

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Soňa Matějková

Nároky na vzdělávání a učení dospělých v éře globalizace

**Demands on Adult Education and Adult Learning in the
Era of Globalization**

Praha 2011

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

Prohlašuji,

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

V Praze dne 6.1. 2011

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. Martinu Kopeckému Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady, jimiž přispěl k vypracování této práce.

Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu a trpělivost, kterou mi věnovala po dobu zpracování této práce i po celou dobu studia.

RESUMÉ

V bakalářské práci se systematicky věnuji problematice vlivu globalizace na současnou společnost, zejména v souvislosti se změnami významu vzdělávání.

V první části je vysvětlen pojem globalizace a popsáno několik pohledů na sociální změny vyvolané globalizací. Dále charakterizují účinky globalizace na různé společenské oblasti, se zvláštním důrazem na sociální dopady globalizace.

Druhá část si všímá proměn úloh a významu vzdělávání ve společnosti a konceptu vzdělanostní společnosti, která představuje reakci na společenské změny vyvolané globalizací a snaží se nalézt řešení globálních problémů. K naplnění myšlenky vzdělanostní společnosti má napomáhat koncept celoživotního učení, jehož cílem je zajistit celoživotní zaměstnatelnost jedince a také podporovat realizaci aktivního občanství.

Závěr práce je věnován stavu vzdělávání dospělých v České republice, přetrvávajícím nedostatkům i příležitostem, které se do budoucna nabízejí.

SUMMARY

This bachelor thesis focuses on problems of globalization-influences on contemporary society, especially in connection with changes in meaning of education.

The first part explains the concept of globalization and describes several views on the social changes brought about by globalization. There are also described effects of globalization on different sociable areas, with particular emphasis on social impacts of globalization.

The second part explores the changes of functions and meaning of education in society and also the changes of the concept of knowledge society. Concept represents reaction against sociable changes brought about by globalization and try to achieve solutions of global problems. Completing of principles of knowledge society should be realized through the mediation of lifelong learning, whose objective is guarantee to lifelong employment-ability of individual and also support of realization of active citizenship.

Finally is presented the status of adult education in the Czech republic, his lingering deficiencies as well as opportunities, which offer the future.

OBSAH

Úvod	7
1 Globalizace	9
1.1 Počátky globalizace	11
1.2 Pohledy na globalizaci	12
1.3 Globalizovaná kultura a vliv médií	13
1.3.1 Příklon k postmaterialistickým hodnotám	16
1.3.2 Globalizace a otázky genderu	18
1.4 Krize sociálního státu	20
1.4.1 Problém sociální exkluze	24
1.5 Mění se význam vzdělávání	25
2 Vzdělanostní společnost	28
2.1 Vznik konceptu vzdělanostní společnosti	29
2.2 Koncept celoživotního učení	34
2.2.1 Koncept celoživotní zaměstnatelnosti	39
2.2.2 Koncept aktivního občanství	41
3 Podoba vzdělanostní společnosti v České republice	45
4 Závěr	49
Soupis bibliografických citací	51
Bibliografie	55

ÚVOD

„Globalizace je bezpochyby nejvíce používané – zneužívané – a nejméně definované, pravděpodobně nejméně pochopené, nejmlhavější a politicky neúčinnější slovo (heslo, předmět sporu) posledních, ale také následujících let“ (Beck, 2007a, s. 31).

Přestože popis globalizace je problematický stejně jako globalizace sama, nelze její existenci popřít. Ovlivňuje totiž nejen lidskou společnost jako celek například v oblasti ekonomiky, politiky nebo kultury, ale mění život každého z nás. Přestože globalizace probíhá podle svých vlastních pravidel a její průběh je ovlivněn řadou tlaků a protitlaků, není na místě pouze přihlížet a očekávat dopady globálních procesů. Je třeba jednat a alespoň se pokusit o zvrácení některých negativních důsledků, které globalizace přináší.

Globalizace se týká lidské společnosti jako celku, ale i každého jednotlivce. Všichni pocítujeme její účinky, což je vlastně důvodem mého zájmu o toto téma. Tak jako životy ostatních lidí celé planety, i ten můj je ovlivněn působením společenských změn vyvolaných globalizací. Jako jedinec je prakticky nemohu ovlivnit, mohu se pokusit pouze je pochopit a přizpůsobit se jim. Avšak jako člen lidského společenství mohu přispět svým dílem k aktivnímu utváření podoby společnosti, ve které žiji.

Ve své práci se pokouším se o popis globalizačních procesů a jejich vlivů na některé oblasti lidské společnosti. Globalizace bývá vnímána jako ekonomický a politický fenomén, ale zásadním způsobem ovlivňuje také kulturu a sociální poměry současné společnosti. Cílem práce je ukázat, jak globalizace mění naše životy a jakou roli může sehrávat vzdělávání v dnešní době plné změn. Vzdělávání zejména v podobě celoživotního učení je často považováno za nástroj umožňující jedinci vyrovnat se se současnou společenskou změnou, tak aby se neoctl na okraji společnosti. Celoživotní učení má lidem zajistit jejich uplatnění

na trhu práce, ale mělo by také napomáhat jejich účasti na veřejném a společenském životě. Odpovědnost za splnění cílů koncepce celoživotního učení je kladena zejména na bedra jednotlivce, který sám rozhoduje o svých potřebách vzdělávat se. Je tato individuální odpovědnost projevem demokratizace společnosti nebo se pouze stát zbavuje zodpovědnosti své občany? Jsou lidé ochotní na tuto strategii přistupovat nebo je vzdělávání stranou jejich zájmu? Jak se daří využívat celoživotní učení v České republice? Na tyto otázky bych se chtěla pokusit nalézt odpověď.

V první kapitole popisují podstatu procesu globalizace, jeho historické souvislosti a různé pohledy na její působení. Globalizace souvisí s nerůznějšími jevy v řadě společenských oblastí. V jednotlivých podkapitolách první části některé z nich popisují, přičemž hlavní pozornost věnují sociálním dopadům globalizace.

Druhá kapitola je věnována tématu vzdělávání v současné společnosti, zejména konceptu vzdělanostní společnosti, který vznikl jako jedna z možných odpovědí na společenské změny způsobené globalizací. Zabývám se historickými souvislostmi jeho vzniku, jeho cíly a také způsoby vedoucími k jeho realizaci. Pozornost je zaměřena na celoživotní učení, aktivní občanství

Třetí kapitola se zaměřuje na Českou republiku a specifické problémy v oblasti dalšího vzdělávání v podmínkách současné sociální změny. Popisují jednak přetrvávající nedostatky ve stavu vzdělávání dospělých, ale také příležitosti, které globalizace nabízí.

V závěru práce se pokouším o shrnutí prezentovaných poznatků a hledání řešení problémových otázek.

1 GLOBALIZACE

Globalizaci lze charakterizovat jako soubor procesů, pro které je příznačné zkracování vzdáleností, časoprostorové zmenšování a růst propojenosti. Tyto procesy nejsou omezeny hranicemi států a obsahují nadnárodní prvky. Přestože ve středu zájmu veřejnosti stojí ekonomické projevy těchto procesů, nelze globalizaci interpretovat jako čistě ekonomický fenomén. Zahrnuje ekonomické, politické a kulturní změny, které neprobíhají stejným směrem, ale jejichž průběh může být velmi odlišný. „Globalizace není jen jeden proces, ale složitý soubor procesů, které působí navzájem rozporně či protikladně“ (Giddens, 2000, s. 24).

Působení globalizace tedy lze označit jako rozporuplné; na jedné straně smazává rozdíly a na druhé je prohlubuje. Hovoří se o efektu rozevírajících se nůžek, kdy dochází ke stálému prohlubování rozdílů mezi bohatými a chudými. Působením globalizace vznikají nové vazby a zároveň zanikají staré. Globální události ovlivňují dění na lokální úrovni a naopak lokální děje se odrážejí v globálních procesech (Kopecký, 2004).

Díky rozvoji informačních a komunikačních technologií se globalizace vyznačuje rychlou komunikací a pohybem zdrojů, myšlenek a lidí, kteří jsou méně svázáni prostorovými omezeními. Dochází tak k hlubší vzájemné závislosti mezi různými částmi světa, což se týká regionů, měst a míst, ale také nadnárodních společností. Rozvíjí se vědomí světa jako jednoho místa, tzv. „globální vědomí“. Zároveň dochází k oslabení důvěryhodnosti dosavadních institucí a národní identity. Je problematické se správně orientovat v sociálním světě.

Rozvoj technologií, zejména informačních, vytváří základní podmínku umožňující produkci a globální přenos informací. Ten, kdo kontroluje znalosti a kapitál, prakticky ovládá společnost, proto je důležitá podpora výzkumu produkujícího tyto znalosti. Díky informačním technologiím se rozvíjí schopnost

navazovat vztahy na dálku bez nutnosti fyzického kontaktu. Mnohdy to však vede k tomu, že informace získané od lidí jsou důležitější, než vztah k nim (Jarvis, 2007).

Díky zmenšování prostoru se zrychluje pohyb kapitálu a ten se postupně se odpoutává od území. Ocitá se tak mimo kontrolu národních vlád, které ho nemohou ovlivnit pomocí své hospodářské politiky. Národní vlády často nekriticky podléhají globálním tlakům, v lepším případě tyto tlaky modifikují a určitým způsobem přebírají (Jarvis, 2007).

Nadnárodní korporace díky ústupu role národních států v ekonomice disponují značnými prostředky a rozsáhlým vlivem. Ovládají světové trhy a mohou tak výrazně ovlivňovat sociální stabilitu nebo životní prostředí v jednotlivých zemích (Holton, 2006). Usilují o co nejlevnější produkci a rychlou návratnost investic, čehož dosahují snížením nákladů díky využívání levných přírodních zdrojů a levné pracovní síly. Dochází tak k plundrování zdrojů, nerespektování lidí žijících v místě i místa samotného. Národní vlády by měly tyto aktivity regulovat, ale jejich možnosti jsou omezené. Národní stát ztratil část své suverenity, jednak předal některé pravomoci nadnárodním celkům (jako např. EU), ale podléhá také kapitalistickému systému. Politici se na jedné straně pokoušejí regulovat trh, na druhé straně bojují za volný trh, který přináší více příležitostí k zisku. Vlády nejsou úplně bezmocné, ale mnohdy je nemožné obstát proti silám neregulovaného trhu a globálního kapitalismu. Státy často raději volí spolupráci s nadnárodními koncerny a dávají jim různé příležitosti pro rozvoj jejich podnikání bez ohledu na možné následky. Pokud by totiž neměly co nabídnout, ztratily by postupně svou hospodářskou pozici a tím politickou moc. Také mezinárodní organizace se snaží ovlivnit globalizační síly, ale jejich politika je často jen proklamací nereálných cílů (Jarvis, 2007).

V Evropě dochází k procesu sjednocování, jehož cílem je schopnost konkurovat hospodářským tlakům jednak ze strany Spojených států, ale i dalších rychle

rostoucích ekonomik. Bohužel zatím Evropská unie není schopna srovnání, pokud jde o politickou a vojenskou moc Spojených států. Jejich politický vliv v posledních letech poklesl, ale jejich hospodářský vliv neslábne zejména díky celosvětovému rozšíření „americké“ podoby kapitalismu. Navíc čelí Evropská unie silným vnitřním tlakům ze strany jednotlivých národních států (Jarvis, 2007).

1.1 Počátky globalizace

Počátky globalizace lze nalézt podle některých autorů zhruba na konci 60. let 20. století, kdy dochází k prudkému rozvoji komunikačních systémů (Giddens, 2000, s.22). Jiní tvrdí, že tento proces se začal vyvíjet velmi dávno a rozruch kolem globalizace není ničím jiným než zveličovaným způsobem uvažování o současném životě. Jsou toho názoru, že jestliže globalizace znamená prostě pohyb zboží, lidí a myšlenek přes hranice, není ničím novým. Tento proces probíhá stovky a možná i tisíce let (Holton, 2006).

Například Wallerstein, který se jako jeden z prvních začal zabývat otázkami globalizace, datuje vznik světového systému už okolo roku 1450. V té době se rozvinul dálkový obchod do takové míry, že došlo k vytvoření ekonomického celku, který Wallerstein nazývá kapitalistický světový systém. Světový systém od té doby prochází vývojem a v současnosti se nacházíme v jeho třetí fázi, která začala už po první světové válce (Holubec, 2009).¹

Naproti tomu Beck (2007, s. 21) vysvětluje, čím je současná globalizace oproti procesům probíhajícím už dlouhou dobu specifická a odlišná. Dochází při ní k vytváření nadnárodních sociálních vazeb a prostorů, přehodnocování lokálních kultur a vyzvedávání třetích kultur. Vyznačuje se rozsáhlým rozšířením

¹ Jak uvádí Holubec (2009), Wallerstein byl v minulosti kritizován pro ekonomický redukcionismus, protože ignoruje i další společenské vlivy. V polovině osmdesátých let u něj dochází k obratu a zaměřuje svou pozornost také na otázky vědy, poznávání a sociální konstrukce reality.

v prostoru, stabilitou v čase a hustotou nadnárodních sítí, vazeb a toků. Nový je všední život nerespektující národnostní hranice. Nové je sebevnímání této nadnárodnosti (v médiích, konzumu, turistice), nová je bezmístnost společnosti, práce a kapitálu. Nové je globální ekologické vědomí nebezpečí. Nové je dospívání evropského státního útvaru, počet a moc nadnárodních aktérů, institucí a smluv, nový je také rozsah ekonomické koncentrace, která je tlumena novou konkurencí přesahující hranice.

1.2 Pohledy na globalizaci

Jednoznačná definice globalizace neexistuje, tak jako neexistuje její jednotná a ucelená reflexe. Postoje ke globalizaci se pohybují od absolutně pesimistických (Bauman) až po pozitivně laděné (Giddens).

Podle některých je globalizace neřízený a spontánní proces. Její odpůrci jsou naopak přesvědčeni, že jde o spiknutí mocných za účelem ovládnutí světa (Kopecký, 2002).

Existuje celá škála názorů na globalizaci, které lze seřadit do tří velkých skupin (Keller, 2009):

- Naivně optimistické – jsou zastoupeny zejména v táboře neoliberálních ekonomů a liberálních politiků. Podle nich globalizace znamená především rozvoj volného obchodu, jenž postupně odstraňuje bariéry obchodování a tím zvyšuje prosperitu všech zemí světa. Vede tak ke společnosti výrazně bohatší, než je ta dnešní, přitom zachovává kulturní různorodost všech zúčastněných. Jsou přesvědčeni, že tomuto ozdravnému procesu, který působí s nutností přírodní síly, stejně nijak zabránit nelze.
- Radikálně kritické – sjednocují proud odpůrců globalizace, kteří kladou důraz na sociální polarizaci, která v dnešní době narůstá. Ti, kdo

kontrolují velký nadnárodní kapitál a rozhodují o směřování investic, mají v podmínkách globalizace možnost pronikavě zvyšovat své zisky. Naopak má být odstraněno vše, co dříve chránilo zaměstnance a zaručovalo sociální práva obyvatel vyspělých zemí. Vytváří se tak nerovnováha mezi bohatými a chudými, a to jak mezi zeměmi Severu a Jihu, tak také v rámci jednotlivých států. Zatímco v chudých zemích nepředstavitelně narůstá bohatství úzké vládnoucí elity, v zemích prvního světa se rychlým tempem rozrůstají řady marginalizovaných a sociálně vyloučených.

- Věcně sociologické – vycházejí z toho, že globalizace výrazně mění vztah mezi ekonomickými a politickými silami. Zatímco ekonomické síly volně překračují hranice států, politika zůstává v těchto hranicích pevně uzavřena. Zájmy velkých nadnárodních ekonomických uskupení tak získávají jasnou převahu nad možnostmi malých, středních i větších států. Politici odpovídají za situaci ve svých státech, kterou však mohou čím dál méně ovlivňovat, zatímco nadnárodní koncerny, které ve skutečnosti ovlivňují tyto poměry, nenesou žádnou odpovědnost. To zvyšuje míru nejistoty zejména nižších a středních vrstev společnosti a ohrožuje věrohodnost demokracie jako formy sebeřízení společnosti.

1.3 Globalizovaná kultura a vliv médií

Ekonomickou a politickou globalizaci přímo provází kulturní globalizace. Vzniká kultura tzv. druhé moderny nebo také translokální kultura, která je otevřena navenek vlivům působícím globálně, na rozdíl od kultury „první moderny“, národně dostředivé, která byla do sebe uzavřená (Mezřický, 2003, s. 15-16).

Vlivem globalizace se zde projevují četné protichůdné trendy. Na jedné straně dochází ke konvergenci globální kultury označované také jako mcdonaldizace,

kteřá přináší univerzalizaci ve smyslu sjednocování životních stylů, kulturních symbolů a nadnárodních způsobů jednání (Beck, 2007, s.57). Tento trend vyvolává u mnohých jedinců odpor vůči globální kultuře a snahu identifikovat se s konkrétními místy, lokální kulturou a národní identitou. Jak poznamenává Giddens (2000, s. 24) globalizace má dva účinky, jednak táhne směrem ven ke globálnímu světu, jednak tlačí dovnitř a vyvíjí nové tlaky na lokální autonomii. Globalizace je v různých částech světa důvodem k ožívování lokální kulturní identity. Vedle těchto protichůdných tendencí dochází k rozvoji třetích kultur - interkulturních hybridů – které v sobě spojují kulturní prvky z různých zdrojů.

Globalizace je také jednou z příčin vzniku multikulturních společností, ve kterých vedle sebe žijí lidé rozličných kultur a tradic. Podobou multikulturních společností a jejich budoucím vývojem se zabývá řada autorů a jejich názory jsou mnohdy v ostrém rozporu. Například v postmoderně deklarované podobě multikulturní společnosti, kterou zformuloval Sim, je oslavován kulturní pluralismus a vítána společnost tvořená odlišnými rasovými a kulturními skupinami. Multikulturalismus podle něj oponuje názoru, že příchozí skupiny musejí přijmout zvyky hostitelské společnosti, její hodnoty a názory a že se musejí vyhýbat jakýmkoliv konfliktním situacím, které by mohly společnost dezintegrovat, jak se prosazovalo dříve. Výzvou pro multikulturní společnost je tedy zachovat si jednotu a současně respektovat odlišné tradice. Postupně by mělo být vytvořeno společenství nové, které bude sdílet odlišnou společnou tradici, totiž tradici interkulturní (Petrusek, 2007).

Vytvoření takové společnosti je poměrně problematické, protože mu v cestě stojí nejen předsudky, netolerance, nacionalismus a xenofobie, ale také lhostejnost. Navíc vnitřní politika jednotlivých států ochraňuje stále spíše své původní obyvatel a velmi obtížně se otevírá světu.

Soužití lidí odlišných tradic a kulturního zázemí přináší myšlenku vzájemného kulturního obohacování, ke kterému nesporně dochází. V této souvislosti je

zdůrazňováno, že tolerance by neměla znamenat pouze trpění jiného a teoretické poznání odlišností, ale také živé poznávání, setkávání se a snahu o dialog.

K vzájemnému pronikání kultur docházelo již v dávných dobách, ale teprve s rozvojem komunikačních a informačních technologií - zejména internetu a digitalizace informací - a pronikáním masových médií do populární kultury nabývá tento proces masových měřítek. Elektronická média vytvářejí ze světa „globální vesnici“ (Mc Luhan), v níž lidé v celém světě sledují vývoj hlavních událostí a stávají se tak jejich spoluúčastníky. Podle Baudrillarda média svět nejen prezentují, ale vytvářejí náš pohled na svět. Vlivem masových médií si vytváříme novou realitu, která vzniká prolínáním lidského jednání a mediálních vjemů. Thompson je přesvědčen, že média hrají klíčovou roli při vývoji moderních institucí. Poskytují mnoho forem informací, k nimž bychom dříve neměli přístup, ale požadují od člověka kritické uvažování, které je potřeba k orientaci v těchto informacích (Giddens, 2005).

Média také výrazně přispívají k existenci kultury konzumu. Podle Baumana (1999) žijeme v konzumní společnosti. Pozdně moderní společnost od nás požaduje, abychom hráli roli konzumenta. Nejde již o samo uspokojování potřeb, hybnou silou se stává sama touha, která je znovu a znovu vyvolávána a nikdy úplně ukojena.

Konzumní uvažování proniká do všech oblastí našeho života. Dokonce většina moderních institucí, které dosud fungovaly pod ochranou státu, se v pozdní moderně postupně mění na tržní produkty, nejzřetelněji to můžeme pozorovat u vzdělávání, zdravotnictví nebo sociální péče. Změnil se náš jazyk i naše chápání těchto institucí – vzdělání se stalo produktem, vzdělávací a zdravotnické instituce průmyslem a lidé se stali zdroji nebo kapitálem. Globální společnost mění kulturu a jazyk a vytváří kulturu novou, kterou chápeme jako objektivní realitu. Tato kultura bude mladou generací přijímána a internalizována v rámci primární socializace a vytvoří tak základ pro jejich další život (Jarvis, 2007).

1.3.1 Příklon k postmaterialistickým hodnotám

Ne každý podléhá vlivu konzumní společnosti, existuje řada jedinců s dostatečným materiálním zázemím, kteří se odvrací od hraní role konzumenta a svůj volný čas a kulturní kapitál využívají k hledání hlubšího smyslu života. Cílovými hodnotami těchto postmaterialisticky orientovaných jedinců jsou: možnost svobodné realizace individua, participace na politických rozhodnutích, účast na správě věcí a kvalita života v kvalitním životním prostředí (Rabušic, 2000).

Někteří autoři uvádějí, že ve vyspělých společnostech dospěl proces modernizace k bodu obratu a tyto společnosti se začínají přeměňovat na postmoderní, vyznačující se novým lidským rozměrem. U řady jedinců dochází k hodnotového posunu, hlavním smyslem jejich života se stává rozvoj individua, potřeba sebereflexe, kreativity a také přesvědčení, že je potřeba změnit manipulativní a neosobní aspekt života společnosti (Rabušic, 2000).

Tuto tezi se už v roce 1977 pokusil potvrdit R. Inglehart ve své knize *The Silent Revolution*. Ve svém empirickém výzkumu chtěl dokázat, že hodnoty západní veřejnosti se obrátily od dosud převládajícího důrazu na materiální blahobyt a fyzickou bezpečnost k většímu důrazu na kvalitu života a také na péči o životní prostředí. Tyto změny lze odvozovat z procesů, které provázejí a spoluurčují utváření postindustriální společnosti. Jde o technologické inovace měnící charakter práce a životního stylu, ekonomický růst vytvářející základ spotřební společnosti a také změny v profesní struktuře vyžadující nové formy profesního vzdělávání. Dalším důležitým procesem je růst vzdělanosti, která umožňuje lepší orientaci v kulturních hodnotách a dynamický růst masové komunikace pronikající i do oblastí, v nichž dosud nefungovala (Petrušek, 2007).

Základním předpokladem je, že vliv ekonomických faktorů neustále slábne a na významu nabývají neekonomické činitele. Tím, že vyspělé technologie soudobých společností umožní ponechat stranou starost o základní materiální potřeby, otevírá

se prostor pro posun v hodnotové orientaci. Jak potvrzují empirické výzkumy, dochází k tomuto posunu bohužel jen u malé části populace, dokonce v průběhu času může u některých skupin dojít k opětovnému příklonu k materialismu. Petrussek to vysvětluje tím, že došlo ke změně povahy materiálních statků, u nichž už není na prvním místě jejich vlastnictví, ale na významu nabývá jejich kvalita a sociální funkce (Petrusek, 2007).

Problémem je i samotná Inglehartova metodika, kdy zařazení některých hodnot mezi materialistické, případně postmaterialistické, je sporné a má tak zkreslující vliv na výsledky výzkumu (Petrusek, 2007). Přesto nelze popřít, že dochází ke zvýšení zájmu veřejnosti o nové otázky, především v souvislosti s růzností. Jedná se o problematiku genderu, multikulturalismu, soužití většinové společnosti a menšin. V této souvislosti vznikají nová sociální hnutí, v nichž se koncentrují právě jednotlivci orientovaní postmaterialisticky (Kopecký, 2004).

Výzkumy hodnotových struktur byly prováděny i v České republice a lze říci, že výsledky odpovídají Inglehartovým tezím o nárůstu postmaterialistických tendencí, i když stále výrazně převládá materialistická orientace. Postmaterialistické hodnoty zastávají nejvíce mladí lidé, muži, s vyšším vzděláním a s vyšším příjmem a také například studenti a podnikatelé. Rozdíly existují také mezi obyvatelstvem měst a venkova a mezi populacemi jednotlivých krajů. Postmaterialisté jsou politicky aktivnější, přikládají větší váhu demokracii a mají větší zájem o životní prostředí a jeho ochranu (Prudký, 2009).

Česká data potvrzují Inglehartův předpoklad o spojení mezi vyšším vzděláním a postmaterialistickými hodnotami. Jedním z vysvětlení je, že vzdělávání jako způsob seberealizace představuje jednu z postmaterialistických hodnot, takže lze předpokládat, že u člověka orientovaného postmaterialisticky bude kladen důraz na vzdělání. Zároveň je možné vnímat samotný vzdělávací proces jako nástroj šíření postmaterialistických hodnot (Prudký, 2009).

1.3.2 Globalizace a otázky genderu

Se vznikem postmoderní společnosti je spojen zájem o některé nová témata, mezi které patří například genderová problematika. Bohužel teorie globalizace se často genderu vůbec nedotýkají. Přesto globální procesy mění genderové systémy, role a vztahy a upevňují genderové nerovnosti. Globalizační procesy narušují dichotomii maskulinity a femininity tím, že nutí stále více žen vstupovat do dříve mužských oblastí, zejména výroby a migrace. Femininita už není globálně určována pouze mateřstvím nebo příslušností k domácnosti. Na druhé straně jsou globalizační procesy zakotveny v realitě genderových nerovností a ideologií, například jsou založeny na využívání stereotypů, že ženy mohou být placeny méně než muži. Dochází k vzájemnému ovlivňování, gender ovlivňuje globalizaci a globalizace má vliv na genderové uspořádání. V současném globalizovaném světě jsou ve středu zájmu feministek genderové nerovnosti globální produkce, nové formy ženského zaměstnávání, genderové dopady útlumu sociálních států v důsledku neoliberálních politik (Kolářová, 2009).

Feministické autorky reagují na tvrzení, že globalizace přinesla ženám výhody, neboť se zvětšily jejich příležitosti k získávání placeného zaměstnání a ekonomická nezávislost založená na vlastním zdroji příjmu, tím, že výhody jsou vyrovnávány mnoha znevýhodněními, ženy sice získaly zaměstnání, ale právě feminizace vedla ke zhoršování pracovních podmínek. Například v České republice směřovaly zahraniční investice do mužských průmyslových oblastí (automobilový průmysl), zatímco místa ve feminizovaných odvětvích byla masivně rušena (Kolářová, 2009).

Ženy narážejí na protichůdné tendence na trhu práce a v chování mužů. Dosahují větší rovnost ve vzdělání a očekávají větší rovnost v rodině a v povolání. Žena je odpovědná za domácnost a za péči o děti, na tomto přesvědčení se změnilo málo nebo nic. Muži si osvojili rétoriku rovnosti, aniž by po slovech následovaly činy. Vzdělané ženy jsou jen minimálně přijímány do oblastí

„mužských povolání“. Jinak jsou vytlačovány do ostatních oblastí. Stojíme teprve na počátku osvobození od „stavovskými“ připsaných genderových rolí. Zatím se nacházíme spíše na začátku dlouhodobého konfliktu mezi muži a ženami. Je nově vnímána ambivalence procesu ženské individualizace – rozpolcenost mezi „vlastním životem“ a „existencí pro druhé“ (Beck, 2004, s.162).

Také v oblasti vzdělávání vznikla díky vyrovnání možností žen a mužů choulostivá situace. „Cesta vpřed v povolání je pro ně (ženy-pozn. autorky) vzhledem k trvalé masové nezaměstnanosti (a velkým „racionalizačním rezervám“ na specificky ženských pracovištích) uzavřena právě tak jako cesta zpět do manželství a rodiny (v neposlední řadě v důsledku stále se zvyšujícího počtu rozvodů). Nerovnost mezi muži a ženami je nevyvratitelně patrná. Rovnost vzdělání žen tak mnohdy způsobí, že v rodině přibližně stejně vzdělané osoby žijí ve starém, extrémně nerovném postavení s nerovnou zátěží; jsou si toho vědomy a musí tento rozpor snášet. Rovnost vzdělání nic nezaručuje, jediné co zaručuje, je, že nerovnosti jejich postavení v rodině a v povolání jsou evidentně viditelné. Feminizace vzdělání změnila svět rodiny a povolání, protože učinila nerovnost vědomou a proměnila ji v bezprávi“ (Beck, 2004, s.127).

Vzdělanostní úroveň žen je srovnatelná s úrovní vzdělání u mužů, přesto je účast žen na dalším odborném vzdělávání nižší. Často je to způsobeno zaměstnáním žen v tzv. ženských povoláních, které neumožňují takový odborný růst. Kariéra žen není tak podporována ze strany vedoucích pracovníků, což jsou většinou muži. Pozice žen v podnicích s převážně mužským obsazením je problematická, protože jim často chybí přístup k informálním zdrojům informací důležitých pro budování kariéry. Kariéra žen podléhá díky jejich rodinným povinnostem přerušováním, kompromisům a zátěžím (Beneš, 2003).

Odlišná situace mužů a žen je také pokud jde o vztah věku a účasti na dalším vzdělávání. Muži se účastní dalšího odborného vzdělávání nejvíce v mladším věku a později postupně jejich účast klesá. U žen mladšího věku je účast také

poměrně vysoká, ale po výraznějším poklesu ve středním věku následně opět stoupá zájem žen o odborný růst, jde o tzv. druhou kariéru, kdy děti opouštějí rodinu a ženy místo péče o ně hledají uplatnění v opětovném rozvoji pracovní činnosti. Na to by měl reagovat trh vzdělávání a nabízet vzdělávací programy zaměřené na tyto účastnice vzdělávání (Beneš, 2001).

Zmenšující se role státu v době globalizace se projevuje zejména kolapsem sociálního státu. Ženy jsou postiženy více krácením sociálních služeb jako jejich hlavní příjemci, a zároveň jsou to ženy, které tyto služby nahrazují. Ženy jsou dále zasaženy jako velká skupina příjemců sociálních dávek. Týká se jich ve větší míře zvyšování cen veřejných služeb (doprava, lékařská péče), což vede ke stresu a zdravotním problémům, které zpětně neřeší státní zdravotní péče (Kolářová, 2009).

1.4 Krize sociálního státu

Rodina i povolání ztratily v současnosti svoje někdejší jistoty a ochranné funkce. Ochrannou funkci, kterou plnila v tradiční společnosti rodina a komunita, postupně přebíral v moderní éře sociální stát, který se však v postmoderní době ocitá v krizi. „Sociální stát byl do své dnešní podoby ustaven počátkem druhé poloviny 20. století, tedy v době, kdy svého vrcholu dosahovala moderní industriální společnost. Úvah o jeho krizi naopak výrazně přibývá zhruba od poloviny sedmdesátých let, tedy právě v době, kdy se objevují první teorie o doznívání průmyslové společnosti a o nástupu společnosti postindustriální“ (Keller, 2009, s.23).

Krize sociálního státu je způsobena změnami na trhu práce, kde dochází k odlivu pracovníků z průmyslu a zemědělství do sektoru služeb, vstupu žen na trh práce a negativnímu populačnímu vývoji. To vše vyvolává zvyšování nezaměstnanosti a silné tlaky na sociální stát, na které tato instituce není připravena.

Globalizace je jednou z příčin přechodu od systému standardizovaného plného zaměstnání k systému flexibilního zaměstnání. Práce není omezena časem ani prostorem zejména díky racionalizaci pracovního práva, pracoviště a pracovní doby, a také díky informačním technologiím. V budoucnosti vznikne nový systém flexibilnějších, pluralizovanějších a rizikovějších forem neúplného zaměstnání. To může vést ke snížení nezaměstnanosti, pomůže to ženám, mladším zaměstnancům, kteří si od toho slibují lepší sladění práce v rodině s výdělečnou prací nebo větší „suverenitu po stránce času“. Zvedne se produktivita podniků, ale rizika se přenesou na zaměstnance (Beck, 2004, s. 221).

Flexibilní práce z hlediska sociálního státu představuje další zátěž, protože lidé vykonávající neplnohodnotné formy práce mají často nízký příjem a jsou zpravidla žadateli o nejrůznější sociální dávky. Zároveň jim nízký příjem neumožňuje dostatečné sociální pojištění a nemohou platit vyšší daně. Zatěžují tak veřejné výdaje, aniž by přispívali do státní kasy (Keller, 2009).

Společně s flexibilizací práce dochází k „flexibilizaci“ rodiny. Tato instituce se stává smlouvou uzavřenou na omezenou dobu a připravenou pružně se přizpůsobit měnícím se podmínkám. Jde o strategii vynucenou jak rostoucími náklady na výchovu a péči o děti, tak také na stále nekompromisnější požadavky flexibilizovaného trhu práce. Flexibilizace rodiny přenáší starost o bezpečí z rodiny jako pevné instituce na její jednotlivé členy, a to zpravidla na členy nejslabší. To zvyšuje poptávku po pomoci ze strany sociálního státu. Narušení stability rodiny má řadu příčin, na jednom z předních míst figuruje poněkud paradoxně právě dopad politiky sociálního státu. Jak upozorňuje například Ulrich Beck, velkorysá sociální politika snížila rizika, jež byla dříve spojena s opuštěním rodiny a vlastní domácnosti. Ukazuje se tak, že sociální stát výrazně podpořil trend k individualizaci životního stylu (Keller, 2009).

Člověk se odpoutává od komunity, stává se individuem. Individualita má přednost před vztahy, i rodina nebo partnerství se stávají pomíjivými. Individuální

práva jsou, jak se ukazuje, významnější než požadavky společnosti a individuální odpovědnost lze považovat za podřízenou individuálním přáním (Jarvis, 2007).

Další příčinou krize sociálního státu je stárnutí populace, které se projevuje s rostoucí intenzitou v řadě evropských zemí. Zhoršuje se početní nepoměr mezi ekonomicky aktivními lidmi a těmi, kdo jsou v postaktivním věku, což vede k prohlubující se krizi průběžného důchodového systému a vyvolává zvýšený tlak na posílení důchodového systému fondového. Tento vývoj povede do budoucna ke dvojnásobnému finančnímu zatížení dnešních dvacátníků a třicátníků a navíc nutnost spořit si na vylepšení svého důchodu sníží jejich kupní sílu. Tento vývoj by mohl přinést riziko vyostření mezigeneračních konfliktů. Zároveň dochází k poklesu počtu nově narozených dětí a narůstá množství bezdětných mužů a žen. Řešení bývá spatřováno ve vlnách migrace, které by měly přivést mladší a vitálnější populaci. „Má-li migrace vůbec pomoci naznačené problémy řešit tyto problémy, musí být příchozí obyvatelstvo integrováno na bázi vzdělanostní společnosti, aby bylo schopno vykonávat vysoce kvalifikovanou práci. Bez příslušné kvalifikace se vlny migrantů změní jen v nový sociální problém, který nebude řešitelný silami a prostředky slábnoucího sociálního státu“ (Keller, 2009, s.31).

V souvislosti s flexibilizací práce, krizí rodiny a stárnutím populace se hovoří o poklesu solidarity. Je ohrožena solidarita mezi rodinami s dětmi a bezdětnými páry, solidarita mezigenerační i solidarita zdravých s nemocnými. Sociální stát totiž, ačkoli stojí na solidaritě, svým fungováním solidaritu ohrožuje, podřívá a rozkládá. (Keller, 2009).

Problémy sociálního státu mají být podle propagátorů tzv. třetí cesty řešeny pomocí jeho modernizace. Ta však nedisponuje žádnými prostředky, které by mohly upadající solidaritu oživit. Naopak v budoucnosti se očekává další pokles míry meziskupinové solidarity díky rostoucí polarizaci společnosti (Bauman, 2004).

Krise sociálního státu a pokles solidarity vede ke zvyšování nejistoty lidí, kteří mohou očekávat stále menší pomoc od sociálních institucí a jsou tak při řešení svých problémů odkázáni sami na sebe. Postmoderní společnost můžeme označit také jako „individualizovanou“, jako společnost jedinců zaměřených na svůj individuální život (Bauman, 2004).

Biografie člověka je otevřená, závislá na vlastních rozhodnutích. Lidé jsou vytrhováni ze sociálních vazeb. Sociální nejistota je považována za jednu z nejsamozřejmějších vlastností modernity. Být doopravdy moderní znamená žít v trvalé nejistotě. Člověk je odsouzen ke svobodě čelit sociálním rizikům sám a naprosto izolovaně od druhých. Je to strategie, která znemožňuje kolektivní obranu. A tak zatímco rizika jsou plozena socializovaně, obrana vůči nim je privatizována, má se opírat pouze o soukromé zdroje, možnosti a kompetence jedince (Keller, 2009, s.73).

„Nechce-li být jednotlivec v individualizované společnosti potrestán trvalým znevýhodněním, musí se naučit pojímat sám sebe jako střed jednání, jako plánovací kalendář ve vztahu k vlastní biografii, k vlastním schopnostem, orientacím, partnerským vztahům atd.“(Beck, 2004, s.217).

Jak uvádí Keller (2009, s.46), neustálé úsilí o zvyšování své vlastní konkurenceschopnosti v soupeření se všemi druhými se netýká pouze jednotlivců a rodin, ale také firem, které se snaží uplatnit na světovém trhu, a států, které usilují o přilákání či udržení těchto firem. Návrat sociálního darwinismu s jeho filozofií přežití pouze těch nejschopnějších, nejsilnějších a nejodhodlanějších je „kulturním doprovodem“ globalizované ekonomiky. Hlavní podmínkou konkurenceschopnosti je snižování nákladů, což například pro rodinu znamená snažit se snižovat výdaje na děti nebo přímo jejich počet a minimalizovat také výdaje na solidaritu s druhými, zejména se starší generací. Další podmínkou úspěchu v podmínkách globalizace je míra mobility. Pohyblivější mají větší šanci oproti méně pohyblivým. Vše co je možné lehce a bez hranic přesouvat, vítězí nad

tím, co je lokálně fixováno. Sociální stát je prostorově vázán, proto nemůže pokrýt nejistoty, které přináší globalizovaná společnost.

1.4.1 Problém sociální exkluze

Globalizace neposkytuje automatickou možnost svobodně řídit život. Je to těžko předvídatelný proces, v němž jsou ohroženi především lidé se znevýhodněnými startovacími problémy. Dnešní společnost se stále více rozpadá do skupin, jejichž situace a perspektivy jsou nesouměřitelné. Sociální exkluze a dlouhodobá nezaměstnanost se týká různých skupin lidí v různé míře. V této souvislosti se hovoří o dvourychlostní společnosti nebo efektu rozevírajících se nůžek.

Lidé, kteří jsou vyloučeni z pracovního trhu, mohou být postupně vyloučeni také z plnohodnotného sociálního života. Jde zpravidla o lidi s nějakým znevýhodněním, jako je například nízká kvalifikace, vysoký věk, nějaký somatický nebo psychický handicap nebo i nedostatečný ekonomický, sociální a kulturní kapitál daný již výchovou a sociálním postavením rodiny, ve které vyrůstali. Mnoho z nich uvízne v pasti dlouhodobé nezaměstnanosti a díky nemotivující a děravé záchranné sociální síti se stávají závislými na podpoře státu (Palán, 2007).

Na prohlubování společenských rozdílů se podílí také vzdělání. Přestože bývá prezentováno jako jeden ze základních prostředků pro řešení mnoha sociálních, ekonomických a politických problémů, má významný podíl na pracovní a sociální exkluzi. Vyloučení z pracovního trhu může způsobit nevhodné počáteční vzdělávání, které je bez šance na zaměstnatelnost. Následná kvalifikace, která je úzce zaměřena na konkrétní uplatnění, nemusí znamenat zaručené pracovní uplatnění. Vzdělávací systém navíc nerespektuje sociální handicap a jedince s nízkým sociální a kulturní kapitálem zpravidla vylučuje. Nerovnost přístupu ke vzdělávání je podporována i systémem celoživotního vzdělávání. Nemotivuje a

nepodporuje totiž ty, kteří se z různých důvodů neumí, nemohou nebo nechtějí učit (Palán,2007).

1.5 Měníci se význam vzdělávání

Znalosti a vědomosti hrají v současné době v životě většiny lidí stále významnější roli. Znalostí je stále více třeba v oblasti profesní pro udržení dobré pozice na pracovním trhu. Znalosti a dobrá informovanost jsou nezbytné také pro aktivní zapojení do občanské společnosti, bez znalostí a určitého vzdělání je prakticky nemožné činit informovaná a odpovědná rozhodnutí. V neposlední řadě jsou to opět znalosti a procesy učení a vzdělávání, které nám mají pomoci s adaptací na nově vznikající situace v současné, permanentně se transformující společnosti (Sycha, 2008).

V průběhu dvacátého století se smysl vzdělání postupně proměnil. Keller, Tvrďý rozlišují tři fáze významu vzdělání:

- Chrám vědění - do druhé světové války představovalo vzdělání stejně jako po dlouhá předchozí období instituci dostupnou úzké elitě vyvolených a sloužící k určité disciplinaci obyvatelstva.
- Výtah – v poválečném období začalo vzdělání procházet demokratizační fází, která umožnila přístup ke vzdělání pro širokou vrstvu obyvatelstva. Stalo se prostředkem umožňujícím těmto lidem sociální vzestup do středních vrstev. Fungovalo v symbióze se sociálním státem představujícím naopak záchrannou síť proti sestupu. Právě tehdy se objevily první úvahy o vzdělanostní společnosti.
- Pojišťovna – s nástupem společenských změn souvisejících s globalizací a přinášejících krizi sociálního státu se vzdělání proměňuje v pojišťovnu, která má nahradit právě sociální stát a ochránit člověka před sociálními riziky. Když už není možné spoléhat

na to, že nemajetné vrstvy bude kolektivně pojišťovat sociální stát, má je individuálně pojistit vzdělání. Avšak čím více lidí se tímto způsobem pojistí, tím méně jsou pojištěni (Keller, Tvrdý, 2008).

Podobný názor zastává Beck (2004, s. 127): Vzdělání už není prostředkem sociálního vzestupu, ale proměňuje se v prostředek proti sestupu a je tak zbavováno své ceny.

Globalizace klade na každého člověka mnohem větší nároky, než jsme byli donedávna zvyklí. Na jeho profesní kvalifikaci, na jeho kompetentnost a všestranné plnění rolí, pracovních, občanských a rodinných. Vyžaduje se samostatnost, vysoká míra odpovědnosti, tvořivost, iniciativa – tedy vysoká kompetentnost. Pouhá znalost profese a její výkon již nedostačující. Kvalifikace, znalosti, vědomosti a vzdělání se stávají výrobní silou. Práce s lidskými zdroji, které má podnik k dispozici, je předpokladem jeho efektivity. V této oblasti jsme tak svědky jednak přechodu od kvalifikací ke kompetencím, a také přechodu v hodnocení od kvalit vyžadovaných povoláním k hodnocení individuálních kvalit pracovníka (Palán, 2007).

Úzce zaměřená kvalifikace, představující soubor schopností potřebných k výkonu určité specifické činnosti nebo profese, se stává nedostatečnou pro uplatnění na pracovním trhu a i v běžném životě. Je nutno osvojit si klíčové kompetence, které nemají přímý vztah k určitému konkrétnímu pracovnímu místu. Jde o všeobecné znalosti a specifické schopnosti nezbytné pro určitý obor. Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kvalifikací, které nejsou jen úzce odborné, a proto mají také delší životnost. Vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí souvisí jak s uplatněním jednotlivců na trhu práce, tak také s problematikou nezaměstnanosti a problematikou krizí v lidském životě (Veteška, Tureckiová, 2008).

Vzhledem k povaze globalizace se stává základní kompetencí schopnost přijímat permanentní změny bez pocitu ohrožení a schopnost aktivně na ně

reagovat. Vyrůstá význam sebedůvěry, samostatnosti, iniciativy a tvořivosti (Palán, 2007).

Zygmunt Bauman označuje současné dění jako „tekutou modernitu“, což znamená, že je stále v pohybu a stále se mění. Tento rychle se měnící svět vytvořil situaci, kde jsou jedinci nuceni neustále se učit, aby našli svoje místo ve společnosti. Jak říká Bauman (2002), strategie vytvořené jako reakce na měnící se podmínky stárnou tak rychle, že jsou zastaralými dříve, než si je aktéři stačí pořádně osvojit.

Slovy Giddense, „vtip není v tom, že neexistuje stabilní sociální svět, který bychom poznávali, ale že poznávání tohoto světa přispívá k jeho neustálému proměnlivému charakteru“ (Giddens, 1998, s. 45).

2 VZDĚLANOSTNÍ SPOLEČNOST

Jak uvádí Beck, v éře globalizace je práce nahrazována věděním a kapitálem, což znamená, že práce musí být zhodnocena nebo přetvořena věděním. To vyvolává potřebu investovat do vzdělání. Jedna z velkých politických odpovědí na globalizaci zní: vytváření společnosti vzdělání a vědění, prodloužení vzdělávání, uvolnění a odstranění jeho fixace na určitá pracovní místa a povolání a vzdělávací procesy vedoucí k široce aplikovatelným klíčovým kvalifikacím. To neznamená jen být flexibilní a celoživotně se vzdělávat, nýbrž i získávat sociální kompetence, schopnost týmové spolupráce, řešit konflikty, kulturní porozumění, síťové myšlení, vypořádání se s nejistotami. Vzdělání také umožňuje určité minimum procesů sebereflexe a sebeindikace a napomáhá orientovat se ve světě (Beck, 2007, s.159).

Z tohoto popudu vznikla ve druhé polovině dvacátého století nepřeborná řada teoretických konceptů současné společnosti, mnoho z nich s předponou post či neo, případně s přívlastkem nový nebo pozdní. Je velmi problematické vytvořit termín, který by zachytil všechny podstatné rysy dnešní komplexní a rozporuplné společnosti. Jedním z nejužívanějších, ale také nejméně jednoznačných termínů je *společnost vědění (knowledge society)* (Veselý, 2004a).²

Základní myšlenku společnosti vědění lze shrnout takto: zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl, v současnosti jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce (Veselý, 2004a).

² Často je také používán termín vzdělanostní společnost nebo znalostní společnost, všechny tyto pojmy lze považovat za synonyma.

2.1 Vznik konceptu vzdělanostní společnosti

Společnost vědění je teoretickým konceptem popisu současné společnosti, který čerpá z mnoha ideových zdrojů. Jde zejména o teorii postindustriální společnosti, koncept informační společnosti, ekonomiky založené na vědění a sociologie vědy a vědění (Veselý, 2004a).

Bellova teorie postindustriální společnosti vychází z toho, že výroba komodit přestává být převažující činností pracovní síly a začíná být stále více nahrazována zaměstnáním v sektoru služeb. Tato povolání vyžadují spíše symbolické, než manuální schopnosti a znalosti, místo fyzické síly. Vědění bude zaručovat moc, jako to v industriální společnosti zaručovalo vlastnictví kapitálu. Teoretické vědění je základním principem postindustriální společnosti, o který se opírají nové technologie a ekonomický rozvoj (Bell, 1973).

Znaky postindustriální společnosti, jak je charakterizuje Bell a jeho následovníci, lze shrnout takto: „1. jestliže v předindustriálních a industriálních společnostech byly základním výrobním zdrojem suroviny a energie, v postindustriální společnosti je to *informace*; 2. jestliže v předindustriálních a industriálních společnostech základní výrobní činností bylo „dobývání a výroba“, pak v postindustriální společnosti je to *zpracování*; 3. zatímco v předindustriálních a industriálních společnostech šlo o procesy absorpce práce a kapitálu technologiemi, v postindustriální společnosti kapitál absorbuje především *vědění, vědu a informace*.“ (Petrušek, 2007, s.274).

Termín postindustriální společnosti začal být koncem sedmdesátých let vytlačován koncepcemi informační společnosti (Toffler, Tofflerová). Podle nich informační technologie určují charakter sociální struktury nových společností a informace se stávají klíčovým strategickým zdrojem, na němž tyto společnosti závisí. Tofflerovi hovoří o „supersymbolické ekonomice“, kde stále více práce spočívá v symbolických procedurách - duševní práci – a kde miliony lidí „nedělají

nic jiného, než že uvádějí do pohybu informace nebo generují více informací“(Toffler, Tofflerová, 2001, s. 51).

Jak uvádí Veselý, byly oba koncepty kritizovány:

- Koncept postindustriální společnosti, protože, jak se časem ukázalo, nedochází k úpadku výroby na úkor služeb a ke zmenšení ekonomické váhy průmyslového sektoru i přes změnu ve struktuře zaměstnanosti. Průmyslová výroba zůstává i nadále klíčová, i když ve zcela odlišné podobě oproti minulosti.
- Koncept informační společnost za to, že informační revoluce, tj. exponenciální nárůst objemu přenášených informací v reálném čase umožněný novými informačními a komunikačními technologiemi je pouze vrcholkem ledovce. Jde hlavně o vědění, nikoli jen o informace. Vědění uschopňuje ty, co ho vlastní, k intelektové nebo manuální činnosti, zatímco informace mají podobu strukturovaných a formátovaných dat, která zůstávají pasivní a nečinná doté doby, než jsou užita těmi, kteří mají vědění k jejich interpretaci. Zásadní rozdíl je také v předávání vědění a informací.

Z tohoto důvodu vznikly koncepty společnosti vědění, které věnují mnohem větší pozornost lidem než technologiím a většinou obsahují mnohem výraznější lidskou dimenzi (Veselý, 2004a).

Za zakladatele konceptu společnosti vědění je považován Peter Drucker, který poprvé použil tento pojem ve své knize *Věk diskontinuity*, která vyšla poprvé už v roce 1969. Později myšlenku společnosti vědění Drucker rozvíjí i v dalších několika pracích, ale komplexnějšího pojetí se dočkal koncept až v devadesátých letech 20. století například v pracích Stehra, Böhmeho, Willkeho. V této době se objevuje koncept na „znalostech založené ekonomiky“, kde je kladen důraz na ekonomickou hodnotu vědění (Veselý, 2004a).

Za hlavní důvod nástupu společnosti znalostí Drucker považuje prodloužení lidského života, tedy i délky produktivního věku lidí a s tím spojenou delší dobu strávenou vzděláváním, které jim má zajistit lepší životní standard. Při vstupu na pracovní trh očekávají, že naleznou práci, ve které budou moci uplatnit své znalosti. Nabídka takových pracovních míst je však značně omezená. Drucker kritizuje prodlužování soustavného vzdělávání a také vytváření tlaku na to, aby i pro výkon relativně nenáročných profesí lidé disponovali středoškolským či dokonce vysokoškolským vzděláním. Dlouhé počáteční vzdělávání je neefektivní i z hlediska zastarávání znalostí, protože ve chvíli, kdy člověk ukončí školní docházku a dostane se na trh práce, jeho vědomosti už mohou pozbýt platnosti. Drucker tedy upřednostňuje prosazování celoživotního učení (Drucker, 2006).

Vznik konceptu společnosti vědění vychází podle Veselého z několika faktorů:

- Prvním okruhem faktorů předznamenávajících společnost vědění jsou technologické změny, které spočívají ve vytváření infrastruktur informačních a komunikačních technologií umožňujících rychlou, rozsáhlou, levnou a efektivní globální výměnu informací a vědění.
- Druhým faktorem jsou výrazné změny v ekonomické struktuře, kdy se cena výrobků stále více odvíjí nikoli od ceny surovin a práce, ale od vědění, které bylo k výrobě potřeba. Ještě výraznější je narůstající podíl vědění na úkor surovin ve službách.
- Třetím trendem jsou výrazné proměny profesní struktury a trhu práce. Zvyšování produktivity práce vede ke snižování poptávky po pracovní síle, a to především v zemědělství a průmyslu (Veselý, 2004a).

Dochází k nárůstu počtu profesí s vysokou složitostí práce a také se hovoří o tzv. vědomostních pracovnících. Lidi nerozdělujeme jako dříve na manuální a nemanuální pracovníky nebo podle ekonomického sektoru, ale podle úrovně kvalifikace a požadovaných kompetencí (Veselý, 2004a).

Myšlenka budování vědomostní společnosti hraje důležitou roli také v ekologických úvahách. Využívání vědění napomáhá řešit rozpor mezi ekonomickým růstem a trvalou udržitelností, a to zvyšováním poměru vědomostního obsahu ve zboží a službách na úkor surovin. Rozvoj služeb, digitálního uchovávání dat a komunikačních technologií, ale i celkově postmateriální způsob života jsou příkladem toho, jak by rozvoj vědění mohl napomoci šetrnějšímu vztahu k přírodnímu prostředí. Díky nárůstu počtu vědomostních profesí je možné mnohem častěji využívat například telepráce, elektronické práce z domova, která je méně energeticky náročná a zaměstnancům umožňuje větší flexibilitu a lepší využívání času (Veselý, 2004b).

Společnost vědění je společností rizikovou, nejistou a těžko říditelnou. Z konceptu společnosti vědění vyplývají některé aspekty, které je třeba brát v potaz. Jde například o změny v sociální struktuře společnosti. Na jedné straně se stírají rozdíly mezi vrstvami a třídami společnosti založené na ekonomickém potenciálu, na druhé straně vznikají rozdíly spočívající ve vzdělání a v kvalitaci. Dalším aspektem je individualizace společnosti a ohrožení sociální koheze. Vědění, na jehož získávání má vzdělávání rozhodující podíl, na jedné straně uschopňuje jednotlivce k akci, zároveň však toto rozptýlení schopnosti individuálně jednat a ovlivňovat svou budoucnost vede ke zhoršující se možnosti společné kolektivní akce (Veselý, 2004a).

Jarvis (2007) zdůrazňuje, že myšlenka učící se společnosti je spojena se sociální změnou. Čím výraznější jsou změny ve společnosti, tím větší je pravděpodobnost, že taková společnost bude chápána, jako učící se společnost. Společnost s ustálenými vzorci chování nevyžaduje tolik dalšího učení, jako společnost, v níž nad stabilitou a trvalostí převládá sociální změna.

Také v dokumentech EU, jako je Lisabonská strategie nebo Memorandum o celoživotním učení se hovoří o nutnosti budování ekonomiky založené na znalostech a vědomostní společnosti. Argumentuje se tím, že Evropa musí

soutěžit na globálním trhu, musí se technicky rozvíjet a k tomu potřebuje vysokou úroveň znalostí a dovedností. Potřebuje tedy kvalitní lidské zdroje, což jsou jedinci mající tyto znalosti a dovednosti a ochotní rozvíjet je, tak aby stačily rychlým technologickým změnám. Odpovědnost za budování Evropské vzdělanostní společnosti tedy prakticky leží na bedrech jedinců, kteří musí usilovat o zaměstnatelnost, mobilitu a vzdělání a pokud se nepřizpůsobí, je jim vyhrožováno vyřazením z této společnosti. Hrozí tak vznik duální společnosti, kde vysoce vzdělaní lidé mohou pracovat a žít ve znalostní ekonomice, ale málo vzdělaní, nezaměstnaní nebo znevýhodnění lidé jsou ze znalostní ekonomiky vyloučeni. Stres z individuální zodpovědnosti za vlastní zaměstnatelnost a za úspěch politického programu EU může ohrozit její politickou stabilitu a soudržnost v době politických, ekonomických, sociálních a kulturních změn (Birne, 2007).

Liberální vize volného a flexibilního trhu a modernizovaného sociálního modelu s více a lepšími pracovními příležitostmi bude něco stát a očekává se že tuto cenu zaplatí pracující. Hrozí tak, že jedinci budou zbaveni možnosti rozhodovat o konkrétních a bezprostředních podmínkách svého života. Je požadována konformita základním předpokladům moderního liberálního myšlení, obzvláště předpokladu, že ekonomická hojnost stojí nade vším ostatním a že ekonomická racionalita je nevyhnutelný řídicí princip produkce, práce a společnosti (Casey, 2007).

Koncept společnosti vědění lze interpretovat podle Veselého ze dvou úhlů pohledu, čímž se koncept společnosti vědění rozpadá do dvou větví. Jedna větev se věnuje důležitosti vědění v ekonomických aktivitách („ekonomika založená na vědění“) a druhá se věnuje roli vědění v sociálních vztazích, přičemž se zaměřuje především na roli vzdělávání („učící se společnost“). Uvažování o společnosti vědění z ekonomického hlediska navazuje na *teorie ekonomiky založené na znalostech*, jejichž podstatou je vnímání znalostí jako ekonomického aktiva. Koncept společnosti vědění (ekonomika založená na vědění) jde v těchto úvahách

ještě dál. Vědění, potřebné k výrobě, ovlivňuje cenu výrobků, jejichž cena tedy není dána cenou surovin nebo práce, ale právě vědění, které bylo k výrobě zapotřebí. To platí ve zvýšené míře ve stále se rozvíjejícím sektoru služeb, kde platíme především vědění. Koncept společnosti vědění se dále zajímá o to, jakou roli hraje vědění v sociálních vztazích a také řeší podíl vzdělávání na produkci, rozšiřování a řízení vědění. *Koncept učící se společnosti* se konkrétněji věnuje otázce, jak vzdělávání přispívá k vědění jedince či skupin jedinců a také jak vědění přispívá k sociální soudržnosti společnosti (Veselý, 2004a).

Koncept společnosti vědění by měl být považován za normativní vizi, která stanovuje žádoucí cíle do budoucna. Mnohými je tento pojem často považován i za reálně probíhající trend a interpretují ho zcela nekriticky. Budoucnost není tak bezproblémová, jak by se mohlo zdát. Společnost vědění je a bude také společností značně rizikovou, nestabilní, vytvářející tlak na jednotlivce a také společností ohroženou rozkladem sociální soudržnosti a sociálním rozštěpením. To vše právě v důsledku rozvoje vzdělávání. Plná zaměstnanost není ve světě vědění udržitelná a dochází k rozštěpení dvou tradičně spojovaných jevů, hospodářského růstu a vysoké zaměstnanosti (Veselý, Mouralová, 2009).

2.2 Koncept celoživotního učení

Díky nárůstu objemu vědění a rychlému vývoji v oblasti vědy a poznání vznikla postupně nutnost vytvořit mechanismy, které by mohli napomáhat k tomu, aby lidé byli schopni vypořádat se záplavou nejrůznějších informací a znalostí a zvládat tempo životních změn. Souhrnným označením těchto mechanismů, které se týkají lidí ve všech etapách jejich života, je celoživotní učení.

Argumentem pro celoživotní učení jsou velmi konkrétní změny dotýkající se našich individuálních životů. Svět práce, učení a hry se prolíná a průběh naší životní dráhy se stává difúzním, kde například vzdělávání není omezeno na určitý věk a prostor. Dalším argumentem je individualizace životních drah, kde se na

jedné straně otevírá prostor pro „mobilitu a flexibilitu, kreativitu a spontaneitu“ (Beneš, 2003, s. 87), tedy uplatňování osobní svobody a vlastní vůle, ale současně znamená velký tlak na člověka ve smyslu nutnosti převzít odpovědnost za vlastní rozhodování a ve smyslu možné ztráty stability a skupinové příslušnosti. Nároky na úspěšné zvládnání života se zvyšují, individualizace tedy vede ke zvýšené potřebě dospělých se učit. Úzce souvisejícím argumentem podporujícím potřebu celoživotního učení je potřeba sociálních kontaktů a setkávání se s lidmi podobných zájmů, orientací, životních fází a úkolů, jež účast na vzdělávacích programech pro dospělé (mimo distančních a individuálních) poskytuje. Tato sociální funkce vzdělávání je obzvláště pro starší osoby velmi významnou motivací (Rabušicová, 2006).

Celoživotní učení plní celou řadu funkcí, mezi které patří především tyto:

- Rozvoj osobnosti, který představuje základní cíl, nezbytný pro občanské soužití, pro schopnost chápání rolí a poslání, pro vlastní uplatnitelnost, pro integritu osobnostní i společenské. Tato role bude růst jednak díky globalizaci, ale také díky integraci evropských struktur a s tím spojenou nutností žít v multikulturním světě s jeho rozmanitostí vztahů, nadřazenosti, a přitom si být vědom jedinečných hodnot vlastní osobnosti.
- Posílení soudržnosti společnosti. Vzdělávací systém je jednou z integrujících sil, předává sdílené hodnoty a společné tradice, ale především má zajišťovat rovný přístup ke vzdělávání. Může vést k vyrovnávání nerovností sociálního a kulturního prostředí i nerovností regionálních a může podstatně přispívat k vyrovnávání životních příležitostí, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti a přispívat tak k odstraňování sociálních tlaků a ke stabilizaci.

- Podpora demokracie a občanské společnosti. Vzdělání při jeho správném nastavení vychovává soudné, kritické a nezávisle myslící občany s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních, které jsou zárukou demokracie.
- Zvyšování zaměstnatelnosti, schopnost nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce, a to jak doma, tak i v zahraničí. Je nutné orientovat všeobecné i odborné vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost.
- Zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti. Vzdělávací soustava v moderní společnosti musí výrazným způsobem přispívat k vysoké úrovni a využitelnosti lidských zdrojů, jednomu ze základních faktorů jejího ekonomického vývoje.

Předchůdcem konceptu celoživotního učení je koncept celoživotního vzdělávání, které je založeno na institucionalizovaném a plánovaném vzdělávání, ke kterému může docházet v jakékoli etapě lidského života. Tento koncept byl však překonán z celé řady důvodů. Člověk by měl získávat v procesu učení nejen znalosti a kvalifikace, ale také životní kompetence, které lze získat pomocí organizovaného vzdělávání jen velmi omezeně. Také praktické znalosti je vhodnější získat spíše v praxi a nikoli pouze teoreticky. Vzhledem k tomu, že každý člověk prochází individuálním vývojem, je nutné přizpůsobit způsob učení jeho individuálním požadavkům, což je problém u institucionálního vzdělávání, které je vytvořeno jako vzdělávací příležitost pro skupiny lidí. Koncept celoživotního vzdělávání předpokládá také velkou míru odpovědnosti státu, což neodpovídá současnému stavu, kdy řadu společenských změn stát nedokáže ovlivnit. Navíc v současném velmi rychle se měnícím světě je vzdělávání pojaté

zejména formou výuky málo flexibilní oproti různým formám individuálního učení.

V devadesátých letech dvacátého století se tedy prosazuje myšlenka celoživotního učení, které zahrnuje vedle organizovaného vzdělávání také sebeřízené a sebeorganizované učení. Odpovědnost se z velké části přenáší ze státu na jednotlivce případně podniky. Dochází ke změnám podoby vzdělávacích institucí, které se musí přizpůsobit požadavkům trhu, protože celoživotní učení se stává obchodovatelným produktem. Také veškeré učební materiály a jiné informační zdroje se stávají zbožím, které je nabízeno konzumentům. Učící se jedinec vstupuje na volný trh a tam sám rozhoduje, co potřebuje a co pro něj bude do budoucna přínosné. Učení se mnohem více přibližuje každodennímu životu a je zaměřeno na praktické zkušenosti. Vznikají snahy o uznávání znalostí a dovedností získaných mimo formální vzdělávací instituce a jejich certifikaci (Jarvis, 2007).

Celoživotní učení v sobě zahrnuje formální vzdělávání probíhající ve vzdělávacích institucích, neformální vzdělávání, které je realizováno formou nejrozličnějších kurzů a je zaměřeno na získávání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou zlepšit pracovní, ale i společenské uplatnění. Neposlední součástí celoživotního učení je informální učení, kterým se rozumí proces získávání vědomostí a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání bez možnosti ověřit si nabyté znalosti. Tato forma učení je neorganizovaná, zpravidla nesystematická a její průběh plně závisí na vůli a motivaci jednotlivce. Při výběru mezi jednotlivými formami vzdělávání by měla být ve vzdělávání dospělých rozhodujícím kritériem motivace člověka (Veteška, Tureckiová, 2008).

Ochota učit se a vzdělávat se i v dospělém věku závisí na mnoha faktorech, mezi něž patří i vnitřní motivace k dalšímu učení a vzdělávání, která mimo jiné dále souvisí i se vztahem, jaký si učící během svého života k procesům učení a

vzdělávání vytvořil. Souvisí se sociálním původem jedince, s jeho rodinným zázemím, s mírou zděděného kulturního, ekonomického i sociálního kapitálu a s kvalitou a zkušenostmi z předchozího vzdělávání. Více se vzdělávají lidé, kteří mají na co navázat. Čím kvalitnější je jejich počáteční vzdělávání, tím kvalitněji se zapojí do dalšího vzdělávání. Tyto dvě části tedy tvoří neoddělitelný základ celoživotního učení. Stejně důvody a dopad má také synergie formálního neformálního vzdělávání dospělých (Palán, 2007).

Problematický je také přístup různých sociálních skupin ke znalostem a procesům učení. V politických dokumentech se neustále volá po zapojení nekvalifikovaných nebo níže kvalifikovaných sociálních skupin do systému celoživotního učení. Tyto osoby však mají často ke vzdělávání velmi rozporuplný vztah, na jednu stranu si uvědomují nutnost vzdělání, na druhou se ho odmítají účastnit.

Odpovědnost za vzdělání se přenáší z veřejných institucí a státu na stranu jedince, pro kterého se stává spíše povinností. On rozhoduje o tom, jaké vzdělání, jaké znalosti a dovednosti jsou pro něj vhodné a důležité a jaké vzdělání je perspektivní do budoucna pro zajištění dobré pozice na pracovním trhu. Tato rozhodnutí jsou a do budoucna budou vzhledem ke zrychlujícímu se technickému vývoji a neustálým změnám, pořád složitější a méně jednoznačná. Je velmi obtížné předvídat budoucí vývoj a hrozí, že dnes ceněné znalosti a vědomosti mohou být zakrátko bezcenné. Člověk tak musí často rozhodovat o něčem, o čem nemá dostatek informací potřebných pro kompetentní rozhodování. Nevhodná rozhodnutí mohou v lepším případě vést k dalšímu učení, ale hrozí, že člověk rezignuje na další učení a je tak ohrožen ztrátou kvalifikace, zhoršením sociální pozice a nakonec sociální exkluzí (Sycha, 2008).

Téma celoživotního učení se vyskytuje i v dokumentech EU, bohužel mají tyto dokumenty často silně ekonomizující ladění. Prostřednictvím celoživotního učení je slibována podpora konkurenceschopnosti ekonomik i jednotlivců na trhu práce,

překonání sociální exkluze, růst občanské angažovanosti i možnost naplnění touhy po seberealizaci. Příliš se nepočítá se subjektivními potřebami lidí a s jejich touhou či neochotou vzdělávat se pro vzdělávání samotné (Veselý, Mouralová, 2009).

Učení má sloužit k získávání kompetencí, které jsou chápány jako nezbytné opory pro úspěšné jednání ve složitém a proměnlivém světě. Vzdělávání a učení má být podle OECD aktivačním nástrojem, který vymaňuje ze závislosti na sociálním systému. Nehovoří se o tom, že sociální stát přestává plnit své funkce, takže jde spíše o vynucenou strategii (Kopecký, 2008).

Cílem konceptu celoživotního učení je jednak podpora aktivního občanství a současně podpora zaměstnatelnosti.

2.2.1 Koncept celoživotní zaměstnatelnosti

Vznik tohoto konceptu podnítily výrazné proměny profesní struktury a trhu práce. Vzdělávání v průběhu celého života je považováno za faktor, který pomáhá udržovat ekonomickou konkurenceschopnost a zaměstnatelnost. Základním dělítkem pro uplatnitelnost lidí na trhu práce není manuální či intelektuální činnost nebo uplatnění v sektoru výroby či služeb, ale úroveň kvalifikace a požadovaných kompetencí.

Jedním ze zásadních argumentů pro vznik konceptu celoživotní zaměstnatelnosti jsou demografické proměny struktury obyvatelstva, zejména stárnutí populace. To lze řešit zvýšením porodnosti, zvýšením počtu imigrantů nebo prodloužením pracovní aktivity. Při manuální práci je to nemyslitelné, u vědomostních pracovníků si lze představit i padesátiletou kariéru. To si vynucuje přechod k celoživotně udržitelné práci a změnu ve formě této práce. Hovoří se o druhé kariéře, kdy budou zaměstnanci pobírat starobní důchod a zároveň dále pracovat zejména alternativními formami práce, např. zkrácenými úvazky, prací

z domova, pracovními kontrakty apod. Vzrůstá význam celoživotního učení pro udržení kvalifikace nebo změnu profese. Vzdělávání seniorů bylo donedávna chápáno jen jako zvýšení kvality života ve stáří, nyní se stává společenskou nutností (Veselý, 2004b).

K naplnění konceptu celoživotní zaměstnatelnosti je třeba dodržení několika podmínek, mezi něž patří myšlenka rovných příležitostí, adaptability a podpora podnikání. Požadavek vzdělávání pro všechny vede k rozvoji „mimoškolních“ forem vzdělávání, které jsou specificky určeny dospělým a mají za úkol překonávat zejména časové a prostorové bariéry (např. distanční vzdělávání, korespondenční vzdělávání, e-learning). Také požadavek adaptability na měnící se sociálně ekonomické podmínky a profesní mobilita se promítá do participace na vzdělávání. Týká se hlavně udržování nebo získávání vyšší úrovně kvalifikace, nebo poskytování tzv. druhé šance těm, kteří předčasně odešli ze systému formálního vzdělávání, nebo získání zcela nové kvalifikace.

Na podporu zaměstnatelnosti a na schopnost reagovat na proměnlivé požadavky trhu práce je zaměřeno zejména profesní vzdělávání, které je silně ekonomizované, a v dílčích oblastech i institucionalizované, klade důraz na certifikaci. Samo profesní vzdělávání není schopno plnit všechny funkce, které by vzdělání mělo plnit jako celek.

S narůstajícími nároky na pracovní pozice, s informačně-technologickou a znalostní společností a stresovými situacemi se řada lidí těžko vyrovnává. Proto andragogika prosazuje metodický přístup k člověku, který využívá poznatků z blízkých vědních oborů, především z psychologie, pedagogiky, sociologie, managementu a ekonomie (Veteška, Tureckiová, 2008).

2.2.2 Koncept aktivního občanství

Základním východiskem konceptu aktivního občanství je participace na veřejném životě, jako je hospodářský a společenský život, občanský život v občanské společnosti, komunitní život, politický, dobrovolnický život apod. (European Report, 2002).

Předpokládá se, že aktivní občanství znamená podporu demokratických poměrů, přičemž aktivní občan nemusí být nutně členem nějaké politické strany. Existuje celá řada možností, jak se podílet na veřejném dění. Jedná se například o účast v dobrovolnických neziskových organizacích, o účast ve veřejném dění na lokální úrovni, o práci se skupinami dětí a mladých lidí nebo o pomoc a podporu skupin s různými podobami znevýhodnění.

Je důležitá větší organizovanost občanů, občanů zapojených do různých sdružení, která by jim umožnila hájit vlastní zájmy. Metodou, kterou mohou občané využít pro prosazení vlastního rozhodnutí, je referendum. Lze se však setkat s argumentem, že rozhodování musí být podmíněno poznáním. Jestliže by měli občané rozhodovat, mělo by být vyžadováno poznání a odpovědnost u všech bez výjimky. Měly by být prosazovány alternativní demokratické postupy, které přiblíží tvorbu politických rozhodnutí každodenním zájmům občanů. Občanské poroty, elektronická referenda, svépomocné skupiny. Demokratizace demokracie závisí na pěstování zdravé občanské kultury. Neexistuje jen stát a trh (veřejný a soukromý sektor). Mezi nimi je oblast občanské společnosti zahrnující rodinu a jiné neekonomické instituce. Občanská společnost je aréna, ve které se musí rozvíjet demokratické postoje včetně tolerance (Giddens, 2000, s.98).

Přestože prosazení myšlenek přímé demokracie má před sebou ještě dlouhou cestu, už v současnosti dochází ke vzniku nových sociálních hnutí (zejména ekologických a antiglobalizačních) a k posílení sociálních hnutí, jež byla doposud

spíše na okraji politického spektra. Výrazně také vzrostl počet a vliv nevládních organizací, které působí jak místně, tak v mezinárodním měřítku.

Nově vznikající sociální hnutí se soustřeďují na kvalitu života a na možnost seberealizace. Mají zájem zapojit se do veřejných debat a ovlivnit veřejné mínění většinové společnosti. Jejich cílem je dále demokratizovat demokratické společnosti a upozornit na přezírané problémy. Obhajují právo na alternativní způsoby života a prosazují uznání různých znevýhodněných skupin. Tato sociální hnutí jsou často postavena na individualistickém základě, přesto mohou být místem, kde vznikají nové sociální vazby nesouvisející s tradičními společenskými institucemi. Mají také volnou a proměnlivou strukturu. Lze říci, že mají jistý vzdělávací rozměr, který spočívá v neformálním a informálním učení (Kopecký, 2004).

Aby se člověk mohl chovat jako aktivní občan a aby z tohoto aktivního občanství mohl profitovat nejen on, ale také jeho okolí, je nutné, aby byl k němu připravován celý život. Tento požadavek je vcelku neproblematicky zakomponován do výchovy a vzdělávání ve škole i mimo školu v období dětství a dospívání, v dospělosti je však tento požadavek dosud na okraji zájmu a praktických realizací.

Aktivní občanství dosud zahrnovalo dvě dimenze:

- Kognitivní, která se týká získávání dostatku informací a poznatků o společnosti, o politických procedurách a také schopnosti tyto informace zpracovávat;
- Postojovou, která souvisí s vyznáváním určitých hodnot, ideálů a zaujímáním občanských stanovisek a postojů na jejich základě.

V poslední době se o aktivním občanství hovoří spíše v kategorii občanských kompetencí, které lze rozdělit na kompetence pro demokratické občanství a na kompetence pro sociální inkluzi, tzv. životní dovednosti. Zdůrazňují se

kompetence jako je schopnost spolupráce, participace, komunikace, sebevyjádření, práce s informacemi, kritické hodnocení, vyjednávání, sdílení, spolurozhodování apod. Všechny tyto kompetence může člověk získávat a rozvíjet právě prostřednictvím aktivního podílu na veřejném životě. Z hlediska celoživotního učení se tak koncept aktivního občanství může stát prostředkem i cílem celoživotního rozvoje člověka (Rabušicová, 2006).

Větší ochotu a připravenost k angažovanosti vykazují mladší a vzdělanější lidé. Schopnost učení se skrze aktivní občanství není rovněž přístupná všem sociálním kategoriím. Rozhodující je informální učení skrze řešení praktických problémů. Aktivní občanství se realizuje hlavně cestou participace na životě pospolitosti, tzn. při kontaktech s ostatními občany. Jde o soubor praktik rolí a identit s výrazným etickým nábojem. Učení skrze aktivní občanství má kognitivní, emocionální a sociální aspekty. Naučené lze dobře využít i v jiných oblastech života (Kopecký, 2008).

Potřeba aktivního občanství je vyvolána celou škálou skutečností. V současnosti dochází k politizaci témat, která nebyla dosud chápána jako politická, ale čistě soukromá. Je to například vztah přírody a společnosti, kdy je příroda vnímána jako součást společnosti a naopak. Témata ochrany životního prostředí, globální změny klimatu nebo vlivu znečištění na lidské zdraví se stávají součástí běžného života. Díky postupné přeměně tradičních institucí se objevují nová témata, o kterých je nutno diskutovat a hledat řešení problémů s nimi spojených. Zde můžeme jmenovat třeba genderovou problematiku, nebo problém uznání menšin a znevýhodněných skupin. Díky rostoucí migraci a informačnímu propojení světa dochází k vzájemnému ovlivňování jednotlivých kultur a ke snahám o vzájemné uznání. Nejen rostoucí migrace je příčinou demografické změny, dalším důvodem je například stárnutí populace, které vyvolává potřebu nalezení nového přístupu ke stáří. Po ukončení ekonomicky produktivní etapy života vyvstává problém společenského uplatnění seniorů a vzrůstá význam občanské práce. Aktivní občanství souvisí také se sociální

problematikou, protože klade důraz na zapojení do komunity. Vzhledem k narůstajícímu problému sociální exkluze se volá po vytvoření funkční občanské společnosti a zapojení do ní. S pokračující globalizací dochází k oslabování sociálního státu, což vyvolává v současné době diskuse o jeho perspektivách, do kterých by se měl občan zapojit (Kopecký, 2008).

3 PODOBA VZDĚLANOSTNÍ SPOLEČNOSTI V ČESKÉ REPUBLICE

Globalizace se samozřejmě týká také vývoje a situace v České republice. Ta má sice svoje specifika vyplývající jak z úrovně historického vývoje, tak i z úrovně hospodářského, kulturního a sociálního rozvoje, ale lze zde v zásadě sledovat podobné trendy jako v Evropě a západním rozvinutém světě. Také u nás probíhá negativní populační vývoj, který se do budoucna výrazně projeví stárnutím populace a úbytkem produktivního obyvatelstva. Lze tak očekávat nedostatek pracovníků v určitých profesích a nutnost podporovat příliv emigrantů i za cenu problémů s tím spojených.

Podoba dalšího vzdělávání v České republice je do jisté míry dána podobou transformace společnosti, která byla nastartována po sametové revoluci. Po roce 1989 se rozpadl celý oficiální vzdělávací systém, byly zrušeny všechny vzdělávací organizace, které působily ve vzdělávání dospělých. Ekonomická transformace přinesla naléhavou potřebu zvyšování kvalifikace a rekvalifikace pracovníků a nezaměstnaných. Zvýšil se tlak na manažerské vzdělávání, odstranění deficitu v jazykovém vzdělávání a také na používání informačních technologií. Následně se začaly objevovat nové sociální problémy: nezaměstnanost, romská menšina, potřeby seniorů a zdravotně postižených lidí i uspokojení některých kulturních a speciálních zájmů. Pozornost je přesto věnována zejména profesnímu vzdělávání. Vzdělání je redukováno na pouhé zboží a vzdělávání na podnikání.

Dosavadní vývoj institucí je velmi chaotický, a neexistuje promyšlená a akceptovaná politika státu pro vzdělávání dospělých. V nových tržních podmínkách vznikla řada vzdělávacích firem, které poskytují služby na komerčním principu, bohužel pracují většinou v profesním vzdělávání. Rozvoj prodělává distanční vzdělávání. Byly přebudovány některá vzdělávací zařízení

dřívějšího systému, většina nich je však orientována ke kvalifikačnímu vzdělávání. Tradiční sféra zájmového, svobodného vzdělávání zůstává ve stínu. Nejsou příliš podporovány neziskové dobrovolnické organizace, které představují v zájmovém vzdělávání jen desetinu, přesto je aktivita dobrovolníků obdivuhodná (Vymazal, 2002).

Jednou z největších potřeb dneška je obnova občanské participace. Dostat problémy veřejné angažovanosti člověka do obecné diskuse, to je dnes jeden z hlavních úkolů vzdělávání dospělých. Politické vzdělávání je téměř ignorováno, na okraji zájmu stojí křesťanská sdružení. Vzdělávací programy EU svědčí mnohem víc o hledání ekonomické efektivity než o hledání duchovní jednoty. Vzdělání je i u nás ve službách profesního výkonu a sociálního úspěchu. Hledáme cesty k materiálnímu blahobytu a netrápíme se myšlenkou, že by vzdělávání mělo být podřízeno nějakému etickému principu. V české transformaci se dávala zatím přednost ekonomice a politice, přehlížela se praxe úspěšných zemí, které postavily do čela především vzdělávání i vlastní česká tradice. (Vymazal, 2002).

Stěžejním problémem, který řeší nejen Česká republika, ale většina států Evropské unie, je motivace občanů pro další vzdělávání, pro rozvoj svých kompetencí a kariéry. Nízký zájem o další vzdělávání je způsoben přetrvávající nízkou prestiží vzdělávání způsobenou poměry před rokem 1989 vyznačující se rovnostářskými tendencemi. Systémy ohodnocení pracovníků zpravidla nezvýhodňují rozšíření kvalifikace. Řada firem málo podporuje vzdělávání svých zaměstnanců, buď z obavy, že pracovník s nově nabytými znalostmi odejde ke konkurenci, nebo protože se obávají lépe kvalifikovaných a informovaných pracovníků. Často firmy nechápou význam vzdělávání a dávají přednost hledání kvalifikovaných pracovníků na trhu práce. Problémem je také neexistující systém podpory dalšího vzdělávání, mimo některých příspěvků na rekvalifikační vzdělávání pro nezaměstnané. Je třeba zvýšit dostupnost dalšího vzdělávání například rozšířením otevřeného vzdělávání nebo spíše učení, tedy vzdělávacích aktivit bez vstupních požadavků. Je nutná maximální informovanost potenciálních

zájemců o vzdělávací aktivit, což předpokládá informační síť o vzdělávacích nabídkách (Palán, 2007).

Účast na dalším vzdělávání je v České republice vzhledem k ostatním evropským státům podprůměrná. Na dalším vzdělávání se podílejí nejvíce vysokoškoláci, jinak míra účasti na dalším neformálním vzdělávání roste s dosaženým stupněm formálního vzdělávání. To je zřejmě způsobeno jednak vyššími požadavky na celoživotní učení u odbornějších profesí, ale také hodnotovými orientacemi zaměřenými na vzdělávání a seberealizaci u vzdělanějších lidí. Z toho vyplývá, že další vzdělávání přispívá k prohlubování nerovností. Vzdělaní se stávají ještě vzdělanější, lidé s nižším vzděláním svůj handicap až na výjimky nedotahují (Veselý, Mouralová, 2009).

Aby bylo možné realizovat koncept celoživotního učení, je třeba změnit náš pohled na vzdělávací instituce. Musí se stát pohonem hospodářského růstu a musí být zainteresovány na uplatnění svých absolventů na trhu práce. Podpora škol by měla záviset na jejich kvalitě, výkonu, zájmu na inovacích a užitečnosti školy. Musí být prohlouben zájem o učení a motivace k dalšímu vzdělávání. Měl by to být primární cíl vzdělávání u počátečního vzdělávání, ale i v dospělém věku je podpora zájmu o učení reálná. Je nutné zvýšit nabídku relevantních vzdělávacích příležitostí, které respektují individuální potřeby dospělých. Také je třeba navýšit prostředky vynaložené na učení a to jak na straně veřejných výdajů státu, tak na straně studentů a zaměstnavatelů. Zde je na místě zavedení školného na vysokých školách. Naše školy se musí zaměřit na to, aby naučily především studenty učit se. Jde o to nepředávat jen akademické znalosti, ale především širší dovednosti uplatnitelné v praktickém životě. Ověřování znalostí má být zaměřeno na schopnost řešit aktivně problémy. Musíme zajistit rovné vzdělávací příležitosti pro všechny už od počátku vzdělávací dráhy a vytvořit systém hodnocení kvality vzdělávání, který bude veřejně přístupný, aby veřejnost měla objektivní informace. V neposlední řadě je potřeba změnit přípravu vzdělávacích

pracovníků, kterým bude vlastní tvořivost, samostatné myšlení a řešení problémů (Veselý, 2004b).

Posun české společnosti směrem k vytvoření vzdělanostní společnosti závisí do jisté míry na tom, zda vytvoříme prostředí příhodné pro vznik nových myšlenek, jejich šíření a praktické využití. Zásadní význam má výchova k samostatnému myšlení - zde sehraávají důležitou roli škola, rodina a masová média - mohou vytvářet unifikované jedince nebo samostatně myslící lidi, kteří jsou občas okolím nepohodlní, ale pro společnost nepostradatelní. Na úrovni organizací a společnosti je důležitá otevřenost vůči různosti a vůči novému. Musíme se orientovat na budoucnost – investice do vědění mají vysokou, ale dlouhodobou návratnost. Je potřeba odolat pokušení bezprostředního uspokojení nebo úspěchu. Změnit by se měl náš postoj k podnikavosti a úspěchu - tvořivost lze uplatnit v každé činnosti, není nic, co by se nedalo zdokonalovat. Existují rozdíly v tom, jak různé kultury oceňují podnikavost a jak využívají vědění. Tady leží rozdíl mezi USA a evropskými státy. Zatímco Američané jsou zvyklí prodat velmi málo velmi drahé, my neumíme zúročit ani velmi výnosný potenciál. Důležitá je vnitřní motivace a snaha vyniknout nad ostatní, pokrytecky je za jediný legitimní důvod investic do učení považována pouze touha po poznání. Snaha něco dokázat, být lepší a úspěšnější a prosadit se je u nás vnímána jako nevhodná. Zásadním aspektem vztahu vědění a ekonomiky je sociální kapitál. Důvěra, partnerství, soudržnost, které umožňuje lidem spolu pracovat a žít. Ekonomická aktivita není záležitostí jednotlivců, ale organizací, které vyžadují vysoký stupeň sociální kooperace (Veselý, 2004b).

Do budoucna bychom se měli snažit o vytváření podmínek pro zdravé vědomostní procesy a vytvoření prostředí, které podporuje zájem o vědění, tvořivost a snahu vědění prakticky využít. Zatím se zabýváme pouze zefektivněním ekonomického systému, ale méně systému politického a osobního života.

ZÁVĚR

Vzdělání je považováno za jeden z prostředků, jak čelit problémům, které přináší současná sociální změna. Skutečně je možné jmenovat řadu pozitivních důsledků, které produkuje a zároveň důvodů, proč vzdělání podporovat.

Vzdělání snižuje nezaměstnanost, pomáhá jedinci uplatnit se na trhu práce. Vzdělání přispívá k lepší orientaci v současném světě, k porozumění probíhajícím procesům, k utváření vlastního názoru a postoje na základě samostatně získaných informací a umožňuje tak volbu z více možností. Podporuje samostatnost, nezávislost a snižuje manipulovatelnost. Vzdělání napomáhá porozumění, toleranci a kulturnímu rozvoji, čímž posiluje rozvoj demokracie a politické kultury. Vede k vyšší kvalitě života, k plnějším a zdravějším životním stylům, snižuje nebezpečí různých sociálních ohrožení. Svými efekty rovněž snižuje náklady státu na sociální podporu a jiné finanční výdaje. Úroveň počátečního vzdělání ovlivňuje způsob začlenění mladé generace do občanského, právního i osobního života. Vzdělání není jen prostředkem, pro mnoho lidí představuje hodnotu samo o sobě.

V řadě dokumentů je kladen důraz na individuální sebeřízení učení, které je organizováno jedincem. Na druhou stranu současná politika neustále zdůrazňuje výkon a odpovědnost a vzdělání pojímá spíše jako povinnost. Neustále je odkazováno na působení trhu a ten je také brán jako rozhodující v posuzování hodnoty vzdělávání. Úspěch na trhu je zpravidla dán existencí poptávky, ale pokud někdo uspěje, případně neuspěje, bývá to pojímáno jako jeho individuální zásluha. Lidé se mají chovat zodpovědně a přizpůsobovat se podmínkám, které však nemohou sami ovlivnit. Vzdělávání má nahradit pomoc státu, zkrátka každý se má o sebe postarat sám. Přitom globalizace neumožňuje svobodně řídit život, okolnosti nás často vytlačí až na okraj společnosti. Rovnost příležitostí je ve skutečnosti nereálná, protože existuje řada znevýhodněných skupin obyvatelstva, mnohé už na začátku vzdělávacího procesu.

Od vzdělávání a učení se očekává celá řada pozitivních efektů, nepočítá se však příliš s problémy, které by se mohly díky masovému rozšíření těchto aktivit rozšířit. Mám na mysli určitou devalvaci hodnoty vzdělání, čím více lidí totiž dosáhne určité úrovně vzdělání, tím nižší hodnotu pak toto vzdělání bude představovat a pro některé bude opět problémem uspět na pracovním trhu a začlenit se díky tomu do společnosti. Dalším problémem, který hrozí je určitá převzdelanost, protože mnohdy další vzdělávání už kvalitu života nezvyšuje, naopak spíše snižuje.

Koncepce celoživotního učení v sobě skrývá mnoho zajímavých perspektiv, které mohou přispět k rozvoji jednotlivců i společnosti jako celku. Vzdělávání a znalosti jsou neoddiskutovatelně významnou hodnotou. Mají svou roli při přechodu k vědomostní společnosti a pro udržení konkurenceschopnosti, ale hrají možná ještě významnější úlohu při rozvoji kritického myšlení a hodnocení sociální reality.

Zodpovědnost za učení by však neměla ležet pouze na jednotlivcích, ale také na organizacích, ve kterých se odehrává náš život. Za současného stavu nelze předpokládat aktivnější roli státu, ten by měl vytvářet podmínky pro rozvoj celoživotního učení a podílet se na kontrole kvality vzdělávání a zasahovat v případě znevýhodněných skupin a dalších menšin, které stojí mimo zájem trhu, zde vidím úlohu státu. Pokud jde o vztah společnosti k celoživotnímu učení odvíjí se zejména od postojů jednotlivců. Je otázkou řady let, či spíše několika generací, než dojde ke změnám v postojích jedinců, musíme jim už od raných fází života vštěpovat význam učení, aby se stalo samozřejmou součástí našich životů. Protože učení je životní potřeba, stejně jako jídlo nebo pití. Učení je hybnou silou lidského života, jedním z jeho smyslů, kdy poznáváme sami sebe, obohacuje náš život a dělá z nás lidské bytosti.

SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BAUMAN, Zygmunt. 1999. *Globalizace Důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 1999. 160 s. ISBN 80-204-0817-7

BAUMAN, Zygmunt. 2002. *Tekutá modernita*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2002. 344 s. ISBN 80-204-0966-1

BAUMAN, Zygmunt. 2004. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2004. 296 s. ISBN 80-204-1195-X

BECK, Ulrich. 2004. *Riziková společnost : na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2004. 431s. ISBN 80-86429-32-6

BECK, Ulrich. 2007. *Co je to globalizace? : Omyly a odpovědi*. 1. vyd. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007. 192 s. ISBN 978-80-7325-123-9

BELL, Daniel. 1973. *The Coming of the Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. 1st ed. New York : Basic Books, 1973. 507 s. ISBN 0-465-01281-7

BENEŠ, Milan. 2001. *Andragogika, filozofie, věda*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2001. 124 s. ISBN 80-86432-03-3

BENEŠ, Milan. 2003. *Andragogika*. 2. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. 233 s. ISBN 80-864-23-8

BRINE, Jacqueline. 2007. *The European Lifelong Learner*. In KUHN, Michael. *Who is the European? a new global player?*. New York : Peter Lang Publishing Inc., 2007. 252 s. ISBN 978-0-82047895-1

CASEY, Catherine. 2007. *Workers of Europe: Citizens or Resources in European Policies for a Knowledge Economy*. In KUHN, Michael. *Who is the European? a new global player?*. New York : Peter Lang Publishing Inc., 2007. 252 s. ISBN 978-0-82047895-1

DRUCKER, Peter. 2006. *Věk diskontinuity : obraz měnící se společnosti*. 1.vyd. Praha : Management Press, 2006. 853s. ISBN 80-85603-44-6

European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. [online] Brusel. 2002. [citováno 10.května 2010]. Dostupné z Internetu: <<http://www.slideshare.net/pmihnev/european-report-on-quality-indicators-of-lifelong-learning-2002>>

- GIDDENS, Anthony. 1998. *Důsledky modernity*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 1998. 196 s. ISBN 80-85850-62-1
- GIDDENS, Anthony. 2000. *Unikající svět Jak globalizace mění náš život*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2000. 136 s. ISBN 80-85850-91-5
- GIDDENS, Anthony. 2005. *Sociologie*. 1. vyd.- dotisk. Praha : Argo, 2005. 597 s. ISBN 80-7203-124-4
- HOLTON, Robert. 2006. Globalizace. In HARRINGTON, Austin. a kol. *Moderní sociální teorie. Základní témata a myšlenkové proudy*. 1.vyd. Praha : Portál, 2006. 496 s. ISBN 80-7367-093-3
- HOLUBEC, Stanislav. 2009. *Sociologie světových systémů Hegemonie, centra, periferie*. 1.vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2009. Edice Studie. 207 s. ISBN 978-80-7419-014-8
- JARVIS, Peter. 2007. *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society Sociological perspectives*. 1st ed. London and New York : Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-35543-8
- KELLER, Jan. 2009. *Soumrak sociálního státu*. 2. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2009. Edice Studie 162 s. ISBN 978-80-7419-017-9
- KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2008. Edice Studie 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6
- KOLÁŘOVÁ, M. 2009. *Protest proti globalizaci. Gender a feministická kritika*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2009. 253 s. ISBN 978-80-86429-96-0
- KOPECKÝ, Martin. 2002. *Sociologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Katedra andragogiky a pers. řízení Universita Karlova v Praze MFJ, 2002. 176 s. ISBN 80-86284-25-5
- KOPECKÝ, Martin. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých Aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. 131 s. ISBN 80-86432-96-3
- KOPECKÝ, Martin. 2008. Vzdělávání dospělých a aktivní občanství v paradoxním světě. In TURECKIOVÁ, Michaela (ed.). *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. 1.vyd. Praha : Educa Service, 2008. 132 s. ISBN 978-80-87306-00-0

KOPECKÝ, Martin. 2010. Obraz vzdělávajícího se dospělého v dokumentech OECD a EU. *Socioweb* [online časopis]. Duben 2010, č. 4 [cit. 10.června 2010], s. 5-6. Dostupné z Internetu: <http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%202010.pdf> ISSN 1214-1720

MEZŘICKÝ, Václav. 2003. Peripetie procesu globalizace. In MEZŘICKÝ, Václav (ed.). *Globalizace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 147s. ISBN 80-7178-748-5

PALÁN, Zdeněk. 2007. *Další vzdělávání ve světě změn*. 1. vyd. Praha : Univerzita J.A.Komenského, 2007. 74 s. ISBN 978-80-86723-31-0

PETRUSEK, Miroslav. 2007. *Společnosti pozdní doby*. 1.vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2007. 463 s. ISBN 978-80-86429-63-2

PRUDKÝ, Libor a kol. 2009. *Inventura hodnot : výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. 1.vyd. Praha : Academia, 2009. 341 s. ISBN 978-80-200-1751-2

RABUŠIC, Ladislav. 2000. Je česká společnost „postmaterialistická“? *Sociologický časopis*. 2000, roč.36, č.1, s. 3-22 ISSN 0038-0288

RABUŠICOVÁ, Milada. 2006. Místo vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení. In *STUDIA PEDAGOGICA. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická U 11*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4143-9

SYCHA, Martin. 2008. Krátký rozbor několika trendů celoživotního učení a překážky, které znesnadňují či zabraňují jejich dalšímu rozvoji. In TURECKIOVÁ, Michaela (ed.). *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. 1.vyd. Praha : Educa Service, 2008. 132 s. ISBN 978-80-87306-00-0

TOFFLER, Alvin; TOFFLEROVÁ, Heidi. 2001. *Nová civilizace : třetí vlna a její důsledky*. 1. vyd. Praha : Dokořán, 2001. 125 s. ISBN 80-86569-00-4

VESELÝ, Arnošt. 2004a. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, číslo 4, s. 433-446. ISSN 0038-0288

VESELÝ, Arnošt; KALOUS, Jaroslav; MARKOVÁ, Jana. 2004b. *Kultivace vědění v klíčový faktor produkce*. [online] 1. vyd. Praha : UK FSV CESES, 2004. [cit. 3.12.2010] Dostupné z Internetu: <http://ceses.cuni.cz/CESES-20-version1-sesit04_01_markova.pdf>

VESELÝ, Arnošt; MOURALOVÁ Magdalena. 2009. Vzdělávání. In POTŮČEK, Martin; MAŠKOVÁ, Miroslava a kol. *Česká republika - trendy, ohrožení, příležitosti*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1655-1

VETEŠKA, Jaroslav; TURECKIOVÁ, Michaela. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8

VYMAZAL, Jiří. 2002. České vzdělávání dospělých ve světle tradice a při pohledu do budoucnosti. In BENEŠ, Milan a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1.vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2002. 112 s. ISBN 80-86432-40-8

BIBLIOGRAFIE

BAUMAN, Zygmunt. 2008. *Tekuté časy : život ve věku nejistoty*. 1. vyd. Praha : Academia, 2008. 112 s. ISBN 978-80-200-1656-0

BECK, Ulrich. 2007b. *Moc a protiváha moci v globálním věku : nová ekonomie světové politiky*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2007. 460 s. ISBN 978-80-86429-67-0

BENEŠ, Milan a kolektiv. 2002. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2002. 111 s. ISBN 80-86432-40-8

DRUCKER, Peter. 1993. *Postkapitalistická společnost*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1993. 197s. ISBN 80-85603-31-4

GIDDENS, Anthony. 2004. *Třetí cesta a její kritici*. 1. vyd. Praha : Mladá fronta, 2004. 182s. ISBN 80-204-1208-5

JARVIS, Peter. 1983. *Adult and Continuing Education Theory and Practice*. 1st ed. London : CROOM HELM, 1983. ISBN 0-7099-1418-0

KELLER, Jan. 2005. *Dějiny klasické sociologie*. 2. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství SLON, 2005. 536 s. ISBN 80-86429-52-0

MOLDAN, Bedřich; BRANIŠ, Martin. 2003. Globální problémy životního prostředí. In MEZRICKÝ, Václav (ed.). *Globalizace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 147s. ISBN 80-7178-748-5

PETRUSEK, Miroslav. 1999. Sociální souvislosti globalizace: globalizace jako postmoderní ambivalence. In BĚLOHRADSKÝ, Václav (et al.). *Eseje o nedávné minulosti a blízké budoucnosti*. Praha : G plus G : Knižní klub, 1999. 163 s. ISBN 80-86103-28-5

POTŮČEK, Martin (ed.). 2001. *Vize rozvoje České republiky do roku 2015*. 1.vyd. Praha : Gutenberg, 2001. ISBN 80-86349-02-0

RIEGEL, Karel aj. 2001. *Vybrané psychologické problémy globalizace a transformace*. 1. vyd. Praha : Agora, 2001. 137 s. ISBN 80-902945-2-9

ROLNÝ, Ivo; LACINA, Lubor. 2001. *Globalizace, etika, ekonomika*. 1. vyd. Boskovice : Albert, 2001. 256 s. ISBN 80-7326-000-X

STEHR, Nico. 1994. *Knowledge societies*. 1st ed. London : SAGE, 1994. 289 s. ISBN 0-8039-7892-8

