

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

Lukáš Polícar

Role vzdělávání v současné jemenské společnosti

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2007

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium 2006 - 2007

Lukáš Polícar

Role vzdělávání v současné jemenské společnosti



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2007

Vedoucí bakalářské práce:Doc. Dr. Milan Beneš

Oponent bakalářské práce:

Datum obhajoby:

.....

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval/a zcela samostatně a uvádím v ní veškeré prameny, které jsem použil/a.

(datum, podpis autora/ky)

OBSAH

ÚVOD	2
I. ROLE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉM SVĚTĚ	4
1.1 Sociální konstrukce reality a vzdělávání	4
1.1.1 Pojetí vzdělávání z hlediska sociologie vědění	4
1.1.2 Vybrané přístupy ke vzdělávání v kritických teoriích 20.století	5
1.1.3 Současnost a nové fenomény v sociální konstrukci vzdělávání	11
1.2 Globalizační trendy a role vzdělávání v současném světě	12
1.2.1 Jak definovat globalizaci?	12
1.2.2 Od průmyslové revoluce k postindustriální společnosti	15
1.2.3 Od evropského osvícenství ke globální "učící se společnosti"	18
1.2.4 Pojetí učící se společnosti v současném světě a její kritika	19
1.2.5 Globální vzdělávání jako představitel výchovy ke globální učící se společnosti	26
II. SOUČASNÝ ARABSKO-ISLÁMSKÝ SVĚT A VZDĚLÁVÁNÍ	29
2.1 Tradiční vzdělávací instituce v arabsko-islámském světě	30
2.2 Pojetí vzdělávání v klasickém islámu	32
2.3 Role memorování v islámském vzdělávání	33
2.4 Islámské vzdělávání a globalizace	35
III. ROLE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉ JEMENSKÉ SPOLEČNOSTI	38
3.1 Současný Jemen	38
3.2 Historický kontext a současná úloha vzdělávání v rozvoji jemenské společnosti	40
3.2.1 Tradiční instituce a role vzdělávání před vznikem státu	40
3.2.2 Občanská iniciativa a její role ve vzdělávání v 60 - 80.letech	41
3.2.3 Vzdělávání v demokratickém Jemenu	42
3.2.4 Příčiny neúspěchu edukačních reforem v Jemenu	44
3.2.5 Nová strategie a Rozvojové cíle tisíciletí	47
3.2.6 Shrnutí podkapitoly	48
3.3 Proměny role vzdělávání v procesu transformace jemenské společnosti ... a výzvy pro 21.století	50
CELKOVÉ SHRnutí A ZÁVĚREČNÉ ZAMYŠLENÍ	53
BIBLIOGRAFICKÁ CITACE	56

ÚVOD

V únoru roku 2006 jsem byl přijat na dobrovolnický projekt evropské sítě GLEN (Global Education Network of Young Europeans), sdružující dvanáct dobrovolnických organizací ze stejného počtu zemí Evropské unie. Cílem tohoto programu je vysílat mladé dobrovolníky na krátkodobé projekty do zemí tzv. globálního Jihu za účelem jejich pozdějšího angažmá v oblasti rozvojové spolupráce, zvyšování veřejného povědomí o globálních tématech a podpoře myšlenek udržitelného rozvoje a zodpovědné rozvojové politiky. Můj projekt se týkal organizování a realizace vzdělávacího programu o globálních tématech v dívčím komunitním vzdělávacím centru Girls World Communication Center v hlavním městě Jemenu, Sana'a. Zhruba v té době se zrodila myšlenka na zajímavé téma k bakalářské práci, které se později ustálilo do názvu „Role vzdělávání v současné jemenské společnosti“.

Mezi ústřední témata na poli rozvojové spolupráce patří podpora vzdělávání, které se stalo jedním z účinných nástrojů socioekonomického pokroku v současném globalizujícím se světě. Tento fenomén můžeme pozorovat na důrazu, jaký kladou vlády vyspělých zemí na investice do veřejného vzdělávání na všech úrovních a zejména na podporu celoživotního učení. Právo na vzdělání se také stalo univerzálním lidským právem, kterého je však zbavena výrazná část světové populace, koncentrovaná převážně v rozvojových zemích.

Práci jsem rozdělil do tří tematických částí, v nichž se snažím z různých hledisek objasnit základní fakta, paradigmaty a problémy, významné pro uchopení nosného tématu práce o roli vzdělávání v současné jemenské společnosti. První část práce pojednává o postavení vzdělávání v současném světě, k němuž přistupuji jednak z perspektivy sociální konstrukce reality a za druhé pak z hlediska globalizace a učící se společnosti. Druhá část je věnována bližšímu pohledu na klasické vzdělávací instituce v Islámu a pokouším se v ní také načrtnout některé proměny v poznávacím procesu muslimů, vznikající spolu s kontaktem Islámu se Západem a fenoménem globalizace. V poslední, třetí části se pokouším o popis historického vývoje, přeměn, současné situace a problematiky v oblasti vzdělávání v Jemenu. Pokouším se přitom reflektovat poznatky z předchozích kapitol a vyvozovat spolu s citovanými autory možná východiska pro současný a budoucí vývoj v zemi.

Plně si uvědomuji šíři a nezvyklý záběr tématu, k němuž lze jen těžko přistupovat v jeho celistvosti a rozmanitosti faktorů, které jej ovlivňují. Cílem mé práce by tedy neměla být

strukturální analýza vzdělávacího systému v současném Jemenu, jak by se dle názvu mohlo zdát. Mělo by jít spíše o jakýsi pokus o konfrontaci vzdělávacích institucí globální a globalizující „učící se“ společnosti se společností do jisté míry stále velmi tradiční a konzervativní. Reformy vzdělávacích systémů v tzv. „rozvojových zemích“ jsou v dnešní době iniciovány zejména v rámci rozvojové spolupráce, jejímž poskytovatelem je i Česká Republika. Jednou z jejích prioritních zemí je právě Jemen.

Podaří-li se čtenáři mezi řádky alespoň částečně najít odpovědi na otázku, jakou roli hraje vzdělávání v současné jemenské společnosti, snad tato práce z hlediska obsahu splní svůj účel.

I. ROLE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉM SVĚTĚ

1.1 Sociální konstrukce reality a vzdělávání

V této kapitole se pokusím nastínit několik základních teorií, které významně přispěly k objasnění role vzdělávání v lidské společnosti a v soudobém světě. Opřu se přitom o stěžejní dílo autorů Bergera a Luckmanna, jejichž myšlenky vztahující se k tématu sociální konstrukce reality jsou pro analýzu instituce vzdělávání zásadní. Dále zmíním přínos myšlenek (a praxí) významných autorů zejména druhé poloviny 20. století Paola Freireho, Ivana Illiche, Pierra Bourdieua a Basila Bernsteina, kteří se zabývali aktuálními tématy na poli současného vzdělávání. Na tuto kapitolu naváží v druhé části práce, kde do protikladu k těmto teoriím postavím klasické pojetí vzdělávání v tradičním islámu a kde se rovněž pokusím upozornit na některé v mezinárodních diskuzích nepříliš reflektované obtíže, vznikající při implementování moderních západních přístupů na tradiční vzdělávací postupy v muslimském arabsky mluvícím světě.

1.1.1 Pojetí vzdělávání z hlediska sociologie vědění

„Je tolik způsobů jak se stát člověkem, kolik existuje lidských kultur“ (Berger a Luckmann, 1999, s.52). Lidské kultury se odjakživa ovlivňovaly, mísily, vznikaly a zanikaly. Jejich společnou vlastností je, že každá z nich tvořila a tvoří svůj vlastní specifický systém hodnot, znaků, hierarchie a subjektivních významů. Každá lidská společnost usiluje o vlastní rozvoj a zachování sebe sama, k čemuž nutně potřebuje institucionalizovaný systém. Ten podle autorů vzniká prostřednictvím opakování lidské činnosti, vedoucím k utváření vzorců, jež je možno jedincem nebo společností pochopit a dále napodobovat (habitualizace). Zvyk pak vytváří stabilní zázemí, z něhož se rodí instituce. Ta představuje jakési základní ukotvení řádu, stability, autority a sociální kontroly. Po něm následuje "sedimentace" a zrození tradice, kdy dochází k začleňování zkušenosti několika jedinců do "vědění". Tradice poté ustanovuje kulturu. K udržování a předávání tradice slouží celá řada legitimizačních nástrojů, z nichž nejdůležitější roli hraje podle Bergera a Luckmanna výchovný (vzdělávací) proces, v rámci něhož jsou využívány nejrůznější techniky. Mezi ty nejzákladnější řadí předávání slovní zásoby, v níž jsou zabudována základní legitimizační vysvětlení jazykových výrazů. Dále jsou to různá explikační schémata, která pomáhají usnadnit orientaci ve světě. Patří mezi ně přísloví, pohádky, (náboženské) příběhy a přirovnání, ale i fetiše či symbolické objekty. Dosažení určitého stupně interiorizace kultury potvrzují formalizované zasvěcující postupy jako jsou například rituály, zkoušky dospělosti atd. Posledním stádiem reprodukce tradice, o němž se autoři zmiňují, je tvoření "symbolických světů", tedy

souborů teoretických tradic, přesahujících praktickou zkušenost jednotlivců. Tyto symbolické světy představují celkový souhrn vědění a zkušenosti v dané společnosti, ucelený svět. Symbolický svět vysvětluje, uspořádává prostorově i časově, je hlavní obranou proti chaosu a ne-řádu. Působí jako „zastřešující institucionální řád života každého jedince.“ (tamtéž, s.52-102)

Za účelem transmise symbolického světa využívají kultury různé "pojmové aparáty". Nejstarším z nich je mytologie, založená na vysoké abstrakci, kdy objektivní realita je jednoznačně definována a proniknuta (jakoby střežena) posvátnými silami. Prostředníkem mezi světem posvátna a nesrovnalostmi ve světě pozemském se později stávají složitější a propracovanější mytologické systémy v podobě mytologii systematicky teoretizující teologie. Nejkomplikovanější a intelektuálně nejnáročnější formou udržování symbolického světa je moderní věda, která „nejen, že s konečnou platností zbavuje svět každodenního života veškeré posvátnosti, ale zbavuje tento svět i vědění potřebného k udržování symbolického světa“ (s.112 tamtéž).

V této části výkladu se již můžeme přesunout i na užší pole vzdělávání, neboť právě jeho sekulární pojetí je tím, co ji odlišuje od předchozích forem edukace bezprostředně spjatých s posvátnem. Moderní laicizované vzdělávání je prosto mytologického výkladu nadpřirozena a soustřeďuje se téměř výhradně na transmisi vědou vyprodukovaných znalostí a vědomostí. Důraz na toto rozdělení nám později pomůže lépe pochopit problémy, které vyvstávají jako důsledek reakce moderního "laického" pojetí edukace a jejího pojetí tradičního. Novou dimenzi pak tento diskurz získává v kontextu globalizace, o níž se zmiňuji v druhé kapitole.

1.1.2 Vybrané přístupy ke vzdělávání v kritických teoriích 20.století

V moderních společnostech se tradiční pojetí vzdělávání rozšiřuje ve smyslu „systematického procesu osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů“ (Palán 2002, s. 237). Užšímu pedagogickému náhledu na předávání tradice a kultury jako záměrného působení „starší generace na ty, kteří ještě nejsou připraveni ke společenskému životu“ se jako jeden z prvních systematicky věnoval francouzský sociolog **Émile Durkheim** (Durkheim in Prokop 2005, s. 25). Zabýval se analýzou metod předávání znalostí u jednoho z nejefektivnějších vzdělávacích systémů

renesanční Evropy - u Jezuitů. Jejich pojetí edukace se od tehdy převažujících metod lišilo v osobním přístupu učitelů k žákům, které umožňovalo efektivnější transmissi znalostí a hodnot. Podněcování vzájemné rivality v třídním kolektivu motivovalo studenty k lepším výkonům. Tyto mechanismy, zaměřené na individualitu žáka byly podle něj výsledkem a příznakem zásadních a podstatných společenských změn, směřujících od uniformity a jednotnosti středověku k individualismu osvíceneckých hodnot. Pojetí edukace jako společenského jevu, jehož prostřednictvím „společnost stojí nad jednotlivcem“ (Prokop 2005, s.275) a neustále reprodukuje podmínky vlastní existence, dále v návaznosti na Durkheima kriticky rozvíjeli P. Bourdieu, B. Bernstein a setkáme se s nimi i u dalších dvou autorů P. Freireho a I. Illiche.

Pierre Bourdieu přispěl do moderního edukačního diskurzu ucelenou teorií, která vyvracela dosavadní přesvědčení o integrační funkci školy, stírající rozdíly a překonávající sociální nerovnosti bez ohledu na náboženský, politický či ekonomický původ. Bourdieu tvrdil, že ve společnosti složené z více tříd existuje mnoho kultur, které spolu vzájemně koexistují. Edukační systém podle něj předává hodnoty vyšší třídy (kultury) v dané společnosti třídám v hierarchii níže postaveným. Tyto hodnoty nazval "kulturním kapitálem", tedy souborem jazyka, symbolů, kulturních kódů, způsobů chování a dalších rysů kultury v dané společnosti (Prokop 2005, s.176). Ve svých sociologických výzkumech se snažil dokázat, že jednou z funkcí školy je kromě výchovné a vzdělávací také udržování existujícího společenského řádu a legitimizace a reprodukce třídních nerovností. Cesta dělníkova syna za vzděláním je o mnoho složitější než cesta syna lékaře, neboť zatímco pro prvního je vysoká škola místem zcela odlišného jazyka, způsobu chování a kultury, pro druhého díky již získanému kulturnímu kapitálu představuje oblast snáze srozumitelnou a přístupnou.

V knize *Teorie jednání* Bourdieu zdůraznil roli státu jako hlavního zprostředkovatele vzdělání. Svou koncepci vymezil vůči tradičním teoretikům moci, jakým byl například Max Weber, jehož pojetí státu jako monopolu na legitimní užívání fyzického násilí Bourdieu rozšířil o násilí "symbolické". Symbolické násilí moci chápal jako specifické struktury a mechanismy, kterých stát (církve, vládnoucí vrstva) užívá k udržení svého monopolu a vlivu na reprodukci společenského řádu. Mezi nejvlivnější mechanismy řadil vzdělání, média a významné osobnosti, zprostředkovávající mentální struktury, vzory a způsoby myšlení. (Bourdieu 1997).

Symbolického násilí lze ale využít také v provádění sociální změny. Aplikace teorie národními elitami vlastněného kulturního kapitálu v souvislosti s použitím „symbolického násilí“ má jistě celou řadu nedostatků, avšak v každodenní praxi dnešního světa se její vliv projevuje velmi výrazně a v mnoha podobách. Francouzský politolog Yves Montenay jako efektní příklad takovéto sociální změny předkládá laicizační reformy tureckého prezidenta Mustafy Kemala Atatürka v 1.pol. 19.století. Jeho reformu popisuje doslova jako „autokolonizaci“ tradičně orientovaného národa vlastní elitou vzdělanou na západě a smýšlející proreformně a modernisticky (Montenay 2004).

Myšlenky P. Bourdieu jsou v dnešní době mimořádně aktuální. Postavíme-li například vedle sebe formy předávání kulturního kapitálu v České Republice a v Jemenu, můžeme pozorovat výrazné odlišnosti nejen na poli kulturním ale zejména na poli vzdělávacím ve smyslu formy transmise. Kulturní kapitál otevírající brány do světa dnešních elit se koncentruje ve velkých moderních metropolích (kina, divadla, výstavy, myšlenkové proudy, životní styl, móda, obchod, cizí jazyky, kultury atd.). Zatímco student české vysoké školy získává kromě formálního vzdělání i hluboký vhled do fungování současné (globalizující se) společnosti, příležitosti studenta jemenské vysoké školy (pomineme-li kvalitu výuky) k poznání toho "jak to ve světě chodí" budou daleko omezenější.

Možnost provádět úspěšně sociální změnu prostřednictvím vzdělávání svou životní praxí a dílem potvrdili i další dvě osobnosti světové pedagogiky: **Paolo Freire** a **Ivan Illich**. **Freire** se proslavil svým kritickým přístupem vůči zaběhlé struktuře a formě edukačního procesu, kterou vnímal jako kulturní a ekonomický útlak obyvatelstva elitami. Na mezinárodním poli vynikl jako teoretik a praktik, brojící proti edukaci jako nástroji koloniálního útlaku. Domníval se, že „vzdělání a vědění je majetkem lidí, kteří se považují za vševědoucí a ty druhé ignorují a brání jim ve vzdělávání“ (Prokop 2005, s.107). Klasické edukaci dal přívlastek "bankovní", tedy takové, kdy učitel pouze vkládá informace do žáka aby ten později mohl reprodukovat. Taková edukace podle něj staví na řádu, poslušnosti, spokojenosti s vlastní rolí ve společnosti a spoléhání se na instituce. V pedagogice však podle něj nesmí jít primárně o autoritativní, univerzální a jednostranný princip transmise, nýbrž o individuální přístup ke každému jednotlivci a

zároveň mezi jednotlivci navzájem. Cílem jeho pojetí edukace - "pedagogiky osvobození" – je únik od pasivity, útisku, disciplíny, podřízenosti. Měla by být založená na lásce k člověku - žákovi, autentickém dialogu a motivaci k aktivitě, tvořivosti, seberozvoji a sebeu(r)čení (tamtéž, s.109). Freire nezůstal jen u slov a svou pedagogiku osvobození uvedl během svého života do praxe nejdříve v rodné Brazílii a později i daleko za jejími hranicemi.

Rakouský teolog a sociální kritik **Ivan Illich** měl k Freiremu myšlenkově blízko, ovšem narozdíl od něj zcela odmítal instituci školství jako takovou. Podle jeho názoru to byla právě škola, která způsobovala a reprodukovala nerovnosti v přístupu ke vzdělání. Kritizoval neschopnost školy reagovat na požadavky a potřeby společnosti, manipulativnost školského prostředí, které namísto podpory vlastní iniciativy k učení jen připravuje ke zkouškám na další školu. Illichova poněkud radikální strategie kulturní revoluce "odškolením společnosti" původně spočívala v celkovém odstranění povinného školství. Později však své názory modifikoval: „všeobecnou veřejnou edukaci by bylo možné uskutečnit, pokud by se vyzkoušelo ji realizovat s pomocí alternativních institucí zřízených v rámci současných škol“ (in Prokop 2005, s. 150). Uznal tedy nutnost existence školy. Dále ale lpěl na nepovinnosti a maximálně zdůrazňoval nutnost rozšíření tradiční školy o doplňkové aktivity a její propojování s dalšími institucemi, v dnešním kontextu například s neziskovým sektorem. K otázce rovného přístupu dále napsal "... abychom dokázali oddělit skutečné schopnosti od absolvovaného studia, musí se otázky vzdělání stát například při přijímacích pohovorech stejným tabu, jakým je dnes dotazování na politické postoje, příslušnost k církvi, rasu atd." (Illich tamtéž, s. 155). Zde lze vystopovat i určitou paralelu ke změnám, probíhajícím i v České Republice, například v oblasti nového pojetí přijímacích zkoušek na vysoké školy nezávislé agentury SCIO.

V moderní společnosti se podle Illiche učení stává zbožím, obchodním artiklem, který zajišťuje vyšší výdělek, lepší uplatnění na trhu práce, ale z něhož se vytrácí motivace k osobní aktivitě a seberozvoji. Předjímá tak fenomén komercializace učení, o němž se v dnešní době hojně vyjadřují postmoderní interpreti učící se společnosti. (viz Jarvis v následující kapitole). Teorie obou křesťanstvím a marxismem ovlivněných autorů Freireho a Illiche nacházejí široký ohlas v reformách školských institucí po celém světě. I přes mnohdy ostrý revoluční tón se Freiremu podařilo dosáhnout nemalých úspěchů,

především díky jeho svébytnému pojetí alfabetizace a vzdělávání. Ve spolupráci s lokálními brazilskými farnostmi založil celou řadu vzdělávacích zařízení od mateřských škol po vzdělávání dospělých včetně vzdělávání učitelů. S využitím katolických iniciativ a získáním důvěry u lokálních komunit se mu "zdola" podařilo vyvolat modernizaci vzdělávání v Brazílii a později i v několika afrických zemích. (Prokop, 2005)

I Jemen by dnes, zdá se, potřeboval svého muslimského Paola Freireho, jenž by navrhl takový systém vzdělávání, který by, zejména na venkově, šetrně přistupoval k místním kulturním zvyklostem a přitom úcinne motivoval k inovacím a modernizaci. Zda a jak je něco takového možné uskutečnit je zajímavým tématem k dalšímu bádání.

Britský sociolingvista a sociolog edukace **Basil Bernstein** je poslední z mého výčtu nejvlivnějších myslitelů v oblasti moderní edukace. Narozdíl od Illicha Bernstein nevolal po kulturní revoluci a zrušení školy. Namísto tohoto řešení nabídl k reformě vzdělávání propracovaný plán změn, prostupujících celým vzdělávacím systémem. Pro naše účely jsou klíčové dvě z jeho teorií: teorie jazykového deficitu a z ní vycházející deprivančně-kompenzační model edukace. Lingvista Bernstein se na základě osobní zkušenosti s výukou v dělnických čtvrtích Londýna zaměřil na roli, kterou hraje v edukačním procesu jazyk. Všiml si, že děti pocházející z nižších sociálních vrstev používají oproti dětem z vyšších vrstev omezený způsob sebevyjádření tzv. "omezený jazykový kód" vlastní jejich prostředí. Škola však svým charakterem používá jazyk střední třídy, ovládající "rozvinutý jazykový kód" který v současnosti spolu s rozvinutou orientací na významy představuje zásadní nástroj symbolické kontroly. Škola tedy v roli distributora rozvinutého kódu opět nabývá významu v bourdieovské otázce moci. Kulturní transmise a sociální reprodukce kulturního kapitálu se odehrává i na úrovni jazyka podle převládající distribuce jazykového kódu zprostředkovaného vzdělávacími institucemi. Lidé (děti), disponující omezeným jazykovým kódem, se v reakci na kód rozvinutý (školu) cítí kulturně a osvětově "deprimováni", což vede k odmítání jim předkládaných kulturních vzorců a následně k "chudobě" (školnímu neúspěchu) (Prokop 2005, s. 215).

Tento problém Bernstein řešil pomocí koncepce tzv. "neviditelné pedagogiky" - méně diskurzivní, předávající rozvinutý jazykový kód formou zábavy a neformálního přístupu učitele, orientujícího se vyvolání příjemné atmosféry, podporu spolupráce, vzájemnou

pomoc a spontánnost. V širším spektru pak Bernstein zdůrazňoval nutnost nahradit stávající "kompletované kurikulum", jež klasifikuje jako uzavřené a odborné, kurikulem "integrovaným", otevřeným a zdůrazňujícím propojenost témat a společný cíl, nikoli oddělenost jednotlivých předmětů. Bernsteinovo integrované kurikulum zdá se brzy zasáhne i české školství prostřednictvím tzv. rámcového vzdělávacího programu (RVP), usilujícího o integraci vzdělávacího obsahu.

Nyní jsme si v krátkosti nastínili několik nejvýznamnějších pedagogických teorií posledních desetiletí, které lze dle mého názoru úspěšně vztáhnout na celkový komplex edukačního procesu včetně vzdělávání dospělých. Každá z nich se většinou již za života zmíněných autorů dočkala svého vlastního uvedení do praxe a na základě získaných zkušeností pak byla později v různé míře implementována do vzdělávacích reforem po celém světě. Obě krajní vize: reprodukce P. Bourdieu či meritokracie I. Illicha jsou navzájem kombinovány. Jak se dozvíme v následující kapitole, "západní" model světského vzdělání zejména v přírodních a aplikovaných vědách se jako klíč k ekonomické prosperitě spolu s globalizací šíří do celého světa. V bývalém druhém a třetím světě dochází spíše k liberalizaci zatímco například ze Spojených států amerických se již ozývají hlasy proti přílišnému a nerozumnému přístupu v uplatňování "rovných příležitostí", které podle Arendtové způsobily celkové snížení úrovně veřejného vzdělávání. (Arendt 1976, s.176).

Jak se dozvíme v závěrečné části práce věnované Jemenu, v globálním měřítku probíhá diskuze na mnohem širší a vyhocenější úrovni. Zatímco sympatizanti globalizace (především intelektuálové) volají po radikálních reformách, jež by odpovídaly současným požadavkům globálního trhu, zarytí konzervativci (např. islamističtí fundamentalisté) se v rámci jimi pořádaných vzdělávacích aktivit vrací ke klasickým vzdělávacím obsahům a metodám (např. memorování).

1.1.3 Současnost a nové fenomény v sociální konstrukci vzdělávání

V současné době nahrazuje monopol tradičních mytologických, teologických a později sekulárních vzdělávacích institucí stále širší nabídka vzdělávacích příležitostí, která se rozšiřuje na všechny zmíněné oblasti. Kromě klasických vzdělávacích institucí se do role vzdělavatelů situují v čím dál větší míře také soukromé subjekty (soukromé školy), sociální hnutí (neziskové a dobrovolnické organizace, církve) a hlavně od druhé poloviny 20. století masmédiá. Podle Aufderheide právě ekonomická infrastruktura

masmédií významným způsobem ovlivňuje soudobou sociální konstrukci veřejných znalostí. (Aufderheide in Kubey 1997, s. 80)

Média jsou konstruována a konstruují realitu, mají politický, obchodní a kulturní dosah. Podle Gellnera jsou masová média spolu s centrálním vzdělávacím systémem jedním z nejdůležitějších nástrojů sociální integrace, která směřuje ke vzniku – utváření národa a národní identity. Ústředně řízená, standardizovaná mediální komunikace vycházející z jednoho zdroje pro mnoho příjemců vyvolává sama myšlenku nacionalismu zcela bez ohledu na to, co je právě obsahem příslušných sdělovaných zpráv. Nejdůležitější obsah spočívá v komunikačním prostředku samém, v úloze, kterou tyto prostředky získaly v moderním životě (Štetka in Volek, Štetka 2001).

Význam médií jako edukačního a emancipačního činitele nám může opět pomoci rozluštit P. Bourdieu. Jeho myšlenky lze aplikovat i na otázku role masových médií ve vzdělávání ve smyslu účinného nástroje ve službách sociální změny a v procesu globalizace. Masová média díky své povaze zpřístupňují kulturní kapitál široké světové populaci bez rozdílu vyznání, pohlaví, národnosti či sociálního původu. Ponecháme-li nyní zcela stranou negativní dopady tohoto jevu, masová média tedy mohou hrát skutečně významnou vzdělávací roli (e-learning, dokumentární pořady, přímý přenos atd.). V kontextu naší práce tento fakt zmiňuji také proto, že v Jemenu je přístup k moderním masovým médiím dosud značně omezený, což představuje významnou bariéru v přístupu k informacím a komunikaci s okolním světem.

Souhrnně lze konstatovat, že spolu s tradičními a moderními institucemi ve vzdělávání se i média podílí na celkovém konstruování reality v současném světě. V oblasti vzdělávání se v poslední době hovoří zejména o vizi globální "učící se společnosti", o níž pojednává následující kapitola.

1.2 Globalizační trendy a role vzdělávání v současném světě

Fenomén globalizace zasahuje do všech sfér lidské činnosti a ani oblast vzdělání není výjimkou. Jak již víme, podle P. Bourdieu funguje instituce vzdělávání jako jeden z nástrojů reprodukce sociálního a „kulturního kapitálu“. Kde a jak se dnes koncentruje a jak se tvoří kulturní kapitál, skrývající v sobě předpoklady k úspěšnému boji

v globální soutěži?

Nové požadavky globálního pracovního trhu zastihují vzdělávací a školské instituce v různých zemích různě připraveny - od pedagogického ráje skandinávských zemí přes reformující se školství ve střední Evropě až po mnohdy archaické systémy v rozvojových zemích. Přitom právě vzdělávací instituce představují jednu z oblastí, produkujících výše zmíněný typ kulturního kapitálu. Na tomto místě proto považuji za nezbytné zmínit konkrétněji některé základní teorie globalizace ve vztahu ke vzdělávání a proměn jeho role v tomto celoplanetárním procesu. Tato kapitola by měla napomoci k hlubšímu porozumění současným změnám ve vzdělávání ve světě a později i při detailnějším pohledu na roli vzdělávání v dnešním Jemenu.

1.2.1 Jak definovat globalizaci?

Autorem jedné z nevlivnějších sociologických definic globalizace je Anthony Giddens, který ji definuje jako „zintenzivnění celosvětových sociálních vztahů, které spojují vzdálené lokality takovým způsobem, že místní události jsou formovány událostmi dějícími se mnoho mil daleko a naopak“ (1998, s. 62).

Hlavní znak globalizace tedy Giddens vidí ve vzájemné propojenosti světa, který je sám sobě vystaven na odív v celé své pestrosti, rozmanitosti ale zároveň také šokován z odlišnosti, kterou není sto plně uchopit. Lidé na jednom konci planety se vyjadřují k problémům vyprovokovaným na jejím opačném konci (aféra kolem zveřejnění karikatur proroka Mohameda, pochod proti hladu v Evropě a USA). Globalizace je tedy paradoxní a ambivalentní jev. Na jednu stranu propojuje světy, ale zároveň je rozděluje v jejich odlišnosti.

Jinak definuje globalizaci Zygmunt Bauman, který hovoří o "tekuté modernitě" a proměně obsahu lidské svobody od diskurzu v kontextu "spravedlivé společnosti" do kontextu "lidských práv". Globalizace tedy v sobě obsahuje i šíření určitých dominantních kulturních vzorců. Nastává tak například situace, kdy právo jedinců lišit se (a ve svém důsledku také nárokovat si všestranné zajištění základních materiálních a kulturních potřeb) se jako projev kulturního vzorce začíná objevovat i v rozvojových zemích (Mezřický 2006).

Právě jedním z lidských práv je i právo na vzdělání a to tak získává skutečně globální rozměr.

Globalizaci nelze definovat jednoznačně, neboť ona sama jednoznačnou není. Zahrnuje prakticky veškerou sféru lidských institucí a jejich činnosti. Hesly globalizace mohou být relativizace, vzájemnost, individualita, propojenost, rivalita, konflikt, rychlost, růst, rozvoj, svoboda i ukotvení, spojení i rozdělení atd. Globalizaci bychom si v duchu Giddensovy definice mohli představit jako situaci, kdy sudetský žurnalista píše do českých elektronických novin článek o bílém zambijském farmáři a jeho černošské manželce ze své kanceláře na Islandu na japonském počítači vyrobeném v Taiwanu.

Ekonomická globalizace

Obecný konsenzus o vzniku a pomyslného "rozjezdu" fenoménu globalizace hovoří o zlomu v moderních dějinách, způsobeného expandujícím poválečným kapitalismem, který světové ekonomice zasazuje úder ropným šokem na počátku sedmdesátých let. Spolu s rozvojem manažerských metod v Japonsku přichází do světové ekonomické soutěže nový silný soupeř, jehož metody začínají pozvolna přejímat Evropa a USA. Technologická a ekonomická expanze v vyspělých mocnostech světa později označovaných jako "Západ", případně "Sever" vede k zeštíhlování výroby a k jejímu přesouvání na východ za levnější pracovní silou za účelem dosažení co nejnižší ceny výrobku. Zhruba od poloviny sedmdesátých let tedy pozvolna dochází ke slábnutí průmyslové výroby v zemích Západu, což s sebou spolu s růstem blahobytu a emancipací dělnické třídy přináší celou řadu strukturálních změn. Komunikační a naposledy informační revoluce ještě výrazněji urychlují proces vzájemné provázanosti světa a růst volného trhu, jehož bariéry symbolicky padají spolu s oboustranným aplausem při pádu Berlínské zdi. V návaznosti na události provázející konec studené války a celkovou orientaci vyspělého světa na tržní ekonomiku se svět stává unipolárním. (Fukuyama in Petříček 2006)

Brown a Lauder historicky charakterizují globalizaci jako období "pozdně globálního kapitalismu", tzn. od poloviny 70.let, a to z hlediska vzrůstající moci multinacionálních korporací (MNC) jejichž majetek roste rychleji než světová ekonomika. Outsourcing se stává součástí strategií každé větší obchodní společnosti, které díky levné pracovní síle,

průchodnější legislativě, daňovým prázdninám či slabým odborům v nově industrializovaných zemích (NIC) do těchto oblastí přesouvají výrobu. K nejrychleji rostoucím dnes patří Čína, Taiwan, Indie a Brazílie. (2000, s.48) Ekonomický tlak MNC nabízí vládám těchto oblastí pracovní místa výměnou za výhodná opatření jako nulový nájem, nižší daně, platové limity či omezení vlivu odborů. Růst počtu zaměstnaných však přesto vede k ochuzování lokálních komunit. O chudobě zde hovoříme především ve smyslu nízké kvalifikace a vzdělání, jež tamním lidem znemožňuje sociální mobilitu. Bohaté západní země navíc díky modernizaci a rostoucím investicím do vzdělání vytvářejí pracovní pozice pro vysoce kvalifikované lidské zdroje a vzhledem k vysoké poptávce lákají schopné jedince z rozvojových ekonomik. Známy fenomén odlivu mozků (brain drain) ze zemí, kde tito lidé nenacházejí uplatnění z důvodů nedostatku adekvátního ohodnocení ani pracovních míst, pak ještě prohlubuje propast mezi "rozvinutým" světem globálního Severu a "rozvíjejícím se" světem globálního Jihu.

Kulturní globalizace a postmoderní situace ve vzdělávání

Unifikující a fatální globalizace vede k „partikularizaci univerzálního“, ale souběžně také k „univerzalizaci partikulárního“. V prvním případě může jít o globální rozšíření západní kultury, vyrostlé z křesťanských základů. V případě druhém se sama západní kultura setkává s ostatními kulturami a nárok na její univerzálnost je relativizován faktem plurality (in Halík 2006).

Podle Václava Bělohradského globalizace vytváří situaci, kdy se většina lidstva „definitivně shodla na tom, že k humanizovanému kapitalismu není alternativa...“ a tíhne k postkapitalistickému uspořádání „...společnosti vědění, v níž člověk bude hrát zcela novou roli – bude systémem zhodnocován ve svých specificky lidských kvalitách jako je vynalézavost, inteligence, nezávislost, takže ne dělnická třída, ale vědci či různé druhy « symbolických analytiků » budou nositeli revoluce“ (Bělohradský 2000). Dostáváme se tak oklikou k našemu ústřednímu tématu, jakým je role vzdělávání v současném globalizovaném světě. Na úkor vzdělávání se dnes hovoří čím dál více o učení, aktivní činnosti každého jednotlivce, celoživotně se učícím člověku, učící se společnosti. Je ale společnost vědění skutečně klíčem k lepší budoucnosti? Shrňme si nejdříve ve stručnosti globalizační trendy, které úvahy o ní zásadně ovlivňují.

1.2.2 Od průmyslové revoluce k postindustriální společnosti

Jakými proměnami vlastně za posledních několik desetiletí postoje globalizující se společnosti vůči vzdělání prošly? Tato otázka má výrazné kořeny v celkovém směřování lidské společnosti spjaté s již dříve zmíněným poválečným rozvojem tržního hospodářství na bázi volného trhu.

Podle Petera Druckera tyto postoje prošly v moderní společnosti třemi zásadními stádii. První spouští průmyslová revoluce, aplikující vědění na nástroje a na zpracovatelské a výrobní procesy, které daly vzniknout dělnické třídě. Druhé stádium přichází s Marxem podnícenou aplikací vědění na práci, čímž dochází k růstu produktivity práce, vrcholící během druhé světové války. Třetí fáze pak nastává v poválečném období kdy "vědění je aplikováno na sebe samo" a "rychle se stává jedním z výrobních faktorů. Sám Drucker nazývá takovou společnost "společností znalostí". (in Bělohradský, 2000)

Spolu s kulturní revolucí 60. let, rozvojem nových sociálních hnutí a lidských práv, apelujících na rovnost a právo na vzdělání pro všechny, dochází také k emancipaci dělnictva. V rostoucích Západních ekonomikách se mění v buržoazní střední třídu, požívající demokratických vymožeností a materiálního blahobytu. Vzniká tak společnost post-industriální, orientující se na sílící sektor služeb, vysokou specializaci a nucenou neustále reagovat na proměnlivost stále rychleji rostoucího tržního hospodářství.

Základní odlišnosti v otázce role vzdělávání v industriální a postindustriální společnosti velmi výstižně charakterizují Meiers a Wijers (in Wildemeersch, 2000). Pro přehlednost si je shrňme do následující tabulky:

Industriální společnost

- identita je institucionálně zakotvena
- jasné role na rodinném i pracovním poli, autorita rodiče, učitele a nadřízeného
- diplom slouží jako důkaz znalostí a schopností k uplatnění na pracovním trhu, stabilní pracovní pozice
- být dospělým znamená mít stabilní práci, stabilního partnera, přetrvává tradiční rozdělení genderových rolí v rodině, společenská hierarchie zůstává i nadále relativně pevná

- sociální mobilita existuje jen ve velmi omezené a řídké formě

- vzdělání je završeno dokončením vzdělávacího procesu

Postindustriální společnost

- rostoucí problémy s nalézáním identity na osobní a institucionální úrovni

- role se relativizují, autoritu nahrazuje vyjednávání (negotiation)

- "turbo kapitalismus" je třeba se neustále přizpůsobovat a vzdělávat, dominuje flexibilita, každý si za život projde nezaměstnaností

- rozvolnění vztahů prochází pracovním i osobním životem, dochází k emancipaci nově definovaných "marginalizovaných skupin", větší zodpovědnost zaměstnanců způsobuje "masovou psychózu" (rostoucí rychlost a soutěživost, ztráta smyslu)

- vysoká sociální mobilita, osobní rozvoj, vlastní identita, riziková společnost

- ukončený vzdělávací proces nahrazuje koncept učící se společnost

Z tohoto porovnání lze odvodit markantní rozdíly mezi industriální společností (ve své společenské a psychologické ukotvenosti v mnohém ještě stále bližší společnosti tradiční) a společností post-industriální, relativně otevřeně, nezakotveně, vysoce kompetitivní. Přestože tento model industriální společnosti zcela opomíjí kulturní faktory, lze jej, domnívám se, aplikovat na současnou situaci v Jemenu, neboť výše uvedené charakteristiky tamním poměrům (ekonomickým i kulturním) zhruba odpovídají. Oproti tomu charakteristiky společnosti post-industriální v základních rysech staví zrcadlo dnešní společnosti západní, jejíž pracovní i duchovní život je rozvolněn, individualizován, ale i destabilizován. V porovnání s dobou industriální dochází v společnosti postindustriální k zásadním změnám také v pojetí vzdělávání. Volná soutěž a nárůst konkurence vyžaduje nutnost vzdělávat se jako základní předpoklad úspěchu na trhu a současně plošně rostou investice do vzdělávání, především v soukromém sektoru. Dříve stabilní pracovní pozice nahrazuje nutnost flexibility, každý se musí přizpůsobit potřebám trhu a mimo jiné se i připravit na to, že alespoň

jednou v životě bude nezaměstnaný (tamtéž, s.78-79).

Dnešní trh si žádá především "znalostní zaměstnance", tvořící čím dál větší část ekonomicky aktivní populace. Mezi povolání budoucnosti patří podle něj "vědci, designéři, sociální inženýři, odborníci na PR, právníci, investoři, manažerští, finanční a daňoví poradci, architekti, filmoví produceři, žurnalisté, spisovatelé atd." (Rifkin in Jarvis 2004, s.74)

Ještě zajímavější strukturu pak nabízí Castells, rozdělující možné formy pracovních pozic do čtyřech kategorií:

- výrobci vysoké hodnoty - znalostní pracovníci
- výrobci velkého objemu - nízkonákladová pracovní síla
- výrobci surových materiálů - přírodní produkce, suroviny
- redundantní výrobci - nadbytečná pracovní síla

Téměř v každé společnosti se podle něj vyskytují všechny tyto typy producentů a liší se jen jejich poměrné zastoupení v různých částech světa. Zatímco v ekonomicky vyspělých zemích, kam bychom mohli zařadit i Českou Republiku, dominuje první skupina, v industrializujících se zemích se tato teprve tvoří a zatím převažuje skupina druhá. V ekonomicky nejchudších a sociálně vyloučených částech světa, kam oficiálně patří i Jemen, existuje výrazná převaha posledních dvou skupin. Z naznačených faktů vyplývá rostoucí význam role vzdělávání v současném světě, které se již stalo klíčovým faktorem k ekonomickému úspěchu na globálním trhu. Platí tedy: čím více se podle této teorie společnost učí, tím větší má šanci obstát a zlepšit svou sociální a ekonomickou situaci?

Tato definice je dle mého názoru velice zjednodušující, neboť v praxi výrazně záleží na celé řadě dalších faktorů - například na vzdělávacím obsahu, metodách, kulturním prostředí atd. Nestačí tedy konstatovat pouze přímou úměrnost učení a socioekonomického rozvoje.

1.2.3 Od evropského osvícenství ke globální "učící se společnosti"

V době post-industriální se objevuje termín "učící se společnost" (Jarvis, 2000). Idea

učící se společnosti, vycházející z antických ideálů a myšlenek významných evropských myslitelů krystalizuje do konkrétnější podoby spolu se sociálními změnami v době moderní a postmoderní. V moderních dějinách poprvé zaznívá z úst osvícenských akademiků jako základní předpoklad demokracie a po nezbytných revolucích začíná postupně pronikat do všech sociálních sfér formou povinné školní docházky pro všechny. Spolu s již zmiňovanou rostoucí převahou Západu nad zbytkem světa se pomocí vzdělání šíří i jeho kulturní hodnoty (humanismus) a s ním spojený imperativ vědeckého (sekulárního) vzdělávání. Rostoucí ekonomická převaha je poháněna osvíceneckými ideály lepšího světa ve jménu demokracie, které jsou však zneužívány nejdříve expanzivním bojem (kolonizace), později radikální myšlenkou (komunismus, fašismus). Děsivé dopady těchto pokusů v devatenáctém a dvacátém století vedou po 2. světové válce na Západě k sebereflexi a ostré kritice. Zpronevěřené hodnoty západní civilizace ve druhé polovině dvacátého století ztrácí na přesvědčivosti (např. heslo *liberté, égalité, fraternité* v Alžírsku) a koloniální nadvláda ustupuje jí samotnou zmobilizovaným a novým (ve většině případů radikálním) elitám. Pozitivní aspekty kolonizace (např. vzdělávání) jsou přenechány novým pánům a jejich kvalita často rychle klesá. Po skončení posledních bojů za nezávislost západní svět postupně přijímá americký model liberální demokracie a volného trhu. Základním předpokladem úspěchu v něm je vzdělání a jeho kultivace - strategie učící se společnosti.

V jejím ranném stádiu jde zatím stále ještě o "učení se" ve smyslu porozumění a zvládnutí naučeného obsahu - tedy dosažení určitého vzdělání. S rostoucí propojeností světa a relativizací naučeného jakožto důsledku postmoderní situace však dochází ke změnám. Nastává Lyotardův nezbytný "konec velkých vyprávění" - jednoznačných interpretací historie, hodnot a orientací společnosti. Tento "průlom v logice systému" (Bělohradský 2000) způsobuje, že se lidé v postmoderním uspořádání světa nejen vzdělávat mají, nyní dokonce musí. Nově také proto, aby porozuměli jeho roztříštěnosti po relativizaci těchto metapříběhů (emancipace lidstva, smysluplnost absolutního a lidského ducha, jednoznačnost jevu) a byli se schopni přizpůsobovat jeho neustálým změnám (Giddens 1999).

Učící se společnost tedy nabývá zcela nového rozměru, kde jde především důraz na nově definovaný proces "učení". Zatímco klasické pojetí vzdělávání představuje systematický proces, zprostředkovaný, ustanovený a provozovaný státem, učení je

oproti tomu chápáno jako osobní aktivita a přirozená lidská schopnost, která nemusí být nutně svázána se vzděláváním. Jedinec pomocí něho nejen aktivně získává a i přetváří svou dosavadní zkušenost v postmoderním a měnícím se světě. (Jarvis, 2000).

V návaznosti na všerelativizující postmoderní situaci, s pádem fyzických bariér mezi zeměmi a kontinenty a s rozvojem komunikačních a informačních technologií pojem učící se společnosti expanduje do celého světa. Čím dál více také nabývá na významu v otázce ekonomického i sociálního rozvoje. Dalším nástrojem jejího šíření je globalizující se volný trh, ztělesněný nadnárodními společnostmi a společnostmi. Jarvis zdůrazňuje, že „její symboly a praktiky mohou a budou přenášeny do méně rozvinutých společností mimo jiné díky transnacionálním společnostem.“ (Jarvis 2004, s. 75). Učící se společnost působí ve dvou základních směrech: jako nástroj k dosažení ekonomického rozvoje (kvalifikace, efektivita, certifikace) a zároveň jako nástroj sociální změny (mezilidský kontakt, zážitky a prožitky, pomoc, solidarita) (Beneš, 2001). Rovněž díky mezinárodním studijním pobytům, konferencím, školením a workshopům dochází k mezikulturní výměně znalostí a myšlenek. Učící se společnost se tak dále rozšiřuje, vzájemně ovlivňuje, vyvíjí a globalizuje.

1.2.4 Pojetí učící se společnosti v současném světě a její kritika

Při definování učící se společnosti a její role v současném světě se opět přidržím Jarvise a jeho klasifikace čtyř základních dimenzí, které se místy pokusím rozšířit a komentovat (Jarvis, 2004).

Futuristickou dimenzi představuje autor jako ideologickou základnu pro rozvoj společnosti obecně. Činí tak citací myšlenek klíčových teoretiků učící se společnosti, s nimiž se shoduje na základním předpokladu, že takovou společnost umožní teprve existence rovných příležitostí v přístupu ke vzdělání pro všechny. Podle Hutchinse má jít o naplnění ideálu dostupnosti vzdělání pro každého muže a ženu, v němž bude otroctví nahrazeno stroji a předvídá i vzdělanostní explozi s rostoucím využitím počítačových technologií. Ranson zdůrazňuje význam vzdělávání pro rozvoj demokracie, nové morálky v humanitním slova smyslu a nového politického řádu. Změna je podmíněna postavením vzdělání do centra společenského zájmu k němuž dochází spolu s rozvojem v oblasti lidských práv ve smyslu práv jednotlivce na osobní zdokonalování a rozvoj. Postupně se tak má formovat dnešní pojetí učící se společnosti

kterou Palán definuje jako „společnost, kde je zajištěn všeobecný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, kde jsou občané ke vzdělávání všestranně motivováni, povzbuzováni a podporováni všemi veřejnými institucemi a pokrok ve studiu je společností certifikován a uznáván jako základní hodnota“ (Palán 2002, s. 223).

Druhý přístup popisuje učící se společnost jako **společnost reflexivní**. Reflexe je v tomto smyslu chápána jako ústřední charakteristika a jedním z "důsledků modernity", jak ji ve stejnojmenné stati charakterizuje Giddens. Podle něj dochází v modernitě v porovnání s dřívějšími historickými stadii společnosti k radikalizaci revize (přehodnocování) společenských konvencí. Reflexivita moderny vede k neustálému ověřování a přetváření sociální reality na základě nových informací. Vede tak například k znejistění vědy a vědění vůbec či k "vyprázdnění" ideje pokroku (Giddens 2003, str.50). V důsledku modernity praktické vědomosti, které lidé získávají, rychle ztrácejí na aktuálnosti a potřeba dále se vzdělávat se stává nezbytnou podmínkou pro úspěch každého jedince. Tento fakt má veliký význam zejména pro sféru vzdělávání dospělých, obzvláště v oblasti vzdělávání profesního. Zvyšování kvalifikace, získávání akreditace a certifikace formou vzdělávacích kurzů a školení je dnes na denním pořádku každého zaměstnance. Navíc, jak již bylo naznačeno dříve, původní monopol veřejného vzdělávání je čím dál více oslabován neveřejnými distributory vzdělání čímž je snižováno na jednoho z poskytovatelů informací v procesu učení. Již delší dobu můžeme pozorovat jak tyto soukromě pořízené kvalifikace získávají veřejné uznání. (Jazykový certifikát ze soukromé jazykové školy slouží jako kvalifikace k výuce na veřejné střední škole.)

K dalšímu štepení dochází díky rozmachu internetu, který představuje zcela novou dimenzi v přístupu k informacím a díky němuž vznikají nové virtuální vzdělávací sítě, on-line univerzity, e-learning a podobně. Za zmínku stojí také zcela nová koncepce internetu s prozatímním názvem Web 2.0, založená na principu aktivní spoluúčasti na vytváření virtuálního světa ze strany uživatelů. Internet je pro ně pak jakási platforma, na níž může díky vzájemné komunikaci vznikat společné dílo. Kromě v úvodu zmíněné internetové encyklopedie Wikipedia se tak můžeme například připojit na server Del.icio.us, umožňující jednoduché známkování stránek či článků, které nás zaujmou a ty se pak automaticky řadí do přehledných tématických statistik. Ve vztahu k našemu tématu si tak například můžeme najít „nějakou pro nás zajímavou osobnost a sledovat,

co čte a doporučuje ona ... můžete si vybírat třeba mezi zakladatelem amerického časopisu Entertainment Weekly Jeffem Jarvisem nebo předním expertem na nová média Clayem Shirklým z Newyorské univerzity“ (Třešňák in Respekt 5/2007). Vzhledem k tomu, že díky tomuto systému je možné se podělit prakticky o jakoukoli formu klasických i multimediálních sdělení, Web 2.0 může mít v budoucnu velký význam pro globální rozměr ve vzdělávání.

Jak je tedy patrné, formy učení se v současné době výrazně mění, rozšiřují a jako důsledek tohoto neustálého procesu změn v každodenním světě dochází k jejich individualizaci a fragmentaci. Jak poznamenává Welton: „Život v tomto křečovitém světě otřásá našimi idejemi a praktikami. Chodí se nám méně snadno, myslíme s menší jistotou a vyučujeme váhavěji...nevíme, jak se postavit nově vznikajícímu řádu“ (Welton 2000). Již se neučíme něco, co je jisté, platné nebo pravdivé, nýbrž něco co je neustále se měnící a relativní. Člověk - individuum je tak vystaven nejistotě nebo chceme-li riziku, jemuž se pomocí učení snaží vyhnout. Jarvis kriticky dodává, že reflexivní učení a učící se společnost jako taková by měly být přijaty vzdělávacími institucemi "nikoli jako naděje na lepší budoucnost, nýbrž jako všudypřítomný fenomén současného světa..." (Jarvis 2000, str. 80)

Třetí dimenzí učící se společnosti je její význam **z hlediska trhu**. Jedním ze současných aspektů současné společnosti je také její konzumní charakter. Konzum je průvodním jevem a živitelem tržní ekonomiky, která jej uvádí v život za pomoci reklamy. Z hlediska etiky vnímání jde o proces pěstování touhy, čili umělého vyvolávání potřeb, jehož cílem je přesvědčit konzumenta o nezbytnosti mít (a tedy koupit si) nějakou věc. Toho většinou dociluje vyvoláváním imaginárního požitku, radosti a potěšení z vlastnictví dané věci. Stále významnější roli pak hraje v marketingu i fenomén zábavy či senzace. To na jednu stranu odstraňuje bariéry dospělé populace, která má často s institucionalizovaným a formalizovaným vzděláváním spojené negativní zážitky. Díky moderním technologiím je dnes možné studovat dálkově, svým tempem, podle svých schopností, řečeno moderním slangem „na míru“, což je přitažlivé i pro ty, pro něž byla cesta za vzděláním dříve neschůdná. Na druhou stranu se tradiční vzdělavatelé znepokojují nad tím, že systém "kupte si senzační boty s kolečky a zažijete kopu švandy" aplikovaný na vědomosti a vedoucí ke kultivaci tužby či přání, nahrazuje původní potřebu kultivace rozumu. Jarvis používá příhodný termín "edutainment", jímž

myslím velmi dobře vystihuje daný jev a skrytě i jeho nebezpečí ve smyslu banalizace původní idey vzdělávání. Vzdělávací služby se stávají průmyslem a vůle učit se je nahrazována vyvoláváním potřeb sebezdokonalování, vlastního rozvoje, čistoty a ambicióznosti jako životního stylu (médiá). Kriticky se staví především ke "ztržnění" (marketization) vzdělávání, tedy fenoménu, kdy se učící se společnost přetváří v trh s vědomostmi (learning market) (tamtéž).

Zde lze nastolit dvě kritické poznámky. Jednak, jak ve své seminární práci uvádí Bokvajová, rozšiřování vědomostí a využívání soukromého vzdělávání je v dnešní době existenční nutností. Nejde tedy v pravém smyslu o konzum, ale spíše o určitou formu tržní manipulace, která nenabízí jinou adekvátní variantu. (Bokvajová 2007, s.6) Totéž východisko bychom mohli uplatnit i na situaci v dalekém Jemenu, kde je soukromé školství prakticky jedinou oblastí, která nabízí kvalitní vzdělání, požadované na trhu práce. Toto „tržní“ pojetí učící se společnosti se tak omezuje jen na určitou materiálně zabezpečenou oblast populace, v případě Jemenu se nezdřáhám použít výrazu „elit“.

Poslední zastřešující dimenzí učící se společností má být uvedení těchto myšlenek do praxe prostřednictvím jejího **plánování**. Na přelomu dvacátého a jedenadvacátého století se plánováním učící se společnosti hojně zabývají vlády i mezinárodní vládní i nevládní organizace. Zhruba od počátku 90. let minulého století se objevuje ve strategických dokumentech Evropské unie jako European Union White Paper či každoroční zprávy Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), které zdůrazňují její roli v schopnosti adaptace společnosti na změny způsobené technologickým pokrokem, v boji s nezaměstnaností, posilování sociální soudržnosti a integrace v rámci EU. Význam vzdělávání proniká v podobném smyslu i do globálních rozvojových strategií Organizace spojených národů jako nástroj k ekonomickému rozvoji a pokroku k demokracii. Na sociálním summitu UNESCA v Kodani v roce 1995 se pak vzdělávání a učení stává jedním z významných řešení v celosvětovém boji proti chudobě (Palán 2002, s. 224).

V diskuzích o utváření učící se společnosti se objevují především spory o vliv státu na stanovování podmínek a omezení. Zatímco anglosaský přístup zamítá možnost regulace učící se společnosti státem, který ji může pouze snažit ovlivňovat (například zpřístupněním finančních prostředků pro určité oblasti ve vzdělávání), německý přístup

zdůrazňuje odlišnost učení se pro pracovní povolání a učení se pro život a kritizuje představu vzdělávacího trhu jako efektivního distribučního mechanismu. Obhajuje částečné zachování vlivu centralizované státní byrokracie. V každém případě je ale za základní stavební kámen budovy učící se společnosti považováno financování a vzájemné partnerství. Zde Jarvis zdůrazňuje, že v pozdně moderní společnosti dochází ke stírání bariér mezi tradičními poskytovateli vzdělávání a dalšími (soukromými) poskytovateli. To je způsobeno nedostatečnou pružností tradičních institucí ve vztahu k rychle se měnícím a rozvíjejícím se technologiím. Některé multinacionální společnosti tak dnes již zakládají své vlastní univerzity, v nichž si vychovávají své budoucí odborníky (Motorola, Škoda aj.) (Jarvis, 2004)

Tradiční poskytovatelé vzdělání, jakými jsou například vysoké školy se snaží čelit tomuto fenoménu spoluprací s MNC (v ČR např. Vysoká škola ekonomická). Tendence veřejných vzdělávacích institucí ke spolupráci se soukromým sektorem se pravděpodobně bude rozšiřovat i na nižší vzdělávací úrovně typu odborných škol a učilišť.

V oblasti řešení globálních problémů by nemělo zůstat opomenuto tzv. Miléniové zasedání OSN v roce 2000 na němž byly schváleny tzv. Rozvojové cíle tisíciletí. Jedná se o globální strategii v celosvětovém boji proti chudobě obsahující osm cílů, které mají být naplněny v rozmezí let 2000 - 2015. Jedním z nich je právě zpřístupnění základního vzdělání pro všechny. Jak se přesvědčíme ve třetí části práce, právě naplňování Rozvojových cílů tisíciletí (MDG) je jedním z hlavních témat současného a budoucího socioekonomického rozvoje a vzdělávání v Jemenu.

V návaznosti na Jarvisovu klasifikaci jsem se pokusil charakterizovat současnou učící se společnost v celé své šíři. Autor se v závěru svého příspěvku "Globalizace, učící se společnost a komparativní vzdělávání" zaměřuje na důležité otázky spjaté se strategií a budoucím vývojem fenoménu učící se společnosti z komparativního hlediska, jimiž by se měli sociální vědci zabývat. Je mezi nimi například porovnávání vládních strategií při usilování o motivaci lidí k sebevzdělávání a zavedení legislativních opatření, způsob jakým tento systém bude odpovídat poptávce globálního trhu či porovnávání kulturních odlišností v jednotlivých zemích.

Konkrétními strategiemi budování učící se společnosti ve světě se zabývají například **Brown a Lauder** (1996). Autoři ve své příspěvku rozdělují rozvojové strategie na globální úrovni na dva hlavní proudy. Neo-fordismus, prosazovaný především v zemích třetího světa ale i dodnes přetrvávající v mnohých tranzitních zemích či čerstvých členech Evropské Unie, je založen na krátkodobých vysoce efektivních investicích za účelem rychlého výnosu. Jako strategii v globální soutěži volí vysokou flexibilitu, trvalé snižování cen a masovou produkci nízké nebo standardizované kvality, což se samozřejmě promítá i do vzdělávací politiky. Ta se orientuje na již zmíněné "ztržnění" (marketization) vzdělávání, které se řídí aktuální poptávkou na trhu, a která stimuluje orientaci studentů na lukrativní obory a tím i zvyšování počtu "nedostatkových" pracovních sil na trhu práce. Autoři však kritizují možné důsledky těchto změn, jež se nutně musí projevit v nerovné distribuci kulturního a materiálního kapitálu mezi etnické a sociální skupiny. To může způsobit značné nerovnosti i přes deklarovanou rovnost příležitostí, neboť „ne všechny sociální skupiny jsou si na trhu práce rovny“ (tamtéž, s.56). Navíc, tato trhem ovládaná politika, založená na krátkodobě specializovaných lidských zdrojích, podle autorů ztrácí v globální soutěži, jejímiž vítězi se v budoucnu budou stávat spíše post-materiálně orientované ekonomiky, založené na přidané hodnotě a kvalitě života v oblasti pracovní, vzdělávací i rodinné.

Druhou variantou je pak post-fordismus, jež má být řešením pro bohaté ekonomicky rozvinuté země. Staví na dlouhodobých nízko-rozpočtových investicích zaměřených na inovaci, kvalitu a přidanou hodnotu. Ta by se měla promítat do systematických státem podporovaných investic do vzdělání s cílem produkovat vysoce kvalifikované lidské zdroje s vícero specializacemi umožňujícími vysokou flexibilitu. Zároveň by mělo být dbáno na kvalitu všeobecného vzdělávání a spokojenost nejen klíčových, ale i krátkodobých zaměstnanců založenou na možnostech dalšího vzdělávání a dalších benefitech. Z globálního hlediska pak jde o to budovat silnou důvěru mezi státem, společnostmi a zaměstnanci a vytvořit tzv. "ekonomiku magnetu" (magnet economy) a přilákat vysoce kvalifikované zdroje ze zahraničí za účelem udržení dominance na světovém trhu. (tamtéž, s.59)

Závěrem si ještě jednou shrňme význam, roli a problematiku učící se společnosti v kontextu globalizace. Učící se společnost vznikla jako reakce na postmoderní situaci a je jedním z důsledků modernity. Je nezbytnou reakcí na hodnotově, kulturně a

technologicky nezakotvenou dobu, v níž dochází dříve než kdy jindy k relativizaci, neustálému dialogu a inovacím, s nimiž je nutno počítat a naučit se s nimi žít. Toho lze úspěšně docílit jedině uznáním procesu celoživotního učení, které v sobě obsahuje jak vzdělávání, tak osobní aktivní účast na poznávání světa v celé jeho šíři. Jedním z paradoxů učící se společnosti je fakt, že monopol veřejného (a bezplatného) vzdělávání byl díky pokroku narušen samotným učením (distribuovaným soukromým a čím dál více také nevládním sektorem) a stal se nikoli hlavním, nýbrž jen jedním z mnoha poskytovatelů učení. Širší věkově neomezený přístup k učení přináší benefit pro jednotlivce i celou společnost ale paradoxně vytváří i nové formy sociální exkluze těch, kteří se takového učení z jakýchkoli důvodů účastnit nedokáží nebo nemohou. Nejde přitom jen o důvody materiální, ale mnohdy také psychologické, sociální a kulturní. Ty se mohou projevat formou „strachu z učení“, reflektujícího strach ze změny, z rizika, z relativizace tradic, ze svobody (Jarvis 1998, s.66). Jde o přirozenou lidskou reakci, jíž si můžeme jednoduše představit na příkladě obyvatel malé vesnice, kde se z důvodu přemístování výroby zahraniční firma zaměstná skupinu cizinců. Náhlá změna složení obyvatelstva, narušení tradičního uspořádání a vztahů přirozeně vyvolává odpor místní komunity (společenskou reakci), která proti této „inovaci“ uspořádá demonstraci (symboliku ochranné akce tradičních struktur a bezpečí, protireakce vůči konceptu učící se společnosti). Jak se tedy ukazuje, učící se společnost představuje pro některé skupiny značně riskantní prostor, zvláště pokud takové inovace představují zásadní změny v chápání reality a zásahy do kultury, tradic atp.

Brown a Lauder naznačují odlišné přístupy v prosazování myšlenky učící se společnosti v současném světě prostřednictvím trhu, které mohou vést na jednu stranu k všeobecné ekonomické prosperitě, avšak na stranu druhou také k udržování rozdílů mezi bohatým, kvalitativně orientovaným Severem (přitahujícím vzdělanostní pracovníky) a chudým kvantitativně orientovaným Jihem, kde zůstane nekvalifikovaná, učící se společnosti bránící síla.

Z předchozích řádků jasně vyplývá, že jakkoli má učící se společnost své nedostatky, představuje v dnešním globalizujícím se světě klíč k úspěchu, zlepšení životních a sociálních podmínek a k ekonomickému rozvoji. Její potenciál spočívá v jejím v nenásilném charakteru a vůli k vlastnímu sebezdokonalování a vzájemnému porozumění.

Aby však učící se společnost nebyla jen výhradou trhu, je dle mého názoru víc než kdy jindy nutné investovat především do vzdělávání veřejného a všestranně podporovat aktivity občanského sektoru. Jestli existuje něco, co může Západní svět svému Jižnímu sousedovi nabídnout, je to právě tento model, který se neobejde bez nabídky efektivní rozvojové spolupráce, respektující všestranné zvláštnosti lokálních podmínek. Pak již záleží na každé zemi, její vládě a občanské společnosti jak se k této výzvě postaví. I do Jemenu zejména v posledních sedmi letech proudí velké množství rozvojové pomoci, usilující mimo jiné o prosazování myšlenek učící se společnosti. Tímto tématem se zabývám v závěrečné kapitole.

Na závěr diskuse o učící se společnosti předkládám jednu z metod, směřujících k výchově ke globální učící se společnosti – globální vzdělávání.

1.2.5 Globální vzdělávání jako představitel výchovy ke globální učící se společnosti

Po dlouhá léta byl vědecký pokrok ve vzdělávacích institucích oslavován a považován za nejvyšší motivaci snažení jedince. Takové době však již, jak se zdá, odzvonilo. Oslavné ódy na rostoucí průmysl, technologický rozvoj a budování blahobytu čím dál více přehlušují výstražné klaksony událostí posledních desetiletí, které dvoustetou věží z alabastru západního světa otřásají v základech. K otřesům dochází také na přestárlých školách, které čím dál více musí čelit nejednoznačnosti výkladu a vysvětlováním jevů, na které neexistují jednoznačné odpovědi. Světová "krize" vyvolaná globálními změnami nutí k zamyšlení i ty nejtříšší zastánce tradiční výchovy a vzdělávání a na svět se derou nové přístupy, metody a obsahy. Jejich cílem je doplnit tradiční vzdělání ve smyslu teoretických a praktických znalostí, potřebných k úspěšnému fungování ve společnosti o novou - globální dimenzi. Každý již něco zaslechl o multikulturní výchově, výchově k lidským právům a demokracii či environmentální výchově. Do světa dospělých proniká zejména skrze média a do světa dětí prostřednictvím školy. Tyto nově se rodící disciplíny, které bychom mohli zastřešit např. výrazem "Globální výchova" si kladou nemalý cíl: chránit planetu a lidstvo před zničující silou sebe sama. Má šanci na úspěch nebo doplatí na svůj idealismus?

Globální vzdělávání se rodí spolu s pokročilou reflexí moderní společnosti na prahu 21.století. Navazuje na kritická stanoviska sociálních pozorovatelů, upozorňujících na

negativní důsledky technologického pokroku a již dnes patrné rozpory, které budou hrát rozhodující roli v aktuálně vznikající světové "globalizované" společnosti. "Vyhrocují se protiklady globálních a lokálních problémů, univerzality a individuálnosti, hodnot tradice a modernosti, touhy lidí po rychlých změnách a skutečného (pomalejšího) tempa řady společenských procesů, soutěže na jedné straně a solidarity a spolupráce na straně druhé (...) a konečně rozpory mezi duchovním a materiálním světem..." charakterizuje základní východiska "Vzdělávání pro 21.století" Hana Horká. (in Horká, 10) Ze všech nejvíce mne z této definice zaujal její poslední rozpor, který myslím velmi výstižně charakterizuje základní problém. Je jím (a vždy jím byl) extrém. Otázkou harmonie rozumu a víry se zabývaly nekonečné generace velkých teologů a filozofů světa. Sedlák by řekl, že všeho moc škodí. Jak potom v našem kontextu vyzní následující, totiž že "složitost vysoce civilizované společnosti jako by paradoxně tlačila řadu jedinců zpět do primitivně agresivních modelů chování, funkčních v lidských skupinách v dobách dávno minulých."? (tamtéž). Opět slyšíme kritiku "vyspělosti" Západní civilizace, jejíž předmět se řečeno s Mirceou Eliadem věčně vrací. Globální výchova se snaží hledat řešení na krizi tradiční školy a krizi výchovy spočívající v zastaralosti, nevhodnosti a nepřipravenosti jejích absolventů na reálný život. Má ale kromě své prakticky orientované metodologie ještě jednu dimenzi. Nejen že učí jak se vyznat, ale také jak se chovat. Zdá se, jako by šlo o jakýsi návrat k morální výchově, kterou v době dominance tržní ekonomiky ubíjí sklony k praktičnosti a ekonomické uživatelnosti vědomostí. Hlavními tématy globální výchovy jsou problémy, vznikající s poškozováním tzv. globálních veřejných statků, které Bělohradský definuje jako veřejné statky z nichž teoreticky těží všichni obyvatelé planety (např. příroda, mír nebo vzdělání). Globální výchova tak zahrnuje celou škálu témat jakými jsou globální oteplování, ochrana životního prostředí, multikulturalismus, lidská práva, světová chudoba atd.

Globální výchova s sebou nepřináší jen nové poznatky o měnícím se a zmenšujícím se světě, nýbrž také nutnost zajistit udržitelné soužití v tomto "globálním sousedství" pomocí návratu k základním lidským hodnotám. Jak se zdá, nemá jít tentokrát o křížovou výpravu s cílem prosadit jedinou pravdu (víru v Boha, víru ve vědecký pokrok, ve volný trh). Globální výchova spíše usiluje o systematickou a dlouhodobou snahu o porozumění, toleranci a osobní zodpovědnost na základě dílčích dialogů. Nastal čas na velký comeback Jana Amose Komenského a dalších myšlenkově spřízněných reformátorů.

II. SOUČASNÝ ARABSKO-ISLÁMSKÝ SVĚT A VZDĚLÁVÁNÍ

V článku o aktuálním stavu rozvoje v arabských zemích s názvem "Self-doomed to failure", který vyšel v roce 2002 v týdeníku The Economist při příležitosti zveřejnění výroční zprávy Rozvojového programu OSN (UNDP) o lidském rozvoji v arabských zemích, se jeho autoři zabývají hlavními příčinami neúspěchu arabského světa v úsilí obstát v globální ekonomické soutěži. Článek shrnuje, že za relativním bohatstvím těchto zemí (především zásoby ropy, zemního plynu) stále zaostává kýžený rozvoj (development), a to zejména ze tří důvodů: nedostatku svobody, nekvalitního a neadekvátního vzdělání a nerovného občanského statutu žen v arabské společnosti.

Tyto tři oblasti, představují z pohledu UNDP reprezentujícího ekonomicky vyspělý svět největší bariéry k ekonomické prosperitě v arabských zemích. V otázce svobody jde především o neexistenci či o nevěrohodnost a nefunkčnost deklarované demokracie ve smyslu inkompetentní a zkorumpované veřejné administrativy, neexistence nebo manipulace voleb, neefektivní činnosti veřejného sektoru a nesvobodných médií. V oblasti vzdělání zpráva upozorňuje na stále vysoké množství negramotného

obyvatelstva, z něhož 2/3 tvoří ženy. Arabské země investují minimálně do vědy a výzkumu, zaostávají ve využívání moderních komunikačních technologií. Přetrvává také propast mezi kvalifikacemi distribuovanými vzdělávacími institucemi a požadavky trhu. Do třetice i přes úsilí o zvyšování gramotnosti a zaměstnanosti žen v arabských zemích stále přetrvává nerovné zacházení s nimi jako s rovnoprávními občany. Produktivní potenciál poloviny obyvatelstva má tak omezený, či zcela zapovězený přístup na pracovní trh, což výrazně postihuje ekonomiky těchto zemí.

Článek zdůrazňuje, že z hlediska ekonomického rozvoje nejde vždy o nutnost splňovat veškerá tato kritéria (např. omezené občanské svobody v Spojených arabských emirátech, Ománu či Singapuru nebrání rychlému ekonomickému rozvoji). I přes odlišnosti v ekonomikách, politických a společenských systémech jednotlivých arabských zemí však z doložených statistik vyplývá, že příčiny "rozvojové neúspěšnosti" jako celku u mnohých z nich primárně souvisí z výše zmíněnými fenomény. Jemen je z ekonomického hlediska nejchudší arabskou zemí a ve značné míře se v něm setkáme se všemi těmito jevy, úzce souvisejícími s konzervativní a velmi tradiční kulturou obyvatel. Na následujících stránkách se pokusím hlouběji nahlédnout do problematiky jedné z příčin tohoto neúspěchu - na vzdělávání. Dříve než se vydám do samotného Jemenu, rád bych se na tomto místě pokusil v krátkosti nastínit tradiční instituce ve vzdělávání v islámském světě, neboť tyto se v ranném islámu v jednotlivých arabských zemích prakticky nelišily. Jejich vliv je dnes, byť mnohdy v již značně modifikovaných formách, stále patrný a při hlubším pohledu lze vystopovat zajímavé indicie, které nám mohou pomoci objasnit některé méně viditelné příčiny současných problémů islámského světa.

2.1 Tradiční vzdělávací instituce v arabsko-islámském světě

Výzva ke vzdělávání ve smyslu "hledání znalostí" (seeking knowledge) je obsažena jak ve svaté knize muslimů Koránu, tak v záznamech o výročí proroka Mohameda - tzv. hadítech (Kadi, s. 311). V ranném období islámu sloužilo vzdělání především k islamizaci nově dobytých území. Tradiční vzdělávací systém v islámu byl zaměřen, podobně jako tomu bylo například v křesťanské středověké Evropě, na náboženské vzdělávání. Tvořily jej následující instituce.

V 7. století vznikl tzv. "**kuttab**" (arab. kataba = psát), neboli dobrovolná škola pro děti různých věkových kategorií, kde se vyučovalo psaní, čtení, hláskování, vokalizace¹, aritmetika a základní náboženské povinnosti. Důležitou součástí kurikula takovýchto škol bylo memorování Koránu, jehož význam zdůrazňoval i jeden z prvních teoretiků islámské pedagogiky 9. století Ibn Sahnun, obhájce intelektového rozvoje žáka a osobní motivace ke studiu. Zastával také teorii, že chlapci a dívky by měli studovat odděleně, neboť smíšené třídy "kazí mládež" a ruší pozornost při studiu. Al-Jahiz zase nabádal učitele k velké péči, vlídnosti a laskavosti ke svým studentům, kteří si zaslouží ocenění jejich mentálních schopností. Délka školní docházky byla většinou 5 a více let. (Gunther, s.367-372) Kuttaby byly v moderní době postupně nahrazovány veřejnými státními školami. Přesto i dnes můžeme v některých arabských zemích najít reformované kuttaby, které obnovují svoji činnost díky různým soukromým donorům. V období kolonizace byly rovněž sponzorovány četnými skupinami k pěstování protikoloniálního odporu (Kadi 2006, s.313), což můžeme v některých případech pozorovat i dnes v podobě fundamentalisticky orientovaných „koranických škol“ při mešitách v muslimských a dnes i západních zemích. Kuttaby dodnes existují i v Jemenu paralelně se státními veřejnými školami, které si v mnohých arabských zemích ponechaly od svých předchůdkyň tradiční rozdělení na školy chlapecké a dívčí.

Nejstarší a nejrozšířenější tradiční vzdělávací institucí v islámských zemích je **mešita**. Výuka v mešitě probíhala spíše neformálně a byla primárně určena dospělým studentům (mužům), kteří se vzdělávali v takzvaných "studijních kroužcích" (halqa, madžlis), sdružených v kruhu okolo náboženských učenců (ulamá). Mezi vzdělávací disciplíny patřila exegeze Koránu, studium hadíthů, právo a jeho prameny, teologie a dogma, pomocné obory jako spisovná arabština včetně poezie a řečnictví. "Cizí" vědy jako logiku či medicínu později propagoval například Al-Farábí, který kladl důraz rovněž na rozdělení na vědomosti božské a vědomosti lidské, s nimiž se pod vlivem řeckých autorů seznámil. Do systému vyššího vzdělávání se mu však tuto myšlenku plošně prosadit nepodařilo (Gunther 2006, s. 375). Existovala široká volba předmětů a studijních úrovní a každý student si tempo svého studia volil sám. Široká paleta

¹ Arabština má pouze 3 samolásky (a,u,i) avšak v psané arabštině se tyto nepíší. Korán je jediný arabský text, který je plně vokalizovaný a představuje tak kromě posvátného písma také základní zdroj prospisovnou arabštinu. Všichni studenti arabského jazyka se tedy musí naučit psaný text vokalizovat asprávně vyslovovat.

výukových „předmětů“ se postupem času přesunula z mešit do, v jejich těsné blízkosti budovaných, madras a mešity² se zaměřily výlučně na studium náboženství. Jemen byl jedním z center tradiční islámské vzdělanosti a z mešity v jihojemenském Zabidu pocházela celá řada učenců.

Madrasy, vysoké školy islámského vědění zakládaly při mešitách bohaté a vlivné osobnosti muslimského světa zhruba od 10.století. Od mešity se madrasa původně nelišila v obsahu výuky ani ve složení studentů (dospělí muži) avšak odlišovala se od ní svou výhradní určeností ke vzdělávání. Vzdělávací obsah (exegeze Koránu, právo atd.) byl jasně vymezen a narozdíl od mešity jeho naplnění vyžadovalo náročnější a systematictější studium.

V madrasách i mešitách byl kladen důraz na vysoce osobní a "průvodcovský" přístup ke studentům, ovlivněný zejména myšlenkami jednoho z největších filozofů islámského světa Al-Ghazalího (viz níže). Madrasy fungovaly obdobně jako kláštery, byly částečně také ubytovny a měly své administrativní oddělení. Studenti zde přebývali spolu se zaměstnanci a univerzitním učitelským sborem.(Gesink 2006).

Dnes má termín madrasa v arabštině ryze sekulární charakter a většina z původních madras se postupně přetvořila v moderní univerzity, kde je náboženství jen jedním z možných studijních programů. Na druhou stranu v islámských zemích v různé míře existují tzv. náboženské školy, někdy také souhrnně označované jako „koranické“. V některých zemích bývají sponzorovány státem (např. Jemen), často ale také soukromými dárci, či fungují zcela soukromě. Zaměřují se na znalost Koránu a ve velké většině muslimských zemí představují doplněk k sekulárnímu vzdělávání. Zejména v poslední době však bývají některé koranické školy „obsazovány“ extrémisty a zneužívány k indoktrinaci myšlenek radikální interpretace islámu.

2.2 Pojetí vzdělávání v klasickém islámu

Systematické vzdělávání má v arabské kultuře velmi dlouhou tradici a západnímu čtenáři nabízí autoři pedagogických teorií světa středověkého islámu velmi podnětný

² Mezi nejvlivnější mešity v islámském světě, z nichž většina se později přeměnila na madrasy (viz níže) patří Asqua v Jeruzalémě, Umajjovská mešita v Damašku (konec 7.století), dále Qarawijin veFezu (859), Zaytuna v Tunisu (864) a Al Azhar v Káhiře (972). (tamtéž, s.314)

materiál, v němž je mnohdy možno nalézt paralely s moderními teoriemi edukace 20. století. Podporu intelektového a motivačního přístupu dítěte ke vzdělávání nacházíme u Ibn Sahnuna. Al Jahiz, **Averroes** a celá řada dalších myslitelů kladou důraz na dedukci a racionální myšlení³ jako nedílnou součást vzdělávání. Aristotelem ovlivněný **Al-Farábí** hájí ve svých pedagogických statích interaktivní komunikaci mezi učitelem a žákem a namísto přímé výuky orientaci na facilitaci a asistenci při jeho cestě za poznáním. Tento princip byl uplatňován v mešitách a madrasách v návaznosti na znalosti zprostředkované kuttaby, zaměřenými primárně na memorování Koránu a další základní dovednosti (viz výše).

Pevným zastáncem memorování Svatého písma byl lékař a teolog **Avicena (Ibn Síná)**, domnívaje se, že tento proces v ranném věku vštípí žákům základní hodnoty islámu, jež jsou nezbytné k plné a úspěšné integraci do komunity a společnosti. Korán považoval za vynikající zdroj témat k vysvětlování tradic, výuce etiky a mravní nauce. Podobný přístup měl ostatně i Jan Amos Komenský, který kromě důrazu na jazykové dovednosti taktéž vyžadoval znalost Svatého (biblického) písma. (Gunther 2006, s. 387). Jako neméně významná pedagogická pomůcka u Aviceny měla sloužit i poezie, která podle něj posiluje paměť, cvičí mysl a umožňuje chápat a rozvíjet složitější koncepty.

Al Ghazálí kromě jiného zdůrazňoval nutnost průběžného a nedirektivního pedagogického vedení studentů. Vzdělání pro něj neznamenal akumulaci dat, ale spíše "světlo které zaplavuje srdce" (op.cit. Al-Ghazálí in Gunther, s. 382). Podle Al-Ghazálího by vzděláváním měla být cesta k poznání sebe sama a Boha a věda by měla sloužit jen jako prostředek k lepšímu porozumění a orientaci ve světě.

Středověcí muslimští filozofové a teoretikové edukace si velice vážili touhy po poznání. Jako hlavní předpoklad efektivní výuky k dosažení tohoto cíle zdůrazňovali především dobrou vůli, nadšení, trpělivosti a láskyplnou péči o žáky a studenty. (tamtéž, s.386) Podobné myšlenky návratu k etice a emočnímu prožívání ve školství nacházíme také u moderních evropských autorů 20.století jakými byli A.S. Neil, Paolo Freire či Ivan

³ Individuální úvaha - "idžtihád" je významným konceptem v Islámu, který v dnešní době zastávají většinou umírnění a liberální muslimové, stoupenci pokroku a reformy v islámském systému. Oproti idžtihádu stojí tzv. "taqlíd" - následování předků, nebo-li tendence ke konzervativní interpretaci Koránu, neměnnosti a symbol odporu k pokroku a evropskému imperialismu (Gesink, s.331)

Illich, o nichž jsem se zmiňoval v první části práce.

2.3 Role memorování v islámském vzdělávání

Transmise islámské kultury formou memorování Koránu a dalších náboženských textů je jedním z hlavních pilířů tradiční islámské edukace. Memorování původně sloužilo výhradně tradičnímu náboženskému vzdělávání a bylo neoddělitelně spjato s vysoce osobnostním přístupem ke studentům, sdruženým v kruhu okolo učence. Studenti se učili nejen správně porozumět výkladu, ale během výuky i výroky svého učitele komentovat. Osobnostní přístup byl důležitý nejen jako efektivní pedagogický nástroj, ale byl nutný též kvůli nezbytnosti správně interpretovat výklad. V koranických školách se hojně pracovalo s nevokalizovanými texty, jejichž význam se může mnohdy lišit právě díky odlišnému dosazení samohlásek, ovlivňujících také tvar předpon a přípon. (Gesink 2006, 327)

Memorování bývá často stavěno do opozice vůči porozumění, avšak již Al Ghazálí poukazoval na fakt, že memorování nezbytně nevede k nepochopení naučeného. Je podle něj naopak prvním krokem na cestě k celoživotnímu učení, poznání a vědomostem. Jak již bylo zmíněno výše, i Avicenna chápal vědomosti nabyté memorováním Koránu jako základní stavební kámen hrající ústřední roli v osvojení si tradičních hodnot islámu, orientaci ve světě a představující podněty k dalšímu studiu a učení. Memorování v raném věku obhájí Ibn Chaldůna, podle něhož je jediné období lidského života, kdy je možné vštípit člověku mravní hodnoty formou memorování svatých textů, dětství. Naučeným obsahům mohou studenti porozumět teprve později. Důraz na znalost "zjeveného" vědění nikterak nevyklučuje rozumové a vědecké poznání. "Korán vyzdvihuje důležitost racionálního uvažování v podobě potvrzování a rozšiřování existujícího (zjeveného) vědění...lidé potřebují vědění odvozené od lidského rozumu k pochopení a interpretaci vědění zjeveného" (Boyle 2006, s.485).

Zásadní význam memorováním získaného zjeveného vědění pro poznávání reality v klasickém islámském vzdělávacím procesu se zcela liší od formy nabývání vědomostí v Západních vzdělávacích systémech, vycházejících ze sekulárního modelu⁴. Ve svém

⁴ Tento fakt souvisí s celkovou odlišností náboženského a sekulárního modelu vzdělávání, který zde

článku "Memorování v islámských školách" Boyle porovnává oba systémy, přičemž systém Západní staví do protikladu k islámskému. Konstatuje, že zatímco výchova v islámu je zpočátku užší (memorování Koránu), více osobní a v průběhu studia se spektrum vědomostí a studovaných témat rozšiřuje do všech směrů, Západní model začíná širokým záběrem témat a studijních předmětů a postupem času se studenti omezují na konkrétní specializace v jednotlivých oborech (tamtéž, s.487). Vliv Západu tedy znamenal naprostou revoluci v islámském vzdělávacím systému. Boyle ve svém terénním kvalitativním výzkumu dokazuje, že mezi muslimy je memorování Koránu dodnes pojímáno jako jedna z nejdůležitějších součástí vzdělání a identity každého muslima, poskytující jim "morální kompas" a v pozdější době pak pomoc k tomu stát se dobrým občanem. (tamtéž, s.487 a 492). Jako další pozitivní přínos memorování Koránu označují dotázaní usnadnění při studiu arabského jazyka na státních školách, kde takto vzdělané děti vynikají nad ostatní. Boyle v závěrečném shrnutí podtrhuje význam koranických škol jako nedílného a širokou veřejností žádaného doplňku sekulárního vzdělání v arabsky mluvících muslimských zemích a upozorňuje na jednostranné asociace západní odborné i laické veřejnosti spojené s chápáním koranických škol jako institucí primárně sloužících pouze k indoktrinaci radikální interpretace islámu.

V klasickém islámu bylo vzdělávání chápáno spíše ve smyslu výchovy a morálního rozvoje člověka, zatímco v Západním a koneckonců i globalizačním pojetí edukace je vzdělávání považováno za proces směřující především k získávání praktických a odborných znalostí, které je možno uplatnit na celosvětovém trhu práce. Přesto, odlišnosti v přístupu ke vzdělávání v obou kulturních oblastech: arabsko-islámského a západního světa jsou podle Boyle slučitelné a mohou úspěšně fungovat jen ve vzájemné komplementaritě.

Memorování je na jednu stranu metoda vhodná k zapamatování si velkého objemu dat, avšak jako jediná pedagogická metoda je samozřejmě zcela nedostačující. Zvláště, jde-li o odborné vědecké vzdělání, kdy je látku nutno z principu pochopit, racionálně vysvětlit a interpretovat. Domnívám se, že extrémní nedostatek kritického myšlení (idžtihád) je spolu se zastaralým kurikulem jednou z hlavních příčin nefunkčnosti a zaostalosti

dále nerozebírám. Mým cílem není jejich porovnání, ale spíše zdůraznění významu vzdělání náboženského jako základního předpokladu muslimské identity oproti sekulárnímu humanismu « Západu », který toto náboženské vzdělání od světského striktně odděluje.

současného školství v těch arabských zemích, kam Jemen beze sporu patří.

2.4 Islámské vzdělávání a globalizace

Výraznější v tradičním přístupu islámského vzdělávání se začaly odehrávat v průběhu safavidské a otomanské nadvlády. Od počátku 19. století rovněž zejména díky intervenci Napoleona Bonaparte v Egyptě sílí kontakty muslimů se "Západem". Západní země následně postupně kolonizovaly většinu arabského světa a svými přístupy, normami a hodnotami ovlivňovaly nejen vzdělávání, ale celou islámskou společnost. Evropané zakládali sekulární školy prosté náboženské výuky, zaváděli nové kurikulum, školní struktury i vzdělávací metody a umístili vzdělávání žen na roveň mužům. (Kadi 2006, s. 319) V některých částech islámského světa, zejména v Otomanské říši, probíhala na konci 19. a na počátku 20.století tzv. Nahda, nebo-li politická, kulturní a náboženská renesance, inspirovaná západním myšlením a přijímající pozitivně také inovace ve vzdělávání. Ve většině případů však narazila na odpor a nakonec se jí podařilo výrazněji prosadit jen Atatürkovi v později osamostatnělém Turecku.

Provádění modernizačních reforem vzdělávacích systémů v muslimských zemích, bylo zejména v kolonizovaných regionech do značné míry doprovázeno i masovým rušením tradičních islámských vzdělávacích institucí a orientací na západní model sekulárního školství s minimem nebo plným vypuštěním náboženské výchovy. Podle Gesinkové tak vyčleněním náboženského vzdělání ze vzdělávacího procesu a „vykořeněním“ hermeneutické tradice ústního a osobního přenosu, charakteristického pro islámské tradiční vzdělávací instituce, údajně docházelo k tomu, že muslimové, kteří se ve velkém počtu náhle ocitli ve školách se sekulárním kurikulem, zůstávali nevzdělaní v tradičních náboženských vědách a stali se tak náchylnější k zjednodušujícím interpretacím Koránu.

Gesinková nadále zdůrazňuje, že dnešní muslimové se znalosti Koránu učí často jen jako marginální součást výuky, a vnímají jej jako jakýsi "druhý jazyk". Jako aktuální příklad uvádí potomky muslimských přistěhovalců v Evropě, ale i ty muslimy, jejichž rodina je k systematické náboženské výchově nevede. Náboženství se pak přestává být otázkou víry a stává se identitou (Gesink 2006).

Důležité proměny nastaly rovněž s rozvojem komunikačních technologií a s ním spojené globální provázanosti světa zprostředkované médii. Jak uvádí Olivier Roy v knize „Islam mondialisé“ (Globalizovaný islám), dnes je možné si Svaté písmo pořídit na moderních nosičích (kazetách, cd, v elektronické podobě), kde o ztrátách na jeho integrálním působení nemůže být pochyb. Dochází k individualizaci výkladu a častému vytrhávání z kontextu. Výklad Koránu je vždy vázán na konkrétní osobu a islamističtí extremisté se jeví jako schopní širitelé těchto interpretací. Gesinková varuje nad vzniklou situací: "Kdokoli s dobrým slovníkem jej (Korán) dnes může interpretovat" bez formálního náboženského vzdělání. Podaří-li se mu upoutat dostatečnou pozornost diváctva, nic mu nebrání ve veřejném vystupování v roli náboženské autority. "Usama Bin Ládín, který získal diplomy z ekonomie a techniky tak bez adekvátní náboženské kvalifikace vydává fatwy⁵, deklaruující povinnost všech schopných muslimů zaútočit na Američany" (Kepel in Gesink, 345).

Dalším problémem současnosti je ale i novodobé zakládání náboženských škol, radikalizace některých mešit v arabském světě a zejména pak v západní Evropě fundamentalistickými skupinami původem z Blízkého východu. Nastává tak paradoxní situace, kdy se nejnebezpečnější teroristé často koncentrují v anonymnější a liberálnější Evropě. (Kropáček 2002)

Na širší popis vzdělávacích reforem, uskutečněných v arabském světě a jejich odezvě v této práci nezbyvá prostor. Zvolil jsem proto několik konkrétních příkladů, reflektujících širší spektrum souvislostí, spjatých s novodobými procesy a globalizačními vlivy. Pro zájemce o hlubší studium sociální změny a současného islámu odkazuji na publikace Bernarda Lewise, Gillese Kepela, Oliviera Roy, z českých pak na rozsáhlé dílo profesora Luboše Kropáčka.

V následující závěrečné části mé práce se pokusím hlouběji nahlédnout do procesu těchto změn v současném Jemenu. Doufám, že se mi alespoň částečně podaří najít

⁵ Fatwa – je dobrozdání či právní názor, který formuluje kvalifikovaný islámský právník (muftí). Je závazný pro ty, kdo uznávají jeho autoritu. Fatwy si věřící mohou vyžadovat ve svých právních kauzách, ale častější jsou dnes prostě dotazy, jak z hlediska islámu správně hodnotit či řešit určité životní situace. Fetwy se dnes hojně šíří pomocí nových médií (televize, internet). Nejobsáhlejší jsou nabídky wahhábovských serverů (Kropáček, 2002).

odpověď na otázku, jakou roli a jaký význam má vzdělávání v jemenské společnosti na prahu 21. století.

III. ROLE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉ JEMENSKÉ SPOLEČNOSTI

3.1 Současný Jemen

Jemen se nachází na jihu arabského poloostrova, obklopen ze západu Rudým a z jihovýchodu Arabským mořem. Mezi jeho sousedy patří na severu wahhábistická⁶ Saudská Arábie a na severozápadě konzervativní, avšak rychle se modernizující Omán. Jeho území je jedním z nejstarších obydlených regionů na světě a sahá až do doby před

⁶ Wahhábismus – fundamentalistická podoba islámu odmítající jakoukoli formu reform a modernizace, je to rovněž státní ideologie a hlavní prvek ovlivňující zákonodárství v Saudské Arábii

40 000 lety (Colburn, 11).

Historicky je sjednocený Jemen velmi mladou zemí. Jižní část země (převážně blízké okolí strategického přístavu Aden) v letech 1837 - 1967 kolonizovali Britové. Po jejich odchodu se vlády chopila komunistická strana, která založila a po 23 následujících let řídila Jemenskou lidově demokratickou republiku (JLDR), jediného člena a spojence sovětského impéria na arabském poloostrově. Sever a východ dnešního Jemenu zůstal oproti tomu téměř zcela izolován od okolního světa a až do 60.let 20.století byla místní polofeudální společnost spravována teokratickými vládami imámů (v původním smyslu náboženských vůdců). Po svržení a zavraždění posledního z nich, imáma Ahmeda, v roce 1962 vzniká Jemenská arabská republika (JAR). Kromě Adenu a jeho blízkého okolí je tedy Jemen jednou z mála oblastí arabského světa, která zůstala ušetřena vlivu přímé koloniální nadvlády západních mocností (pomineme-li nepříliš důslednou okupaci Otomanské říše v letech 1872 - 1918).

Podle slov jemenského politologa Almutawakela⁷ tento fakt představuje jeden z možných důvodů snazšího průniku, jakož i budoucích vyhlídek na pozvolnou integraci demokratických principů do jemenské společnosti. Ke spojení severního a jižního Jemenu došlo v roce 1990 a i přes občanskou válku mezi celkově rozvinutějším a socialistickým jihem a konzervativním a kmenově-tradičnějším severem v roce 1994 se zemi alespoň zvnějšku daří udržet relativně jednotnou. Občané Jemenské demokratické republiky loni v létě (2006) v prezidentských volbách rozhodli o znovuzvolení prezidenta Aliho Abdullaha Saliha, stojícího v čele Jemenu (dříve JAR) již od roku 1978.

Z hlediska mezinárodních statistik UNDP a UNESCO je dnešní Jemen nejchudší arabskou zemí s téměř 35% negramotného obyvatelstva a 45% obyvatel žijících pod oficiálně stanovenou "hranicí chudoby", představující denní příjem méně než 2 USD (cca 45 Kč) na den⁸. Za další nejvýznamnější příčiny „chudoby“ v Jemenu je označována vysoká porodnost 6,5 dítěte na jednu matku, vysoká nezaměstnanost⁹, nerovné postavení

⁷ S profesorem Almutawakelem jsem měl tu čest se osobně setkat a proto zde neuvádím knižní odkaz.

⁸ http://hdr.undp.org/hdr2006/statistics/countries/data_sheets/cty_ds_YEM.html

⁹ Oficiální údaje nejsou k dispozici. Nezaměstnanost v zemích kde chybí centrální evidence zaměstnanců prakticky nelze kvantifikovat. Informaci tedy čerpám jednak ze zmíněných pramenů, jednak

žen ve společnosti a dětská práce (Statistika UNESCO in Hassan 2005). Z důvodu relativně nízkých zásob ropy, zkorumpované a nadměrné státní byrokracie, všudypřítomné korupce a klientelismu je politická správa v Jemenu značně neefektivní. Zdravotnická centra postrádají základní vybavení a nekvalitní či zcela chybějící infrastruktura je příčinou nedostatku dalších sociálních služeb, vzdělání nevyjímaje. Podle výzkumu jemenského ministerstva školství z roku 1998 téměř polovina základních škol v Jemenu postrádá elektřinu, vodu a toalety (Children and Women in Yemen situation analysis in Colburn 2002, s. 58). Neschopnost vlády se promítá i do bezpečnostní situace v zemi, neboť nedostatek sociálních služeb zejména na venkovských oblastech často provokuje ozbrojené útoky a přepadení domorodých obyvatel (a v posledních letech také turistů) kmeny, které se výměnou za rukojmí těchto služeb mnohdy dožadují. (Colburn 2002, s.59).

I přes pesimistický a na první pohled odstrašující pohled mezinárodních organizací však z Jemenu přicházejí i pozitivní zprávy. Od sjednocení v roce 1990, kdy byla deklarována orientace na politický pluralismus a ekonomický liberalismus, se Jemen narozdíl od "bohatých" států arabského poloostrova může chlubit všeobecným volebním právem, přímou volbou prezidenta, relativní pluralitou na politické scéně a čilým rozvojem aktivit občanské společnosti, jimž se zatím alespoň do určité míry daří suplovat roli nemocného a nefunkčního státu. Přijetí demokracie a liberalismu však zdaleka nemá jen pozitivní dopad. V praxi naráží na celou řadu kulturních a socioekonomických bariér, což způsobuje periodicky se opakující období návratu k fundamentalismu a náboženskému konzervativismu. Jakou společenskou roli v těchto pomyslných cyklech hrálo vzdělávání se pokusím analyzovat v následující kapitole.

3.2 Historický kontext a současná úloha vzdělávání v rozvoji jemenské společnosti

3.2.1 Tradičních institucí a role vzdělávání před vznikem státu

V první polovině 20. století v severním Jemenu stále vládlo teokratické zřízení imámů Jahjy a jeho syna Ahmeda. Politicky šlo však spíše o decentralizované sjednocení jednotlivých kmenů, řídicích se systémem velmi propracovaných mezikmenových svazků a tradičním kmenovým právem (urf) v kombinaci s islámskou Šari'ou. Na

venkově však měli hlavní moc královské rodiny, místní šejchové a lokální imámové, kteří zajišťovali a financovali většinu sociálních služeb v duchu silné společenské solidarity tradičního islámu a zároveň s cílem zachovat vlastní sféru vlivu. Vzdělávání bylo možné získat jen prostřednictvím tradičních islámských institucí a sloužilo téměř výhradně náboženským a mocenským účelům.

Již za vlády imámů však část jemenské společnosti přišla do kontaktu se západním vzděláním, jehož emancipační charakter si brzy osvojila. Skrze Brity dlouho okupovaný přístav Aden moderní kurikulum postupně začalo pronikat i na jemenský venkov. Odmítavý přístup teokratického režimu vůči inovacím neodradil nově se organizující „uvědomělé“ elity ovlivněné marxismem, které položily základ ke komunitnímu organizování. V liberálním Adenu a v emigraci byly zakládány svépomocné spolky, jejichž činnost se zaměřovala na zřizování kulturních klubů a reformních sdružení na venkově. S pomocí nezávislých finančních zdrojů tyto spolky zakládaly soukromé komunitní školy, kde se vyučovalo moderní sekulární kurikulum, a jejichž prostřednictvím se šířila politická agitace proti tradičnímu kmenovému uspořádání a pro svržení imáma (Carapico 1998, s. 78-82). Sekulární předměty nabízely také židovské „školy Tóry“ při synagogách v židovských komunitách, žijících v některých větších jemenských městech. V roce 1962, kdy došlo ke státnímu převratu a svržení vlády posledního imáma, v pětimilionovém severním Jemenu stále převažovaly koranické školy - 600 lokálních mešit a 16 islámských institutů, kde se vyučovalo výhradně tradičním náboženským předmětům a islámskému právu Šarí'a (viz kapitola 2). Oproti tomu škol s moderním kurikulem existovalo jen na dvě desítky - 10 základních, 6 středních a 12 odborných (tamtéž s.29).

3.2.2 Občanská iniciativa a její role ve vzdělávání v 60 - 80.letech

Politické otevření země, způsobené oslabenou rolí státu po svržení imáma Ahmeda v roce 1962, přineslo hlubší sociálně-ekonomickou transformaci, živenou západním kapitálem ve formě remitencí emigrantů a zahraniční pomoci. O rychle postupující rozvoj venkova se postarala vlastní iniciativou organizovaná a částečně státem podporovaná "Lokální rozvojová sdružení" (Local Development Associations), navazující na činnost komunitních spolků z předrevoluční doby. Díky výše zmíněným donorům realizovala priority stanovené na lokální decentralizované úrovni. Lokální

rozvojová sdružení se zasloužila zejména o růst infrastruktury, průnik globálních trhů a s nimi i státního vlivu do odlehlých venkovských oblastí.

Lokální komunity se ale rovněž výrazně podílely na výstavbě a správě moderních škol v čemž je v průběhu 70. a 80. let postupně nahrazoval stát. (Carapico 1998, s. 78-82). Díky spolupráci této lokální podoby občanské iniciativy a státu tak byla např. v roce 1982 vybudována téměř polovina z celkového počtu škol, na nichž bylo vyučováno vládou schválené kurikulum, prosazující národní uvědomění formou výuky státních symbolů, geografie a historie. Z důvodu státní centralizace ne nepodobné reformám Marie Terezie byly na konci 70. let zavírány tradiční islámské vzdělávací instituce a na jejich místě aplikováno celonárodní kurikulum. Tato radikální proměna ve vzdělávání vyvolala odpor tradičních autorit a četná lidová povstání. Jejich nově jmenovaní vůdci díky finančním darům ze Saudské Arábie plošně zakládali tzv. "vědecké instituty", kde se vyučovala náboženská doktrína, ovlivněná fundamentalistickými wahhábisty ze Saudské Arábie.

Lokální rozvojové spolky byly kromě původních vlastních zdrojů v podobě náboženské daně (zakát¹⁰) a soukromých darů dotovány také zahraničními donory, podporujícími komunitní rozvoj a sociální služby. Tyto spolky vedené intelektuály a obchodníky se nejefektivněji organizovaly ve městech, která se postupně přetvářela v moderní velkoměsta. Podobně tomu bylo i na venkově, kde nové základní a střední školy a jimi aplikované centrální kurikulum prostřednictvím výuky historie, geografie a arabské literatury vštěpovalo národní panarabské cítění. Veřejný charakter školského prostředí, kde se setkávali chlapci a dívky z různých vesnic, spolu s dalšími službami a rozvojem obchodu přispěl k jejich urbanizaci. (Carapico 1998).

Přestože do některých geograficky izolovaných oblastí tyto iniciativy nepronikly, podle dostupných zdrojů lze konstatovat, že jemenské Lokální rozvojové spolky v dobré víře modernizovat venkov přispěly k průniku globálního trhu a posílení centralizované státní moci. Jak se později ukázalo, stát i přes rostoucí investice do vzdělání na všech úrovních nedokázal zabezpečit zvyšování jeho kvality a dostupnosti, což je jednou z mnohých příčin současné chudoby a nízké rozvinutosti země.

¹⁰ Zakát – náboženská « sociální daň » pro potřeby chudých je jedním z pěti hlavních pilířů Islámu

3.2.3 Vzdělávání v demokratickém Jemenu

Centralizovaná moc v JAR na sklonku 80. let dosáhla svého vrcholu a s rozpadem sovětského bloku, strhujícím s sebou i JLDR, vznikla spojená Jemenská demokratická republika.

První "demokratická" republika na arabském poloostrově již v roce 1990 ústavne deklarovala základní demokratické svobody včetně svobody myšlení, vzdělání, tisku a přístupu k informacím. Hlavním pramenem práva pod tlakem náboženské strany Islah však zůstala Šarí'a (islámské právo), která tyto svobody v mnohém omezuje¹¹. Ústřední úlohu v plošné implementaci vzdělávací politiky tak na počátku 90.let přejal definitivně **centralizovaný stát**.

Zákonem číslo 45 z roku 1992 jemenská vláda schválila Všeobecné právo na vzdělání, v němž zmiňuje následující body¹²:

- vzdělání je základní lidské právo, chráněné a poskytované státem všem jeho občanům,
- vzdělání by mělo být poskytováno na všech stupních zdarma a stát by měl implementovat tento princip v souladu s plánem definovaným vládou,
- stát by měl usilovat o prosazování sociální spravedlnosti a garantovat všem rovné příležitosti v přístupu ke vzdělání.

V téže době ministerstvo školství¹³ přijalo a schválilo nový ambiciózní centrální plán s názvem "Vzdělání pro všechny", v němž se zavazuje k postupnému zpřístupnění základního vzdělání obyvatelům celé země, odstranění negramotnosti prostřednictvím vzdělávání dospělých a k modernizaci vzdělávacího systému a kurikula po vzoru západních zemí.

¹¹ Některé svobody byly svázány četnými omezeními - svobodu slova například omezují striktní podmínky pro komentování zahraničních autorů, zákaz publikace článků poškozující Islám, národní bezpečnost či např. prezidenta republiky (Carapico, s.138)

¹² In Report on Education for All, Ministry of Education and Teaching, Yemen 2000.

¹³ Uvádím pro zjednodušení. V letech 1990-2006 ministerstvo několikrát měnilo název a nakonec se rozdělilo na ministerstva tři. Ve zprávě z roku 2000 je uveden název "Ministry of Education and Teaching".

V oblasti základního vzdělávání se stát soustředil na zvyšování počtu dětí s ukončeným základním vzděláním. Reforma se neměla vyhnout ani středním školám a univerzitám, jejichž počet, kvalita a větší orientace na praktické obory měly postupně narůstat.¹⁴ V otázce odstraňování negramotnosti ministerstvo školství přijalo 24letý plán, vztahující se na postupnou alfabetizaci téměř 5 milionů negramotných obyvatel ve věkovém rozmezí 10-45 let. Zároveň hodlal prosazovat úzké propojení vzdělávání dospělých s rozvojovým vzděláváním, a motivovat jeho účastníky k navštěvování odborných a technických kurzů a aktivní participaci na prosperitě své komunity v duchu prosazování myšlenek celoživotního učení. (Al-Hammam 2000, s.14)

Na vzdělávání bylo v roce 1999 ze státního rozpočtu vyčleněno 18% finančních prostředků. Státní reforma byla finančně podporována mezinárodními organizacemi jako Světová Banka (WB), Světový potravinový program (WFP), Arabský fond pro ekonomický a sociální rozvoj, Islámská banka pro rozvoj, UNESCO, UNICEF, UNPF a jednotlivé vlády některých evropských zemí. Investice zahraničních donorů měly plynout zejména do oblastí výbavy a výstavby nových a oprav starých škol, podpory vzdělávání dívek, integrace občanského a neformálního vzdělávání do vzdělávacího systému, vzdělávání dospělých a alfabetizační kurzů.

Vládní iniciativy byly realizovány také prostřednictvím **formálně etablovaných občanských institucí** na principu neziskových organizací (mládežnické a ženské spolky, studentské a profesní organizace), různých politických směrů. Hnacím motorem šíření moderního vzdělávání byla intelektuálními kruhy organizovaná lokální „sociální hnutí“ a západními rozvojovými fondy financovaná "nová sociální hnutí" (Znebejánek 1997), bojující za ochranu lidských práv, ochranu životního prostředí či podporující rozvoj dobrých vztahů se západními zeměmi a pozitivní vztah k otevřené občanské společnosti. Z podobných myšlenek vznikla i komunitní vzdělávací centra typu Democracy School či Girls World Communication Center v Sana'a, kde jsem měl na sklonku roku 2006 možnost krátkou dobu působit jako dobrovolník. V průběhu 90.let posiloval tyto organizace také rostoucí počet lokálních i zahraničních **soukromých škol**,

¹⁴ V době psaní této práce jsem o této oblasti (střední a vysoké školství) měl neúplné údaje, proto se jimi v textu dále zabývám jen okrajově. Cílem nemá být detailní analýza, nýbrž jen pokus o hrubý náčrt .

vzdělávacích institucí a univerzit, vyučujících integrované západní kurikulum jako například British school, American school, Lebanon university a celá řada soukromých základních, středních a vysokých škol, budovaných převážně ve větších městech.

Proti inovačním tendencím proreformně orientovaných skupin brojily ideologicky opačně orientované organizace, sympatizující s myšlenkami fundamentalistické politické strany Islah či salafistické¹⁵ al-Hikmy. Kromě politické agitace podporu veřejnosti získávaly rovněž na úrovni charitativních a veřejně prospěšných iniciativ. Prostřednictvím "Islah Social Welfare Society" založené na počátku 90.let a financované z konzervativních zemí zálivu tyto organizace pomáhaly válečným uprchlíkům občanské války (1994) a podporovaly četné vzdělávací aktivity, mezi nimi např. náboženské vzdělávání, zakládaly odborná vzdělávací centra atd. Výchovu a vzdělávání pojímaly prizmatem tradičních islámských hodnot. V dívčích školách například usilovaly výchovu skromných, poslušných a moderních hospodyň. (Carapico 1998, s. 157).

3.2.4 Příčiny neúspěchu edukačních reforem v Jemenu

Mezi lety 1990-2000 bylo podle oficiálních vládních zpráv v oblasti vzdělávání dosaženo znatelného pokroku především ve smyslu legislativního ukotvení povinné školní docházky, poskytované zdarma státem na všech úrovních. Vzdělávání v Jemenu však stále trpělo mnohými vážnými nemocemi, z nichž většina přetrvává do dnešních dnů. Pro přehlednost si je shrňme do několika hlavních bodů.

a) nefunkční administrativa a nedostatek finančních zdrojů

Nejzávažnější a statistikami nejrafinovaněji opomíjený fakt, který je dle mého názoru jednou z hlavních příčin všech navazujících problémů. Procentuální zastoupení výdajů plynoucích do vzdělání tvořilo v roce 1999 zhruba 20% celkového vládního rozpočtu a 8% hrubého domácího produktu, (což je přibližně 2x více než v ČR). Celkový objem peněz vynaložených do vzdělání je však v porovnání s Českou Republikou téměř 15x

¹⁵ Salafíja – původně reformní hnutí, které vyzdvihovalo jako jediný zdroj islámu Korán a původní tradici, sunnu. Zpočátku toto hnutí usilovalo o přijetí prvků moderní vědy a techniky, později se však ukotvilo v přesvědčení, že islám tvoří soběstačný základ pro moderní společnost. Směřuje k morálnímu zdokonalování jedince a společnosti. Dnes je přirovnáváno k islámské podobě puritánství. (Kropáček 2002)

nižší¹⁶, neboť jemenská ekonomika je na světovém žebříčku řazena mezi nejméně výkonné. Nezávislí autoři zdůrazňují i další rozměry problému. Podle profesora ekonomie na University of Sana'a Al-Maitamiho 90% výdajů na vzdělávání pokrývá běžné výdaje na studium a jen zbývajících 10% je investováno do rozvoje a výstavby infrastruktury. Jako nejzávažnější příčiny neúspěchu reformy dále vidí korupci, neexistenci konkrétních strategií na prosazování vytyčených cílů, nefunkční administrativu, a především katastrofální úroveň lidských zdrojů ve státní správě, postrádající jak odborné vzdělání, tak širší filozofický nadhled (Al-Maitami, 2004, s.3).

O zmiňovaném havarijním stavu lidských zdrojů ve státní správě jsem měl ostatně možnost se osobně přesvědčit a domnívám se, že její reforma by měla být jednou z nejdůležitějších priorit vlády. Jedině díky ní je možno dosáhnout efektivnějšího vynakládání financí, z nichž značná část pochází z prostředků zahraniční rozvojové pomoci¹⁷.

b) extrémně vysoká porodnost

Porodnost v Jemenu patří s počtem 6,5 dítěte na jednu matku k nejvyšším na světě a je považována za hlavní demografickou brzdu v rozvoji země. Podle dostupných statistik je téměř 48% populace mladší 15 let (UNDP 2006). Hassanová ve své studii pro ministerstvo školství z roku 2005 podtrhuje fakt, že populace v Jemenu roste rychleji než vzdělávací infrastruktura, zahrnující nejen fyzickou výstavbu škol, ale také kvalifikované lidské zdroje. „Nedostačující počet škol nestačí reprodukovat dostatek učitelů což vytváří začarovaný kruh“ (Hassan 2005, s. 4).

c) nevhodné školní prostředí

Tento problém se týká především základních škol, které mnohdy postrádají materiální a sociální zázemí. Přes 700 škol používá k výuce soukromé prostory a na 500 škol je umístěno v dočasných přístřešcích, například ve stanech, dřevěných chýších či v jeskyních. (Hassan, s.36) Mnohé školy také nemají elektřinu (49% v roce 2000), přístup k pitné vodě (47%) a často chybí toalety (44%) (Al-Amri 2003). V nově budovaných školách se nedostává pedagogických pomůcek, knihoven, učebnic či

¹⁶ HDP na hlavu v Jemen činilo v roce 2005 USD 748, v ČR to bylo v roce 2006 USD 11964 USD.
Zdroj : <http://www.businessinfo.cz/cz/rubrika/teritorialni-informace-zeme/>

¹⁷ Úředník ministerstva školství, s nímž jsem se setkal, nedokázal napsat ani svoje jméno.

laboratoří, nemluvě o přístupu k moderním technologiím jako jsou počítače, internet atd. Problémem je také nevhodná úprava školního zázemí pro volný čas, které by odpovídalo společenským konvencím (viz d) atd. Nejinak na tom jsou i vyšší stupně vzdělávání.

d) nízká kvalita výuky a neadekvátnost vzdělávacích obsahů

Vzdělávací systém je kritizován nejen ve většině zpráv o lidském rozvoji v Jemenu ale v hojné míře také médií i samotnými pedagogy. Kritice podléhají všechny úrovně veřejného vzdělávání od předškolní výchovy až po vysokoškolské studium. Učitelé mají nízkou či nedostatečnou kvalifikaci (na úrovni základního a středního školství téměř 1/4 učitelů nemá odpovídající vzdělání), nezvládají práci s novými učebnicemi a vyučují podle zastaralých metod. Sužují je také nízké platy, neexistující systém evaluace, řízení a měření kvality a celá řada dílčích faktorů. Jedním z nich je přeplněnost tříd. Průměrný počet žáků na jednoho učitele sice v celkovém měřítku letech 1990 – 1999 poklesl z 36 na 22 (především na venkově) ale ve velkých městech jejich počet často přesahuje 80, v extrémních případech i daleko přes 100 (Al-Hammam, 2000, s.57). Mnoho autorů rovněž vyzdvihuje problematiku vzdělávacích obsahů, které zcela neodpovídají požadavkům trhu. Na středoškolské úrovni je málo prostoru věnováno odbornému vzdělávání, které stále postrádá jednotnou koncepci a strategii.

Jemen se v dnešní době potýká s kritickým nedostatkem pracovních sil s odbornou kvalifikací. Studenti nemají dostatečný přístup k aktuálním informacím, neumí pracovat s moderními technologiemi, neovládají klíčové kompetence a se znalostmi získanými na univerzitách nenacházejí pracovní uplatnění.

e) nízká účast žen a dívek ve vzdělávání

Ze socio-kulturního hlediska v jemenské společnosti a obzvláště pak na venkově stále přetrvávají tradiční kmenové hodnoty a s nimi i striktně vymezené role dělby práce. Ty z pozice genderu jednoznačně upřednostňují muže, jimž je přisuzována role živitelů rodiny. Vzdělávání dívek sice zaznamenalo pokrok ve větších městech, avšak na venkově stále 71% dívek nemá přístup k základnímu vzdělání. (Hassan 2005, s.III) Jednou z příčin tohoto fenoménu je také fakt, že ve venkovských oblastech k budování

tradičně oddělených chlapeckých a dívčích škol není dostatek prostředků (a učitelů), a tak jsou dívky nuceny chodit do tříd zároveň s chlapci. Překážkou může být i nevhodné umístění školy (rušná místa a tržiště jsou mnohým dívkám zapovězena) či nepřizpůsobení školního prostředí pro dívky (absence oddělených prostor na přestávku, oddělené toalety atd.). Všechny tyto aspekty pro mnohé rodiny představují nepřekonatelnou bariéru a velké procento dívek z těchto důvodů školní docházku nedokončí. Hassanová zmiňuje i další faktory, související s příčinami genderové nevyváženosti školského systému ve prospěch chlapců. Jedním z nich je například nedostatek kvalifikovaných učitelek ženského pohlaví (tamtéž, s. 8, 36 – 38).

Vzděláváním dívek v Jemenu se zabývá hned několik vládních (Women's National Comitee), lokálních i mezinárodních nevládních organizací (UNICEF, UNDP). V celkovém měřítku dosahuje negramotnost žen ve věku 10 a více let stále více než 75% oproti 28% procentům u mužů (tamtéž, s.III). Vzdělávací systém omezující přístup dívek ke vzdělávání spolu s rychlým populačním růstem tak reprodukuje i vysokou míru negramotnosti obyvatel při zachování propasti mezi muži a ženami.

3.2.5. Nová strategie a Rozvojové cíle tisíciletí

V roce 2000 přijala Organizace spojených národů strategický plán rozvoje chudých zemí s názvem „**Rozvojové cíle tisíciletí**“ (Millennium Development Goals známé pod zkratkou MDG¹⁸) Dva z těchto osmi cílů souvisejícími s naším tématem, jsou i zpřístupnění základního vzdělání všem dětem bez rozdílu pohlaví (cíl 2) a postupná eliminace genderové nerovnosti v sekundárním vzdělávání (cíl 3 – posilování role žen ve společnosti). Jakkoli je možné polemizovat s jejich koncepcí a realizovatelností (do roku 2015), vytyčení těchto cílů se výrazně promítlo do novodobé vládní strategie ve vzdělávání, která při implementaci MDG spolupracuje s mezinárodními rozvojovými organizacemi. V roce 2002 byla ve spolupráci se Světovou Bankou přijata tzv. „**Basic education development strategy**“ (BEDS), usilující o zvýšení kvality výuky, modernizaci kurikula, školní administrativní reformu, zefektivnění školského managementu, rozšiřování školního prostoru pro dívky, zavedení dvojitého směru pro učitele, stavbu nových škol s předem promyšleným plánováním a posilováním účasti lokálních komunit na financování, údržbě a chodu vzdělávacích institucí (World Bank

¹⁸ Plné znění cílů dostupné na URL: <http://www.undp.org/mdg/>

2002).

Vzhledem k nadměrnému růstu populace v Jemenu byla rovněž přijata tzv. **Fast Tracking Initiative (FTI)**, umožňující čerpání z dodatečných fondů k realizaci MDG v oblasti vzdělávání. Výsledky těchto iniciativ jsou zatím nejisté a zcela oprávněně se množí skeptické pohledy na ambicióznost výše zmíněných cílů. Konkrétním příkladem může být pracovní přetížení učitelů pracujících ve dvou směnách, což především ve velkých městech s vysokým počtem studentů ve třídě může vést k odchodu již tak nedostatkových učitelských kádrů. Za efektivní naopak považují podporu decentralizace a prohlubování spolupráce mezinárodních organizací a států s lokálními komunitami. Intenzivní nátlak na reformy po celé zemi v sobě v obecnějším měřítku skrývá hlubokou sociální změnu, týkající se celé řady společenských a kulturních aspektů. Nejde jen o administrativní reformy, ale o celkovou proměnu společnosti.

Za potenciálně nebezpečné považují obrovské investice do podporování genderové rovnosti ve vzdělávání, která nutně zasahuje do pracovního a soukromého života a výrazně tak narušuje tradiční rodinnou, kmenovou a celospolečenskou hierarchii. Jakkoli souhlasím s postupným posilováním role žen ve společnosti, jakékoli časové moratorium se mi na jeho realizaci přinejmenším v případě Jemenu zdá nerealistické. V závěrečné kapitole se k tomuto tématu ještě krátce vrátím.

3.2.6. Shrnutí podkapitoly

Ve vzdělávání v Jemenu se v 90. letech minulého století dominoval stát, soukromý i neziskový nevládní sektor. Největším poskytovatelem vzdělání setrval i po sjednocení obou Jemenů stát, který však své cíle realizoval s velkými obtížemi, pramenícími z nepřehledné a neefektivní administrativy, nedostatečných finančních zdrojů, ale i výrazných demografických, kulturních a společenských a bariér. Jak jsem se snažil ukázat v předešlých podkapitolách, i přes centralizovanou státní vzdělávací politiku podporující jak sekulární tak náboženské vzdělávání (především politická strana Islah), vznikala na úrovni občanské společnosti celá paleta různorodých aktivit, směřujících k suplování její role tam, kde nestačila. Liberálního přístupu využívaly proreformní organizace a sociální hnutí, soukromé i umírněné komunitní náboženské školy, fungující na dobrovolné bázi. Využily jej však také četné fundamentalistické organizace financované ze zahraničí, zastávající často extremistickou ideologii re-islamizace.

I přes mimořádnou aktivitu občanské společnosti se jí každopádně nepodařilo zásadně ovlivnit kvalitu a dostupnost vzdělávání, která na světovém žebříčku stojí stále velmi hluboko a v rámci arabského světa dokonce na poslední příčce. Podle oficiálních statistik UNESCO v roce 2004 navštěvovalo základní školy 64% dívek a 87% chlapců. Na všech vysokých školách pak ve stejném roce studovalo jen asi 175 000 studentů, tedy pouhých 10% populace ve věku 19-23 let¹⁹ (UNESCO 2004).

Kromě zastaralého kurikula a výukových metod jako dvou z mnoha výše zmíněných příčin varovné situace ve vzdělávání v Jemenu Al-Maitami nabízí ještě jeden zajímavý postřeh. Z celkového počtu účastníků terciárního vzdělávání téměř 90% z nich studuje na filozofických a humanitně-vědních fakultách. Absolventi těchto oborů těžko nacházejí uplatnění oproti alarmujícímu nedostatku absolventů oborů technických, ekonomických a lékařských. Skutečně kvalitní systematické vzdělání odpovídající požadavkům pronikající globální ekonomiky nabízí prakticky jen soukromé školy, které si díky finanční náročnosti studia zatím může dovolit jen málokdo, většinou pouze studenti z řad starých a nových elit. Spolufinancování soukromých škol všech úrovní státem - zejména soukromých odborných institutů a univerzit - je v současné době aktivně projednáváno na akademické i politické úrovni.

V závěrečné kapitole se pokusím obecně zhodnotit proměny role vzdělávání v jemenské společnosti a na samotný závěr nastolit několik otázek ve vztahu k dalšímu možnému vývoji v Jemenu v širším globálním kontextu.

3.3. Proměny role vzdělávání v procesu transformace jemenské společnosti a výzvy pro 21.století

Postupné otevírání země vůči okolnímu světu, o němž jsem hovořil v první kapitole, s sebou postupně přinášelo celou řadu společenských změn, spojených s moderním ekonomickým rozvojem. Původní náboženské vzdělávání omezené na několik stovek tradičních islámských škol a mešit v průběhu druhé poloviny 20. století postupně začaly

¹⁹ Údaje o středních školách nebyly v době psaní práce k dispozici.

vytlačovat komunitní a posléze veřejné státní školy, na nichž se vyučovalo moderní sekulární kurikulum. Sociálně-reprodukční funkce vzdělávání se proměňovala a staré teokratické a royalistické elity začaly ohrožovat elity nové, prosazující principy republikanismu a později liberální demokracie. Především mezi těmito dvěma proudy se v průběhu posledních 50 let odehrávaly nejtvrdší boje a sváděly občanské války v jižní i severní části Jemenu.

Lepší přístup k výtlocům moderní civilizace jako vzdělání, lékařská péče, technické vymoženosti, moderní zaměstnání a volný čas s sebou zároveň přinesly vyšší životní úroveň. Carapico zdůrazňuje, že významné procento moderních vzdělávacích a sociálních služeb bylo vybudováno pod záštitou náboženských nadací, svépomocných spolků a dalších nevládních projektů financovaných především ze soukromých darů. Tradice vysoké občanské angažovanosti a společenské solidarity sílila vždy v době občanskými válkami oslabeného státu. (Carapico 1998, s. 207-209) Jak již víme, v době sjednocení severního a jižního Jemenu již stát ovládal sociální služby a kontroloval také oblast vzdělávání. Zejména v posledních letech s rostoucím státním liberalismem roste opět prostor pro soukromý a občanský nevládní sektor, o nějž se pomyslně přetahují „sekulární pragmatikové“ a „náboženští ideologové“ (tamtéž, s. 209). Jinými slovy jde o spor mezi mezinárodními organizacemi, obchodníky a intelektuály na straně jedné a tradičními kmenovými a neo-islamistickými autoritami na straně druhé. Těm v současné době nahrávají negativní aspekty modernizace, spojené s převratnou urbanizací, vysokou inflací a růstem nezaměstnanosti. Nekvalitní veřejné vzdělání v opozici k elitářským soukromým školám prohlubuje sociální a třídní rozdíly mezi majetnou menšinou a chudou většinou. (Al-Ghabri 2005)

Ekonomicky neúspěšná, frustrovaná a nevzdělaná mládež se pak stává snadným cílem pro extrémisty, nabízející možnost citového zadostiučinění, odvety a stabilní plat. Proti sílící roli náboženského vzdělávání v ideologické interpretaci množících se novodobých koranických škol se v roce 2004 rezolutně postavil prezident Ali Abdullah Salih, který po oficiálním vládním průzkumu vzdělávacích obsahů a metod náboženských škol nechal více než 3000 z nich zavřít (International Religious Freedom Report 2006). Posílil rovněž investice do letních náboženských škol, jejichž kurikulum podléhá státnímu dohledu. Navzdory odporu legitimní islamistické strany Islah i některých intelektuálních kruhů, kritizujících státní dohled nad náboženským vzděláváním, se

současná vláda snaží vyjít vstříc především druhému – liberálnímu a demokratickému táboru. Prezident Salih jezdí pravidelně na summity do západních zemí včetně Spojených států amerických. Hlavním pramenem práva sice stále zůstává islámská Šari'a, ale v porovnání s ostatními arabskými zeměmi v regionu představuje Jemen, zdá se, naději na demokratický pokrok. Klíčový faktor k jeho uskutečnění představuje zvyšování investic do vzdělávání, jehož role neustále roste. Podle údaje UNESCA veřejné investice dosáhly v roce 2004 plných 32% procent státního rozpočtu, tedy 9,4% hrubého domácího produktu. (UNESCO, 2004)

Většina autorů s nimiž jsem se při studiu tématu setkal volá po efektivnějších a strukturálních reformách veřejné správy a modernizaci vzdělávání, které v současné době naprosto neodpovídá potřebám pracovního trhu a svým nastavením jen „reprodukuje zaostalost“ (Al-Maitami, 2004). Těch by mělo být dosaženo nejen zvyšováním počtu žáků a studentů na všech typech a stupních škol, ale především reformou zastaralého kurikula a podporováním odborného vzdělávání především technického, ekonomického a přírodovědného zaměření. Ve spolupráci s mezinárodními organizacemi vláda participuje v plné šíři na implementaci Rozvojových cílů tisíciletí (vzdělání, posilování role žen ve společnosti, boj s nakažlivými nemocemi, ochrana zdraví matek, ochrana životního prostředí atd.). Rovněž se projednávají vyšší investice do výstavby a spolufinancování soukromých škol. Velké naděje jsou vkládány také do stále se tvořící se občanské „učící se“ společnosti navazující na tradiční kmenovou a náboženskou solidaritu, toleranci, vůli k míru a respektu lidských práv. Carapico optimisticky konstatuje: „...podobně jako občané ostatních částí světa i Jemenci se budou muset naučit, že zákonná práva a demokratické svobody musí postupně získávána, nikoli udělena.“ (Carapico 1998, s. 211)

Dle mého názoru je nezbytné především neustále naslouchat a spolupracovat s lokálními komunitami, které již několikrát prokázaly svou schopnost efektivně a citlivě prosazovat sociální změnu. O něco podobného se již v současné době pokouší v duchu Freireovského partnerství „zdola“ UNICEF či jemenský Social Fund for Development. Na základě permanentně reflektované spolupráce s komunitami, rodičovskými radami a dalšími aktivními složkami lokálních občanských aktivit lze postupně úspěšně realizovat rozvojové projekty. To ale vyžaduje dlouhodobý politický a sociálně-ekonomický dialog, spíše než-li uspěchané plošné prosazování ambiciózních, avšak k lokálním

specifikům málo citlivých univerzálních Rozvojových cílů tisíciletí. Jedno je jisté. O dalším vývoji nejen v oblasti vzdělávání, ale i v otázce dalšího směřování socioekonomického rozvoje země rozhodnou parlamentní volby v roce 2008.

CELKOVÉ SHRUTÍ A ZÁVĚREČNÉ ZAMYŠLENÍ

Vzdělávání vždy hrálo a stále hraje jednu z nejdůležitějších rolí v otázce společenského pokroku, ekonomické vyspělosti a dominance Západu. Export západního vzdělávání do celého světa jej postupně přetvářel a tento vliv bude spolu s šířením jeho kulturních vzorců bezpochyby pokračovat i nadále – ať již s pozitivním (osvěta, inovace), či negativním (westernizace) nádechem. Na druhou stranu díky globalizaci není tento proud dnes již zdaleka jednosměrný, naopak dochází čím dál více ke vzájemnému ovlivňování kultur, názorů, přístupů, především díky sílícímu globálnímu fyzickému (migrace, cestování) i virtuálnímu (médiá) propojení světa. Hovoří se o privatizaci náboženství, tradic a kultur a po celém světě nyní vzniká jakási unifikovaná veřejná sféra dotovaná sjednocujícími strategiemi multinacionálních společností. V Čechách, Číně, Chile, Jemenu nebo Ghaně probíhají školení zaměstnanců se stejným obsahem, stejnými cíli a stejnými metodami. A právě zde se rodí hojně diskutované vize o udržitelném lidském rozvoji, globálním občanství. V reakci na globalizaci jsou tyto myšlenky reflektovány a ztělesňovány sociálními hnutími, skrze které pronikají zpět do všech částí veřejné i soukromé sféry. Tato podoba sociální změny se rodí s reformami školství, inovacemi v základním, středním, vysokoškolském vzdělávání a její základna se s rozvojem (post)moderní společnosti přesouvá čím dál více také do oblastí vzdělávání dospělých. Dalo by se hovořit o globální změně prostřednictvím učící se společnosti.

Jak jsem se pokoušel přiblížit v předchozích kapitolách této práce, proces vzdělávání má hluboký základ v každé kultuře, neboť je hlavním nástrojem sociální a kulturní reprodukce. V procesu globalizace intenzivně probíhá střet rozdílných stupňů změn institucí a subsouborů mezi odlišnými stupni sociální zásoby vědění (Berger a Luckmann, s.90)

Klíčem k zajištění prosperity v dnešním světě je především vzdělávání moderní a jeho postmoderní extenze – celoživotní „učení“ (opět produkt Západní civilizace). Jak ale kriticky poznamenává Jarvis, učící se společnost vyžaduje určité množství kulturního kapitálu (nakumulovaného vzdělání) a omezený přístup k němu z jakýchkoli kulturních, materiálních či čistě lidských důvodů vyvolává „strach z učení“ a s ním exkluzi (Jarvis 2002). Kritikou nešetří ani Brown a Lauder, podtrhující vázanost učící se

společnosti na trh a varující před „globálními válkami vědomostí“ (Brown a Lauder 1996). Neméně zajímavá diskuze probíhá nad rolí médií v učící se společnosti a takzvanou «digitální propastí», tvořící se na základě informační gramotnosti a přístupu k informačním technologiím. Umberto Eco například předvídá přestrukturování společnosti do tří sociálních tříd: velkoburžoazie aktivních uživatelů počítačů a sítě, maloburžoazie uživatelů pasivních a proletariátu digitálních analfabetů, kteří se dívají na TV." (in Bělohradský 2000).

Tuto kritiku je zajisté třeba reflektovat, avšak osobně se domnívám, že vize vzdělanostní, učící se společnosti je přijímána relativně pozitivně. Klade totiž důraz na osobní angažovanost (nutně nepodmíněnou vyšší vzdělání ani majetku), vyzývá k účasti na občanském, mezilidském a mezikulturním dialogu, k řešení sociálních problémů a k osobní i skupinové odpovědnosti. Je sice necitlivá ke kulturním partikularismům, ale její základ lze dle mého názoru vystopovat ve většině kultur. Alespoň zcela jistě v kultuře arabsko-islámské.

Jak se ukazuje, vzdělání a učení tak může být skutečně užitečné. Můžeme se o tom přesvědčit na příkladě tzv. asijských tygrů, kteří od 60. let minulého století masivně investovali do vzdělávání a tato investice se jim, zdá se, vyplatila. Dalším příkladem může být hned severozápadní soused Jemenu Omán, kde se za 37 let vlády současného sultána Qabúse bin Sajda Al Sajda podařilo radikálně reformovat zastaralé školství, vybudovat desítku kvalitních technických a ekonomických univerzit a výrazně zvýšit konkurenceschopnost a blahobyt místních obyvatel. Mladí Ománci se ve veřejných školách učí anglicky a země se svou ekonomickou vyspělostí a kvalitou lidských zdrojů blíží úrovni západoevropských zemí, a to i při zachování kulturních zvyklostí a silně autoritativního politického režimu. Svůj díl na tomto úspěchu nemá jen zázračná ropa ale i důsledná, racionální a efektivní politika absolventa Vojenské akademie ve Velké Británii, sultána Qabúse.

Jemen je na tom právě naopak. Tato nejchudší arabská země s téměř desetinásobně vyšším počtem obyvatel než její vyspělejší soused má omezený přístup k cenným nerostným surovinám (především k žádané ropě) a topí se v závažných socioekonomických a demografických potížích. Příčiny současné chudoby v Jemenu nemá zdaleka na svědomí jen tlak globalizace, ale i celá řada dalších, výše

analyzovaných faktorů. Proti této chudobě se čím dál tím více mobilizuje tzv. globální občanská společnost i vlády západních zemí, které do Jemenu společně posílají nemalý objem rozvojové pomoci. Jemen také již dlouhodobě usilovně jedná s bohatými státy arabského poloostrova o členství v Radě pro spolupráci zemí Perského zálivu (Gulf Cooperation Council). Tato obdoba Evropské unie na Blízkém východě by tak mohla Jemenu poskytnout dostatečný kapitál k realizaci vzdělávacích reforem, díky nimž by se pak mohl integrovat i ekonomicky. V každém případě si jemenská vláda, soukromý sektor i občanská společnost uvědomují význam role vzdělávání v rozvoji jejich země. Z tzv. rozvojových zemí do něj ostatně investují nejvíce.²⁰

Věřím, že se mi v této práci podařilo naplnit cíle, které jsem si vytýčil v úvodu. Téma, jímž jsem se zabýval je velmi široké a při jeho studiu jsem se setkal s celou řadou dílčích témat a otázek, jejichž zodpovězení dalece přesahuje účel a rozměry této práce. Tyto přesahy jsem se v textu pokusil naznačit a věřím, že se k nim budu mít šanci vrátit v rámci magisterské práce. Tato bakalářská práce by se tak mohla stát základem mého dalšího bádání v oblasti výše analyzované problematiky.

Na úplný závěr bych rád poděkoval mé rodině za neocenitelnou a podporu v mých aktivitách, Mgr. Jaroslavu Faltýnovi za kritické připomínky a inspiraci a Doc. Dr. Benešovi za vedení mé práce.

BIBLIOGRAFICKÁ CITACE

- AL-AMRI, A., ANNUZAILI, D., AL-DERAM, A. 2003. Overview of the Situation of Children, Women and ECD in Yemen. ECDVU. Dostupné na URL:
<http://www.ecdvu.org/MENA/downloads/yemenreport/0tableofcontents.asp>.
- AL-GHABRI, I. 2005. Yemeni higher education criticized. Yemen Times, 26 march to

²⁰ Podle Human Development Report, 2004

- 28 march 2005, vol. 14, no. 1036.
- AL-HAIFI, H. 2005. What will the children do now? Yemen Times, 16 June 2005 to 19 June 2005, vol. 13, no 851.
- AL-HAMMAM, A. 1999. Report on Education for All - evaluation for the year 2000. Republic of Yemen Ministry of Education and teaching. October 1999.
- AL-MAITAMI, M. 2005. Education as a strategic deterrent of backward yemeni society. Dostupné na URL: <http://www.al-bab.com/yemen/econ/maitami3.htm>.
- AMERICAN BUREAU FOR DEMOCRACY, HUMAN RIGHTS, AND LABOR. 2007. International Religious Freedom Report 2006. Yemen times. 4 January to 7 January 2007, vol. 14, no. 1013 , From 4 January 2007 to 7 January 2007
- ARENDT, H. 1967. Between past and future. Penguin books 1967.
- BERGER, P.L., LUCKMANN, T. 1999. Sociální konstrukce reality. Brno: CDK 1999. ISBN 80-85959-64-1.
- BENEŠ, M. 2001. Andragogika-filozofie-věda. Praha: Eurolex Bohemia 2001. ISBN 80-86432-03-3.
- BĚLOHRADSKÝ, V. 2000. Globalizace: pokus o neapologetickou definici. Dostupné Na URL: <http://www.multiweb.cz/hawkmoon/strana33.htm>
- BOKVAJOVÁ, A. 2007. Protiklady učící se společnosti. Seminární práce KANPŘ FFUK 2007.
- BOURDIEU, P. 1998. Teorie jednání. Praha: Karolinum 1998. ISBN 80-7184-518-3.
- BOYLE, H. 2006. Memorization and Learning in Islamic Schools. Comparative Education Review. August 2006, vol 50, no 3.
- BROWN, P., LAUDER, H. 1996. Education, globalization and economic development. In: BALL, J. 2004. The RoutledgeFalmer reader in sociology of education. London: RoutledgeFalmer.
- CARAPICO, S. 1998. Civil society in Yemen: The political economy of activism in modern Arabia. Cambridge: Cambridge University Press 1998. ISBN 0521034825.
- COLBURN, M. 2002. The Republic of Yemen: Development Challenges in The 21st Century. 2nd rev. ed. Stacey International 2002. ISBN 1900988690.
- FALTÝN, J. 2004. Teoretická východiska multikuturní andragogiky. Praha: MJF 2004.
- FIALA, P., HANUŠ, J., VYBÍRAL, J. 2004. Autorita v abrahámských náboženstvích. Brno: CDK 2004. ISBN 80-7325-052-7.
- GESINK, I. 2006. Islamic Reformation: A History of Madrasa Reform and Legal

- Change in Egypt. *Comparative Education Review*. August 2006, vol 50, no 3.
- GIDDENS, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha: Slon 2003. ISBN 80-86429-15-6.
- GUNTHER, S. 2006. *Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Education Theory*. *Comparative Education Review*. August 2006, vol 50, no 3.
- HALÍK, T. 2006. *Globalizace a náboženství*. In: DLOUHÁ, J., DLOUHÝ, J., MEZŘICKÝ, V. *Globalizace a globální problémy: Sborník textů k celouniverzitnímu kurzu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Centrum pro otázku životního prostředí 2006.
- HASSAN, R. 2005. *The Education of the Girl Child in Yemen: Promoting Girl's Education in order to achieve Equal Opportunities*. Sana'a: Republic of Yemen Ministry of Education 2005.
- HIRT, T., JAKOUBEK, M. 2005. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk 2005. ISBN 80-86898-22-9.
- HORKÁ, H. 2000. *Výchova pro 21.století*. Brno: Paido 2000. ISBN 80-85931-54-0.
- JARVIS, P. 1998. *Paradoxes of the Learning Society*. In: HOLFORD, J., JARVIS, P., GRIFFIN, C. *International Perspectives on Lifelong Learning*. Stylus Publishing. 1998.
- JARVIS, P. 2000. *The education of adults as a social movement: a question for late Modern society*. In: WILDEMEERSCH, D., FINGER, M., JANSEN, T. *Adult Education and Social Responsibility*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2000. ISSN-0934-3695.
- JARVIS, P. 2004. *Globalisation, the learning society and comparative education*. In: BALL, J. *The RoutledgeFalmer reader in sociology of education*. London: RoutledgeFalmer 2004. ISSN-0305-0068.
- KADI, W. 2006. *Education in Islam - Myths and Truths*. *Comparative Education Review*. August 2006, vol 50, no 3.
- KOPECKÝ, M. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých*. Praha: Argo 2004. ISBN 80-86432-96-3.
- KROPÁČEK, L. 2002. *Islám a Západ*. Praha: Vyšehrad 2002. ISBN 80-7021-540-2.
- KUBEY, R. 1997. *Media literacy in the information age*. New Jersey: Transaction publishers 1997. ISBN 1-56000-238-7.
- MEIERS, F., WIJERS, G. 2000. *Flexibilisation or career identity*. In:

- WILDEMEERSCH, D., FINGER, M., JANSEN, T. Adult Education and Social Responsibility. Frankfurt am Main: Peter Lang 2000. ISSN-0934-3695.
- MEZŘICKÝ, V. 2006. Povaha globalizace, základní problémy, její pozitiva a negativa. In: DLOUHÁ, J., DLOUHÝ, J., MEZŘICKÝ, V. Globalizace a globální problémy: Sborník textů k celouniverzitnímu kurzu. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí 2006.
- MONTENAY, Y. 2004. Nos voisins musulmans. Paris: Les Belles Lettres 2004.
- OGAWA, K. 2005. The EFA Fast Track Initiative: experience of Yemen. Background paper for EFA Global Monitoring Report. UNESCO. Dostupné na URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146088e.pdf>
- PALÁN, Z. 2002. Výkladový slovník lidské zdroje. Praha: Academia 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PETŘÍČEK, M. 2006. Francis Fukuyama, budování státu a americká zahraniční politika. Esej k doktorskému předmětu Teorie politiky a práva. 2006.
- PROKOP, J. 2005. Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20.století. Praha: Karolinum 2005. ISBN 80-246-1008-6.
- The Economist: Self-doomed to failure. Jul 4th. 2002.
- TŘEŠŇÁK, P. 2007. Velký třesk má jméno Web 2.0. Respekt 5, 2007, str.13-15
- UNDP. 2000. Millenium Development Goals. Dostupné na URL: <http://www.undp.org/mdg/>.
- UNDP. 2004. Human Development Report 2004. Dostupné na URL: http://hdr.undp.org/reports/global/2004/pdf/hdr04_HDI.pdf.
- UNDP. 2006. A rapidly growing population. Dostupné na URL: <http://www.undp.org/ye/population.php>.
- UNESCO Institute for statistics. 2004. Education in Yemen. Dostupné na URL: http://www.uis.unesco.org/profiles/EN/EDU/countryProfile_en.aspx?code=8850.
- VOLEK, J., ŠTĚTKA, V., eds. 2001. Média a realita. Brno: MU Brno 2001.
- WELTON, M. 2000. Civil Society as Theory and Project: Adult Education and the Renewal of Global Citizenship. In : WILDEMEERSCH, D., FINGER, M., JANSEN, T. Adult Education and Social Responsibility. Frankfurt am Main: Peter Lang 2000. ISSN-0934-3695.
- WORLD BANK 2002. The World Bank Group Sana'a office. Sana'a: Yemen economic update. Issue 11. p. 1-18. Dostupné na URL : http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Yemen#_note-15

ZNEBEJÁNEK, V. 1997. Sociální Hnutí. Praha: Slon 1997. ISBN 80-85850-31-1.