

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Katedra andragogiky a personálního řízení

Studijní obor: ANDRAGOGIKA
Studijní program: PEDAGOGIKA

Jiří P a v l ů

**Edukace dospělých
v pojetí polských andragogů**

**Education of Adults:
Approach of Polish Andragogues**

DISERTAČNÍ PRÁCE

vedoucí práce - Doc. Dr. Milan Beneš

2008

Prohlašuji, že jsem disertační práci vykonal samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

A handwritten signature in black ink, enclosed within a light blue rectangular border. The signature is cursive and appears to read "Dr. Jiří Čelák".

OBSAH

0	ÚVOD	5
0. 1	Vymezení problému a jeho historické souvislosti	5
0. 2	Cíle disertační práce	5
0. 3	Přínos disertační práce	7
0. 4	Obsahové zaměření	8
1	POSLÁNÍ A CÍLE OSVĚTY DOSPĚLÝCH	9
2	Z HISTORIE OSVĚTY DOSPĚLÝCH	13
2. 1	Úvod	13
2. 2	Nejstarší historie do konce 19.století	14
2. 3	Počátek 20.století	22
2. 4	Období nezávislosti v letech 1918-1939	23
2. 5	Osvěta v době 2. světové války – léta 1939-1945	27
2. 6	Poválečné období v Polsku v letech 1945-1989	29
3	ROZVOJ TEORIE VZDĚLÁVÁNÍ V POLSKU	32
3. 1	Vznik, vývoj a cíle pedagogiky dospělých/andragogiky	32
4	VÝKLAD NĚKTERÝCH POJMŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	35
4. 1	Andragogika	35
4. 2	Andragogika v systému věd a její multidisciplinární charakter	38
4. 3	Andragogika jako věda o edukaci dospělých	39
4. 4	Andragogika jako věda praktická a normativní	40
4. 5	Vztah pedagogika-andragogika	43
4. 6	Andragogika a věda o poradenství (<i>poradoznawstwo</i>)	47
4. 7	Andragogika práce	50
4. 8	Edukace	51
4. 9	Permanentní /ustavičné vzdělávání	58
4. 9. 1	Realizace systému permanentního vzdělávání	61
4. 10	Celoživotní učení, celoživotní vzdělávání	69
4. 11	Sebevzdělávání, autoedukace	73
4. 12	Edukační potřeby, edukační cesty, kulturní edukace	85
5	PROFESIONALITA VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH	93
5. 1	Osobnost andragoga	93
5. 2	Setkávání andragogů – žáků a mistrů	101
5. 3	„Noví žáci“ potřebují „nové učitele“	103

5. 4	Středem zájmu andragogů – každý dospělý člověk	106
6	ORGANIZACE EDUKACE DOSPĚLÝCH	113
6. 1	Preprimární vzdělávání	114
6. 2	Povinné vzdělávání	114
6. 3	Postobligatorní vzdělávání	115
6. 4	Terciální vzdělávání	116
6. 5	Další vzdělávání a profesní příprava pro dospělé	119
6. 6	Školní a mimoškolní formy vzdělávání	121
6. 7	Dálkové a distanční studium	125
7	UNIVERZITY 3. VĚKU	130
8	ROZVOJ SOUKROMÉHO VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ	143
9	ODBORNÁ LITERATURA, AKTIVITY ANDRAGOGŮ	146
10	SPOLEČENSKÉ ZMĚNY A SOUDOBÉ SMĚRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	154
10. 1	Požadavek doby – vzdělaný a vzdělávající se člověk	156
10. 2	Předpokládané možné aktuální směry v edukaci dospělých v Polsku	159
11	ZÁVĚR	165
12	ABSTRAKT	169
13	ABSTRACT	170
	BIBLIOGRAFIE – seznam použité literatury a pramenů	171

0 ÚVOD

Změny ve společnosti, integrace České republiky a Polské republiky do Evropské unie, ale i celkové vývojové trendy v Evropě a ve světě, výrazně ovlivňují rozhodnutí dospělých obyvatel v nejrůznějších oblastech činností a životních situacích. Problémy dospělých napomáhá řešit andragogika. „Vidí v nich rovnocenné partnery, kteří s určitým dosavadním stupněm vzdělání si jej chtějí rozšířit nebo doplnit o nové poznatky. Podílí se na dotváření osobnosti a adaptabilitě člověka při hledání a nalézání životní dráhy, jeho zapojení do praktického života, seberealizaci a plnění společenských a sociálních rolí“. (Pavlů, 2004, s. 43)

Kapitál každé společnosti je v lidech, v jejich vzdělanosti. Moudrá společnost potřeby, touhu a zájem o celoživotní vzdělávání všestranně podporuje.

0.1 Vymezení problému a jeho historické souvislosti

Současná pokračující globalizace světových hospodářských a společenských procesů předznamenala vstup do 21. století jako století potřeby vysoce kvalifikovaných a vzdělaných obyvatel. To vyvolává nutnost celoživotního vzdělávání, které jedincům pomáhá lépe zvládat rychlý rozvoj společnosti, vědy, techniky a technologií. Vzrůstá zájem o účast ve vzdělávacích programech a různých formách studia dospělých.

Zaměření práce přibližuje problematiku vývoje edukace dospělých na příkladu jedné ze sousedících zemí s Českou republikou - Polsku.

Těžiště práce spočívá v prezentaci teoretických poznatků z oblasti vzdělávání dospělých v historickém vývojovém sledu událostí v období XIX.-XXI. století, včetně nejnovějších andragogických názorů a směrů.

0.2 Cíle disertační práce

Hlavním cílem práce na téma : „EDUKACE DOSPĚLÝCH V POJETÍ POLSKÝCH ANDRAGOGŮ“ je :

- a) přiblížit problematiku edukace dospělých v Polsku v historických souvislostech a dějinném vývoji s reflexí současnosti
- b) prezentovat názory a přístupy k dané problematice edukace dospělých s důrazem na význam andragogiky pro dospělého člověka v celé šíři jeho života
- c) objasnit genezi, rozvoj a cíle andragogiky v Polsku

Naplnění hlavního cíle práce je spojeno se splněním několika dílčích cílů práce, které jsou stanoveny takto:

- 1) identifikovat a vysvětlit pojem "edukace" uvedením přehledu teoretických názorů spjatých s tímto termínem
- 2) vymezit pojmy andragogika, vzdělávání, permanentní vzdělávání, pedagogika dospělých, osvěta
- 3) analyzovat vybrané tituly odborné literatury zakladatelů didaktiky dospělých a zejména publikace edice „Biblioteka edukacji dorosłych“, vydávanou polskou Akademickou společností andragogů (ATA)
- 4) na základě ankety, rozhovorů a osobních sdělení analyzovat a popsat různé praktické přístupy k edukaci dospělých

Při formulaci hlavního cíle disertační práce i cílů dílčích bylo vycházeno z poznatků získaných:

- a) studiem odborné polské literatury
- b) v rámci doktorandského studia během zahraničních stáží-pobytů na univerzitách ve Varšavě a Katovicích
- c) vlastní účasti na mezinárodních konferencích a odborných seminářích v Polské republice
- d) z kontaktů s akademickými učiteli polských vysokých škol, vyučujících obor andragogika
- e) získaných z vlastní pedagogické praxe
- f) analýzou dostupných dokumentů v oblasti edukace dospělých ve státních a nestátních školách a organizacích

Historie osvěty a výchovy dospělých a andragogického myšlení zkoumá a zpracovává dějiny osvětových idejí, zkušenosti a praxe v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých a rovněž jejich sebevzdělávání a sebevýchovy. Zkoumá také vznik, rozvoj a úpadek osvětových institucí, analyzuje obsah vzdělávacích aktivit, činnost osvětových organizací v různých časových údobích a společenských poměrech, jejich osudy, vliv na osvětovou praxi v daném období života společnosti a vzdělanostní úroveň jejich jedinců. Jak uvádí Turos, „...výsledky bádání, teorie, metodologické poznatky a zkušenosti, získané prostřednictvím dějin výchovy a vzdělávání dospělých, mají velký význam pro andragogiku jako teorii učení a výchovy a rovněž sebevzdělávání a sebevýchovy dospělých. ... především umožňují poznání rodokmenu mnoha osvětových idejí, institucí, pohledů na osvětu a výchovu dospělých... které jsou nápomocné k analýze aktuálních poznatků a činnosti v oblasti vzdělávání a výchovy dospělých (autokreaci). Pochopení rodokmenu historických idejí, záměrů, řešení, institucí osvěty dospělých umožňují andragogice hlubší nazírání na aktuální a perspektivní úkoly edukce a sebevzdělávání. Andragogický pohled na současné problémy osvěty a výchovy dospělých přes prizma historických poznatků, v kontextu s různorodými ekonomickými, demografickými,

společenskými a kulturními podmínkami umožňuje - obecné andragogice a jejím subdisciplinám – hlubší a blíže k pravdě vyjasnění příčin a účinků tohoto druhu osvětových činností“. (Turoš 200, s. 300-301)

Prostřednictvím dobových osvětových pracovníků – průkopníků polské andragogiky – tedy interpretací jejich názorů a představ o edukaci dospělých, dává předložená práce příležitost k seznámení se s řadou osobností v oblasti vzdělávání dospělých. Je to bohatý a přínosný zdroj informací o jejich vlivu na vznik a rozvoj základů andragogiky, jejich vkladu při tvorbě a řízení osvětových institucí, teoretické a vědecké činnosti, budování tradic přetrvávající dodnes. „Jev “věčných“ a “nesmrtelných“ , stále aktuálních osvětových idejí a řešení, exponovaných prostřednictvím dějin osvěty dospělých, je svědectvím schopností tvůrců těch osvětových koncepcí, které překročily horizont epochy, ve které žili...“. (Turoš 2004, s. 304)

Na dokreslení složitosti zkoumané problematiky historického vývoje a dějin edukace dospělých v Polsku, mohou sloužit slova Wesołowskiej, která napsala v úvodu své práce „Edukační cesty na příkladu jedné polské rodiny“ (*Drogi edukacyjnej pięciu pokoleń-na przykładzie jednej rodziny w Polsce*). „... složitost bádání ještě umocňují objektivní podmínky života polského národa v minulých dvou stoletích: ztráta státnosti a nezávislosti rozpad polské společnosti na tři zábory různého typu států (různé společensko-politické a ekonomické struktury, různá náboženství-protestantismus, katolicismus, pravoslaví, různé jazyky, různé tradice a obyčeje). Zejména je umocňovaly dvě světové války, jejichž terénem bylo Polsko a s tím spojené zničení materiálních výsledků práce, obrovské přemísťování obyvatelstva z důvodů politických (vyhnanství, vysídlování), ekonomických (cestování „za chlebem“ do Německa, Francie, USA), obnovení státnosti a pokus o sjednocení zábory „rozbité“ společnosti, snaha o dostižení jiných evropských států v oblasti ekonomiky, kultury a moderní organizace života ...“. (Wesołowska 2002, s. 117)

0.3 Přínos disertační práce

Přínos disertační práce na téma „Edukace dospělých v pojetí polských andragogů“ lze spatřovat zejména v:

- prezentaci historických a současných poznatků, tak jak jsou uvedeny v odborné polské literatuře
- analýze a utřídění dosavadních poznatků a to tak, aby bylo možno se v nich orientovat při koncipování metodologie aplikovatelné při výuce komparativní andragogiky na českých vysokých školách
- obohacení dějin andragogiky v mezinárodním kontextu o základy, rozvoj a perspektivy andragogiky na příkladu Polské republiky prostřednictvím

teoretických východisek a praktických zkušeností v pojetí polských andragogů

V práci jsou použity materiály, které autor získal díky mnohaleté úzké neformální spolupráci s čelnými polskými andragogy, osobními kontakty, pozorováním, rozhovory, vlastní zkušeností a poznáním v daném prostředí, četbou a studiem polské odborné literatury, vlastní aktivní účasti na mezinárodních andragogických konferencích ve Vroclavi, Plocku a Zakopaném, krátkodobými stážemi na univerzitách ve Varšavě a Katovicích a zejména v červenci 2005 při 12-ti denním studijním pobytu na Pedagogické fakultě Varšavské univerzity – katedře andragogiky a ustavičného vzdělávání, prostřednictvím grantu Národní agentury Programu Evropské unie SOCRATES/GRUNDTVIG 3.

Shromážděný materiál není a ani pro obšírnost bádaného oboru nemůže být úplným přehledem vývoje dějin edukace dospělých v Polsku. Jde o pokus obrysu dějinného vývoje vzdělávání dospělých v Polsku v údobí posledních více než dvou set let, které bylo ve znamení budování, rozvoje a konstituce základů edukace dospělých, hledání správného směru a zákonitostí, uplatňovaných v praxi, praxí prověřované a rozvíjené. Při práci jsem se utvrdil v názoru, že „... edukace dospělých není přechodnou činností, není akcí pro potřeby určitého pokolení nebo údobí, ale stává se mnohaletým procesem s bohatými tradicemi a stále se rozvíjejících forem působení“. (Pólturzycki, 1999, s. 395)

0. 4 Obsahové zaměření

Práce přibližuje formou historického výzkumu, zejména na podkladě studia více než dvou set publikací, statí, dobových i současných dokumentů a osobních výpovědí, kořeny osvětové práce započaté v XIX. století, následnou evoluci andragogické teorie a vědeckých poznatků v oblasti vzdělávání dospělých v Polsku, aktuální trendy a další předpokládaný vývoj. Turowski k tomu dodává: „Odkrývání historických kořenů současné andragogiky má velký poznávací význam, neboť nám umožňuje porozumět souvislostem mezi tradicemi a současností, zkušenostem minulým a novým ...“. (Turowski 1999, s. 239)

I to byl jeden z důvodů a současně výzva pokusit se zpracovat vývoj edukace dospělých v sousedním Polsku, které je České republice tolik blízké svým dějinným vývojem, historickou minulostí, současnou přítomností a vizi v lepší budoucnost ve sjednocené Evropské unii.

Takto koncipovanou disertační práci chce autor přispět do akademické diskuse o potřebě všeobecného uznání andragogiky jako vědy stojící samostatně vedle či

lépe řečeno mimo pedagogiku a podpořit tak úsilí o její oprávněnou potřebu autonomie. Mimo jiné si rovněž klade za cíl, aby přispěl k popularizaci a zcela běžnému užívání pojmu „edukace“ ve vědeckých a odborných kruzích, andragogické praxi, vysokoškolské výuce i v populární literatuře.

Na pozadí historických událostí jsou v práci analyzovány osvětové myšlenky různých epoch a jejich vliv na osvětovou praxi v daném údobí života společnosti; jejich spojitost s hospodářstvím, kulturou a civilizací. Na paměti měl autor slova Turose, který je přesvědčen, že výzkum, opírající se o historické materiály, „...umožňuje především pochopení původu mnoha osvětových idejí, institucí, pohledů na osvětu a výchovu dospělých.... to andragogice umožňuje hlubší nazírání aktuálních a perspektivních úkolů edukace a autoedukace dospělých. ... Ve vědeckých materiálech a teorii historie osvěty dospělých nachází andragogika cenné příklady modelů analýz osvětových institucí,... vlivu společenských činností (náboženských, nezávislých, charitativních, politických) na fungování osvěty a výchovu. Například boj o nezávislost a národní identitu v Polsku znamenal vždy jeden z nejvýznamnějších a nejsilnějších proudů osvětové činnosti. ... Historie osvěty a výchovy dospělých - to jsou především dějiny lidí, kteří v nejhlubším přesvědčení o významu své práce se angažovali v projektování, tvorbě a řízení činnosti osvětových institucí“. (Turoš 2004, 300-303)

V práci jsou zařazeny citace více než jednoho sta autorů z téměř tří set polských publikací uvedených v bibliografii. V textu je i několik desítek odkazů na další odbornou andragogickou literaturu, případně jejich anotace a zmínka o představitelích andragogiky, pedagogiky a sociologie a rovněž o téměř dvou desítkách nejvýznamnějších polských vzdělávacích institucích pro dospělé.

Poznatky obsažené v této disertační práci by měly napomoci k rozšíření odborného přehledu o edukaci dospělých v Polsku a to jak v praxi, tak i ve výuce či studiu. Ve své podstatě by měla tato disertační práce sloužit jako zdroj poznání pro srovnání a případnou praktickou aplikaci.

1 POSLÁNÍ A CÍLE OSVĚTY DOSPĚLÝCH

Dějiny osvěty a výchovy dospělých dokazují, že rozvoj, vznik a funkce osvěty dospělých v rámci různorodých institucí a sdružení bylo vždy spojeno s úsilím o zdůraznění společenské, národní, ekonomické, a politické kultury, kultury práce a společenského spolužití, estetické, umělecké, morální a mravní kultury, rozumu a citu. Historie osvěty dospělých dokládá její nespornou zásluhu na rozvoji vzdělávání formou sebevzdělávání a učení v institucích. Turoš ve své obecné andragogice připomíná pro oblast výzkumu a přibližování dějin vývoje

osvěty dospělých význam takového činitele jako je čas, o kterém tvrdí, že „... je svědectvím působení na koncepci, programy a pravidla vstupující do skladby institucí a středisek. Pohled na osvětu dospělých přes prizma dlouhých mnoholetých směřujících změn, určuje pro současnou andragogiku šance uchopení role a funkce takového faktoru, jako je čas. Čas totiž způsobuje specifické stárnutí programové koncepce a metod činnosti institucí osvěty dospělých. Ukazuje však i takové osvětové fenomény, které si zachovávají svou funkční výkonnost v různých údobích, jakoby nadčasově. Historie osvěty dospělých především potvrdila vychovatelnost dospělého člověka, jeho neustálé dorůstání do stále nových a složitějších společenských, občanských, rodinných rolí“. (Turoš, 2004, s. 306-307)

Počátkem 20. století byla osvěta pokládána za jeden z nejdůležitějších integračních a sjednocujících činitelů státní politiky. Demokratizace společensko-politického života sebou přinášela zájem o uspokojování osvětových a kulturních potřeb společenských skupin. Velký díl odpovědnosti byl na osvětě dospělých, která měla pozdvihnout úlohu kompenzace a vyrovnání nedostatečného školního vzdělání. Daná situace podněcovala k iniciativě přijímání a rozvoji forem a metod osvětově-kulturní práce, zejména ve spojitosti s výukou a vzděláváním dospělých. Jak upozorňuje Stopińska - Pająk, ne vždy byl efekt práce a výsledky uspokojující. „Jakoby to potvrzovalo názor o nedostatku intelektuálních schopností dospělých. Naléhavou se tedy stala potřeba reflexe nad zákonitostmi a podmíněnosti vzdělávání dospělých. Na jejich výsledcích závisel nejen úspěch v práci s dospělými, ale také - další rozvoj andragogické vědy“. (Stopińska - Pająk, 1993, s. 35)

Byla vyřčena otázka, zda je dospělý člověk vůbec schopen se vzdělávat? Odpověď byla pozitivní, což potvrzuje několikaletá vzdělávací praxe, jejímž výsledkem byly tisíce absolventů nejrůznějších forem vzdělávání. Protože v té době polská věda neměla dostatek vlastních vědeckých důkazů v oblasti psychologie, využívala poznatků cizích vědců, jako byli například Spearman, Yeaxlee, Gruber a zejména Thorndike. Z jejich výzkumů bylo patrné, že dospělý člověk je schopen se vzdělávat i ve vyšším věku. Praxe i teorie vzdělávání dospělých následně hledaly odpověď na otázku: co ovlivňuje efektivnost a úspěšnost učení?

Učitelé, zejména veřejných škol, se podíleli na všech formách osvětové práce - vedli kurzy, knihovny a čítárny, přednášeli, organizovali divadelní představení, vedli sbory a orchestry. Dospělý člověk, který se osvětové akce účastnil, vždy očekával nějaký vlastní přínos a hledal její smysl. Nenaplnění jeho vize bylo často důvodem dalšího nezájmu. Prvotní zájem byl někdy pod vlivem přátel, kteří se již kurzů účastnili, někdy zvědavost a často opravdová touha po poznání. Urbańczyk edukátory nabádal: „... vždy je třeba věnovat náležitou

pozornost přesvědčení o hodnotě a užitečnosti nejen vědy obecně, ale i toho, co si může odnést z daného kurzu, univerzity, přednášky, knihy atd. Vzdělání se musí stát pro dospělého *uvědomělou* potřebou. Pochopení této potřeby musí být trvalé, ne pouze chvilkové a proto je čas od času třeba v osvětové práci, zejména kdy se příležitost nenaskýtá, se k této věci vracet. ...jako základní postulát různorodého učení dospělých je *zásada vědomého vztahu dospělého studenta k poznávané vědě*; projevuje se potřebou chápání skrze něho hodnoty celkové vědy, cíle a vůdčí myšlenky přednášky nebo vyučovací hodiny, každé etapy uvažování, jakož i praktické nebo teoretické užitečnosti *poznávané vědy*“.
(Urbańczyk, 1962, s. 235-236 – zvýrazněno v originále)

V polské literatuře se setkáváme s různými definicemi úlohy osvěty dospělých. Tyto cíle byly v jednotlivých epochách definovány různě – podléhají vývoji. Tak například počátkem minulého století Moszczeńska píše: „Jít mezi rolníky a dělníky se škraboškou na tváři – znamená oklamat jejich důvěřivost, zprofanovat jejich záměr, zradit jejich prapor. Kvůli úctě vůči nové dnes se rodící statečnosti rolníků, kvůli úctě vůči vlastní statečnosti, jsme povinni otevřeně a nepokrytě hovořit o tom, co nás rozděluje i o tom, co nám stojí v cestě. Bez vychloubání a vznešených slibů, bez politických lstí a politického bylinkářství, bez demagogického pochlebování a modlářských úprav pro keprové selské šaty, jsme povinni společně pracovat na bázi bratrské rovnosti pro společné uskutečnění té budoucnosti, jejíž hledání osvětluje naše úsilí. Nelovíme je, netáhneme za sebou, nevodíme Potkáme se na jedné cestě, když jdeme po stejné straně“.
(Moszczeńska, 1909, s. 3-4) Andragog v těchto slovech i s odstupem téměř sta let, co byla vyřčena, nachází odpověď na styl své práce. Je připomenuta zásada vnímání dospělých lidí jako rovnocenné partnery s cílem být jim nápomocen při hledání a nalézání optimální cesty životem.

Termín „osvěta dospělých“ se v Polsku rozšířil po druhé světové válce. Jak byl prezentován některými autory? Wroczyński tento pojem spojuje s celou oblastí mimoškolního vzdělávání a dotýká se dospívající mládeže a dospělých. Současné úkoly osvěty dospělých formuluje v následujících čtyřech skupinách:

- kompenzace
- rozšíření základů všeobecného vzdělání
- uvedení do oblasti společensko-kulturního života
- vytváření přirozeného úniku k naplnění potřeb a snažení mladých

(Wroczyński, 1965, s. 56)

Urbańczyk je mínění, že osvěta dospělých „... určuje systém společenských institucí a organizací provozujících kulturní činnost s menším charakterem: intelektuálním, uměleckým, zábavným, všeobecně vzdělávajícím a odborném, určený pro dospělé a mládež s výchovným cílem, přičemž tato činnost se neřídí hmotným přínosem“.
(Urbańczyk, 1973, s. 11)

Pro oba názory je společný široký okruh činnosti a výchovných cílů. Naproti tomu definice Okońia, že osvěta dospělých je „...činnost, jejímž cílem je zajištění dospělým a pracující mládeži všeobecné nebo odborné vzdělání a současně rozvíjení a uspokojování jejich kulturních potřeb“ (Okoń, 1975, s.208) , zcela výchovnou složku opomíjí. Autor si toto zúžení uvědomil a v následujícím vydání pedagogického slovníku uvedl: „ osvěta dospělých – je to souhrn formálních a neformálních vzdělávacích procesů, určujících prodloužení nebo upevnění vzdělání získaného ve školách, a také rovněž praktické zdokonalování, kterému dospělí vděčí za rozvoj dovedností, obohacení vědomostí, zdokonalení profesní kvalifikace nebo nabití nových kvalifikací a také obohacení vlastního života a současně možnosti účasti na sociálním, ekonomickém a kulturním rozvoji společnosti“ . (Okoń, 1981, s. 217)

Cíle osvěty dospělých Radlińska všeobecně definuje jako pomoc osvěty jednotlivci „ ... k nalezení sil a hodnot tkvících v prostředí“ . (Radlińska, 1947, s. 28) Drozdowicz-Jurgielewiczowa chápe cíl vzdělávání dospělých jako „... dovedení pokud možno do nejúplnějšího r o z v o j e o s o b n o s t i zvýšenou schopností vnímavosti a kultivovanou tvořivostí a také uvědomělého a aktivního podílu na s p o l e č e n s k é m ž i v o t ě . U základu takového zformulování cíle leží víra v nezávislou hodnotu pokud možno co největší svobody člověka, která nachází svůj základ v podobě osobně získané představy“ . (Drozdowicz-Jurgielewiczowa 1939, s 151 - zvýrazněno v originále, pozn. J.P.)

Szletyńska, přibližující vědecké výsledky a studie prováděné pod záštitou UNESCO v oblasti cílů a forem osvěty dospělých, sděluje tyto závěry: „Cílem pedagogiky dospělých je pomáhání učícím se lépe žít a v lepší harmonii sám se sebou a světem... Osvěta dospělých... zásadně směřuje k zajištění stále více se rozvíjející možnosti dospělých o určování svého osudu, k zajištění více plného, aktivního a harmonického života...“ . (Szletyńska, 1959, s. 244)

Osvěta a výchova dospělých pomáhá dospělým lidem duševně dozrát, míní Szuman . „... duševně nedozrává ten, kdo hodně ví a umí, ale ten, kdo si v sobě vytvořil moudrý a zdravý, společensky a kulturně kultivovaně prospěšný světový názor a podle takových svých vyvrálých a vhodných názorů žije“ . (Szuman, 1962, s.111)

Poslání osvěty dospělých „...tkví v poskytování vědomostí potřebných k uspokojení kulturních potřeb, k aktualizaci vědomostí a informování o současném vývoji vědy, techniky, literatury a umění. To není samoučelný cíl. Nejde jen o to, aby lidé věděli, ale aby mohli lépe chápat současný život, aby se na něm účastnili s plným vědomím jeho průběhu a smyslu, aby z této participace si odnášeli více uspokojení a životní radosti“ . (Szczepeński 1962, s. 35)

V šedesátých letech minulého století ve stati „Čím je osvěta dospělých“ můžeme číst: „Cíle současné osvěty dospělých by nejobecněji bylo možné omezit na zdokonalování takové osobnosti, která umí a chce zaujímat stanovisko k rychlým proměnám života s prospěchem pro celek“. (Wojciechowski, 1962, s. 10)

Když Urbańczyk formuloval vývojové tendence osvěty dospělých, poukázal na skutečnost, že „nastává přesun důrazu z elementární osvěty na osvětu úrovně střední a vysokoškolské; z funkce náhradní za specifické; z činnosti extenzivní na intenzivní; ze společenských forem na státní služby a instituce; z amatérské činnosti na činnost profesionální“. (Urbańczyk, 1973, s. 43)

Osvěta měla dospělého člověka povzbuzovat a podporovat v jeho edukačním snažení a v konečném cíli mu napomoci stát se nezávislým a samostatným jedincem, dobře se orientujícím ve světě, kde žil.

Malewski správně poznamenává: „Osvěta dospělých je nyní definována jako edukační napomáhání k individuálnímu vývoji lidí“. (Malewski, 1998, s. 20)

Osvěta jako pedagogický pojem má široký rozsah, ale především je vnímán jako rozšířené všeobecné vzdělání a kulturní rozhled získaný prostřednictvím školy a mimoškolních zařízení a institucí. V polském jazyce je pojem osvěta spojován zejména s popularizací vědomostí mezi lidmi. Stále zřetelněji se však ujímá namísto pojmu osvěta dospělých (*oświata dorosłych*) výraz edukace dospělých (*edukacja dorosłych*).

2 Z HISTORIE OSVĚTY DOSPĚLÝCH

2.1 Úvod

Suchodolski byl zastánce toho, že je vhodné se ohlédnout za historii a můžeme se z ní i něčemu přiučit. Pro své pedagogické koncepce a myšlenky, pro své rozsáhlé pedagogické dílo nacházel v odkazu svých předchůdců a dějů minulých let tvůrčí inspiraci. Velký význam kladl epoše osvícení. Na její kulturu nazíral jako na ideu popularizující vědu určitého společenského dosahu. Toto období je přiblíženo v knize „Studie z dějin polských filozofických a vědeckých myšlenek“ (*Studia z dziejów polskiej myśli filozoficznej i naukowej*, s. 22-228, Suchodolski, Wrocław 1958). Hlubokou pravdu znalce historie nacházíme také v jeho slovech v knize „Edukace lidu 1918-1968“ (*Edukacja narodu 1918-1968*), kde mimo jiné vyjadřuje názor: „Historický vývoj, tvořící v každé epoše svébytné podmínky života národa, je objektivním procesem. Projevuje se nejen v situacích, ale také v povědomí lidí, interpretující tyto situace. Tyto interpretace jsou různorodě autenticky přesné: někdy jsou představeny výstižně,

někdy zakrytě a falešně. Právě proto mezi historickou situací národa a její interpretací v povědomí lidí se nestává přiměřenost nikdy přesná a neodvratitelná. Je možné říci, že ta přiměřenost vždy vzniká v procesu složitých analýz a uvažování, v procesu přísných a kritických revizí. Vědomí bývá trvalejší než skutečnost, bývá více tvrdošíjně“. (Suchodolski, 1970, s. 9-10)

Při hledání optimálních rozuzlení doporučuje Stopińska-Pajak nezapomínat na ohlédnutí se do historie, „...do minulosti edukace dospělých a hledat tam inspiraci, myšlenky a nápady, nebo také vzory pro různá řešení v učení dospělých... Z analýzy polské andragogické historiografie jednak vyplývá, že je možné poskytnout velmi mnoho různorodých příkladů edukačních činností iniciovaných vůči dospělým žákům, které uspokojovaly kulturní a edukační potřeby dospělých a mohou být zdrojem současných výzkumů v této oblasti“. (Stopińska-Pajak, 2001, s. 6) Wojciechowski na adresu andragogů dodává: „Pochopení historie osvěty dospělých v osvětových pracovnících umocňuje pocit sounáležitosti k významné společenské skupině učitelů a vychovatelů“. (Wojciechowski, 1984, s. 5)

Mnoho polských osvětových pracovníků vneslo trvalý vklad nejen do polské, ale i světové mysli a praxe edukace dospělých. Patří mezi ně zejména F. Radwański, který již v roce 1776 připravil a vedl na univerzitě v Krakově populární přednášky z mechaniky a praxe; K. Promyk (tedy K. Pruszyński), tvůrce novodobého systému alfabetizace v 19. století, autor originálních učebnic, vydavatel novin a časopisů upevňujících gramotnost dospělých; H. Radlińska - nejvýznamnější polská tvůrkyně teorie a organizátorka praktik edukace dospělých, z jejíž iniciativy se v roce 1913 objevila „Osvětová práce“ (*Praca Oświatowa*). Ve Wolnej Wszechnicy Polskiej organizovala vzdělávání specialistů osvěty dospělých, obdařila polskou osvětu vyvráleným, specifickým směrem a připravila k její realizaci své žáky, mezi nimi kněze A. Ludwiczaka, který byl organizátorem lidových čítáren, tvůrce lidové univerzity v Dalkach a dalších středisek. Absolventům zabezpečil vytvoření spolku a vydávání časopisu. Na paměti je třeba mít i další významné osobnosti, jako byli: A. Kamiński, K. Korniłowicz, L. Krzywicki, M. Siemieński a I. Solarz. Tato historie nebyla vždy doceněna: „Nadešel čas jim přiznat patřičné místo v dějinách edukace dospělých“. (Pólturzycki, 2000a, s. 24)

2. 2 Nejstarší historie do konce 19.století

Z nejstarší osvětové dochované literatury lze připomenout přehlednou příručku Erazma Glicznera-Skrzetuskiego (Krakov 1558) určenou pro rodiče „Knihy o výchově dětí“ (*Książki o wychowaniu dzieci*), osvětovou brožuru Sebastiana Petrycy (Krakov 1613) „Jak se chovat v době moru“ (*Jak się sprawować w*

czasu moru) nebo populárně-naučnou knihu (1692) Wojciecha Tytkowskiego „Stół dobrých rad“ (*Stół mądrości*).

Nejvýznamnější osvětovou událostí Polska v 18. století, bylo ustanovení Komise národní edukace (*Komisja Edukacji Narodowej*), prvního úřadu v Evropě, plnícího funkci ministerstva osvěty. Jako hlavní cíl si stanovila povznesení úrovně školství. Vyslovovala se k popularizování vědy, přičemž hlavní důraz odpovědnosti kladla na vysoké školy. Komise národní edukace, původně ustanovena kvůli „dozoru nad národní edukací šlechtické mládeže“, svůj program rozšířila a založila 2500 parafiálních (farních) škol. Jejich poslání spočívalo v osvětlení lidí v oblasti náboženství, stavovských závazků a prací spojených s tímto stavem.

Mezníkem v tradici a rozvoji edukace dospělých v Polsku je rok 1776; z tohoto období je zmínka, že byly na krakovské univerzitě, nejstarší polské univerzitě založené v roce 1364, zahájeny pro zájemce z řad studentů oblíbené přednášky z mechaniky a agronomie. Profesori Krakovské akademie vedli nedělní přednášky určené řemeslníkům a dokonce o pět let později, v roce 1781, za tímto účelem zřídili katedru praktické mechaniky. Je to raný příklad univerzity extension. V tomto období, správně nazývaném osvícenecké, byly zahájeny i jiné formy činnosti: alfabetizace obyvatel vsí, kteří patřili k buditelům mající demokratické názory, propagace zdravotní osvěty, popularizace zemědělství – zejména pěstování brambor a nových forem řemeslných prací.

Veřejné přednášky byly organizovány také ve Varšavě (*Collegium Nobilium*), vycházely potřebné publikace, jako například velmi srozumitelná encyklopedie „Souhrn potřebnějších vědomostí“ (*Zbiór potrzebniejszych wiadomości*). V roce 1815 byla ve Varšavě založena první nedělní škola; stala se vzorem a příkladem i jiným městům a tak byla v dalších letech následována celou sítí těchto škol. Samuel Bogumił Linde, významný polský jazykovědec, autor „Slovníku polského jazyka“ (*Słownika języka polskiego*), byl v roce 1815 iniciátorem nedělní školy pro dospělé, která vznikla při varšavském evangelickém sboru. Tentýž nápad měl i Stanisław Staszic, který zřídil ve Varšavě povinné nedělní školy pro řemeslnickou mládež. Stanovy těchto škol určovaly, že náklady na provoz bude zatěžovat veřejné finance, protože cílem školy je „... přičinit se o znásobení a zvýšení domácího průmyslu, a tím rovněž znásobit růst národního bohatství“. (*Słownik języka polskiego*, 1960, s. 74) K této éře řadíme rovněž například jméno osvětáře Ignáce Solarze.

Jedním ze zdrojů organizování osvěty dospělých v širším měřítku byly ideje fyziokratů (buržoazní ekonomové v 18. století, kteří vycházeli z tzv. přirozeného řádu, ztotožňovali společenské zákony s přírodními) a, jak podotýká Kot, „... stavěli zemědělství nad všechny jiné výrobní obory a jiná povolání,

rozdvíjeli a šířili zemědělskou vědu“). (Kot, 1931, s. 170) V Polsku měli fyziokrati mnoho příznivců zejména mezi již zmíněnými tvůrci Komise národní edukace.

Dalším zdrojem bylo oživení náboženského života; byly organizovány školy pro dospělé, kde se studovala zejména bible, což v konečném výsledku přispívalo k prohloubení nebo získání nové dovednosti – čtení. Významné prvky do oblasti vzdělávání dospělých vnesla průmyslová revoluce, která vyžadovala od zaměstnanců jejich zdokonalování dovedností, technické znalosti a zvládání nových výrobních prostředků. Velkým oživením osvěty dospělých v Polsku byl pozitivismus se svými hesly „*pracy u podstaw* (práce od základů) *i pracy organicznej*“ (práce organická). (Heslo „*praca organiczna*“ znamenalo, že pozitivisté považovali stát/společnost za jeden organismus, který je tvořen dělníky, rolníky, inteligencí, šlechtou... Aby tento organismus fungoval, je třeba ozdravit všechny jeho „orgány“ tedy společenské vrstvy (což v praxi znamenalo umožnit vzdělání dělníkům a rolníkům). Heslo „*praca u podstaw*“ vycházelo z předchozího a znamenalo, že tím základem společnosti jsou zrovna ty nejchudší společenské vrstvy, kterým je třeba pomoci, tedy začít pracovat na jejich vzdělání, zkvalitnění jejich životních/pracovních podmínek a podobně – pozn. J.P.).

Toto období je spojeno také s řadou jmen osobností, které se zasloužily o reformní prvky edukace dospělých a o osvětovou práci mezi lidmi. Například Paweł Ksawery Brzostowski, který v roce 1767 nabyt chudou vesnicí Merecz ve vileňském vojvodství (na jeho počest přejmenovaná na Pawłow – pozn. J.P.). Toužil ve vesnici zavést nový hospodářský rozkvět. Zval na svůj dvůr mladé lidi, pořádal večírky s hudbou a čtením. Vytvořil a vybavil zde první lidový dům, kde organizoval přednášky z oblasti zemědělství, hygieny, dějin, geografie a mravní výchovy. Jeho osvětová činnost měla napomoci zejména profesnímu zdokonalení rolníků, které by přispělo k růstu produkce zemědělství. Pozoruhodný je fakt, že v roce 1784 uměli všichni obyvatelé Pawłowa číst a trochu také psát. Brzostowski byl rovněž autorem řady populárních knih, určených venkovánům. Lidové školství v 18. století v Polsku nebylo dokončeno, pouze podnítilo jeho potřebu. Koncem existence Polské republiky (*Rzeczypospolitej*) se objevil nový osvětový proud – občansko-vlastenecký. Stoupencem všeobecné osvěty byl Tadeusz Kościuszko. V jeho proklamacích šlo zejména o upozornění národa na jeho nové povinnosti vůči vlastní zemi. Zrušil poddanství, uznal své venkovany za svobodné obyvatele a vyzýval je, aby pro dobro vlasti zakládali školy a šířili osvětu. Znamé je jeho osvětové heslo: „Bratři, osvěťme se všichni v té naší hlavní otázce – otázce národa“ („*Bracia, oświecajmy się wszyscy w tej głównej sprawie naszej, w sprawie narodu*“). Na mysli měl šíření osvěty mezi sebou navzájem.

Období vlády posledního polského krále Stanisława Augusta Poniatowskiego (1764-1795) bylo velkou zkouškou záchrany nezávislosti země. V tomto boji

svou roli také sehrávala literatura, umění a osvěta, což polský národ citlivě vnímal jako určitou formu podpory. V roce 1797, ve dnech 16.-19. července, v Reggio nell'Emilia (Itálie) napsal Józef Rufin Wybicki text písně *Pieśń Legionów Polskich we Włoszech*, která byla později známa jako *Mazurek Dąbrowskiego* nebo *Jeszcze Polska nie zginęła*, (její text měl značný výchovný vliv na následující pokolení obyvatel. 26. února 1927 byla polským Sejmem schválena jako hymna Polské republiky. Autor hudby je neznámý. – pozn. J.P.).

HYMN PAŃSTWOWY RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

słowa: Józef Wybicki



Píseň byla napsána k oslavě rozloučení s odcházejícími legionáři z Reggio. Legiony Dąbrowského (polské vojenské jednotky v cizině, které doufaly, že budou moci bojovat za obnovu nezávislosti Polska po jeho rozdělení), byla s nadšením přijata. Zde v Reggio byla i poprvé zazpívána.

Během jednoho kurzu slovanské literatury, v Paříži 26. dubna 1842, Adam Mickiewicz řekl: „Slavná píseň polských legionářů začíná verši, které jsou holdem nové historii: ještě Polsko nezahynulo, když my žijeme. Ta slova říkají, že lidé mající v sobě to, co skutečně tvoří národnost, jsou schopni prodlužovat existenci své země nezávisle na politických podmínkách ...“. V roce 1978 vzniklo v Będominie, rodném domě Józefa Wybickiego, Muzeum národní hymny.

Původní znění	Současné znění	Současné znění - česky
<i>Jeszcze Polska nieumarta, kiedy my żyemy. Co nam obca moc wydarła, szablą odbierzemy.</i>	<i>Jeszcze Polska nie zginęła Kiedy my żyjemy, Co nam obca przemoc wzięła, Szablą odbierzemy.</i>	<i>Ještě Polsko nezahynulo Dokud my žijeme Co nám cizí násilí vzalo Šavlí si zpět vezmeme</i>

Osvětovou činnost v zemi přerušilo dělení Polska. Nastalo údobí úpadku státu, dlouhotrvající války, poddanství a nechuť šlechty k osvětě – to vše zbrzdilo rozvoj osvěty. Je třeba však připomenout, že tíživá situace osvětové pracovníky zcela nezlomila. Z tohoto období pochází například první polský slabikář pro dospělé, který opublikoval podporučík Zenon Rościszewski (Zamość 1812) pod názvem „Výuka čtení a psaní pro vojáky XIII. pluku pěchoty“ (*Naukę czytania i pisania dla żołnierzy pułku XIII piechoty*). Objevovaly se rovněž tendence směřující k sebevzdělávání a tak v roce 1805 vydal J. K. Szaniawski ve Varšavě první polskou učebnici sebevzdělávání na vyšší úrovni pod titulem

Rady przyjacielskie (Přátelské rady). Také ve Varšavském knížectví ožila osvětová činnost. Jeho ústava hlásala svobodu poddaných a všeobecnou rovnost vůči právním normám.

Ve Varšavě působila Společnost přátel vědy (*Towarzystwo Przyjaciół Nauk*); v roce 1802 tato Společnost rozdala mezi lid dva tisíce výtisků publikace „Mravní výchova“ (*Nauka obyczajowa*), jejímž autorem byl Piramowicz. Společnost přátel vědy vyvíjela úsilí ve vydávání knih pro obyvatele. Například vyhlásila cenu za zpracování populární instrukce z oblasti hygieny lidu. Autorem vítězné oceněné knihy byl Ignac Fijałkowski. K tomu H. Orsza (dívčí jméno H. Radlińskiej – pozn. J.P.) poznamenala, že práce získala příznačné motto: „S osvětlenectvím je totéž co s očima, potřebují příslušné množství světla, cokoliv navíc působí dojmem příšeří a temnoty“ („*Z oświeceniem jest to samo co s oczami, tym pewna ilość światła jest potrzebna, cokolwiek nad tę sprawia pomrokę i ciemność*“). (Radlińska, 1913, s. 36) Tato slova symbolicky zrcadlí nazírání dobových osvětářů.

Ve Společnosti aktivně působil mimo jiné Stanisław Staszic, který podporoval rozvoj školství, badatelské práce a vydávání populárně-naučné literatury. Nerozlučně se jeho jméno pojí s nedělními školami vzdělávajícími mladé řemeslníky, a rovněž s budováním odborného školství a vydáváním encyklopedických knih.

Tehdy vytvořená Edukační komora (*Izba Edukacyjna*) pokračovala v započaté politice Komise národní edukace v oblasti základního školství. Podle jejího úředního výnosu měla být v každém sídlišti škola, kterou měly navštěvovat všechny děti. Školský zákon povoloval možnost docházky do základních škol také dospělým. K tomu jim sloužil slabikář vydaný v roce 1811 pod názvem „Prvopočáteční učení čtení, psaní a výpočtů pro mládež a dospělé“ (*Nauka początkowego czytania, pisania i rachunków dla młodzieży i dorosłych*).

Polské lidové školství vznikalo ve dvacátých letech 19. století. Objevovala se první vydavatelství. Například v roce 1811 osvětář (dobový výraz pro osvětového pracovníka – pozn. J.P.) Piekarski vydal knížečku „Proszovský sedlák“ (*Kmieć Proszowski*), ve které popularizoval dosažené výsledky nové ústavy Varšavského knížectví, seznamoval rolníky s jejich společenským posláním, povinnostmi a právy. V závěru byly obsaženy užitečné rady pro hospodářství.

Systematický rozvoj a aktivita představitelů osvěty byla hybnou silou k zakládání dalších institucí osvěty a spolků, které společně tvořily celistvý systém edukace dospělých - od kurzů gramotnosti, přes školy, veřejné i lidové univerzity, podnikové kurzy, korespondenční vzdělávání až po Korespondenční

univerzitu (*Uniwersytet Korespondencyjny*) nebo Svobodnou polskou univerzitu (*Wolna Wszechnica Polska*). Její počátky sahají až k roku 1886 a mimo jiné se stala první otevřenou polskou univerzitou, kde rovněž bylo studium pro učitele edukace dospělých.

Mezi osoby, které významnou měrou přispěly k trvalým hodnotám národní kultury a edukace dospělých, právem Poláci řadí Adriana Baranieckiego. Byl tvůrcem Technicko-průmyslového muzea v Krakově, k jehož činnosti mu městská rada dala k dispozici bývalý františkánský klášter. Základ sbírky tvořilo Baranieckim darovaných pět tisíc exponátů z oblasti průmyslu, etnografie a přírody, pocházejících z Evropy, Asie, Ameriky, Afriky a Austrálie. Muzeum se dynamicky rozvíjelo a tak v roce 1872 již obsahovalo dvacet tisíc výstavních kusů a o dvanáct let později o dalších deset tisíc kusů více. V muzeu pořádal populární přednášky, o které byl velký zájem. Zejména však proslul jako organizátor *Wyższych Kursów dla Kobiet*. Probíhaly v letech 1868-1925; v tomto období je navštívilo osm tisíc žen. Poprvé v historii bylo zajištěno pro ženy, které ukončily současné střední školy nebo dívčí penzionáty, ale také jejich vrstevnicím bez ukončené školy, nicméně intelektuálně dozrálých díky své sebevzdělávající aktivitě, organizované vzdělávání. Blíže tuto jeho záslužnou činnost popisují například Kras (*Wyższe Kursy dla Kobiet im. A. Baranieckiego w Krakowie 1868-1924*) a J. Hulewicz (*Sprawa wyższego wykształcenia kobiet w Polsce w XIX. wieku*). Určitým vzhledem do organizace edukačního záměru, je kniha *Wyższy Zakład Naukowy dla Kobiet przy Muzeum Techniczno-Przemysłowym Krakowskim (Program wykładów)*.

Přínos a význam Baranieckiego muzea pro edukaci dospělých v Polsku hodnotí Pólturzycki takto: „... tato instituce edukace dospělých provozovala různé formy práce: výklady, přednášky, využívání sbírkových materiálů muzea, ekonomická a pedagogická praktika. Prostřednictvím bohatého programu, realizovaného mnohočetnými směry, účastí významných přednášejících, různými formami práce a působením na široký okruh posluchaček z území tří záborů i jiných zemí, kde bydleli Poláci, jejichž dcery toužily se učit na vyšší úrovni, než jakou poskytovaly současné střední školy nebo dívčí penzionáty, splnila podmínky novodobé školy pro dospělé. ...tradice instituce náleží k trvalým úspěchům polské edukace dospělých a nadále může být vzorem a příkladem dobré organizace současných moderních pedagogických řešení a také aktivního podílu nejen posluchaček, ale i přednášejících z řad nejvýznamnějších učitelů, vědců, představitelů kultury a umění a popularizátorů moderní ekonomie v období více než padesáti let ...“ (Pólturzycki, 2001, s. 19-20)

Ke známým osobnostem náležel také K. Libelt, osvětový pracovník z poznaňského knížectví – učitel, filozof a politik. Hledal způsoby všeobecného mimoškolního učení, které by dospělým lidem přiblížilo znalosti v hospodaření

na vesnici a zejména obohatilo vědomosti z oblasti práva a dějin. Propagoval také, aby se ve školách vedle výuky dětí čtení, psaní a počítání, přednášely dospělým dějiny přírody, fyzika a chemie. Jako základní metodu učení pak doporučoval mluvené slovo. „Vyřčené živé slovo je jejich rozumu, jejich srdci, jejich představám blízké; psané slovo pro ně nemá kouzlo“. (Hulewicz, 1960, s. 107)

Význam osvěty dospělých v době podmanění Polska je zdůrazňován řadou historiků i současných andragogů. „...bez ohledu na to, které uskupení bylo iniciátorem nebo realizátorem forem osvěty dospělých, jaké obzvláštní cíle před ně byli kladeny, tak šíření polskosti a zachování národní povahy vždy určovalo jeden ze zásadních úkolů. ... byla to činnost osvícených, kteří nabízeli něco neosvíceným. Jinými slovy dominovala tendence organizování osvěty pro lidi bez rodokmenu, chudší, obyčejné lidi a neosvícené, krátce řečeno pro tak zvaný lid“. (Kargul, 1998, s. 62) Po roce 1848, pod vlivem osvětové práce činitelů slezského Těšínska Stalmacha a Cinciały, se projevovalo národní povědomí. Stalmach více než 40 let redigoval „Tygodnik Cieszyński“, jehož hlavním heslem byla tato slova: „Národnost bez osvěty se nemůže rozvíjet a žít, osvěta je možná pouze v národní řeči a musí sloužit pro dobro národa. Lid bez osvěty v národním duchu se musí ztratit“.

V zájmu zachování identity jsou polským lidem zakládána, kde je to jen možné, osvětová sdružení nebo společnosti. V roce 1875 vzniká ve Varšavě tajná Společnost národní osvěty (*Towarzystwo Oświaty Narodowej*), která několik roků zasílala do vsí a předměstí knihy. V roce 1882, opět ve Varšavě, vyvíjely svou činnost tajné sebevzdělávací kurzy, které se po třech letech proměnily v nelegální vysokou školu nazývanou Létavá univerzita (*Uniwersytet Latający*); název byl odvozen ze skutečnosti, že v rámci konspirace bylo nutné neustále měnit místo činnosti. Značnou část posluchačů tvořily ženy. Ty se začaly výrazně v osvětové práci angažovat v roce 1885, kdy vytvořily tajný „Ženský spolek lidové osvěty“ (*Koło Kobięce Oświaty Ludowej*). V letech 1859-1868 vyšla nákladem varšavského knihkupectví Samuela Orgelbranda 28-svazková „Všeobecná encyklopedie“ (*Encyklopedia Powszechna*). Oblíbena byla rovněž po několik let od roku 1898 vydávaná „Příručka pro samouky“ (*Poradnik dla samouków*). Autory několikasvazkového díla byli vědci, humanisté, přírodovědci, matematikové. Text byl určen pro samouky se střední úrovní znalostí a obsahoval příslušnou bibliografii. Ve své době příručky také sehrály nezastupitelnou roli jako pomocná literatura pro učitele tajné výuky. Pro začátečníky byly k dispozici různé populární brožury a týdeníky. Ke zdařilým patřily „Sváteční noviny“ (*Gazeta Świąteczna*), vycházející od roku 1881. Dlouhá léta je redigoval Konrad Prószyński (K. Promyk). Ač sám po gymnáziu absolvoval práva, celý život zasvětil osvětě. V roce 1875 vydal pro samouky slabikář s obrázky. „Tento slabikář (s úpravami) vycházel tak často, že do konce života autora (1908) celkový náklad přesáhl jeden milión výtisků“

(Wojciechowski, 1984, s. 20). Samouky byl ctěn a uznávaný, proto jej s vděčností nazývali jako „osvětového milionáře“. I když byl na Mezinárodní výstavě slabikářů (Londýn 1892) oceněn jako nejlepší, nebyl povolen k používání ve veřejných školách. (E.A.Wesołowska a J. Pólturzycki /2001, s. 23-24/ uvádí rozdílný údaj – „Promyk do roku 1916 vydal 62 edic svých slabikářů v celkovém nákladu 240 tisíc exemplářů“ – pozn. J.P.)

Osvětovou práci, která měla povznést hospodářský, kulturní a společenský život polského vesnického lidu, plnily veřejné regionální univerzity. Staly se středisky kultury. Podněcovaly místní společnosti k účinné vědecké spolupráci v oblasti osvěty a sebevzdělávání, spolupracovaly se vzdělanými lidmi. Univerzity organizovaly různé formy práce. Například vzdělávací spolky se věnovaly sběru etnografického, dialektologického, přírodovědného, historického nebo antropologického materiálu v daném regionu, který byl následně zpracováván ve vědeckých institucích. Nejvýznamnější formou byly měsíční nebo dvoutýdenní prázdninové historicko-literární nebo přírdo-geografické kurzy, spojené s návštěvami muzeí, prohlídkou pamětihodností a krátkými badatelskými exkurzemi do okolí.

Významnou formou osvěty dospělých v Polsku byly rovněž lidové univerzity. Jako základ jejich činnosti lze pokládat lidové rolnické školy, které vznikly v době záboru; první z nich vznikly pod názvem tzv. vzorové „agrární farmy“ v Pszczelinie, Kruszynku a Gołodczyźnie. Tehdejší politické podmínky nedovolovaly otevírat rolnické školy jako zjevná střediska osvětově-výchovné práce a tak název „agrární farma“ zaručoval svobodnou činnost. Tyto školy plnily dvojí úlohu: pro nedostatek základního školství spojovaly výuku venkovského hospodářství s programem lidové školy. Posluchači byli zejména mladí lidé.

Vzdělávání dospělých se zaměřovalo na všechny vrstvy obyvatelstva a bylo celkem úspěšné, ale hlavním rysem osvěty dospělých v údobí poroby bylo sebevzdělávání. Vyplývalo to z nedostatku škol a jejich odnárodňovacích programů. Aktivitu vyvíjelo Sdružení lidových čítáren, které organizovalo populárně-naučné přednášky, vznikaly pojízdné knihovny, pro knihovníky vycházel časopis *Czytelnia Ludowa* (Lidová čítárna), který se přeměnil na měsíčník *Przegląd Oświatowy* (Osvětový přehled). V knize *Z dziejów oświaty dorosłych* (Z historie osvěty dospělých) je pozoruhodná informace, že „...koncem roku 1906 Sdružení spravovalo 1370 knihoven ... a před první světovou válkou 1685 knihoven a 14 čítáren“. (Mauersberg, 1977, s. 34) Je dobré připomenout si dávný polský obyčej: „Čtení krásné literatury nahlas je starý polský zvyk, který se uplatňoval zejména na vesnici v XIX. a XX. století. Napomáhalo to společnému prožívání obsahu literárních děl a k diskusi nad jejím posláním“. (Turos, 2004, s. 140)

V tehdejší době byla široce známá a proklamována hesla jako například „Osvěta lidí udělá divy“ („*Oświata ludu dokona cudu*“) nebo „V životě můžeš být pouze samoukem nebo tupcem“ („*W życiu możesz być tylko samoukiem lub nieukiem*“).

2.3 Počátek 20.století

Na počátku 20. století byly v osvětě a vědě, v rámci edukace dospělých, dosaženy obdivuhodné výsledky práce. V této činnosti svůj aktivní díl sehrávaly univerzity v Krakově, Lvově a Varšavě, realizovaly se všeobecné akademické přednášky, vznikly první autonomní školy pro dospělé, jako například: *Wyszsze Kursy dla Kobiet w Krakowie*, *Uniwersytet Latający w Warszawie*, *Szkoła Nauk Politycznych we Lwowie*. V roce 1905 vznikl ve Varšavě *Uniwersytet dla Wszystkich* (Univerzita pro všechny), obdobně tomu bylo i v jiných městech, kde vznikala osvětová střediska, rozvíjelo se sebevzdělávání, rozšiřovala činnost knihoven, čítáren a vydavatelství. V Krakově byla vydána první význačná teoretická kniha pod názvem „Osvětová práce (*Praca oświatowa*)“. Výše uvedené aktivity byly následně nápomocny při rozvoji praktické osvětové činnosti: kurzů gramotnosti, nedělních a večerních škol, všeobecných a lidových univerzit, samostatných škol pro dospělé. Především však vznikala i potřebná sdružení osvětových pracovníků a edukační instituce, zevrubně se zabývající rozvojem teorie a praxe osvěty dospělých.

V roce 1905 vznikla jako tajná organizace Polská Matice školní (*Polska Macierz Szkolna*), jejímž hlavním cílem bylo šíření a podpora osvěty v národním duchu, myšleno jako zakládání, udržování a podporování různých kurzů lidových škol, seminářů pro učitele, lidových čítáren, knihoven, pořádání právních poraden v otázkách týkajících se školství, poskytování materiální pomoci vzdělávající se mládeži a další. Svou činnost s různými přestávkami vyvíjela do roku 1939. Po získání nezávislosti země se organizace soustředila na kulturně-osvětovou činnost a občanskou výchovu. Zejména šlo o integraci společnosti; současně s procesem výchovy národních a občanských postojů, pokračoval boj s odstraňováním analfabetismu. Nejvíce se tento problém dotýkal staršího a nejstaršího pokolení, zvláště na vesnici. Jednou z forem výuky byly kurzy pro dospělé, domácí vyučovací kroužky, systém „osvětových čtveřic“, osvětové přednášky a další.

Historie osvěty dospělých z počátku 20. století je spojována v polské andragogice se jménem Radlińska. Už v roce 1913 vydala první ucelený nástin rozvoje mimoškolní osvěty pod názvem „Počátky osvětové práce v Polsku“ (*Początki pracy oświatowej w Polsce*). V témže roce byla připravena pod vedením Radlińskieje a vydána v Krakově kniha "Osvětová práce. Její úkoly, metody, organizování" (*Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*).

Spoluautory byli významní učenci: T. Borowski, Z. Daszyńska-Golińska, J. Dziubińska, Z. Gargas, M. Heilper, Z. Kruszevska, L. Krzywicki, M. Orsetti, St. Posner, M. Stępowski, T. Szydłowski a Wł. Weychert-Szymanowska. Je to kolektivní práce analyzující a představující problémy edukace dospělých. V knize je chronologicky analyzován rozvoj osvěty dospělých v časovém úseku konce 18. století - šedesátá léta 19. století. Čtenáři přibližuje počátky osvěty ve vztahu k dospělým účastníkům, názory společensko-osvětových činitelů a pedagogů. Lze si tak udělat obrázek o směrech a tendencích v osvětě dospělých, cílech, úkolech nebo funkci. Učebnice vyšla přičiněním Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza nákladem M. Arcta ve Varšavě. Významné zastoupení své tvorby měla Radlińska rovněž v roce 1928 v publikaci určené pro I. celosvětovou konferenci vzdělávání dospělých, ve které měla publikovanou stat' věnovanou historii osvěty dospělých v Polsku pod titulem „Z minulosti osvětové práce v Polsku“ (*Z przeszłości pracy oświatowej w Polsce*).

V teoretických dílech a v odborné literatuře polských andragogů často zaznívá názor, že významnou roli při změnách koncepce edukace dospělých sehraává filozofie a vliv edukační praxe. „Je to nejen potřebné, ale nezbytné. Někdejší tradice edukace dospělých ... jsou pozapomenuty nebo pozměněny. Práce a jejich autoři jsou zesměšňováni, jako například Polka Helena Radlińska. Nyní jsou však pro obnovu systému edukace dospělých a k úplnému pochopení tohoto termínu potřebné filozofické práce o člověku a jeho žití, psychologické analýzy o vývojových možnostech a potřebách, sociologické analýzy, hodnotné základy pro účinné vzdělávání, rozvoj a realizaci individuálních zájmů“. (Pólturzycki, 1999, s. 219-220)

2.4 Období nezávislosti v letech 1918-1939

V předválečném období se v Polsku tvořily systémy edukace dospělých nejen pracoviště a spolky, ale také vyšší školy, lidové univerzity a Institut osvěty dospělých (*Instytut Oświaty Dorosłych*), který vznikl v roce 1919. Jeho zakladateli a organizátory byli Marian Bronisław Godecki, Antoni Konewka, Kazimierz Kornilowicz a Władysław Radwan. Hlavním posláním této instituce bylo rozvíjení systému osvěty dospělých v Polsku.

Institut ve své činnosti směřoval po celých dvacet let meziválečného období k zákonné úpravě problematiky osvěty dospělých a usnadnění spolupráce mezi státním, samosprávným a společenským sektorem v organizaci a provádění osvěty dospělých.. Intenzívně se podílel formou instruktorských kurzů, hospitací, ale i bezprostředními radami nebo písemně na zdokonalování organizátorů a učitelů. Za dvacet let bylo vydáno 150 publikací a zorganizováno několik stovek metodických kurzů, programů pro školy, kurzů a

všeobecných univerzit. Jak oceňuje Tuross, byla tato organizace významná „...svým bohatým rozsahem metodických prací: učebnicemi, programy, časopisy, zdokonalováním osvětových pracovníků, integrací středisek, zahraniční spoluprací, výměnou zkušeností“. (Tuross, 1999, s. 215) Tento systém vznikl ve složité situaci.

Polsko v roce 1918 stálo před problémem vytvoření nových politických, hospodářských, společenských, kulturních struktur. V oblasti edukace, zejména ruský zábor (jde o historické období zabraných území Polska, tzv. zábor carský, pruský a rakouský – pozn. J.P.) zanechal velké zpusťošení. Značné procento analfabetů (zejména v oblastech bývalých ruských a rakouských záborů), nedostatek inteligence – obyvatel se středním a vysokoškolským vzděláním, kteří by se mohli pouštět do obrozenecké práce státu a lidu, nedostatek obecně uznávané materiálně-technické základny v oblasti kultury, vědy, techniky, edukace – postavilo nově vzniklou vládu Polska v roce 1919, do velmi složité situace. Bylo za potřebí především zformovat nový, jednoduchý státní organismus, upevnit jeho vládu a na úseku osvěty – sjednotit edukační systém, rozšířit a zpopularizovat kulturu a přispět k občanskému soužití. Následující dvacetileté období nezávislosti – do roku 1939, kdy vypukla válka, bylo příliš krátkým obdobím k naplnění vytčených cílů.

Podmanění mělo značný vliv na úroveň gramotnosti v Polsku. V roce 1910 asi polovina Poláků neuměla číst a psát. Podle sčítání lidu v roce 1921 více než 7 miliónů osob, tedy 33,1 procenta všech obyvatel ve věku nad deset let neumělo číst ani psát. O deset let později, v roce 1931 při sčítání obyvatelstva, byl zaznamenán mírný pokles analfabetismu na 23,1 procenta všech osob starších deseti let. Proto v tomto období formování samostatnosti státu byl nejdůležitější úkol osvěty dospělých – boj s negramotností. Prvním úkolem a okruhem zájmu v oblasti edukace dospělých byla celostátní akce, uskutečňovaná v místech bydlíšťe, podnikách, armádě a společenských organizacích, která měla napomoci k alfabetizaci 1,2 miliónů Poláků. Jednalo se o izolovanou akci, která nepostihovala celkové edukační potřeby dospělých, neaktivizovala je k dalšímu vzdělávání a navíc k tomuto účelu vybudovaná střediska a instituce byly rozpusťšeny.

O mnoho lepší situace nebyla ani mezi vojskem. Odvodní komise zjišťovaly, že mezi branci až 80 procent bylo negramotných. V nově vytvořené polské armádě ve dvacátých letech minulého století více než polovina vojáků neuměla číst ani psát polsky. V červenci 1919 zákonodárný sněm přijal zákon o nucené výuce v polské armádě. Tento zákon byl v následném meziválečném dvacetiletém období jediným právním aktem, upravujícím otázku boje s negramotností.

Prostřednictvím nucené základní výuky ve všech oddílech odpovídající třem třídám obecné školy, vynaložila vláda úsilí, směřující k plnohodnotné přípravě a účasti odvedenců ve společenském a občanském životě. Ve dvacátých letech minulého století tak v Polsku došlo k akceptaci tzv. povinné výuky negramotných vojáků. Cíl této edukační reformy byl charakterizován jako dání vojákům, kteří ve školním věku celkově nebo částečně byli zbaveni vyučování, možnosti k získání základů všeobecných znalostí k tomu, aby se ctí plnili své občanské a vojenské povinnosti. V letech 1918 – 1920 se nucené vyučování týkalo v průměru 35 – 40 tisíc vojáků, ale v následujícím roce již počet vzrostl na 70 tisíc osob.

Z *Uniwersytetu Latającego a Towarzystwa Wyższych Kursów Naukowych* vznikla v roce 1918 *Wolna Wszechnica Polska* (Svobodná polská univerzita). Byla to samosprávná instituce, která spolupracovala s Institutem osvěty dospělých. V roce 1927 vytvořila pobočku v Lodži, ze které se pak v roce 1945 vytvořila Lodžská univerzita. Lodžská pobočka byla zcela určena dospělým; vyučování probíhalo odpoledne, neboť většina studentů byla pracujícími. Škola byla mezi lidmi velice oblíbená a uznávaná. Realizovala zajímavé studijní směry včetně těch, které byly určeny Polákům žijícím v zahraničí, milovníkům polské kultury, obchodníkům, účetním, úředníkům.

V roce 1925 bylo zřízeno pod vedením Radlińskiej Studium společensko-osvětové práce (*Studium Pracy Społeczno-Oświatowej*). V kurzech a večerních školách se učili specialisté edukace dospělých v oblastech vyučování, organizace společenského života, specialisté péče o matku a dítě, knihovníci a propagátoři čtení. Z počátku to bylo dvouleté a pak čtyřleté studium. V roce 1929 získala Svobodná polská univerzita statut univerzity a právo udílet stejně hodnotné diplomy jako jiné univerzity. Přednášející a studenti prováděli různá vědecká bádání, vydávali knihy, překládali zahraniční studijní materiály, rozvíjela se spolupráce se zahraničními vzdělávacími středisky. Jak zdůrazňují Wesołowska a Pólturzycki, v tomto období byly vytvořeny nejméně čtyři autonomní teorie osvěty dospělých současně s koncepcí základů výchovy dospělých. Podstata pohledu Heleny Radlińskiej byla „...v působení osvětového střediska na jedince tak, aby v něm vzbudilo síly k aktivnímu individuálnímu osvětovému rozvoji a obohacení prostředí... Byla to cenná a široce popularizovaná osvětová idea, která vyžadovala připravenost velkého počtu osvětových kurátorů, což bylo spojeno se systémem zdokonalování osvětových specialistů ve společensko-osvětovém studiu Wolnej Wszechnicy Polskiej. Tato idea se v polské osvětě dospělých stávala obecně známou. Jejím doplněním byla koncepce Kazimierza Korniłowicza, který mínil, že podstata osvěty dospělých je v poskytování pomoci jejím účastníkům v jejich vlastním rozvoji, aby se stávali kreativními ve svém životě a provozovali tvůrčí činnost. Osvětovou práci mezi dospělými pojednával jako formu pomoci v individuálním

rozvoji. (Takovýto vznešený cíl převažoval v Instytucie Dorosłych, kterého byl Korniłowicz spolutvůrce a hlavním teoretikem - pozn. J.P.)...Ignacy Solarz... předpokládal, že lidová kultura obsahuje hodnoty, které je třeba předávat národní kultuře a novému životnímu programu. Osvěta dospělých měla vesnickému lidu zajistit účast v aktivním společenském a kulturním životě nejenom na venkově, ale v celém národě. (Solarz byl tvůrce lidové univerzity; v jeho pojetí osvěty dospělých je zřejmý vliv praktické činnosti v lidové univerzitě typu Grundtviga - pozn. J.P.). Znamé byly také náhledy Andrzeja Niesiołowskiego.... , který se domníval, že osvětová činnost musí sloužit ke stálému morálnímu zdokonalování člověka, shodně s personalistickou zásadou hodnoty dobra a pravdy. Tyto pohledy tvoří osobitý celek a ukazují nové hodnoty osvětové práce mezi dospělými jako autonomní pravidla proměn pro dobro člověka i prostředí, ve kterém působí. Uznáme, že to byly pohledy vyzrálé a moderní“. (Wesołowska a Pólturzycki, 2001, s. 30)

Součástí vznikajícího vzdělávacího systému byly školy, kurzy, lidové univerzity, veřejné knihovny, světlice a poradny pro sebevzdělávání. Vznikaly také různé spolky a společnosti. Například z iniciativy Polské socialistické strany (*Polskiej Partii Socjalistycznej*) v roce 1923 vznikl Spolek dělnické univerzity (*Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego*), který měl mezi mladými dělníky a stoupenci socialistických idejí šířit osvětu a kulturu. Jeho činnost se velmi rychle rozvíjela. Vedle organizování kurzů, knihoven, poraden, seminářů, přednášek a dalších forem intelektuální edukace to byla také edukace estetická, zdravotní a morální. Lidé se sdružovali v pěveckých kroužcích, vznikaly hudební skupiny, amatérská divadla, setkávali se na sletech, letních školách a jiných osvětově-výchovných akcích. Rozvoj také zaznamenaly tak zvané pokračovací odborné školy (*dokształcające szkoły zawodowe*) pro mládež pracující v obchodě, průmyslu, řemesle a zemědělství.

Alespoň pro ilustraci několik číselných údajů: v roce 1937 takovýchto škol bylo 628, v nichž bylo 110 tisíc účastníků. V témže roce na území Polska bylo 140 všeobecných univerzit, 600 nedělních univerzit na venkově, 19 tisíc světlic, 900 lidových domů. V 11 244 školních pracovištích se pod vedením dvaceti dvou tisíc učitelů vzdělávalo 206 378 dospělých žáků

Popisovanému meziválečnému období let 1918-1939 (Poláci jej nazývají *Druga Rzeczpospolita*/Druhá republika- pozn. J.P.) se ve své vědecké práci věnuje v Polsku nejintenzivněji Agnieszka Stopińska-Pajak. Z její tvorby zmíníme alespoň tři tituly. *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej* (Andragogika ve druhé republice. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994. Prace naukowe nr 1442). V knize mimo jiné přibližuje teoretické a institucionální základy rozvoje andragogiky v tomto období, charakterizuje dobové andragogické myšlenky a prezentuje názory polských teoretiků edukace dospělých. Redakčně společně s Eleonorou Sapii-Drewniak připravila k vydání

dva svazky knih kolektivu autorů. První z nich pod názvem „Z tradic polské andragogické teorie a praxe“ (*Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 12, Toruń 1997. ISBN 83-7174-032-8) popisuje učení se teorii osvěty dospělých, rozvoj forem osvěty dospělých včetně profesionální osvěty a osvětu dospělých v krajanských střediscích a polských menšinách. Čtenáři jsou rovněž prezentovány aspekty fungování osvěty dospělých v meziválečném období a názory a činnost tehdejších osvětových pracovníků a andragogů. Také kniha *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej* (Institucionální formy edukace dospělých ve druhé republice. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 22, Warszawa 2001. ISBN 83-7204-793-8) popisuje složité období tzv. druhé republiky a v ní se rozvíjející vědu, teorii a praxi v edukaci dospělých se zaměřením na její institucionalizované formy. Seznamujeme například s funkcí a činností průmyslově-řemeslných institutů, Svobodné polské univerzity, rozhlasovou edukací v procesu osvěty dospělých, Spolku lidových čítáren, bojem s negramotností dospělých a jiné.

V tomto období se systém edukace nejen rozvíjel a obohacoval se, ale stal se uceleným, pokrokovým a vyvíjel se v souladu s mezinárodními trendy. Vznikla široká síť škol a kurzů, dělnických a lidových veřejných univerzit, rozvíjela se forma korespondenčního vzdělávání, svou činnost vyvíjela vědecká pracoviště a nakladatelství, objevovala se andragogická díla, učili se a zdokonalovali učitelé a Wolna Wszechnica Polska realizovala úlohu otevřené univerzity. V zemi vyrostla nová obětavá skupina specialistů, kteří se sdružovali do osvětových spolků a úspěšně se rozvíjela spolupráce se zahraničím včetně popularizování dosažených výsledků v oblasti vzdělávání dospělých, které mnohdy byly pro Poláky velmi inspirující.

2. 5 Osvěta v době 2. světové války – léta 1939-1945

Ve válečných letech 1939-1945 působila osvěta dospělých konspirativně. Dokladem nezlomnosti osvětových pracovníků bylo vytvoření hned v prosinci roku 1939 Tajné učitelské organizace (*Tajna Organizacja Nauczycielska*), která usměrňovala ilegální školství. Okupanti zlikvidovali všechny střední a vysoké školy, ve všeobecných školách se nesměl vyučovat zeměpis a dějepis a v odborných školách polský jazyk. Kulturní instituce jako veřejné a vědecké knihovny, muzea, divadla, koncertní sály, vydavatelství, rozhlas a další byly uzavřeny. Proto spočívala na tajném školství povinnost záchrany kultury a šíření vědy. Ve velmi složitých a obtížných podmínkách se ilegálně učilo „... více než milión žáků všeobecných škol zeměpis a dějepis, sto tisíc mladých se vzdělávalo

ve středních školách a více než 10 tisíc na vysokých školách“). (Wojciechowski, 1984, s. 31-32)

Jsou dokumenty o aktivitách tajných osvětových sdružení jako například Lidového institutu osvěty a kultury (*Ludowy Instytut Oświaty i Kultury*), který prováděl vědecké a osvětové práce. Potají tato organizace rozesílala padesátisvazkové soubory polských knih na území ovládnutých říší, podporovala osvětové organizace mladých rolníků a dělníků, vypracovávala budoucí osvětové záměry, vzdělávala nastávající pracovníky lidových univerzit a knihovníky. Politická osvěta pronikala až za zdi koncentračních táborů, kde byli tajně vzděláváni zajatí osvětoví pracovníci a učitelé. V ilegálních a ukrytých tiskárnách se tiskly slabikáře, učebnice a populárně-naučné knihy a tiskem vycházelo více než tisíc časopisů. Mezi nimi také tituly spojené s problematikou osvěty dospělých, jako například: *Zagadnienia Kulturalne, Oświata i Kultura, Przegląd Spraw Kulturalnych*. Četly se tajně, inteligence diskutovala nad obsahem nových tajně vydaných knih, v nemocnicích, bytech a pečovatelských domech se konaly konspirační literární a hudební večery. Pamětníci si připomínají, jak se na sklonku okupace proměňovaly lesní mýtiny ve velkolepé otevřené scény plné recitací, písní a občas i hudby, jejímiž interprety byli místní lidé a vojáci, které ještě více stmelil prožitý těžký úděl válečných hrůz, tajné vzdělávání a víra v lepší budoucnost a svobodný život. Válka si vzala svou daň v podobě miliónů zemřelých lidí, mezi kterými byli také významné postavy polské vědy a zanícených jedinců v oblasti vzdělávání dospělých. Připomeňme si alespoň některá jména, jejichž myšlenky nebo citace díla jsou rovněž v této práci zmíněna: Władysław Okiński, Andrzej Niesiołowski, Antoni Konewka, Ignacy Solarz a další.

*

Jako významný zdroj informací při mapování dějin vzdělávání dospělých a pedagogických názorů do konce první poloviny 20. století, jsou pro historiky cenným a hodnotným materiálem knihy vydané před rokem 1945. Vedle již dříve zmiňovaných titulů, bych rád upozornil na některé další.

Z autorství S. Kota k historii výchovy lze zmínit: *Dzieje wychowania: podręcznik dla seminarjów nauczycielskich*. (Nakł. Gebethnera i Wolffa, Warszawa 1926); dva díly knihy *Historja wychowania : zarys podręcznikowy T. 1 : od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII.- a Historja wychowania : zarys podręcznikowy. T. 2 : wychowanie nowoczesne (od połowy wieku XVIII do współczesnej doby - Państwowe Wydaw. Książek Szkolnych, Lwów 1934)*. Jedná se o druhé změněné a rozšířené vydání. Je rovněž autorem dvou dílů knih s obrázkovou přílohou z dějin výchovy pod titulem *Źródła do historii wychowania (wybór) Część 1: Od starożytnej Grecji do końca w. XVII. a. Część 2: Od początku w. XVIII do początku w. XX.* (Gebethner i Wolff, Warszawa 1929 a 1930).

Na téma práce s knihou byly vzdělavatelům nápomocny tituly: Zarański, S.: *Zarys dziejów nauki czytania w celu zawiązania dydaktyki narodowej i reformy elementarza*. (Wydaw. Dzieł Tanich i Pożytecznych, Kraków 1868), Jeleńska, L.: *Metodyka pierwszych lat nauczania*, (Wyd. 2. Nasza Księgarnia, Warszawa 1927). Radlińska, H.: *Książka wśród ludzi* (Wyd. 2 rozsz. Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych, Warszawa 1934).

K objasnění a přiblížení historie země například vydalo nakladatelství Krakowska Spółka Wydawnicza: Frejlich, J.: *Polska w dobie wielkiej emigracji*, (Kraków 1923), Konopczyński, W.: *Polska w okresie wojen tureckich* (Kraków 1924), Dąbrowski, J.: *Polska w latach ruchu niepodległościowego (1904-1918)*, (Kraków 1925).

V oblasti teorie pomocníkem pedagogů byly mimo jiné následující knihy: Lewicki, J.: *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Rozporządzenia, ustawy pedagogiczne i organizacyjne (1773-1793)* (Nakładem Wydaw. M. Arcta, Kraków), Seredyński, W.: *Pedagogika polska w zarysie*, (Karol Wilda, Lwów 1868), Ziemnowicz, M.: *Problemy wychowania współczesnego* (Wyd. 3. Wydaw. J. Mortkowicza, Kraków 1930).

Dokladem péče a obrany rodného jazyka jsou publikace: Brückner, A.: *Z dziejów języka polskiego: studja i szkice* (Towarzystwo Wydawnicze Księgarnia S. Sadowskiego. Warszawa 1903), Brückner, A.: *Walka o język* (Książnica Polskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Lwów 1917), Komarnicki, L.: *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach: książka dla młodzieży szkolnej i samouków* (Wyd. 4 uzup. Gebethner i Wolff, Warszawa 1922).

2.6 Poválečné období v Polsku v letech 1945-1989

V nových podmínkách po válce probíhala v Polsku obrovská akce zaměřená na likvidaci předválečného historického dědictví – negramotnosti. I přes řadu nedostatků a chyb, které celou akci provázely, je třeba uznat, že bylo vykonáno obrovské dílo. Státisíce lidí se naučilo číst a psát. Zejména dospělým, kteří v to v mnoha případech už ani nedoufali, nově získaná schopnost otevírala nové horizonty v poznávání. Současník vzpomíná: „Každý, kdo měl možnost se na této velké osvětové práci (rozuměj likvidaci negramotnosti – pozn. J.P.) podílet, kdo měl a dosud má kontakt s těmi lidmi, kteří jako dospělí čtyřicátníci a padesátníci poprvé v životě psali v opravdovém potu tváře malá písmena rodného jazyka, ví dobře, že mnohým z nich začal téměř druhý život“. (Szewczuk, 1962, s. 146)

V padesátých letech se výchovou dospělých zabývali nejen pedagogové, ale také vědečtí pracovníci z příbuzných věd – psychologie a sociologie. Výchova dospělých se stala jedním ze studijních směrů na univerzitách a vysokých pedagogických školách – ve Varšavě, Krakově a Lodži. V čele úsilí rozvoje vědecké práce v tomto oboru a pojmem se stala jména: Kazimierz Wojciechowski, Maksymilian Siemieński a Franciszek Urbańczyk. Z jejich autorství lze mimo jiné zmínit knihy: „Úkoly školství pro dospělé“ (*Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych*, Siemieński, M., Kraków 1951), „Pedagogika dospělých“ (*Pedagogika dorosłych*, Wojciechowski, K., Warszawa 1962) a „Problémy osvěty dospělých“ (*Problemy oświaty dorosłych*, Urbańczyk, F., Warszawa 1973). Někteří teoretici začali již tehdy nazývat teorii výchovy a vzdělávání dospělých pojmem andragogika.

V roce 1945 zaznamenaly lidové školy, kurzy a univerzity určitý rozvoj, činnost vyvíjely všeobecné univerzity, školy práce a korespondenční vzdělávání. Začaly vycházet osvětové časopisy „Praca Oświatowa“, „Kultura i Oświata“, „Biuletyn Oświatowy“ a další. Zdálo se, že bude reaktivován celý systém osvěty dospělých, když bylo reaktivováno Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego a Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych. Avšak od roku 1948 se začalo s vyřazováním z osvětového života vědeckých pracovišť; byl uzavřen Ludowy Instytut Oświaty i Kultury Dorosłych., „... ten, který přečkal válku i okupaci, nepřežil příkrý směr komunistické diktatury. Zrušeno bylo Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego a Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych a samotné univerzity pro dospělé byly také zlikvidovány nebo proměněny na školy nebo střediska kurzů. Přestaly vycházet osvětové časopisy, byly zlikvidovány studijní směry. To vše bylo údajně činěno ve jménu nových ideálů reálné a nezávislé osvěty pracujícího lidu. Likvidovaným působištím a institucím bylo vytýkáno třídní odcizení od lidí, rodopis předválečné osvětové skutečnosti, sepletí se západní vědou, tedy nepřátelské komunistické ideologii“. (Wesołowska a Pólturzycki, 2001, s. 31) Byl zničen předcházející dosavadní funkční edukační systém vzdělávání dospělých a bohužel i zásady autonomie. Rokem 1949 nastalo období čtyřiceti let rozvoje školství pracujících, vnucujícího mimo jiné modely převzaté ze Sovětského svazu, které měly nejlépe odpovídat politice komunistické vlády. Chybějící systém edukace dospělých v tehdejší době nahrazovaly školy a kurzy nebo formy politického školení v nově početně zřízených propagandistických střediscích; byly to například stranické školy mladých, ideové prázdninové tábory nebo večerní univerzity marxismu-leninismu (také u nás známé pod stejnojmennou zkratkou VUML – pozn. J.P.).

Školy pro dospělé bývaly nazývány jako školy pracujících, které měly zjednodušený program, ve kterém byly omezeny umělecké předměty, zrušena tělesná výchova a obsah byl soustředěn zejména na oblast společensko-

politických učení. Závodní školy pracujících měly zredukovány humanistické a všeobecné obsahy, neučily se ani praktické dovednosti – jenom teorie. Absolventi získávali výhodné pracovní pozice a stávali se novými kádry spojenými s vedením. Pro politické aktivisty a vyhlášené kandidáty se zaváděly speciální střední školy, realizované formou dovolené při zachování platu. Obměnou bylo studium připravující na vysoké školy, na které se hlavně rekrutovali dělníci a chudí rolníci. Byla to edukace pracujících, zvaná také edukace dělnická. Známa jsou také poválečná vysokoškolská studia pro „zasloužilé“, kdy jejich účastníci pobírali plný plat a navštěvovali často speciálně připravené kurzy. Oblastí pracovní osvěty pak byly závodní kurzy a podnikové vzdělávání.

Budování socialismu v Polsku Pólturzycki charakterizuje jako období „...totální podrobenosti vládou uplatňující centralizaci, generalizaci, militarizaci a přehnané zpolitizování. V osvětě se vzorem stane ruský systém sovětské školy a pedagogika z moskevských vědeckých institucí charakterizuje rozsah a úroveň vědy, zavazující pro všechny státy“. (1999, s. 215 - rozuměj v evropské postsocialistické – pozn. J.P.)

System vzdělávání plnil zejména zástupnou funkci edukace dospělých. Byl to největší i když jednostranně dosažený výsledek oněch čtyř desetiletí, kdy školy ukončily milióny osob, ale jen malá část pokračovala v dalším vzdělávání nebo v sebevzdělávání. Nebyly k dispozici odpovídající učebnice pro dospělé, nezkoumaly se podmínky jak například zkvalitnit formy večerního a korespondenčního vzdělávání, nerozvíjelo se sebevzdělávání. V období válečného stavu (1981-1983) se počet škol pro dospělé a studující snížil asi o 50 procent a základních škol o 80 procent, počet studentů klesl o více než polovinu. Vládnoucí síly umožnily střední nebo vysokoškolské vzdělání jen vybrané skupině osob. Byla to zřetelně třídní a politická osvěta „... opírající se o ruské vzory, která ničila někdejší edukační systém a zaváděla náhradní školní formy, dokonce vysokoškolské, aby jejich absolventy získali na své zaměření. ... S krizí tehdejší vlády a státu se prohlubovala krize osvěty dospělých. V roce 1980 byla na tento stav upřena pozornost, ale až od roku 1989 nastaly změny, vyplývající ze společensko-politických změn v zemi a obnovení demokracie v Polské republice“. (Wesołowska a Pólturzycki, 2001, s. 33)

3 ROZVOJ TEORIE VZDĚLÁVÁNÍ V POLSKU

3.1 Vznik, vývoj a cíle pedagogiky dospělých/andragogiky

Polsko má v rozvíjení teorie výchovy a vzdělávání dospělých poměrně velké tradice, které se datují padesátými léty a další expanze nastala zejména v sedmdesátých letech minulého století. V bohatém odkazu a v současné tvorbě polských autorů dodnes nacházejí vědci, andragogové, studenti a obecně všichni, kdo se zabývají teoretickými a praktickými otázkami edukace dospělých, nezměrný zdroj inspirace pro svou práci s dospělými jedinci. Podrobněji o vědecké práci, tvorbě a přínosu pro polskou andragogiku je pojednáváno v celé práci. Zejména jsou přiblíženy názory a tvorba takových osobností jako jsou: K. Wojciechowski, H. Radlińska, B. Suchodolski, F. Urbańczyk, J. Pólturzycki, A. Stopińska-Pajak, L. Turos, T. Aleksander, J. Kargul, M. Malewski, A.E. Wesołowska, O. Czerniawska, E. Dubas, A. Matlakiewicz, E. Skibińska a další. Z dnešního pohledu to jsou zakladatelé, nestoři a živé legendy současné polské andragogiky, s jejichž vědeckými a teoretickými poznatky musí počítat v dalším rozvoji a v praktické aplikaci celý andragogický "svět" - zrovna tak jako polští badatelé s pokorou a uznáním čerpají z bohaté studnice zahraničních vědců z oblasti edukace dospělých.

Vznik a vývoj edukace dospělých a andragogiky v Polsku souvisí tak jako v jiných zemích, především se změnami uskutečňovanými v oblasti techniky a technologie produkce, v hospodářské a společenské oblasti.

Vytváření novodobého průmyslu, obchodu a zemědělství vyžaduje stále více kvalifikovaných pracovníků ovládajících precizně techniku, technologii a organizaci práce. Hospodářský, technický, technologický a kulturní pokrok byl v Polsku utlumen německými, rakouskými a ruskými zaborci. K tomu Turos poznamenává: „...přes 123 let nebylo Polsko na mapě světa, ...což zapříčinilo civilizační zaostalost naší země. Teprve získání nezávislosti v roce 1918 umožnilo vytváření institucí osvěty a výchovy dospělých a rozvoj různých typů organizací a sdružení, které si kladly za cíl pozdvižení morální a rozumové úrovně polské společnosti a dohnání civilizačních zpoždění...“ (Turos, 2003, s. 3)

Vznik a vývoj andragogiky v Polsku se po první světové válce váže s potřebou:
1/ připravení empirických a teoretických základů pro vypracování pojetí vývoje osvěty a výchovy dospělých (v zemi zničené v období 1. světové války) do obnovení a výstavby průmyslu, zemědělství, obchodu a výchovy obyvatel schopných k práci v podmínkách využití moderní techniky a organizace;

2/ odůvodnění potřeby rozvoje různých typů osvětových iniciativ a osvětových a výchovných institucí, spojených s nezbytností budování moderního suverénního státu a národního hospodářství;

3/ přípravy takových koncepcí evoluce institucí osvěty a výchovy dospělých, které by byly schopny harmonicky sjednotit tradice samostatnosti polského státu s potřebami spolupráce s národy a státy Evropy. (Turoš, 2003, s. 3)

Teorie výchovy a vzdělávání dospělých v poválečném období po roce 1945 měla v sousedním Polsku některé společné nebo obdobné rysy jako u nás. V řadě studií, jako například autorek : H. Radlińska „Osvěta dospělých“ (*Oświata dorosłych*) nebo Drozdowiczowa- Jurgielewicz „Z otázek didaktiky dospělých“ (*Z zagadnień dydaktyki dorosłych*), se odrážejí revoluční přeměny v poválečném Polsku. Zejména šlo o aktuální potřeby v oblasti demokratizace vzdělávání a otázku doplňování vzdělávání té části generace, které se v letech okupace příslušného vzdělání nedostalo.

Uznání vzdělávání za integrální součást osvěty dospělých zcela změnilo její společenský význam a smysl. „Vzdělávání mělo být činitelem rozvoje člověka a navíc se týkalo každého - bez rozdílu věku, pohlaví, původu a dosažených znalostí“. (Turoš, 1999, s. 40)

Úvahu o zavedení samostatného názvu pro teorii výchovy dospělého člověka před více než čtyřiceti lety sdělil Urbańczyk: „Jako takový termín se stále více přijímá název andragogika. V případě definitivního přijetí tohoto termínu by se věda o výchově dělila na pedagogiku a andragogiku, a didaktika dospělých by byla také částí andragogiky“. (Urbańczyk, 1962, s. 211)

Ojediněle tedy polští teoretici v poválečných letech používali pojem, dnes v praxi již téměř zdomácnělý, andragogika. Vedle teoretiků z oblasti pedagogiky se výchovou a vzděláváním dospělých zabývali rovněž vědečtí pracovníci dalších příbuzných disciplín - zejména z oblasti psychologie a sociologie.

Wesołowska definovala: „Pedagogika dospělých, také zvaná andragogika, je teorie edukace dospělých, zabývající se zkoumáním otázek vzdělávání, výchovy a sebevzdělávání dospělých. V době rozšiřování permanentní /ustavičné edukace vzrůstá a rozvíjí se edukace dospělých“. (Wesołowska, 1994b, s. 33) Turoš míní, že „andragogika vznikla jako pokračování výsledku práce pedagogických věd a dlouhé údobí byla známa pod názvem pedagogika dospělých“. (Turoš, 2003b, s. 3)

V této souvislosti podobně jako pedagogika také v andragogice pracujeme s takovými pojmy jako je : výchova, osvěta, učení, metody, formy a zásady výuky a výchovy, integrace, organizace a cíle učení a výchovy, rozvoj osobnosti (dospělého člověka), didaktické a výchovné úspěchy / neúspěchy a jiné.

Mezi cíle andragogiky se podle Turose řadí:

1. seznamování s cíli, zadáním, specifikací, procesem, průběhem, rozsahem, účinkem (edukace dospělých) v měřítku země, krajů i světa
2. objasňování zákonitostí vytváření a fungování institucí osvěty a výchovy dospělých (například škol, kulturně-osvětových středisek, podnikových pracovišť, armády, církve, sportovních a kulturních organizací)
3. tvorbu teorie osvěty a výchovy dospělých
4. vypracování zásad řízení osvěty a výchovy dospělých
5. vypracování koncepce integrace vlivů (působení) institucí osvěty výchovy dospělých
6. tvorbu teoretických základů vzdělávacího systému osvěty a výchovy dospělých
7. vypracování kritérií účinek-působivost osvěty a výchovy dospělých
8. zjišťování, analyzování a objasňování funkce osvěty a výchovy dospělých (popularizačních, integrálních, rodičovských, adaptačních, ekonomických, politických, konstruktivních a udržování tradic)
9. navrhování koncepcí a podmínek optimalizace procesu vzdělávání a výchovy dospělých
10. objevování a zkoumání společensko-kulturních faktorů podmiňujících fungování osvěty a výchovu dospělých (společensko-hospodářského a politického systému, sdělovacích prostředků, kulturních tradic, rodiny, podniků, církve)
11. objevování významu a specifik faktorů povzbuzujících evoluci a fungování osvěty a výchovy dospělých (technický a technologický postup, mezinárodní spolupráce, vytváření světového trhu - globálního hospodářství, rozvoj institucí a systémů demokratické společnosti, vytváření otevřených a pluralistických společenství)
12. objevování humanistického charakteru andragogické vědy
13. vytváření moderní interdisciplinární analýzy andragogické problematiky
14. rozpracovávání koncepce andragogických výzkumů, respektujících tři rozměry jevů osvěty a výchovy dospělých:
 - a) rozměr historický / problém pokračování a užitečnosti historické zkušenosti/
 - b) rozměr současnosti
 - c) rozměr budoucnosti / respektování prognózy budoucího světa v procesu plánování rozvoje institucí a programů osvěty a výchovy dospělých/
15. objevování potřeb a možností uskutečňování cílů osvěty a výchovy dospělých ve všech společenských institucích a organizacích: například v podnicích, armádě, sdělovacích prostředcích, v kostelech, sportovních a turistických organizacích, v rodinách, osvětových sdruženích, politických stranách, místních správách, mezinárodních organizacích (UNESCO) a další
16. opodstatnění společenského významu výzkumu a andragogických teorií

17. rozšíření a prohloubení vědomostí o možnostech praktické aplikace výsledků andragogických výzkumů a teorií
18. propracování koncepce a zásad využití v postupu andragogických výzkumů z výsledku práce jiných společenských a humanistických disciplín (obsahující metodologii výzkumů, výsledky zkoumání a vědecké teorie, objasnění zachování dospělých v různých situacích a rolích)
19. vytváření teoretických základů pro navrhování nových institucí (programů, modelů a jiných systémových řešení osvěty dospělých, respektujících nové tendence ve vývoji hospodářství, techniky, technologií, vědy, společenském životě atd.)
20. popularizování dosažených výsledků andragogiky s cílem přesvědčení dospělých o jejich sebevzdělávacích a sebevýchovných možnostech; aby pochopili, že v lidském smyslu tvoří neustále sami sebe skrze svou autokreaci. (Tuross, 2003, s. 4)

Takto široké a vyčerpávající pojetí tvoří samozřejmě náročný program, jehož naplnění staví před polskou andragogiku nemalé úkoly.

Již v osmdesátých letech minulého století Wujek při svých úvahách nad vývojem osvěty dospělých napsal, že se stala „... komplexem organizovaných osvětových procesů – formálních i neformálních – umožňujících mládeži po ukončení školy a dospělým lidem přizpůsobit se měnícím se požadavkům současné civilizace prostřednictvím zajištění možnosti zvyšování všeobecného i profesního vzdělání, k prohloubení nebo změně odborné kvalifikace nebo připravenosti k občanským povinnostem, k dovednému a moudrému využívání prostředků masové komunikace a uspokojování různorodých potřeb a zájmů“.

(Wujek, 1992, s. 353)

4 VÝKLAD NĚKTERÝCH POJMŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

4.1 Andragogika

Na andragogiku můžeme nahlížet ze dvou úhlů pohledu - z hlediska významu pro člověka dnešní doby a pro společenskou praxi obecně, ale také se pokusit tuto samostatnou vědu o edukaci dospělých přiblížit v historickém kontextu dějinného vývoje. Vše se vyvíjí a tak i minulost, která předchází každé přítomnosti, může být poučná a přínosná jako zdroj poznání a současně i pro srovnání s každodenní současnou realitou vzdělávajícího se jedince.

Mimořádně významným přínosem pro polskou andragogiku byla činnost a teoretické myšlenky, které do vědeckého bádání vnesla ve třicátých letech minulého století Radlińska. Znamení význam pro rozvoj andragogické vědy bylo přijetí její definice o výchově dospělých. „Nejobecněji můžeme stanovit, že výchova dospělých obsahuje rozumové učení a předávání citu, usnadňuje hodnocení, uvádí do stávajícího výsledku práce, ozřejmuje a probouzí síly, ukazuje způsoby uspokojování potřeb, vhodné ovládání a napomáhá ovládnutí vlastního správného působení“. (Radlińska, 1935, s. 816)

Pojem andragogika poprvé v Polsku použili v roce 1935 Andrzej Niesiołowski a Helena Radlińska ve svém díle „Výchovný přístup ke společenskému prostředí“ („*Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*“), používajíc tuto definici záměnou s termínem „sociální pedagogika“. (Wujek, 1994a, s. 44).

Vývoj v pojetí andragogiky charakterizuje Pólturzycki takto: „Především analýzou a popisem vzdělávací reality ve středisku pro dospělé a také jejich podmíněnostmi. Je tedy v podstatě vědou praktickou i normativní. Popisuje účinnost a zákonitosti edukačního jednání mezi dospělými. Prvá pojetí andragogických reflexí měla charakter příruček a naznačovala, jak je možné lépe a účinně vzdělávat dospělé jedince prostřednictvím organizované výuky nebo samostudiem. Tyto dva procesy byly u základů andragogických nabídek. Samozřejmě, že časem se objevily jiné reflexe a značně širší okruh edukačních podmíněností, kdy vedle učení dospělých respektovaly problematiku péče a sociální práce, kulturně-osvětové aktivity, otázku využití volného času a učení se po celý život. Andragogické analýzy pojaly vedle navrhování a plánování edukačních činností rovněž její dějiny a bohatství zahraničních forem. To dalo počátek dějinám edukace dospělých a současně komparatistice v oblasti osvětové teorie a praxe. ... Andragogika ... těží z filozofie, psychologie, sociologie, věd o umění a kultuře. Mimořádně úzce je pak andragogika spojena se sociální pedagogikou a pedeutologií. Zejména pedeutologie, která se zabývá učitelem nejen jako dospělým účastníkem edukačních procesů, ale také bohatstvím forem jeho aktivity v procesu sebevzdělávání a zdokonalování, určuje mimořádně cenný příklad činnosti pro jiná vzdělávací střediska dospělých“. (Pólturzycki, 2000b, s. 15-16)

Stopińska-Pajak charakterizuje tento vývoj v komprimované formě takto: osvěta dospělých získala nové perspektivy a současně připomíná její poslání, kdy měla „... na prahu nezávislosti hlavně kompenzační úkol, časem se ujala také úkolů vzdělávacích a výchovných“. (Stopińska – Pajak, 1993, s. 43)

Rozvoj andragogiky nastal jako ohlas na rostoucí potřeby připravit člověka na podmínky jeho existence v dynamicky se měnícím světě. Hlavní poslání andragogiky lze spatřovat v její optimalizaci vzdělávacích procesů dospělých, tvorbě teoretických a metodických základů, vyjasnění a hledání odpovědí na

otázky, jak má být organizováno, jaký má mít obsah a formy. Tyto otázky se rovněž staly hlavním obsahem andragogických výzkumů.

Marczuk navrhuje pojímat andragogiku jako „všeobecnou teorii edukačních procesů dospělých lidí, procesů probíhajících v různých formách osvětové a kulturní činnosti – ve školní edukaci dospělých na různých stupních od základní po vysokou školu pro pracující, v mimoškolní odborné edukaci, která má hlavně za cíl zdokonalit a modernizovat kvalifikaci, v mimoškolní všeobecně vzdělávací edukaci spojené převážně s osobními a individuálními potřebami a zájmy a také v různých edukačních projevech účasti v kultuře“ (Marczuk, 1994, s. 69)

Pedagogika dospělých a později andragogika vznikla ve dvacátém století jako výraz potřeby vzdělávání a výchovy, sebevzdělávání a sebevýchovy dospělých. Zpočátku působila jako součást všeobecné pedagogiky a filozofie výchovy. Její rozvoj se váže s existencí a změnami takových humanistických věd jako je : filozofická antropologie, psychologie dospělého člověka, etika, sociologie kultury a výchovy, historie osvěty a pedagogického myšlení. Předmětem zájmu, bádání a zevšeobecňování andragogiky je proces vzdělávání, výchovy, sebevzdělávání a sebevýchovy dospělých jedinců. Tato věda zkoumá a charakterizuje, popisuje a analyzuje cíle, obsahy, systémy, formy a metody procesu vzdělávání, výchovy, sebevzdělávání a sebevýchovy dospělého člověka a jeho společenskou, ekonomickou, kulturní, civilizační a biologickou podmíněnost.

Přínosem pro studium poválečné polské andragogiky je dílo Tadeusza Wujka „Polská bibliografie osvěty dospělých v letech 1971-1995“ (*Polska bibliografia oświaty dorosłych 1971–1995*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa, 2003).

Publikace obsahuje práce z oblasti osvěty dospělých, které jsou seskupeny v kapitolách:

- historie osvěty dospělých v Polsku
- teoretické a metodologické aspekty osvěty dospělých
- základní stimulatory a podmíněnosti rozvoje edukace dospělých
- hlavní systémy edukace dospělých
- didaktika dospělých a metodika osvětové práce
- edukační aktivita a společensko-výchovná problematika dospělých lidí v různých prostředích
- výchova a edukace v procesu kulturní aktivity dospělých
- tvůrci, učitelé a činovníci osvěty dospělých
- osvěta dospělých v zahraničí

Z pedagogického hlediska lze na andragogiku pohlížet jako na partnerský dialog mezi dospělými osobami – člověka s člověkem, vzdělavatele se vzdělávaným – přičemž každé setkání může v závislosti na míře vnímavosti a ochotě přijímat názory jiných, vést k oboustrannému obohacení v různých sférách a oborech lidské činnosti. Přehled odvětví a dílčích oborů andragogiky podle Turose jsou prezentovány v příloze č.8.

4. 2 Andragogika v systému věd a její multidisciplinární charakter

V systému věd o člověku zaujímá andragogika významné místo, neboť dává odpověď na otázku, jakým může být dospělý člověk, jaký stupeň rozvoje a správného působení může dosáhnout, jestliže mu jsou vytvořeny dobré a optimální podmínky k edukaci a on sám je tvořivý. Psychologie, sociologie, filozofie – vysvětlují, jaký člověk je nebo jakým se stane, ale andragogika umožňuje pochopení procesu transformace, možnosti reálné výkonnosti dospělého člověka a jeho náležitých fungování ve všech společenských rolích: v roli člověka rozvíjejícího svou individualitu, jako člena rodiny, spotřebitele, člena společnosti, obyvatele, pracovníka. Turos připomíná, že andragogika jako věda ověřuje, zda cíle vzdělávání a výchovy dospělých „... jsou shodné s psycho-fyzickými možnostmi vývoje dospělého člověka, podmínkami jeho práce a života, jeho situací a pozicí ve společnosti. .. formuluje, aby cíle byly reálné, racionální, shodné s očekáváním dospělých, stimulující přitom jejich profesní a sociální rozvoj a aktivitu... také analyzuje z pohledu potřeb a situace vzdělávací instituce ...zkoumá shodnost cílů s procesem evropské integrace. Precizuje kritéria výběru obsahu vzdělávání dospělých, a zkoumá jejich reálné působení v paměti a myšlení dospělých. Předmětem výzkumů jsou také metody a formy výchovného působení na dospělé a normy didaktického postupování, vymezující podmínky k dosažení didakticko-výchovného úspěchu. Význam andragogiky se váže s nezbytností neustálého připravování se k novým technologickým, organizačním, strukturálním, kulturním a civilizačním podmínkám a změnám. ... K významným vědeckým a poznávacím úkolům patří vlastní tvorba empirických a teoretických základů pro příznivý edukační proces mezilidské komunikace, povědomí o ekologii ...“ (Turos, 2003a, s. 211-213)

Přínosem pro andragogiku jsou výsledky bádání a teorie psychologie, sloužící andragogovi jako zdroj pro orientaci při stanovení specifických potřeb, postojů a vlastností dospělých, jejich zájmů a aspirací, možností učení se, vývoje jedince ve společnosti a další. K významným psychologům, kteří se v Polsku zabývají dospělými lidmi, patří W. Szewczuk, který na základě vlastních i kolektivních výzkumů dokázal, že hlavní rozdíl mezi dospělými na jedné straně a dětmi a dospívajícími na straně druhé – definující jejich společenský statut – je odhalení

a pochopení své subjektivity. Dospělý člověk ví, že na jeho znalostech, vůli, rozhodnutí, orientaci ve světě, na jeho osobnostních kvalitách závisí jeho osud a způsobilost při plnění společenských rolí. Míní, že profesní práce inspiruje člověka k přemýšlení o budoucnosti. V širších souvislostech uvažuje o svých dosavadních profesních možnostech a dovednostech, zamýšlí se nad svým zdokonalováním, seberealizací, společenským postavením a uznáním atd. Úvahy o budoucnosti pracujícího člověka mají pro andragogiku zásadní význam. Například v souvislosti s nezaměstnaností, potřebou rekvalifikace, změny pracovního místa a případně i místa bydliště. Obdobně andragogika spolupracuje i s jinými vědními obory.

Półturzycki charakterizuje multidisciplinární charakter andragogiky takto: „Těsně se pojí a je v součinnosti se sociální pedagogikou, odbornou a vojenskou pedagogikou a pedeutologií. Využívá také filozofii, psychologii, sociologii, vědy o kultuře a umění, teorii informací a médií, čerpá z bohaté nabídky edukačních technologií“. (Półturzycki, 2004b, s. 15-16)

4.3 Andragogika jako věda o edukaci dospělých

Polští teoretici definují andragogiku jednoznačně jako vědu o edukaci dospělých. Např. Semków při své úvaze o andragogice jako vědecké disciplíně sděluje, že „...se ujímá bádání jevů a procesů, které určují oblast zabývající se dospělým člověkem jako osobou vzdělávající se. Jinými slovy, tato disciplína se zabývá dospělým člověkem, dychtícím vyhovět novým požadavkům stále se rychleji měnící reality“. (Semków, 2002, s. 15)

Obdobně tvrdí Półturzycki: „Vždyť andragogika přece není věda o dospělém člověku, ale o edukaci dospělých. O dospělém raději ať pojednává antropologie. Nejsou také současné teorie vzdělávání dospělých, ale spíše jsou teorie andragogické.“. (Półturzycki, 2004b, s. 29)

Ve stejném smyslu argumentuje i Wujek, když shrnuje: „... andragogika, jako věda poznávací a zobecňující praxi edukace dospělých, definuje podmíněnost jevů objektivní výchovné reality, poskytuje znalosti umožňující formulování a realizování základních cílů výchovy dospělých. Vytváří teoretické a metodické základy plánovaného výchovného působení, směřující k tomu, aby dospělým lidem bylo umožněno získat všeobecné a profesní vědomosti, osvojit si společensko-morální a kulturní hodnoty, a také zkušenost přesvědčení, která je pro jejich činnost nepostradatelnou“. (Wujek, 1996, s. 399)

4.4 Andragogika jako věda praktická a normativní

Na rozdíl od mnoha českých pedagogů a andragogů vidí polští teoretici andragogiku jako vědu nejenom praktickou, ale i normativní. Např. Pólturzycki odpovídá na otázku, čím se andragogika zabývá, takto: „Především analýzou a popisem osvětové reality v prostředí dospělých osob a také její podmíněnosti. Je tedy v podstatě vědou praktickou a normativní. Určuje účinnost a správnost edukačního působení mezi dospělými“.

Andragogika dává tedy odpověď na otázku - jakým může být dospělý člověk, jakou úroveň rozvoje a způsobilosti může dosáhnout, jestliže mu vytvoříme optimální podmínky k edukaci a on sám se ujme autokreace. Přitom je zdůrazňováno humanistické poslání andragogiky: „Andragogika musí hledat odpověď na otázku, jak pomáhat dospělým lidem v procesu jejich vzdělávání a při výchově, a také sebevzdělávání a sebevýchově v hlubokém chápání a prožívání takové hodnoty, jako je důstojnost člověka...Andragogika musí ukázat možnosti výchovy dospělých, schopných k obraně své důstojnosti v každé situaci a její humanistické manifestace v rodinném životě, v práci a společenské činnosti“. (Turoš, 2004, s. 286)

Polská andragogika se samozřejmě nevyvíjí v izolaci od mezinárodních trendů. Významným přínosem pro teorii andragogiky bylo např. polské vydání knihy P. Lengrand, jejíž vydání inicioval Suchodolski a vyšla až po jeho smrti v roce 1995 pod názvem „Oblasti permanentního sebevzdělávání“ (*Obszary permanentnej samoedukacji*). Autor svou pozornost upírá k ustavičnému vzdělávání, které se vztahuje a prolíná v celém lidském životě, vyžadující podle měnících se podmínek přizpůsobivost k edukačnímu procesu. Správně podotýká, že pro jedince není nejdůležitější osvojování si vědomostí, ale „... získání dovednosti vedení sebe samého a té části vesmíru, která se nachází v dosahu jeho působení“. (Lengrand, 1995, s. 23)

Marczuk navrhuje, aby byla andragogika brána jako „všeobecná teorie edukačních procesů dospělých lidí, procesů probíhajících v různých formách osvětové a kulturní činnosti – ve školní edukaci dospělých na různých jejich stupních, od základní až po vysokou školu pro pracující, v mimoškolní profesní edukaci, mající hlavně za cíl zdokonalení a modernizaci kvalifikací, v mimoškolní všeobecně vzdělávací edukaci dospělých, převážně spojené s osobními, individuálními potřebami a zájmy, a také v různých edukačních projevech účasti v kultuře“. (Marczuk, 1994, s. 69) Andragogika popisuje cíle těchto procesů, podmínky optimalizace jejich průběhu a působení, jakož také řešení v oblasti: výběru obsahu vzdělávání, organizačních forem, metod a prostředků.

„Andragogika zkoumá přizpůsobivost dospělého člověka k výchově a sebevýchově a také kapacitu jeho autokreativity v různých životních obdobích (počátku pracovní kariéry, středním věku, období stáří a pozdního kmetství). Totiž v každém životním údobí je vztah dospělých k sobě, ke své osobnosti a své roli v osobním i společenském životě-jiný“. (Turoš, 2004, s. 19)

Autor má na mysli postupný vývoj jedince, jeho hledání svého místa v životě a uspořádání žebříčku životních hodnot. Znalosti o hodnotách jsou stále více v popředí zájmu společenských a humanistických věd (filozofie, psychologie, sociologie, dějin, antropologie, etnografie a další). Mimořádný význam mají pro obecnou andragogiku a andragogických subdisciplín (*andragogiki szczególowe*), jako je například: andragogika vysokého školství, andragogika práce, andragogika zdraví, andragogika resocializace, andragogika volného času, andragogika multikulturní edukace, srovnávací andragogika, andragogika ekologie, andragogika účasti na kulturním vyžití a aktivní účasti, andragogika seniorského a důchodového věku, andragogika sklonku života a jiné.

Turoš správně upozorňuje, že andragogika při tvorbě cílů vzdělávání a výchovy dospělých „... musí brát v úvahu stejně tak: kulturní tradice daného národa, státu nebo společenstva obyvatel; aktuální podmínky života, práce a rozvoje kultury; úroveň civilizačního a společenského rozvoje; zájmy, potřeby, aspirace a nadání dospělých osob; perspektivy a směry rozvoje hospodářství a mezinárodní spolupráce; úroveň rozvoje vědy, techniky a umění. ...specifičnost předmětu bádání andragogiky se zobrazuje v tom, že cíle vzdělávání i výchovy respektují současně potřeby společnosti i do ní vstupujících skupin, jakož i potřeby jednotlivců, jednajících jako autonomní subjekty. ... Andragogika určuje takové zásady vzdělávání a výchovy dospělých, které zrcadlí potřeby a možnosti rozvoje lidí, jako: pravidlo podmětého jednání dospělých; pravidlo tvorby možnosti výběru směru ve vzdělávání a vazbou vzdělání s možnostmi získání práce; pravidlo dialogu učitele s dospělými žáky; pravidlo harmonické spolupráce žáků s učiteli; pravidlo integrální souvislosti výchovy a sebevýchovy; pravidlo vzbuzování intelektuálních a společenských aspirací; pravidlo respektující u dospělých vlastnictví různých identit /identity: individuální, společenské, vrstvy, národní, regionální, lidské/. Tím, že andragogika ukazuje souvislost metod vzdělávání a výchovy s individuálností učitele, potřebami a očekáváními dospělých žáků a obsahem vyučovacích předmětů, se liší od jiných věd“. (Turoš, 2004, s. 14-15)

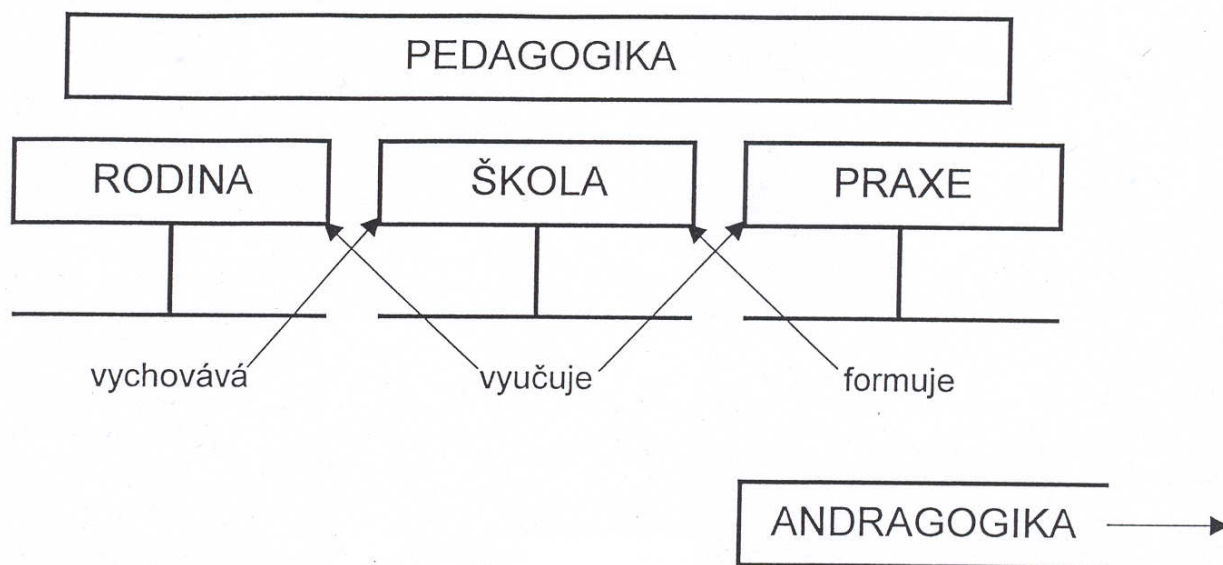
„Proces života je procesem poznání“ – zdůrazňuje toto paradigma Czerniawska a nabádá, že jej musí edukace dospělých přijmout. „Z tohoto důvodu není možné - jak to činí mnoho badatelů – ohraničovat sféry zájmů andragogiky do instituce. Není možné je redukovat ku pohodlí badatelů a jejich zájmů. Edukace dospělých se tvoří ve společenských vztazích, v boji, v odborových sdruženích a politických organizacích, v podnicích, kde se usiluje o profesionální identitu

podílejší se na jejich transformaci. Děje se to za působení prostředků masové komunikace, reklamy, kontaktu civilizace s masovou kulturou. Do tohoto zkomplikovaného světa, plného napětí a konfliktů, má jedince připravovat edukace dospělých, realizující dva úkoly: jak žít a za co žít“. (Czerniawska, s. 1998, 112)

Profesor Pólturzycki nedávno upozornil na potřebu vypracování nového polského pojetí andragogiky, které pokládá nejen za důležité, ale také neodkladné, když se andragogika objevila ve standardech výuky pedagogických směrů uprostřed jiných vědeckých disciplín. Jeho návrh obsahu je následující: „Geneze a evoluce andragogiky jako vědy o dospělém člověku. Psychologické aspekty činnosti dospělých a starších lidí. Předmět a úkoly andragogiky (pedagogiky dospělých) a gerontologie. Současné teorie vzdělávání dospělých. Problém ustavičné edukace dospělých. Kulturně-osvětové potřeby dospělých a starších lidí a jejich realizace. Nejsou také současné teorie vzdělávání dospělých, ale spíše jsou teorie andragogické. Nedostatek ve standardech hovoří o edukaci dospělých a jeho tématickém okruhu. Nejasný je problém ustavičné edukace – jenom jde o základy nebo rozvojové tendence ustavičné edukace dospělých. Návrhy v oboru andragogiky jsou bez informací o materiálech šesti mezinárodních konferencí edukace dospělých, o časopisech, encyklopediích, zákonech vztahujících se k edukaci dospělých, významných specialistů státu a jiných zemí, prací UNESCO, instituce pedagogiky UNESCO v Hamburku. To jsou znepokojující nedostatky“. (Pólturzycki, 2004b, s. 29)

4.5 Vztah pedagogika-andragogika

I když edukace dospělých a výchova dětí a mládeže jsou dvě odlišné a autonomní oblasti, tvoří jednotný celek edukace každého jedince po celý jeho život. Rozdíly a autonomie vyplývají z postupných vývojových etap, společenských zkušeností, intelektuálních změn a sociálních rolí.



Obr.č. 1

Jako spojité nádoby, provázející život každého jedince, jsou vývojové etapy rodina-škola-praxe. Společnými „průvodci“ jim jsou pedagogika a andragogika.

O spojitostech pedagogiky a andragogiky podle Turose „...lze uvažovat ve třech rovinách: předmětu zkoumání, problému výzkumu a metod zkoumání. Předmětem zkoumání pedagogiky je proces vyučování/učení a výchovy dětí a mládeže, jejich rozvoj nadání přizpůsobování se k měnícím se civilizačním, sociálním, ekonomickým, demografickým a kulturním podmínkám a jejich příprava k životu. Předmětem zkoumání andragogiky jsou také cíle a procesy učení a výchovy dospělých a sebevzdělávání a sebevýchovy, jejich příprava k racionálnímu, samostatnému, odpovědnému a účinnému plnění společenských rolí, spojení osobního dobra s dobrem společným, rozvíjení osobnosti, dovednost zorganizovat si život tak, aby se stal zdrojem štěstí. Pedagogika zkoumá cíle, obsahy, zásady, metody a techniky a zároveň organizaci a systémy vyučování a výchovy dětí a mládeže. Andragogika také zkoumá cíle, obsahy, zásady, metody a organizování procesu vzdělávání a výchovy dospělých s větším akcentem na autokreaci. Máme tedy co do činění s totožnými i

rozdílnými výzkumnými cíli a také specifičností předmětu zkoumání“. (Turoš, 2003a, s. 277-278)

Příkladem vzájemné inspirace a blízkosti pedagogiky a andragogiky jsou vědecké pedagogické koncepce efektivnosti vyučování, jejímiž autory významní polští vědečtí učenci jako W. Okoń, Cz. Kupisiewicz nebo W. Zaczyński. Jejich díla jsou pro andragogiku – a zejména její součást andragogickou didaktiku – cennou inspirací při tvorbě andragogických koncepcí zkoumání účinků edukace dospělých.

Návaznost a vzájemnou potřebnost/součinnost pedagogiky a andragogiky mimo jiné při setkání ve Wszechnici Polske – Szkoła Wyższa TWP ve Varšavě vyjádřil Turoš takto: „Proces zkoumání změn uskutečňujících se v dětství a mládí, pokračující v období dospělosti až do stáří, je procesem dlouhodobým, mnohorožměrným a ovlivňovaným mnoha činiteli. Díky spolupráci pedagogiky a andragogiky na něj můžeme nazírat jako na proces více etap. První etapa tohoto vývoje – dětství a mládí – je předmětem výzkumu pedagogiky; druhé období rozvoje – život dospělého – je předmětem výzkumu andragogiky; třetí období – stáří (zlatý věk) – je předmětem gerontogiky“. (Pavlů, 2004)

Škola jako první článek vzdělávacího procesu, sehrává významnou roli v koncepci permanentní edukace / ustavičného vzdělávání. Jedině připravuje k další stálé edukační činnosti, která není ohraničena jenom na školní období, ale v různých formách trvá celý život.

Značnou pozornost významu vzdělávání od dětských školních let přikládala Moszczeńska. „Člověk, který umí pozorovat a myslet a ve kterém je od dětství důsledně rozvíjena výkonnost, pozorování a logické odvozování ...se může stejně tak vzdělávat prostřednictvím knih, přednášek, návštěvami galerií, divadla, cestováním, jakož i skrze ... rozmlouvání s lidmi nebo četbou novin“. (Moszczeńska, 1896, s. 304) Pod vlivem nových směrů v pedagogice a psychologii konstatovala, že pro život může vyškolit pouze život.

„Přesvědčení, že znalosti získané ve škole neznamení zakončení vzdělávání, ale jsou teprve jen počátkem, dovoluje žákovi pochopit, že on sám je odpovědný za výsledky vlastního vzdělání za své rozvíjení se, za stálé pokračování své edukace“. (Pólturzycki, 1998, s. 241)

V souvislosti s převratným rozvojem vědy a techniky si mnoho lidí uvědomuje, že se „vstupním“ vzděláním absolvovaným někde v horizontu do dvaceti let svého věku v následujících letech nevystačí a tak svou perspektivu spojují s nezbytným rozhodnutím – učit se v průběhu celého života. Je stále složitější předvídat, jaké znalosti a dovednosti budou nezbytné v dospělosti. Vzdělání je

v současnosti chápáno jako investice člověka „v sebe samého“. Umožňuje mu lépe rozumět okolnímu světu a nalézá v něm snadněji své místo.

Škola si stále udržuje svou pozici jako instituce připravující pro život, práci a další učení. V této situaci může rodina odehrát klíčovou roli mimo jiné tím, že pomáhá „... aktivně se účastnit ve složitém, obtížném několika etapovém vzdělávacím procesu dětí názorem, že školní vyučování je základem v přípravě k životu a racionálnímu myšlení, rozuzlování osobních a společenských problémů“. „... v budování autority učitelů a vytvářet hodnotové motivy chození do školy (poznávací, patriotické, ctižádostivosti, sebevzdělávací, autokreativní), rozvíjet intelektuální zájmy, poskytovat zdroje učení, ukazovat možnosti přínosu školních vědomostí pro praxi.. (Turoš, 2004a, s. 20)

Možnost k „nahlédnutí“ do života polské rodiny nám může zprostředkovat četba knihy L. Turose „Funkce rodiny ve výchově a tvorbě kulturních hodnot“ (*Wychowawcze i kulturotwórcze funkcje rodziny*). Při setkání mě její autor řekl: „Moje kniha je vlastně pokusem k představení rodiny jako „střediska“ života, kde vzniká vůle k životu, rodí se život, formuje se osobnost člověka, učí se víra v ideály, je podporována potřeba seberealizace a autokreace. Dává také odpověď na otázku, jaké potřeby uspokojuje současná polská rodina a jaký vliv rodiny se zachytil ve vzpomínkách mladého pokolení“. (Pavlů, 2004)

Na význam zkušeností jedince s dosavadním průběhem jeho edukačních cest, zejména poznatků, pocitů a vzpomínek ze základní školy, upozorňuje Malewski. „Velmi závažným prvkem, ovlivňujícím edukační základy dospělých osob, jsou také pocity spojené s účastí ve vzdělávání. Jsou-li tyto zkušenosti negativní, bude se dospělý s obtížemi rozhodovat a pouštět pro něho do tak obtížného vyzvání k opětovnému učení. Nepříjemné vzpomínky z minulosti budou rozhodující součástí „odstrašující“ budoucí kandidáty“. (Malewski, 1998, s. 64)

Lze s určitostí konstatovat, že těžiště základů pro celoživotní vzdělávání leží zcela v prvotním setkání edukanta s edukátorem, což je období návštěvy základní školy. Zde žák získává základní dovednosti, návyky, zkušenosti. Učí se je uplatňovat v každodenní praxi a při své socializaci do společnosti, probouzí se v něm budoucí zájem o poznání dosud nepoznaného a co nejdůležitější, z pohledu andragogiky, učí se učit. Poslání rodiny a všech ostatních výchovných pracovníků pak spočívá v podpoře a rozvíjení zájmu dítěte o jeho vzdělávání a pomoci při hledání a stanovování dalších edukačních cest.

Už v šestnáctém století Zamojski tvrdil, že „...taková bude republika, jaké bude chování její mládeže“. (Wesołowska, 2004, s. 22) Ciechanowska připomíná myšlenky Lindemana o edukaci dospělých, ke kterým dospěl na základně vlastních poznatků. Byl přesvědčen, že základy edukace dospělých jsou v edukaci mládeže. Edukaci dospělých pojímal jako přirozenou nedílnou součást života

člověka, zrovna tak jako jídlo, občerstvení nebo fyzickou zátěž. Aby život mohl být intenzivní, silný a tvůrčí, musí být pod stálou kontrolou uvážlivé učenosti. (Ciechanowska, 2004, s. 156)

Nejdůležitější dovedností, kterou musí každý vzdělávající se jedinec ovládat, je umět se učit. Prvotní základy se získávají právě v základní škole. Proto stále více roste její význam jako místo, kde se utváří (kladný, ale někdy také záporný) vztah žáka k edukaci. Stále více je zdůrazňována potřeba vštěpování vhodných kompetencí školní mládeži, které by měly ovlivňovat jejich motivaci, zájem a ochotu se vzdělávat v průběhu dalších let života. Velká odpovědnost je na učitelích a vysokých školách, které pedagogové pro tuto profesi připravují; aby bezesbytku ovládli a do praxe přenesli metody učení a učení se, ovlivňující činitele tohoto procesu a způsoby, formy a rozvíjení konstruktivní a pozitivní motivace podmětneho utváření života mladých lidí. V budoucnu by jim to mohlo napomoci při včleňování se do společnosti, v připravenosti na účast ve společenském životě, ve schopnosti reagovat na změny, v hledání optimálních možností, řešení a rozhodnutí. To se odrazí v aktivitě a iniciativě, nebo naopak v pasivitě a „nezájmu“ o věci společné, angažovanosti (vlastní nebo pro „celek“ anebo obojí) a naplňování smyslu vlastního života, představ a místa v něm.

Ciechanowska se zamýšlí nad otázkou „...zda pocity odnášené si ze školy, mají na žáky vždy pozitivní zabarvení a jestli by v nich chtěli pokračovat v celém svém životě. V případě, kdy nejsou školní pocity pozitivní, je obtížné přesvědčovat mladé lidi, že učení se musí určovat podstatu jejich života a určovat stálý zdroj satisfakce“. (Ciechanowska, 2004, s. 160)

Jedno polské rčení říká: „Co se Janek nenaučí, to Jan nebude umět“. Zimny jej vysvětluje jako příměr ke skutečnosti, že neznalost základů učení se, poznávání světa obklopující náš život a probíhající změny, budou jedinci chybět v jeho další cestě za věděním. „To ve škole se musí učit utvářet a zdokonalovat postoje hledající nová řešení zvyšující kvalitu našeho individuálního života i společnosti. Aby to mu tak opravdu bylo, musí být školní edukační nabídka adresována všem žákům, bez rozdílu na jejich osobnostní rysy, dovednosti, pracovitost ...“. (Zimny, 2004, s. 60) Osvojené základy a studijní návyky ze školy jsou neocenitelným vkladem pro pozdější permanentní vzdělávání, které slouží člověku k jeho všestrannému rozvoji v životě. Pólturzycki napsal: „Základem ustavičné edukace je ukončení základní školy, bez níž jsou problémy a obtíže“. (Pólturzycki, 2004, s. 44) Často také zdůrazňuje, že ustavičné vzdělávání vyžaduje výchovu tvůrčího člověka, s dynamickým přístupem k životu a kultuře, který se sám dokáže sebezdokonalovat, zlepšovat životní podmínky pro svůj i společenský prospěch. Tuto ideu podporuje Parzęcki slovy: „Ustavičnost musí pronikat celým vzdělávacím procesem. Podstatou této zásady je aktivní vztah jedince k učení, vštěpování sebevzdělávání, k samostatnému vyhledávání nezbytných informací a nabývání dovedností“. (Parzęcki, 2004, s. 53)

4. 6 Andragogika a věda o poradenství (*poradoznawstwo*)

Stále se zvyšující tempo změn, které v současném světě globalizace na jednotlivce dopadají – zejména v oblasti zaměstnanosti, kvalifikace, vzdělání, rekvalifikace a dalších okruzích dotýkajících se každodenní existence člověka – vnímají někteří jako narůstání pocitu nejistoty a bezradnosti. Proto častěji vyhledává různé formy podpory a pomoci. V této souvislosti na významu získává profesionální poradenství a věda o poradenství jako reflexní věda nad tou sférou sociální praxe, která skrze spleť četných dilemat (mezi podmínkem a předmětem, mezi direktivností a liberalismem, mezi nabídkou a řízením, mezi adaptací a emancipací, mezi postupem a výsledkem, mezi zřejmostí a anonymitou) bují v četná napětí a spory. Respektujíc morální podmínky současného člověka se zdá, že jedním z hlavních dilemat v poradenství – jak v teorii, tak i v praxi – je dilema mezi etikou a technikou. Na toto téma se uskutečnila ve dnech 19.-20.5.2005 v polském Brzegu mezinárodní vědecká konference pod názvem *Poradnictwo między etyką a techniką* (Poradenství mezi etikou a technikou). Účastníci se mimo jiné zamýšleli nad otázkami významu a potřeby etiky v poradenství a vědy o poradenství, byly diskutovány kompetence poradce, jeho možnosti a ohraničení v pomoci lidem, determinant poměru poradce-klient a další.

Nezaměstnanost v Polsku v posledních letech vyvolala potřebu obnovení poradenství dospělých v oblasti odborného vzdělávání, objevila se faktická nutnost znalosti a tedy i bádání potřeb trhu práce, struktury požadovaných profesí, podpora profesionálního růstu lidí a vytvoření sítě poradenských středisek různých druhů a specifických zaměření, pro všechny věkové skupiny, sociální vrstvy a povolání.

Dospělí lidé obohacují svůj slovník o takové pojmy jako je *zawodoznawstwo* (profesní znalectví), *doradztwo zawodowe* (odborné poradenství) nebo *pośrednictwo pracy* (zprostředkování práce). Například Nowacki tyto výrazy interpretuje takto: *zawodoznawstwo* – učení o povoláních/profesích, základní pojetí pedagogiky práce a základní výzkumná oblast; *doradztwo zawodowe* – je to systém rozvíjený mimořádně v době, kdy se stále více stává nejistotou možnost vykonání jedné profese v průběhu celého života, a současně existují početné skupiny nezaměstnaných lidí hledající zaměstnání; *pośrednictwo pracy* – rozšířený systém činnosti, který má za cíl usnadňovat kontakty mezi populací hledající práci, absolventy a nezaměstnanými a trhem práce, to je poptávkou-požadavkem různých společností, podniků, institucí vyhledávajících pracovníky. (Nowacki 2004, ss. 286, 184, 186)

V polské andragogické praxi je používán poměrně nový vědní obor „*poradownawstwo*“. Tomuto termínu v cizích jazycích odpovídají výrazy *counselling sciences* (anglicky), *science de la consutation* nebo *conseillologie* (francouzsky), *beratungswissenschaft* (německy).

(Pojem „*poradownawstwo*“ ve své práci budu dále uvádět v českém překladu jako „věda o poradenství“; teorie poradenství a nauka o poradenství, tedy hledání, vypracovávání, předávání a získávání rad, informací a instrukcí s cílem umět si poradit s problémy a účastit se konzultací a jednání; pojednává o práci poradců a činnosti rozmanitých poraden. Téhož názoru je ve svém stanovisku ze dne 9.5.2006 PhDr. L. Uhlířová, CSc., dr.h.c., z oddělení jazykové kultury-jazykové poradny Ústavu pro jazyk český Akademie věd České republiky – pozn. J.P.).

Potřebu vytvoření nové vědecké disciplíny odůvodnila Kargulowa. Napsala, že nejobecněji lze rozlišit dva způsoby učení se nové disciplíně. „První z nich spočívá v tom, že zůstanou odkryté nové, dosud neznámé jevy, předměty nebo zákonitosti anebo až do té doby neznámé metody analýzy jevů a předchozích známých zákonů, současně zůstane navržen termín pro tuto novou vědeckou disciplínu. A druhý způsob, jakým například vznikla zejména sociologie, psychologie a pedagogika, je rozlišování určité skupiny problémů skrze badatele, hlásících se jako představitelé této disciplíny“. (Kargulowa, 1986, s. 47)

Kniha „O teorii a praxi poradenství“ (*O teorii i praktyce poradnictwa*), jejíž autorkou je A. Kargulowa (Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, ISBN 83-01-14224-3), je první polskou učebnicí pro studenty pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, sociologie a medicíny, kteří se připravují na své působení v oblasti poradenské činnosti a psychologického, rodinného, školního nebo odborného/profesionálního poradenství nebo prostě se ve své práci budou setkávat s lidmi, kteří budou potřebovat jejich pomoc. Pro svou praxi zde mnoho užitečných informací a jasných formulací nachází také již profesionální poradci a terapeuti. Kniha je rozdělena do osmi kapitol, přičemž v prvních třech píše autorka shodně s titulem o *poradownawstwie* (teorii) a *poradnictwie* (praxi). Kniha vysvětluje teoretické základy a nejvýznamnější pojmy v oblasti poradenství; přibližuje hlavní směry výzkumů nad poradenstvím v humanistickém a sociálně-ekonomickém pojetí, probírá metody a formy poradenské pomoci, prezentuje scénáře činnosti současných poradců, obsahuje praktické příklady řešení problémových situací, ukazuje široké pojetí a složitost poradenské praxe. V závěru knihy je slovník, objasňující používané pojmy a obraty. (Pavlů, 2006, s. 13)

Disciplíny andragogika a věda o poradenství se v podstatě nerůzní; edukační činnosti i činnosti poradenské jsou formou pomoci člověku v jeho rozvoji. Kargulowa sděluje: „V poradenské praxi poradce má být nejen někým, kdo

poučuje - „poradce hodnot“, ale někým, kdo doprovází v poznávání sebe a definování svých problémů, někým, kdo nevměšujíc se do světa druhého „osvětluje problémové pole“, dokazuje chápání a empatické vcíťování, někým kdo nehodnotí a nezavrhne druhého, kdo jasně a jednoznačně sděluje své otevřené pocity, převážně pozitivně a dokazuje jiným plnou akceptaci“. (Kargulowa, 2006, s.4-5)

Autorka více než třicet let působila jako profesionální poradce, studovala literaturu dané oblasti, pouštěla se do realizace vlastních původních a obtížných výzkumů v oblasti poradenství. To vše se promítlo do jejich publikací nebo kolektivních knih, připravených pod jejím vědeckým vedením. Patří k nim například: *Praca poradni wychowawczo-zawodowej. Model empiryczny i różnicowanie jej funkcji* (Warszawa 1979), *Poradnictwo wychowawcze w świetle teorii i praktyki* (Wrocław 1980), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa* (Wrocław 1986), *Společný kontext poradenství. Poszukiwanie szans dla poradenství w działalności kulturalno-oświatowej* (Warszawa 1991).

Výše zmíněná vysokoškolská učebnice je dílem vyzrálé vědecké pracovnice, dokonale znající praxi poradenství z minulosti z období několika desetiletí zpět a současných poradenských činností a vědy o poradenství. Jak zdůrazňuje Tadeusz Aleksander, učebnice obsahuje „... souhrn současné nauky o vědě o poradenství, tvořené a rozvíjené léta lidmi různých vědeckých specializací (oborů) a různorodých metodologických orientací, reprezentující také rozmanité paradigmaty struktury současné humanistiky. Zpracováním je to kompletní dílo, seznamující čtenáře se souhrnem metodologických, meritorních a aplikačních otázek a problémů současné vědy o poradenství. Její vznik je významnou etapou v upevnění a ustálení pozice samostatné humanistické vědy, jakou věda o poradenství je a po které rostoucí poptávka. Vznik vědy o poradenství je zároveň významnou etapou v evoluci a derivování humanistických disciplín...“. (Aleksander, 2005a, nr 3, s. 131)

V srpnu 2005 byla prof. Alicja Kargulowa za tuto učebnici poctěna individuální „Cenou ministra národní edukace a sportu“ Polské republiky.

O potřebě dospělého, mít možnost se obrátit o radu, Pólturzycki míní: „Kulturní činnost, společenský život, mezilidské zápletky a profesionální problémy vyvolávají mnoho komplikací a nejasností, které sám není schopen vyřešit nebo vyjasnit“. (Pólturzycki, 1991, s. 309) I to byl jeden z důvodů rozvinutí poradenství, které je pokládáno za významnou a potřebnou oblast edukace dospělých. Dospělý žák se často obrací ke svému učiteli o radu. Pólturzycki nazývá tento typ osvětovým poradenstvím (*poradnictwo oświatowe*) a rozlišuje tři druhy činností: informační, orientační a poradenské.

Informace spočívá v „... poskytování nezbytných vědomostí o formách edukace dospělých, programech, specializacích, typech úloh k vykonání zkoušek, podmínkách přijetí a postoupení do vyšších tříd, hodnoty diplomů, které zajišťuje vybraný vzdělávací program“.

Orientace spočívá v „... poskytování pomoci při realizaci vybraného programu. Metodické pokyny, dodatečná vysvětlení, konzultace a příkladové popisy výuky slouží k lepšímu pochopení vybraného směru a opravdové adaptaci jeho programových požadavků a forem realizace didaktického procesu. ... Nabádání k učení a samostatné poznávací aktivitě, posilování motivace, ukazování hodnotových cílů a budoucích možností využití získávaných vědomostí – to jsou také úkoly v oblasti orientace“.

Poradenství je „... forma pomoci v rozhodování nebo řešení problémů, které dospělý člověk neumí sám opravdu rozuzlit. Volba činnosti, směru dalšího učení, témat samostatných prací nebo empiristických řešení – to jsou základní úkoly poradenství“. (Pólturzycki, 1991, s. 311)

Ve vědě o poradenství vedle osvětového poradenství je významnou oblastí výchovné poradenství (*poradnictwo wychowawcze*), které Kargulowa charakterizuje jako:

- teorii zabývající se analýzou, popisem a interpretací poradenských jevů, spojených s výchovou;
- systém činností, optimalizujících proces výchovy

4.7 Andragogika práce

Nejvýznamnějším představitelem andragogiky práce v Polsku je Tadeusz W. Nowacki (autor knihy *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa 1978), který pojem andragogika práce charakterizuje jako teorii vzdělávání a výchovy dospělých lidí v oblasti jejich připravenosti k profesionální práci a také zlepšování a rozvíjení široce chápané kultury práce. Novou významnou publikací pro andragogickou teorii a praxi je kniha *Andragogika pracy* (Turos, L.: *Andragogika pracy*, Warszawa 2006, ISBN 83-921175-14).

Vznik a rozvoj andragogiky práce, dříve známé jako pedagogika práce, souvisí s potřebou analýzy chování dospělých lidí v pracovním procesu a objasňování jejich intelektuálních, emocionálních a morálních potřeb, jejichž uspokojování podmiňují výkonnost k efektivní, produktivní a tvůrčí práci. Andragogika prostřednictvím edukace bádá možnosti zvýšení způsobilosti k vykonávané práci a její zdokonalování. Tento dílčí obor andragogiky pomáhá dospělým lépe chápat a pojímat práci nejen jako zdroj výdělku a prostředků k obživě (i když je logicky dominantním motivem), ale také jako možnost seberealizace

v pracovním procesu, zdůraznění své osobnosti, vyplnění volného času, naplnění tvůrčích ambicí a další, jako například služba jiným lidem.

„Předmětem výzkumu andragogiky práce jsou cíle, obsahy, metody, systémy a organizace procesu přípravy dospělých k výběru, pojetí a vykonávání profesionální/odborné práce shodně s jejich vrozenými predispozicemi, individualitou, nadáním a odbornými zvláštnostmi“. (Turoš, 2005, s. 390)

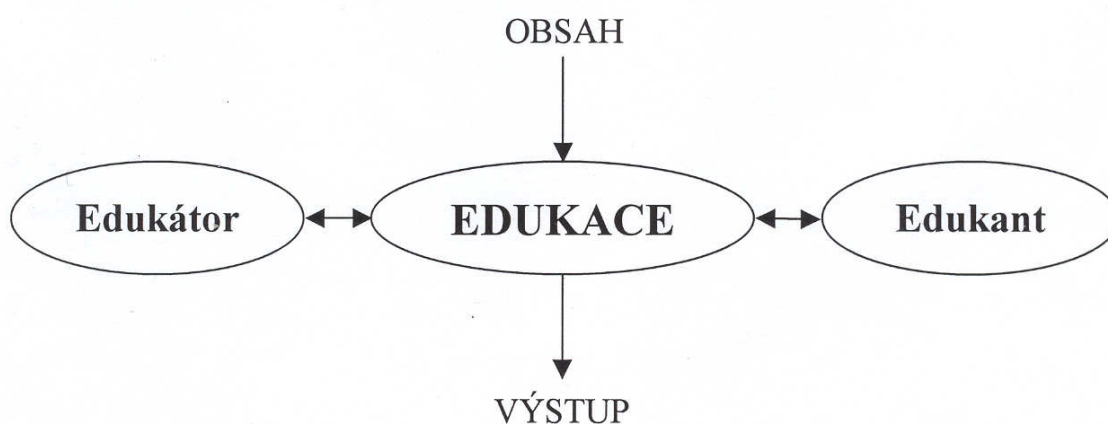
Se změnami a potřebami trhu práce, civilizačním, technologickým a technickým pokrokem se stává nezbytností a součástí moderního způsobu života jedince, že je nucen i několikrát za život měnit nejen místo působiště práce, ale často i svou profesi. „Badatelské výsledky a teorie andragogiky práce obohacují vědecké poznání o člověku práce, a o možnostech jeho vzdělávání shodně s jeho aspiracemi a společenskými potřebami“. (Turoš, 2005, s. 393)

4.8 Edukace

Tradice polské edukace dospělých, jejímž cílem je patřičně informovaný, vychovaný a vzdělaný člověk, se úzce snoubí s dějinami lidu a státu, s vývojem společenského života a kulturou, spoluprací země s okolními evropskými státy.

Pojem edukace je v polské literatuře používán již několik desetiletí zcela samozřejmě a jednoznačně. Proto je přirozené, že se objevil rovněž v názvu disertační práce.

Andragog musí mít na paměti, že proces edukace dospělých není podmíněn jenom sociálními, kulturními a civilizačními normami. Jak správně podotýká Turoš: „Je to především proces individuálního rozvoje dospělého člověka, který usiluje o dosažení vymezených úrovní vědy, orientace ve světě, stylu života, světovém názoru, potřeb, zájmů ... Edukace dospělých je proces uskutečňující se v reálných společenských, demografických hospodářských a historických podmínkách, ale vždy vyžaduje individuální angažovanost, schopnost, aspirace, dovednost, touhu, motivaci. Z tohoto důvodu každý individuální případ dospělého studenta se odlišuje a současně částečně ukazuje pravdu o rozvoji osobnosti dospělého člověka, o jeho cestách k vědě, úspěchu a štěstí. Každý jednotlivý případ rozvoje edukace a aktivity stanoví vlastní příspěvek k pochopení správnosti edukačního procesu dospělých, ve kterém hnací silou jsou aspirace a potřeby osvěty konkrétního člověka majícího svou životní cestu vymezenou predispozicemi, podmínkami a snahou“. (Turoš, 1999, s. 436)



Obr. č. 2

Zjednodušený grafický model edukačního procesu

Verbálně lze výše uvedenou ilustraci specifikovat, pokud jde o jednotlivé činitele, takto:

- Obsah - čemu se vyučuje a učí
- Edukátor - učitel, lektor, školitel ...
- Edukant - účastník, dospělý učící se jedinec
- Edukace - uplatňování andragogické teorie a praxe
- Výstup - zkušenosti získané učením (zvýšení kvalifikace, posílení osobnostních kompetencí, utváření jedince)

Edukant je jakýkoliv subjekt edukačního procesu bez ohledu na věk či typ prostředí a edukátor je nejen učitel, ale i lektor, instruktor, vychovatel, konzultant, trenér, školitel a všechny další osoby, které nějakým způsobem vyučují, poučují, instruují jiné subjekty.

V edukačním procesu musí edukátor projevovat značnou dávku andragogického optimismu. Jeho partnerem se stává dospělý člověk (mnohdy i starší než je on sám), který si jako součást některé vývojové etapy svého života (nezřídka etap - učení v celé šíři života) zvolil některou z forem vzdělávání.

Edukativní program by měl vycházet z osobnosti edukanta a jeho potřeb, míry schopnosti se učit, časové flexibility a využitelnosti nově získaných informací a dovedností v praxi nebo občanském životě.

Když se Dubas zamýšlí nad významem edukace v životě každého jedince, míní, že „ ... dovoluje dosažení určitého vzdělání a profesní kvalifikace, současně

přispívá k rozšiřování vlastních horizontů znalostí a vytváření šancí osobního rozvoje. Edukace je tedy hodnota v životě člověka, protože je nápomocným faktorem k dosažení jeho životní satisfakce“. (Dubas, 2002, s. 99)

Problematika spojená se vzděláváním dospělých, se stále více stává středem zájmu z hlediska celospolečenského ale i potřeb samotných dospělých jedinců.

Edukace je významná společenská, politická a hospodářská investice, která je v konečné fázi pro stát i jedince vždy přínosná. V edukaci dospělých je trend orientován zejména na profesní vzdělávání, což souvisí se zaměstnaností, případně možnosti uplatnění ve vedlejších pracovním poměru. „Edukace provází člověka po celý život. Kultivuje ho ve vzdělaného jedince a napomáhá mu v nalézání smyslu života a místa v něm, v celém lidském společenství. Lze předpokládat, že se tato skutečnost kladně projeví v kultivovaném projevu jedince v kontaktu s jinými lidmi ve volném čase nebo při práci. Dosažené vzdělání je nezcizitelné. Přispívá k vyšší produktivitě práce, ekonomickému růstu a samotnému jedinci přináší vyšší kvalitu jeho života“. (Pavlů, 2002, s. 28)

Dospělý člověk vkládá do svého vzdělávání se značně větší úsilí, než ten, kdo ve studiu pokračuje kontinuálně. Není to věkem jedinců, ale, „... způsobem života, který do chvíle opětovného rozhodnutí se k edukaci dosud vedli... Civilizační rozvoj vyvolal změnu nejen metod výuky, ale i cílů. Učitel dospělých si dnes musí jako hlavní cíl stavět provedení změn ve vědomí a postojích svého žáka. Hlavním úkolem se stane přivedení dospělého ke vzniku vnitřního přesvědčení o potřebě ustavičné edukace, která bude podmiňovat jeho životní úspěchy a realizaci osobních plánů“. (Wereszczyński, 2004, s. 651-652)

Edukace dospělých vyvolává v jednotlivci příznivé sociální změny a současně přispívá k rozvoji jeho individuality v měnícím se světě globálních proměn s cílem napomoci mu v hledání místa, identifikaci a uplatnění v dané společnosti. Aktuálnost výše uvedeného výroku podtrhují slova Semkówa „... edukace dospělých, projevující se v pomáhání lidem na jejich dráze k úplnějšímu porozumění světa, se musí stát globálním předsevzetím...a o podobě světového průmyslu a jeho vývoji bude vtahován medií nebo jinými prostředky mezilidské komunikace. Edukace nemůže být „vražná“ nebo zaměřena jen na realizaci úzkých profesionálních cílů. Musí být „zapalující“ pro svou časovost (je povinna se dotýkat nejvýznamnějších současných trendů) prostřednictvím velké kompetence těch, kteří ji budou organizovat a realizovat. Právě toto hledisko kompetence vedle aspektu aktuálnosti, se zdá být klíčem otevírajícím v edukaci dospělých nové horizonty. Výše popsany stav věci musí mít vliv rovněž na status andragogiky, který stále častěji bude záležet nejen na tempu a rozsahu provádění výzkumu, ale především na stupni koordinace, úrovně organizace a jeho kvality.“ (Semków, 2002, s.18-19)

Člověk má právo být sám sebou. Proto i cíle edukace dospělých se stále více zaměřují na člověka jako jedince. Člověka umějícího rozvíjet a obhajovat svůj způsob myšlení a chování; člověka s velkou dávkou správného přístupu k životu a svého poslání v něm, k životnímu stylu a hodnotám, které užívá a tvoří; člověka schopného prosazovat své názory a naučit se je na základě vlastního poznání a analýzy případně korigovat.

Zřetelně do popředí se v Polsku dostává v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých požadavek individualnosti. Je to jakoby odezva na předcházející léta, kdy „...idea výchovy pro kolektiv a kolektivem byla do Polska přenesena ze sovětské pedagogiky, která však náležitě nedoceňovala význam individualnosti...Zachování si své individuality v oblasti politiky, společenských a morálních názorů jednotlivce chrání před manipulací, před ztrátou vlastních originálních myšlenek a náhledů na skutečnost“. (Wesołowska, 1994, s. 131-133)

Kargul rozlišuje následující oblasti edukace dospělých:

- rodinný život (založení rodiny, ale i život v ní sebou přináší potřebu rozmanitých aktivit včetně vzdělávacích a sebevzdělávacích)
- zaměstnání (vykonávané povolání a s ním spojené zdokonalování své profese spojuje mnoho lidí s různými formami vzdělávání)
- volný čas (nebo také tzv. „dispoziční čas“ – tedy údobí dne, kterým může disponovat, který bývá využíván zejména k regeneraci fyzických a psychických sil, v tom rovněž vzdělávání se)
- interpersonální vztahy (jsou charakteristické pro každého člověka žijícího v dané společnosti; těžko si umíme představit člověka zcela žijícího ve společenské izolaci)

Všechny výše uvedené oblasti edukace se Kargul snažil zformulovat v kontextu života současného člověka a pokusil se odpovědět na otázku: co a jak se učí? Byl to rovněž impuls k napsání knihy „Oblasti informální a neformální edukace dospělých. Předpoklady ke struktuře teorie celoživotní edukace“ (*Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii całożyciowej edukacji*), která vyšla v roce 2001 ve Vroclavi. Kniha popisuje, jak současný Polák mění svůj volný čas za čas edukační. Srozumitelně a důkladně seznamuje čtenáře s pojmy "výchova k volnému času" a "edukace v a přes volný čas". Z jeho analýzy vyplývá, že užívání termínu "volný čas" není v současné době vždy logické a proto předkládá návrh změny termínu na "čas dispoziční".

Mezi funkcemi edukace dospělých nalézáme také funkci popularizátorskou, kterou Aleksander příznačně popisuje jako „...rozšiřování nejnovějších poznatků, informací, hodnot, názorů z různých věd, techniky a jejich objevů, kultury a umění a také způsob organizace každodenního života a práce uprostřed širokých vrstev společnosti ...“. (Aleksander, 2002, s. 311)

Na význam edukace dospělých poukazuje rovněž Czerniawska, když píše, že má dospělého „... dovést k harmonii mezi paměti, moudrosti a dovolit přejít k společensko-kulturním perspektivám. Taková edukace učí jak vyjít z krize, usnadňuje dosažení vlastních potřeb a potřeb měnící se společnosti. Nedostatek perspektiv uzavírá horizonty a potřebu se učit. Edukace dospělých musí dospělého dovést k uvědomění si nezbytnosti změn, k interpretaci života“. (Czerniawska, 2000d, s. 104) Její připomínka dokladuje, jak je nutné v edukační práci s dospělými jedinci vytvářet podmětne prostředí a atmosféru vzájemných vztahů a porozumění, jak potřebné je provádět neformální analýzu jejich prožitých životních situací. Je to šance pro andragogy, kteří mohou svou erudicí a edukačními schopnostmi pomoci člověku při řešení složitostí, provázejících lidský život. Denek edukační cíle charakterizuje jako „... vědomé, očekávané, plánované a současně konkrétní efekty edukačního systému. Jsou projekcí budoucnosti... Regulují lidské chování, dávají řád a obsah života, pomáhají člověku v utváření budoucnosti a odkrývání vlastních možností“. (Denek, 1994, s. 35)

Aby cíle skutečně plnily své poslání, Pólturzycki podotýká, že „...musí být viditelné, rozlišitelné, vymezené takovým způsobem, aby bylo možno stanovit stav jejich realizace. Cíle musí být věcné, precizní, logické, vnitřně nesporné a především musí být vykonatelné“. (Pólturzycki, 1998, s. 43)

Proces edukace je jednota edukátora včetně jeho přípravy a činnost edukanta včetně jeho dosažených výsledků ve vzdělávání.

Každá edukační činnost musí přinášet efekt, pro vzdělávajícího jedince musí být přínosem. Symela si myslí, že dospělí lidé se učí efektivně, jestliže: „učení se vztahuje k problémům, které pociťují nebo cílům, které touží dosáhnout, pozorují praktickou použitelnost naučené teorie, mají vliv na průběh školení, získaná zkušenost se považuje za cennou, za vykonané chyby nejsou hodnoceni ani káráni, dobrovolně a naplno se angažují v procesu vyučování – učení se“. (Symela, 1999, s. 81)

Saran ve své knize „Edukace dospělých. Teorie a praxe v období transformace“ (*Edukacja Dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*), mimo jiné popisuje cíle vzdělávacích kurzů. Zmiňuje se o přínosu pro samotného účastníka, mezi které řadí: „... získání znalostí, kvalifikací a klíčových kompetencí, lepší poznání sebe samého a rozvoj zájmů, osvojení si hodnotového systému, zformování vlastního světového názoru, utváření schopnosti být loajální, učení se řešení problémů a spolupráce s jinými lidmi“. (Saran, 2000, s. 197)

O složitosti charakteristiky a klasifikace edukace dospělých v systému národní edukace v Polsku, Pierścieniak zmiňuje: „...rozsah definice samotného pojmu „edukace dospělých“, stejně tak jako rozvrstvení charakteristik a vlastností současného systému vzdělávání dospělých zapříčiňuje, že přijetí určité

vymezené definice má vždy arbitrážní charakter. Důvody takového stavu lze spatřovat stejně tak v úrovni vyspělosti teoretických koncepcí, vysvětlujících zákonitosti edukační aktivity dospělých, jakož i zároveň v metodologických vzorech badatelské praxe, která preferujíc faktografické analýzy vyjádření skutečnosti, se snaží dát edukaci dospělých více „tržní“ charakter. To není nový nebo výjimečný jev, neboť charakteristickým rysem edukace dospělých v tržním hospodářství je souvztažnost mezi trhem práce a vzdělávací nabídkou. To znamená, že z převládajících trendů a módnosti na trhu práce vyplyne určité očekávání, s kterým musí počítat celý vzdělávací systém. Připomenutá závislost je pro edukaci dospělých výzvou...“ (Pierścieniak , 2002, s. 200)

Téměř před sto lety Krzywicki upozorňoval na potřebu každého člověka - bez rozdílu svého původu – mít „... právo na vědomosti a vlastní rozum“. (Krzywicki, 1913, s. 33) Jistě tím mínil možnost všestranného vzdělávání se a následné využití získaných zkušeností a vědomostí k vlastnímu rozvoji jedince. Lze si jen přát, aby edukace dospělých „zasáhla“ každého, kdo o ni má zájem; aby edukátor i edukant našli „společnou řeč“ a navázali dialog. Edukace se tak stane jedinci „průvodkyní“ životem a může mu pomáhat v lepší organizaci jeho života.

Vzdělaného a vzdělávajícího se jedince je možno si představit jako člověka široce chápajícího svět kolem sebe a majícího představu o svém poslání v něm, sebeřídícího vlastní osobnost (umějícího regulovat své jednání, chování, sebevzdělávání, sebmotivování) a ochotného se učit v celé šíři života. Poslání edukace nespočívá jenom ve využívání vzdělanosti, ale také v cílevědomé účasti člověka v procesu změn a evoluce; jedinec se stává prospěšným a přínosným pro společnost, která mu umožnila jeho osobní rozvoj. Jedině stálé doplňování a rozšiřování si vzdělání, bez ohledu na věk učícího se, přináší člověku potřebné a aktuální znalosti vědy a praxe. Hluboká je pravda v tvrzení: „Teorie a praxe se objasňují navzájem“. (Radlińska, 1947, s. 26) Z praktické činnosti a každodenního života má každý dospělý člověk nesčetněkrát ověřeno, že praxe bez teorie je obtížná a teorie bez praxe často nesrozumitelná a obtížně pochopitelná.

Společným cílem andragoga a vzdělávajícího se jedince je v oblasti edukace dosažení, doplnění nebo zvýšení vzdělanostní úrovně jedince. Vzdělávání může přispívat k lepšímu vztahu zaměstnance k organizaci a osobní spokojenosti, což se následně může projevit v jeho výkonnosti. Vzdělávání přispívá k formování pracovních schopností jedince, flexibility a připravenosti na případné změny v jeho uplatnění na trhu práce ve své organizaci nebo u jiného zaměstnavatele anebo v soukromém podnikání.

Aleksander specifikuje některé charakteristické rysy v systému polské edukace dospělých takto:

- mnohost organizátorů (státní organizace, samospráva, kostely a náboženské spolky, kulturní instituce, podnikatelé, podniky, soukromé vzdělávací firmy a jiné)
- různorodost forem (školní vzdělávání, poradenství, kurzy, umělecká činnost a další)
- různorodost středisek (mladí lidé, senioři, spolky, zájmové organizace atd.)
- mnoho úrovní (základní, střední, vysokoškolské, postgraduální, doktorandská studia, vědecké stáže a další)
- pestrost variant (přizpůsobené určitému věku, vzdělanostní úrovni, dle potřeb dospělých, jejich volného času atd.)
- otevřenost (návaznost a propojenost s jinými systémy společenského života – školním, široce pojaté práce, každodenního života různých středisek)
- těsné spojení se zájmem určitých společenských skupina a jedinců
(Aleksander, 1996, s. 247)

„Každý účastník vzdělávání je povinen nejen chtít, ale i umět pozorovat, formulovat, řešit problémy, protože to je směr současného rozvoje edukace, poukazující na poznávací činnost a samostatnost účastníka, na jejich přirozený podíl v životě a kultuře, na rozvíjení myšlení a tvořivého přístupu k realitě a vlastní edukaci“. (Pólturzycki, 1998, s. 156)

Úkolem edukace je v každém životním úseku člověka „...poskytnout nebo poskytovat odpovědi na otázky: jak žít nebo také – jak dále žít“.
(Czerniawska, 2000, s. 11)

Czerniawska edukaci dospělých pojímá jako celoživotní proces vykračující mimo institucionální formy vzdělávání obsahující autoedukační procesy. Edukaci dospělých pojímá jako mnohsměrnou aktivitu jedince, který se učí během celého života (v každé jeho fázi), prostřednictvím situací, ve kterých se nachází (skrze život). Učitelem se mu stává život.

Edukace se prolíná celou lidskou existencí, je to celoživotní proces jedince, formující jeho osobní identitu. Dnes více než jindy platí - řečeno jazykem latiníků: „Nulla aetas ad discendum sera“ – „Na učení není nikdo starý“.

4.9 Permanentní /ustavičné vzdělávání

Již ve čtyřicátých letech minulého století se polští pedagogové zabývali myšlenkou o ustavičné edukaci. Jejich názory a náhled na danou problematiku andragogové nalézají v literatuře o vzdělávacím systému dospělých. V roce 1938 I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, autorka první polské didaktiky dospělých, uvedla základy ustavičné edukace. V návrhu didaktiky dospělých navázala na názory B. Yeaxlee. Je namístě připomenout také jména: R. Wroczyński (*Edukacja permanentna*-Permanentní edukace, PWN, Warszawa 1973) a B. Suchodolski (*Kształcenie nieustające*-Neustávající vzdělávání, nr 2 "Nowa Szkoła", Warszawa 1973), jakožto tvůrce pevných základů permanentní edukace v polské pedagogické teorii. V roce 1975 jejich názor doplnil J. Kulpa (*Podstawy kształcenia ustawicznego*-Základy ustavičného vzdělávání, PWN, Kraków 1975).

Permanentní edukace je důležitou součástí vzdělávací politiky v Polsku. Ustavičné vzdělávání (*kształcenie ustawiczne* je v polské v odborné literatuře také prezentováno pod pojmy *permanentne*, *ciągłe*, *nieustające kształcenie* – pozn.J.P.) napomáhá aktivním dospělým jedincům ve stálém přisvojování si vědomostí a dovedností, obohacování o nové vědecké poznatky, prohlubuje technické a odborné kvalifikace nebo jim dává nový směr a podněty v uplatnění se ve společnosti. „Pokud jde o obsahy ustavičného vzdělávání, pojí se z jedné strany se situací, zájmy, nadáními, individuálními oblibami každého dospělého člověka, s jeho profesí, věkem, světovým názorem, systémem hodnot; z druhé strany se společenskou situací, problémy a tradicemi národu a státu, s úrovní rozvoje civilizace, hospodářství a kultury. Obsahy ustavičného vzdělávání mají rozměry individuálně-osobní, lokální a univerzální. Dotýkají se otázek spojených s vědeckou prací, odpočinkem, rodinným životem a zálibami, aspiracemi a oblibami daného jedince“. (Turoš, 1999, s. 38)

Pólturzycki (Warszawa 1981) ve své knize „Vývojové tendence ustavičného vzdělávání“ (*Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego*) upozorňuje na skutečnost, že v jednotlivých pedagogických střediscích nebylo ustavičné vzdělávání stejným způsobem chápáno jako dominující idea soudobých osvětových proměn. V užívání celkového významu tohoto pojmu se objevovaly nepřímé definice, které často byly chybně uznávány jako vyčerpávající. Z počátku se mělo za to, že základem ustavičného vzdělávání je profesní zdokonalování pracujících. Dnes nejlépe základ ustavičného vzdělávání vyjadřuje náhled hovořící, že ustavičné učení se prolíná „... celým lidským životem a slouží k jeho rozvoji. Určuje také základní zásady vymezující směr současných osvětových reforem týkajícího se všeobecného, odborného a vysokého školství a také podnikového vzdělávání pracujících a osvěty dospělých, souběžného vzdělávání a výchovy v rodině a prostředí. Hlavním

posláním ustavičné edukace, v tomto pojetí, je výchova nového typu člověka, charakteristického svým tvůrčím a dynamickým vztahem k životu a kultuře, který se dokáže sebezdokonalovat, měnit životní podmínky a zdokonalovat je ve prospěch společnosti“. (Kruszewski, Pólturzycki, Wesołowska, 2003 , s. 9)

Turos sděluje, že „ustavičná edukace“ je v Polsku pojímána jako synonymum pojmu „permanentní edukace“. Sám jej definuje takto: „Permanentní edukace /ustavičná/ je vzdělávání a výchova dospělých v rámci různých institucí a středisek. Permanentní edukace je výsledkem nezbytnosti k dosažení osvěty a výchovy dospělých pro změny v oblasti hospodářství, společenského života, vědy, umění a techniky. Umožňuje nabývání nových vědomostí a aktualizování dosavadních, získávání nových dovedností, jako například obsluha počítače“. (Turos, 2003, s. 8)

Aleksander pojem ustavičná edukace / permanentní edukace vysvětluje takto: „Nyní ... stále častěji se pod tímto odborným výrazem rozumí celý systém didakticko-výchovného působení směřujícího na člověka od raného dětství do pozdního stáří, a navíc se jej užívá k označení současně osvěty a výchovy dětí, mládeže a vzdělávání dospělých. ... Základ ustavičné edukace je nepřetržitě trvající, stále prováděné, plánované a racionální působení na vývoj člověka v každé etapě jeho života.... Požadavek ustavičnosti edukace je nadiktován v současnosti několika činiteli. Prvním jsou dlouhodobé změny života, trvalý vývoj společnosti a civilizace, dlouhodobý pokrok, v jehož důsledku se rozšiřuje lidské vědomí a zároveň se obohacují zkušenosti.... Pravidlo ustavičnosti edukace pramení také z psychofyzických vlastností člověka a potřeby udržet si v dobré kondici mysl...“. (Aleksander, 2003, s. 985-986)

Tyto definice zdůrazňují spíše institucionalizované a didaktizované pojetí permanentní edukace. Ovšem permanentní edukace je součástí celého života. Fabiš princip ustavičnosti vzdělávání chápe jako „ ... dlouhodobý proces vzdělávání prolínající se celým životem; permanentní poznávací a výchovné činnosti způsobují, že člověk stále rozvíjí své vědomosti a osobnost. Důsledkem tohoto principu je otevřenost ke vzdělávání, chápána jako dostupnost bez omezení, respektování individuálních potřeb, různorodost programů, forem oborů vzdělávání“. (Fabiš, 2004, s. 657-658)

Permanentní vzdělávání jedinec realizuje po celý život. Není přípravou na život, ale je jeho integrální součástí, jehož hodnotou je dosažení vlastního cíle, plynoucího z vlastní podstaty – zájmu a chtění. Vzdělávání si jedinec plánuje a realizuje sám podle svých představ, časových a finančních možností, potřeby a případně nutnosti pro výkon své profese nebo předpokládané změny a jiné. Proces učení se má vždy charakter biografický a individuální, umocněný svobodnou volbou údobí, času a místa kde se chce, co se chce a jakým způsobem se chce učit. Ustavičné vzdělávání je procesem provázejícím jedince

během vlastní životní dráhy, kterému se víceméně dobrovolně podřizuje. V konečném důsledku mu slouží k osobnostnímu rozvoji, společenskému uplatnění, zdokonalování sebe samého a lepšímu naplňování životních potřeb a vztahu k okolnímu světu, jehož je součástí i spolutvůrcem.

Ustavičné vzdělávání tvoří komplex edukačních procesů (formálního, neformálního a informálního vzdělávání), které bez ohledu na obsah, úroveň a metody, umožňují doplnění vzdělání ve školní a mimoškolní formě, díky čemuž dospělé osoby různého věku a společenského statutu (pracující, nezaměstnaní i penzionovaní) rozvíjí své dosavadní zdatnosti, obohacují se o nové znalosti, zdokonalují si svou profesní kvalifikaci nebo získávají novou profesi a nezdědka také mění své postavení ve společnosti.

Hlavním cílem ustavičného vzdělávání je vytýčení směru jeho rozvoje v kontextu s idejí učení se po celý život – v celé šíři života a budování učící se společnosti. Łysek se domnívá, že právě všeobecný přístup k ustavičnému vzdělávání a aktivní postoj všech zainteresovaných státních, samosprávných orgánů, osvětové a vědecké instituce, zaměstnavatelů ale také profesionální svazy, nadace, sdružení a jiné, plní v polských reáliích evropský rozměr učení se po celý život. Mimo jiné klade důraz na potřebu zvyšování kvality ustavičného vzdělávání:

- zdokonalování kompetencí vyučujících zejména těch, kteří chtějí realizovat ideje učení se po celý život
- systematické aktualizování obsahu vzdělávání a jejich přizpůsobování společensko-hospodářským potřebám a individuálním očekáváním
- rozšíření informačních technologií a technologické kultury, výuka cizích jazyků, učení základních kompetencí, podnikatelských postojů a zásad fungování ve společnosti a také mezi dospělými osobami
- zavádění inovačních metod výuky a učení se, včetně využívání moderní teleinformační technologie
- rozšíření didaktických prostředků zvyšujících efektivnost vzdělávání a stimulujících rozvoj zájmů posluchačů
- rozvoj systému zkoušení, potvrzování a uznávání kvalifikací dosažených ve školních a mimoškolních formách a také neformálním způsobem, respektující sebevzdělávání a zkušenosti získané během zaměstnání
- ustanovení standardů odborných/profesionálních kvalifikací jako jednoho z elementů, zajišťujícího kvalitu v ustavičném vzdělávání
- zavádění edukačních standardů (program, středisko, kádry) vyplývajících ze standardů odborných/profesionálních kvalifikací
- vytvoření systému akreditací institucí, provozujících ustavičné vzdělávání v mimoškolních formách při dobrovolném se podrobení akreditačnímu řízení

- zesílení pedagogického dozoru nad osvětovými středisky provozujícími ustavičné vzdělávání
- provádění vědeckých výzkumů, sloužících ke zlepšení kvality ustavičného vzdělávání. (Łysek, 2004, s. 121)

4. 9. 1 Realizace systému permanentního vzdělávání

Základní zásadou ustavičného vzdělávání - dle názoru Lengranda - je udržení dlouhodobosti a systematičnosti procesu učení se, což zaručuje z jedné strany rozvoj a z druhé chrání před deaktualizací dosažených vědomostí. Přitom upozorňuje na skutečnost, že ustavičné vzdělávání bývá pojímáno různě. Někteří autoři v něm vidí výlučně jen vzdělávání, zdokonalování se a rekvalifikaci, jiní ho ztotožňují s osvětou dospělých v širším pojetí než pouze profesionální vzdělávání. Lengrand míní, že ustavičné vzdělávání je soubor činností směřujících ke stvoření nového edukačního systému. Edukace a rozvoj každého člověka musí probíhat mnohotvárně, nejen ve školách a na univerzitách, ale také v systému mimoškolní osvěty dospělých a formou sebevzdělávání. Jsme svědky praktických změn, kdy dřívější dělení na údobí učení a následné profilace v zaměstnání, zaměřené k určité profesi, se mění v možnost a potřebu stálého a všestranného učení se.

K nezbytným změnám náleží zvýšení počtu a optimální rozvrstvení osvětových institucí po celém území země, zajištění veřejné dostupnosti a větší otevřenost těchto institucí včetně vstřícnosti, spočívající v umožnění učícímu se výběru a formy studia, odpovídající mimo jiné jeho schopnostem, času, organizačním možnostem a další. K významným autorům koncepce ustavičné edukace v Polsku patří Ryszard Wroczyński, Wincenty Okón, Bogdan Suchodolski, Aleksander Kamiński, Andrzej Cieślak.

K popularizaci této formy vzdělávání také přispívají desítky konferencí, které se každoročně konají v různých městech na celém území Polské republiky. „... ustavičné vzdělávání vytváří člověku optimální podmínky k celoživotní edukaci a k plnému rozvoji osobnosti, postačující dynamice současných přeměn a k přizpůsobení se k novým společenským a profesionálním rolím.“ (Wujek, 1994, s. 11)

V procesu ustavičné edukace se přisuzuje zvláštní role vysokoškolskému učiteli, který by si měl permanentně rozšiřovat své znalosti, dovednosti a profesní kompetence, měl by „...být organizátorem práce: spoluúčím se příkladem intelektuální aktivity, povinen znát a používat různé metody učení se a vyučování, tvůrčím způsobem vypracovávat nové přístupy. Edukace učitelů je nyní tou částí vzdělání, na kterou specialisté ustavičného vzdělávání obrací svou

pozornost. Na správném zorganizování tohoto procesu, jeho sepjetí s moderním systémem zdokonalování učitelů, závisí úspěch zavádění ustavičné edukace do celého systému vzdělání a výchovy“. (Pófturzycki, 2004c, s. 203)

Permanentní edukace a edukace dospělých je v Polsku obsahem výuky většiny vysokých škol - zejména pedagogického směru - od počátku devadesátých let minulého století. Existuje různorodost nabídky forem studia- denní, bakalářské, postgraduální, meritorního obsahu, počtu vyučovacích hodin a formálních dokladů o absolvování tohoto typu vzdělání od osvědčení a certifikátů, dokladující profesní kvalifikaci-specializaci až po vysokoškolské diplomy.

V této souvislosti Przybylska podotýká, že „... tato různorodost není jistě příznivě nakloněna procesu institucionalizace permanentní edukace a edukace dospělých jako vysokoškolské disciplíny, jejíž společenský význam stále vzrůstá“. (Przybylska, 2004, s. 718)

Jeden z klíčových příspěvků „Mezinárodní encyklopedie edukace dospělých a profesionálního/odborného vzdělávání“, jehož autorem je A. Hasan (OECD v Paříži) je věnován ustavičné edukaci. Autor zde vysvětluje současné pojetí této koncepce. Konstatuje, že chápání „... ustavičné edukace /lifelong learning/ se nadále rozvíjí a je otevřené k nově se objevujícím interpretacím. Zatím je obtížné předsunout jedinou správnou definici, která by obsahovala všechny aspekty této koncepce. Přesto většina pojetí obsahuje určité společné prvky jako přesvědčení o významu edukace a učení se, veřejný přístup k možnostem vzdělávání se bez ohledu a věk, pohlaví nebo profesi a dále uznávání důležitosti neformální edukace, která má své místo v různých situacích: mimo školu, neformálně v místě práce, prostřednictvím mezilidských kontaktů, sledování televize, hry a zábavy a také přes každou jinou formu lidské činnosti“. (Hasan, 1996, s. 35) Mimo to zdůraznil zásadu „učit se, jak se učit“ /learning to learn/ a klade důraz na rozvoj osobních rysů, které mohou být nápomocny v dalším studiu, zejména při motivaci ke vzdělávání a také na schopnost sebeřízeného, samostatného učení se.

V souvislosti se vstupem Polska do Evropské unie byl v této zemi zpracován dokument *Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010* (Strategie rozvoje permanentního vzdělávání do roku 2010). Mezi priority klade:

- zvýšení dostupnosti vzdělání, zvýšení kvality, spolupráce a partnerství,
- vzrůst investic do lidských zdrojů,
- seznámení s posláním a významem permanentního vzdělávání,
- usnadnění přístupu k potřebným a úplným informacím,
- rozšíření poradenství a poradenské činnosti.

Reforma systému vzdělávání v Polsku se rovněž dotýká permanentního vzdělávání. K hlavním cílům reformy patří:

- zvýšení vzdělanostní úrovně ve společnosti
- rozšíření středního a vysokého školství.

V Zákonu o systému vzdělávání, článku 3, se mimo jiné hovoří, že pod pojmem permanentní vzdělávání je třeba rozumět učení ve školách pro dospělé a také získávání a doplňování všeobecných znalostí, kompetencí, profesionálních dovedností dospělými lidmi, kteří splnili předchozí školní povinnosti.

Permanentní vzdělávání je v Polsku ztotožňováno s idejí učení se v celé šíři života (definice z rezoluce Rady Evropské unie z 27. června 2002 – „*lifelong learning*“ – „*uczenie się przez całe życie*“).

Formy ustavičného vzdělávání se liší dobou trvání, oborem, okruhem, rozsahem a meritorní úrovní. Obsahují:

- přednášky, filmy výstavy, publikace
- semináře, symposia; konference, pracovní školení
- výuku na dálku
- otevřené učení
- vysokoškolské univerzity
- kurzy, školení; specializační, kvalifikační, připravující na povolání
- vzdělávání ve školách pro pracující
- postgraduální studium
- doktorandské studium

Ustavičné vzdělávání se v Polské republice řídí těmito právními akty:

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 2004 nr 256 poz. 2572 s pozdějšími změnami)
- Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (DzU nr 99 poz. 1001 s pozdějšími změnami)
- Kodeks pracy

Dále jsou úkoly ustavičné edukace vymezeny v dokumentech Evropské unie a vlády Polské republiky:

- Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013
- Narodowy Plan Rozwoju na lata 2007–2013. Úkoly obsažené v tomto plánu, týkající se edukace, budou realizovány za podpory operačního programu „Wykształcenie i kompetencje“

Organizátory permanentního vzdělávání v Polsku jsou:

- školy pro dospělé a vysoké školy
- veřejná centra permanentního a praktického vzdělávání
- neveřejné příjmové školící organizace (právní subjekty jako sdružení, spolky, družstva, nadace)
- soukromé firmy (samostatně podnikající osoby)

Síť těchto center je rozložena nerovnoměrně, zpravidla jsou ve větších městech. Například v roce 1997/98 se na vesnicích nacházelo jen 3,4 % všech výše uvedených institucí, nabízejících vzdělávání. I když potřeba je daleko vyšší, po dvou letech (1999/2000) počet vzrostl jen o 0,7%. Odhaduje se, že v Polsku je v systému permanentního vzdělávání zapojeno 19% obyvatel všech kategorií z řad pracujících i nezaměstnaných ve věku 25-64 let, přičemž v zemích OECD je 31%. (OECD – mezivládní Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj založená v roce 1961, se sídlem v Paříži. Členy jsou nejvyspělejší země světa – Česká republika i Polská republika se členy staly shodně v roce 1996 – pozn. J.P.).

Ve školním roce 1999/2000 se odborného vzdělávání účastnilo celkem 1. 319 tisíc osob, z nichž například 20% se učilo cizím jazykům, 18,9% se profesně zdokonalovalo, 11,1 procenta se připravovalo k získání odborné způsobilosti. 7,8% z celku byli účastníky školení a kurzů nezaměstnaní, což představovalo sotva 3,8 % všech evidovaných nezaměstnaných. Tato výše uvedená statistika obsahuje pouze kurzy realizované v institucích podléhajících kontrole inspektorů osvěty. V období 1999/2000 z celkového počtu 76 369 kurzů byly jejich organizátory:

podnikající fyzické osoby -	38, 2 % (tj. 29. 197 kurzů)
společenské organizace a sdružení -	27, 8%
právnícké obchodní společnosti -	27, 3%
územní a vojevodské samosprávné orgány -	0, 6%

Nejvíce školení realizuje *Zakład Doskonalenia Zawodowego* (Institut odborného vzdělávání), který je osvětovým sdružením s mnoholetou tradicí, mající síť 26 svých institutů. Každoročně se zde vzdělává více než 300 tisíc posluchačů (tj. okolo 25 % všech školících se v Polsku). Ve své nabídce má více než 1. 100 výukových programů.

Mezi veřejnými institucemi k těm nejpřednějším patří *Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego* (Centrum vzdělávání učitelů a praktické výuky v Lodži), které ročně navštěvuje na 30 tisíc osob. V roce 2002 centrum obdrželo certifikát jakosti ISO 9001.

Permanентní vzdělávání je v Polsku financováno z více zdrojů. Zejména ze státního rozpočtu, z příspěvků nadací a dále cílenými dotacemi - například úřady práce, podporou z programu Phare, Světové banky, některých podniků a rovněž finanční spoluúčasti školící se osoby. Specifikace jednotlivých příspěvků je obtížná s ohledem na nesnadný sběr dat.

Speciálně pro učící se samostatně, zpracovalo Centrum vzdělávání dospělých (*Centrum Kształcenia Dorosłych Sp. Z o.o*) výuku jednotlivých předmětů v rozsahu všeobecného lycea. Jsou stanoveny společné a individuální konzultace, možnost spojení žáka s učitelem přes PC nebo telefon. Tato forma dálkového studia klade na edukanty vysoké nároky; na jejich samostatnou práci s informacemi a způsob jejich získávání. Pro každý předmět jsou zpracována skripta, obsahující kontrolní otázky (i s klíčem správných odpovědí) a přehledem doporučené literatury. To jedinci umožňuje samostatnost, individuálnost a adaptabilitu. V souladu se studijním plánem musí v každém semestru vykonat zkoušky a zpracovat kontrolní práce.

Dospívající člověk má stále více příležitostí a možností účinně ovlivňovat své životní plány, životní dráhu a osud. Ve svém jednání je odpovědný sám za sebe, sám si musí umět poradit s různými překážkami a složitostmi, sám je vůči společnosti odpovědný za své konání. Szczeпаński v souvislosti s realitou, v níž se současný dospělý člověk nachází a žije, ve své knize „Pokusení současnosti. Dilemata polského vývoje“ (*Pokusy nowoczesności. Polskie dylematy rozwojowe*) mimo jiné prezentuje svůj názor, že realita se mění tak rychle, že nezbytnou novodobou dispozicí člověka se stane jeho připravenost a ochota k permanentnímu vzdělávání, k ustavičnému zdokonalování svých osobnostních rysů.

Současná civilizace se vyznačuje velmi rychlým tempem rozvoje, což nutí člověka, který chce udržet krok s neustálými proměnami, že ... „se musí učit ustavičně“ a edukace trvajícící po celý život je „nezbytnou podmínkou lidské existence“. (Kupisiewicz, 1994, s. 213)

„Permanентní vzdělávání bývá v současné době stále více chápáno jako cesta singulární realizace; cesta, na které se ne výlučně dosahuje nejvíce, a která není zcela zárukou vysokého společenského statusu a konání nejvíce významných rolí ve společnosti, ale zato otevírá neohraňčené možnosti vlastního rozvoje. Stále častěji se objevuje, že rozhodnutí k ustavičnému vzdělávání dospělých vyrůstá ze základů individuálních aspirací vlastního rozvoje.... Hlavním cílem edukace dospělých musí být otevírání cesty lidem k lepšímu životu přes osobní rozvoj, nezávisle na tom, jak je konkrétním jedincem chápáný a definovaný“. (Cęcelek, 2005, s. 57)

V novelizovaném zákonu o systému osvěty (právní stav ke dni 15.11.1995) byla v článku 31 poprvé uvedena zmínka týkající se center ustavičného vzdělávání (*Centra kształcenia ustawicznego*). Jsou vytvářena s cílem vzdělávání, doplňování vzdělání a zdokonalování dospělých osob. Jsou to hlavní polská střediska sítě nestacionární edukace. Mimo jiné organizují školní a mimoškolní formy edukace, zpracování a vydávání skript, příruček a metodických pomůcek, poskytují jiným organizátorům vzdělání dospělých organizační, metodickou a didaktickou pomoc a rovněž spolupracují s úřady práce a zaměstnavateli v oblasti rekvalifikace. V roce 1995, kdy byla přijata novela zákona, vyvíjelo ve 39 vojevodstvích činnost 58 center. K dominujícím druhům vzdělávání patřily ekonomické obory a dále různé druhy služeb a strojně-technologické směry.

Se změnami v politickém životě společnosti a ekonomickými vlivy, se mění současný člověk v přizpůsobivého a pružného jedince, měnícího svou mentalitu a ochotného investovat finance a volný čas do vlastního seberozvoje. Aktivně může ovlivňovat svou cestu životem, ve kterém je odpovědný sám za sebe a svou činnost vůči společnosti. Cestu vzhůru mu otevírá edukace, ve které by měl spatřovat především všestranné obohacení sebe samého. Edukace mu pomáhá „... otevřít nové možnosti, vzbudit jeho vnitřní hodnoty a vlastnosti, jeho pocity a touhy“. (Lesochina, 1997, s. 17) Přispívá k tomu zejména ustavičná edukace, jejíž podstatou je připravit dospělého člověka k sebevzdělávání v celé šíři života. Pólturzycki hlavní poslání ustavičné edukace shledává ve „... výchově člověka nového typu, který je charakteristický svým tvůrčím a dynamickým vztahem k životu a kultuře, člověka, který dokáže zdokonalovat sebe, měnit životní podmínky a vylepšovat je pro dobro společnosti“. (Pólturzycki, 1999, s. 333) Szczepański dodává: „Realita ve které žijeme, se mění tak rychle, že se nezbytnou dispozicí novodobého člověka stane připravenost k permanentnímu vzdělávání, k stálému zdokonalování svých osobnostních vlastností“. (Szczepański, 1992)

„Dospělí lidé se učí bez ustání, hledají, nabývají, hromadí, přetváří a využívají nové poznatky. Učí se novým řešením a únikům starých chyb. Analyzují fakta a procesy, tvoří syntézy a urovnávají si myšlenky. Přenáší zkušenosti z jedné oblasti do druhé. Ověřují užitečnost nových znalostí v různých situacích a akceptují ty, které se ukazují přínosnými pro nová řešení. Zvyšují si svou všeobecnou úroveň, lépe se účastní společenského a kulturního života, zvyšují si své schopnosti umět se vyrovnat se změnami, přizpůsobení se novým životním podmínkám, shánění nového zaměstnání a specializace“. (Karney, 1998, s. 191)

Ustavičná edukace vyžaduje od jedinců jejich velkou disciplinovanost, vytrvalost a píli. Na mysli mám jak edukátory (učitele s patřičnými kompetencemi, příkladně se ustavičně vzdělávající, probouzející v edukantech zájem o studium a rozvíjející samostatnost při učení), tak rovněž edukanty

(motivované a schopné se sebevzdělávat). Jen tak se může dostavit kýžený úspěšný cíl v podobě vnitřního uspokojení, získání nových a prohloubení dosavadních znalostí, schopností, dovedností a postojů.

Vše je také v přímé úměře závislé na motivaci vzdělávajícího se jedince. Z neformálních rozhovorů a setkání s dálkově studujícími dospělými osobami několika vysokých státních a soukromých škol (ve Varšavě, Katovicích a Plocku) lze konstatovat, že převážná většina (cca 55-65 procent) pokládá účast ve studiu za potřebnou a přínosnou v souvislosti se setrváním na současném pracovním místě nebo plánovanou perspektivní změnou profese, asi třetina (okolo 33 procent) považuje studia za užitečná a praktická, což pro ně znamená přínos jak pro praxi, tak i praktický život a často také splnění touhy z mládí – získání vysokoškolského vzdělání a zbytek studuje pouze s cílem získat formální dokument (vysokoškolský diplom a titul) na jakékoliv škole a jakéhokoliv směru.

Ustavičná edukace má vliv i na obsahy vzdělávání. Nevyznačuje se předáváním encyklopedických znalostí; naopak prosazuje nutnost vlastního poznání sebevzděláváním se. Suchodolski ve své knize „Permanentní edukace. Rozcestí a naděje“ (*Edukacja permanentna: rozdrożia i nadzieje*) připomínal, že edukace vedle adaptační funkce plní rovněž důležitou inovační a kreativní úlohu. V publikaci přibližuje genezi současné permanentní edukace a její vliv na člověka. „Stát se člověkem – to je nejhlubší smysl permanentní edukace“ - a jak tvrdí, má jedince přivést k „...absolutní vizi existence člověka ve světě, uprostřed lidí a pro lidi“. (Suchodolski, 2003, s. 132, 182) Publikace byla napsána koncem 80. let minulého století a vyšla ve francouštině a italštině. Polskému čtenáři nebyla kniha vůbec známa. V polštině vyšla v roce 2003 u příležitosti stého výročí narození tohoto významného polského vědce a myslitele 20. století.

V Polsku se stále oblibě těší tzv. *wszecznice* – osvětové instituce dospělých, které jsou přístupny všem bez rozdílu věku, vykonávané profesi a dosaženému vzdělání. „Je to jedna z institucí permanentního vzdělávání, ... která má navýkat, iniciovat, pokračovat nebo k takovému studiu jedince připravovat“. (Aleksander, 2005, s. 70) Jak správně Aleksander dále podotýká, je to všeobecně vzdělávací instituce (ne profesní), otevřeného typu (pro všechny zájemce), dobrovolná (nezávazná), ze strany studujících nezištná (bez získání diplomu) a systematická. Navštěvují je zvědaví lidé, kteří si prostřednictvím vědy a učení se rozšiřují svůj obzor, ač ví, že na konci studia nezískají žádný diplom nebo nějaké formální oprávnění (certifikát). Největší přínos její účastníci vidí v bystření své mysli, osobnostním rozvoji a následné možnosti s větší erudicí ovlivňovat život svůj i ve svém okolí. Jejich aktivita se projevuje i v samotné možnosti ovlivňovat program, výběr, čas a místo konání aktivit

Počátky tradic tohoto typu vzdělávání v Polsku nalézáme v období pozitivismu, kdy ženy usilovaly o společenskou rovnoprávnost., zejména ve vysokoškolském vzdělání. Jednu z prvních škol pod názvem *Uniwersytet Latający* (Létavá univerzita) založily ženy v roce 1886. Tvořily ji čtyři fakulty: společenských věd, filozoficko-historických věd, pedagogických a matematických věd.

V současné době v Polsku existuje několik variant „všechnicových“ škol. Jejich organizátory jsou vysoké školy, sdružení nebo samosprávy a účastníky pak mladí nebo dospělí lidé a senioři. Tyto školy lze rozdělit na čtyři hlavní typy: regionální, vzdělávající v jednom vybraném směru/zaměření/, katolické lidové univerzity, univerzity třetího věku.

Aleksander se domnívá, že v současných nových podmínkách polské společnosti lze předvídat potřebu nového modelu „všechnic“ a jejich náplně, směřující k dalšímu vzdělávání a rozvoji povědomí občanů v následujících pěti oblastech:

- první oblastí je působení na pozdvižení kultury života a kultury mezilidských vztahů...učení základů dialogu, zlepšení obecného vztahu k práci, příznivého vztahu k přírodě a společnosti...
- popularizaci učení o evropské integraci, zejména v oblasti integračních tradic, potřeb, nutností, strategie a funkce integrace, výhod a ohrožení , které sebou tento proces přináší pro jednotlivé země a regiony. Přitom nezbytným bude učení se cizím jazykům a současně prohlubování znalostí těmi, kdo jej už znají. Nutně bude také poukazováno na to, jakou měrou jsou ohrožující procesy globalizace polských národních tradic a náboženských hodnota v jakém rozsahu tyto procesy globalizace přinesou rovnou nevýslovný prospěch pro náš národ.
- třetí oblast rozpracovávaných obsahů „všechnic“ budoucnosti – to jsou samosprávní a regionální problémy, zejména záležitosti společenské činnosti samospráv a jejich činnost při rozvoji regionu s využitím pro edukační cíle regionálních hodnot (geografie, kultura, tradice).
- čtvrtý směr činnosti je zpopularizování učení o ochraně prostředí, oživení činnosti směřující k ochraňování ohroženého stavu přírodního okolí, dobývání a prohlubování regionálního povědomí obyvatel měst a vesnic, ...úrovně ekologického povědomí Poláků..
- pátá tématická oblast, která se může stát obsahem vzdělávání „všechnic“, je informatika a učení komunikace prostřednictvím elektronických médií. Zejména se jedná o vštípení dovedností obsluhy počítače s využitím pro každodenní život
- pro práci a osobní potřebu, a také pro využívání Internetu k učení se“.

(Aleksander, 2005, 88-89)

4. 10 Celoživotní učení, celoživotní vzdělávání

Vzdělávání přispívá k proměně vzdělávaného jedince - kvality jeho života a každodenní reality. Polský psycholog Blaustein stanovil šest činitelů, ovlivňujících výkonnost učení se:

- věk
- vrozené nadání
- zásoba dosažených vědomostí
- dosažený stupeň formálního vzdělání, inteligence, paměti a jiných rozumových dispozic
- druh vykonávané odborné práce
- životní zkušenosti daného jedince (Blaustein, 1935, s. 15)



Obr. č. 3

Život člověka provází formální, neformální a informální vzdělávání, které ve svém komplexu tvoří systém celoživotního učení. Názorně to je graficky přiblíženo na horním obrázku

Formální vzdělávání - je vzdělávání, které se uskutečňuje v základní, střední, odborné nebo vysoké státní nebo nestátní škole (v ČR a rovněž v Polsku nyní soukromé a církevní školy). Vzdělávání zde probíhá ve stanoveném čase a formách, přičemž cíl, obsah a způsob hodnocení je vymezen zákonnými normami a předpisy. Účastník vzdělávání získává absolutoriem doklad o dosažení stupně vzdělání v podobě vysvědčení, výučního listu, vysokoškolského diplomu.

Neformální vzdělávání - je systematické vzdělávání realizované mimo formální vzdělávání. Jsou to různé vzdělávací aktivity pro skupiny populace různého věku, která je vyhledává s cílem nalezení řešení svých problémů a zájmů. Například rekvalifikační kurzy, obsluha PC, kurzy jazykové, šití, vaření, péče o dítě atd. Organizátory jsou různé instituce (podniky, vzdělávací agentury, kluby, kulturní zařízení a další).

Informální vzdělávání - je v podstatě učení se ze zkušeností, které jedinec přijímá například v rodině, pracovním kolektivu, ve volném čase (sledování TV, návštěva, četba periodik a literatury, cestování, aktivní nebo pasivní sportovní vyžití a jiné). Je všudypřítomné a člověka ovlivňující při komunikaci a jeho socializaci (po celý lidský život).

Toto učení poskytuje jedinci možnost se vzdělávat v různých údobích života podle jeho možností, potřeb a zájmů. Není ohraničeno žádným časovým úsekem, je realizováno v průběhu života.

Jednotlivé druhy vzdělání Okoň ve svém díle „Pedagogický slovník“ (*Słownik pedagogiczny*) charakterizuje takto: Formální vzdělávání (*kształcenie formalne*) je systém, který se z hlediska časového a obsahového zakládá na konstantních formách (třídy, známky, programy a učebnice), který člověka provází od 1. stupně základní školy až po univerzitu a zahrnuje kromě kurzů obecného vzdělání, řadu speciálních programů a také stacionární instituce (stacionáře) technického a profesního vzdělávání.

Neformální vzdělávání (*kształcenie nieformalne*) je cílevědomá a organizovaná výchovně-vzdělávací činnost, provozovaná mimo určený formální školní systém, umožňující určité skupině účastníků dosáhnout předpokládaných vzdělávacích cílů.

Informální vzdělávání (*kształcenie incydentalne*) je po celý život trvajícím neorganizovaným a nesystematickým procesem získávání vědomostí, zručností, názorů a postojů každého člověka na základě dennodenní zkušenosti a také výchovného působení okolní společnosti. (Okoň, 1992)

Učení se v průběhu celého života je systematickým jevem. Z jedné strany obsahuje nabídky vzdělávacích institucí, organizací a společnosti a z druhé strany implikuje osobní rozvoj potřeb jednotlivce ve zvláštnostech jeho potencionální výkonnosti v průběhu celého života. „... rozšiřuje koncepci formální edukace ... zdůrazňujících lidské schopnosti jako: zvládnutí svého edukačního procesu bez aktivního podílu učitele a schopnosti individuálního učení se. ... formální, neformální a informální učení se je jedna integrální celistvost“. Fraçkowiak dále shrnuje: „... edukační rozměry: „kooperacyjne uczenie się“ (autor této práce pod tímto pojmem rozumí společné

studium/vzdělávání, kdy se osoby ve studiu navzájem podporují a pomáhají si – pozn. J.P.), důležitost fyzického a emocionálního bezpečí v učebním prostředí, vysoce individuální kombinace typů inteligence a učení se přes zkušenosti musí být zavedeno na všech úrovních systému edukace. Mají významnou roli v předcházení proher zkušeností z učení se, v budování pozitivního vztahu k učení se po celý život, jako rovněž v šlechtění individuálního poznávacího a svépomocného potenciálu, nebo raději společenských dovedností v procesu učení se“. (Frąckowiak, 2002, s. 300-302)

V polské společnosti se často živě diskutuje o tom, jaké mají občané šance na vzdělání. Určitý stav prezentuje například „Zpráva o společenském rozvoji“ z roku 1998. Přibližuje pohled na rozvoj lidských zdrojů, přičemž tímto míní rozšíření možností výběru člověka v různých sférách života. Zpráva se dotýká problematiky souvisejících ekonomických, demografických, společenských i politických změn, které mimo jiné mají vliv na vzdělanostní úroveň jedince.

Autorský kolektiv využil nejrůznější vědecké poznatky, data a publikace, které zpřístupnila řada organizací. Dokument byl zpracován z iniciativy OSN a referuje o něm Góralaska v publikaci „Andragogický ročník 1999“ (*Rocznik andragogiczny 1999*).

„Koncepce lidského rozvoje staví do centra pozornosti člověka a různorodost jeho potřeb, hlásá potřebu rozšiřování možností svědomitého výběru jedince v různých sférách života (mimo jiné úroveň vědy, zdraví, materiálních možností, občanských svobod, osobní bezpečnosti). Tato koncepce stojí na čtyřech základních prvcích :

- rovnost šancí
- zabezpečení pokračování pro další pokolení
- investování do člověka (lidského kapitálu)
- subjektivizace (uvědomování si vlastních práv a získávání pocitu občanské odpovědnosti)“. (Góralaska, 2000, s. 50)

Prohlubování a rozšiřování dosavadních znalostí a zkušeností vzděláváním v nepřetržitém procesu po celý aktivní život jednotlivce, plní dva základní cíle:

- a) společenský- zaměřený na rozvoj lidských zdrojů
- b) individuální-zaměřený na rozvoj osobnosti jednotlivce

Právo na vzdělání, jako jedno ze základních práv každého člověka, obsažených v dokumentech OSN a také ve Všeobecné deklaraci lidských práv z roku 1948. V článku 26 čteme: Každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechť je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší

vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností. Vzdelání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti ...

Góralaska k tomu dodává: „Jistě ke vzdělání patří i další práva jako právo na svobodné názory, přístupu k informacím, účasti na rozvoji vědy a společenském kulturním životě. Tento fakt zavazuje společnost k dodržování a rozvoji lidských práv ve všech jeho sférách....V Polsku právo na vzdělávání zaručuje Ústava Polské republiky. V článku 70 se uvádí: Každý má právo na učení... obyvatelům se zaručuje všeobecný a stejný přístup ke vzdělání“ . (Góralaska, 2000, s. 50)

Vzdělávání je soustavný proces, ve kterém je důraz kladen na odpovědnost jedince za vlastní vzdělávání. Je-li v zaměstnaneckém poměru, měla by mu k tomu organizace / podnik vytvářet vhodné podmínky a jeho iniciativu a ochotu se vzdělávat všemožně podporovat. V tomto procesu svou významnou roli sehrává andragog. Sám vzdělaný a vzdělávající se, podporuje, spolupodílí se a v praxi u jiných jedinců rozvíjí zásady soustavného vzdělávání.

Celoživotní edukace je procesem rozšiřování a zdokonalování a vědomostí, získávání nových nebo prohlubování dosavadních kvalifikací a dovedností, přizpůsobování se měnícím se podmínkám života na Zemi. Účastí ve vzdělávacím procesu získává jedinec také osobností kvality – sebevědomí, samostatnost, aktivnost, angažovanost a zvyšuje se jeho přístupnost ke všemu novému a inovujícímu. Člověk se stává více informovaný s určitou šíří kompetencí, které mu usnadňují lepší orientaci a uplatnitelnost na trhu práce.

Juraš-Krawczyk o učení se po celý život tvrdí, že má také „... pomoci budovat vlastní linii života: profesní, osobní a společenskou, směřující k zachování rovnováhy mezi učením se, prací, rodinným životem, volným časem a občanskou aktivitou“ . (Juraš-Krawczyk, 2004, s. 541)

- Mezi profesní prací a edukací lze hovořit o následujících závislostech: kompenzační souvislost přicházející v době, kdy se lidé ujímají učení s cílem získat nové kvalifikace, specializace nebo profesi, vyšší výdělků
- integrující spojitost přicházející v době, kdy formy edukační aktivity úzce souvisí s obsahem vykonávané práce, touhou po upevnění své pracovní pozice, potřeba udržení kroku s proměnami
- neutrální souvislost mezi edukací a prací vystupuje tehdy, když se jedinec vzdělávání účastní ne z důvodu souvisejícího s jeho stávající prací, ale s vlastním rozvojem nebo jako jiné formy využití volného času. (Nowak, 1989, s. 520-524)

K výše uvedenému můžeme doplnit, že v současnosti se kompenzační souvislost týká zejména nezaměstnaných (kurzy, rekvalifikace) a integrující se projevují jako prevence proti hrozícímu propuštění. Z obav z nezaměstnanosti vystupují do popředí také motivy praktické – tedy přesvědčení dospělého o užitečnosti získávaných vědomostí a současně pocitu vnitřního uspokojení a naplněnosti z učení se. Paradoxně tato obava může člověka mobilizovat k edukační aktivitě. Je možné citovat názor ze sedmdesátých let minulého století: „... vlastnictví dvojí kvalifikace také zabezpečí pracovníka v okamžiku reorganizací nebo jiných podnikových změn“. (Urbańczyk, 1973, s. 63)

Czerniawska nazývá střediska osvěty dospělých jako jsou vyšší nestátní školy, dálkové studium na státních školách nebo školy pro pracující jako „institute druhé šance“. Proč přijala takovouto definici? Zdůvodňuje: „Zdá se mi, že lépe vystihuje pozitivní roli osvěty než označení jako kompenzační funkce, tedy kompenzujících institucí. Kompenzace je určitým vyrovnávajícím doplňkem... šance je vyhlídka, naděje, možnost“. (Czerniawska, 2004, s. 612)

4. 11 Sebevzdělávání, autoedukace

V polské odborné literatuře mají výrazy *samokształcenie* nebo *samodzielne kształcenie* stejný význam. Lze je přeložit jako sebevzdělávání nebo samostatné učení se, což je významově totéž. Podstata je v tom, že na mysl máme výběr cílů a obsahů učení se, metod a také forem kontroly a hodnocení individuálního rozvoje jedince.

V meziválečném období poprvé nabídl odborné veřejnosti Znaniecki ve své knize „Sociologie výchovy“ (*Socjologia wychowania*) následující popis pojmu sebevzdělávání: „Dobrovolné úsilí jednotlivce, jehož cílem je podobat se nějakému vzoru, označujeme termínem sebevzdělávání“. (Znaniecki, 1973, s. 179)

Okiński k sebevzdělávání píše: „Sebevzdělávací proces (nebo stručněji: sebevzdělávání) je samostatné, sebekontrolé podrobené dobývání jedince, směřující k dosažení nějakého více či méně úspěšného výsledku (uvědomělého) a méně či více jasně stanoveného vzoru (respektive ideálu) osobnosti“. (Okiński, 1935, s. 34) Radlińska tento pojem vysvětlovala jako „...dělání a harmonické cvičení svých dovedností, správného působení a doplňování nedostatků tak, aby život byl plnější a lepší“. (Radlińska, 1984, s. 58)

Ve svých vědeckých bádáních na výroky svých předchůdců - Znanieckiego a Okińskiego navazoval Okoń. Účinně je rozvíjel a jak o něm píše Pólturzycki, „...uznal sebevzdělávání za proces rovnocenný vyučování a učení se, vymezujíc mu v obecné teorii didaktiky takové místo, jako vzdělávání“. (Pólturzycki, 1983, s. 13)

Sebevzdělávání je spojováno s formami dálkového studia, organizovanou edukací, podnikovým vzděláváním, uspokojováním zájmů v době volného času.

Systematické, delší přednáškové cykly inspirují posluchače k sebevzdělávání. Velkou propagátorkou systematického vzdělávání dospělých byla Moszczeńska. Kriticky hodnotila tehdejší směry osvěty počátku XX. století, kterému připisovala povrchnost a plytkost. Mimo jiné měla na mysli tzv. volné přednášky a veřejné diskuse na různá témata, nejčastěji se týkající aktuálních událostí a věcí. Nezavrhovala je zcela, neboť řečeno jejími slovy, vzbuzovaly u posluchačů prvotní zájem a zažehly „první jiskry rozumného života“ a dodávala, že pokud hned nenásleduje „... seriózní, systematická práce, stanou se jiskry pouze zábavným ohňostrojem, šlechetnou zábavou, nikoli osvětou, nikoli kulturou“. (Moszczeńska, 1907, s. 240) Byla přesvědčena, že dokonalé vzdělání je vlastně takové, které jedince vysvobozuje z područí a otevírá mu cesty k nezávislému vývoji.

Edukační potřeby jedince souvisí v daném společenském prostředí s jeho motivací - zájmem o vlastní vzdělání z pohledu aktuálního stavu a úvahy o budoucnosti a také s jeho statusem ve společnosti a snaze jej upevnit nebo změnit. V Polsku je na sebevzdělávání kladen velký důraz. Edukátory i edukanty je vnímáno jako potřeba každého člověka; význam sebevzdělávání je v edukaci stále více dominující. Suchodolski se domnívá, že edukaci a „...výchovu, která spočívá ve vnitřním rozvoji člověka, nemůže ukončit žádný diplom. ...trvá tak dlouho, dokud si zachováváme životnost naší osobnosti. ...rozvoj osobnosti člověka se uskutečňuje v celkovém životním postoji, tedy v jeho postoji k bližním, společenským povinnostem, k profesionální práci, umění, odpočinku“. (Suchodolski, 1947, s. 283, 286)

Sebevzdělávání Kamiński charakterizoval jako „... samostatné, cílevědomé pojetí práce nad vlastní osobou, jmenovitě nad rozvojem vlastních znalostí, vlastních dovedností, názorů a přesvědčení, vlastního charakteru; může být praktikováno individuálně nebo společně, ve všech oblastech materiální a duchovní kultury z vnějšku pod vedením specializovaného instruktora nebo pečovatele anebo v autonomním/samosprávném kolegiálním kroužku z nadšených nejlepších pracovníků dané skupiny z řad vlastních lidí“. Toto své stanovisko trefně doplňuje ještě svými postřehy. Například tvrdí, že „sebevzdělávání přivádí ty, kdož jej praktikují, k osobitému vztahu k vybraným kulturním hodnotám, zesiluje v nich tendence k samostatným pokusům, k tvůrčímu jednání. Výsledky sebevzdělávání nejsou odvislé z množství času, který mu věnujeme - zejména záleží na intenzitě zájmu“. (Kamiński, 1978, 320-321)

„Sebevzdělávání je nutno chápat jako osvětový proces, vědomě vedený s možností využití různých forem pomoci jiných lidí nebo institucí. Je to proces

nezávislého vedení učení se, jehož cíle, obsahy, formy, zdroje a metody volí a stanovuje si učící se jedinec“. (Pólturzycki, 1998, s.100)

Barbag výstižně napsal: „Důležitým, ne-li nejdůležitějším cílem v osvětě dospělých je učit tomu, jak je třeba se učit“. (Barbag, 1962, s. 27)

Nejšířeji a nejdůkladněji zásady vyučování prezentoval Kupisiewicz. Zformuloval je v knize „Základy obecné didaktiky“ (*Podstawy dydaktyki ogólnej*). Konkrétně hovoří o těchto zásadách:

- názornosti (bezprostřednosti)
- přístupnosti výuky
- vědomé a aktivní účasti žáků
- systematičnosti
- sjednocení teorie s praxí
- stálosti vědomostí a dovedností žáků
- individualizace a kolektivnosti (Kupisiewicz, 1976, s. 130)

Naplnování výše uvedených zásad přispívá ke zdokonalování didaktické práce edukátorů a současně slouží také k přípravě edukantů k sebevzdělávání. V tom lze spatřovat přínos Kupisiewiczze, jehož pojetí zásad vyučování bylo v Polsku přijato a převzato i jinými autory.

Kromě zásad obecné didaktiky lze připomenout rovněž důležité zásady pro vzdělávání dospělých a také pro sebevzdělávání, tak jak je uváděl Urbańczyk. Tvrdil, že v procesu učení dospělých je třeba využívat jejich zkušeností a současně utvářet dovednosti a návyky k učení se. „Jednou z podmínek úspěšného učení se je trvalá rozumová aktivita, která rozhoduje, bez ohledu na věk a tělesný stav, o možnostech učení se a získávání nových vědomostí. Tato aktivita, vyznačující se stálou účastí ve vzdělávání, skýtá udržení dosažených výsledků a je příznivější pro snadnější získávání nových znalostí a vědomostí. Také dovednost organizování a vedení vlastního sebevzdělávání určuje jednu ze základních podmínek úspěšného učení se“. (Pólturzycki, 1998, s. 117) Tentýž autor je přesvědčen, že dospělý, který se umí učit, se ve škole i mimo školu cítí o mnoho lépe, „... odkládá ostych a obavy z výuky a neúspěchu. Technika učení může tedy působit na rozvoj osobnosti, na změny jejího vztahu k prostředí a zároveň stát se jedním z prvků utvářejících vědomý a aktivní postoj dospělého člověka“. (Pólturzycki, 1966, s. 33)

Na obhajobu samostatné a uvědomělé činnosti studentů vystupovali mimo jiné Suchodolski (*O pedagogikę na miarę naszych czasów*) a Okoń (*Trzy kryteria wszechstronności wychowania umysłowego*), kteří kladli důraz na všestranné získávání návyků a znalostí duševní práce a v sebevzdělávání.

V meziválečném období se otázkám samostatného učení se, věnovali polští didaktici Nawroczyński (*Zasady nauczania, Na czym polega uszenie się pod kierunkiem*) nebo Sośnicki (*Dydaktyka ogólna, Uczenie się pod kierunkiem*).

Mimo jiné poukazovali na skutečnost, že polské školy učí studenty mnoho předmětů ale neučí mladé lidi to nejdůležitější - jak se učit racionálně. Otázky učení se a příprava studujících k sebevzdělávání byly aktuální a středem pozornosti vědců i v poválečném období. Například Hessen nabádal pedagogy, aby jako správní didaktici byli nakloněni mladým lidem a vzbuzovali v nich chuť a zájem o sebevzdělávání. Prohlašoval, že „vzdělaný je takový člověk, který směřuje k dalšímu vzdělávání se a má dovednost v sebevzdělávání“.
(Hessen, 1959, s. 41)

V díle Okońia nalézá andragog i vzdělávající se jedinec mnoho inspirace. Vyjádřil názor, že teorie sebevzdělávání vyžaduje další výzkumy. Mínil, že sebevzděláváním se „... dosahuje vzdělání prostřednictvím činnosti, jejíž obsah, cíle, podmínky a prostředí si stanovuje sám subjekt. V procesu sebevzdělávání se jeho cíle dynamizují, po dosažení vyššího stupně vědomí, učící se provádí často jejich přehodnocení a zdokonalení. Vznešeným cílem sebevzdělání je, aby se přeměnilo ve stálou životní potřebu člověka a také se stalo opěrným bodem ustavičného vzdělávání“.
(Okoń, 1975, s. 257)

Ve svých bádáních zasvětil sebevzdělávání a metodám duševní práce mnoho úsilí také Wojciechowski. Je autorem nástinu dějin rozvoje techniky duševní práce v Polsku od období obrození, je rovněž autorem učebnic pro dospělé, objasňující metodiku sebevzdělávání a čtení („*Praca umysłowa - podręcznik samokształcenia*“, „*Sztuka czytania - obrazki z życia i wskazówki wraz ze słownikiem wyrazów obcych*“) a řady dalších odborných a populárních knih.

Před téměř čtyřiceti lety Pólturzycki sdělil, že „...v polské teorii edukace dospělých, jsou otázky techniky duševní práce a techniky učení se velmi vysoce ceněny“.
(Pólturzycki, 1966, s. 21) V této souvislosti jsou v jeho knize „O technice učení se dospělých“ (*O technice uczenia się dorosłych*) připomenuty tři významné představitelky andragogiky - Radlińska, Borowiecka a Drozdowicz-Jurgielewiczowa.

Radlińska (*Pedagogika społeczna*), ač se blíže didaktikou dospělých nezabývala, vyjádřila pozoruhodný názor: „Autorita učitele není založena na tom, že je poskytovatel statků v podobě vědomostí, ale že je průvodcem na cestě k jejich dosažení, vychovatelem v oblasti používání nástrojů duševní práce a jejich uplatnění, použití“.
(Radlińska, 1961, s. 387)

Borowiecka (*Kształcenie dorosłych - próba dydaktyki*) se jako první v poválečných letech pokusila vypracovat didaktiku dospělých, kde kladla důraz

rovněž na sebevzdělávání. Poslání učitele spatřovala v pozorování, jak se dospělý člověk učí, v dávání receptů k úspěšnému učení se, v pomoci při odhalování špatných, chybných a nesprávných metod, kterých se musí rychle zbavit nebo je radikálně napravit.

Šířeji a důkladněji se didaktikou dospělých zabývala Drozdowicz-Jurgielewiczowa (*Z zagadnień dydaktyki dorosłych*). Tvrdila, že potřeby a zájmy (zvídavost) dospělých podmiňují metody práce, mezi nimiž by se vedle metody podávající (předkládající hotové vědomosti) měla rozvíjet také metoda hledající (objevování vědomostí). Za žádoucí pokládala také přiměřené učení se pod vedením a vytváření si vlastních metod samostatné práce a učení.

Ve spojitosti s významem role techniky učení se, lze vzpomenou řadu dalších polských významných teoretiků a praktiků. Náleží zde mimo jiné Barbag, Maziarz, Ostrowski, Piechowski, Urbańczyk, Wachowski a další. Například Wroczyński (*Zagadnienie metody i treści nauczania w szkołach dla dorosłych*), propagoval potřebu důkladného zasvěcení posluchačů škol pro dospělé do problematiky sebevzdělávání - ukazování jim techniky, cesty a metody samostatné myšlenkové práce.

Získávání návyku k sebevzdělávání Pólturzycki popisuje jako novou situaci jednotlivce na cestě při získání vzdělání, v jehož procesu se edukant stává aktivním a samostatným dobytatelem znalostí; pozici edukátora charakterizuje, že je „...instruktorem, opatrovníkem, poradcem, vedoucím samostatně pracujícího žáka a ne jen výlučným poskytovatel vědomostí“ (Pólturzycki, 1983, 313)

Urbańczyk v knize *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej* popisuje sebevzdělávání jako určitou současnou formu zamýšleného učení se, charakteristickou třemi rysy: samostatností, kontrolou sebe samého a cílevědomostí.

Vzdělávání Pólturzycki chápe „... jako proces učení se, provázené vědomím o možnosti využití různých forem pomoci jiných lidí nebo institucí. Je to proces samostatně řízeného učení se, jehož cíl, obsah, formy, zdroje a metody si volí a určuje sama učící se osoba. Nejvíce patrným cílem sebevzdělávání je získávání znalostí v jasně stanovené oblasti. Tento úkol se může rozvíjet a dynamizovat, a jeho výsledky mohou vyvolat změnu osobnosti, kterou chápeme jako soubor trvalých vlastností a psychických procesů jednotlivce, jež je odlišují od jiných osob a určují její chování“ (Pólturzycki, 1950, s. 14)

Sebevzdělávání se nejčastěji rozvíjí jako forma individuální, ale může mít i charakter kolektivní. V Polsku tuto tradici již léta udržuje Towarzystwo Wiedzy Powszechnej. Organizace veřejné univerzity, činnost vědeckých klubů,

kluby milovníků divadla a televize v období Polské lidové republiky, je například přiblížena v knize *Teoria i praktyka upowszechniania wiedzy*. Mezi společné rysy všech forem společného sebevzdělávání Maziarz řadí:

- dobrovolnou účast a nezištnost
- společné cíle a zájmy a také spoluodpovědnost všech členů při týmové práci
- vzájemné pronikání a doplňování individuálního sebevzdělávání a zároveň týmové práce
- poddání se řízení, vůdci vzešlého z řad členů (koordinátora, organizátora)
- společenský charakter činnosti sdružení (Maziarz, 1966, s. 133)

V povědomí dospělých by mělo být zakotveno, že učení se po celý život, je podmínkou jejich plné účasti v demokratickém společenství; „... mění se filozofie myšlení pro a také o edukaci, mění se hierarchie hodnot a postojů. Významné role se připisují samostatnosti, odpovědnosti a poznávací motivaci, plynoucí z osobní potřeby jedince. ... značná pozornost se přikládá dovednosti spolupráce a společné práci ve skupině. Edukace 21. století se hlavně musí opírat o sebevzdělávání, rozvíjení se, o sebezdokonalování a humanismus“. (Laska, 2004, s. 175-177)

A ještě několik definic pojmu sebevzdělávání. Znaniecki pokládal sebevzdělávání za „...dobrovolnou snahu cílenou k tomu, aby se vlastní osoba podobala určitému vzoru“. (Znaniecki, 1930, s. 129) Urbańczyk pojem sebevzdělávání například definuje takto: „Když žák bere do vlastních rukou proces svého vzdělávání, sám si vytýčí cíl, sám si stanoví metody práce a kontroluje je vlastními silami“. (Urbańczyk, 1965, s. 24) Když hledal Spasowski slova pro přiblížení podstaty sebevzdělávání, napsal, že „...tkví v samostatném budování a řešení potřebných úkolů, vyplývajících z vnímání přirozenosti, uvědomělých potřeb a rovněž intenzity života jedince. Sebevzdělávání je přirozená potřeba vnímání skrze každou bohatou duši, směřující k dokonalosti, k poznání pravdy, pokroku ... ale co je nejdůležitější - zcela dává povědomí záměrům a úkolům pro nejbližší i další cíle a poskytuje způsoby sebekontroly“. (Spasowski, 1959, s. 34) Na význam emocionálního postoje při sebevzdělávání upřel svou pozornost Legowitz (1975) v knize „O učiteli. Filozofie učení a výchovy“ (*O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*).

Sebevzdělávání má v Polsku své tradice. Jako forma edukace dospělých dává jedinci svobodu volby a výběru získávání vědomostí, zdokonalování vlastního myšlení nebo charakteru, umocňuje jeho individualitu. Sebevzdělávání bylo v Polské lidové republice značně propagováno a stalo se předmětem reflexí řady významných polských andragogů, jako například byl Wojciechowski, Urbańczyk nebo součastníci Semków a Pólturzycki. K dalším popularizátorům mimo jiné řadíme: W. Kozłowskiego, A. Dygasińskiego, K. Prószyńskiego, L. Krzywickiego, A. Kamińskiego, Cz. Maziarza, a z žen to jsou například H. Radlińska, I. Jurgielewiczowa a Z. Matulka a řada dalších osobností.

Urbańczyk za sebevzdělávání pokládá okamžik, „... kdy žák bere do vlastních rukou věc svého vzdělávání, sám si vytyčuje cíl, sám si určuje metody práce a kontroluje je, pracujíc vlastními silami“. (Urbańczyk, 1965, s. 24)

„Sebevzdělávání je současně procesem osvětovým, jakož i stylem života, které charakterizuje aktivní poznávání světa i sebe, zdokonalování své osobnosti ve všech oblastech vzdělávání a výchovy nejen duševní, ale také společensko-morální, estetické a tělesně-zdravotní“. (Pólturzycki, 1991, s. 318)

Respektujíc různé vnější podmíněnosti, lze rozlišit podle Jankowskiego tři následující typy sebevzdělávání:

sebevzdělávání napomáhající nebo řízené: předpokládá formy poradenství, konzultací a někdy fragmentárního bezprostředního vedení (například korespondenční vzdělávání)

sebevzdělávání vedené nepřímo: vyskytuje se především na straně spisovatelů, tvůrců a redaktorů informačních zdrojů, ze kterých těží osoby provozující sebevzdělávání; mezi tyto zdroje patří učebnice, metodické průvodce, multimediální programy a balíčky a také různorodé pomocné materiály (například obrázky, diagramy, tabulky)

sebevzdělávání samostatné/vlastní: učící se osoby samostatně čerpají znalosti z vědeckých zdrojů, materiálů a úředních zpráv, které nejsou určeny k sebevzdělávání a bezprostředně také z pozorování okolní reality; vyžaduje to velkou intelektuální vyzrálost, dovednost důkladného pozorování, vlastní interpretace výsledků, dovednost systemizování a strukturalizování získaných údajů

Všechny vyjmenované procesy se mohou projevovat v různých kombinacích a uspořádáních například: paralelně, mohou se navzájem narušovat, mohou být komplementární, předcházející, následné“. (Jankowski, 1999, s. 91 – zvýrazněno v originále; pozn. J.P.)

Přístup k návyku sebevzdělávání – prostřednictvím učitele a nabývání této zručnosti – studentem lze vnímat jako stupňovitě narůstající proces. Maziarz rozlišuje nejméně tři stupně:

- základní, spočívající v sebeovládání technických dovedností sebevzdělávající práce
- vyšší, označující rozvinutí určitých intelektuálových způsobilostí
- nejvyšší, stejnoznačný se „zasvěcováním“ do metod vědecké práce a zběhlostí reflexně-vědeckých stanovisek. (Maziarz, 1966, s. 191)

Představitelem nejúplnějši koncepce návyků k sebevzdělávání je Pólturzycki, mimo jiné autor knihy *Wdrażanie do samokształcenia* (Warszawa 1981).

K základům systému návyků řadí:

- připravenost k organizování samostatné práce

návyk k:

- chápání správnosti procesu učení se a sebevzdělávání

– chápání metod vyučování a jejich uvědomělého využívání jako základ samostatného učení se

–

„Zdokonalování je proces systematického aktualizování, rozšiřování a prohlubování vědomostí a dovedností a také všeobecných a profesních způsobilostí.“ (Furmanek, 2000, s. 367)

Potřeba zdokonalování se vyplývá z rozvoje vědy a techniky, technologických změn a z přirozené touhy jedince být lepším, znalejším, dokonalejším.

Pojem sebevzdělávání označuje „... proces samostatného osvojování si nových vědomostí a samostatného dělání, správného působení, duševních a praktických způsobilostí, mimo jiné manuálních, opírajících se o osvojené znalosti a vědomosti, tedy procesy samostatného rozvíjení svého intelektu, nadání, zájmů, názorů, pohledů..“ (Matulka, 1983, s. 7-8)

V sebevzdělávání je důležitá vlastní iniciativa jedince, který si sám vybírá vzdělávací organizaci a volí vzdělávací metodu. Sebevzdělávání přispívá „...k rozšiřování vlastnictví znalostí a obohacení vlastní osobnosti“ (Wiatrowski, 2000, s. 350)

Vedle sebevzdělávání náleží mezi nejčastěji používané pojmy také: učení bez učitele, sebezdokonalování, sebevýchova, sebevzdělávání, autokreace, sebeedukace. „Realizace těchto procesů, umožňujících jedinci co nejlépe a nejhodnotněji naplňovat své potencionální možnosti, vyžaduje od něho tvůrčí aktivnost a velkou dávku samostatnosti pronikat celým vzdělávacím procesem. Podstatou této zásady je aktivní vztah jedince k učení, vštěpování sebevzdělávání, k samostatnému vyhledávání nezbytných informací a nabývání dovedností“ (Parzęcki, 2004, s. 53)

V odborné polské literatuře se objevuje pojem „*samokształcenie ukierunkowane*“ (sebevzdělávání se zaměřením). Například Pachociński v publikaci „*Andragogika v mezinárodním rozměru*“ (*Andragogika w wymiarze międzynarodowym*) jej definuje takto: „Sebevzdělávání se zaměřením nastupuje tehdy, když dospělý přebírá kontrolu nad vlastním učením, tedy nad stanovením cílů učení se, prostředků výuky, metod učení se a provádění hodnocení pokroků ve výuce.... Dospělý věnuje mnoho času k získávání potřebných informací a nových dovedností. Neustálé změny v lidském prostředí, vývoj vědy, rozšiřující se možnosti přístupu k novým poznatkům zvyšují šance k učení se. Ve většině případů toto učení vychází z iniciativy jedince, dokonce tehdy, kdy se učí ve

škole. Tento proces nazýváme sebevzděláváním se zaměřením. To je taková forma učení se, v níž jedinec přijímá odpovědnost za plánování, realizaci i hodnocení výsledků této činnosti“. (Pachociński, 1998, s. 227-228)

Polská andragogika používá také pojem *autoedukacja*, což lze přeložit jako autoedukace / sebeedukace. Problematice autoedukace je věnována kniha „Autoedukace výzvou současnosti“ (*Autoedukacja wyzwaniem współczesności* – D. Jankowski, wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1999). Autoedukace je zde představena dvojitým způsobem. Jako vášně a zaujetí, které obohacuje kompetence jedince, takže je vlastně určitým způsobem seberealizace, nebo jako morální příkaz, který může být výsledkem současně ideových i světonázorových inspirací. Jankowski autoedukaci charakterizuje jako ingerenci do procesu vlastního rozvoje: povzbuzující, korigující nebo ochraňující tento proces v mezích možností, jakými jedinec disponuje, shodně s jeho úmyslem.

Autoedukaci lze charakterizovat jako cílevědomý výběr a životní cestu motivovaného jedince, který si chce vlastní pomocí zlepšit dosavadní životní styl a podmínky svého dalšího života. Bývá to předem vytčený požadavek, který je naplňován podle situace a potřeby v různých úsecích života. Učící se je spolutvůrcem svého procesu vzdělávání, v němž odkrývá složitou cestu za poznáním a sám si určuje tempo a míru zátěže.

Motivací může být dosavadní úroveň znalostí a dovedností s cílem si je rozšířit, doplnit nebo obohatit o nové, osobní životní situace, pocit neúplné nebo nedokonalé vzdělanosti, touha po včlenění se do určité imponující skupiny lidí, inspirace jiných a další. Edukace se stává potřebou, která pomáhá a slouží v evoluci člověka.

Významným pomocníkem edukantů jsou učebnice a příručky. „Je třeba také směřovat ke zpracování sebevzdělávající příručky pro posluchače večerních a korespondenčních škol a především seznamovat dospělé s technikami učení se v průběhu školní přednášky a konzultace“. (Pólturzycki, 1966, s. 150) Těmito slovy v roce 1966 Pólturzycki apeloval na potřebu vydání učebnic s komentáři, které by obsahovaly odpovídající a potřebné informace o účinných formách poznání a osvojování si programových obsahů.

Nejvíce jejich význam docenují zejména sebevzdělávající se jedinci. Většina teoretiků se domnívá, že učebnice mají poskytnout učícímu subjektu především dostatek informací a napomoci k jejich upevnění a osvojení. Kupisiewicz rozlišuje šest funkcí učebnice: informační, transformační, výzkumnou, sebevzdělávající, kontrolně - hodnotící a autokreativní. Sebevzdělávající funkci definuje takto: „... výsledkem je, že učící se získává nejen dovednosti, ale také návyk k samostatné práci v oblasti stálého a systematického prohlubování

osvojovaných si znalostí, současně si rozšiřuje okruh vlastních poznávacích zájmů a získává pozitivní motivaci učení se“ . (Kupisiewicz, 1973, s. 111)

Takto zformulované nazírání na celou oblast podstaty sebevzdělávací funkce učebnice pokládá Pólturzycki za nejpřiléhavější. Jako dlouholetý didaktik a andragog dodává: „... je třeba přihlídnout nejen ke cvičení základních nezbytných zručností k samostatnému učení se, ale také ...dovedností využívání různých strategií učení se, získání dovednosti umět charakterizovat své vzdělávací potřeby, schopnost pružného definování vlastního místa a úlohy, své funkce a role ve vzdělávacím procesu současně s možností změny a také rozšíření rolí v procesu vzdělávání. Tyto všechny součásti musí být obsaženy v učebnici, která má odpovídat zásadám ustavičné edukace a potřebám všeobecného vzdělávání“ . (Pólturzycki, 1998, s. 240-241)

Pólturzycki připomíná mnohokrát v praxi ověřený badatelský závěr psychologů k významu a poslání učebnic: „...první dotek z obsahem nebo ilustrací působí velmi silným vlivem na jejich pochopení a podmiňuje také průběh dalších doteků. Na kvalitě prvního doteku závisí průběh poznání a průběh učení se. A kvalita doteku závisí na dovednosti učení se“ . (Pólturzycki, 1966, s. 150)

Návyk k sebevzdělávání je přínosný zejména u dálkově studujících. Z bohaté nabídky literatury právě pro tuto skupinu osob lze zmínit vynikající publikaci *Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny*, jejímž autorem je Pólturzycki. Jako dlouholetý vědec, věnující se půl století oblasti edukace dospělých, akademický pedagog a znalec problematiky sebevzdělávání, je v této knize laskavým „průvodcem“ studujícím na jejich cestě za vzděláním. Mimo jiné dává čtenáři návod, jak během učení a přípravy na zkoušky účelně hospodařit s časem, jak využívat různorodé formy a zdroje vědeckých informací. Připomíná, že dálkové studium je samostatné studium, při kterém se jedinec v okamžiku obdržení indexu stává „učitelem sebe samého“.

K andragogickým reflexím nad problematikou vývoje člověka můžeme zmínit například názor Nowaka, který „vývoj“ pojímá jako jednu ze základních axiologických a ontologických kategorií v oblasti výchovy. Nejdůležitějším rysem lidského života je jeho ustavičný vývoj, který „... nespočívá pouze v osvojování si způsobu "jednání jako člověk", ale především má vést k ujímání se“ jednání jako člověk“ . (Nowak, 1999, s. 361)

Na základě získaných poznatků dospěl Blaustein k názoru, že schopnost vzdělávat se vzrůstá po absolvování základní školy. Tato myšlenka měla zásadní význam pro další rozvoj andragogické teorie a praxe v Polsku. „... zejména dospělý člověk je schopen se vzdělávat, tj. získávání takového kulturního bohatství, které se stane integrální součástí jeho duchovního života a utváří jeho osobnost“ . (Blaustein, 1935, s. 23)

Proces vzdělávání Przybylska charakterizuje jako individuální postup jedince, „...ve kterém učící se subjekt uskutečňuje dialog s okolním světem. A to získáním nových informací a poznáním lidí s jinými názory; jednatel si rozvíjí inovační schopnost vnímání vlastních zkušeností, svého místa ve světě a v něm místa jako spoluobčana, popřípadě schopnost uskutečňovat změny“.
(Przybylska, 2001, s. 113)

Okoń uvádí čtyři nejdůležitější komponenty vzdělávání, jejichž harmonické propojení dle jeho názoru tvoří vzdělávací systém a předurčují jeho optimální fungování a sebezdokonalování. V jeho pojetí jmenovitě šlo o tyto součásti:

- učitelé, jejich kompetence, metody práce a angažovanost
- studenti, jejich potřeby, motivace a metody práce
- obsah vzdělávání, jeho výběr a uspořádání a také formy prověřování dosažených výsledků
- vzdělávací prostředí, tedy vzdělávací prostředky a jeho společensko-materiální podmínky

Polští pedagogové nejednou upozorňovali na potřebu pojetí edukace mládeže po dobu studia základních a středních škol, jako přípravu k celoživotnímu vzdělávání, tedy změně koncepce z "uzavřenosti školního vzdělávání" ve vzdělávání "otevřené, otevírající cestu k dalšímu vzdělanostnímu růstu". Byl mezi nimi také Okoń, který doporučoval, aby školní vzdělávání:

- 1/ znamenalo "konstrukci" celé budovy vědomostí, která se staví po celý život
- 2/ vytvářelo potřeby a zájem, tolik důležitý pro rozvoj pozitivní motivace k dalšímu učení se
- 3/ bylo nakloněno k získávání způsobilosti při samostatném učení se
- 4/ vštěpovalo vztah k sebevzdělávání a sebevýchově (Okoń, 1987, s. 100)

Podotýkal, že k realizaci není třeba zavádět nějaký nový předmět výuky, že k tomuto cíli slouží celá školní nauka, vyučování, skupinová výuka, mimoškolní práce, masové vzdělávání a další - odstupňované podle schopností a zájmů. Doslova požadoval odlehčení výuky od zbytečných jednotlivostí (zbavení ji zátěže v podobě přebytečných podrobností), kdy údiv žáků bude provázet řešení nových úkolů, a nikoli otázku, proč se vlastně těm nebo oněm obsahům mají učit.

V humanistickém pojetí by výchova měla spíše brát v úvahu a na zřetel možnosti člověka a jeho tvořivost. Radlińska je známa svou koncepcí výchovy jako hledání sil a pomoci v rozvoji člověka, naproti tomu stojí koncepce Korniłowicza, založená na pomoci v tvoření. Stopińska-Pajak míní, že cílem výchovy bylo probuzení tvůrčích sil, učení základů kreativity a přivedení k sebevýchově. Navíc výchova plnila pomocné funkce v procesu dozrávání jedince do úplného člověčenství.

Pólturzycki o dospělém člověku soudí, že je povinen „... učit se plánovat vlastní budoucnost a realizovat své cíle, je povinen být připraven na samostudium a sebevýchovu, řešení problémů, vytváření nových hodnot a neomezovat se na zapamatování informací“. (Pólturzycki, 2004, s. 45)

Vzdělávání se stalo součástí osvěty dospělých. Zásadně změnilo její společenský význam a smysl. Stalo se činitelem rozvoje člověka a navíc se týkalo každého - bez rozdílu věku, pohlaví, původu a dosavadních majících znalostí.

Jednou z cest ke zlepšení šancí k nalezení práce, může být autoedukace, tedy cílevědomé a samostatné hledání takových edukačních cest, které rozšiřují profesní dovednosti, aktualizují je a tak jedince dělá kompetentním ve svém oboru a přitažlivým na trhu práce.

Někteří polští autoři užívají pojem sebevzdělávání jako synonymum slova autoedukace. Míjí tím „... uvědomělé a cílevědomé řízení vlastním intelektuálním, fyzickým, citovým, morálním a duchovním rozvojem, osvobozením tvůrčího postoje, otevřeného pro nezávislost. Je strategií realizace vlastních rozvojových plánů prostřednictvím využití samostatně a dobře volených způsobů sebekreace a seberozvoje. Je autonomním procesem jedince, způsobeným a realizovaným s rozvojovým záměrem a tvůrčím charakterem. Je to proces dualistický – v jistých oblastech komplementární s formálním vzděláváním, v jiných výslovně alternativní“. (Idzikowski, 2002, s. 286)

Autoedukace je oblastí aktivity člověka, orientovanou na vzdělávání sebe samého. Zejména v posledních letech, kdy má více svobody, více rozhoduje o sobě a více ovlivňuje běh svého života, se také stává významnou formou edukace.

Kargul ve své knize *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych* (Wrocław 2001), věnované celoživotní edukaci člověka píše, že v edukační činnosti i autoedukaci dospělého jedince se účastní nejrůznější podmínky, ale především je to vždy on sám.

„Autoedukace... je ingerence do procesu vlastního rozvoje: povzbuzující, korigující nebo ochraňující tento rozvoj v mezích možností, jakými jedinec disponuje, shodně s jeho úmyslem“. (Jankowski, 1999, s. 197)

V polské andragogice se také setkáváme s pojmem *autokreacja* (česky by se dal vyjádřit jako sebetvořivost nebo sebečinnost, v andragogickém pojetí ve vztahu k dospělému člověku si pod tímto slovem při užití v textu práce představujeme sebevýchovu - pozn. J.P.). Turowski dává do roviny k výrazu *samowychowanie* (sebevýchova) právě pojem *autokreacja*. (Turowski, 2004, s. 11)

Sebevzdělávání je pokládáno většinou edukátorů za nejvýznamnější úlohu edukace dospělých, přispívající ke zdokonalování osobnosti učícího se jedince. Touto formou studia edukant získává, rozšiřuje si a utvrzuje své znalosti, dovednosti a praktické zručnosti. To přispívá k utváření vlastní osobnosti a všeobecnému intelektuálnímu rozvoji. Jako samouci jsou v polské literatuře citovány například takové osobnosti jako jsou Stanisław Władysław Raymont, Józef Piłsudski a Lech Wałęsa.

Podle Okońa sebevzdělávání dosahuje „...optimální úroveň tehdy, když se promění ve stálou životní potřebu člověka, jeho pravidlem po celý život“. (Okoń, 1987, s. 61)

4. 12 Edukační potřeby, edukační cesty, kulturní edukace

V polské andragogice se setkáváme se snahou analyzovat otázky související se současnými trendy v oblasti edukace dospělých. Ve svých úvahách se soustřeďují zejména na edukační potřeby člověka a jeho edukační cesty. Opodstatněnost a potřebu seznamovat se s biografií jednotlivců - jejich schopnostmi a možnostmi - k využití v edukaci dospělých, zdůvodnila ve své andragogické teorii Czerniawska, o které Skibińska tvrdí, že „... jako první v polské andragogice se zabývala využitím biografické metody“. (Skibińska, 2002, s. 243)

U nás se tyto metody nepoužívají, ale lze říci, že jsou inspirativní a pro praxi přínosné. Praxe dává za pravdu, že znalost potřeb člověka nám dovoluje lépe plánovat a realizovat edukační činnosti směřující k jejich uspokojení a naopak člověku znalost jeho individuálních edukačních potřeb mu umožňuje velmi dobré a cílevědomé řízení vlastního rozvoje. Edukační potřeby vznikají u různých jedinců z různých příčin a situací. Bývají spojeny s jednotlivcem, jeho každodenním životem, který jenom žije anebo se v něm aktivně účastní nebo se hodlá účastnit. Je to výzva pro andragoga, který jako „průvodce dospělého člověka“ motivuje jedince ke vzdělávání a podporuje každou snahu o nová poznání, zdokonalení jeho dosavadních dovedností a osvojování nových, rozšiřování jazykových znalostí a celkového obzoru v kultuře, historii a geografii planety Země, jejich obyvatel a další. Radlińska tvrdila, že stimulování edukačních potřeb je „umění utváření vlastního života“. (Radlińska, 1979, s. 99)

Suchodolski v knize „Model vzdělaného Poláka“ (*Model wykształconego Polaka*) se zmiňuje o dvojitým významu vzdělávání ve vztahu k jedinci: jedinec musí být připraven pro profesní práci, která mu umožňuje získávat finanční prostředky k životu a na zaujetí odpovídající pozice ve společnosti a také má

být nápomocno a přínosem v získávání dovedností pro praktický život. Potřeby jednotlivce mají vždy individuální charakter a často subjektivní. Obuchowski sděluje, že „...tyto individuální potřeby jednotlivců jsou spojeny s typem osobnosti, světovým názorem a (životní a pracovní – pozn. J.P.) dráhou“. (Obuchowski, 1983, s. 257)

Člověka jako objekt bádání, pokládá filozof Czerny za velmi složitý předmět zkoumání. Doslova říká: „... člověk je pro vědu značně složitější a obtížnější výzkumný problém, nežli otázky, kterými se zabývají fyzikové. Mimo jiné jsou pedagogové povoláni k tomu, aby krok po kroku odkrývali lidská tajemství, lidskou přirozenost, osobitost jedince... Kulturním jazykem se to nazývá : vzdělávání a vychovávání nebo krátce - edukace“. (Czerny, 2004, s. 92)

Vzdělávací potřeby, tvrdí Poplucz, se váží s pocitem sebevědomí/sebejistoty, bezpečí a umění poradit si v nových a často složitých životních podmínkách a situacích. Úspěšná realizace těchto potřeb umožňuje postup v pracovním zařazení, životní úspěch, schopnost umět si poradit a často také radit jiným. (Poplucz, 1997, nr 4/5)

Předvídat budoucí edukační potřeby je velmi složité. Lze proto souhlasit s konstatováním, že „...optimální formou připravení se na nejistou budoucnost - s ohledem na měnící se potřeby - je zajištění větší pružnosti systému vzdělávání a jeho uděláním více přístupným“. (1993b, s. 49)

O nových edukačních potřebách a nad nutnosti pružnosti vzdělávacího systému v Polsku se například zamýšlí Przyborowska v eseji *Nowe potrzeby edukacyjne a elastyczność systemów kształcenia* (Przyborowska, 2004, s. 54-63) a širěji pak v knize *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria-Praktyka-Rozwój*. (Wydawnictwo UMK, Toruń 2003) . Mimo jiné upozorňuje, že k lepší prognóze edukačních potřeb a tím i jejich přizpůsobení účastníkům vzdělávání (edukantů), je třeba brát v úvahu zcela vážně zprávy a informace na taková témata, jako je trh práce, stav vzdělanosti lidu, prognózy rozvoje společnosti a hospodářství v zemi a demografické složení obyvatel. Z edukačního hlediska mají andragogové na mysli dva aspekty – vzrůst populace světa, který se již nyní výlučně projevuje v rozvíjejících se státech a zároveň pokles počtu narozených osob v zámožných zemích.

„Problémy související s pozdní dospělostí (stářím) nejsou v Polsku realizovány v rámci samostatné vysokoškolské pedagogické disciplíny, ale jsou zařazeny do oblasti pozornosti andragogů. Nejsířěji je v pedagogických vědách zájem o autobiografii. Czerniawska vnesla do terminologických andragogických kruhů pojmy: edukační biografie (*biografia edukacyjna*), edukační cesty/dráhy (*drogy edukacyjne*), meandry edukačních cest/drah (*meandry drog edukacyjnych*), paměť školy (*pamięć szkoły*) ... které jsou již neodmyslitelně spojeny

s autobiografickými andragogickými výzkumy. Shodně s Czerniawskou edukační biografie nemůže být ztotožňována s životopisem, ale je třeba ji chápat jako vyprávění (nebo popisování) svého života výlučně prostřednictvím široce rozuměných edukačních událostí.“ (Skibińska, 2006, s. 184-186)

„K nalézání či uvědomění si vlastní edukační dráhy slouží edukační biografie“.
(Czerniawska, 2000, s.23)

Czerniawska připomíná, že edukační potřeby „... jsou podmíněny prostředím, v jakém člověk žije. Člověk jako osoba čerpá podněty z prostředí svého života, po něčem touží, něco se mu nedostává, někam směřuje. ...touží získat určité dovednosti, poznat svět, sebe samého, lépe porozumět minulosti, současnosti a lépe si zorganizovat svou budoucnost. V edukačních potřebách se objevuje autobiografická myšlenka - poznání historie svého života, jeho zhodnocení, určitá bilance toho, co se podařilo udělat a co je třeba dělat, aby se život obohacoval a zlepšoval“ . (Czerniawska, 2001a, s. 37)

Analýza biografie člověka může být cenným zdrojem sloužícím k řízení edukačních cest jedince a současně může sloužit také ke zdokonalování systému osvěty dospělých.

Říká se, že každý člověk je strůjcem svého štěstí. Jakoby toto rčení vyjadřovalo jinými slovy koncepci biografické kompetence, jak ji charakterizuje Pietrasiński. Ten ve své knize „Psychologie dospělého člověka“ (*Psychologia człowieka dorosłego*) určuje předpoklad, že každý člověk, jako vlastník biografické kompetence, je autorem vlastní životní cesty a tvůrcem vlastního rozvoje. Dovednost spoluvytvářet vlastní životní cesty definuje jako dávání vlastním způsobům chování takového směru a struktury, které jsou dané osobě v určeném rozmezí času příznivě nakloněny k realizaci hlavních hodnot. Základem biografické kompetence je vlastnictví autokreativních znalostí a dovednost biografického myšlení, které je podřízeno problematice vedení životem a vývojem člověka.

Edukační cesty určuje biografie, ale současně do značné míry je ovlivňují hospodářské, sociální, kulturní a politické společenské podmínky v dané zemi.

"Edukační cesty" lze chápat jako způsoby a možnosti formálního a neformálního učení se individuálního člověka. V biografii edukace, k jejímž průkopníkům v oblasti badatelského výzkumu patří polská andragožka Czerniawska, jedinec přibližuje všechny okolní vlivy na jeho dosavadní vzdělanostní úroveň. Život, příklad a situaci v rodině, podmínky ve škole a dalších edukačních střediscích, činnost a svou aktivitu ve společenských a zájmových organizacích, v dospělosti doplnění a zvýšení si formálního vzdělání, absolvování kvalifikačních a rekvalifikačních kurzů, účast na školeních, stáže a praxe a jiné.

Dospělý se učí, aby změnil svůj život a učí se - jak říká Czerniawska – „... tady a teď zároveň pro svou budoucnost, pro zítřek“. (Czerniawska, 1977, s. 46)

Dubas je mínění, „... že zainteresovaní badatelé biograficky-narativními technikami (volně by se mohlo říci "vyprávějících o tom, co napsal život"- pozn. J.P.) přivedlo v osvětě dospělých ke zformulování paradigmatu biografičnosti, chápaného jako "promyšlený syndrom" výzkumného a výchovného přístupu, jehož cílem není pouze vtělení do oblasti osvěty dospělých v rozměru subjektivnosti a terapie, ale také rozměru politického a profesionálního ..., a také jiných rozměrů každodennosti, s kterými je dospělý konfrontován a které mění a formují jeho osobnost“. (Dubas, 2000, s. 163)

Stále více se ve své vědecké práci a následně v praxi zabývají polští pedagogové a andragogové problematikou života jedince a souvislostmi jeho žití. V odborné literatuře je často uváděn pojem "edukační biografie", jsou citovány výpovědi učících se dospělých, z nichž jednoznačně vyplývá, že edukace člověka provází celým životem a je součástí jeho existence. Mimo jiné přispívá k jeho identitě ve společenství jiných lidí, odkrývá schopnosti a dovednosti, napomáhá ke splnění přání a představ, orientuje v objektivním náhledu na okolní svět. Určité zevšeobecnění k výše danému tématu nacházíme v tvrzení autorky Łatacz: „... edukační biografie je určitý druh vlastního pohledu na dosavadní život, s cílem jej zdokonalit směrem k plnému člověčenství. Toto pojetí silně akcentuje humánního člověka vůči sobě samému a navíc jeho subjektivnost“. (Łatacz, 2002, s. 70)

Czerniawska v roce 1987 na konferenci (Łódź 28.-29.9. 1987) ve svém referátu *Czy i kiedy uczący się dorosły uczy się* (Zda a kdy se učící dospělý učí), patrně poprvé v polské andragogice přednesla text, ve kterém důrazně poukázala na potřebu a nutnost analýzy biografie člověka s cílem ukázat průběh učení se dospělých. V těchto výzkumech lze používat kompletní biografie a stejně tak i tématické. „... kompletní znamená prostě, že badatel sbírá údaje o celém životě zkoumaných osob nebo skupin.... v případě tématické biografie sbírá údaje týkající se vymezené oblasti života ... nebo vymezené fáze. Je pochopitelné, oba druhy biografie se navzájem prolínají“. (Helling, 1990, s.17)

Při analýze kompletní biografie jedince může andragogické praxi významně napomoci tzv. linie edukačního rozvoje. Jako příklad lze uvést zajímavou koncepci charakteristických linií, jak je navrhla Dubas. Rozlišuje: stálé linie edukačního rozvoje, které se v jejím ideálním, lineárním průběhu roztahuje celou biografii jedince, počínajíc od časného dětství až do konce života (celoživotní edukace) ..; cyklické linie edukačního rozvoje jedince, které naznačují návrat k edukačním projektům, naskicovaných dříve a nerealizovaných z důvodů různých překážek ...; rekurenční (opakující se) linie edukačního rozvoje člověka, která je charakteristická návraty k realizaci

edukačních projektů přijatých již dříve, později pouze renovovaných a prohloubených“). (Dubas, 1993, s. 94-95)

Czerniawska se ve své vědecké a pedagogické práci věnuje otázkám edukačních cest. Mimo jiné organizovala v roce 2000 v Lodži mezinárodní konferenci na téma *Drogy edukacyjne i ich biograficzny wymiar - przesłanie dla edukacji dorosłych*. Ke svému životnímu tématu se vyznala: „Edukační cesty učí pokoře, učí naslouchat jiným. Zachovávají před zapomenutím fakta, lidi, věci. Pobízí ke vzpomínkám, obnově dráhy vlastního života, návratům k dávným přátelstvím, k minulosti. Před vypravěče a badatele staví problém - co si zapamatovat, co z paměti vytěsnit, co pominout a k čemu se vrátit, co zachovat. Dovolují oživit niterné vzpomínky. Jejich vytváření je obtížné a - jak píše D. Demetrio - plní terapeutickou funkci napomáhající evoluci. Stojí za to se do této námahy pustit“). (Czerniawska, 2002, s. 9) Czerniawska k tomu říká: „Vnímání edukace na podkladě žití a celého života je v Polsku blízké teorii v sociální pedagogice, která vnímá edukaci jako celoživotní proces připojující vedle něho nejdůležitější sociální prostředí společenských sfér jako společenstva, skupiny vrstevníků, pracoviště. Sociální pedagogika se také zajímá o biografii, osudy jedince. Lze to konstatovat s odvoláním se na promluvy H. Radlińskieje a také na teorie ...rozpřádané prostřednictvím A. Kamińskieje“). (Czerniawska, 2002, s. 30)

Tvrdí se, že biografická výpověď je nejlepší měřítko historie života. Často však trpí poměrně dost velkými nepřesnostmi (objevují se i záměrné smyšlenosti) a ne každý je ochoten (dobrovolně) o sobě vše (většinou jen co chce a "dobře vyzní") sdělit. Přitom vyprávění o životě může být pro jiného inspirací, motivací, příkladem (ale také výstrahou, čemu se vyvarovat). Vždy má však výchovný vliv a v jistém směru formativní obsah, ze kterého se vnímavý jedinec může poučit. Analýza biografie člověka může být cenným zdrojem sloužícím ke stanovení edukačních cest jedince a současně může sloužit také ke zdokonalování systému osvěty dospělých.

Koncepce edukačních cest (educational paths) se odvozuje z následujícího předpokladu: U jejich podloží je situováno paradigma edukace jako celoživotního procesu, uskutečňujícího se během života a v celém životě. Czerniawska sděluje: „V mých úvahách, ve kterých odvozují teoretické základy edukace dospělých ze sociální pedagogiky, pozorují proces výchovy v pojetí edukační cesty jako jev vzájemného pronikání vlivu sociálního prostředí, které tvoří příroda a kultura, a také prostředí neviditelného jedince, na kterého se vrství běh života; historická doba, osobní i globální události, prožitky, vzpomínky, zapamatování krajiny, předměty, vůně, hodnoty, niterné vzpomínky, to co pomine, co bylo, celá minulost se symboly a předměty, které už nemá, mravy. Tomuto neviditelnému prostředí se dostalo v biografickém výzkumu náležitých badatelských nástrojů: narativní anamnéza, biografické

mapy, psaných a vyprávěných životopisů, biografické didaktiky, edukační životopis. Tento proud kvalitativních zkoumání se snaží zajistit pro současnost a budoucnost to, co je individuální, výjimečné, vrostlé v život osoby a jí přetvořené, vášnivé a milované“. (Czerniawska, 2002g, s. 7)

Takový směr výzkumu nebyl v andragogice Polské lidové republiky pěstován. Jak uvádí Czerniawska, první nesmělé pokusy byly udělány v roce 1986 v Zakładzie Oświaty Dorosłych při realizaci projektu (0817), v rámci hlavního programu nejdůležitějších výzkumů, pod vedením M. Marczuka nad individuálními potřebami a očekáváními účastníků vzdělávání dospělých (3.1.3.3.).

V těchto výzkumech bylo učení chápáno velmi široce. Pokračování kvalitativního výzkumu v Zakładzie Oświaty Dorosłych vedlo k navázání kontaktů s Evropskou společností pro výzkum vzdělávání dospělých (European Society for Research on the Education of Adults- ERSEA) v jeho rámci s The Biographic Approach in European Adult Education, vedoucím tohoto tématu profesorem Pierrem Dominicé. Pro informaci lze uvést, že tato společnost vznikla z iniciativy evropských univerzit v roce 1992 s cílem podporovat výzkum v oblasti vzdělávání dospělých. Její centrum je v Holandsku na univerzitě v Leidenu a členství může být individuální i kolektivní-institucionální.

Kargul si myslí, že „... využití ve výzkumech nad edukací dospělých ve větší míře biografických metod a také různorodých pozorování, mohou poskytnou mnoho materiálu, umožňujícího verifikaci nejen líčení teorie celoživotní edukace, ale také může obohatit učení o dospělém člověku jako o subjektu andragogiky“. (Kargul, 2005, s. 147)

Kulturní edukace je důležitým a stále se rozvíjejícím úkolem; ač se jedná o oblast zajímavou, hodnotnou a potřebnou, zdá se, že zcela ještě neplní požadované celospolečenské očekávání v možnostech aktivní účasti dospělých jedinců ani v šíři a různorodosti nabídky. K určitému vhledu do současné situace v Polsku může svou komplexností posloužit publikace kolektivu autorů pod názvem *Edukacja kulturalna dorosłych* (Kulturní edukace dospělých), obsahující provedené výzkumy a analýzy, které mohou být užitečné pro informaci aktuálního stavu, ale také inspirací pro další výzkumy, v praxi pak k obohacení a rozvoji nabídkových edukačních programů. Jsou zde rovněž prezentovány příspěvky, seznamující čtenáře se spolupráci Varšavské univerzity a Humboldtovy univerzity v Berlíně. Gieseke o kulturní edukaci míní, že se „...rozvíjí skrze společenský diskurs a rovněž nabídku vůči událostem, které se mohou ukázat jako nápomocné pro subjektivní rozvoj a také profesní činnost. Kulturní edukace vzbuzuje aktivitu a také dovednost pozorovat, ale není

povinna být spojována s učením se. Jde o získání prostoru činnosti, která přiláká pozornost dovednosti a zručnosti, avšak emocionálně a smyslně se rozvine prostřednictvím vlastní dynamiky. ... Edukační kultura aktivizuje v nejširším významu kreativní a reflexní potenciál jednotlivce. ...připravuje na různé perspektivy a individuální praxi, vyjadřování sebe samého ve světě“. (Gieseke, 2004, ss. 27, 32)

Obecně chápeme kulturu jako obyčejový způsob jednání, pocíťování a myšlení člověka. Sepětí s rozšiřováním a zpřístupněním kultury je obvykle chápáno nejen jako idea a hodnotný přínos tradicím, ale také jako proces ovlivňující život jedince od narození, pokračující a rozvíjející se v celé šíři jeho života. Na myslí přitom máme celý edukační systém - školní, mimoškolní, edukace dospělých a výchovy v rodině – rozvíjející se na bázi kultury a připravující k účasti v kultuře v procesu vzdělávání, sebevzdělávání a výchovy. Suchodolski nazíral a chápal kulturu nejen jako činitele duchovní tvorby a umělecko-intelektuální edukace, ale také jako formu aktivní účasti v rozvoji osobnosti v novodobých formách života a jeho kulturního, společenského a odborného působení. Příkladem může být jedna z tezí: „Cesta ke kultuře je provázena přes prohlubování intenzity osobního života – přesouvá se z učení prostřednictvím tradic a znalosti k účasti prožívání, obyčejům a způsobu života“. (Suchodolski, 1993, s. 552)

Tvůrcem kultury je člověk, který si k uspokojení psychických a biologických potřeb si pro svůj život vytváří kulturní prostředí podle svých představ a možností. Turos zdůrazňuje, že „...zvlášť důležité je tvrzení Novické, že zájem antropologů o kulturu je také výsledkem skutečnosti, že kultura je specificky lidským rysem lidské, lidskou vlastností“. (Turos, 2004a, s.126) E. Novicka, jedna z nejvýznamnějších představitelk současné polské antropologie, je autorkou knihy „Svět člověka - svět kultury“ (*Świat człowieka - świat kultury*). Zkoumá v ní podstatné problémy kultury a vyjadřuje řadu svých úvah a názorů. „Kultura je spojena s člověkem na mnoho způsobů: člověk je jejím tvůrcem a současně je jejím prostřednictvím utvářen, s její pomocí vyjadřuje své potřeby, emoce a dojmy, spotřebovává ji organizujíc si svůj život. ... Sice kultura utváří individuální lidský život a jednotliví jedinci mohou vnášet do její pokladnice významný vklad, ale existuje jen díky životu ve společnosti. V rámci společenství je sdělována v prostoru a čase, to znamená podléhá difúzi, může být také kumulována díky hromadění poznatků v procesu předávání potomstvu. Kultura je způsobem organizace života společenství, i když současně organizuje život jedince v něm a tvoří jeho duševní profil“. (Nowicka, 1997 s. 59-60)

Suchodolski ve své knize „Výchova přese všechno“ (*Wychowanie mimo wszystko*) rozvíjí svou koncepci kulturní edukace. Píše, že není pouze jednou z forem vyplnění volného času nebo elitní ozdobou, ale cestou k vysvobození jedince z chaosu života, vnitřního i vnějšího zajetí - cesta vedoucí k tomu, aby se jeho existence stávala opravdově lidskou. „Kulturní edukace je z jedné strany

učení citlivosti k rozšiřování hodnot, vtělení těchto hodnot do obsahů osobního života – a z druhé strany – inspirováním a obohacením osobní kreativity a obrazotvornosti každého jedince“. (Depta a Pólturzycki, 2004, s. 17)

K takto pojaté kulturní edukaci Suchodolski vyjadřuje následující zásady:

Zásada první: akceptace lidské pospolitosti – takové pospolitosti, ve které vztah člověka vůči člověku se prokazuje během dialogu dovolujícím pochopení a empatie, odhalení masek, do jakých funkcí a společenských rolí lidi stylizuje.

Zásada druhá: uznání prvenství směrnice „být nějakým“ nad směrnicí „něco mít“, neboli starost o to, být uznávaným člověkem.

Zásada třetí: uznání prvenství neinstrumentálních hodnot nad hodnotami sloužícími k dosažení jiných cílů, uznání práva na prožitky, které jsou cenné sami o sobě a které ničemu neslouží, mimo radost, kterou nám dávají. K takovým patří prožívání lásky a přátelství, setkání s uměním a přírodou, získávání vědomostí, uspokojující a probouzející zvědavost.

Zásada čtvrtá: uznání prvenství hodnoty nad ziskem. Kultura je souhrnem takových hodnot a právě ona je - musí být! – základní skutečností lidské existence.

Zásada pátá: hledání ve velkém dialogu různých kultur obecných a trvalých hodnot, postavení se proti módě ve vědě, upevnění názoru, že budoucnost světa záleží na značném porozumění si obyvatel zeměkoule v základních věcech soužití“. (Suchodolski, 1990, s. 82-84)

Obdobnou koncepci předkládá také Wojnar, která ve svém pojetí představuje kulturní edukaci jako mnohostranný proces formování člověka, vztahující se k jeho znalostem, dovednostem a postojům. Znalosti provázejí k prohlubování zvědavosti, poznání, sebevzdělávání. Dovednosti slouží mezilidskému soužití, společenské aktivitě a účasti v kultuře. Postoje jsou vyjadřovány ve stálém prohlubování výkonnosti v řízení vlastního rozvoje a jsou spřízněny s výběrem vlastní životní cesty. „... je to edukace vyjadřující smysl činnosti různých institucí a především vymezující program celoživotního sebevzdělávání člověka, procesů jeho sebepoznání a seberealizace“. (Wojnar, 1997, s. 325-326)

K výše uvedené koncepci Depta a Pólturzycki podotýkají: „Takto pojaté kulturní edukace je návrhem nesnadné syntézy edukace a kultury.“ A současně kladou otázky: „Zdali rozvinutí takové kulturní edukace je možné? Zdali to není pouze utopistická vize? Zdali takový pohled na roli kultury a kulturní edukaci je reálný

ve světě, ve kterém je kultura často degradovaná jen na pouhou zábavu nebo „vyladění“, které může člověka krásnit, ale neurčuje živé obsahy jeho života“? Své pochybnosti dokládají konstatováním, že prototyp „kulturního člověka“ v Polsku podlehl destrukci – v obecném povědomí je sledování televize pokládáno za tutéž hodnotu, jako se účastnit kulturních akcí. „Prudce klesá návštěvnost v divadlech, muzeích, koncertních sálech a v kinech. ... Výzkumy (prováděné Institutem knihy a čtení, zveřejněné ve zprávě „Stan czytelnictwa w Polsce“ – pozn. J.P.) ukázaly, že v roce 2000 si 59 procent obyvatel polské společnosti nekoupilo žádnou knihu a 46 procent Poláků v úhrnu nepřečetlo ani jednu knihu. Katastrofální je také situace ve veřejných knihovnách. V období poslední dekády jich bylo více než jeden tisíc zrušeno, to je 12 procent jejich celkového počtu“. (Depta a Pólturzycki, 2004, s. 18-19)

5 PROFESIONALITA VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH

5.1 Osobnost andragoga

Klíčovou postavou ve vzdělávání dospělých je andragog, někdy také nazýván jako vzdělavatel dospělých. Původně to byl vzdělaný osvětový pracovník působící mezi lidmi (vyhledával je v místě bydliště) nebo lidé sami za ním docházeli (spolky, kluby, osvětová střediska). V současnosti je požadavkem doby, aby andragog byl člověk schopný řešit sociálně-psychologické intervence dospělých jedinců, měl širší vědomostní znalosti z oblasti společenských věd a byl ve svém oboru odborník - profesionál. To znamená, že je schopen v praxi uplatňovat osvojené teoretické vědomosti, praktické zručnosti, sociální způsobilost, prezentovat své postoje a na jiné působit svou osobností. Určitou zárukou kvality by měla být profesionalizace v oblasti vzdělávání dospělých. Z toho lze vyvodit, že kvalita vzdělávání dospělých je ve velké míře závislá na profesionálním přístupu andragoga. A jaká je představa o jeho osobě?

Andragog musí být profesionál, kterému k jeho působení mezi dospělými již nestačí pouze stupeň získaného profesního vzdělání a potřebných dovedností. Na jeho působení lze aplikovat představu o nárocích na pedagogy, jak je vidí Wielgus: „Učitel musí být nejen dobrým řemeslníkem - vykonavatelem jemu svěřené práce, ale rovněž člověkem majícím radost z důvěry svých posluchačů, člověkem kompetentním a majícím celou řadu osobnostních charakterových vlastností, které by mu usnadnily jeho práci. Současně nejlepší je, když pedagog spojuje své povinnosti s vlastními zájmy a zálibami“. (Wielgus, 2001, s. 95)

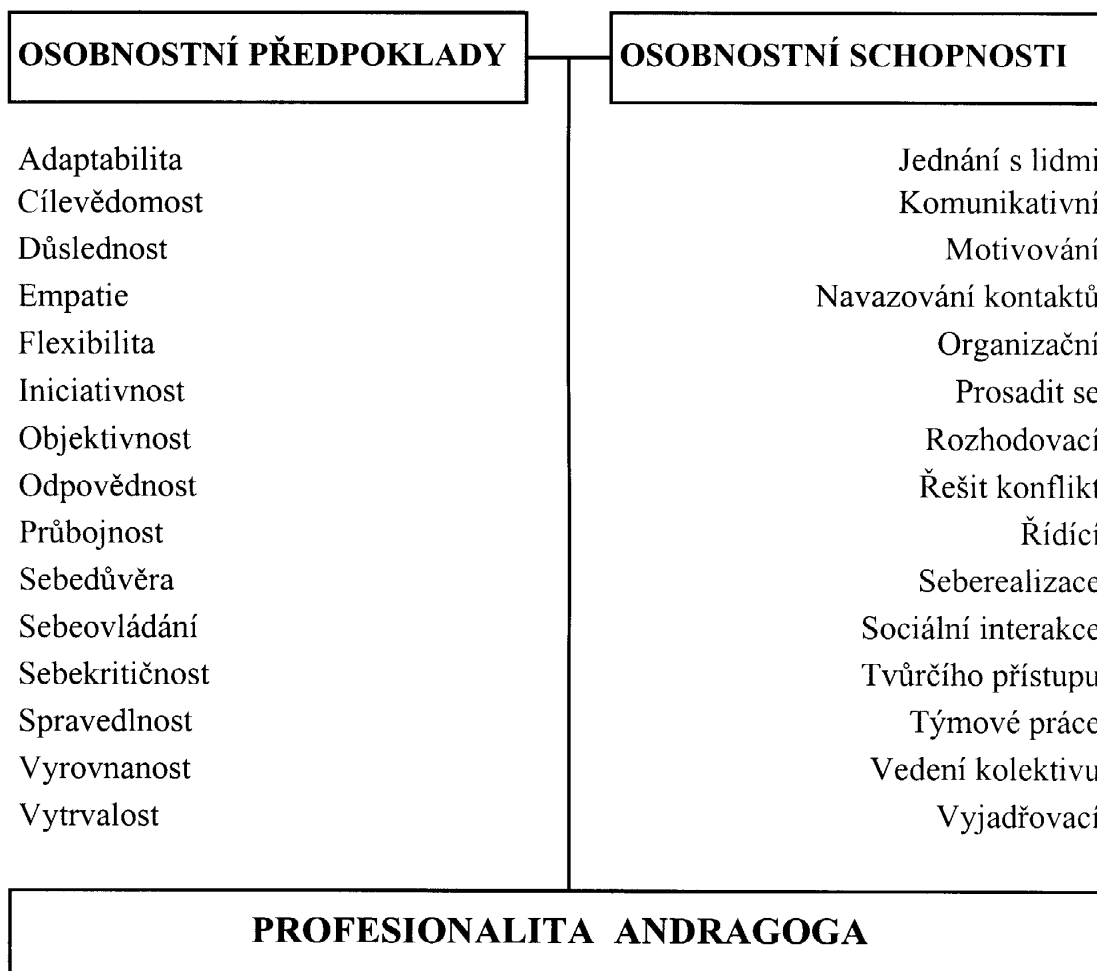
Wesołowska si představuje andragoga nejen jako učitele - specialistu, ale požaduje, aby to byl „...důkladně vzdělaný učitel několika specializací (oborů) a současně povzbuzovatel, edukačně-kultivovaný pracovník ... mající vedle předmětových vědomostí také vědomosti z oboru psychologie dospělého člověka, sociologie, politologie, ekonomie, moderních edukačních technik. Je to člověk specifických vlastností - otevřený, aktivní, prosociální, nesobecký, vyznačující se kriticizmem a osobní kulturní vyspělostí, s dovedností umět "jednat s lidmi" a mající manažerský talent...“ . (Wesołowska, 1994b, s. 8)

Andragogem se nikdo nestane pouze absolvováním příslušné fakulty, ale až každodenním kontaktem s lidmi, kdy začne chápat jejich problémy a pomáhá je řešit. Studium na vysoké škole získáváme odborné znalosti, které až praktickou činností jsou převedeny v dovednosti. Teorie se stane praxí.

Široký záběr činností a funkcí, které v sobě koncentruje práce andragoga, vyžaduje zejména získávání nových poznatků, přístupů a zkušeností v oblasti vzdělávání dospělých v různých zemích světa a dále studium a následné aplikování moderních didaktických metod, forem a prostředků do praxe. Vysokoškolský učitel by měl být „... tvůrčí, hledající nové nápady a myšlenky, nové metody činnosti, vyvarovat se stereotypům a umět reagovat na měnící se edukační potřeby“ . (Schulz, 1981, s. 58)

Andragog, stejně jako v předcházejícím údobí mládí to byl u dnešních dospělých učitel, působí v procesu edukace na ostatní osobním příkladem, silou své osobnosti, životní filozofií, názory a postoji k okolnímu světu. Aniž si to mnohdy uvědomuje, je to jeho vklad v ovlivnění formování osobnosti člověka a v určování směru jeho aktivit nejen teď a nyní, ale s přesahem pro budoucnost.

Posláním andragoga by měla být také snaha o podporu osobnostních rysů studujících dospělých lidí, zejména motivace a schopnosti učení se, které jsou nezbytné na cestě k sebevzdělávání se. Vstřípit jim potřebu umění pozitivního sebeocení a víry v sebe samého a v hodnotu získaných znalostí a dovedností. V každodenním kontaktu být průvodcem a rádcem v jejich cestě životem, směřující ke zdokonalování se a vzdělanostnímu růstu.



Obr. č.4

K úspěšnému prosazení andragoga v praxi vedle intelektu, tvořivosti a dovednosti, mohou přispívat také osobnostní předpoklady a schopnosti

Profesionalitu andragoga si lze představit jako jednotu osobnostních předpokladů a schopností jeho osobnosti. Nad osobností a významem role učitele dospělých se zamýšlí Orlińska, která prosazuje potřebu odpovědné všestranné připravenosti edukátora, což může významně přispět k vhodnému působení na vzdělávajícího se dospělého jedince. „Právě jeho pozice umí vzbudit v žákovi chuť k další edukaci nebo taky naopak – úplně jej od ní odradit. Proto si myslím, že učitel dospělých musí být osobou zcela připravenou nejen meritorně, ale také psychicky. Musí znát základy psychologie dospělého člověka, sociologie a didaktiky dospělých. Neocenitelné jsou rovněž znalosti týkající se metodiky učení a sebevzdělávání. Myslím, že to musí být osoba mající náležité osobnostní rysy, neboť práce s dospělým žákem se může ukázat jako daleko těžší a složitější než práce s dětmi“. (Orlińska, 2002, s. 41-42) Proto je tak důležité mít na paměti, že jedním z hlavních poslání andragoga je motivovat dospělé k dalšímu učení se a u těch jedinců, kteří zájem projeví – je povzbuzovat, působit na ně, vést a poskytovat jim všestrannou pomoc a oporu.

Akademické vzdělávání učitelů dospělých-andragogů, bylo iniciováno v Polsku již před osmdesáti lety – v roce 1925 ve Wolnej Wszechnicy Polskiej. V meziválečném období vedla Radlińska přednášky z mimoškolní osvěty a v roce 1924 byly zřízeny dvouleté a později 4-leté (1936) *Studium Pracy Społeczno-Oświatowej* (Studium společensko-osvětové práce). V současnosti už není edukace dospělých učením elementárních základů čtení, psaní, počítání... ale směřuje ke všeobecnému vzdělávání, podpoře sebevzdělávání, vštěpování potřeby ustavičného vzdělávání. Andragog, podle mínění Miller, „... není už vlastně učitelem dospělých v pravém slova smyslu, ale spíše – průvodcem, animátorem, společníkem v úsilí při sebevzdělávání. ... Andragog má před sebou také úkol zdokonalování sebe samého a rychlého reagování na změnu skutečností, ve které působí jeho dospělí studenti. Aby skutečně byl společníkem svého žáka, musí neustále aktualizovat své vědomosti nejen v oblasti andragogiky a psychologie, ale především znalosti o ekonomické situaci země, trhu práce a dále situace o nezaměstnanosti a politice státu.... andragog na prahu 21. století bude neochvějnou autoritou, rádcem – raději společníkem při hledání a spolutvůrcem jistých rozhodnutí“. (Miller, 2002g, s. 50-51)

Měnicí se systém edukace dospělých v Polsku vyžaduje také změny u samotných edukátorů, kteří jsou aktivními tvůrci a organizátory procesu výchovy a učení, pomáhají dospělým orientovat se v jejich životních a vzdělávacích plánech, které významně ovlivňují zejména procesy transformace ekonomiky a současné potřeby trhu práce. V této souvislosti se zřetelně stále častěji hovoří o kvalifikačním profilu a profesních zdatnostech učitele, které lze plně aplikovat rovněž na andragogy.

Banach používá pojem manažer – lídr edukačního procesu. Mimo jiné předpokládá, že umí celý vzdělávací proces zracionalizovat, vytvářet klima efektivní práce, spojovat didaktické obsahy v logické celky, vyvolává u posluchačů pozitivní vztah k učení a zachovává proporcii mezi výukou a odpočinkem. (Banach, Cz. *Edukacja nauczyciela dla reformowanej szkoły*. „Nowe w Szkole“, 1998-1999, nr 6). Denek používá výraz inspirátor (ve smyslu nadšenec); to je učitel, který dovede u žáků posilovat a umocnit zájem o učení, nabízí pomoc v hledání a rozvoji jejich osobních zájmů a možností. Naproti tomu integrátor (ve smyslu spojovatel) dokáže dosáhnout toho, aby žáci pochopili cíle, ke kterým se mají propracovat, dbá o vzájemný vztah žák – učitel, sám umí aktivně naslouchat a je asertivní. (Denek, K.: *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998). V polské odborné literatuře ve vztahu ke kompetencím andragoga se setkáváme s požadavkem na jeho znalost a umění používat v praxi moderní techniku, měl by být taktní, dbát na zdravý životní styl, pečovat o své zdraví, zvyšovat si svou odbornou kvalifikaci a být přístupný reflexi hodnocení své práce s dospělými účastníky vzdělávání i profesních kolegů. V souvislosti

s realitou a další vizí Evropy bez hranic, možností svobodného pohybu, výběru místa práce a bydlení, připadá andragogům významná role také v přípravě jedinců k jejich životu v integrující se jednotné Evropě.

Reforma systému edukace po roce 1990 sebou přinesla nový model vysokoškolského učitele. Bývá prezentován nejen jako člověk, který učí, ale jako průvodce světem poznávání, charakteristický svým otevřeným a hledajícím postojem. Často bývá nazýván jako tvůrčí učitel, jehož tvůrčí pedagogická práce spočívá „... v respektování konkrétních podmínek činnosti, aby dosahoval co nejvíce významné a co možná na nejvyšší úrovni didakticko-výchovné výsledky. Tvůrčí učitel je ten, který bere studenta jako subjekt a ne jako objekt; který zůstane s mládeží v partnerském vztahu a ne autokratický; který individualizuje a nestandardizuje; který nejen předává znalosti, ale organizuje proces samostatného učení se; který v procesu vzdělávání více prezentuje svou osobnost, než odborné dovednosti; který je autonomním subjektem činnosti samostatně definující program a metody své práce, namísto být netečným exekutorem interních doporučení; který se ustavičně zdokonaluje, zavádí inovace, provádí výzkumy a další“. (Klimek, 2004, s.357-358)

Schulz (1996, s. 11-12) nabádá, aby se nezapomínalo na tzv. čtyřstupňový model tvořivosti. Podle jeho návrhu musí být: tvůrčí škola, žák, učitel a systém. Míjí tím, že inovační charakter činnosti učitele se může projevat v přípravě vlastních vzdělávacích programů. V pedagogické tvořivosti je obsaženo vše, co neustále chybí ve škole, ale co je nutné aby bylo příznačné pro učitele a žáka. Tvůrčí školu a v ní tvůrčího žáka vzdělává tvůrčí učitel, který však může své plány realizovat jedině v systému, příznivě nakloněnému tvořivosti.

V období před politickými změnami byly v Polsku v devadesátých letech minulého století vcelku podrobně formulovány úkoly a funkce andragogů. Tak například Kaczor rozlišoval tyto funkce: výchovné, didaktické, společenského pracovníka, badatele, sociálně-pečovateľské a inovační. (Kaczor, 1993, s. 61-65)

Po roce 1989 tyto funkce obdobně představil také Banach, který jejich okruh navíc rozšířil o další funkce: prostředí a socializační. Současně navrhl, aby tyto funkce byly zkoumány také v pojetí profesních kompetencí

- učení a podpory rozvoje
- výchově a sebevýchově studentů
- péči, vyrovnávání podmínek ke vzdělávání
- diagnostice
- resocializaci
- inovačně-reformátorské činnosti
- spolupráci s prostředím, kde bydlí a pracuje
- organizaci vlastní a kolektivní práce (Banach, 1995, s. 56)

Takto podrobný a direktivní přístup k funkci a kompetencím andragoga však nenachází mezi stoupenci kritické andragogiky akceptaci, „...kteří takovouto koncepci učitele dospělých a jeho poslání berou jako dědictví monocentrického, institucionálního a hlavně státního systému vzdělávání dospělých, nakloněné důkladné regulaci, uniformizaci a standardizaci společenského života“. (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2005, s. 51)

Uveďme si názory alespoň některých z nich. Aleksander tvrdí, že hlavní poslání andragoga je: „...učení těžení z informací přetvořených životní zkušeností, pomoc v odhalování zdrojů objektivizování, pomoc v identifikování faktorů ohraničujících emancipační podíl ve společenském životě, pomoc v pochopení souvislostí jedince s realitou a také osobnostních a mimoosobnostních faktorů určujících tuto souvislost“. (Aleksander, 1996, s. 79)

V kontextu úlohy andragogů (informační, instruktážní, poradenské, konzultační, rekvalifikační, výchovné, terapeutické a další) na problematiku konkrétněji nazírá Marczuk. Míjí, že úkolem andragoga je zejména:

- dopomáhání v pochopení životní situace a poukazování na určující faktory
- shrnutí a objasnění snesitelného k dosažení životních cílů a kompetencí, které jsou za nezbytné
- sugerování adekvátních programů a nesení pomoci při jejich realizaci
- dopomáhání ve vědomém a autonomním využívání z edukačních hodnot a odstraňování bariér, které v tom jsou překážkou
- doporučení v učení vhodných postojů a chování nutných ve vytčených životních situacích a měnící se skutečností. (Marczuk, 1996, s. 339)

Malewski podotýká, že takovou pomoc může poskytnout učitel dospělých, který „... je kritickým analytikem individuálních stylů života a kompetentním znalcem lidských charakterů. Bývá empatickým přítelem, intelektuálním provokatérem, úspěšným poradcem a opatrovníkem“. (Malewski, 2001, s. 271)

Vzdělávání dospělých a činnost andragoga se v současnosti vyznačuje evolučním procesem směřujícím od výuky k vedení k samostatnému učení se.

„V této situaci se mění role učitele, který nemá pouze organizovat proces výuky- učení se, ale má také věnovat více pozornosti jejím adresátům, formám sdělení, obsahům. Aktuálně zůstávají dva problémy:

sdělení: vysoká úroveň očekávání vůči edukaci, nové formy učení se, rozšířené možnosti sebevzdělávání - staví do popředí problém, jakými metodami a za pomoci jakých forem je možno efektivně sdělovat obsahy vzdělávání

transferu: účinný a trvalý převod znalostí a vědomostí do každodenního života (profesionálního) závisí na reflexi nad procesem učení se, nad jeho smyslem a hodnotou po ukončení vzdělávání“. (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2005, s. 54-55)

Andragog chápe svou úlohu jako pomocníka autonomních a aktivních dospělých osob, kterým pomáhá v procesu edukace a sebevzdělávání v jejich rozvoji. „... musí mít na pozornosti to, že edukace dospělých je vztahem mezi učitelem a učícími se. Edukace dospělých je procesem ... ve kterém je učitel partnerem v diskusi, pomocníkem v hledání argumentů a kompetentním poradcem v rozuzlování problémů, nejen učí a poučuje své svěřence. Profese andragoga vyžaduje mezi jinými také jejich osobnostní rysy jako je: komunikativnost, empatie, trpělivost, objektivismus v myšlení i činnosti, skromnost, tolerance, přejícnost. Navíc je povinen plnit roli: animátora, inspirátora, neokázalého poradce, konzultanta, pomocníka a pečovatele. ... musí se účastnit rekvalifikace a doplňovat si vzdělání ... v oblasti cizích jazyků, mezinárodního obchodu, financí, turistiky a práva, v dovednostech využívání informačních technologií“.

(Boczkowa, 2005, s. 240)

Andragog se musí seznamovat s teorií a praxí domácích a zahraničních kolegů a aplikovatelné dobré zkušenosti zevšeobecňovat a zavádět do své činnosti a polské andragogické praxe.

Obecně je vnímán andragog jako člověk-expert, jehož činnost by měla v procesu vzdělávání spočívat v poskytování různorodé pomoci vzdělávajícímu se v samotném procesu učení. Očekává se, že je to jedinec snoubící v sobě sociální a osobnostní kompetence, které mají významný pozitivní vliv na edukanta. Lze jmenovat: „... otevřenost, toleranci, empatii, trpělivost, odvahu, úctu k druhým, jistotu stability, odpovědnost, asertivitu, zvědavost a nápaditost, smysl pro humor.“

(Pomianowska, M. , Walkiewicz, B., 2005, s. 62)

Po změnách, které nastaly ve vysokoškolském systému vzdělávání v Polsku v 90. letech minulého století, lze andragogickou kvalifikaci získat:

- pedagogickým studiem magisterského stupně – specializace edukace dospělých/ustavičná edukace
- postgraduálním studiem
- studiem nebo semináři pro doktorandy zájímavými se andragogickou problematikou

Zdrojem zajímavých informací, týkajících se tradic, zkušeností, poznatků a tendencí v oblasti vzdělávání andragogů jsou dva knižní tituly edice „Biblioteka Edukacji Dorosłych“ – svazky 1. a 10., které pod redakčním vedením Weselowskiej vyšly pod názvy: *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego – materiały z polsko-niemieckiej konferencji w Łodzi* (Profesionalizace vysokoškolského andragogického vzdělávání-materiály z polsko-německé konference v Lodži; Toruń 1994) a *Nauczyciele edukacji dorosłych – materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu* (Učitelé edukace dospělých-materiály III. celopolské a mezinárodní andragogické konference v Toruni; Warszawa-Toruń 1996).

V polské odborné literatuře nalézáme různé typologie pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých. Například Wesolowska (1995a, s. 235) rozlišuje: „... andragog – učitel, andragog – animátor a andragog – organizátor ...“. Podle stupně zformalizované edukační práce lze andragogy dělit na dvě kategorie:

- učitele školní edukace dospělých
- učitele mimoškolní edukace dospělých (Marczuk, 1996, s. 345)

Styl činnosti andragoga podle typu školy lze charakterizovat takto:

- učitel stacionárních/stálých (večerních) škol – organizuje převážně proces vzdělávání výukou ve třídě (střední školy) a přednáškami a cvičeními (na vysokých školách); preferovaný styl: expert – má mnoho vědomostí, udílí instrukce, pokyny, doporučení, provádí výběr a nese za něj odpovědnost
- učitel škol dálkového studia (korespondenčních) – vzdělávací proces spočívá na řízeném sebevzdělávání; preferovaný styl: konzultant – udílí učícím se pokyny, pomáhá při řešení problémů
- učitel externích škol – činnost spočívá na zpřístupnění učícím se programu vzdělávání, doporučení potřebných zdrojů učení a sporadickém poskytování konzultací a zkoušení; preferovaný styl: opatrovnický – stimuluje k aktivitě, nevnučuje názory, udílí rady-poradenství, když je o to požádán
- učitel proměnlivých forem (spojení vzdělávání stacionárních/stálých a dálkových studií); preferovaný styl: spojení experta s konzultantem (Wojtasik, 1993, s. 37)

Andragog je „... kritickým analytikem individuálních způsobů života a kompetentním znalcem lidských osobností. Bývá empatickým přítelem, intelektuálním provokatérem, účinným rádcem, starostlivým pečovatelem“. (Malewski, 2000, s. 57).

Počet osob, zabývajících se na polských vysokých školách andragogikou, hodnotí Aleksander jako dosti značný, když uvádí: „Aktuálně (v roce 2004 – pozn. J.P.) je 83 osob pracovně činných, z nichž 5 je profesorů (T. Aleksander, J. Kargul, M. Malewski, J. Pólturzycki, J. Skrzypczak), 6 mimořádných profesorů s titulem habilitovaného doktora, 32 odborných asistentů (nejpočetnější skupina akademických učitelů mezi polskými andragogy) a 23 asistentů. Dalších až třicet osob tvoří účastníci doktorandského studia na jednotlivých vysokých školách. K tomu je třeba přičíst dalších 15 osob, které jsou již v důchodu, mezi nimiž je také 5 profesorů (Olga Czerniawska, Tadeusz Gołaszewski, Dzierżymir Jankowski, Zofia Matulka, Anna Wesolowska). Pozitivním jevem je také velký počet promováných doktorů“. (Aleksander, 2004, s. 9)

5.2 Setkávání andragogů – žáků a mistrů

Dokladem péče o mladé andragogy, posluchače této specializace vyučované na polských vysokých školách a rovněž absolventů, kteří již působí jako vysokoškolští pedagogové nebo v praxi ve vzdělávacích střediscích pro dospělé, jsou mimo jiné pravidelná vzájemná setkání.

Od roku 1997 je každoročně organizována studenty Pedagogické fakulty Varšavské univerzity Studentská vědecká konference specializace andragogika (*Studencka Konferencja Naukowa specjalizacji Andragogicznej*). Podstata organizování takovéto již tradiční akce tkví v tom, že je studentům specializace andragogika dána možnost získat zkušenost z plánování a zorganizování konference; významnou součástí je rovněž část meritorní, tedy rozšíření vědomostí určitého vybraného tématu.

Je na rozhodnutí studentů, jaké téma konference si pro daný ročník zvolí. Jsou odpovědní také za všechny další související otázky a problémy, které s organizací souvisí. Dělí si mezi sebou úlohy a osobní odpovědnost, hledají formy a způsoby získávání finančních prostředků a jejich účelné vynakládání, stanovují harmonogram přípravných prací a jejich průběh, včetně pozvánek, účasti hostů, zajištění programu. Na realizaci se v podstatě vždy podílí všichni studenti čtvrtého ročníku a řízením je pověřen několika členný štáb, který vzejde z jejich středu (organizační výbor). Průměrná účast bývá necelých tři sta osob z celého Polska (počet je ohraničen kapacitou prostor, proto se často na všechny zájemce nedostane – pozn. J.P.). Jsou jimi vědečtí pracovníci, studenti a absolventi pedagogické fakulty i jiných fakult Varšavské univerzity, studenti dalších polských vysokých škol a také představitelé politického a veřejného života, sponzoři a zástupci médií.

Program konference bývá členěn na dvě části- plenární zasedání a tvůrčí dílny . Je doplněn doprovodným programem - zpravidla uměleckými vystoupeními a výstavou prací studentů a setkáním s bývalými absolventy.

Jak sdělila Ewa Skibińska (katedra andragogiky a ustavičného vzdělávání Pedagogické fakulty Varšavské univerzity – pozn.J.P.), již několik let souvisí zvolené téma s otázkami trhu práce, což do jisté míry může souviset s jejich budoucí blízkou perspektivou ukončení studií, nastávající novou životní situací a následným hledáním pracovního uplatnění. Dokladem této skutečnosti výběru témat jsou některá z nich : Místo žen a mužů na současném trhu práce (1997), Edukace – možnost zvýšení šance na trhu práce (1998), Profesionální, odborný rozvoj – šance, ohrožení, strategie 2000), Profesionální kariéra v kontextu

celoživotní edukace“ (2005). Člověk jako předmět práce – šance a ohrožení (2007).

Jubilejní X. studentská konference (2006) probíhala pod heslem „Měnící se trh práce a perspektivy zaměstnanosti“. Jejím cílem bylo poukázat na podmínky polského hospodářství a probíhající změny na trhu práce, které jsou příčinou vzniku a rozšiřování nových forem zaměstnanosti obyvatel. Organizátoři se mimo jiné zaměřili na možnosti vlastního zaměstnání se jako alternativu vůči zaměstnání ve velkých společnostech. Účastníci se seznámili s procesem tvorby podnikatelského záměru a pod vedením specialistů vytvořili svůj vlastní projekt firmy.

Bližší informace na adrese www.andragogika.waw.pl

V roce 1999 se v Zelené Hoře (*Zielona Góra*) zrodila nová tradice – konání *Letniej Szkoły Młodych Andragogów* (Letní školy mladých andragogů). Jsou to pravidelná setkávání významných vědeckých pracovníků z oblasti společenských věd, zejména pak edukace dospělých s mladými adepty vědy z celé země, kteří v profesi edukace dospělých stojí na samém začátku nebo si ji vybrali jako své povolání. Během týdenních setkání dochází k tak zvaným setkáním „žáků s mistry“. Mladí vysokoškolští učitelé (asistenti a adjunkti), studenti doktorského programu a vyučující nebo vědečtí pracovníci zabývající se andragogikou, se ocitají ve dvojí úloze – učících se (jako posluchači přednášek profesorů) a vedoucích – přednášejících (při setkáních s mistry, prezentaci jejich díla a přínosu pro vědu a také prezentaci vlastní vědecké činnosti).

Svou aktivitu účastníci projevují přednesením svých předem připravených referátů a rovněž v roli pozorných posluchačů vystoupení kolegů. Oblíbené jsou také simulační hry, během kterých se snaží prakticky vyřešit danou situaci, jako například: obhájit na zasedání obecní rady nutnost investic do edukace, hledání východiska ve větší zaměstnanosti formálně nezaměstnaných nebo práce v redakčním kolektivu nad přípravou nového odborného časopisu, posuzování příspěvků k publikování a jiné. Již neodmyslitelnou součástí je každoročně jednodenní studijní výjezd do Německa. Zde se seznamují se vzdělávacími institucemi pro dospělé, navštěvují vědecká pracoviště, společensko-kulturní sdružení, kulturní zařízení a jiné. Své ustálené místo má v závěru společného tvůrčího pobytu mladých andragogů příprava odborných textů pro sborník, který v knižní podobě vychází pod názvem „*Dyskursy młodych andragogów*“ (Rozhovory mladých andragogů). Mimo to někteří mladí andragogové publikují své příspěvky ve vědeckých časopisech „*Edukacja dorosłych*“ (Edukace dospělých), v almanachu „*Rocznik Andragogiczny*“ (Andragogický ročník),

„*Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*“ (Současnost- člověk-edukace) nebo „*Edukacja Ustawiczna Dorosłych*“ (Ustavická edukace dospělých).

Účastníci dosavadních osmi ročníků vyslechli více než sto vystoupení nejvýznamnějších představitelů polské i zahraniční vědy. Nejčastějšími tématy byly výklady andragogické (například „Současné tendence v edukaci dospělých“, „Edukační cesty v biografickém aspektu“, „Hranice autonomie edukace dospělých“), metodologické (například „Kvantitativní a kvalitativní bádání v andragogice“, „Metodologické problémy výzkumu efektivnosti testů jako nástroje didaktického měření“), vědy o poradenství (například „Edukační a terapeutické aspekty poradenství“, „Cesty změn v polském profesionálním poradenství“), znalectví o kultuře (například „Praktický rozměr animace kultury“, „Otevřenost kultury – její hodnota a univerzálnost“), autobiografické (například „Putování andragogikou, tedy cesta k andragogice“ /prof. Tadeusz Aleksander/, „Cesta vědeckého rozvoje“ / prof. Alicja Kargulowa, prof. Józef Pólturzycki, prof. Janusz Gajda, prof. Stefan Bednarek/), komparatistické (například „Edukační systém ve Francii – edukační iniciativy pro dospělé“, „Činnost Akademie edukace dospělých v Lucernu“, „Formy vzdělávání andragogů na Humboldtově univerzitě v Německu“).

Z rozhovorů s účastníky minulých ročníků a ze setkání s vědeckým pracovníkem Letní školy mladých andragogů prof. Józefem Kargulem (vedoucí Ústavu kulturně-osvětové pedagogiky Institutu sociální pedagogiky Zelenohorské univerzity – pozn. J.P.), lze usoudit, že účastníci školy pokládají za velký přínos zejména možnost konfrontace dosavadních pedagogických přístupů a vědeckého bádání se staršími a zkušenými kolegy-andragogy. Tato setkání jsou nejen příležitostí k pochopení nebo osvojení si názorů a pohledů na bádanou problematiku, ale přispívají také k hlubšímu porozumění pojmů, vědeckých přístupů a často se také stávají okamžikem inspirace pro vlastní budoucí vědeckou práci.

Je to opravdová škola mladých andragogů, potvrzující prospěšnost a přínos vzájemného propojování dychtivosti mladých se zkušenostmi starších, učení se v praxi praxí a oboustranného inspirování se.

Bližší informace na adrese: www.uz.zgora.pl

5.3 „Noví žáci“ potřebují „nové učitele“

S teorií vzdělávání a výchovy dospělých se setkávají studenti na vysokých školách – hlavně univerzitách a pedagogických školách – a také v některých vědecko-výzkumných institucích z oblasti humanistiky a společenských věd

(například Institut Badań Edukacyjnych w Warszawie), ale mohou se s ní také setkat i ve školách technického zaměření (například vojenských), kde jsou vzdělávání budoucí inženýři a získávají informace z problematiky doplňování si vzdělání, profesního učení. Několik příkladů – Zakład Edukacji Ustawicznej na Wydziale Zarządzania i Marketingu w Politechnice Rzeszowskiej, Centrum Pedagogiki i Psychologii Politechniki Krakowskiej nebo také Zakład Pedagogiki Instytutu Nauk Społecznych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

Vysokoškolská andragogika je vyučována na katedrách a ústavech andragogiky (pedagogiky dospělých), katedrách jiného názvu a v institutech, které ještě nemají specializovanou andragogickou pracoviště. Ve dvou polských univerzitách jsou samostatné katedry - Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego (vznikla v roce 1957) a Katedra Pedagogiki Dorosłych w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim (založena v roce 2002).

V následujících polských vysokých školách vyvíjí svou činnost Institute andragogiky: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie, na univerzitách: Łódź, Rzeszów, Wrocław a také ve varšavské Akademii Pedagogiki Specjalnej.

V roce 1946 na Jagelloňské Univerzitě v Krakově, jako první v Polsku, vznikla Katedra Oświaty i Kultury Dorosłych; léta 1957–2004 Alexander hodnotí jako „... období nejintenzivnějšího organizačního a strukturálního rozvoje polské andragogiky“.

Ve dvou polských univerzitách se andragogickými reflexemi zabývají specializovaná pracoviště, ale o jiném názvu než andragogika. V Uniwersytecie Zielonogórskim – Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej a v Białymstoku – Zakład Pedagogiki Międzykulturowej.

Ve většině výše uvedených vysokých škol působí jedna organizační jednotka (katedra nebo ústav/institut), zabývající se otázkami teorie vzdělávání a výchovy dospělých. V některých jsou však i dva instituty tohoto typu, jako například v Krakově Uniwersytet Jagielloňski – Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki (prof. Tadeusz Aleksander) a Zakład Edukacji Kulturalnej (prof. Bogusław Żurkowski) a v Uniwersytecie w Zielonej Górze – Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej (prof. Józef Kargul) a Zakład Oświaty Dorosłych (dr hab. Zdzisław Wołk). Naproti tomu v Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu jsou dokonce tři andragogické instituty – Zakład Oświaty Dorosłych (prof. Józef Skrzypczak), Zakład Kształcenia Ustawicznego (prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik) a Zakład Edukacji Obywatelskiej (prof. Kazimierz Przyszczypkowski).

Plány pro nejbližší budoucnost směřují andragogové ke zlepšení profesní přípravy, kvalifikace a kvality edukátorů osvěty dospělých včetně následného doplňování si nových dovedností (například i s využitím masově sdělovacích

prostředků, včetně e-learningu). Pozornost je věnována širšímu zapojení do výzkumných projektů své země i států Evropské unie, k dalšímu včlenění vědy na vysoké školy a k posílení již existujících vědeckých pracovišť. Ve vztahu ke studentům, zejména pedagogických směrů, je snaha o dopracování, modernizaci, rozšíření a zdokonalení výukových plánů předmětu andragogika. Pozornost je rovněž soustředěna na spolupráci s vědeckými pracovišti obdobného profilu v zemi i v zahraničí. Výměna zkušeností by se měla mimo jiné týkat teorií a praxe v oblasti realizace celoživotního vzdělávání, učení se na dálku (s využitím sdělovacích prostředků, nakladatelství a zejména Internetu), otázek optimalizace učení dospělých v měnících se podmínkách současné společnosti, výzkumu z oblasti gerontologie a geragogiky, tvorby modelu multikulturní výchovy, edukační prevence týkající se lidí, kteří se ocitnou na okraji společnosti (zejména nezaměstnaných, osamocených a další).

Przyborowska v souvislosti se změnami, ke kterým se vstupem do Evropské unie postupně dochází také v oblasti vzdělávání dospělých, tvrdí: „Noví žáci“ se potřebují vzdělávat skrze „nových učitelů“ v „nových střediscích socializace“. Noví žáci jsou zájemci o edukaci o různých potřebách a představách o svém vzdělání a jeho úrovni, noví učitelé by měli plnit roli poradce a animátora samostatného procesu učení svých svěřenců a nové instituce – to by měly být organizace s vysokým inovačním potencíonálem. Například by se měly vyznačovat následujícími parametry:

Sepětím s prostředím (*powiazania ze srodowiskiem*): hranice mezi organizací a okolím je otevřená, existuje mezi nimi stálá výměna informací a spolupráce; organizace se vyznačuje přístupností, otevřeností a rychlou reakcí na potřeby vyplývající z prostředí; organizace má schopnost k rychlému získávání potřebných informací, jejich shromažďování, přetváření a zasílání vlastním stupněm řízení; často mají organizace dosah mimo svou lokalitu, globální; organizace tohoto typu je cílevědomá při řešení svých problémů, umí je řešit, přivlastnit, ocenit; předvídá a předstihuje změny v okolí.

Vstupní podmínky (*warunki wejściowe*): organizace má dovednost získávat a hospodařit se všemi zdroji; rozlišující vlastností jednotlivých organizací přestávají být materiální zdroje; dominujícím činitelem v procesech přežití a rozvoje organizace jsou lidské zdroje – jejich znalosti, dovednosti a kreativita.

Transformační procesy (*procesy transformacyjne*): organizace má jasné, precizované cíle; vnímá nové společenské potřeby a řídí se vizí budoucnosti; je charakteristická nestálým programem činností, přizpůsobeným proměnlivým potřebám a požadavkům společnosti; uzpůsobuje adekvátní strukturu práce, kterou má splnit; zavádí se plná variabilita organizačních rolí, stírají se hranice mezi vedoucími a operativními pracovníky, nastupuje decentralizace rozhodnutí a činností, spoluúčast všech na řízení; je charakteristická moderní technologií a organizací, umějící ji dovedně využívat.

Výstupní podmínky (*warunki wyjściowe*): nabízí nové produkty; projevuje orientaci na vysokou kvalitu produktů, služeb, kompetencí; je charakteristická krátkými sériemi produktů.

Pracovní prostředí (*środowisko pracy*): odpovídá potřebám členů organizace; tvoří atmosféru kreativity, příznivé klima pro učení se; je nakloněné individuálnímu a kolektivnímu rozvoji pracovníků; umožňuje praktika učení se během normální práce. (Przyborowska, 2003, s. 37-39)

„V polovině polských univerzit a pedagogických akademií je andragogická reflexe a výzkum z této oblasti prezentován ve spojení s jinými pedagogickými vědami. Nejčastěji se sociální pedagogikou, sociální prací, pedagogikou práce nebo srovnávací pedagogikou. Odráží se to i například ve zdvojených názvech těchto institutů. Například v Krakově v roce 2000 byl Zakład Pedagogiki Dorosłych změněn na Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, na univerzitě im. Mikołaja Kopernika w Toruniu – Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej a v Akademii Bydgoskiej – Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki.

V ostatních univerzitách a pedagogických akademiích se andragogikou zabývají jedinci zaměstnaní v jiných ústavech, náležejících k institutům humanistických věd. Například to jsou: Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katedra Dydaktyki Uniwersytetu Gdańskiego, Zakład Pedagogiki Społecznej i Socjologii Wychowania Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach a další.“ (Aleksander, 2004, s. 8)

5.4 Středem zájmu andragogů – každý dospělý člověk

Andragogika napomáhá řešit problémy dospělých. Vidí v nich rovnocenné partnery, kteří s určitým stupněm vzdělání si jej chce rozšířit nebo doplnit o nové poznatky. Podílí se na dotváření osobnosti a adaptabilitě člověka při hledání a nalézání životní dráhy, jeho zapojení do praktického života, seberealizaci a plnění společenských a sociálních rolí.

Celým životem jedince se prolíná, jak již bylo dříve obšírněji zdůrazněno, proces sebevzdělávání. V jednotlivých etapách vývoje to bývá napodobování a návyky (dětství), osamostatňování (dospívání), tvořivý a odpovědný přístup k životu, uspokojování potřeb a zájmů (v dospělosti).

Výzkumy ukazují, že díky osvojeným dovednostem, získaným schopnostem a stupněm inteligence, je dospělý člověk schopen se učit do vysokého věku. Dospělost je z pohledu průměrného věku nejdelší etapou v životě člověka. Rok od roku se prodlužuje. I to je jeden z dalších důvodů, proč je třeba působit

vhodnými formami a metodami na dospělé jedince s cílem, aby byli ochotni věnovat část svého volného času učení se.

V jednotlivých etapách svého vývoje každý zvládá učení podle svých možností a zátěže nároků na něj kladených. Stanovit období dospělosti jednoznačně je přinejmenším problematické a v pojetí psychologů, pedagogů a andragogů nejednotné. Důkazem tohoto tvrzení jsou také citace názorů různých autorů.

Středem zájmu andragogiky a tedy rovněž andragoga je každý dospělý člověk, který občas potřebuje pomoc, radu nebo poučení. Tyszkowa o dospělosti tvrdí, že „... je to ta část cyklu života jednotlivce, která následuje po ukončení procesu růstu a biologického zrání organismu ke konání všech důležitých životních úkolů. Toto období nastává ve věku 18-22 let až do pozdního věku včetně“. (Tyszkowa, 1987, s. 19) Urbański dodává: „Každý člověk, v každém okamžiku svého života je pouze potencií sebe samého, ale navíc v každé etapě svého vývoje může být více dospělým, než je. Člověk není dospělým, leč bez ustání se jím stává“. (Urbański, 1986, s. 23) Významná pracovnice lidového a osvětového hnutí Kosmowska na II Pedagogickém kongresu ve Lvově (1909) prohlásila o člověku ve věku 18-25 let, že je květem, po kterém přichází vyžralý plod. Správně se domnívala, když tvrdila, že jestli právě v tomto věku ukážeme jedinci správný směr myšlení, jestli mu vytýčíme cíl – tak celý jeho život bude dobrou úrodou. Z andragogického hlediska je objektem edukace dospělý člověk, cílem pak jeho utváření a hledání pomoci k rozvoji tvořivého života a uplatnění v něm.

Brzezińska dělí dospělost na tři etapy – 1. rannou (20-35 let), 2. střední (30-35 do 60-65 let) a 3. pozdní (od 60-65 let) – pak jednotlivá údobí charakterizuje takto:

Čas budování svého společenského postavení mezi dospělými, období silných napětí, zátěží, pozitivních i negativních emocí. Jedinec může (ale také nemusí) investovat do své budoucnosti v různých oblastech života: v oblasti společenské, odborné, rodinné nebo ekonomické.

Je časem stabilizace a sklízení ovoce (prospěšnosti). Mimo prožívání častých satisfakcí a úspěchů, je v tomto období jedinec vystaven rovněž mnoha stresům. U některých se může objevit tak zvaná krize středního věku, která jej nutí k reflexi a přehodnocování

Období poklesu psychofyzické způsobilosti, úbytku dosavadní osobní seberealizace v profesionálním životě, ale rovněž přátel a blízkých, čas shrnutí dosavadního života, reflexe a přípravy na smrt.

K úvahám o dospělosti, jako fascinujícímu období života člověka, která je protkána různými lidskými osudy, hledáním smyslu života, vytyčováním si plánů, dáváním předsevzetí a úsilím o naplňování tužeb, může přispět kniha

„Šance a ohrožení vývoje v období dospělosti“ (*Szansa i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości* – kolektiv autorů: A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska, wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002).

Nejdůležitější, co musí mít každý dospělý člověk při analýze jednotlivých etap svého života na paměti, je pocit osobní důležitosti, významu a přínosu pro sebe a ostatní lidi, uvědomění si skutečnosti, že odpovědnost za bohatost životních prožitků (k jejichž naplňování a rozvoji nemalou měrou přispívá také edukace v celé šíři života), má on sám.

Moszczeńska, na základě svých bádání a v konfrontaci s dosaženými vědeckými výsledky polských a světových psychologů dospěla k názoru, že věk dospělosti nemůže být překážkou při zdokonalování myšlení. Domnívala se, že člověk není schopen se učit jen v období dětství a ranného mládí, ale v průběhu celého života. Napsala: „Studium může provázet celý život; nemusí být přerušované do pozdního stáří a přesněji řečeno, naše mysl doopravdy stárne teprve tehdy, když si přestane osvojovat nové myšlenky a pravdy. V tomto smyslu někteří stárnou velmi brzy, jiní zůstávají mladí duchem i tehdy, když dorůstají jejich vnukové“. (Moszczeńska, 1927, s. 54)

Když Suchodolski analyzoval situaci člověka v 90. letech minulého století, tvrdil, že je to člověk vyobcovaný a cesty jeho sebezáchran jsou obtížné. Tento stav popisuje takto: „Současný člověk prožívá nejdramatičtější zkušenosti, které plynou z hromadění složitých událostí (faktů), interpretací, aspirací, nadšení, pokusů a úvah. Především pociťuje, že zůstal polapen mohutným mechanismem, který jej řídí a využívá bez jeho souhlasu“. (Suchodolski, 2003, s. 97)

Suchodolski uvádí čtyři směry rozcestí, kterými se může člověk ubírat. Představuje je formou možných a současně protichůdných stanovisek. Jsou to okouzlení současné chvíle nebo kázeň; požitkářství nebo hrdinství; opuštěnost nebo vnější svět; prázdnota života nebo smysl žití. Jedno, co spojuje a je charakteristické v jeho reflexi, je analýza edukačních situací v perspektivě nesnází, překážek, proher i případných úspěchů, ale i víry v edukační přínosné výsledky. Když se obracel k edukátorům, kteří dbají o permanentní vzdělávání, zformuloval jejich poslání následovně: „Nám, vychovatelům, připadá úloha účasti v tomto boji, ve stupňování motivace, která provází lidské bytosti k radosti z bezmezné edukace. Protože uprostřed radostí tohoto světa, dostupných člověku, stále častěji čerpá radost z plnějšiho poznání všeho, a co je důležité, je mimořádně intenzivní radost, která ve stejné míře zahrnuje lidský intelekt, jakož i jeho představitost a emoce“. (Suchodolski, 2003, s. 183)

V roce 1994 vyšly v Polsku tři kapitoly knihy P. Dominicé „L'histoire de vie comme processus de formation“ (v polštině pod názvem *Biografia jako proces*

kształcenia). Vydání části této fundamentální knihy, přínosné pro oblast edukačních výzkumů, znamenalo v andragogickém prostředí průlom. Dominicé pokládá celý životní proces za formativní, edukační. Nedělá hranici mezi intencionální a spontánní výchovou. Neodděluje tedy výchovu od socializace. Samotný život je podle něj edukace - přetváří nás, rozvíjí a učí. V takovémto pojetí jsou edukační cesty všechny události, které měly vliv na naši osobnost a sebevědomí. Lidský život provází jednotlivé fáze žití, vrůstá v něj dětství, mládí, dospělost a stáří.

Szymon Maricius z Pilzna ve svém díle *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje z roku 1551* tvrdí, že je třeba se učit v průběhu celého života: „V žádném věku by ses neměl stydět za to, co nevíš, protože vášeň k učení a zabývání se jím se neohraničuje školním obdobím, nýbrž končí s životem... Je lépe se učit později než nikdy“. (Wojciechowski, 1962, s. 24) Tato myšlenka o sto let předstihla Komenského Pampaedii.

Ve stati „Základní úkoly didaktiky dospělých“ na otázku zdali se dospělí mohou účinně učit?, Urbańczyk píše: „... Vědecká bádání ... dokládají, že dospělý není horším žákem než dítě. Naopak, v mnoha ohledech je lepší, neboť umí déle koncentrovat pozornost, má větší a jasnou potřebu se vzdělávat, má větší životní zkušenost, čímž snadněji chápe výuku spojenou s humánními záležitostmi a tak dále. Také paměť není horší než u dětí, neboť má více věcných zkušeností a názorů, snadněji spojuje nové vědomosti, tedy asociuje s dřívějšími a výsledkem této vazby je – že nezapomíná, pamatuje si“. (Urbańczyk, 1962, s. 208) Dospělý člověk má větší schopnost abstraktního myšlení, má větší rozsah pozornosti, je stálejší a má životní zkušenosti.

V období dospívání směřuje člověk k osobnímu sebezdokonalování a rozvoji osobnosti, který je do jisté míry ovlivněn prostředím, kde vyrůstá. Zpravidla závisí na individuální potřebě a velkou měrou se projevuje jeho vlastní aktivita, o které lze přepokládat, že bude jedinci rovněž vlastní v dospělosti a po celý život.

Proces vývoje k dospělosti, vyznačující se posloupností, je provázen v životě jedince zlomovými událostmi, které – jak sděluje Dubas – „... jsou v literatuře často nazývány vývojovými prahy... významným se jeví „maturitní práh“, kdy vykonání maturitní zkoušky silně motivuje mladé lidi k učení se... a je opravdovým momentem konfrontace s jejich dospělostí... však také maturitní vysvědčení se ne nadarmo nazývá vysvědčením dospělosti“. (Dubas, 2002g, s. 92)

Každý rozvoj osobnosti musí mít perspektivu, je „... třeba jej opřít o nějaké důležité cíle a životní hodnoty, uznat je za podstatu vlastního vývoje, pojatého jako směřování k plnosti člověčenství“. (Dubas, 2002, ss. 92,99) Perspektivy, chápané jako pohled do budoucnosti, bývají příslibem k uskutečňování životních snah,

naplňování vytčených cílů, životních plánů. Jedinec směřuje k něčemu a někam, co má smysl, co jej obohacuje a přináší užitek jiným.

Vzdělávání v dospělosti se lidem často stává důležitou součástí jejich života. Sílí a obnovuje sebevědomí, bystří intelekt, rozvíjí obzor a celou osobnost aktivně „vtahuje“ do společenského života. Podílí se na naplňování volného času a uskutečňování dávných tužeb jedince; výslednicí je radost z úspěchu, nových poznání a osvojení si zručností a dovedností. Řečeno slovy Czerniawske: „Učit se, to není pouze účast v organizovaných formách vzdělávání, to je uvědomění si edukační situace v životě a v celém žití, to je otevření sebe samého, jiných a světa. Učení se stane životním způsobem, stylem“. (Czerniawska, 1997, s. 10) Zejména v současnosti ještě více, v souvislosti s členstvím v Evropské unii, vystupuje do popředí stupeň vzdělání, úroveň znalostí a kompetence jedince. Aleksander zdůrazňuje: „Sjednocená Evropa...vyžaduje od občanů všestranné vzdělání a všestranný rozvoj: duševní, morální, estetický“. (Aleksander, 1998, s. 13)

K urychlení transformace v oblasti vzdělávání dospělých v Polsku je nutné, aby nastaly změny v deseti následujících směrech:

1. poevropštění osvěty dospělých v Polsku
2. popularizace edukace dospělých jako stálá trvalá část systému národní edukace
3. profesionalizace vzdělávání dospělých
4. socializace/ zespolečnění osvěty dospělých
5. rozšíření všeobecně vzdělávacích programů v osvětě dospělých
6. je potřebné provést návrat k individuálním formám práce, osvětovému poradenství a učení individuality souhlasně s potřebami nejen celé společnosti, ale i jedince. Edukace nejen pro všechny, ale také pro každého
7. odklon od učení příkazového a přecházet k rozvíjení aktivity a samostatnosti ve vzdělávacím procesu a výchově dospělých
8. budoucností v edukaci dospělých je sebevzdělávání
9. propagování idejí ustavičného vzdělávání
10. autonomie a vědeckost osvěty dospělých

K podmíněnostem učení se dospělého člověka náleží:

1. subjektivní a objektivní potřeby jedince
2. fyzické a psychické zdraví
3. zatěžování rozmanitými povinnostmi a rolami
4. profesionalizace práce
5. pauza v systematické edukaci
6. návyk k sebevzdělávání

Člověk se učí až do pozdního stáří, je vzděláván nebo sám vzdělává jiné a tak se stává zprostředkovatelem edukace. Vnímavý člověk umí naslouchat a svůj rozum prokazuje nejen v odpovědích a vysvětlování, ale rovněž v umění pokládání otázek. Je dychtivý a zvědavý, zajímá ho vše nové a dosud nepoznané. V praxi naplňuje jedno z poslání edukace, že jenom netěží z civilizačních výtobytků, ale že svou získanou životní průpravou a připraveností se chce podílet na jejich rozmnožování, ovlivňovat proces změn a dalšího vývoje. Současnou dobu lze nazvat dobou šancí a výzev. Žádá si jedince s určitou dávkou optimismu, realistického uvažování, schopného reagovat na dané výzvy a šance, které mohou zcela změnit jeho dosavadní život, ale umějícího také čelit případným potížím a překážkám, které vždy něco nového a neprobádaného sebou přináší. Vzdělávání v dospělosti, vždy podmíněné motivací edukanta, je pokračováním dosavadních edukačních a biografických cest jedince, chápání a vliv globálních změn na současný život a touha po hledání a nalézání něčeho nového, dosud nepoznaného a obohacujícího osobnost člověka. Dospělý se učí přes reflexi vlastního života.

Celoživotní edukaci vnímá Wesołowska jako součást lidského života; dotýká se jeho všech vývojových stádií - od přípravy na zrození až po stáří a smrt. Úplná edukace pak podle téže autorky „... obsahuje všechny rozměry a aspekty lidského života: osobního, rodinného, společenského, politického a kulturního; daného a možného; hospodářského, morálního a duchovního. Globální edukace - je dostupná pro všechny, pro každého, lidem každé kultury a k dialogu mezi kulturami, je to edukace k hromadnému přežití a rozvoji, k dělivé odpovědnosti a sdílené naději. Je to také edukace využívající různá centra: školní, mimoškolní, multimediální, s využitím různých typů metod: kognitivních, osobnostních, společenských a behaviorálních, to znamená týkajících se chápání světa i sebe samého, schopnosti ke kontrolování emocí a budování přehledných poměrů s jinými, zdatnosti k vytváření dobrých mezilidských kontaktů jakož i k dovednosti úspěšné činnosti". (Wesołowska, 1950, s. 5)

Na základě vlastních více než dvacetiletých badatelských výsledků na téma vývoj k dospělosti, Dubas konstatuje, že „...vývoj je pokládán za proces celého lidského života, rovněž tedy i dospělosti. Dospělost zase není pouze údobím života člověka, ale také stádiem jeho evoluce. ... Vývoj je proces různorodých proměn (změn) jednotlivce, směřujícího k osobní plnosti a který míří k dosažení úplné vyspělosti (dospělosti)“. (Dubas, 2002, s. 86)

Za jednu z významných dimenzí v životě člověka je pokládáno jeho uplatnění ve společnosti, jejíž je součástí; jeho vklad a přínos pro obohacení celku i jeho samého. Ve stáří a zejména při přechodu z aktivního činorodého života v pracovním procesu do důchodu, je sebevzdělávání mimo jiné vhodným činitelem působícím proti apatii, pocitu nepotřebnosti, nudy, nadbytku volného

času. Postoj dospělých vůči vlastní edukační aktivitě - připomíná Stopińska-Pajak - podléhá sice radikálním přerodům, ubírajících se směrem nových edukačních výzev, bezprostředně se nevztahujících k vykonávaným profesním povinnostem; toto je však charakteristické pro dosti úzkou skupinu dospělých“.
(Stopińska-Pajak, 2001, s. 5)

Pedagogickou praxí je ověřena skutečnost, že edukace dospělého člověka značně závisí na míře jeho zájmu, ochotě se učit a na dosavadních životních zkušenostech.

Motivy účasti ve vzdělávání dospělých jsou různé. Například Pólturzycki je dělí na tři hlavní skupiny:

- ekonomické (charakter praktický) – stabilizace v podniku, změna práce, vyšší výdělek;
- ambiciózní (charakter společenský) – společenský postup, snaha vyrovnat se jiným;
- intelektuální (charakter intelektuální) – touha po prohloubení znalostí, rozvoj zájmů a zálib (Pólturzycki, 1991, s. 106)

Podíl člověka a jeho účast v různých životních a pracovních situacích a při plnění úkolů, vyžaduje jeho přípravu a připravenost pro úspěšné zvládnutí své role/rolí. To vyžaduje určité pensum vědomostí a znalostí, jejichž základy byly dány ve škole a postupně rozšiřovány v průběhu života a dále ovládnutí dovedností a schopnosti řešit profesní, hospodářské, kulturní a technické problémy. Proto podle Turose musí cíle výchovy dospělých, formulované prostřednictvím andragogiky, „...brát v úvahu společensko-ekonomický, civilizační, technologický, kulturní a psychologický (možnosti percepce a rozvoje dospělých lidí) kontext. Z těchto důvodů musí andragogika využívat výsledky přínosu těch věd, které z různých hledisek zkoumají problematiku cílů... jako například psychologie, sociologie, praxeologie, kybernetika, antropologie filozofie a historie“.
(Turos, 2004, s. 255)

V andragogické literatuře je často sdělováno, že andragogika napomáhá dospělému člověku v naplňování jeho smyslu života. Gadacz míní, že problém smyslu života „...se objeví tehdy, když postřehneme, že náš život monotónně ubíhá, ve starosti o jeho udržení,... Na smysl života se ptáme také tehdy, když vidíme, jakým způsobem si pomáhají s vlastním životem jiní..., když neumíme akceptovat vlastní existenci. A konečně se otázka na smysl života objeví v době, kdy pocítujeme bolest a hrozí smrt“.
(Gadacz, 2003, s. 14-18)

Problematiku smyslu života chápe Turos pro andragogiku jako významný zdroj „... inspirace k prohloubení nazírání na otázku ideálů a cílů a rovněž metod vzdělávání a výchovy dospělých, jakož i sebevzdělávání a sebevýchovy. Vlastnictví potřeby odhalování smyslu života rozlišuje člověka mezi jinými

žijícími stvořeními a je pramenem velikosti člověka. Smysl života se pojí s různými situacemi, zkušenostmi, hodnotami a vlastnostmi. ...Podstata člověka se projevuje právě v tom, že pouze nevyužívá majetek přírodního prostředí, ale také tvoří civilizaci a kulturu a v nich spatřuje smysl své existence na Zemi“.
(Turos, 2004g, s. 288-291)

6 ORGANIZACE EDUKACE DOSPĚLÝCH

Strategickou úlohou edukačního systému v Polsku je v současnosti zevšeobecnění středoškolského vzdělávání, zvýšení úrovně a podílu akademického vzdělávání, orientace myšlení občanů na nové životní podmínky a postoje v souvislosti s novými horizonty a perspektivami v jejich životě v rámci řešení nových evropských a globálních společenských problémů. Současný systém edukace v Polsku je patrný z přílohy č. 1

Výbor pro prognózy „*Komitet prognoz Polska w XXI wieku*“ při Polské akademii věd vypracoval v roce 1995 dlouhodobou koncepci strategického rozvoje Polska na dalších patnáct let, pod názvem *Droga do roku 2010* (Cesta do roku 2010). V tomto dokumentu je mimo jiné zmínka, že „...nejvyšší prioritou na nejbližších patnácti letech by mělo být využití intelektuálního potenciálu Polska a jeho lidských rezerv na urychlení modernizace společensko-hospodářských procesů Polska ... a dosáhnout do roku 2010 evropské edukační standardy.“ (*Droga do roku 2010*, 1995, s. 11)

Hlavní úlohu v iniciování současné a dlouhodobé vzdělávací politiky a v jejím řízení má Ministerstvo národního vzdělávání a sportu (*Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu*). *Sejm* (dolní komora parlamentu) může prostřednictvím členů výboru pro vzdělávání předkládat své návrhy a iniciativy, i když ve většině případů pracuje výbor na materiálech, které byly původně připraveny Ministerstvem národního vzdělávání a sportu. Parlament odpovídá za konečnou verzi právních dokumentů, které určují orientaci vzdělávací politiky a množství peněz přidělených na školství.

Polský školský systém (vzdělávání na všech úrovních nižších než úroveň vysokoškolská) je založen na této legislativě (zákony schválené parlamentem):
Zákon ze 7. září 1991 o systému osvěty (s dalšími doplňky);
Zákon z 8. ledna 1999 o nařízeních zavádějících reformu školského systému (s dalšími doplňky);
Zákon z 26. ledna 1982 – Charta učitele (s dalšími doplňky).

System vysokoškolského vzdělávání v Polsku je založen na této legislativě (zákony schválené parlamentem):
Zákon z 12. září 1990 o vysokém školství (s dalšími doplňky);
Zákon ze 14. března 2003 o vědeckých stupních a hodnostech a o stupních a hodnostech v oblasti umění;
Zákon z 26. června 1997 o vysokých odborných školách (s dalšími doplňky);
Zákon ze 17. července 1998 o půjčkách a úvěrech pro studenty (s dalšími doplňky).

Ministerstvo národního vzdělávání a sportu odpovídá téměř za celý školský systém. Odborné školy, které byly dříve řízeny jinými ministerstvy, spadají nyní pod jeho pravomoc. Jen několik škol je v současné době pod dohledem jiných ministerstev: Ministerstva kultury (umělecké školy – pouze pokud jde o umělecké vyučovací předměty) a Ministerstva spravedlnosti (nápravné instituce).

6.1 Preprimární vzdělávání

Veřejné mateřské školy jsou financovány místní správou – obcemi. Rodičovské platby pokrývají stravování dětí, vyučovací hodiny navíc a tak zvaný zvláštní poplatek, pokud dítě navštěvuje mateřskou školu déle než 5 hodin denně. Podle Zákona o osvětě z roku 1991 je předškolní výchova v Polsku považována za první úroveň vzdělávacího systému. Děti ve věku 6 let mají právo na jeden ročník předškolní výchovy („nultý ročník“) a obce jsou povinny ho poskytnout.

6.2 Povinné vzdělávání

Plné denní povinné vzdělávání začíná v kalendářním roce, ve kterém dítě dosáhne 6 let věku. Počínaje školním rokem 2004/05 musí 6leté děti povinně absolvovat „nultý ročník“ buď v *przedszkole* (mateřské škole), nebo v *oddziale przedszkolnem* (předškolní třídě) připojené k primární škole. Hlavním úkolem předškolní výchovy je podporovat a stimulovat rozvoj dítěte v procesu, ve kterém by měly být brány v úvahu potřeby a možnosti každého dítěte. Vzdělávání 6letých dětí zahrnuje stimulování jejich celkového vývoje a výuku základním dovednostem ve čtení a v matematice.

Povinné vzdělávání trvá 10 let, obvykle pokračuje do 16 let věku žáka, v žádném případě nepřekračuje věk 18 let. Zahrnuje vzdělávání v nultém ročníku, šest ročníků primární školy (*szkoła podstawowa*) a tři ročníky nižší sekundární školy (*gimnazjum*). Povinné vzdělávání ve školní (denní) nebo mimoškolní formě (s částečnou školní docházkou) však trvá až do 18 let věku (na základě

ústavy Polské republiky schválené v roce 1997). Povinné vzdělávání je pro všechny žáky bezplatné.

Ve školním roce 1999/2000 byl v Polsku ustaven nový druh školy, tzv. *gimnazjum*. Tato škola tvoří nižší sekundární stupeň. Jediným požadavkem na přijetí je úspěšné ukončení šestileté primární školy (*szkoła podstawowa*) a získání závěrečného vysvědčení ze základní školy. Na konci 3. ročníku *gymnazjum* byla zavedena externí standardizovaná zkouška ověřující schopnosti, dovednosti a znalosti v oblasti humanitních předmětů i v přírodních vědách. Je povinná pro všechny žáky.

6.3 Postobligatorní vzdělávání

Vyšší sekundární vzdělávání zahrnuje věkovou skupinu 16 až 18 nebo 19/20 let. Od školního roku 2002/03 fungují v reformovaném postobligatorním vzdělávání (na mysli máme všeobecné, odborné a profesní vzdělávání uplatňované plně ve školském systému – pozn. J.P.) tyto školy:

liceum ogólnokształcące (tříletá všeobecně vzdělávací vyšší sekundární škola) poskytující tři roky denního všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání žákům ve věku 16 až 19 let.

b) *liceum profilowane* (tříletá specializovaná vyšší sekundární škola) – nová instituce založená ve školním roce 2002/03 poskytuje tříleté denní všeobecné a specializované vyšší sekundární vzdělávání žákům ve věku 16 až 19 let.

technikum (čtyřletá odborná vyšší sekundární škola) – instituce poskytující čtyřleté denní odborné a profesní vyšší sekundární vzdělávání žákům ve věku 16 až 20 let. Všechny tři výše uvedené školy nabízí maturitní zkoušku (*matura*), která je nezbytná k přijetí na vysokou školu.

d) *zasadnicza szkoła zawodowa* (dvou- až tříletá základní profesní škola) – instituce poskytující dvou- až tříleté denní vyšší sekundární profesní vzdělávání žákům ve věku 16 až 18 let. Absolventi mohou vstoupit do zaměstnání v oboru nebo v povolání nebo pokračovat ve studiu ve škole *liceum uzupetniajace* či *technikum uzupetniajace*.

Na úrovni vyššího sekundárního/postsekundárního vzdělávání existují v Polsku také tyto druhy institucí:

a) *uzupetniajace liceum ogólnokształcące* (dvoletá doplňovací všeobecně vzdělávací vyšší sekundární škola) – nová instituce zavedená v roce 2004/05 poskytuje dva roky všeobecného vyššího sekundárního vzdělávání v denní nebo jiné formě žákům ve věku 18 až 20 let v přípravě na maturitní zkoušku (*matura*).

b) *technikum uzupetniajace* (tříletá doplňovací vyšší sekundární odborná škola) – nová instituce zavedená v roce 2004/05 poskytuje tři roky všeobecného

vyššího sekundárního vzdělávání v denní nebo jiné formě žákům ve věku 18 až 21 let v přípravě na maturitní zkoušku.

Obě školy jsou určeny absolventům dvou- až tříletých profesních škol.

c) *szkoła policealna* (maximálně 2,5letá postsekundární škola) – tato instituce umožňuje lidem se sekundárním vzděláním získat po složení zkoušky diplom profesní kvalifikace.

Přijímání jsou především absolventi všeobecně vzdělávacích středních škol. Většina z nich vyžaduje pouze závěrečné vysvědčení ze střední školy, nikoliv maturitní vysvědčení. Postsekundární školy připravují studenty pro práci v povoláních a oborech vyžadujících střední profesní kvalifikaci. Studenti v těchto školách jsou připravováni na povolání zdravotních sester, účetních, administrativních pracovníků pro podniky a hotely, počítačových specialistů nebo knihovníků.

6.4 Terciální vzdělávání

Absolventi vyšších sekundárních odborných škol, kteří mají vysvědčení o maturitní zkoušce, si mohou vybrat z řady vzdělávacích možností na úrovni terciálního vzdělávání:

- Vysoké odborné školy (*wyższa szkoła zawodowa*) neboli první cyklus vysokoškolského studia v délce tří až čtyř letá tříletá škola pro vzdělávání učitelů (*kolegium nauczycielskie*)
- Vysoké školy (univerzitního typu, souvislé magisterské studium) s délkou čtyři, pět až šest let.

Mezi vysoké školy patří:

- univerzity (*uniwersytet*),
- technické univerzity (*politechnika*)
- zemědělské školy (*akademia rolnicza*)
- ekonomické školy (*akademia ekonomiczna*)
- pedagogické akademie (*akademia pedagogiczna*)
- lékařské akademie (*akademia medyczna*)
- akademie tělesné výchovy (*akademia wychowania fizycznego*)
- umělecké školy (*uczelnia artystyczna*)
- teologické školy (*akademia teologiczna*) a další.

Absolventi vysokých odborných škol nebo prvního cyklu vysokoškolského studia, kteří chtějí získat magisterskou hodnost nebo její ekvivalent, mohou absolvovat doplňkové magisterské studium v délce 2–2,5 roku. Držitelé magisterské hodnosti, kteří chtějí získat titul Ph.D., mohou v polském systému

vysokoškolského vzdělávání absolvovat doktorské studium v délce tří až čtyř let. Založení, organizace a činnost vysokoškolských institucí univerzitního typu se v Polsku řídí zákonem o vysokých školách (s dalšími doplňky). Sektor vysokých odborných škol se řídí zákonem o vysokých odborných školách (s dalšími doplňky).

System vysokého školství se v Polsku řídí několika základními právními akty, mezi něž zejména patří:

- zákon o vysokém školství ze dne 12. září 1990
- zákon o vědeckých titulech a vědeckých hodnostech ze dne 19. září 1990
- zákon o vysokých odborných školách ze dne 26. června 1997
- zákon o jmenování Výboru vědeckého bádání z 29. ledna 1991

Výše uvedené zákony byly několikrát novelizovány. V roce 2002 byla jmenována Státní akreditační komise, která mimo názoru na návrh o vytvoření nových vysokých škol a studijních směrů, má rovněž za úkol hodnotit kvalitu vzdělávání. Její názor a rozhodnutí je pravomocné.

Forma studia je denní, večerní, dálková a externí. O přijetí se mohou ucházet osoby, které získaly vysvědčení dospělosti. Každá vysoká škola má právo na vlastní autonomní přístup a volbu a stanovení podmínek k přijetí. Takže polský student se může při přijímacím řízení setkat například s požadavkem na složení přijímacích zkoušek (rozdílně složitých a náročných), jinde je přijat na základě konkurzu výsledků uvedených na vysvědčení dospělosti nebo se posluchačem stane prostě jen podáním přihlášky. Úspěšným absolventům jsou udíleny vysokoškolské tituly.

Ústava Polské republiky zaručuje, že vysokoškolské vzdělávání v institucích veřejného sektoru a v denním studiu je bezplatné. Z tohoto pravidla jsou však výjimky (zákon z 12. září 1990 o vysokých školách):

- (1) Ukládání poplatků je povoleno v případě opakování studia v důsledku nedostatečných výkonů studenta;
- (2) Studenti ucházející se o přijetí musí zaplatit za přijímací zkoušky (částku stanovuje instituce, nesmí však překročit maximum definované ministrem školství).

Většina státních vysokých škol organizuje placené dálkové nebo večerní studium. Podle zákona z roku 1990 bylo upuštěno od požadavku absolvovat určitou dobu praxe před přijetím do jiného než denního studia. Podíl studentů v dálkovém nebo večerním studiu, tzn. v tom, za které se platí, se každým rokem zvyšuje. Školné ve státních nebo v nestátních vysokoškolských zařízeních se velmi liší a jeho výše nezávisí jen na skutečných nákladech na studium, ale také na projeveném zájmu o různé obory studia. To platí například pro ekonomii a

právo, kde počet studentů přijatých do placeného studia vykázal největší nárůst a školné je někdy velmi vysoké. Ve školním roce 1998/99 byl v Polsku zaveden systém státem dotovaných půjček (zákon ze 17. července 1998 o studentských půjčkách s dalšími doplňky a směrnice ministra národního vzdělávání z 30. září 1998, s dalšími doplňky). Studenti v denním studiu i v jiných formách vysokoškolského studia mladší 25 let mají nárok na půjčky na dobu maximálně 6 let a jen dokud nedosáhnou magisterské hodnosti. Půjčky a úvěry jsou poskytovány s nízkou úrokovou mírou.

Odborné studium trvá alespoň šest semestrů, tzn. tři roky. Může být poskytováno jako denní, dálkové nebo večerní. V současné době se často uplatňuje organizace založená na systémů tří studijních plánů realizovaných paralelně: tříleté studium vedoucí k odbornému titulu *licencjat*, čtyřleté odborné studium vedoucí k titulu *inżynier* a pětileté souvislé magisterské studium vedoucí k titulu *magister* nebo k jeho ekvivalentu. Souvislé magisterské studium trvá v některých oborech (nebo specializacích) déle, např. šest let v lékařství. Od roku 1990 existuje v Polsku systém akademických hodností založený na dvou hlavních cyklech. Od té doby mohou vysoké školy univerzitního typu poskytovat tříleté vysokoškolské odborné studium vedoucí k bakalářské hodnosti (*licencjat*, *inżynier*), po kterém může následovat magisterské studium (*magister* a jeho ekvivalenty). Titul *licencjat* byl legislativně zakotven v roce 1992. Doktorské studium mohou poskytovat všechny druhy vysokých škol univerzitního typu i oddělení Polské akademie věd a výzkumné a vývojové instituce.

V roce 2002 dosáhl počet vysokých škol čísla 377 – z toho státních 127 a nestátních (soukromých) bylo 250. Celkový počet studentů byl milion 800500. Z tohoto počtu 53,2 procenta (958 500 osob) byli večerně a dálkově studující. Na soukromých školách v tomto období studovalo něco málo přes půl milionu osob ve všech formách studia.

Na vysoký počet vzdělávajících se Poláků upozorňuje Kowalewski, když mimo jiné konstatuje: „V poměru počtu studentů vzhledem k počtu obyvatel zaujímá Polsko přední místo na světě. Počet studentů v přepočtu na 10 tisíc obyvatel vzrostl ze 110 na počátku 90. let minulého století a 265 v roce 1995 na 409 v roce 2000. Je to nejvyšší procentní nárůst v zemích Evropské unie (334 studentů na 10 tisíc obyvatel)“. (Kowalewski, 2004, s. 67)

Více než 70 procent vysokých škol se nachází v největších akademických centrech ve vojvodstvích: Mazoveckém, Slezském, Velkopolském, Malopolském, Dolnoslezském, Gdaňském a Lodžském. Podle informací MENiS (Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu) v roce 2002 studovalo 1,6 milionů Poláků, což znamenalo, že každý dvacátý pátý občan byl držitelem

vysokoškolského indexu. V následujícím akademickém roce počet studujících dosáhl téměř dvou milionů. Enormní rozvoj zejména soukromého vysoké školství, přináší v Polsku „boj“ o každého platícího studenta (pouze asi třetina za studia neplatí). V roce 2003 měla řada privátních škol ještě volná místa. Z tohoto pohledu se zdá prognóza o meziročním nárůstu studentů do roku 2010 o 3 procenta příliš optimistická. Polsko ze všech zemí Evropy má největší počet soukromých vysokých škol. Asi čtvrtina jich má akreditaci k provádění magisterských studií. O úrovni poskytovaných „služeb“ soukromých škol se přesvědčila při kontrole v roce 2003 Státní akreditační komise (*Państwowa Komisja Akredytacyjna*). Z tehdy prověřovaných 62 škol pouze deset získalo velmi dobrý posudek. Byly však i takové, které měly negativní a podmíněné hodnocení a některé byly navrženy k likvidaci (Poznámka: blíže Przewodnik Państwowej Komisji Akredytacyjnej, *Państwowa Komisja Akredytacyjna*, s. 55-93, Warszawa 2003).

Posluchárny polských vysokých škol stále více zaplňují večerní a dálkoví studenti z řad pracujících, ale i nezaměstnaných, kteří si hledají práci nebo svou dosavadní kvalifikaci si chtějí zvýšit, aby si uchovaly dosavadní pracovní zařazení. Lidé si uvědomují, že získaná kvalifikace není konečná, ale vyžaduje následné prohlubování znalostí a rozšiřování si obzoru v dané profesi o nové poznatky. Příznačně Parzęcki uvádí: „Vysokoškolský diplom „stárne“ rychleji, než jeho majitel, který se v té souvislosti musí systematicky „omlazovat“ modernizováním svého vzdělání“. (Parzęcki, 2004, s. 53)

Od roku 2005 je ke všem polským vysokoškolským kvalifikacím povinně připojován dodatek diplomu (*Suplement do dyplomu*). Obsahuje úplné informace o absolvovaném studiu a o získaných akademických a odborných kvalifikacích. Ti, kdo získali akademickou hodnost *doktor*, se mohou ucházet o akademickou hodnost *doktor habilitowany*. Ta je nezbytnou podmínkou pro získání titulu profesor i pro pozici mimořádného profesora na vysoké škole. Akademická hodnost *doktor habilitowany* je udělována výborem organizačního oddělení oprávněného k udělování této hodnosti a musí být schválena Státní komisí pro akademické hodnosti. Přehled o udílených odborných a vysokoškolských titulech a vědeckých hodnostech je uveden v příloze č. 2.

6.5 Další vzdělávání a profesní příprava pro dospělé

Další vzdělávání je definováno jako vzdělávání ve školách pro dospělé a jako rozvoj všeobecných znalostí, formování profesních dovedností a rozvoj schopností v mimoškolních formách u lidí, kteří absolvovali povinné vzdělávání. Hlavní úkoly dalšího vzdělávání v Polsku specifikuje několik právních předpisů:

Zákon ze 7. září 1991 o systému osvěty, s dalšími doplňky, spolu s prováděcími předpisy definuje, že vzdělávání, profesní příprava a příprava při

zaměstnání mohou být poskytovány v denním, večerním, dálkovém a distančním studiu, na mimoškolním základě nebo v systému, který kombinuje některé z těchto forem. Tyto úkoly vykonávají veřejné a neveřejné školy pro dospělé, střediska dalšího vzdělávání, střediska praktické přípravy a další instituce mimoškolního vzdělávání provozované mimo jiné sdruženími, nadacemi a lidovými univerzitami. Zákon o systému osvěty (novelizovaný v roce 1998) umožnil ministerstvům vnitra, spravedlnosti a národní obrany provozovat specifické druhy škol. Tyto školy jsou však mezi školami pro dospělé pouze okrajovým jevem. Důležitou změnu do fungování škol pro dospělé přinesl zákon z 21. listopadu 2001 „Směrnice zavádějící reformu školského systému“, který ustanovil nové druhy postobligatorních škol.

Významné změny do vzdělávání dospělých v Polsku přinesla **Pozměněná verze zákona o systému osvěty** (projekt ze září 2002 schválený vládou). Do návrhu tohoto zákona bylo zavedeno pravidlo, které odděluje střediska dalšího vzdělávání (*Centrum Kształcenia Ustawicznego* – CKU) a střediska praktického vzdělávání (*Centrum Kształcenia Praktycznego* – CKP) od škol, protože tyto instituce mají jiné statutární cíle než školy. Nové postavení umožňuje CKU a CKP integrovat činnosti prováděné různými institucemi dalšího vzdělávání a vytvářet regionální nebo národní sítě institucí dalšího vzdělávání. Do doplněného zákona byly zavedeny změny týkající se pedagogického dohledu a systému externích zkoušek. Zákon také poskytuje základ pro podporu vzdělávání ze strany sdružení, nadací a jiných nevládních organizací v oblasti vzdělávání. Místní úřady mohou na tyto organizace delegovat úkoly vztahující se ke vzdělávání. Tato změna upravuje pravidla týkající se financování neveřejných organizátorů dalšího vzdělávání ze státního rozpočtu. To je zvláště důležité pokud jde o podporu vzdělávání dospělých.

Zákon o zaměstnanosti a potlačování nezaměstnanosti ze 14. prosince 1994 s následnými doplňky, který obsahuje směrnice týkající se profesní přípravy nezaměstnaných nebo lidí ohrožených nezaměstnaností. Novela zákona (únor 2003) se zaměřuje na zvýšení profesní aktivity nezaměstnaných a na rozšíření rozsahu programů pro nezaměstnané a na vyšší zapojení místních správ do řešení problému nezaměstnanosti. Podle nově zavedených pravidel budou regionální samosprávy rozdělovat prostředky z Fondu práce okresním (*powiat*) úřadům na podporu programů zaměřených na akce proti nezaměstnanosti. Tyto změny usilují o rozvoj efektivní regionální politiky v této oblasti.

Odborného a všeobecného vzdělávání dospělých se týká **Směrnice ministra národního vzdělávání a sportu a ministra práce a sociální politiky z 12. října 1993**. Stanovuje principy a podmínky pro vzdělávání dospělých ve školách i mimo školu a pro profesní přípravu při zaměstnání. Jsou v ní také instrukce o kvalifikačních standardech (např. pro kvalifikovaného dělníka,

mistra) a o způsobech, jak je získat. Směrnice se netýká zaměstnanců zdravotnictví, učitelů a učitelů na vysokých školách, výzkumných a vědeckotechnických pracovníků ve výzkumných institucích a dalších osob podléhajících zvláštní legislativě. Podle této směrnice, v případě že nařídí zaměstnavatel zaměstnanci, aby se vzdělával (včetně postgraduálního studia), a vzdělávání je poskytováno jinde než v místě bydliště zaměstnance, může zaměstnavatel uhrazovat cestovné a stravné a také hradit náklady na učebnice a jiné doplňkové materiály, platit školné a souhlasit s uvolňováním z práce za účelem studia.

Další směrnice, jako např. **Směrnice Rady ministrů o spolupráci v oblasti profesní přípravy**, která se zabývá mj. principy spolupráce ministrů v oblasti učebních dokumentů pro odborné vzdělávání a základního učiva pro profesní přípravu v daném povolání. Dne 8. července 2003 schválila polská vláda dokument „**Strategie rozvoje dalšího vzdělávání do roku 2010**“, který definuje prioritní oblasti pro rozvoj dalšího vzdělávání.

Všechny veřejné školy pro dospělé jsou organizovány a provozovány samosprávnými územními orgány. Neveřejné školy pro dospělé jsou organizovány a provozovány jednotlivci nebo právníckými osobami (sdruženími, podniky, nadacemi atd.). Podle zákona o systému osvěty ze 7. září 1991 s následnými doplňky je vzdělávání ve školách pro dospělé bezplatné. Vzhledem k nedostatečným finančním prostředkům veřejných škol existuje však možnost (na základě dobrovolnosti) hradit některé výdaje (kromě platů) ze studentských samosprávných fondů. Výši placené částky stanoví samospráva. Za vzdělávání v neveřejných školách se platí.

Neveřejné školy s právy veřejných škol dostávají refundaci ze státního rozpočtu. Mimoškolní instituce vzdělávání dospělých také vybírají poplatky, např. poplatek za zkoušku vypočtený na základě průměrného měsíčního platu. Finanční prostředky pro další vzdělávání v mimoškolních formách pocházejí:

- ze státního rozpočtu,
- od zaměstnavatelů,
- z vlastního příjmu studentů.

6.6 Školní a mimoškolní formy vzdělávání

Odborné vzdělávání dospělých a všeobecné vzdělávání dospělých může být poskytováno jak ve školách, tak v mimoškolních institucích. Vzdělávání dospělých ve školních formách je poskytováno v primárních školách, v nižších sekundárních školách, ve vyšších sekundárních a v postsekundárních školách a ve vysokoškolských zařízeních. Vzdělávání dospělých v mimoškolních formách může být organizováno veřejnými i neveřejnými vzdělávacími institucemi.

Zákon z 21. listopadu 2001 zavedl tyto druhy postobligatorních škol pro dospělé (které jsou identické se školami pro mládež):

- dvou- až tříleté základní profesní školy, které vedou k získání diplomu potvrzujícího profesní kvalifikace po složení profesní zkoušky a umožňují pokračovat ve vzdělávání ve dvouleté doplňovací všeobecné střední škole nebo v tříletém doplňovacím *technikum*;
- 3letá všeobecná střední škola pro dospělé (*liceum ogólnokształcące*), která vede k získání vysvědčení (*świadectwo dojrzałości*) po složení maturitní zkoušky (*matura*);
- 3letá specializovaná střední škola pro dospělé (*liceum profilowane*), poskytující všeobecné vzdělávání a vzdělávání v příslušné odborné specializaci, které vede po složení maturitní zkoušky k získání vysvědčení (*świadectwo dojrzałości*);
- čtyřleté *technikum* (odborná střední škola), které vede po složení profesní zkoušky k získání profesních kvalifikací a umožňuje po složení maturitní zkoušky získat vysvědčení;
- dvouletá doplňovací všeobecná střední škola (*uzupełniająca liceum ogólnokształcące*) pro absolventy základní profesních škol, která vede po složení maturitní zkoušky k získání vysvědčení;
- tříleté doplňovací *technikum* (odborná střední škola), které vede po složení profesní zkoušky a po složení maturitní zkoušky k získání vysvědčení a odborných kvalifikací;
- postsekundární škola (až dvouapůlletá) pro absolventy se středním vzděláním, která vede k získání diplomu potvrzujícího odborné kvalifikace po složení profesní zkoušky.

Mimoškolní edukace (*edukacja pozaszkolna*) se v Polsku dělí na dva základní podsystemy: všeobecně vzdělávací a vzdělávání pro pracující, které se navzájem prolínají a doplňují.

Mimoškolní všeobecně vzdělávací edukace je určena jedincům, kteří chtějí dále rozvíjet svou osobnost prostřednictvím učení se a realizovat své zájmy a intelektuální potřeby. Je to osvěta zcela otevřená doslova každému, svým způsobem forma trávení volného času, uspokojování individuálních zájmů a stylem života člověka. Má mnoho výhod a uplatňuje různé formy - extenzivní a intenzivní. Mezi extenzivní patří například: přednášky, činnost knihoven, besedy a setkávání se zajímavými lidmi, rozšiřování informací prostřednictvím tisku, rádia, televize a podobně. Je pravdou, že tyto formy se vyznačují povrchností a nahodilostí a v podstatě jen informují a rozšiřují jedinci jeho obzor.

Intenzivní formy se vyznačují větší systematičností a obsahovou hloubkou. Převládají skupinové aktivity osob stejných zájmů v různých oblastech vědy,

techniky, umění, sportu, jazyků a jiné. V odborné mimoškolní edukaci se uplatňují například tyto formy: odborné kurzy, semináře, konference, odborné stáže, podnikové vzdělávání. Organizátory pak jsou různé instituce včetně podniků, které naplňují cíle edukace zaměřené na odborné vzdělávání, zdokonalování, doplnění vzdělání a rekvalifikaci.

Například za období školního roku 1997/98 polský statistický úřad v dokumentu *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 1997/98* uvádí, že na edukaci dospělých se podílelo 18 organizací se svými 1820 středisky vzdělávání dospělých, z toho téměř 60% středisek vlastnili fyzické osoby. Společenské organizace a sdružení v tomto období vedly 16% středisek a obchodní organizace 12%. Dle osobního sdělení Pierścieniaka (2003) do tohoto hodnocení však statistický úřad nezahrnul nejméně další dvě organizace, podílející se na vzdělávání - jmenovitě Organizace profesního zdokonalování (*Zakłady Doskonalenia Zawodowego*), které v roce 1998 zorganizovaly 17.353 kurzů pro 340 tisíc účastníků a dále podíl středisek soustavného vzdělávání (*Centrum Kształcenia Ustawicznego*).

Profesní přípravu a všeobecné vzdělávání dospělých v mimoškolních formách (kromě postgraduálního studia) mohou organizovat: veřejné vzdělávací instituce; nejobvyklejší veřejné instituce dalšího vzdělávání jsou střediska dalšího a praktického vzdělávání (CKU a CKP). neveřejné vzdělávací instituce; mohou organizovat: společenské organizace a sdružení (spolky), náboženské organizace, jednotlivci.

Další vzdělávání organizují také zaměstnavatelé ve svých podnicích nebo v příslušných institucích. Podle zákona o zaměstnanosti a potlačování nezaměstnanosti ze 14. prosince 1994 úřady práce organizují a financují vzdělávání pro nezaměstnané a pro ty, kdo jsou nezaměstnaností ohroženi. Toto vzdělávání mohou organizovat i sami nezaměstnaní. Úřady práce mají na starosti organizaci těchto činností a spravují finanční prostředky, které směřují na tento druh vzdělávání z fondu pracovních sil. Školy pro dospělé může navštěvovat každý člověk starší 18 let.

Další vzdělávání se zaměřuje na získávání a rozšiřování všeobecných znalostí, aktualizaci profesních dovedností a kvalifikací potřebných pro dané povolání, zaměstnání nebo pracovní zařazení. Profesní příprava se zaměřuje na přizpůsobení znalostí a dovedností vyvíjejícím se technologiím a organizaci práce i změnám v povoláních. Hlavním cílem profesní přípravy nezaměstnaných je rychle reagovat na současné potřeby místního trhu práce a pomoci nezaměstnaným, aby těmto potřebám přizpůsobili své kvalifikace.

Vzdělávání v postobligatorních školách může být organizováno v denní nebo dálkové formě. Denní vyučování se koná třikrát až čtyřikrát týdně, dálkové studium je organizováno jako konzultace. Je možné uspořádat dvě vyučovací setkání – jedno jako úvod do semestrální práce a druhé jako přípravu na zkoušky. Vzdělávací programy ve školách pro dospělé jsou obvykle stejné jako ve školách pro mládež, učitelé je však přizpůsobují potřebám a požadavkům vzdělávání dospělých.

Mění se trh práce, nové technologie, profese a specializace požadují vedle formálního vzdělávání, vzdělávání neformální a zejména informální. Jedinec jej získává prostřednictvím své každodenní aktivity a ovlivňováním prostředí, ve kterém žije, pracuje a tráví volný čas, všestranným působením médií a další.

Problematika mnoha oblastí lidského života, v němž probíhají edukační procesy – mimo formální systémy –, je například přiblížena v knize *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji doroslych. Przeslanki do budowy teorii edukacji calozyciowej* (Kargul, J., druhé změněné a rozšířené vydání, Wydawnictwo Naukowe, Wrocław 2005). Přístupnou formou je představena neformální edukace (*nieformalna edukacja*), tedy „... proces probíhající fakticky v průběhu celého lidského života, díky kterému jedinec rozvíjí své postoje, určuje a stabilizuje hodnoty, získává dovednosti a zkušenosti využívající každodenní poznatky a zkušenosti a také výchovných vlivů svého prostředí: rodiny a sousedů, práce a zábavy, tržiště a knihovny a prostředků masové komunikace“ a rovněž edukace informální (*pozaformalna edukacja* nebo *pozaszkolna edukacja* – mimoformální nebo mimoškolní edukace), což „...je každá zorganizovaná osvětová činnost probíhající mimo ustáleným systémem formálního vzdělávání konaná samostatně nebo v rámci nějaké širší akce jako její významná součást, mající stanovené osvětové cíle a dají se odlišit určené skupiny účastníků“. (Lowe 1982, s. 31)

Dospělé účastníky vzdělávání mimoškolních forem Marczuk nazývá *uczniami pozaszkolnymi* (mimoškolními žáky) – „...tedy účastníky různých kurzů, seminářů, univerzit pro dospělé, poraden, sebevzdělávacích a kulturně-osvětových kroužků, posluchače veřejných přednášek, předčítání, přednášek, posluchače rozhlasových a diváky a televizních pořadů, čtenáře knih a také osoby zdokonalující své vědomosti individuálně a samostatně“. (Marczuk, 1994, s. 110)

V mimoškolní edukaci dospělých se setkáváme s organizátory z různorodých profesí. Wesołowska například připomíná, že jsou mezi nimi animátoři, organizátoři, přednášející, lektoři, instruktoři, knihovníci, konzultanti, spisovatelé, redaktoři, recenzenti andragogických publikací, kulturně-osvětoví

pracovníci. Klasifikaci pracovníků v mimoškolní edukaci lze dělit také následovně:

- **ředitelé/vedoucí** osvětových a kulturních středisek, vzdělávacích a doškolovacích center, domů a středisek kultury, knihoven – organizují různé formy vzdělávání dospělých
- **instruktoři** provádějící konkrétní edukační a výchovnou činnost s dospělými
- **organizátoři a realizátoři** kulturně-osvětové činnosti
- **sociální pracovníci** (dobrovolníci) v různých institucích a pracovištích osvěty a kultury dospělých (Aleksander, 1996b, s. 187)

6. 7 Dálkové a distanční studium

Dálková studia mají v Polsku bohaté tradice. Základy lze najít v roce 1949, kdy vznikala při vysokých zemědělských školách a později byla organizována také ve školách technického zaměření a ekonomických školách. Masovost této formy studia nastala v sedmdesátých letech minulého století v univerzitách a vysokých pedagogických školách. O dálkové studium byl mezi Poláky značný zájem. Ilustrují to také například dva následující údaje: v akademickém roce 1985/86 takto studovalo 68,4 tisíce posluchačů (tj. 20 procent všech studentů), o deset let později – v akademickém roce 1995/96 to již bylo 307,6 tisíce studujících, tedy 38,9 všech posluchačů vysokoškolských studií v Polsku. Dokladem vzrůstajícího zájmu je údaj z akademického roku 2002/2003, kdy z celkového počtu 1800,5 tisíce všech studentů večerní studia navštěvovalo dokonce 878,2 tisíce osob, což představuje 48,8 procent všech vysokoškoláků. Z toho bylo ve 125 státních vysokých školách 498,3 tisíce studentů a ve 252 nestátních školách 379,8 tisíc osob. Procentuálně to znamená, že v nestátních školách byl téměř dvojnásobek studujících (71,8 procenta oproti 39,2 procenta ve státních školách). Dospělí v Polsku studují rovněž dálkově v postgraduální formě a v doktorandském studiu; v akademickém roce 2002/2003 tvořilo 6,8 tisíc studujících téměř čtvrtinu všech posluchačů z celkového počtu 31 000. (Údaje získány ze statistických ročenek GUS Warszawa - 1987, 1996, 2003).

Dálkové studium je pro svou specifičnost desetiletí také středem zájmu nejrůznějších badatelských výzkumů. Například Skibińska zjišťovala na pedagogické fakultě Varšavské univerzity edukační strategie dospělých (2001, s. 176-199- 2004/428). Zjistila, že hlavním motivem k rozhodnutí se dálkově studovat vysokou školu je získání vyšší úrovně vlastního rozvoje. Není to zpravidla jediná forma pokračování ve vlastním vzdělávání; navštěvují profesní kurzy, sebevzdělávají se v jazykových školách a v centrech výuky počítačové gramotnosti. Často typ školy nesouvisí s jejich dosavadním profesním zaměstnáním, a i když jejich studium provází značná únava, ztěžuje nedostatek

času na studium a potíže se sháněním literatury, je větší polovina z nich rozhodnuta po ukončení školy se dále vzdělávat. Vyvodila tak mj. závěr, že u řady dospělých se objevil sklon pojímat edukaci jako životní styl.

Zdá se, že tato forma vzdělávání má svou budoucnost (je pro stát levnější, platby studentů zvyšují příjmy škol, pro část z nich je studium kompenzací v nezaměstnanosti a jiné). Svě potenciální uchazeče má také v řadách miliónů absolventů škol se středním a odborným vzděláním

Jednou z dalších oblíbených forem studia dospělých je studium distanční. Polské Ministerstvo národní edukace (*Ministerstwo edukacji narodowej - MEN*) přijalo program nestacionárního vzdělávání (distance education) a bylo vytvořeno Celopolské centrum nestacionární edukace (*Ogólnopolskie Centrum Edukacji Nestacionarnej*). Półturzycki pokládá distanční vzdělávání za novodobý, moderní systém edukace dospělých, založený na ideálech otevřeného vzdělávání a je vlastně pokračováním studia, které není závislé na tradičním univerzitním systému. (Półturzycki, 1994, s.101) Pro tuto formu vzdělávání se v Polsku používá název nestacionární, distanční edukace (*edukacja na dystans*), ale také otevřené vzdělávání (*kształcenie otwarte*). V tomto typu vzdělávání jsou zohledněny potřeby účastníka, rozvíjí se poradenské služby. Postavení učitele je víceméně jako poradce s partnerským vztahem ke studentovi, kdy jeho posláním je podpořit činnost učícího se a vést ho k samostatnému řešení problémů a úloh. Je třeba připomenout, že v Polsku nejde o nějakou převratnou neznámou novinku ve vzdělávání. Naopak mají i s touto formou téměř stoletou zkušenost, když v roce 1918 jako první nestátní vysoká škola byla otevřena *Wolna Wszechnica Polska* a poté následovalo otevření dalších vysokých škol, jejichž činnost v padesátých letech minulého století zanikla, avšak jak dokládá přítomnost, historická myšlenka a idea zůstala dosud platnou. Z řady výhod lze mimo jiné zmínit : větší počet vysokoškolsky se vzdělávajících osob, snížení nákladů na studium o více než polovinu, individuální výběr obsahu, metod a časového údobí vzdělávání a jiné.

Multimediální prostředky slouží k získávání a transferu informací; v současnosti jsou běžnou a hojně využívanou součástí vzdělávacích procesů a mají silný vliv na vzdělanostní úroveň a tvůrčí aktivitu dospělých. Nowacki charakterizuje multimedia jako „... spojení textu, grafiky, obrázku a zvuku, animace a videa, což zaručuje interaktivní přístup učícího se k informacím“. (Nowacki, 2004, s. 138) Naproti tomu Łasiński tento termín popisuje jako „... technologii integrující v sobě tři oblasti: publicisticko-vydavatelské techniky, komerční elektroniky a počítačové využití v jedno médium, sloužící výměně informací“. (Łasiński, 1998, s. 107)

Multimediální formou řízeného studia, v němž jsou vyučující a konzultanti v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně odděleni, je distanční vzdělávání. Multimediálností zde rozumíme optimální možné využití všech distančních komunikačních a informačních prostředků, kterými lze prezentovat učivo a komunikovat na dálku – tj. tištěné materiály, magnetofonové a magnetoskopické záznamy, počítačové programy na disketách, CD či v sítích, videokonference, telefonická či faxová spojení, e-mail a případně televizní či rozhlasové přenosy. vzdělávání. Tento systém studia je použitelný pro různé druhy studia od krátkých kurzů až po graduální programy a jeho účastníkem může být každý, kdo je schopen na odpovídající úrovni samostatně studovat. Distanční studium je studium pružné a otevřené.

„Distanční studium umožňuje získání nových vědomostí i dovedností pro ty, kteří se z různých důvodů osobních, zdravotních, sociálních, finančních aj. nemohli účastnit prezenční formy studia a mají dostatečnou motivaci k samostatnému studiu. Je alternativou k prezenčnímu studiu, kdy student musí být ve stanovenou dobu osobně přítomen na studijních aktivitách. Podmínkou k úspěšnému distančnímu studiu je především vysoká motivace ke studiu a schopnost organizovat si svůj volný čas. Proto se tato forma studia stává stále více oblíbenou a nejvíce přijatelnou právě pro dospělé osoby. V praxi hovoříme o vysoce individualizované výuce, v níž jsou studující méně závislí nebo zcela nezávislí na učitelích“. (Pavlů, 2005a, s. 259-260)

V devadesátých letech minulého století se začala v oblasti distančního vzdělávání intenzivněji rozvíjet spolupráce zemí střední a východní Evropy. Na konferenci v Praze v roce 1991 vznikla celoevropská organizace Evropská síť distančního vzdělávání (European Distance Education Network), vyjádřeno zkratkou EDEN, mající příznačný slovní význam jak v češtině, tak i polštině: *ráj*. S trochou nadsázky můžeme říci, že právě možnost studia prostřednictvím médií je pro edukanty skutečným „rájem“. Má velkou volnost, vybírá si kurikulum, volí si způsob (a často kombinuje) využívání komunikačních spojení. Dospělý člověk jako sebevzdělávající se subjekt multimediální formy řízeného studia, se rozhodl sám a proto za průběh a konečný výsledek edukace také sám nese odpovědnost.

Vzdělávání na dálku Zawacka definuje jako způsob studia, při kterém se „učící nachází od vzdělávajícího ve vzdáleném, rozlehlém prostoru, převážně také časovém. Mimo stanovené nezávislosti bez přímého vměšování učitele, je proces vzdělávání se ... podněcován a řízen vyučujícím různorodými nepřímými, plánovanými a neustálými prostředky při využívání různých médií, umožňující překonat vzdálenostní překážky“. (Zawacka, 1995, s. 9)

Zawacka rozlišuje čtyři varianty vzdělávání na dálku:

- korespondenční vzdělávání

- dálkové vzdělávání
- osvětový odkaz v médiích
- různorodé mediální vzdělávání na dálku

Podrobně jednotlivé varianty charakterizuje ve své padesátistránkové knize „Vzdělávání na dálku“ („*Kształcenie zdalne*), kterou vydala v Toruni vlastním nákladem.

Stoletou tradici má v Polsku korespondenční vzdělávání. První školou byla v roce 1916 *Polska Macierz Szkolna*. V současné době lze například zmínit varšavskou Evropskou externí univerzitu (*EUE-Europejski Uniwersytet Eksternistyczny Warszawa*), která organizuje řízené permanentní sebevzdělávání končící vysokoškolským diplomem. Studium je dostupné každému zájemci bez rozdílu věku a dosavadního dosaženého vzdělání (podmínkou je pouze ukončení jakékoliv střední školy nebo vyšší formy vzdělání). Toto studium účastníkům umožňuje: učit se to, co chce; kolik chce; tam, kde, kdy a jak chce. Jedná se o vlastní rozhodnutí člověka, který si určuje míru studijní „zátěže“, při které upřednostňuje mimo jiné své zájmy a záliby (nejedná se o studium spojené s jeho profesí).

Společným záměrem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej (WSHE) w Łodzi a Uniwersytetu M.Curie-Skłodowskiej w Lublinie je Polská virtuální univerzita - *Polski Uniwersytet Wirtualny* (PUW).



Organizuje doplňující studium a kurzy prostřednictvím Internetu. Posláním univerzity je napomoci tradičním školením a přednáškám a představení moderních metod učení. Tvoří kompetenční centrum v oblasti metodiky, technologií a organizování e-learningu.

Škola disponuje nejnovějšími informačními technologiemi a metodickou podporou pro zainteresované instituce, v současnosti také pro jiné vysoké školy. První studia on-line byla spuštěna WSHE w Łodzi v říjnu 2002 ve dvou směrech: řízení a marketing a dále informatika. O rok později další dva obory: politologie a ošetrovatelství. V červenci 2005 první absolventi studií PUW převzali své diplomy.

V červnu 2006 PUW již studovalo 700 studentů, z nichž 75 bylo zahraničních účastníků, většinou z evropských zemí, ale také z USA, Jižní Koreji a Austrálie. Od počátku existence PUW již téměř pět tisíc osob se zúčastnilo alespoň jednoho on-line kurzu. V knihovně je v k dispozici téměř 200 e-learningových kurzů.

Akademický rok trvá 2 semestry. V průběhu semestru je výuka přes Internet, v polovině se koná konzultační sjezd (povinný pro dálkové a nepovinný pro externí studenty) a na konci semestru povinné setkání pro všechny – zkoušky tradiční formou před vysokoškolským učitelem v učebně. Tradiční je rovněž forma diplomové práce a její obhajoba.

Účastníci kurzů získávají dovednosti pod vedením vyučujícího a plní individuální, skupinové úkoly, účastní se diskusí - komunikují prostřednictvím internetu. Podporou jim je multimediální příručka (na Internetu) a odkazy na webové stránky.

Vedoucí důsledně sleduje průběh plánovaného kurzu, aktivuje studenty, ukládá jim úkoly, moderuje diskuse, odpovídá na dotazy a hodnotí výsledky vykonané práce - dosažení studijních cílů. Studující na závěr úspěšného absolvování obdrží stejný diplom jako je tomu u jiných forem studia WSHE, s dodatkem k diplomu – shodně s požadavky Evropské unie.

On-line studium PUW v Lodži je v současnosti největším e-learningovým akademickým projektem v Polsku.

Z dalších škol, umožňujících studium prostřednictvím internetu, pro ilustraci uvádíme následující:

- Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji (COME) Varšavské univerzity, které vzniklo v roce 1999 z důvodu změny Studia Kształcenia Otwartego – informace (www.come.uw.edu.pl)
- Ośrodek Edukacji Niestacjonarnej (OEN) Hornicko-hutnické akademie v Krakově, vytvořený v rámci programu European Training Foundation pod názvem Multicountry Program for Distance Education – informace – (www.cel.agh.edu.pl)
- Ośrodek Kształcenia na Odległość (OKNO) Varšavské polytechniky, nabízející distanční dálkové inženýrské studium a prostřednictvím Internetu postgraduální studium, studium jednotlivých předmětů a různé kurzy – informace (www.okno.pw.edu.pl)

V únoru 2007 se ve Varšavské univerzitě uskutečnilo shromáždění zakladatelů Polské vědecké společnosti internetové edukace - Polskiego Towarzystwa Naukowego Edukacji Internetowej (PTNEI). Byl vyhlášen programový manifest, ve kterém jsou uvedeny rovněž hlavní cíle Společnosti. Mimo jiné: vyvíjení činnosti podporující a rozvíjející vědu a edukaci v Polsku s mimořádným přihlédnutím k edukaci prostřednictvím internetu, popularizace idejí informační společnosti a celoživotního vzdělávání, zavádění vědeckého

přístupu k internetové edukaci, rozvoj spolupráce s obdobnými vzdělávacími centry e-edukace a popularizování získaných poznatků. Své cíle zamýšlí realizovat například bádáním, vědeckou analýzou situace e-edukace v Polsku z hlediska perspektiv a dalšího rozvoje, organizováním konferencí, publikační a vydavatelskou činností včetně promoce polské internetové edukace v zahraničí. 12.dubna 2007 byla organizace zaregistrována (Sąd Rejonowy dla M.ST. Warszawy w Warszawie, XII Wydział Gospodarczy Krajowego Rejestru Sądowego).

Už v roce 1991 Pólturzycki poznamenal: „... současně s rozvojem počítačové techniky a rozšiřováním osobních počítačů se objeví možnost jejich využití v procesu sebevzdělávání... počítač může nejen exponovat zavádění nových programů podporovaných názornými příklady, ale také zjišťovat jeho osvojení si a pochopení, vymezovat cestu k učení se a uchovávat potřebné informace“. (Pólturzycki, 1991, s. 326)

Na využívání Internetu při sebevzdělávání apeluje Korzan, který tvrdí, že „sebevzdělávání je současně osvětovým procesem, ale i životním stylem. Stávajíc se občany informačního společenství, pohybující se ve světě kybernetiky, bezustání podléháme tomuto procesu. Uprostřed informačního šumu, který přináší moderní média, plní fundamentální roli dovednost selekce informací, výběr hodnotných a podstatných obsahů, odmítání neověřitelných údajů a především zkoncentrování se na hledané téma, na to, co nás skutečně zajímá“. (Korzan, 2002, s. 238)

(Poznámka: převážná textová část pro tuto 6. kapitulu byla převzata z materiálu „Struktury vzdělávání, profesní přípravy a vzdělávání dospělých v Evropě – POLSKO 2004, kterou připravilo polské oddělení EURYDICE Warszawa, české vydání Ústav pro informace ve vzdělávání, Praha 2005. EURYDICE, informační síť o vzdělávání v Evropě, tisk 1.5. 2006)

7 UNIVERZITY 3. VĚKU

Společným rysem 21. století je ve většině států světa stárnoucí obyvatelstvo. Tato skutečnost se projevuje narůstajícím počtem lidí ve věku šedesát a více let a nízkým počtem nově narozených dětí.

Podle údajů OSN, byl v roce 1950 počet obyvatel světa ve věku 60 a více let okolo 200 miliónů osob. Do roku 1975 tento počet vzrostl na 350 miliónů a v roce 2000 již dosáhl 590 miliónů osob; je předpoklad, že okolo roku 2025 bude populace seniorů na planetě Zemi čítat více než 1,1 miliardu mužů a žen. Z těchto prognóz lze vyvodit, že za necelých následujících dvacet let bude v celé světové populaci budou představovat osoby staršího věku téměř 14 procent (na

mysli mám věk 60 a více let, přičemž ve většině států za „starší věk“ je pokládán 65 rok života a více – pozn. J.P.).

Také věk polských občanů se prodlužuje. Od roku 1950 se délka života mužů prodloužila o 12 let a u žen o 15 roků. Podle statistických údajů například v roce 1997 bylo v polské společnosti ve věku 60 a více let 6,3 milióny obyvatel. Konkrétní údaje vztahující se k roku 1999, který byl Mezinárodním rokem seniorů, jsou o polské stárnoucí společnosti patrné ze zprávy o společenském rozvoji Polska v roce 1999 - *Ku godnej i aktywnej starości* (K důstojnému a aktivnímu stáří). V roce 1999 se země mohla pochlubit 3014 osobami, které překročily sto let svého života. V současnosti je průměrná délka života mužů 72,5 roků a u žen 78 roků. Kalkuluje se, že ze sta novorozenců mužského pohlaví se 60 let dožije 75 osob a 75 let – 39 mužů; u sta nově narozených dětí ženského pohlaví se šedesátky dožije 90 žen a 75 let – 66 žen. Co se týče kondičního stavu starších osob v Polsku, lze říci, že 80 procent z nich je schopno se o sebe samého postarat. Zbývající jedna pětina je v pomoci odkázána na jiné – nejsou schopni vykonávat základní činnosti jako péče o tělo, nejsou schopni bez cizí pomoci se volně pohybovat nebo opustit byt nebo jsou zcela připoutáni k lůžku.

K 1.1.2004 z celkového počtu 38 191 tisíc obyvatel Polska bylo 4 951 tisíc osob „třetího věku“, což představuje 13 procent všech obyvatel. Poměrně rozsáhlou studii, týkající se demografie stárnoucí polské populace a s tím související problematikou ve vztahu ke vzdělávání seniorů se zabývá Lubryczyńska (*Problemy starzejącego się społeczeństwa w programach kształcenia na kierunkach pedagogicznych uczelni wyższych - Rocznik andragogiczny 2005, ATA 2006, s. 84-99*).

Stárnutí je přirozeným jevem a postupně se rozvíjející proces. V lidském životě to je navíc proces, který nelze zastavit a který je nezvratný a nevratný. V životě jedince probíhá od narození po celý život až do smrti. Nikdo si jej nemůže naplánovat, neboť neví, jak dlouho bude živ. Jak hezky vyjádřila Łój: „Pozitivní postoj ve vztahu ke stáří to je především jeho pojmání ne jako smutnou nezbytnost, ale jako dar od života“. (Łój, 2004, s. 187).

Demografické změny, ke kterým dochází v současnosti a významnou měrou ovlivní nejbližší budoucnost v České republice, jsou očekávány i v sousedním Polsku. Je pravděpodobné, že v průběhu několika let bude počet polských obyvatel starších šedesáti let tvořit až pětinu všeho obyvatelstva. Znamená to tedy, že téměř každý pátý občan-senior by mohl být středem zájmu andragogů. Łapa tvrdí, že „... vynucuje si to stejně tak měnit stávající edukační struktury, jakož i přístup ke vzdělávání dospělých (zejména osob třetího věku).

...andragogika stejně jako i jiné vědy, zabývající se lidmi v neproduktivním věku, se stane jednou ze zásadních subdisciplín pedagogiky“. (Łapa, 2002, s. 178)

Stárnoucímu člověku pomáhá na jeho cestě v hledání optimálních podmínek, které by prodloužily a zkvalitnily stáří ve vztahu k jeho aktuálnímu somatickému a psychickému stavu, edukační gerontologie. O edukačních potřebách dospělých Wesołowska soudí, že obvykle vyrůstají z aktuálního vzdělanostního stavu společnosti, aktuálních i budoucích podmínek života, osvětové tradice prostředí, edukační motivace a rovněž dostupnosti osvětových pracovišť, jejich sítě, vybavení a kvality didaktického procesu.

Už před půlstoletím Szewczuk upozorňoval na otázky spojené s vývojem společnosti a jejich obyvatel. Poznamenal: „Lidstvo stále více rychleji stárne. V tom dobrém slova významu. Stále více je lidí ve věku nad 60 let. Technika jednoznačně lidem šetří práci i čas. S rozvojem techniky budou nastávat společenské změny. Člověk bude mít stále více volného času. Bude se stále déle a více učit. V tomto aspektu je třeba vidět otázky možností evoluce dospělého člověka a velký úkol osvěty dospělých“. (Szewczuk, 1962, s. 155)

Proces stárnutí provází po přechodu do důchodu mnoho změn. Režim dne nabývá zcela jiné pořadí, vzniká nadbytek volného času, mění se sociální prostředí, ve kterém byl jedinec zvyklý se každodenně pohybovat, rapidně se často vytrácí profesní aktivita až zcela vymizí, řídnou vztahy s kolegy, ale někdy i s rodinou. Nedostatek společenských kontaktů, zaměstnání nebo jiné užitečné činnosti a zálib mohou staršího člověka uvrhnout do úplné apatie a nezájmu o cokoliv, nezřídka se jej zmocňuje pocit nepotřebnosti a nadbytečnosti. U některých se začne projevovat podezíravost, úzkost, nespokojenost s životem, sklíčenost. To vše v komplexu často bývá „startérem“ psychické lability, patologických projevů v chování a v konečné fázi dochází k rozvoji nemocí, které proces stárnutí výrazně uspíší.

Stále více získává celospolečenskou podporu otázka v přístupu jedince - seniora při jeho přechodu z aktivního života do aktivníhožití v důchodu. „Proto je tak významné – nestáhnout se z aktivního života, ale po přechodu do důchodu pokračovat nebo rozvíjet nové formy činnosti: edukační, kulturní nebo tvůrčí“. (Szwarc, 1997, s. 64)

Stárnutí organismu, zejména jeho hlavní příčiny, mechanismy a průběh, následky pro jedince a společnost a způsoby zásahů do tohoto procesu, se pokouší vyjasnit Dubas konstrukcí teorie stárnutí, kterou dělí do čtyř hlavních skupin:

- Teorie biologické
- Teorie „vnitřní“

- Teorie „vnější“
- Teorie holistické

Vnímání stáří jako fáze lidského žití jak v kategorii vědeckého zkoumání, tak i v oblasti způsobu jeho prožívání, pak tatáž autorka formuluje do tří obecných modelů kmetství:

- Deficitní model stáří
- Udržovací model stáří
- Rozvojový model stáří

Z andragogického hlediska je nám blízký právě rozvojový model stáří, který je možno definovat jako období zdokonalování lidského života získáváním dalších nebo zcela nových osobnostních kompetencí, uspokojení ze života, zachování a možnosti rozvoje předchozích dovedností, zručností a výkonnosti. Dubas rozvojový model charakterizuje ve třech rovinách, vylíčených třemi obecnými poznávacími a praktickými kategoriemi současně: rozvoj, duševnost a edukace.

V současnosti se edukaci v seniorském věku připisují rozličné funkce:

Edukace je *protiopatřením* vůči různým nastalým problémům a složitým životním situacím, v tom rovněž také vůči vlastnímu stáří (instrumentální postoj)

- Edukace je *životním stylem*, způsobem prožívání stáří, vyplněním volného času a života edukační aktivitou. Edukační styl života může být také efektem působení civilizačně-kulturních činitelů, podtrhujících v životě a v rozvoji člověka roli učení se; zejména se má takto ukazovat začínající se informační éra (civilizačně-kulturní postoj)
- Edukace je *šancí rozvoje*, stimulující osobnostní proměny, přející přeorientování životních zkušeností, předcházející atrofii, umožňující adaptaci ke změnám, jaké sebou stáří přináší, a také životní prostředí stárnoucího člověka (postoj axiologický)
- Edukace je *životní hodnotou* a směřuje činnost člověka k jeho osobní naplněnosti-absolutní dospělosti. Bez vzdělávání by jedinec ztrácel šanci stávat se člověkem uceleného člověčenství. Učení člověka „zvyšuje“, způsobuje, že vynáší na vrchol svou osobností vyzrálou (axiologicko-teleologické pojetí)
- Edukace je *emancipace*, vysvobozující člověka ze závislostí, nesvobod různého druhu a také stereotypního myšlení o stáří. Edukace jako emancipace promuje nezávislost a nade vše svobodu jako rysy lidského žití také ve stáří (emancipační pojetí) (Dubas, 2004, s. 144-145)

U staršího člověka svou roli hraje čas, „... v biografii člověka významnou roli sehrává čas“. (Czerniawska, 2000, s. 70) Proto tolik slycháváme jakoby mimoděk dovětek lidí „po padesátce“ (a s přibývajícím věkem ještě častěji): „... a já už nemám tolik času...“. Je to jakoby všeobecné konstatování reality na schyłku života, vztahující se k veškerému lidskému konání a vzdělávání se z toho

nevyjímaje (případně vzdělávání jiných a působení na ně - jako například na vnoučata). Jedinci mají pocit, že oproti jiným jejich čas plyne a utíká nepoměrně rychleji, že jejich perspektiva se zkracuje. Přitom neopakovatelnost a bohatost jejich života tkví v prožité minulosti, praktických dovednostech, životním moudru. Z andragogického hlediska lze za činitele ovlivňující hloubku moudra dospělého jedince pokládat vlastnictví dosavadních znalostí a dovedností, získaných vlastní zkušeností a reflexi, a dále schopnost řešit praktické životní a pracovní problémy s určitou mírou velkorysosti, předvídavosti a spravedlnosti.

Se stárnutím se mění – a často s ohledem třeba i na zdravotní stav jedince – společenská role člověka. Děti mají své blízké vztahy se svými protějšky, některé již založily své rodiny, opustily společné bydliště, časem odchází ze života životní druh. Smysl života se jakoby vytrácí. Kdysi potřební a milovaní pečující rodiče jsou často v roli osob, které by samy potřebovaly péči. Dosud aktivní život zaplavují chmurné myšlenky, pocit beznaděje, obavy o budoucnost, nedostatek pocitu bezpečí. Starší lidé mívají často sklon k sebelítosti a vyjadřují tento stav konstatováním, jak jsou „na tom světě úplně sami“. Opouští je síly k navazování nových kontaktů a často o ně ani nestojí. Neuvědomují si, že problém často není v okolí, které viděno jejich pohledem „je nechápe, i když jednou také zestárnou“, ale v nich samotných, v jejich přístupu k nové objektivní situaci v jejich cestě životem. O tom, jak stáří prožijeme, si rozhoduje každý sám. Łój vytyčuje dva možné směry: „Z jedné strany jej můžeme pojmout v kategoriích zármutku, proměn a smutku za něčím, co pominulo – tedy za mládím. ... Ale také jinak: pojmout ho jako postupné poznávání, následující životní etapu, vyzrálou a opírací se o využívání dřívějších zkušeností“. (Łój, 2004, s. 183)

Procesu stárnutí člověka se věnuje nauka gerontologie, která se zabývá preventivní a léčebnou péčí tělesných a psychických obtíží, objevujících se u starších osob. V souvislosti s edukací starších osob se v polské andragogice také setkáváme s pojmy *gerontologia wychowawcza (edukacyjna)* (výchovná /edukační/ gerontologie).

Je to oblast bádání a praxe, která se současně rozvíjela ve spojení s osvětou dospělých. Zabývá se široce chápanou přípravou na stáří; například hledáním optimálních podmínek pro staršího člověka k pokračování vlastního osobnostního rozvoje kupříkladu vzděláváním, což přináší jedinci pocit sounáležitosti, zlepšení kvality života a možná i jeho prodloužení. Senioři potřebují k učení motivaci a vytvoření podmínek zohledňujících specifiku učení se ve věku pozdní dospělosti; ideální je situace, když byli k celoživotní edukaci připravováni již v období před odchodem do penze. Praxe prokazuje, že příprava seniora k aktivnímu postoji k edukaci nezáleží jen na realitě, ve které se nachází, ale také na minulosti – tedy průběhu vlastní edukační biografie. „Učit

se, to není jen účast v organizovaných formách vzdělávání, ale i ozřejmění si edukační situace v životě i v průběhu života, otevření se sám sobě, jiným i světu. Učení se stane pro život způsobem a stylem“. (Czerniawska, 1997b, s.19)

Za výraznou osobnost, která dala svou koncepcí výchovy ke stáří významný vklad do gerontologické teorie, je v Polsku pokládán Kamiński. Výchovou ke stáří autor míní pomoc lidem v získávání zájmu a aspirací a současně dovedností a přivyknutí, která mu po dosažení důchodového věku pomáhají v realizování průběhu života v letech následujících a dávají mu tak satisfakci aktivního života. Byl zastáncem tvrzení, že na stáří se má jedinec připravovat prostřednictvím edukace po celý život, zejména pak v období před odchodem do penze.

Celým životem se prolíná příprava na stáří:

- je procesem opírajícím se o teorii celoživotního vývoje člověka
- začíná již v ranném dětství
- v každé fázi života vychází z její současnosti s postojem k sebereflexi, sebeurčení, retrospektivě
- ve vztahu člověk-společnost-výchova, se člověk mění díky dynamice těch procesů, které zapadají do ostatních součástí
- instituce plní funkce podporující poměr k cílevědomým snahám člověka

(Małecka, 2001, s. 113)

Každý stárne jinak, je to individuální aspekt života, který je neopakovatelný, nepřenositelný a nelze jej odložit „na jindy“. Proto je tak významnou etapou v životě člověka příprava na stáří. Andragogové pro práci se seniory mohou využívat knihu „Příprava na život v penzi“ - Vzdělávání přednášejících v rámci spolupráce Lodžské univerzity a univerzity Lumiere (*Przygotowanie do życia na emeryturze. Kształcenie wykładawców w ramach współpracy Uniwersytetu Łódzkiego i Uniwersytetu Lumiere*; Juraś-Krawczyk, B., Łódź 1998). Na příkladech ze stáří v Polsku a francouzském Lyonu jsou popisovány metody práce s lidmi, kteří se blíží k odchodu do penze, jsou ozřejměny formy přípravy na důchod, zdravého životního stylu, duševní hygieny v období seniorského života a objasněna psychologie stárnutí a stáří, problematika mezigeneračních vztahů a další.

Starší lidé mají své různorodé styly života. Polská andragogika má na toto téma k dispozici několik publikací, tu nejpříhodnější s charakteristickým názvem „Styly života ve stáří“ (*Style życia w starości*) napsala Czerniawska. Rozlišuje následující styly:

- styl celkově pasivní (člověk zůstává ve svém domě/bytě, který pokládá za prostředí největšího soukromí a bezpečí. Opouští jej jen výjimečně.

Důvodem „uzavření se“ mohou být architektonické bariéry nebo psychické zábrany)

- styl rodinný (charakterizuje jej oblíbená role babičky/dědečka, spočívající často v různé míře na péči o vnoučata / v některé dny, ve vyhraněných hodinách jako tzv. zástupní rodiče/. Zcela podřizují svůj denní režim životu „širší rodiny“ a zcela zapomínají na své problémy a potřeby. Rodinná role se jim stává jakoby prací)
- styl vyplývající z vlastnictví zahrádky (její úprava, vzhled a úroda, ale i rekreační využití – vyžaduje fyzickou práci a častou návštěvnost. S úbytkem sil s prací pomáhají děti, vnuci, přátelé – zahrádka se stává místem setkání, společně prožitých chvil a radosti z výpěstků)
- styl aktivní účasti ve společenském sdružení (společenská práce, činnost dobrovolníků. Projevuje se jejich aktivita, volný čas mají vyplněn aktivitami potřebnosti a prospěšnosti jiným, vidí cíl a smysl svého konání. Charitativní činnost je nutí k pohybu, často mění místa, občas cestují a tak mají pocit že jsou „v jednom kole“)
- styl domocentrický / česky se dá vyjádřit jako „řád doma“ – na prvním místě je dům a vše se poměřuje tím, jaké to je doma –pozn. J.P./, (je na pomezí stylu aktivního a pasivního. Tyto osoby k informovanosti využívají masově sdělovací prostředky – noviny, časopisy, televizi a rozhlas, čtou knihy, rádi přijímají návštěvy - rodinné příslušníky a přátele, pěstují květiny, zkrášlují si byt, pečují o zvířata, chodí na procházky)
- styl pobožnost (je důležitou součástí v životě starých lidí. Chodí do kostela, na poutě, mše, kostelní chóry a často v nich sami zpívají) (Czerniawska, 1998)

Edukace seniorů je složitý proces. Mezi činitele, kteří mají největší vliv na jejich edukační aktivitu seniorů, mimo jiné náleží:

- stav zdraví
- připravenost na stáří
- edukační a sociální biografie
- rozumové predispozice
- osobnost
- volný čas
- pocit vlastní hodnoty
- motivace ke vzdělávání se
- trénink napomáhající duševní výkonnosti
- ekonomická situace
- stimulace prostředí
- kulturně-vzdělávací nabídky pro seniory (Fabiš, 2006, s. 38-39)

Život člověka, který se ve starším věku rozhodne studovat, by měl být hodnotný a obohacující jeho osobnost. Jedinec tak má příležitost zúročit dosavadní

mnohaleté zkušenosti a dovednosti a povznést kvalitu svého života. „Edukační aspekty kvality života spočívají v akceptaci reinterpretace vlastních poznatků, vlastní minulosti, v ní hledání zapomenutých nebo nedoceněných hodnot, nanovo prožívaných pro vlastní rozvoj, pro lepší život v současnosti, kvůli akceptaci proměny vlastní osoby skrze zrání k dnešku, ku zítřku přes stále plánování svého života a všímání si výhledu do budoucnosti...“ (Czerniawska, 2000, s. 198)

Z perspektivy polské reality je možné navrhnout - vzhledem k cíli - následující rozdělení edukace seniorů:

- emancipační – mající za cíl uvolnění se od závislosti, nesnesitelných poměrů (potíží, nesnází, nátlaku), stereotypů, předsudků a pověr, pozdvižení generace seniorů ve společenské hierarchii, osamostatňování
- altruistické – připravující k chápání druhých, k obětavosti směřující k nezištné pomoci jiným: mladším generacím, slabším, nemocným, trpícím, umírajícím
- egoistické – směřující k seberealizaci, splnění vlastních ambicí, tužeb a snah (Fabiš, 2006, s. 42)

Lidský věk se prodlužuje a tak jsou starší občané svědky stále nových výtěžků vědy a techniky. Jednou z možností jak si s pokrokem udržet krok – chtějí – li a mají chuť na „sobě pracovat“ – je účast ve vzdělávání. Edukační aktivita starších lidí je prostředkem proti apatii, pocitu nadbytečnosti, nudě... tedy těch pocitů a průvodních jevů, které se často u seniorů objevují. Andragog nachází uplatnění v poradnách pro seniory, střediscích volného času jako jsou akademie seniorů a kluby. Vhodným „společníkem“ na cestě životem seniorů, jejichž rozměr času je trojrozměrný – minulost, přítomnost a budoucnost – jsou v Polsku populární Univerzity třetího věku (*Uniwersytet trzeciego wieku*).

Se vzrůstající úrovní vzdělání obyvatel, bude nutné se zamýšlet při tvorbě koncepcí nad rozsahem a obsahem zvolených oblastí edukační nabídky tak, aby byla pro účastníky přínosná o nové, rozšiřující poznatky a dovednosti. V úvahu je nutné brát i zdravotní stav, zručnost a způsobilost starších spoluobčanů, jejich finanční možnosti a zejména potřeby a naplnění jejich představ. To vše se neobejde bez účinné podpory vlády v daleko vyšší míře, než dosud.

Dospělý člověk se může vzdělávat formou sebevzdělávání nebo v řadě vzdělávacích organizací a institucí. Příkladem péče včlenění starších osob do procesu vzdělávání, jsou již zmíněné Univerzity třetího věku. Vznikly v roce 1973 ve Francii při Univerzitě v Toulouse na pracovišti didaktiky. Při jejich uvedení „do života“ její tvůrce sociolog a právník prof. Pierre Vellas prohlásil, že se jedná o univerzitní instituce, proto jejich posláním je bádání. Jsou to gerontologické instituce, proto se bádání budou týkat zejména procesu stárnutí a

stáří. Cílem není jen zlepšení života účastníků, ale také práce nad rozvojem a zlepšení podmínek života starších osob. V Toulouse vznikla také Mezinárodní asociace univerzit třetího věku (*Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku*) pod zkratkou AIUTA (Association Internationale des Universités di Troisième Age). Podporující zakládání univerzit třetího věku po celém světě a naplňuje svůj cíl – přispívat ke zlepšování životních podmínek starších lidí prostřednictvím vzdělávání.

Inspirace z Francie rychle nacházela své následovníky po celém světě. Koncem minulého století jich bylo již více než dva tisíce. V Polsku v roce 1975 vznikla jako třetí na světě – a jako první v Polsku – při lékařském centru postgraduálního studia Varšavská univerzita třetího věku (*Warszawski Uniwersytet Trzeciego wieku*) na ulici Marymonckiej.

U jejího zrodu v roce stála gerontoložka Halina Szwarz, která od založení až do své smrti (2002) řídila její činnost. Své snažení její organizátoři viděli ve vtažení starších osob do systému ustavičného učení a jejich intelektuální, psychické a fyzické aktivizaci. Univerzita byla přístupna všem lidem v důchodovém věku bez rozdílu předchozího dosaženého vzdělání a její úlohou byla systematické organizování atraktivních činností sloužících k upevnění a rozšíření znalostí z různých oblastí života. Významným aspektem činnosti také byly průzkumy a vědecká bádání, sloužící mimo jiné k vypracování edukačních metod a zavádění gerontologické prevence. Nyní tvoří střediska samostatné sekce při Polském gerontologickém sdružení. Varšavská Univerzita třetího věku v roce 2005 oslavila jubilejní třicátý rok své činnosti.

Léty se Univerzita měnila a vyvíjela, tak jako její posluchači. V prvním roce své činnosti (1975/1976) mělo působiště 323 posluchačů, pro porovnání v akademickém roce 2001/2002 se přednášek účastnilo 1154 posluchačů. Varšavská univerzita působí při Lékařském centru postgraduálního vzdělávání a spolupracuje s tímto střediskem v oblasti gerontologické prevence. Jak vyplývá ze Statutu Univerzity, jejím cílem je napomáhat ve zkvalitnění života starších osob prostřednictvím ustavičného vzdělávání, všestrannou edukací a rozšiřováním gerontologické prevence. Tyto cíle realizuje prostřednictvím přednášek, seminářů, organizováním a prováděním lékařských konzultací a psychologických poraden ve vztahu ke stáří, rekreačně-kondičních táborů, účastí a organizováním vědeckých konferencí v oblasti gerontologie a jiné. Doplňkovou činností Univerzity je organizování zaměstnání a hrátek a umělecká vystoupení v různých institucích, věnujících se starším osobám (například s Domy denního pobytu a Domy péče). Posluchači literárního, pěveckého a jiných spolků do těchto institucí bezplatně zajíždí a vyvíjejí zde svou činnost. Univerzita nezaměstnává mimo účetní, pokladní a sekretářku žádné další pracovníky. Na činnosti se podílí dobrovolníci z řad posluchačů. Posluchači jsou

rovněž vedoucími jednotlivých zaměstnání. Jsou to dobrovolné funkce. Lékařské centrum postgraduálního vzdělávání dvakrát týdně propůjčuje k aktivitám Univerzity své prostory, které jsou vybaveny moderní didaktickou technikou; tou největší je aula „A“, do které se vejde až 500 posluchačů. Univerzita rovněž využívá pohostinnost muzeí a klubů seniorů – jejich prostorové možnosti. Na financování se sami účastníci podílí spíše symbolicky. Částečně náklady dotují obecní úřady. Přednášky jsou zajišťovány vysokoškolskými pedagogy, pracovníky Akademie věd a vědeckých ústavů hlavního města Polska. Všichni jsou odborníci a specialisté ve svém oboru. Univerzity nepodléhají Ministerstvu národního vzdělávání, nejčastěji za jejich činnost jsou odpovědny samosprávy a vojevodské vlády.

Určitá skupina seniorů vyhledává možnost - podle svých potřeb, zájmů a představ – pokračovat nebo s odstupem let se opět zařadit do některé z forem vzdělávání se. Chtějí si aktualizovat své znalosti, aktivně se účastnit procesů vývoje kolem sebe - v místě svého bydliště nebo v kulturních střediscích. Chtějí si uchovat a zvýšit intelektuální, psychickou a fyzickou způsobilost. Jednou z forem jejich včlenění do systému ustavičného vzdělávání jsou Univerzity 3. věku.

Obecně podmínkou k přijetí do Univerzity je *status emeryta lub rencisty* (tedy status starobního nebo invalidního důchodce). Některá střediska vyžadují věk vyšší než čtyřicet let a např. středoškolské vzdělání. Univerzity svou činnost vyvíjí při vysokých pedagogických školách a univerzitách, kde počet posluchačů zpravidla nepřekračuje jeden tisíc osob. Studenti mají možnost výběru přednášek ze široké nabídky témat jako například z dějin, literatury, umění, medicíny, psychologie, zásad a možností finančních investic, činnost malých podniků, zdravé výživy, životního stylu a duševního rozvoje. V současné době je na území Polska téměř třicet Univerzit.

V Polsku existují tři typy Univerzit třetího věku:

- vyvíjející činnost ve strukturách nebo pod patronátem vysoké školy, kde je rektorem řízením pověřen konkrétní zplnomocněnec
- zřízené sdružením provázejícím populárně-naučnou nebo kulturně-rekreační činnosti
- jiné, působící při domech kultury, knihovnách, domem denního pobytu, střediscích sociální péče atd.

K hlavním cílům Univerzit třetího věku mimo jiné patří:

- popularizace a rozšiřování edukačních iniciativ
- intelektuální, psychická a společenská a fyzická aktivizace seniorů
- rozšiřování znalostí, dovedností a zručností seniorů

- usnadnění kontaktů z takovými institucemi jako je zdravotní služba, kulturní střediska, rehabilitační centra atd.
- vtažení posluchačů do angažovaného podílu na životě kolem nich
- udržování dosavadních sociálních pout a mezilidské komunikace
- zapojování starších osob do systému ustavičného vzdělávání
- vypracování metod vzdělávání a vštěpování gerontologické prevence
- provádění průzkumů a vědeckých výzkumů

Univerzity třetího věku v Polsku plní tyto funkce:

1. uspokojují čistě poznávací potřeby
2. dávají pocit sounáležitosti a pobývání ve skupině vrstevníků
3. přispívají k dobrá fyzické kondici
4. kompenzují nedostatky ve vzdělání, vědomostech
5. probouzejí nové zájmy, zvědavost
6. pomáhají v rodinných poměrech (Wnuk, 2000, s. 213-223)

Přínosem je další aktivní účast ve společenském životě, udržování fyzické kondice, kompenzace chybějících nedostatků ve vzdělání, předávání osobních pocitů a zkušeností rodinným příslušníkům a přátelům,

Ke zvýšení kvality činnosti univerzit 3. věku a proniknutí k co nejširšímu okruhu zainteresovaných, společně přispívají například Polsko-americká nadace svobody, Nadace Jagielloňské univerzity a Nadace PZU (Všeobecná pojišťovna, a.s.). Nabízí grantové soutěže, ve kterých podporují iniciativy sloužící ke zvýšení didaktické činnosti univerzit třetího věku. V roce 2005 se soutěž setkala s velkým ohlasem. Padesát univerzit 3. věku z celého Polska předložilo návrhy projektů; grantová komise přiznala 19 velkých grantů (u kterých je podmínkou spoluúčast ve výši 20 procent vlastního vkladu na samotnou realizaci projektu). Přiznané dotace byly v rozpětí 5-40 tisíc zlotých. 27 malých grantů (jsou dotovány v plné výši; navrhovaná a přiznaná částka na jeden projekt nepřesáhla částku 10 tisíc zlotých. Celková finanční dotace představovala sumu téměř 654 tisíc zlotých. K výměně informací a dosažených výsledků mezi Univerzitami slouží nově vytvořená platforma spolupráce, která vydává svůj specializovaný bulletin pracovní setkání a pravidelné konference. V současné době je v Polsku okolo jednoho sta Univerzit třetího věku. Trendem v práci s osobami „pozdní dospělosti“ je nejen edukace (vzdělávání a sebevzdělávání), ale také jejich zaangažování ve prospěch jiných lidí, s využitím profesních dovedností a životních zkušeností například při činnosti dobrovolníků. Posluchači varšavské univerzity například pořádají ve svém městě bezplatně různá umělecká vystoupení v Domě denního pobytu nebo Domě péče o seniory, členové literárního kroužku nebo pěveckého chóru zde organizují přednášky.

V rámci varšavské Univerzity 3. věku vyvíjí svou činnost také kolegiální společnost (sdružení přátel), která bdí nad osobami, vyžadujícími bezprostřední

pomoc. Nejčastěji to jsou telefonické kontakty, ale nezřídka se také stává, že za těmito potřebnými kolegy zajíždí, dělají jim nákupy a pečují o ně. Existuje zde také nadace, které se podařilo získat určité finanční prostředky. Ty jsou pak následně poskytovány lidem s velmi malým důchodem, kteří se ocitnou v tíživé finanční situaci a chybí jim peníze například na léky.

Za finančního přispění programu Socrates Grundtvig 2, působí ve Varšavě Čtenářský klub pro dospělé (READCOM). Zdejší veřejná knihovna W.J. Grabskiego společně s rakouskou Lidovou univerzitou a portugalskými vzdělávacími instituty v Castelo Branco a Portalagre vytvořili partnerský projekt týkající se vzdělávání dospělých. Je věnován propagování čtení a tvorbě památníků. Jedním z cílů projektu je porovnání čtenářských zálib a výsledků literárních prací v zainteresovaných zemích a šíření znalostí prostřednictvím diskuse nad památníky a deníky psanými samotnými členy klubu. V této souvislosti se v polské literatuře setkáváme s pojmem „biblioterapie“. Na mysli se má opětovné odkrývání hodnot a významu knihy pro každodenní život člověka a vzbuzení zájmu u dospělých, aby si psali deníky a vedli památníčky, jejichž obsah pak mohou prezentovat mezi lidmi stejných zájmů a rovněž využít při setkáních s dětmi při společném čtení knih. V praxi by měl celý projekt zejména sloužit

- k setkáním osob, píšících si deníky a památníky, vzpomínky a také prezentaci vlastní tvorby v Čtenářských klubech a prostřednictvím Internetu
- podpoře a účasti v literárních tvůrčích dílnách a soutěžích
- přitažlivých forem práce s knihou mezi dětmi a mládeží
- k samostatnému navrhování obálky a ilustrací knih, jejich vydávání
- k prezentaci dosažených úspěchů na výstavách, klubových setkáních, literárních večerech a další.

Aktuální informace o činnosti Čtenářského klubu dospělých a výše zmiňovaném projektu lze získat na internetových adresách: www.bpursus.waw.pl nebo www.readcom.info. Přehledné a nejuplněnější informace o činnosti Univerzity 3. věku lze nalézt na adrese www.utw@cmkp.edu.pl.

Návštěvou Univerzity lidé prožívají společná setkání s jinými lidmi, dělí se o své radosti a starosti, zachovávají si svou důstojnost. S nadhledem a dosavadní životní moudrostí konfrontují novou situaci ve svém životě, reflektují svou dosavadní autobiografii. Účast penzionovaných osob na vzdělávání jim osobně přináší uspokojení z nových poznání, lepší pochopení současných problémů společnosti, jejíž jsou součástí, život mezi vrstevníky, majícími obdobné problémy nebo zájmy, utvrzení se ve smyslu života nebo jeho opětovného nalezení. Orzechowska, která tuto životní etapu nazývá „zlatým podzimem života“, vyjadřuje svůj názor: „Právě teď je možné se oddat bezezbytku takové práci, která přináší radost, satisfakci; nesvazují jej rodinné a pracovní závazky a povinnosti. Intelektuální a fyzická činnost dává také záruku účinnosti a

pohody ducha, chrání před depresemi, frustrací a také pocitem odcizení“.
(Orzechowska, 1999, s. 63)

Edukace pomáhá stárnoucímu člověku na jeho cestě v hledání optimálních podmínek, které by mu prodloužily a zkvalitnily – ve vztahu k jeho aktuálnímu somatickému a psychickému stavu – období stáří.

Univerzity třetího věku jsou jednou z forem celoživotního vzdělávání v souladu s koncepcí celoživotního vzdělávání a navazují na gerontologické programy UNESCO.

Současnou činnost Univerzit v Polsku a jejich obsahovou náplň, vzdělávací cíle a dostupnost jako jednu z forem vzdělávání seniorů, přibližuje kniha „Edukace seniorů z hlediska kompetenční teorie. Historicko-srovnávací studie“ (*Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*-Halicki, J., Białystok 2000). Autor zde dává čtenáři odpověď na otázky jako například: jak je vnímán starší člověk v dějinném vývoji, jaké mu jsou připisovány kompetence a úkoly, jaké jsou jeho poznávací možnosti, jak v něm probudit zájem a čím motivovat k sebevzdělávání. Poukazuje rovněž na rozdíly a podobnosti mezi edukací dospělých a seniorů. Čtenář je informován, že v obdobné situaci - přechodu z aktivního života do období odpočinku v důchodu - se dostane (pokud se ho to již netýká) každý z nás. Uvědomuje si tak, že na nové životní okolnosti se musí jedinec důkladně připravovat ještě v aktivním pracovním procesu.

Czerniawska míní, že právě polská gerontologická literatura má monografii „...nejlepší na toto téma, nejen v polské literatuře, ale i světové. Je to kniha autorky Nakoneczna-Woźniak, R.: „Univerzity třetího věku v Polsku“ (*Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce*), vydaná v Poznani v roce 2001“.

Wiśniewska-Roszkowska (Warszawa 1989) ve své knize „Stáří jako úloha“ (*„Starość jako zadanie“*) zdůrazňuje, že by bylo nutné a vhodné nejen něco pro seniory dělat, zkoušet vyplnit jejich volný čas, ale raději je učit, jakým způsobem by mohli být – a měli by být- prospěšnými jiným lidem (společnosti, rodině, v místě bydliště). Vyžaduje to však již značně dříve, ještě před odchodem do penze, aby se jedinci na svou novou roli připravovali, byli povzbuzováni k aktivnímu spolužití a pomoci jiným.

Přínosnou publikací, přibližující život současných seniorů v Polsku je kniha „Život v penzi v podmínkách polských systémových proměn“ (*Życie na emeryturze w warunkach polskich przemian systemowych* - Trafialek, E., Kielce 1998)

Ve vzdělávání seniorů se setkáváme s pojmem geragogika – což je nauka zabývající se edukací staršího člověka. Dubas míní: „Život již nemá pouze spočívat v dožívání, ale má být hodnotně vyplněn poznatky, které obohacují osobnost člověka a zvyšují kvalitu jeho života. Aby byla dosažena vysoká kvalita života, je potřebná vlastní edukace. Je specifickým instrumentem, zlepšujícím život v současných široce rozvinutých společenstvech. Mimořádně nyní, v informační éře, která se opírá o vysoce rozvíjené elektronické a komunikační technologie a současně s doceňováním hodnot budujících mezilidské svazky, se její cena pozvedá. Znalost a sebepoznání jedince je člověku prospěšné - také staršímu, ale také tomu, který se na stáří připravuje dokonce i z dosti vzdálené perspektivy v procesu každodenního vyčerpání a zároveň usilování o životní satisfakci a štěstí. V tomto kontextu se geragogika jeví jako mimořádně prospěšná pedagogická věda teoreticko-praktického charakteru, humanizující život člověka ...v období ... stáří“ . (Dubas, 2005, s. 154)

„Svou edukační aktivitou se jedinec může, ba dokonce musí, na stáří připravovat a pak až nastane, hodnotně ho prožívat. Je to poslední z etap cestou života – ale je to stále ještě život“ . (Pavlů, 2007, s. 289)

8 ROZVOJ SOUKROMÉHO VYSOKÉHO ŠKOLSTVÍ

Tradice vysokých nestátních škol v polské historii sahá do 19. století, kdy svou činnost vyvíjela Wyższa Szkoła Rolnicza (Žabikow 1870) a Wyższe Kursy dla Kobiet (Krakov 1876). Značný rozvoj nastal po roce 1918: Wolna Wszechnica Polska (Varšava 1918), Katolicki Uniwersytet Lubelski (1918). V roce 1938 v Polsku působilo 15 vysokých nestátních škol, ve kterých se vzdělávala celá pětina všech vysokoškoláků (22 procent), což představovalo 10,5 tisíce studentů. Po roce 1949, z rozhodnutí tehdejších vládců, byly všechny tyto školy - vyjma Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego – zlikvidovány. K rychlému opětovnému růstu nestátních vysokých škol došlo po roce 1990, kdy společenské změny v Polsku v roce 1989 vytvořily podmínky pro návrat dávných vzdělávacích tradic a vznik nových nestátních škol. Do polské vzdělávací tradice se navrátilo nestátní školství. Začalo si přisvojovat vyzkoušené vzory systému edukace vyspělých států a přizpůsobovat řízení vysokoškolské výuky měnícím se ekonomickým podmínkám země. Byl to významný projev decentralizace vysokoškolského systému. Zákon o vysokém školství ze dne 12. září 1990 (Dz U 1990 nr 65, poz.385 – pozn. J.P.) uvedl do pohybu nový trh edukačních služeb zejména pro pracující dospělé osoby, které si z různých důvodů chtěli doplnit vysokoškolské vzdělání; většina škol vzdělává na úrovni licencjatu. Vysoký zájem o denní a zejména pak dálkové

studium je dokladem zájmu polské veřejnosti o vzdělávání, které v nových podmínkách pokládají za významnou osobní hodnotu a prostředek k dosažení svých vyšších cílů (například profesní kariéry, společenské postavení). V motivaci zájmu a oblibě o studium na nestátních školách může určitou roli sehrávat možnost přijetí bez vstupních přijímacích zkoušek, aktivní využití volného času (zejména mladší a svobodní lidé – vedle vzdělávání se také příležitost k navázání přátelství, partnerského vztahu, tzv. „spojení dobré s užitečným“), perspektivní založení vlastní firmy a jiné.

Právní základ rozvoji nestátního školství daly zákony o systému národní edukace, který přijal 7. září 1991 Sejm; v tomto roce byl přijat zákon o vysokém školství.

Kruszewski ve své studii „Obnova vysokých nestátních škol v Polsku a jejich nové společensko-edukační funkce“ (*"Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne"*) píše o systému a nových funkcích nestátního školství a sděluje, že „... nestátní školy se staly autonomními vysokými školami, uskutečňujícími vzdělávání na zásadách soustavné a otevřené edukace na dálku v souladu s aktuálními tendencemi rozvoje edukace dospělých a akademické edukace“. Pólturzycki uvádí, že do roku 1999 získalo ze 171 tehdy fungujících nestátních škol již 32 oprávnění provádět magisterská studia a v témže roce bylo nestátními školami zorganizováno 450 vědeckých konferencí, z toho 130 s mezinárodní účastí. (Pólturzycki, 2001, s. 54-55)

Značný a rychlý rozvoj soukromého vysokého školství v Polsku po roce 1990 má několik důležitých společenských příčin. Wesołowska soudí, že „první z nich je důvod demografický (periodicky se bude opakovat co 25 let) aktuálně obsahující ročníky 16-25 let.... Druhá příčina ... je v zanedbání této úrovně z předchozích let. Třetí příčinou jsou nepochybně společensko-politické proměny, které v Polsku nastaly po roce 1989: - stalo se politicky i ekonomicky nezávislé na Sovětském svazu, demokratická svoboda, projevující se ve svobodných volbách do Sejmu, mnohostrannost, v mezinárodní politice a tržním hospodářství došlo k orientaci na Západ, v ekonomice země - úpadek „socialistického centralismu“ a ingerence státu do všech oblastí společenského života - přinesla radikální změny také do edukace“. (Wesołowska, 2002, s. 90-91)

V roce 2000 již bylo v Polsku téměř tři sta nestátních vysokých škol, v nichž se vzdělávalo celkově 30 procent všech studujících. Charakteristická pro tyto školy je ta skutečnost, že většina z nich se nachází mimo velké aglomerace, v lokalitách zbavených dřívější tradice vysokého školství. Společným rysem je rovněž učení na úrovni licenciátu - vyššího odborného vzdělání. Nejlepší absolventi se pokouší doplnit si vzdělání následně na jiné vysoké škole

s možností získání magisterského titulu. Jen asi 10 procent nestátních škol mělo v roce 2000 statut na akademické úrovni s možností uceleného magisterského studia.

Intenzivní rozvoj soukromého vysokého školství v Polsku se stal nezvratným procesem významných proměn celého systému vysokoškolské edukace. Zvýšila se větší dostupnost ke vzdělávání, rozšířila se různorodost nabídky studijních oborů, vznikla konkurence, změnila se pravidla ve financování škol/školného a zdroje plynoucí do školství. Účastníci edukace vnímají nové studijní možnosti jako příležitost k profesnímu rozvoji, všeobecných znalostí, osobnosti a vložené úsilí a peníze jako investici pro svou budoucnost a kapitál pro lepší uplatnění na trhu práce. Přínos škol lze spatřovat ve znalostech vzdělávacích potřeb a zajištění jejich naplnění v místě sídla a blízkého okolí nebo rozšiřování a popularizace vědeckých a technických postupů.

V souvislosti se svými potřebami a lokálními podmínkami samotných škol využívá velká většina studentů dálkovou formu studia. Dominujícími směry studia v oborech jsou ekonomika, marketing, byznys, pedagogika, z humanistických zejména cizí jazyky a další. Ojedinele je možné studovat také obory služeb, jako například kosmetické a sociální služby a umělecké obory. Roční školné se podle Wesołowskiej pohybuje na analogicky stejně zaměřených školách od 1,7 tisíce zlotých (11.900 Kč) do 2,5 tisíce zlotých (17.500 Kč), v tak zvaných renomovaných školách byznysu jsou sumy daleko vyšší a často je požadována úhrada v dolarech. Výše platby „... za výuku není vždy v souladu s „vysokou kvalitou služeb“ edukace – to se týká jak kvality akademických učitelů... tak i lokální základny, didaktického vybavení, vzdělávacích programů, existenčního zázemí (jidelny, hotely pro dojíždějící)“.

(Wesołowska, 2002, s. 92)

V čele nestátních vysokých škol a jejich zakladateli jsou většinou ekonomové, byznysmeni, právníci, veřejní činitelé (poslanci, ale také třeba náboženští představitelé). Školy zakládají z důvodu naplnění svých ambic anebo se ujímají příležitosti doby. Někteří pak z pocitu služby společnosti, kterou lze interpretovat jako vlastní podíl na rozvoji, prosperitě a naplňování edukačních potřeb regionu. Ve svých školách většinou působí jako rektori nebo kancléři, jejich činnost má obvykle manažerský, organizační nebo ekonomický charakter.

V některých školách jsou jako vedoucí pracovníci akademičtí učitelé, nejčastěji zaměstnanci státních škol – na různé úrovni od univerzitních profesorů po asistenty, řada z nich má vědecké tituly a bohatou publikační činnost. Vykonávají tedy dvě zaměstnání - ve státní a současně soukromé vysoké škole, nezřídka takovýchto pracovních poměrů ve vztahu k privátním vysokým školám mají dva i více. Wesołowska tento stav komentuje takto: „... to není zásluha

akademických učitelů, ale reakce na dané podmínky, ve kterých mají žít a pracovat. Dosavadní platy, poskytované na státních školách, zajišťovaly vegetování stěží na nižší úrovni společenského života (v roce 1995 vydělával polský univerzitní profesor 1/30 výdělku svého kolegy ve Francii nebo Anglii). Dvojí zaměstnání ... přináší vyučujícím i pozitiva. Zde jsou některá z nich: nestátní školy platí třikrát více než státní... dávají jim perspektivu práce v důchodovém věku...tyto školy zaručují větší pocit sociálního bezpečí spojeného s budoucností akademických učitelů, což je mobilizuje k dobré práci zaručují také větší svobodu vědecké nebo didaktické činnosti...“ (Wesołowska, 2002, s. 93-94)

Nestátní školy sehrávají svou významnou roli rovněž v popularizaci vědy. Každá škola ročně vydává několik knižních titulů a skript sloužících k poučení, vzdělávání, rozvoji teorie, a rozšíření o nové vědomosti. Za krátkou dobu existence se již staly pojmem edice *Edukacja Otwarta* (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja* (Dolnośląska Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach), *Zeszyty Naukowe WSHE* (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) a další.

Komerční tržní hospodářství sebou přineslo v Polsku po roce 1989 také vznik komerčního edukačního trhu - vzdělávacích firem vedených právníkem nebo fyzickou osobou. Vzdělávací služby svou nabídkou a poptávkou se staly zbožím. Často se jedná o vzdělávání tak říkajíc "šitého na míru", tedy takového, které se přibližuje individuálním schopnostem jedince, jeho zájmům a motivaci. „...individualizace vzdělávání studentovi zabezpečuje nejen potřebné obsahy, ale také metody, techniky, prostředky a čas na provádění didaktických úloh“ (Pólturzycki, 2001, s. 51)

9 ODBORNÁ LITERATURA, AKTIVITY ANDRAGOGŮ

Pedagogové a andragogové dobře ví, že odpověď na otázku – jak učit, vést a vychovávat dospělého člověka? – musí hledat v kontaktu s druhými lidmi, v poznávání světa jedinců, jejich biografických cest a v jejich edukačních možnostech. Významným pomocníkem bývají také odborné knihy.

Po encyklopedii „Ustavičná edukace pro dospělé“ (vydána 1989), se velkým počinem v roce 1996 stalo vydání „Mezinárodní encyklopedie edukace dospělých a profesionálního/odborného vzdělávání“. Matlakiewicz publikaci hodnotí jako „... obšírné a cenné kompendium vědy v oblasti vzdělání dospělých. Jednotlivé články (v encyklopedii, mající 960 stran, je zveřejněno 161 článků významných teoretiků edukace dospělých ze 35 zemí světa.

Současně vyšla v Londýně, New Yorku a Tokiu – pozn. J.P.) jsou pokusem o představení systematického, mezinárodního, aktuálního pohledu z různých úhlů na problematiku edukace dospělých a odborného vzdělávání“. (Matlakiewicz, 2001c, s. 259). V úvodu knihy je vyjádřen názor autorů, že poznání v oblasti vzdělání dospělých není kompletní a je roztěkané. „Každý pokus o strukturalizaci této vědy se potýká s vážnými problémy, neboť hodně elementů je i nadále možné pokládat za chybějící nebo ještě nepoznané“. (Tuijnman, 1996, s. XV)

Andragogové v Polsku mají k dispozici tři autorské učebnice andragogiky – K. Wojciechowski: „Výchova dospělých“ (*Wychowanie dorosłych*) z roku 1975; L. Turowski: „Andragogika. Obrys dějin teorie osvěty a výchovy dospělých“ (*Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*) z roku 1975, následně pak vydáno několik upravených a doplněných vydání - aktuálně v roce 2004 vyšlo III. rozšířené vydání „Obecná andragogika“ (*Andragogika ogólna*); T. Aleksander: „Andragogika“ (*Andragogika*) vydaná v roce 2002. Je známo, že vedle Pólturzyckiego patří Aleksander v Polsku mezi ty andragogy, kteří si váží historie a jsou přesvědčeni o nezbytnosti a potřebě připomínání dějin polské osvěty dospělých. Jeho vybavenost pro vědeckou práci a pečlivé uspořádání, mu byla nápomocna při napsání učebnice, která učí studenty úctě k době minulé, vnímání plynoucího času, minulosti vstupující do současnosti a tak ovlivňující budoucnost.

Ke studiu ještě mají studenti a zájemci o andragogiku kolektivní díla „Uvedení do andragogiky“ (*Wprowadzenie do andragogiki*) a „Uvedení do pedagogiky dospělých“ (*Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*), obě vydaná pod vedením T. Wujka. Andragogika je představena v kontextu dalších věd s ní souvisejících. Kniha přibližuje psychologický vývoj dospělých a jejich edukační aktivitu v různých sociálních sférách. Je vysokoškolskou učebnicí, určená studentům pedagogických fakult. Mnohé poučného zde najdou rovněž badatelé a pedagogové osvěty dospělých.

Pro úplnost je třeba ještě zmínit publikace učebnicového typu: F. Urbańczyk: „Didaktika dospělých“ (*Dydaktyka dorosłych*) z roku 1973 a knihy, jejichž autorem je J. Pólturzycki: „Didaktika dospělých“ (*Dydaktyka dorosłych*) vydaná v roce 1991 a „Edukace dospělých v zahraničí“ (*Edukacja dorosłych za granicą*), která vyšla v roce 1998. Mezi významné znalce vzdělávací praxe patří Czesław Banach. Koncem roku 2001 mu vyšla kniha *Edukacja - wartość – szansa*, která je sborníkem jeho vybraných prací z let 1995-2001. (Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001). Obsahuje 28 vědeckých pojednání a studií, rozdělených na dvě části, mající názvy – Systém edukace v Polsku - jeho reformování a budoucnost (*System edukacji w Polsce – jego reformowanie i przyszłość*) a Škola a učitel (*Szkoła a nauczyciel*).

K novodobé historii polské andragogiky patří rozsáhlá knižní produkce posledních deseti let. Jmenovat lze například: učebnici Ryszarda Pachocińskiego *Andragogika w wymiarze międzynarodowym. Podręcznik dla studentów* (1998). Charakter učebnice mají rovněž knihy Mieczysława Malewskiego *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej* (1998), Józefa Kargula – *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej* (od roku 1996 již tři vydání), dílo Józefa Skrzypczaka – *Konstruowanie i ocena podręczników* (1996), Dzierżymira Jankowskiego *Autoedukacja wyzwaniem współczesności* (1999), Zygmunta Wiatrowskiego (*Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*, 1998), Stanisława Kaczora (*Wokół problemów kształcenia ustawicznego*, 1999), Anny E. Wesołowskiej (*Andragogiczne wątki. Poszukiwania. Fascynacje*, 2001), Tadeusza Wujka (*Edukacja dorosłych – służba społeczna*, 2002), Tadeusza Nowackiego (*Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, 2003).

K významným vědeckým přínosům náleží také publikace popisující fungování systému edukace dospělých v jiných zemích. Například díla: O. Czerniawska: *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy* (1996), E. Przybylska: *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec* (1999).

Na zasedání Sdružení pedagogiky dospělých výboru pedagogických věd Polské akademie věd 23. 3. 2000 v Opole inicioval Pólturzycki vydání Encyklopedie edukace dospělých. Dosud však polská andragogika svůj vlastní slovník ani příruční encyklopedii nemá. Na semináři téhož sdružení 24. dubna 2002 ve Varšavě, se rozvinula diskuse k připravované čtyřsvazkové encyklopedii pedagogiky pod vedením T. Pilcha. Velkolepý projekt obsahuje hesla z oblasti pedagogiky a částečně rovněž andragogiky, autorsky se na něm podílí desítky významných teoretiků – vědců z oblasti vysokoškolské pedagogiky, andragogiky a školští pracovníci z celého Polska. Dosud byly vydány první tři díly pod názvem *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (Pedagogická encyklopedie XXI. století), obsahující také například hesla andragogika, ustavičná edukace, edukace dospělých, distanční vzdělávání, konference edukace dospělých a jiné.

Období po roce 1990 je v Polsku charakterizováno značnou vlastní aktivitou andragogických středisek působících zejména na vysokých školách, pořádáním celopolských andragogických vědeckých konferencí – často s mezinárodní účastí, vydávání periodických publikací a bohatou knižní produkcí. Příkladů aktivit je mnoho, zmiňme alespoň ty nejvýznamnější:

- účinně začala plnit svou integračně-inspirativní roli *Sekcja Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN* (Sekce pedagogiky dospělých Komise pedagogických věd Polské akademie věd)

- byla navázána úzká spolupráce s Německým svazem lidových univerzit DVV, zejména s jeho představitelem v Polsku, ředitelem N. Gregerem, který se mimo jiné finančním sponzorováním podílí na nejrůznějších andragogických projektech a akcích (dofinancování konferencí, vydávání knižní edice *Biblioteka Edukacji Dorosłych* (Knihovna edukace dospělých), periodických publikací, podiplomových studií
- jsou vydávány čtvrtletníky *Edukacja Dorosłych* (Edukace dospělých) a *Edukacja ustawiczna Dorosłych* (Ustavičná edukace dospělých), a ročník *Rocznik andragogiczny* (Andragogický ročník)
- od roku 1994 je vydávána kompaktní knižní edice *Biblioteka Edukacji Dorosłych* (Knihovna edukace dospělých), prezentující teoretické, edukační a organizační vědecké výsledky polských andragogů, občas v rámci komparace doplněných rovněž o pohledy zahraničních autorů. Do konce roku 2006 vyšlo 37 publikací – úplný přehled dosud vydaných titulů je uveden v příloze č. 4
- Z iniciativy Vysoké školy P. Wlolkowica v Płocku vychází jako čtvrtletník od roku 2001 časopis *Edukacja Otwarta* (Otevřená edukace – ve významu nekončící, pozn. J.P.), který je věnován edukaci v nestátních školách a dále problematice otevřeného a ustavičného učení se. (Anotace některých z titulů, vztahujících se obsahově k edukaci dospělých, jsou přiblíženy v příloze č.3)

V roce 1993 vzniklo ATA – *Akademickie Towarzystwo Andragogiczne* (Akademické andragogické sdružení), soustřeďující andragogy vysokých škol, center ustavičného vzdělávání, osvětových sdružení. „Společensko-osvětová činnost ATA je inspirována a bude organizována na vysokých školách. Každá vysoká škola, ve které jsou realizované edukační formy vzdělávání dospělých a přednášky z andragogiky, je povinna organizovat skupinu zájemců, kteří budou pracovat na rozvoji a modernizaci různých forem edukace dospělých a také na výzkumech a teoretických analýzách andragogiky a věd s ní spolupracujících. Idea vzniku ATA, spolčující vědecké pracovníky a další lidi zabývající se edukací dospělých, se zrodila v roce 1993 v Lodži, v době konání první polsko-německé konference pod názvem *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego* (Profesionalizace vysokoškolského andragogického vzdělávání), zorganizované představiteli Německého svazu lidových vysokých škol (DVV) se sídlem v Polsku.



Hlavní přínos organizace ATA sledujeme v integraci polských andragogů, jejich úsilí o uznání andragogiky jako vědy a ve významném vkladu v oblasti výzkumu a vědy, včetně široké publikační činnosti, přispívající k profesnímu růstu a popularizaci andragogiky širokým vrstvám obyvatel.

Společensko-osvětová činnost ATA je organizována na vysokých školách, kde jsou uplatňovány formy edukace dospělých a přednášky z andragogiky. Zde vyvíjejí aktivitu skupiny ochotných lidí, kteří dělají vše pro rozvoj a modernizaci různých forem edukace dospělých, výzkumu a teoretických analýz z andragogiky a s ní spojených věd. Členy spolku při vysokých školách mohou být rovněž učitelé a organizátoři jiných forem edukace dospělých nebo pracovníci vědeckých pracovišť.

Cíle Společnosti jsou charakterizovány v článku 7 stanov:

1. je rozvíjení, organizování a zdokonalování univerzitních forem edukace dospělých (večerních, otevřených, postgraduální, externí a jiných)
2. vzdělávání a zdokonalování specialistů edukace dospělých v univerzitách a také jiných školách
3. rozvíjení a rozšiřování andragogiky jako teorie edukace dospělých, její popularizování v publikacích a na přednáškách pedagogických a učitelských směrů
4. provádění výzkumů a iniciování inovací v oblasti edukace dospělých a rovněž andragogiky a věd s ní spolupůsobících v záležitostech vzdělávání a výchovy dospělých
5. organizování a provádění neakademických forem edukace dospělých s využitím rezerv vysokých škol (kurzy, školy pro dospělé, lidové univerzity, všeobecné univerzity, letní univerzity a školy, distanční vzdělávání)
6. spolupráce s veřejnými institucemi edukace dospělých a také soukromými a společenskými pracovišti v oblasti popularizace andragogiky, zdokonalování učitelů, metodicko-programové činnosti, expertíz a jiných forem osvětové práce
7. popularizování národních tradic v oblasti edukace dospělých a současného směru jeho rozvoje v jiných zemích současně s činností mezinárodních organizací (UNESCO, MROD, ICUAE, EBAE)
8. vedení autonomního časopisu věnovaného andragogice a edukaci dospělých, iniciování publikací a jiných forem výměny informací a zkušeností
9. reprezentování stanoviska a společenského názoru v oblasti osvětové a edukační politiky dospělých vůči institucím Polské republiky: Sejmu, vládě Polské republiky, Ministerstva národní edukace a Polské akademii věd, ZNP a jiných osvětových institucí
10. spolupráce s jinými polskými osvětovými společnostmi ve věci rozvoje edukace dospělých a andragogických myšlenek, iniciování celostátních

konferencí edukace dospělých a snaha o zřízení federace společností provádějících edukaci dospělých

11. spolupráce se zahraničními společnostmi edukce dospělých, zejména Mezinárodní organizací univerzitního vzdělávání dospělých (ICUAE), Mezinárodním svazem pro distanční vzdělávání (ICDE), Mezinárodní radou pro vzdělávání dospělých (ICAE) Evropským výborem pro vzdělávání dospělých (EBAE), Německým svazem lidových vysokých škol (DVV) a dalšími institucemi a vědeckými centry a zejména s UNESCO

Naplnění svých cílů společnost realizuje organizováním studií, přednáškami, semináři, konferencemi a vědeckou činností v oblasti edukce dospělých a andragogiky s účastí polských a zahraničních vědců, ediční a publikační činností a dalšími formami činnosti jako poradenství a organizování vzdělávacích kurzů.

Řádným členem se může stát akademický učitel, vědecký pracovník, učitel nebo organizátor edukace dospělých. Čestným členem může být zvláště zasloužilá osoba v oblasti edukace dospělých a andragogiky z řad občanů Polska nebo i ze zahraničí. V ceně ročního členského příspěvku ve výši 60 Złotých (asi 450 korun českých) má každý člen „předplaceny“ čtyři výtisky čtvrtletníku *Edukacja dorosłych* a almanach *Rocznik Andragogiczny*.

Za dobu své existence náleží ATA k nejvýznamnějším organizacím v Polsku, která sjednocuje andragogické prostředí. K dosažení svého cíle mimo jiné podniká různé iniciativy jako:

- vydávání čtvrtletníku *Edukacja Dorosłych*
- vydávání edice *Biblioteka Edukacji Dorosłych*
- vydávání každoročního almanachu *Rocznik Andragogiczny*
- organizování andragogických konferencí
- každoroční setkání členů ATA
- aktivní účast na činnosti Sdružení pedagogiky dospělých při Výboru vědeckých výzkumů Polské akademie věd
- zorganizování postgraduálního studia edukace dospělých v Toruni

Významnou formou činnosti ATA jsou pravidelné vědecké konference a semináře. Například *Toruńskie Konferencje Andragogiczne* (Toruňské andragogické konference), pořádané od roku 1994 nebo pravidelná setkání *Szkoła Młodych Andragogów* (Škola mladých andragogů), organizovaná od roku 1999 Univerzitou Zielonogórkou. Od roku 2001 organizuje *Wyższa Szkoła Wojsk Lądowych* ve Vroclavi a *Dolnośląskie Koło ATA* co dva roky konferenci věnovanou andragogické problematice pod titulem *Nauczyciel-andragog w XXI wieku* (Učitel – andragog ve XXI. století). V roce 2001 – *Nauczyciel andragog u progu XXI wieku* (Učitel andragog na prahu XXI. století), v roce 2003

Nauczyciel andragog na początku XXI wieku (Učitel andragog na počátku XXI. století), v roce 2005 *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy* (Učitel andragog ve společenství vědy). Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda v Myslovicích každoročně pořádá konference pod názvem *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych* (Výzvy současné edukace dospělých). V roce 2004 pod názvem *Andragogika jako przedmiot akademicki* (Andragogika jako vysokoškolský předmět), v roce 2005 mezinárodní konference pod názvem *Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych* (Modernizování procesu vzdělávání dospělých) a roce 2006 mezinárodní konference pod názvem *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji* (Edukace dospělých vůči jevům na okraji společnosti).

Nejvýznamnější organizace, zabývající se teorií a praxí edukace dospělých, jsou sdruženy v organizaci *Stowarzyszenie Oświatowców Polskich* (Sdružení polských osvětových pracovníků). V roce 1996 mělo mimo jiné na programu svého IV. sjezdu také otázky související s rozvojem organizace a jejím podílem na řešení problémů edukace dospělých. Její členové se podepsaly pod společnou listinu *Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych* (Charta dohody organizací osvěty dospělých). Podepsání „charty“ se stalo významným krokem v integraci a spolupráci vzdělávacích institucí. Signatáři jsou určitým garantem a současně příkladem spolupráce osvětových organizací v Polsku. Organizace tvořící Sdružení polských osvětových pracovníků jsou uvedeny v příloze č. 6. Další významnou organizací je Sdružení polských osvětářů, které vzniklo v roce 1981. Jeho hlavní poslání spočívá ve vytváření podmínek pro upevnování profesní spolupráce pracovníků v oblasti osvěty a kultury a mimo jiné se také podílí na činnosti v oblasti vědy, výchovy, edukační a osvětové činnosti mezi dospělými. Blíže je činnost patrna z přílohy č. 7.

Jedním z nejdéle vycházejících pravidelných titulů polských andragogů sdružených v ATA (*Akademickie Towarzystwo Andragogiczne* - Akademické andragogické sdružení) je každoroční almanach *Rocznik andragogiczny* (Andragogický ročník), vycházející v průměrném nákladu 300 výtisků a publikace edice „*Biblioteka Edukacji dorosłych*“ (Knihovna edukace dospělých) nákladem 500 výtisků.

Badatelé stále více oceňují rozšiřují se možnost přístupu k literatuře také v digitální podobě. Často jsou to právě oni, kdo dávají souhlas k této formě prezentace své tvorby jako jedné z možností dosažitelnosti svých skript, učebnic nebo vědeckých děl, která vždy nejsou v knihovnách nebo prodejnách k dispozici v tištěné podobě.

Proces digitalizace a zpřístupnění bohatství knižních titulů se rychle rozvíjí, je to nová forma přispívající k šíření vzdělání a vzdělávání se.

V dubnu 2006 se objevila v Polské republice na internetové stránce www.ata.xt.pl *Andragogiczna Biblioteka Cyfrowa* (Andragogická digitální knihovna).

Příspěvky jsou napsány v podobě souborů ve formátu WORD, což zájemcům umožňuje jednoduché kopírování a snadnou dostupnost. Avšak neumožňuje běžné funkce vyhledávání a prohlížení. K nalezení potřebných informací je nutné si prohlédnout-přečíst celou publikaci. „To má své výhody a současně nedostatky. Z jedné strany zpomaluje používání textu, z druhé strany nutí k jeho přečtení a analýze. Tyto didaktické ohledy měli u počátku vytváření programu tvůrci na mysli“, sděluje dr. Krzysztof Wereszczyński, kterého je možno kontaktovat v případě nejasností a pochybností (kw268@wp.pl).

Knihovna dosud obsahuje 7 následujících položek:

1 <<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/1.rar>>
J. Półturzycki (red.) Rocznik Andragogiczny 2002
<<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/1.html>>
ATA 2003

2 <<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/2.rar>>
J. Półturzycki (red.) Rocznik Andragogiczny 2003
<<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/2.html>>
ATA 2004

3 <<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/3.rar>>
J. Półturzycki (red.) Rocznik Andragogiczny 2004
<<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/3.html>>
ATA 2005

4 <<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/4.rar>>
J. Półturzycki (red.) Rocznik Andragogiczny 2005
<<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/4.html>>
ATA 2006

5 <<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/5.rar>>
E. A. Wesołowska (red) Edukacja Doroslych 2005/4
<<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/5.html>>
ATA i inni 2005

6 <<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/6.rar>>
E. A. Wesołowska (red) Edukacja Doroslych 2001/3
<<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/6.html>>
ATA i inni 2001

7 <<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/7.rar>>
W. Gieseke, R. Siebers i inni: Doswiadczenia edukacyjne
kobiet w Polsce i ...
<<http://www.andragogika.wshe.lodz.pl/BIBLIOTEKA/doc/7.html>>
ATA 2002

Životnost a potrebnost, je kaŹdodenně prověřována v praxi těmi, kdoŹ v rámci „brouzdání v síti“ zamíří na tyto webové stránky. První verze Andragogické digitální knihovny byla dána do provozu jako pilotní projekt. Dosud ji shlédlo a z obsahu těžilo více než tisíc zájemců. Realizace celého projektu je podporována vedením ATA.

Příklady dalších periodik, kde si odborná veřejnost vyměňuje například své poznatky z oblasti ustavičného vzdělávání, edukace na dálku a výsledky bádání andragogů, jsou uvedeny v příloze č.5.

10 SPOLEČENSKÉ ZMĚNY A SOUDOBÉ SMĚRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V konkurenci a tempu nově zaváděných moderních a efektivních pracovních postupů, aplikací poznatků vědy a výzkumu, přijímání nových právních norem, vstupu a expanze zahraničních investorů a další, lze obstát vzděláváním v nepřetržitém procesu po celý aktivní život jednotlivce. Rostou nároky na profesionalitu a celkově se mění situace na trhu práce.

Strategie rozvoje edukace a nejrůznější koncepční materiály její reformy, vyžadují znalost edukačních trendů v okolních zemích a mezinárodních dokumentů z oblasti vzdělávání dospělých. Vlády členských zemí Evropské unie si stále více uvědomují, že vklad do procesu učení obyvatel, je investice s velkou perspektivou, která se projeví v horizontu příštích let jako společenská, ekonomická a politická deviza. Je to krok k onomu „dosažitelnému pokladu“. Zmínka je o zprávě UNESCO z roku 1996 - Mezinárodní komise pro vzdělávání ve XXI. století „Učení - dosažitelný poklad“ („*Edukacja - jest w niej ukryty skarb*“). Obsahuje rozpracování celoživotního učení, vymezeného čtyřmi základními aspekty vědy a edukace, tzv. pilíři, na které by měl být brán zřetel při reformě: učit se vědět (*uczyć się, aby wiedzieć*), učit se dělat (*uczyć się, aby działać*), učit se spolužití (*uczyć się, aby żyć wspólnie*), učit se být (*uczyć się, aby być*). V rozvoji edukace se snažení obou zemí ubírá cestou směřující k dosažení edukačních standardů Evropské unie.

Mezi základní úkoly, které v současnosti potřebuje řešit polská andragogika, patří podle Wesolowskiej mimo jiné „...interdisciplinární andragogické výzkumy stavu společenského vědomí a vědomostí o probíhajících proměnách a podmínkách života, které formují autentické potřeby edukace dospělých v různých společenských prostředích – bez ohledu na věk, pohlaví, životní prostředí a další“. (Wesolowska, 1994, s. 113) Podotýká, že tyto výzkumy musí vycházet z potřeb lidí.

Nové potřeby vzdělávání (mimo jiné vzrůst schopností, dostupností informací, kompetencí sloužících k samostatnému řešení problému a orientaci v nových situacích) mění tradiční pojetí přístupu ke vzdělání. Stejný přístup ke vzdělání - to není pouze možná dostupnost k formální edukaci, ale vytváření možností k nabývání různých dovedností a kompetencí, které jsou v současné společnosti ceněny. Vzdělávání dospělých doznává v posledních letech výrazných změn a dochází k jeho evoluci; v aktivním, ale také ve věku stáří získává učící se jedinec kompetence, potřebné pro každodenní život. V následujících letech bude nuceno velké množství lidí v průběhu celého života vícekrát změnit působiště svého zaměstnání, někteří i území státu. Už nyní jsme svědky toho, že lidé častěji mění místo své práce a nezřídka i svou profesi. A to je nepřímá, avšak zcela konkrétní výzva pro andragogy. Kdo jiný by měl být nápomocen dospělému člověku při jeho cestě životem v jeho nové roli, podmíněné společenskými změnami a ekonomickou situací v zemi i u něho samého? Je dobře, když jednotlivec tuto skutečnost chápe jako šanci s možností se prosadit jako odborník ve své profesi, udržet si nebo zvýšit svůj životní standard. V komplexu to současně sebou přináší i vnitřní uspokojení, zvýšení sebevědomí, podporu dalších motivačních prvků, identitu, ocenění a prestiž.

10.1 Požadavek doby – vzdělaný a vzdělávající se člověk

Na vědeckých konferencích andragogů, na vysokých školách věnujících se edukaci dospělých a vzdělávání budoucím andragogů, na zasedáních andragogických sdružení v celém Polsku, ale rovněž v odborné literatuře jsou nosným tématem posledního desetiletí otázky spojené se společenskými změnami a jejich dopadem na oblast edukace dospělých. Jsou to rozpravy, zamyšlení a návrhy vycházející z analýzy potřeb dospělých jedinců žijících v Polsku, celkového stavu a vzdělanostní úrovně společnosti, společenského statusu edukace dospělých, trhu práce a zaměstnanosti, z odborné přípravy a připravenosti edukátorů pomoci edukantům v jejich cestě za vzděláváním se. V příznačném titulu „Potřeby vzdělávání v Polsku“ (*Potrzeby kształcenia dorosłych w Polsce*) Wesołowska akcentuje tyto nejvýznamnější předpoklady edukačních potřeb:

- změny edukační politiky státu, který by ji chápal jako základní součást svého společenského programu a politiky. To by se mělo odrazit v tvorbě právních a ekonomických základů rozvoje edukce dospělých podle příkladů vyspělých zemí. Zákony by měly být závazné pro všechny hospodářské subjekty a rozpočtové organizace, které by měly poskytovat 1-1,5 procenta svých plateb na edukační cíle dospělých. Stát musí být patronem, inspirátorem, koordinátorem a iniciátorem lepšího fungování této oblasti společenského života
- v rámci probíhající společensko-ekonomické transformace se musí změnit dosavadní model systému edukace dospělých, který je stále ještě orientován na státní školství. Nový model musí být zaměřen na organizační, programový a metodický pluralismus, na rozsah a pružnost vzdělávání společně s měnícími se edukačními potřebami a na rychlou modifikaci. Při tvorbě bohaté škály odborných kvalifikací a způsobů jejich získávání, musí být přesně zpracován a důsledně dodržován jednotný katalog edukačně-kvalifikačních požadavků, ověřený státními zkouškami a příslušným vysvědčením nebo certifikátem, který nebude jenom „papírem“ o absolvování určitého vzdělávacího zařízení nebo instituce, ale měl by být garantem autentických vědomostí a zručností svého majitele. Měl by být dokumentem a stvrzením kvality práce vzdělávací instituce a měl by mít také svou ekonomickou hodnotu na trhu práce
- vytvoření systému andragogického zdokonalování osvětových pracovníků-učitelů, organizátorů edukace dospělých (státních, společenských, samosprávních, soukromých a jiné), za předpokladu, že základní kvalifikaci budou získávat na příslušných vysokých školách a zdokonalování bude způsobem rozšiřování jejich znalostí a zručností. Současné kvalifikační požadavky andragogů vyžadují interdisciplinární přípravu v několika specializacích a základní znalosti z oblasti sociologie a psychologie

dospělého člověka, moderní techniky přenosu informací, politologie, práva a ekologie. V andragogické přípravě osvětových pracovníků musí plnit hlavní úlohu vědečtí pracovníci vysokých škol

- významná je funkce výzkumu edukačních potřeb společnosti, kvality fungování andragogických středisek, příprava nových organizačních a metodických koncepcí, rozšiřování nových teoretických směrů doma i v zahraničí. Ve vyspělých zemích tuto funkci plní specializované instituce a vědecká pracoviště, sponzorovaná státem nebo společenskými fondy. V Polsku je naléhavá potřeba jejich vytvoření buď jako samostatných institucí nebo jako součást výzkumného edukačního institutu nebo univerzit. (V současnosti toto vykonávají bez finanční podpory státu nadšení jedinci-andragogové, zejména na polských univerzitách – pozn. J.P.)
- důležitou součástí jsou rovněž informace a publikace. V Polsku pod záštitou ATA se úspěšně rozběhlo vydávání několika časopisů a knižních edic s více než desetiletou tradicí a zkušeností
- podmínkou dalšího rozvoje a modernizace různých oblastí edukace dospělých je široká spolupráce a výměna zkušeností se zahraničními středisky, zejména vyspělých států, která mají bohaté zkušenosti a výsledky v teorii a praxi andragogiky, zejména v oblasti její aplikace. Polští andragogové se snaží vytvořit klima k pochopení a porozumění této problematice v první řadě u učitelů, politiků, ekonomů a představitelů společenského života státu. (Wesołowska, 1994, s. 42-43)

O vizi budoucnosti v různorodých aspektech, které ovlivňují a obklopují život jedince, přemýšlí člověk bez nadsázky snad denně. Psycholog Sztompka soudí, že naši budoucnost ovlivňuje přinejmenším hned několik podstatných podmínek. Za prvé: dnešní, konkrétní lidská činnost, realizovaná individuálně, skupinově formou společenských hnutí, reform nebo revolucí. Za druhé: předpokládá se, že historické procesy nejsou předem determinovány a tak se může vzhledem k tomu situace rozvíjet rozmanitým způsobem. Za třetí: významný je rovněž fakt projevujícího se indeterminismu nepředvídatelnosti a nahodilosti. Za čtvrté: nelze přecenit vliv; může mít (a ve skutečnosti také má!) nečekané imponderabilie jako emoce, nálada, někdy vzdálené od „studené“ racionality, například omrzelost, rozhořčení, nadšení pro čestnost, pocit důstojnosti, ochrana identity.

Následně tentýž autor prezentuje deset dilemat a výzev pro budoucnost společnosti / člověka 21. století:

1. Individualismus nebo národní pospolitost?
2. Globalizace nebo lokální identifikace?
3. Zisk nebo hodnoty?
4. Davové/hromadné společenství nebo kvalita života?
5. Kult novosti nebo potvrzení tradic?

6. Příležitostné zaměstnání nebo životní kariéra?
7. Konzumace nebo seberealizace?
8. Důvěrné intimní kontakty nebo trvalá rodina?
9. Demokracie v rukou vybraných nebo veřejný rozhovor?
10. Informace nebo učenost?

Výše uvedené reflexe spojené se základními dilematy, před jakými se nachází obyvatelé a společnost, Sztompka usuzuje: „Budoucnost není výlučně to, co již bylo, pouze toho samého ještě více a navíc společenství ještě více novodobé, nesnesitelně modernější, do přesycení moderní. Budoucnost - to může být návrat rovnováhy mezi různými póly lidských osudů, odvrácení od jednostrannosti a stvrzení celého, mnohostranného bohatství lidské existence. A samozřejmě objevení se nových dilemat a nových výzev, které dnes leží za horizontem našich představ“. (Sztompka, 2003, s. 26-27)

Práce polských andragogů v oblasti teorie a praxe se odvíjí na pozadí národních tradic, historicko-spoločenských podmíněností a současné vzdělávací politiky státu. Využívají také definice z doporučení UNESCO a v neposlední řadě čerpají ze zahraničí – vlastními stážemi, účasti nebo organizováním mezinárodních konferencí, četbou a překlady literatury a spoluúčasti na projektech edukace dospělých.

Dubas míní, že edukace dospělých v Polsku „...v posledních deseti letech, tedy po politických změnách v roce 1989, nesporně výrazně změnila svou tvář. Dokládají to mimo jiné i vědecká pojednání o učení se dospělých obsažená v nejrůznějších publikacích i na stránkách andragogických časopisů. ...

Doufejme, že v údobí následujících deseti let budeme moci konstatovat, které nové změny v edukaci dospělých se ukázaly současně změnami prospěšnými jak pro společnost, tak i jednotlivých jedinců. Možná následujících deset let už výrazněji ozřejmí, nakolik jsme pokročili ve vědě, nakolik se edukace stane pro dospělého člověka zdrojem lepšího podařeného, důstojného, radostného života, nakolik dospělý člověk odkryje v sobě ukrytý poklad, jak je to napsáno v titulu raportu Jacquesa Delorse“. (Dubas, 1990, s. 118-124) Dziegielewska toto období charakterizuje jako proměny „...dotýkající se současně politického, hospodářského i společenského života. V politickém životě to byly změny systému řízení, odvrát od totalitního státu. Mezi hospodářskými změnami lze zmínit změnu vlastnických vztahů středisek produkce /privatizace/, přechod na tržní hospodářství, růst významu peněz, vznik nových bank a trhu s cennými papíry. Změny ve společenském životě se dotkly obnovy občanských svobod a formování společenských podmětů. Samozřejmě tyto změny se nevyhnuly ani edukaci“. (Dziegielewska, 1990, s. 119)

10. 2 Předpokládané možné aktuální směry v edukaci dospělých v Polsku

Významným mezníkem proměn edukace dospělých byl v polské společnosti rok 1989, kdy nastal odklon od totalitního systému a byla nastoupena cesta demokratizace. Rozpadl se státní monopol, objevily se nová vzdělávací zařízení, soukromé školy, kurzy a lidové univerzity, velké podniky rušily své dřívější školy práce a jiné vzdělávací formy, dospělých. Více se rozvinuly také aktivity církve – zejména lidové a nedělní univerzity, stoupl zájem o poradenství, vzdělávání nezaměstnaných a nastala nová etapa návratu k edukačním tradicím a využití toho všeho dobrého a praxí prověřeného v organizování školních a mimoškolních forem edukace dospělých, vzdělávacích center, kurzů a zejména státních a soukromých vysokých škol, poskytujících večerní a dálkové studium. V této souvislosti se polští andragogové zamýšlejí nad dalšími možnými směry v edukaci dospělých. Někteří z nich vyjádřili svůj názor v následující anketě.

Elżbieta Dubas

dr hab. , profesor Uniwersytetu Łódzkiego,
Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

Předpokládaný směr vývoje lze rozebírat z dvou perspektiv: situace, která může nastat v edukaci dospělých, bereme-li v úvahu tendence všeobecně-civilizačních proměn a také stávající proces v Evropské unii a v naší společnosti (perspektiva futurologická) a rovněž z druhé strany očekávaného, to znamená takového, jaký by měl mít, který by byl nejpřínosnější pro dospělého člověka, rozvoj edukace dospělých (perspektiva hodnototvorná).

- **Z futurologické perspektivy** se jeví, že se udrží silná tendence sepjetí edukace dospělých s ekonomickými požadavky a výrazná koncentrace této edukace v oblasti profesního života dospělého. Didaktickou normou se může stát distanční vzdělávání s využitím novodobých médií, zejména Internetu. Normou také bude jazykové a informační vzdělávání společnosti. V budoucnosti se ve větší míře může edukace dospělých ubírat do oblasti výchovy občanů k demokracii, multikulturální, učení dovednosti soužití ve větších rozrůzněných lidských společenstvech jako je Evropská unie. Bude pokračovat úsilí směřující ke zvyšování kvality lidského života, respektující jeho fyzické aktivizace a činnosti pro zdraví. Nadále bude zabraňováno prostřednictvím edukace společenskému vyloučení. Lze také připustit, že budou pokračovat práce na uvádění do života Boloňské deklarace, která významně mobilizuje k vlastní účasti dospělého člověka v procesu celoživotního učení se. Doufejme také v

naději, že budou učiněny práce nad státním zákonem o edukaci dospělých, který dosud Polsko nemá.

- **Hodnototvorná perspektiva** požaduje humanizaci edukace dospělých a také andragogiky. Výrazně musí zaznít otázky o *stavu* člověka dnešní doby, o modelu rozvoje a dospělosti, jaký by měl přisvědčovat člověku a také otázky o smyslu jeho života a smyslu edukace. Edukace dospělých nesmí opomíjet existenciální problémy lidského života-takových jako je smrt, osamění, utrpení, nemoc. Musí člověka doprovázet na cestě k naplnění štěstí, ke šťastnému žití. Taková je potřebná role učitele dospělých-společníka na jejich cestě k úplnému rozvoji. V této souvislosti se musí edukace dospělých ve větší míře obrátit k rodinnému životu dospělého člověka, jeho duchovnímu rozvoji, celoživotnímu stávání se stále více vyzrálejšímu – plným člověčenství. Hodnototvorná perspektiva obrací pozornost na význam dospělého člověka během jeho procesu učení se. Edukace dospělých musí obnovit učení se z vlastní vůle, chuti a potěšení. Společenství učících se lidí se musí stávat společenstvím šťastných lidí.

Artur Fabiś

dr , Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Edukace dospělých bude v nejbližším období s jistotou směřovat k činnostem spojeným s vyrovnáváním šancí, předcházení společenské druhořadovosti (ocitnutí se na okraje společnosti). Proto soudím, že do popředí významu se dostane edukace seniorů. Výzkumné cíle budou směřovány k vytvoření modelu vzdělávání starších osob a nalezení kompetencí, které budou příznačné pro učitele pracujícího se seniory. Osvěta dospělých se rovněž zaměří na rozvoj institucí vyvíjejících činnost pro seniory, univerzity 3. věku, seniorské kluby, domy sociální péče. Budoucnost tedy vidím ve vědním oboru jako je geragogika.

Jiným směrem jistě bude edukace cizinců se zvláštním zaměřením na východní sousedy a imigranty z Asie. Tedy adaptace v novém prostředí a s tím související výuka polského jazyka a především jejich socializace. Bude potřebné vymezit role animátorů, kteří budou aktivizovat cizince a také vytvořit model takového animátora s paletou rysů, vlastností a jeho očekávaných kompetencí. Zanedbanou oblastí v polské edukaci dospělých je rovněž emancipace vesnic, edukace nezaměstnaných a resocializace prostřednictvím edukace.

Wojciech Horyń

dr ,Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, Wrocław

Edukaci dospělých je třeba vnímat dvojím způsobem. Z jedné strany jako vědeckou disciplínu a z druhé jako celý prostor vážící se s odbornou přípravou, poradenskými službami a rozvojem vědy o poradenství. Pokud jde o andragogiku, má jako věda v Polsku své místo. Existuje hodně akademických středisek, kde je tato vědecká oblast rozvíjena. K nejvýznamnějším andragogickým střediskům náleží: Varšava, Krakov, Lodž, Wrocław, Zelená hora, Poznaň a Myslowice. Je vyvíjeno úsilí, aby na vysokých humanitních školách byl ve vyučovacích standardech pojat rovněž předmět andragogika; nyní je tomu jen na některých školách.

Bereme-li v úvahu rozvoj edukace dospělých v Evropě, doporučení Evropské komise a realizaci Boloňské deklarace – je před edukací dospělých budoucnost. Její rozvoj bude probíhat obousměrně. Na vysokých školách jako andragogika a také v univerzitách třetího věku a rovněž na poli trhu práce a ekonomiky jako odborná/profesionální příprava.

V rámci odborné přípravy v Polsku existuje CKU – *Centrum Kształcenia Ustawicznego* (Centrum ustavičného vzdělávání), CKP – *Centrum Kształcenia Praktycznego* (Centrum praktického vzdělávání), ODN – *Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli* (Středisko školení učitelů). V každém úřadu práce existují orgány zabývající se odborným poradenstvím. Bereme-li v úvahu vysokou nezaměstnanost v Polsku, bude výše uvedená oblast rozvíjena a kontrolována státem a samosprávami. Navíc odborné/profesionální vzdělávání vyplní mezeru mezi edukací a trhem práce. Zaměření na všeobecné vzdělávání, likvidace podnikových škol a průmyslových škol způsobilo, že část dospělých lidí musí získat profesi nebo se odborně překvalifikovat.

Je potřebné si však také uvědomit, že o dalším rozvoji andragogiky jako vysokoškolském předmětu a také o odborném poradenství a vědě o poradenství budou rozhodovat finanční prostředky, kterých však ve státním rozpočtu není mnoho.

Józef Kargul

prof. dr hab., Uniwersytet Zielonogórski

Na počátku musíme přijat, že edukace dospělých není činností ve společenském vakuu, ale je, zejména v posledních letech, těsně spojená s proměnami společenského života. Podle mého mínění do popředí těchto změn vystupují tři tendence. Za prvé: možnost výběru práce Poláků v zemích Evropské unie, za druhé: transformace polského trhu práce v důsledku procesu globalizace, za třetí: potřeba přizpůsobení se k civilizačnímu pokroku průměrného člověka.

V této souvislosti si první tendence vynucuje nezbytnost edukace dospělých v několika sférách (oblastech):

- v oblasti vzdělávání/zdokonalování při využívání cizích jazyků, což obecně vyžaduje spojení učení se v rámci formální edukace (školy, kurzy) s edukací neformální a informální (CD, Internet, e-learning)
- v oblasti profesního/odborného zdokonalování to jsou požadavky renovace profesionálních znalostí a dovedností, často velmi odborné (zde pravděpodobně by mělo a má své místo celoživotní vzdělávání), využívání rozmanitých zdrojů nauky; nejen z literatury, Internetu, odborných kurzů, ale také z rozhovorů s lidmi, kteří mohou sdělit nejnovější dosažené výsledky v dané oblasti, hledání možností absolvování praxe v soukromých podnicích a další. To vše proto, aby se osvědčila velmi dobrá znalost dané profese a být dobrým odborníkem/specialistou v dané oblasti.

Proměna polského trhu práce vyžaduje jeho sledování a permanentní rekvalifikaci, tedy získávání nových odborných dovedností a znalostí, které mohou nahradit již ty dosavadní vlastníci, nevhodných pro současný trh práce – na takové, po kterých je poptávka nejen v zemi, ale třeba jen v daném regionu. Takové tendence nutnosti a nezbytnosti změny profese už mají své místo. Je známo mnoho příkladů z praxe, že etnograf přijal práci v bance, ekonom nachází uplatnění jako organizátor volného času mládeže, absolventka pedagogiky pracuje v květinářství. Nepochybně zde má své místo celoživotní učení a využívání různých zdrojů vědomostí.

Třetí edukační tendence je svázána s potřebou přizpůsobení se těm inovacím, které ovlivňují každodenní život: Internet, kreditní karty, parkovací karty, elektronická pošta a jiné vyžadují učení se po celý život - i to je podle mého mínění nejvýznamnější a nejsilnější tendence v oblasti učení se dospělých.

Daniel Korzan

dr , Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

Polská edukace dospělých ve světle ratifikovaných mezinárodních smluv, vztahujících se k realizaci Boloňského procesu, je podřízena obdobným evaulačním procesům, jako evropské školství, třebaže dynamika těchto změn poněkud zaostává za nejbohatšími zeměmi západní Evropy.

Mimořádnou šancí pro rozvoj evropského prostoru nauky v Polsku je edukace na dálku s jejími nejmodernějšími formami podpory informačních technologií. Právě *e-learning*, podle mého názoru, by měl také v Polsku rozhodovat o možnosti popularizování andragogických činností v širším měřítku.

Potvrzením tohoto názoru je stále rostoucí počet nabídek vzdělávání *on line* na polském edukačním trhu a také stále rostoucí počet institucí, které obohacují svůj vzdělávací postup o e-learningové prvky.

Výrazem významnosti pojmání této problematiky je rovněž rostoucí počet publikací, které se této formě vzdělávání věnují. Za zmínku stojí například: J.Z. Górnikiewicz: *Studia na odległość w USA i w Polsce na przełomie XX i XXI wieku.* (Wyd. Trans Humana, Białystok 2004); M. Hyla: *Przewodnik po e-learningu.* (Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005); M. Dąbrowski, M. Zając (red.): *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym.* (2005); M. Dąbrowski, M. Zając (red.): *E-learning w kształceniu akademickim.* (2006); T. Gołębiowski, M. Dąbrowski, B. Mierzejewska (red.): *Uczelnia oparta na wiedzy.* (2005) – všechny tři tituly z nakladatelství (Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa). Této problematice je také pravidelně zcela věnován časopis – dvouměsíčník – *e-mentor*, který vydává Szkoła Główna Handlowa ve Varšavě (www.e-mentor.edu.pl).

Lucjan Tuross

dr hab., emeritní profesor
Uniwersytetu Warszawskiego

V Polsku je nyní v edukaci dospělých zřejmým směrem podnikové vzdělávání, které může v nedaleké budoucnosti dovést k oživení profesionální/odborné autokreaci (sebetvořivosti). Dospělí pochopitelně nezapomínají na učení se cizím jazykům. Ale účast v rozmanitých typech odborného vzdělávání a sebevzdělávání dospělých se dá snadno postřehnout.

Polští inženýrové a technici se souběžně s odborným zdokonalováním stále více zajímají také o humanistické vědy, a to zejména filozofii techniky, čili technozofii. V listopadu 2005 vyjádřil vědecký výbor při prezídiu Polské akademie věd souhlas s kandidáty na členy grémia technozofie, které vzniklo při též výboru. (Jejím členem je rovněž prof. Tuross. Na zahajovacím zasedání přednesl referát na téma spojitostí andragogiky práce s technozofii, který byl účastníky velmi kladně přijat. V současné době se autor věnuje andragogice práce, filozofii práce a filozofii techniky. Připravil k vydání novou knihu pod názvem „*Andragogika pracy*“, která je napsána z pohledu odborné a obecné autokreace - pozn. J.P.).

A jaké předpokládané možné aktuální směry zaměření edukace dospělých v Polsku z uvedených anketních odpovědí vyplynuly?

- edukace seniorů
- edukace cizinců (výuka polského jazyka)

- distanční vzdělávání
- jazykové a informační vzdělávání společnosti
- existenciální problémy lidského života
- podnikové vzdělávání
- uvádění „Boloňské deklarace“ do praxe
- profesní/odborné a profesionální zdokonalování
- přizpůsobení se inovacím ovlivňující každodenní život
- obohacení vzdělávacích postupů o e-learningové prvky
- rozvoj vědy o poradenství

Výše uvedené odpovědi polských andragogů potvrzují názor Dubas (vlastní sdělení ze dne 31.1. 2006 – pozn. J.P.), která míní, že aktuální situaci edukace dospělých v Polsku je možno zkoumat v oblasti andragogické teorie, vysokoškolského andragogického vzdělávání a praxi edukace dospělých. Současné tendence vidí takto:

- Andragogická teorie (reflexe a vědecké výzkumy). Nadále trvají hledání paradigmatu nebo vědeckých paradigmat, která by mohla významně zkonsolidovat andragogické vědecké konstatování a vytýčily by směry vědeckých výzkumů, přičinily by se o vyjasnění základních poznávacích kategorií andragogiky, tedy *edukace/učení se a dospělosti*. V této oblasti je třeba uvést pokračování vědeckých penetrací v mezích *teorie celoživotní edukace* (teoria całożyciowej edukacji - například Józef Kargul), průzkum aktuálních a univerzálních významů pojmu *edukace* (ekukacja – například Mieczysław Malewski), *mnohorozměrnosti edukace* dospělého člověka, jeho *sepětí s každodenním životem* dospělého člověka, bádání nad *lidskou dospělostí* (například Elżbieta Dubas), výzkum nad univerzáliemi lidského života, rozhodujícími poměr pro fungování systému edukace dospělých (lodžská andragogická škola). Andragogická reflexe vychází také vstříc tak zvaným výzvám času/epochy. Více se pozvedá význam edukace opírající se o moderní informační technologie, zejména je zdůrazňována role distanční edukace, význam e-learningu a I-edukace, role vzdělávání v oblasti cizích jazyků, edukační práce se společensky a kulturně vyloučenými osobami a nade všecko profesní vzdělávání, připravující dospělého člověka nacházejícího se ve složité situaci na trhu práce v situaci nezaměstnanosti. Vědecké výzkumy andragogů se také dotýkají učitele-andragoga, profese, která by uměla poradit aktuálním individuálním potřebám dospělých a také potřebám sociálního systému. Nadále jsou také důležité intenzivní výzkumy v oblasti sociální a edukační gerontologie, personální a odborné poradenství a další.
- Akademické andragogické vzdělávání. Aktuálně se nachází ve znepokojující situaci specifické suspenze. Trvají práce nad standartami akademického vzdělávání pro pedagogický směr. Dvoustupňové vzdělávání (licenciát a

magisterská studia) nepředpokládá předmět *andragogika* jako předmět obligatorní. To v jisté míře znamená pokles hodnoty andragogiky jako vědecké pedagogické disciplíny a také omezení popularizace znalostí o edukaci dospělého člověka mezi budoucími pedagogy. Nutno ještě podotknout, že v současnosti se realizuje v Institutu andragogiky a sociální gerontologie fakulty věd o výchově Univerzity v Lodži souvislé pětileté magisterské studium a také dvouleté magisterské nadstavbové studium *pedagogika v oblasti edukace dospělých* a od tohoto akademického roku (2005/2006) také dvouleté doplňkové magisterské nadstavbové studium *pedagogika v oblasti sociální gerontologie*.

- Praxe edukace dospělých. I nadále v této oblasti, jako po roce 1989, sledujeme různorodost forem, institucí a organizátorů edukace dospělých (státní, společenské a soukromé instituce), rozrůzněné kvalitou osvětové nabídky a především podléhající stále hlavně konkurenci a prověření trhu. Zásady tržnosti a necentralizování edukace dospělých, má své dobré ale i záporné důsledky, jako je mimo jiné složitost dostupnosti edukačních nabídek obyvatelům v malých sídelních celcích a nízká kvalita nabízených programů. Současně je třeba zdůraznit, rozvoj aktivizujících metod v edukaci dospělých jako je například vzdělávání s využitím moderních informačních technologií. Potěšující je vzrůst počtu vzdělávajících se osob v různých formách včetně vysokých státních i soukromých škol. Obecně je programová nabídka edukace dospělých zaměřena do odborné oblasti života dospělých a je značně spojena s ekonomickou situací v zemi a rovněž s požadavky přizpůsobování se podmínkám ustálených v Evropské unii.

11 ZÁVĚR

Říká se, že „nová doba vyžaduje nové lidi“. Jedna z charakteristik si současného moderního polského občana představuje jako člověka „... s dosaženými a rozvinutými kompetencemi k formulování a rozuzlování nových, složitých úkolů, člověka moudrého, odpovědného, sympatického schopného solidární součinnosti, umějícího kriticky posuzovat a vybírat z různorodých a míhavých kulturních nabídek vedle univerzálních hodnot a principů. Výchova člověka ... záleží právě na edukaci a to edukaci všeobecné, masové, dostupné všem společenským vrstvám obyvatel a každému pokolení...“ (Kwieciński, 2004, s. 376)

To je výzva a současně požadavek na práci a poslání polských pedagogů, andragogů a všech dalších humanistů, kterým není vzdělávání dospělých vzdálené.

Když Pólturzycki analyzoval směry a tendence proměn současné edukace dospělých, zdůraznil: „... je to zajímavý a bohatý proces, ve kterém jsou nejen viditelné výsledky, ale také zákonitosti, které se rozvíjely a obohacovaly různé formy osvětové aktivity dospělých, nezávisle na zemi nebo kontinentu ,dokonce i nezávisle na kulturních tradicích“. Vedle analýzy formuloval čtyři zákonitosti: První zákonitost vyjadřuje tvrzení: „...edukace dospělých je mnohaletým procesem o bohatých tradicích a stále se rozvíjejících formách činnosti“.

Druhá zákonitost rozvinuté edukace dospělých je „... obecnost (všeobecnost), což v osvětové praxi plní zásady ustavičné edukace...“.

Třetí zákonitost je „... různorodost forem a středisek vytvářejících osvětové instituce pro dospělé...“.

Čtvrtá zákonitost je „... socializace edukace dospělých prostřednictvím rozvinutí široké fronty sociální péče a pomoci formou osvětových společností, společenského hnutí a aktivity lokálních úřadů...“. (Pólturzycki, 2002, s. 245-247)

Aby osvěta dospělých mohla správně fungovat a rozvíjet se, očekává se od vysokých škol, že v této oblasti dobře vzdělají své absolventy-specialisty, tedy andragogy.

Učení se dospělých se stává pro různé lidi různě dlouhou etapou jejich žití. Polští andragogové se ve své vědecké práci mimo jiné zabývají rovněž otázkami souvisejícími s motivací, potřebami, možnostmi a osobnostním rozvojem dospělých. Patří k nim také Dubas, která například v textu své práce „Andragogické výzkumy chápání dospělosti“ (*Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*) uspořádala dosavadní výzkumy polské andragogiky do několika kategorií a následovně je krátce popisuje takto:

- klíčové pojetí edukačního paradigmatu – čím je edukace?
- možnosti učení se dospělých – zdali se mohou dospělí učit?
- motivace učení se dospělých – proč se dospělí učí?
- specifika učení se dospělých – na kolik se učení se dospělých různí od učení se dětí a mládeže?
- situace učení se dospělých – jaký je průběh a jaké jsou vnější podmínky učení se dospělých
- obsahy učení se dospělých – co se dospělí učí?
- funkce učení se dospělých – čím je učení se pro dospělého člověka?
- učení se jako vlastní aktivita jednotlivce
- učení se na podkladě singulární biografie (Dubas, *Rocznik Andragogiczny* 2005, s. 212)

Nedílnou součástí životní aktivity mnoha dospělých osob se stále více stává učení. Odpověď na otázku jak se učí, může vnímavý čtenář najít v knize „Dospělí se učí jinak“ (*Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Centrum kształcenia ustawicznego w Toruniu, Toruń 2005).

V dokumentu pojednávajícím o sociálním rozvoji v Polsku ve vztahu k edukaci (*Raport o rozwoju społecznym Polski. Dostęp do edukacji - Warszawa 1998*), se uvádí, že 52 procent dospělých není spokojena s úrovní svého vzdělání a jestli by si mohli ještě jednou zvolit svou profesi, tak 56 procent osob by si již v současnosti vykonávanou práci nevybralo. Z tohoto údaje lze vyvodit dva důvody nespokojenosti: s vykonávanou prací a s úrovní vzdělání. Ke změně mohou jedinci přispět sami svým aktivním přístupem k vlastní edukaci.

V Polsku se všeobecná edukační aktivita dospělých lidí stala doslova fenoménem současnosti. Vzdělávají se s cílem zdokonalení dosavadních profesních dovedností, získání nových kvalifikací nebo nové práce. Jejich rozhodnutí se učit, podmiňuje mimo jiné také místo, kde žijí a pracují (dostupnost vzdělávací instituce, pracovní příležitost) nebo příležitost vzdělávat se v rámci podniku. Pracovníci jsou pojímáni jako lidský kapitál (*kapitał ludzki*) a jejich vzdělávání se stalo částí úkolu řízení lidských zdrojů (*rozwój zasobów ludzkich*). Oddělení řízení lidskými zdroji, někdy také nazývané HR (Human Resources), se začala v širším měřítku vytvářet v devadesátých letech minulého století. Edukace pracovníků se stala zbožím na rychle se rozvíjejícím trhu vzdělávacích služeb (někdy živelném, různé úrovně poskytovaných služeb a pestrosti nabídky).

Nezaměstnanost v Polsku v posledních letech vyvolala potřebu obnovení poradenství dospělých v oblasti odborného vzdělávání, objevila se faktická nutnost znalosti a tedy i bádání potřeb trhu práce, struktury požadovaných profesí, podpora profesionálního růstu lidí a vytvoření sítě poradenských různých druhů a specifických zaměření, pro všechny věkové skupiny, sociální vrstvy a povolání.

Průběh života současného člověka lze rozdělit na tři determinanty:

- první fáze je získávání kompetencí dospělého člověka prostřednictvím socializace, výchovou a školním vzděláním
- druhá je etapou, ve které člověk využívá získané kompetence v profesionální práci
- třetí etapa nastává po ukončení profesionální práce – penze (Hajduk, 2001, s. 53)

Jednotlivé životní fáze vyjadřují průběh života: příprava do práce (škola, učení se) – profesní dráha (zaměstnání, výdělek) – penze (aktivity volného času).

Podle Stochmiałka můžeme v současné edukaci dospělých k hlavním tendencím změn přiřadit:

- změny související s vytvářením globálního společenství, obsahující demografické změny, otevírání se hranic států a nadnárodních institucí,

působících v učícím se společenství a hospodářství, opírající se o znalosti a dovednosti

- rozvoj koncepce ustavičné edukace a výzkum nad celoživotním učením se dospělých a systémový přístup k problémům vzdělávání a školení
- nový pohled na poměr učitel-dospělý žák, respektující rozvoj různorodosti didaktiky a zdokonalování procesů didaktické komunikace a kooperace
- větší pružnost osvěty dospělých a zvyšování různorodých edukačních nabídek
- vzrůst významu aktivizujících metod a rozvoj multimediální koncepce
- rozvoj koncepce otevřeného vzdělávání a vzdělávání na dálku (*Open and distance Learning*) a novodobých informačních a komunikačních technologií v edukaci dospělých (*Information and Communication Technology*)
- zdokonalení forem evaluace procesu vzdělávání dospělých

(Stochmialek, 2005, s. 46)

„V novodobé Evropě je cílem edukace ... bez ohledu na to, v jakých formách je realizována, vytváření stabilních základů společenské pospolitosti opírající se o společenskou spravedlnost, rovnost, solidaritu, aktivitu a právo na důstojný život ve všech jeho etapách“. (Trafiatek, 2000, s. 46) Jaworska zdůrazňuje, že edukace není jen výlučně společenským výdajem, ale „... také investicí hospodářskou, politickou a kulturní přinášející zisky za delší čas. Její poslání spočívá v připravování jedinců k odehrávání občanských rolí, zajištění předávání vědomostí, znalostí a kultury mezi pokolením, v rozvíjení osobních nadání dodávání kvalifikací, které bude hospodářství potřebovat v budoucnosti“. (Jaworska, 2005, s. 61)

Edukace dospělých v Polsku se stále zdokonaluje a její rozvoj souvisí s probíhajícími změnami, které ovlivňuje politická, hospodářská a společenská situace v zemi. Vedle adaptačního charakteru má rovněž kreativní prvky. Dospělí účastníci vzdělávání jsou závislí na umu a kompetentnosti edukátorů – zejména andragogů – a jimi vhodně uplatňovanými metodami, využívání nejmodernějších didaktických prostředků, včetně organizace celého vzdělávacího a zdokonalujícího procesu. Edukace dospělých, chápaná jako investice v sebe samého „... aby lépe rozuměl okolnímu světu a našel v něm své místo“ (Gešicki, 1990, s. 22) musí být přístupná každému, kdo o ni projeví zájem.

Řečeno slovy klasika polské pedagogiky, vzdělávání dospělých nemůže být chápáno „... jako luxus pro nemnoho výjimečných osob tu a tam, ani ne jako věc týkající se krátkého úseku dětství; ve společenství určuje nepřetržitou potřebu, je významnou součástí občanství a proto je potřebné, aby zároveň bylo všeobecné a celoživotní“. (Suchodolski, 2003, s. 40)

12 ABSTRAKT

Disertační práce pod názvem „Edukace dospělých v pojetí polských andragogů“ (Education of Adults: Approach of Polish Andragogues) přibližuje problematiku vývoje edukace dospělých na příkladu jedné ze sousedících zemí s Českou republikou – Polsku. Těžiště práce spočívá v prezentaci teoretických poznatků z oblasti vzdělávání dospělých v historickém vývojovém sledu událostí v období XIX.-XXI. století.

Prostřednictvím interpretací názorů a představ o edukaci dospělých dobovými osvětovými pracovníky – průkopníky polské andragogiky – dává předložená práce příležitost k seznámení se s řadou osobností v oblasti vzdělávání dospělých. Je to bohatý a přínosný zdroj informací o jejich vlivu na vznik a rozvoj základů andragogiky, jejich vkladu při tvorbě a řízení osvětových institucí, teoretické a vědecké činnosti, budování tradic přetrvávajících dodnes.

Součástí práce jsou rovněž přílohy, přibližující přehledný systém edukace v Polsku, udílené odborné a vysokoškolské tituly a vědecké hodnosti, anotace vybraných periodik a andragogických nakladatelství, úplný jmenný seznam vydaných titulů (1994-2006) edice Knihovna edukace dospělých a jsou uvedena Sdružení polských osvětových pracovníků a Sdružení polských osvětářů.

Přínos disertační práce lze spatřovat zejména v:

- prezentaci historických a současných poznatků, tak jak jsou uvedeny v odborné polské literatuře
- analýze a utřídění dosavadních poznatků a to tak, aby bylo možno se v nich orientovat při koncipování metodologie aplikovatelné při výuce komparativní andragogiky na českých vysokých školách
- obohacení dějin andragogiky v mezinárodním kontextu o základy, rozvoj a perspektivy andragogiky na příkladu Polské republiky prostřednictvím teoretických východisek a praktických zkušeností v pojetí polských andragogů

Poznatky obsažené v této disertační práci by měly napomoci k rozšíření odborného přehledu o edukaci dospělých v Polsku a to jak v praxi, tak i ve výuce či studiu. Ve své podstatě by měla tato disertační práce sloužit jako zdroj poznání pro srovnání a případnou praktickou aplikaci.

13 ABSTRACT

The dissertation work called *Education of Adults: Approach of Polish Andragogues*, presents the problems of development of the adults education. Those are shown on the example of a country bordering on the Czech Republic – Poland. The work focuses our attention to presentation of theoretical knowledge from the sphere of the education of adults during historical events in 19th & 21th century.

By means of the interpretation of views and ideas of education of adults given by pioneers of Polish andragogy, the work makes meeting a number of big names in this field possible. It is a rich and valuable source of information and their influence on the formation and development of the basis of andragogy. Also their participation in establishing and governing public education institutions, theoretical and scientific activities, building traditions have continued up to the present.

A part of the work are supplements showing a clearly arranged system of education in Poland. Here we can also find university degrees, annotations of chosen periodicals, a complete list of names of edited titles (1994 – 2006) of the edition *Library of Education of Adults*. Association of Polish Public Education Workers and Association of Polish Specialists in Further Education can be found here as well.

The benefits of the dissertation work can be seen mainly in:

- the presentation of historical and contemporary knowledge as shown in professional Polish literature
- the analysis and qualification of existing knowledge enabling orientation while drafting methodology applicable in teaching comparative andragogy in Czech universities
- the enrichment of history of andragogy with foundations, development and perspectives of andragogy following the example of Polish andragogues with their theoretical solutions and practical experience

The information included in this dissertation work should help widen professional knowledge about the education of adults in Poland, both in practice and in teaching or study. Basically this work should be a source of knowledge for comparison and possible practical application.

BIBLIOGRAFIE – seznam použité literatury a pramenů

Aleksander, T.: Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych /w:/ Wujek, T. (red.): Wprowadzenie do andragogiki. Radom, 1996. ISBN 83-87039-12-8

Aleksander, T.: Strategie przełamywania sytuacji kryzysowej na terenie instytucji oświaty i kultury dorosłych w dobie transformacji ustrojowej . /w.:/ Aleksander, T.(red.) Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych. Kraków 1996a

Aleksander, T.: Kształcenie i doskonalenie kadr dla pozaszkolnej edukacji ogólnokształcącej dorosłych. /w:/ Wesołowska , E. A. (red.): Nauczyciele edukacji dorosłych. BED, tom 10. Toruń 1996b. ISBN 83-86803-27-4

Aleksander, T.: Preferencje w kształceniu dorosłych w Polsce na tle integracji z Europą , /w:/ Edukacja dorosłych, nr 3. 1998. Warszawa 1998. ISSN 1230-929X.

Aleksander, T.: Andragogiczne problemy współczesności. Kraków 1999

Aleksander, T.: Andragogika. Wydawnictwo Gens. Ostrowiec Świętokrzyski 2002. ISBN 83-916653-4-8

Aleksander, T.: Edukacja ustawiczna/permanentna. /w.:/ Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom 1. Wydawnictwo Naukowe Żak. Warszawa 2003. ISBN 83-88-149-92-X

Aleksander, T.: Wszechnice polskie - dotychczasowy dorobek i potrzeba rozwoju. /w:/ Między przeszłością edukacji dorosłych. Chowanna, tom 2 (25). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2005. ISSN 0137-706X

Aleksander, T.:<http://www.uz.zgora.pl/wydawnictwo/miesiecznik03-2005/14.pdf>
Zprawodaj Uniwersytetu Zielonogórskiego, nr 3, Zielona Góra 2005a

Banach, Cz. Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych. /w.:/ Edukacja dorosłych, nr 2, 1995. Warszawa 1995. ISSN 1230-929X

Bandura, L.: Rozwój oświaty dorosłych w Polsce po 1918 roku. Oświata dorosłych, nr. 7. Warszawa 1978. ISSN 0472-2191

Barbag, J.: Problemy oświaty dorosłych. Praca oświatowa z dorosłymi. Wydanie II, PZWS, Warszawa 1962

Bereźnicki, F.: Impulsy i kierunki rozwoju dydaktyki. Toruńskie Studia Dydaktyczne. Toruń 2002

Bílá kniha Evropské unie – White paper on Education and Training. 1995

Blaustein, L.: Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolne. Warszawa 1935

Boczukowa, B.: Przygotowanie andragoga do pracy z nowoczesnymi rozwiązaniami technicznymi. /w./ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Tom II. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2005. ISBN 83-89032-41-4

Cęcelek, G.: Kształcenie i doskonalenie dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Edukacja dorosłych nr 4 (49)/2005. ATA, Warszawa 2005. ISSN 1230-929 X

Ciechanowska, D.: Od edukacji ustawicznej do całożyciowego uczenia się-potrzeba kształcenia kompetencji uczenia się. /w./ Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Płock-Toruń 2004. ISBN 83-7204-401-5

Czerepaniak-Walczak, M.: Kompetencje emancypacyjne nauczyciela akademickiego. /w./ Pedagogika Szkoły Wyższej, nr 16. Szczecin-Warszawa 2001

Czerniawska, O.: Pedagogika ugody i wyboru a edukacja dorosłych. Edukacja Dorosłych, nr 3. Warszawa 1995d. ISSN 1230-929X.

Czerniawska, O.: Uczenie się jako styl życia. Edukacja Dorosłych, nr 2. Warszawa 1997. ISSN 1230-929X.

Czerniawska, O.: Dylematy edukacji dorosłych. Między samokształceniem a samowychowaniem. Edukacja Dorosłych, nr 4. Warszawa 1997a. ISSN 1230-929X.

Czerniawska, O.: Uczenie się jako styl życia(w.:) Dziegielewska, M. (red.), Przygotowanie do starości. Łódź 1997b. ISBN 83-907435-0-7

Czerniawska, O.(red.): Style życia w starości. Łódź 1998. ISBN 83-87814-05-9

Czerniawska, O.: Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej Łódź 2000. ISBN 83-87814-10-5

Czerniawska, O.: Drogi edukacyjne i ich meandry./w./ Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 27. Warszawa 2002. ISBN 83-7204-257-8

Czerniawska, O.: Instytucje drugiej szansy w badaniach biograficznych. /w./ Człowiek i edukacja. Wydawnictwo naukowe Novum. Płock 2004. ISBN 83-88-193-50-6

Czerniawska, O.: Pedagogika ugody i wyboru a edukacja dorosłych. /w.:/ Rocznik andragogiczny 1995/1996. Wydawnictwo A. Marszałek, ATA, wydanie II. Toruń 1998. ISBN 83-7174-360-2

Czerny, J.: Imperatywy współczesnej edukacji wobec wyzwań cywilizacji. /w.:/ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. TOM 1 – Andragogika jako przedmiot akademicki. Pod redakcją Fabisia, A., wydała Górnośląska wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hlonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2004. ISBN 83-89032-85-6

Denek, K.: Wartości i cele edukacji szkolnej. Wydawnictwo Edytor, Poznań - Toruń 1994. ISBN 83-901412-1-3

Denek, K.: O nowy kształt edukacji. Toruń 1998. ISBN 83-905248-3-X

Denek, K.: Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń 2000. ISBN 83-87284-18-1

Depta, H., Pólturzycki, J.: Ramy i obszary edukacji kulturalnej. /w.:/ Edukacja kulturalna dorosłych. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Warszawa-Płock 2004. ISBN 83-7204-402-3

Dominicé, P.: Biografia jako proces kształcenia. Łódź 1994

Drozdowicz-Jurgielewiczowa, I.: Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych /w.:/ Encyklopedia wychowania. T.2. Red. Lempicki, S. i inni. Warszawa 1939

Dubas, E.: Rozwój ku dojrzałości (w kontekście autobiograficznych refleksji studentów pedagogiki o specjalności oświata dorosłych) /w.:/ Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 27. Warszawa 2002. ISBN 83-7204-257-8

Dubas, E.: Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się człowieka. /w.:/ Człowiek i edukacja. Wydawnictwo naukowe Novum. Płock 2004. ISBN 83-88-193-50-6

Dubas, E.: Linie edukacyjnego rozwoju człowieka. /w.:/ Truskowski, A. (red.) Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym. Łódź 1993

Dubas, E.: Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości. /w.:/ Fabiś, A. (red.) Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii. Sosnowiec 2005. ISBN 83-89275-02-3

Edukacja w okresie transformacji. Wydaw. Instytut Filozofii i Socjologii PAN. Warszawa 1993. ISBN 83-85194-75-4

Encyklopedia pedagogiczna (pod red. Pomykalo, W.) . Fundacja Innowacja. Warszawa 1993

Fabiś, A.: Wykłady otwarte jako przykład działań na rzecz popularyzacji wiedzy. /w.:/ Człowiek i edukacja. Wydawnictwo naukowe Novum. Płock 2004. ISBN 83-88-193-50-6

Fabiś, A.: Edukacja seniorów – odpowiedź na wymagania współczesności (w.) Edukacja dorosłych, kwartalnik nr 1-2(50-51)/2006. ATA, Warszawa 2006. ISSN 1230-929 X

- Frąckowiak, A.: Edukacyjne wymiary uczenia się w ciągu życia – recenzja./w.:/ Rocznik andragogiczny 2001. Warszawa-Toruń 2002. ISBN 83-7204-259-4
- Furmanek, W.: Podstawy edukacji zawodowej. Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2000. ISBN 83-87602-64-7
- Gadacz, T.: O umiejętności życia. Kraków 2003. ISBN 83-240-0240-5
- Gajda, J.: Honor-Godność- Człowieczeństwo. Wyd. Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej. Lublin 2000. ISBN 83-227-1449-1
- Gęsicki, J.: Sytuacja ucznia w szkole (jaka jest? jaka może być?). Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 1990
- Gieseke, W.: Transformacja kultury bez edukacji? Edukacja kulturalna dorosłych w Europie /w.:/ Edukacja kulturalna dorosłych. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Warszawa-Płock 2004. ISBN 83-7204-402-3
- Górska, R.: Edukacja Polska w świetle raportu komisji rozwoju ONZ. /w.:/ Rocznik andragogiczny 1999. Akademickie towarzystwo andragogiczne. Warszawa - Toruń 2000. ISBN 83 -7204 - 158 - x
- Hasan, A.: Lifelong Learning. /w.:/ International Encyclopedia of Adult Education and Training Second Edition. Tuijnman, A.C. (ed.). London, New York, Tokio 1996
- Hajduk, E.: Kulturowe wyznaczniki biegu życia. Warszawa 2001. ISBN 83-88149-66-0
- Helling, I. K.: Metoda badań biograficznych. /w.:/ Włodarek, J. a Ziółkowski, M. (red.) Metoda biograficzna w socjologii. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa-Poznań 1990. ISBN 83-01-10096-6
- Hulewicz, J.: Zarys dziejów pracy kulturalno-oświatowej, tom 1. Warszawa 1960
- Hessen, S.: Struktura i treść szkoły współczesnej. Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo PAN. Wrocław 1959
- International Encyclopedia of Adult Education and Training Second Edition. Tuijnman, A. C. (ed.). London, New York, Tokio 1996
- Idzikowski, B.: Metoda animacji w samokształceniu dorosłych. /w.:/ Edukacja dorosłych w erze globalizmu. Wydawnictwo Naukowe Novum. Płock 2002. ISBN 83-88193-67-8
- Jan Amos Komenský - o sobě. Soubor textů, svazek 579 Klubu čtenářů (4662.publikace v redakci krásné literatury). Odeon. Praha 1987
- Jankowski, D.: Autoedukacja wyzwaniem współczesności. Wyd. A. Marszłek, Toruń 1999. ISBN 83-7174-238-X

Jarvis, P.: *Adult and continuing education (2.vydání). Theory and practise.* London; New York; AEP. 1995

Jaworska, B.: *Edukacja ustawiczna a formy makrostruktury społecznej./w.:/ Rocznik andragogiczny 2004.* ATA, Warszawa-Toruń 2005. ISBN 83-7204-439-2

Józefowicz, B.: *Kierunki działań Departamentu Kształcenia Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej. /w.:/ Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego.* Wydawnictwo. Adam Marszałek. Toruń 1994. ISBN 83-86229-05-5

Juraś-Krawczyk, B.: *Realizacja przedmiotu "andragogika" w Uniwersytecie Łódzkim – program zajęć. /w.:/ Akademickie programy kształcenia andragogicznego. Tom 4.* Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 1994. ISBN 83-86229-17-9

Juraś-Krawczyk, B.: *Pedagogiczne drogowskazy. "Impuls".* Kraków 2000. ISBN 83-88030-73-6

Juraś-Krawczyk, B.: *Motywy i czynniki warunkujące aktywność edukacyjną studentów uczelni niepaństwowej. /w.:/ Człowiek i edukacja.* Wydawnictwo naukowe Novum. Płock 2004. ISBN 83-88-193-50-6

Kaczor, S.: *Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian.* Wyd. i Zakład Poligrafii, Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego. Radom 1993. ISBN 83-85064-87-8

Kamiński, A.: *Zespoły amatorskie jako zespoły samokształcenia. /w.:/ Studia i szkice pedagogiczne.* PWN. Warszawa 1978

Kargul, J.: *Źródła i tendencje rozwojowe edukacji dorosłych /w.:/ Rocznik andragogiczny 1995/1996, wydanie II.* ATA. Toruń 1998. ISBN 83-7174-360-2

Kargulowa, A.: *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa.* Wrocław 1986

Kargulowa, A. : *Wspólny przedmiot badań andragogiki i poradownictwa: wspomaganie człowieka w rozwoju (tištěný rukopis příspěvku publikovaného v knize Przybylska, E.: *Andragogiczne wątki poszukiwania fascynacje* (wyd. UMK, 2001); autorkou zasláno elektronickou poštou 2.5.2006)*

Karney, J. E.: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli edukacji dorosłych. /w.:/ Rocznik andragogiczny 1995/1996.* Wydawnictwo Adam Marszałek, ATA, wydanie II. Toruń 1998. ISBN 83-7174-360-2

Karta porozumienia organizacji oświaty dorosłych. Instytut Technologii Eksploatacji. Radom 2003. ISBN 83-7204-327-2

Karaś, S.: *Zarys dydaktyki kursów zawodowych.* Warszawa 1984. ISBN 83-02-02085-0

Korzan, D.: *Sieć Internet w samokształceniu nauczycieli. /w.:/ Edukacja otwarta.* Wyd. Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku. Płock 2002(II). ISSN 1642-5227

Klimek, K.: Przemiany współczesnej dydaktyki i ich implikacje dla dydaktyki wyższej szkoły wojskowej. Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej – pod redakcją E. Anny Wesołowskiej. Wydawnictwo Naukowe Novum sp z o.o. Płock 2004. ISBN 83-88193-50-6

Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, III. svazek. Nakladatelství Svoboda. Praha 1992. ISBN 80-205-0228-9

Konieczna-Woźniak, R.: Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów. Uniwersytet A. Mickiewicza. Poznań 2001. ISBN 83-86142-39-X

Kot, S.: Dzieje wychowania. Warszawa 1931

Kowalewski, T.: Rola wyższego wykształcenia w procesie kształcenia permanentnego. /w.:/ Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Płock-Toruń 2004. ISBN 83-7204-401-5

Kupisiewicz, Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej, PWN. Warszawa 1973

Kupisiewicz, Cz.: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1976

Kupisiewicz, Cz.: Paradygmaty wizje reform oświatowych. Wydawnictwo Żak. Warszawa 1994. ISBN 83-901558-0-X

Kwieciński, Z.: fragment tekstu wykładu inauguracyjnego rozpoczęcie roku akademickiego 1999/2000 w Dolnośląskiej Szkole Wyższej Edukacji. /w.:/ Wiczór, E.: Nowoczesny system kształcenia nauczycieli specjalności wczesnoszkolnej. Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej – pod redakcją E. Anny Wesołowskiej. Wydawnictwo Naukowe Novum sp z o.o. Płock 2004. ISBN 83-88193-50-6

Krzywicki, L.: Drogy oświaty. /w.:/ Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Kraków 1913

Łasiński, G.: Strategia prezentacji w procesie efektywnego komunikowania. /w.:/ R. Piwowarski (red.) Oświata dorosłych. Nowe uwarunkowania i wyzwania. Wyd. Instytut Badań Naukowych. Warszawa 1998. ISBN 83-85275-71-2

Laska, E. I.: Samokształcenie dorosłych czynnością podmiotową. /w.:/ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. TOM 1 – Andragogika jako przedmiot akademicki. Pod redakcją Fabisia, A. wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hlonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2004. ISBN 83-89032-85-6

Łatacz, E.: Koncepcja podmiotowości Karola Wojtyły a badania biograficzne. /w.:/ Drogy edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 27. Warszawa 2002. ISBN 83-7204-257-8

Łapa, A.: Andragogika wobec wyzwań globalizacyjnych. /w.:/ Nauczyciel andragog u progu XXI wieku. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2002 . ISBN 83-229-2268-X

Lesochina, L. N.: Społeczeństwo ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji. Warszawa-Toruń 1997. ISBN 83-7174-178-2

Livingstone, R.: Oświata przyszłości. Warszawa 1947

Lowe, J.: Rozwój oświaty dorosłych. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1982. ISBN 83-02-01207-6

Łój, G.: Uczeń Uniwersytetu trzeciego wieku – nowa rola emeryta. /w.:/ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. TOM 1 – Andragogika jako przedmiot akademicki. Pod redakcją Fabisia, A. wydała Górnośląska wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hlonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2004. ISBN 83-89032-85-6

Łysek, J.: Kształcenie ustawiczne nauczycieli w zmieniającej się Europie. /w.:/ Nauczyciel i Szkoła 1-2 (22-23). Wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hlonda, Mysłowice 2004. ISSN 1426-9899

Majewska, A.: Wyzwania edukacji dorosłych u progu XXI wieku a praca andragoga./w.:/ Nauczyciel andragog u progu XXI wieku. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2002 . ISBN 83-229-2268-X

Malecka, B. Z.: Refleksje nad przygotowaniem do starości. /w.:/ Rocznik andragogiczny 2000. ATA. Warszawa-Toruń 2001. ISBN 83-7204-198-9

Malewski, M.: Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 1998. ISBN 83-229-1838-0

Malewski, M.: Teorie nurtu humanistycznego w andragogice. Aspekty metodologiczne, Edukacja Dorosłych, nr 2 (19). Warszawa 1998a. ISSN 1230-929X.

Malewski, M.: Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja, nr 1 (09). Warszawa 2000.

Malewski, M.: Przymus i wolność w edukacji dorosłych. /w.:/ Nauczyciel andragog u progu XXI wieku. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2002. ISBN 83-229-2268-X

Malewski, M.: Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. /w.:/ Przybylska, E.(red.) Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje. Toruń 2001. ISBN 83-231-1342-4

Marczuk, M.: Pracownicy i działacze oświaty dorosłych. /w.:/ T. Wujek (red.) Wprowadzenie do andragogiki. Warszawa 1996. ISBN 83-87039-12-8

Marczuk M.: Próba określenia andragogicznego modelu procesu kształcenia dorosłych. /w.:/Problemy i dylematy andragogiki. Red. M. Marczuk, TWWP. Lublin-Radom 1994. ISBN 83-86172-02-9

- Marczuk, M.: Uczeń dorosły i uczenie się dorosłych-przeгляд stanu badań. /w.:/. Marczuk M.(red) Problemy i dylematy andragogiki. Lublin-Radom 1994. ISBN 83-86172-02-9
- Marczuk, M.: (red.) Oświata dorosłych w Polsce w polowie lat osiemdziesiątych (wstępna diagnoza stanu). Lublin 1987
- Matlakiewicz, A.: Miedzynarodowa encyklopedia edukacji dorosłych i kształcenia zawodowego. Druga edycja-zarys problematyki. /w./ Rocznik Andragogiczny 2000. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Warszawa-Toruń 2001. ISBN 83-7204-198-9
- Matlakiewicz, A., Solarczyk-Szwec, H.: Dorosli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego. Toruń 2005. ISBN 83-89071-04-5
- Matulka, Z.: Metody samokształcenia. WsiP, Warszawa 1983. ISBN 83-02-01804-X
- Mauersberg, S.: Z dziejów oświaty dorosłych. Warszawa 1977
- Maziarz, Cz.: Proces samokształcenia. Warszawa 1966
- Maziarz, Cz.: Teoria i praktyka upowszechniania wiedzy. 1966
- Miąso, Fr.: Uniwersytet dla Wszystkich. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa 1960
- Moszczeńska, I.: Książka i życie. „Przeгляд Pedagogiczny“, nr 17. 1896
- Moszczeńska, I.: Wykład i książka. „Nowe Tory“, nr 8. 1907
- Moszczeńska, I.: Bez maski. „Prawda“, nr 12. 1909
- Moszczeńska, I.: Źródło sily i szczęścia. Warszawa 1927
- Nawroczyński, B.: Na czym polega uczenie się pod kierunkiem. "Przeгляд Pedagogiczny", nr 5-6. Warszawa 1933
- Nawroczyński, B.: Zasady nauczania. Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo PAN. Wrocław 1957
- Nowacki, T. W.: Leksykon pedagogiki pracy. Radom-Warszawa 2004. ISBN 83-7204-335-3
- Nowacki, T. W.: Zawodoznawstwo. Instytut Technologii Eksploatacji. Radom 1999. ISBN 83-7204-040-0
- Nowak, J. i Cieślak, A.: Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie. Warszawa 1982. 83-214-0286-0
- Nowak, J.: Aktywność edukacyjna dorosłych i jej uwarunkowania. Oświata dorosłych, nr 9, Warszawa 1989. ISSN 0472-2191

Nowak, M.: Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej. Lublin 1999. ISBN 83-228-0635-3

Nowicka, E.: Świat człowieka - świat kultury. Systematyczny wykład problemów antropologii kulturowej. Warszawa 1997. ISBN 83-01-10541-0

Obuchowski, K.: Psychologia dążeń ludzkich. PWN. Warszawa 1983. ISBN 83-01-04785-2

Okiński, W.: Procesy samokształceniowe. Polski Instytut socjologiczny. Poznań 1935

Okiński, W. : Problemy społeczne Uniwersytetu powszechnego w Polsce. Instytut Oświaty Dorosłych. Warszawa 1938.

Okoń, W.: Trzy kryteria wszechstronności wychowania umysłowego. "Kwartalnik Pedagogiczny, nr 4. Warszawa 1958

Okoń, W.: Problem samodzielności myślenia i działania. Studia Pedagogiczne, t. IV. Wrocław 1959

Okoń, W.: Słownik pedagogiczny. PWN. Warszawa 1975.

Okoń W.: (red.) Teoria i praktyka upowszechniania wiedzy. Wiedza Powszechna, Warszawa 1979

Okoń, W.: Słownik pedagogiczny. PWN, wyd. II. Warszawa 1981. ISBN 83-01-01958-1

Okoń, W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Państwowe wydawnictwo naukowe. Warszawa 1987. ISBN 83-01-06138-3

Okoń, W.: Słownik pedagogiczny. PWN. Warszawa 1992. ISBN 83-01-10042-7

Orlińska, K.: Czynniki motywacji edukacyjnej dorosłych. Edukacja Dorosłych, nr 2-3. Warszawa 2002. ISSN 1230-929 X

Orzechowska, G.: Aktualne problemy gerontologii społecznej. Wyższa Szkoła Pedagogiczna. Olsztyn 1999. ISBN 83-87315-72-9

Pachociński, R.: Andragogika w wymiarze międzynarodowym. Warszawa 1998

Parzęcki, R.: Idea ustawiczności edukacji zawodowej w kontekście integracji z Unią Europejską. /w.:/ Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Płock-Toruń 2004. ISBN 83-7204-401-5

Pavlů, J.: Půřnos vzdělávání pro kvalifikaci zaměstnanců VS ĀR. Katedra andragogiky a personálního řzení FF UK- rigorózní práce. Praha 2002

Pavlů, J.: osobní sdělení prof. dr. hab. J. Półturzyckiego, 14.-16. května 2003. Warszawa 2003

Pavlů, J.: osobní sdělení prof. dr. hab. L.Turose, 29.listopadu 2004. Warszawa 2004

Pavlů, J.: Misja andragoga i jego profesjonalizacja. Nauczyciel andragog na początku XXI wieku. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Wrocław 2004a. ISBN 83-229-2553-0

Pavlů, J.: Distanční vzdělávání a Internet v České republice. /w./ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Tom II. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2005a. ISBN 83-89032-41-4

Pavlů, J.: Stáří je stále ještě život./w./ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. – Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji. Pod redakcją Fabisia, A. wydała Górnośląska wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach. Mysłowice 2007. ISBN 978-83-89032-02-7

Pavlů, J.: Filozofie - výchova a vzdělání. J.A. Komenský a jeho vztah a zájem o dospělého člověka /w./ Między przeszłością edukacji dorosłych. Chowanna, tom 2 (25). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 2005. ISSN 0137-706X

Pavlů, J.: Zkušenosti z Polské republiky (článek – Úspěšná vysokoškolská učebnice prof. A. Kargulowej) . ANDRAGOGIKA 2/2006 – čtvrtletník pro vzdělávání dospělých. Vydává Agentura DAHA a AIVD ČR. Praha 2006. ISSN 1211-6378

Pedagogika dorosłych, praca zbiorowa pod red. K Wojciechowskiego. Państwowe zakłady wydawnictw szkolnych. Warszawa 1962

Pieczywok, A.: Oczekiwania wobec absolwenta uczelni wyższej-próba wytyczenia ścieżki kariery zawodowej. Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej – pod redakcją E. Anny Wesołowskiej. Wydawnictwo Naukowe Novum sp z o.o. Plock 2004. ISBN 83-88193-50-6

Pierścieniak, K.: Pozaszkolne formy edukacji dorosłych i ich związek z rynkiem pracy, /w./ Rocznik andragogiczny 2001. Warszawa-Toruń 2002. ISBN 83-7204-259-4

Pieter, J.: Słownik psychologiczny. Ossolineum. Wrocław 1963

Pietrasiński, Z.: Rozwój człowieka dorosłego. Wyd. Wiedza Powszechna. Warszawa 1990. ISBN 83-214-0728-5

Pomianowska, M. , Walkiewicz, B.: Kompetencje niezbędne do pracy edukatora. /w./ Owczarz, M./red./ Poradnik Edukatora. Wyd. CODN. Warszawa 2005. 83-87958-63-8

Pólturzycki, J.: O technice uczenia się dorosłych. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa 1966

Pólturzycki, J.: Rola i funkcja podręcznika w systemie edukacji permanentnej. Studia Pedagogiczne, tom 36. Ossolineum. Wrocław 1976

Pólturzycki, J.: Rozwój oświaty dorosłych w państwach socjalistycznych. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1981. ISBN - 83-02-00644-0

Pólturzycki, J.: Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego. PWN. Warszawa 1981a. ISBN 83-01-03368-1

Pólturzycki, J.: Wdrażanie do samokształcenia. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1983. ISBN - 03-02-00533-9

Pólturzycki, J.: Dydaktyka dorosłych. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1991. ISBN 83-02-04467-9

Pólturzycki, J.: Przemiany i perspektywy edukacji dorosłych. Edukacja dorosłych, nr 1, Warszawa 1993. ISSN 1230-929X.

Pólturzycki, J.: Odrodzenie się edukacji dorosłych w postsocjalistycznych państwach Europy. /w.:/ Edukacja dorosłych w dobie przemian. Red. E.A.Wesołowska. Wyd. Adam Marszałek. Toruń 1994. ISBN 83-86229-76-4

Pólturzycki, J.: Dydaktyka dla nauczycieli. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 1998. ISBN 83-7174-095-6.

Pólturzycki, J.: Edukacja dorosłych za granicą. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 15. Toruń 1999. ISBN 83-7174-544-3

Pólturzycki, J.: Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki. /w.:/ Rocznik andragogiczny 1999. Akademickie towarzystwo andragogiczne. Warszawa - Toruń 2000. ISBN 83 -7204 - 158 - x

Pólturzycki, J., Wesołowska, E.A.: Rozwój i przemiany edukacji dorosłych w Polsce. /w.:/ Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy. ATA, tom 19. Warszawa 2000a. ISBN 83-7204-172-5

Pólturzycki, J.: Wyższe Kursy dla Kobiet im. Baranieckiego./w.:/ Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej 15 maja 2000 r. Tom 21, Biblioteka Edukacji Dorosłych. Warszawa 2001. ISBN 83-7204-197-0

Pólturzycki, J.: Jak studiować zaocznie. Poradnik metodyczny. Wydawnictwo Naukowe NOVUM. Płock 2001a. ISBN 83-88193-42-2

Pólturzycki, J.: Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości. /w.:/ Edukacja dorosłych w erze globalizmu. Biblioteka edukacji dorosłych, tom 25. Wydawnictwo Naukowe Novum. Płock 2002. ISBN 83-88193-67-8

Pólturzycki, J.: Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej. /w.:/ Rocznik andragogiczny 2003. Akademickie towarzystwo andragogiczne. Warszawa-Toruń 2004. ISBN 83-7204-359-0

Pólturzycki, J.: Aleksander Kamiński 1903-1978-2003. Rocznik andragogiczny 2003. Akademickie towarzystwo andragogiczne. Warszawa-Toruń 2004a. ISBN 83-7204-359-0

Pólturzycki, J.: Andragogika jako dyscyplina akademicka. /w.:/ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. TOM 1 – Andragogika jako przedmiot akademicki. Pod redakcją Fabisia, A. wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2004b. ISBN 83-89032-85-6

Pólturzycki, J.: Szkolnictwo wyższe a idea edukacji ustawicznej. /w.:/ Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Płock-Toruń 2004c. ISBN 83-7204-401-5

Pólturzycki, J.: Niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej. /w.:/ Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki. BED tom 33. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Płock-Toruń 2004c. ISBN 83-7204-401-5

Pólturzycki, J.: Pedagogika dorosłych w rozwoju. /w.:/ Rocznik andragogiczny 2005. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa-Toruń 2006. ISBN 83-7204-499-6

Poplucz, J.: Potrzeby oświatowe środowiska szkoła. Wychowanie Na Co Dzień, nr 4/5. Warszawa 1997

Przyborowska, B.: Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria-praktyka-rozwoj. Toruń 2003. ISBN 83-231-1533-8

Przybylska, E.: Kobiety w nauce. /w.:/ Kobiety a edukacja dorosłych. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 21. Warszawa 2001. ISBN 83-7204-197-0

Przybylska, E.: Studia edukacji dorosłych i akademicka edukacja ustawiczna w Europie Środkowo-Wschodniej i Południowej. Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi Józefowi Pólturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej – pod redakcją E. Anny Wesołowskiej. Wydawnictwo Naukowe Novum sp z o.o. Płock 2004. ISBN 83-88193-50-6

Puślecki, W.: Proces samokształcenia. nr 3, Oświata Dorosłych. Warszawa 1979. ISSN 0472-2191

Radlińska H.: Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja. Ludowy Instytut Oświaty i Kultury. Warszawa 1947.

Radlińska, H.: Pedagogika społeczna. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław - Warszawa - Kraków 1961

Radlińska, H.: Oświata i kultura wsi polskiej. Red. Brodowska, H., Wojtczak, L. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza. Warszawa 1979

Radlińska, H.: Oświata i kultura wsi polskiej. Warszawa 1984

Radlińska, H.: Wychowanie dorosłych. /w.:/ Encyklopedia wychowania, tom 1. Książnica Polska, Kraków 1935

Saran, J.: Edukacja Dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian. UMCS. ISBN Lublin 2000. ISBN 83-227-1595-1

Semków, J.: Andragogika i jej usytuowanie w rodzinie nauk pedagogicznych. Edukacja Dorosłych, nr 4. Warszawa 2002. ISSN 1230-929 X

Skibińska, E.: Pamięć znaczących osób i wydarzeń w edukacji kobiet. /w.:/ Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 27. Warszawa 2002. ISBN 83-7204-257-8

Skibińska, E.M.: Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne, Uniwersytet Warszawski-Wydział Pedagogiczny, Warszawa 2006. ISBN 83-7204-537-2

Schulz, R.: Nauczyciel jako innowator. Warszawa 1981

Schulz, R.: Szkoła - instytucja, system, rozwój. Edytor. Toruń 1992. ISBN 83-900239-4-6

Schulz, R.: Studia z innowatyki pedagogicznej. Wydaw. Uniwersytetu M. Kopernika.Toruń 1996. ISBN 83-231-0707-6

Skrzypczak, J.: (red.) Strategie kształcenia dorosłych. Wrocław 1991

Słownik języka polskiego, tom 1.WP. Warszawa 1958

Słownik języka polskiego - pod red. W. Doroszewskiego, t.2. Wiedza Powszechna. Warszawa 1960

Słownik języka polskiego. PWN. Warszawa 2005. ISBN 83-01-14459-9

Słownik pedagogiczny.wyd.2, red. Wincenty Okoń. PWN. Warszawa 1981. ISBN 83-01-01958-1

Słownik pedagogiki pracy. Pod red. Lidii Koczniewskiej-Zagórskiej, Tadeusza W[acława] Nowackiego, Zygmunta Wiatrowskiego; [aut. haseł Bandura Ludwik et al.] Zakład

Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1986. ISBN 83-04-01862-4.

Słownik wyrazów obcych.- pod red. J. Tokarskiego, PWN. Warszawa 1971

Słownik wyrazów obcych. Red. Tokarski, J. PWN. Warszawa 1980. ISBN 83-01-00521-1

Słownik wyrazów obcych. PWN. Warszawa 1996. ISBN 83-01-11487-8

Sobol, E.: Podręczny słownik języka polskiego. Warszawa 2000

Solarczyk-Ambrozik, E.: Szanse i bariery na drodze edukacyjnej w perspektywie biograficznej. /w.:/ Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 27. Warszawa 2002. ISBN 83-7204-257-8

Solarczyk-Ambrozik, E.: Znaczenie edukacji uniwersyteckiej dla kształcenia kapitału społecznego studentów. /w.:/ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. TOM 1 – Andragogika jako przedmiot akademicki. Pod redakcją Fabisia, A. wyd. Górnośląska Wyższa

Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hlonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2004. ISBN 83-89032-85-6

Sośnicki, K.: Uczenie się pod kierunkiem. "Oświata i Wychowanie", zeszyt 8. Warszawa 1932

Sośnicki, K.: Dydaktyka ogólna. Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo PAN. Wrocław 1959

Spasowski Wł.: Zasady samokształcenia. Wyd.II. zmienione. Książka i Wiedza. Warszawa 1959

Stochmiałek, J.: Rozwój koncepcji akademickiego kształcenia andragogicznego. /w.:/ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. TOM I. – Andragogika jako przedmiot akademicki. Pod redakcją Fabisia, A. wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hlonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2004. ISBN 83-89032-85-6

Stochmiałek, J.: Zmiany w edukacji dorosłych-elementy tradycji nowoczesności. /w.:/ Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych.Tom II. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała A. Hlonda w Mysłowicach. Mysłowice-Zakopane 2005. ISBN 83-89032-41-4

Stochmiałek, J.: Zmiany w edukacji dorosłych - elementy tradycji i nowoczesności. Edukacja Dorosłych, kwartalnik nr 2-3 (47-48)/2005. Warszawa 2005a. ISSN 1230 – 929 X

Stopińska-Pająk, A.: Świetlice w województwie śląskim w latach 1922-1939. Uniwersytet Śląski. Katowice 1983. ISBN 83-00-00571-4

Stopińska-Pająk, A.: Rozwój myśli andragogicznej w Drugiej Rzeczypospolitej. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1365. Studia z historii polskiej pedagogiki. Katowice 1993

Stopińska-Pająk, A.: Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego./Prace Naukowe UŚ w Katowicach nr 1442/. Katowice 1994

Stopińska-Pająk, A.: Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczypospolitej. Biblioteka edukacji dorosłych, tom 22. Warszawa 2001. ISBN 83-7204-193-8

Suchodolski, B.: Uspołecznienie kultury. Warszawa 1947

Suchodolski, B.: Edukacja narodu 1918-1968. Warszawa 1970

Suchodolski, B.: O pedagogikę na miarę naszych czasów. "Książka i Wiedza", Warszawa 1958

Suchodolski, B.: Wychowanie mimo wszystko. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1990. ISBN 83-02-03827-X

Suchodolski, B.:Encyklopedia pedagogiczna - Pedagogika kultury. Warszawa 1993

- Suchodolski, B.: Edukacja permanentna. Rozdroż i nadzieje. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej. Warszawa 2003. ISBN 83-85321-85-6
- Suchy, S.: Potrzeba i możliwości kształcenia dorosłych. (materiały szkoleniowe). Bydgosz 1990
- Světová deklarace vzdělání pro všechny - Uspokojení základních vzdělávacích potřeb. Jomtien – Thajsko 1990
- Symela, K.: Modułowy system kształcenia dorosłych. , nr. 1, Edukacja Dorosłych 1999. Warszawa 1999. ISSN 1230-929X.
- Szczepański, J.: Pedagogika dorosłych. Warszawa 1962
- Szczepański, J.: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1972. /w./ Tuross, L.: Andragogika ogólna. III. wydanie rozszerzone. Ypsilon. Warszawa 2004. ISBN 83-921175-0-6
- Szczepański, M. S.: Pokusy nowoczesności. Polskie dylematy rozwojowe. AMP. Katowice 1992 ISBN 83-85607-02-1
- Szewczuk W.: Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa 1959
- Szewczuk, W.: Możliwości rozwojowe człowieka dorosłego. /w./ Pedagogika dorosłych, praca zbiorowa pod red. K. Wojciechowskiego. PZWS, Warszawa 1962
- Szletyńska, M.: Oświata Dorosłych, rocznik 1959, nr 4. Warszawa 1959
- Sztompka, P.: Szok przyszłości. Dziesięć dylematów XXI wieku. Wprost nr.1. Warszawa 2003
- Szuman, S.: Problemy życiowe młodej dorastającej. In.: Pedagogika dorosłych. Warszawa 1962
- Szwarc, H.: Edukacja i promocja zdrowia na Uniwersytetach Trzeciego Wieku. /w./ M. Dziegielewska (red.): Przygotowanie do starości. Łódź 1997. ISBN 83-907435-0-7
- Trafiałek, E.: Oświata dorosłych a aktywność ludzi starszych. /w./ Edukacja dorosłych nr 2.. Kwartalnik ATA. Warszawa 2000. ISSN 1230-929 X
- Tuijnman, A.C.: International Encyclopedia of Adult Education and Training Second Edition. Tuijnman, A.C. (ed.). London, New York, Tokio 1996
- Tuross, L.: Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie. Warszawa 1970
- Tuross, L.: Andragogika. Państwowa Wydawnia Naukowa. Warszawa 1980. ISBN 83-01-02291-4
- Tuross L.: Kształcenie indywidualności jako kluczowy paradygmat. In: Greger N., Półturzycki J., Wesołowska E.A.: Szkoły wyższe a edukacja dorosłych. Wydawnictwo Adam Marszałek. Warszawa-Toruń 1995. ISBN 83-86229-22-5

Turos, L.: Kształcowanie indywidualności - kluczowy paradygmat edukacji. Wydawnictwo YPSYLON. Warszawa 1997. ISBN 83-85135-84-7

Turos, L.: Andragogika ogólna. Wyd. II.-rozs. Wydawnictwo Akademickie "Żak". Warszawa 1999. ISBN - 83-86770-94-5.

Turos, L.: Cele andragogiki / rękopis 8 stron, zasłany a vypracovaný na žádost doktoranda; autor: Lucjan Turos, em. Prof. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 7.XI. 2003/ . Warszawa 2003

Turos, L.: Pedagogika ogólna – subdyscypliny i nauki pomocnicze. Nowe Wydawnictwo Polskie Ypsilon Sp. Z o.o. Warszawa 2003b. ISBN 83-87956-32-5

Turos, L.: Andragogika ogólna. III wydanie rozszerzone. Nowe Wydawnictwo Polskie Ypsilon Sp. Z o.o. Warszawa 2004. ISBN 83-921175-0-6

Turos, L.: Wychowawcze i kulturotwórcze funkcje rodziny. Wszechnica Polska, Szkoła Wyższa TWP w Warszawie. Warszawa 2004a. ISBN 83-89077-01-9

Tyszkowa, M.: Rozwój człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych psychologii. Oświata Dorosłych, nr 2. Warszawa 1987. ISSN 0472-2191

Tyszkowa, M.: Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki. /w./ Turos, L.: Andragogika ogólna. III. wydanie rozszerzone. Ypsilon. Warszawa 2004. ISBN 83-921175-0-6

Urbańczyk F.: Pojęcie i zakres dydaktyki dorosłych. Oświata Dorosłych, nr 1-2. Warszawa 1957

Urbańczyk, F.: Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych /w./ Pedagogika dorosłych, PZWS. Warszawa 1962

Urbańczyk, F.: Dydaktyka dorosłych. Wrocław 1965

Urbańczyk, F.: Dydaktyka dorosłych. Ossolineum. Wrocław 1995

Urbańczyk, F.: Problemy oświaty dorosłych. PZWS. Warszawa 1973

Urbański, R.: Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice. Oświata Dorosłych, nr 7. Warszawa 1986. ISSN 0472-2191

Uziębło, A. O.: (red.) O wychowaniu dorosłych w Polsce. PZWS. Warszawa 1971

Všeobecná deklaráce lidských práv. Informační centrum OSN v Praze. HYPERLINK <http://www.unicprague.cz/> _<http://www.unicprague.cz/>_ dne 11. 2. 2004, s. 5. Praha 2004

Wereszczyński, K.: Potrzeby akademickiego kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych. /w./ Człowiek i edukacja. Wydawnictwo naukowe Novum. Płock 2004. ISBN 83-88-193-50-6

Wesołowska E.A.: Powstanie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. /w.:/ nr 1, Edukacja Dorosłych 1993. Warszawa 1993. ISSN 1230-929X.

Wesołowska E.A.: Potrzeby kształcenia dorosłych w Polsce. In: Edukacja dorosłych w dobie przemian. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 1994. ISBN 83-86229-76-4

Wesołowska E.A.: Problemy edukacji dorosłych w warunkach jednoczącej się Europy. /w.:/ Greger N.F.B., Pólturzycki J., Wesołowska E.A.: Szkoły wyższe a edukacja dorosłych. BED, tom 5. Wydawnictwo Adam Marszałek. Warszawa – Toruń 1995a. ISBN 83-86229-12-5

Wesołowska, E.A.: Edukacja andragogiczna w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. /w.:/ Akademickie programy kształcenia andragogicznego. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 1994b ISBN 83-86229-17-9

Wesołowska, E.A.: Drogi edukacyjne pięciu pokoleń - na przykładzie jednej rodziny w Polsce. Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Biblioteka edukacji dorosłych, tom 27; pod red. Dubas, E., Czerniawska, O. Instytut Technologii Eksploatacji Radom. Warszawa 2002. ISBN 83-7204-257-8

Wesołowska, E. A.: Społeczne uwarunkowania edukacji dorosłych w wyższych szkołach niepaństwowych w Polsce. /w.:/ Rocznik andragogiczny 2001. ATA, Warszawa-Toruń 2002a. ISBN 83-7204-254-4

Wesołowska E.A.: Kształcenie ustawiczne w polityce edukacyjnej państwa. /w.:/ Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Płock - Toruń 2004. ISBN 83-7204-401-5

Wesołowska, E.A. a Pólturzycki, J.: Rozwój i przemiany edukacji dorosłych w Polsce. /w.:/ Rocznik Andragogiczny 2000. ATA, Warszawa-Toruń 2001. ISBN 83-7204-198-9

Wiatrowski, Z.: Podstawy pedagogiki pracy. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. Bydgosz 2000

Wielgus, A.: Zawód pedagoga w opinii studentek Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica w Płocku – komunikat z badań. /w.:/ Kobiety a edukacja dorosłych. Biblioteka Edukacji dorosłych tom 21. Warszawa 2001. ISBN 83-7204-197-0

Wielka Encyklopedia Powszechna, t.3, PWN. Warszawa 1964

Wnuk, W.: Kompensacja czy kontynuacja rozwoju poznawczego słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku /w.:/ Dziegielewska, M. (red.) Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych. Biblioteka Edukacji dorosłych, tom 19. Łódź 2000.

Wojciechowski, K.: Pedagogika dorosłych. PZWS. Warszawa 1962

Wojciechowski, K.: (red.) Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych. Wrocław, 1986. ISBN 83-04-01837-3

Wojciechowski, K.: Wychowanie dorosłych .Ossolineum. Wrocław 1973

Wojciechowski K.: Rozwój oświaty dorosłych w Polsce. /w./ Z dziejów oświaty dorosłych w Polsce. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984. ISBN 83-02-02169-5

Wojnar, I.: Dramat edukacji – szanse i zagrożenia edukacji kulturalnej. /w./ Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej. Zbiór studiów pod redakcją B. Suchodolskiego. Dom Wydawniczy „Elipsa”. Warszawa 1997

Wojtasik, B.: Doradca zawodu: studium teoretyczne z zakresu poradownictwa. Wrocław 1994. ISSN 0239-6661 no 1539

Wroczyński, R.: Zagadnienie metody i treści nauczania w szkołach dla dorosłych. Praca Oświatowa, nr 2. Warszawa 1946

Wroczyński, R.: Praca oświatowa. Rozwój – systemy – problematika. Nasza Księgarnia. Warszawa 1965

Wroczyński, R.: Edukacja permanentna. Problemy - perspektywy. PWN. Warszawa 1973

Wujek, T.: Stan i perspektywy przemian oświaty dorosłych w Polsce. /w./ Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych. Wydaw. Naukowe PWN. Warszawa 1992. ISBN 83-01-10403-1

Wujek, T.: Główne kierunki kształcenia ustawicznego. „Edukacja Dorosłych”, nr 4. Warszawa 1994

Wujek, T.: (red.) Andragogika i jej związki interdyscyplinarne, /w./ Wprowadzenie do andragogiki, praca zbiorowa. Warszawa 1996. ISBN 83-87039-12-8

Wyszczelski, L.: Działalność oświatowo-wychowawcza w Wojsku Polskim w latach 1918-1939. Wydawnictwo Bellona. Warszawa 1995

Zawacka, E.: Kształcenie zdalne. (wydano własnym nakładem). Toruń 1995

Zimny, T.: Idea kształcenia ustawicznego jako skuteczny sposób rozwoju społecznego. /w./ Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych-od idei do praktyki. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Radom. Płock-Toruń 2004. ISBN 83-7204-401-5

Znaniński, F.: Socjologia wychowania, t. 2. Warszawa 1930

Znaniński, F.: Socjologia wychowania, PWN. t.2. Warszawa 1973

Z programu „Kreator”, citováno podle wsipnet.pl/oswiata/os_sloownik.php?literka=K&haslo=77

5. mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých. Závěrečné dokumenty: Hamburská deklarace o vzdělávání dospělých a Agenda pro budoucnost. Hamburk 14.-18.července 1997.

<http://www.sejm.gov.pl/prawo/konstytucja/2.htm>