

Despotović, Miomir

## Vzdělávání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem

*Studia paedagogica*. 2012, vol. 17, iss. 1, pp. [75]-90

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-5>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/118285>

Access Date: 28. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

# VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH MEZI PROFESIONALIZACÍ A PROFESIONALISMEM

## ADULT EDUCATION BETWEEN PROFESSIONALIZATION AND PROFESSIONALISM

MIOMIR DESPOTOVIĆ

### Abstrakt

*V práci je detailně zkoumána možnost a nutnost profesionalizace vzdělávání dospělých. Analýza ukazuje, že ačkoli je veřejné uznání vzdělávání dospělých a povolání souvisejících se vzděláváním dospělých velmi nízké, ve většině evropských zemí převládá přesvědčení, že pracovníkům ve vzdělávání dospělých jsou zapotřebí určité znalosti, dovednosti a kompetence, které umožňují kvalitní vykonávání práce. Existuje také jasný názor, že způsobilost k práci v oblasti vzdělávání dospělých lze přesně identifikovat, definovat a standardizovat. Příležitosti k získání kompetencí (kvalifikací) na vysokoškolské úrovni však téměř neexistují. Ty jsou obvykle získávány prostřednictvím různých forem neformálního vzdělávání, čímž nabývají charakteru dodatečných, doplňujících a dílčích kompetencí a kvalifikací. Profesionalizace<sup>2</sup> je tak redukována na profesionalismus<sup>1</sup>, čímž je její původní význam, smysl a účel potlačen a ztracen.*

### Klíčová slova

*vzdělávání dospělých, profesionalita, professionalismus, učitel ve vzdělávání dospělých, vychovatel dospělých, andragog, kompetence*

### Abstract

*The study examines in detail the possibility and necessity of professionalization in adult education. The analysis shows that although the public recognition of adult education and occupations related to adult education is very low, there is a dominating opinion in most European countries that those participating in adult education need certain knowledge, skills and competences that enable them to pursue their professions to a high standard.*

<sup>1</sup> Profesionalizace jako proces, během něhož určité zaměstnání nebo pracovní role, které až dosud neplatily za profesi, získávají tento atribut (Velký sociologický, 1996) – pozn. redakce.

<sup>2</sup> Profesionalismus jako vykonávání nějaké činnosti z povolání, tedy opak amatérismu (Akademický slovník, 1995) – pozn. redakce.

*There is also a clear view that the qualification to work in the sphere of adult education can be exactly identified, defined and standardized. Very few opportunities exist, however, for the gaining of competences (qualifications) at academic level. Instead, they are acquired through various forms of informal education, thus adopting the character of additional, partial and complementary competencies and qualifications. Professionalization is thus reduced to professionalism, suppressing and losing its original meaning, sense and purpose.*

### **Keywords**

*adult education, professionalism, teacher in adult education, adult educator, andragogist, competences*

## **Úvod**

Profesionalizace znamená transformaci povolání na profesi tím, že získává atributy připisované konkrétní profesi. Charakteristické rysy tradičních a prvotních profesí vzniklých v 17. a 18. století (advokáti, lékaři, kněží) ve srovnání s jinými obory a manifestace jejich výlučnosti jsou projevem Weberovy triády, tedy stavu, třídy a moci (Gidney, Millar, 1994). Být profesionálem neznamenal jen mít exkluzivní znalosti, ale také mít výsadní postavení ve společnosti. To lze označit za projev společenského a individuálního elitářství.

Průmyslová revoluce a liberální kapitalismus vedly v průběhu 19. století ke vzniku mnoha nových profesí, jako jsou například architekti, inženýři, zubaři, různá administrativní a obchodní povolání (Carr-Saunders, Wilson, 1966). Profese nové éry byly více než na tradici, bohatství a společenském postavení založeny na dlouhém a dobrém vzdělání a na ovládnutí vstupu do profese. Původní výčet atributů, které umožňovaly transformaci povolání na profesi, se v průběhu 19. a 20. století výrazně rozšířil. Pro chápání povolání jako profese musí dnes existovat celá řada atributů: definovaná potřeba činnosti prováděné příslušníky povolání, veřejné uznávání povolání, existence systematizovaného souboru znalostí a dovedností potřebných k výkonu povolání, speciální vysokoškolské vzdělávání pro dané povolání, sociální výlučnost při výkonu povolání, existence profesních sdružení, která ovládají vstup nových příslušníků do profese, etický kodex, na jehož základě se uskutečňuje vnitřní (samo)kontrola při výkonu povolání, specifický jazyk a způsoby komunikace mezi členy povolání, individuální odpovědnost za složitější intelektuální procesy a společenská podpora povolání s odbornou autonomií, což je zajišťováno přijímáním zákonů o činnosti nebo povolání (Parsons, 1968; Dunkerley, 1975; Johnson, 1972; Brockett, 1991; Collins, 1991; Freidson, 2001).

Koncem 20. a počátkem 21. století se klíčem k definování profesionalizace a definování profesí stávají pod vlivem neoliberálního pojetí ekonomie

koncept kompetencí a společenské mechanismy legitimizace kompetencí (jejich identifikace, nabývání a praxe). Profesionalizace se v podstatě stává hnutím za ustanovení kvality cestou zavedení standardů kompetence, standardů vzdělávací přípravy k získání kompetencí a norem pro identifikaci a dokumentaci dosažených kompetencí. Je to v podstatě proces zavedení kontroly nad povoláním a transformace klasické Weberovy triády (stav, třída, moc) na postmoderní triádu: soudržnost, kontrola a profesionální ideologie. Profese v postmoderní době jsou taková povolání, která mají následující atributy:

- původ ve vědeckých disciplínách a vysokoškolském vzdělávání,
- vysoký stupeň standardizace při výkonu činností nebo shodu v tom, co příslušníci toho kterého povolání musejí znát a umět vykonat, včetně definování správného způsobu, jak to vykonat (norma odborné způsobilosti),
- společenské ověření potřeb takové způsobilosti (akreditace norem odborné způsobilosti),
- rozvinutý systém profesních oprávnění k provádění získaných dovedností a znalostí (licence a/nebo akreditace dřívějších zkušeností a znalostí získaných neformálně).

V důsledku toho může být profese definována jako veřejně uznávaná odborná zkušenost, jako odpovědné, samostatné a předpisy a normami upravené působení v jednotlivých pracovních oblastech nebo povoláních. Podstatou profesí jsou odpovídající znalosti, které jsou z hlediska objemu úctyhodné, z hlediska úrovně vzdělání univerzitní, z hlediska původu teoretické, z hlediska statutu aplikovatelné a z hlediska typu specializované.

### Pro a proti profesionalizaci vzdělávání dospělých

Profesionalizace vzdělávání není nová věc. Podle Talcotta Parsonse (Parsons, 1968), existují dvě základní kategorie profesí: „profese vzdělávání“, tedy učitelství, a „aplikovaná profesní odvětví“, tedy medicína, právo, architektura a další.

Toto rozdělení a zdůraznění učitelského povolání jako primárního profesionálního uskupení má své opodstatnění, pokud vezmeme v úvahu, že prvními profesionálními sdruženími byly asociace učitelů (v USA např. *National Union of Teachers*), jež vznikly již v 19. století (Carr-Saunders, Wilson, 1966). A také že hnutí za standardizaci kompetencí a první kompetenční normy se v 60. letech 20. století v USA objevily v oblasti vzdělávání učitelů škol pro dospělé. Přijetí kompetenčních standardů umožnilo vstupovat do profese pouze kompetentním (kvalifikovaným) učitelům a vyústilo ve větší autonomii škol, lepší organizaci práce, efektivnější využívání zdrojů a metod výuky. To byly první známky profesionalizace a professionalism (Tuxworth, 1989).

Profesionalizace moderního vzdělávání dospělých je jedním z nejatraktivnějších a nejcitlivějších témat. Od roku 1920 probíhají intenzivní teoretické debaty o tom, zda profesionalizace ve vzdělávání dospělých je či není účelná. Jedni ji otevřeně obhajují, jiní zcela popírají a třetí hledají její míru a adekvátní model jejího uplatňování ve vzdělávání dospělých.

Podle mínění některých autorů má profesionalizace vzdělávání dospělých zásadní význam, protože zvyšuje odborné a etické standardy ve výkonu povolání a vytváří mechanismy k ochraně veřejnosti a klientů před špatným výkonem a zneužíváním v praxi. Umožňuje také ověřování a uznávání znalostí, dovedností a zkušeností z praxe učitelů (Crandall, 1994), posiluje jejich prestiž a společnou identitu (Brockett, 1991; Galbraith et al., 1986), obecně zlepšuje kvalitu vzdělávání dospělých a omezuje jeho potenciální nedostatky (Alexander, 1991).

Dle názorů jiných skupin autorů není obecně profesionalizace v oblasti vzdělávání dospělých dobrá ani žádoucí. Profesionalizace vede vždy k vytvoření monopolu na určité činnosti v rámci tohoto povolání a k vytváření výsadního postavení na trhu práce pro určitou skupinu lidí. Ve vzdělávání dospělých dominance expertní kultury a nekritické přijímání expertíz infantilizuje dospělé a vytváří nadměrnou závislost na odbornících.

Profesionalizace znamená především ochranu ekonomických zájmů pedagogů a teprve pak ochranu zájmů studentů před nekompetentními pedagogy (Deshler, 1991). Profesionalizace vzdělávání dospělých je zásadně neslučitelná s konceptem celoživotního učení v učící se společnosti, s povahou vzdělávání dospělých, zejména s povahou sebeřízeného učení, které představuje smysl a podstatu vzdělávání dospělých (Perkin, 1989). Ve společnosti, která se učí, vzdělávání nikomu nepřísluší. Vzdělávání a učení se děje všude, je určeno všem a všichni nesou odpovědnost. Je organizováno a prováděno bez pomoci a účasti odborníků a není charakterizováno stavem podřízenosti klienta a nadřízenosti odborníka. V souladu s tím vzdělávatel není expertem, který má exkluzivní právo na profesionální vědomosti a autonomní rozhodování. Je spíše spolupracovníkem, který zapojuje účastníky do určování jejich vzdělávacích potřeb a do vytváření vhodných učebních postupů. Je spoluúčícím se (*co-learner*), jenž využívá různé metody, techniky a nástroje pro rozvoj sebeřízeného celoživotního učení studenta. Není tedy odborníkem s rozhodovacími pravomocemi a nástroji sankcionování (Boshier, 1980).

Rozmanitosti tradic a současné praxe vzdělávání dospělých v Evropě a ve světě jsou hlavními příčinami těchto diametrálně odlišných stanovisek k profesionalizaci vzdělávání dospělých, jež ji na jedné straně uznávají, na straně druhé zatracují.

## Veřejné (ne)uznávání vzdělávání dospělých jako činnosti

Veřejné uznávání určitých činností (společenských aktivit) je jedním ze základních ukazatelů profesionalizace. Uznávání vzdělávání dospělých jako specifické a relativně autonomní skupiny aktivit v rámci formální ekonomiky se projevuje a objektivně potvrzuje na základě jeho klasifikace a registrace v mezinárodních nebo národních klasifikacích ekonomických činností.

Systémy klasifikace ekonomických činností vznikly z potřeby shromažďování, zpracovávání a prezentace údajů o druhu ekonomické činnosti. V nich jsou veškeré hospodářské činnosti seskupeny v několika strukturálních úrovních a označeny odpovídajícími hierarchickými kódy. Mezinárodní standardní odvětvová klasifikace ekonomických činností zařazuje všechny tyto činnosti do hierarchické struktury, která má 21 sektorů, 88 oddílů, 238 skupin a 420 tříd (*International Standard Industrial Classification of All Economic Activities*, 2008). V této klasifikaci je vzdělávání klasifikováno jako samostatný sektor s následující strukturou:

Schéma č. 1: **Mezinárodní standardní odvětvová klasifikace ekonomických činností**

### Sektor P

#### Vzdělávání

Oddíl	Skupina	Třída	Popis
85			Vzdělávání
	851	8510	Předškolní výchova a primární vzdělávání
	852		Střední vzdělávání
		8521	Všeobecné střední vzdělávání
		8522	Technické a odborné středoškolské vzdělávání
	853	8530	Vysokoškolské vzdělávání
	854		Jiné vzdělávání
		8541	Sportovní a volnočasové vzdělávání
		8542	Kulturní vzdělávání
		8549	Jiné vzdělávání jinde neuvedené
		8550	Podpůrné činnosti ve vzdělávání

V rámci sektoru vzdělávání není vzdělávání dospělých klasifikováno jako samostatná činnost, i když je pravděpodobné, že činnosti vzdělávání dospělých byly zahrnuty do třídy *Jiné vzdělávání (854)*, která zahrnuje sportovní, volnočasové, kulturní a podobné činnosti. V různých národních klasifikacích

ekonomických činností je v rámci sektoru vzdělávání zařazena speciální třída činností jako *ostatní, jiné, další vzdělávání* nebo ve velmi vzácných případech *vzdělávání dospělých*. Typickým příkladem jsou následující klasifikace.

Tabulka č. 1: **Klasifikace ekonomických činností**

Klasifikace	Skupina/Třída
Statistická klasifikace ekonomických činností Evropského společenství z roku 2008	85.20 Základní vzdělávání Tato třída zahrnuje i alfabetizační programy dospělých. 85.5 Jiné vzdělávání
Dánská norma pro klasifikaci průmyslových činností z roku 2007	85.00.4 Vzdělávání dospělých a jiné vzdělávání
Německá klasifikace ekonomických činností z roku 2003 (WZ2003)	80.4 Vzdělávání dospělých a jiné vzdělávání 80.42 Vzdělávání dospělých a jiné vzdělávání jinde neuvedené 80.42.1 Všeobecné a politické vzdělávání dospělých 80.42.2 Odborný výcvik pro dospělé
Finská standardní průmyslová klasifikace z roku 2008	855 Jiné vzdělávání 8559 Jiné vzdělávání jinde neuvedené 85591 Vysoké lidové školy, centra vzdělávání pro dospělé, večerní instituty

Bez ohledu na to, že je vzdělávání dospělých zařazeno pod názvem *ostatní, jiné nebo další vzdělávání*, získalo elementární legitimitu, která je základní podmínkou pro jeho profesionalizaci. Zatímco v některých klasifikacích se činnosti v rámci vzdělávání dospělých nedělí na činnosti nižšího řádu, v jiných klasifikacích se dělí na:

- činnosti, které se konají v nižších školních formách vzdělávání (programy pro získání gramotnosti a základního vzdělání),
- činnosti konané formou mimoškolního vzdělávání (pouze v případě Německa),
- činnosti odborného školení.

To naznačuje, že společenské uznávání vzdělávání dospělých je velmi úzké a omezené. Vzdělávání dospělých je uznáváno pouze jako základní vzdělávání a mimoškolní obecné (tzv. liberální) vzdělávání. Ostatní typy vzdělávání dospělých (odborné, firemní, občanské, etické, sociální, kulturně umělecké) nejsou uznány jako samostatné činnosti určené pro dospělé, což významně snižuje potřebu a prostor pro jejich profesionalizaci.

## Veřejné (ne)uznávání povolání ve vzdělávání dospělých

Úzké a omezené společenské uznávání aktivit při vzdělávání dospělých má za následek také omezené společenské uznávání povolání specializovaných na práci v tomto oboru. Takový závěr lze učinit na základě nahlédnutí do mezinárodních a národních klasifikací povolání. V mezinárodní standardní kvalifikaci povolání jsou všechna povolání rozdělena do 10 hlavních skupin, 28 podskupin, 116 menších skupin a 390 jednotkových skupin (*International Standard Classification of Occupations – ISCO-08*). V následující tabulce lze vidět některé klasifikace povolání, v nichž jsou identifikována povolání specializující se na vzdělávání dospělých.

Tabulka č. 2: **Oblasti vzdělávání dospělých klasifikované dle povolání**

Klasifikace	Skupina/Podskupina
Standardní Mezinárodní klasifikace povolání ISCO-08	23 Odborníci pro výuku 2320 1-32. Učitel, střední vzdělání/rozvoj gramotnosti dospělých 23201-328 Učitel, střední vzdělání/odborná příprava
Standardní klasifikace povolání USA z roku 2010	25-3000 Ostatní učitelé a instruktoři 25-3010 Učitelé a instruktoři pro základní a střední vzdělání a získávání gramotnosti dospělých
Národní klasifikace povolání Kanady z roku 2011	414 Učitelé středního a základního vzdělávání a poradci pro vzdělávání 4141 Učitelé středního vzdělávání Učitelé pro vzdělávání dospělých, střední škola 416 Referent politiky a programů, výzkumník a poradce 4166 Výzkumníci politiky ve vzdělávání, poradci a referenti programů Konzultant ve vzdělávání dospělých Referent programů vzdělávání dospělých Andragog specialista Konzultant pro vzdělávání dospělých Referent, programy pro vzdělávání dospělých Specialista, andragog
Standardní klasifikace povolání Austrálie z roku 1997	2422 Učitel odborného vzdělávání 2422-11 Učitel odborného vzdělávání, specialista Učitel ve vzdělávání dospělých
Standardní klasifikace povolání Velké Británie z roku 2000	231 Odborníci na výuku 2312 Odborníci pro výuku v dalším vzdělávání
Standardní klasifikace povolání Jihoafrické republiky z roku 2011	2320 Učitel, středoškolské vzdělání, rozvoj gramotnosti dospělých



Standardní klasifikace povolání Bosny a Hercegoviny z roku 2009	Odborníci a vědci 235 Ostatní odborníci na vzdělávání 2351 Odborníci na vzdělávací metody 2351.04 Andragog
Standardní klasifikace povolání Chorvatska z roku 2009	Podtyp 235 Další nejvyšší vzdělávací odborníci 2359 Odborníci v oblasti vzdělávání jinde neuvedení 2359.13.7 Andragog
Standardní klasifikace povolání Slovinska z roku 2008	235 Ostatní odborníci vzdělávání 2351.01 Andragog 2359.01 Organizátor vzdělávání dospělých ve vzdělávacích institucích
Standardní klasifikace zaměstnání Srbska z roku 2010	235 Ostatní odborníci ke vzdělávání 2351 Pedagogové, andragogové a odborníci na vzdělávací metody

Jak je vidět z předchozí tabulky, klasifikace zaměstnání rozlišují dvě hlavní kategorie povolání specifických pro oblast vzdělávání dospělých:

- učitelé – pro rozvoj gramotnosti, základního a středního vzdělávání, vzdělávání dospělých, neformálního vzdělávání a dalšího vzdělávání,
- odborníci na vzdělávání dospělých – poradci, programátoři, organizátoři, manažeři, specialisté ve vzdělávání dospělých, andragogové.

Povolání andragog, jako zvláštní a základní povolání v oblasti vzdělávání dospělých, se uznává pouze v národních klasifikacích povolání Kanady a některých zemí bývalé Jugoslávie (Slovinsko, Bosna a Hercegovina, Chorvatsko a Srbsko).

Bez ohledu na to lze dojít k závěru, že v mezinárodních a národních klasifikacích povolání se činnosti odborníků pro vzdělávání dospělých (nezávisle na tom, jak se nazývá jejich povolání) velmi zřídka uznávají jako samostatná povolání. Vzhledem k tomu, že vzdělávání dospělých vzniklo jako ekonomická aktivita, respektive veřejná činnost (i když nedostatečně definovaná), je otázkou, kdo ji ve skutečnosti vykonává, na základě jakých kritérií a norem, kdo ji plánuje, rozvíjí a kontroluje, a zda je či není pro práce v oblasti vzdělávání dospělých skutečně nutná vysokoškolská příprava. Údaje z klasifikace povolání vedou k závěru, že vzdělávání dospělých je stále nespecifikovanou činností a roztržštěnou praxí, ve které neexistují žádné jednotné a jednoznačné situace, standardizované formuláře, modely a normy jednání, specifické metody, techniky a nástroje pro práci, ani zvláštní pracovní a legislativní regulativy. Z toho vyplývá stav, v němž je vzdělávání dospělých oblastí, která nereflktuje na konzistentní teoretické znalosti, nevyžaduje speciální dovednosti a schopnosti a speciální, tedy především univerzitní odbornou přípravu.

## Rozmanitost vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je dynamický a strukturálně velmi heterogenní obor lidské činnosti. Pracovní funkce a role pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých, úroveň a druh kompetencí, které jsou od nich očekávány, se značně liší v závislosti na různých faktorech, tedy na:

- *oblasti vzdělávání* (obecné, odborné, kulturní, umělecké);
- *užší oblasti vzdělávání* (zvláštní odborné způsobilosti, péče a ochrana zdraví, ochrana životního prostředí, ochrana lidských práv a občanských svobod, interpersonální a mezietnické vztahy, péče o rodinu a rodičovství, emancipace žen, ochrana a emancipace osob se zdravotním postižením, marginálních a ohrožených skupin, výživa obyvatelstva, informační a komunikační technologie, sociální dovednosti, osobnostní rozvoj atd.);
- *druhu vzdělávání či učení* (formální, neformální a informální);
- *institucích a organizacích, které realizují vzdělávání* (vzdělávací instituce, kulturní instituce, profesní sdružení, státní orgány a agentury, firmy, církve, domovy pro seniory, média, politické strany, odborové organizace, nadace, nevládní organizace);
- *úrovni, na které se vzdělávání organizuje* (základní, střední, vysokoškolské);
- *pracovních pozicích zaměstnanců* (učitelé, školitelé, plánovači, organizátoři, animátoři, manažeři atd.);
- *dominantních rolích a úkolech* (vyhledávání potřeb znalostí a dovedností, plánování a rozvoj studijních programů, konzultace a poradenství, organizace a realizace vzdělávacích programů, hodnocení vzdělávání, rozvoj lidských zdrojů, rozvoj a zvyšování kvality, koučování a mentoring, vývoj učebních materiálů, dohled a vzdělávání učitelů, technicko-administrativní a organizační podpora atd.);
- *cílových skupinách, jimž je vzdělávání určeno* (zaměstnaní, nezaměstnaní, vysoce vzdělaní, nigramotní nebo lidé bez úplného základního vzdělání, venkovské obyvatelstvo, ženy, starší, mladí dospělí, osoby ohrožené ztrátou zaměstnání, chudí, etnické menšiny, osoby se zdravotním postižením, lidé s poruchami učení a chování, lidé nepřizpůsobiví, vězni, uprchlíci, migranti).

Na vzdělávání dospělých se podílí celá řada institucí a organizací. Pro některé z nich je vzdělávání dospělých hlavní činností, pro ostatní je to vedlejší a občasná činnost. Některé z těchto institucí pracují na dobrovolnické bázi, některé mají statut veřejných institucí a některé jsou zcela tržně orientované.

Důsledkem těchto rozmanitostí je nemožnost dosáhnout toho, aby vzdělávání dospělých bylo v plném rozsahu považováno za jednotnou oblast činnosti, za jednotné profesní společenství, jež má jasně definovaný profil

zaměstnanců s jasně definovanými odpovědnostmi, rolemi a požadovanými kompetencemi. Ve vzdělávání dospělých pracují právníci, ekonomové, psychologové, lékaři, inženýři různých oborů, archeologové, historikové, tedy členové téměř všech povolání a profesí. Jejich seznam je téměř nekonečný. Vzdělávání dospělých je spíše inkluzivní než exkluzivní oblastí praxe. Jeho zaměstnanci nemají jednotnou a společnou profesionální identitu (jednotný soubor kompetencí, sociální exkluzivitu v provádění činností, jednotnou metodiku práce, odbornou organizaci, která kontroluje vstupování do povolání a stanoví kodex profesního chování a jednotnou profesionální ideologii). Nicméně pracovníci vzdělávání dospělých i přesto zaujímají některé role stejného druhu (učitelé, trenéři, instruktoři, poradci, tutoři, organizátoři, koordinátoři, manažeři, tvůrci vyučovacích programů) a nejméně v těchto oblastech mají některé společné kompetence. S ohledem na to mají zaměstnanci ve vzdělávání dospělých dvojí profesní identitu: patří jak do společenství vzdělavatelů dospělých, tak i do jejich původních odborných a profesních komunit (komunity ekonomů, právníků, psychologů, lékařů, inženýrů).

### **Závěrem**

Vzdělávání dospělých jako činnost je stále komplexnější, koná se ve vysoce variabilních souvislostech a čelí stále novým výzvám. Díky tomu se požadavek na profesionalizaci pracovníků v oblasti vzdělávání dospělých stává v evropských zemích ústřední součástí politiky vzdělávání dospělých. Evropská komise s oporou o Lisabonskou smlouvu v posledním desetiletí výrazně prosazuje koncepci a filozofii celoživotního učení a vzdělávání a potřebu konstituovat v členských zemích účinné systémy vzdělávání dospělých. Toto stanovisko je motivováno potřebou zapojit vzdělávání dospělých do řešení klíčových společensko-ekonomických problémů (v ekonomickém rozvoji, v zaměstnanosti, v ochraně životního prostředí, v lidských právech a občanských svobodách, v mezilidských a mezietnických vztazích, ve snižování chudoby, v podpoře a ochraně zdraví, v aktivním stárnutí atd.). Na evropské úrovni je jako prioritní pro zlepšování kvality vzdělávání dospělých uznáván profesionální rozvoj. V důsledku toho je možné v mnoha evropských zemích pozorovat úsilí o identifikaci, popis a sjednocení kompetencí v oblasti vzdělávání dospělých (Vzdělávání, 2006). Tato standardizace způsobilosti je buď implicitní, nebo zcela explicitní. Implicitní normy se odvozují z praxe vzdělávání dospělých nebo ze vzdělávacích a školicích programů zaměřených na profesionály v oblasti vzdělávání dospělých. Jedna z posledních a nejúplnějších komparativních výzkumných studií, která byla zveřejněna v Evropě (Buiskool et al., 2010, navazující na ALPINE, 2008), ukazuje, že profesionální profil pracovníka v oblasti vzdělávání dospělých představuje

komplex sedmi obecných a dvanácti specifických kompetencí. Komplex obecných kompetencí je popsán prostřednictvím 77 druhů znalostí, dovedností a postojů. Komplex specifických kompetencí je tvořen těmito kompetencemi:

- posouzení vzdělávacích potřeb,
- vytváření postupu učení,
- podpora nabývání vědomostí a podpora rozvoje dospělých,
- hodnocení vzdělávacího procesu,
- vytvoření programu,
- poradenství,
- řízení finančních zdrojů,
- řízení lidských zdrojů,
- vedení instituce,
- propagace instituce,
- administrativní podpora instituci,
- tvorba vzdělávacího prostředí, které je založeno na ICT.

Těchto dvanáct specifických kompetencí je popsáno za pomoci více než 120 druhů speciálních znalostí, dovedností a postojů. V některých evropských zemích je profesionální profil (standard) učitele ve vzdělávání dospělých konvertován do programových výstupů vzdělávání učitelů. Například v Německu v programu vzdělávání učitelů, kteří pracují s dospělými, je stanoveno pět samostatných skupin kompetencí (osobní, sociální, didaktické, metodologické a organizační), jež se skládají z 24 různých prvků. Podobná situace je ve Francii a Švýcarsku (Nuissl, Latke, 2008; Medić, Ebner, Popović, 2010; Strauch, Radtke, Lupou, 2010).

V některých jiných evropských zemích se standardizace způsobilosti provádí na základě explicitního formulování standardu kompetencí a kvalifikace. Ve Velké Británii je přijata norma pro vyučující v oblasti celoživotního učení (*Standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector*), dále standard kvalifikace pro instituce celoživotního vzdělávání (*Qualification Guidance for awarding organisations, awarding bodies and higher education institutions*) a standard pro výuku v dalším vzdělávání (*Standards for teaching and supporting learning in further education in England and Wales*). Posledně jmenované standardy jsou popsány na více než 40 stranách a jejich základní struktura se skládá z těchto tří prvků:

- I. Odborné znalosti a porozumění
  - širší domény znalostí
  - generické vědomosti
  - základní znalosti
- II. Dovednosti a charakteristiky
  - osobní dovednosti
  - osobní charakteristiky

### III. Klíčové oblasti výuky

- hodnocení vzdělávacích potřeb
- plánování a příprava výuky a výukových programů
- vývoj a využívání různých forem vyučování a technika učení
- řízení procesu učení
- poskytování podpory studentům
- hodnocení výsledků vzdělávání a úspěchů studentů
- reflexe a hodnocení vlastních výsledků a plánování budoucí praxe

Také Estonsko se nachází mezi zeměmi, kde je vzdělavatel dospělých nebo andragog považován za samostatnou profesi, a proto přijalo Standard odborné kvalifikace vzdělavatelů dospělých, úroveň 3, 4 a 5 (*The professional qualification standard of adult educator/andragogue – III, IV, V, 2003*).

Samozřejmě že přijetí norem pro učitele a odborníky ve vzdělávání dospělých není jen evropskou praxí. Také ve Spojených státech se zavádějí normy pro profesionály v oblasti vzdělávání dospělých. Typickým příkladem jsou normy pro učitele v oblasti vzdělávání dospělých ve státech Maryland a Virginie (*Professional Standards for Teachers in Adult Education: Maryland's Framework; Virginia Adult Education Teacher Standards*).

Přítomnost silného trendu k identifikaci a standardizaci kompetencí nebo dokonce zavedení kvalifikace pro práci v oblasti vzdělávání dospělých však neznamená, že se oblast vzdělávání profesionalizuje a že se v ní ustanovují profese. Pokusy o identifikaci kompetencí, jejich popis a standardizace jsou jistě významným příspěvkem k profesionalismu, tedy působení, které je opakem amatérismu, ale nemusí nutně znamenat profesionalizaci této oblasti činnosti a povolání, jež v této oblasti existují.

Mezi profesionalismem a profesionalizací není rovnítko. Stolař může dělat svou práci profesionálně (odborně, zodpovědně, standardizovaně), ale stolaři nejsou profese nebo nepatří do okruhu povolání označovaných jako profese. Lékaři jsou profesí, i když mnozí nevykonávají svou práci profesionálně. Jinými slovy, i když existují vážné pokusy definovat a standardizovat kompetence potřebné pro práci v oblasti vzdělávání dospělých, stále to nestačí pro ustanovení profese nebo profesí, které jsou pro tuto oblast relevantní (učitel vzdělávání dospělých, trenér, vychovatel dospělých a andragog).

Pro vznik profese a profesionalizaci nějakého povolání je velmi důležitý způsob získávání dovedností. Podle převládající evropské praxe se v oblasti vzdělávání dospělých získávání dovedností děje spíše prostřednictvím školení (tréninku) než prostřednictvím formálního vzdělávání. Kompetence a kvalifikace pro práci ve vzdělávání dospělých se stále dosahují v rámci neformálních vzdělávacích kurzů a seminářů organizovaných v rámci profesních sdružení, různých národních i mezinárodních projektů. Vzdělávání odborníků pracujících v oblasti vzdělávání dospělých má především charakter

dalšího, doplňujícího vzdělávání (školení) a takto získané kompetence mají charakter doplňujících kompetencí a dílčích kvalifikací. To lze vidět jako podstatný znak deprofesionalizace oblasti vzdělávání dospělých.

Základem pro ustanovení profese je samozřejmě vysokoškolské vzdělání. Je to hlavní způsob institucionalizace intelektuálních oborů – humanitních, společenských a přírodních věd (Parsons, 1968), respektive institucionalizace a legitimizace povolání s kompetencemi nejvyšší úrovně. Je to otázka reálné existence vědy (andragogiky), jejímž předmětem je studium vzdělávání dospělých a jejíž ustanovení v oblasti vysokoškolského systému vzdělávání provází několik desetiletí trvající spor. Kvůli tomu jsou univerzitní programy pro vzdělavatele dospělých a andragogy na bakalářské úrovni naprostou raritou. Nicméně magisterské a doktorské studium jsou současnými globálními univerzitními hity. Ve Spojených státech nabízí magisterské a doktorské studium v oboru vzdělávání dospělých 80 a v Evropě 16 univerzit (Despotović, 2010).

To může být na první pohled interpretováno jako znamení úplné profesionalizace vzdělávání dospělých nebo alespoň jako významný příspěvek k profesionalizaci. Avšak na magisterská a doktorská studia vzdělávání dospělých se zapisují studenti s velmi rozdílným předchozím vzděláním (učitelé různých profilů, ekonomové, právníci, inženýři apod.). Získávají dovednosti a znalosti z oblasti vzdělávání dospělých jako doplnění ke své klíčové profesi a své základní profesionální identitě. Z tohoto hlediska to nejsou autentičtí profesionálové, to znamená ti, kteří disponují konzistentními teoretickými znalostmi, schopností teoretického uvažování, posuzování hodnot a schopností kompetentního působení, které lze získat pouze cestou úplného vysokoškolského vzdělání v oboru (tzn. oborového vzdělání započatého již na bakalářské úrovni). Lze tedy říci, že v oblasti vzdělávání dospělých jsou cizinci nebo dokonce amatéry s magisterskými a doktorskými tituly. Bez takto úplného vysokoškolského vzdělání v oboru nemají reálnou možnost porozumět vzdělávání dospělých jako složitému i individuálnímu fenoménu, který má filozofické, sociálně-ekonomické, historicko-komparativní, psychologické a didakticko-metodické aspekty. Jen úplné vysokoškolské vzdělání v oboru umožňuje úplnou profesionální socializaci, tedy získání základních znalostí a dovedností, norem, standardů a systému hodnot (profesionální ideologie) potřebných pro práci v dané oblasti. Jedná se tedy o všechny součásti profesní identity, včetně vnitřního zasvěcení, jež se manifestuje ve vlastní hodnotě specifických znalostí a v boji o vliv na každodenní profesionální skutečnost (Bernstein, 2000). Samotný termín profese koneckonců znamená závazek a věrnost (*profes* = zaslíbení) své práci a stavovským zájmům.

Dnešní nápadná absence úplného vysokoškolského vzdělání pro odborníky v oblasti vzdělávání dospělých, tedy vzdělání, které zahrnuje všechny

stupně vysokoškolského studia, ukazuje na poněkud zvláštní situaci. Pouze u vzdělávání dospělých je vkládáno rovnítko mezi vědu a předmět jejího studia. V anglosaských zemích se pojem „vzdělávání dospělých“ používá jak pro označování praxe vzdělávání dospělých, tak i pro označování vědecké disciplíny, která vyučuje tuto praxi. Tradiční univerzitní myšlení a tradiční organizace vysokých škol může obtížně přijmout toto překrývání, kvůli němuž lze jen těžce tuto disciplínu zařadit mezi univerzitní obory.

Důsledkem této terminologické nedůslednosti je odpírání univerzitních vzdělávacích příležitostí odborníkům v oblasti vzdělávání dospělých. Výsledkem potom je, že požadavek vysokoškolského vzdělání jako podmínky profesionalizace všech oborů a povolání neplatí pro oblast vzdělávání dospělých a povolání, která se touto činností výlučně zabývají. Jedinou možností, jak překonat tento nonsens, je zavedení a používání termínu andragogika pro označování vědy o vzdělávání dospělých. Zkušenost Srbska může být v tomto ohledu inspirující. V Srbsku se pro označení vědecké disciplíny, která studuje vzdělávání dospělých, používá termín andragogika. To otevřelo možnost jeho konvertování na univerzitní disciplínu a vzdělávání specialistů pro vzdělávání dospělých – andragogů – na úrovni bakalářských, magisterských a doktorských studií.

Ustanovení autentické profese pro vzdělávání dospělých – andragoga – znamená exkomunikaci ostatních povolání a profesí z oblasti vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých v praxi není možné bez účasti odborníků z velmi rozdílných oblastí práce a profesí. Znamená to, že o profesionalizaci oblasti vzdělávání dospělých by mělo být uvažováno jako o kontinuu, v němž jsou na jednom konci velmi různá povolání i nepovolání a na druhém konci ideální typ profese nebo alespoň poloprofese vzdělavatele dospělých – andragoga.

## Literatura

- ALEXANDER, A. Critical social theory: A perspective for critiquing professionalization in adult education. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 1991, roč. 5, č. 5, s. 120–132. ISSN 0835-4944.
- ALPINE : *Adult learning professional in Europe. A study on current situation, trends and issues, final report.* [online]. Research voor Beleid & PLATO, 2008. [cit. 2010-03-28]. Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf)>.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique.* Lanham: Rowman and Littlefield, 2000. ISBN 0-8476-9575-1.
- BOSHIER, R. Towards a learning society. In BOSHIER, R. (Ed.). *Towards a learning society: New Zealand adult education in transition.* Vancouver: Learning Press, 1980. ISBN 0-920860-00-1.
- BROCKETT, R. G. Professional development, artistry, and style. In BROCKETT, R. G. (Ed.). *Professional development for educators of adults.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991, s. 5–13. ISBN 978-1555427658.

- BUISSKOOL, B. J., BROEK, S. D., VAN LAKERVELD, J. A., ZARIFIS, G. K., OSBORNE, M. *Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals.* [online]. Research voor Beleid: 2010. [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <<http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>>.
- CARR-SAUNDERS, A. M., WILSON, P. A. The historical development of professional associations. In VOLLMER, H. M., MILLS, D. L. (Eds.). *Professionalization*. New Jersey: Prentice-Hall, 1966, s. 298–304.
- COLLINS, M. *Adult education as vocation: a critical role for the adult educator*. New York: Routledge, 1991. ISBN 0-415-00554-X.
- CRANDALL, J. *Creating a professional workforce in adult ESL literacy*. 1994. In ERIC Digest, ED 369308. [cit. 2012-03-21]. Dostupné z: <[http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/CRANDALL.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/CRANDALL.html)>.
- DESHLER, D. Social, professional and academic issues. In PETERS, J. M., JARVIS, P. and Associates (Eds.). *Adult education: evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991, s. 384–420. ISBN 978-1555423810.
- DESPOTOVIĆ, M. Professionalization of Adult Education – between Public and Scientific (non)Recognition. In *Adult Education: The Response to Global Crisis – Strengths and Challenges of the Profession*. Belgrade: University of Belgrade, 2010.
- DUNKERLEY, D. *Occupations and society*. London: Routledge and Kegan Paul, 1975. ISBN 978-0710082404.
- FREIDSON, E. *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity Press, 2001. ISBN 0-226-26203-0.
- GALBRAITH, M. W., GILLEY, J., JERRY, W. *Professional certification: implications for adult education and HRD. Information series no. 307*. The ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. Ohio, 1986. ERIC document ED 272 767.
- GIDNEY, R. D., MILLAR, W. P. J. *Professional gentlemen: The professions in nineteenth-century*. Toronto: University of Toronto Press, 1994. ISBN 978-0802075802.
- International Standard Classification of Occupations, ISCO 08.* [online]. 2004. [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <<http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/major.htm>>.
- International Standard Industrial Classification of All Economic Activities, Rev. 4.* [online]. 2008. [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <<http://unstats.un.org/unsd/cr/registry/regcst.asp?Cl=27>>.
- JOHNSON, T. J. *Professions and power*. London: Macmillan, 1972. ISBN 978-0333134306.
- MEDIĆ, S., EBNER, R., POPOVIĆ, K. (Eds.). *Adult Education: The Response to Global Crisis Strengths and Challenges of the Profession*. Belgrade: University of Belgrade, 2010. ISBN 978-86-82019-63-3.
- New overarching professional standards for teachers, tutors and trainers in the lifelong learning sector.* [online]. 2007. [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <<http://ittregister.ifl.ac.uk/downloads/new-overarching-standards-for-ttt-in-lifelong-learning-sector.pdf>>.
- NUSSL, E., LATTKE, S. (Eds.). *Qualifying adult learning professionals in Europe*. Bielefeld: DIE, 2008. ISBN 978-3-7639-3623-6.
- PARSONS, T. Professions. In SILLS, D. L. (Ed.). *International Encyclopaedia of the Social Science*. New York: Macmillan, 1968, s. 536–547. ISBN 978-0028955100.
- PERKIN, H. J. *The rise of professional society: England since 1880*. New York: Routledge, 1989. ISBN 0-415-00890-5.
- Professional Standards for Teachers in Adult Education: Maryland's Framework.* [online]. 2005. [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <<http://www.dllr.state.md.us/gedmd/prostandards.pdf>>.



*Qualification guidance for awarding organisations, awarding bodies and higher education institutions.* [online]. 2010. [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <<http://repository.excellencegateway.org.uk/fe-dora/objects/import-pdf:17178/datastreams/PDF/content>>.

STRAUCH, A., RADTKE, M., LUPOU, R. *Flexible Pathways Towards Professionalisation.* Leibniz: German Institute for Adult Education, 2010. ISBN 978-3-7639-4734-8.

*The professional qualification standard of adult educator/andragogue – III, IV, V.* [online]. 2003. [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <[http://www.andras.ee/ul/Kutsestandard\\_INGLIS\\_KEELES.pdf](http://www.andras.ee/ul/Kutsestandard_INGLIS_KEELES.pdf)>.

TUXWORTH, E. Competency based education and training: background and origins. In BURKE, J. W. *Competency Based Education and Training.* London, New York: The Falmer Press, 1989, s. 26–39. ISBN 1-85000-626-1.

*Virginia Adult Education Teacher Standards.* [online]. neuvvedeno [cit. 2012-03-27]. Dostupné z: <[http://www.valrc.org/trainings/pdf/teacher\\_standards.pdf](http://www.valrc.org/trainings/pdf/teacher_standards.pdf)>.

*Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě.* Brusel: Komise evropských společenství, 2006.

## Redakční doplnění literatury

*Akademický slovník cizích slov, II. díl.* Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0524-2.

*Velký sociologický slovník, II. díl.* Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

### O autorovi

**Prof. MIOMIR DESPOTOVIĆ, Ph.D.,** je profesorem Ústavu pedagogiky a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity v Bělehradě. Je šéfredaktorem časopisu *Andragogické studie* a členem odborných asociací Srbské andragogické sdružení, Národní rada pro profesní vzdělávání a vzdělávání dospělých, Balkánská asociace pro pedagogiku a vzdělávání (BASOPED) a Evropská společnost pro výzkum vzdělávání dospělých (ESREA). Má obsáhlé zkušenosti s pedagogickou i poradenskou činností a pravidelně publikuje v oblasti učení se dospělých, profesního vzdělávání a kurikulárního rozvoje.

Kontakt: [mdespoto@f.bg.ac.rs](mailto:mdespoto@f.bg.ac.rs)

### About the author:

**MIOMIR DESPOTOVIĆ** is a full time professor on Faculty of Philosophy, Department for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Serbia. He is editor in chief of *Andragogical Studies* and a fellow of Serbian Andragogical Association, National Council for Vocational Education and Adult Education, Balkans Association for Pedagogy and Education (BASOPED) and European Society for Research on the Education of Adults (ESREA). He has a wide ranging teaching and consulting experience and has published extensively in the areas of adult learning, vocational education and curriculum development. Contact address: [mdespoto@f.bg.ac.rs](mailto:mdespoto@f.bg.ac.rs)