

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium
2004 – 2008

Zuzana Biskupová

**Význam celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých
v současné společnosti**

The meaning of life-long education and adult education
in contemporary society

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

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

(datum, podpis)

Obsah

0	Úvod	7
I	VÝZNAM VZDĚLÁNÍ V ŽIVOTĚ SOUČASNÉHO ČLOVĚKA	
1	Základní pojmy	10
1.0	Úvod	10
1.1	Základní pojmy.....	10
2	Vrozená potřeba poznávání	15
2.1	Biologická a sociální determinace lidské psychiky.....	15
2.2	Hierarchie potřeb a potřeba růstu	15
2.3	Shrnutí	18
3	Vzdělání: jeho společenská funkce, obsah a cíle	19
3.1	Společenské funkce vzdělání	19
3.2	Obsah a cíle vzdělávání	20
3.3	Povaha vzdělávacích systémů	21
3.4	Shrnutí	24
4	Vzdělání a mezilidské vztahy	25
4.1	Celospolečenské souvislosti vzdělání a mezilidských vztahů	25
4.2	Rodinné vztahy v moderní společnosti	27
4.3	Vztah rodiny a školy	29
4.4	Shrnutí	30
5	Vzdělání a práce	32
5.1	Definice pojmu práce	32
5.2	Práce jako výdělečná činnost a vzdělávání	33
5.3	Práce bez finanční odměny a vzdělávání	34
6	Shrnutí první části ..	36
II	CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	
7	Celoživotní vzdělávání – definice, koncepce, pojmy	38
7.1	Pojem a koncepce celoživotního vzdělávání	38
7.2	Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání	40
7.3	Vzdělávání dospělých jako celoživotní kultivace lidské mysli	43
8	Vybrané dokumenty o celoživotním vzdělávání	46

8.1	Memorandum o celoživotním učení.....	46
8.2	Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)	47
8.3	Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR	49
8.4	Strategie celoživotního učení.....	50
9	Umět, moci a chtít se učit	52
10	Poradenství	54
11	Národní soustava kvalifikací	56
12	Shrnutí druhé části	58
13	Závěr	59
14	Soupis bibliografických citací	61
15	Bibliografie	64

Resumé

Bakalářská práce *Význam celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých v současné společnosti* rozebírá jak učení a vzdělávání ovlivňuje život jednotlivého člověka i společnosti a dále jak se odráží význam, který vzdělávání připisuje současná společnost, v konkrétních dokumentech, koncepcích a strategiích vzdělávání.

První část se soustředí na čtyři témata: vrozená potřeba poznávání, společenská funkce vzdělávání, vzdělání a mezilidské vztahy a vzdělání a práce. Druhá část se věnuje koncepci celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých v jeho kontextu a zabývá se otázkou podpory člověka na jeho cestě rozvoje, poukazuje na související oblast poradenství ve vzdělávání. Dále stručně popisuje základní myšlenky a témata některých evropských a českých dokumentů o vzdělávání.

Práce si neklade za cíl podat vyčerpávající informace o každé ze zmiňovaných oblastí, ani nepřináší zásadně nové pohledy na problematiku vzdělávání. Cílem bylo spíše učinit jakýsi průřez tématy, nastínit některé konkrétní otázky a podnítit čtenáře k zamyšlení nad důležitým tématem současnosti, jakým celoživotní vzdělávání bezesporu je.

Summary

In this bachelor thesis *The meaning of life-long education and adult education in contemporary society* the author concentrates on the topic of how learning and education influences life of an individual as well as of the whole society and further, how is reflected the significance, inscribed to education today, in actual documents, educational concepts and strategies.

First part concentrates on four topics: the innate need for knowledge and understanding, social function of education, education and human relations, and work and education. Second part takes a closer look at the conceptions of life-long education and adult education in its context. It deals with the question of support of a human being on his journey of individual development, and drives attention to educational counseling. In the end it briefly summarizes the basic ideas and themes of selected important European and Czech documents from the field of life-long education.

A primary goal of this work was not to give a complete sum of information on each topic, neither to bring fundamentally new ideas. The goal of this work was to make certain overview of topics, look closely into certain problems, express own opinion and bring the readers to think over this important topic of present time.

0 Úvod

Obor andragogika a personální řízení jsem šla studovat z praktických, profesních důvodů. Má práce koordinátorky studijního programu pro zahraniční studenty zahrnovala také přípravu kratších vzdělávacích programů pro lektory. Při této práci jsem si začala uvědomovat absenci určitých znalostí, a také to, že budu-li chtít v této oblasti postoupit někam dále, nebude mi stačit středoškolské vzdělání, přestože je doplněno několika lety praxe. Uvědomovala jsem si, že při ucházení se o určitá místa bude můj životopis pravděpodobně předem vyloučen jen z toho důvodu, že na něm chybí vysokoškolské vzdělání. Řekla bych, že šlo o dosti typický příklad motivace k dalšímu studiu - vnitřní potřeba doplnit znalosti (a do jisté míry i touha dokázat si, že zvládnou pracovat a studovat zároveň) a tlak trhu práce mít vyšší dosaženou úroveň vzdělání.

Na začátku studia jsem si příliš nekladla otázky o smyslu vzdělávání obecně nebo o tom, jak spolu souvisí vzdělávání a potřeby člověka, jaké má vzdělání pro člověka hlubší význam. Otázky přicházely postupně a ne na všechny jsem byla schopna najít jasné odpovědi. Zejména na ty o smyslu vzdělání a o významu samotného procesu vzdělávání v životě člověka. A tomuto tématu se chci věnovat ve své bakalářské práci.

Zpočátku jsem převážně vycházela z předpokladu, že nutnost celoživotně se vzdělávat je dána hlavně potřebou udržet si stávající nebo získat lepší zaměstnání (což i u mě samotné bylo součástí motivace k dalšímu vzdělávání). Tento předpoklad je jistě platný, mluvíme-li o vzdělávání právě v souvislosti s placeným zaměstnáním. Ale vzdělání pro uplatnění na trhu práce je jen určitá část celé problematiky celoživotního vzdělávání. Začala jsem se více zajímat, co všechno ovlivňuje motivaci člověka se vzdělávat a jestli má vzdělání pro člověka hodnotu samo o sobě. Zvláště ve světle toho, že nezaměstnanost bude v dlouhodobé perspektivě pravděpodobně narůstat, a zdaleka se nebude týkat jen nekvalifikovaných pracovních sil. A tak nebude-li vzdělání prostředkem k dobře placenému zaměstnání, k čemu všemu je člověku dobré?

Kromě toho, že jsem si chtěla odpovědět na výše položené otázky, jsem měla také potřebu určitého shrnutí a propojení. Dát jednotlivé poznatky do souvislostí tak, aby byly pro mne snadněji a jako celek uchopitelné a v životě použitelné. To koneckonců považuji za jeden z hlavních cílů svého studia, odnést si sumu určitých poznatků, které budu schopna interpretovat a aplikovat ve svém osobním i pracovním životě, případně na ně navázat dalším studiem.

Chtěla bych, aby text byl srozumitelný nejen odborníkům z oblasti vzdělávání, ale i laikům, protože tato práce je také mou odpovědí na otázky, které jsem slýchávala po celou dobu svého studia od svých rodičů, známých, kolegů i nadřízených v práci. O čem je to vzdělávání dospělých? Proč se nyní tolik mluví o celoživotní vzdělávání? Proč by se měl člověk „na stará kolena“ ještě něco učit? Na tato proč se pokusím v následujícím textu odpovědět.

V úvodní části se budu nejprve věnovat vymezení základních pojmů, s upřesněním, jak budou užívány právě v této práci, a formulaci otázek, na které chci nalézt odpovědi. Postupně se pak budu věnovat jednotlivým zvoleným tématům. Objeví se téma motivace a motivace k učení, otázka obsahu a cílů vzdělávání, souvislosti vzdělání a mezilidských vztahů, a to jak v širším, celospolečenském pojetí, tak na úrovni užších, individuálních vztahů, souvislosti vzdělání a práce. V druhé části se věnuji přímo koncepci celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Jsem si vědoma, že jsem si zvolila téma dosti obecné a široké, svým způsobem těžko uchopitelné. Nicméně doufám, že se mi podaří vytvořit smysluplný celek, ze kterého bude patrné, v čem spatřuji význam celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých v současné společnosti a význam vzdělání v životě člověka obecně.

Při psaní práce jsem čerpala ze zdrojů se kterými jsem postupně pracovala v průběhu svého studia a jedná se převážně o literaturu dostupnou v knihovnách UK. Podnětná pro mne byla i literatura ze které sice přímo

necituji, ale přispěla k myšlenkovému rámci práce, např. kniha H. Arendtové - Mezi minulostí a budoucností či kniha W. Bauera – Tyranie blahobytu. Zejména ve druhé části jsem pak čerpala z internetových zdrojů, a to hlavně z dokumentů Národního vzdělávacího fondu a MŠMT.

Závěrem bych ráda poděkovala PhDr. Kopeckému za vedení, které mi při mé práci poskytl.

I VÝZNAM VZDĚLÁNÍ V ŽIVOTĚ SOUČASNÉHO ČLOVĚKA

1 Základní pojmy

1.0 Úvod

Na úvod této části chci upřesnit, co rozumím pojmem „současný člověk“. Mám na mysli člověka tzv. západního civilizačního okruhu v době jednadvacátého století, tedy století, které je typické množstvím informací (a dezinformací¹), rychlostí změn ve všech sférách lidského života - nejen v oblasti vědy a techniky, ale i v oblastech každodenního života. Mění se způsoby trávení volného času, způsoby komunikace, mění se i struktura vztahů (vezměme jen změny v instituci manželství a rodiny). Je to století typické propojeností všech částí světa (fenomén globalizace), ale zároveň jakousi izolací, do které se člověk jako jedinec dostává, zejména díky technice a řekněme až nelidskému tempu života, do kterého je okolnostmi tlačěn.

Přestože píšu o tomto současném člověku a zamýšlím se nad tím, jak nakládat se vzděláním dnes, zároveň se domnívám, že myšlenky o smyslu vzdělání a osobním růstu platí pro člověka obecně v kterékoliv době. Dokladem může být, že některé stěžejní myšlenky o vzdělání a rozvoji člověka jsem čerpla z díla Aristotela, Komenského či Masaryka a považuji je za platné a zásadní i pro jednadvacáté století.

1.1 Základní pojmy

Definujme si nejprve některé základní pojmy, které budou nadále v textu používány.

¹ Dezinformacemi zde myslím zejména množství informací v médiích či na internetu, u kterých nejsme schopni rozlišit jejich pravdivost nebo vyhodnotit jejich důležitost. Zvláště informace na internetu jsou mnohdy těžko ověřitelné, a přitom vzrůstá tendence věřit všemu, co se na internetu píše.

Učení

Učení je *proces*, který celkově formuje osobnost člověka, a to v průběhu celého jeho života. Vede ke změně hodnot, postojů, zájmů a způsobů jednání, je to činnost směřující k celkovému rozvoji člověka a k jeho adaptaci na prostředí. Učení vede člověka k poznání vlastních předpokladů, k objevování nových souvislostí a možností.

Učení jako psychický proces nelze přímo pozorovat, projevuje se právě změnou v chování, která je výsledkem učení. Učení „...je v podstatě synonymní s výrazem *využívání zkušenosti*.“ (Nakonečný, 2003, s. 95).

Učení je také *schopnost*, která může být rozvíjena, nebo naopak může zakrnět, pokud chybí dostatek podnětů, motivace a pokud není používána.

Schopnost učit se je ovlivňována fyziologickými funkcemi organismu, psychickými procesy a předchozí zkušeností. Souhrn těchto faktorů tvoří úroveň způsobilosti k učení (tzv. *docilitu*).

V učení dospělých hraje ve schopnosti učit se zásadní význam, vedle motivace a nároku na smysluplnost učiva, délka a kvalita iniciačního učení (myšleno základní, středoškolské, popř. vysokoškolské vzdělání) a délka přestávky před dalším učením. Čím delší a kvalitnější je iniciační učení a čím kratší je přestávka před dalším učením, tím lépe.

Schopnost učit se může být snížena především emocionálními bloky, jako je úzkost či strach z neúspěchu, nebo neochota změnit hodnoty a postoje.

Učení má mnoho různých forem: učení podmiňováním, nápodobou, verbální, paměťově pojmové učení či učení řešením problémů. Tato rozlišení však nejsou pro tuto práci podstatná (Hartl, Hartlová, 2000, s.650 – 651).

Vzdělávání

O vzdělávání bychom mohli do jisté míry říci totéž, co o učení. Zejména to, že celkově formuje osobnost člověka, pomáhá mu přizpůsobovat se prostředí a je to dlouhodobý *proces*. Rozdíl mezi učením a vzděláváním můžeme chápat tak, že za vzdělávání budeme považovat pouze učení záměrné, vědomé. Tzn. takové učení, kdy se člověk učí z vlastního popudu a za určitým cílem nebo je někým za určitým cílem vzděláván, oproti učení, které probíhá

i nezáměrně a nevědomě (např. učení podmiňováním nebo nápodobou, učení ze zkušenosti).

Vzdělavatelnost

O vzdělávání můžeme hovořit asi od třetího roku vývoje dítěte, kdy dítě začíná ke světu přistupovat skrze myšlení (souvisí to s vytvořením a rozvojem jeho „já“). Od této doby můžeme člověka vzdělávat. Za vzdělavatelného se ve starších teoriích lidské psychiky považoval člověk asi v prvních dvaceti až dvaceti pěti letech života, poté se předpokládalo zastavení duševního vývoje. Později se na základě psychologických výzkumů ukázalo, že člověk je vzdělavatelný po celý svůj život.

Současné teorie ukazují, že nejenže je člověk schopný se učit až do vysokého věku a že inteligence s věkem neklesá až do relativně pozdního stáří, ale navíc že s věkem obvykle rostou intelektuální a poznávací schopnosti, a to v souvislosti se získáváním a využíváním životních zkušeností. Tento typ inteligence, „intelligence through experience“ (Tenant, Pogson, 1995, s. 2-3) se však obvykle neodráží v klasických testech inteligence (Tenant, Pogson, 1995, s. 2-16). Na druhou stranu je prokázáno, že s věkem dochází ke změnám v určitých psychických funkcích spojených s učením, zejména se mění funkce paměti (rychlost zapamatování a vybavování). Obecně jsou paměť a myšlení zachovány až do konce života.

Vzdělání

Slovníková definice říká, že vzdělání je „...soustava vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností, utvoření morálních rysů a osobitých zájmů. Je výsledkem procesů zaměřených na utváření osobnosti, výsledkem vzdělávání...úroveň, kterou účastník dosáhne při vzdělávání. Tato úroveň je považována za systém otevřený, který je vzděláváním neustále obnovován, obohacován, rozšiřován a prohlubován.“ (Palán, 2002, s. 233). Z této definice vyplývá, že ač je vzdělání výsledkem vzdělávacího procesu, není tento výsledek stavem neměnným a konečným. Úroveň vzdělání se v průběhu života mění.

O vzdělání můžeme také hovořit jako o součásti kognitivního vybavení osobnosti a schopnosti osobnosti zodpovědně zvládat vlastní život (Beneš, 2003, s.15). Vzdělání není samo o sobě *schopností* ve smyslu, jak tento pojem chápe psychologie, ale vzdělání zcela jistě rozšiřuje naše schopnosti (a možnosti) vypořádat se s vlastním životem.

Pojem vzdělání, je někdy používán jak pro vzdělání jako výsledek vzdělávacího procesu, tak pro proces samotný, tedy zahrnuje v sobě i pojem vzdělávání. Např. německý filozof Max Scheler (1874-1928) chápe vzdělání právě jako *proces*, proces utváření člověka sebou samým (jako sebetvorbu) a přisuzuje vzdělání dvojí význam: „...diferencuje, třídí a zjemňuje, tedy individualizuje, a – shrnuje a utváří smysluplný celek duchovního světa, tedy univerzalizuje.“ (Paukertová, 2004, s. 332).

Řekněme, že prostřednictvím vzdělání se člověk kultivuje. Vzdělání dotváří naši osobnost, naši individualitu a zároveň nám dává celistvost. Vzdělání je součástí naší specifické osobnostní výbavy, která je východiskem pro to, jak jednáme v rozličných situacích každodenního života.

Výchova

Pojem výchova se vyskytuje v různých kontextech a může mít odlišné významy. Vyskytuje se často společně s pojmem vzdělávání („cíle vzdělávacího a výchovného působení“). Jindy je používán samostatně a konkrétně („výchova v rodině“). V jiném případě je pojem výchova pojímán podobně jako pojem vzdělávání, v tom smyslu, že celkově formuje osobnost člověka.

V některých případech je chápán jako relevantní jen pro člověka před dosažením dospělosti, jindy je chápán jako adekvátní i pro dospělého jedince. Rozdíl mezi výchovou a vzděláváním je často spatřován v tom, že výchova se týká spíše mravních a etických hodnot, zatímco vzdělávání se týká spíše faktických znalostí a konkrétních dovedností.

I v této práci jsou pojmy vzdělání a vzdělávání používány ve smyslu „výchova a vzdělávání“. Tím chci podtrhnout, že vzdělávání chápu jako komplexní proces formování člověka včetně jeho mravních postojů a hodnot, vyhnout se zúženému pohledu na vzdělávání jako na proces předávání informací.

Masaryk ve své přednášce „J. A. Komenský“ z roku 1892 interpretuje Komenského myšlenky o výchově a vzdělávání: „Teprve správná výchova dělá z člověka pravého člověka. Proto se má člověk od počátku vychovávat, celý život má být sebevýchovou a výchovou jiných...Člověk nemůže nic do sebe stvořit, výchovou se může jen vyvinout a rozvinout, co od přirozenosti v nás je obsaženo.“ (Masaryk, 1990a, s. 43).

2 Vrozená potřeba poznávání

V této kapitole bude věnována pozornost tomu, odkud pramení potřeba a touha člověka po nových poznacích, a zda všichni máme stejnou potřebu se učit a vzdělávat.

Jaké vnitřní a vnější okolnosti vedou člověka k tomu, že se učí a vzdělává? Je člověku imanentní potřeba se učit? Začněme od toho, co činí člověka specificky lidskou bytostí a jakou roli v tom hraje učení a vzdělávání.

2.1 Biologická a sociální determinace lidské psychiky

Psychika člověka je determinována biologicky i sociálně. Z hlediska biologie můžeme říci, že psychice člověka je vlastní potřeba podnětů. Bez podnětů se nemůže rozvíjet, podněty jsou pohonem psychického vývoje. Ze sociálního hlediska je pak podstatné, jaké podněty jsou člověku k dispozici.

Pokud by se dítě vyvíjelo odloučeně od lidské společnosti, některé funkce psychiky by se nerozvinuly vůbec (například řeč) nebo jen v omezené míře. Aby se z narozeného dítěte, v tzv. procesu socializace, stala specificky lidská bytost s rozvinutým myšlením, emocemi a schopností řeči, potřebuje společnost dalších lidí. Člověk se musí učit, aby se stal členem společnosti, aby se v ní orientoval, rozuměl jí a přizpůsobil jí své chování. Jinak řečeno, člověk se člověkem nerodí, ale stává se jím právě v procesu socializace.

Z doposud řečeného vyplývá, že potřeba podnětů a potřeba učení je v člověku biologicky zakódována. Vede ho k optimální adaptaci na jeho prostředí, k zařazení do společnosti a zajišťuje mu přežití.

2.2 Hierarchie potřeb a potřeba růstu

Kromě toho, že je lidské psychice dána potřeba se učit, je jí také dána tendence k růstu. Maslow říká, že tendence k růstu je v samé podstatě lidského bytí, je to jeho vnitřní určení, tzv. metapotřeba, vyjadřující potřebu člověka po růstu, tj. potřebu po sebezdokonalování (Nakonečný, 1997, s. 165).

Potřeba vzdělávat se koresponduje s humanitními teoriemi motivace (právě Maslow nebo Rogers), kdy na vrcholu hierarchie potřeb stojí potřeba sebeaktualizace, úzce spojená s potřebou poznávání a porozumění. „Je-li člověk relativně uspokojen ve svých deficitních potřebách, tj. cítí-li se zdrav a existenčně zabezpečen, má tendenci k transcendoání své situace a k uplatnění svých tvořivých sil a schopností.“ (Nakonečný, 1997, s. 165).

Naše mysl je živoucí věc. Co platí pro naše tělo, platí i pro naši mysl. Stejně jako tělo, potřebuje naše mysl potravu a pohyb. Jen s tím rozdílem, že naše tělo má hranice růstu. Mysl nikoliv. Ta může růst každým rokem až do konce našeho života. Na druhou stranu, mysl, kterou netrénujeme a neživíme podněty, atrofuje a slábne až k ochromení (Adler, 1982, s. 100).

Potřeba sebeaktualizace, uchopit a využít svůj potenciál, se nemusí nutně objevit až po té, co dojde k uspokojení základních fyziologických (hlad, žízeň, spánek, sex) a sociálních potřeb (potřeba bezpečí, lásky a uznání), jak by naznačovala Maslowova hierarchie potřeb. Například dle Frankla „...v extrémních situacích tomu může být i opačně: že totiž takzvaně vyšší, duchovní potřeby nemizí, i když není možné uspokojit základní potřeby, ale že jsou dokonce schopny tyto základní potřeby nahradit, a tak udržují člověka naživu.“ (Kern, Mehl, Nolz, aj., 2000, s. 56). Frankl (zakladatel logoterapie - psychoterapeutického směru, založeného na hledání smyslu života), ale i Lorenz (rakouský zoolog, zakladatel moderní etologie) pracovali na svých knihách v koncentračních táborech a shodně uvádějí, že jim právě tato tvůrčí činnost pomohla přežít nelidské podmínky (Kern, Mehl, Nolz, aj., 2000, s. 56). Přitom zmíněné „vyšší, duchovní potřeby“ nemusí být spojené jen s nějakou čistě intelektuální nebo duchovní činností - to podstatné je (ve smyslu Franklovy teorie) mít smysl života. Něco, co náš život po duševní stránce naplňuje.

Uspokojování fyziologických potřeb (jídlo, spánek, atd.) je obvykle výsledkem nezáměrného učení, zatímco uspokojování vyšších potřeb, a tedy i potřeby sebezdokonalování je obvykle výsledkem učení záměrného. Můžeme říci, že vyšší potřeby jako takové jsou nám dány, i když u každého člověka jsou jinak rozvinuté a každý je naplňuje odlišným způsobem.

Nakonečný říká, že člověk je v každém okamžiku svého života stavěn před rozhodnutí, zda zvolí jistotu daného stavu, či se rozhodne růst, zda si zvolí závislost, či nezávislost, nezralost, či zralost (Nakonečný, 1997, s. 165). Aby nastal okamžik, kdy člověk skutečně začne pracovat na svém zdokonalování, předpokládá to určité rozhodnutí (ať již vědomé, či nevědomé) překročit hranici jistoty a vydat se na cestu určité nejistoty při hledání a poznávání nového. To vždy vyžaduje jistou dávku odvahy.

Přestože je potřeba k růstu každému člověku v nějaké míře dána, často se stává, že člověku bude chybět právě potřebná dávka odvahy a „zamrzne“ v nějakém bodě, aniž by využil svůj potenciál. Pak ale nemůže dojít ke skutečnému životnímu uspokojení. Pokud člověk dlouhodobě žije pod laťkou, na kterou by svým potenciálem mohl dosáhnout, bude cítit určitou frustraci, životní nespokojenost.

Tato frustrace má často za následek vytváření různých závislostí - workoholismus, závislost na věcech, sexu, jídle, počítačových hrách apod. Závislý životní styl často přináší různé psychosomatické nemoci nebo nemoci paradoxně nazývané „civilizační“, jako je obezita, vysoký krevní tlak, problémy s páteří, deprese a další. A našli bychom další a další souvislosti, kdy nás pocit životní nespokojenosti zavádí na špatnou cestu.

Zde vidím důležitou úlohu vzdělávání a výchovy: vést člověka k tomu, aby zůstal věrný své podstatě stále se zdokonalovat. Jinak řečeno, zůstat zvědavý. Aby se chtěl učit. Podívejme se na děti. Na nich je krásně vidět jejich neustálá potřeba něco objevovat, být činorodý, něčím se zabývat. Když nemají možnost tuto potřebu uspokojit, tak se nudí a (v očích dospělých) zlobí. Myslím si, že je velmi důležité, abychom dětskou zvědavost podporovali, a to nejen v dětech, ale i v dospělých. Pomáhat jim překonávat obavy a pochybnosti, které může cesta rozvoje přinášet. Považuji to za tím důležitější, čím více na člověka v současnosti tlačí konzumní způsob života, který ho podporuje spíše v duševní lenosti.

„...jistě každý člověk, veden svou přirozeností, touží vědět. A to vědět co nejvíce, ba dokonce, bylo-li by to možno, vědět všechno. A konečně vědět pravdivě, aby nepodléhal klamu...Natolik lidský duch si uvědomuje, že nevědomost a omyl není v souladu se vznešeností jeho přirozené povahy.“ (Komenský, 1987, s. 174).

2.3 Shrnutí

Potřeba učit se a růst je v člověku biologicky zakódována. Ukazuje se, že pokud je mezi tím, pro co má člověk předpoklady a tím, nakolik je využívá, velký rozdíl, vede to k frustraci, pocitům nenaplnění a životní nespokojenosti. To se může projevit různými únikovými reakcemi a psychosomatickými a civilizačními onemocněními.

Vzdělávání tedy není jen nástrojem k dosažení formálně vyšší úrovně vzdělání, a tím k dosažení vnějších výhod a materiálních statků. Učení a vzdělávání jsou také nástrojem k dosažení vnitřní spokojenosti a rovnováhy. Aristoteles říká: „Staň se, čím jsi.“ Jsme tím, čím můžeme být, k čemu máme schopnosti. Rosteme-li vzhůru, rosteme směrem k bohu, ke své podstatě. Udusíme-li svou zvědavost, zakrníme, své podstatě se vzdalujeme a máme malou šanci dojít skutečného životního naplnění.

3 **Vzdělání: jeho obsah, cíle a společenská funkce**

3.1 Společenské funkce vzdělání

Vzdělání nemá význam jen pro jednotlivce, hraje významnou úlohu společenskou. Každá společnost stojí na určitých obecně uznávaných hodnotách, jejichž respektování členy společnosti je základem společného soužití. Reprodukce těchto hodnot je možná jen prostřednictvím učení se těmto hodnotám v procesu vzdělávání. Vzdělávání tak přispívá k integraci a reprodukci hodnot společnosti.

Rozlišujeme tzv. manifestní (zjevné) a latentní (skryté) společenské funkce vzdělání. Manifestními funkcemi jsou: *funkce kvalifikační* - zprostředkování vědění (znalosti, dovednosti), *funkce integrační* - zprostředkování hodnot a norem, a *funkce selekční a alokační* - přidělení sociálního statusu, reprodukce sociální struktury (Beneš, 2003, s. 75-76).

I dnes stále platí, že dosažené vzdělání je ve značné míře závislé na sociálním původu. Roli hraje jak materiální, tak kulturní kapitál rodiny. Současné systémy jednotného školství nejsou schopny sociální nerovnosti odstranit a vzdělání společenské nerovnosti spíše udržuje a reprodukuje. To není v rozporu s tím, že současně pro část jednotlivců může být jedinou dostupnou cestou ke změně sociálního statusu. Možnost dosáhnout vyššího vzdělání než mají rodiče se zvyšuje s celkovým růstem vzdělanostní úrovně obyvatelstva (Beneš, 2003, s. 80 - 82).

Latentní funkcí vzdělávání je sociální kontrola – tedy zajištění respektu k stávajícímu systému a hodnotám s ním spojených. Latentní funkce vzdělávání bývá zneužívána diktátorskými, totalitními a teokratickými režimy. Nicméně ani vzdělávací systémy zemí demokratických nejsou (a ani nemohou být) zcela apolitické. Obecně platí, že vzdělávací instituce preferují vědění a kulturu, která odpovídá zájmům těch, kteří tyto instituce zřizují a financují.

Vzdělání tedy není ideově neutrální. Je výsledkem společenského konsenzu i vlivu společenských elit (Beneš, 2003, s.75 - 76).

3.2 Obsah a cíle vzdělání

Palánův výkladový slovník uvádí, že obsahem vzdělání jsou:

- (1) fakta, která se vzděláváním mění na vědomosti,
- (2) výkony a činnosti, které se v procesu vzdělávání stávají dovednostmi,
- (3) poznávací procesy, jako myšlení či vnímání, které tvoří intelektuální schopnosti,
- (4) poznatky, poučky a hodnoty, které se vzdělávacím působením mění v postoje (Palán, 2002, s. 135).

Konkrétní obsah (náplň) se liší podle stupně a druhu vzdělávacího procesu (vzdělání základní, střední, vysokoškolské, a další vzdělávání) a každá z těchto úrovní má své specifické cíle a splňuje různé funkce. Obecně by měl obsah vzdělání korespondovat s celospolečensky uznávanými hodnotami a normami a sledovat celospolečenské cíle. Teprve na základě toho je možné diferencovat dílčí cíle jednotlivých složek vzdělání.

Školský zákon České republiky (zákon č. 561/ 2004 Sb.) ve svých obecných cílech vzdělávání uvádí tyto cíle spojené s celospolečensky uznávanými hodnotami, které je žádoucí rozvíjet a reprodukovat:

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
- b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného odborného vzdělání,
- c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
- d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,

- e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
- f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu soužití v národním a mezinárodním měřítku,
- g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví. (Aktualizace k zákonům, 2007, s. 15).

3.3 Povaha vzdělávacích systémů

Obsah vzdělání úzce souvisí se vzdělávacím systémem, ve kterém je tento obsah předáván.

V současnosti převažují vzdělávací systémy založené převážně na technické racionalitě, která se ukázala být velmi účinnou: vedla k obrovskému nárůstu poznání, ke zvýšení lidské schopnosti získávat, uchovávat, přetvářet, užívat a zprostředkovávat informace. Umožnila velkou funkční diferenciaci práce a výroby a přispěla ke zvýšení životní úrovně. Ale také přispěla k dnes již zastaralému masovému vzdělávacímu systému *statické* povahy. Učení ve školách charakterizuje převaha systematických znalostí, upřednostňují se dobře ověřená a kontrolovatelná fakta. Poznání je „rozškátkováno“ do předmětových okruhů a podporuje se orientace na akademické vědy. Takové vzdělání ale nepřipravuje dobře na komplexní situace reálného života, které překračují hranice mezi disciplínami. Navíc znalosti, které nejsou předávány v prakticky využitelné formě, podporují pasivní vlastnosti – konformní názory, závislost na autoritě a přesvědčení, že jedinec je bezmocný vůči běhu světa (Dlouhá, 2004, s. 321).

„... škola příliš pěstuje rozum, ale ne ostatní mohutnosti, že se zapomíná na cit a na vůli...“ (Masaryk, 1990b, s. 48). „Myslíme, že se ten cit stará sám o sebe, on však musí být stejně jako rozum pěstován. Cit může zakrtnět, jako rozum může být špatně vyvinut... Stejně jako cit musí být pěstována vůle...“ (Masaryk, 1990b, s. 71-72).

UNESCO, které se aktivně zapojuje do debaty o reformách národních vzdělávacích programů v jednom ze svých dokumentů uvádí sedm bodů, které jsou ve vzdělávacích systémech většiny zemí zanedbány a které je potřeba posílit:

1. Odhalování chyb a iluzí – uvědomovat si, že vědecké poznání, na které spoléháme, je dočasné a otevřené a že jako lidé jsme náchylní k chybám a iluzím.
2. Zásady přiměřeného vědění – naučit se porozumět obecným, zásadním problémům a další, zvláštní poznatky zasazovat do jejich rámce. Nahradit zlomkovité učení takovým učením, které učí vidět vzájemné souvislosti, zařazení částí do komplexního světa.
3. Humánní podstata - složitá povaha lidství byla rozdělena do jednotlivých předmětů poznání. Je třeba znovu vytvořit vědomí jednoty a sdílené podobnosti s jinými lidskými bytostmi.
4. Jednota světa - jsme občané jednoho světa a dnes, víc než kdy jindy, jsou všechny jeho části na sobě vzájemně závislé.
5. Vzdělání by mělo naučit čelit nejistotám - vzdělání se stává uměním navigovat v moři neurčitostí.
6. Vzájemné porozumění ve všech ohledech.
7. Pěstovat etiku - ta nelze jednoduše naučit. Musí se postupně pěstovat. Je spíše vědomím individuální a společenské povahy lidství (Dlouhá, 2004, s. 321).

Výše uvedené body dobře vystihují, co dnešnímu vzdělávání chybí a vyzývají k vytváření takových systémů, které nebudou jednostranně stavět na technické racionalitě, na úkor rozvoje etického myšlení a kultivace lidství v člověku, na úkor zamýšlení se nad smyslem věcí.

Také Paukertová se ve svém příspěvku „Vzdělání a zpětná vazba“ ve sborníku „Hledání souřadnic společného světa“ zamýšlí nad tím, že vzdělání je třeba nahlížet v širších souvislostech. Kriticky hodnotí přístup některých „přehnaně pragmatických“ (Paukertová, 2004, s. 333) lidí, kteří „...“vyvařili“

k lidem směřující komplex humanitních věd – filosofii, pedagogiku, psychologii, sociologii, a tento koncentrát v podobě návodů „jak“ nasávají či dále předávají v rámci přípravy na manipulaci s lidmi...Vzdělání chápou jako nástroj, který jim má dopomoci k něčemu - k moci, ke kariéře, k rychlému úspěchu...Chtějí přesně vědět, k čemu jim ta která informace bude sloužit, jak, kdy a kde ji mají užívat. V podstatě chtějí kuchařku – návod, jak žít, komunikovat, vládnout nebo poslouchat. Algoritmus na život však není.“ (Paukertová, 2004, s. 333).

Může se zdát, že vzhledem k povaze současné doby - vše se neustále mění tak rychle, že návod platný včera nemusí být platný zítra - je skutečně nesmyslné pojímat vzdělání jako „návod“. Na druhou stranu právě v dnešní hektické době potřebujeme, více než kdy jindy, alespoň nějaká doporučení, jak kormidlovat svůj život. Takže spíš záleží na tom, jak takový návod pojmout. Jistěže nemůže být založen pouze na faktech a jejich memorování a zlomkovitých informacích z humanitních či jiných věd. S tím souhlasím. Ale pokud by se podařilo vytvořit takovou kuchařku, resp. pokud by vzdělávací systém dokázal, aby se člověk naučil (jak doporučuje UNSECO i náš školský zákon) porozumět obecným, zásadním problémům, další poznatky zasazovat do jejich rámce, naučit se vidět vzájemné souvislosti a vyhledávat informace tak, aby byl člověk schopný aktivně utvářet svůj život, byl by to velký úspěch. Obávám se však, že většina současných systémů tento základní cíl nenaplnuje. Těžko pak můžeme aspirovat na vyšší cíle, jako například duchovní rozvoj a vzájemné porozumění, když systém často nevychovává (nevzdělává) jedince tak, aby byli schopni samostatně, kriticky uvažovat a myslet v širších souvislostech.

Za určitou lenost v myšlení a nesamostatnost v životě mnoha lidí může do značné míry konzumní způsob života, lehká dostupnost věcí a média s jejich umělým vytváření reality. Jedním z důležitých úkolů vzdělávání je čelit tomto trendu upadání do mentální lenosti a závislosti na konzumu.

3.4 Shrnutí

Vzdělání je nejen soustava poznatků a dovedností, ale také proces utváření člověka v průběhu celého jeho života. Tomu by měl odpovídat obsah a cíle vzdělání a metody, které by neměly jednostranně rozvíjet jen racionální, technickou a prakticky orientovanou stránku lidské osobnosti, ale rozvíjet i duchovní a emocionální složky osobnosti. Jen tak může být zachována podstata člověka a jeho lidství, která tkví právě v možnostech jeho všestranného rozvoje.

Individuální cíle vzdělání nelze zcela oddělit od celospolečenských. Vzdělání nikdy nemůže být oproštěno od vlivu státu, který jeho prostřednictvím udržuje svoji legitimitu a zajišťuje reprodukci společenských norem a žádoucích vzorců chování a hodnot.

Vzdělání je prostřednictvím svého obsahu a cílů prostředkem ke kultivaci člověka jako jednotlivce i celé společnosti. Je jediným prostředkem, jak můžeme nejen reprodukovat znalosti i hodnoty společnosti, ale jak je také můžeme měnit.

4 **Vzdělání a mezilidské vztahy**

Souvislost vzdělání, resp. vzdělávání a mezilidských vztahů můžeme zkoumat ze dvou úhlů pohledu. Širší, celospolečenské souvislosti a užší vztahy (zejména rodinné). Podívejme se nejdříve na ty širší, celospolečenské souvislosti.

4.1 Celospolečenské souvislosti vzdělání a mezilidských vztahů

Globalizace současné společnosti se projevuje v mnoha oblastech. Dochází k propojování trhů, sdílení informací, mísení kultur a nutně tak dochází ke střetům, kdy na sebe naráží odlišné způsoby myšlení, různé druhy náboženství a víry, střetávají se zájmy různých skupin, národů i států. Aby svět byl schopen řešit tyto střety bez násilí a extrémního potlačování zájmů jedněch na úkor druhých, je na prvním místě třeba rozvíjet důležitou lidskou vlastnost, a to toleranci.

Psychologický slovník definuje toleranci jako „postoj snášenlivosti k chování, přesvědčení, víře a postojům druhých lidí.“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 622). Pro lepší uchopení podstaty tolerance bychom tuto stručnou definici měli trochu rozvést: Především je třeba zdůraznit, že tolerance není lhostejnost. Pokud je nám jedno, co si druhý myslí a dělá, není to tolerance. Tolerance přichází ve chvíli, kdy nás jednání druhého nějak zasahuje a nutí nás zaujmout postoj.

Skutečná tolerance vychází z pochopení jinakosti druhého. Z pochopení, že jiné, neznamená špatné. Tolerance tak může nastat jen ve stavu, kdy se zbavíme strachu z jiného. K tomu může dojít jen prostřednictvím poznání a přemýšlení o jinakosti a rozdílnosti. Tolerance vzniká tehdy, když si plně uvědomíme, že jiné názory, způsoby, zvyky nás nemusejí ohrožovat, že nás mohou obohacovat. Ve srovnávání toho „našeho“ a „jiného“ si můžeme lépe uvědomit, co je to „naše“, jaký to má pro nás význam, dojít hlubšího poznání.

Na druhé straně je nutné umět odlišit skutečnou toleranci od „pseudotolerance“, kdy ustupujeme ze strachu, z pohodlnosti či neschopnosti formulovat vlastní názor nebo si vůbec vlastní hodnoty uvědomovat.

Tolerance je v naší společnosti obecně považována za kladný a žádoucí stav. Někdy pak ustupujeme jen proto, že se bojíme, abychom nebyli nařčeni z netolerantnosti. Můžeme tím ale překročit hranici, kdy v zájmu tolerance nejsme schopni hájit své vlastní hodnoty a zájmy.

Tolerance, která spočívá v pochopení druhého, je stav, kterého nemůže být dosaženo bez porozumění sama sobě, bez vybudovaného stabilního systému hodnot a postojů. Aby každá jinakost, každý nátlak nevyvedl člověka z rovnováhy. Rovnováhu si přitom člověk může udržet pouze tehdy, dokáže-li pružně reagovat na dění kolem sebe. Reagovat pružně a tolerantně znamená vycházet ze zralých, dospělých postojů, umět je revidovat, být schopen sebereflexe. Takového stavu nelze docílit bez systematické výchovy a vzdělávání, které budou k dosažení takového stavu směřovat.

Je jistě třeba rozvíjet ve výchově i další lidské vlastnosti, nicméně domnívám se, že právě téma tolerance a schopnosti utvářet si vlastní názor, je vzhledem k trendu globalizace a tomu, co se v současném světě děje, téma velmi aktuální.

Jan Masaryk o samostatném myšlení říká: „Jak zabránit tomu, aby z nich...nikdo nenadělal roboty? Chci, aby se každé z těch děcek naučilo myslet a mluvit za sebe. Aby z nich nebyly zkameněliny. Aby všichni stříhali ušima a poslouchali, co se říká tady a co o tom vykládají tamhle, a aby si to každý sám ve vlastní makovici sesumíroval, a když dojde k tomu, že pravdu mají mohamedáni, aby směl být mohamedán...Ne aby těm děckám někdo dával klapky na oči a futrály na uši a nadělal z nich kobzy s jednou strunou. Tohohle já se bojím ze všeho nejvíc. To by byl konec demokracie. A nakonec lidské důstojnosti. V tom bych, kamaráde, nechtěl dlouho žít.“ (Cach,1990, s. 32).

Jeho Svatost Dalajláma řekl (na panelové diskusi v rámci konference Forum 2000 v roce 2006), že problémy dnešního světa jsou výsledkem emocí, především destruktivních emocí. Nejde o politiku, náboženství, jde o *srdce*. Člověk, který zažívá přátelské vztahy a žije spokojený život, je méně náchylný podlehnout destruktivním emocím a nenávisti vůči druhým. A kde jinde začít pěstovat dobrotu srdce, toleranci a pozitivní přátelské emoce než v rodině? Tato otázka nás přivádí k tématu rodinných vztahů v současné společnosti.

4.2 Rodinné vztahy v moderní společnosti

V moderní společnosti došlo v instituci manželství a rodiny k velkým změnám. Tématu změn ve vnitřní struktuře rodiny se věnuje například Keller ve své knize *Nedomyšlená společnost*, v kapitole „Stát, který rozbil svůj základ“ (Keller, 2003). Říká, že rodina je obětí sil, které jsou v samém základu moderní společnosti. Jde především o vzestup moci státu a jeho organizací, jejichž činnost nahrazuje rodinu v oblasti ekonomiky, sociální péče i vzdělávání. Zásadní je změna rodiny (resp. domácnosti) ze samostatné ekonomické a výrobní jednotky na jednotku konzumní. Členové domácnosti už spolu nemusí tolik spolupracovat, jako když společně vyráběli a byli na sobě vzájemně daleko více závislí.

Díky státem podporovanému školství a zdravotnictví nemusí také průměrná moderní domácnost zajišťovat péči o nemocné a staré členy rodiny a v plném rozsahu ani péči o děti, nemluvě o vzdělání, které též zajišťuje stát. Rodina se v mnoha ohledech stává zbytečnou. Jedinci mohou za podpory moderního státu přežít i bez ní a stát může fungovat bez rodin, protože ekonomika založená na konzumu může přežít i s konzumujícími jednotlivci. Přesto, říká Keller, má stát zájem, aby rodiny zůstaly zachovány. Jednak pro to, že jednou z funkcí, která rodině zůstala, je péče rodičů o děti (zajištění reprodukce a socializace), a také proto, že „člověk, který zakládá rodinu, se dobrovolně domestikuje a každý stát má raději ochočené občany než občany divoké.“ (Keller, 2003, s. 53-64).

O tom, jaké občany má, či nemá stát rád, můžeme polemizovat, ale pravděpodobně se shodneme na tom, že stát potřebuje rodinu pro zachování biologické i kulturní reprodukce. Rodina předává a kultivuje základní společenské hodnoty a přes všechny změny stále platí, že rodina (nějaká její forma) je stále základem společnosti (ať už ve svých konkrétnostech bude fungovat jakkoli). Protože tradiční funkce rodiny (včetně funkce výchovně vzdělávací) doznaly v moderní společnosti zásadních změn, musí si dnešní rodina vlastně hledat novou podobu fungování. Původní pouta, která držela tradiční rodinu pohromadě, jsou dnes oslabena a je třeba hledat jiná pojítka. Komunikace a uspokojivé vztahy jsou pro fungování rodiny dnes důležitější než dříve.

Jak bylo zmíněno v úvodu, toto století je mimo jiné typické jakousi izolací, do které se člověk jako jedinec dostává, zejména díky technice a rychlému tempu života. Lidem chybí prostor pro zastavení se a kontakt sama se sebou i s druhými. To platí často také v tom nejužším kruhu vztahů, tedy v rodině. Vyjmenujme některé z těch hlavních, viditelných „viníků“ tohoto stavu: tlak na výkon a nutnost výkonu, protože zajištění základních životních potřeb, i na průměrné úrovni, je stále finančně náročnější. Více pracujeme a méně času trávíme se svými blízkými. Osobní počítač a snadná dostupnost stále nových her, tedy zdroje snadných emočních zisků a rychlého uspokojení. Rozšiřující se přístup k internetu. Můžeme hodiny trávit na chatu ve virtuálních vztazích, které nevyžadují tolik energie jako skutečné vztahy. A také televize, v některých domácnostech přítomna hned v několika místnostech. Svou roli hraje i nárůst množství informací - zorientovat se v nich nám zabírá stále více času.

Problémem je také prohlubující se propast mezi realitou dospělých a realitou dětí, která též přispívá k izolaci členů v rodině a oslabení jejich vzájemných vztahů. Tato propast přímo souvisí s tempem změn, které nestačíme všechny sledovat a vstřebat a zařadit je do naší osobní „mapy světa“. Ztrácejí se nám společná témata, stará a nová generace si čím dál tím méně rozumějí. A nejen že je propast mezi rodiči a dětmi, kde je v průměru věkový

rozdíl dvaceti, třiceti let, tempo změn nabralo takové obrátky, že tyto mezery v pochopení jsou patrné již mezi dětmi a mládeží různého věku, tedy při rozdílu deseti i méně let.

Z výše uvedeného se rýsuje obrázek, ze kterého je patrné, že na vztahy a jejich pěstování je čím dál tím méně času a že virtuální svět se stává konkurencí toho skutečného. Protože na skutečné funkční osobní vztahy nemůžeme rezignovat (bez nich nemohou dobře fungovat rodiny, a tím ani širší společnost a stát), je nutné systémově podporovat činnosti, které zabrání prohlubování výše nastíněných problémů. Jedním z nástrojů je samozřejmě vzdělání. V jeho obsahu by se měla objevovat témata jako principy partnerského soužití, rodičovská role, vztah k seniorům, a to již na úrovni základní školy (např. prostřednictvím předmětu výchova k rodičovství). Je třeba zdůrazňovat, že vztahy se musí pěstovat a že je nemůžeme nahradit něčím jiným, snadněji dostupným. Je také třeba pomáhat a radit, jak vztahy udržovat a rozvíjet. Zde je nezastupitelná role různých forem poradenství (školní psychologové, poradny pro rodinu, pro partnerské vztahy, apod.).

4.3 Vztah rodiny a školy

Doposud jsem hovořila o obecných cílech a obsahu vzdělávání a nyní i o tom, že by ve vzdělávání neměla chybět témata zaměřená na mezilidské vztahy. A jak je na tom vztah rodiny a školy? Jak se obecné, celospolečenské cíle vzdělávání promítají do každodenní reality v životě běžné školy a rodiny? Kladou si dnešní rodiče otázku, jaké cíle má vzdělávání jejich dětí? Mají možnost to ovlivnit? Mají školy (zejména základní, ale i střední) zájem spolupracovat s rodiči? (Hovořím o stavu v České republice, i když bychom našli i jiné země, jejichž vzdělávací systém se nachází v podobné situaci.)

Ve většině případů mají rodiče stále poměrně malou možnost podílet se na tom, jak škola funguje a co se s jejich dětmi ve škole děje. Bohužel o takovou možnost mnoho rodičů ani nestojí. Nebo z mnoha různých důvodů nejsou důslední nebo ani nevědí, jak se školou komunikovat. Určitě stojí

za zamýšlení fakt, že mnoho rodičů se velmi snaží, aby z jejich dětí „něco kloudného bylo“, ale přitom je na tolik hodin denně svěřují do rukou škol a učitelů, o kterých nevědí nic, nebo jen velmi málo. Na druhou stranu, patříte-li k rodičům, kteří chtějí vědět, zkuste oslovit několik běžných základních škol s tím, že se chcete podívat na jejich vyučování a popovídat si o principech a cílech školy, než k nim pošlete své dítě do první třídy. Moc nepochodíte.

Chybí vzájemný respekt školy k rodičům a rodičů ke škole. Tento respekt by měl vyrůstat právě z vědomí společných cílů. Masaryk říká, že má-li učitel být přítelem žáka, musí být také přítelem rodiny a musí s rodinou komunikovat ve smyslu toho, čeho se má školou dosáhnout a co je k dosažení tohoto cíle nutné doplnit v rodině (Masaryk, 1990b, s. 65). Na tom je u nás třeba ještě hodně pracovat. Nicméně již mnoho škol, základních i středních, se snaží o otevřenost vůči rodičům, například zřizováním webových stránek, které slouží nejen studentům, ale právě i rodičům ke snazší komunikaci se školou a získávání informací o tom, co se právě ve škole jejich dětí děje. Treba se postupně propracujeme k tomu, že rodiče budou na společné schůzce s vedením školy diskutovat právě o cílech a obsahu výuky (jak je tomu například na některých školách ve Švédsku).

4.4 Shrnutí

Jako závažné problémy v životě současné rodiny vidím izolaci jedince v rodině, nízkou míru komunikace a společného prožívání a prohlubující se propast mezi realitou dospělých a dětí (potažmo mezi realitou dětí a mládeže a realitou seniorů). Součástí vzdělávání by měla být diskuse nad těmito tématy a hledání řešení. Důležité je zde i poradenství. Je důležité, aby si společnost tyto problémy uvědomovala a pracovala s nimi, jen tak může zabránit tomu, že jimi bude pohlcena.

Kvalita osobních vztahů se projevuje i v tom, jak se chová společnost jako celek. Již v rodině a následně pak ve škole je třeba pěstovat a vychovávat v lidech takové vlastnosti, které jsou nutné pro sociální smír ve společnosti.

Nezbytná je spolupráce rodiny a školy. Podstatné je vytvořit vědomí společně sdílených cílů. Nelze předpokládat, že se snahy o nápravu ujme jedna či druhá strana. Celý vzdělávací systém je jedna nádoba, a pokud chceme dosáhnout nějakých změn, musíme působit na všechny její části. Domnívám se, že jen postupným působením rodičů na školy (vyžadováním vyšší míry komunikace a spolupráce) a na druhé straně působením škol, které si tuto nutnost již uvědomují (a budou v tom směru působit na rodiče), může postupně dojít k pozitivní změně.

5 Vzdělání a práce

Rozebrala jsem zatím téma vzdělání (vzdělávání) jako přirozené potřeby člověka, jeho společenské funkce, možný vliv na mezilidské vztahy. Bude jen logické, navážu-li souvislostmi mezi vzděláním a prací, protože práce je vedle vztahů podstatnou náplní našeho života.

5.1 Definice pojmu práce

Definujme si nejdříve pojem práce. Psychologický slovník uvádí velmi stručnou definici: „Tělesné nebo duševní činnosti zaměřené na výdělek, výživu, uspokojení potřeb;“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 446).

Palánova definice práce je širší: „Cílevědomá činnosti lidí, kteří prostřednictvím výrobních prostředků mění a přetvářejí ke svému uspokojování potřeb přírodu. Práce a pracovní činnost jsou základní podmínkou lidské existence. Může se členit podle různých kritérií na práci kvalifikovanou a nekvalifikovanou, duševní a fyzickou, odbornou a neobornou atp. Z organizačního hlediska hovoříme o práci jako o *pracovní činnosti* realizované v určitém *pracovním místě*.“ (Palán, 2002, s. 163).

Myslím, že je nutné uvést zde také dělení podle kritéria, zda se jedná o práci jako výdělečnou činnost (placené zaměstnání, podnikání), nebo práci jako činnost konanou za jiným účelem, než je získání finanční či jiné hmotné odměny. Sem patří práce konaná v rámci rodiny či širšího společenství, zejména práce spojená s péčí o děti, starší a nemocné či jinak potřebné bližní. Je to práce vykonávaná ženami a muži v domácnosti, vzájemná rodinná či sousedská výpomoc, a také různé formy dobrovolnické práce.

Pohnutkou k vykonávání práce bez materiální odměny může být potřeba splňovat očekávání spojená s určitou sociální rolí, a tím potažmo uspokojovat svoji potřebu přijetí a společenského uznání. „...lidé pracují také kvůli uspokojení dalších potřeb, které práce přináší, například kvůli uspokojení, že dělají něco užitečného, kvůli pocitu úspěchu, prestiže, uznání, příležitosti

využívat a rozvíjet své schopnosti, kvůli pocitu moci a zařazení do společnosti.“ (Armstrong, 2007, s. 185). Nebo jen z pocitu odpovědnosti či vědomí, že nikdo jiný tu práci neudělá.

Jsou to tedy dvě velmi odlišná pojetí: práce jako výdělečná činnost - a práce bez finanční či jiné materiální odměny. V souvislosti se vzděláváním máme obvykle na mysli první typ práce – práce jako výdělečné činnosti. Toto pojetí rozeberu jako první.

5.2 Práce jako výdělečná činnost a vzdělávání

Pro každou práci potřebujeme určité vzdělání - soubor nějakých znalostí a dovedností, které potřebujeme k výkonu práce. Vzdělávání je v této souvislosti přípravou na práci (přípravou na povolání). Povolání je konkrétní práce vyžadující určitý soubor znalostí a dovedností.

Ještě v nedávné minulosti se hovořilo o takzvaném třífázovém životě: škola (příprava na povolání) – práce – důchodový věk. Příprava na povolání se týkala především první fáze a po ukončení střední či vysoké školy se dospělý člověk k systematickému vzdělávání příliš často nevracel. Dnes již toto rozfázování neplatí. Změny ve všech oborech lidské činnosti jsou natolik rychlé, že je potřeba si doplnit vzdělání v různých oblastech i několikrát za život. Mění se tudíž obsah prvotní přípravné fáze, která má člověku poskytnout určitý základ, na kterém bude nadále stavět. Menší důraz je kladen na konkrétní fakta a narůstá důležitost tzv. měkkých dovedností (jako umění komunikace a vedení lidí či organizační dovednosti), které jsou dnešními zaměstnavateli vysoce ceněny. Nepostradatelnou se stává schopnost vyhledávat a třídit informace a zasazovat jednotlivá fakta do souvislostí čím dál rozmanitější a spletitější sítě, kterou tvoří dnešní svět.

Samozřejmě že nadále platí, že člověk se primárně připravuje pro práci v nějakém oboru, a k tomu patří určité konkrétní znalosti a fakta, které nelze vynechat. Ale je třeba mít neustále na zřeteli, že obor, povolání, pro které se člověk připravuje, se bude ve svých konkrétnostech zcela jistě měnit a že je

také možné, že člověk vystřídá za svůj život více oborů. Proto musí mít vedle oborových znalostí stejnou důležitost rozvoj těch schopností, které člověka připraví na to, aby se uměl přizpůsobovat změnám a aby se uměl učit. Člověk se musí naučit samostatně myslet, umět analyzovat rozličné situace a stanovit si cíle a cesty k těmto cílům. Musí mít vypěstovanou vůli vytrvat a umění překonávat překážky.

Stále platí, co napsal Komenský o univerzálním vzdělání myslí: „Aby rozuměli učení věcí, myšlenek a řečí. Aby rozuměli cílům, prostředkům a prováděcím způsobům všeho konání (svého i cizího). A aby uměli rozlišovat podstatné od nahodilého, lhostejné od škodného ve všem jednání...“ (Komenský, 1987, s. 168).

Vzdělání zde tedy slouží jako prostředek pro získání a udržení si práce konané pro výdělek. Po té, co dosáhneme určitého základního vzdělání (myšleno určitého vzdělanostního základu, který u každého v prvotní fázi může mít jinou podobu – od výučního listu po vysokoškolský diplom) – je pak třeba obsah dosaženého vzdělání neustále revidovat a obnovovat s tím, jak se mění obsah práce. K tomu slouží další vzdělávání, zejména další profesní vzdělávání.

5.3 Práce bez finanční odměny a vzdělávání

Práce vykonávaná za jiným účelem než získání finanční či jiné materiální odměny může mít mnoho podob. V některých případech může jít o práci obsahově totožnou s prací, kterou někdo vykonává za peníze a jiný ji dělá jako dobrovolník. Například práce v různých neziskových organizacích, v komunitních centrech a charitativních organizacích. A platí pro ni stejná pravidla vzdělávání, jak bylo výše uvedeno o práci konané pro výdělek.

Vedle toho máme velmi odlišný typ práce, uplatňující se zejména v rodině, jako je péče o děti a seniory a péče o domácnost. Jde o nemalé množství práce a jsou lidé, kteří takovou práci stráví podstatnou část svého

života. Někteří ji vykonávají zároveň s prací pro výdělek, jiní ji vykonávají takříkajíc na plný úvazek. Pomiňme nyní otázku ohodnocení takové práce a zamysleme se nad tím, jak s takovou prací souvisí vzdělávání.

Zde člověk nepotřebuje tolik vzdělávání pro měnící se obsah své práce, ale potřebuje se vzdělávat pro udržení své vzdělanosti pro případný budoucí vstup na trh práce a pro udržení schopnosti učit se. Stejně důležité je, že prostřednictvím vzdělávání mohou být uspokojovány určité sekundární potřeby, jako potřeba sociálního kontaktu (například u rodičů v domácnosti) a sama potřeba růstu. Vzdělávání v tomto případě může být nástrojem pro získání práce v budoucnosti (pokud to daný jedinec plánuje), ale má význam i samo o sobě, pro duševní zdraví člověka. Proto by neměla tato složka vzdělávání být systémově opomíjena a pro tuto skupinu obyvatel vykonávajících (v určité etapě svého života) neplacenou práci, by se měly vytvářet a rozšiřovat možnosti přístupu ke vzdělávání.

Zaměstnatelnost je zřejmě klíčovým výsledkem úspěšného učení, avšak sociální začlenění nespočívá pouze v získání placeného zaměstnání. Učení otevírá dveře k vybudování spokojeného a produktivního života, značně nezávislého na zaměstnaneckém statusu a vyhlídkách člověka (Evropská komise, 2000).

6 Shrnutí první části

„Lidský život je bytostně nehotový a musí být jako takový stále tvořen...lidský život je v neustálém pohybu, v neustálé změně...“ (Kacetl, 2004, s. 92- 94), tak jako je v pohybu okolní svět. „Lidská přirozenost je plná života, má ráda pohyb a činnost a nepotřebuje nic leč moudré vedení.“ (Komenský, 1987, s. 176). *Pohyb*, stejně tak jako *změny*, jsou podstatnou a nedílnou součástí našeho života, a to jak kolem nás, tak v nás samých. Nelze je zastavit, nelze se jim vyhnout. Úkolem vzdělávání je připravit člověka na pohyb životem i nevyhnutelné změny. Zároveň vzdělávání samo změny iniciuje. Nejenže člověk dle svých znalostí a schopností mění své okolí, má také jedinečnou možnost a schopnost změnit sám sebe. Tím dostal člověk do svých rukou obrovskou moc a svobodu formovat svůj život. Jde o to, aby se naučil ji správně využívat.

V několika kapitolách jsem se zde snažila rozvést myšlenku, že vzdělání není důležité jen pro získání a udržení dobrého, resp. dobře placeného zaměstnání. Celoživotní vzdělávání má zásadní význam pro rozvoj osobnosti člověka, pro prožití spokojeného, plnohodnotného života a pro formování mezilidských vztahů a celé společnosti. Domnívám se, že tato linie, vzdělávání pro člověka samotného, hodnota vzdělanosti jako takové a význam samotného procesu poznávání, je někdy zastíněna linií, která hovoří o vzdělávání zejména v souvislosti s člověkem jako lidským zdrojem v organizacích. Celoživotní vzdělávání je pak vnímáno hlavně jako nástroj k prosperitě jednotlivců a organizací. Nabízí se pak určité zjednodušené spojení vzdělání a materiálních statků či prestiže, které lze jeho prostřednictvím získat. A širší souvislosti a význam vzdělávání se dostávají do pozadí.

Člověk má možnost a také zodpovědnost, před kterou nemůže utéci, vytvořit sám sebe: „... jedinečnost lidské bytosti leží v její možnosti určit, vytvořit, svou vlastní podobu. Lidé nemají, tak jako zvířata...svou podobu zcela danou při narození, člověk má tu možnost – a nevyhnutelnou odpovědnost – vytvořit sám sebe.“, píše Gross (1982, s. 36, překlad Z.B.) v úvodu ke kapitole

z díla italského renesančního filosofa Pico Della Mirandoly. „Ty jsi tvůrce sebe sama a můžeš se formovat, otesat sám sebe, do jakéhokoliv tvaru, jakého si budeš přát.“ (Pico Della Mirandola, 1982, s. 36, překlad Z.B.)

II CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Motto: „Jako je celému lidskému pokolení celý svět školou, od počátku věků až do konce, tak i každému člověku je jeho věk školou, od kolébky až do hrobu. Takže už nestačí říci se Senekou: Na učení není žádný věk pozdní, nýbrž musíme říci: Každý věk je určen k učení...“ (Komenský, 1987, s. 186).

7 Celoživotní vzdělávání – definice, koncepce, pojmy

Nyní podrobněji rozeberu koncepci celoživotního vzdělávání, tak, jak existuje v současné době. Přiblížím další související pojmy a některé evropské a české dokumenty týkající se celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých.

7.1 Pojem a koncepce celoživotního vzdělávání

Slovník definuje celoživotní učení takto: „Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života... Celoživotní učení má člověku poskytovat možnost vzdělávat se v různých stádiích svého rozvoje až do úrovně svých možností v souladu s vlastními zájmy, úkoly a potřebami...Celoživotní učení nelze ztotožňovat se vzděláváním dospělých, přestože vzdělávání dospělých je jednou z jeho nejvýznamnějších složek...Celoživotní učení zahrnuje *formální vzdělávání, neformální vzdělávání dospělých, informální vzdělávání.*“ (Palán, 2002, s. 28-29).

OECD (Řím, 1994) charakterizuje celoživotní učení jako „...kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jedince k získávání všech znalostí,

hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života, a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích.“ (Palán, 2002, s. 29).

Výkladový slovník Lidské zdroje (Palán, 2002, s. 28) uvádí, že od roku 1996 se místo pojmu celoživotní „vzdělávání“ užívá pojem celoživotní „učení“, a to ke zdůraznění nutnosti aktivního přístupu jedince. To je důležitý a podstatný bod celé koncepce celoživotního vzdělávání (učení): důraz na odpovědnost jedince za vlastní život a za svůj vlastní rozvoj.

Nutno podotknout, že v praxi, popř. v jiných zdrojích, nebývají tyto dva pojmy (*celoživotní vzdělávání* a *celoživotní učení*) vždy rozlišovány, popř. jsou rozlišovány jinak. Často jsou používány v podstatě ve stejném významu.

Idea celoživotního vzdělávání nevznikla až v moderní době. Myšlenku celoživotního rozvoje člověka objevíme již v antice nebo v období renesance a humanismu. Základní kámen koncepce celoživotního učení u nás položil již zde několikrát citovaný J. A. Komenský. Idea celoživotního učení, a zejména její praktické uplatňování se v průběhu staletí měnila, stejně jako se měnil i pohled na vzdělávání a praxe vzdělávání obecně. Koho, jak, kdy a za jakým účelem vzdělávat se velmi lišilo v antickém Řecku, ve středověké Evropě, či Evropě doby osvícenství. Nyní se zaměříme na to, jak se tato idea projevuje v praxi ve dvacátém a jednadvacátém století.

Ve větším rozsahu a systémově se nejdříve rozšířila praxe profesního vzdělávání dospělých. Začala se prosazovat zhruba od dvacátých let minulého století, kdy s rozvojem průmyslových technologií rostla důležitost rekvalifikačního vzdělávání. Následoval rozvoj tzv. kompenzačního vzdělávání dospělých (doplnění formálního, středoškolského či vysokoškolského, stupně vzdělání) například formou večerního nebo distančního studia, obvykle při zaměstnání. V poslední třetině dvacátého století se zrychlilo tempo změn v rozličných oblastech lidského života natolik, že další vzdělávání se začalo týkat stále většího počtu lidí, a to téměř ve všech profesích. „Každý dosažený stupeň vzdělání je jenom předběžný; člověk má mít možnost se po celý život

zdokonalovat, má ale i povinnost to činit. Jinak mu hrozí, že nezvládne rychle se měnící podmínky vlastního života.“ (Beneš, 2003, s. 24). Je zřejmé, že člověku nebude stačit doplnit si vzdělání v nějaké oblasti jednou či dvakrát za život, ale že půjde o proces skutečně celoživotní a v různých oblastech. Celoživotní učení se tak dostává do popředí jako téma týkající se každého člověka, stává se předmětem vědeckého zkoumání i tématem mezinárodních konferencí. Celoživotní vzdělávání začíná být také považováno za nástroj, který může významně přispět k řešení globálních problémů jako je nezaměstnanost či chudoba a bída. Tématu celoživotního vzdělávání se věnují mezinárodní organizace jako UNESCO, OECD nebo Rada Evropy a vzniká řada dokumentů na toto téma. (Přehledně uvádí tyto dokumenty např. Palánův slovník Lidské zdroje, 2002). Některé dokumenty si přiblížíme později.

K rozvoji celoživotního vzdělávání významně přispěly i teorie z oblasti managementu a řízení organizací vycházející z předpokladu, že největší devizou každé organizace jsou lidé, jejich znalosti a dovednosti. A ty musí být neustále aktualizovány, jinak nemůže být podnik konkurenceschopný. Budoucnost každé organizace závisí na schopnostech, dovednostech a znalostech jejích lidí. Rozvíjí se tak samostatná oblast managementu - management znalostí a do vzdělávání začíná investovat stále větší množství podniků.

Čím více se jedinec jako osobnost rozvíjí, tím více je produktivní tím, že vytváří vyšší kvalitu podmínek pro svůj další rozvoj i rozvoj druhých lidí. Rozvoj jednoho člověka se tak stává ze záležitosti čistě individuální také záležitostí mezilidskou, společenskou (Černíková, 2004, s. 88).

7.2 Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání

Jak již bylo uvedeno výše, pojem celoživotní vzdělávání není totožný s pojmem vzdělávání dospělých, přestože právě vzdělávání dospělých je podstatnou částí celoživotního vzdělávání. V porovnání se vzděláváním dětí a mládeže se může vzdělávání dospělých (zejména laikům) zdát jako něco doplňujícího, nadstandardního, něco, co se týká jen některých dospělých a jen několikrát v průběhu života. Tomuto pohledu přispívá i praxe, kdy školský

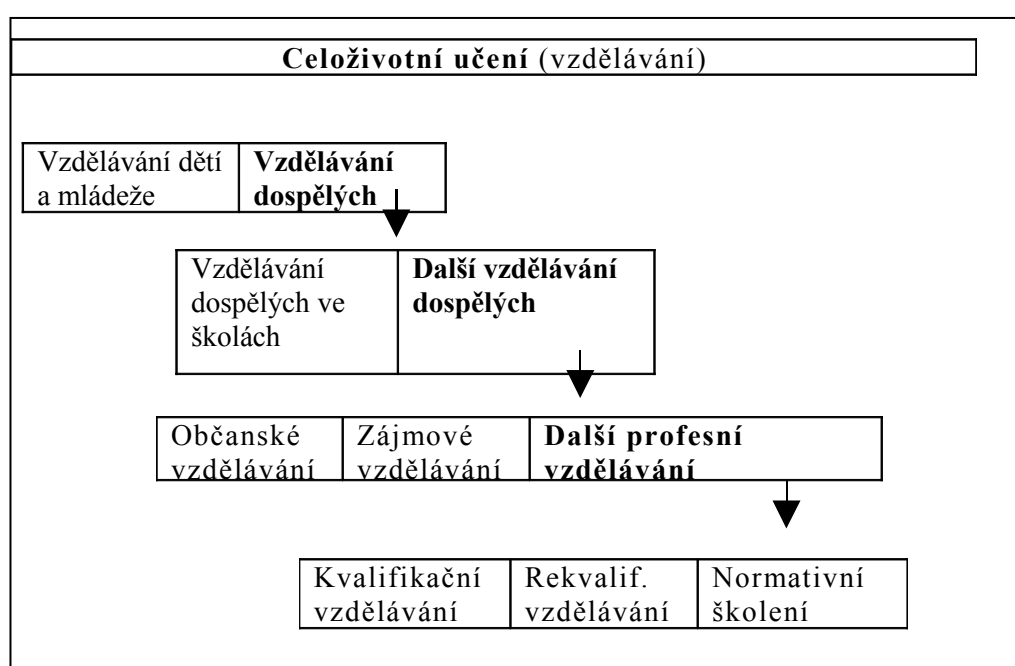
system pro vzdělávání dětí a mládeže je velmi propracovaný, s pevnou strukturou, souvisejícími zákony, způsoby financování a jasně danou úlohou státu, zatímco vzdělávání dospělých takto pevně v systému zakotveno není. Nicméně podíváme-li se na vzdělávání dospělých v kontextu vize celoživotního učení, pak je vzdělávání dospělých jeho zásadní součástí a tvoří z pohledu průměrné délky života člověka část delší než vzdělávání dětí a mládeže. V kontextu celoživotního učení, je možná také trochu zavádějící právě pojem „vzdělávání“ dospělých. S pojmem „vzdělávání“ se nám obvykle vybaví slova jako „škola“, „kurz“ či „školení“ a to přispívá k tomu, že vzdělávání dospělých považujeme za něco, co se odehrává jen ve škole nebo jiné vzdělávací instituci a v pevně vymezených hodinách, zatímco vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení je myšleno jako kontinuální proces týkající se každého. A zdaleka se nejedná jen o formální vzdělávání ve školách a kurzech.

Koncepce celoživotního učení v sobě spojuje dvě roviny. Rovinu *vertikální*, tedy od narození až do smrti, na které najdeme také všechny stupně formálního vzdělávání od školky až po univerzitu třetího věku. Pro tuto rovinu se užívá pojmu „life long learning“, tedy učení po celé délce života. Druhá je rovina *horizontální*, která má přivést učení ze škol do rozmanitých sfér lidského života, tak, aby se člověk učil v každodenním životě, při různých činnostech. Zavádí se pro to pojem „life wide learning“, volně přeloženo jako „učení v celé šíři života“. Někdy se v tomto smyslu setkáme také s pojmy *všeživotní učení* či *rozprostraněné učení*: zdůrazňuje se, že celý lidský život je prostorem pro učení, že každá lidská aktivita v sobě zahrnuje akt učení, ve smyslu nové zkušenosti. „Lidé se učí kontinuálně, formálně, informálně, v mnoha různých prostředích a situacích: na pracovišti, v rodině, prostřednictvím volnočasových aktivit, prostřednictvím společenské i politické činnosti.“ (Foley, 2004, s. 4, překlad Z.B.)

„Vzdělávání dospělých je organizovaná (sebeorganizovaná), cílevědomá a více či méně institucionalizovaná pomoc dospělému člověku a skupinám lidí nebo organizací týkající se zvládnání určitých problémů pomocí

učení či uspokojení potřeb po poznání...Vzdělávání dospělých zahrnuje ovšem rozvoj celé osobnosti, neomezuje se na její kognitivní stránku...Vzdělávání dospělých se začalo považovat za samostatný a rovnocenný subsystém vzdělávacího systému.“ (Beneš, 2003, s. 17 -19,30).

Pro přehlednost a ujasnění vzájemných souvislostí používaných pojmů se podíváme na současnou strukturu institucionalizovaného vzdělávání - se zaměřením na vzdělávání dospělých – konkrétně v České republice.



(Palán, 2002, s.160, upraveno)

Na vrcholu pomyslné pyramidy stojí *celoživotní vzdělávání (učení)*, které v sobě zahrnuje veškeré další formy vzdělávání. Za prvé *vzdělávání dětí a mládeže*, za druhé *vzdělávání (učení) dospělých*. Vzdělávání dospělých se dále dělí na *vzdělávání (dospělých) ve školách* a *další vzdělávání (dospělých)*. Vzdělávání ve školách zahrnuje různé formy studia odborného, středoškolského a vysokoškolského. *Další vzdělávání* dále dělíme na *občanské vzdělávání* (např. k rodičovství, ke zdravému životnímu stylu, k ochraně životního prostředí, apod.), *zájmové vzdělávání* (odborné, umělecké aj.) a *další profesní vzdělávání*. Právě profesní vzdělávání je v současné době systémově nejrozvinutější a zahrnuje *kvalifikační vzdělávání* (zejména získávání,

udržování, zvyšování a prohlubování kvalifikace), *rekvalifikační vzdělávání* (cílená rekvalifikace, nespecifická rekvalifikace, motivační kurzy, rekvalifikační stáže) a *normativní školení* (vzdělávání určené právní normou, předepsaná odborná způsobilost).

7.3 Vzdělávání dospělých jako celoživotní kultivace lidské mysli

Zajímavý pohled na vzdělávání dospělých podává Mortimer Adler v knize „Invitation to Lifelong Learning“ (Pozvání k celoživotnímu učení) ve své stati „Why Only Adults Can be Educated“ (Proč mohou být vzdělávání jen dospělí). Staví do protikladu vzdělavatelnost dětí a mládeže a vzdělavatelnost dospělých. Tvrdí, že skutečné vzdělavatelnosti dětí a ještě nedospělých jedinců je na překážku jejich nezkušené mládí, jejich život mezi mantinely rodiny a školy, před tím, než se osamostatní a vsotupí do „skutečného“ života, který z nich teprve vytvoří dospělé jedince. Adler chápe vzdělavatelnost jako stav, kdy je člověk schopen kultivace své mysli, kdy je schopen čerpat ze své zkušenosti a stát se moudrým, a zároveň si uvědomovat, že toho stále více neví, než ví. Z tohoto předpokladu vychází, když se zamýšlí nad pojmy a existujícími systémy ve vzdělávání. Vidí jako velmi zavádějící užívání pojmu *adult education* (vzdělávání dospělých), protože slovo vzdělávání evokuje něco, co se týká spíše dětí (podobně, jako je uvedeno výše, že nám slovo vzdělávání evokuje něco, co se musí dít ve škole). Adler říká: „Uvažujeme-li o vzdělávání, spíše myslíme na rozvoj našich dětí, než na svůj vlastní.“ (Adler, 1982, s. 89, překlad Z.B.).

Právě slovo *rozvoj* mě přivedlo na myšlenku, že by možná bylo slovem srozumitelnějším a lépe by vystihovalo podstatu vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, tj. kdybychom zavedli pojem *rozvoj dospělých*, podobně jako se mluví o rozvoji lidských zdrojů. Adler ale ve své stati dává jiný návrh: pro vzdělávání dětí a mládeže používat pojem *schooling*, což je do češtiny dost těžko přeložitelné - nejbližší tomu bude snad slovo *vyučování* nebo spojení *školní vyučování*, zatímco pro dospělé by používal právě a jen pojem *vzdělávání*, v souladu s výše uvedeným východiskem, že pouze dospělý

člověk se může skutečně vzdělávat. Tzn. teprve po vyučování (schooling), kdy jsou děti ve škole někým vyučovány, nastává v dospělosti fáze vzdělávání (education), kdy dospělý sám přebírá iniciativu a odpovědnost za své vzdělávání a „kultivaci své mysli“. (Adler, 1982, s. 89-96).

Adler se domnívá, že lidé mají často zkreslenou představu o vzdělávání v tomto bodě: koncept formálního systému vzdělávání má za cíl poskytnout kompletní vzdělání a vypustit ze svých bran vzdělané lidi. Cílem vyučování (tedy formálního vzdělávání dětí a mládeže), tedy je, aby na konci tohoto období vyšli ze školy *vzdělaní* muži a ženy s *dokončeným vzděláním*. To je ovšem, dle Adlera, představa zkreslená. Obvykle se totiž zároveň shodneme na tom, že mladý člověk opouštějící školu není nutně člověk vzdělaný. Překážkou je jeho mládí, nedostatek zkušeností. Člověk nemůže být vzdělaný bez toho, aniž by dospěl. A dospět může jedině životními zkušenostmi. Adler zde odkazuje na princip vzdělávání v Platónově době, kdy se muž v určitých disciplínách vzdělával až od svých třiceti let, protože dříve pro ně nebyl dostatečně zralý (Adler, 1982, s. 91-92).

Adler dochází k závěru, že hlavním úkolem vzdělávání v době dospělosti je kultivace mysli, nehledě na dosaženou úroveň formálního vzdělání. Za nutné předpoklady dospělého vzdělávání považuje za první dobrovolnost, za druhé rovnost všech účastníků. Mnoho dospělých se domnívá, že ve vzdělávání dospělých jde o vyučování jako ve škole, kde byli v podřízeném postavení vůči svým učitelům. Do vzdělávání dospělých ale tato podřízenost nepatří.

A dále, a to hlavně, tato kultivace nemá hranice. Věta „dokončil jsem své dospělé vzdělávání“ je nesmyslná. „... vzdělávání dospělých nejsou kurzy a předměty, které musí být zvládnuty v předem daném počtu hodin a let, něco, z čeho složíme zkoušku, a tím je to navždy odbyto, ukončeno. To není ta podstata. Vzdělávání dospělých, jednou započaté, je nekonečné. Nic než vážná nemoc nemůže člověka zbavit jeho odpovědnosti pokračovat v učení rok za rokem až do konce svého života.“ (Adler, 1982, s. 99, překlad Z.B.).

Můžeme s těmito názory polemizovat či nesouhlasit, určitě ale poskytují plodnou půdu pro diskusi. Osobně se například domnívám, že určitá nadřazenost vyučujícího, ve smyslu přirozené autority vyplývající z jeho odborné i lidské způsobilosti, není na překážku. Namísto naopak zcela určitě není svévolné jednání se studujícími, které dává najevo nadřazenost učitele či systému nad jednotlivým studentem.

V praxi tedy máme systémy vzdělávání, které pokrývají v průměru šestnáct až osmnáct let života (od základní školy po univerzitu). Po té před námi leží několik dalších desítek let dospělého vzdělávání. Leží před námi velký úkol, jak nastavit vzdělávací systémy tak, aby podporovaly růst lidské mysli dalších dvacet, třicet, čtyřicet let po ukončení primárního vzdělávání (Adler, 1982, s. 100-101).

8 Vybrané dokumenty o celoživotním vzdělávání

Tuto část jsem do své práce zařadila k doplnění toho, o čem jsem zatím hovořila v rovině úvah a teorií. Následující dokumenty o vzdělávání ukazují, jaká témata jsou předmětem již skutečně probíhajících diskusí o vzdělávání a jak se úvahy a vize mění v konkrétní plány.

8.1 Memorandum o celoživotním učení

Jedním ze zásadních evropských dokumentů o vzdělávání je *Memorandum o celoživotním učení* ze zasedání Evropské komise v listopadu 2000 v Lisabonu. Cílem tohoto Memoranda bylo určit budoucí směr vzdělávací politiky EU a zahájit celoevropskou diskusi, jak změnit systémy vzdělávání tak, aby všichni měli rovné příležitosti přístupu ke kvalitnímu učení v průběhu celého života. Je to strategický dokument, který téma celoživotního vzdělávání rozebírá v širokém celospolečenském kontextu, poukazuje na vzájemné souvislosti jednotlivých oblastí, doporučuje, jakým otázkám se věnovat a na jakých překážkách pracovat. Je to tedy výchozí platforma pro další diskusi a navazující národní programy a plány pro rozvoj celoživotního učení.

V Memorandu se uvádí, že důvody pro nutnost celoživotního učení jsou jak ekonomické, tak sociální. Vzdělávání v průběhu celého života pomáhá udržovat ekonomickou konkurenceschopnost a zaměstnatelnost a překonávat sociální exkluzi. Vzdělání je klíčem k pochopení, k rozvoji tolerance a aktivního občanství a napomáhá přizpůsobovat se změnám. Celoživotní učení by mělo být společnou střechou, pod kterou by se měly sjednotit všechny druhy vzdělávání, a každý by měl být schopen účastnit se celoživotního vzdělávání podle svých vlastních potřeb a své vlastní volby.

Zásadní částí Memoranda je šest klíčových myšlenek, které mají přispět k diskusi o celoživotním učení a ke změnám stávajících vzdělávacích systémů tak, aby se celoživotní učení stalo jejich pevnou součástí. Ke každému klíčovému bodu je přiřazen konkrétní cíl:

1. *Nové základní dovednosti pro všechny.* Cíl: Zaručit všeobecný a neustálý přístup k učení pro získávání a obnovování potřebných dovedností pro trvalou účast ve společnosti znalostí.
2. *Více investic do lidských zdrojů.* Cíl: Znatelně zvýšit míru investování do lidských zdrojů a vyjádřit tak prioritu nejvýznamnějšího bohatství Evropy – jejích lidí.
3. *Inovace ve vyučování a učení.* Cíl: Vyvinout účinné metody vyučování pro celoživotní učení a pro učení v celé šíři života.
4. *Oceňovat učení.* Cíl: Významně zlepšit způsoby pojmání a hodnocení účasti na učení a jeho výsledků, zejména u neformálního a informálního učení.
5. *Přehodnotit poradenství.* Cíl: Zajistit, aby se každý mohl snadno dostat ke kvalitním informacím a radám týkajícím se vzdělávacích možností, a to v průběhu celého života a v celé Evropě.
6. *Přiblížit učení domovu.* Cíl: Poskytovat příležitost k celoživotnímu učení co nejbliže k učícím se osobám, v jejich obcích, a využívat přitom metod založených na informačních a komunikačních technologiích (Evropská komise, 2000).

8.2 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

V České republice na Memorandum navazuje dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, tzv. Bílá kniha z roku 2001. Jedná se o strategický dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dokument má dvě části: část, která se věnuje obecným otázkám vzdělávání a vzdělávací soustavy v České republice, a část, která se dále věnuje jednotlivým součástem této soustavy, včetně vzdělávání dospělých (kapitola IV).

Ve vzdělávání dospělých identifikuje klíčové obecné problémy a dává doporučení na jejich řešení. Mezi zásadní překážky rozvoje celoživotního učení a vzdělávání dospělých řadí nejasné kompetence, nedostatečný právní rámec, a s tím související nejasnosti ve financování, dále problém motivace (jak účastníků vzdělávání tak jeho poskytovatelů) a problém mechanismů

systemového rozvoje vzdělávání dospělých, včetně zajišťování kvality a způsobů certifikace. Vzdělávání dospělých se nemůže efektivně rozvíjet, není-li právně zakotveno v systému vzdělávání a nejsou-li rozděleny kompetence. Kdo, jaké instituce mají řídit financování, vytvářet mechanismy pro zajišťování kvality, akreditaci vzdělávacích programů, certifikaci výstupů tohoto vzdělávání. Je nutné naprosto jasně specifikovat, jakou úlohu má ve vzdělávání dospělých stát a jeho instituce, a jakou úlohu mají ostatní (nestátní) organizace. Dokument se věnuje i jednotlivým specifickým oblastem vzdělávání dospělých, a to vzdělávání dospělých ve školách, další profesní vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání a zájmové a občanské vzdělávání.

Závěrečná doporučení kapitoly Vzdělávání dospělých jsou tato:

1. Vytvořit právní rámec pro rozvoj vzdělávání dospělých.
 - Vymezit pravomoci a odpovědnosti nejvýznamnějších aktérů rozvoje vzdělávání dospělých (stát, zaměstnavatelé, odbory, obce a regiony, profesní orgány).
 - Stanovit pravidla financování hlavních součástí vzdělávání dospělých.
2. Vypracovat a zavést soustavu finančních a nefinančních pobídek (problém motivace).
 - Pro *zaměstnavatele*, aby jejich výdaje na vzdělávání zaměstnanců byly vyšší a efektivnější.
 - Pro *zaměstnance*, aby v co největší míře vstupovali do kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání.
 - Pro *poskytovatele* vzdělávání, aby byli zainteresováni na rozšiřování nabídky vzdělávání a usnadňování přístupu k němu pro různé cílové skupiny.
 - Pro *jednotlivce*, aby se zvyšoval jejich zájem o vzdělávání.
3. Založit mechanismy systemového rozvoje vzdělávání dospělých, zaměřené zejména na:
 - zajišťování kvality, akreditace a certifikace,
 - informační systém a podpůrné systémy,

- výzkum vzdělávání dospělých,
- rozšíření základny pro přípravu a další vzdělávání odborných pracovníků ve vzdělávání dospělých, metodické a poradenské služby (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001).

Zde bych chtěla poznamenat, že praxe plnění těchto doporučení je různá. Například poslední daňová úprava platná od ledna 2008 je v přímém rozporu s doporučením zainteresovat zaměstnavatele formou finančních i nefinančních pobídek, protože zvyšování kvalifikace (i pokud je v zájmu zaměstnavatele) bylo vyřazeno z daňově uznatelných nákladů zaměstnavatele. Na druhou stranu pozitivně se pokročilo v oblasti oceňování (certifikace) získaného vzdělání, a to vytvořením Národní soustavy kvalifikací, které se budu věnovat v další části textu.

8.3 Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku

Memorandum o celoživotním učení má povahu výzvy, je podnětem pro diskusi a udává směr rozvoje celoživotního vzdělávání. Bílá kniha již podrobněji rozpracovává jednotlivé oblasti celoživotního vzdělávání a dává obecná doporučení, jaké problémy je třeba řešit a jaké překážky odstranit. Na tyto dva dokumenty reaguje další dokument - *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*, z roku 2003. Je to dokument zpracovaný Národním vzdělávacím fondem ve spolupráci s Ministerstvem práce a sociálních věcí, úřadem místopředsedy vlády pro vědu, výzkum a lidské zdroje a s předními odborníky z hospodářského i společenského života. Cílem *Strategie* je přispět ke koncepční a systémové změně v oblasti celoživotního učení, přispět k rozvoji lidských zdrojů v České republice. Deklaruje, že lidské zdroje jsou naším největším současným bohatstvím, a proto je třeba jim věnovat adekvátní péči. Poukazuje na to, že současný stav není uspokojivý. Analyzuje jednotlivé oblasti vzdělávání a dává velmi konkrétní doporučení pro politiku v oblasti rozvoje lidských zdrojů (na období 2005 – 2010). Mezi základní cíle *Strategie* patří: nastolit celoživotní učení jako běžnou praxi,

připravit jednotlivce i organizace na výzvy, které přináší informační a znalostní společnost, zvýšit mezinárodní konkurenceschopnost české ekonomiky, zvýšit zaměstnatelnost pracovních sil, a tím pozitivně ovlivnit zaměstnanost, zlepšit využívání omezených zdrojů a mobilizaci nutných prostředků pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů. Dokument také hned v úvodu specifikuje důležité pojmy, jako lidský kapitál, celoživotní učení, zaměstnatelnost, kvalifikace, kompetence, globální informační společnost, informační gramotnost a informačně komunikační technologie.

Strategie má čtyři hlavní části: (1) globální a národní výzvy, (2) základní společné znalosti, dovednosti a hodnoty, (3) specifické oblasti strategie a (4) cesty k realizaci strategie (Národní vzdělávací fond, 2003).

8.4 Strategie celoživotního učení ČR

Poslední dokument, který jsem do své práce zařadila, je dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2007 - *Strategie celoživotního učení ČR*. Je to velmi komplexní dokument, který komukoliv se zájmem o tuto problematiku poskytne ucelený přehled jak o vývoji koncepce celoživotního vzdělávání ve světě a v České republice, o vydaných dokumentech, diskutovaných problémech, tak o konkrétních úkolech a opatřeních týkajících se specificky České republiky.

První část vymezuje pojem celoživotní učení a stručně mapuje vývoj koncepce celoživotního učení a evropské a české dokumenty.

Druhá, analytická část se věnuje současné situaci - od celkové charakteristiky přes identifikaci problémů v jednotlivých sektorech vzdělávání (v oblasti počátečního vzdělávání, terciárního a dalšího vzdělávání).

Následuje strategická část, která vychází ze základní vize poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných k uplatnění v pracovním a občanském životě. Zdůrazňuje ekonomický, environmentální i sociální aspekty celoživotního učení a zaměřuje se na podporu osobního rozvoje, zaměstnatelnosti a rozvoje

sociální soudržnosti a aktivního občanství. „Celoživotní učení by mělo být jednou z nejvýznamnějších integrujících sil posilujících sociální soudržnost společnosti a environmentální odpovědnost, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic. Celoživotní učení může podstatně vyrovnávat životní příležitosti, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti a tím přispívat k její stabilizaci. Celoživotní učení může také významně přispět ke vzdělávání soudných, kritických a nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních, kteří mohou rozvíjet demokracii a občanskou společnost.“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2007).

Strategická část se věnuje uznávání výsledků vzdělávání a prostupnosti systému, rovnému přístupu ke vzdělávání, funkční gramotnosti, kvalitě ve vzdělávání, poradenství, stimulaci poptávky a tématu sociálního partnerství (sladit spolupráci jednotlivých aktérů tak, aby došlo k souladu nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje). Zahrnuje též kapitulu návrhů a opatření na podporu rozvoje celoživotního vzdělávání, a to včetně určení odpovědnosti za provedení navržených opatření.

Krátká, ale z mého pohledu velmi důležitá je kapitola o provázanosti strategických návrhů s operačními programy ČR, konkrétně pro období 2007-2013. Právě provázanost jednotlivých aktivit v oblasti celoživotního učení je předpokladem úspěšné implementace této vize do skutečného života.

Vybrala jsem tyto čtyři, časově na sebe navazující dokumenty, Memorandum o celoživotním učení, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Strategii rozvoje lidských zdrojů a Strategii celoživotního učení ČR, protože se domnívám, že společně pokrývají všechna podstatná témata týkající se celoživotního učení. Zahrnují vize do budoucnosti, určují směr, identifikují problémové oblasti a navrhují konkrétní možnosti řešení. Domnívám se, že pokud by se nadále sledovala linie v těchto dokumentech vytyčená a plnily se postupně vytyčené cíle, mohlo by se podařit „nastolit celoživotní učení jako běžnou praxi“ (Národní vzdělávací fond, 2003).

9 Umět, moci a chtít se učit

Vraťme se ale ještě od dokumentů a mezinárodních diskusí k člověku jako jednotlivci a jeho odpovědnosti za vlastní rozvoj.

Člověk se ve svém životě musí neustále o něčem rozhodovat, vybírat z nabídky možností, zvažovat pro a proti. Rozhodování, které nelze od lidské existence oddělit, s sebou přináší břemeno odpovědnosti. „Člověk je odpovědný za celé své bytí, které mu bylo darováno.“ (Kacetyl, 2004, s. 92). Člověk je zodpovědný za svůj život a za svůj rozvoj. Aby člověk cítil tuto zodpovědnost za svou přítomnost i budoucnost, byl si vědom svých možností (i limitů), musí k tomu být v dětství a v dospívání veden a vychováván. „Je-li člověk schopen nastoupit cestu vlastního vývoje a samostatně vytyčovat jeho cíle – být subjektem vývoje a nést za něj plně zodpovědnost, to je vlastně kritérium úspěšnosti výchovného působení a také dospělosti lidského jedince.“ (Černíková, 2004, s. 87).

Chceme-li přenechat zodpovědnost za vzdělávání a učení se na jednotlivci, musíme si zároveň uvědomovat, že ne každý je stejně připraven tuto zodpovědnost nést. Musíme mít stále na zřeteli propojenost celého systému vzdělávání. Nelze oddělovat základní a střední školství od vzdělávání dospělých. Musíme počítat s tím, že dnešní děti se budou vzdělávat i jako dospělí, a naopak, že dnešní dospělí, kteří se účastní vzdělávání dospělých, prošli určitým konkrétním systémem základního a vyššího vzdělání a že mohou mít a mají odlišné znalosti, zážitky a návyky se vzděláváním spojené a rozdílnou schopnost se učit. Chceme-li skutečně uplatňovat vizi, že celoživotní učení má být přístupné každému, musíme zavést mechanismy, které budou pomáhat těm, kteří nejsou plně připraveni nést odpovědnost za svůj rozvoj nebo se setkávají s překážkami, které neumějí sami překonat. Je nutné, aby vzdělávací systémy fungovaly tak, aby byly splněny tyto tři podmínky – aby se lidé *uměli, mohli a chtěli* učit.

Domnívám se, že nejtěžší je zajistit to, aby se lidé chtěli učit. „Neumíš – naučíme tě, nemůžeš – pomůžeme ti, nechceš – nepotřebujeme tě.“ Tak popisuje svou vzdělávací politiku jedna česká společnost (TOS Varnsdorf, a.s.). Je snadnější najít cestu pro toho, kdo se chce učit, než přimět k učení někoho, kdo nechce.

Také v *Memorandu* se říká, že lidé se budou učit jen tehdy, budou –li se chtít učit. Pokud mají s učením z dětství negativní zkušenosti, nebudou chtít v učení pokračovat. A nebudou se chtít učit, nebudou-li příležitosti k učení prakticky dostupné.

Lidé nebudou motivováni k učení, které nebude respektovat jejich kulturní perspektivy a životní zkušenosti a nebude-li učení, respektive dovednosti, které získají, uznávány a adekvátně hodnoceny (Evropská komise, 2000).

V souvislosti s výše řečeným se rýsuje důležitost dvou oblastí v koncepci celoživotního učení, a to oblast poradenství ve vzdělávání a uznávání znalostí a dovedností získaných mimo formální vzdělávání.

10 Poradenství

Celoživotní učení předpokládá ze strany jednotlivců aktivní přístup k vlastnímu vzdělávání, což nevyklučuje možnost, nechat si poradit od odborníků. Možností vzdělávání je velké množství, v různé kvalitě a různě vhodné pro lidi v různých životních etapách a situacích. V orientaci na trhu vzdělávacích možností by měla pomáhat právě poradenská centra, která by poskytovala nejen poradenské služby, ale zahrnovala by také činnost diagnostickou. Ideálně by mělo jít o centra, která by spojovala profesní, vzdělávací a personální poradenství, ve smyslu tzv. *biodromálního* poradenství (Palán, 2002, s. 160), tedy poradenské pomoci jednotlivci na jeho životní cestě (bios - život, dromos - cesta). Diagnostická činnost takového centra by měla zahrnovat zjištění aktuálního stavu jak formálního vzdělání, tak skutečných znalostí a dovedností jednotlivce, zjištění jeho dalších schopností, talentu a předpokladů rozvoje. Následovat by mělo doporučení vzdělávacích možností či doporučení na uplatnění na trhu práce, dle individuálního aktuálního cíle jednotlivce.

Poradenství by mělo být službou všem snadno dostupnou, a předpokládá se proto lokální charakter. Poradci takového centra musejí dobře znát svůj terén, jeho specifika, demografii, situaci na trhu práce a samozřejmě nabídku a dostupnost různých vzdělávacích možností. Důležitou úlohu budou mít poradci také v oblasti získávání informací o kvalitě nabízených vzdělávacích produktů. Člověk, který informace o možnostech vzdělávání získá sám, aniž by si byl jistý jejich výběrem, bude mít možnost výběr prohodit s poradcem, který mu poskytne vhled odborníka či doplňující informace o kvalitě, popřípadě upozorní i na další možnosti. Tyto poradenské služby by měly být provázány se sítí příbuzných služeb, jako jsou úřady práce, sociální služby a služby různých neziskových organizací a center.

V České republice funguje poradenství zejména v oblastech rekvalifikačního a dalšího profesního vzdělávání (zejména při úřadech práce), poradenství pro volbu povolání či akademické poradenství ve formě

pedagogicko-psychologických poraden a různých informačních center. Poradenství ve vzdělávání dospělých obecně, ve smyslu výše nastíněného biodromálního poradenství, nemá zatím u nás systémový charakter. Dalo by se přitom dobře využít právě fungujících úřadů práce a rozšířit jejich poradenskou činnost a přístupnost pro všechny skupiny zájemců.

Poradenství je tradičně doménou veřejného sektoru, nicméně nevyklučuje se ani podíl soukromých služeb v této oblasti. Stát, resp. jím pověřené složky, by měl poradenství systémově rozvíjet, stanovovat standardy kvality, definovat sféry působnosti a činnost poradenských center monitorovat. Jedním z projektů Ministerstva práce a sociálních věcí v této oblasti je připravovaný internetový portál *Informačně-poradenský systém* zaměřený na oblast profesního poradenství a jeho propojení se vzdělávací nabídkou i poptávkou. Služby tohoto portálu budou k dispozici jak uživatelům z trhu zaměstnavatelů, z trhu dalšího vzdělávání, tak zprostředkovatelům práce i samotným uchazečům o zaměstnání a dalším zájemcům o profesní vzdělávání. Silnou stránkou tohoto portálu by měla být právě provázanost a možnost snadné interakce uživatelů portálu.

11 Národní soustava kvalifikací

Člověk v průběhu svého života získává různé znalosti a dovednosti a často se tak děje mimo oblast formálního vzdělávání. Mnoho lidí pracuje v jiném oboru, než který původně vystudovali, získají v něm značné zkušenosti, ale nemají k tomu žádný obecně uznávaný doklad - certifikát, osvědčení či diplom – o své kvalifikaci, což může být zásadní překážkou pro jejich uplatnění na trhu práce. Proto vznikla myšlenka vytvořit kvalifikační systém, který lidem umožní, aby byly uznávány jejich skutečné dovednosti, bez ohledu na to, jak a kde je získali.

OECD i Evropská unie podporují vytváření tzv. kvalifikačních soustav a s nimi spojených legislativních norem, které umožní ověřování a certifikování znalostí a dovedností, které člověk získal různými cestami, včetně pracovní praxe a samostudia. V České republice byl za tímto účelem přijat zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, a byla vytvořena Národní soustava kvalifikací (NSK). Celý projekt je financován Evropským sociálním fondem a rozpočtem ČR. Důležité jsou skutečné znalosti a dovednosti, nikoliv způsob jejich získání - to je hlavní motto NSK.

Národní soustava kvalifikací je veřejně přístupný seznam *úplných* a *dílčích kvalifikací* rozlišovaných a uznávaných na území České republiky a stanovuje *kvalifikační standardy* (popisy požadavků pro příslušnou kvalifikaci, co je třeba umět) a *hodnotící standardy* (kritéria a postupy pro ověřování požadavků na danou kvalifikaci). *Úplnou kvalifikací* se rozumí způsobilost vykonávat určité povolání, *dílčí kvalifikací* se rozumí způsobilost vykonávat pouze část určitého povolání, určitou pracovní činnost nebo činnosti, které však již samy o sobě dávají člověku možnost uplatnit se na trhu práce. Obsah kvalifikačních i hodnotících standardů vychází z požadavků na trhu práce (na jejich formulování se podílejí i zástupci zaměstnavatelů). Aby byla zajištěna rovnocennost kvalifikací, skládají se předepsané zkoušky dle NSK na příslušných školách nebo učilištích (Národní ústav odborného vzdělávání, 2005). Člověk tak může získat osvědčení rovnocenné osvědčení získanému ve

formálním systému vzdělávání. Zatím se však tato možnost týká převážně jen středního odborného vzdělání na úrovni vyučení.

Podobné systémy fungují i v dalších, nejen evropských, státech. Propracovaný systém uznávání neformálního vzdělání funguje například v Norsku, kde je dobře propojený právě s poradenstvím. Celý systém je založen na tom, že dospělý člověk má právo na zdokumentování a uznání svých dovedností a znalostí a zároveň na bezplatné vytipování a absolvování vzdělávacího programu, kterým si doplní své vzdělání (až do středoškolské úrovně - dle práva na bezplatné základní a středoškolské vzdělání). V poradenském centru projde nejdříve pohovorem a testováním a pak je mu doporučeno vykonání příslušné zkoušky, nebo doplnění vzdělání (Sládková, 2004, s. 13).

12 Shrnutí druhé části

Celoživotní vzdělávání nebo-li celoživotní učení, má mnoho forem. Odehrává se jak ve školách a dalších vzdělávacích zařízeních, tak mimo ně. Učení se děje záměrně, s jasným cílem, i bezděčně, prostřednictvím každodenní praxe, řešením problémů a získáváním zkušeností. Vzdělávání dospělých, které je podstatnou částí celoživotního učení, je v jeho kontextu chápáno jako rozvoj osobnosti, po celou délku (life long learning) a v celé šíři (life wide learning) lidského života, tedy v podstatě ve všech situacích a činnostech. Jedním z cílů institucionalizovaného vzdělávání dospělých je, aby si znalosti a dovednosti nabyté i mimo formální vzdělávání mohl člověk nechat ohodnotit a získat osvědčení, zejména pro lepší uplatnění na trhu práce.

V oblasti celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých existuje dnes řada dokumentů mezinárodní i národní povahy, které definují společně sdílená východiska, analýzy i plány a doporučení do budoucna. Některé v obecnější rovině, další již zcela konkrétně. K usnadnění přístupu ke vzdělávání i k uplatnění na trhu práce je třeba rozvinout nový typ poradenství, které bude spojovat profesní, vzdělávací a personální poradenství, které bude všem zájemcům snadno dostupné.

Společným, zastřešujícím cílem je směřovat vývoj tak, aby systémy vzdělávání splňovaly základní podmínku úspěšné praxe celoživotního učení, a to aby se každý mohl, uměl a chtěl učit, kdykoliv v průběhu svého života.

13 Závěr

„První, co si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem, narodit se člověkem...“ (Komenský, 1987, s. 168).

Společnost potřebuje ke svému zdravému fungování a ke své prosperitě dvě základní věci: funkční rodinu a dobře fungující vzdělávací systém. Člověk, který vyrostl ve fungující rodině, s nastartovanou zvědavostí a důvěrou ke světu a který je pak dále vychováván a vzděláván tak, aby rozvíjel svůj rozum, cit a tvořivost, bude snadněji zvládat úskalí, která mu život přinese. Pokud je od začátku vychováván k tomu, že „učit se je normální“ a vzdělávací systém bude fungovat v duchu koncepce celoživotního vzdělávání, má každý člověk velkou šanci naučit se vždy to, co potřebuje ke zvládnutí svého života. Každý se potřebuje učit něco jiného, protože každý vstupuje do života s jinými předpoklady, každý je formován jinými událostmi a lidé mají různé životní cíle, ke kterým směřují. Pokud se člověk jako jedinec dokáže naučit to, co potřebuje, aby stál samostatně na svých nohách a řídil svůj život, pak společnost, tvořená takovými jednotlivci, bude mít pevné základy.

Komenský viděl vzdělávání jako nástroj lidské „všenapravy“. Měl vizi vzdělané společnosti žijící v míru a svornosti, kde každý bude pro dobro své i celku užívat své schopnosti: „...je žádoucí, aby žádný člověk se nezvrhl v nečlověka, proto je také žádoucí, aby nikdo nezůstával bez vzdělávání; neboť již vzhledem k lidské podstatě samé je velmi nasnadě, že se zvrhají ti, kterým se nedostalo vzdělání. Vždyť poznávací síla mysli, není-li zaměstnávána pravými předměty, jimiž by se usměrňovala, vytváří si sama všemožné myšlenky, a dává se jimi klamat...“ (Komenský, 1987, s. 172).

Učí se společnost, kde skutečně každý se bude po celý život vzdělávat a rozvíjet pro dobro své i společnosti a kde všichni budou žít v míru a

spokojenosti, to je, to si musíme přiznat, poněkud vysoký a těžko dosažitelný cíl. Nicméně to, že je něco za současných podmínek nerealizovatelné ještě neznamená, že není správné o to usilovat. Kolik myšlenek minulosti se v době jejich vzniku zdálo utopických, nerealizovatelných, a kolik z nich se zhmotnilo v jiné době? Aby vize měly šanci stát se skutečností, musí jim někdo věřit. A to přes to, že na cestě k jejich realizaci leží bezpočet překážek. Vize učící se společnosti, tak jak o ní mluvíme dnes, byla již vizí Komenského. V jeho době nebyly podmínky pro její uskutečnění. Nejsou možná ještě ani v naší době, ale mnoho se toho již změnilo. V době Komenského byla myšlenka celoživotního vzdělávání myšlenkou, kterou se zabývala jen hrstka učenců. Vzdělávání nebylo předmětem mezinárodních dokumentů, netvořily se národní programy rozvoje lidských zdrojů. Dnes ano. Takže přestože od naplnění této vize jsme pořád ještě hodně daleko, přeci jen jsme postoupili o kus dopředu. A abychom postupovali dále, je nutné se myšlenkou učící se společnosti dále zabírat, zkoumat ji a uplatňovat ji ve svých životech. A my, kteří se touto otázkou zabíráme profesně, se musíme důsledně zasazovat o uplatňování vytyčených cílů v praxi.

14 Soupis bibliografických citací

ADLER, Mortimer. 1982. Why Only Adults Can Be Educated. In GROSS, Ronald.(ed.) *Invitation to Lifelong Learning*. 1st ed. Chicago, Illinois : Follet Publishing Company. 1982, s. 89 -101. ISBN 0-695-81660-8

Aktualizace k zákonům. V/2007. Sešit 2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha : Poradce s.r.o. 2007, s. 15. ISBN 978-80-7365-286-9

ARMSTRONG, Michael. 2007. *Řízení lidských zdrojů. 10. vydání. Nejnovější trendy a postupy*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007, s. 185. ISBN 978-80-247-1407-3

BENEŠ, Milan. 2003. *Andragogika. Teoretické základy*. 1.vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o. 2003, s.15 -19, 24, 30, 75-76, 80-82. ISBN 80-86432-23-8

CACH, Josef. 1990. Některé problémy pedagogické a didaktické, reforma školy a učitele (úvodní studie). In CACH Josef. (ed.) *O škole a vzdělání*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 32. ISBN 80-04-25554-X

ČERNÍKOVÁ, Vratislava. 2004. Vina v lidském životě a hledání postupů vyrovnávání se s vinou. In PEŠKOVÁ, Jaroslava. PRŮKA Miloslav. VAŇKOVÁ, Irena. (ed.). *Hledání souřadnic společného světa*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o. 2004, s. 87-88. ISBN 80-86432-91-2

DLOUHÁ, Jana. 2004. Vzdělání je prostředkem obnovy našeho převážně technického světa. A co člověk? In PEŠKOVÁ, Jaroslava. PRŮKA, Miloslav. VAŇKOVÁ, Irena. (ed.). *Hledání souřadnic společného světa*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o. 2004, s. 321. ISBN 80-86432-91-2

EVROPSKÁ KOMISE. 2000. *Memorandum o celoživotním učení*. [online]. [cit. 2007-06-02]. Dostupné na: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#2>

FOLEY, Griff. 2004. Introduction : The State on Adult Education and Learning. In FOLEY, Griff. (ed.) *Dimensions of Adult Learning. Adult education and training in a global era*. Berkshire, England : Open University Press. McGraw-Hill education. 2004, s. 4. ISBN 0 335 214487

GROSS, Ronald. 1982. *Invitation to Lifelong Learning*. 1st ed. Chicago, Illinois : Follet Publishing Company. 1982, s. 32. ISBN 0-695-81660-8

HARTL Pavel, HARTLOVÁ Helena. 2000. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, s. 446, 622, 650-651. ISBN 80-7178-303-X

KACETL, Jaroslav. 2004. Sociální podnikání jakožto výraz pochopení odpovědnosti za svět. In PEŠKOVÁ, Jaroslava. PRŮKA, Miloslav. VAŇKOVÁ, Irena. (ed.). *Hledání souřadnic společného světa*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o. 2004, s. 92-94. ISBN 80-86432-91-2

KELLER, Jan. 2003. *Nedomyšlená společnost*. 4.vyd. Brno : Doplněk. 2003. Kapitola Stát, který rozbil svůj základ, s. 53-64. ISBN 80-7239-091-0

KERN, Hans. MEHL, Christine. NOLZ, Hellfried, aj. 2000. *Přehled psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 56. ISBN 80-7178-426-5

KOMENSKÝ, Jan Amos. 1987. In VŠETEČKA, Jiří. *Všenáprava obrazem: Kniha fotografií na motivy díla J.A. Komenského Obecná porada o nápravě věcí lidských*. 1.vyd. Praha : Nakladatelství dopravy a spojů. 1987, s. 168, 172, 174, 176, 186. ZP-31-031-87 – 09-11

MASARYK, Tomáš, Garrigue. 1990a. J.A. Komenský. In CACH Josef. (ed.) *O škole a vzdělání*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s.43. ISBN 80-04-25554-X

MASARYK, Tomáš, Garrigue. 1990b. Některé problémy pedagogické a didaktické. In CACH Josef. (ed.) *O škole a vzdělání*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990, s. 48, 65, 71-72. ISBN 80-04-25554-X

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (ČR). 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. Praha. 2001. [PDF dokument 4.12. 2002]. [cit. 2008-06-15]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice>. ISBN 80-211-0372-8

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (ČR). 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. Praha. 2007. [cit. 2008-06-20]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/eu/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1>

NAKONEČNÝ, Milan. 1997. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha : Academia, 1997, s. 165-167. ISBN 80-200-0592-7

NAKONEČNÝ, Milan. 2003. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha : Academia, 2003, s. 95. ISBN 80-200-0993-0

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. 2005. [online]
Národní soustava kvalifikací [cit. 2007-06-20].
Dostupné na: <http://www.nsk.nuov.cz/>

NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. 2003. [online]. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR*. [aktualizace 2008-04-03]. Praha. Národní vzdělávací fond, 2003. [cit. 2007-06-02] Dostupné na:
<http://www.nvf.cz/publikace/dokumenty/pdf.htm>

PALÁN, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje*. Výkladový slovník. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, s. 28, 29, 135, 160, 163, 233. ISBN 80-200-09050-7

PAUKERTOVÁ, Jana. 2004. Vzdělání a zpětná vazba. In PEŠKOVÁ, Jaroslava. PRŮKA Miloslav. VAŇKOVÁ, Irena. (ed.) *Hledání souřadnic společného světa*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o. 2004, s. 332 -333. ISBN 80-86432-91-2

PICO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. 1982. On the Dignity of Man and Other Works. In GROSS, Ronald. (ed.) *Invitation to Lifelong Learning*. 1st ed. Chicago, Illinois : Follet Publishing Company. 1982, s. 36. ISBN 0-695-81660-8

SLÁDKOVÁ, Ivana. 2004. *Systém uznávání neformálního a informálního vzdělávání v Norsku*. ANDRAGOGIKA. Čtvrtletník pro vzdělávání dospělých. Číslo 2/2004, s. 13. ISSN 1211-6378

TENANT, Mark. POGSON, Philip. 1995. *Learning and Change in the Adult Years : A Development Perspective*. 1st ed. San Francisco : Jossey-Bass. 1995, s. 2-16. ISBN 0-7879-0082-6

15 Bibliografie

ARENĐTOVÁ, Hannah. *Mezi minulostí a budoucností*. 1. vyd. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. ISBN 80-85959-92-5

BAUER, M. Winfried. *Tyranie blahobytu*. 1. vyd. Praha : Volvox Globator, 1997. ISBN 80-7207-033-9

BENEŠ, Milan.(aj.) *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o., 2002. ISBN 80-86432-40-8

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení, teoretická východiska a vývoj*. 1.vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o., 2004. ISBN 80-86432-97-7

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1.vyd. Praha : ASPI Publishing, s.r.o., 1998. ISBN 80-85963-52-3

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-772-8

REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. 1.vyd. Praha : Eurolex Bohemia s.r.o., 2004. ISBN 80-86432-80-7