

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Kamila Šedivá

Vzdělávání dospělých v pojetí Cyrila O. Houlea

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2016

Vedoucí práce:

PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Miroslavě Dvořákové, PhD. za její ochotu, trpělivost, cenné rady a podnětné připomínky při vedení mé diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá dílem Cyrila Orvina Houlea, jeho hlavními myšlenkami a vlivem na teorii i praxi vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických. Cílem diplomové práce je na základě analýzy primárních a sekundárních zdrojů představit dílo Cyrila O. Houlea a identifikovat v něm klíčové myšlenky o vzdělávání dospělých. Detailně jsou popsány odborné články, které dokreslují počátek jeho kariéry i aktuální témata, na která reagoval a vybrané odborné i populárně-naučné publikace. Své místo v práci má zasazení celého díla do kontextu vývoje vzdělávání dospělých v USA a identifikace Houleho inspiračních zdrojů. Na základě studia a analýzy všech dokumentů byly jako klíčové myšlenky identifikovány sebe-řízeného učení, motivace učících se dospělých k zapojení do vzdělávacích aktivit, pojetí profesního vzdělávání v USA a systém plánování vzdělávacích programů.

Klíčová slova

Cyril Orvin Houle, vzdělávání dospělých, vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických, sebe-řízené učení, motivace učících se dospělých, profesní vzdělávání

Abstract

The master's thesis is focused on work of Cyril Orvin Houle, key thoughts and the influence on a theory and a practise of the adult education in the United States of America. The key objective of the thesis is introduce Cyril Orvin Houle's work, analyse primary and secondary sources and find key thoughts of the topic of the adult education. Papers and journals are described into details, which illustrate the beginning of his career and current topics , on which he responded, and selected professional and popular science publicatons. His works are set into a context of a development of the adult education in the USA and inspirational sources are identified. On the basis of the analysis results of documents, it can be concluded that key thoughts are self-directed learning, motivation of adult lerners to connect into education activities, vocational education conception in the USA and education programmes planning.

Key words

Cyril Orvin Houle, adult education, adult education in the United States of America, self-directed learning, motivation of adult learners, vocational education

OBSAH

| | | |
|-------|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 0 | Úvod | 7 |
| 1 | Kontext života Cyrila O. Houlea a jeho inspirační zdroje | 10 |
| 1.1 | Teorie a praxe vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických | 10 |
| 1.2 | Inspirační zdroje Cyrila O. Houlea | 16 |
| 1.2.1 | Eduard C. Lindeman | 16 |
| 1.2.2 | John Dewey | 18 |
| 1.2.3 | Ralph W. Tyler | 20 |
| 1.2.4 | Kurt Lewin | 21 |
| 2 | Život a působení Cyrila Orvina Houlea v oblasti vzdělávání dospělých | 23 |
| 2.1 | Působení Cyrila O. Houlea v oblasti vzdělávání dospělých | 25 |
| 2.2 | Vliv Cyrila O. Houlea na další odborníky | 30 |
| 2.3 | Další aktivity Cyrila O. Houlea | 32 |
| 2.4 | Cena Cyrila O. Houlea | 32 |
| 3 | Hlavní myšlenky v dílech Cyrila O. Houlea | 34 |
| 3.1 | Odborné články | 34 |
| 3.2 | Vybrané odborné publikace | 44 |
| 3.2.1 | The Inquiring Mind | 44 |
| 3.2.2 | The Design of Education | 52 |
| 3.2.3 | Continuing Learning in the Professions | 59 |
| 3.2.4 | Patterns of Learning | 69 |
| 3.3 | Populárně-naučná publikace | 75 |
| 3.4 | Shrnutí klíčových myšlenek v díle Cyrila O. Houlea | 84 |
| 4 | Závěr | 88 |
| 5 | Soupis bibliografických citací | 90 |
| | Přílohy | 95 |

0 Úvod

Diplomová práce se zabývá dílem Cyrila Orvina Houlea a klíčovými myšlenkami v jeho díle. Cyril Orvin Houle byl americký teoretik vzdělávání dospělých, který významně ovlivnil oblast vzdělávání dospělých, ať už svými myšlenkami a publikacemi, tak i přímým působením na další odborníky, které vyučoval na University of Chicago, kde dlouhá léta působil. Oblasti vzdělávání dospělých se věnoval padesát let, vydal celkem 14 knih, 21 monografií a více než 145 dalších článků (James, 1998). O jeho významu svědčí i to, že obdržel celkem jedenáct čestných doktorátů a byla po něm pojmenována cena „Cyril O. Houle Award for Outstanding Literature in Adult Education“, kterou každoročně předává American Association of Adult and Continuing Education.

Cílem diplomové práce je na základě analýzy primárních a sekundárních zdrojů představit dílo Cyrila O. Houlea a identifikovat v něm klíčové myšlenky o vzdělávání dospělých. Své místo má v práci také zařazení jeho myšlenek do širšího rámce vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických, identifikace inspiračních zdrojů, které ovlivnily jeho dílo i jeho vliv na další odborníky ve vzdělávání dospělých.

Základní rámec metodologie diplomové práce tvoří analýza díla Cyrila O. Houlea. Metodika diplomové práce je částečně postavena na logice systematického diachronního pohledu na jeho tvorbu, a to zejména ve druhé kapitole. Postup metodiky práce byl zvolen na základě procesu zpracování dokumentů (Hendl, 2005, s. 132), tedy ve čtyřech základních krocích. Prvním krokem bylo definování výzkumné otázky. Na základě stanoveného cíle práce jsem tedy pro tuto práci zvolila otázku, jaká témata v oblasti vzdělávání dospělých zpracovává ve svých publikacích Cyril O. Houle a jak byla jeho práce přijímána ostatními odborníky? Druhým krokem bylo definování toho, co bude považováno za dokument. V tomto ohledu byla provedena rešerše zaměřená zejména na vyhledání primárních zdrojů, tedy publikací Cyrila O. Houlea (příloha A). Dále byl proveden záměrný systematický výběr Houleho článků z odborných databází a dalších sekundárních zdrojů pojednávajících o jeho životě a díle. Pro detailnější zpracování bylo vybráno pět monografií Cyrila O. Houlea. Tyto knihy byly vybrány z několika hledisek. Prvním důvodem je vliv těchto publikací na celou oblast vzdělávání dospělých v USA. Dalším hlediskem bylo zjištění, která díla jsou nejcitovanější prostřednictvím aplikace Google Scholar. Ta slouží pro vyhledávání vědecké literatury a informuje také o počtu citací. Po zadání hesla Cyril O. Houle bylo zaznamenáno 155 výsledků s celkovým počtem 4687 citací (scholar.google.cz, 2016). Posledním hlediskem byla dostupnost kompletních monografií v České republice. Třetím krokem bylo analyzování obsahu monografií a článků (tedy primárních zdrojů), jejich následný popis a vybrání hlavních myšlenek. Myšlenky byly vybírány v jednotlivých dílech, podle jejich ústředních témat

a podle jejich vlivu na další autory. Jako základní kategorie byla určena témata sebe-řízeného učení, motivace učících se dospělých k dalšímu vzdělávání, pojetí profesního vzdělávání, systém plánování vzdělávacích programů a přístup a komentáře k aktuálnímu dění v oblasti vzdělávání dospělých. Následovala formulace diachronní linie díla Cyrila O. Houlea, která umožnila jednodušší orientaci v jeho díle. Posledním krokem bylo zařazení díla do širšího kontextu vývoje oblasti vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických, zjištění a popis inspiračních zdrojů Cyrila O. Houlea a analýza jeho vlivu na další teoretiky vzdělávání dospělých. Výsledkem této metodiky je komplexní pohled na dílo Cyrila O. Houlea v kontextu amerického vzdělávání dospělých.

Práce je rozdělena do třech hlavních kapitol. První kapitola je zaměřena na kontext života Cyrila O. Houlea. Tato kapitola obsahuje popis teorie a praxe vzdělávání dospělých v USA, které ovlivnily jeho myšlenky, a naznačuje podmínky, ve kterých svá díla publikoval. Dále jsou identifikovány a popsány inspirační zdroje, na které ve svých dílech navazoval.

Druhá kapitola shrnuje život Cyrila O. Houlea a přibližuje jeho odborné působení v oblasti vzdělávání dospělých. Jsou zde chronologicky řazena a popisována jeho důležitá díla a významné události v jeho profesním životě. Dále je analyzován i vliv jeho myšlenek na další odborníky, zejména Malcolma Knowlese a Allena Tougha.

Třetí kapitola je zaměřena na nejdůležitější publikace Cyrila O. Houlea. Ty jsou rozděleny do třech základních skupin na odborné články, odborné a populárně naučné publikace. Jednotlivá díla jsou detailně popsána a jsou uvedeny i ohlasy, které u odborníků vyvolaly. Na závěr kapitoly jsou shrnuty klíčové myšlenky.

Text práce vychází zejména z primárních zdrojů, tedy odborných článků a publikací Cyrila O. Houlea i jedné jeho populárně-naučné publikace. Všechny tyto publikace byly dostupné pouze v původním jazyce (angličtině). Proto jsem všechny texty, ze kterých diplomová práce vychází, překládala sama. Dále jsem čerpala informace ze sekundárních zdrojů. Důležitým zdrojem pro počáteční bádání byla kapitola z knihy *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education* věnovaná Cyrilovi O. Houleovi, jejímž autorem je William S. Griffith. Z dalších zahraničních autorů se Houleovi a jeho dílu věnoval např. Malcolm Knowles a Peter Jarvis. Kapitola věnovaná teorii a praxi vzdělávání dospělých v USA vychází zejména z díla Harolda W. Stubblefielda. Žádná z publikací Cyrila O. Houlea nebyla přeložena do češtiny. V odborných publikacích vydaných českými autory na téma andragogika a vzdělávání dospělých byly nalezeny pouze dvě lémé zmínky o Cyrilovi O. Houlovi, a to v knize *Andragogika* Milana Beneše (2014, s. 44, 136), který Houleho označuje za jednoho z nejvlivnějších andragogů, ačkoli za přesnější považují termín teoretik vzdělávání dospělých, a to vzhledem k vývoji vzdělávání dospělých v USA.

Zmínky o jeho díle jsou uvedeny také v kvalifikačních pracech, např. v dizertační práci Dvořákové (2010) a bakalářské práci Jurečky (2014). V obou pracích je zmíněný hlavně v souvislosti s jeho vlivem na dílo Malcolma Knowlese a krátce je zmíněn i jako představitel progresivního proudu vzdělávání dospělých v USA. Avšak ani v jedné publikaci či práci nejsou podrobněji popsány jeho myšlenky a díla.

Téma diplomové práce jsem zvolila z toho důvodu, že ačkoli je Cyril O. Houle ve Spojených státech amerických považován za jednoho z nejdůležitějších autorů v oblasti teorie vzdělávání dospělých, v České republice je téměř neznámý. Jeho jméno mě poprvé zaujalo ve spojení s oceněním Cyril O. Houle Award for Outstanding Literature in Adult Education, které získalo mnoho odborníků (např. Stephen Brookfield a Peter Jarvis). To vše mě přimělo k tomu se dílem Cyrila O. Houlea podrobněji zabývat.

1 Kontext života Cyrila O. Houlea a jeho inspirační zdroje

Pro účely diplomové práce je stručně popsán vývoj teorie vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických od přelomu 19. a 20. století. Jde o zásadní období, které formovalo vzdělávání dospělých v USA a ovlivnilo také tvorbu Cyrila O. Houlea. Dále je popsán i vývoj praxe vzdělávání dospělých. Nástin vývoje je zaměřen zejména na témata, která dokreslují pozadí k publikacím a myšlenkám Cyrila O. Houlea.

1.1 Teorie a praxe vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických

Teorie vzdělávání dospělých v USA má kořeny v pragmatismu. Název tohoto filozofického směru vychází z řeckého slova pragma, tedy čin, věc. Své počátky má již v antice např. u Aristotela či Sokrata, avšak rozvíjet se začal na přelomu 19. a 20. století v USA. Pragmatismus se zaměřuje na lidské jednání a vychází z teorie, že to, co je pravdivé, je zároveň správné a užitečné. To stejné platí i naopak – co je užitečné, je správné a pravdivé (James, 2003, s. 40). Jako větev pragmatismu lze označit instrumentalismus, jehož představitelem je John Dewey, kterému ještě bude dále věnován prostor. Skrze pragmatismus Dewey reagoval na vývoj americké společnosti na počátku 20. století. V jeho pojetí pronikal zejména do pedagogiky a ovlivnil myšlení i v oblasti vzdělávání dospělých. (Škoda, 1996, s. 98)

Již po staletí bylo vzdělávání součástí života dospělých, avšak až ve 20. století začala být oblast vzdělávání dospělých zkoumána systematicky. Důležité pro teorii této oblasti byly zejména dvě publikace, na které později navazoval i Houle. Prvním zásadním dílem je kniha *The Meaning of Adult Education* (1926) Eduarda Lindemana, ve které popsal základní principy vzdělávání dospělých. Podrobněji je jeho život a dílo popsáno v samostatné subkapitole dále v textu. V souvislosti se zkoumáním teorie, byly prováděny výzkumy vzdělávání dospělých se zaměřením na zjištění, zda jsou dospělí schopni se učit. První zprávu na toto téma přinesl v roce 1928 Edward L. Thorndike v knize *Adult Learning*, která byla vydána jen dva roky po vzniku vzdělávání dospělých jako profesní oblasti (Merriam, 2001, s. 3). Edward L. Thorndike je považován také za zakladatele tzv. dynamické pedagogiky a zároveň je nejvýznamnějším představitelem amerického experimentálního směru v oblasti vzdělávání dospělých, který vycházel behaviorismu. Centrem jeho zájmu bylo zkoumání dospělých a jejich schopnosti se učit. Ačkoli je podle něj dospělý hůře vzdělavatelný než dítě, má silnější vůli v učení a většinou i hlubší zájem o něj. Závěry jeho zkoumání ukázaly, že lidé mají schopnost učit se po celý život. (Škoda, 1996, s. 99)

První generace teoretiků vzdělávání dospělých hledala odpovědi na otázku, co je vlastně vzdělávání dospělých a jakým směrem by mělo být zaměřeno. Do této první generace Stubblefield

(1988) řadí např. právě Edwarda L. Thorndika, Johna W. Powella a Eduarda C. Lindemana. Tito autoři se vzdělávání dospělých věnovali po celý svůj život, nebo jen v části svojí kariéry. Řešili zejména otázky zabývající se povahou vzdělávání dospělých, sociálními podmínkami, které vyžadovaly přijetí nových forem vzdělávání, a cíli, metodami i obsahem vzdělávání dospělých. Stubblefield (1988) myšlenky těchto autorů rozděluje do třech skupin.

První skupinou jsou autoři, pro které bylo jednotícím prvkem ve vzdělávání dospělých šíření znalostí a kultury. Hlavním představitelem této skupiny je James Harvey Robinson nebo Edward L. Thorndike. Tito odborníci se sdružovali okolo tzv. Carnegie Corporation, která usilovala o pokrok a šíření znalostí v USA a založila mnoho výzkumných a vzdělávacích institucí (např. Carnegie Institution for Science a Carnegie Libraries). K dosažení svých cílů ve vzdělávání dospělých využívala Carnegie Corporation služeb American Association for Adult Education (AAAE). (Stubblefield, 1988)

Druhou skupinu tvoří autoři, pro které je sjednocující myšlenkou liberální vzdělávání. Hlavními představiteli podle Stubblefielda (1988) byli Everett Dean Martin, který působil na People's Institution of New York City, Robert Hutchins a Mortimer Adler, kteří založili program s názvem Great Books a John Walker Powell, který propagoval čtenářské skupiny. Liberální vzdělávání je zaměřeno zejména na všeobecné vzdělání, rozvoj jedince prostřednictvím předávání uspořádaných vědomostí, rozvíjení jeho intelektuálních schopností a schopnosti kriticky uvažovat. Jde o všeobecný rozvoj jedince, nikoli o rozvoj znalostí a dovedností využitelných primárně v profesním životě.

Třetí skupinu tvoří odborníci, pro které je ve vzdělávání dospělých důležitá společnost a spojuje je téma sociálního vzdělávání. Autoři patřící do této skupiny využívali ve vzdělávání dospělých tzv. progresivní přístup, který byl ovlivněn myšlenkami pragmatismu. Zásadní v tomto přístupu je vzdělávání založené na pozorování a získávání zkušeností. Vzdělávání je zaměřeno zejména na aktuální potřeby jedince a na znalosti spíše než na předmět (Stubblefield, 1988). Hlavním představitelem tohoto proudu je Eduard C. Lindeman, který navazoval na myšlenky Johna Deweye.

Cyrila O. Houlea můžeme zařadit do dvou z těchto proudů. Prvním z nich je progresivní proud, jelikož navazoval na myšlenky Deweye i Lindemana a na Houleho pak navazují jeho studenti Malcolm Knowles a Allen Tough, které do tohoto proudu řadíme také. Avšak např. Beneš (2014, s. 136) Houlea řadí spíše do liberálního proudu andragogiky, zejména kvůli jeho interdisciplinárnímu pojetí vzdělávání dospělých. Houle byl i jedním z protagonistů programu

Great Books (Stubblefield, 1988, s. 88). Je pravdou, že se také inspiroval např. antickými autory (např. Platón a Sokrates) a z jejich myšlenek tento proud také vychází.

Až do poloviny 20. století vzdělávání dospělých čerpalo poznatky z výzkumů z oblasti psychologie a pedagogiky. Tyto výzkumy byly behavioristicky zaměřené, zkoumaly zejména chování lidí a stimuly, které dostávají jedinci ze svého prostředí. Často byly poznatky o vzdělávání dospělých odvozeny z výzkumů prováděných s dětmi nebo z výzkumů, kde byli dospělí testováni za stejných podmínek jako děti. Postupem času, kdy se však vzdělávání dospělých začalo více odlišovat od jiných forem vzdělávání, začali odborníci uvažovat, zda by mohlo být zcela odlišeno od vzdělávání dětí a mládeže. Místo otázky, jestli se mohou dospělí učit, se objevila otázka nová – co je jiného na vzdělávání dospělých oproti vzdělávání dětí. A tak vznikly první teorie andragogiky a sebe-řízeného učení (self-directed learning), které částečně svými myšlenkami ovlivnil i Cyril O. Houle. (Merriam, 2001, s. 4)

V roce 1968 Malcolm Knowles navrhl nové označení a novou technologii vzdělávání dospělých názvem andragogika, aby tak odlišil vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí (pedagogiky). Andragogiku definoval po vzoru evropského pojetí jako umění a vědu pomáhající dospělým se učit a porovnával ji s pedagogikou zaměřenou na pomoc učit se dětem (Knowles, 1980, s. 43). Předpokládá, že učící se dospělý je nezávislý, sám si určuje cíle a směr svého učení, má nashromážděné životní zkušenosti, které jsou bohatým zdrojem učení, jeho učební potřeby úzce souvisejí s jeho aktuální životní situací a se změnou jeho sociální role, je zaměřen na problém a okamžité uplatnění svých znalostí a jeho motivace k učení je spíše vnitřní než vnější. V návaznosti na první předpoklad by dospělý, který zodpovídá za své učení, měl mít také vhodné fyzické i psychické učební klima a měl by mít pocit, že je přijímán, podporován a respektován. (Knowles, 1980, s. 43–47)

Mezi 70. a 80. lety 20. století Knowles revidoval svoje myšlenky a opustil původní koncept, ve kterém andragogiku stavěl do opozice vůči pedagogice. Začal obě disciplíny chápat jako dva konce jednoho kontinua v závislosti na situaci. Např. pokud se dospělý učí něco zcela nového, je většinou závislý na učiteli, na druhou stranu jsou děti, které se učí zcela samotně mimo školu (Merriam, 2001, s. 6). Zaměření na situaci v andragogice komentoval také C. O. Houle (1972), který byl učitelem Knowlese. Pro Houlea je vzdělávání ve své podstatě stejné kdykoli a kdekoli k němu dochází. Zabývá se základními záležitostmi, jako jsou povaha studenta, cíle, sociální a fyzické prostředí, ve kterém k učení dochází a techniky, které se při učení a výuce využívají. Tyto a další složky mohou být různě kombinovány. Andragogika podle něj upozornila odborníky na fakt, že by měli zkoumat všechny aspekty vzdělávání dospělých a vytvářet takové podmínky, ve kterých by se mohli dospělí co nejvíce naučit.

Přibližně ve stejnou dobu, kdy Knowles představil v USA svoji andragogiku, se objevilo sebe-řízené učení jako další model, který pomohl definovat rozdíly mezi vzděláváním dětí a dospělých. Právě Cyril O. Houle je považován za průkopníka v této oblasti. Věnoval se jí již v šedesátých letech, kdy zkoumal motivaci učících se dospělých a své poznatky vydal v knize *The Inquiring Mind*. Houle také významně ovlivnil svoje dva studenty Malcolma Knowlese a Allena Tougha, kteří se této oblasti věnovali. Knowles sám přispíval k tématu sebe-řízeného učení a toto téma je jedním ze základů jeho pojetí andragogiky. Ale byl to právě Allen Tough, který v návaznosti na Houleovu knihu *The Inquiring Mind* vypracoval první obsáhlý popis sebe-řízeného učení jako formy studia. Jde o učení, které je velmi rozšířené a vyskytuje se jako součást každodenního života. Student je při něm zcela nezávislý na učiteli nebo třídě. Na základě prvních prací Houlea, Knowlese a Tougha byly později rozpracovány další koncepty sebe-řízeného učení. (Merriam, 2001, s. 7)

Cíle sebe-řízeného učení se liší v závislosti na filozofické orientaci autora, avšak Merriam (2001, s. 9) popisuje tři hlavní. Sebe-řízené učení v humanistickém pojetí si klade za cíl rozvíjet schopnost studenta sám své učení řídit. Pro Houlea, Knowlese a Tougha byl tento cíl velmi důležitý, protože považovali dospělého za odpovědného za svůj rozvoj a vzdělávání. Druhým cílem je výchova k transformativnímu učení, které předpokládá kritickou reflexi jedince, což zahrnuje porozumění historickým, kulturním a biografickým důvodům pro potřeby, zájmy a přání jednotlivce. Právě takové sebepoznání je předpokladem k autonomii v sebe-řízeném učení. Třetím cílem sebe-řízeného učení je podpora emancipačního učení a sociálního hnutí. Už andragogika byla kritizována za to, že ignoruje kontext učení. To stejné platilo i o sebe-řízeném učení, proto by mělo být více orientováno také tímto směrem. Škoda (1996, s. 106) uvádí, že američtí teoretikové vzdělávání dospělých mají k sebe-řízenému učení různé postoje. Někteří zdůrazňují, že podpora samouků v sobě skrývá velké riziko zjednodušování a stejně účinná jako nezávislost a autonomie studenta je i závislost na učiteli. Dále Škoda uvádí výzkumy, které poukazují na to, že lidé studující teoretické učivo, potřebují v procesu vzdělávání větší řízení druhou osobou, než ti, kteří si osvojují dovednosti.

Zároveň s teorií vzdělávání dospělých se rozvíjela i praxe. Stubblefield (1988) uvádí, že se národní systém vzdělávání dospělých v USA začal zavádět před první světovou válkou. Dospělí se začali učit prostřednictvím korespondenčních škol, rozšířených univerzitních programů a dalšími způsoby. Nové instituce zaměřené na vzdělávání dospělých se začaly velmi rychle rozšiřovat zejména na popud národních organizací a sociálních hnutí, jež se rozšířila v amerických komunitách. Po první světové válce se vzdělávání dospělých stalo módní záležitostí, proto se tímto pojmem začala označovat široká škála aktivit spojená s propagandou, generováním zisku

a podnikáním, ale i se vzděláváním jako takovým. Odborníci se však začali zabývat hlubším smyslem vzdělávání dospělých a otázkou, jak americké občany, kteří byli rozděleni na vzdělanou střední a pracující vrstvu, připravit na změny ve společnosti, které přinesla první světová válka, jako např. rozvoj nových znalostí, separace odborníků od laiků, ohrožení demokracie v USA totalitou rozvíjející se v zahraničí a nové ekonomické i sociální podmínky, které se kvůli urbanizaci a industrializaci vytvořily.

Během druhé světové války došlo ke zbrzdění rozvoje teorie vzdělávání dospělých ve všech zemích, které byly do války zapojeny. Avšak ve Spojených státech amerických byla situace příznivější, protože nebyly zasaženy okupací a přímými boji. USA i díky tomu získaly lepší podmínky k rozvoji vědy a oproti ostatním západním zemím tak získaly náskok v rozvoji teorie této oblasti. Po druhé světové válce vstoupily USA do věku vzdělávání dospělých, kdy rostoucí úroveň vzdělanosti a vznik postindustriální společnosti učinily vzdělávání normou života dospělých. Americké teoretické přístupy se v této době začaly šířit i do Evropy skrze holandské a německé teoretiky (Škoda, 1996, s. 107). Do vzdělávání dospělých v USA byly zapojeny média, knihovny, muzea, školy a univerzity. Všechny tyto instituce předávaly znalosti a zároveň zodpovídaly za rozšiřování národních programů zaměřených na antikomunismus, hospodářskou konkurenceschopnost a Válku proti chudobě (War on Poverty). (Stubblefield, Kaene, 1994, s. 251)

Tématu úlohy knihoven v této době se věnoval i Cyril O. Houle. V 50. letech vedl právě na toto téma jeden ze seminářů UNESCO ve švédském městě Malmö (Griffith, 2001, s. 129). Již od 20. let 20. století Americká asociace knihoven (American Library Association) a Americká asociace pro vzdělávání dospělých (American Association for Adult Education) začaly spolupracovat na vznikající koncepci oblasti vzdělávání dospělých. Knihovny plnily svou funkci ve vzdělávání a reagovaly také na národní potřeby v době Studené války, kdy pomáhaly obyvatelům pochopit globální politiku. (Stubblefield, Kaene, 1994, s. 253)

Vznikající vzdělanostní společnost vyzvala vysoké školy a univerzity, komunitní vysoké školy i veřejné školy k redefinování svých cílů a struktury tak, aby sloužily potřebám rostoucí skupiny vzdělávajících se dospělých. Jako se stalo vzdělávání celoživotní činností, staly se vzdělávací programy pro dospělé spotřebním zbožím a pro jeho poskytovatele službou masového prodeje (Stubblefield, Kaene, 1994, s. 255). Univerzity začali navštěvovat studenti staršího věku, kteří se mohli studiu věnovat jen částečně a potřebovali ho skloubit s rodinným, pracovním i komunitním životem. Proto začaly univerzity nabízet různé programy pro vzdělávající se dospělé. Na toto téma Houle reagoval v některých svých odborných článcích i ve své knize *The External Degree*. V 70. letech univerzity vytvářely pro dospělé alternativní struktury a studijní programy, které by jim umožnily se vzdělávat alespoň částečně, či úplně mimo areál univerzit (Houle, 1973). Zvládat

nápor studentů, kteří měli zájem o vzdělávací programy, pomáhala i Univerzitní pobytová střediska pro další vzdělávání (University Residential Centers for Continuing Education). Ta se stávala populárními již od 50. let 20. století a byla financována zejména Kellogovou nadací (Kellogg Foundation). Právě pro tuto nadaci po ukončení své univerzitní kariéry Cyril O. Houle pracoval a pomáhala mu financovat i jeho výzkumy. Postupně se mezi vysokými školami, podniky a odborovými svazy rozvíjela spolupráce na vývoji nových vzdělávacích programů a institucí. Od 60. let se velmi dynamicky rozvíjely tzv. Community Colleges, které se staly hlavním poskytovatelem vzdělávání dospělých na místní úrovni. Klíčovou roli měly tyto školy zejména v poskytování vzdělávání „poloprofesionálním pracovníkům“, u nichž nebylo požadováno čtyřleté studium na vysokých školách. (Stubblefield, Kaene, 1994)

Postupně se v USA rozvíjela i oblast profesního vzdělávání. Vědecký i technický vývoj byl stále rychlejší a lidé se potřebovali i během své profesní praxe učit novým znalostem a dovednostem. V 60. letech nastal zlom v dalším vzdělávání, který Houle (1980, s. 7–14) označil jako druhou éru dalšího profesního vzdělávání. Do té doby byla odpovědnost za odborné vzdělávání ve svém oboru specializace pouze na jednotlivci. Právě v 60. letech vláda zpochybnila přiměřenost tohoto individuálního učení a začala volat po sledování odbornosti a výkonu pracovníků. Tato druhá éra dalšího profesního vzdělávání se soustředila právě na pomoc nedostatečně kvalifikovaným pracovníkům dosáhnout alespoň přijatelných standardů v jejich oboru. Mnoho států tak přistoupilo k povinnému zkoušení a udělování licencí lékařům, právníkům, zdravotním sestřám, certifikovaným veřejným účetním a dalším.

Rozvoj znalostí změnil povahu práce a zvyšující se složitost pracovních činností vyžadovala, aby byli pracovníci neustále vzděláváni a školeni. Vzdělávání pracovníků se odehrávalo i přímo na pracovištích a některé společnosti si začaly zakládat vlastní výuková a výcviková centra (např. Xerox, Ford). Čím více podniky investovaly do výzkumu a vývoje, tím více investovaly také do odborného vzdělávání, aby se pracovníci všechny novinky naučili. Vzdělávací programy navržené podniky nabízely školení zaměřené na činnosti spojené s prací a do roku 1960 byly poskytovány odlišné programy pro liniové pracovníky, mistry, supervizory, manažery, technické a odborné pracovníky. V 70. a 80. letech se obavy USA z neschopnosti soutěžit v globální ekonomické sféře točily okolo znepokojení nad schopnostmi pracovníků a národní krizí. Veřejné školství bylo kritizováno za domnělé neúspěchy v přípravě mladých lidí na budoucí povolání. Rozvoj zaměstnanců na pracovišti zůstával volně zapojený do systému zahrnujícího korporace, vládní organizace a vzdělávací instituce. Jejich vzdělávací programy se však překrývaly a nebyly dostatečně do systému integrovány. Korporace se snažily naplnit některé své potřeby ve vzdělávání pracovníků přes interní programy, ale ostatní potřeby byly pokryty prostřednictvím

propojení s vyššími středními školami i skrze programy, které nabízely veřejné školy, odborné školy, komunitní organizace a profesní asociace. (Stubblefield, Kaene, 1994)

Stále více se v USA kromě profesního vzdělávání objevovalo také občanské a komunitní vzdělávání, kterého využívala i různá sociální hnutí v USA, např. hnutí za občanská práva a za práva žen. Zájem rostl i o oblast vzdělávání seniorů, kteří se stali novými klienty v oblasti vzdělávání dospělých. Vzdělávání bylo důležité i pro náboženství. Vzdělávací programy v náboženských institucích se zaměřovaly na sociální problémy, čtení náboženských textů, rozvojové potřeby dospělých věřících či uchování náboženské identity a dědictví náboženských skupin. Důraz na vzdělávání se objevoval u protestantů, katolíků i židů. (Stubblefield, Kaene, 1994)

1.2 Inspirační zdroje Cyrila O. Houlea

Cyril O. Houle ve svém rozsáhlém díle čerpal z mnoha různých zdrojů. Často ve svých knihách citoval antické filozofy, renesanční spisovatele i osobnosti, které aktuálně působily v průběhu jeho života. Zabýval se zejména obecnou teorií vzdělávání dospělých a popisoval vývoj i aktuální trendy v této oblasti. Houle své inspirační zdroje explicitně jmenuje zejména v díle *The Design of Education* (1972), ve kterém navrhoval svůj vlastní systém tvorby vzdělávacích programů pro dospělé studenty. Své myšlenky čerpal z díla Eduarda C. Lindemana, Johna Deweye, Ralpha W. Tylera a Kurta Lewina.

1.2.1 Eduard C. Lindeman

Eduard C. Lindeman významně ovlivnil oblast vzdělávání dospělých v USA. Narodil se v roce 1885 v Saint Clair v Mitchaganu v rodině přistěhovalců z Dánska. Ačkoli na vysokou školu nastupoval s podprůměrnými dovednostmi ve čtení a psaní, získal bakalářský titul na Michigan State College. Později vyučoval sociologii v Young Men's Christian Association (YMCA) v Chicagu a v North Carolina College for Women v Greensboro. V roce 1922 se přestěhoval do New Jersey a věnoval se vlastním výzkumům a psaní. (Stubblefield, 1988, s. 137)

Jeho kniha s názvem *The Community* zaujala akademickou a intelektuální komunitu v USA. O Lindemanovu práci se zajímala například Mary Parker Follett, která se zabývala oblastí managementu. V roce 1924 začal Lindeman pracovat v New York School of Social Work, kde získal základy pro svoji akademickou dráhu, finanční prostředky pro vlastní bádání a velmi se zajímal o oblast sociálních věd. Během svého života se věnoval i mnoha dalším aktivitám. Učil na New School for Social Research, působil jako ředitel ve Worker's Educational Bureau i jako konzultant v National Council of Parent Education a poradce pro vzdělávání Britské armády během druhé světové války. Zemřel v roce 1953. (Stubblefield, 1988, s. 137)

Na začátku svojí kariéry se zaměřoval na studium sociálních skupin, zejména komunitních organizací a jejich členů, vzdělávání a sociální výzkum. V roce 1926 publikoval zásadní knihu *The Meaning of Adult Education*, ve které sepsal své myšlenky týkající se vzdělávání dospělých. Tato kniha měla pro teorii vzdělávání dospělých velký význam a je dosud považována odborníky za klasickou literaturu v této oblasti. Věnoval ji čtenářům, kteří nehledají v učení finanční nebo profesní zisk, ale těm, kteří jsou dostatečně disciplinovaní, aby se zapojili do učení v zájmu jejich osobního růstu a rozvoje. Ostatní autoři v té době považovali vzdělávání dospělých za prostředek k šíření znalostí, osvobození dospělých z osobních či sociálních pout, nebo jako prostředek pro zvýšení ekonomického, sociálního, politického nebo institucionálního statusu. Lindeman však na vzdělávání dospělých nahlížel z jiného úhlu pohledu, a to dospělého člověka na světě. Byl přesvědčen o tom, že se dospělí potřebují naučit čelit mnoha různým situacím v životě, které vyžadují jejich reakci. (Stubblefield, 1988, s. 143)

Lindeman považuje vzdělávání dospělých za neautoritativní kooperativní činnost. Důležité pro něj je neformální a informální učení, jehož cílem je odhalit význam zkušeností jedince. Vzdělávání dospělých by podle něj mělo probíhat v malých skupinách, proto by měly být přednášky a masová výuka ze vzdělávání dospělých odstraněny. Představuje pro něj tedy metodu, která by měla dospělé vybavit analytickými dovednostmi, které by použili k pochopení celé řady životních situací. Tyto analytické dovednosti by podle něj měli dospělí získat právě v malých diskusních skupinách. (Nixon-Ponder, 1995)

V knize *The Meaning of Adult Education* popsal čtyři základní principy vzdělávání dospělých. (Nixon-Ponder, 1995)

1. Vzdělávání by mělo být celoživotním procesem.
2. Vzdělávání dospělých by nemělo být zaměřené na zvyšování profesní kvalifikace.
3. Vzdělávání dospělých by mělo čerpat ze životních situací, které člověk prožívá.
4. Vzdělávání dospělých by mělo klást hlavní důraz na zkušenosti jedince.

Z jeho názorů je zřejmý zejména vliv Johna Deweye, který byl jeho přítelem a velmi ho ovlivnil svými myšlenkami a pragmatickým přístupem k výuce. Sdílel s ním zájem o téma sociální spravedlnosti, víru v možnosti vzdělávání a lidské činnosti a oddanost demokracii (Stubblefield, 1988, s. 147). Lindeman prohlásil, že účast občanů na informativních společenských akcích je znakem demokratické společnosti. Věřil, že úspěšné skupiny vzdělávajících se dospělých by měly být také akčními sociálními skupinami. Vzdělávání by v dospělých mělo podnítit zájem o jejich vlastní historii a kulturu a mělo by také pomoci internalizovat hodnoty, přesvědčení a rozvíjet

jejich předpoklady. Dále Lindemana ovlivnili Nikolaj F. S. Grundtvig a Ralph Emerson. (Nixon-Ponder, 1995)

1.2.2 John Dewey

John Dewey (1859–1952) byl jedním z nejrespektovanějších pedagogických teoretiků ve Spojených státech amerických. Dewey je zakladatelem pedocentrismu, tedy přístupu, který mění pohled na učitele a dítě a jejich postavení ve výchově. Učitele vyjmul z centrálního postavení ve vzdělávání a jeho roli upozadil. Místo něj postavil do středu zájmu dítě, kolem kterého by se mělo vše točit. Žáci by neměli pod vlivem autoritativního pedagogického přístupu pasivně přijímat pokyny učitele a podřizovat se učebním osnovám. Dewey je hlavním představitelem tzv. progresivního hnutí, jehož hlavní vlna dominovala v USA zejména v první polovině 20. století. Tento přístup má své stoupence dodnes, avšak získal si i mnoho odpůrců a kritiků. Od poloviny třicátých let se opět prosazovala systematická pedagogika představující protipól progresivního proudu, která podporovala myšlenku autority učitele a jeho vedoucí úlohu ve výuce. Dewey měl požadavek dát žákovi ve vzdělávání svobodu, respektovat jeho zájmy a nechat ho žít plnohodnotným životem. (Cipro, 2002, s. 5)

Dewey vycházel z pragmatismu a inspiroval se prací W. Jamese. Ústředním pojmem je „pragma“ (čin) a míra hodnoty jeho užitečnosti, tedy jeho praktického výsledku. Jestliže myšlenka vede k činu, který je ve výsledku dobrý a oprávněný, je myšlenka podle pragmatismu pravdivá. Ovlivnil ho i historický vývoj v USA. Zažil občanskou válku, boj demokratického Severu proti otrokářskému Jihu, což přineslo zrušení otroctví afroameričanů v USA. Vítězství a rozvoj demokracie a demokratických vědních principů ovlivnily Deweyho již v mládí. Věnoval se akademické kariéře. Působil jako vedoucí katedry filozofie, psychologie a pedagogiky na University of Chicago (kde působil také Houle). V roce 1896 zde založil laboratorní školu, kde ověřoval své myšlenky a metody pomocí experimentů ve výuce dětí a mládeže, avšak později univerzitu kvůli neshodám opustil. (Cipro, 2002, s. 6)

Známá jsou jeho díla *Pedagogic Creed* (Pedagogické krédo) a *The School and Society* (Škola a společnost). Zásadní je však dílo *Democracy and Education*, které napsal v roce 1916. V něm popisoval a vysvětloval svoje myšlenky ohledně výchovy. Byl aktivní do konce svého života – jezdil na studijní cesty a přednášel v řadě zemí světa. (Cipro, 2002, s. 6)

Dítě by mělo podle něj i ve škole žít svým přirozeným životem. Díky tomu bude schopné se učit, protože učení není jen o pasivním naslouchání, ale zejména o aktivní činnosti. Díky této úvaze se zrodilo heslo „Learning by doing“ (učení konáním), které propagovalo jeho myšlenky. Podle

Deweye se takto má dítě učit nejen dovednosti, ale také všechny znalosti. Cipro (2002, s. 7) k tomu poznamenává, že někdy je to možné a žádoucí, často je tomu ale naopak. Proto, aby dodržel své zásady, musel Dewey vyloučit některé klasické obsahy výuky. Snažil se dynamizovat myšlení i výuku a zdůrazňovat spontánní růst dítěte na základě jeho instinktů a okolí.

Zájem dítěte a jeho zkušenost je pro Deweye zásadní. Škola by na tento fakt měla reagovat prostřednictvím organizace činností, které by dětem umožňovaly ve škole volně žít a rozvíjet se. Podle něj jsou k tomuto účelu nevhodné jakékoli učební osnovy a plány, ideální jsou pro tuto příležitost úkoly, které přicházejí náhodně dle aktuální situace. Sám nepoužíval pojem projektová metoda, ale dal k ní teoretický základ. Obsah výuky se podle ní nedělí do jednotlivých předmětů, ale je navržen do komplexních projektů, které jsou soustředěny na témata blízká žákům. K vypracování projektu používají učivo z různých oblastí. (Cipro, 2002, s. 10)

Jeho myšlenky důsledně prosazovali ve dvacátých letech sovětští pedagogové a realizovali je i v praxi. Dewey při své návštěvě Sovětského svazu v roce 1928 sám pochopil, že realizace jeho myšlenek v tak velkém měřítku nemohla být úspěšná. Po druhé světové válce s růstem potřeby obsáhlého a precizního vzdělávání vliv jeho učení slábl a ztratil svoji vedoucí pozici. (Cipro, 2002, s. 10)

K rozvoji vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických docházelo zejména ve 20. a 30. letech 20. století, tedy v době, kdy byly myšlenky Johna Deweye zaváděny do praxe. Ačkoli byl jeho přístup orientován zejména na děti, měl univerzální kvalitu, na kterou se odvolávali také teoretikové vzdělávání dospělých. Mnoho z nich cítilo, že je jejich vlastní práce protestem proti rigidnímu, formálnímu a nedobrovolnému vzdělávání ve školách, a proto vítali Deweyho útok na tradicionalismus. Zejména u lídrů progresivního vzdělávání sklízely jeho myšlenky velké ovace. Přístup Johna Deweye byl relevantní pro vzdělávání v každém věku, a tak na něj začali navazovat další teoretikové vzdělávání dospělých. (Houle, 1972, s. 10)

V Deweyho pragmatickém přístupu našli odborníci oporu pro vytváření vzdělávacích programů pro dospělé. Díky důrazu na to, že se lze vzdělávat ze všech zkušeností, bylo možné vzít v úvahu i výsledky vzdělávání založené nejen na formálním vzdělávání, ale také na neformálním vzdělávání např. v knihovnách a muzeích, či informálním vzdělávání díky zkušenosti získané z každodenního života. Vzdělávání dospělých by proto mělo být otevřené všem formám a možnostem, které dospělé rozvíjejí. (Houle, 1972, s. 11)

1.2.3 Ralph W. Tyler

Ralph W. Tyler (1902–1994) byl americký pedagog, který se věnoval oblasti hodnocení a evaluace vzdělávání. Pracoval jako poradce v mnoha vládních organizacích, které ovlivnily zákony o základních a středních školách. Předsedal komisi National Assessment of Educational Progress, byl zakladatelem National Academy of Education a dalších organizací. Dokonce byl poradcem pro oblast vzdělávání pro pět amerických prezidentů. V USA je označován jako „otec hodnocení a evaluace“. (Kridel, 2000)

Jeho nejvlivnějším dílem, které bylo přeloženo do mnoha světových jazyků a dočkalo se několika vydání (prvního v roce 1949), byla kniha *Principles of Curriculum and Instruction*. Tato kniha je označována za bibli pro vytváření učebních osnov. (Kridel, 2000)

Ve 30. letech 20. století Američané hledali nové koncepce pro vytváření vzdělávacích programů, které by byly navrženy tak, aby sloužily starým i novým přístupům vzdělávání. Tímto úkolem se zabýval právě Tyler, který stál v čele národního programu tzv. osmileté studie (Progressive Educational Association's Eight-Year Study), která probíhala v letech 1932–1940. Během studie Tyler spolu se svým týmem zkoumal učební osnovy 30 středních škol a 300 vysokých škol a univerzit. Z tohoto pozorování a zkoumání odvodil vlastní metodologii (Krieg, 2000). Ačkoli se zabýval zejména vzděláváním mládeže na středních a vysokých školách, vzdělávání dospělých přijímal jako základní součást vzdělávacího systému. (Houle, 1972, s. 14)

Jeho myšlenky se velmi rychle rozšiřovaly. V 50. letech začala být při navrhování vzdělávacích programů využívána v moderní teorii i praxi vzdělávání jeho strategie. Základem je odpovědět si na tyto čtyři základní otázky. (Houle, 1973, s. 14)

1. Jakého vzdělávacího cíle by se měly školy snažit dosáhnout?
2. Jaké vzdělávací metody zvolit, aby byly užitečné při dosahování cíle vzdělávání?
3. Jak by měly být vzdělávací metody organizovány, aby byla výuka efektivní?
4. Jak může být efektivita vzdělávání hodnocena?

Pro vzdělávání dospělých má Tylerova teorie tři hlavní přínosy. Mnoho vzdělávacích institucí pochopilo nezbytnost revidovat svoje vzdělávací programy prostřednictvím Tylerovy strategie. U mnoha institucí s tímto úkolem pomáhal přímo Tyler, nebo někdo z jeho následovníků. Druhým přínosem bylo to, že téměř všichni z těch, kteří mají titul z oblasti vzdělávání dospělých, byli v rámci svojí postgraduální výuky seznámeni s Tylerovými myšlenkami. Třetím navazujícím přínosem je to, že mnoho modelů zaměřených na plánování a tvorbu vzdělávacích programů pro dospělé je navržených teoretiky vzdělávání dospělých, kteří vychází přímo či nepřímo z Tylerova

přístupu (Houle, 1972, s. 15). Jinak tomu není ani v případě systému tvorby vzdělávacích programů navržených Cyrilem O. Houlem.

1.2.4 Kurt Lewin

Podle Houlea (1972, s. 15) vychází teorie vzdělávání J. Deweye i R. Tylera zejména z přímého pozorování procesu vzdělávání. Oba si uvědomovali, že je učení univerzální a celoživotní aktivitou, přesto směřovali svoji pozornost na jeho nejrozšířenější formu, kterou je vzdělávání dětí a mládeže. Jejich poznatky, které v této oblasti učinili, byly následně aplikovány na oblast vzdělávání dospělých. U učení Kurta Lewina tomu bylo naopak. Své myšlenky primárně zkoumal na dospělých.

Kurt Lewin (1890–1947), americký psycholog německého původu, je považován za otce sociální psychologie. Narodil se v roce 1890 v Prusku v židovské rodině. Později se s rodinou přestěhoval do Londýna, kde začal studovat medicínu a biologii a začal se zajímat i o psychologii. Během svých studií v Berlíně nastoupil také do armády a bojoval v první světové válce. Po dokončení doktorského studia vyučoval na Humboldtově univerzitě. V roce 1933 po nástupu Hitlera k moci emigroval do USA. Vyučoval a věnoval se výzkumům na University of Iowa. Jeho práce v oblasti sociální psychologie byla velmi uznávaná a setkávali se s ním přední odborníci jako Douglas McGregor, který ho přizval ke spolupráci na MIT (Massachusetts Institute of Technology). Tam Lewin založil Výzkumné centrum skupinové dynamiky (Research Center for Group Dynamics), které mělo tři základní cíle. Rozvíjet vědecké znalosti o funkci skupin, překlenout propast mezi znalostmi a praxí v sociálních vědách a založit doktorské studium v oblasti sociální psychologie. Lewinova práce v oblasti teorie i praxe sociální psychologie měla významný vliv na další oblasti jako např. management, vzdělávání, styly vedení lidí, organizační změny a další. Do oblasti vzdělávání dospělých přispěl zejména svými dvěma koncepty, kterými jsou skupinová dynamika a teorie změn (change theory). (Coghlan, Brannick, 2003)

Pojem skupinová dynamika odkazuje na myšlenky Kurta Lewina a sociální psychologii. Lewin zkoumal, jak skupina ovlivňuje chování jedince a jak probíhá komunikace uvnitř ní. Vycházel z objektivního zkoumání malých přirozených skupin a ze zkoumání jejich vlivu na chování jejich členů. Tyto poznatky podle Houlea (1972, s. 16) mají velmi významné využití také v oblasti vzdělávání dospělých. Mnoho konceptů, technik a metod jako např. zpětná vazba, hraní rolí, diskusní skupiny a další se uplatňuje také ve vzdělávání dospělých. Skupinová dynamika začala být používána ke zkoumání využití přirozené síly skupiny a způsobům jejího usměrňování.

Zejména ve 40. a 50. letech měla skupinová dynamika silný dopad na vzdělávání dospělých. Lidé, kteří věřili ve skupinovou dynamiku a vzdělávání ve skupině, pracovali na pozicích, na kterých mohli využít svoje postavení k šíření těchto myšlenek v odborných publikacích a projevech. Proti nim však vystoupila silná opozice a názory zůstaly polarizované. Postupem času byla pozornost přesunuta zejména směrem k sebe-poznání a pochopení vlastní role ve skupině. Namísto označení sociální psychologie se začaly používat jiné názvy, jako např. trénink lidských vztahů a staly se pro dospělé populárními. Skupinová dynamika měla pozitivní vliv na vzdělávání dospělých zejména v oblasti zaměření pozornosti na vlivy skupiny při vzdělávacích aktivitách. (Houle, 1972, s. 17)

Dále ovlivnila oblast vzdělávání dospělých a Houleho myšlenky Lewinova teorie změn. Houleho tato teorie ovlivnila zejména při vytváření systému plánování a hodnocení vzdělávacích programů. Zaměřil se na dvě základní otázky, které je třeba si klást v procesu vzdělávání. Co v učení zvyšuje úroveň našeho výkonu? Které síly nám brání dále růst? Podle odpovědí je třeba pozitivní síly upevnit a negativní oslabit, či zcela odstranit. K tomu využíval právě Lewinovu teorii změn, která má tři základní fáze a lze ji využít při jakýchkoli změnách.

1. Identifikovat aktuální úroveň výkonnosti, nebo aktuální stav.
2. Rozmrazit aktuální úroveň, posílit pozitivní vlivy a oslabit negativní.
3. Znovu zamrazit změny tak, aniž bychom sklouzli zpět ke starým zvykům.

Tento Lewinův proces obsahuje zároveň dvě základní role, které nazývá agent změn (často odborník, který změnu pomáhá učinit) a klient (který chce změnit svoje chování).

Tato teorie začala být využívána i ve vzdělávání dospělých. Např. Houle ji využíval v procesu plánování vzdělávacích programů. Stávající programy neustále hodnotil, prověřoval a vyhodnocoval a posiloval jejich pozitiva a snažil se odstraňovat negativa. Používat se teorie začala i jako učební metoda ve vzdělávání dospělých, zejména tam, kde je třeba se naučit nové dovednosti v přirozených podmínkách a nikoli v podmínkách uměle vytvořených jen pro potřeby výuky. Typickým příkladem je např. učení se dovednosti řízení auta. (Houle, 1972, s. 20)

2 Život a působení Cyrila Orvina Houlea v oblasti vzdělávání dospělých

Cyril Orvin Houle se narodil v USA v roce 1913, na Floridě ve městě Sarasota. Poté, co v roce 1929 absolvoval Sarasota High School, bylo mu uděleno stipendium na University of Florida. Ve své akademické práci byl velmi systematický a pracovitý, bakalářský i magisterský titul v oblasti vzdělávání získal v roce 1934, tři roky po imatrikulaci. Toto pozoruhodné tempo charakterizuje celou jeho kariéru, všem kolegům i studentům imponoval svou sebedisciplínou a produktivitou. (Griffith, 2001, s. 127)

Po absolvování univerzity měl Houle několik zaměstnání, mezi nimiž bylo i administrování celostátního programu pro Federal Emergency Relief Administration (Federální správu nouzové pomoci), kde kromě své administrativní práce trénoval lektory v tom, jak vzdělávat dospělé. Během jediného roku se takto dostal k oblasti vzdělávání dospělých, v níž se pak pohyboval po celou svou kariéru a začal hledat odpovídající místo k zahájení doktorského studia. (Griffith, 2001, s. 127)

Tomu se začal věnovat na University of Chicago, kde se jeho mentorem stal Floyd W. Reeves, který se zajímal o práci Tennessee Valley Authority, což byla federální vládní agentura USA založená v roce 1933 jako součást reformy New Deal (Nový úděl). Tato vládní agentura byla odpovědná za rozvoj celého povodí řeky Tennessee (Tennessee Valley Authority, 2015). Měla mimo jiné za úkol využít vzdělávání ke zlepšení lidských i materiálních zdrojů v této oblasti. Na základě svých zkušeností s inovací programu této organizace pak Reeves v roce 1935 upravil zaměření své akademické práce na univerzitě a zajistil tak nabídku postgraduálního studijního programu v oblasti vzdělávání dospělých. To můžeme považovat za průkopnický krok, protože ve Spojených státech měla takový program pouze Columbia University. (Griffith, 2001, s. 128)

Houle byl Reevesův první doktorand a díky jejich spolupráci byl zapojen do státních a národních projektů. Když se Reeves pustil do studia vzdělávání dospělých ve státě New York, přizval ke spolupráci právě Houlea. Z této spolupráce vznikla v roce 1938 zpráva *Adult education: The Regents' inquiry into the character and cost of public education in the State of New York*, která je mnohými vědci považována za první důležitou studii státního systému vzdělávání. Houle se státním otázkám věnoval i mimo tuto studii. Na národní úrovni působil jako pracovník tzv. Rooseveltova poradního výboru pro vzdělávání ve Washingtonu, DC. (Griffith, 2001, s. 128)

V roce 1939, rok po dokončení dizertační práce, se Houle věnoval výuce vzdělávání dospělých na University of Chicago, kde setrval až do svého odchodu do penze v roce 1979. Roku 1940 mu

byl udělen titul Ph.D. za jeho dizertační práci s názvem *The Coordination of Adult Education on State Level*. (Griffith, 2001, s. 128–129)

Další Houleho akademické působení mělo rychlý spád. V roce 1942 byl jmenován odborným asistentem, v roce 1945 se stal docentem a titul profesor získal v roce 1952. V letech 1945–1952 působil jako děkan tzv. University College pro oddělení vzdělávání dospělých na univerzitě. Jeho úspěchy a vynikající spravování oddělení vzdělávání dospělých zaujaly mnoho lidí na akademické půdě i mimo ni, proto roku získal v roce 1947 ocenění Outstanding Young Man in Chicago od Hospodářské komory za vynikající úspěchy pro odborníky z různých oblastí. Poté, co v roce 1952 ukončil svou administrativní činnost v University College, zaměřil svou pozornost zejména na výzkum a výuku v oblasti vzdělávání dospělých. Tomu se věnoval až do roku 1969, kdy přijal nabídku předsednictví Odboru vyššího vzdělávání v oddělení vzdělávání.

V době kdy působil na University of Chicago, se rovněž podílel na organizaci jiných významných aktivit v dalších institucích. Například byl v roce 1940 hostujícím pedagogem na University of California v Berkeley a v roce 1950 vedl seminář UNESCO ve švédském Malmö o úloze knihoven v základním vzdělávání a vzdělávání dospělých. Houle také v letech 1958–1959 navštívil devět afrických zemí a šest zemí v oblasti Karibiku, kde studoval práci na různých univerzitách. V roce 1960 byl hostujícím profesorem na University of Wisconsin v Milwaukee. Série přednášek, které zde prezentoval, byla publikována v knize *The Inquiring Mind*, což je pravděpodobně nejdůležitější kniha, kterou Houle napsal. V roce 1961 byl jmenován do Mezinárodního výboru pro rozvoj vzdělávání v UNESCO. Prezident USA Lyndon Johnson jej doporučil do Národního poradního sboru dalšího vzdělávání, ve kterém Houle pomáhal formulovat politiku implementace Higher Education Act (zákon o vysokých školách) z roku 1965. Tuto funkci zastával Houle do roku 1969. (Griffith, 2001, s. 129)

Houle také působil řadu let jako poradce pro Kelloggovu nadaci, mimo jiné pomáhal s vývojem Kellogg Residential Centre for Continuing Education (Kelloggovo pobytové centrum pro další vzdělávání) na University of Chicago. V nadaci začal pracovat v roce 1976. Od roku 1979, kdy se stal emeritním profesorem, se věnoval výhradně práci pro nadaci a udržování jejího sídla v Battle Creek v Michiganu. Pracoval zde až do roku 1995 (Stark, 1998). Během této doby byl také zvláštním poradcem pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání v nakladatelství Jossey-Bass Publishers, které publikovalo většinu jeho knih.

Cyril Orvin Houle získal za svou kariéru mnoho ocenění, např. na univerzitách Rutgers, DePaul, New York, Roosevelt, Florida State, Syracuse a dalších. Na Syracuse University získal medaili Williama Pearsona Tolleyho za významné úspěchy ve vzdělávání dospělých. V roce 1967

získal od kolegů v Asociaci univerzitních večerních škol cenu za vynikající dosažené úspěchy. V roce 1968 ocenila jeho práci National Association for Public School Adult Education předáním ceny za zásluhy. Houle byl také jmenován do National Academy of Education, což bylo velkým uznáním jeho práce, protože do této instituce byli vědci věnující se vzdělávání dospělých jmenováni jen velmi zřídka. (Griffith, 2001, s. 139)

V roce 1947 se Houle oženil s Bettie Eckhardt Tottenovou, která se také zabývala celoživotním učením a rovněž získala doktorský titul na University of Chicago. Společně měli syna Davida. Jako zajímavost z rodinného života například David Houle uvedl, že jeho otec byl nejlepším instruktorem vodního lyžování, kterého znal a také vynikal v učení syna různým fyzickým dovednostem. (Griffith, 2001, s. 140)

David Houle svého otce označil za hlavní postavu v oblasti vzdělávání dospělých. Během své kariéry na University of Chicago vzdělával a vedl mnoho doktorandů, kteří později pokračovali v rozvoji a rozšiřování této oblasti. Z jeho 14 knih je několik považováno za klasickou literaturu k oblasti vzdělávání dospělých. Podle Davida Houlea má jeho otec největší zásluhy na zavedení pojmu celoživotní učení do dnešního slovníku. Popisuje, že sám vyrůstal v prostředí, kde si díky otci velmi brzy uvědomil důležitost vzdělávání dospělých. Vzpomíná, že se se svými přáteli, kteří měli rodiče profesory na univerzitě, bavil o jejich práci. Když se ho ptali, co učí jeho otec, a on odpověděl, že vzdělávání dospělých, často následovalo ticho a vzápětí přišla otázka, co to vlastně je. Jeho otec mu však vysvětlil, čím se zabývá oblast vzdělávání dospělých a dokázal ho pro ni nadchnout stejně jako mnoho dalších lidí. (Houle, 1999) Cyril O. Houle zemřel 6. 5. 1998 ve věku 85 let ve městě Sarasota na Floridě.

2.1 Působení Cyrila O. Houlea v oblasti vzdělávání dospělých

V této subkapitole je nastíněn přehled díla Cyrila O. Houlea v diachronním pohledu. Čtenář se tak může lépe zorientovat v jeho rozsáhlé publikační činnosti, díky které významně ovlivnil oblast vzdělávání dospělých v USA. Griffith (2001, s. 130) hodnotí jeho vliv na další vzdělávání zkoumáním tří oblastí, kterými jsou vybraná díla, posouzení Houleho vlivu na jeho bývalé studenty a přehled dalších souvisejících odborných činností, kterým se věnoval. Publikační činnost Cyrila O. Houlea čítá mnoho knih i odborných článků, které dokazují, do jaké šířky i hloubky obohatil svými poznatky oblast vzdělávání dospělých.

Jedním z jeho prvních příspěvků bylo zhodnocení stavu vzdělávání dospělých ve státě New York, čímž přispěl do výzkumného šetření Regents' v roce 1938. Houle zde vyjádřil pevné přesvědčení, že je potřeba racionalizovat systém poskytování dalšího vzdělávání. Griffith (2001,

s. 130) připomíná, že Houle označil vzdělávání dospělých v New Yorku především za seskupení nesourodých a nesouvisejících aktivit. Poukázal na to, že různé agentury, jak na státní, tak lokální úrovni, prosazují své kurzy, aniž vědí o dalších úzce souvisejících programech, které se již realizují. A pokud agentury o těchto programech vědí, vede to ke konkurenčním bojům. Spolupráce a koordinace programů jsou spíše výjimkou než pravidlem.

V roce 1947 působil Houle jako vedoucí výzkumného týmu, který zkoumal ozbrojené složky USA a jejich vzdělávání. Z tohoto šetření vzešla typologie agentur, které poskytují vzdělávání dospělým. Prvním typem jsou agentury, které vznikly přímo za účelem vzdělávání dospělých, což je i jejich hlavní funkcí. Druhým typem jsou organizace, které původně vznikly za účelem vzdělávání dětí a mladistvých, ale od určité doby mají i doplňkovou funkci, kterou je vzdělávání dospělých. Do této kategorie můžeme zařadit i střední a vysoké školy. Ve třetí skupině nalezneme různé kulturní organizace, které původně vznikly za účelem sloužit celé společnosti, jako jsou např. knihovny a muzea. Čtvrtým typem jsou organizace založené k účelům zcela jiným než vzdělávacím. Organizace tohoto typu převzaly funkci vzdělávání dospělých jako prostředek k účinnějšímu dosažení své primární funkce. Jako příklad můžeme jmenovat nemocnice, odborové organizace, farnosti a další. Griffith (2001, s. 130) poznamenává, že další autoři dělali různé mírné úpravy této klasifikace organizací, nicméně zatím nebyla navržena žádná lepší než tato. Houle v tomto šetření také upozorňoval na pozitivní aspekty vzdělávání ozbrojených složek a na potenciální přínosy pro národ do budoucna. Mimo jiné zde uvedl, že každý člověk má přirozenou touhu se učit. V dnešní době není toto tvrzení ničím zvláštní, nutno však podotknout, že v roce 1947 převládal spíše názor, že většina lidí po celoživotním učení netouží.

V roce 1951 spolupracoval Houle s UNESCO. Vedl mezinárodní seminář o úloze knihoven ve vzdělávání dospělých. Připomněl, že by vzdělávání mělo být standardem pro všechny, a znovu zdůraznil, že je potřeba zajistit k tomu podpůrnou síť spolupracujících organizací, tedy knihoven. Opakujícím se tématem v těchto seminářích bylo celoživotní vzdělávání a zajištění vhodné podpůrné struktury, která by umožňovala účast všem dospělým. (Griffith, 2001, s. 131)

Houle v roce 1959 napsal práci s názvem *Educational Engineering*, kterou připravil pro Komisi profesorů ve vzdělávání dospělých (Commission of the Professors of Adult Education) (Griffith, 2001, s. 131). Zde formuloval svůj základní přístup k rozvoji vzdělávání dospělých. Nastínil devět základních programových situací a deset základních kroků navrhování programu. Houle totiž tvrdil, že kompetentní lektor vzdělávající dospělé musí znát také obecnou teorii metodiky tvorby programu, ve kterém různé prvky procesu učení zapadají do koherentního celku. Podporoval myšlenku, že si lektoři, kteří učí dospělé, mohou osvojit řadu nových poznatků z praxe

jiných oborů. O třináct let později pak představil revidovanou verzi koncepce základních programových situací a základních kroků navrhování programu v knize *The Design of Education*.

V roce 1961 vydal Houle knihu *The Inquiring Mind: A study of the adult who continues to learn*, která je považována za jeho nejvýznamnější publikaci. Tato kniha obsahuje sérii přednášek, se kterými vystoupil na University of Wisconsin v Milwaukee jako hostující profesor. Na základě rozhovorů s dospělými, kteří byli vyhodnoceni jako „pokračující ve vzdělávání“, rozdělil Houle intuitivně a bez použití jakýchkoli postupů, jako je např. faktorová analýza, zprávy z těchto rozhovorů do tří kategorií, ke kterým přiřadil termín „orientace“. První skupina byla označena za „orientovanou na cíl“. To jsou lidé, kteří používají vzdělávání jako prostředek k dosažení poměrně jasně stanoveného cíle. Druhá skupina lidí byla označena jako „orientovaní na aktivitu“. Tyto účastníky vzdělávacích aktivit přitahovaly spíše samotná účast a okolnosti učení nežli obsah a cíl vzdělávací činnosti. Třetí skupinu nazval jako „orientovanou na učení se“, protože se její členové vzdělávali a usilovali o znalosti pro své vlastní dobro. (Houle, 1963)

Tento výzkum a určení kategorií měly vliv na několik doktorandů v oblasti vzdělávání dospělých na University of Chicago. Provedli další výzkum, který upřesnil definici pojmů navržených v jeho díle *The Inquiring Mind*. Tato kniha i následné související dizertační práce se staly známými a další výzkumníci a instituce se začali zabývat stejným tématem v naději, že najdou konkrétní poznatky, díky kterým by mohli posunout teorii ještě dále. Řada výzkumníků aplikovala kvantitativní metody výzkumu a analytické techniky, aby potvrdili, nebo vyvrátili Houleho kategorie. S přibýváním výzkumů, zahrnujících velký počet zkoumaných subjektů, se Houleho klasifikační systém učících se dospělých stále zdokonaloval. Jeho studenti vylepšili typologii tak, že zahrnovala osm hlavních směrů, avšak všechny zapadají do Houleho původní typologie, kterou můžeme považovat za jakýsi základní rámec. (Griffith, 2001, s. 133)

V roce 1964 vydal Houle knihu, která byla odlišná od jeho předchozích. Všechny jeho dosavadní práce byly odborné, určené zejména pro akademickou obec. V roce 1964 však vydal knihu *Continuing Your Education*, která byla určena široké veřejnosti zejména dospělým lidem, kteří se po několika letech od ukončení svého formálního vzdělávání, rozhodli opět vrátit ke studiu. Tato kniha obsahuje tedy zejména praktické rady pro učící se dospělé, které Houle získal léty praxe a zkušeností se vzděláváním dospělých. Popisuje zde sedm klíčů k efektivnímu učení, které mohou dospělí využít při svém studiu. (Houle, 1964)

V témže roce Komise profesorů vzdělávání dospělých vydala knihu *Adult Education: Outlines of an emerging field of university study*. Houle přispěl kapitolou s názvem *Vznik doktorského studia ve vzdělávání dospělých*, ve které sledoval historii univerzitního studia

a univerzitní absolventské programy v oblasti vzdělávání dospělých od roku 1917 do roku 1962. Ve svém příspěvku vysvětloval, proč bylo vzdělávání dospělých zavedeno nejdříve jako postgraduální studium a nikoli jako bakalářské či magisterské. Ač by se mohlo zdát logické, že se nejdříve musí vytvořit obsah oboru a pak až může být přijímán jako vědecká disciplína, byl podle Houlea důvod proč se tak nestalo, ten že je univerzita sama o sobě hlavním průkopníkem znalostí a rozvíjí obor až poté, co ho uzná. (Griffith, 2001, s. 134)

V roce 1972 napsal Houle knihu *The Design of Education*. Hlavním účelem této knihy bylo prezentovat systém tvorby vzdělávacího programu, který může mít vliv na vzdělávání v kterémkoli věku. Takový může být podle Houlea jen systém, který vzešel z analýzy organizovaných a smysluplných vzdělávacích aktivit mužů a žen. (Houle, 1972, s. 2–3) Houle v této knize odmítl názor, že by mělo existovat štěpení mezi vzděláváním dětí a mládeže a vzděláváním dospělých. Podporoval myšlenku, že vzdělávání je v zásadě stejný proces bez ohledu na to, kde a kdy k němu dochází. Jeho základním předpokladem je, že náležitosti edukativního procesu zůstávají stejné pro všechny věkové kategorie a základní konstrukce vzdělávání je shodná po celý život. Houle (1972, s. 222) vysvětluje, že jsou-li andragogika a pedagogika rozlišitelné, je to proto, že představují možnosti procesu vzdělávání v různých fázích života, nikoli proto, že jsou to dva zcela odlišné obory. Houle v knize prezentuje svůj vlastní systém plánování vzdělávacích programů. (Houle, 1972, s. 41-45)

V roce 1973 napsal Cyril O. Houle knihu *The External Degree*, která se zabývá externími studijními programy. Jsou to vzdělávací programy, které univerzity nabízejí studentům, aniž by byla požadována jejich fyzická přítomnost na území univerzity. Tito studenti mohou studovat zcela nezávisle, nebo prostřednictvím distančního vzdělávání. Houle sledoval vývoj těchto programů a zjistil, že si univerzity stále více uvědomují speciální vzdělávací potřeby dospělých. Viděl výsledky těchto vzdělávacích programů, díky kterým univerzity začaly získávat nové klienty. Tyto programy umožnily změnit interní studijní programy prostřednictvím zavádění nových obsahů a metod, které byly vhodné pro dospělé, kteří se na univerzitách vzdělávali v pozdějším věku. Stimulováni byli i lektoři tím, že byli v kontaktu s dospělými, jejichž životní zkušenosti jsou rozsáhlejší než u mladých studentů v tradičním univerzitním věku. (Houle, 1973)

Na počátku osmdesátých let napsal Houle knihu *Continuing Learning in the Professions*. Při psaní této studie čerpal poznatky ze 17 profesí. Jeho analýza odhalila tři režimy dalšího vzdělávání v profesích, jsou to: (a) dotaz, což je proces činnosti vytváření nové syntézy, ideje, techniky, politiky, nebo strategie, (b) výuka, tedy proces šíření zavedených dovedností, znalostí a (c) výkon, tedy používání procesů nebo myšlenek tak, že se stanou základní součástí způsobu přemýšlení studenta. Objevení tolika společných rysů napříč profesemi dovedlo Houlea k závěru,

že by další vzdělávání mohlo probíhat díky interprofesionální spolupráci a koordinaci plánů dalšího vzdělávání. (Houle, 1980)

Dalším dílem Cyrila O. Houlea je kniha *Patterns of Learning: New perspectives on life-span education*, kde popisuje všechny předchozí úvahy o tom, co znamená zapojit se do procesu učení v různých fázích života a jaké jsou k tomu motivy. Houle zde představil myšlenku, že v jeden okamžik bude dospělý člověk pravděpodobně zapojen do několika různých forem učení. Jeho cílem bylo představit koncept celoživotního učení v novém světle a pokusit se ho vymanit z koncepce formálního vzdělávání. (Houle, 1984)

Jedním z mnoha Houleho zájmů bylo studium těch, kteří se podílejí na vzdělávání dospělých. V roce 1983, na konferenci European Conference on Motivation for Adult Education, prezentoval příspěvek o motivaci dospělých ke vzdělávání. Tento příspěvek se zakládá na myšlence, že pro každou vzdělávací akci mají dospělí nějaký bezprostřední důvod, který vzniká buď z pocitu touhy, nebo z pocitu nedostatku. Všechny dospělé, od nejméně aktivních až po neaktivněji zapojené do vzdělávání, rozdělil Houle do šesti kategorií, které nazval: nevšímavý člověk, nezúčastněný člověk, odolná osoba, soustředěný účastník, eklektický účastník a komplexní student. (Griffith, 2001)

Jeho poslední kniha *The Literature of Adult Education: A biographical essay* vyšla v roce 1992. Zkoumal v ní proměny literatury zaměřené na vzdělávání dospělých. Toto dílo nazval životopisnou esejí, protože v něm obsáhl 1241 knih, které četl a komentoval v průběhu let svého života. Toto ohromné dílo dokazuje šíři jeho vlastního bádání, ačkoli do něj záměrně nezahrnoval články z různých odborných periodik a konferencí. Kniha odráží jeho vlastní chápání oblasti vzdělávání dospělých, ale velmi podrobně zde prozkoumal i britskou a americkou literaturu. V této knize rozděluje literaturu zaměřenou na vzdělávání dospělých do několika částí: historie, přehled celé oblasti, filozofie, dospělí studenti a jejich potřeby, poskytovatelé vzdělávací děti a mladé lidi, poskytovatelé vzdělávací všechny věkové skupiny, poskytovatelé vzdělávací dospělé, cíle týkající se formálního systému, cíle týkající se aspektů života v dospělosti, teorie a design programů, formáty a nastavení. Poté, co popsal a okomentoval všechny knihy, zaznamenal také jejich vzájemné propojení a návaznost. Seznam knih není v žádném případě úplný, ale je to vynikající přehled literatury z oblasti vzdělávání dospělých, který dokazuje odbornou velikost Cyrila O. Houlea. (Griffith, 2001, s. 136)

Houleův přístup ke studiu každého aspektu vzdělávání dospělých charakterizuje stálé hledání rovnováhy, perspektivy a harmonie mezi všemi prvky. Jeho díla nikdy neobsahovala jednostranný pohled na vzdělávání dospělých. Houle byl oddaný představě, že perspektiva má

klíčový význam pro stanovení významu všech jevů, které zkoumal. Řešil také praktické aspekty vzdělávání dospělých a snažil se o neustálé zlepšování jeho praxe. (Griffith, 2001, s. 137)

2.2 Vliv Cyrila O. Houlea na další odborníky

Cyril O. Houle působil jako učitel na University of Chicago 40 let. Za tu dobu vyučoval a ovlivnil mnoho studentů postgraduálního studia a poznal se také s mnoha akademickými spolupracovníky. Od studentů i kolegů na něj zaznívají slova úcty a uznání. Často o něm mluví a píší jako o „Cy“ Houleovi, označují ho za „gentlemana z Jihu“ nebo ho nazývají „něžným obrem“ vzdělávání dospělých v USA druhé poloviny 20. stol. (James, 1998). Během své kariéry udělil doktorát více než 130 absolventům. Houle vždy vštěpoval studentům hluboký závazek k dokonalosti, byl vzorem pro všechny v oblasti vzdělávání dospělých. Mezi jeho nejznámější studenty patřili např. Malcolm Knowles a Allen Tough (Griffith, 2001, s. 138).

V roce 1946 se Malcolm Knowles přihlásil do magisterského a později i doktorského studia v oblasti vzdělávání dospělých na University of Chicago, kde působil C. O. Houle jako profesor. Knowles byl ovlivněn jeho inteligencí a stylem výuky, při které se ke svým studentům choval jako ke kolegům a prokázal, že se principy vzdělávání dospělých mohou uplatnit i na tradiční univerzitě (Knowles, 1984, s. 4). Svou diplomovou práci na téma neformálního vzdělávání dospělých psal právě pod vedením Houlea a i díky němu byla v roce 1950 publikována jako Knowlesova první kniha s názvem *Informal Adult Education*. Knowles (2015, s. 246) uvedl, že ho Houle společně s dalším vyučujícím na University of Chicago, profesorem Shedlinem, přivedli k jeho novému stylu výuky. Po hodině profesora Shedlina a semináři, který absolvoval u Houlea, dostal nabídku, aby vyučoval seminář zaměřený na metody vzdělávání dospělých. Knowles na základě svých zkušeností, které u těchto dvou učitelů načerpal, opustil klasickou frontální výuku a stal se facilitátorem. Podle očekávání svých studentů navrhl témata semináře a studenty rozdělil do skupin, aby jednotlivá témata ve skupinách zpracovali. Scházel se s nimi po dobu čtyř týdnů jako jejich konzultant. Knowles ocenil kreativní prezentace studentů a potěšila ho jejich hrdost z vykonané práce.

V další práci ho velmi zaujal a ovlivnil výzkum, který Houle publikoval v roce 1961 v knize *The Inquiring Mind*. Podle Knowlese (1984, s. 5) měla tato studie za následek přesměrování dalších výzkumů, prováděných odborníky na vzdělávání dospělých, na vnitřní motivaci k učení.

Knowles (1972, s. 661) v recenzi na knihu *The Design of Education*, Houleho popsal jako jednoho z nevlivnějších profesorů, který utvářel teorii i praxi celého oboru vzdělávání dospělých a byl hluboce oddán této oblasti i zlepšování vzdělávání obecně. Knowles ho považoval za

intelektuálního vůdce oboru vzdělávání dospělých. Dále uvedl, že na něj měl Cyril Orvin Houle velký vliv. Zejména pak na jeho sebepojetí jako autora a v průběhu doktorského studia v něm vzbudil sebeúctu (Knowles, 1973, s. 4). Ačkoli Houle byl profesorem Malcolma Knowlese a stál u začátků jeho kariéry, byli tito dva odborníci v oblasti vzdělávání dospělých vrstevníci. Oba se narodili v roce 1913 a zemřeli nedlouho po sobě, Knowles v roce 1997 a Houle o pár měsíců později v roce 1998.

Dalším studentem, kterého ovlivnily Houleovy myšlenky, byl Allen Tough. Na University of Chicago získal v roce 1965 titul Ph.D. Tough se zabýval zejména tématem self-directed learning (sebe-řízeného učení), v němž byl jedním z průkopníků. Pomohl posunout výzkumy, zaměřené do té doby především na organizované vzdělávání dospělých, k těm, které zahrnují celý rozsah záměrného vzdělávání dospělých, tedy i to sebe-řízené (Tough, 2011). Allen Tough byl přímo ovlivněn výzkumy a výukou, které vedl Houle. Poprvé se s tématem sebe-řízeného učení seznámil při svých studiích na University of Chicago na přednášce vedené právě C. O. Houlem. Na této přednášce dostal poprvé nápad na svou dizertační práci, kterou později konzultoval se svými třemi profesory – Cyrilem O. Houlem, Phillipem W. Jacksonem a Bruceem Joycem (Tough, 1967, s. 1). Allen Tough také četl některé přepisy rozhovorů z knihy *The Inquiring Mind*, které mu Houle poskytl. To posílilo jeho přesvědčení, že by měl zkoumat a přesně analyzovat aktivity sebe-řízeného učení jedince (Brockett, Donaghy, 2005, s. 3). I později zůstal s Houlem v kontaktu a napsal např. recenzi na jednu z jeho posledních knih *Patterns of Learning*.

Kniha *The Inquiring Mind* ovlivnila i další okruh zájmu Allena Tougha. Na základě studia této knihy a čtení přepisů rozhovorů, které mu Houle poskytl, se rozhodl jeho teorii dále rozvíjet. Zkoumal nejen to, proč se dospělí učí, ale také jak se učí a jakou pomoc při učení dostávají. Své poznatky publikoval v knize *The Adult's Learning Projects* (Knowles, Holton, Swanson, 2015, s. 35).

Griffith (2001, s. 139) uvádí i názor George Ankerera, který byl asistentem oboru vzdělávání dospělých na University of Chicago v letech 1962–63 a Houle jeho kariéru ovlivnil svou výukou i pozdějšími publikacemi. Anker popsal, že Houleovy spisy obsahují nejvíce koherentní, nejracionálnější, nejbystřejší, nejhlubší a nejsrozumitelnější popisy, které v oblasti vzdělávání dospělých existují. Jeho genialita tkví zejména v získávání teorie z pozorování praxe vzdělávání dospělých. Díky tomu Houle přinesl poznatky, hypotézy, typologie a teorie, které poskytly prostor pro další vývoj oboru.

Mimo těchto teoretiků vzdělávání dospělých odkazovali na dílo Cyrila O. Houlea i další významní představitelé této oblasti, např. James R. Kidd v *How Adults Learn* (1973), Patricia Cross v *Adult as Learner* (1981), Peter Jarvis v *Adult and Continuing Education* (1983), *Adult Learning in*

the Social Context (1987) a *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning* (2006), Stephen Brookfield v *Understanding and Facilitating Adult Learning* (1986) a *Developing Critical Thinkers* (1987), a Sharan B. Merriam a Ralph G. Brockett v *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction* (2011) aj.

2.3 Další aktivity Cyrila O. Houlea

Houle se během svého života zabýval zejména výzkumem, výukou a poradenstvím absolventům. Kromě toho se však věnoval mnoha dalším aktivitám. Během svého působení na University of Chicago založil velký počet různých organizací a programů a podporoval jejich činnost. Například byl členem Chicago Literary Club, kde se snažil šířit povědomí o důležitosti a uznání psaného slova mezi další občany. (Griffith, 2001, s. 139)

Aby podpořil profesní růst odborníků v oblasti vzdělávání dospělých v Chicagu a okolí, založil *Northern Illinois Round Table of Adult Education*. Šlo o neformální organizaci, jejíž členové se scházeli jednou za měsíc. Tato organizace měla usnadnit komunikaci a spolupráci mezi lidmi, kteří se věnovali vzdělávání dospělých. S podporou Carnegie Corporation připravoval a řídil sérii letních dílen pro univerzitní správce vzdělávání dospělých, kteří se dostali na své pozice, aniž by měli v tomto oboru akademickou přípravu. Houle podporoval i mnoho státních organizací, jakými byly např. *Adult Education Council of Chicago*, *Adult Education Association of Illinois*, *Adult Education Association of the United States*. Tyto organizace se na něj obracely zejména s žádostmi o jeho názory a různé praktické rady z jeho praxe. Rozsah jeho práce pro dobrovolnické organizace i mezinárodní, národní a regionální instituce není zcela známý, a to z toho důvodu, že o nich Houle příliš nemluvil. (Griffith, 2001, s. 140)

2.4 Cena Cyrila O. Houlea

Cena Cyrila O. Houlea (Cyril O. Houle Award for Outstanding Literature in Adult Education) je významné ocenění, které každoročně předává Americká asociace pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání (*American Association for Adult and Continuing Education*, AAACE). (Cyril O. Houle Award, 2016)

AAACE vznikla v roce 1982 spojením Národní asociace pro veřejné a další vzdělávání dospělých (NAPCAE) a Asociace vzdělávání dospělých (AEA). Vizí AAACE je rozšiřování celoživotního vzdělávání, neboť to přispívá k uspokojování životních potřeb a pozitivním sociálním změnám. Členové AAACE pomáhají dospělým získávat znalosti, dovednosti a hodnoty potřebné k tomu, aby mohli vést produktivní a uspokojující život. Tato organizace poskytuje vedení pro oblast vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání tím, že rozšiřuje příležitosti pro růst a rozvoj

dospělých, sjednocuje odborníky v oblasti vzdělávání dospělých, podporuje rozvoj a šíření teoretických znalostí, výzkumů, informací, osvědčených postupů a obhajuje veřejnou politiku a iniciativu sociálních změn. (Cyril O. Houle Award, 2016)

Cena Cyrila O. Houlea byla poprvé udělena v roce 1981 jako pocta vzdělanosti a na paměť Cyrila O. Houlea, profesora vzdělávání dospělých na University of Chicago. Toto ocenění předává každoročně AAACE autorovi, který publikoval v předchozím roce významnou knihu odrážející aktuální témata v oboru. (Cyril O. Houle Award, 2016)

Aby mohla být kniha oceněna, musí splňovat několik předpokladů. Musí být vydána v předchozím roce a být autorská, kompilované knihy nejsou do výběru zařazovány. Kandidát musí být dále schopen si ocenění osobně převzít na konferenci AAACE. Vítěz se stane členem AAACE, ocenění totiž obsahuje i roční členství, jestliže se již nejedná o člena.

Kniha by měla splňovat i další kritéria. Musí být napsána v anglickém jazyce a reflektovat všeobecné otázky odborníků z oblasti vzdělávání dospělých. Téma musí být relevantní pro více než jednu zemi a samozřejmě musí splňovat vysoké akademické i literární standardy. Kniha musí významně přispívat k rozvoji vzdělávání dospělých – oboru studia i praxe. Aby byla zařazena do výběru, je třeba ji přihlásit a doložit podrobné informace o knize a autorovi či autorech. Přiložené musí být i informace o člověku, který knihu navrhuje do výběru. Ten napíše ke své nominaci doporučující dopis a doručí výběrové komisi pět výtisků knihy. (Cyril O. Houle Award, 2016)

Cenu Cyrila O. Houlea získali např. Stephen D. Brookfield, a to hned šestkrát např. za knihu *Understanding and Facilitating Adult Learning* nebo *Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*, nebo Peter Jarvis za knihu *Adult Learning in the Social Context*. Zatím posledním oceněným, a to za rok 2015, je Carlos A. Torres s knihou *The First Freire. Early Writings in Social Justice Education*. (Cyril O. Houle Award, 2016)

3 Hlavní myšlenky v dílech Cyrila O. Houlea

Cyril O. Houle se oblasti vzdělávání dospělých věnoval 50 let od svých studií až do konce života. Kolegové a rodina ho označují za katalyzátor v oblasti vzdělávání dospělých, velmi produktivního a disciplinovaného člověka s pozoruhodným pracovním tempem (Griffith, 2001, s. 127). Během své kariéry přednášel na mnoha univerzitách, nejen ve Spojených státech amerických, získal různá ocenění, napsal mnoho odborných knih věnujících se dalšímu vzdělávání dospělých a byl zapojený v organizacích na státní, národní i mezinárodní úrovni jako odborník na tuto oblast.

V následujících subkapitolách jsou popsány myšlenky Cyrila O. Houlea. Jelikož byl rozsah Houleho zájmu ve vzdělávání dospělých hodně rozsáhlý, v každém díle se zabýval jiným tématem. Jednotlivá díla tedy nebylo možné seskupovat do tématických celků. Subkapitoly jsou proto rozděleny podle typu publikací na odborné články, vybrané odborné publikace a populárně-naučné publikace. V jednotlivých subkapitolách jsou díla řazeny za sebou chronologicky podle roku jejich prvního vydání.

3.1 Odborné články

Cyril O. Houle za svůj život napsal 145 odborných článků (James, 1998). Zaměřoval se v nich zejména na aktuální dění v oblasti vzdělávání dospělých. V této kapitole je popsáno několik jeho článků dokreslujících kontext vývoje vzdělávání dospělých v USA. Vybírala jsem zejména články ze začátku jeho kariéry, zabývající se v té době aktuálními tématy, či shrnující aktuální stav praxe vzdělávání dospělých. Dále jsou vybrány dva články ze 70. let 20. století. V prvním z nich (*The Potential Audience for External Degree*) Houle popisuje v té době aktuální formy vzdělávání dospělých (tzv. external degree) na základě své publikované knihy *The External Degree*. Článek jsem vybrala pro dokreslení obsahu knihy, kterou jsem při psaní diplomové práce bohužel neměla k dispozici. Druhým vybraným článkem je *The Changing Goals of Education in the Perspectives of Lifelong Learning*, který mě zaujal svým obsahem, protože je zaměřen na velmi aktuální téma celoživotního učení a může být považován za předzvěst tohoto trendu. Houle v něm totiž prezentuje svoje vlastní rozdělení života člověka do jednotlivých etap podle potřeb vzdělávání a potvrzuje v něm tak myšlenku celoživotního učení.

Na počátku své kariéry psal Houle odborné články týkající se zejména obecně vzdělávání dospělých. Ve 40. a 50. letech 20. století se věnoval především své kariéře na University of Chicago, kde vyučoval a věnoval se výzkumu. Všechny představené články, které publikoval, se týkají popisu a zhodnocení situace v oblasti vzdělávání dospělých v USA. Houle v tomto období

kritizoval zejména nedostatek odborných výzkumů a celkovou nesoudržnost a nesystematičnost poskytovatelů v této oblasti.

Jedním z těchto odborných příspěvků je článek s názvem *Adult Education*, který Houle napsal pro *Review of Educational Research* v roce 1940. Právě v tomto článku kritizoval nedostatek odborných výzkumů. Kládí důraz na potřebu koordinace a spolupráce institucí působících v oblasti vzdělávání dospělých.

Houle v tomto článku představuje vzdělávání dospělých a dostupnou literaturu k tomuto tématu. Popisuje, že je literatura ke vzdělávání dospělých v USA složena převážně z popisů jednotlivých programů z hlediska organizace a správy. Konstatuje, že v posledních letech jsou nejvýznamnějším zdrojem pro materiály tohoto druhu právě studie sociálního významu vzdělávání dospělých, které vydává American Association for Adult Education, avšak jen málo studií se z jeho pohledu dá nazvat analytickými či vědeckými. Houle zde upozorňuje i na několik dalších studií, které se věnují tomuto tématu v USA, a naráží na téma potřeby koordinace a administrace celé této oblasti. Mimo jiné zmiňuje i svoji studii o vzdělávání dospělých ve státě New York. Houle (1940, s. 352) upozorňuje, že je vzhledem k relativně nedávnému rozvoji této oblasti třeba přizpůsobit např. kurzy pro učitele principům vzdělávání dospělých. Dále poukazuje na studie dalších autorů, které se zabývají financováním vzdělávání dospělých v USA ve třicátých letech dvacátého století. Dvacet států USA v té době poskytovalo finance na tuto oblast. Např. ve státu Kalifornie dostalo vzdělávání dospělých 4 % veškeré finanční podpory státních veřejných škol. (Houle, 1940, s. 351–352)

V roce 1950 publikoval Cyril O. Houle ve spolupráci s Williamem Bowdenem odborný článek v *Review of Educational Research* s názvem *The Content of Adult Education*. V tomto článku se autoři zaměřili na celkový popis vzdělávání dospělých a zejména na jeho obsah. Popisují a komentují postupy výběru obsahu vzdělávacích aktivit pro dospělé.

Houle a Bowden (1950, s. 198) hned na začátku článku uvádějí, že obsah vzdělávání dospělých je stejně široký a komplexní jako poznání a pochopení celého lidstva. Dospělí studenti jsou tak početnou skupinou, že zastupují prakticky všechny aspekty celého obyvatelstva se všemi nekonečnými variacemi, které způsobují rozdíly ve věku, schopnostech, zájmech, osobnosti i bydlišti. Autoři zde připomínají, že ve vzdělávání dětí a mládeže zůstávají osnovy stejné a studenti se mění. U vzdělávání dospělých je to právě naopak – studenti zůstávají a mění se osnovy. Období dospělosti trvá několik desítek let, které mohou lidé věnovat studiu. Obsah vzdělávání dospělých musí být tedy velmi rozmanitý. Houle a Bowden (1950, s. 198-199) uvádějí, že literatury, která se zabývá obsahem vzdělávání dospělých, bylo napsáno mnoho. V článku ale

představují jen hlavní oblasti výzkumu a klíčové studie. Velká část výzkumů se podle nich zabývala způsoby, jakými by měly být vybírány vhodné obsahy vzdělávání dospělých. Autoři připomínají, že dříve si vzdělávání dospělých půjčovalo obsah od základních, středních a vysokých škol, avšak ukázalo se, že to, co velmi dobře funguje u dětí a mládeže, se může stát pro dospělé nezajímavým a nestravitelným.

Houle a Bowden (1950, s. 199) komentují i přístupy k výběru obsahu vzdělávání dospělých. První z přístupů je udělat průzkum potřeb a zájmů navržených přímo studenty. Dříve se předpokládalo, že dospělí lze jednoduše požádat o názor na to, co by chtěli studovat, nebo jim poskytnout seznam, ze kterého by si vybrali, co je zajímavé. Autoři uvádějí např. výzkum Davida Nicholsona, který provedl analýzu, proč dospělí studují, a ze svých závěrů čerpal informace pro další rozvoj osnov studijních programů (Houle, Bowden, 1950, s. 199). Druhý z přístupů analyzuje stanovené cíle za účelem zjištění požadavků na obsah. Tento typ výběru obsahu byl nejčastěji používán v odborném vzdělávání. Jako příklad zde autoři uvádějí skupiny pracovníků, kteří se učí, jak se stát mistry v dílnách. Výuku mají sestavenou na základě předchozí analýzy práce mistra. Třetí metoda analýzy navrhuje obsah vzdělávání na základě studia komunity za účelem nalezení jejích obecných problémů, které mohou být alespoň částečně řešeny vzděláváním. Takové studie se často objevovaly zejména v oblasti sociologie. (Houle, Bowden, 1950, s. 200)

Autoři zdůrazňují, že se sice v oblasti vzdělávání dospělých pohybuje mnoho lidí, avšak relativně malý počet z nich se považuje a označuje za vzdělavatele dospělých. Každá organizace, která se podílí na vzdělávání dospělých, má jiné tradice, jiný odborný základ a odlišnou odbornou přípravu svých zaměstnanců. Houle a Bowden dále uvádějí, že knihovník, zdravotní sestra, kurátor v muzeu a další mohou velkou část času trávit vzděláváním dospělých, i když tak o sobě a své práci nepřemýšlejí. Právě z tohoto důvodu musí vzít každá studie o obsahu vzdělávání dospělých v úvahu konkrétní organizaci a její speciální oblast zájmu, na jejichž základě obsah skládá. Autoři jmenují několik studií, které byly zaměřeny na obsah vzdělávání dospělých. Tyto studie rozdělují na ty, které se týkaly veřejných škol a jejich programů na vzdělávání dospělých, a na ty, které se týkaly rozšiřujících se aktivit univerzit v této oblasti. Uvedli ale také zajímavé výzkumy, které se zabývaly jinými organizacemi, jako jsou například věznice, americká armáda nebo jednotlivé vládní resorty. (Houle, Bowden, 1950, s. 201–203)

V závěru článku autoři upozorňují na důležité oblasti vzdělávání dospělých. Jednou z nich je problém negramotnosti dospělých, kterému se podle autorů nedostává tolik pozornosti ani finanční podpory, kolik by si zasloužil. Chválí však ozbrojené složky, protože během války tento problém řešily a díky tomu byly navrženy nové metody výuky. Také na tomto místě připomínají pozornost, která byla právě této problematice věnována ze strany UNESCO.

Dalším článkem pro *Review of Educational Research*, publikovaným v roce 1953, je text s názvem *Other Development*, který je zaměřen na zhodnocení stavu oblasti vzdělávání dospělých na začátku 50. let 20. století. Houle hodnotí oblast vzdělávání dospělých o něco pozitivněji než v předchozích článcích, avšak stále kritizuje nedostatek relevantních vědeckých výzkumů i nesoudržnost vzdělávacích institucí. Situace se však podle něj začala měnit a přibývalo knih i výzkumů zaměřených na vzdělávání dospělých.

Houle (1953, s. 268) v článku uvádí, že různé programy a agentury, které jsou souhrnně nazývány jako vzdělávání dospělých, mají oddělenou identitu, jiné zájmy a profesní skupiny. Stejně tak je podle něj zřejmé, že všechny snahy o vzdělávání dospělých mají mnoho společného. Různí lidé, kteří podporují a sami realizují vzdělávání dospělých, se mohou hodně učit od sebe navzájem a mohou také spolupracovat, aby byla oblast vzdělávání dospělých lépe chápána veřejností a mohli spoluprací řešit společné problémy.

Houle v tomto článku odkazuje na studii Thurmana Whitea z padesátých let, která byla zaměřena na společné zájmy vzdělavatelů dospělých. White navrhl dlouhý seznam témat, kterými se zabývá vzdělávání dospělých. Pak požádal o rozhovor 25 zástupců čtyř různých druhů vzdělávacích aktivit (veřejných škol, soukromých škol, profesního vzdělávání zaměstnanců v průmyslu a Americké asociace univerzitních žen), aby seřadili tato témata podle toho, jaký o ně mají zájem. White zjistil, že představitelé těchto odlišných vzdělávacích aktivit mají společný zájem např. v následujících tématech: základní potřeby, které vyvolávají účast dospělých ve vzdělávacích programech, měnící se zájmy dospělých, uplatnění psychologických principů ve výběru cílů, nejvhodnější vzdělávací metody a studijní materiály pro dospělé a další. Whiteova studie má proto podle Houlea velký význam pro všechny, kteří mají zájem o všeobecný rozvoj oblasti vzdělávání dospělých. (Houle, 1953, s. 268)

Houle v tomto článku dále upozorňuje, že je o oblast vzdělávání dospělých stále větší zájem. Důkazem je podle něj zveřejnění celé řady odborných knih a článků, které představují formulace cílů a programů ve vzdělávání dospělých. Ačkoli nejde o vědecké výzkumy, poskytují základnu a orientaci pro budoucí práci a mají silný vliv na rozvoj literatury zabývající se vzděláváním dospělých. Mezi autory, kteří takové knihy zveřejňují, řadí Houle např. Roberta Blakelyho a Malcolma S. Knowlese (Houle, 1953, s. 269). Důležitost sjednocení celé oblasti vzdělávání dospělých dokazuje i založení dvou organizací – Adult Education Association (Asociace vzdělávání dospělých), kterou vedl Malcolm S. Knowles a Fund for Adult Education (Fond pro vzdělávání dospělých). Tématu sjednocení oblasti vzdělávání dospělých byla věnována pozornost i na mezinárodní úrovni. Houle uvádí zejména UNESCO, které se tématu vzdělávání velmi věnovalo.

Houle (1953, s. 270) dále zdůrazňuje, že výzkumy vzdělávání dospělých v 50. letech 20. století trpí absencí informací o tom, co se v této oblasti skutečně děje. Připomíná, že je důležité nejdříve shromažďovat základní data, která poskytnou základnu a rámec pro podrobnější studie. Houle v článku uvádí několik výzkumů, které už byly provedeny. Již bylo shromážděno mnoho informací o stavu vzdělávání dospělých na veřejných školách, např. informace o zákonných ustanoveních umožňujících vzdělávání dospělých, jeho rozsahu, financování, poskytovaném poradenství pro dospělé, překážkách v rozvoji vzdělávání dospělých atd. Houle v tomto článku ze začátku 50. let 20. století uvádí, že na rozdíl od jednoznačné teorie, metod a osnov, které fungují na základních a středních školách, nemá oblast vzdělávání dospělých komplexní a široce použitelnou teorii. Houle však konstatuje, že se díky provedeným výzkumům tato situace začíná měnit.

V roce 1954 napsal Cyril O. Houle článek s názvem *The Evening College*, který publikoval v periodiku *The Journal of Higher Education*. Tento článek pojednává o účelu a funkci večerních vysokých škol a jejich vztahu k univerzitě a komunitě. Navrhuje také doporučení pro zlepšení a rozvoj těchto programů.

Houle (1954, s. 362) na začátku článku uvádí, že jsou večerní vysoké školy teprve v procesu hledání sebe sama. Většina z nich vznikla ve městech z praktických důvodů pouze pro uspokojení okamžité a dočasné potřeby. Existují v místech, kde se překrývá život komunity a život univerzity. Podle Houlea je pro ně největším nebezpečím, pokud na ně nebude pohlíženo v kontextu komunity i univerzity zároveň a začnou být vnímány jako součást jednoho či druhého. Vzhledem k této skutečnosti je podle Houlea pravda, že si nelze představit dokonalou večerní školu bez toho, aniž bychom si nejprve představili perfektní univerzitu a dokonalou společnost. Jako příklad uvádí představu večerní školy, která je založena na špatných principech. To může být např. večerní škola, která nebude mít stanovené cíle a programy, které by byly vnímány jako důležité a hodny podpory. Vyučovány by byly jen předměty, které byly ve společnosti aktuálně populární a poptávané a jediným znakem kvality by bylo přidělení grantu. Studentům by byl přislíben úspěch v čemkoli během pár lekcí atd. Taková je podle Houlea bohužel praxe na některých amerických univerzitách, u většiny ostatních večerních škol však zaznamenal naopak velký pokrok.

Podle Houlea je cílem večerní školy poskytnout vzdělání dospělým občanům a její program by měl být uzpůsoben jejich vzdělávacím potřebám. V minulosti měly večerní školy navržený svůj program pro dospělé, kterým bylo odepřeno obecné vzdělání. Podle Houlea by však univerzity při navrhování programů večerní školy měly zohlednit nejen populární témata, ale také potřeby místní komunity. Houle se tímto tématem hojně zabýval a přinesl několik rad a nápadů. Večerní školy a univerzity obecně podle něj mohou jako nezúčastněný pozorovatel přinést větší povědomí

do komunity o městě jako celku. Univerzita může mít podíl na tom, že se celé město dostane zpět do centra pozornosti lidí, kteří v něm žijí. Houle mimo jiné navrhuje, aby večerní školy pořádaly přednášky a komentované prohlídky zabývající se městem a jeho problémy nebo založily studijní skupiny zaměřené na problematiku urbanismu nebo různá další městská dobrovolná sdružení pod vedením univerzity. (Houle, 1954, s. 365–367)

Podle Houlea by se měly univerzity v oblasti spolupráce s dalšími subjekty ve vzdělávání dospělých držet několika hlavních zásad. Měly by se zaměřit na řešení komplexních témat, měly by být průkopníky nových témat, mít odvalu experimentovat, dělat pilotní studie a první průzkumy. Univerzity by se měly zaměřit na stanovení toho, co a jak se má učit. Takto podle Houlea funguje správná univerzita. Ve chvíli, kdy univerzita udělá průzkum, měla by téma předat dalším subjektům působícím ve vzdělávání dospělých a téma opustit. Univerzity by měly spolupracovat se všemi subjekty, které se jakkoli podílejí na vzdělávání dospělých, jako jsou např. muzea, knihovny, ale i odbory a kluby. Měly by tedy ovládat vzdělávání dospělých v celé jeho šíři. (Houle, 1954)

V článku Houle upozorňuje, že život dospělých se netočí jen okolo vzdělávání na rozdíl od života dětí a dospívajících. Proto je potřeba vzdělávání do života dospělých vhodně začlenit. Houle poukazuje na to, že je nutné nabídnout dospělým různorodé a pružné metody vzdělávání doplněné např. použitím rádia, televize, vzdělávacími zájezdy a pobyty, a navrhnout vzdělávací metody orientované jen na ně. Pro dospělé jsou ve vzdělávání důležití i lektori a naopak. Pro vysokoškolské pedagogy je podle Houlea potěšením učit ve večerních školách dospělé z toho důvodu, že se zde setkávají se zajímavými lidmi, kteří mají rozmanité životní zkušenosti. (Houle, 1954)

V roce 1973 publikoval Cyril O. Houle článek s názvem *The Potential Audience for the external degree* v odborném časopise *The Journal of Higher Education*, jehož celé číslo bylo věnováno právě tématu externího stupně studia. Článek byl publikován na základě knihy s názvem *External Degree*, kterou Houle vydal ve stejném roce.

Externí stupeň je forma studia nabízená univerzitami studentům, při které není vyžadována fyzická přítomnost na přednáškách. Student takového studia se může vzdělávat zcela samostatně mimo univerzitu nebo prostřednictvím distančního studia. Titul může získat za splnění určitých norem nastavených institucí a úspěšným složením zkoušek ve chvíli, kdy dosáhne požadovaného standardu. Ústředním bodem je myšlenka, že učení musí být spíše definováno jako kvalita studenta než jako kvalita vzdělávací instituce. Jde tedy o učení orientované na studenta,

s důrazem na flexibilitu a individualizaci. Snahou je vytvořit studentovi vzdělávací aktivity na míru, aby mohl zařadit studium do každodenního života. (Cross, 1973)

Houle se ve svém článku zabývá zejména otázkou, kde mohou vzdělávací instituce najít studenty pro netradiční formy vzdělávání, a navrhuje několik možností, jak studenty hledat. Způsob, jak identifikovat a získat potenciální publikum pro externí vzdělávání, vychází ze zkoumání zdrojů a přání samotné instituce a z průzkumu okolí. Univerzity se totiž liší v mnoha faktorech, jakými jsou např. geografická poloha, historie, nabízené obory, vzdělávací metody a další. Na základě těchto typických charakteristik pak musí vyhledávat studenty. Jednou z chyb, které se mohou univerzity při hledání studentů pro externí studium neúmyslně dopouštět, je např. omezit se jen na okolní oblast univerzity (Houle, 1973, s. 427). Z popisu externího stupně vzdělávání vyplývá, že se do něj mohou zapojit studenti kdekoli mimo univerzitu.

První otázkou, na kterou si musí univerzity při otevírání těchto vzdělávacích programů odpovědět, je, kdo jsou vlastně potenciální studenti. Houle (1973, s. 428) uvádí, že převážnou většinu potenciálních studentů tvoří dospělí, kteří z různých důvodů nevyužili příležitost získat stupeň vzdělání dříve, nebo lidé, kteří mají potřebu se ve svém životě dále vzdělávat. Další rozrůstající se skupinou jsou studenti v tradičním studentském věku, kteří si vybrali externí vzdělávání z důvodu větší svobody, nezávislosti atd. Někdy se do těchto programů zapojují i mladí studenti, kteří na univerzitě studují prezenční studium.

Houle (1973, s. 429–430) odpovídá i na otázku, komu by mělo takové studium sloužit. Jednou ze skupin jsou podle něj lidé, kteří by si tak mohli zajistit všeobecné vzdělání a jsou schopní a ochotní se učit. Je to stejná cílová skupina jako obvyklí studenti vysokých škol, liší se pouze věkem. Houle k tomu ovšem dodává, že další důležitou odlišností tohoto typu vzdělávání by mohlo být pohlaví studentů. Ženy by se do takového vzdělávání totiž mohly zapojovat častěji, ačkoli v 70. letech bylo obvyklé, že získávaly nižší stupeň vzdělání než muži. Dalšími skupinami, pro které by mohlo být externí vzdělávání přínosné, jsou např. velmi kreativní lidé, pro které je vysoká škola příliš nudná, lidé, kteří mají úspěchy v pracovním a společenském životě i přes nedostatek formálního vzdělání, nebo sociálně či zdravotně znevýhodnění občané.

Institucím, které se zajímají o to, jak získat studenty pro externí vzdělávání, poskytuje Houle (1973, s. 431) několik rad. Prvním důležitým krokem je podle něj prohlášení popisující chystaný program univerzity. Případně lze vyzvat potenciální studenty, aby projevili svůj zájem o program a napsali svá očekávání. Další možností je udělat různé druhy výzkumů na úroveň vzdělání v komunitě nebo udělat rozhovory s lidmi, kteří mohou pomoci identifikovat potenciální studenty takových programů.

Houle (1973, s. 433) upozorňuje instituce, které přemýšlejí o založení programů externího vzdělávání, i na různé chyby a úskalí, kterých by se měly vyvarovat. Na začátku je nutné se zamyslet nad dvěma základními otázkami – zda je k dispozici dostatek lidí, kteří jsou připraveni se do programu zapojit, a zda budou taková lidé i v budoucnu. Jedním z největších nebezpečí je podle Houlea začínat s velkým množstvím studentů. Připomíná, že neúspěšnější programy v USA začínaly s malou skupinou studentů a postupně se rozšiřovaly.

V závěru Houle (1973, s. 434) zdůrazňuje, že se velmi rozšiřuje názor, že by vzdělávání mělo člověka provázet po celý život. Tento úhel pohledu ještě více posílila Faureho zpráva. Podle Houlea to může pro externí vzdělávání znamenat, že stále více studentů bude mít možnost odložit své vzdělávání a pokračovat v něm kdykoli během života. Jeho osobním názorem je, že model vzdělávání v mládí sice zůstane dominantní, avšak externí vzdělávání a podpora celoživotního vzdělávání by měly být k dispozici a umožnit pružně, rozmanitě a citlivě reagovat na potřeby dospělých studentů.

V roce 1974 publikoval Cyril O. Houle v *International Review of Education* článek s názvem *The Changing Goals of Education in the Perspective of Lifelong Learning*. Houle v tomto článku popisuje jednotlivé fáze lidského života a s nimi spojená specifika ve vzdělávání. Teorii rozdělení životního cyklu člověka vzniklo totiž v historii velké množství, a Houle se proto rozhodl tyto teorie projít a vytvořit teorii životního cyklu založenou právě na vzdělávání.

První z životních fází, kterou Houle (1974, s. 433–434) popisuje, je prenatální fáze života jedince. V této fázi hraje podstatnou roli dědičnost a prostředí, které ovlivňuje matku i dítě. Houle připomíná genetické studie, které dokazují, že chování jedince může být kódováno tak, že se různé aspekty jeho osobnosti rozvinou až v průběhu života. Na schopnost učit se může mít vliv jak genetika, tak pozdější životní prostředí jedince.

Jako druhou životní fázi uvádí Houle (1974, s. 434) rané dětství. Toto období podle něj trvá od narození do 4 až 5 let věku dítěte. V této fázi poskytují dítěti vzdělávání a výchovu zejména rodina a nejbližší okolí, případně jesle, pokud jsou v jednotlivých zemích k dispozici. Tato fáze je pro psychický rozvoj dítěte velmi důležitá. Touha po celoživotním vzdělávání může být v člověku probuzena právě už v raném dětství. Výzkumy dokazují, že na dítě má v tomto ohledu vliv úroveň formálního vzdělání jeho rodičů. Čím vyšší je jeho úroveň, tím spíše rodiče na své děti přenesou zvyky spojené s dalším vzděláváním.

Období dětství a dospívání považuje Houle (1974, s. 434) za intenzivně prozkoumané životní období. Dětství podle něj začíná mezi 4. a 6. rokem života, a to ve chvíli, kdy je jedinec připraven se odpoutat od rodiny a má touhu stát se součástí širšího sociálního okolí. Poznáváním

okolního světa a duševním i fyzickým dospíváním se člověk postupem času dostává do období puberty. Obě tato životní období jsou si v oblasti vzdělávání podobná. Základy vzdělávání jsou totiž stanoveny a jsou závazné pro všechny jedince daného věku. Během školní docházky by si tak každý měl osvojit základy pro další vzdělávání, zejména v oblasti kompetencí čtení, psaní a počítání. Houle (1974, s. 435) uvádí, že mnohé studie prokázaly, že jedním z faktorů, který je nejvíce spojen s dalším systematickým vzděláváním v dospělosti, je délka formální školní docházky. Míra účasti na dalším vzdělávání se zvyšuje s nárůstem počtu let formálního vzdělávání. Ačkoli jsou ale rozsah a kvalita vzdělání spojeny s pozdější účastí na systematickém vzdělávání dospělých, není zde jasná příčinná souvislost. Je totiž mnoho dalších faktorů, jako např. genetické dispozice, rodinné prostředí, nepovinné vzdělávací aktivity, zájmové činnosti využívané během školních let a další, které mohou účast na dalším vzdělávání ovlivňovat. Jako specifickou a velmi důležitou část dospívání z hlediska vzdělávání uvádí Houle (1974, s. 436) přípravu na povolání. Mladý člověk se v této době učí nové dovednosti, získává znalosti a připravuje se na svůj profesní život. Studium je specializované, na rozdíl od vzdělávání v dětství. Někteří jedinci ale i v období dospívání pokračují v obecném vzdělávání. (Houle, 1974, s. 434–436)

Na období dětství a dospívání navazuje podle Houlea (1974, s. 436) životní fáze, kterou označuje jako počátek dospělosti. Někteří lidé jsou během této krátké životní etapy ve věku 18–22 let stále zapojeni do nějaké formy obecného nebo specializovaného vzdělávání, avšak většina již není. V tomto období získává jedinec odpovědnost a výsady spojené s dospělostí v dané kultuře. Ve vyspělých společnostech je např. plně trestně odpovědný, může jít k volbám nebo sloužit v armádě. Vzdělávací aktivity probíhají v tomto období podle podobných vzorů jako v předchozím. Pokud se lidé na počátku dospělosti účastní vzdělávání, pak jde podle Houlea (1974, s. 437) většinou o organizované vzdělávací programy. Je těžké tuto věkovou skupinu ke vzdělávacím programům přilákat a ještě těžší je v nich studenty udržet. Studium mají totiž stále úzce spojené se školní docházkou, tedy s obdobím dětství. Houle k tomu dodává, že úspěšné vzdělávací aktivity pro tuto skupinu jsou často maskovány za jiným účelem (např. rekreací, vyděláváním peněz apod.).

Jedince v další životní fázi označuje Houle jako mladé nezávislé dospělé. Jde o fázi, kdy se člověk učí akceptovat svoji roli zodpovědného dospělého. Fyziologický vývoj je stabilizovaný a dospělý začíná přebírat odpovědnost plynoucí z životních rolí pracovníka, zakladatele svého nového domova, občana a dalších. Tato fáze začíná podle Houlea okolo 22 let věku a trvá dalších zhruba 15 let. Životní události se soustředí okolo tří základních faktorů, kterými jsou partnerský a rodinný život, práce a komunita. Právě v této životní fázi začíná pravé vzdělávání dospělých, protože předchozí životní fáze jsou obvykle vyplněny formálním vzděláváním nebo řešením

osobních starostí a zkoumáním sebe sama. V tomto životním období se tedy nachází nejvíce účastníků večerních škol, univerzitních programů pro dospělé a externích vzdělávacích programů, kteří si takto doplňují své vzdělání. Pokud si studenti v této životní fázi nechtějí zajistit formální stupeň vzdělání nebo profesní osvědčení, nestávají se většinou systematickými studenty. (Houle, 1974, s. 437–438)

Následující životní etapu, která začíná mezi 35 a 40 lety, nazývá Houle (1974, s. 439) raný střední věk. Přechod mezi předchozí fází života a raným středním věkem může být podle něj dramatický. Na povrch totiž často vychází pocity životní nespokojenosti a lidé hledají možnosti, jak mohou lépe strávit zbytek svého života. Věnují se sice práci, rodině a komunitě, ale mnoho z nich pociťuje i touhu uniknout ze zaběhnutých kolejí, rozšířit si své obzory a okruh zájmů. Houle (1974, s. 440) uvádí, že životní fáze raného středního věku je důležitá pro vytvoření návyku celoživotního vzdělávání. Ti, kteří se učili během svého mládí i počátku dospělosti, mají tendence posunout svůj zájem směrem k aktivitám, které nabízejí rozšíření obzorů nebo hlubší poznání sebe sama. Je však i mnoho dospělých, kteří se nepodíleli na učebních aktivitách a v tomto věku se opět začínají učit. Vzdělávání je pro ně jedním ze způsobů, jak dosáhnout nových nebo přehodnocených osobních i společenských cílů.

Po raném středním věku následuje pozdní střední věk, který podle Houlea (1974, s. 440) začíná mezi 40 až 45 lety a trvá téměř do šedesáti let. Člověk se v tomto věku už většinou rozhodl, jak by chtěl strávit zbytek života, zná své zájmy a přijímá svá omezení. Během tohoto období je méně pravděpodobné, že dobrovolně začne se studiem jako se svým novým koníčkem. Ti, kteří se v dřívějších letech aktivně a často učili, v tomto období většinou snižují svoji účast ve vzdělávání. Pokud se však někteří i v tomto období dále aktivně vzdělávají, je podle Houlea (1974, s. 441) pravděpodobné, že v tom budou pokračovat i v dalších životních fázích.

Závěr života rozděluje Houle (1974, s. 441–443) na tři fáze, které nazývá rané stáří (60–70 let), pozdní stáří (70 a více let) a fázi, kterou nazývá pojmem senescence. Období stáří probíhá u každého odlišně. Někteří mohou odchod z pracovního života vítat a považovat stáří za nový začátek pro uskutečnění svých plánů, jiní mohou naopak trpět pocity vyloučení z většiny svých životních aktivit, které jim přinášely uspokojení. Ve fázi raného stáří má vzdělávání důležitou funkci, stává se totiž často aktivitou, která naplní pozdější léta nebo pomůže člověku objevit zcela nové zájmy. Pokud se lidé účastní vzdělávání i v období pozdního stáří, je podle Houlea (1974, s. 442) pravděpodobné, že to souvisí s pocitem potřeby v jednom nebo více aspektech, mezi nimi jmenuje důstojný život, schopnost se o sebe postarat, trávit čas zábavně a uspokojivě, zůstat v běžném životě komunity a udržet si duševní i fyzickou vitalitu.

3.2 Vybrané odborné publikace

V této subkapitole jsou detailně představeny a popsány zásadní odborné publikace C. O. Houlea i některé reakce a recenze na ně. Tyto knihy byly vybrány z několika důvodů. Prvním důvodem je vliv těchto publikací na celou oblast vzdělávání dospělých v USA. Druhým z nich je dostupnost kompletních publikací přímo v České republice či na internetu, aby mohlo být celé dílo prozkoumáno a popsáno. Třetím doplňujícím důvodem, proč byla vybrána právě tato díla, je počet jejich citací. Počty citací byly zjišťovány přes aplikaci Google Scholar a po zadání hesla Cyril O. Houle jich bylo zaznamenáno celkem 4687. Mezi nejcitovanější díla patří *The Inquiring Mind* (1450 citací), *Continuing Learning in the Professions* (1066 citací) a *The Design of Education* (741 citací).

3.2.1 The Inquiring Mind

V roce 1961 poprvé vyšla jedna z jeho neznámějších knih *The Inquiring Mind*, která se později dočkala ještě dalších vydání. Cyril O. Houle působil jako hostující profesor na University of Wisconsin-Milwaukee, kam byl pozván, aby prezentoval sérii veřejných přednášek na téma vzdělávání dospělých. Jako ústřední téma zvolil otázku, jaký typ lidí udrží pozornost a zvědavou mysl v průběhu své dospělosti. Při přípravě přednášek a knihy, která vznikla na jejich základě, vycházel z výzkumu, který financovala University of Chicago a W. K. Kellogg Foundation. (Houle, 1963)

Kniha je považována za jednu z nejzásadnějších a nejvlivnějších v celé kariéře Cyrila O. Houlea. Do té doby se většina odborníků, kteří se zajímali o vzdělávání dospělých, snažila přizpůsobovat na dospělé teorie zaměřené na vzdělávání dětí. Houle začal zkoumat oblast vzdělávání dospělých na University of Chicago již v 50. letech. Nejzásadnější studie, která je jako jedna z prvních zaměřená na orientaci dospělých na učení, je publikována právě v knize *The Inquiring Mind*. (Knowles, Holton, Swanson, 2015, s. 35)

Podle Houlea (1963, s. 3–4) není touha učit se, stejně jako všechny lidské vlastnosti, rovnoměrně rozdělena mezi všechny lidi. Někteří se učí nárazově, jiným touha učit se prostoupila celý život. Ale všichni lidé mají přání se něco naučit. Výzkum učebních návyků lidstva však podle Houlea musí počkat na jinou dobu a širší zkoumání. Jeho záměrem ve výzkumu bylo vyčlenit z celé populace její malou část, na které by mohl odhalit význam dalšího vzdělávání pro dospělé a poskytnou tak základ pro pozdější a rozsáhlejší zkoumání. Nezaměřuje proto svoji pozornost na všechny učící se dospělé, ale jen na ty, kteří jsou aktivně zapojeni do činností, které jsou běžně považovány za vzdělávací. Právě takoví lidé byli zapojeni do jeho výzkumu.

Bylo vypracováno několik studií na společné téma, kterým bylo odhalení charakteristik lidí, kteří jsou zapojeni do dalšího vzdělávání. Podle Houlea (1963, s. 6–7) byla zjištěna poměrně konzistentní. Každý vzdělávací program pro dospělé byl obvykle navržen s ohledem na více či méně explicitní podmínky, které omezují jeho klienty. Studující lidé byli popisováni zejména jako lidé ze střední třídy s relativně vysokým vzděláním, zaměstnaní jako odborníci nebo administrativní pracovníci. Zatímco klienti každé instituce mají unikátní rysy, určité charakteristiky jsou naopak běžné u všech zapojených skupin. Obecné závěry studií byly takové, že se do dalšího vzdělávání častěji zapojují lidé s vyššími příjmy, z větších měst, spíše mladšího věku, s vyšším vzděláním, vdané a ženatí spíše než svobodní. Tyto faktory však nemohou být považovány za samostatné vlivy, protože jsou všechny propojené. Studie se obvykle zabývají participací na programu v jedné a často formální instituci, zajímají se o jednotlivé akce dospělých, ale nezajímají se o celé schéma úsilí, které vkládají do vzdělávání. Houle se proto rozhodl zkoumat celý fenomén dalšího vzdělávání u dospělých, kteří jsou aktivně zapojeni v jeho různých formách.

Houleho snahou bylo zkoumat životy skupiny dospělých, kteří se prokazatelně zabývali různými formami dalšího vzdělávání a mohli tak být pro výzkum snadno identifikováni svými osobními přáteli nebo vedoucími vzdělávacích institucí. Dospělí zapojení do výzkumu se od sebe značně lišili v charakteristikách, jakými jsou věk, pohlaví, rasa, národnost, sociální status, náboženství, rodinný stav a dosažená úroveň formálního vzdělání. Účastníci výzkumu byli požádáni někým, komu důvěřovali, o interview. Když souhlasili, byl jim poskytnut popis povahy dalšího vzdělávání a obecné druhy otázek, na které by se mohl tazatel zeptat. Rozhovor zahrnoval devatenáct hlavních otázek, které byly položeny tak, aby se předešlo zkreslení. Otázky nebyly vždy kladeny ve stejném pořadí a každý respondent byl vyzván k tomu, aby hovořil svobodně a otevřeně. Celkem bylo provedeno dvacet dva rozhovorů. (Houle, 1963, s. 13–14) Tento počet určitě nelze považovat za reprezentativní, avšak jak Houle zmínil v úvodu knihy, jeho záměrem ani nebylo zkoumat celou populaci, ale najít vodítko k otázce, proč se lidé vzdělávají i v průběhu svého dospělého života.

Z výzkumu vyplynulo, že ačkoli měla skupina zkoumaných lidí různorodá zázemí, byli si v podstatě podobní. Ostatními byli vnímáni jako lidé zapojení do vzdělávání. Sami považovali další vzdělávání za velmi důležité. Všichni měli stejné základní způsoby uvažování o procesu učení, měli stanovené cíle, kterých chtěli dosáhnout, a celý proces učení považovali za zábavný nebo významný. Lišili se však ve vnímání účelu a hodnot dalšího vzdělávání. Houle je podle toho rozdělil do tří základních skupin, kterými jsou vzdělávající se dospělí orientovaní na cíl (goal-oriented), orientovaní na aktivitu (activity-oriented) a orientovaní na učení se (learning-oriented). (Houle, 1963, s. 15) Toto rozdělení je pro jeho práci klíčové a inspirovalo i další odborníky.

Motivace učících se dospělých orientovaných na cíl je podle Houlea (1963, s. 16) nejnanebněji pochopitelná. Vzdeřávání lidí orientovaných na cíl se odehrává v epizodách, kdy každá z nich začíná realizací určité potřeby nebo identifikací zájmu. Není u nich rovnoměrný, trvalý a kontinuální přísun učení, ale v jejich životech je učení opakující se činností. Svoje vzdeřávání neomezují na jednu instituci nebo jednu metodu vzdeřávání. Pokud se u nich objeví potřeba se učit, uspokojí ji různými cestami. Cíl je pro ně to, co spouští jejich vzdeřávání. Typické pro ně dále je, že hodně čtou. Ne ale cokoli, většinou čtou literaturu spojenou s jejich prací nebo zájmy. (Houle, 1963, s. 16–19)

Druhou skupinou jsou lidé orientovaní na aktivitu. Primárně se zapojují do vzdeřávání kvůli aktivitě samotné, kterou představuje. Jejich zapojení není většinou spojeno s cílem nebo obsahem vzdeřávací aktivity. Tato skupina má mnoho různých důvodů k tomu dále se vzdeřávat. Prvním z důvodů může být osamělost. Instituce zaměřené na vzdeřávání dospělých jsou otevřeným a společensky přijímaným místem pro setkávání lidí a nacházení přátel. Pro někoho to může být i forma psychologické pomoci, kdy člověk patří ke skupině se stejnými zájmy a je respektován okolím. Podle Houlea se někteří lidé mohou zajímat o zapojení do dalšího vzdeřávání kvůli tomu, že doufají, že si v kurzu najdou manžela či manželku. Pro mnohé je další vzdeřávání také cestou, jak uniknout od problémů každodenního života nebo z nefunkčních vztahů. Někteří účastníci z této skupiny absolvují kurzy pro kredity, diplomy a certifikáty. Je jim jedno, jaký je obsah kurzu, hlavní pro ně je, že na konci dostanou certifikát, který jim někdy ani k ničemu není. V tom se liší od skupiny lidí orientovaných na cíl. Další se zapojují do vzdeřávání, protože jsou přesvědčeni o tom, že je to tradice rodiny nebo jejich kultury. U celé skupiny lidí orientovaných na aktivitu je tím, co hledají, sociální kontakt a výběr vzdeřávacích aktivit je v podstatě založen na množství a druhu lidských vztahů, které přinášejí. Houle k tomu doplňuje, že pokud by byl zkoumaný vzorek větší, jistě by se ukázalo, že touha po sociálním kontaktu není běžná u všech lidí orientovaných na aktivitu. Tak jako se v této skupině najdou lidé, kteří z osamění utíkají do kurzů, najdou se i tací, kteří naopak z každodenního ruchu utíkají do klidu a ticha knihoven a muzeí. (Houle, 1963, s. 19–24)

Třetí a poslední skupinou jsou dospělí orientovaní na učení se, pro které je vzdeřávání jakousi celoživotní konstantou. Každá vzdeřávací aktivita je pro ně cílem. Vzdeřávají se nepřetržitě a mají široký rozsah vzdeřávacích aktivit. Často se už od dětství účastní skupinových vzdeřávacích aktivit ze studijních důvodů, poslouchají vzdeřávací programy v rádiu a sledují je v televizi. Vybírají si práci, ve které mohou růst a dále se rozvíjet. Základním cílem, který prostupuje všechny jejich aktivity, je jednoduše touha vědět a nutkání se učit. (Houle, 1963, s. 24–25)

Žádná z těchto tří orientací není podle Houlea lepší než ostatní. Všichni lidé zapojení do výzkumu si byli v podstatě podobní, všichni byli totiž zapojeni do dalšího vzdělávání. Tito lidé mají své cíle, užívají si participaci, a rádi se učí. Rozdíly jsou v odlišných důrazech na jednu z těchto orientací. Někteří lidé spadají jen do jedné ze tří stanovených skupin, jiní stojí na pomezí dvou. Houle tvrdí, že delší nebo lépe provedený rozhovor by mohl odstranit pochybnosti o tom, do jaké skupiny člověk patří. (Houle, 1963, s. 29–30)

Houle se v této publikaci zabývá i lidmi, kteří se věnují vzdělávání dospělých a kurzy vedou podle toho, co se jim jako ozvěna vrátí zpět od nich samotných. Jedním z příkladů je předpoklad tehdejší doby v USA, že motivace zápisu do formálních kurzů určených ke vzdělávání dospělých je silně odborná a lidé se přihlašují do odborných kurzů, protože si chtějí zvýšit vzdělání a více vydělávat. Pokud budeme tedy chtít rozšířit svůj vliv, založíme více odborných programů a zdůrazníme finanční motiv, a tak dále zvýšíme důraz na odbornost a pomůžeme přesvědčit lidi, že to, co nabízíme, musí být správné. Pokud jsme úspěšní v tvoření těchto „ozvěn“, můžeme spolehlivě počítat s tím, že většina lidí bude říkat to, co chceme slyšet. Podle Houlea je ovšem načase přestat zakládat jakékoli koncepce týkající se vzdělávání dospělých na osobních postřezích lektorů a místo toho je třeba odhalit vlastní sebepojetí dospělých studentů. Jak vidí sami sebe a jak je vnímá okolí? Na to se Houle snažil v knize dále odpovědět. (Houle, 1963, s. 34)

Dospělí orientovaní na cíl berou vzdělávání jako cestu, jak vyřešit svoje problémy, nebo sledovat vlastní zájmy. Sami sebe popisují jako hledače cest k naplnění cílů a podobné motivy připisují i ostatním studentům. Kurzů a dalších vzdělávacích aktivit se účastní zejména z toho důvodu, že jim to může pomoci v jejich profesním nebo osobním životě. Studenti orientovaní na cíl jsou při studiu lhostejní a netrpěliví, pokud jim účel vzdělávání není dostatečně vysvětlen. Uvědomují si svoji potřebu až při bezprostředním použití naučeného v praxi. Tato skupina lidí vyjadřovala ve výzkumu častěji než jiné skupiny touhu udržet svoji mysl aktivní. (Houle, 1963, s. 35–36)

Druhá skupina, kterou Houle označil jako orientovanou na aktivitu, je zapojena do dalšího vzdělávání z jiných důvodů, než jsou znalosti, které vzdělávání poskytuje. Pokud je důvod, proč se vzdělávají, společensky akceptovatelný, mohou na něj být dokonce pyšní. Někteří z respondentů přiznali, že vzděláváním zakrývají svoje problémy (např. přiznali, že kurzy jsou jediným sociálním kontaktem v jejich životě). Mnoho lidí orientovaných na aktivitu při dotazu na jejich motivaci uvádělo jiné důvody, které pro ně osobně mají hodnotu. Jejich orientace na aktivitu je často odhalena až po absolvování celého interview. Houle při svém výzkumu zjistil, že tito lidé bez výjimky odpovídali na otázku ohledně účasti ostatních na dalším vzdělávání tak, že přisuzovali atributy typické pro orientované na aktivitu všem ostatním. (Houle, 1963, s. 36–37)

Ve třetí skupině – orientované na učení se – byla dvě odlišná sebepojetí účastníků. Jedna část si byla už dlouho vědoma své vlastní posedlosti učním a uvědomovali si, že se v tomto ohledu liší od ostatních. Druhá část trvala na tom, že vůbec nejsou účastníky dalšího vzdělávání, ale že je vzdělávání pouze jejich způsob zábavy. Touha po učení může být u některých lidí tak silná, že má pro dotyčného téměř náboženský význam. (Houle, 1963, s. 38–40)

Houle (1963) se ve svém výzkumu zabýval i dalšími otázkami. Zajímalo ho jak sebepojetí dospělých zapojených do aktivit dalšího vzdělávání, tak i to, jak je vnímají lidé v jejich okolí. Když se ve výzkumu zajímal o úzké rodinné vztahy, zjistil, že více než polovina respondentů žije v manželství. Několik z nich mělo manžela či manželku, kteří byli také zapojeni do dalšího vzdělávání a vzájemně se ve studiu podporovali. Další respondenti měli manžela či manželku, kteří se dále nevzdělávali, ale měli pro vzdělávajícího se partnera pochopení a pomáhali mu. Jedna z respondentek však měla manžela, který její studium vůbec neschvaloval a po celou dobu jejich vztahu byl nespokojený. Tyto své poznatky Houle porovnával s výsledky jiných vědců, např. s nepublikovaným výzkumem E. Weisse (Houle, 1963, s. 43), který se zaměřoval na to, jaký názor mají muži a ženy ze střední třídy na účast svých partnerů ve večerních školách. Výsledky Weisseho výzkumu ukázaly, že velká část lidí velmi silně nesouhlasí s tím, když se jejich partner účastní takových aktivit. Vnímají to totiž spíše jako snahu utéct z domova a od manželských povinností. (Houle, 1963, s. 41–42)

Houle se při výzkumu respondentů dále ptal, s jakými reakcemi na studium se ve svém okolí setkávají. Několik respondentů odpovědělo, že se setkává s kladnými ohlasy a známí považují další vzdělávání za dobrý nápad. Další skupina dotázaných se s žádnými výraznými reakcemi nesečkala, jejich okolí k tomu bylo lhostejné. Dvě třetiny respondentů se však setkaly s kritikou. Jejich vzdělávání bylo okolím znevažováno a byli například svými spolupracovníky nazýváni podivíny, šílenci, Einsteiny, blázny, chytrolíny a dalšími výrazy. Podle Houlea je ve společnosti široce rozšířeno přesvědčení, že americká společnost podporuje vzdělávání a seberozvoj, což se v souvislosti s výsledky jeho průzkumu může zdát jako lež. Houle k tomu však dodává, že americká společnost vzdělávací kurzy podporuje. Ovšem zejména ty, které se zaměřují na rozvoj odbornosti, a tím i na větší úspěchy v práci. Kurzy, které ve výsledku vedou k vydělávání více peněz je před Američany snazší ospravedlnit než ty, které k tomu nevedou. Všichni, kteří by podle Houlea (1963, s. 46) chtěli podpořit růst dalšího vzdělávání, musí čelit faktu, že mnoho přístupů a hodnot americké společnosti přímo odporuje ideji celoživotního učení. Nepřítelem celoživotního učení není v tomto případě apatie, ale přímá opozice zejména z míst, na kterých nejvíce záleží, jako jsou rodina, přátelé a kolegové. Americká společnost má ale podle Houlea i území, kde lidé vzdělávání

podporují. Jsou to oblasti v okolí univerzit a v „avantgardních“ částech velkých měst. (Houle, 1963, s. 44–48)

Houle v publikaci pátral i po tom, proč se lidé dále vzdělávají. Když zkoumal skupinu orientovanou na cíl, zjistil, že respondenti startují svoje další vzdělávání okolo svých pětadvaceti let i později. Před dosažením tohoto věku se dokonce může zdát, že mají o studium jen malý zájem nebo ho zcela odmítají. Tito lidé se začínají učit až ve chvíli, kdy nastane v jejich životě kritická situace, která se ostatním může zdát nedůležitá, ale díky ní se zrodí impuls k dalšímu vzdělávání. Proto, aby se lidé orientovaní na cíl začali vzdělávat, jsou důležité tři elementy. Jsou jimi uznání potřeby nebo zájmu, vůle něco pro to udělat a příležitost. Důležitější než vnější události jsou podle Houlea vnitřní procesy člověka, které činí událost tak zásadní, že mění životní vzorce. Rozhodnutí dále se vzdělávat musí být posíleno několika dalšími faktory, jako jsou např. úspěšná počáteční zkušenost se vzděláváním, rozmanité nabídky k dalšímu vzdělávání různých úrovní, možnost vedení zkušeným učitelem nebo poradcem a další. (Houle, 1963, s. 54–58)

Lidé orientovaní na aktivitu se začínají účastnit vzdělávání dospělých ve chvíli, kdy se jejich problémy a potřeby stávají naléhavými. Příkladem může být starší žena, která začala studovat ve chvíli, kdy její děti dospěly a manžel zemřel. U těchto studentů orientovaných na aktivitu se vyskytuje určitý druh sebepoznání těsně před tím, než se začnou zapojovat do dalšího vzdělávání. (Houle, 1963, s. 59–60)

U skupiny orientované na učení se Houle (1963, s. 60) dospěl k závěru, že někteří lidé mohou sice se svým dalším vzděláváním začít v pozdějším věku, většinu z nich však vzdělávání nadchlo již v dětství. Při otázce proč se dále vzdělávají, se odpovědi respondentů dělí na dvě části. První část tvrdí, že jejich zvyk se učit vychází z několika příčin, ať už je to vliv výchovy rodičů, inteligence, nebo vzdělání. Druhá část se přiklání k tomu, že jejich učení se nemá nic společného s vnějším prostředím, ale je spíše spojen s dědičností.

Na závěr se Houle snažil podívat na vzdělávající se dospělé jako na celek a odhlédnout od třech stanovených skupin. Hledal všem společné faktory, které by je mohly vést k dalšímu vzdělávání. Důležité jsou faktory jako pohlaví, věk, náboženství, národnost, sociální status nebo dosažená úroveň formálního vzdělání. Lidé oslovení v tomto výzkumu pocházeli z různých poměrů. Vliv uvedených faktorů podle Houlea nemohl být zkoumán, protože se ani nesnažil vytvořit vzorek, který by reflektoval celou společnost. Houle (1963, s. 68) se však rozhodl porovnávat mezi sebou jednotlivé případové studie. Shromáždil několik postřehů o vlivech, které respondenty vedly k dalšímu vzdělávání.

Jedním z porovnávaných faktorů byla rodina. Respondenti pocházeli z různých rodinných poměrů - měli oba rodiče, jednoho rodiče, nebo žádného, byli i nebyli rodiči podporováni. U většiny respondentů však převládaly pevné vztahy v rodině.

Houleho studie ukázala, že stupeň dosaženého formálního vzdělání souvisí s účastí na dalších vzdělávacích aktivitách více než jiné faktory. Není zde však vztah příčiny a následku. Mnoho lidí tvrdí, že formální vzdělání je alespoň jednou z příčin dalšího vzdělávání, protože pomáhá pokládat základy pro motivaci k dalšímu studium. Proto bylo podle Houlea (1963, s. 71) překvapivé, když pouze jeden z respondentů odpověděl, že učitelé a jeho formální vzdělání měli vliv na jeho touhu se dál vzdělávat. Podle Houlea může být toto zjištění spojené se selháním převládajících metod vzdělávání. Učitel by měl totiž explicitně zdůrazňovat význam celoživotního učení a demonstrovat ho vlastním chováním i výběrem vhodných vzdělávacích metod. Pokud tak neučiní, není důvod, proč by se měli studenti identifikovat s myšlenkou dalšího vzdělávání. Důležitým aspektem není to, zda je učitel výraznou osobností, ale zda dokáže ve studentech podnítit touhu k celoživotnímu rozvoji. Mnoho respondentů orientovaných na učení se, kteří se vzdělávali od dětství, zmiňovalo spíše než ovlivnění školou, že jejich touhu se rozvíjet stimulovaly veřejné knihovny. (Houle, 1963, s. 71–75)

Dalším faktorem, který Houle (1963, s. 76) zkoumal blíže, bylo zaměstnání respondentů a jeho souvislost s účastí na dalším vzdělávání. Dva respondenti nebyli v práci spokojeni a jejich další rozvoj byl alespoň částečně orientován na přání z této práce uniknout, avšak změna profese nebyla hlavní příčinou vzdělávání. Pro některé měla práce souvislost s jejich dalším vzděláváním, protože chtěli právě díky svému rozvoji získat lepší práci. U další části respondentů nemělo zaměstnání vliv na výběr typu nebo množství dalšího vzdělávání. Poslední část respondentů měla velmi rutinní zaměstnání a vzdělávání jim poskytovalo rozptýlení od práce. (Houle, 1963, s. 75–76)

V závěru celé knihy Houle shrnuje, že usiloval o zjištění příčiny, proč se lidé dále vzdělávají. Jediným jasným závěrem však je, že na tuto komplexní otázku není jednoduchá odpověď. Každý člověk je zcela unikátní a jeho činy pramení z jeho individuality a komplexu interakcí osobnostních i sociálních faktorů. Vzdělávání dospělých by proto mělo být všem těmto faktorům přizpůsobené. Tak jako se liší vysoké školy od mateřských škol z důvodu vyspělosti svých studentů, mělo by se lišit vzdělávání dospělých od výuky dětí a mladistvých. Touha a schopnost učit se nejsou sdílené všemi stejně, lze je ale podpořit kvalitní výukou, pečlivým vedením, budováním a rozšiřováním současných komunit zaměřených na vzdělávání a poskytováním celé řady vzdělávacích příležitostí. (Houle, 1963, s. 80–82)

Kniha *The Inquiring Mind* se stala zásadním dílem Cyrila O. Houlea. Podle Jarvise (2003, s. 91) byl prvním odborníkem, který se zabýval tématem motivace dospělých ke vzdělávání a dále na něj navazovali jiní odborníci se svými výzkumy (např. Allen Tough).

Zejména díky této knize začal být Houle spojován se sebe-řízeným učením. Podle Brocketta (2005) je tato oblast jednou z nevlivnějších v teorii i praxi vzdělávání dospělých. Při zkoumání vývoje sebe-řízeného učení bylo zjištěno, že Houle měl klíčovou roli při jeho uvádění do popředí oboru vzdělávání dospělých. Ačkoli není identifikován jako hlavní autor zaměřující se na tuto oblast, ovlivnil ji velmi významně hned ve dvou ohledech. Prostřednictvím některých svých publikací, zejména *The Inquiring Mind* a jeho vlivem na dva své studenty, kteří se touto oblastí celoživotně zabývali, Malcolmem Knowlesem a Allenem Toughem (Brockett, Donaghy, 2005).

Houle výrazně přispěl k oblasti sebe-řízeného učení právě publikováním knihy *The Inquiring Mind*. V této knize upozornil na důležitý aspekt, a to že dospělí studenti mají vnitřní motivaci k učení. Sebe-řízené učení se v jeho knize objevuje zejména ve skupině dospělých orientovaných na učení se. Podle Brocketta (2005) Houle v pozdějším vydání knihy uvedl, že v době prvního vydání byla myšlenka, že by dospělí mohli převzít učení do vlastních rukou, mlčky akceptována, nebo jí bylo pohrdáno. Houle chtěl právě tento směr legitimizovat, jako oblast pro další zkoumání. Ačkoli výraz sebe-řízené učení přímo v knize nepoužil, existují důkazy o tom, že pojem používal. Brockett (2005) zkoumal v Syracuse University Library rukopisy poznámek ke studii *The Inquiring Mind*. V prepisech rozhovorů s respondenty jsou Houleho rukou uvedeny poznámky přímo označené pojmem sebe-řízené učení. Brockett (2005) dělal také průzkum zaměřený na nejdůležitější publikace, které přispěly k počátečnímu zájmu o problematiku sebe-řízeného učení dospělých. Kniha *The Inquiring Mind* byla na druhém místě hned po publikaci Allena Tougha *The Adult's Learning Projects*. Zároveň byla Houleova kniha v Brockettově průzkumu desátou nejcitovanější knihou k tématu sebe-řízeného učení mezi lety 1980 a 1999.

Houle svoji typologii navrhl v roce 1961, avšak od té doby prošla společnost mnoha změnami. Přesunula se z průmyslové éry do postindustriálního a informačního věku. S ohledem na tyto změny byla Houleova typologie přezkoumána, aby bylo zjištěno, zda je platná i v měnící se společnosti. Ačkoli je Houle považován na otce výzkumů motivace učících se dospělých, byl mu největším konkurentem v této oblasti Roger Boshier, jemuž mnoho odborníků připisuje většinu zásadních výzkumů týkajících se motivace dospělých k učení. Boshier a Collins se tedy v roce 1983 rozhodli otestovat Houleovu typologii. Chtěli zjistit, zda je stále platná a užitečná i ve světle sociálních změn. Podle nich byla totiž typologie tak úsporná a přilákala tolik pozornosti, že bylo logické prozkoumat, jak Houle shrnul motivaci učících se dospělých. Autoři použili na otestování

metodu rozhodovacího stromu se 40 položkami, které volně navazovaly na Houleho typy. Z jejich testování bylo zjištěno, že Houleho skupiny orientovaná na cíl a učení se byly jasně definována a jsou stále aktuální. Avšak skupina orientovaná na aktivitu byla mnohem komplexnější a složitější, než jak ji Houle popsal. Podle autorů je tato skupina souhrnem sociální stimulace, sociálního kontaktu, očekávání společnosti a služby komunitě. Na základě těchto zjištění a studia dalších výzkumů zaměřených na motivaci i pod vlivem změn, ke kterým ve společnosti došlo, byla Houleho typologie proto zpochybněna. Avšak stále zůstává odrazovým můstkem pro další výzkumy motivace dospělých ke vzdělávání a její některé závěry jsou platné i nadále. (Gordon, 1993)

3.2.2 The Design of Education

V roce 1972 publikoval Houle knihu *The Design of Education*. Malcolm Knowles (1972, s. 661) označil tuto knihu ve svojí recenzi za monumentální dílo, na které čekali všichni, které inspiruje Houleho práce. Kniha je rozdělena na několik kapitol a obsahuje i glosář, kde Houle vysvětluje jednotlivé pojmy, které jsou v knize obsaženy, aby každý čtenář správně porozuměl textu. Díky glosáři je možné lépe pochopit i název knihy a pojem „design of education“. Slovo design vysvětluje Houle (1972, s. 230) jako plán navržený s cílem řídit vzdělávací aktivitu v konkrétní situaci nebo plán, který může být odvozen analýzou činnosti. Synonymem je slovo program.

Houle vychází z předpokladu, že by vzdělávání dospělých mělo mít méně podmínek, které ho omezují, neboť se do něj studenti zapojují dobrovolně a není vázáno na jednu institucionální formu, tj. na školu. To je základním zdrojem poznatků o vzdělávacím programu, který je odlišný od vzdělávání dětí a mládeže. Hlavním cílem knihy je představit systém vytváření vzdělávacích programů, který by byl relevantní pro vzdělávání v každém věku. Zejména je Houleho cílem představit systém, který vzešel z analýzy již organizovaných vzdělávacích aktivit. (Houle, 1972, s. 2)

V úvodu knihy Houle poskytuje teoretický základ pro vzdělávací programy. Zkoumá několik přesvědčení, na jejichž základě se odborníci v oblasti vzdělávání dospělých pokusili zajistit soudržnost a provázanost oblasti vzdělávání dospělých, několik zásadních myšlenek učení Johna Deweye, Ralphi Tylera, Kurta Lewina, rozvoje komunity a systémové analýze. Houle zjistil, že ačkoli každý z nich má čím přispět do oblasti vzdělávání dospělých, není dostatečně identifikována základní jednotka procesu vzdělávání dospělých.

Odborníci zabývající se vzděláváním dospělých mají různé názory na jeho základní povahu. Většina z nich si našla své krédo, což Houle definuje jako jednoduché prohlášení, kterou cestou

a jakým směrem řídit svoji běžnou praxi. Těchto kréd uvádí celkem šest. První je krédo, podle kterého by mělo být vzdělávání dospělých postupně sjednocováno a mělo by vzniknout jednotné definování celé oblasti vzdělávání dospělých. Druhé krédo je, že lidé vědí, co se potřebují naučit, a vzdělavatel dospělých by jim to měl poskytnout. Jeho metodologickým úkolem je vymyslet, zdokonalit a použít techniky a nástroje, které odhalí zájmy, pocity či potřeby jedince. Třetím krédem je, že by měl vzdělavatel dospělých přizpůsobit cíle a metody jiných forem vzdělávání (např. školního) tak, aby vyhovovaly dospělým. Čtvrté krédo je víra v potřebu a důležitost silných a kreativních lídrů v různých rolích ve vzdělávání dospělých. Páté je založeno na generalizaci institucionálního procesu, a to z toho důvodu, že je toto vzdělávání sponzorováno z různých zdrojů a každý ze sponzorů má jiné zájmy. Posledním krédem je dát vzdělávání dospělých impulz, aby bylo méně formalizované a kreativnější. (Houle, 1972, s. 7–10)

Některé ze zmíněných konceptů a části jiných teorií použil Houle k vytvoření vlastního systému tvoření vzdělávacích programů pro dospělé, který měl být dostatečně široký, aby vyhověl představám a vedl činnosti celé řady vzdělavatelů. Houle (1972, s. 32–40) navrhl základní systém vzdělávání dospělých, který se opírá o těchto sedm základních předpokladů.

1. Jakákoli epizoda učení, která probíhá ve specifické situaci, je touto situací hluboce ovlivněna.
2. Analýza nebo plánování vzdělávací aktivity musí být založeny na reálných zkušenostech.
3. Vzdělávání jako praktická humanitní věda čerpá poznatky z mnoha teoretických věd a má svou vlastní historii a tradici.
4. Vzdělávání je spíše kooperativní než operativní humanitní vědou. Kooperace by měla v průběhu učení fungovat jak mezi učitelem a studentem, tak mezi jednotlivci.
5. Plánování a analyzování vzdělávací aktivity se obvykle provádí na základě situace, kterou si vyjmeme pro analytické účely z komplikované skutečnosti.
6. Plánování a analyzování vzdělávací aktivity může být prováděno vzdělavatelem, studentem i nezávislým analytikem nebo kombinací všech tří.
7. Program vzdělávání lze nejlépe chápat jako komplex vzájemně působících prvků, nikoli jako sled událostí.

Na základě předpokladů a studia jiných teorií vytvořil Houle (1972, s. 40) dvoudílný systém zaměřený na navrhování vzdělávacích činností. První část systému je zaměřená na zkoumání situace, v níž ke studijní aktivitě dochází. Na základě tohoto zkoumání jsou stanovena základní kategorie vzdělávacího procesu, kterých Houle popisuje patnáct. Druhá část systému je zaměřena

na prvky, které ovlivňují sestavení základního rámce nebo modelu vzdělávacího programu. Jednotlivé prvky jsou ovlivněny vzdělávací situací.

Houle (1972, s. 42–46) popisuje jedenáct situačních kategorií vzdělávacích programů, které rozděluje na čtyři obecné skupiny zaměřené na individuální, skupinové, institucionální a masové učení (tab. 1). Jednotlivé kategorie označuje Houle písmenem C (category) a číslem. První skupinu zaměřenou na individuální učení, rozděluje do dvou kategorií. Kategorie C-1 představuje individuální vzdělávací aktivitu, kterou student navrhne sám pro sebe. Kategorie C-2 je vzdělávací aktivita navržená jednotlivcem nebo skupinou pro jiného jednotlivce. Do druhé skupiny zaměřené na činnost skupinového učení, zařazuje Houle čtyři kategorie. Kategorie C-3 je vzdělávací aktivita navržená skupinou pro skupinu samotnou. Kategorie C-4 je učitelem nebo skupinou učitelů navržená vzdělávací aktivita pro skupinu. C-5 je kategorie, kde vzdělávací aktivitu navrhuje komise pro větší skupinu, poslední kategorií C-6 je taková vzdělávací aktivita, kterou navrhuje dvě a více skupin, čímž posilují jejich společný program a služby (např. představitelé dobrovolnických skupin vytvoří radu, kde identifikují a dále řeší svoje problémy). Ve třetí skupině zaměřené na vzdělávání pod záštitou institucí vyčlenil Houle čtyři kategorie. Kategorie C-7 představuje návrh nové vzdělávací instituce. Kategorie C-8 je instituce navrhuje vzdělávací aktivitu nového formátu. Kategorie C-9 je případ, kdy instituce navrhuje novou aktivitu v zavedeném formátu. Poslední kategorií v této skupině je C-10, která představuje dvě a více institucí navrhuje vzdělávací aktivity, které posilují jejich programy a služby. Do čtvrté skupiny, zaměřené na poskytování vzdělávání masovému publiku, zařazuje Houle jen jednu kategorii C-11 – jednotlivce, skupina nebo instituce plánuje vzdělávací aktivitu pro masové publikum.

Tabulka 1: Hlavní kategorie vzdělávacích situací

| | |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jednotlivec | <ul style="list-style-type: none"> • C-1 Individuální vzdělávací aktivita navržená pro sebe • C-2 Individuální vzdělávací aktivita navržená skupinou nebo jiným jednotlivcem |
| Skupina | <ul style="list-style-type: none"> • C-3 Skupinová vzdělávací aktivita navržená pro skupinu samotnou • C-4 Učitelem nebo skupinou učitelů navržená vzdělávací aktivita pro jinou skupinu • C-5 Komise navržená vzdělávací aktivita pro větší skupinu • C-6 Vzdělávací aktivita navržená dvěma/více skupinami, pro posílení jejich společného programu či služeb |
| Instituce | <ul style="list-style-type: none"> • C-7 Založení nové vzdělávací instituce • C-8 Instituce navrhuje vzdělávací aktivitu nového formátu • C-9 Instituce navrhuje novou vzdělávací aktivitu v zavedeném formátu • C-10 Dvě a více institucí navrhuje vzdělávací aktivity, které posilují jejich programy a služby. |
| Masové publikum | <ul style="list-style-type: none"> • C-11 Jednotlivec, skupina nebo instituce plánuje vzdělávací aktivitu pro masové publikum |

Druhá část systému se skládá z osmi vzájemně působících prvků, které musí zapadat jeden do druhého, aby sestavily program aktivity. Při aplikaci tohoto systému lze začít jakýmkoli prvkem a pokračovat v libovolném pořadí. Důležité je program během vzdělávací aktivity přezkoumávat a v případě potřeby upravovat. Houle (1972, s. 47) popisuje osm prvků, které by měl vzdělavatel při navrhování vzdělávací aktivity zvážit.

1. Identifikace možné vzdělávací aktivity.
2. Je učiněno rozhodnutí pokračovat v přípravě aktivity.
3. Cíle jsou identifikovány a vybírány.
4. Je navržen vhodný formát (zdroje, lidé, metody, plány, sekvence, sociální posílení, individualizace, role a vztahy, kritéria a hodnocení, představení a objasnění programu).
5. Vzdělávací aktivita je zasazena do širších životních vzorců (poradenství, životní styl, finance, interpretace).
6. Plán je efektivní.
7. Výsledky jsou měřeny a hodnoceny.
8. Situace je zhodnocena z hlediska možnosti navržení nové vzdělávací aktivity.

Prvním prvkem je identifikace možných vzdělávacích aktivit. Impulz k tomu se vzdělávat vyvstává z různých vnitřních i vnějších zdrojů, životních situací jedince, skupiny či instituce. Může ho vyvolat jak touha po naplnění potřeby, tak možnost potlačení deprivace a další. Jako druhý prvek uvádí Houle (1972, s. 48) rozhodnutí pokračovat v přípravě aktivity. Pokud je identifikována možnost začít se vzdělávací aktivitou a pokračovat v ní, je důležitá příprava programu. Ta zahrnuje prozkoumání všech dostupných zdrojů a pravděpodobnost jejich získání. Jsou navrženy a voleny různé alternativy programu. Může se stát, že po prozkoumání celé situace se v plánování aktivity nepokračuje. V opačném případě následují tyto další kroky. Třetím prvkem je identifikování a výběr cílů vzdělávací aktivity. Každá vzdělávací aktivita je koncipována tak, že je stanoven cíl, kterého by mělo být na jejím konci dosaženo. Houle (1972, s. 48) upozorňuje, že jedna vzdělávací aktivita může mít více cílů, proto je potřeba všechny identifikovat a hierarchizovat.

Čtvrtým prvkem je navržení vhodného formátu vzdělávací aktivity. V rámci tohoto čtvrtého prvku vymezil Houle (1972, s. 49) deset bodů. Každý z nich může být plánován samostatně a v libovolném pořadí. Úspěšný vzdělávací program je však založen na splynutí všech těchto bodů se situací, ve které se vzdělávací aktivita odehrává. Prvním je výběr zdrojů. Těmi se rozumí osoby, vybavení, materiály a další, které lze využít při plánování a uskutečnění vzdělávací aktivity. Houle (1972, s. 50) doporučuje začít v knihovně a zjistit, jaké knihy se dají k plánovanému tématu najít. Dalším krokem je výběr lídra či skupiny lídrů, kteří povedou vzdělávací aktivitu. V jistém smyslu je

lídr učebním zdrojem od chvíle, kdy má nějaké znalosti nebo kompetence. Lídr hraje i dynamickou roli, v níž přebírá iniciativu za vedení, řízení, instruování, dotazování, požadavky a další činnosti v rámci vzdělávací aktivity. Třetím bodem je výběr a použití vzdělávacích metod. Metody jsou podle Houlea (1972, s. 50) často automaticky určeny výběrem zdrojů a vedením vzdělávací aktivity. Během vzdělávací aktivity by měly být pečlivě vybrány a prostřídány různorodé metody. Čtvrtým bodem je vytvoření časového plánu či rozvrhu. Mnoho vzdělávacích institucí operuje s přesně přidělenými termíny. Kvůli tomu vytváří životní vzorce učících se lidí, kteří mají na vzdělávání přesně vymezený čas. Při vytváření nového vzdělávacího programu je však důležité vybrat vhodný čas vzdělávací aktivity s ohledem na cílovou skupinu. Stejně tak je důležité naplánovat i dobu trvání vzdělávací aktivity. Pátým bodem je navržení pořadí obsahu, které by mělo maximalizovat získávání znalostí a dovedností. Jednotlivá témata by měla mít logickou a chronologickou návaznost, postupovat by se mělo od dřívějšího k pozdějšímu, jednoduššího ke složitějšímu, obecného ke specifickému, nebo naopak. Šestým bodem je sociální posílení učení, čímž je myšlena sociální interakce při vzdělávacích aktivitách. Když je totiž do vzdělávání zapojeno více lidí, vnímají určitým způsobem sebe navzájem a tyto pocity mohou pomáhat, či vzdělávací aktivitu naopak limitovat. Lídr by na to měl být připraven a měl by umět pracovat s různými situacemi, ke kterým při skupinových aktivitách může dojít. Zároveň by měla být brána v úvahu povaha každého jednotlivce, což je sedmým bodem. Každý je totiž unikátní a učí se osobitým způsobem. Aktivity by proto měly být připraveny tak, aby dokázaly uspokojit potřeby představitelů všech učebních stylů. Osmým bodem je objasnění rolí a vztahů. Měla by být představena očekávání lektora i studentů a určeny jejich vzájemné role, vztahy a odpovědnosti ve vzdělávacím procesu. Devátým bodem je identifikace kritérií pro hodnocení. Ve chvíli, kdy jsou dobře nastaveny cíle, jsou automaticky nastavena i měření a kritéria pro posouzení úspěchů ve vzdělávání. Houle doporučuje nastavit cíle jako přesný popis chování, kterého má být dosaženo. Vzdělávací aktivita by měla být zhodnocena nejen lektorem, ale také studenty. Posledním bodem je objasnění programu všem zúčastněným. To obnáší představení plánu programu, nastavení očekávání, vysvětlení cílů a podmínek pro jejich splnění i včasné a správné oznamování změn. (Houle, 1972, s. 49–53)

Pátým prvkem je zasazení vzdělávací aktivity do širšího kontextu života. Vzdělávací aktivita by totiž měla být zařazena do běžného života člověka. V tomto kontextu uvažuje Houle o následujících oblastech života. Životní styl jedince by měl být upraven tak, aby měl na vzdělávací aktivitu dostatek času i finančních prostředků. O svém zapojení do vzdělávací aktivity by měl student informovat své nejbližší okolí, např. rodinu. (Houle, 1972, s. 53–54)

Šestým prvkem je, aby vzdělávací aktivita začala probíhat podle plánu. Její obsah je pak průběžně upravován a zlepšován. Lektor by měl být připraven na všechny možné události, které se mohou odehrát. (Houle, 1972, s. 54)

Sedmým prvkem je měření a hodnocení výsledků aktivity. Hodnocena jsou nejen kvantitativní data, ale také kvalita vzdělávacího programu. Jsou vyhodnocena pozitiva i negativa celé vzdělávací aktivity. Posledním, osmým prvkem je zhodnocení celé situace z hlediska možností nové vzdělávací aktivity, čímž znovu začíná cyklus plánování vzdělávacího programu. (Houle, 1972, s. 55–56)

Celý jeho systém je navržen v duchu pragmatického utilitarismu. Systém je přirozený, používá známé termíny a komponenty, nevyžaduje znalost speciální terminologie ani složitý výklad. Díky tomu může být používán i těmi, kteří mají s oblastí vzdělávání jen malé zkušenosti. Houle (1972, s. 56) připomíná, že výzkum v oblasti vzdělávání byl dlouhá desetiletí zaměřen pouze na jednotlivé prvky plánování vzdělávacího programu, zatímco on je jako první uspořádal a rozdělil do jednotlivých kategorií a schémat. Jím navržené schéma je v zásadě stejné pro všechny popsané kategorie vzdělávacích situací, ačkoli jeho aplikace se v jednotlivých případech drobně odlišuje. Např. v případě sebevzdělávání není třeba uvažovat o vlivu sociálního kontextu. Důležitý je i dostatek času na plánování celé vzdělávací aktivity. Jeho nedostatek může omezit nebo zcela zničit efektivní navrhování vzdělávacího programu. Na druhou stranu je také chybou věnovat velké množství času jednomu aspektu plánování, čímž pak trpí ostatní.

Houle (1972) poskytuje také analýzu čtyř programů vzdělávání dospělých v podmínkách svého systému. Dále rozvádí smysl kategorií vzdělávacích systémů, detailně popisuje prvky návrhu programu, přizpůsobuje model specifickým problémům rozsáhlých programů a dále systém zasazuje do historické a analytické perspektivy. V závěru knihy poskytuje Houle čtenářům glosář a bibliografii, kde hodnotí literaturu, z níž jeho systém vychází.

Cairns (1974, s. 89) označil ve své recenzi knihu *The Design of Education* za solidní příspěvek k rychle se rozvíjející literatuře o vzdělávání dospělých a neformálním vzdělávání. Houlea ovšem označuje za skeptického k andragogice jako samostatné vědě. Podle něj Houle považuje vzdělávání za základní lidský proces. Cairns sice připouští, že mezi vzděláváním dospělých a dětí existuje podobnost a obojí využívá podobné metody, ale většina z toho, co je v knize obhajováno jako cenné pro vzdělávání dospělých, bylo podle něj alespoň do jisté míry implementováno z pedagogiky. Cairns považuje obsah knihy za systematizovaný a logicky prezentovaný, avšak představené systémy a postupy jsou široce známé a Houle tak podle něj nepřináší žádné nové myšlenky. Dále Houleovi vytýká, že je kniha až na několik odkazů na vzdělávání v Evropě založena

výhradně na zkušenostech ze severoamerické průmyslové společnosti. Celé vzdělávání dospělých je tedy vylíčeno zejména jako vzdělávání dospělých v severoamerickém kontextu. Cairns dodává, že je Houleův systém teoreticky relevantní pro vzdělávání ve všech společnostech, jeho aplikaci však budou určovat situace, ve kterých vzdělávací systém funguje.

Kniha však měla většinou velmi pozitivní ohlasy a Houleův systém je citován v mnoha odborných publikacích jako zásadní příspěvek ke vzdělávání dospělých (např. Jarvis, 1983 a Knowles, Holton, Swanson, 2015). Pozitivní recenzi kniha získala v roce 1972 také od Malcolma Knowlese, který ji označil za monumentální dílo. Pro pochopení celé knihy je podle Knowlese (1972, s. 661) důležité mít alespoň základní přehled o Cyrilovi O. Houleovi a o tom, jak funguje jeho mysl. Především jde Houleovi o přesnost. Proto na konci knihy sepsal glosář, kde vysvětluje jednotlivé pojmy, aby se vyhnul nepřesnému chápání jeho systému. Koncepční struktura systému je jednoznačná, uspořádaná a úplná. Proto čtenáři předkládá sedm předpokladů, ze kterých jeho dvoudílný systém vychází a je složený z jedenácti kategorií vzdělávacích programů a osmi součástí vzdělávacího systému. Houle vychází z předpokladu, že má vzdělávání dospělých méně podmínek, které by ho omezovaly, protože dospělí studují většinou dobrovolně a nejsou při tom svázáni jednou formální institucí (školou), proto by měly být vzdělávací programy pro dospělé odlišné o těch, určených pro děti a mládež. (Knowles, 1972, s. 661–662)

Knowles (1972, s. 663) dále uvádí, že se Houle také zabývá dvěma obavami a není si jistý, zda je v knize zcela vyřešil. První z nich je rozdíl mezi tradičními přístupy a předpoklady ve vzdělávání dětí (pedagogika) a vzdělávání dospělých (andragogika), který byl v té době stále více zdůrazňován. Houle na tento problém reaguje tak, že je podle něj třeba při navrhování vzdělávacích programů vzít v úvahu všechna specifika dospělých (např. rozdíly v životním stylu, jiné zkušenosti, rozdílné názory atd.). Houle nakonec dospěl k již výše uvedenému názoru, že andragogika a pedagogika jsou od sebe rozlišitelné, protože představují vzdělávání v různých fázích života, nikoli proto, že jsou to dva zcela odlišné obory. Knowles k tomu v recenzi poznamenává, že až do tohoto prohlášení Houle viděl andragogiku a pedagogiku jako dva dichotomické systémy a přiznává, že je tak viděl také, když o andragogice začal v roce 1967 psát. Avšak nyní se mu zdá, že Houle vidí obě stejně jako on, tedy jako dva konce jednoho kontinua. Druhá obava, která se v knize objevuje, je obava ze složitosti a zdánlivě mechanistické kvality jeho systému. Někteří lidé ho mohou považovat za řadu formálních, po sobě následujících kroků, a pokud je tak použijí, časem zjistí, že jsou části vzájemně propojené. S větší praxí však podle Knowlese (1972, s. 664) budou moci čtenáři postupovat v navrhování vzdělávacích aktivit více jistě a nebudou muset přemýšlet nad jednotlivými body systému. Knowles celkově považuje systém za

přelomový a využitelný v každodenní praxi. Kniha je podle něj plná moudrosti a užitečných nápadů. Proto by měl být Houleův systém používán a oceňován.

3.2.3 Continuing Learning in the Professions

Jednou z Houleových knih publikovaných v osmdesátých letech je *Continuing Learning in the Professions* z roku 1980. Jak název knihy napovídá, zaměřuje se zde Houle na profesní vzdělávání. Stejně jako v předchozích knihách čerpá informace z různých výzkumů a praktických zkušeností. Kniha mapuje, jak se profesionálové učí po celý život, od všeobecného vzdělání v mládí, přes vstup do odborné přípravy až po proces získávání nových znalostí v profesním životě. Dva hlavní důvody vzniku této knihy jsou ty, že je příliš málo profesionálů, kteří se učí po celý svůj život, a že příležitosti, které by jim v tom měly pomoci, nejsou dostatečné. Kniha je určena širokému publiku, od profesionálů v oblasti vzdělávání dospělých až po laiky, kteří chtějí mít o oblasti přehled. Jean O'Barr (1982, s. 609) uvádí, že si mnoho čtenářů přeje, aby v knize bylo více odpovědí a méně otázek. Houle podle něj některé odpovědi nastínil a ostatní tak díky němu mohou lépe pochopit, jak funguje profesní vzdělávání.

Houle (1980, s. xi) vysvětluje, proč použil v názvu knihy slovo „learning“ (učení) místo v té době obvyklejšího „education“ (vzdělávání). Především je to z toho důvodu, že je u učení primární důraz kladen na jednání jednotlivců a skupin, kteří se snaží naplnit svůj vlastní potenciál. Učení je proces, při kterém lidé získávají znalosti nebo zvládají dovednosti díky zkušenostem nebo studiu, a to jak pod vedením profesionálů z řad lektorů, tak samostatně díky samostudiu. Termín vzdělávání je podle něj spíše spojený s myšlenkou udělování instrukcí a s různými stupni formálnosti, v nichž jsou již známá fakta a dovednosti definovány a předávány těm, kteří je mají, těm, kteří je nemají. Zvýšené úrovně odborného myšlení a chování nemůže být ale nikdy dosaženo pouhým šířením dosavadních znalostí. Proto Houle (1980) definoval tři způsoby učení: dotazování, výuku, výkon (inquiry, instruction, performance). V závislosti na okolnostech mohou ti, kteří hledají profesní cíle využít jeden nebo více z těchto tří hlavních a vzájemně se překrývajících způsobů k jejich naplnění.

Prvním z nich je dotazování, což je proces vytváření nového nápadu, postupu, nové techniky nebo strategie díky zvědavosti a následným otázkám. Tento způsob bývá používán při strukturovaných způsobech učení, jako jsou např. diskusní skupiny, semináře a kurzy, které mohou pomoci lidem objevit nové nápady a nové způsoby přemýšlení. Učení je při tomto způsobu velmi často jen vedlejším produktem. Účinnost dotazování může zkazit jakýkoli nádech výchovné tendence, která ničí spontánnost procesu objevování. V některých teoriích vzdělávání (např. u Johna Deweyho) je tento způsob považován za základní metodu učení. Druhým způsobem je

výuka. Jde o proces šíření zavedených znalostí a dovedností. Ti, kteří tento způsob používají, předpokládají, že učitel ví, co se bude student učit, a vše zprostředkuje. Podle Houlea (1980, s. 32) si lidé o tomto způsobu často myslí, že je jedinou formou vzdělávání, a to především proto, že je hodně používán ve školách při vzdělávání dětí a mládeže. Posledním způsobem učení je výkon. Jde o proces internalizace nápadů nebo používání postupů tak, aby se staly základní součástí studentova přemýšlení a výkonu práci. V primárním vzdělávání je tento způsob využíván zejména při tzv. praktické výuce – jedná se o metody demonstrování, asistování, supervize a další. (Houle, 1980, s. 31–33)

Cílem této knihy je podle Houlea (1980, s. xi) urychlit proces, který může přinést větší koncepční soudržnost profesního vzdělávání praktikovaného profesionály v USA. Klíčovou myšlenkou je, že toto individuální i kolektivní úsilí může nejlépe dosáhnout svých cílů, pokud úzce souvisí s myšlenkou dynamické profesionalizace, která nahradila dřívější statický koncept profesionalismu. Ten třídil povolání do hodnocených a rigidních kategorií. Během celého dvacátého století odborníci usilovali o vymezení toho, co je profese a jak se odlišuje od povolání.

Profesionalismus je podle Houlea (1980, s. 24) statický koncept, kterým se odborníci snažili definovat profese podle různých kategorií. Jako příklad uvádí Houle (1980, s. 24) Rosův koncept šesti kritérií, která by měla splňovat každá profese. Těchto šest kritérií definuje profesi jako sdružení s vysokým statusem založeným na znalostech, univerzitním vzděláním, spojené s vysokou společenskou vrstvou, s aktivitami, které mají vysokou hodnotu pro mnoho lidí, přesvědčením o vykonávání tajemných procesů a se silnými základy. Koncepce profesionalismu však podle Houlea přestává platit, protože navrhuje aktivitám dalšího vzdělávání jen limitované cíle.

Profesionalizace je podle Houlea (1980, s. 26) dynamickým konceptem, který se začal prosazovat zejména od 60. let 20. stol. kvůli nespokojenosti s odborným stavem profesí. V šedesátých letech se začaly objevovat snahy definovat termín profese. Díky změně profesionalismu na dynamický koncept bylo nutné vytvořit nová kritéria, která by profese definovala. Ke každému kritériu byl nastaven standard, který je možné posuzovat ve statických i dynamických podmínkách. Kritéria byla tedy rozdělena na zásady (statické), které musí profese dodržovat, a charakteristiky (dynamické), které nastavují pro profese cíle, kterých by měly dosáhnout. Houle v knize používá dynamický koncept, neboť ten umožňuje otevřené myšlení a nabízí dalšímu vzdělávání výzvy a příležitosti používat aktivní principy vzdělávání tak, aby pomáhalo dosahovat základních cílů profesní skupiny, se kterou se pracuje.

Houle se snažil vymezit cíle dalšího profesního vzdělávání použitím dynamického konceptu profesionalizace. Mnoho lídrů podle Houlea (1980, s. 34) předpokládá, že dominantním cílem

dalšího vzdělávání je ovládnutí nových teoretických i praktických znalostí, relevantních dovedností a jejich běžné využití k řešení problémů, které se v praxi objevují. Protože jsou takové cíle snadno pochopitelné, mají tendenci pohltnout všechny zájmy poskytovatelů dalšího vzdělávání. Houle (1980) proto navrhl 14 charakteristik obecně spojovaných s procesem profesionalizace, které zároveň tvoří základ pro cíle dalšího profesního vzdělávání. Seznam těchto 14 charakteristik navrhl Houle na základě studia mnoha dalších zdrojů.

První charakteristikou profesionalizovaného povolání je určení poslání. Praktikové každé profese by se měli zabývat objasněním a definicí její funkce ve společnosti a jejím centrálním posláním. Mění se sociální podmínky ve společnosti a vývoj hodnot mohou v koncepci centrálního poslání profese způsobit velké změny. (Houle, 1980, s. 35)

Charakteristiky profesionalizace dva až pět nazývá Houle koncepčními charakteristikami. Druhou charakteristikou je ovládnutí teoretických znalostí. Odborníci dané profese by měli usilovat o zvládnutí alespoň základních informací a poznatků, které obsahuje znalostní základna profese. (Houle, 1980, s. 40)

Třetí charakteristikou profesionalizace je schopnost řešit problémy. Odborníci by měli být připraveni žít ve světě nejistoty a měli by být schopni si poradit s různými problémy. Na to by měli být připravováni už při odborném vzdělávání, kdy by měli být seznamováni s realitou a bezprostřední praxí v rámci stáží, práce v terénu, praktických hodin, observací a dalších metod. Měli by později usilovat o to, aby byli schopni použít teoretické znalosti ke kompetentnímu řešení problémů. Největší příležitost pro další vzdělávání mají profesionálové díky kreativnímu řešení problémů. To Houle popisuje jako přezkoumání situace, se kterou se setkali oni sami nebo někdo z jejich kolegů, a vyhodnocení toho, jak by se ze situace mohli poučit. (Houle, 1980, s. 42–45)

Čtvrtou charakteristikou profesionalizace je využití praktických znalostí. Odborníci by měli mít k dispozici a zároveň využívat podstatné znalosti a nové techniky, které vzešly z praxe. (Houle, 1980, s. 45)

Pátou charakteristikou profesionalizace je sebezdokonalování. Odborníci by měli i po letech odborné přípravy a následné praxe osobně získávat nové znalosti a dovednosti. A to nejen z jejich oboru, ale také ze studia témat přímo nesouvisejících s jejich povoláním. (Houle, 1980, s. 47)

Charakteristiky šest až čtrnáct jsou označeny jako charakteristiky kolektivní identity. Houle (1980, s. 49) uvádí, že ti, kdo usilují o profesionalizaci povolání, zkouší různými cestami založit kolektivní identitu vybudováním systémů a struktur, které podpoří a udrží koncepční a kompetenční charakteristiky profese. Obvykle jsou kritéria podílející se na vytváření společné

identity vyhledávána jedním nebo více formálními sdruženími, která přijímají odpovědnost za prosazování a ochranu zájmů odborníků a udržení standardu jejich výkonu. Šestá charakteristika profesionalizace – formální trénink – právě na udržování výkonu navazuje. Je třeba stanovit formální postupy pro přenos znalostí a technik jednotlivých povolání pro budoucí odborníky. Trénink by měl probíhat před nastoupením do praxe i po celou dobu aktivního pracovního života. Jak se zvyšuje počet tréninkových programů, je proces periodické formální kontroly (např. akreditace profesionálů) obvykle navrhován profesním sdružením nebo jiným specializovaným útvarem. Formální trénink poskytují různé instituce, např. univerzity, které jsou dominantní zejména v přípravě studentů na výkon povolání. (Houle, 1980, s. 51–54)

Sedmou charakteristikou profesionalizace je ověřování úrovně znalostí a dovedností. K testování znalostí jednotlivých odborníků k plnění jejich povinností na přijatelné úrovni by měly být použity formální prostředky. V některých případech vede testování i k získání osvědčení pro výkon povolání či rozšíření služeb. V praxi Spojených států amerických je udělování licencí v kompetenci národních vlád, kde obvykle plní tuto funkci pro každou profesi speciální výbory. Ty stanovují zásady pro přezkoušení a atestace. (Houle, 1980, s. 54–56)

Osmou charakteristikou profesionalizace je vytvoření subkultury. Každá profese by měla podporovat své členy a jejich subkulturu s charakteristickými vlastnostmi, jakými jsou tradice, zvyky, mravy, rozlišené role a vztahy, rozdíly v moci a síle, systém osobní prestiže, specifický jazyk a speciální odkaz, které jsou srozumitelné jen pro zasvěcené. Proces akulturace na subkulturu profese může začít už v dětství, pokud některý člen rodiny vykonává danou profesi. (Houle, 1980, s. 58)

Devátou charakteristikou profesionalizace je právní posílení. Profese mají často právní podporu nebo formální správní rozhodnutí, které chrání zvláštní práva a výsady odborníků. Všechny profese jsou chráněny obecným právem, avšak některé věří, že mají důležitější význam pro společnost než jiné, a proto usilují o privilegia a ochranu legislativních a správních orgánů. (Houle, 1980, s. 59–60)

Desátou charakteristikou profesionalizace je přijetí profese veřejností. Široká veřejnost by měla být podporována v tom, aby se zajímala o charakter práce, kterou odborníci provádějí. Odborníci tedy usilují o to, dostat se do veřejného povědomí a přijetí. Zároveň se snaží dosáhnout vyšší pozice v žebříčku hodnocení všech profesí a chtějí dosáhnout vyšší prestiže. (Houle, 1980, s. 61)

Jedenáctou charakteristikou profesionalizace je etická praxe, o jejíž dodržování by měli všichni odborníci usilovat. Ta je někdy posílána formálním etickým kodexem, který by měl být

definován a následně neustále upravován s ohledem na měnící se společnost. Etická praxe tedy musí být dostatečně pevná, aby nemohla být porušována odborníky nebo jejich zaměstnavateli, a přitom by měla zůstat dostatečně pružná, aby ji bylo možné přizpůsobit široké škále různých situací v praxi. (Houle, 1980, s. 63–65)

Dvanáctou charakteristikou profesionalizace jsou sankce. Stanovené sankce nebo dokonce úplný zákaz vykonávat profesi by měly být uplatňovány vůči všem odborníkům, kteří nejsou dostatečně schopní nebo jsou nečinní, pokud jde o dodržování etických standardů. (Houle, 1980, s. 66)

Třináctou charakteristikou profesionalizace je vztah k příbuzným povoláním, který by měl být jasně stanoven. Často je totiž kolem jedné profese shromážděno ještě mnoho dalších podpůrných povolání a jejich představitelé společně musejí spolupracovat. (Houle, 1980, s. 68)

Poslední, čtrnáctou charakteristikou je vztah k uživatelům služby. Formální vztah mezi profesionálem a lidmi, kteří využívají jeho službu, by měl být jasně definován. Klasický vztah profesionál–klient je dobrovolným, dyadickým vztahem, kdy ústředním bodem je výměna služeb a poplatků. To ale neplatí u všech profesí, příkladem mohou být psychiatři nebo duchovní. (Houle, 1980, s. 71)

Houle dále popisuje proces celoživotního učení v kontextu pracovního života jedince. Termín další vzdělávání podle něj označuje zlepšení odborné způsobilosti nebo jakýkoli jiný cíl podobného charakteru, k jehož naplnění se člověk díky učení přiblíží. Učení posouvá člověka z aktuální úrovně vykonávané práce a dále prohlubuje jeho znalosti a dovednosti. Vzhledem k profesnímu životu má každý člen profese rozdílný styl celoživotního učení, který je ovlivněn individuálním životním prostředím, unikátní kombinací charakteristických vlastností a speciálních okolností. Jak se mění osobnost a okolí člověka, mění se i vzorce učení. Houle (1980, s. 77) v té době také popisuje nové trendy, které výrazně ovlivnily průběh standardních vzdělávacích aktivit. Prvním trendem je vstup do profese v pozdějším věku, než je obvyklé. Častěji se totiž začali objevovat dospělí, kteří se vzdělávali v neobvyklém pořadí. Druhým trendem je, že mnoho lidí přejde z vlastní vůle nebo z donucení z jedné profese do jiné a musejí získat kvalifikaci i pro své nové profesní zaměření. Posledním trendem je získání chuti k učení se něčemu novému v pozdější fázi života, než je tradičně předpokládáno. Často jde o případy, kdy se lidé v mladém věku rozhodnou z různých důvodů opustit školu a začít pracovat, ale později se ke vzdělávání vracejí, aby si ho doplnili, nebo se dokonce stane jejich koníčkem.

Houle pokračuje popisem procesu profesního vzdělávání. Během let raného mládí se začínají utvářet představy a sny o profesním životě. Děti chodí na základní školu a objevuje se

u nich už od raného dětství touha učit se a poznávat svět. Houle (1980, s. 78) se zabývá otázkou, kde se touha po učení v lidech bere, a uvádí tři různé odpovědi. Někteří odborníci tvrdí, že je tato touha dědičná a je spojena s inteligencí a psychickou vitalitou. Druhý názor zdůrazňuje, že touha učit se je formována v raných fázích života jedince na základě prostředí, kdy se vytváří i jiné životní vzorce. Třetí názor poukazuje v tomto ohledu spíše na pozdější léta dětství, kdy mladí lidé často následují kariéru svých rodičů, nebo ji naopak zcela odmítají a vybírají si jiné životní vzorce. Houle se nepřiklání k žádnému z názorů, ale žádný ani nevyvrací a dále se zaměřuje na vliv formálního vzdělávání na pozdější účast v dalším vzdělávání. Na toto téma bylo provedeno několik výzkumů, ale nebyla prokázána příčinná souvislost mezi rozsahem vzdělávání v dětství a účastí ve vzdělávacích aktivitách v dospělosti. Podle Houlea (1980, s. 79) je to způsobeno tím, že je obojí propojené s mnoha individuálními sociálními, osobnostními a ekonomickými faktory.

Ve chvíli, kdy je student přijat na odbornou školu, vstupuje do specifické subkultury, ve které se mísí formální výuka a vzorce chování stanovené okolím. Postupem času student zapadá do profesní subkultury. Odborné vzdělávání takto funguje po staletí, Houle však upozorňoval na aktuální potřebu ho změnit. Proces změn podle něj zahrnuje přijetí faktu, že většina tradičního obsahu vzdělávání musí být přehodnocena a část obsahu odborného vzdělávání by měla být ponechána ke studiu v pozdějších letech života jedince. Rozvoj jednotlivých oborů znamená, že student musí obsáhnout velké množství znalostí a dovedností, což však lze v průběhu studia jen velmi obtížně. Houle (1980, s. 84) proto navrhuje, aby se odborné školy naučily oddělovat podstatné znalosti od nepodstatných a student tak zcela zvládal hlavně základní znalosti a dovednosti. Mnoho začínajících profesionálů má totiž naučené teorie a data, které již nejsou pravdivé, a učí se dovednosti, které budou brzy zastaralé. Proto by odborné školy měly spolupracovat se zaměstnavateli a sledovat aktuální trendy v jednotlivých profesích. Tento názor přetrval do dnešní doby, kdy se i např. v České republice stále více středních odborných škol přibližuje aktuální profesní praxi a spolupracuje se zaměstnavateli.

Odborné školy zprostředkovávají návyk sebevzdělávání do dalších let života člověka. Kvalita výuky může vytvořit a dále stimulovat zájem o danou oblast, kterou může jedinec dále rozvíjet v průběhu celého života. Škola by podle Houlea (1980, s. 85) měla uvádět studenty do technik a zdrojů dalšího vzdělávání. Samotné odborné školy jsou totiž poskytovateli dalšího vzdělávání a pořádají jak pro vlastní zaměstnance, tak pro profesionály z oblasti, ve které vzdělávají další generace odborníků, různé vzdělávací akce.

Obdobím, které má velký význam pro další vzdělávání je přesun od kontrolovaných instrukcí zadávaných ve škole k počátku profesní praxe. Pro mnoho profesí je charakteristický systém pečlivého a opatrného uvádění mladých absolventů do profesní praxe, kdy je absolvent nejprve na

novém pracovním místě zaučován a dále vzděláván. Absolventům jsou nejdříve zadávány jednodušší úkoly s nízkou mírou zodpovědnosti, často pod vedením supervizora či mentora. Podle Houlea je však často nemožné oddělovat počítačnické vzdělávání od dalšího, neboť jedno splývá s druhým. V úvahu se musí brát i záměr jednotlivce, někdo se totiž může rozhodnout, že změní svoji specializaci nebo profesi, až v průběhu života. (Houle, 1980, s. 92–94)

Ve chvíli, kdy člověk opustí odbornou školu a má všechna potřebná osvědčení a atestace k praxi, může začít aktivní kariéru. Vzorce vzdělávání každého člověka v průběhu let jeho praxe jsou vždy unikátní. Houle (1980, s. 97) uvádí čtyři aspekty, které mají významný vliv na povahu a rozsah dalšího vzdělávání odborníků. Jsou to: základní nastavení, ve kterém odborníci pracují, změny v jejich kariéře, kvalita formálního i neformálního pracovního života a věk. Podněty k učení patří neodmyslitelně k praxi a lidem jsou prezentovány jako příležitosti a hrozby v jejich kariéře. Houle vymezil důležité stimuly, které jsou součástí života každého odborníka. Jsou jimi: vyhledávání informací orientovaných na problém, krize sebeidentifikace a stres, neformální kolektivní život odborníků, sociální status, kolegalita, konzultace, vzory, klima instituce, využívání procesu rozhodování a vyhýbání se trestu a vyloučení.

Řešení odborných problémů na pracovišti považují profesionálové za jeden z nejpřínosnějších vzdělávacích zážitků. Když narazí odborníci při práci na problém, zkoumají dostupná fakta, hledají informace z různých zdrojů, konzultují je s ostatními kolegy a zajišťují poradenství dalším. Podle Houlea je tak zejména na začátku profesního života řešení problémů jedním z neefektivnějších stimulů k učení. Ve vzdělávání mohou pomoci i krize sebeidentifikace a stres. Téměř všichni profesionálové pravděpodobně zažili či zažijí období frustrace, kdy pochybují sami o sobě, svých cílech a hodnotě své práce. Takové období může mít katastrofální následky, ale může být i podnětem k dalšímu vzdělávání. Mnoho lidí hledá v takové situaci ve vzdělávání pomoc, uvolnění, únik od svých problémů nebo příležitost ke zlepšení svých dovedností. (Houle, 1980, s. 107)

Profesionálové se mohou dále vzdělávat i při neformálním kolektivním životě. Podle Houlea (1980, s. 111) má většina odborníků více či méně pravidelný neformální kontakt se svými kolegy. Při těchto setkáních si často vyměňují svoje znalosti a zkušenosti a dále se tak vzdělávají. Všechny profese mají také určitý sociální status a vnitřní statusovou strukturu. Ta pomáhá nastavit hodnoty profesionálů, kteří patří do stejné sociální skupiny. Jestliže je jako jedna z hodnot vysoce ceněno další vzdělávání a je podporováno také jako formální činnost, pak se ve skupině přirozeně objevuje a je velmi úspěšné. Jako další stimul k učení uvádí Houle kolegalitu. Za velmi přínosnou zkušenost považují odborníci studium v interakci s ostatními kolegy, kdy během diskusí sdílí mnoho nápadů a myšlenek. To se děje také během konzultací. Odborníci se při nich vzájemně

obohacují o nové pohledy na věc a pomáhají si na neformální bázi. V kolegalitě a konzultacích ovšem vidí Houle nejen pozitiva, ale také negativa. Skupina odborníků může např. takto šířit svůj cynický pohled na praxi, nebo postupy, které nejsou v souladu s akceptovanými principy. Na druhou stranu ale mohou šířit i svoje nadšení a své osvědčené postupy. (Houle, 1980, s. 112–120)

Stimulem k dalšímu učení jsou u profesionálů i osobní vzory. Každá profese by měla mít svého silného názorového lídra, který je vzorem pro ostatní a od něhož mohou čerpat zkušenosti. Pro další učení je velmi důležité i profesní institucionální klima. Mělo by podporovat a poskytovat zázemí a možnost rozvoje pro profesionály, kteří působí v praxi. Vzdělanostní klima může být podle Houlea (1980) podporováno různými cestami, z nichž tři určil jako obzvláště významné. První cesta je navrhnout a realizovat v rámci instituce různé vzdělávací akce a poskytovat odborníkům informační zdroje, např. vytvořit knihovnu, pořádat přednášky a workshopy pro odborníky a další. Druhou cestou je využívání týmů složených z odborníků různých profesí. Slouží ke vzájemnému obohacování se o znalosti a zkušenosti. Jako třetí cestu vidí Houle vytvoření atmosféry zahrnující růst a stimulaci. K učení se dá podle Houlea využít i proces rozhodování. Pokud je do tohoto procesu zapojeno více profesionálů, mohou se vzájemně obohacovat a hledat společná řešení, aby správně rozhodli a dosáhli cíle. Jako další stimul k učení funguje i vyhýbání se trestu či zákazu činnosti. (Houle, 1980, s. 121–126)

Houle se v knize věnuje i tématu nadšení a motivace jedince pro učení. Na základě observací, rozhovorů i jiných výzkumů se snažil zjistit rozsah znalostí, motivace, chuti a nadšení pro učení i bariéry při učení u jednotlivých profesionálů. Na základě výzkumu, který byl proveden v roce 1972 pod záštitou Educational Testing Service na vzorku 104 milionů obyvatel USA ve věku 18–60 let, kteří už neměli status studenta, hledal Houle (1980, s. 131) motivace k učení a bariéry v něm. Zaměřoval se na zvláště na odborníky a neoborníky zapojené v procesu učení. Z výzkumu vyplynulo, že největší motivy k učení jsou pro odborníky tyto: být lépe informován, osobní potěšení z učení, zvědavost, kariérní postup v současné práci a stát se šťastnějším člověkem. U neoborníků zůstávají motivy i pořadí velmi podobné, v první trojici se však neumístil kariérní postup.

Naopak za bariéry v učení označili odborníci těchto pět faktorů: nedostatek času, pracovní povinnosti a vytížení, nechť znovu chodit do školy, cena včetně ostatních výdajů a rodinné povinnosti. U neoborníků bylo pořadí bariér jiné. Nejčastěji byla uváděna cena včetně ostatních výdajů, dále pak nedostatek času, nechť znovu chodit do školy, rodinné povinnosti a na posledním pátém místě pracovní povinnosti. (Houle, 1980, s. 144)

Houle se také vrací zpět k tématu orientace dospělých v dalším vzdělávání. Připomíná, že se mnoho vědců od šedesátých let dvacátého století zabývalo otázkou, zda lze rozdělit dospělé podle jejich motivace k učení. Sám k tomuto tématu významně přispěl knihou *The Inquiring Mind*, které byl věnován prostor výše. Houlea však zaujaly i další výzkumy na toto téma, které byly publikovány později než *The Inquiring Mind*. Houle (1980, s. 148) uvádí např. P. Burgesse, který uskutečnil výzkum, kterého se zúčastnilo 1046 respondentů na začátku 70. let 20. století. Na základě svého výzkumu, ve kterém měli respondenti označovat 70 výroků na pětistupňové škále, určil sedm základních orientací učících se dospělých. Těmito orientacemi jsou: touha vědět, touha dosáhnout osobních cílů, touha dosáhnout sociálních cílů, touha dosáhnout náboženských cílů, touha zapojit se do sociální aktivity, touha uniknout a touha vyhovět formálním požadavkům. Z výzkumu vyplynulo, že jedna třetina respondentů má pouze jednu dominantní orientaci a dvě třetiny mají dvě a více.

Houlea v knize zajímalo, jak jednotliví odborníci přistupují k inovacím ve svém oboru. Na základě výzkumů vymezil Houle (1980, s. 155) čtyři skupiny profesionálů podle toho, jak přijímají tyto inovace. První skupinou jsou inovátoři, kterých je v profesích nejméně. Ti stále hledají, jak zlepšit svoje výkony, a to i velmi neobvyklou cestou. Zajímají je nápady a praktiky, které jsou stále neotestované. Inovátoři spolupracují při různých vzdělávacích aktivitách, rádi obsazují i různé lektorské pozice. Další skupinou jsou ti, kteří tzv. udávají tempo. To je skupina aktivních profesionálů, kteří pociťují potřebu být ve své praxi progresivní, ale nejsou natolik aktivní, aby jako první vyzkoušeli nové myšlenky. Většinou čekají, než jsou novinky vyzkoušeny, a pak je teprve přijmou. Třetí a největší skupinu označuje Houle (1980, s. 156) jako střední majoritu. Jde o většinu odborníků, kteří vykonávají profesi, podporují inovace a přejímají je od předchozí skupiny. Čtvrtá skupina je označována jako tzv. opozdilci. Tato skupina se učí jen to, co musí pro setrvání v profesní praxi. Inovace přijímají jen v případě nutnosti. Jejich profesní výkon mívá velmi nízkou kvalitu. Ke čtyřem základním skupinám určil také pátou skupinu facilitátorů, která zastřešuje celou aktivní profesní praxi. Činnosti facilitace se věnují buď částečně, nebo jako své hlavní aktivitě. Většinou se věnují výuce, dělají výzkumy, studují, koordinují a organizují různé aktivity. Pracují na univerzitách, v asociacích, vládních kancelářích, nadacích a dalších organizacích. Facilitátorem se stávají zkušení profesionálové. Houle (1980, s. 163) shrnuje, že je každý příslušníkem určité skupiny, to však neznamená, že už navždy bude patřit jen do této jedné skupiny a jeho postoj k inovacím a studiu se v průběhu života nezmění.

Když lidé mluví o dalším vzdělávání, mají většinou na mysli formální vzdělávací programy a kurzy. Houle (1980) se proto zaměřil na formálně organizované vzdělávací programy orientované na členy profesí a jejich poskytovatele, kteří nabízeli v 80. letech v USA

nejdostupnější příležitost pro profesní rozvoj. Celkem vymezil sedm hlavních poskytovatelů dalšího vzdělávání v USA. První z nich jsou tzv. autonomní skupiny, které jsou nejrozptýlenějším poskytovatelem vzdělávání. Často jde o shromáždění několika členů profese, kteří se periodicky scházejí ve spolcích a společně diskutují nebo si předávají nové informace z profesní oblasti. Příkladem mohou být diskusní kroužky, semináře, členské kluby, ale i mezinárodní organizace. Tyto autonomní skupiny jsou založené na institucionální bázi, mají své lokální působení, specializaci na určitou oblast a své členy si většinou pečlivě vybírají. (Houle, 1980, s. 167–171)

Druhým poskytovatelem jsou asociace. Od autonomních skupin je Houle odlišuje na základě velikosti a složitosti vnitřní struktury. V autonomních skupinách má každý člen přímý kontakt se všemi ostatními příslušníky, jejich vztahy jsou spíše neformální a skupinu udržuje pohromadě pocit vzájemného závazku. Asociace mají různý účel vzniku, velikosti a struktury. Bývají oficiálními partnery státních orgánů a institucí. Lidé se k asociacím přidávají z různých důvodů, např. protože je členství nezbytné pro výkon jejich profese, díky členství mají vyšší sociální status nebo se chtějí přidat ke komunitě a navázat přátelské vztahy s ostatními kolegy. Asociace jsou častými poskytovateli dalšího profesního vzdělávání. Jsou schopné zabezpečit širokou škálu profesionálů, kteří se v asociaci setkávají, diskutují a obohacují se o své zkušenosti. Pořádají nejen pro odbornou veřejnost konference, workshopy, vydávají newslettery, knihy, podporují legislativní návrhy, spolupracují na vzdělávání a jiných aktivitách s dalšími skupinami, jednotlivci i institucemi. (Houle, 1980, s. 171–175)

Třetím a čtvrtým poskytovatelem dalšího profesního vzdělávání jsou školy, odborné školy a univerzity. Školy podle Houlea (1980) nabízejí mnoho příležitostí pro další vzdělávání. Poskytují také vzdělání pro dospělé, kteří se v průběhu života rozhodnou zcela změnit kariéru nebo se rozhodnou dokončit vzdělání v pozdějším věku. Vzdělávací aktivity pořádají jak samostatně, tak ve spolupráci s jinými institucemi.

Pátým poskytovatelem jsou zaměstnavatelé, kteří organizují vzdělávací aktivity pro své zaměstnance. Vzdělávací aktivity vytvářejí samostatně nebo ve spolupráci s jinými institucemi. V práci mají lidé příležitost navázat i mnoho neformálních kontaktů a vztahů, které pomáhají zvýšit jejich znalosti a zlepšit dovednosti obvykle přímo na místě, kde pracují a v jejich okolí. (Houle, 1980, s. 185)

Šestým poskytovatelem jsou tzv. nezávislí poskytovatelé vzdělávání. Ti jsou podle Houlea (1980, s. 188) organizováni velmi volně, aby poskytovali specializované formy dalšího vzdělávání. Někteří poskytují vzdělávání za účelem zisku, někteří jsou zástupci neziskových organizací a své služby nabízejí zdarma. Příkladem jsou lektoři, kteří pořádají intenzivní kurzy přípravy na

certifikační zkoušku. Velmi důležité je také to, že jsou podporou pro profesní lídry. Seznamují je s tím, jak může vzdělávání pomoci odborníkům řešit problémy, se kterými se setkávají během své práce.

Poslední skupinou hlavních poskytovatelů dalšího profesního vzdělávání jsou podle Houlea dodavatelé profesních potřeb a vybavení. Tito dodavatelé školí personál, jak správně používat nové výrobky a stroje. Případně pořádají vzdělávací konference o svých výrobcích a oblasti svého působení. Tato praxe funguje i dnes, např. ve zdravotnictví a farmacii. (Houle, 1980, s. 191)

Dva předpoklady jsou základem celé knihy. Příliš málo profesionálů se učí po celý svůj život a příležitosti je k tomu povzbuzují daleko méně, než by měly. Houle (1980, s. 303–314) navrhl několik hlavních zásad pro profesní vzdělávání, které vzešly z jeho analýz ke knize *Continuing Learning in the Professions*. Podle Houlea (1980, s. 305) by primární zodpovědnost za učení se měla zůstat na jedinci. Učíci se odborník je totiž ideálem v každé profesi. Často je uvedeno v etickém kodexu či jinak předpokládáno a doporučováno, aby se každý profesionál vzdělával po celou dobu své odborné praxe. Jednotlivé profese by měly podle Houlea podporovat touhu po učení se u všech svých členů a měly by jim pomáhat rozvíjet schopnost učit se díky formálním vzdělávacím aktivitám. Cíle dalšího profesního vzdělávání by se měly podle Houlea týkat celého procesu profesionalizace a jednotlivých bodů, tak jak byly popsány výše. Další vzdělávání by mělo být považováno za součást procesu učení, který trvá po celý život. Vzory a metody tohoto vzdělávání by měly být plánovány pomocí jednoho či více ze tří způsobů vzdělávání: dotazování, výuka, výkon. Poskytování dalšího vzdělávání by mělo být rozšířeno tak, aby prostupovalo všemi aspekty profesního života, a profese by měly při plánování a poskytování dalšího vzdělávání spolupracovat. Proces certifikace by měl být důkladně přehodnocen a rekonstruován pro stanovení role dalšího vzdělávání v procesu certifikace. Podle Houlea by se měli těchto úkolů ujmout všichni lidé, kteří se zabývají udržováním a zlepšováním jednotlivých profesí bez ohledu na prostředí, kde pracují.

3.2.4 Patterns of Learning

V roce 1984 vydal Cyril Orvin Houle knihu s názvem *Patterns of Learning*. Cílem této knihy bylo prozkoumat, jak fungují některé procesy ve vzdělávání dospělých. Houleho záměrem bylo umístit celoživotní učení v rámci široké struktury vzdělávání, která může působit proti nadměrné formalizaci vzdělávání. Doufal, že celoživotní učení unikne z koncepce formálního vzdělávání. (Houle, 1984, s. 7) K dosažení tohoto cíle navrhoval jednotlivé učební styly, které vycházely z životních příběhů známých mužů, díky nimž Houle přibližoval možnosti učení se v průběhu

života. Jako příklad samostatných studentů si vybral Michela de Montaigna, Alexandera Popa a Henryho Davida Thoreaua a popisoval i práci dalších osobností ve vývoji forem organizovaného kolektivního učení, Billyho Grahama, Edwarda Everetta a Williama Oslera. Posledním příkladem, který se ale netýkal žádné konkrétní osobnosti, bylo město Florencie v Itálii. Toto město totiž podle Houlea sloužilo jako hlavní místo pro učení cestovatelů již v průběhu staletí.

Houle (1984, s. 9) uvádí knihu popisem vývoje vzdělávání dospělých v průběhu let. Podle něj bylo ještě na začátku devatenáctého století učení v některých sociálních vrstvách považováno za celoživotní proces. Jen relativně malý počet lidí v USA dosáhl v té době základního vzdělání a vzdělaní lidé své znalosti a dovednosti rozvíjeli po celý život. Vzdělávání dětí a mladých lidí bylo primární zejména z toho důvodu, že jim byly znalosti a dovednosti nejsnadněji vštěpovány. Kdo měl prostředky a chtěl, mohl se poté vzdělávat i dále. Tento přístup se podle Houlea (1984, s. ix) změnil s nástupem tzv. kulturní demokracie, kdy se vzdělávání rozdělilo na primární, sekundární a terciární stupeň, a získalo plnou pozornost společnosti. Američané adaptovali vzdělávací teorie a systémy z jiných zemí a školy a univerzity se staly centrálními místy vzdělanosti. Pozornost od vzdělávání dospělých se tak na čas odvrátila. Zlom však podle Houlea nastal po skončení 1. světové války, kdy vzdělávání pomáhalo obnovit společnost. Vzdělávání dospělých pomáhalo překonat i další problémy vyvolané Světovou hospodářskou krizí, 2. světovou válkou i poválečným uspořádáním světa. Během těchto náročných let narostl počet mladých lidí, kterým tyto události znemožnily dále se po základní škole vzdělávat, a proto začali vyhledávat aktivity, při kterých by mohli na svoje základy navázat. To byl podle Houlea ještě větší podnět pro růst a rozvoj oblasti vzdělávání dospělých. Od roku 1970 začali odborníci přehodnocovat oblast vzdělávání z aktivity zaměřené zejména na děti a mládež na celoživotní aktivitu. Obsah vzdělávání dětí a mládeže začal být zkoumán a nově rozvrhován s ohledem na možnost dalšího vzdělávání v dospělosti.

Podtitul knihy Houlea formuloval jako „nové pohledy na celoživotní vzdělávání“, což podle něj značí, že je potřeba tuto oblast zkoumat jinými způsoby, než tomu bylo do té doby. Houle (1984, s. xi–xii) uvádí pět podnětů, které ho k tomu přiměly. První z nich je literatura. Podle něj dosavadní literatura o celoživotním vzdělávání nerozlišuje mezi základními úhly pohledu na tuto oblast. Houle se tedy snažil odlišit každý ze způsobů zkoumání a využít obecnou definici celoživotního učení, aby zkonstruoval jeho jednoduchou taxonomii. Druhá oblast se zabývá analýzami. Podle Houlea je ze stávajících analýz vzdělávání dospělých jasné, že většinou se zabývají jen institucionálním vzděláváním nebo se zaměřují na analýzu toho, jak věk ovlivňuje účast na vzdělávacích aktivitách nebo mění učební návyky. Houle se proto snažil zahrnout do popisu dalšího vzdělávání všechny aktivity, které probíhají v životě člověka. Třetí oblast se zabývá vzdělávacími metodami všeobecně. Z jejich zkoumání vyplynulo, že ačkoli jsou některé všeobecně

považovány za edukativní, nejsou považovány za paralely známějších metod učení. Mezi takové metody řadí Houle sebe-řízené učení v rámci zlepšení pracovního výkonu, záměrné studijní cestování a další. Čtvrtá oblast je zaměřena jen na základní metody vzdělávání, které podle Houlea zůstaly staletí stejné, protože jsou založeny na osobní i sociální zkušenosti. Je proto důležité tyto základní metody studovat, protože se z nich můžeme ponaučit. Poslední oblast je věnována univerzálním pravidlům a radám, které lze získat ze studia konkrétních příkladů. Proto je většina knihy věnována specifickým případovým studiím jednotlivých osobností a města Florencie.

V úvodní kapitole uvádí Houle (1984, s. 2–5) tři hlavní důvody vzniku této knihy. Prvním je popsání výukových postupů a metod, které lidé používají. Houle představuje celou škálu metod používaných napříč společnostmi a pomáhá tak čtenáře vyvést z omylu, že se lidé učí pouze jedním až dvěma základními způsoby. To Houle, jak již bylo řečeno, ilustruje na příkladu několika osobností. V kapitolách popisuje život a vzdělávání Michela de Montaigna a Henryho D. Troreaua, přičemž u těchto dvou se zaměřuje zejména na individuální studium. V dalších kapitolách se pak zaměřil na kolektivní metody vzdělávání. Mezi nejstarší a nejrozšířenější řadí mluvený projev, proto v další kapitole popisuje Billyho Grahama, kterého označuje za nejposlouchanějšího řečníka v historii. Další individuální i kolektivní metodou je podle Houlea cestování. Proto se zaměřil na popis města Florencie, která je historickým centrem vzdělanosti. Lidé, kteří do ní přijeli, se tak mohli učit z různých zdrojů. Dále se věnuje vzdělávacím metodám a jejich vztahu k systému výuky zejména ve školách a na univerzitách. Jako příklad mu slouží kariéra Edwarda Everetta a Williama Oslera, kterého považuje za zakladatele praktické výuky mediků přímo v nemocnicích.

Druhým důvodem je touha vymanit vzdělávání z úzké koncepce, která je ve společnosti zažitá, tedy konceptu, že vzdělávání probíhá zejména ve školách a ve třídě. Touha dosáhnout tzv. kulturní demokracie vedla podle Houlea k obrovským výdajům v systému všeobecného vzdělávání a učebny se tak staly hlavním místem vzdělávání. Instituce, které jsou zahrnuty v tomto systému, byly ale původně určeny i k jiným účelům, např. univerzity byly určeny zejména pro výzkum. Vzdělávání začalo být prezentováno jako aktivita pro mladé. Že jde o celoživotní proces, začalo být opět připomínáno v první polovině 20. století. Podle Houlea jsou však často vzdělávací programy pro dospělé adaptovány z metod používaných ve formální výuce, což může být některým dospělým studentům nepříjemné, protože mají pocit, že se vracejí do školních lavic. Jednou z možností, jak uniknout od metod tříd a škol, je podle Houlea zkoumání alternativních způsobů učení. (Houle, 1984, s. 5–8)

Třetím důvodem je popsání konceptů celoživotního učení a vzdělávání s ohledem na jejich zasazení do širšího kontextu. Po tom, co se od 20. let 20. století začalo vzdělávání dospělých šířit a zvětšovat svoji působnost, bylo ho potřeba teoreticky i prakticky uvést do souladu se

vzděláváním dětí. K tomu podle Houlea posloužila zejména v Evropě andragogika, která zde představuje paralelu k pojmu pedagogika. Od 70. let se začalo o vzdělávání dospělých a celoživotním procesu učení diskutovat i v mezinárodních organizacích. Houle připomíná, že v podstatě každá organizace mu dala jiné pojmenování od „lifelong learning“, „recurrent education“ až po „permanent education“. Za zásadní pro celoživotní vzdělávání považuje vydání dokumentu s názvem *Learning to Be* v roce 1972. Odborníci díky tomu začali identifikovat vzdělávací programy, které ilustrovaly myšlenky uvedené v dokumentu. Navrhovali i nové způsoby, jak je uvést v platnost. Začaly se například více prosazovat veřejné knihovny jako místa vzdělanosti, objevovalo se komunitní vzdělávání, tzv. open classroom, a myšlenka odškolnění a začalo se více prosazovat sebe-řízené učení. (Houle, 1984, s. 8–12)

Houle se v knize dále zaměřuje na popis a systematizaci vzorů učení v životě, hodnot, které pro dospělé představuje učení a metod, kterými se vzdělávají. Popsal pět hlavních koncepcí, které představují vzory v učení na základě odpovědi na otázku, jak co nejlépe zařadit učení do běžného života. Jeho pět koncepcí je: vzdělávání jako smysl života, vzdělávání jako způsob zkoumání života, vzdělávání jako nedílná součást komplexního modelu života, vzdělávání jako ovládnutí veškerého vědění a vzdělávání jako způsob zachování nebo zdokonalení státu. Každou koncepcí doplňuje příklady z života historických osobností např. z období antiky a renesance.

První koncepcí je vzdělávání jako smysl života. Houle (1984, s. 173) zde cituje Aristotela, který řekl, že lidé hledají jedinou zásadu, jak vést svůj život, a vybírají si vždy z potěšení, slávy a rozjímání. Podle Houlea se ti, kteří upřednostňují první dvě zásady, mohou vzdělávat ke zvýšení potěšení nebo slávy. Třetí zásadou je však vzdělávání pro jeho vlastní podstatu a jeho přijetí jako ústřední životní aktivity. Houle uvádí jako příklad takových lidí antické myslitele nebo mistry na středověkých univerzitách. I dnes jsou ale lidé, kteří zasvětili život svému rozvoji. K tomu jim může pomoci právě celoživotní učení se.

Druhou koncepcí je vzdělávání jako způsob zkoumání života. Zasvětit svůj život formálnímu vzdělávání bylo podle Houlea náročné a obvykle nákladné, proto si většina lidí tuto cestu nechtěla a ani nemohla vybrat. Mohli si zvolit tedy alespoň neformální vzdělávání jako cestu, jak prozkoumat a obohatit svůj běžný život. (Houle, 1984, s. 174)

Třetí koncepcí je vzdělávání jako nedílná součást komplexního modelu života. Lidé by podle Houlea měli v každé fázi svého života zvážit, jak jim může vzdělávání posloužit a ulehčit či obohatit život. Učení by mělo být považováno za činnost, která napomáhá dosažení různých cílů v životě jedince. (Houle, 1984, s. 176)

Čtvrtou koncepcí je vzdělávání jako ovládnutí veškerého vědění. Houle poukazuje na historii, kdy lidé věřili, že jediný člověk může obsáhnout veškeré znalosti a stát se tak uznávaným mistrem. Tato myšlenka podle něj dosáhla vrcholu v období renesance v Itálii, kde žily všestranně nadané osobnosti, např. Leonardo da Vinci. (Houle, 1984, s. 177)

Poslední koncepcí je vzdělávání jako způsob zachování nebo zdokonalení státu. Houle zde vyjadřuje myšlenku, že je vzdělávání způsob, jak zachovat stát a dále ho rozvíjet. Všechny politické systémy mají stejnou potřebu vzdělávat svoje občany, ačkoli cíle, obsah a metody vzdělávání jsou pro každý systém jedinečné. (Houle, 1984, s. 178)

Houle (1984, s. 179) se dále zaměřoval na hodnoty, které učení pro dospělé představuje. Hodnotových orientací vymezil Houle celkem osm. První z nich je osvojení si znalostí pro radost a nadšení. Podle něj učení samo o sobě přispívá ke štěstí. Někteří lidé se učí, protože je to pro ně cesta, jak naplnit svoje potřeby a stát se šťastnými.

Druhou orientací je vzdělávání jako zábavná aktivita. Někteří lidé mají vášeň pro učení, protože si chtějí osvojit znalosti, jiní si užívají aktivitu samotnou. To je hlavní rozdíl mezi prvními dvěma motivy a podle Houlea ho není vždy snadné určit. (Houle, 1984, s. 180–181)

Třetí orientací je vzdělávání jako dobrovolná aktivita. Tato orientace nevychází podle Houlea z potěšení ze vzdělávací aktivity, ale ze sebekázně. Člověk se neučí jen kvůli získání specifických znalostí, ale zejména kvůli víře, že studium udržuje nebo posiluje jeho mysl a je nutné pro jeho život. (Houle, 1984, s. 182)

Čtvrtá orientace je opačná. Je jí vzdělávání jako povinná aktivita. Jde o vzdělávání, ke kterému se člověk sám od sebe nerozhodl, ale je mu uloženo těmi, kteří si myslí, že by měl dosáhnout určité úrovně vzdělání. S touto orientací souvisí např. povinná školní docházka. (Houle, 1984, s. 183)

Pátou orientací je vzdělávání jako únik. Může se jednat o únik od čehokoli, např. od shonu do samoty, nebo naopak ze samoty do společnosti. Vzdělávání tak může lidem pomoci vyřešit jejich problémy, ať už v pracovním, či osobním životě. Houle přidává k této orientaci další příklady z historie. Exil, izolace nebo vězení podle něj často podněcovaly známé osobnosti k učení a pomáhaly jim tak uniknout ze samoty a psychické nerovnováhy. (Houle, 1984, s. 184)

Šestou orientací je vzdělávání jako odlišující znak elity. V mnoha kulturách jsou znalosti velmi ceněny a jejich nositelé jsou považováni za elitu společnosti. Příkladem jsou kněží nebo šamani u různých kmenů v Africe. Stejně tak tomu bylo i v historii Evropy a Spojených států. Vzdělání měl

jen malý počet obyvatel a panovníci. Houle dodává, že i ve společnosti 80. let jsou např. vysokoškoláci považováni za elitu národa. (Houle, 1984, s. 185)

Sedmou orientaci označuje Houle spojením vzdělání jako ozdoba. Pokud je vzdělání považováno za odlišující znak elity, je podle něj pravděpodobné, že se stane i módní záležitostí. I v historii se vzdělání šířilo díky módním vlnám. V určité době byla mezi aristokraty populární např. biologie, takže díky této módní vlně kupovali knihy a podporovali vědce zaměřené na biologii. Podle Houlea je z tohoto hlediska těžké odlišit ty, kteří se opravdu rádi vzdělávají, od těch, kteří se učí jen kvůli módnímu trendu. (Houle, 1984, s. 185)

Poslední orientací je vzdělávání jako cesta k dosažení specifických cílů, což je podle Houlea (1984, s. 188) nejrozšířenější orientace v západním světě. Význam vzdělání zde tkví v tom, že má praktické využití pro jednotlivce a společnost a přibližuje člověka k jeho cílům. Cíle mohou být jakékoli – od potěšení z učení, být lepším zaměstnancem, občanem, vyřešit osobní problém, nebo moudře trávit čas. Tato orientace by tedy mohla obsáhnout i některé předchozí.

Houle (1984) dále popisuje celou řadu metod a forem vzdělávání. Všechny metody, které si vybral, se objevovaly už před staletími. Všechny prošly určitým vývojem, ale jejich centrální forma zůstala nezměněna. Houle uvádí a popisuje sebe-řízené učení, semináře, odborné skupiny, dobrovolnické skupiny, diskuse, mluvený projev, sběr a využití nástrojů na vzdělávání, oddělené skupiny založené na učení, hromadné sdělovací prostředky a zážitkové vzdělávání.

Podle Kathleen Rockhill, která v roce 1986 napsala na tuto knihu recenzi, je *Patterns of Learning* důležité dílo, které poskytuje vhled do ideologie rámuující vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických. Houle je podle ní mistr ve svém oboru, odborník se skvělou národní i mezinárodní pověstí, jehož vliv na formování odborné praxe nebyl zatím překonaný. Podle Rockhill (1986) vybral však Houle představitele velkých osobností nevhodně. V knize podle ní převládají idealizace a upřednostnění formy nad obsahem a kontextem dalšího vzdělávání. Houle vybral jen osobnosti bílé pleti a pouze muže, avšak vzdělávání dospělých je v tomto ohledu velmi rozmanité. Rockhill Houleovi dále vytýká, že opomenul zvážit obsah a kontext dalšího vzdělávání, nerefletoval formu, povahu znalostí, politiky a kultury. Podle ní kniha představuje příklad toho, jak mohou být bádání, výklad a praxe upraveny takovým způsobem, aby bylo pod rouškou nových forem vzdělávání podporováno velmi tradiční a podle ní nebezpečně elitářské pojetí učení.

Recenzi na knihu *Patterns of Learning* napsal i Houleův bývalý student Allen Tough. Podle Tougha (1986) je kniha velmi významná, ale také neobvyklá jednotlivými příklady osobností. Houle v ní prezentuje, jak už bylo řečeno, řadu vzdělávacích metod za několik staletí za pomoci

medailonků jednotlivých osobností. Tough (1986) k těmto portrétům osobností poznamenává, že je jejich zpracování fascinující. Sám se totiž neúspěšně snažil v rámci výzkumu najít v bibliografiích a autobiografiích známých osobností informace o jejich vzdělávacích aktivitách. Podle Tougha Houle nenapadá systém vzdělávacích institucí, který považuje za majestátní podnik. Nicméně naléhá na čtenáře, aby si všímali celé škály jiných míst a institucí, které jsou využívány mladými i dospělými studenty. Tough dále oceňuje Houleho dovednost při organizování a seskupování nápadů, kterou v této knize prokázal. Kniha *Patterns of Learning* končí radami pro vzdělavatele dospělých. Tough (1986) uvádí, že ho tato kapitola zklamala. Podle něj sice obsahuje několik užitečných rad, chybí jí však jiskra a síla. Obává se, že čtenáři kapitolu dříve vzdají, než ji celou dočtou. Avšak celkovou koncepci knihy hodnotí Tough velmi pozitivně a je podle něj užitečným doplněním znalostí každého odborníka.

3.3 Populárně-naučná publikace

V roce 1964 vydal Cyril O. Houle další ze svých stěžejních publikací - knihu *Continuing Your Education*, která byla určena široké veřejnosti. V předmluvě uvádí, že knihu napsal speciálně pro dospělé a je rozvržena tak, aby poskytla rady a doporučení v oblasti vzdělávání všem, kteří učení zařadili do svého života. Kniha vznikla na základě výzkumu financovaného z grantu, který poskytla nadace W. K. Kellogg Foundation, v níž dělal několik let poradce. Do výzkumu bylo zapojeno 470 mužů a žen, kteří se zúčastnili nějaké formy záměrného studia. S respondenty byly vedeny rozhovory s cílem zjistit, jak řešili problémy, na které narazili během studia a za jakých podmínek se jim nejlépe studuje. Na tyto otázky získal Houle různé odpovědi, u každého jednotlivce fungovalo něco jiného. V knize lze proto díky těmto respondentům najít různé rady a tipy a je už jen na čtenářích, které použijí. Houle čtenářům doporučuje přeskakovat kapitoly podle jejich vlastních potřeb. Zároveň je kniha proložena názory dalších autorů, jejichž myšlenky Houle cituje.

Cyril O. Houle byl jedním z prvních autorů, který publikoval knihu zaměřenou na vzdělávání dospělých určenou pro laickou veřejnost. Tato kniha by měla pomoci všem dospělým, kteří se učí. Kniha je členěna do deseti kapitol, které se zabývají různými aspekty vzdělávání. Na začátku Houle rozebírá, jak a proč se dospělí vzdělávají. Najdeme zde např. kapitolu zaměřenou na sedm kroků k efektivnímu učení, kapitolu o vhodném čase a místě k učení a učební strategii, kapitoly zaměřené na efektivní čtení a umění psaní i část zaměřenou na to, jak uspět při zkoušení. Ačkoli jsou v knize popisovány i rady zaměřené na skupinové kurzy, většina doporučení je určena zejména samoukům. V této knize tedy Houle prokazatelně uvádí do praxe sebe-řízené učení. Jeho sedm kroků k efektivnímu učení dokonce cituje Malcolm Knowles v knize *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (1975).

Houle uvádí, že umění učit se se musíme nejprve naučit. Abychom se stali efektivními studenty, musíme najít nejlepší cesty, jak se učit, a zjistit, proč jsou pro nás tyto cesty nejlepší. V tom by měla čtenářům pomoci právě kniha *Continuing Your Education*. Houle v ní čtenářům poskytuje návod, jak číst odbornou knihu a věnuje značnou část knihy právě čtení. Cituje rady Descarta, který doporučuje čtenářům zběžně projít celou knihu a pokud se zdá, že si něco zaslouží pečlivější zkoumání, pak si tuto část přečíst znovu a po určité době si knihu přečíst i potřetí, aby v ní mohli najít další myšlenky. Při čtení odborných knih se Houle kloní k metodě, kterou popsal psycholog Howard McClusky a navázal v ní i na metodu popisovanou Descartem. Je to metoda „skim-read-examine“. Čtenář by měl knihu nejprve projít rychlým čtením (skim), dále by měl pokračovat pečlivým pročením (read). Poslední fází by mělo být určité „přezkoumání“ knihy (examine) čtenář se v ní může vrátit zpět k důležitým pasážím. (Houle, 1964, s. 2–3)

Houle poznamenává, že cest, jak se mohou dospělí vzdělávat je opravdu mnoho a připomíná výzkum Sharmana Sheffielda. Ten vytvořil seznam 22 různých aktivit, které mohou dospělí při svém učení využít. Jsou zde metody formální (např. skupinové kurzy, diskusní kroužky, konference), ale najdeme tu také činnosti, které mohou dospělí využít při individuálním studiu (např. čtení knih, sledování výukových televizních kanálů, návštěva muzea). Ve výzkumu byli respondenti dotazováni, jak často se věnují těmto 22 vzdělávacím aktivitám, a podle svých odpovědí získali určité skóre. Rozpětí tohoto skóre bylo od 0 bodů až do 196 bodů, pokud se respondent věnoval všem aktivitám. Výsledky výzkumu ukázaly, že průměrné skóre bylo 65 bodů, minimální dosažené bylo 14 bodů a maximální 155 bodů. Sheffieldův výzkum demonstruje důležitý fakt, kterého si v té době byli lidé ještě málo vědomi, a to, že vzdělávání prostupuje celý život i zdánlivě obyčejné aktivity. Vzdělávání není jen záležitostí dětství a dospívání, ale stává se celoživotní, různorodou a stimulující aktivitou, která má velký dopad na životy dospělých. Houle popisuje, jak rychle přibývá příležitostí k učení. Univerzity rozšiřují svoje programy pro dospělé, veřejné školy otevírají večerní školy, knihovny a muzea jsou stále navštěvovanější. Podle Houlea mohou dospělí použít mnoho metod ke zlepšení svých dovedností a znalostí (Houle, 1964, s. 6).

Každý má svůj unikátní důvod k učení. Podle Houlea (1964, s. 6–7) by měl každý učením rozvíjet svůj potenciál. Tato myšlenka je sice dlouho známá, avšak lidé dříve neměli dostatek příležitostí ke vzdělávání, ať už z důvodu chudoby, přepracování, nedostatečné přípravy v dětství, apatie, či kvůli tomu, že bydleli na odlehlých místech. Houle zde dále vymezil hlavní důvody, proč se lidé vzdělávají. Prvním důvodem je, že chtějí dosáhnout cílů, které jim zlepší život, ať už je to lepší práce, nebo to, že chtějí být lepším občanem, manželem či rodičem. Druhým důvodem je to, že je proces učení a různé vzdělávací metody baví. Chtějí např. vstoupit do diskusní skupiny, protože si rádi vyměňují názory s ostatními. Třetím důvodem je skutečnost, že jednoduše chtějí

mít informace a „být v obraze“. Toto rozdělení dospělých podle motivace k učení se poprvé objevilo už v Houleho knize *The Inquiring Mind*.

Houle jako příklad uvádí příběhy několika lidí, kteří se snažili naučit něco nového, ale neuspěli. Na těchto příbězích vysvětluje, že příležitost a chuť se učit často nestačí. Je potřeba mít i schopnost učit se. Lidé totiž často při svém neúspěchu nepoznají, že nepoužívají vhodnou metodu učení. I v tom má ale čtenářům pomoci tato kniha. (Houle, 1964, s. 11-13)

Aby byli čtenáři knihy při svém učení se úspěšní, představuje jim Houle svých sedm klíčů k efektivnímu učení. Prvním klíčem je jednat tak, jako byste si byli jistí, že se vše naučíte (Houle, 1964, s. 18–19). Nic totiž neruší začínajícího studenta tak jako strach, že se nebude schopný naučit to, co by rád věděl či uměl. Houle sám čtenáře však upozorňuje na fakt, že ne každý je schopen se vše naučit. Lidé se od sebe liší v inteligenci, tělesné kondici, šikovnosti a dalších faktorech. Mnoho lidí se dokonce obává, že se nebudou schopni naučit obyčejné věci, které většina ostatních zná. Pokud má někdo takový strach, může to podle Houlea pramenit ze dvou důvodů. Buď si dospělý myslí, že už není tak dobrý student, jako byl v mládí, nebo věří, že mu chybí některý z důležitých prvků k tomu, aby se mohl něco naučit (např. inteligence nebo logické myšlení apod.). Důležité jsou však podle Houlea výsledky různých výzkumů, které dokazují, že dospělí jsou schopni učit se po celý život a většinu věcí se mohou dokonce naučit lépe než děti, jen jim to trvá delší dobu.

Druhým klíčem k efektivnímu učení je stanovit si realistické cíle a měřit jejich plnění (Houle, 1964, s. 22). Pro dospělé studenty je totiž velmi důležité, aby si nastavovali realistické cíle a byli plně přesvědčeni o tom, že jich opravdu chtějí dosáhnout a jsou připraveni se začít učit. Houle (1964, s. 24) také doporučuje stanovit si specifické a krátkodobé cíle, protože pomáhají poskytnout pocit dosažení úspěchu. Dospělým může velmi pomoci i motivace v podobě odměny za splnění cíle, ať už je to návštěva kina, nebo získání certifikátu.

Dospělí by měli při učení pamatovat také na sílu svého úhlu pohledu, což je třetím klíčem k efektivnímu učení. Učení dospělých je totiž velmi ovlivněno úhlem pohledu, který si přinášejí ze svého života. Podle Houlea tedy velmi záleží na osobních životních zkušenostech a je důležité nenechat své hodnoty a zkušenosti přetavit do tak pevného přesvědčení, že už není možné tolerovat jiné myšlenky a nápady. V takovém případě podle Houlea proces učení končí. (Houle, 1964, s. 25–27)

Jako čtvrtý klíč uvádí Houle (1964, s. 27–32) aktivní začleňování nových myšlenek a faktů do kontextu. Největší předností dospělých studentů je právě schopnost lépe vidět vztahy mezi informacemi na základě zkušeností. Jestliže je dospělému prezentována nová myšlenka, může jí

porozumět lépe než dítě, protože už má nějaké pozadí a perspektivu, se kterými se na myšlenku dívá. Spojuje tak nová fakta s tím, co už zná.

I dospělý student by měl požádat o pomoc a podporu, pokud je potřebuje. Tato rada je pátým klíčem k efektivnímu učení. Některým lidem více vyhovuje učit se samostatně, někdo raději vyhledá skupinu. Signály, kdy by měl každý učící se dospělý požádat o pomoc, popsal Houle tři. Učitele by měl student vyhledat, pokud se učí zcela novou věc. Dále pak, když se při svém studiu zastavil a nejde mu pokračovat. To je častý moment, kdy lidé přestanou studovat úplně. Proto by si měli najít někoho, kdo jim pomůže tyto obtíže překlenout. Třetím signálem je pocit potřeby sociální stimulace u lidí, kteří se učí individuálně. V tomto momentě by měl student vyhledat podporu studijní skupiny, kde by mohl sdílet své zkušenosti, zájmy a podporovat se navzájem s ostatními. Pro dospělého studenta jsou také velmi důležité podpora a povzbuzení ze strany rodiny. (Houle, 1964, s. 32–34)

Šestým klíčem k efektivnímu učení je podle Houlea (1964, s. 34–35) to, že by se dospělí měli neustále učivo opakovat, aby si byli schopní informace ihned vybavit. Je mnoho věcí, které se naučíme a brzy je zapomeneme. Jestliže si chceme něco opravdu zapamatovat, musíme si to neustále připomínat.

Posledním klíčem k efektivnímu učení je používání logických postupů a využívání psychologických praktik. Tyto praktiky či postupy, které pomáhají dospělým při studiu, jsou velmi individuální a Houle na ně narážel při výzkumu, ze kterého vychází kniha *Continuing Your Education*. Někteří studenti se učí např. nejdříve neoblíbené věci, aby více těšil na oblíbené, nebo narazí-li na obtížnou pasáž, udělají si přestávku, vypijí kávu a až pak se k učení vrátí. Každému vyhovuje něco jiného, proto je nutné najít si svoje vlastní postupy. (Houle, 1964, s. 35–36)

Když Houle procházel odpovědi respondentů výzkumu, téměř všichni uváděli, že pokud chce člověk vážně pokračovat ve studiu, musí se nejdříve ujistit, že na to má dostatek času a tento čas by měl pak využít „správně“. Houle (1964, s. 39–46) proto čtenářům předkládá rady, jak si udělat časový plán, když chtějí začít studovat. Nejdříve ze všeho je potřeba se podívat na svůj celkový týdenní harmonogram a najít v něm místo, které může být využito pro učení. Při reorganizaci harmonogramu by studenti neměli být přespříliš ambiciózní, aby pak zvládali plnit naplánované učební aktivity. Není vhodné předpokládat, že student může svoji kapacitu učít se zvýšit pouze přidáním hodin studia. Houle poukazuje na výzkumy, podle kterých mají na univerzitách nejlepší výsledky studenti, kteří se věnují i jiným aktivitám než jen učení. Dospělí by si při přípravě rozvrhu měli uvědomit, ve které denní době se jim nejlépe studuje. Houle nedoporučuje dávat si všechny učební aktivity do jednoho dne, ale spíše je rozvrhnout do celého

týdne. Studenti by také neměli zapomínat naplánovat si i časově náročnější období (např. závěrečné zkoušky, psaní esejí atd.). Hotový plán by měl být vyvěšen na viditelném místě, aby ho mohl student stále sledovat. Pokud je potřeba, měl by být plán revidován a upravován, ale pokud vyhovuje, měl by být důsledně plněn. Houle také doporučuje seznámit s hotovým plánem rodinu a blízké, aby mohli studenta povzbuzovat při jeho plnění a případně na něj dohlížet.

Dospělí, kteří se vzdělávají, by měli mít při plánování svého učení určitou strategii. Houle (1964, s. 46) čtenářům navrhuje několik bodů, které jim v tom mohou pomoci. Prvním krokem je stanovení plánu a dále je třeba přemýšlet o kombinaci jednotlivých sekvencí učení, kdy by jedna měla posilovat druhou.

Pokud se dospělí přihlásí do kurzu, měli by dodržet několik postupů, které Houle navrhl. Na prvním setkání by si měl student udělat představu o účelu a obsahu celého kurzu. Ten získá, pokud si projde obsah a plán kurzu, přečte si doporučenou literaturu a seznámí se s tématy jednotlivých setkání. Houle studentům doporučuje projít si před každou lekcí její obsah a co nejdříve po lekci si zopakovat, co se na hodině naučili. To podle výzkumů zvyšuje úspěšnost studentů a míru zapamatování si informací. Zadané úkoly by si studenti měli vypracovat ihned po uplynulé hodině, aby tuto činnost stále neodkládali a nemuseli na ni myslet. Pokud má student ještě trochu času, je dobré si projít informace i ze všech předchozích lekcí, aby získal na učivo ucelený pohled. (Houle, 1964, s. 46–49)

Velké množství účastníků výzkumu si stěžovalo na nízkou koncentraci při učení. Houle jim proto nabízí několik rad, které jim pomohou tyto potíže zvládnout. Aby byl student koncentrovaný, má se před začátkem učení přesvědčit, že jsou všechny potřebné materiály připravené při ruce. Studenti by se také nikdy neměli učit unavení. Houle (1964, s. 51) dokonce označuje únavu za největšího nepřítele koncentrace. I další rady jsou velmi jednoduché, jako např. doporučení začít jednoduššími a kratšími úkoly, mít na učení klid, zapisovat si a analyzovat problémy, které při učení vyvstanou, motivovat sám sebe k jednotlivým výkonům a odměňovat se. S koncentrací na učení je úzce spjato i místo k učení. Houle (1964, s. 54–56) doporučuje najít si takové místo, které bude permanentně připravené k použití a bude sloužit jen ke studiu. Pokud si lidé nemohou zařídit samostatnou studovnu, měli by si doma najít klidné místo, kde se mohou soustředit. Pokud ani to není možné, mohou si najít místo k učení mimo svůj domov (např. v knihovně). Při výběru místa k učení je třeba dbát na to, aby bylo pokud možno tiché, uklizené a ideálně bez ostatních lidí. Důležité jsou i pohodlná židle, stůl s dobrou polohou v pokoji a dostatečným prostorem. Houle (1964, s. 55) doporučuje studentům mít ve výhledu při učení jen čistou zeď, aby nebyli ničím rozptylováni. Samozřejmostí je mít v pokoji příjemnou teplotu, přísun čerstvého vzduchu a správné osvětlení.

Houle v knize uvádí mnoho technik, které mohou dospělým s učením pomoci. Často např. připomíná techniku SQ3R, což je zkratka pěti základních kroků velmi efektivního studijního postupu, který vymyslel se svým týmem na Ohio State University prof. Francis P. Robinson (Houle, 1964, s. 62). Pět základních kroků techniky SQ3R jsou survey, question, read, recite, review. Tato metoda je často využívána pro čtení literatury faktu a různých studijních materiálů. Prvním krokem je survey, tedy zkoumání či průzkum. Zahrnuje zaměření se na centrální strukturu textu, pozorné prozkoumání nadpisů, řazení odstavců, úvodních vět a zvýrazněných slov. V této fázi by měl čtenář pochopit podstatu textu, ale neměl by se zabývat detaily. Druhým krokem je question – otázka. Čtenář by měl odhlédnout od knihy a určit hlavní otázky, které mají být v knize zodpovězeny. Třetí krok je read – čtení. V této fázi je potřeba celou knihu nebo její část detailně pročíst. Podle Houlea dělá mnoho lidí chybu v tom, že tímto krokem začínají. Čtvrtým krokem je recite – přednášet. Po přečtení by měl čtenář zkusit svými vlastními slovy přednést, co si přečetl. Pokud si na něco nemůže vzpomenout nebo není schopen myšlenku formulovat, může se vrátit zpět ke čtení. V závěru této části by si měl být čtenář jistý obsahem a smyslem textu. Posledním krokem je review – bilance, přezkoumání. Čtenář by si měl znovu projít celou knihu (nebo kapitolu), udělat si o ní přehled a znovu ji přezkoumat. Měl by se podívat na své poznámky, projít si vztahy mezi jednotlivými částmi textu a zapamatovat si hlavní body. Metoda SQ3R není jen metoda vhodná ke čtení knih, ale představuje podle Houlea nejefektivnější přístup k učení. (Houle, 1964, s. 62–64)

Další důležitou součástí studia je psaní poznámek. Houle uvádí dva hlavní důvody, proč si poznámky dělat. Psaní poznámek jednak podporuje působení studijního materiálu na studenta a za druhé slouží k uchování jeho hlavních myšlenek. Každý by si měl najít svůj systém pro zápis poznámek, ale jak Houle upozorňuje, např. poznámky na jednotlivých útržcích papíru mohou být nepřehledné. Ideální je proto pro mnoho lidí psaní do poznámkového bloku s vytrhávacími papíry, které pak lze uspořádat do pořadačů. Nejdůležitější u psaní poznámek je naučit se odlišovat důležité od nepodstatného a sumarizovat hlavní myšlenky. Houle doporučuje nedělat si poznámky během fáze čtení (při použití metody SQ3R), ale až ve fázi bilancování. (Houle, 1964, s. 65–66)

Mnoho lidí si v dospělosti nepamatuje tak dobře jako v dětství. Houle (1964, s. 71–76) proto čtenářům radí, jak předejít zapomínání informací. Doporučuje zaměřit pozornost zejména na nová fakta a co nejlépe je pochopit. Pokud se naučíme něco úplně nového, je potřeba si to zopakovat co nejdříve. Nová fakta by se student měl učit vždy v logickém pořádku a speciální pozornost je nutné věnovat i myšlenkám a informacím, se kterými student nesouhlasí, protože právě ty se nejnáze zapomínají. Podporou k zapamatování informací je i používání mnemotechnických pomůcek. Doporučení a rady uvádí Houle (1964, s. 76–82) i pro učení se

novým dovednostem. Při tom je třeba danou dovednost opakovat tak často a intenzivně, jak to jen jde. Člověk by měl procvičovat poctivě, vytrvale a s vírou ve zlepšení. Při procvičování je také důležité myslet na to, co přesně člověk dělá, a převést si jednotlivé činnosti do slov, čímž dojde k lepšímu zapamatování. Pro lepší motivaci je dobré udělat si tabulku se záznamem pokroku. K procvičování by mělo docházet v reálném prostředí s realistickým materiálem.

Jedna z kapitol je věnována radám a tipům, jak získat co nejvíce ze čtení. Houle (1964, s. 83) uvádí, že čtení je nejdůležitější ze všeho, co se ve škole jako děti naučíme, protože je to dovednost, která podporuje všechny ostatní. Existují různé styly čtení a vždy záleží na motivu, co čteme a proč, pak si můžeme správně vybrat jednu z cest, jak číst. Houle (1964, s. 84–87) definuje pět základních stylů čtení. Prvním je čtení pro ovládnutí obsahu. Základním cílem je zde absorbovat fakta a myšlenky autora. Tento styl je důležitý pro všechny, kteří se učí, a někteří lidé si osvojí právě jen tento styl čtení. Podle Houlea je ideální provádět tento styl čtení metodou SQ3R. Druhým stylem je čtení k pochopení centrální myšlenky textu. Jde vlastně o první část metody SQ3R, tedy o základní zkoumání textu a zjištění hlavního tématu. Třetím stylem je čtení k odhalení faktů. Účelem zde není najít hlavní myšlenku, ale najít určitý fakt a vysvětlit ho. I tento styl je často používán při učení, např. když se student potřebuje podívat do slovníku na definici nějakého pojmu. Čtvrtým stylem je čtení k pochopení a následování pokynů. Jde např. o čtení návodů nebo receptů a vyžaduje velmi pomalé čtení a soustředění. Druhý, třetí i čtvrtý styl jsou tedy speciální aplikací stylu prvního. Poslední styl je naopak zcela odlišný. Houle (1964, s. 86) ho nazývá čtením pro zábavu a toto čtení slouží jako forma odpočinku.

Naše čtení ovlivňuje mnoho faktorů. Houle (1964, s. 87–93) například jmenuje materiál, který čteme, jeho složitost, základní povahu, schopnost zaujmout čtenáře, zvolený jazyk a další. Velmi důležité je však zejména porozumění textu. Podle Houlea (1964, s. 93) závisí porozumění především na znalosti symbolů, které autor používá, a na slovní zásobě studenta, kterou je nutné neustále zlepšovat. Součástí porozumění textu je i schopnost snadno, rychle a precizně rozpoznat jednotlivá slova a jejich význam.

Houle se v knize věnuje i skupinovému učení, které popisuje jako jednu z nejoblíbenějších aktivit, jak se dospělí učí. Dospělí si podle něj často mylně myslí, že když byli mladí, trávili svoje studium ve třídách, ale když jsou dospělí, měli by se učit sami. Mnoho z nich si učení o samotě užívá, ale časem zjistí, že jejich mysl slábně. Nemají takový rozhled, a proto se často rozhodnou přidat do různých studijních skupin. Nejoblíbenější jsou skupiny s učitelem, který zná obsah a vede proces učení. Dále se dospělí přidávají do organizovaných skupin bez formálního učitele, ale s nastaveným programem a určitým druhem obecného vedení, nebo do zcela nezávislých skupin iniciativních lidí, kteří se chtějí dát dohromady a něco se učit. (Houle, 1964, s. 125–126)

Pro skupinové učení uvádí Houle (1964, s. 126–129) různé rady, jak se chovat, aby účastníci profitovali z každého setkání. Studenti by se měli v rámci přípravy zamyslet nad minulým setkáním a tím, jak bude pokračovat další, vypracovat si všechny úkoly a přečíst požadované materiály. Velmi důležité je nevynechat žádnou lekci. Vynechání jedné totiž pravděpodobně povede k vynechávání dalších. Vždy je dobré přijít včas, aby se student mohl připravit a seznámit se s ostatními účastníky a lektorem. Důležitý je i výběr vhodného místa k sezení, kde nebude studentovu pozornost nic rozptylovat (ani výhled z okna nebo otevřené dveře). Při výuce by se měl student soustředit, dělat všechny zadané úkoly, nevyrušovat, nepovídat si s ostatními a hned po hodině si projít poznámky a připomenout si její obsah. Houle doporučuje z hodin nespěchat, pokud student nemusí. Je to ideální příležitost k bližšímu seznámení se s ostatními.

Houle (1964, s. 129–132) čtenářům poskytuje i rady, jak pochopit podstatu přednášky. Ta je sice nejkritizovanější metodou výuky, ale zároveň je i tou nejrozšířenější. Houle přirovnává přednášku ke čtení knihy a uvádí čtenářům její výhody i nevýhody. Za výhody přednášky Houle považuje možnost ptát se lektora na nejasnosti i to, že informace od lektora mohou být často aktuálnější než v knihách. Nevýhodou může být pro mnoho dospělých to, že nemají ve svých rukou rychlost předávání informací jako při čtení knihy. Houle (1964, s. 130) dospělým doporučuje adaptovat se na styl přednášejícího a ptát se vždy v případě, že něčemu nerozumí. Dospělí by se měli naučit při přednáškách poslouchat a zároveň si psát poznámky. Vhodné je i zapisování ilustračních příkladů, které mohou sloužit k lepšímu zapamatování a následnému vybavení informací. Houle doporučuje zapisovat si informace, se kterými student nesouhlasí, protože jsou častěji zapomínány.

Ve většině kurzů nechybí čas vyhrazený na diskusi. Podle Houlea by se studenti měli začít do diskusí zapojovat ihned na začátku kurzu ještě před tím, než jsou vytvořené zvyky studijní skupiny. Uvádí dva výzkumy, týkající se zapojení do diskusí a typologie studentů. Houle (1964, s. 133) prezentuje výsledky výzkumu L. A. Kirkendalla, který se zabýval zkoumáním studentů vysokých škol a jejich zapojení v diskusích. Z výzkumu vyplynulo, že studenti, kteří se zapojovali do diskusí častěji než jejich spolužáci, měli lepší studijní výsledky. Byly zde také uvedeny nejčastější důvody, proč se studenti do diskusí nezapojují. Studenti uvedli, že se nezapojují kvůli nepřipravenosti na diskusi, plachosti, nechťejí se vystavovat ignoranci ostatních a mají strach ze zesměšnění. Důvody, proč se do diskusí nezapojují, jsou podle Houlea stejné. Druhým uvedeným výzkumem je typologie studentů Francise P. Robinsona (Houle, 1964, s. 135), který rozděluje studenty do třech skupin na tzv. rušitele, kteří při hodině vyrušují, tiché neznámé, kteří se do výuky aktivně nezapojují a lídry, kteří spolupracují s lektorem, mají k učivu relevantní dotazy a jsou aktivní i v diskusích. Zdatný lektor by si měl umět poradit se všemi typy studentů. Pokud

studentům nevyhovuje výuka organizovaná jakoukoli institucí, Houle jim dále radí, jak si založit vlastní studijní skupinu a co vše je potřeba zařídit. (Houle, 1964, s. 133–135)

Další kapitola se zabývá zkouškami. Jejím účelem je navrhnout praktické způsoby, díky kterým bude příprava na zkoušení efektivnější a které pomohou dospělým studentům lépe zvládnout i zkoušku samotnou. Houle uvádí, že dospělí mají často představy o zkoušení spojené s dětstvím a mohou proto sklouznout ke špatným studijním návykům. Za správné návyky považuje např. následující. Každý student by se měl učit kontinuálně během celého kurzu. Nejvhodnější je projít si poznámky po každém setkání, důležité je ale i finální zopakování před zkouškou. To umožňuje studentovi získat ucelený přehled o probraném učivu. Finální zopakování by mělo být vhodně rozvrženo do jednotlivých dní před zkouškou. Během přípravy na zkoušku doporučuje Houle studovat samostatně a dodržovat svůj běžný denní režim. Před samotnou zkouškou by se měl student přesvědčit, že má vše, co potřebuje, a měl by dorazit na zkoušku včas. Houle nedoporučuje učit se těsně před zkouškou s ostatními, protože se mohou navzájem znervózňovat. Čas k vypracování písemné zkoušky by si měl student rozvrhnout do tří částí, a to na přečtení celého zadání, vypracování otázek a kontrolu. Základním pravidlem pro úspěšné splnění zkoušky je důkladné přečtení si zadání. Dále Houle (1964, s. 153–158) konkrétně popisuje vhodné postupy při zkoušení formou eseje i při testové formě zkoušky, kdy si student vybírá odpovědi z nabídky. (Houle, 1964, s. 147–158)

V závěrečné kapitole shrnuje autor možné příležitosti ke vzdělávání v USA. Poznává, že je sice na každém člověku, jaké studijní aktivity si vybere, ale tento výběr je vždy alespoň částečně ovlivněn bydlištěm a možnostmi, které se v okolí nacházejí. Mezi hlavní instituce, na které se mohou dospělí obracet ohledně dalšího vzdělávání, radí Houle (1964, s. 164–167) místní rady pro vzdělávání dospělých, veřejné knihovny, lokální střední a vysoké školy, univerzity, muzea, komunitní centra, firmy, televizi a rádio, knihkupectví, specializované vzdělávací poradny i korespondenční kurzy. V knize jsou dále popsány základní principy, kterými se čtenáři mohou řídit, pokud se v dospělém věku nechtějí přestat vzdělávat. Důležité je mít alespoň jednu aktivitu, kterou mohou dělat pravidelně po celý život, aby udrželi svou mysl bystrou. Pokud je to alespoň trochu možné, doporučuje Houle zapojit se do nějaké skupinové vzdělávací aktivity a studovat zábavné předměty zábavným způsobem, protože vzdělávání by mělo být potěšením. Dospělí by měli jednou za čas vyzkoušet studovat úplně nové předměty, plně využívat vzdělávacích příležitostí v komunitě a zároveň si rozšiřovat obzory i mimo ni. (Houle, 1964, s. 163–171)

3.4 Shrnutí klíčových myšlenek v díle Cyrila O. Houlea

Cyril O. Houle se aktivně věnoval oblasti vzdělávání dospělých více než půl století. Za tuto dobu pozoroval a komentoval vývoj vzdělávání dospělých v USA a sám významně k této oblasti přispěl vlastními myšlenkami a vytvářením systematických koncepcí dosavadních znalostí. Byl odborníky označován za velikána vzdělávání dospělých v USA, je po něm pojmenováno významné ocenění pro odborníky a je i hojně citovaným autorem, což svědčí o jeho velkém přínosu do oblasti vzdělávání dospělých.

Každé jeho dílo bylo zaměřeno, na rozdíl od jiných autorů, na různá témata a oblasti vzdělávání dospělých. Podařilo se mu tak pokrýt velkou část oblasti vzdělávání dospělých od orientace na učícího se dospělého a jeho motivaci, přes profesní vzdělávání až po zaměření se na proces plánování vzdělávacích aktivit. Zcela jistě jej lze považovat za precizního **systematika**, neboť se v každé svojí publikaci snažil o systematizaci či hierarchizaci dosavadních poznatků, ale zároveň v každém výše popsaném díle můžeme najít jeho originální myšlenky, koncepty a pohledy na vzdělávání dospělých. Jeho myšlenky a knihy vycházely velmi často z výzkumů, které sám realizoval a z jeho vlastní praxe. Z jeho zde uvedených článků je zřejmé, že velmi kritizoval nedostatečnost relevantních výzkumů v oblasti vzdělávání dospělých, a to zejména na začátku své kariéry. Přímo z Houleho vlastního výzkumu vychází např. díla *The Inquiring Mind* a *Continuing Your Education*.

Jak už bylo uvedeno dříve, je považován za průkopníka v oblasti **sebe-řízeného učení**, ačkoli sám toto označení v dílech, která jsou považována za stěžejní pro tuto oblast, nepoužíval (*The Inquiring Mind* a *The Design of Education*). Explicitně o konceptu sebe-řízeného učení píše až v knize *Patterns of Learning* z roku 1984, ačkoli byla tato oblast rozvíjena již od 70. let. V jeho předchozích dílech jsou však myšlenky sebe-řízeného učení zcela evidentní. Už v knize *The Inquiring Mind* identifikoval respondenty výzkumu, kteří se vzdělávají samostatně a sami si řídí i proces učení jako takový. Ze tří definovaných skupin dospělých studentů, můžeme na sebe-řízené učení nejčastěji narazit u skupiny zaměřené na učení se. Knihu *Continuing Your Education* považují za sebe-řízené učení uvedené do praxe, neboť v této publikaci Houle radí dospělým, jak se mají vzdělávat a plánovat si svoje vlastní vzdělávací aktivity. Na obě tyto knihy také navazoval Malcolm Knowles, který se sebe-řízenému učení věnoval samostatně i v rámci své koncepce andragogiky. Také v díle *The Design of Education* Houle naráží na téma samostatně se učících dospělých, kteří si pro sebe plánují studium. Dokonce vymezuje jednotlivce jako samostatnou kategorii vzdělávací situace. V knize *Patterns of Learning* již explicitně popisuje sebe-řízené učení jako jednu z forem studia, která ale pro něj není ničím novým a je používaná již po staletí.

V každém jeho díle najdeme zajímavé a klíčové myšlenky, které ovlivnily další teoretiky vzdělávání dospělých. Houle vymyslel a sestavil mnoho systémů a konceptů, které jsou do dnes v USA používané a připomínané (např. motivace učících se dospělých, systém plánování vzdělávacích programů).

Za nejzásadnější dílo je považována kniha *The Inquiring Mind*, poprvé vydaná v roce 1961, která je zároveň jeho nejcitovanějším a nejreflektovanějším dílem. Houle se v ní jako první zabývá tématem **motivace učících se dospělých ke studiu**. Hlavní myšlenka je orientována na odpověď na otázku, proč se rozhodli dospělí se dále vzdělávat, kdy Houle na základě výzkumu na toto téma definoval tři základní skupiny dospělých, kteří jsou orientovaní na cíl, aktivitu nebo učení se. Tato myšlenka a potažmo celé dílo je považováno odborníky za první a zásadní pro téma sebe-řízeného učení. Celé dílo poskytlo základ pro další výzkumy tohoto tématu a sloužilo jako katalyzátor myšlenek dalších teoretiků vzdělávání dospělých, zejména Malcolma Knowlese a Allena Tougha.

Návaznost na knihu *The Inquiring Mind*, jak časovou tak tematickou, vidím v knize *Continuing Your Education* určenou učící se veřejnosti. Houle knihy publikoval jen tři roky po sobě a opět svou pozornost zaměřil na učící se jedince. Tato kniha je jedna z prvních určených učící se veřejnosti. Houle poskytl na základě výzkumu dospělým cenné rady, jak zefektivnit své učení. Některé jeho rady jsou podle mého názoru využitelné do dnes. Neorientoval se ale jen na samouky, poskytl také tipy učícím se dospělým, kteří se zapojili do skupinových vzdělávacích aktivit formálního i neformálního vzdělávání. Jeden ze zásadních bodů bylo formulování sedmi kroků k efektivnímu učení, ze kterého čerpal poznatky k sebe-řízenému učení i teorii andragogiky Malcolm Knowles (1980).

Dalším z často citovaných publikací je kniha *The Design of Education*. Houle v ní na základě zkoumání do té doby známých teorií vytvořil vlastní **systém zaměřený na plánování a tvoření vzdělávacích programů pro dospělé**. Jeho systém byl složen ze dvou částí. V první části zkoumal a definoval situace, ve kterých dochází ke vzdělávání a rozdělil je do čtyř základních skupin (jednotlivec, skupina, instituce, masové publikum) podle organizace studujících na celkem patnácti kategoriích. Toto rozdělení je stále používané. Druhá část je zaměřena na jednotlivé prvky ovlivňující vzdělávací program. Houle nevynechal žádný prvek, všechny detailně popsal a vysvětlil. Jeho systém lze upravovat. Všechny části i postupy jsou jednoduše vysvětleny, takže ho mohou využít jak odborníci, tak laikové.

V knize *Continuing Learning in the Profession* (1980) se Houle zaměřil na důkladné popsání celé oblasti **profesního vzdělávání**. Definoval pojetí profese, rozdíl mezi profesionalismem a profesionalizací a reflektoval i vývoj profesí v USA. Popsal i odborné vzdělávání v průběhu celého

života, bariéry i motivace k profesnímu vzdělávání i hlavní poskytovatele odborného vzdělávání v USA. Důležité a zároveň zajímavé jsou jeho tři koncepce, které v publikaci formuloval. Houle definoval tři základní způsoby či módy učení, které rozdělil na dotazování, výuku a výkon. Těmito všemi způsoby probíhá (a mělo by probíhat) profesní vzdělávání. Dále navrhl čtrnáct charakteristik, které by měla splňovat každá profese, a které tvoří základ pro určení cílů profesního vzdělávání. Zajímavé je jeho rozdělení profesionálů podle toho, jak přistupují k inovacím v oblasti. Podle toho definoval čtyři hlavní skupiny, které nazval inovátoři, odborníci udávající tempo, střední majorita a opozdilci. Jako zastřešující skupinu přidal a popsal ještě facilitátory.

V knize *Patterns of Learning* (1984) se snažil popsat **vývoj vzdělávání dospělých a celoživotního učení**. Tvrdil, že na základě vývoje je třeba se na celoživotní učení dívat novým pohledem. Chtěl vymanit tuto oblast z úzké zažité koncepce, kdy byla chápána zejména jako součást formálního vzdělávání. Houle upozorňoval na to, že je potřeba se na celou oblast vzdělávání dospělých dívat i z pohledu neformálního a informálního vzdělávání, které fungovalo již po staletí. To dokazoval prostřednictvím popisů vzdělávání významných mužů v dějinách USA. Už jen tyto medailonky zaměřené na vzdělávání osobností jsou velkým přínosem. Dokazuje na nich např. to, že sebe-řízené učení není ničím novým a fungovalo již před staletími. V této knize systematizoval metody vzdělávání, hodnoty a vzory učení v životě dospělých a důkladně popsal i některé metody vzdělávání a jakým prošly historickým vývojem.

Myšlenky, které ve svých dílech Houle prezentoval, jsou uplatnitelné i v dnešním světě. Důležité ale je přihlédnout ke stále se měnící společnosti a vývoji informačních technologií, které by jeho stávající teorie mohly obohatit a změnit. Aby bylo zjištěno, jak se Houleho teorie a systémy v průběhu let mění, je třeba znovu je zkoumat a testovat. Přínosný pro český kontext vzdělávání dospělých by mohl být výzkum motivace dospělých k učení se v podmínkách naší společnosti. Bylo by tak možné identifikovat, zda Houleho teorie platí i v dnešní době a naší společnosti, a mohlo by tak být posáno, zda a jaké motivační orientace dospělých účastníků vzdělávacích aktivit se v České republice vyskytují. Za přínosné považuji do budoucna i zkoumání proměn odpovědí respondentů ve výzkumech zaměřených právě na Houleho typologii motivace učících se dospělých. Podle mého názoru přibývá počet možných respondentů do takového výzkumu, neboť stoupá počet dospělých zapojených do dalšího vzdělávání nejen v České republice, ale také v USA. Takový výzkum by mohl pomoci s lepším zacílením vzdělávacích aktivit na potřeby a očekávání účastníků.

Pro oblast andragogiky a vzdělávání dospělých v České republice je znalost Houleho díla

důležitá pro doplnění historického kontextu vývoje celé této oblasti. Houle měl velký vliv na mnoho odborníků, jejichž díla považujeme za klasiku v tomto oboru. Ačkoli se explicitně jeho myšlenky a názory neobjevily v česky psaných publikacích, dostaly se k nám např. prostřednictvím jeho studentů, které ovlivnil, zejména Malcolma Knowlese.

4 Závěr

Cyril O. Houle byl jednou z důležitých osobností v oblasti vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických. Díky své bohaté publikační činnosti i jeho dlouholetému působení na prestižní University of Chicago, ovlivnil následující generace teoretiků vzdělávání dospělých. Vždy ve svých článcích a publikacích popisoval a hodnotil aktuální dění v oblasti vzdělávání dospělých a systematizoval nové poznatky. Svou systematičností, precizností a velkým profesním nasazením byl pověstný. V průběhu své kariéry se intenzivně věnoval nejen publikační činnosti, ale také výzkumné činnosti a výuce, ať už na University of Chicago, dalších univerzitách jako hostující profesor či v Kellogg Foundation. Velké pocty se mu dostalo udílením prestižní ceny za významná díla v oblasti vzdělávání dospělých, která byla pojmenována právě po něm. Cyril O. Houle Award for Outstanding Literature in Adult Education je každoročně předávána nejlepším autorům Americkou asociací pro vzdělávání dospělých a další vzdělávání.

Cílem diplomové práce bylo na základě analýzy primárních a sekundárních zdrojů představit dílo Cyrila O. Houlea a identifikovat v něm klíčové myšlenky o vzdělávání dospělých. Pro tyto účely byly vybrány, detailně prostudovány a popsány odborné články, odborné i populárně-naučné publikace tohoto autora a na jejich základě byly identifikovány zásadní témata a myšlenky, kterým se v průběhu své kariéry věnoval i to, jaký měly vliv na další odborníky a celou oblast vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických.

Cyril O. Houle se v průběhu své profesní dráhy zabýval různými tématy a žádná z jeho publikací není zaměřena na stejné téma. Také proto je rozsah jeho práce tak široký. Jsou však myšlenky, které jeho díla prostupují. Jednou z nich je myšlenka sebe-řízeného učení a Houle je považován za jejího průkopníka či zakladatele, ačkoli v díle *The Inquiring Mind*, které je považováno za první v této oblasti, přímo pojem sebe-řízené učení nepoužívá. Houle vzdělávání dospělých vidí nejen v kontextu formálního vzdělávání, ale také v kontextu vzdělávání neformálního a informálního. Jako jeden z prvních autorů otevřeně označuje dospělého za schopného řídit a plánovat proces svého učení. Aby v tom dospělé podpořil, publikoval právě populárně-naučnou knihu *Continuing Your Education*.

Další významnou myšlenkou, kterou Houle rozpracoval a na kterou navazovali další odborníci, je motivace učících se dospělých k zapojení do vzdělávacích aktivit. Na základě jeho výzkumu publikovaném v knize *The Inquiring Mind* definoval tři skupiny učících se dospělých podle jejich zaměření. Tyto tři skupiny označil jako orientované na cíl, aktivitu a na učení se. Tento jeho výzkum zásadně ovlivnil další výzkumy motivace dospělých k učení.

Zásadní a často citovanou je i kniha *The Design of Education*, ve které Houle definoval vlastní systém plánování vzdělávacích aktivit pro dospělé. Do té doby odborníci vycházeli zejména z pedagogických postupů. Houle se při sestavování tohoto systému inspiroval myšlenkami dalších odborníků a využil i své vlastní zkušenosti. Jeho dvoudílný systém je do dnes popisován jako klasika v této oblasti. V knize *Continuing Learning in the Professions* zase popsal a systematizoval celou oblast profesního vzdělávání v USA. Zásadní myšlenkou je definování čtrnácti charakteristik profesionalizace povolání, které slouží zároveň jako základ pro určení cílů dalšího profesního vzdělávání.

Cyril O. Houle byl důležitým teoretikem vzdělávání dospělých, který má své zásadní postavení v jeho historii ve Spojených státech amerických. Tato diplomová práce může sloužit pro doplnění historického kontextu vývoje vzdělávání dospělých ve Spojených státech amerických, který je v českých odborných publikacích dosud vydaný. Dále může sloužit i jako inspirační zdroj a výchozí bod pro podrobnější zkoumání dalších publikací a myšlenek Cyrila O. Houlea.

5 Soupis bibliografických citací

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BROCKETT, Ralph G. a Robert C. DONAGHY. Beyond The Inquiring Mind: Cyril Houle' s Connection to Self-Directed Learning. *Adult Education Research Conferenc* [online]. 2005 [vid. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?article=2736&context=aerc>.

BROOKFIELD, Stephen. *Understanding and Facilitation Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1986. ISBN 0-87589-674-X.

BROOKFIELD, Stephen. *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. ISBN 1-55542-005-9.

CAIRNS, J. C. Review. *International Review of Education* [online]. 1974, **20**(1), 89-90 [vid. 2016-04-15]. ISSN: 1573-0638. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3443401>.

CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro, 2002. ISBN 80-238-8004-7.

COGHLAN, David a Teresa BRANNICK. Kurt Lewin: The "Practical Theorist" for the 21st Century. *Irish Journal of Management* [online]. 2003, **24**(2), 31-37 [vid. 2016-07-02]. ISSN: 1649-248X. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=1cd40a57-b59e-4d38-a8fb-c044da85bebe%40sessionmgr4005&hid=4111>.

CROSS, K. Patricia. The External Degree: Introduction. *The Journal of Higher Education* [online]. 1973, **44**(6) [vid. 2016-04-02]. ISSN 0022-1546. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1980906?origin=crossref>.

CROSS, K. Patricia. *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. ISBN 0875894917.

Cyril O. Houle Award. American Association for Adult and Continuing Education [online]. Atlanta, 2016 [vid. 2016-01-20]. Dostupné z: <http://www.aaace.org/?page=CyrilOHoule>.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Teorie transformativního učení Jacka Mezirowa*. Olomouc, 2010. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

Google Scholar [online]. 2016 [vid. 2016-07-20]. Dostupné z: <https://scholar.google.cz/>.

GORDON, Howard. *Houle's Typology: Time for Reconsideration*. Tennessee: Adult Vocational Education Association, 1993.

GRIFFITH, William. Cyril O. Houle. In: Peter JARVIS, ed. *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 2001, s. 127–144. ISBN 0-7494-3408-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HOULE, Cyril O. Adult Education. *Review of Educational Research*. 1940, **10**(4), 351-352. ISSN 00346543.

HOULE, Cyril O. a William BOWDEN. The Content of Adult Education. *Review of Educational Research*. 1950, **20**(3), 198-206. ISSN 00346543.

HOULE, Cyril O. Other Developments. *Review of Educational Research*. 1953, **23**(3), 268-276. ISSN 00346543.

HOULE, Cyril O. The Evening College. *The Journal of Higher Education*. Ohio: Ohio State University Press, 1954, **25**(7), 362-399. ISSN 0022-1546.

HOULE, Cyril O. *The Inquiring Mind*. 3. ed. Madison: University of Wisconsin Press, 1963.

HOULE, Cyril O. *Continuing Your Education*. 1. ed. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.

HOULE, Cyril O. *The Design of Education*. 1. ed. London: Jossey-Bass Inc., Publishers, 1972.

HOULE, Cyril O. The Potential Audience for the External Degree. *The Journal of Higher Education* [online]. Ohio: Ohio State University Press, 1973, **44**(6) [vid. 2016-03-02]. DOI: 10.2307/1980906. ISSN 0022-1546. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1980907>.

HOULE, Cyril O. The Changing Goals of Education. *International Review of Education* [online]. 1974, **20**(4) [vid. 2016-04-02]. ISSN: 1573-0638. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/3443019>.

HOULE, Cyril O. *Continuing Learning in the Professions*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1980. ISBN 0-87589-449-6.

HOULE a Cyril O. *Patterns of Learning: New Perspectives on Life-Span Education*. 1.ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. ISBN 08-758-9597-2.

HOULE, David. Seeing the Future in the Rear-View Mirror. *Community College Week* [online]. 1999, **11**(21), s. 4-5 [vid. 2016-06-05]. ISSN 10415726. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=1871408&scope=site>.

JAMES, Wayne B. Houle Tribute. *Phoenix: Commission of Professors of Adult Education Meeting*, 1998 [vid. 2016-06-05]. Dostupné z: <http://adulthoodeducationcontributors.pbworks.com/f/HouleTribute.pdf>.

JAMES, William. *PRAGMATISMUS Nové jméno pro staré způsoby myšlení*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2003. ISBN 80-7325-022-5.

JARVIS, Peter. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. New York: Nichols, 1983. ISBN 0-89397-174-4.

JARVIS, Peter, John HOLFORD a Colin GRIFFIN. *The Theory and Practice of Learning* [online]. 2. ed. London: Routledge, 2003 [vid. 2016-06-19]. ISBN 9781135725075. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=I-SQAgAAQBAJ&dq=Inquiring+Mind+Houle&hl=cs>.

JARVIS, Peter. *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. New York: Routledge, 2006. ISBN 0-415-35541-9.

JARVIS, Peter. *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm, 1987. ISBN 978-0-415-68486-6.

JUREČKA, Pavel. *Komparace teorií učení se dospělých Malcolma Knowlese a Jacka Mezirowa*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

KIDD, James R. *How Adults Learn*. 2. ed. New York: Association Press, 1973. ISBN 0809618753.

KNOWLES, Malcolm S. Review. *The Journal of Higher Education* [online]. Ohio State University Press, 1972, **43**(8), s. 661–664 [vid. 2016-04-05]. ISSN 0022-1546. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1980843>.

KNOWLES, Malcolm S. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York: Association Press, 1975. ISBN 0809619024.

KNOWLES, Malcolm S. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood: Cambridge Adult Education, 1980. ISBN 0-695-81-472-9.

KNOWLES, Malcolm S. *Andragogy in Action*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1984. ISBN 0-87589-621-9.

KNOWLES, Malcolm S., Elwood F. HOLTON a Richard A. SWANSON. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* [online]. 8. vyd. London:

Routledge, 2015 [vid. 2016-06-19]. ISBN 9781317812173. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10994094>.

KRIDEL, Craig. Ralph W. Tyler's Basic Principles of Curriculum and Instruction. *Educational Leadership* [online]. 2000, **57**(8), s. 80 [vid. 2016-06-26]. ISSN 00131784. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=2af165c9-7a10-49bc-8eaf-7e9e539ac084%40sessionmgr4002&vid=11&hid=4110>.

MERRIAM, Sharan B. Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* [online]. 2001, 89, s. 3–14 [vid. 2016-05-24]. ISSN 1536-0717. Dostupné z: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.3/abstract>.

MERRIAM, Sharan B. a Ralph G. BROCKETT. *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. 2. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 2011. ISBN 9780470181539.

NIXON-PONDER, Sarah. Eduard C. Lindeman: Leaders in the Field of Adult Education. *Department of Education* [online]. Washington, DC: Kent State University. 1995, 1-3 [vid. 2016-07-09]. Dostupné z: <http://eric.ed.gov/?id=ED380667>.

O'BARR, Jean F. Review. *The Journal of Higher Education* [online]. Ohio: Ohio State University Press, 1982, **53**(5), s. 608-609 [vid. 2016-05-08]. ISSN 0022-1546. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1981862>.

ROCKHILL, Kathleen. Review. *Contemporary Sociology* [online]. American Sociological Association, 1986, **15**(4), s. 590-591 [vid. 2016-06-11]. ISSN 00943061. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/2069293>.

STARK, Stephen. News. *articles.chicagotribune.com* [online]. Chicago, 1998 [vid. 2016-03-08]. Dostupné z: http://articles.chicagotribune.com/1998-05-10/news/9805100346_1_mr-houle-honorary-doctorates-scientific-and-cultural-organization.

STUBBLEFIELD, Harold W. *A History of Adult Education in America: The Search for Unifying Principle*. New York: Croom Helm, 1988. ISBN 0-7099-4463-2.

STUBBLEFIELD, Harold W. a Patrick KEANE. *Adult Education in the American Experience: From the Colonial Period to the Present*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. ISBN 0-7879-0025-7.

ŠKODA, Kamil. *Kapitoly z dějin andragogiky*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-326-1.

Tennessee Valley Authority. *britannica.com* [online]. 2015 [vid. 2015-11-12] Dostupné z: <http://www.britannica.com/topic/Tennessee-Valley-Authority>.

TOUGH, Allen. *Learning Without a Teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. 1. ed. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 1967.

TOUGH, Allen. Review. *American Journal of Education* [online]. Chicago: The University of Chicago Press, 1986, **94**(4), s. 571-573 [vid. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1085350>.

TOUGH, Allen. Curriculum Vitae. *allentough.com* [online]. 2011 [vid. 2016-05-05]. Dostupné z: http://allentough.com/about/tough_cv.htm.

Přílohy

Příloha A Seznam publikací Cyrila O. Houlea

| Rok prvního vydání | Název knihy |
|--------------------|----------------------------------------------------------|
| 1939 | Teaching as a Career |
| 1946 | The Armed Services and Adult Education |
| 1954 | Humanities 151 |
| 1956 | The University, the Citizen, and World Affairs |
| 1960 | The Effective Board |
| 1961 | The Inquiring Mind |
| 1964 | Continuing Your Education |
| 1971 | Residential Continuing Education |
| 1972 | The Design of Education |
| 1973 | The External Degree |
| 1980 | Continuing Learning in the Professions |
| 1984 | Patterns of Learning |
| 1989 | Governing Boards: Their Nature and Nurture |
| 1992 | The Literature of Adult Education: A Bibliographic Essay |