pojetí je teoretickým východiskem pedagogiky německá klasická filozofie, zatímco andragogika se rozvíjela převážně na základě společenské poptávky v praxi. Přesto mají obě vědy v současnosti teoretický základ, který poskytuje cenné podněty a návrhy pro zlepšení praxe. Každá tedy usiluje o aplikaci teoretických poznatků do praxe a současně přijímá podněty z praxe a zařazuje je do svého teoretického rámce. Průcha (2009, s. 97) dále poznamenává, že *„zatímco pedagogika (pokud se týká edukačního prostředí školy) je teorií explanační (vysvětlující) a rovněž normativní (ve své klasické podobě), andragogika nemá*

normativní záměry, nýbrž především aplikační.“ Pedagogika se zaměřuje na to, jaký by měl být člověk ve své ideální podobě, proto je jejím účelem připravit jedince na život do budoucna. Na druhé straně andragogika představuje nástroj, jak toho dosáhnout, neboť vzdělávání je chápáno jako doprovodný jev života odehrávající se teď a tady. V jiném pojetí „*pedagogika (...) uplatňuje spíše dominantní zřetel k cíli a obsahu edukace, naproti tomu andragogika preferuje zřetel k účastníkovi*“ (Pospíšil, 2001. s. 7). V pedagogice je rozhodující znalost cíle, tedy mety, které má být dosaženo, ale současně obsahu jako prostředku kultivace člověka. Naopak v andragogice je zdůrazňován aspekt účastníka výchovně-vzdělávacího procesu, což se objevuje zejména v pojetí Knowlese, kde je nahlíženo na vztah pedagogiky a andragogiky ze čtyřech různých úhlů pohledu (učící se jedinec, jeho zkušenost, připravenost k učení a orientace na učení) a poskytuje tak cenný materiál pro komparaci obou přístupů. Andragogika, jako umění a věda pomáhající dospělému se učit, je zde stavěna do kontrastu vůči pedagogice, která je naopak považována za „*umění a vědu učení dětí*“ (Knowles In Friedenthal-Haase, Reischmann, Tietgens et.al., 1991, s. 31). Základním předpokladem tohoto pojetí je názor, že se dospělý učí rozdílným způsobem než děti a mládež, což svědčí o rozdílném pohledu na učícího se jedince. V andragogice je považováno za rozhodující pomoci dospělému se učit, naopak pedagogika se zabývá tím, jak děti vyučovat. Proto v andragogice vystupuje vzdělavatel spíše jako facilitátor, zatímco v pedagogice zastává vzdělavatel roli experta, který řídí učení dítěte. Zajímavé podněty poskytuje také Pospíšil (2001), který uvádí, že pedagogika vidí člověka v celku, zatímco andragogika ho spíše objevuje v jednotlivostech. Holistické pojetí zdůrazňující celek vůči rozdělení na jednotlivé části pramení z historického sporu mezi nominalistickou a realistickou podstatou světa. V dnešní době však převládá holistické vidění, kde je kladen důraz na propojování jednotlivin do komplexního systému poznatků.

Přestože existují mnohé markantní odlišnosti pedagogiky a andragogiky, v dnešní době se objevují tendence zaměřit se spíše na hledání společných prvků, které

jsou přítomné u obou disciplín. Například obě vědy jsou považovány za plnohodnotné a ve vztahu k ostatním vědám zaujímají rovnocenný postoj. V obou vědách je uplatňován multidisciplinární přístup, ve kterém jsou integrovány různé poznatky a metody několika vědních disciplín, čímž se pohled na pedagogiku i andragogiku stává komplexnější. Mimo jiné jsou andragogika a pedagogika považovány za specifickou součást věd o výchově a vzdělávání člověka, tudíž se podílejí na formování jeho osobnosti. Rovněž nelze opomenout zásadní pojítko pedagogiky a andragogiky, což je myšlenka celoživotního vzdělávání, která se zaměřuje na vzdělávání lidské populace v průběhu celého života bez ohledu na věk. Přechodem do 21. století se začaly rozvíjet nové úvahy o významu vzdělávání, vývojových tendencích a jeho modernizaci. Již jsme obeznámeni se základními principy vzdělávání v pedagogickém a andragogickém kontextu, proto v následující části přejdeme ke specifikaci činitelů, kteří ovlivňují výchovně-vzdělávací proces.

3 Základní činitele výchovně-vzdělávacího procesu

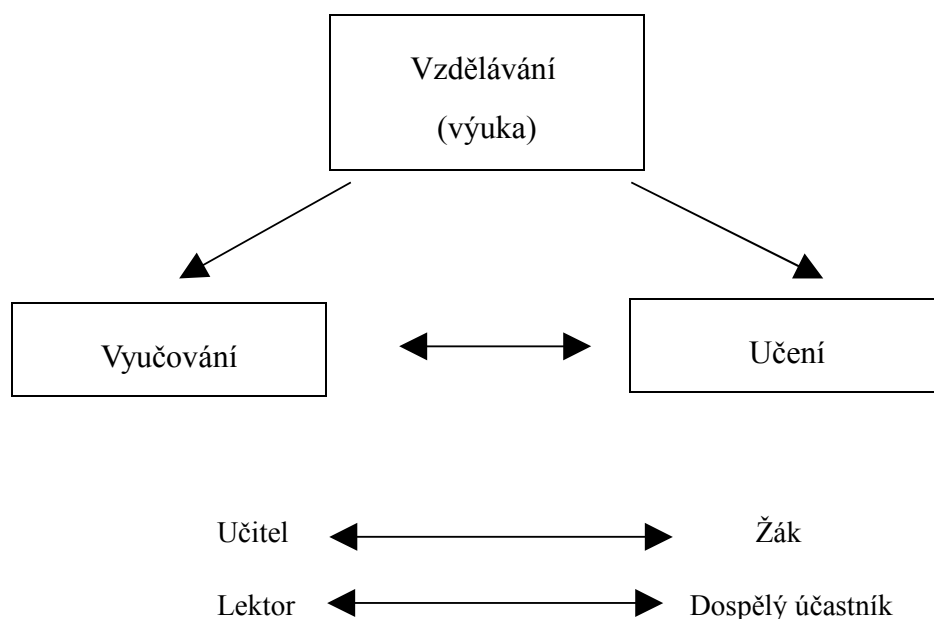
Výchova a vzdělávání jsou považovány za základní pojmy pedagogických a andragogických koncepcí. Přestože je lze v teoretické rovině od sebe oddělit, v praxi je to zcela nemyslitelné, neboť jsou ve vzájemné interakci a neustále se prolínají. Ovšem nenechme se zmýlit převažujícím názorem naší společnosti, že ve výchově převládá záměrné, jednosměrné působení dospělého jedince na dítě. Ve skutečnosti výchova se týká nejen dětské, ale i dospělé populace, což je patrné v pojetí Průchy, dle kterého je výchova definována jako „*záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.*“ (Průcha, 2009, s. 17). Za účelem zjednodušení však používáme v textu spíše pojem vzdělávání, ačkoliv jsme si plně vědomi, že výchova jde vždy ruku v ruce se vzděláváním.

Vzdělávání je pokládáno za důležitou hodnotu evropských kulturních tradic, ale také za významného ukazatele prosperity země, neboť odráží aktuální společenskou i ekonomickou realitu. Zejména v posledních letech je kladen důraz na konkurenceschopnost člověka, jeho flexibilitu a kompetentnost, které nejlépe vyjadřují převažující tendence ve vzdělávání a jsou příčinou neustále rostoucích požadavků kladených na člověka jak v osobním, společenském, tak profesním životě. Již pominula doba, kdy člověk vystačil s tím, co se naučil v průběhu přípravy na povolání. Učení se a vzdělávání dnes představuje nepřetržitý proces, který poskytuje člověku příležitost vzdělávat se na základě svých možností, zájmů a potřeb, tedy rozvíjet se podle vlastních preferencí v osobní i pracovní oblasti. Následkem změn je člověk nucen přijmout myšlenku celoživotního vzdělávání jako princip, který od něj vyžaduje schopnost neustálé adaptace na nové podmínky. Vzdělávání tak vytváří předpoklady pro vyšší adaptabilitu jedince a zvyšuje tím jeho mobilitu, což se pozitivně odráží na rozvoji osobnosti jedince a kvalitě jeho života.

Dříve než se ovšem zaměříme na rozbor konkrétních výchovně-vzdělávacích činitelů, pokusíme se objasnit, co se skrývá pod samotným pojmem vzdělávání. Probíhající diskuze ohledně základních pojmů pedagogického i andragogického myšlení vypovídají o nejednotném vymezení terminologie. Například Palán (2002a, s. 237) charakterizuje vzdělávání jako „*proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů.*“ Nejedná se tedy o nahodilý proces, ale o záměrné a zacílené působení podílející se na formování osobnosti jedince. Díky vzdělávání si jedinec vytváří soustavu poznatků, ale také jsou rozvíjeny dovednosti a zkušenosti, které odrážejí osobnostní stránky člověka. Podle Skalkové (2007, s. 27) je ve vzdělávání zdůrazněna „*procesuální stránka, kdy člověk rozvíjí v procesu vzdělávání svoji individualitu a své schopnosti orientovat se v množství pohledů. Rozvíjí své vlastní zkušenosti, logické myšlení, proniká do mezilidských vztahů. Prostřednictvím vzdělání si utváří porozumění pro kulturu, ve které žije, pro její kontinuitu i proměny. Zároveň si rozvíjí vnímavost pro odlišné kultury a chápání jejich hodnot.*“ Obdobně jako u předešlých autorů je kladen důraz na formování a rozvoj osobnosti jedince, ovšem navíc je zde brán zřetel ke kulturnímu a hodnotovému aspektu, kdy člověk prostřednictvím vzdělávání vrůstá do kultury dané společnosti a osvojuje si její hodnotový systém. Jiné pojetí poskytuje Průcha, Walterová, Mareš (2009), podle kterých vzdělávání představuje specifickou formu edukace, která je obvykle dlouhodobá a institucionalizovaná, současně je realizována profesionálními edukátory, tedy učiteli, lektory a instruktory, a v neposlední řadě je legislativně vymezen její průběh a produkt. Základním předpokladem je tedy existence institucionálního systému vzdělávání, dále je třeba mít k dispozici dostatečný počet profesionálů vykonávajících vyučovací činnost, kteří nejsou redukováni pouze na vzdělavatele dětské nebo dospělé populace, a současně je nutné definovat, jak bude vzdělávání probíhat, případně si ujasnit, co bude jeho

výstupem.

Za účelem konkretizace základních výchovně-vzdělávacích činitelů jsme zvolili inspirativní model Mužíka (viz Obr. 2), ve kterém je vzdělávání charakterizováno jako „proces, v němž si prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním (zejména interiorizací) – učením – přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky.“ (Mužík, 2004, s. 13). Důležitost přijmout osvojené poznatky a činnosti do vlastního myšlenkového systému nelze zpochybnit, ačkoliv jejich přetvoření na vědomosti, dovednosti, návyky není zcela přesné, neboť výsledkem procesu vzdělávání mohou být také hodnoty a postoje, které jsou v tomto případě opomenuty. Jak konstatují Horák a Kolář (2004) vzdělávání znamená nejen osvojování určité soustavy teoretických poznatků a praktických dovedností, nýbrž i utváření celkového postoje člověka ke světu a společnosti. I přes tuto nepatrnou námitku k triádě vědomosti-dovednosti-návyky považujeme tento model za velmi názorný a lehce aplikovatelný jak v pedagogické, tak i andragogické rovině.



Obr. 2: Procesy vzdělávání, vyučování a učení (Zdroj: Mužík, 2004, str. 13)

Vzdělávání je charakterizováno jako komplexní proces probíhající mezi vzdělavatelem (učitelem/lektorem) a vzdělávaným (dítětem/dospělým účastníkem). Z pohledu vzdělavatele jde o vyučování, naopak z pohledu vzdělávaného účastníka o proces učení. Vyučování je tedy v plné kompetenci vzdělavatele, zatímco učení je závislé na samotné aktivitě učícího se jedince. V odborné literatuře se často také hovoří o subjektivě-objektivém pojetí, kde subjekt představuje vzdělavatel a objektem se stává účastník. I když je role vzdělavatele nezastupitelná, odpovědnost za vzdělávání se stále více přesouvá na učícího se jedince. V našem případě se věnujeme zvláště osobnosti vzdělavatele a účastníka, přestože jsme si plně vědomi, že v reálném prostředí jsou oba činitelé ve vzájemné interakci, tudíž je nelze striktně od sebe oddělit. Zmiňovaní činitelé neexistují nikdy izolovaně, nýbrž vždy jsou součástí určitého celku, prvkem v dané struktuře a rovněž jsou neustále v interakci a vzájemně se ovlivňují. Problematika vyučování (jako aktivita vzdělavatele) a učení (jako činnost účastníka) je pak podrobněji zpracována v následující části.

3.1 Učení na straně dítěte/dospělého účastníka

Učení představuje komplexní proces, v kterém jde o záměrné navozování změn ve zkušenostech, znalostech, dovednostech, postojích, hodnotách, ale také v chování a prožívání účastníka výchovně-vzdělávacího procesu. Účastník je schopen adaptovat se na měnící se přírodní a společenské prostředí pouze za předpokladu, že přijme aktivní roli učícího se a převezme zodpovědnost za vlastní utváření v průběhu celého života. Mimo jiné, k úspěšnému učení je nutný i odpovídající stupeň zralosti centrální nervové soustavy, což dokládá fakt, že schopnost učit se je do určité míry vrozená. Současně je třeba zmínit, že proces učení je situačně podmíněný, tedy odehrává se v konkrétní situaci, kterou jedinec vyhodnocuje na základě vlastních zkušeností, nebo-li prekonceptů uvažování. Člověk se tedy učí v každém okamžiku, z každé životní situace, ze všeho, co vnímá svými smysly, ze všeho, s čím nebo s kým se v životě potká.

Pro ilustraci uvedme alespoň některé definice pojmu učení. Čáp (2001, s. 80) poznamenává, že *„učení v nejširším smyslu tedy znamená veškeré získávání zkušeností a utváření vlastností osobnosti v průběhu jedincova života. (...) Naučené je opakem vrozeného.“* V tomto případě dochází k učení na základě vrozených predispozic a závisí pouze na podnětnosti prostředí, do jaké míry se tyto potencionality rozvinou. Nejkomplexnější pojetí učení předkládá Kulič (1992, s. 33), dle kterého je *„učení proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činností, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění.“* Základním předpokladem úspěšného učení je tedy změna, v rámci které jde o přizpůsobování se organismu měnícímu se prostředí. Na základě vlastních zkušeností pak jedinec vyhodnocuje situaci a přetváří dané zkušenosti na znalosti. Ve své podstatě je proces učení sběrem informací a zkušeností, které umožňují jedinci poznávání světa a sebe sama.

3.1.1 Pojetí účastníka výchovně-vzdělávacího procesu

V následující části se pokusíme shrnout poznatky o účastnících výchovně-vzdělávacího procesu z hlediska učení. Klasická pedagogika, ale také andragogika nám poslouží jako cenný zdroj informací o dětských a dospělých účastnících. Pro naše účely uvádíme pro představu pouze některé charakteristiky, které se nám zdají relevantní, přestože v literatuře existuje mnoho dalších odlišností. Velmi cenné poznatky poskytuje Beneš (2008), podle kterého zásadní rozdíl mezi dospělým a žákem (dítětem) spočívá v tom, že dospělý není většinou oddělen od svých rolí v pracovním, společenském a soukromém životě, čímž nemůže být považován za žáka (dítě). Zatímco dospělý jedinec přijímá v životě různé socioprofesionální role, dítě zpravidla zaujímá jednu klíčovou úlohu a to roli žáka.

Školní aktivity tedy zaměstnávají dítě po většinu volného času, zatímco pro dospělého je učení spíše okrajovou záležitostí.

Na jedné straně dětství představuje specifickou etapu v životě člověka, která začíná narozením a končí adolescencí. Průcha, Walterová, Mareš (2009) charakterizují dětství jako období intenzivního vývoje tělesného, intelektuálního, jazykového, emocionálního a sociálního, v jehož průběhu se formují rozhodující rysy osobnosti člověka. Právě v tomto období je jedinec považovaný za deficitního tvora, který je závislý na pomoci druhých. Nekomplexní představy o světě a omezené zkušenosti nejsou zcela integrované, proto v dětství převládá spíše černobílé vidění, ve kterém je buď svět pouze dobrý nebo špatný.

Pokud se budeme zabývat vymezením pojmu dospělost, jedná se o poměrně komplikovanou záležitost. Z pohledu vývojové psychologie je členěna na mladou dospělost, střední dospělost a stáří. Biologicky je završena pohlavní dospělostí, kdy jsou jedinci schopni biologické reprodukce. Jestliže vycházíme z legislativy, pak je možné rozlišit dospělost aktivní, kdy se jedinec může účastnit voleb, nebo pasivní, kdy může být volen. Z ekonomického hlediska je dospělý charakterizován jako finančně nezávislá osoba. Poslední pohled je poskytnut z pohledu mentální zralosti projevující se v odpovědném jednání, ve kterém jedinec přijímá různé sociální a profesní role. Zpravidla je však dospělost považována za završení vývoje jednak v oblasti biologické, psychické, tak i sociální. Jedná se tedy o již hotového jedince, který má vytvořený vlastní systém poznatků a zkušeností. Důležitým předpokladem učení je schopnost sebeřízení jedince, kdy se dospělý učí na základě dobrovolnosti a vnitřní motivace.

Zajímavé je také pojetí vzdělávacího obsahu, který je v souvislosti s dětskou populací striktně specifikovaný a předem daný. Učení má potencionální charakter, jedná se tedy o vytváření širšího znalostního a zkušenostního základu, který jedinec může uplatnit v budoucnu. Nejsou zde často zohledňovány potřeby dětí, ale spíše je kladen důraz na dodržování vzdělávacích normativů. Potřeby a cíle

jsou dětem jasně stanovené vnější autoritou, proto je učení pokládáno dítětem za povinné. Od dětí se očekává, že se stanou konformní a přijmou cíle vymezené zvenčí za své vlastní, tedy že je akceptují, identifikují se s nimi a učiní z nich nástroje vlastního myšlení, jednání, chování.

Naopak u dospělých se pojetí vzdělávacího obsahu odráží od aktuální situace nabídky a poptávky, proto se jedná o učení užitečného, co člověk má příležitost okamžitě využít v praxi. Zjištění potřeb a stanovení cílů je založené na vzájemné dohodě účastníků i vzdělavatelů a směřuje k decentralizaci a diverzifikaci. U dospělých dochází k úzké specializaci, která ovšem může být příčinou rigidního uvažování, kdy jedinec odmítá akceptovat jinakost učebních postupů. Dospělí přistupují k přijímání poznatků i k hodnocení vlastního výkonu velmi kriticky a často odmítají takové přístupy, které jsou v rozporu s jejich zkušenostmi. Protože jsme představili základní rozdíly mezi dětskými a dospělými účastníky, můžeme nyní přejít v následující části k vymezení pojmu vyučování z pohledu vzdělavatele.

3.2 Vyučování na straně lektora/učitele

Vyučování založené na aktivní činnosti vzdělavatele představuje komplexní proces, kde hledáme odpovědi na to, co budeme vyučovat, s jakým cílem, pro koho, jakým způsobem a za jakých podmínek. Snahou je proto přiblížit vyučování co nejvíce životní praxi, aby odpovídalo vývoji vědeckého poznávání, ale také respektovalo osobnost účastníka. Nejčastěji je vyučování pokládáno za historicky ustálenou formu cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Realizuje se především ve školách různých typů i stupňů, v rodině, různých kurzech i speciálních zařízeních (Skalková, 2007). Podle Mužíka (2004, s. 14) představuje vyučování *„činnost učitele (lektora), který iniciuje, motivuje, usměrňuje učení žáka (účastníka) tak, aby dosáhl žádoucího (cílového) stavu.“* Velmi obdobně vnímají vyučování také Průcha, Walterová,

Mareš, (2009), kde vyučování zastupuje druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jehož základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.

Ve vyučování existují dva základní přístupy k poznávání světa, přičemž jeden směr představuje transmise a druhý konstrukce (Tonucci, 1994). V transmisivním pojetí, které převládá v klasické pedagogice, se jedná o přenos vědomostí od více zkušeného k méně zkušenému, tedy od vzdělavatele k účastníkovi. Předpokládá se, že dítě nemá žádné znalosti o světě, tedy vychází se z premisy, že dítě neví. Naopak vzdělavatel je považován za garanta pravdy, který disponuje rozsáhlými zkušenostmi a znalostmi. Úkolem vzdělavatele je v tomto případě pomoci účastníkovi získat nové zkušenosti. V konstruktivistickém pojetí se naopak předpokládá, že dítě má již vytvořené prekoncepty uvažování, tedy získalo určité představy o světě. Vzdělavatel se stává spíše garantem metody, tudíž je jeho úkolem vytvořit podmínky pro to, aby každé dítě mohlo dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje. Dochází zde k neustálé restrukturalizaci poznatků a začleňování nových zkušeností do již existujících myšlenkových struktur.

Transmise většinou převládá u klasické pedagogiky a konstrukce se nachází v andragogice, i když reformní pedagogové se pokusili překlenout tento nedostatek a začlenit do pedagogiky i prvky konstruktivismu. Přesto k obecným principům transmise patří konformita jedince, důraz na stejnost, uzavřenost vůči společnosti, postup od neznámého ke známému a hledání jednoho správného řešení problému. Naopak u konstrukce převažuje různorodost, individualita, otevřenost veřejnosti, postup vycházející z konkrétní zkušenosti a hledání více možných způsobů řešení problémů.

3.2.1 Pojetí vzdělavatele výchovně-vzdělávacího procesu

Jakkoliv se může zdát snadné nalézt odlišnosti mezi dětským a dospělým účastníkem, charakterizovat rozdíl mezi vzdělavatelem, jakožto učitelem a lektorem, je poměrně obtížné. Nicméně vzdělavatel výchovně-vzdělávacího

procesu je užíván jako nadřazený pojem zastřešující jak roli učitele, tak i lektora. I přesto lze nalézt drobné odlišnosti mezi tím, co učitel považuje ve své profesi za podstatné a představou lektora. Například obě uvedené role se liší věkem cílové skupiny uchazečů (dítě/dospělý), různým teoretickým zázemím vědních disciplín (pedagogika/andragogika) a současně rozdílným pojetím vztahu k autoritě (nadřazenost/partnerství). Současně hlavní rysy a charakteristiky profese lektora a učitele se do určité míry shodují, neboť osobnost lektora je zkoumána z pohledu pedeutologie (nauce o osobnosti učitele), jelikož andragogické odborné literatury zaměřené primárně na osobnost lektora je nedostatek.

Podle Kartotéky typových pozic (2009) se v oblasti výchovy a vzdělávání nacházejí tři možné úrovně pozice lektora – lektor, odborný lektor a lektor specialista, zatímco učitelské pozice jsou diferencované do téměř dvaceti podskupin. Každá pozice má v tomto systému své místo, pouze jednotlivé pozice se liší v náplni pracovních činností, kvalifikačních požadavcích, obecné způsobilosti, ale i v osobnostních a zdravotních požadavcích. Zdá se, že u učitelů převládá důraz na odbornost a užší specializaci, naopak lektoři zastávají více úlohu generalistů, kteří disponují komplexními poznatky.

A jaké jsou tedy ve své podstatě základní rozdíly mezi učitelem a lektorem? Učitel bývá v pedagogické literatuře obecně definován jako osoba podněcující a řídící učení jiných osob. Je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který vykonává učitelské povolání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Úkolem učitele je tedy podle klasické pedagogiky iniciovat, řídit, kontrolovat, případně motivovat účastníky k učení. Učitel zde zaujímá autoritativní roli, přebírá zodpovědnost za druhé a rozhoduje o vzdělávacím obsahu, metodách, ale i cílech bez ohledu na potřeby dětí. Rozhodnutí o osudu druhých pramení zvnějšku na základě systému odměn a trestů. Jelikož učitel působí ve školním prostředí a pracuje s nedospělými jedinci, je často vystavován situacím, kdy musí řešit výchovné problémy spojené s kázní.

Na druhé straně lektor bývá v nejobecnějším vymezení definován jako „vzdělavatel (pedagogický pracovník, který řídí výukový proces) v dalším vzdělávání“ (Palán, 2002, s. 110). Z tohoto pohledu se pojem lektor používá k odlišení se od školního a mimoškolního vzdělavatele. Úkolem lektora je tedy v první řadě usnadňovat učení dospělého a vhodnými motivačními nástroji přivést dospělé k sebeučení, kdy si sami kladou vlastní cíle a aktivně se podílejí na jejich dosahování. Lektor zde představuje průvodce na cestě, nebo spíše partnera, který se snaží pomoci dospělému při řešení životních úkolů. Vztah je v tomto případě založený na vzájemném partnerství, respektu a vnitřní motivaci k učení. Ačkoliv jsme přesvědčeni, že existuje mnohem širší pojetí vztahu mezi učiteli a lektory, uvedené rozdíly jsou pro naše účely dostačující.

V této kapitole jsme nejprve věnovali pozornost vymezení vztahu mezi vzděláváním, vyučováním a učením. Jak jsme již naznačili, vzdělávání existuje vždy ve spojitosti s výchovou, tudíž vytváří celek, který je ve vzájemné interakci. Vzdělávání je pak pokládáno za vyšší substanci, ke které lze směřovat prostřednictvím učení a vyučování. Ve vyučování se projevuje aktivita vzdělavatele, tedy konkrétně učitele a lektora, kteří realizují vyučovací proces. Učení je pak na druhé straně považováno za aktivitu účastníka, nebo-li dítěte a dospělého, kteří si vytváří systém poznatků a zkušeností. Vzájemná integrace všech složek je předpokladem k úspěšnému vzdělávání a dosahování kvalitních výsledků.

Závěr

Předkládaná bakalářská práce s názvem Role vzdělavatele v pedagogice a andragogice je převážně teoretickým dílem s komparativními charakteristikami. Jako cíl jsem si zvolila představit zastávané profesní role s důrazem kladeným na osobnost vzdělavatele, tedy učitele a lektora, ale také dětského a dospělého účastníka výchovně-vzdělávacího procesu. Využila jsem rozdělení rolí do čtyř základních skupin podle toho, co znázorňuje hlavní smysl zastávané role, tedy jestliže jde o přenos znalostí, nácvik dovedností nebo formování postojů, případně jejich kombinace. K důkladnějšímu porozumění roli vzdělavatele jsem si vybrala jako východisko roli učitele a lektora, které pak byly podrobněji zkoumány z pohledu pedagogiky a andragogiky. Poznatky o osobnosti vzdělavatele a jeho kompetencích jsem následně aplikovala na trojúhelníkový model vzdělávání-vyučování-učení. Za proces vyučování nese primární zodpovědnost vzdělavatel, tedy učitel či lektor, naopak učení je považováno za aktivitu účastníka (dítě/dospělý) výchovně-vzdělávacího procesu. Přestože v literatuře je možné oba aktéry od sebe odlišit, v reálném prostředí je to nemyslitelné, neboť se nacházejí v neustálé interakci a vzájemně se podněcují. Jak již bylo několikrát zmiňováno, snahou je propojovat poznatky do globálních celků, ale také postihnout různé odlišnosti.

Na základě analýzy odborné pedagogické a andragogické literatury poskytují jeden možný, nikoliv všeobecně platný, pohled na osobnost vzdělavatele a jeho role. Pevně však věřím, že tento písemný materiál převážně teoretické povahy, může posloužit ostatním alespoň jako inspirace pro další bádání. Nabízí se hned několik možností, jak rozvinout tuto práci do empirické roviny a dojít ke konkrétním výstupům. Například lze realizovat výzkumnou studii, která by zjišťovala formou dotazníkového šetření nebo hloubkovými rozhovory odlišnosti z hlediska pracovní náplně na pozici učitele či lektora, případně vedla k zkoumání rozdílů mezi dětskými a dospělými účastníky. Rovněž lze zjišťovat frekvenci

zastávaných rolí vzdělavatele v prostředí školy nebo kurzů dalšího vzdělávání, případně zkoumat, jaké konkrétní kompetence jsou od vzdělavatelů nejvíce požadovány. Závisí na svobodném rozhodnutí každého autora, jakým směrem práci dále rozvést.

Soupis bibliografických citací

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Z německého originálu přeložila Dana Lisá. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-86642-43-7.
- BENEŠ, M. *Andragogika: teoretické základy*. Edice Andragogika. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BENEŠ, M. Andragogika. In PRŮCHA, Jan; JANÍK, Tomáš; RABUŠICOVÁ, Milada. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. s. 935. ISBN 978-80-7367-546-2.
- BENEŠ, M. Pedagogika a andragogika - distance v blízkosti. *Pedagogika*. 2002, 52, 2, s. 130 - 137.
- ČÁP, J; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. 3. vyd. Praha : Fortuna, 2003. 119 s. ISBN 80-7168-876-2.
- HORÁK, J; KOLÁŘ, Z. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Ústí nad Labem : UJEP, 2004. 81 s. ISBN 80-7044-572-6.
- Kartotéka typových pozic* [online]. 1999-2010. Aktualizováno 26.3.2010 [cit. 2010-03-20]. Dostupný z WWW: <<http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/step2.act?lh=0&sm1=11>>.
- KEBLOWSKA, M. *Http://www.thefreelibrary.com* [online]. 2002 [cit. 2010-06-19]. The role of the foreign language teacher in the classroom - the teachers' beliefs and role behavior versus the students' expectations. (Linguistics). Dostupné z WWW: <<http://www.thefreelibrary.com/The+role+of+the+foreign+language+teacher+in+the+classroom+---+the...-a095571795>>.
- KNOTOVÁ, D. Sociální kompetence edukátora. *Pedagogická orientace*. 2001, č. 4, s. 35-39.
- KNOWLES, M. S. What Several Disciplines Have Contributed to the Making of One Adult Educator. In MARTHA, Friedenthal-Haase, et al. *Erwachsenenbildung im Kontext : Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1991. s. 440. ISBN 3-7815-0680-0.
- KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha : Academia, 1992. 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
- LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2006, 230 s. ISBN 80-7315-114-6.
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti : Manuál úspěšného lektora*. 1. vyd. Praha : Grada, 2010. 176 s. ISBN 978-80-247-3236-7.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Rozvoj profesních kompetencí andragoga: hlavní směry*. Slovenská republika, Banská Bystrica: Příspěvek na mezinárodní konferenci Univerzity Mateja Bela Fakulty Humanitních vied. 2006. 65 s.

- MUŽÍK, J. *Situace v přípravě lektorů vzdělávání dospělých v České republice: materiál pro interní potřebu*. Řecko, Thessaloniki. 2005, 49 s.
- PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia, 2002a, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky : Úvod do studia personalistiky*. 1. vyd. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2002b. 207 s.
- PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých - andragogika : (studijní text)*. 1 vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2001. 218 s. ISBN 80-7290-064-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika : vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997. 121 s. ISBN 80-86039-41-2.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit? 2. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1994. 64 s.*
- TURECKIOVÁ, M. Autorita lektora vzdělávání dospělých - jak ji získat a neztratit?. In VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha : ISV, 2005. s. 208-213. ISBN 80-86642-43-7.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002. 51 s. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.