

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOSOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium
(2005-2008)

Lucie Popelková

Koncept celoživotního učení

Conception of the lifelong learning

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Michal Šerák, PhD.

Prohlášení autora

P r o h l a š u j i,

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

24. června 2008

Resumé:

Ve své bakalářské práci si kladu za cíl uchopit komplexně celou širokou oblast celoživotního učení, podat přehled o proměnách jeho pojetí během významných historických období a postihnout všechny jeho aspekty. Ačkoli je učení v průběhu celého života přirozenou součástí vývoje každého jedince, nelze ho ponechat stranou veřejného zájmu. Jde ve většině případů o nahodilé, bezděčné učení, bez určených cílů a značně nesystematické. Teprve vytvoření systému celoživotního učení, které bude cílevědomé, zahrnující jak formální vzdělávání, tak neformální a informální učení a dostupné všem lidem bez rozdílu, povede k zefektivnění celého procesu a učení pak bude moci být pojímáno jako nástroj pro vyrovnání se změnami v životech lidí a prostředek k řešení společenských problémů. Proto se ve své práci zaměřuji na objasnění celého systému a stanovených priorit. Jelikož se situace v celoživotním učení odvíjí od vyspělosti každého státu, neopomím ani přehled o současné situaci v České republice. V závěru pak nastoluji otázku skutečných dopadů realizace konceptu celoživotního učení. Bude opravdu prostředkem emancipace jedinců a nástrojem k uchopení osudu do svých rukou, jak je mnoha jeho zastánci deklarováno, anebo naopak dojde na obavy jeho kritiků a prohloubí propast mezi lidmi, kteří již dosáhli některého vyššího stupně vzdělání, jsou lépe informačně vybaveni a dokáží efektivněji využívat nabízených možností, a těmi, kteří nebyli tak úspěšní ve své vzdělávací dráze a jejich orientace ve světě informací a příležitostí je významně menší? Odpověď není zcela jednoznačná, a tak svůj názor na tuto problematiku předkládám pouze jako podnět k zamyšlení.

Summary:

Main aim of my bachelor thesis is to give a comprehensive explanation of the field of lifelong learning, to clarify its transformations during important historical periods and to cover all its aspects. Although learning during whole life is a natural accompaniment of human evolution, it is not possible to let it out of public interests. In most cases, it is all about accidental, unintentional, unsystematic and aimless learning. Provided the system of lifelong learning would be created, which comprises formal education, non-formal and informal learning, is accessible to everyone, the whole process would be more effective and lifelong learning become a device to cope with changes in humans' lives and to cope with problems of society. This is the cause why I concentrate on explanation of this system and its priorities. Since the situation in lifelong learning is connected with the degree of economic development of each state, I do not leave out the present situation in the Czech Republic. Finally, I put a question of real impacts of implementation of lifelong learning. Are his proponents really true and is it surely a device to bear individual's destiny? Or are right those of its opponents, who claim lifelong learning will make inequalities higher? There are people who have reached high degree of education and are well informed about opportunities and people who were not so successful and their orientation in the world of information is much worse. Will lifelong learning make these differences more serious? The answer is not unambiguous at all. It could just be an impulsion to a reflection.

Obsah

0 ÚVOD.....	5
1 VÝVOJ MYŠLENEK O CU.....	7
1.1 UČENÍ V PRŮBĚHU CELÉHO ŽIVOTA V POJETÍ J. A. KOMENSKÉHO.....	7
1.2 60. A 70. LÉTA – ZMĚNA JAKO NOVÝ PRVEK V ŽIVOTĚ LIDÍ	9
1.3 90. LÉTA – POLOŽENÍ ZÁKLADŮ SOUČASNÉHO KONCEPTU CU.....	13
1.4 CU – KLÍČ PRO ÚSPĚŠNÝ VSTUP DO 21. STOLETÍ.....	17
2 POJETÍ KONCEPTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ.....	20
2.1 RADIKÁLNÍ VÝVOJ PŘEDSTAV O CU.....	20
2.2 SOUČASNOST CU – KONCEPT S VYSOKOU PRIORITOU	21
2.3 CO SI PŘEDSTAVIT POD POJMEM CU	22
2.4 POZICE DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI CU	24
2.5 KOMPLEMENTARITA FORMÁLNÍHO, NEFORMÁLNÍHO A INFORMÁLNÍHO UČENÍ	26
2.6 CU JAKO NÁSTROJ K ROZVOJI ČLOVĚKA I SPOLEČNOSTI.....	28
3 STRATEGIE CU V ČR	30
3.1 HLAVNÍ STRATEGICKÉ DOKUMENTY PRO ROZVOJ CU V ČR.....	31
3.2 ANALÝZA SITUACE CU V ČR	35
3.3 UZNÁVÁNÍ KVALIFIKACÍ	37
4 CU - PROSTŘEDEK KE ZMĚNĚ	46
4.1 „BEZBARIÉROVÝ PŘÍSTUP“ K CU.....	46
4.2 CU JAKO CESTA K EMANCIPACI	50
5 ZÁVĚR.....	55
6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	57
7 BIBLIOGRAFIE	61
8 PŘÍLOHY	62

0 Úvod

V předcházejících dekadách se svět změnil k nepoznání a tempo jeho vývoje se stále rapidně zvyšuje. Dříve si techničtí pracovníci vystačili s logaritmickým pravítkem v kapse i několik desítek let. V současnosti je pro tato povolání nepřetržité sledování technického a technologického vývoje a učení se trendům a novinkám pro udržení orientace v oboru a jejich kvalifikovanosti nezbytně nutné. Avšak tento problém se zdaleka netýká jen technických profesí. Změna se stala novým a zásadním prvkem života každého člověka. Pokud lidé chtějí držet krok a uplatnit se v radikálně měnícím se sociálním, kulturním, politickém a ekonomickém prostředí, musí se naučit přizpůsobovat novým okolnostem a podmínkám. Jako nástroj pro vyrovnávání se s těmito změnami by mělo sloužit celoživotní učení (dále jen „CU“). Koncept CU se stal aktuálním tématem ve všech zemích světa a jeho implementace je jedním z klíčových bodů řešených na národní i mezinárodní úrovni. Realizace konceptu CU má však řadu úskalí, se kterými se bude nutné a mnohdy obtížné vypořádat. Úkolem mé bakalářské práce bude tedy přinést ucelený pohled na tuto problematiku, zdůraznit přínosy CU a upozornit na nedostatky tohoto konceptu.

Myšlenka učení v průběhu celého života není nová, kdybychom chtěli vystopovat její počátky, museli bychom zajít daleko do historie. Idea vzdělávání se i v dospělém věku se objevuje již ve spisech antických myslitelů. Ideje ze starověkého Řecka však nechám stranou, neboť předmětem mé bakalářské práce je koncept CU, mající své počátky v 60. a 70. let 20. století. Vznik prvním mezinárodním dokumentům a nárůstu zájmu o tematiku CU daly bouřlivé změny týkající se všech oblastí lidské činnosti, které se v tuto dobu odehrávaly. Vývojem konceptu CU a významnými dokumenty, které podstatně přispěly k jeho utváření a současné podobě, se budu zabývat v 1. kapitole.

Oblast, již jsem si vybrala za téma své bakalářské práce, je velmi široká a mnohdy terminologicky nejednoznačná. Ve 2. kapitole se tedy pokusím vysvětlit obsah pojmu CU a pojmů s ním souvisejících, rozdíl mezi učením a vzděláváním, možné způsoby nabývání znalostí a dovedností, přiblížit hlavní funkce a cíle a rozčlenit systém CU tak, abych přinesla výstižné a komplexní informace o tomto konceptu.

Třetí kapitolu věnuji realizaci konceptu CU v České republice. Podívám se na to, jaké dokumenty byly pro tuto oblast připraveny a na jejich hlavní cíle. Také se pokusím se zmapovat míru účasti dospělých na CU a příležitosti, které mají zájemci ke zvyšování svých schopností v rámci participace na CU, neboť mě samotnou zajímá, jak daleko se došlo s jeho uváděním v život.

Čtvrtá a poslední část mé práce bude patřit tématice bariér v přístupu ke vzdělávání a možným způsobům jejich odstraňování. Zamyslím se také nad rovností příležitostí k participaci na CU a nad otázkou, zda skutečně přispívá k jejich zvyšování, nebo naopak přispívá k reprodukci stávajících společenských struktur.

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu mé práce PhDr. Michalovi Šerákovi, PhD. za poskytnutí cenných podnětů a za věcné připomínky k mé práci, za usměrnění mých leckdy rozlitaných myšlenek a neméně pak za čas, který mi při konzultacích věnoval.

1 Vývoj myšlenek o CU

Vznik a vývoj konceptu CU je úzce spjat se ekonomickým, kulturním, politickým a sociálním vývojem společnosti, proto v souvislosti s nimi prodělal během svého cca padesátiletého „života“ řadu významných změn a i velkých obrátů v oblasti cílů a prostředků k jejich dosažení, a to od primárního chápání CU jako nástroje pro zvládnutí dynamických, rozsáhlých a hlubokých změn odehrávajících se ve společnosti po dnešní pojmání CU jako nezbytného prostředku k udržení kroku s globalizujícím se světem a nutného doprovodu života každého jedince, napomáhajícího jeho rozvoji, emancipaci, zisku rovných příležitostí, konkurenceschopnosti na trhu práce či „pouhému“ zkvalitnění jeho života.

Velkou roli v procesu zdokonalování konceptu CU hrály především mezinárodní organizace, z nichž nejvýznamnější přínos pro formování tohoto konceptu měly OECD, UNESCO, Rada Evropy a Evropská komise. Následující kapitoly o historii vývoje myšlenek o CU jsou do jisté míry zobecňující, neboť poskytují přehled o dokumentech a pracích globálního charakteru, avšak jejich implementace byla a je v jednotlivých zemích značně odlišná. Například v zemích bývalého socialistického bloku včetně bývalého ČSSR byl až do konce 80. let oblast CU značně opomíjena a veškeré vzdělávání bylo podřízeno vládnoucímu režimu, zatímco v západních demokratických zemích vznikaly rozsáhlé práce považující koncept CU za velmi významný pro rozvoj země a jeho realizaci za službu občanům.

1.1 Učení v průběhu celého života v pojetí J. A. Komenského

Ačkoli kořeny současného konceptu CU sahají do 60. a 70. let 20. století, první požadavky na učení v průběhu celého života formuloval ve svém díle již v 17. století Jan Amos Komenský v didaktickém spise *Obecná*

porada o nápravě věcí lidských, konkrétně ve čtvrté části zvané „Vševýchova“.

„První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne nějaký jeden člověk neb několik jich mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělem narodit se člověkem, aby konečně bylo jednou celé lidské pokolení učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlavích i národech.

Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán, správně jsa vycvičen nikoli jen v nějaké jedné věci, nebo několika málo, nebo ve mnohých, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidskosti. Jako je celému lidskému pokolení svět celý školou, od počátků věků až do konce, tak i každému člověku je jeho věk školou, od kolébky až do hrobu... Každý věk je určen k učení a tytéž meze jsou dány člověku pro život i pro učení.“ (in Palán, 2002, s. 28)

Jeho pojetí učení se velmi blíží k myšlenkám současného konceptu CU. J. A. Komenský vnesl požadavek na všeobecný a rovný přístup ke vzdělání, nezávislý na věku, sociálním statusu, pohlaví či národnosti, což je také jeden z hlavních cílů současné koncepce. Také jeho myšlenka vzdělání ve věcech „... všech, které dovršují podstatu lidskosti“, odpovídá principu učení se v celé šíři života („lifewide learning“), o kterém hovoří Memorandum EU o celoživotním učení. Jak však Z. Palán (1997, s. 42) upozorňuje, měl J. A. Komenský pro svou ideu celoživotního vzdělávání rozdílná východiska, než máme my dnes. Vzdělání pro něj v souladu s myšlenkou humanismu bylo prostředkem k tomu, jak vést plný a bohatý život. M. Beneš (2003, s. 36) přičítá toto úsilí o prosazení učení pro všechny a v průběhu celého života jeho snaze o nápravu a záchranu nemocného světa.

Současné pojetí CU má svůj počátek v době počátku globalizace a změn, nebylo tudíž prvořadým cílem humanizovat člověka, ale vzdělávání znamenalo příležitost pro vyrovnání se s těmito náhlými a dynamickými změnami, stalo se prostředkem pro řešení nových problémů (Palán, 1997).

1.2 60. a 70. léta – změna jako nový prvek v životě lidí

O CU se začalo intenzivněji diskutovat v šedesátých a sedmdesátých letech. Úvahy o potřebě učení, které bude přesahovat formální školskou přípravu v dětství a mládí, byly vyvolány náhlými a prudkými změnami zasahující téměř všechny oblasti činnosti člověka. Projevily se jak na poli vědy a techniky, tak ve sféře politické a ekonomické.

Beneš (1997, s. 17-18) vyjmenovává některé charakteristické události tohoto období, které odstartovaly reformy vzdělávacích systémů průmyslových států:

- Společnost se čím dál více demokratizovala, docházelo k osvobození člověka a prosadila se myšlenka rovných práv a šancí na vzdělávání pro všechny občany.
- Země se ekonomicky zotavovaly po druhé světové válce, podařilo se jim znovu obnovit hospodářství a vynaložit více prostředků pro sociální i vzdělávací programy.
- Rychlý vývoj vědy a nových technologií zvýšil poptávku po nových společenských kvalifikacích.
- Soupeření dvou mocenských bloků, SSSR a USA, přineslo také soutěžení o lepší vzdělávací systém.
- Propojování trhů v rámci globalizačních procesů a nástup nového hráče do světové ekonomiky v podobě Japonska vedlo k většímu konkurenčnímu boji a tudíž i k růstu nutnosti inovací. Nízká vzdělanostní

a kvalifikační úroveň obyvatelstva byla identifikována jako překážka dalšího hospodářského vývoje a tento fakt vedl k přikládání většího významu investicím do vzdělávání.

Změny se staly součástí života lidí. Doby, kdy lidé žili ve víceméně neměnných podmínkách, minuly. V měnícím se světě se musel člověk na nové okolnosti adaptovat i několikrát za život. Předcházející model vzdělávání, kdy lidé nejvíce poznatků a vědomostí nabývali v rámci formálních vzdělávacích systémů v dětství a mládí, ztratil schopnost připravit člověka na všechny životní situace (Knapper, Cropley, 1985, s. 22). Důsledkem těchto skutečností byla snaha vyspělých států otevřít formální školské systémy pro dospělé účastníky, tento krok však nebyl dostačující odpovědí na nové požadavky doby. Řada mezinárodních organizací na situaci reagovala uveřejněním oficiálních dokumentů, které měly pomoci překonat tradiční formalizované pojetí vzdělávání (Šerák, 2007, s. 108).

Mezi nejvýznamnější patří zprávy UNESCO, OECD a Rady Evropy, jejichž cílem byl především sociální a kulturní rozvoj společnosti. Nástrojem k němu se mělo stát vzdělávání dostupné všem občanům bez rozdílu. Cíle vztahující se k práci ve zprávách nebyly příliš reflektovány, environmentální cíle byly opomíjeny zcela (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 8-9). Pozornost byla zaměřena především na osobní rozvoj jedince, jeho aktivitu, hlavním mottem tedy bylo „utvářet sám sebe“, spíše než „být utvářen“ (Rubenson, Beddie, 2004, s. 154). Celoživotní vzdělávání začalo být pojímáno jako doprovodný jev po celý život a mělo člověku pomoci se adaptovat na probíhající změny ve společnosti. Mezinárodní organizace jej ve svých zprávách také pokládaly za účinný nástroj v boji proti nezaměstnanosti, sociálnímu vylučování, proti ekonomickým i politickým problémům (Šerák, 2007, s. 108).

UNESCO v reakci na studentské demonstrace z roku 1968 založilo Mezinárodní komisi pro rozvoj a vzdělávání, v jejímž čele stanul předseda Edgar Faure, který předtím zastával funkci francouzského ministra vzdělávání. (Palán, 2006, s. 27-28). Pro další vývoj na poli vzdělávání byl velmi významný rok 1970, jež Organizace spojených národů vyhlásila za rok výchovy a vzdělávání. V rámci něj potom vyhlásilo UNESCO na svém valném shromáždění koncept celoživotního vzdělávání nazvaný jednoduše Lifelong Education (Palán, 2002, s. 121-122).

Rada Evropy přispěla do diskuse vydáním dokumentu o permanentním vzdělávání „Éducation permanente“ (Palán, 2002, s. 122). Již názvem práce Permanentní vzdělávání dali zpracovatelé najevo, že vzdělání by nemělo být pouze přípravou na život, ale jeho doprovodným jevem (Kotásek, 1997, s. 24-25).

O dva roky později, 1972, uveřejnila Mezinárodní komise pro rozvoj a vzdělávání výsledky své práce ve zprávě pod názvem „Learning to be: The world of education today and tomorrow“ (Učit se být: Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra) a tento koncept, jinak znám také jako Faureho zpráva, dosáhl značné popularity a uznání a byl dále rozpracováván ve všech mezinárodních dokumentech a na všech mezinárodních konferencích (Palán, 2006, s. 27). Tvůrci zprávy se orientovali zejména na globální vzdělávací politiku a sociokulturní poslání organizace UNESCO. Cílem koncepce v předložené práci bylo pozvednout celkovou vzdělanostní úroveň v zemích, které se nacházely na různém stupni společenského a ekonomického rozvoje (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

Další zprávou, která ovlivnila pojmání konceptu CU, byla práce OECD vydaná v roce 1973, nazvaná „Reccurent education: A strategy of lifelong learning“ (Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení). Podle ní se CU může stát jedním z možných klíčů k řešení světových problémů

globálního charakteru, jako jsou například negramotnost, chudoba, hlad, nezaměstnanost, bezdomovectví, prohlubování propasti mezi chudými a bohatými, aj. (Palán, 2006, s. 27). OECD formulovala svou představu stálého vzdělávání takto: „Periodické vzdělávání je komplexní vzdělávací strategie pro veškeré vzdělávání navazující na povinné, resp. základní vzdělávání, přičemž jeho základním rysem je rozložení vzdělávání do celého času života jednotlivce periodickým způsobem, tj. tak, že se střídá s jinými formami aktivního života, především s prací, ale též s volným časem a důchodem.“ (in OECD, 1997, s. 96)

Alternativou k prodlužování školního vzdělání v mládí se měla stát možnost přechodu mezi zaměstnáním a vzděláváním se v průběhu celého života (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9). Tento koncept na svém 10. setkání, konajícím se v roce 1975 ve Stockholmu, schválila Stálá konference evropských ministrů školství (Palán, 2002, s. 122).

Roku 1994 publikovala OECD aktualizované pojetí CU: „CU je kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích.“ (Palán, 2006, s. 27)

Tyto koncepce měly však i přes velký ohlas v politických a odborných sférách minimální reálný dopad. Nepodařilo se přenést jejich myšlenky do konkrétních legislativních a institucionálních opatření (Šerák, 2007, s. 108). Navíc koncem 70. let se dochází k hospodářské recesi a úvahy o CU ustupují do pozadí. Hlavními tématy pro většinu zemí se stala opatření pro snižování nezaměstnanosti a zvyšování ekonomické konkurenceschopnosti (Palán, 2006, s. 27).

1.3 90. léta – položení základů současného konceptu CU

V 90. letech se staly úvahy o CU pod tlakem nových změn znovu aktuální (Šerák, 2007, s. 109). Prudce se měnil charakter výroby, obchodu a investování, vzrůstal nedostatek kvalifikací, až došlo k nesouladu mezi poptávkou po nich a jejich nabídkou. To vyvedlo ekonomiky evropských zemí z rovnováhy a zapříčinilo vysokou úroveň strukturální nezaměstnanosti (Memorandum o celoživotním učení, 2000). Vyspělé státy se tedy začaly vracet ke konceptu, který byl na několik let odsunut mimo pozornost (Šerák, 2007, s. 109). Vzniká koncept CU, který již „... preferuje realističtější cíle spojené s programy celoživotního učení zaměřenými na rozvoj lidských zdrojů, zejména ve vztahu k potřebám efektivního fungování ekonomiky“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 10).

Zásadní myšlenky ze 70. let přetrvávají, mění se ale chápání společenské funkce CU. Primárně již není pojímáno jako prostředek ke kultivaci jedince, ale mělo by být nástrojem k uplatnění se na trhu práce a porozumění a začlenění se do složitých společenských vztahů, což jsou dvě základní existenční podmínky každého člověka. Klesá význam školských institucí, úloha státu, zdůrazňuje se učení mimo rámec formální vzdělávací soustavu a na významu nabývají neformální vzdělávání a informální učení. Objevuje se nový prvek partnerství, v rámci kterého by měla být odpovědnost za vzdělávání rozložena mezi stát, zaměstnavatele, obce, občanská sdružení aj. Zdůrazňuje se také aktivní přístup jedince a jeho odpovědnost za proces učení (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9).

Dalším podstatným znakem nového konceptu CU je snaha, aby všichni občané dosáhli úplného sekundárního vzdělávání během své školské přípravy ještě před vstupem na trh práce, které bude tvořit základnu strategie rozvoje CU. Vrcholem veškerého dění v oblasti CU v 90. letech se stalo roku 1996 vyhlášení Evropského roku celoživotního učení (Strategie

celoživotního učení ČR, 2007, s. 10-11). Evropská unie chtěla tímto krokem vyvolat diskusi, rozšířit informace o CU mezi všechny občany a formulovat hlavní úkoly (Brdek, Vychová, 2004, s. 35).

Jednou z významných prací tohoto období byla zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání pro dvacáté první století „L`education, un trésor est caché dedans“ (Učení je skryté bohatství) vypracovaná pod vedením J. Delorse, vydaná organizací UNESCO v roce 1996 a známá též pod názvem „Delorsova zpráva“ (Palán, 2002, s. 29). Ta stanovuje čtyři základní pilíře, na kterých by mělo být vzdělávání, zacílené spíše na rozvoj člověka, než na zvýšení jeho zaměstnatelnosti, založeno:

- **Učit se vědět.** Tímto principem je vysloven požadavek na kombinaci širokého všeobecného vzdělání a hlubší specializace v několika málo oblastech. Také se tím myslí schopnost člověka učit se efektivně učit, umět využívat příležitostí, které člověku poskytuje CU (Delors, 1996, s. 21). Cílem by nemělo být jen osvojování hotových poznatků, ale osvojení si nástrojů pochopení (Greger 2006, s. 42).
- **Učit se jednat.** Druhý pilíř zdůrazňuje nutnost nejen získávat pracovní schopnosti, ale také schopnosti se vypořádat s mnoha životními situacemi, aktivně do nich vstupovat, utvářet si své životní prostředí. Rozmanité sociální a pracovní zkušenosti mohou být dosaženy jak v rámci formálního vzdělávání prostřednictvím kurzů a střídání cyklů práce a učení, ale také neformální cestou, jako výsledek působení regionálních či národních vlivů (Delors, 1996, s. 21).
- **Učit se žít s ostatními** znamená schopnost poznávat a porozumět druhým, pochopit vzájemnou závislost. Jedinci by se měli naučit spolupracovat a zvládat konflikty, to vše v duchu hodnot, jakými jsou pluralismus, vzájemné porozumění a mír (Delors, 1996, s. 20).
- **Učit se být** směřuje k rozvíjení vlastní osobnosti, autonomnějšímu jednání, schopnosti si utvářet si vlastní úsudek, nést osobní zodpovědnost

za jednání (Delors, 1996, s. 21), nalezení smyslu života a identity (Greger, 2006, s. 42). Vzdělávání by mělo zohledňovat všechny aspekty lidské osobnosti, jakými jsou paměť, estetické cítění, způsob uvažování a psychické a komunikační schopnosti (Delors, 1996, s. 21).

Delors ve zprávě tvrdí, že formální vzdělávání zdůrazňuje především osvojování si znalostí a zanedbává ostatní typy učení. Je ale podstatné vzdělávání pojmut jako oblast mnohem širší. Teprve taková představa by se podle něj měla stát základem budoucích vzdělávacích reforem a politiky, projevit by se měla nejen v obsahu vzdělávání, ale i v jeho metodách (Delors, 1996, s. 21).

Ačkoli se práci J. Delorse dostalo velké pozornosti, většina zemí upřednostnila pojetí prosazované OECD, která přišla se svým konceptem CU ve stejném roce. Ta 16.-17. ledna 1996 v Paříži vydává zprávu „Apprendere à tout âge réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel“ (Učení v každém věku: setkání výboru pro vzdělávání na ministerské úrovni). Do anglického jazyka je překládána jako „Lifelong learning for all“, tedy „Celoživotní učení pro všechny“. CU je v jejím pojetí „... jedním z prostředků formování budoucnosti společností zemí OECD, a to podporou osobního rozvoje jednotlivce, čelením rizikům sociální soudržnosti, prosazováním demokratických tradic a reagováním na nároky vyrůstající z prohlubující se globalizace hospodářských a společenských systémů, stále výrazněji stavěných na vědomostním základě“ (OECD, 1997, s. 33).

Úspěšná realizace konceptu CU měla podle OECD přinést vyšší zaměstnanost, ekonomický rozvoj, prohloubení demokracie a společenské soudržnosti. Tvůrci dokumentu se zaměřili na způsoby, jak zdokonalovat základnu pro CU v oblasti kvality i rozsahu, zjednodušit přechody mezi prací a učením vytvořením pružnějších a plynulejších vazeb, zlepšit mechanismy uznávání výsledků formálního i neformálního učení, na vyjasnění úlohy a

odpovědnosti všech partnerů, včetně vlády, poskytujících příležitosti pro učení a na stimulaci jedinců, zaměstnavatelů a vzdělávacích institucí k navýšení investic do CU a zvýšení jeho kvality tak, aby odpovídala úrovni vynaložených prostředků.

Od tohoto zasedání Výboru pro vzdělávání na úrovni ministrů se pro zdůraznění nutnosti aktivního přístupu jedince začal především v oblasti dalšího vzdělávání užívat místo pojmu „vzdělávání“ pojem „učení“, zdůrazňující aktivitu jedince (Palán, 2006, s. 28).

Další práci k vývoji konceptu CU přispěla Evropská komise, která vydala „Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě“ Evropské unie (White Paper on Education and Training), též roku 1996 (Palán, 2002, s. 122). Podle představ tohoto dokumentu by jedinci měli pro udržení kroku s měnící se společností získat širokou poznatkovou základnu a také rozvíjet své schopnosti potřebné pro participaci na ekonomickém životě společnosti, tedy zvyšovat svou zaměstnatelnost. Zdůrazňuje nutnost směřování k „učící se společnosti“ a podílení se mnoha partnerů na vzdělávacím procesu, kteří ponесou také spoluodpovědnost za jeho výsledky (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 10). Jako důležitý prvek pracovní mobility a CU navrhla Evropská komise v této práci systém uznávání nabytých znalostí a dovedností a pro tento účel navrhla zřízení „osobních indexů dovedností“ (Palán, 2002, s. 122). Bílá kniha o vzdělávání se také zabývá ekonomickými a společenskými faktory, které ovlivňují v EU výchovu a vzdělávání, a podává jejich přehled (Palán, 2002, s. 122).

Za zmínku stojí i Hamburská deklarace, která byla sepsána na mezinárodní konferenci vzdělávání dospělých, konající se v červenci 1997 v německém Hamburgu. Hlavním důvodem k účasti stovek delegátů z vládních organizací 135 zemí, nevládních organizací, organizací UNESCO či národních asociací a institucí, přijíždějících převážně z Afriky, byla snaha

o řešení palčivého problému negramotnosti. Spolu s Hamburskou deklarací byla přijata „Agenda pro budoucnost“, která se zabývá tématem vstupu vzdělávání dospělých do 21. století (Palán, 2002, s. 122).

1.4 CU – klíč pro úspěšný vstup do 21. století

Myšlenky o CU vyvrcholily vydáním dokumentu Memorandum o celoživotním učení Evropskou komisí v roce 2000 (Šerák, 2007, s. 109), jehož účelem bylo „... zahájit celoevropskou debatu o jednotné strategii pro uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách veřejného a soukromého života“. Pracovní definice CU ze strany Komise a členských států Evropské unie, přijatá jako výchozí bod pro další diskuse a opatření, ho vymezuje „... v rámci Evropské strategie zaměstnanosti jako mnohoúčelovou vzdělávací činnost, která stále pokračuje s cílem zlepšit znalosti, dovednosti a kompetence“ (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

Vzdělávání a odborná příprava v průběhu celého života byly uznány za nástroj pro vypořádání se se změnami, které přináší rozvoj vědy a technologií, ale také za prostředek vyrovnání se se stárnutím evropské populace. V Memorandu byl kladen důraz na kontinuitu CU ve formální, neformální i informální rovině, jejichž význam je rovnocenný, přizpůsobeného požadavkům a potřebám jedince. Kromě celoživotní dimenze (lifelong learning) byl položen důraz i na všeživotní rozměr (lifewide learning), probíhající v jakémkoli prostředí, stadiu života a jakýmkoli způsobem (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

Memorandum o celoživotním učení identifikovalo 6 klíčových okruhů otázek, které měly vést k široké a otevřené diskusi o zavedení CU do praxe a vyjasnění prioritních oblastí činnosti. Byly formulovány následovně: nové

základní dovednosti pro všechny, více investic do lidských zdrojů, inovace ve vzdělávání, oceňování učení, nová koncepce poradenství a přiblížení učení domovu (Memorandum o celoživotním učení, 2000). Těchto šest myšlenek vycházelo z nashromážděných zkušeností prostřednictvím programů Společenství a Evropského roku celoživotního učení (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

V březnu roku 2000 se konalo zasedání Evropské rady v Lisabonu, které stanovilo hlavní cíl směřování Evropské unie, jímž bylo stát se na celosvětově nejkonkurenceschopnější a dynamickou společností založenou na znalostech. Jako klíčové kroky pro dosažení strategie byly identifikovány poskytování vzdělávání šité na míru všem občanům všech věkových skupin, podpora zaměstnatelnosti a potírání sociální vylučování prostřednictvím navýšení investic do kompetencí a znalostí občanů, vytvoření informační společnosti a podpora mobility (European commission, 2002, s. 13). Výsledky Lisabonského procesu v oblasti vzdělávání byly dále přepracovány v roce 2001 ve Stockholmu. Tato konference dala vzniknout prvnímu oficiálnímu a ucelenému dokumentu, který pojednává o žádoucím přístupu k národním politikám v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 11).

Lisabonská a Stockholmská konference též zdůraznily nutnost zvládnání základních dovedností (do nichž byly zahrnuty schopnosti a dovednosti číst, psát, zvládat matematické operace a umění se učit) všemi jedinci. V Lisabonu byly taktéž stanoveny nové schopnosti, kterými by měli disponovat všichni občané. Patří mezi ně zvládnání ICT, znalost cizích jazyků, orientace v nových technologiích a sociální dovednosti (European commission, 2002, s. 40).

V listopadu 2001 přijala Evropská komise zprávu s názvem „Making an European Area of Lifelong Learning a Reality“ (Vytvoření evropského prostoru celoživotního učení realitou). CU bylo definováno jako široké

spektrum formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení, jehož cíli jsou aktivní občanství, rozvoj jedince, sociální inkluze a zaměstnanost (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 14-15). Přínosem této práce bylo vytvoření řady konkrétních návrhů, jak zavést koncept CU do běžné reality. Mezi nutná budoucí opatření, stanovená komisí, patřilo navýšení úrovně investic do vzdělávání, podpora jedinců v nabývání základních dovedností a v porozumění digitálním technologiím, podpora inovací a vytvoření flexibilnějších forem vzdělávání (Brdek, Vychová, 2004, s. 36). Tento dokument vyústil ve vyhlášení Rezoluce o celoživotním učení (Resolution of lifelong learning) Evropským parlamentem v červnu 2002 (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 15).

2 Pojetí konceptu celoživotního učení

Představy o tom, jak by měl koncept CU vypadat, jaké by měly být jeho priority a o způsobech a cestách jeho realizace jsou stále předmětem odborných diskusí. Nyní se pokusím shrnout a podat komplexní přehled současných představ o CU a vysvětlit obsah tohoto pojmu.

2.1 Radikální vývoj představ o CU

Chápání CU a jeho funkcí, jak potvrzuje i bohatá historie konceptu, se tedy v průběhu času pod vlivem ekonomických, sociálních, demografických a kulturních změn ve společnosti a tím vznikajících nových společenských potřeb stále mění. V šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století plnilo celoživotní vzdělávání z důvodu vědecko-technického rozvoje a rychlého zastarávání znalostí především funkci adaptačně-kompenzační. V osmdesátých letech, kdy docházelo ke společenským reformám a kdy nabyly na aktuálnosti témata jako je stárnutí populace, rozvoj informačních technologií či nárůst volného času se stalo jeho hlavním posláním vyplnění volného času a integrace vzdělávání se životem. Devadesátá léta, nesoucí se ve znamení nárůstu nezaměstnanosti, chudoby a nepředvídatelnosti budoucnosti, zdůraznila rozvojovou funkci CU, která měla jedincům pomoci k nárůstu a lepšímu využívání schopností, zkušeností a dovedností, zejména na trhu práce, a také k řešení nových problémů v životě. Přelom století přinesl také funkce politického charakteru, jakými jsou předcházení a potírání marginalizace jedinců a ohrožených skupin, pomoc při jejich integraci do společnosti a účasti na demokratických procesech (Ziętek, 2001, s. 21-22).

2.2 Současnost CU – koncept s vysokou prioritou

Potřeba vytvoření konceptu CU byla vyvolána dynamikou změn, která zasáhla všechny oblasti lidského života i života společnosti (Palán, 2006, s. 26). Globalizace přináší významné proměny a transformace společnosti, dochází k propojování světových struktur. Zásadně roste význam informačních a komunikačních technologií, sílí procesy multikulturalizace a kulturní homogenizace, prohlubuje se racionalizace, funkční diferenciacie či individualizace. Objevují se stále nová globální rizika, ekologické hrozby, společnosti se polarizují, marginalizace či exluze zasahuje celé sociální skupiny. Situace na trhu práce se zásadně mění; manuální práce je nahrazována prací založenou na informacích a znalostech a pracovní trh se stává stále polarizovanějším. Důležitým nástrojem, který by měl pomoci k vyrovnání se s těmito rychlými a neustálými změnami, je právě vzdělávání a učení (Sycha, 2007, s. 102-103).

H. Ziętek (2001, s. 22) vyzdvihuje důležitost CU, když tvrdí, že „... je jedním z nejdůležitějších činitelů, nebo také nejdůležitějším činitelem, který umožňuje se vyrovnávat s výzvami 21. století ...“

I Memorandum o celoživotním učení upozornilo na skutečnost, že cena informací a dovedností nabývá zcela nového a zásadního významu. Evropa začátku 21. století se proměňuje ve společnost a ekonomiku založenou na znalostech. Pro posílení její konkurenceschopnosti, zlepšení zaměstnanosti a adaptability lidí v produktivním věku je nezbytná motivace jedinců pro účast na CU a plné využívání jejich schopností. Současně se Evropané ocitají ve složitém sociálním a politickém světě. Vzdělání je také klíčem pro získání schopností plánovat si vlastní život, přispívat společnosti a naučit se žít v kulturně, etnicky a jazykově rozmanitém světě, včetně pochopení těchto rozdílů a respektu k nim (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

Tento dokument též potvrzuje důležitost lidí tvrzením, že „... jsou hlavním bohatstvím Evropy a měli by být ústředním bodem politiky Evropské unie“. Je tedy nutné přizpůsobit stávající systém vzdělávání a odborné přípravy novým podmínkám a celoživotní učení pojímat jako „... základní nástroj rozvoje občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti“ (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

2.3 Co si představit pod pojmem CU

CU je stále definováno nejrůznějšími způsoby. Dochází také k nepřesnému užívání termínů „učení“ a „vzdělávání“ a jejich častému vzájemnému zaměňování. Pro svou práci použiji rozlišení Z. Palána (2006, s. 28), který shledává pojem „učení“ jako výraz zdůrazňující nutnost **aktivního přístupu jedince**. „Vzdělávání“ je podle něj pak činností lektora. Teprve pojmem „vzdělávání se“ je míněna „... činnost účastníka vzdělávacího procesu“ (Palán, 2002, s. 237).

Tento přístup nabývá na významu především v oblasti dalšího vzdělávání, tvořící významnou součást CU, protože zkušenosti a znalosti se nedají mechanicky předat. Důležitou roli hraje tedy motivace a osobní zájem jedince. Další vzdělávání se proto od vzdělávání školského liší také způsoby podněcování, užívanými metodami a prostředky.

Jádrem vzdělávací politiky by nemělo být vzdělávání, které v sobě obsahuje činnost institucí či učitele, ale právě učení, které vychází z aktuálních i dlouhodobých potřeb jedince, mělo by být uvědomované a reflektované a vést k dosažení kvalifikace, kterou jedinec skutečně disponuje, nejen k zisku formálního certifikátu (Kotásek, 1997, s. 29).

Současné pojetí CU vystihuje svou definicí Z. Palán (2003, s. 23), když říká, že „Celoživotní učení (angl.: lifelong learning, fr.: éducation permanente, něm.: Lebenslanges lernen) představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, změnu jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jeden jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“

Formalizovaný systém vzdělávání poskytuje pro CU v tomto pojetí nezbytné základy, je však pouze jednou z jeho částí. Všem občanům by se mělo dostat kvalitního základního vzdělání a následujícího počátečního odborného vzdělávání, které je vybaví dovednostmi vyžadovanými v ekonomice založené na znalostech. V rámci této základny by se jedinec měl kromě získání konkrétních znalostí a dovedností také „naučit učit se“ a nabýt pozitivního postoje k učení, aby mohl dále využívat možností se vzdělávat v různých stádiích svého života, v souladu s jeho potřebami, zájmy a úkoly, až do dosažení úrovně svých možností. Veškeré učení je v tomto konceptu chápáno jako nepřerušovaná kontinuita v průběhu celého života (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

Vytvářet dostatek příležitostí k participaci jedinců na CU nestačí. Další důležitou podmínkou k tomu, aby v učení pokračovali, je skutečnost, že se musí *chtít* učit. Jako překážka ve vůli plánovat si odpovídající učební aktivity v průběhu života stojí neúspěšné a negativní zkušenosti s učením v dětství, místní, časové či finanční bariéry, nevyhovující tempo učení, obsah a metody učení nerespektující jejich kulturní specifika a životní zkušenosti. Pro jejich motivaci k účasti na CU je také podstatné uznávání jeho výsledků, jak pro důvody vážící se k práci, tak pro osobní důvody. Individuální motivace a rozmanitost příležitostí hrají tedy esenciální roli

v úspěšné realizaci CU. Podstatným krokem je také zaměřit se na ty, co dosud měli z odborné přípravy nejmenší prospěch. Každý by měl mít v účasti na CU možnost volby, cesty učení by tedy měly být otevřené a vzdělávací systémy se přizpůsobovat individuálním potřebám a požadavkům (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

Koncept CU se zprostředkovaně stal i kritikou tradičního školství, které podle svých oponentů již nemůže připravit člověka na zastávání všech životních rolí. Jak uvádí Z. Palán (2003, s. 25), důvodů pro toto tvrzení bylo hned několik:

- školy nemohou kvůli stanovené době studia, době na výuku učitelů, na přepracování studijních kurikul a na aktualizaci studijních materiálů stačit tempu vědecko-technického rozvoje, přinášejícímu kvantitativní i kvalitativní nárůst objemu poznatků, a zaostávají za tímto podle odhadů o 3 - 5 let;

- člověka limitují jeho dispozice, má omezené kapacitní možnosti a dochází u něj k procesu zapomínání;

- v průběhu lidského života dochází ke společenským, hospodářským, politickým a sociálním změnám, a tak jedinci musí přijímat stále nové role, které nebylo možné v rámci počátečního vzdělávání anticipovat.

Školská příprava, která probíhala jako příprava „PRO“ život je tedy nahrazena představou o vzdělávání a získávání, změnu či rozvíjení kvalifikace „PO“ celý život (Palán, 2003, s. 25).

2.4 Pozice dalšího vzdělávání v rámci CU

Přehledné dělení CU přináší Strategie celoživotního učení (2007, s. 7), To se skládá ze dvou etap, jimiž jsou počáteční a další vzdělávání. **Počáteční**

vzdělávání, které probíhá především v mladém věku a bývá ukončeno vstupem na pracovní trh či zařazením se mezi ekonomicky neaktivní obyvatele, se člení do tří stupňů:

- základní vzdělávání (primární a nižší sekundární stupeň – OSCED 1, 2) mající všeobecný charakter;
- střední vzdělávání (vyšší sekundární stupeň – ISCED 3) mající všeobecný nebo odborný charakter a ukončené maturitní zkouškou (ISCED 3A), výučním listem (ISCED 3C) nebo závěrečnou zkouškou (ISCED 3C). Jeho součástí je v ČR také tzv. nástavbové studium pro absolventy středního vzdělání s výučním listem (ISCED 4), které je zakončené maturitní zkouškou;
- terciální vzdělávání (ISCED 5, 6) následuje zpravidla po složení maturitní zkoušky a poskytuje vzdělání specializované, odborné nebo umělecké. Patří k němu vysokoškolské vzdělání realizované vysokými školami, vyšší odborné vzdělávání realizované vyššími odbornými školami a částečně také vyšší odborné vzdělávání v konzervatořích.

Za **další vzdělávání** se považuje vzdělávací činnost jedince, který již dosáhl určitého stupně vzdělání a vstoupil na trh práce.

Další vzdělávání je dále členěno „...na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání“ (Palán, 2002, s. 36). Není možné ztotožňovat CU a vzdělávání dospělých, ačkoli toto vzdělávání tvoří jednu z jeho nejvýznamnějších složek (Palán, 2003, s. 28).

Další vzdělávání má velmi široký záběr a v rámci vzdělávací soustavy má další vzdělávání základní tři funkce. Jsou jimi především funkce humanizační, kdy vzdělávání a učení zajišťuje kromě obecné humanizace jedince i proces jeho enkulturace, dále funkci integrační, umožňující začlenění jedince do sociálních struktur a celků a zlepšení jeho sociální

komunikace a funkci kvalifikační, která by jedinci měla pomoci k uplatnění se na trhu práce (Palán, 2006, s. 28).

2.5 Komplementarita formálního, neformálního a informálního učení

Kromě termínu „celoživotní učení“ („lifelong“), které zdůrazňuje časovou dimenzi a může být jak nepřetržité, tak periodické, Memorandum o celoživotním učení poukazuje i na „všeživotní“ („lifewide“) dimenzi učení. Tímto termínem je míněn požadavek na rozšiřování učení, které se může odehrávat v plném rozsahu života a v jakékoli jeho etapě. „Všeživotní“ učení v sobě zahrnuje komplementaritu formálního, neformálního a informálního učení. Učení se tedy může odehrávat téměř kdekoli, jak v rodinném, tak v pracovním životě, ve volném čase či v životě v obci (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

- **Formální učení** probíhá v rámci vzdělávacích institucí (Memorandum o celoživotním učení, 2000), které mají definovány a legislativně vymezeny funkce, cíl, obsah, prostředky a způsoby hodnocení (typickým příkladem takovéto instituce je škola). Systém formálního vzdělávání zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně dvojího typu; určené buď celé populaci (např. základní povinné vzdělávání), nebo jen některým skupinám (např. středoškolské a vysokoškolské vzdělávání). Výsledkem je pak určitý stupeň vzdělání (Palán, 2006, s. 31). Takovéto učení tedy vede k získání uznávaných diplomů a kvalifikací (Memorandum o celoživotním učení, 2000).
- **Neformální učení** probíhá mimo formální vzdělávací systém a realizuje se různými způsoby; na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a skupin občanské společnosti (mezi něž patří mládežnické organizace, odborové svazy a politické strany) nebo také prostřednictvím organizací

či služeb, jejichž posláním je doplňovat formální systémy (např. hudebně, výtvarně či sportovně zaměřené kroužky). Tento druh učení nevede k získání formalizovaného osvědčení (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

- **Informální učení** je přirozenou součástí každodenního života. Na rozdíl od předchozích dvou typů učení nemusí být nezbytně učením úmyslným, takže mnohdy ani sami účastníci snadno nerozeznají, jak přispívá k nabývání nových vědomostí a dovedností (Memorandum o celoživotním učení, 2000) Informální učení probíhá v rodině, mezi přáteli, v práci, při volnočasových aktivitách nebo i při sledování televize. Hlavními znaky informálního učení jsou neorganizovanost, nesystematičnost a nekoordinovanost prostřednictvím institucí (Palán, 2006, s. 32).

Formální učení mělo až do doby, kdy se stal aktuálním požadavek na kontinuitu CU, dominantní postavení. Významně ovlivňovalo způsob realizace vzdělávání a odborné přípravy, ale také představy lidí o podobě učení. S kontinuitou CU se na scéně objevuje i neformální a informální učení. Ovšem neformální učení není doposud vnímáno jako plnohodnotný způsob nabývání a zdokonalování znalostí a dovedností. Již z jeho definice vyplývá, že stojí mimo školy, odborné školy, výcviková střediska a vysoké školy. Nepřikládá se mu takový význam jako učení formálnímu a jeho výsledky nejsou na trhu práce tolik oceňovány. Informální si stojí ještě hůře. Navzdory skutečným, že jde o nejstarší formu učení, a že v dětství stále hraje ze všech typů učení nejdůležitější roli, na scéně pravděpodobně úplně chybí. Například fakt, že se mikropočítačová technika stala běžnou součástí každodenního života dříve, než se usadila ve školách, deklaruje silící význam neformálního učení, které by se mohlo stát důležitým zdrojem inovací pro vyučovací a učební metody (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

2.6 CU jako nástroj k rozvoji člověka i společnosti

CU usiluje jak o osobní rozvoj člověka, tak o jeho rozvoj v oblastech jeho pracovního a občanského života. Z. Palán (2006, 34-36) vyjmenovává několik jeho funkcí.

- Základním cílem je rozvoj osobnosti, který hraje důležitou roli ve vztahu k jedinci i ke společnosti.
- Zajišťování rovného přístupu ke vzdělávání pomáhá v potírání sociálních, kulturních a regionálních nerovností a posiluje soudržnost ve společnosti. Prostřednictvím vzdělávacího systému lze přispívat ke zvyšování propustnosti společnosti, k vyrovnávání životních příležitostí a k omezení marginalizace znevýhodněných skupin na okraj společnosti. Tyto snahy by měly vést ke stabilizaci společnosti.
- CU přispívá k rozvoji soudného, kritického a nezávislého myšlení, k posílení vědomí vlastní důstojnosti a k respektu k právům a svobodám ostatních občanů. Tím zajišťuje podporu demokracie a občanské společnosti.
- Prostřednictvím výchovy k partnerství a spolupráci v evropské i globalizující se společnosti pomáhá CU k toleranci, přijetí a respektování druhých lidí, ale také jiných národů, jazyků i kultur.
- CU hraje též významnou roli při zvyšování schopnosti jedinců nalézat práci a trvale se uplatňovat na domácím i zahraničním trhu práce, přispívá tedy k jejich zaměstnatelnosti. Všeobecné a odborné vzdělání formuje jejich adaptabilitu, flexibilitu, rozvíjí tvořivost, iniciativu, samostatnost a odpovědnost.
- Vysoká úroveň a využitelnost lidských zdrojů vede ke zvýšení ekonomiky a prosperity společnosti.
- Ziętek (2001, s. 20) mluví navíc o funkci komunikativní. CU podporuje začleňování lidí do informačních procesů, uspokojuje tak jejich potřebu sociálního kontaktu a ulehčuje překonání pocitu izolace.

- Přidává též funkci adaptační, kterou je míněna pomoc různým věkovým skupinám v přizpůsobování se neustále se měnící společnosti, pochopení v ní probíhajících procesů a k pochopení chování a jednání ostatních lidí

Na rozdíl od devadesátých let, kdy bylo kvůli vysoké strukturální nezaměstnanosti, která nejvíce zasáhla lidi s nízkou kvalifikací, hlavní funkcí CU zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability občanů, dnes je upřednostňován integrovanější pohled na politiku CU, který, jak též vyplývá z výše uvedených funkcí, vyzdvihuje nejen význam roviny ekonomické, ale také sociální a kulturní. Rozmanitost životních stylů vyžaduje takové pojetí vzdělávací politiky, která bude vycházet z potřeb každodenního života lidí a proces rozhodování v rámci této politiky bude probíhat za jejich větší účasti. Zároveň by měla přispívat k potírání vylučování ohrožených skupin ze společnosti. Vzdělávání a odborná příprava se stávají důležitým nástrojem k ovlivňování šancí na zapojení těchto ohrožených lidí do společnosti a na zlepšení jejich postavení. I když je zaměstnatelnost klíčovým výsledkem, ke kterému by měl vést proces učení, předpokladem sociálního začlenění není pouze zisk placeného zaměstnání (Memorandum o celoživotním učení, 2000).

3 Strategie CU v ČR

Česká Republika je v současné globální éře integrovanou součástí celoevropských i celosvětových ekonomických, sociálních, politických a kulturních procesů, musí tedy reagovat a přizpůsobovat se rychlému vývoji a neustálým proměnám, ke kterým dochází bez ohledu na hranice zemí či kontinentů. Procesy multikulturalizace a propojování ekonomik vyvolávají potřebu zapojení všech občanů do CU, aby obstáli v překonávání jazykových bariér, naučili se etnické toleranci, respektu a soužití odlišnými kulturami, aby se zvýšila jejich zaměstnatelnost v konkurenčním prostředí globalizujícího se trhu práce. Zvyšující se význam informačních a komunikačních technologií a jejich pronikání do každodenních životů jedinců klade požadavek na jejich zvládnutí a porozumění napříč všemi generacemi i sociálními vrstvami.

Podle Strategie celoživotního učení ČR (2007, s. 5) nejsou pro Českou republiku z makroekonomického hlediska již stěžejními faktory surovinová základna či finanční kapitál. Základním předpokladem pro udržení kroku naší ekonomiky se světovými je vysoká úroveň lidských zdrojů.

Zvýšení efektivity a nárůst investic do jejich rozvoje by se tedy měly stát jednou z klíčových strategií pro vyrovnání se s globálními změnami. Strategie RLZ (s. 3, 2003) pojímá termín rozvoj lidských zdrojů v souladu se současným mezinárodním chápáním jako „... celoživotní vzdělávání a učení (formální i neformální), včetně učení z praxe (informální), orientované zejména na lepší pracovní uplatnění, zvýšení kompetencí a výkonnosti jednotlivců i týmů ...“ a pod tento pojem zahrnuje „... širokou škálu aktivit, příležitostí a stimulů ve vzdělávací soustavě, hospodářské praxi, veřejné správě i jiných sektorech“.

Pro zásadní změny stávajícího vzdělávacího systému a větší efektivitu vynaložených prostředků do CU je třeba pracovat na vytvoření motivačního, právně-ekonomického prostředí, zajištění podpory CU od všech klíčových aktérů na úrovni vlády, regionů, podniků i jednotlivců a jeho uznání jako jednoho ze zásadních faktorů konkurenceschopnosti země. Investicím do CU musí být připsána nejvyšší priorita. Je třeba je chápat jako rozvojové investice s efekty projevujícími se především v dlouhodobém výhledu (Strategie celoživotního učení ČR, 2007).

3.1 Hlavní strategické dokumenty pro rozvoj CU v ČR

Koncept CU je v České republice rozvíjen a upravován v mnoha strategických dokumentech, některé přímo reagují na iniciativy Evropské unie, jiné reflektují pouze specifické české prostředí. Dokumenty mají buď kontextový charakter a zabývají obecnější rovinou, tedy otázkami společenského a ekonomického rozvoje, trhu práce a lidských zdrojů, nebo se zabývají přímo otázkami vzdělávání. Tento druhý typ dokumentů pak pojímá vzdělávací soustavu jako základní opěrný bod rozvoje CU (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 16).

Národní program rozvoje vzdělávání – tzv. **Bílá kniha** byl schválen vládou v roce 2001. Zabývá se především systémovým pojetím rozvoje vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu, předkládá myšlenková východiska, obecné záměry a navrhuje rozvojové programy. Řeší též problematiku CU a upozorňuje na fakt, že pro realizaci konceptu CU nestačí jen rozšířit existující vzdělávací systém o sektor dalšího vzdělávání, ale zásadně změnit pojetí, cíle a funkce vzdělávání, chápat vzdělávání a učení v tradičních institucích či mimo ně jako jeden propojený celek. Tvůrci Bílé knihy předpokládají, že pro úspěšnost „... navrženého programu pro oblast vzdělávání bude jeho začlenění do celkové strategie sociálně-ekonomického

rozvoje české společnosti spolu s důsledným přizpůsobováním se principům vzdělávací politiky demokratických zemí“ (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 87).

Dokument **Strategie rozvoje lidských zdrojů** z února roku 2003 přináší komplexní pohled na rozvoj systému CU. Strategie stanovuje pět hlavních cílů, mezi něž patří zavedení CU do běžné praxe, příprava lidských zdrojů na to, aby čelily globalizující se ekonomice, zvýšení konkurenceschopnosti české ekonomiky, zvýšení zaměstnatelnosti pracovních sil a následné ovlivnění jejich zaměstnanosti a nakonec efektivnější využívání lidských zdrojů a navýšení prostředků pro jejich vzdělávání a rozvoj. Dokument reaguje na nejdůležitější výzvy, před kterými Česká republika stojí, a které si budou vyžadovat systematický přístup k RLZ a k jeho hlavnímu nástroji CU, navrhuje základní strategické směry a dává doporučení, která by vést k dosažení stanovených cílů. Vyzdvihuje důležitost odpovědnosti jedince, jeho aktivního přístupu a svobodné volby, potřebu využití ICT ve vzdělávání a nezbytnost realizace CU jako běžné a všeobecně pochopené a přijaté praxe.

Operační program Rozvoj lidských zdrojů pro ESF 2004 – 2006 z roku 2003 přinesl vymezení priorit a opatření v oblasti rozvoje lidských zdrojů pro účel realizace pomoci ze strukturálních fondů EU. Hlavními tématy, kterými se zabývá, jsou zaměstnatelnost, integrace ohrožených skupin, rovné příležitosti pro muže a ženy, rozvoj CU a adaptabilita podniků na ekonomické a technologické změny. Jeho globálním cílem je: „Vysoká a stabilní úroveň zaměstnanosti, založená na kvalifikované a flexibilní pracovní síle, integraci sociálně vyloučených skupin obyvatelstva a konkurenceschopnosti podniků, při respektování principů udržitelného rozvoje.“ (Operační program Rozvoj lidských zdrojů, 2003, s. 6)

Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004-2006 schválila vláda ČR dne 14. července 2004. Členské země EU používají Národní akční plány jako nástroje národní politiky zaměstnanosti, prezentují zde cíle a její realizaci ve střednědobém horizontu (Bánovec, 2004).

Dne 23. května 2007 byl schválen **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice**, který zpracovalo MŠMT v letech 2005 a 2007. CU je zde přiznána úloha „... stěžejního konceptu ke zvýšení vzdělanosti národa“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice, 2007, s. 13). Dokument přiznává z hlediska zvýšení úrovně vzdělanosti občanů, která je klíčem pro zvýšení jejich životní úrovně a ekonomický rozvoj, všem možnostem učení stejný význam. CU je zde na rozdíl od jeho tradičního pojetí jako nepřetržitého procesu považováno za připravenost jedinců se učit. To staví CU do protikladu s dosud převládající, jednorázovou a úzce zaměřenou přípravou na výkon konkrétního povolání (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 20). Mimo jiné se práce zabývá i otázkami podpory a rozvoje Národní soustavy kvalifikací a zákona o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, které jsou nástroji pro zlepšení kvality a prostupnosti počátečního a dalšího vzdělávání.

Zatím posledním ze strategických dokumentů zabývajících se oblastí CU je **Strategie celoživotního učení**, schválena vládou ČR dne 11. července 2007, která má sloužit jako výchozí programový dokument pro oblast CU na léta 2007–15. Je uceleným konceptem CU stanovujícím cíle v této oblasti, avšak nezabývá se již postupy realizace, jejichž navrhování je úkolem zainteresovaných aktérů veřejné politiky. Tento dokument vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR i EU, pojednávajících o otázkách CU, a je též reakcí na doporučení členskými státy EU, aby intenzivněji pracovali na „... vytváření a realizaci komplexních, prostupných

a koordinovaných národních strategií celoživotního učení zasazených do evropského kontextu“ (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 6).

Strategie pracuje s komplexním pojetím CU, které propojuje jak jeho ekonomický, environmentální a sociální aspekt, tak úsilí všech aktérů zainteresovaných v realizaci jeho konceptu. Vymezuje základní strategické směry rozvoje CU a ty dále konkretizuje do jednotlivých opatření, vázaných na relevantní operační programy ESF. Strategie si klade za cíl odstranění bariér a dosažení takového stavu učení po celý život, kdy se stane běžnou realitou pro všechny.

Dalšími dokumenty, které rozpracovávají problematiku CU, avšak nevěnují jí tolik prostoru jako práce uvedené výše, jsou Strategie regionálního rozvoje ČR z r. 2000, Závěrečná zpráva z konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení z r. 2001, Národní inovační strategie z r. 2004, Strategie udržitelného rozvoje ČR z r. 2005, Národní strategický referenční rámec ČR 2007–2013, Národní lisabonský program 2005–2008 a Národní strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj z r. 2007 (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 17-21).

Tyto klíčové dokumenty jsou nezbytným krokem pro rozvoj konceptu CU v České republice. Analyzují situaci v oblastech počátečního i dalšího vzdělávání a navrhují řadu cílů a prostředků, jak těchto cílů dosáhnout. Jde bezpochyby o krok správným směrem, který posouvá možnost vzdělávat se po celý život blíže k realitě a též přispívá k naplnění myšlenky konkurenceschopné Evropy, fungující jako společnost založená na znalostech.

3.2 Analýza situace CU v ČR

Cíle v oblasti CU a strategická opatření pro jejich dosažení nejsou stanovovány jen v národních dokumentech, ale úkolem České republiky je i v co nejvyšší míře naplňovat cíle, které stanoví Evropská unie. Úroveň jejich dosahování je napříč celým společenstvím velice rozličná, neboť vychází z faktorů specifických pro jednotlivé země, jakými jsou například ekonomická úroveň, sektorová struktura, výše veřejných investic do vzdělávání, věková skladba obyvatelstva či míra nezaměstnanosti. To vše má vliv na úspěšnost realizace konceptu CU. Cílem této kapitoly tedy bude přinést pohled na aktuální situaci v oblasti CU v České republice.

Podle informací, které přináší Komise evropských společenství ve zprávě **Celoživotní učení jako základ znalostí, kreativity a inovací** (2007, s. 7), je průměrná evropská účast dospělých na CU nižší, než se původně předpokládalo. Do roku se zvyšování úrovně počtu participantů vyvíjelo směrem k dosažení referenčního kritéria EU (12,5 %), zveřejněného v dokumentu SEK (2007) 1284 „Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2007“ (Pokrok směrem k lisabonským cílům v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Ukazatele a referenční kritéria 2007). Ovšem v roce 2006 podíl dospělých účastníků ve věku 25-64 let v oblasti CU poklesl a tvořil pouhých 9,6%. Dalším úskalím realizace konceptu CU je fakt, že pravděpodobnost účasti jedinců s vysokou úrovní dosaženého vzdělání je šestkrát vyšší než u osob s nízkou kvalifikací.

Tento dokument zpracovaný Komisí evropských společenství (2007, s. 20) také přináší nelichotivou informaci o tom, že se Česká republika nachází ještě průměrnými evropskými hodnotami, a přitom rozhodně nejde o zanedbatelný rozdíl. V roce 2006 se v naší zemi účastnilo celoživotního vzdělávání pouhých 5,6% obyvatelstva ve věkovém rozmezí 25-64 let. Podprůměrná je v evropském kontextu i výše celkových veřejných investic

do lidských zdrojů, která za rok 2004 dosahovala 4,42% HDP, zatímco průměrné výdaje evropských zemí tvořily v tomtéž roce 5,09% HDP (Komise evropských společenství, 2007, s. 23).

Ovšem současná situace v oblasti CU v České republice není zase tak kritická, jak by se mohlo z údajů uvedených výše zdát. V evropském prostoru vynikáme počtem obyvatel, kteří získali alespoň vyšší sekundární úroveň vzdělání a je zde jen velmi malá část občanů, již nedosáhli odborné kvalifikace. Evropský podíl obyvatelstva, kteří mají jen základní vzdělání nebo dokonce ani neukončili tento stupeň, tvořil v roce 2005 29%, v České republice představoval cca pouhých 10%. Tohoto příznivého stavu bylo dosaženo především díky bohaté a diferenciované nabídce vzdělávacích programů na vyšší sekundární úrovni a je i důsledkem faktu, že v České republice je již tradiční preference odborného vzdělání (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 25).

Nízký podíl osob se základním vzděláním je podle mého názoru důležitá základna pro realizaci CU. Čím vyššího stupně vzdělání lidé dosáhli, tím lépe budou schopni rozpoznat přínos dalšího vzdělávání a tím vyšší bude jejich motivace a schopnost se následně vzdělávat a dosahovat v této činnosti dobrých výsledků a osobního uspokojení. Ovšem motivace ani uvědomování si důležitosti neustálého vzdělávání stále nestačí k tomu, aby byl koncept CU uveden do praxe. Je zapotřebí vytvořit dostatek dostupných příležitostí vyhovujících potřebám občanů, stejně tak jako vybudovat ucelený systém nabídky dalšího vzdělávání, který by jedincům usnadnil orientaci v této složité a velice široké a členité oblasti.

Podíl obyvatel se středním vzděláním v ČR (v roce 2006 tvořil 76,8%) tedy patří k nejvyšším v Evropě a ČR tak již dnes splňuje jeden ze stanovených Lisabonských cílů, který požaduje, aby do roku 2010 středního vzdělání dosáhlo alespoň 85 % občanů ve věku 22 let a mezi

dospělým obyvatelstvem ve věku 25–64 let tento podíl tvořil alespoň 80%. Zcela opačná je však situace v oblasti terciálního vzdělávání. Zde pod průměrem evropské pětadvacítky, činícího 23% obyvatelstva s dosaženým vysokoškolským vzděláním, hluboko zaostáváme. Ačkoli se v průběhu let 2000-2006 zvýšil podíl občanů ČR dosáhnuvšího ukončené terciální vzdělání o 1,6%, na 13%, držíme si v tomto ohledu od evropských zemí stále varovný odstup. (Strategie celoživotního učení, 2007, s. 26).

Strategie celoživotního učení (2007, s. 26 – 27) též upozorňuje na úskali, které s sebou přináší stárnutí evropské populace. Produktivní věk se posouváním hranice odchodu do důchodu neustále prodlužuje a obyvatelé ve věku 50-64 let se stávají neméně významnou skupinou na poli CU. Stav jejich vzdělanostní struktury není v porovnání se skupinou dospělých 25-39letých příliš příznivý. Podíl jedinců se základní či nižší úrovní vzdělání činil ve starší věkové skupině v roce 2005 17% (v druhé jmenované skupině to bylo pouhých 7%) a osoby s terciálním vzděláním tvořily 10,5% (oproti 12,3%). Hlavním rozdílem mezi těmito dvěma skupinami obyvatelstva je to, že mezi staršími více převládají osoby s výučním listem nemající maturitní zkoušku. Tato jejich kvalifikace je však v současné době rychlých technologických pokroků v mnoha případech zastaralá. Přechody ze zaměstnání do zaměstnání a adaptaci na nové podmínky na pracovním trhu navíc této skupině ztěžují časté nedostatky v oblasti klíčových dovedností.

3.3 Uznávání kvalifikací

Úspěšné ukončení oboru v rámci počátečního vzdělávání se v současné době z hlediska celého profesního života ukazuje jako nedostatečné. Vysoká konkurence na trhu práce a stále náročnější požadavky, které tento trh upřednostňující adaptabilní a flexibilní pracovní sílu klade, poukazují na nezbytnost vzdělávat se, doplňovat, zvyšovat či měnit kvalifikaci v průběhu

celého života (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, 2007). Stejně tak je důležitost této strategie vnímána ze strany zaměstnavatelů, kteří poukazují na nedostatky současného systému prokazování potřebných kvalifikací. Argumentují tím, že se zaměstnanci mohou prokazovat i několik desetiletí starým dokladem o získané kvalifikaci, aniž by ji po tento čas vykonávali (Šerák, 2007, s. 110).

Certifikáty, které mají nejen na českém pracovním trhu velkou váhu, by měly usnadňovat zaměstnavatelům orientaci ve schopnostech a dovednostech, kterými disponuje uchazeč o dané pracovní místo, jelikož prokázání se výučním listem v ideálním případě (pokud není zastaralý, nebyl-li získán ve škole poskytující nízkou kvalitu vzdělávání a vzdělání apod.) přímo deklaruje odbornou způsobilost k vykonávání určité pracovní činnosti. Avšak nejsou to jen certifikovaní jedinci, kteří odbornou způsobilostí mohou disponovat. Mezi uchazeči o místo bývá mnoho lidí, již této způsobilosti dosáhli prostřednictvím neformálního vzdělávání či informálního učení v průběhu života. Ti jsou však v situaci, kdy si hledají nové zaměstnání, poněkud znevýhodněni. Zaměstnavatel dá pravděpodobně přednost tomu uchazeči, který svou kvalifikaci může prokázat certifikátem, než tomu, který disponuje stejnými znalostmi a dovednostmi, ale jehož by musel zaměstnavatel případně přezkušovat, což by pro něj znamenalo jisté finanční a časové náklady.

Potřeba uznávání a certifikace celostátně i mezinárodně platnými doklady výsledky všech typů vzdělávání a učení (nejen pouze výsledky formálního vzdělávání, jako tomu bylo doposud) vychází i z konceptu CU. Ten řadí zaměstnatelnost a zaměstnanost mezi své priority a usiluje o vytváření možností vzdělávání pro všechny mnoha způsoby a za různých podmínek. To umožní jednodušší přechody mezi jednotlivými sektory vzdělávání, usnadní cesty k dalšímu studiu a též prokazování kvalifikace,

kteřou jedinec skutečně disponuje, při hledání vhodného zaměstnání (Strategie celoživotního učení, 2007).

Významnými kroky, které čeští odborníci a zákonodárci v této oblasti podnikli a zareagovali jimi na rychlý vývoj technologie a techniky, probíhající ekonomické a společenské změny a z nich vyplývající měnící se situaci na trhu práce, bylo vypracování a schválení zákona 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a vytvoření projektu NSK (Národní soustavy kvalifikací).

Zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání významně přispěl k možnosti získávání kvalifikací různými rovnocennými cestami. Tento zákon, platný od 1. 8. 2007, upravuje:

- a) systém ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání,
- b) kvalifikace,
- c) kvalifikační standardy dílčí kvalifikace,
- d) hodnotící standardy dílčí kvalifikace,
- e) Národní soustavu kvalifikací,
- f) pravidla udělování, prodlužování platnosti a odnímání autorizace k ověřování výsledků dalšího vzdělávání,
- g) práva a povinnosti účastníků dalšího vzdělávání,
- h) působnost orgánů vykonávajících státní správu v oblasti ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Přináší rozpracovaný systém zhodnocení vzdělání, které jedinec dosáhl mimo vzdělávací soustavu a stanovuje jednotný, transparentní a objektivní způsob, jak získané dovednosti a vědomosti ověřovat (Strategie celoživotního učení, 2007). Všichni uchazeči, kteří získali alespoň základní vzdělání a jsou starší 18 let, mají možnost získávat dílčí kvalifikace, definované tímto zákonem jako „... odborná způsobilost fyzické osoby

vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních, v rozsahu uvedeném v kvalifikačním standardu“ (Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, Hlava I, § 2, 2007). Děje se tak za úhradu, vyzkoušením u tzv. autorizované osoby. V případě úspěšné vykonání zkoušky obdrží uchazeč osvědčení, které je dokladem o uznání tzv. dílčí kvalifikace. Tyto dílčí kvalifikace je možné skládat do kvalifikací úplných, kterými se rozumí „... odborná způsobilost fyzické osoby vykonávat řádně všechny pracovní činnosti v určitém povolání“ (Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, Hlava I, § 2, 2007), ale umožňují též získání stupně vzdělání. Jejich praktičtější vysvětlení podává Jiří Strádal, hlavní manažer projektu, který má zavést celoživotní vzdělávání, když říká, že dílčí kvalifikace „... vlastně nejsou celé obory, to jsou takové relativně úzké pracovní činnosti, které jsou užší, než je třeba celé povolání, ale mají tu výhodu, že s nimi se člověk může uplatnit na trhu práce, to znamená, je s nimi zaměstnavatelný, příklady vazba, aranžování květin, obkladačské práce, servis výtahů a podobně“ (Strádal, 2008).

Správní a vztahový rámec pro všechny dílčí i úplné kvalifikace tvoří právě Národní soustava kvalifikací (Strategie celoživotního učení, 2007). NSK je řízena ministerstvem školství a vytvářena a vedena v elektronické podobě umožňující dálkový přístup Národní ústavem odborného vzdělávání v Praze. Tento přehled kvalifikací celostátně uznávaných v České republice je přístupný na webových stránkách www.narodni-kvalifikace.cz a je průběžně doplňován. V současnosti (k 24.5.2008) obsahuje seznam 10 úplných 62 dílčích kvalifikací (z nichž 14 není součástí žádné úplné kvalifikace) ve 4 skupinách oborů, kterými jsou Gastronomie, hotelnictví a turismus, Osobní a provozní služby, Potravinářství a potravinářská chemie a Zemědělství a lesnictví. U každé dílčí kvalifikace zájemci mohou nalézt seznam všech autorizovaných osob, detaily o těchto autorizovaných osobách

a kontakty na ně. Také jsou zde zveřejněny názvy organizací, jejichž zástupci se podíleli na tvorbě jednotlivých kvalifikačních standardů. Každá dílčí kvalifikace navíc obsahuje platný kvalifikační standart, jímž odborná způsobilost hodnotí a ověřuje, podrobnější informace potom podává hodnotící standard.

Podle zákona č.179/2006 se kvalifikačním standardem dílčí kvalifikace se rozumí „... strukturovaný popis odborné způsobilosti fyzické osoby pro řádný výkon určité pracovní činnosti nebo souboru pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních“ a jejím hodnotícím standardem je myšlen „... soubor kritérií, organizačních a metodických postupů a materiálních a technických předpokladů stanovených pro ověřování dosažení odborné způsobilosti vykonávat řádně určitou pracovní činnost nebo soubor pracovních činností v určitém povolání, popřípadě ve dvou nebo více povoláních“ (Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů, Hlava I, § 2, 2007).

Na stránkách www.univ.nuov.cz se lze dočíst, že příprava, posuzování a schvalování standardů a naplňování Národní soustavy kvalifikací dále pokračuje. V pokročilé fázi rozpracování se nyní nachází kolem 280 standardů dílčích kvalifikací, které budou postupně připravovány ke schválení.

Vybudování celého systému bylo doposud hrazeno především z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu.

Podle informací Mgr. Lady Plíhalové z NUOV nejsou zatím k dispozici žádné statistiky o uchazečích o uznání dílčích kvalifikací. V listopadu minulého roku však již měli informace o prvních 3 uchazečích, kteří si dodělali vzdělání a to v oboru barman a someliér. Od začátku NSK se

na NUOV obrátilo cca 350 osob. Ne všichni ale měli zájem o dílčí kvalifikaci - ale spíše o doplnění úplného vzdělání. Takoví uchazeči byli odkázáni na projekt UNIV, což je projekt sítě škol, uznávajících předchozí praxi.

Projekt UNIV (Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení v sítích škol poskytujících vzdělávací služby dospělým) úzce spolupracuje s NSK. Jde o systémový projekt MŠMT, jehož realizací byl pověřena organizace jemu podřízená Národní ústav odborného vzdělávání. Obecným cílem projektu je podporovat další vzdělávání, dosud nedostatečně rozvinuté a opomíjené, poskytované středními a vyššími odbornými školami, disponujícími potřebným materiálním zázemím a kvalitními a kvalifikovanými lidskými zdroji. Autoři projektu počítají s tím, že nadcházející výrazný pokles vzdělávající se žakovské populace a bude možné smysluplně nahradit realizací dalšího vzdělávání a rozvoji aktivit škol v této oblasti. Do projektu se zapojily školy ze šesti krajů, z nichž mnohé již mají s realizací dalšího vzdělávání zkušenosti. Školy v jednotlivých krajích tvoří síť řízené koordinačním centrem, jejich úkolem je systematické rozvíjení oblasti dalšího vzdělávání podle jednotné metodiky, a to od mapování potřeb trhu práce až po přípravu modulově koncipovaných vzdělávacích programů. Tyto moduly budou obsaženy v databázích sítě škol a budou sloužit pro čerpání informací a pomoci při přípravě vzdělávacích programů v budoucnosti. V rámci tohoto projektu je prostřednictvím systému uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení možné dosáhnout dílčí či dokonce úplné kvalifikace. Získaná úplná kvalifikace je pak potvrzená platným certifikátem ve stejné hodnotě, jako je výuční list. V současné době je možné touto cestou dosáhnout úplné kvalifikace, která odpovídá výučním oborům středního vzdělání s výučním listem (ISCED 3). Projekt Národní soustavy kvalifikací však tímto nekončí. Navazující projekt NSK II. pro období 2007 – 2013 bude připravovat standardy pro kvalifikace až do úrovně ISCED 4, tzn. maturitní zkoušky (www.univ.nuov.cz, 2008).

Jako meta-rámec na evropské úrovni pro jednotlivé soustavy a systémy na úrovních národních slouží Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (EQF - European qualification framework), který má především zajistit jejich spojení a vzájemnou komunikaci, ale také posílit důvěru mezi jednotlivými zainteresovanými stranami (Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení, 2005, s. 9).

Realizace projektu NSK však značně pokulhává za jeho záměrem, celý projekt se v současnosti stále nachází v rozpracování a obsahuje řadu nedostatků:

- Ačkoli je zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání platný od 1. 8. 2007, neproběhla dosud žádná systematická masivní informační kampaň, která by na jeho existenci upozornila širokou veřejnost. Informace o schválení a obsahu tohoto zákona přinesla média hlavně v srpnu a září roku 2007, a to jak noviny, tak rozhlas i televize. Navíc média podávala informace vágní a nepřesné. Mgr. Plíhalová upozornila, že dílčí kvalifikace jimi byly často prezentovány jako „doplnění si úplného vzdělání“, což rozhodně není jejich ekvivalentem. Dnes se zmínky v médiích objevují spíše sporadicky. Dalším místem, kde se mohou lidé dozvědět o existenci NSK jsou úřady práce. Zde by zájemci měli dostat kvalitní informační servis, neboť pracovníci Úřadů práce mají možnost obrátit se s případnými dotazy na helpline NUOV a v mnoha případech tomu tak také činí. Neexistují však informace o systematickém zapojení Úřadu práce do informační kampaně. Dalším úskalím je skutečnost, že zdaleka ne všichni, kteří jsou potenciálními zájemci o získání dílčích kvalifikací, jsou na Úřad práce přihlášení a dochází na něj. Komplexní informace se též mohou lidé dozvědět na webových stránkách projektu NSK www.nuov.nsk.cz a také na www.narodni-kvalifikace.cz, které jsou určeny přímo zájemcům o uznání dosažené kvalifikace. Otázkou však zůstává, kolik potenciálních

zájemců se o těchto stránkách dozví a nakolik jsou jedinci z cílové skupiny, na kterou se projekt v této fázi zaměřuje, schopni práce s internetem. Je obecně známo, že znalost ICT technologií se stupněm dosaženého vzdělání zpravidla klesá. Podle výzkumu ČSU má navíc pouze 32% domácností v ČR přístup k internetu a jen 37% jedinců se základním a 40% se středoškolským vzděláním bez maturity s internetem pravidelně pracují (ČSÚ, 2007). Ačkoli je tento trend narůstající, není podíl českého obyvatelstva užívajícího internet dostačující k tomu, aby byla propagace projektu NSK byla realizována především prostřednictvím poskytování informací na webových stránkách projektu. Jak je tedy patrné, informace se k veřejnosti dostávají různými informačními kanály, z výše uvedených skutečností však vyplývá, že rozhodně nemůže být řeč o systematické a intenzivní propagaci projektu NSK.

- Dosud nejsou schváleny všechny vytvořené dílčí kvalifikace. Cílem je možnost uznání 240 dílčích kvalifikací, skládající se do 65 úplných kvalifikací. Schválením však dosud prošla pouze malá část z nich, tj. 62 dílčích a 10 úplných kvalifikací. Navíc podle sdělení Mgr. Plíhalové ty, o které je momentálně zájem, procházejí teprve schvalovacím procesem. Zcela naplněné budou dílčí kvalifikace až kolem konce roku 2008 či v roce 2009.
- Jako další zásadní nedostatek zákona 179/2006 Sb. shledávám terminologické nepřesnosti. Jak jsem již uváděla v kapitole 2.3, je rozdíl mezi pojmy „učení“ a „vzdělávání“. Termín „učení“ zdůrazňuje aktivní přístup jedince, termínem „vzdělávání“ je míněna činnost lektora. Hlavním přínosem zákona by měla být možnost uznání výsledků neformálního vzdělávání, ale především učení se praxí a v každodenních situacích, do kterých jedinci vstupují, tedy výsledků informálního učení. Tedy svým názvem, tj. o ověřování a uznávání výsledků dalšího *vzdělávání* (zvýraznila L.P.) nevyovídá o svých cílech.

I přes tyto nedostatky zákon 179/2006 Sb. a projekt NSK jistě přispěly podstatnou měrou k realizaci konceptu CU a mají též řadu přínosů:

- Lidé ovládající pouze část určité profese, kterou se naučili dlouholetou praxí a nyní je spolehlivě uživí, tedy již díky uznávání dílčích kvalifikací *nepotřebují absolvovat celý učební obor*, aby mohli svou kvalifikaci dokázat a zajistit si tak více zakázek či snadněji najít zaměstnání, kde své znalosti a dovednosti uplatní.
- Má nepochybně též *stimulační účinek*. Uznání výsledků neformálního a informálního učení dle mého názoru zvedne vlnu zájmu lidí o tyto druhy učení, jelikož konečně povede k výsledkům, které budou moci prokázat na trhu práce. Učení má pro člověka užitek v rámci každodenního života; jako samotná aktivita vedoucí k uspokojení jedince při jejím provádění nebo při využívání výstupů učení v situacích, do kterých se jedinec dostává. Pokud ovšem bude moci uplatnit nabyté vědomosti a dovednosti na trhu práce a zvýšit tak svou konkurenceschopnost v této oblasti, přibývá tím pro učení v průběhu celého života další významný motivační faktor.
- Zaměstnavatelům *zjednoduší výběr zaměstnanců*, protože s certifikáty odpadá nutnost ověřování schopností dříve nekvalifikovaných osob na vlastní náklady.
- V neposlední řadě má možnost uznávání výsledků dalšího vzdělávání také *efekt psychologický*. Získání certifikátu nepochybně podpoří sebedůvěru člověka, jejíž udržení či nabytí je zvláště důležité v případě dlouhodobé nezaměstnanosti, kdy lidé ztrácejí důvěru ve své schopnosti a s tím ruku v ruce i chuť si hledat zaměstnání. Pozitivní dopad uznání dílčí či úplné kvalifikace může mít zrovna tak na pracující jedince, kteří si začnou v zaměstnání více věřit, přestanou se obávat hrozícího propuštění, protože nemají žádné vzdělání, nebo získají větší respekt svých nadřízených a kolegů.

4 CU - prostředek ke změně

Ačkoli ve společnosti přirozeně existuje mnoho nerovností, vyplývajících z nejrůznějších faktorů, objektivních na straně společnosti i subjektivních na straně jedince, koncept CU by měl poskytovat příležitosti těm, kteří mají zájem se se svými bariérami vypořádat. Přes silně sociálně determinované postavení jedince, které se podle některých dále zmíněných teorií přenáší z generace na generaci, se při zdařilé realizaci stane účast na CU nástrojem, jak se alespoň částečně vyrovnat s nepříznivými okolnostmi do kterých se člověk narodil, a které do velké míry předurčují jeho vzdělávací a profesní dráhu.

4.1 „Bezbariérový přístup“ k CU

Jedna z hlavních myšlenek konceptu CU je dostupnost vzdělávání, rovný přístup a stejné příležitosti pro všechny jedince, a to během celého života. Dle mého názoru je z důvodu existence mnoha typů bariér těžké tento princip beze zbytku naplnit, ale je třeba usilovat o co největší přiblížení se k němu a odstraňování těchto překážek.

Dokument Celoživotní učení pro všechny (OECD, 1997, s. 100-102) přináší přehled typů bariér snižující participaci lidí na CU. Ty mohou být buď na straně jedince, odvislé od jeho individuálních a osobnostních dispozic, nebo jsou na něm nezávislé, v takovém případě jde o překážky na úrovni institucí nebo v rovině struktury a kontextu.

- Mezi překážky v rovině struktury a kontextu, které nejsilněji ovlivňují míru participace na CU, patří sociálně ekonomické podmínky, politické podmínky a situace na trhu práce.

- Institucionální překážky se objevují na straně nabídky dostupných příležitostí ke vzdělávání. Programy musejí odpovídat poptávce, proto záleží na tom, jaké je jejich časové rozložení a dostupnost, jaká je kvalita nabízených vzdělávacích kurzů i jejich lektorů, zda se odehrávají v odpovídajícím prostředí atd. Domnívám se, že nápravu je nejsnazší zajistit právě u těchto faktorů, protože organizace nabízející vzdělávání mohou flexibilně zjišťovat poptávku v daném regionu a reagovat na potřeby jedinců a jejich změny v relativně krátkém čase. Jistě také pomůže pravidelné hodnocení kvality vzdělávacích kurzů, včetně získávání zpětné vazby od jejich účastníků.
- Do skupiny překážek, které jsou dané individuálně a dispozicemi, patří hodnotový systém a postoje, které jedinci ve vztahu k učení a vzdělávání zaujímají. Dle mého názoru se tyto faktory dají ovlivnit jen zčásti. Každý jedinec je unikátním individuem a tyto jeho postoje vychází jak z aktuálního stavu systému vzdělávání a kulturního kontextu v dané zemi či regionu, tak se na nich do značné míry podílí výchova a osobnost člověka. Jeho postoje jsou též ovlivněny složkami, které tvoří strukturu osobnosti, především schopnostmi a charakterem. Myslím si, že pro odstranění bariér v této oblasti je tedy podstatné pracovat na dostupném, kvalitním a na jedince zaměřeném vzdělávacím systému a vytvářet společenské klima, ve kterém bude učení a vzdělávání respektováno a uznáváno za jednu z nejvyšších priorit v lidském životě. Přes veškeré snažení v této oblasti ještě však stoprocentní úspěch nemusí být zaručen, protože leží velkou měrou právě jedincích a jejich osobnostních charakteristikách.

Protože tyto faktory se navzájem prolínají, ovlivňují, působí na účast na vzdělávání současně a snižují její úroveň, je třeba se při hledání řešení tohoto problému nezaměřovat pouze na jednotlivé z nich, ale analyzovat a navrhnout příslušná opatření současně pro všechny tři oblasti.

Strategie CU by se na základě principu rovných vzdělávacích příležitostí měla zaměřovat na specifické skupiny, kterým hrozí sociální vyloučení. Jedná se především o jedince s nízkým příjmem, postižené či pracovně zneschopněné lidi, etnické menšiny a imigranty, skupiny lidí, kteří předčasně opustili školní vzdělávání, ženy/muže samoživitelky/samoživitele, nezaměstnané, rodiče vracející se po mateřské/otcovské dovolené zpět na trh práce, pracovníky s nízkým stupněm vzdělání, skupiny jedinců stojící mimo pracovní trh, seniory a pachatele trestných činů, vracejících se z nápravných zařízení zpět do běžného života (European Commission, 2002, s. 24).

Tyto skupiny lidí se ocitly na okraji společnosti, jsou svou situací významně ohroženy nebo „jen“ vypadly z pracovního cyklu a jejich orientace na trhu práce a adaptabilita na jeho podmínky je do jisté míry omezena. Šance na nalezení a získání vhodného zaměstnání a plnohodnotného zapojení se do chodu společnosti se u těchto jedinců snižuje. Je tedy nezbytně nutné vyvinout dostatečné úsilí, aby se znevýhodnění občané mohli vzdělávat až do úrovně svých možností. Vzdělávání a učení se totiž zdá být nejvhodnějším nástrojem k potlačení sociální exluze. Nabízí totiž cestu, jak prostřednictvím vlastního úsilí mohou jedinci s určitým deficitem nebo nacházející se v obtížné životní situaci zlepšit své postavení ve společnosti či na trhu práce, ale získat i dokonalejší orientaci ve svých právech a povinnostech a dalších příležitostech pro svůj osobnostní i profesní rozvoj.

Výčet klíčových bodů, jejichž realizace má vést k pomoci ohroženým skupinám, přináší práce A European Area of Lifelong learning (European Commission, 2002, s. 24). Patří mezi ně:

- Odstranění sociálních, geografických, psychologických a jiných bariér, například prostřednictvím podpory ICT či vytvořením regionálních

vzdělávacích center, které ušetří lidem čas strávený dojížděním a umožní jim vzdělávat se navzdory jejich ostatním závazkům.

- Uznávání neformálního a informálního vzdělávání a učení.
- Vedle tradičních principů a cílů doplnění vzdělávání strategiemi zaměřenými na individuální potřeby účastníků, především v oblasti doplňování základních znalostí a dovedností, a ujištění se, že jsou odborníci schopni rozpoznat požadavky jedinců, které byly dosud zanedbávány.
- Snaha přimět zaměstnavatele, aby přiměřeně investovali do vzdělávání svých pracovníků a docílili tak větší flexibility organizací a kvality práce.
- Zdůraznění významu informačních a poradenských center jako klíčové pojítka mezi potřebami jedince a nabídky ze strany vzdělávacích organizací. Tato centra mají navíc sehrát důležitou roli při pomoci jedincům v orientaci a nalezení svého místa ve stále složitější oblasti vzdělávání.

Pro uvedení konceptu CU do praxe a následné dosažení jeho cílů je nezbytně nutné podpořit všechny zmíněné body. Realizace některých opatření si však vyžádá dlouhodobé a systematické úsilí a vynaložení značného množství finančních prostředků. V první fázi odstraňování nejrůznějších typů bariér je proto dle mého názoru nezbytně nutné provést určitou formu osvěty, zaměřenou na prezentaci konceptu CU, a následné zapojení jednotlivých jeho realizátorů (zaměstnanců základních, středních, vyšších odborných a vysokých škol, orgánů územní samosprávy, úřadů práce, neziskových organizací, zájmových spolků a skupin, zaměstnavatelů, zaměstnavatelských svazů, odborových svazů aj.) do tohoto systému tak, aby napomáhali poskytování možností participace na CU pro všechny jedince bez výjimky. Domnívám se, že bezvýhradné zpřístupňování CU nelze široce uskutečňovat bez podpory „zdola“. Poté, co koncept CU získá patřičnou ideovou a finanční podporu výše zmíněných subjektů, se může přikročit ke konkrétním bodům formulovaným Evropskou komisí.

4.2 CU jako cesta k emancipaci

Ačkoli by koncept CU měl přispět k emancipaci jedinců a vyrovnání životních šancí lidí, kteří byli na počátku své vzdělávací dráhy znevýhodněni, potýkali se s problémy během školního vzdělávání nebo ho předčasně ukončili, se šancemi těch, jež obdobným problémům čelit nemuseli, ozývají se hlasy kritiků tvrdících, že realizace CU spíše přispívá k nárůstu nerovností mezi lidmi namísto toho, aby byly tyto nerovnosti odstraňovány.

Brookfield zastává názor (in Field, 2005), že každý člověk žije v určitém politickém a kulturním rámci. Zrovna tak procesy sebeřízeného učení každého jedince se nenachází v „vakuu“, oproštěném od vlivů prostředí, které ho obklopuje. Tento kulturní rámec, do kterého je každý jedinec zasazen, formuje jeho hodnoty, potřeby a názory. Jak Brockett a Hiemstra (in Field, 2005) upozorňují, ani informální a neformální učení nemůže být odděleno od sociálního kontextu, ve kterém se vyskytuje, neboť tento kontext je místem, kde se aktivity informálního a neformálního učení odehrávají.

Formální vzdělávání ve státních institucích může být považováno za nástroj sociální kontroly. Jak uvádí M. Beneš (2003, s. 22), jedním z hlavních poslání, které plnilo od svých počátků státní povinné školství, byla „... integrace do společnosti vytvářením loajality k vládnoucímu režimu“. Nejen však v počátcích, ale i v průběhu dalšího svého vývoje podléhalo toto vzdělávání tendenčním vlivům. Silný vliv státu na tvorbu vzdělávacích kurikul v rámci formálního vzdělávání je patrný i dnes. Kromě funkce kvalifikační patří v současnosti podle Beneše (2003, s. 76) mezi čtyři nejvýznamnější funkce vzdělávání ve společnosti funkce selekční a alokační, které jedincům přidělují různé vzdělávací dráhy, resp. povolání, funkce integrační, mající zajistit „... určitý konsenzus v oblasti hodnot a norem

spojený s respektováním stávajícího systému a funkce zprostředkovávající přenos kultury“.

Vzdělávání tedy není ideově neutrální a může se stát tendenčním a nekritickým k současným politickým poměrům. Nástroje k překonání této „ideologizace“ vzdělávání leží právě v oblasti CU, kde si do velké míry určuje jeho obsah, cíle a prostředky samotný jedinec. Není zdaleka do takové míry státem dohlíženo, neboť s rozvojem komunikačních a informačních technologií se stává svět informací „světem bez hranic“. Takové učení sice dále probíhá v určitém kulturním a sociálním kontextu, neboť všeobecně sdílené hodnoty a normy se prostřednictvím socializačního procesu stávají součástí osobnosti každého jedince, ale jeho obsahy jsou ve velké míře oproštěny od politických vlivů. Prostřednictvím aktivit v rámci CU, kdy si jedinec sám určuje cíle svého učení a vzdělávání se a získává informace z libovolných zdrojů prostřednictvím libovolně zvolených informačních kanálů, je pak možné přehodnotit, upravit či upevnit názory a postoje, které byly formovány během školního vzdělávání i za přispění zmíněného vlivu politického kontextu.

Součástí klíčových kompetencí pomáhajících k uplatnění a orientaci v pracovním i osobním životě, kterými by v souladu s konceptem CU měli disponovat všichni jedinci, by tak měly patřit kromě komunikace, týmové práce, schopnosti učit se, schopnost řešit problémy apod. také nepochybně schopnost kritického myšlení a schopnost stanovování individuálně hodnotných cílů a jejich dosahování.

Názor, že vzdělávání dospělých by mělo být apolitické a individualizované, vyslovil i britský andragog P. Jarvis, když formuloval svou koncepci *Liberálního vzdělávání* (in Kopecký, 2004, s. 76–77). To by mělo být „... všeobecné, neutilitárně orientované a otevřené – tzn. bez předem jasně dané představy o kýženém výsledku“ (Kopecký, 2004, s. 76).

Takovému vzdělávání se přiznává schopnost nepřímo podporovat sociální změny prostřednictvím povzbuzování ke kritickému hledání souvislostí, náročnějšímu vkusu a posuzování problémů s odstupem.

Účast jedince na CU má tedy přínos nejen pro reflexi znalostí a dovedností získaných prostřednictvím formálního vzdělávání a další rozvoj osobnosti „ve vlastní režii“, ale také do jisté míry pro překonávání sociálních, kulturních a ekonomických nerovností.

Francouzský sociolog P. Bourdieu vysvětluje sociální nerovnosti jako reprodukované, a to prostřednictvím reprodukce kulturního kapitálu. Podle jeho teorie jsou děti z vyšších sociálních tříd ještě před nástupem do školy ve výhodnější pozici, neboť mají více kulturního kapitálu: lépe znají a orientují se v dominantní kultuře, dovedou svět chápat v jejích pojmech, znají umění a užívají „správný“ jazyk. Jelikož je tento kapitál školou vyžadován, aniž by jí byl explicitně nabízen, děti z vyšších tříd se v porovnání s dětmi ze tříd nižších jeví jako nadanější, inteligentnější a schopnější. Škola znevýhodňuje jedince s nízkým objemem kulturního kapitálu. Žáci jsou tedy rozdělováni podle objemu zděděného kulturního kapitálu, transformovaného školami do podoby osobních zásluh. Úspěch ve vzdělání se následně promítá zvýšením kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu, což vede k neustálé reprodukci nerovnoměrného rozdělování tohoto kapitálu a s tím související reprodukci sociální struktury (Veselý, 2006, s. 15-16).

Další pohled na reprodukci nerovností ve společnosti přinesl britský sociolog B. Bernstein, který se zaměřil na rozdíly jazyka a řeči společenských tříd. Dělnická třída podle jeho teorie užívá omezený jazykový kód, který je charakteristický krátkými, často neúplnými větami, velkým množstvím „plevelných“ slov („no“, „tak“, „hele“ apod.), osobních zájmen a kategorických soudů. Tento jazykový kód se vyznačuje limitovaným počtem slov vyjadřujících osobní reakce či názory či postoje. Omezené jazykové

kódy nabudou děti z nižších sociálních vrstev v průběhu socializace, jejímiž hlavními činiteli jsou rodina, sousedství a party, mající hodnoty a normy jasně nevyjádřené v jazyce. Výchova probíhá prostřednictvím sankcí a bez vysvětlování, podávané odpovědi bývají jednoduché. Tento styl je vhodný pro přenos praktické zkušenosti, typický pro dělnické prostředí, méně již pak pro práci ve škole. Dítě pak jen velmi obtížně chápe obecnou rovinu a reaguje na abstraktní jazyk, což mu znemožňuje chápání látky podávané v jazyce učitele. Naproti tomu děti ze středních vrstev disponují rozvinutým jazykovým kódem, vyznačujícím se rozvinutými souvětími, užíváním příslovečných určení, přívlastků apod. Dětem je v průběhu výchovy vše vysvětlováno, učí se též zobecňovat, rozumět symbolům. Díky rozvinutým jazykovým kódům se pak lépe vyrovnají s požadavky výuky a mívají vyšší a reálnější aspirace, jelikož právě schopnost prosazovat stanoviska v komunikaci jim umožňuje vzestup (Havlík, 2002, s. 90).

Selekční funkce školy, která podle R. Havlíka „startuje a usměrňuje“ vzdělanostní dráhu jedinců a následně ovlivňuje jejich profesní cesty (2002, s. 81), tedy přispívá k přenosu společenského postavení mezi generacemi. Je tedy zřejmé, že nerovnosti ve společnosti jsou pevně zakořeněné. Účast jedinců z nižších sociálních tříd na CU po výstupu z formálního vzdělávání je však jednou z příležitostí, jak se z tohoto „koloběhu“ vymanit. Principy zajištění dostupnosti a rovnosti šancí v neustálém přístupu k učení, hodnocení účasti na učení a uznávání výsledků neformálního a informálního učení, zajištění přístupu k informacím všem jedincům, přiblížení příležitostí k CU co nejblíže lidem apod. jsou hlavními strategickými cíli mezinárodních organizací i českých strategických dokumentů. Pokud by se podařilo dosáhnout ideálního fungování systému tak, jak je definován v nejrůznějších strategických dokumentech, a došlo by k odstranění veškerých bariér v účasti na něm, o nichž bylo pojednáno výše, jeho realizace by pomohla narušit sociální vazby, dané reprodukcí sociální struktury, a sociálně

handicapovaným jedincům by se tak otevřely příležitosti ke změně jejich postavení ve společnosti.

Postavení dospělých z nižších sociálních tříd je však bezpochyby do značné míry determinováno dosaženým stupněm vzdělání, znalostí ICT, přístupem k informacím, zmíněnými omezenými jazykovými kódy a sociálním, kulturním, ekonomickým a symbolickým kapitálem, podle P. Willise (in Havlík, 2002, s. 88-89) též příslušníci těchto tříd nástup do manuálních povolání neberou jako prohru, ale přirozenou dráhu, po které následují rodiče. Domnívám se, že mohu téměř s jistotou tvrdit, že se při realizování konceptu CU nepodaří dosáhnout ideálního stavu, a že nejrůznější bariéry zcela nezmizí.

Ze zde uvedeného vyplývá, že šance jedinců s nižším společenským postavením se pravděpodobně nevyrovnají šancím příslušníků středních a vyšších tříd. Rozhodně jim ale nabídne jednu z mála možností, jak si zvýšit svůj sociální status a alespoň částečně překonat svou sociální závislost. Pokud proběhne informační kampaň zaměřená na nejširší okruh obyvatelstva, s důrazem na vrstvy, které si sami získávají informace jen velmi obtížně, a pokud se podaří vytvořit síť informačních a poradenských center, bude záležet už jen na jedincích samotných, zda přijmou podanou ruku. Jak Beneš (2003, s. 80) výstižně konstatoval, „... v každé sociální vrstvě nalézáme skupiny, které jsou schopné a ochotné se aktivně učit a reagovat na změny nebo lidí pasivní a bez orientace. Mobilita se stává schopností učit se a vzdělávat“.

5 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se pokusila shrnout a utřídit hlavní myšlenky týkající se oblasti CU. Při pročitání odborné literatury jsem se ujistila v názoru, že jde o skutečně velmi širokou problematiku, která nemá zcela ustálené pojmy, a ty jsou tak v jednotlivých literárních pramenech užívány nejednoznačně. Často dochází k zaměňování termínů „učení“ a „vzdělávání“, obzvláště v cizojazyčných publikacích či v publikacích staršího data. Abych dodržela jednotnou terminologii, držela jsem se vysvětlení pojmů uvedeného v Palánově výkladovém slovníku Lidské zdroje.

Když jsem se věnovala studiu vzniku a vývoje konceptu CU, vycházejíce především z obsahů důležitých dokumentů pro tuto oblast, zjistila jsem, že během své historie mělo CU sloužit k různým účelům. Jeho vývoj tedy nebyl zcela kontinuální, protože hlavní cíle sloužily vždy k uspokojení aktuální společenské potřeby daného období, ať již šlo o potřeby adaptace na nově vznikající podmínky promítající se do všech sfér lidského života, vyplnění volného času vzniknuvšího v důsledku hlubokých a rozsáhlých hospodářských a společenských přeměn, udržení konkurenceschopnosti ekonomik států i jedinců na trhu práce nebo snahu o potírání nerovností a dosažení svobody všech lidí.

Ačkoli byla konceptu CU během jeho téměř padesátileté existence věnována značná pozornost, spolupráce odborníků zabývajících se CU přesahovala národní hranice, byly vytvořeny desítky zásadních prací pojednávajících o CU jako nezbytně nutném doprovodu života každého jedince a na realizaci této myšlenky bylo vynaloženo obrovské množství hmotných prostředků, nelze říct, že by byl již plně zaveden do praxe a vedl bez výjimek k dosahování stanovených cílů. Koncept CU se stále vyvíjí a i přes to, že některé ze svých funkcí již zastává, naráží na řadu překážek, jež bude nutné odstranit, aby byl schopen naplnit představy o svém poslání. Největší úskalí vidím v současnosti v oblastech financování, bariér v přístupu k CU a v nedostačující

informovanosti o příležitostech k participaci na CU a o možnostech dosáhnout výstupů v podobě získání uznávaných certifikátů.

Důležitý krok, který byl podniknut v ČR je uznání Zákona 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Přestože je celý systém teprve ve fázi rozpracovávání a skrývá řadu zásadních nedostatků, v budoucnosti jistě významnou měrou přispěje k realizaci konceptu CU v naší zemi.

Realizace konceptu CU se tedy nachází stále na cestě, avšak věřím, odborníci a všichni zainteresovaní partneři usilující o uvedení ideálního fungování CU v realitu, vykročili správným směrem. Nevidím totiž jinou příležitost, jak udržet krok měnící se životní realitou, než se ustavičně přizpůsobovat změnám a adaptovat na nové podmínky, učit se rozumět světu, jenž před námi díky turbulentnímu vývoji vědy a techniky neustále utíká. Učení v průběhu celého života se tedy stává základním požadavkem nové doby, kladeným na každého člověka.

6 Soupis bibliografických citací

- BÁNOVEC, L. 2004. Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>, 13. 1. 2008 – článek
- BENEŠ, M. 1997. Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-381-4
- BENEŠ, M. 2003. Andragogika. Teoretické základy. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8
- BRDEK, M. – VYCHOVÁ, H. 2004. Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle. Praha: Aspi Publishing. ISBN: 80-86395-96-0
- Český statistický úřad. 2007. Využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci. Dostupné z WWW: <http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/9701-07>, 14. 6. 2008
- DELORS, J. 1996. Learning: The treasure within. Dostupné z WWW: <http://teacherswithoutborders.org/pdf/Delors.pdf>, 13. 1. 2008
- European Commission: A European Area of Lifelong Learning. Luxembourg, (2002), Office for Official Publications of the European Communities, ISBN 92-894-3213-6
- Evropská komise. 2000. Memorandum o celoživotním učení. Dostupné z WWW: <http://www.businessinfo.cz/files/file1880.pdf>, 13. 1. 2008
- FIELD, J. 2008. Social capital and lifelong learning. Dostupné z WWW: www.infed.org/lifelonglearning/social_capital_and_lifelong_learning.htm, 18.5.2008
- GREGER, D. 2006. Současné trendy všeobecného vzdělávání. In Kalous, J.; Veselý, A. Vybrané problémy vzdělávací politiky. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J. 2002. Sociologie výchovy a školy. Praha : Portál. ISBN 80-7178-635-7

- KNAPPER, CH. K. – CROPLEY, A. J. 1985. Lifelong Learning and Higher Education. Great Britain: Biddles Ltd., Guildford and King's Lynn. ISBN 0-7099-1536-5
- Komise evropských společenství. 2007. Celoživotní učení jako základ znalostí, kreativity a inovací. Dostupné z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0703:FIN:CS:PDF>, 13. 1. 2008
- KOPECKÝ, M. 2004. Sociální hnutí a vzdělávání dospělých. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-96-3
- KOTÁSEK, J., 1997. Celoživotní učení – příkaz doby. In Vzdělávání – šance pro život, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. 2003. Operační program Rozvoj lidských zdrojů. Dostupné z WWW: <http://www.esfcr.cz/files/clanky/408/dokument.pdf>, 13. 1. 2008
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>, 13. 1. 2008
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2007. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>, 13. 1. 2008
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2007. Strategie celoživotního učení ČR. Dostupné z WWW: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf, 13. 1. 2008
- Národní vzdělávací fond. 2003. Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. Dostupné z WWW: http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf, 13. 1. 2008
- OECD: Celoživotní učení pro všechny. 1997. Praha: Gnosis
- PALÁN, Z. 1997. Vzdělávání dospělých v České republice. In Vzdělávání – šance pro život, Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997

- PALÁN, Z. 2002. Výkladový slovník Lidské zdroje. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z. 2003. Základy andragogiky pro personalisty. Praha: VOŠ a OA
- PALÁN, Z. 2006. Celoživotní učení. IN KALOUS, J. - VESELÝ, A. Vybrané problémy vzdělávací politiky. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.
- RUBENSON, K. – BEDDIE, F. 2004. Policy formation in adult education and training. In Dimensions of Adult learning. Singapore: South Wind Production, 2004. ISBN: 0 335 21448 7
- STRÁDAL, J. 2008. Nový systém celoživotního vzdělávání. Dostupné z WWW: <http://archiv.newton.cz/tvr/2008/03/12/36cd43d81931f76f7fe9e69b65f3c87c.asp>, 16. 5. 2008 – článek
- SYCHA, M. 2007. Proměny vzdělávání a učení v globální společnosti. In Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách, 1. vyd., Praha: Mowshe, 2007. ISBN: 978-80-254-0561-1
- ŠERÁK, M. 2007. Celoživotní učení: koncept a praxe v ČR. In Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách, 1. vyd., Praha: Mowshe, 2007. ISBN: 978-80-254-0561-1
- VESELÝ, A. 2006. Lidský, sociální a kulturní kapitál ve vzdělávání. In Kalous, J.; Veselý, A. Vybrané problémy vzdělávací politiky. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.
- Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů. 2006. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-179-2006-sb-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani>, 13. 1. 2008
- ZIĘTEK, H., 2001. Model profesionalizácie komunálnych organizátorov celoživotného vzdelávania. In Prusáková, V. Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí, Bratislava: STIMUL, 2001. ISBN: 80-88082-46-4

WWW stránky:

- Národní ústav odborného vzdělávání. www.nuov.cz, 24.5.2008. Praha
- Národní soustava kvalifikací. www.nsk.nuov.cz, 24.5.2008
- Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.
www.univ.nuov.cz, 24.5.2008

7 Bibliografie

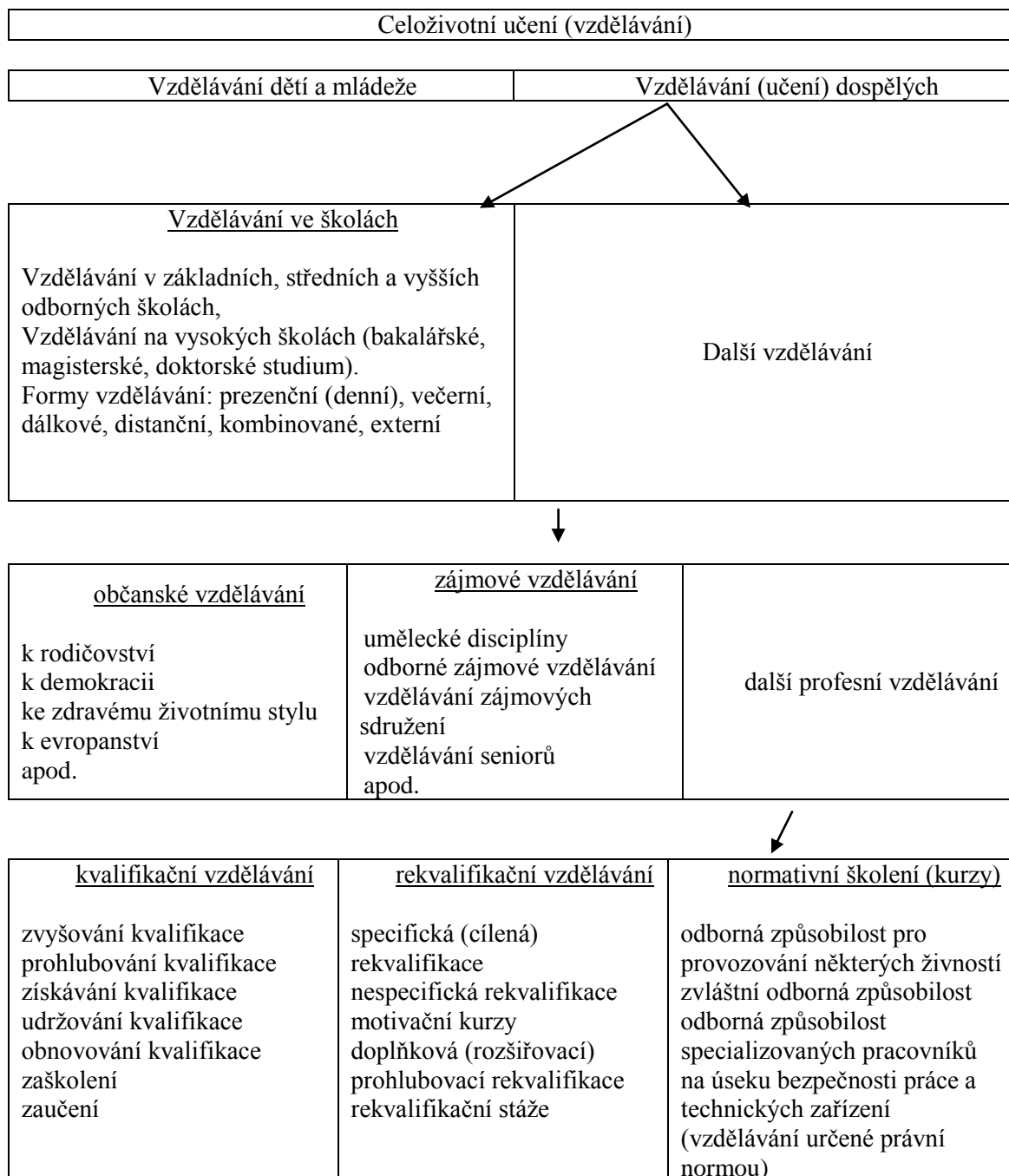
- BRON, M. – MALEWSKI, M. 1995. Adult education and democratic citizenship. Wrocław: Wrocław University Press. ISBN 83-229-1363-X
- KALOUS, J. – VESELÝ, A. Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1261-5
- PALÁN, Z. – RÝZNAR, L. 2000. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-879-6
- TENNANT, M. – POGSON, P. 1995. Learning and Change in the Adult Years. Madison: Jossey-Bass.

8 Přílohy

Příloha A - Místo vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání

Příloha B - Standardy úplných kvalifikací, zpracovány v projektu NSK

Příloha A - Místo vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání



Příloha B - Standardy úplných kvalifikací, zpracovány v projektu NSK

V tabulce jsou zařazeny standardy, které byly zpracovány v projektu NSK. Není z ní patrné, které standardy již prošly kompletním schvalovacím procesem a které nikoliv. Seznam chválených kvalifikací zájemci naleznou na www.narodni-kvalifikace.cz.

Kategorie H

název ÚK (kód)	kvalifikační standard	hodnotící standard	dílčí kvalifikace
Aranžér (66-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Autoelektrikář (26-57-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Autolakýrník (23-61-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Brusič technického a šperkového kamene (28-61-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Cukrář (29-54-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Čalouník (33-59-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Elektrikář (26-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Elektrikář - silnoproud (26-51-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Elektromechanik pro zařízení a přístroje (26-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Hutník (21-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Chemik (28-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Instalatér (36-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Jemný mechanik (23-62-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Jezdec a chovatel koní (41-53-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Kadeřník (69-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Kameník (36-54-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Kamnář (36-67-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Karosář (23-55-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Klempíř (23-55-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Knihař (34-57-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Kominík (36-56-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Kovář (23-57-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>

Kožešník (32-53-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
.Krejčí (31-58-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Kuchař - číšník (65-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Lesní mechanizátor (41-56-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Malíř, lakýrník a natěrač (39-41-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Manipulant poštovního provozu a přepravy (37-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Mechanik dechových a bicích nástrojů (33-54-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Mechanik hudebních nástrojů (33-54-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Mechanik opravář motorových vozidel (23-68-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Mechanik plynových zařízení (36-52-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Modelář (21-53-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Montér suchých staveb (36-66-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Montér vodovodů a kanalizací a obsluha vodárenských zařízení (36-58-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Nástrojař (23-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Obráběč kovů (23-56-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Operátor skladování (66-53-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Opravář zemědělských strojů (41-55-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Pekař (29-53-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Podkovář a zemědělský kovář (41-54-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Podlahář (36-59-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Pokryvač (36-69-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Prodavač (66-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Rekondiční a sportovní masér (69-53-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Reprodukční grafik (34-53-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Rybář (41-53-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Řezník - uzenář (29-56-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Sklenář (36-62-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Slévač (21-55-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Spojový mechanik (26-59-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Strojní mechanik (23-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>

Strojník (23-65-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Strojník pro lodní dopravu (23-65-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Štukatér (36-63-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Tesař (36-64-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Tiskař na polygrafických strojích (34-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Truhlář (33-56-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Umělecký keramik (82-51-H/04)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Umělecký kovář a zámečnick, pasíř (82-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Umělecký pozlacovač (82-51-H/07)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Umělecký rytec (82-51-H/09)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Umělecký sklenář (82-51-H/08)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Umělecký štukatér (82-51-H/06)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Umělecký truhlář a řezbář (82-51-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Včelař (41-51-H/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Vlásenkář a maskér (82-51-H/05)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Vodař (36-65-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Výrobce a dekoratér keramiky (28-57-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Výrobce a zušlechťovatel skla (28-58-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Výrobce bižuterie a dekorativních předmětů (28-63-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Výrobce kožedělného zboží (32-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Výrobce obuvi (32-54-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Výrobce pokrývek hlavy (31-62-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Výrobce potravin (29-55-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Výrobce textilií (31-57-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Zahradník (41-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Zedník (36-67-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Zemědělec - farmář (41-51-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Zlatník a klenotník (82-51-H/03)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Zpracovatel dřeva (41-57-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Železničář (37-52-H/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
ostatní			<u>DK</u>

Kategorie E

název ÚK (kód)	kvalifikační standard	hodnotící standard	dílčí kvalifikace
Bížuterní výroba (28-63-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Dlaždičské práce (36-67-E/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Dřevařská výroba (33-57-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Chemická výroba (28-52-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Keramická výroba (28-57-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Klempířské práce (23-55-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Knihářské práce (34-57-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Kožedělná výroba (32-41-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Lesnické práce (41-56-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Malířské a natěračské práce (36-57-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Opravařské práce (41-55-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Papírenská výroba (28-56-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Pečovatelské služby (75-41-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Podlahářské práce (36-59-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Pokryvačské práce (36-69-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Potravinářská výroba (29-51-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Potravinářské práce (29-51-E/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Práce ve stravování (65-51-E/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Prodavačské práce (66-51-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Provozní služby (69-54-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Rybářská výroba (41-53-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Sklářská výroba (28-58-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Sklenářské práce (36-62-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Stavební práce (36-67-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Stravovací a ubytovací služby (65-51-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>

Strojírenské práce (23-51-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Šití oděvů (31-59-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Šití prádla (31-59-E/02)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Tesařské práce (36-64-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Textilní výroba (31-57-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
Zahradnické práce (41-52-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	<u>DK</u>
Zemědělské práce (41-51-E/01)	<u>KS</u>	<u>HS</u>	
ostatní			<u>DK</u>

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

Popelková, L.: Koncept celoživotního učení

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis