

Jaroslav Veteška:

**KOMPETENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.
PEDAGOGICKÉ, ANDRAGOGICKÉ A SOCIÁLNÍ
ASPEKTY.**

Praha, Univerzita Jana Amose Komenského 2010.
ISBN 978-80-86723-98-3.

Publikace předního českého andragoga Jaroslava Vetešky s názvem „Kompetence ve vzdělávání dospělých“ s podtitulem „Pedagogické, andragogické a sociální aspekty“ navazuje na již dříve publikované práce *Kompetence ve vzdělávání* (společně s M. Tureckiovou, Grada, 2008) a *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí* (společně s M. Tureckiovou, UJAK, 2008), jakož i na řadu autorových časopiseckých článků v předních českých a slovenských periodikách.

Doktor Veteška tak dokazuje, že patří k nejvýznamnějším současným andragogům, a to nejen rozsáhlou publikační činností, ale též výzkumnými záměry – viz např. probíhající grantový projekt GA ČR „Andragogický model učení a vzdělávání dospělých založený na získávání a rozvoji klíčových kompetencí,“ v souvislosti s nímž vznikla rovněž i recenzovaná publikace.

Zaměříme-li se na analýzu textu, můžeme jej rozčlenit do několika základních částí. V první z nich se autor věnuje konceptu celoživotního učení z několika perspektiv, a to jak ve vztahu k evropskému rámci celoživotního učení představovaného strategickými dokumenty zejména Evropské komise, tak i z hlediska diverzifikace konceptu do podoby počátečního a dalšího vzdělávání (dospělých), resp. dále rozčleněného na profesní (tomu se autor věnuje především), občanské a zájmové vzdělávání. Z českých dokumentů zmíníme alespoň Strategii celoživotního učení ČR, která je zásadním materiálem směřujícím ke strategii vzdělávací politiky naší země do roku 2013. Tento strategický dokument je však v současné době podrobován kritice ze strany Vlády ČR, která v důsledku rozpočtových škrtů přehodnocuje jednotlivé položky strategie a hledá i zde možné úspory.

Zvláště pečlivě se autor věnuje problematice terciárního vzdělávání, kdy hovoří o Boloňském procesu a jeho důsledcích pro ČR, přičemž samotný Boloňský proces představuje v samostatné příloze.

Podkapitola je věnována také finanční podpoře vzdělávacího systému z Evropských fondů, kde autor akcentuje někte-

ré operační programy, nicméně významný operační program zejména pro terciární vzdělávání (Věda a výzkum pro inovace) zmíněn není – je to zřejmě dáno dřívějším vyhotovením rukopisu, kdy se tento operační program dosud nerealizoval.

Výborná orientace autora je patrná z části věnující se aktuální situaci v dalším vzdělávání s akcentem na oblast uznávání výsledků předchozího učení či účast dospělých na dalším vzdělávání.

V rozsáhlé části věnované teoretickým východiskům kvalifikací a kompetencí se autor zabývá aktuálně se formujícím kompetenčním paradigmatu ve vzdělávání dospělých. To je mimochodem předmětem rozsáhlého sborníku s názvem „Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých“ (Educa Servis, 2010), které autor redigoval. Paradigma jako určitý způsob myšlení (myšlenková orientace) je v andragogice typický svou nejednoznačností, resp. současnou existencí více paradigmat vedle sebe. Autorem konceptualizované „nové paradigma“ tak přináší do vzdělávání dospělých poměrně nový a dosud nepřilí rozpracovaný pohled na přístup ke vzdělávání a učení dospělých jedinců. Tento pohled je již široce rozpracován v počátečním vzdělávání (viz rámcové a školní vzdělávací programy na školách), nicméně v dalším vzdělávání existuje v nesystematické podobě, resp. mnoha nesourodých podobách). Domnívám se, že právě v systematizaci pohledu na možnosti využití a rozvoje kompetenčního paradigmatu v dalším vzdělávání tkví potenciální přínos recenzované publikace.

Nutnost změny vnímání systému dalšího vzdělávání je doložena mnoha příklady, mj. z oblasti (ne)zaměstnanosti a trhu práce či vzdělanostní struktury. Konkrétně se autor věnuje rozboru a aplikaci strategických cílů tzv. Lisabonské strategie, tedy dokumentu z roku 2000 definující strategické cíle Evropy na deset let. Vzhledem k tomu, že uvedené období se již naplnilo, pokouší se autor o bilanci současného stavu strategie, přičemž lze již nyní konstatovat, že tato nebyla v převážné většině svých opatření naplněna a dokument se tak stal terčem kritiky jak v Bruselu, tak i ze strany jednotlivých členských států.

Jak Lisabonskou strategii, tak i navazující strategii „Evropa 2020“ autor zpracovává prizmatem kompetencí, resp. kompetencí klíčových. V souvislosti s těmito i dalšími dokumenty se věnuje analýze českého vzdělávacího systému a reformním krokům, které v této oblasti proběhly a probíhají.

Zvláštní důraz je kladen na kompetence v kurikulu vzdělávání, na něž orientuje samostatnou kapitolu publikace, kde detailně charakterizuje vlastní pojem kompetence a doplňuje jej o další užívané pojmy (např. způsobilosti). Vymezuje kompetence ve smyslu andragogickém (jako *jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, získávaných v průběhu celého života jedince prostřednictvím různých typů učení*) i ve významech jiných (např. jako *soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí*).

Široce se pak autor věnuje zdrojům kompetencí se zvláštním zřetelem ke schopnostem jako významnému zdroji kompetencí, kdy schopnosti jsou v autorově pojetí jakýmsi potenciálem k akci, kdežto kompetence schopnosti efektivně využívají a transformují je do podoby efektivně zvládnuté akce. Jednoduše řečeno schopnosti jsou vstupem a kompetence výstupem kompetencetvorného procesu.

Na uvedené navazuje podkapitola zaměřená na strukturu, znaky a dělení kompetencí. Zvláště podrobně se autor věnuje struktuře kompetencí, přičemž k diverzifikaci přistupuje z mnoha hledisek, resp. z pohledu různých autorů a jejich konceptů. Představuje model Belze a Siegrista (kompetence sociální, ve vztahu k vlastní osobě a v oblasti metod), Müllera (sebedůvěra, komunikace, tvořivost, prezentace a další) či vysoce komplexní model Lombardův zahrnující 15 oblastí kompetencí. Uvedené modely doplňuje samostatnou přílohou k Evropskému referenčnímu rámci zahrnujícímu osm oblastí klíčových kompetencí.

Na tomto podkladu autor následně uvádí kompetenční paradigma do kontextu nejprve počátečního vzdělávání (zejm. základního a středního, ale zmiňuje se i o využití v reformovaném terciárním vzdělávání), později pak do kontextu dalšího vzdělávání, kde je uvádí do souvislosti s výsledky učení (*learning outcomes*) a jejich ověřováním a uznáváním. Uvedené lze označit za současné trendy vzdělávací politiky ČR i EU, neboť v souvislosti se zaváděním Evropského rámce kvalifikací (*European Qualification Framework – EQF*) se historicky mění orientace vzdělávání z procesu (kolik času jedinec strávil vzděláváním) na výsledek (kolik a v jaké kvalitě ve výsledku reálně umí).

V poslední kapitole publikace aplikuje autor kompetenční paradigma do oblasti rozvoje a řízení lidských zdrojů. Má-li mít kompetenční přístup svou roli na školách všech stupňů, je evidentní, že na něj musí navazovat také systém ve sféře trhu práce. Kompetenční přístup na školách by měl korespondovat s kompetenčními přístupy (a modely) v organizacích, resp. v dalším (profesním) vzdělávání, aby byla vytvořena společná a navazující platforma, která usnadní vzdělávací i profesní dráhu jak jednotlivcům, tak i organizacím. Školy by měly připravovat odborníky pro organizace v takovém kompetenčním modelu a s takovými kvantitativními i kvalitativními faktory, aby tyto korespondovaly s očekáváními organizací. A právě tento soulad lze významně zajistit díky kompetenčnímu přístupu zaměřenému na reálné, změřené a uznané kompetence.

Autor také analyzuje výstupy vlastního výzkumu v oblasti kompetencí z roku 2009, které vztahuje k datům získaným v obdobném vlastním průzkumu z roku 2005, přičemž v analýze přihlíží i k podstatně změněným podmínkám v důsledku celosvětové hospodářské recese v letech 2008–2009. Detailně popisuje zaměstnavateli uváděné nároky na nové i stávající zaměstnance a poukazuje i na podstatné změny, k nimž došlo v letech mezi realizací obou výzkumů.

Dále se autor věnuje aplikaci kompetenčního paradigmatu v rozvoji zaměstnanců, kdy hovoří o kompetenčním přístupu k rozvoji zaměstnanců (*competency based approach – CBA*) i o řízení podle kompetencí (*competency based management – CBM*). Na příkladu přední energetické společnosti E.ON dokládá tvorbu a aplikaci kompetenčního modelu pro konkrétní organizaci.

Mám-li shrnout autorovu publikaci, mohu konstatovat, že tato na podkladu autorových hlubokých teoretických znalostí andragogiky, pedagogiky a dalších věd, jakož i na reálných zjištěných řadě výzkumů, představuje nejen oblast kompetencí a kompetenčních přístupů ke vzdělávání i řízení, ale zároveň reflektuje tuto stále aktuální problematiku v souvislosti s vrcholící krizí a postuluje kompetenční přístup jako možnou cestu pro postkrizové období.

Svou strukturou, obsáhlou kapitolou o literatuře, vysvětlením užívaných pojmů i zkratk, ale především několika přílohami rozšiřujícími a doplňujícími obsažené poznatky, je recenzovaná publikace příkladným dílem jak pro studenty andragogiky, managementu a příbuzných oborů, tak i pro odborníky zajímající se o aktuální trendy v těchto oborech.

Tomáš Langer