

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium
(2005-2011)

Mgr. Hana Havrilcová

**Koncept celoživotního vzdělávání a celoživotního učení
v kontextu evropské integrace**

**The concept of lifelong education and lifelong learning in the context of
European integration**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2011

Vedoucí bakalářské práce: Doc. Dr. Milan Beneš

Prohlášení autorky

P r o h l a š u j i,

že jsem tuto předloženou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně, že v ní uvádím všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného studia či k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Ústí nad Labem dne 23. 12. 2010

.....

Resumé

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na oblast celoživotního učení, v kontextu probíhající evropské integrace. Celoživotní učení je nejen přirozenou součástí života každého lidského jedince, ale stává se rovněž nutností pro stále rostoucí skupinu lidí. Mým cílem je představit koncept celoživotního učení, jeho kořeny, vývoj a významné dílčí aspekty v evropském pojetí dvacátého století. Řeším problematiku vznikajícího systému a priorit celoživotního učení od šedesátých let 20. století, zabývám se v souvislosti s tím rolí evropských politik, postavením a možnostmi jedince, některými doprovodnými fenomény a úskalími celého procesu.

Ačkoliv některé otázky, týkající se konceptu celoživotního učení a jeho současné podoby, ponechávám otevřené, neboť realizace konceptu je stále živým, probíhajícím a diskutovaným procesem, pokusila jsem se komplexně, rámcově vykreslit situaci v Evropské unii a pojednat o stavu v České republice. Má práce má být shrnujícím materiálem, podávajícím stručnou a přehlednou informaci o vývoji v posledních desetiletích a současném stavu, a zároveň podnětem k hlubšímu zamyšlení.

Summary

This bachelor work deals with an area of lifelong education and lifelong learning within the context of European integration. Lifelong learning is a natural part of every individual and it also becomes a necessity for a constantly growing group of people. The goal is to introduce the concept of lifelong learning, its origins, development and significant partial aspects in European conception of the 20th century. Problems of an originating system and priorities of lifelong learning since 60's of the 20th century are covered in this work as well as relationship of European policies, position and possibilities of an individual, some accompanying phenomena and difficulties of the process.

Even though some questions concerning the lifelong learning concept and its current shape are left opened because concept realization is still alive, proceeding and discussed process, an attempt for complex and frame description of the situation in the European Union and the Czech Republic has been made. This work is supposed to briefly and transparently resume the development in past decades and the current state and also bring reader to deeper reflection.

Obsah

0	ÚVOD	6
1	VÝCHODISKA	8
1.0	Kořeny myšlenky celoživotního učení v Evropě	8
1.1	Vymezení pojmu celoživotní učení	9
1.2	Některá filozofická východiska konceptu CU	11
1.2.1	Pragmatismus – význam zkušenosti a permanentní růst podle Deweye	11
1.2.2	Humanismus – jednota a jedinečnost podle Rogerse	12
1.2.3	Alternativní pohledy – Illichova kritika školy, Freirův permanentní dialog a Liessmannova teorie nevzdělanosti	14
2	KONCEPT CU V INTEGRUJÍCÍ SE EVROPĚ (70.léta – r. 2000)	17
2.1	OECD a UNESCO: učení jako permanentní proces a rovnost šancí	18
2.2	EU: ekonomika klade nové požadavky na vzdělávání a učení	21
2.3	Polemika nad fenoménem globalizace – důsledky pro člověka	26
2.4	Závěr	28
3	SPOLEČNOST VĚDĚNÍ (21. století)	29
3.1	Společnost vědění jako teoretický koncept	29
3.2	Koncept CU na pozadí společnosti vědění	31
3.3	Strategie EU	33
3.4	Závěr	36
4	JEDINEC V SOUČASNÉM KONCEPTU CU	39
4.1	Motivace	39
4.2	Aktivní občanství	43
4.3	Klíčové kompetence	45
4.4	Změny v životním cyklu	48
4.5	Sebeřízené učení	51
4.6	Závěr	54
5	REALIZACE KONCEPTU CU V ČESKÉ REPUBLICĚ	56
5.1	Strategické dokumenty	56
5.2	Současný stav	59
5.3	Závěr	62
6	ZÁVĚR	64
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	66
8	BIBLIOGRAFIE	71
9	PŘÍLOHY	72

0 ÚVOD

Koncept celoživotního učení (dále jen CU) je konceptem dneška, k němuž jsou upírány zraky politiků s nadějí, že CU umožní vypořádat se s nároky současné západní společnosti, označované za tekutou, turbulentní apod. Vybrala jsem si pro svou bakalářskou práci téma, které je možno označit za aktuální, dnes a denně diskutované, mnohvrstevné a do jisté míry neuchopitelné - svět se rychle mění k nepoznání a zachytit perem jeho podobu může být už v momentě, kdy se to zdánlivě podařilo, neplatným, zastaralým pokusem.

Volba tématu vycházela z mých předešlých profesních zkušeností učitelky a později zaměstnankyně instituce dalšího vzdělávání a vzdělavatelky učitelů. V době, kdy jsem začala studovat obor andragogika a personální řízení, byla oblast dalšího vzdělávání a celoživotního učení tématem, které mě profesně zajímalo a bylo součástí mé práce (považovala jsem tehdy své přihlášení ke studiu za logický krok na své profesní dráze), měla jsem záměr a chuť, v rámci svých možností a kompetencí, přispívat k uvádění myšlenek konceptu CU do života.

Na tomto místě bych ráda podotkla, že nyní mě od praxe dělí už několik let, které trávím v domácnosti, nejprve na mateřské dovolené a později ze závažných zdravotních příčin v dlouhodobé rekonvalescenci. Moje nová životní perspektiva, zapříčiněná mateřstvím a nemocí, změnila můj úhel pohledu, moje vnímání současnosti je teď od předchozího diametrálně odlišné, čímž bylo i psaní bakalářské práce značně ovlivněno.

Mým cílem je uchopit koncept CU v rámci evropské integrace a shrnout jeho vývoj a hlavní aspekty, přičemž tento souhrn doplním o svůj subjektivní pohled na danou problematiku. Moje práce může posloužit jako přehledný materiál o vývoji konceptu CU v evropském prostoru; přináší také impulsy k hlubšímu zamyšlení nad postavením současného člověka na pozadí probíhajících

evropských integračních a celosvětových globalizačních procesů, s nimiž je téma CU velmi úzce spjato.

V první kapitole vymezím pojem CU, rovněž i některé další související pojmy, a pokusím se podat přehled myšlenkových proudů 20. století, významných pro pozdější koncept CU, rozvíjející se zhruba od 70. let.

Druhá kapitola bude věnována období od 70. let 20. století po rok 2000, kdy se CU stalo předmětem zájmu evropských politik a byla vydána řada významných dokumentů. V této kapitole se v souvislosti s evropskou integrací zamyslím také nad fenoménem globalizace.

Třetí kapitola bude pokusem postihnout koncept CU na pozadí konceptu společnosti znalostí a popisem pokračujících evropských iniciativ a strategií v rámci CU.

Ve čtvrté kapitole se pak budu zabývat příležitostmi a omezeními jednotlivce v současné společnosti, označované za znalostní, dotknu se fenoménu aktivního občanství, bude mne zajímat motivace k učení, klíčové kompetence a sebeřízené učení.

V poslední, páté kapitole pak budu věnovat pozornost situaci v oblasti CU v České republice, přinesu souhrn základních strategických dokumentů a vyslovím se k současnému stavu.

Ráda bych na tomto místě vyjádřila poděkování vedoucímu práce panu Doc. Dr. Milanu Benešovi za jeho trpělivost a cenné podněty.

1 VÝCHODISKA

1.0 Úvod - kořeny myšlenky celoživotního učení v Evropě

Vydáme-li se ke kořenům evropské vzdělanosti, dojdeme bezpochyby až k antické filosofii. Ostatně jeden ze vzdělávacích programů Evropské unie (dále jen EU) symbolicky nese jméno učence, jenž věřil, že vědění je síla, která činí člověka svobodným: Sokrates. Aristotelova Metafyzika pak začíná slovy: „všichni lidé od přírody usilují o vědění“ (Liessmann, 2008, s. 27). Antický pojem moudrosti „sophia“ představuje jednotu vědomostí, zkušeností, dovedností a znalostí získaných během celoživotního poznávání (tamtéž), tedy ani myšlenka učení jako celoživotního resp. celý lidský život zahrnujícího procesu (dnešní *lifelong learning a lifewide learning*) není v Evropě nikterak nová. Evropská představa o vzdělaném člověku se zakládá na antickém ideálu „harmonia“ - který se zabývá tělem i duší a počítá tedy nejen s rozumem (hlavou), ale i srdcem (citem) - vyjadřujícím soulad a vyváženost všech částí celku (Brezinka, 1996, s. 97), řečeno jazykem dneška: jde o *integrovanou osobnost*¹ a cestou k tomuto ideálu je trvalé sebezdokonalování celoživotním učením. „Na vlastní integritě je třeba neustále pracovat.“ (Vacínová In Veteška a kol., 2009, s. 119).

O několik set let později významně přispívá k myšlence celoživotního učení Komenský (mimořadně další ze vzdělávacích programů EU nese název Comenius) - a řeší toto téma naprosto dnešním způsobem: vyslovuje přání, aby byl člověk vzdělán celistvě a ve všech věcech, které „dovršují podstatu lidskosti“ (Palán In Kalous, Veselý, 2007, s. 26), aby mu byl školou celý jeho život a veškerý svět (tamtéž).

¹ O integrované osobnosti se dnes hovoří jako o ideálu vývoje. „Integrovat zde - obdobně jako v matematice - znamená spojovat, spojit, sjednocovat, sjednotit v jeden jediný funkční celek. Termínem "integrace osobnosti" se pak rozumí její kompaktnost, celistvost.“ (Krivohlavý, 2004, online)

Prastarý ideál antiky a nadčasový odkaz Komenského můžeme považovat za jakýsi evropský ideový prázáklad dnešního pojetí konceptu CU.

Významnou z hlediska příští evropské integrace se pak jeví být také epocha osvícenství - „věk rozumu“, vyhranivší se proti středověkému tmářství, kde se zrodil projekt moderní společnosti, jež staví na významu vědění a směřuje k rozvoji svobodného obchodu; epocha kosmopolitismu bez hranic, ve které Schiller říká: „Píšu jako světoobčan, který neslouží žádnému vládci.“ (Im Hof, 2001, s. 85), J. J. Rousseau vydává svůj proslulý pedagogický spis *Emil (1762)* a vychází (mj.) Pestalozziho *Linhart a Gertruda (1781)*.

1.1 Vymezení pojmu celoživotní učení

Ráda bych na tomto místě blíže vymezila pojem **celoživotní učení**, jež je předmětem této práce. Pojmu *celoživotní vzdělávání*, resp. *celoživotní učení* (angl. *lifelong learning*) se začalo užívat v devadesátých letech dvacátého století (jeho zavedením jsou v podstatě překonány pojmy rekurentní vzdělávání, kontinuální vzdělávání, permanentní vzdělávání), od roku 1996 je místo pojmu *vzdělávání* užíván pojem *učení* – je zdůrazněna nutnost aktivního přístupu jedince. „CU představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně - jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Palán, 2002, online).

Formální vzdělávací systém vytváří pro toto pojetí CU nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část. CU nelze ztotožňovat se vzděláváním dospělých, vzdělávání dospělých je však jednou z jeho z nejvýznamnějších složek. CU chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu během celého lidského života a zahrnuje tři složky: **formální vzdělávání**, realizované ve vzdělávacích institucích, především ve školách, výsledkem je zpravidla určitý stupeň vzdělání,

neformální vzdělávání, tj. veškeré vzdělávání dospělých, jehož výstupem není ucelené školské vzdělání, realizované mimo formální vzdělávací systém a **informální vzdělávání**, učení neorganizované, spontánní, z každodenního života, které je nejstarší a nejpřirozenější formou získávání znalostí a dovedností, mnohdy dosud podceňované (Palán In Kalous, Veselý, 2006, s. 32). K základním funkcím CU patří: rozvoj osobnosti, posílení soudržnosti společnosti, podpora občanské společnosti a výchova k partnerství v rámci globalizujícího se světa, podpora zaměstnatelnosti a zvýšení ekonomické konkurenceschopnosti a prosperity společnosti (tamtéž).

Koncept CU je stále rozpracováván - jedním z posledních podnětů je koncept **učící se společnost** – ta je „... podle některých teoretiků jedním ze základních východisek při řešení globálních problémů. Obecný trend moderní společnosti, kdy vzdělávání dospělých přestává být izolovaným jevem, ale je pojímáno v kontextu národních i nadnárodních politických a sociálních změn i systémových změn ve vzdělávání. Učící se společnost je taková společnost, kde je zajištěn všeobecný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace, kde jsou občané ke vzdělávání všestranně motivováni, povzbuzováni a podporováni všemi veřejnými institucemi a pokrok ve studiu je společností certifikován a uznáván jako základní hodnota. Základem této filozofie je právo jednotlivce na osobní zdokonalování a růst.“ (tamtéž).

Rabušicová (2006, s. 14) hovoří o konceptu CU jako o základním mechanismu, resp. souboru mechanismů zvládnání požadavků současného světa, v němž lidstvo produkuje stále nové a nové vědění. „Koncept CU vyjadřuje nový přístup ke vzdělávání, který staví do centra pozornosti procesy učení a deklaruje, že příležitosti k učení, dostupné v průběhu celého života, založené na široké základně a určené všem jednotlivcům, jsou významným atributem současné společnosti.“ (tamtéž).

1.2 Některá filozofická východiska konceptu CU

Ponechám nyní stranou podrobnější zkoumání Komenského díla a období osvícenství a romantismu - pro vědy o výchově a vyučování významná – neboť mým záměrem je sledovat stopy idey CU a její vývoj v hlavních proudech filozofického a pedagogického myšlení přijdivší pluralitní společnosti 20. století.

1.2.1 Pragmatismus – význam zkušenosti a permanentní růst dle Deweye

Na přelomu devatenáctého a dvacátého století se rozvíjí významný proud pedagogického myšlení, který může být označen za první velkou ucelenou pedagogiku na území USA: americká pragmatická pedagogika², jež svou snahou vychovat „celé dítě“ - čehož má být dosaženo bohatou interakcí s okolním prostředím a reflexí získaných zkušeností - připomíná antickou představu o celistvosti. Pojem „celé dítě“ chápe pragmatická pedagogika „... jednak tak, že se při výchově nemá zanedbávat žádná stránka života dítěte, jednak v tom smyslu, že dítě vždycky reaguje jako komplexní bytost nebo celý organismus.“ (Singule, 1991, s. 37), růst potom definuje jako „rozumnou adaptaci na prostředí“ (tamtéž). Jakkoliv pragmatická pedagogika v názorech některých stoupenců dospěla k extrémnímu pedocentrismu, její zpochybnění tradičního obsahu vzdělávání, pojetí učení jako řešení reálného problému (*learning by doing*) a chápání lidského života jako neustálé změny byly významnými impulsy pro příští nazírání na vzdělávání a učení. Za nosnou pro budoucí koncept celoživotního učení můžeme považovat Deweyovu myšlenku o možnosti a nutnosti trvalého růstu: „Mluvíme-li o tom, že růst je ukončen, myslí se tím dovršený stav dokončeného růstu, kdy se může říci, že už k dalšímu růstu nedojde. Vratkost této domněnky je patrná z faktu, že každý dospělý má

² Mezi další významné představitele tohoto silného reformního proudu patřili W. Kilpatrick a T. Brameld. Každý ze tří jmenovaných je představitelem jednoho ze tří hlavních táborů pragmatické pedagogiky, dle Brubacherova členění (Singule, 1991, s. 44).

nepříjemný pocit, když se o něm soudí, že už nemá další možnosti k růstu.“ (Singule, 1991, s. 119).

Jedním z novodobých konceptů, které staví na základech Deweyova díla, a navazuje na myšlenku o významu kvalitní zkušenosti v procesu učení je *teorie transformativního učení (Transformative Learning Theory)*, kterou představuje v devadesátých letech 20. století Jack Mezirow. Proces růstu a učení člověka je zde zkoumán na pozadí učení se ze zkušeností a popisován jako „... becoming critically aware of one's own tacit assumptions and expectations and those of others and assessing their relevance for making an interpretation.“ (Imel, 1998). Hovoří o tom, že každé učení je změnou, avšak ne každá změna je transformativní, přičemž hrají roli nároky dané situace: učení začíná tam, kde „... neue Anforderungen nicht mehr durch gewohnte Reaktionen bewältigt werden können, und deshalb neue Informationen gesucht und die eigenen Vorstellungen entsprechend verändert werden.“ (Messerschmidt, 2006, s. 16).

1.2.2 Humanismus – jednota a jedinečnost podle Rogerse

Důraz na individualitu, jedinečnost a subjektivní dynamiku jednotlivce v procesu učení a zároveň vnitřní jednotu každého člověka můžeme sledovat v humanistickém pedagogicko psychologickém myšlení, reprezentovaném Carlem Rogersem³, jehož tvůrčí závěry bezpochyby ovlivnily vzdělávání v anglosaském i frankofonním světě (Bertrand, 1998, s. 47). Rovněž v rogersovském přístupu je nejvyšší autoritou zkušenost. Zkušenostní učení dle Rogerse vykazuje následující hlavní znaky:

- *osobní angažmá* – a zapojit se do něj musí „celý člověk“, všechny složky jeho osobnosti (Rogers počítá s city právě tak jako s intelektem), učení pak zasahuje do hloubky, kde přetváří celou žákovu osobnost,

³ Carl R. Rogers (1902-1987) přinesl do pedagogiky, psychoterapie a poradenství nový způsob nahlížení klienta, když jej postavil do centra pozornosti jako jedinečnou autentickou osobnost, jež je v neustálém procesu změny.

- lidské bytosti je zvědavost a *schopnost učení* přirozeně daná,
- dobrému učení a vstřípení naučeného napomáhá *činnost*,
- významná pro proces učení je *vlastní zodpovědnost* žáka – formuluje vlastní problémy a volí cesty k jejich řešení,
- v současném světě se jako nejužitečnější jeví *naučit se učit* – zůstat otevřený vlastní zkušenosti, vnímat změnu jako součást sebe samého a integrovat změny v okolí (Bertrand, 1998, s. 48-49).

Uvedené charakteristiky ukazují na souvislost s již zmíněnými myšlenkovými proudy a dnešním konceptem CU.

Vedle rogersovské humanistické psychologie stojí v centru zájmu člověk a jeho rozvoj také v tzv. neohumanistické⁴ škole. Zde jmenujme např. E. Fromma, který za hlavní aktivní sílu v člověku považuje lásku (za touto zdánlivě irelevantní myšlenkou lze spatřovat význam funkčních „láskyplných“ mezilidských vztahů jako základní podmínky pro další učení a rozvoj člověka a jeho proměnu ve svobodnou lidskou bytost, což se mi pro další uvažování o celoživotním učení jeví jako velmi inspirativní), či A. Maslowa a jeho dnes již klasickou teorii potřeb, z nichž z hlediska konceptu celoživotního učení vystupuje do popředí *potřeba sebeaktualizace* jako neustálý proces: „Člověk není nikdy plně sebeaktualizován, ale stále o to usiluje.“ (Drapela, 1997, s. 140).

Dosud živá humanistická tradice je později reprezentována a rozvíjena také v andragogickém myšlení, např. M. Knowlesem (který se věnoval specifikům andragogiky jako vědy a jejímu vymezení vůči pedagogice), v jehož pojetí je učení – zejména zde má na mysli sebeřízené učení - komplexním procesem, který vyrůstá z celé řady aspektů, avšak ústřední roli v něm hraje učící se a jeho vlastní iniciativa a rozhodnutí (Friedrich, 1999, s. 3). Zde znovu nacházíme dva základní prameny humanismu: iniciativu (a svobodu) a volbu (a odpovědnost) jednotlivce.

⁴ Jde o skupinu teorií vzdělávání, které rovněž vycházejí z humanistické perspektivy, avšak nečerpají inspiraci přímo z Rogerse. Představitelé tohoto myšlenkového proudu své teorie označují za neohumanistické.

1.2.3 Alternativní pohledy – Illichova kritika školy, Freirův permanentní dialog a Liessmannova Teorie nevzdělanosti

Rogersovskou dimenzi nedirektivního vzdělávání v syntéze s důraznou kritikou stávajících vzdělávacích institucí můžeme zaznamenat v Illichově hypotéze o „odškolnění společnosti“, podle níž je studentům „... systematicky vštěpováno, aby se spokojili s vyučováním, namísto učení se, postupem na vyšší stupeň školy namísto vzdělání, s vysvědčením či diplomem, namísto znalosti věci a se sebevědomým projevem namísto schopnosti říci něco nového ...“ (Illich, 2001, s. 15). Zavedení povinné školní docházky a tzv. základní všeobecné vzdělání, jehož se nám v současné době dostává na základních stupních škol, se z této perspektivy jeví jako slepá ulička ve vývoji vzdělávání člověka. Z Illichova pohledu, s nímž se na základě vlastních životních zkušeností do značné míry ztotožňuji, se vzdělání odcizilo světu, povaha dnešních vzdělávacích institucí neodpovídá přirozenosti člověka, slovy Illicha (tamtéž) „... vede nevyhnutelně k fyzickému znečištění, sociální polarizaci a psychické impotenci ...“, tedy globální degradaci. Dle mého názoru myšlenka, že „většinu toho, co víme, jsme se naučili mimo školu“, směřuje k budoucímu konceptu sebeřízeného učení. Nelze očekávat kapitulaci školy, avšak za „léčivou“ by se zajisté na cestě k „odškolnění“ dala považovat legitimizace a podpora informálního učení jako jedné z rovnocenných cest k dosažení vzdělání. Proměna školy je možná pouze na základě individuálně motivovaného učení. Jako alternativu ke stávající síti škol nabízí Illich (2001, s. 64) tzv. učební sítě, jakési veřejné prostory, ke kterým může získat přístup každý bez rozdílu, pokud o to projeví zájem. Skutečnými zdroji učení jsou věci, příklady, vrstevníci a starší osoby (nemohou jimi být výhradně učitelé v dnešním školském pojetí společnosti, ostatně nezdělaní sami frustrovaní stávajícím stavem školství) – každý z těchto zdrojů představuje jeden z kanálů navrhované sítě. Zde nalzáme myšlenku rovného přístupu ke vzdělání a principy zkušenostního a kooperativního učení, akcentované v dnešním konceptu CU, u jehož zrodu stála všeobecně pociťovaná krize školství.

Na pomezí kritické pedagogiky a kooperativních přístupů stojí další z alternativních pohledů, tzv. Freirovo hnutí, jehož ústřední myšlenkou je participace, navazující na snahy P. Freira zprostředkovat učícím se povědomí o vlastní sociální roli (Bertrand, 1998, s. 159) a vnést do vzdělávání klima permanentního nehierarchického (partnerského) dialogu, jenž je chápán jako „... vztah založený na sympatii, v němž převládá láska, naděje, víra, důvěra a kritický úsudek ...“ (Bertrand, 1998, s. 161). Paralela s Frommovým „uměním milovat“ a Rogersovým „léčivým rozhovorem“, jak o něm hovoří zejména v rovině psychoterapeutické, která není předmětem této práce, je zde zjevná. Freire dále staví na výchově ke kritickému myšlení, rozvíjejícím sebeuvědomění a uvědomění si hodnot vlastní kultury (to je pro Freira významné, neuznává absolutní svobodu jedince, nýbrž svobodu chápe jako sociální hodnotu, která jedinci umožní kvalitní sociální interakci v rámci své kultury) a za hlavního a aktivního činitele v procesu učení, podobně jako již zmíněné koncepty, považuje učícího se jedince. „Člověk se stává předmětem svého vzdělávání a obsahem tohoto učení je sám proces učení.“ (Bertrand, 1998, s. 162).

Tato teze, v dnešní konceptu CU bezesporu jedna ze základních, naráží na otázku, zda obsahem učení skutečně může být učení samotné, kdy jedinec jen matně tuší, že celoživotní vzdělávání je nevyhnutelné, ale není mu zcela zřejmé, co se má učit a proč, chybí jasný záměr a cíl. Obrátíme-li v této souvislosti pozornost zpět ke kořenům evropské vzdělanosti, k antice, dohledáme v názorech Aristotelových myšlenku, že vůle souvisí s cílem (Asmus, 1986, s. 354).

Liessmann (2008, s. 28) k tomu ve své Teorii nevzdělanosti říká: „Další, zvláště v základním školském vzdělávání velmi rozšířený omyl spočívá ve víře, že lze odhodit nepotřebný balast vědění a soustředit se čistě na učení se učení, aby se člověk později mohl naučit všechno možné. Ale žádné učení bez obsahu neexistuje. Požadavek učit se, jak se učit, se podobá návrhu vařit bez jakýchkoli potravinových přísad. Pojem *učení* předem předpokládá předmět učení.“ Jistě že není sporu o tom, že „... neexistuje ukončené vědění a vždy, když jde o poznání, o činnosti, které jsou úzce svázány s vědeckým pokrokem, neustává ani proces

učení, ani výzkumu ...“ (tamtéž). Obsah učení však není něčím, čeho je třeba se zbavit, nýbrž tím, čím je třeba se v této souvislosti zabývat.

Nabízí se otázka: které je to „správné vědění“, které je pro naši kulturu a současnou společnost nosné, nepostradatelné a základní a tedy také udržující nutnou míru kontinuity ve společnosti? A není pak učení bez obsahu, pouhé učení se učení, destrukcí soudržnosti, není jak pro jedince, tak pro společnost zdrojem vnitřní nestability? Je možné se domnívat, že odsud pramení jednak skutečnost, že se dosud velká část populace nevzdělává, ačkoliv potencionálně se může (a dnes vlastně musí) učit každý (Beneš, 2003, s. 131), a jednak dobře míněná, vzletná prázdnota řady evropských i českých prohlášení k problematice CU. Podrobíme-li „učení se učení“ a celou myšlenku CU, pokud není zároveň jasně vymezen obsah učení, pohledu sociologickému a psychologickému, neujde nám ztráta orientace a vnitřní motivace učícího se jedince. Neomezená možnost volby, kterou má autonomie přinést, může způsobit (a zpravidla také způsobí, domnívám se) člověku existenciální úzkost (Giddens, 2000, s. 62).

2 KONCEPT CU V INTEGROVÁNÍ SE EVROPE

(70. léta – r. 2000)

Základy moderního pojetí celoživotního vzdělávání položili již ve dvacátých letech 20. století E. Lindeman a B. Yeaxlee, kteří stavějí na dodnes platné představě vzdělávání jako přirozené součásti života. Učení ve vzdělávacích zařízeních je pouhou redukcí nikdy nekončícího - tedy celoživotního - procesu učení, jež musí být umožněn a podporován všemi společenskými institucemi. Vzdělávání nelze spojovat pouze s přípravou na výkon povolání. Eduard Lindeman ve svém klasickém díle *The Meaning of Adult Education* (1926) dokonce tvrdí, že vzdělávání dospělých ve vlastním slova smyslu začíná teprve tam, kde se přestává mluvit o vzdělávání profesním (Portál, 2009).

Avšak intenzivně se úvahy o konceptu celoživotního vzdělávání začaly v evropských zemích rozvíjet až na začátku sedmdesátých let, kdy UNESCO (v reakci na studentské demonstrace z roku 1968) založilo mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání (Palán, 2002, online). Pro rozvoj dnešní podoby vzdělávání dospělých měla šedesátá a sedmdesátá léta minulého století zásadní význam (Beneš, 2003, s. 30). Nastupující globalizace a narůstající dynamika změn vyvolaly potřebu zkoumat a podrobit kritice stávající stav školství a pojmenovat aktuální požadavky na vzdělávací systémy. „Vzdělávací politika se stala středem společenské diskuse ...“ (tamtéž) a iniciativy se (krom sociálních a pedagogických věd) chopily mezinárodní organizace, zejména OECD, UNESCO, Rada Evropy, Evropská unie. Jejich koncepce sice měly v sedmdesátých letech jen malý reálný dopad, avšak vyvolaly ohlas a diskusi v politických i odborných kruzích.

Během hospodářské recese konce sedmdesátých let 20. století, kdy se většina zemí zaměřila na problémy nezaměstnanosti a konkurenceschopnosti, nebyly úvahy o celoživotním vzdělávání v popředí zájmu; znovu nabyly na významu až

začátkem devadesátých let, poté co se národní ekonomiky stabilizovaly (Palán, 2002, online).

Obecně lze říci, že koncepcím CU z let sedmdesátých je společné pojetí učení jako permanentního, celoživotního procesu a prostředku kultivace jedince, zatímco v devadesátých letech začíná být CU pojímáno především jako prostředek ke zvýšení uplatnitelnosti jedince na trhu práce a nástroj k relativně úspěšnému začlenění člověka do stále složitějších společenských vztahů globalizovaného světa.

2.1 OECD a UNESCO: učení jako permanentní proces a rovnost šancí

Jak bylo zmíněno, v debatě o otázkách vzdělávání vstupují na scénu mezinárodní organizace, v sedmdesátých letech 20. století významně zejména OECD⁵ a UNESCO⁶. Rok 1970 byl prohlášen OSN za rok výchovy a vzdělávání a v rámci této aktivity vyhlásilo UNESCO na svém valném shromáždění koncept celoživotního vzdělávání (*Lifelong Education*).

Za základní materiály UNESCO, jejichž povaha je zejména deklarativní, avšak významně podnítily mezinárodní diskusi, lze považovat *Faurovu* a *Delorovu zprávu*.

"*Learning to be*", tzv. *Faurova zpráva* (1972), nesoucí podtitul Svět vzdělání dnes a zítra, obsahovala mnohá doporučení pro vzdělávání dospělých. Autoři, členové komise různých národností a z různých kulturních prostředí, jak v úvodu formuluje předseda komise Edgar Faure, se v této studii pokusili nezávisle kriticky zhodnotit stávající situaci a formulovat své představy o budoucí podobě vzdělávání. *Celoživotní vzdělávání* se jim shodně jeví jako nutná tendence směřování příštího vývoje a každému jedinci musí být umožněno pokračovat ve vzdělávání během celého života (Faure et al., 1972, s. 19).

⁵ Organization for Economic Cooperation Development, mezinárodní organizace založená v roce 1961

⁶ Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

Souběžně s aktivitami UNESCO přicházejí v sedmdesátých letech 20. století Rada Evropy se svou koncepcí *permanent education* (permanентní vzdělávání, 1970), která rovněž staví na demokracii a rovnosti šancí, a OECD s koncepcí *reccurent education* (periodické vzdělávání, 1973), jež klade důraz na rovnost přístupu ke vzdělávání a hovoří o možnosti změnit povolání a získat nové vzdělání kdykoliv v průběhu života. Oběma koncepcím je společný zájem o rozvoj osobnosti jedince v průběhu celého života (Beneš In Průcha, 2009).

Zajímavým materiálem, akcentujícím mezinárodní spolupráci a právo na vzdělání jako základní požadavek pro všechny lidi bez rozdílu, je i deklarace účastníků Světové konference o vzdělání pro všechny (Jomtien, Thajsko, 1990): *Světová deklarace vzdělání pro všechny*. Přichází s tzv. rozšířenou vizí, „... která překračuje úroveň nynějšího východiska, struktury institucí, kurikula i tradiční systémy předávání vzdělání...“ (Světová deklarace, 1990) a která znamená: všestranný a rovný přístup ke vzdělání, zaměření na učení se, rozšíření prostředků a sféry základního vzdělání, zvětšení prostředí pro učení se, posílení partnerství (tamtéž). Prosazuje se koncept vzdělávání jako širokého rámce přesahujícího existující vzdělávací soustavy. Naléhavý a legitimní programový cíl *Světové deklarace* - uspokojování základních vzdělávacích potřeb pro všechny - naráží podle mého názoru na otázku, jak definovat skutečné základní vzdělávací potřeby lidí ze zcela odlišných kulturních prostředí, a nakolik je zásah euroamerické společnosti těmto potřebám adekvátní.⁷

V roce 1994 vydává OECD aktualizované pojetí CU: „CU je kontinuální proces, který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života a k jejich

⁷ Nežříkám se na tomto místě poněkud netradičního pohledu: „Stále častěji zkratuje (*dnešní západní člověk – poznámka H.H.*) svůj vnitřní smysl pro to, co je pro něj nejlepší, protože nechal intelekt, aby řídil jeho konání. A intelekt toho o opravdových potřebách nikdy moc nevěděl.“ (Liedloffová, 2007, s.149) Dle Liedloffové (tamtéž) mimo Evropu a Ameriku nenajdeme pouze nevzdělanost a bídu, nýbrž najdeme i rodiny žijící šťastně v soudržnosti a míru, neboť neměli „privilegium“ západního vzdělání, tak že se nenaučili, jak nedůvěřovat a nerozumět sami sobě. Nemohu se ubránit subjektivní úvaze: proč politické špičky západního světa, který nesnadno a do značné míry stále marně hledá návod, jak uchopit učení v celé šíři života, svezpě usilují o celosvětovou aplikaci euroamerické „globální“ vzdělanosti, aniž by se pokusili pozorovat přirozený řád věcí a nahlédnout podstatu „lifewide learning“ na scéně života. Patrně zde hrají svou roli různé mocenské zájmy, tyto úvahy jsou však už zcela nad rámec této práce.

používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích.“ (Palán, 2006, s. 27)

„*Učení je skryté bohatství*“, tzv. *Delorsova zpráva* (1996), jež vyvolala značný politický ohlas, byla výsledkem několikaleté činnosti Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ a je prvním uceleným pokusem o formulaci celosvětového na budoucnost zaměřeného konceptu vzdělávání (jak uvádí prof. Kotásek v úvodu k českému vydání, s. XI). Komise pohlíží na vzdělávání jako na „... výjimečný prostředek formování osobnosti a budování partnerských vztahů mezi jedinci, skupinami a národy.“ (UNESCO, 1997, s. 1). „Vzdělávání musí lidem předkládat obraz složitého světa v jeho rozbouřenosti, ale zároveň ukazovat směr, který jim umožní nalézt v něm svou vlastní cestu.“ (UNESCO, 1997, s. 49). Budoucnost stojí dle Delorsovy zprávy na čtyřech vzájemně se prolínajících a rovnocenných pilířích vzdělávání (tamtéž):

1. učit se poznávat (osvojovat si nástroje pochopení),
2. učit se jednat (směřovat od dovednosti ke kompetenci),
3. učit se žít společně, učit se žít s ostatními (učit se toleranci a spolupráci),
4. učit se být (ve smyslu procesu utváření osobnosti směrem k větší autonomii a převzetí zodpovědnosti).

Zpráva označuje tradiční rozdělení na počáteční přípravu a další vzdělávání za překonané a nabízí koncept vzdělávacího kontinua, jež označuje za „*učení uskutečňující se v průběhu celého života*“ – není vzdáleným ideálem, ale skutečností. „Časem k učení je nyní celý lidský život a každá oblast poznání proniká a obohacuje všechny ostatní oblasti.“ (tamtéž). Široké, celou zkušenost zahrnující učení, by mělo každému jedinci dát možnost objevit svůj tvořivý potenciál a „... vynést na světlo poklad, který je v každém z nás skryt.“ (tamtéž).

V témže roce vydává poměrně rozsáhlou zprávu k celoživotnímu učení i OECD (leden 1996) - "*Apprendre à tout à reunion du Comité de l' éducation au niveau ministériel*" (Učení v každém věku: setkání výboru pro vzdělávání na ministerské úrovni). Dokument, jemuž země OECD věnovaly větší

pozornost než *Delorsově zprávě*, hovoří o získávání způsobilostí v průběhu celého života jako o cíli CU a naznačuje model založený na partnerství veřejné správy, podniků, sociálních partnerů a učících se. CU je v tomto pojetí jedním z prostředků formování budoucnosti zemí OECD (Palán, 2002, online). Zpráva se rovněž věnuje otázkám kurikulárním. Počínaje tímto zasedáním Výboru pro vzdělávání na úrovni ministrů, konaným pod heslem „Poskytnout všem reálnou účast na celoživotním učení“, se pojem „vzdělávání“ začíná nahrazovat pojmem „učení“, aby byl zdůrazněn aktivní přístup jedince v procesu CU (Palán, 2006, s. 28).

Také pátá mezinárodní konference o vzdělávání dospělých UNESCO (Hamburk 1997), konaná pod heslem „Vzdělávání dospělých: klíč pro dvacáté první století“, stojí za zmínku: vydává z hlediska CU významný dokument s názvem *Agenda pro budoucnost*, označovaný jako *akční program* pro rozvoj vzdělávání dospělých, které „... vybavuje ženy i muže odpovídajícími dovednostmi, aby produktivním způsobem dokázali reagovat na neustále se měnící svět a také tím, že jim poskytuje vzdělání, které respektuje práva a zodpovědnost dospělého jedince a dané komunity.“ (Agenda pro budoucnost, 1997, online). Program pro rozvoj vzdělávání dospělých pro období příštích 12 let zdůrazňuje v duchu tradice a poslání UNESCO rovnost šancí, stejnou možnost rozvoje vnitřního potenciálu pro všechny. Z hlediska prosazujícího se konceptu CU je dokument významný zejména svým důrazem na podporu aktivního občanství, nevládních organizací a místních komunit a zdůrazněním nutnosti neustálého dialogu mezi jednotlivými kulturami.

2.2 EU: ekonomika klade nové požadavky na vzdělávání a učení

Evropské hospodářské společenství (1958 - 1993), předchůdce Evropské unie, původně sledovalo především cíle ekonomické a směřovalo k jednotnému

evropskému trhu. Teprve po Maastrichtu⁸ v devadesátých letech 20. století začíná spolupráce členských zemí přesahovat ryze ekonomický rámec a zahrnuje i otázky vzdělávání. Členské státy se Maastrichtskou smlouvou zavázaly k zavádění evropské dimenze do svých národních vzdělávacích programů, což umožnilo budoucí realizaci společných tendencí v odborné přípravě a vzdělávání.

V r. 1993 byla pod názvem "*Green Paper on the European Dimension of Education*" publikována tzv. *Zelená kniha*⁹ o evropské dimenzi, která řeší mj. spolupráci mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi formou nadnárodní mobility jak učitelů tak i studentů a dotýká se také problematiky uznávání zkoušek a výstupů vzdělávání v rámci Evropy.

V r. 1994 pak vychází *Bílá kniha* „*Evropská sociální politika - Cesta vpřed pro Unii*“, v níž se mj. zdůrazňuje význam investic do vzdělávání a profesní přípravy, jež je důležitou podmínkou konkurenceschopnosti. V tomto dokumentu jsou naznačeny i další trendy pro příští sjednocenou Evropu: zapojení sociálních partnerů, reforma dosavadní praxe oceňování a certifikace kvalifikace, důraz na profesní poradenství a výuku jazyků (Evropská komise, 1994). Dokument rozvíjí myšlenky *Bílé knihy* „*Růst, konkurenceschopnost, zaměstnanost - Výzvy a cesty vpřed do 21. století*“, jež byla Evropskou Komisí přijata v r. 1993 a která se dotýkala zejména otázek sociální oblasti a sektoru služeb. Obsahuje doporučení k otázkám ekonomického růstu, konkurenceschopnosti a zaměstnanosti, jak z názvu dokumentu vyplývá. Obě *Bílé knihy* se opírají o koncept CU, když celoživotní vzdělávání a odbornou výuku považují za jednu z cest při vytváření pracovních míst a nutný předpoklad pro dlouhodobé udržení konkurenceschopnosti. Navázala na ně další *Bílá kniha* EU, týkající se

⁸ Smlouva o Evropské unii, podepsaná v únoru 1992 v Maastrichtu a platná od listopadu 1993. Nárůst zájmu o otázky vzdělávání zaznamenáváme v Amsterodamské smlouvě, uzavřené členskými státy 17. 7. 1997 (v platnost 1. 5. 1999), kterou se mění a doplňuje Smlouva o Evropské unii a některé související akty.

⁹ Tzv. Zelené knihy EU jsou dokumenty, které mají nastartovat diskusi k určitému tématu na evropské úrovni. Závěry těchto debat poté zpravidla vyústí do tzv. Bílých knih EU - dokumentů závaznějšího rázu, jež jsou souhrnem opatření navrhovaných Evropskou komisí k dané oblasti. Zelené a Bílé knihy EU jsou k dispozici na elektronickém portálu EU <http://europa.eu>. Pakliže je Bílá kniha schválena Radou EU, stává se akčním plánem k řešení dané problematiky.

vzdělávání bezprostředně, nesoucí název „*Teaching and learning: towards the learning society*“ (1995), Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti. Dokument předkládá vizi *učící se společnosti* a zdůrazňuje základní faktory změn probíhajících v evropské společnosti, jimiž jsou

1. vliv informační společnosti na změnu povahy a cílů pracovních činností,
2. vliv internacionalizace v oblasti pracovních příležitostí,
3. vliv vědeckotechnických poznatků (Evropská komise, 1997, s. 13).

Za jeden ze základních prvků budoucí *učící se společnosti* se považuje uznávání kvalifikací, dokument přichází s návrhem na systém uznávání nabytých znalostí a dovedností, navrhuje taktéž hlavní aktivity, jež mají vést k vybudování učící se společnosti. Vydáním tohoto dokumentu byl zahájen Evropský rok celoživotního učení (1996), jehož vyhlášením chce EU vyvolat širokou veřejnou diskusi a přispět k informovanosti o otázkách CU.

Přibývající zájem evropského Společenství o otázky vzdělávání se projevil rovněž vydáním čtyř evropských memorand: „*Memorandum o vysokém školství v Evropském společenství*“ (1991), „*Memorandum o otevřeném a distančním vzdělávání v Evropském společenství*“ (1991), „*Memorandum o profesním vzdělávání v Evropském společenství v 90. letech*“ (1992) a na předchozí dokument navazující memorandum „*Odborné vzdělávání v Evropském společenství: výzvy a perspektivy*“ (1994).

Iniciativa EU na poli vzdělávání a učení, v současnosti již poměrně rozsáhlá, vyvrcholila na přelomu století vydáním dokumentu, jemuž je orgány EU a představiteli jednotlivých členských států připisován stěžejní význam, nazvaného *Memorandum o celoživotním učení* (říjen 2000).

V *Memorandu o celoživotním učení* naznačuje Evropská komise záměry v uskutečňování koncepce CU a klade rozvoj CU na nejvyšší příčky společné evropské politiky. *Memorandum* překračuje koncept celoživotního učení, které zdůrazňuje zejména časovou dimenzi (Palán, 2002, online) když hovoří o tzv. všeživotním nebo celý život zahrnujícím učení (angl. *lifewide*), které se může

odehrávat v plném rozsahu našeho života a v jakémkoliv jeho stadiu (tamtéž). Vydáním *Memoranda* naléhavě vyzývá členské země EU k co nejširší diskusi o účinné strategii uskutečňování celoživotního učení pod mottem „Nastal čas jednat“. Vytyčuje dva stejně důležité obecné cíle CU: podpora aktivního občanství a podpora zaměstnatelnosti. Hovoří o nutné komplementaritě tří kategorií učení: *formálního, neformálního a informálního* – prosazuje se trojrozměrný model celoživotního učení (Palán, 2002, online). Ačkoli má *Memorandum* formu prohlášení a jeho hlavní ambicí je zahájit celoevropskou debatu, naznačuje budoucí nutné kroky konkrétněji, vyhlášením šesti klíčových myšlenek:

1. *nové základní dovednosti pro všechny* – takové, které umožní aktivní účast ve společnosti a ekonomice znalostí, týká se otázek kurikula a tzv. klíčových kompetencí, hovoří o všeobecném a trvalého přístupu k učení,
2. *více investic do lidských zdrojů*,
3. *inovace ve vyučování a učení* - dotýká se nových metod učení a proměny role učitelů a instruktorů,
4. *oceňovat učení* – otázka modernizace národních certifikačních systémů a uznávání výsledků neformálního učení,
5. *přehodnotit poradenství* – jako službu kdykoli přístupnou pro všechny, změna role poradce jako zprostředkovatele informací s holistickým přístupem,
6. *přiblížit učení domovu* – umožnit přístup k celoživotnímu učení v daném místě a regionu, význam celoživotního učení pro místní a regionální rozvoj (Evropská komise, 2000).

„Celoživotní učení již není pouhým aspektem vzdělávání; musí se stát vůdčím principem pro poskytování a účast na vzdělávání v jakémkoli jeho kontextu. V nadcházejícím desetiletí musí dojít k uskutečnění této vize. Všichni lidé, kteří žijí v Evropě, bez výjimky, by měli mít stejné příležitosti k tomu, aby se přizpůsobili požadavkům sociálních a ekonomických změn.“ (tamtéž).

V kontextu vývoje konceptu CU je politikami EU hojně diskutována též otázka terciálního vzdělávání. U příležitosti 700 let pařížské Sorbonny podepsali školští ministři Francie, Německa, Itálie a Spojeného království tzv. *Sorbonnskou deklaraci* (1998), v níž se hlásí k vytvoření otevřeného prostoru vysokého školství v Evropě. Ohlasem na Sorbonnskou deklaraci bylo o rok později setkání školských ministrů 29 evropských zemí a podepsání tzv. *Boloňské deklarace* (1999) o vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání do roku 2010, jež myšlenkově navazuje na dokumenty z devadesátých let, zmíněné v předchozích kapitolách. Deklarace se stala akčním plánem rozvoje vysokého školství v Evropě do roku 2010 s velkorysým a politikami evropských států pozitivně vnímaným cílem vytvořit plně prostupný evropský vysokoškolský systém, k jehož hlavním rysům patří vypracování systému kreditů jako prostředku podpory všestranné studentské mobility, prostupného do systému CU, a přijetí tří (srozumitelných a srovnatelných) stupňů vysokoškolského vzdělávání - bakalářského, magisterského a doktorského (MŠMT, Strategie celoživotního učení, 2007).

Tzv. *Boloňský proces* neunikl kritickému zkoumání. Liessmann (2008, s. 74) argumentuje takto: „Intence je jasná. Povinným zavedením tříletého bakalářského studia ve všech oborech dostaly všechny univerzity za úkol poskytovat primárně ‚protovědecké profesní vzdělání‘. To má snad smysl v zemích, které nemají vyvinutý žádný systém odborného školství. Pro jiné země ale znamená bakalářské studium zcela zbytečnou restrukturalizaci univerzit. Studenou cestou se likviduje smysl univerzity jako místa vědecké přípravy na povolání, jejímž předpokladem je jednota výzkumu a výuky. Celoplošné zavádění krátkého studia orientovaného na profesní praxi univerzitu promění trvaleji než všechny předešlé reformy. Vědecko-politický smysl bakalariátu, který se zdá mnoha ministrům školství tak atraktivní, je zcela zřejmý: zkrácení doby studia a zvýšení počtu vysokoškoláků. Polemicky řečeno, bakalářský stupeň umožňuje absolvovat vysokou školu nedostudovaným“.

2.3 Polemika nad fenoménem globalizace – důsledky pro člověka

Problematika evropské integrace a celosvětové globalizace je velmi úzce provázána, současnou evropskou integraci lze stejně dobře považovat za jeden z typických příkladů globalizace, nebo za jeden z jejích důsledků. Poválečné snaze evropských zemí po politickém i ekonomickém sjednocení lze rozumět různě, ale ať už jde o pokus ochránit kulturní prostředí Evropy před amerikanizací, či pokus zvýšit garanci bezpečnosti a prosperity na kontinentě, je nesporné, že evropské integrační procesy reagují v posledních letech zejména na procesy ekonomické globalizace a na bouřlivý rozvoj nových technologií.

„Globalizace nejen spojuje, ale i rozděluje; rozděluje právě když spojuje – příčiny rozdělování zeměkoule jsou stejné jako ty, které podporují její sjednocování ...“,“ poznamenává sociolog Bauman (2000, s. 8) a dodává: „Všichni jsme odsouzeni žít ve světě voleb, ne všichni však máme prostředky k tomu, abychom si mohli vybírat.“ (tamtéž). Ve své pozdější práci si Bauman (2010) všímá, jak naše globální, individualizovaná, konzumní společnost ovlivňuje způsob, jakým si vybíráme a budujeme své životní cesty. Odhaluje hned v úvodu, že korelace mezi ekonomickým růstem a větší spokojeností, jež se všeobecně považuje za nezpochybnitelnou pravdu, není žádnými výzkumnými zprávami potvrzena, nárůst majetku objem pocitovaného štěstí nezvyšuje (Bauman, 2010, s. 12); dochází k tristním závěrům: být spokojený je v naší tržní společnosti nežádoucí, spokojenost lidí zásadně ohrožuje základní principy této společnosti. A tak se trh donekonečna snaží předkládat nové a dokonalejší předměty lidské touhy, abychom nikdy nedosáhli pocitu naplnění, neboť jakmile něco získáme, je to okamžitě znehodnoceno vším, čeho ještě bychom dosáhnout mohli (Bauman, 2010, s. 19). Tento princip uměle buduje a záměrně prohlubuje subjektivní pocity nedostatečnosti. Chceme-li zvládnout „umění života“ v naší globalizované společnosti, musíme být schopni „... ustavičně se redefinovat tím, že se staneme někým jiným (nebo se jím stát alespoň pokusíme) než tím, kým jsme byli doposud ...“ (Bauman, 2010, s. 83), tato naše křehká a pomíjivá

identita a každodenní povinnost vlastní identifikace však v očekávanou svobodu individua zpravidla nevyústí (Bauman, 2010, s. 87).

Proces globalizace, jehož jsme svědky už od druhé poloviny let 20. století, avšak zhruba v posledních třiceti letech nabývá na intenzitě, lze charakterizovat jako celosvětové propojování ekonomických, politických a kulturních struktur. Globalizace jako diskutabilní a v celé své šíři jen obtížně slovy postihnutelný fenomén s sebou nese mnohá rizika a dosud nedohlédnutelné konsekvence. „Žít v globálním věku znamená vyrovnávat se s rozmanitostí nových rizikových situací.“ (Giddens, 2000, s. 50). Hovoří se o turbulentní době, překotném tempu změn, rozsáhlé transformaci a nové potřebě adaptability jednotlivce. Bauman hovoří o tekutých časech. Domnívám se, že rychlé tempo tzv. globalizace již naráží na evoluční limity lidského druhu.

„Globalizace často přináší velmi rozporuplné, nepředpokládané a nezamýšlené důsledky. Jen těžko lze určovat směr dalšího vývoje a charakter dalších transformací společnosti v globálním prostředí.“ (Sycha In Role vysokých škol, 2007, s. 102). Rychlost současných změn relativizuje platnost nabytých vědomostí. „Je možno se ptát, jakou úlohu by vlastně mělo vzdělávání v současné době i do budoucna při těchto změnách a diskontinuitních procesech hrát.“ (tamtéž). Na změny reaguje, jak již bylo zmíněno, právě koncept CU. „Na vzdělávání a učení je nahlíženo jako na jeden z významných prostředků, který by měl pomoci se se situací rychlých a neustálých změn a diskontinuit vyrovnat. Bývá prezentováno jako faktor, schopný přispět k řešení základních celospolečenských problémů. Otázkou však zůstává, zda má skutečně takovou moc, jaká mu bývá často přikládána, zda by skutečně mohlo být východiskem při řešení aktuálních sociálních a kulturních problémů, či zda pouze tyto problémy neposouvá z jedné úrovně do druhé ...“ (tamtéž) a nestává se samo globálním celospolečenským problémem, a zda-li se situace vzdělání a vzdělávání v tekutých časech globalizace netočí v bludném kruhu bezvýchodnosti.

„Nikommu není třeba zdůrazňovat, že náš věk je věkem nekonečného nebezpečí. Nikomu není třeba zdůrazňovat, že ústřední otázkou budoucnosti

člověka není to, jaká tato budoucnost bude, ale zda vůbec bude.“ (Drucker, 1994, s. 373).

2.4 Závěr

V úvahách o CU a rozpracování koncepcí CU, jež se v Evropě od sedmdesátých let 20. století (a zejména pak letech v devadesátých) významně přesouvají z vědeckých a filosofických kruhů do centra zájmu politiků, je možné označit za ústřední následující trendy:

- důraz na vzdělávání i mimo formalizovaný vzdělávací systém,
- důraz na odpovědnost jedince a podporu schopnosti sebeučení,
- zajištění přístupu ke vzdělávání pro všechny napříč celým vzdělávacím systémem, rovnost šancí,
- chápání vzdělávání jako možného řešení problémů ekonomické sféry.

Na prahu 21. století lze rovněž shrnout, že otázky vzdělání, vzdělávání a učení v Evropě, jež členské státy do značné míry svěřily do rukou orgánů EU, jsou vnímány jako prvořadé, avšak jednoznačně s ohledem na ekonomiku a trh. Hodnota vědění má hodnotu uplatnitelnosti na trhu práce, měřítkem kvality vzdělání je schopnost přizpůsobit se ekonomickým změnám a dosáhnout hospodářské prosperity a materiálního zabezpečení. Evropská unie vyrostla na základech ekonomicky zaměřených organizací a takřkajíc zůstává věrna svým kořenům.

„Cílem tržního charakteru je úplné přizpůsobení – být žádaný za všech podmínek trhu osobností. Lidé s tržním charakterem dokonce ani nemají své ego (jako ho měli lidé v devatenáctém století), o které by se mohli opřít, které by jim patřilo a neměnilo se. Své ego neustále mění podle principu: Jsem takový, jak si přežete.“ (Fromm, 2001, s. 172).

3 SPOLEČNOST VĚDĚNÍ (21. století)

Již koncem dvacátého století, ale zejména na přelomu století, se začíná v odborných i politických kruzích stále častěji hovořit o *společnosti vědění* či *znalostní společnosti (knowledge society)*. V politických prohlášeních a zprávách ze summitů lze číst, že představitelé EU vsadili na znalostní společnost jako na hlavní motor dalšího rozvoje, ekonomové, sociologové a teoretikové věd o vzdělávání pak rozvíjejí její teoretický koncept. Jednotná definice společnosti vědění však neexistuje. „V zásadě se dají názory na společnost vědění dělit na normativní, zastoupené především v politice a v dokumentech nejruznějších organizací, a na analytické, které nalzáme spíše v odborné a vědecké diskusi (Beneš, 2007, s. 50)“. Podstatné je, a pro počátek 21. století příznačné, že rétoriku společnosti vědění si osvojili politické špičky a ekonomické elity a často hovoří o společnosti vědění jako o kýženém cíli (tj. normativní pojetí) a všeléku na neduhy společnosti. Významné také je, jak se mění pojetí *vědění* či *znalosti* (Beneš považuje oba pojmy za legitimní) od vědění jako nástroje osvěty (17. až 19. století) přes vědění jako výrobní sílu (19. století) po dnešní pojetí vědění jako zpracované informace, zkušenosti a vlastnictví individua (tamtéž). „Společnost vědění je v podstatě učící se společnost, přičemž vyžadované učení překračuje tradiční pojetí učení se v procesu vzdělávání. Jedinec má získávat vědění a kompetence jako předpoklad úspěšného jednání.“ (tamtéž).

3.1 Společnost vědění jako teoretický koncept

„Máme-li odpovídajícím způsobem pochopit povahu modernity, musíme se, jak zdůrazňuji, vymanit z existujících sociologických perspektiv.“ (Giddens, 2003, s. 23). Společnost vědění je, z hlediska sociologie, jedním z výsledků těchto snah vymanit se z tradičního výkladového rámce a jedním z hlavních teoretických proudů současných teorií společnosti. Pojem *společnost vědění*,

jakož i celá teoretická diskuse, se však vyznačuje značnou vágností a nejednotností a odvíjí se v jednotlivých vědeckých disciplínách izolovaně (Veselý, 2004, s. 433). „Základní myšlenku společnosti vědění bychom mohli shrnout takto: zatímco základními kontitativními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování „průmyslová“ nebo „kapitalistická“ společnost), v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem stává vědění, důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce.“ (tamtéž).

Společnost vědění má dimenzi jak analytickou, označuje společnost, kde se dominantní produktivní silou stává vědění, tak normativní, tj. je chápána jako cíl, k němuž by společnost měla směřovat (Potůček ed., 2002, s. 40).

Za zakladatele konceptu společnosti vědění (*knowledge society*) je považován Peter F. Drucker, který tohoto pojmu užil jako první ve své práci *The Age of Discontinuity*¹⁰ a v dalších spisech jej pak rozvinul. Za znalostní společnost označil takovou, kde znalosti budou klíčovým zdrojem a tzv. znalostní pracovníci budou dominantní skupinou pracovní síly. Komplexnější pohled pak nabídly práce z devadesátých let. Koncept společnosti vědění sleduje široké spektrum témat (Veselý, 2004, s. 437). Mezi významné okruhy sledovaných témat a výrazné trendy řadí Veselý (tamtéž):

1. technologické změny (vznik informačních a komunikačních technologií),
2. změny v ekonomické struktuře (nárůst produktů nenáročných na suroviny, avšak náročných na know-how),
3. proměny profesní struktury a trhu práce.

Koncept společnosti vědění čelil od počátku námitkám, že pouze vědění nemůže být diferencujícím znakem, protože mělo zásadní význam ve všech

¹⁰ Drucker v této své práci z r. 1969 píše: „Stejně důležitá a stejně nová je i skutečnost, že každý z nově se objevujících oborů je založen přímo na znalostech. Ani jeden není založen na zkušenostech.“ (Drucker, 1994, s. 64) „Ústředním morálním problémem společnosti znalostí bude odpovědnost vzdělaných lidí, odpovědnost lidí disponujících znalostmi.“ (tamtéž)

lidských společnostech (Veselý, 2004, s. 440). Ani chápání vědění jako ekonomického zdroje není ničím novým. Burke (2000, s. 168) argumentuje v této souvislosti tím, že: „ ... myšlenka prodejného poznání je stejně stará jako Platónova kritika sofistů, kteří se za výuku nechávali platit. Tezi, že poznání je majetek (*possessio*), zformuloval Cicero.“

Veselý (2004, s. 439) dále uvádí, že koncept společnosti vědění je v posledních letech podroben snahám o redefinici, přičemž změna pohledu souvisí s přesunem od důsledků rozsáhlé produkce vědění k různým způsobům této produkce v současnosti: jedním z hlavních rysů nové produkce vědění je jeho vznik v kontextu aplikace, v protikladu k tradiční tzv. newtonovské vědě, kdy objev aplikaci předcházela. „Nikdy se nepodaří zachytit komplexnost dnešní společnosti do několika slov. ... To je ostatně problém i termínu společnosti vědění ... “ (Veselý, 2004, s. 443) a nezdá se, že by to bylo vědění samotné, které současnou společnost odlišuje od těch předchozích (tamtéž).

Poznatků sociologie využívá rovněž andragogika, avšak přepracování do vlastních vzdělávacích koncepcí je teprve v počátcích (Beneš, 2007, s. 52). Beneš je toho názoru, že andragogická praxe nemá velké problémy se s nároky tzv. společnosti vědění vyrovnat, neboť celou řadu dnes vysoce aktuálních a poptávaných přístupů vzdělávání dospělých (např. propojení s praxí, uznávání informálního učení, využívání různorodých metod) preferovala již dříve. Nejdůležitější otázkou však zůstává, čemu má andragogická praxe sloužit: zda jde jen o funkční přizpůsobování se dospělého společenským trendům, nebo lze nalézt i prostor pro rozvoj osobní a společenský (tamtéž)?

3.2 Koncept CU na pozadí společnosti vědění

Koncept CU je stále rozpracováván a v současnosti je chápán jako široký a všechny možnosti učení zahrnující rámec, umožňující získání stejné kvalifikace různými cestami (*life wide learning*) a kdykoliv v průběhu života (*life long learning*). Stále více je kladen důraz na učení mimo vzdělávací soustavu a co

možná největší propojení učení se světem práce, akcentuje se osobní volba, úloha sociálních partnerů, propojení individuální a společenské poptávky. CU má přerůst hranice pouhé kategorie vzdělávání a stát se způsobem života, pokud má skutečně plnit své funkce. Těmi z hlediska andragogiky jsou:

1. rozvoj osobnosti – andragogika jej chápe jako základní cíl CU,
2. posílení soudržnosti společnosti – ve vzdělávacím systému je nutno spatřovat významnou integrující a stabilizující sílu a nástroj k vyrovnaní sociálních, kulturních a regionálních nerovností,
3. podpora demokracie a občanské společnosti,
4. zvyšování zaměstnatelnosti, tj. flexibility, adaptability a kreativity člověka ve vztahu k trhu práce,
5. zvýšení ekonomické konkurenceschopnosti a prosperity (Palán, 2007, s. 51).

Nemůže nám uniknout, že uvedená klasifikace funkcí CU staví rozvoj osobnosti na první příčku, což lze označit za hledisko andragogické. Andragogika tak navazuje na humanistická východiska Komenského, podle nějž celoživotní vzdělávání je cestou k bohatému, plnohodnotnému životu. „Celoživotní učení je zaměřeno na osobní rozvoj člověka, na posilování všech jeho rolí – pracovních i občanských.“ (Palán, 2007, s. 50). Alfou a omegou evropských dokumentů, strategií a plánů, týkajících se CU, je však trh a konkurenceschopnost – lze označit za hledisko politicko ekonomické.

Dle Palána (tamtéž) se realizace konceptu CU nyní musí soustředit na

1. zvýšení dostupnosti všech stupňů počátečního vzdělávání, v nichž bude uplatňována především individualizovaná a diferenciovaná výuka (čímž vznikne nezbytná základna pro CU),
2. vytvoření promyšlených vazeb mezi učením a prací,
3. nové vymezení úlohy a odpovědnosti všech partnerů v rámci vzdělávacích systému i mimo něj,

4. vytváření stimulů pro investování do lidského kapitálu jako hlavního zdroje všeobecného rozvoje (Palán, 2007, s. 51).

3.3 Strategie EU

Lze konstatovat, že s příchodem 21. století politiky členských států EU deklarují vzájemnou provázanost a otevřenost transformačních procesů a věnují i nadále největší pozornost otázkám ekonomickým. Nejvýznamnějším projektem politiky EU, dotýkajícím se rovněž oblasti učení a vzdělávání, se stává v březnu r. 2000 vyhlášená *Lisabonská strategie pro období 2000 – 2010*, jež je odpovědí na prohlubující se problémy v ekonomické sféře, které postupující evropský integrační proces doprovázejí. Závěry *Lisabonské strategie* v oblasti vzdělávání byly dále rozpracovány o rok později na konferenci ve Stockholmu. V *Lisabonské strategii* se hovoří o nutnosti radikální transformace evropské ekonomiky a k tomu účelu jsou navržena četná opatření, z nichž oblasti vzdělávání a učení se významně týká zejména požadavek na vytvoření *znalostní ekonomiky a znalostní společnosti*, a to: všeobecným přístupem k internetu, zvýšením výdajů na výzkum a vývoj a podporou inovací. Prostřednictvím znalostí a jejich aplikace má být zvýšen ekonomický růst a dosažena vyšší míra zaměstnanosti, aniž by byly ohroženy sociální soudržnost a dosažená úroveň ekologických standardů (Urban, 2010). Za jednu z oblastí, která má významnou měrou přispět k naplnění *Lisabonské procesu*, vytknuvšího si za cíl proměnu Unie v atraktivní místo pro práci i investice, je právě *celoživotní učení*.

Zpráva Evropské komise „*Making an European Area of Lifelong Learning a Reality*“ (Vytvoření evropského prostoru CU realitou) v listopadu 2001 definuje CU jako široké spektrum formálního, neformálního a informálního učení, jehož cíli jsou rozvoj jedince, aktivní občanství, sociální inkluze a zaměstnanost. Zpráva přichází s konkrétními návrhy na uvedení konceptu CU do životní reality. Na tento dokument o rok později navázal Evropský parlament vyhlášením

Rezoluce o celoživotním učení (MŠMT, Strategie celoživotního učení, 2007, s. 14-15).

V reakci na *Lisabonskou strategii* vyhlásily členské země EU v r. 2002 také společný pracovní program „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*“ s cílem zlepšit kvalitu a efektivitu evropských vzdělávacích systémů a systémů odborné přípravy a otevřít odbornou přípravu širšímu světu. V tomto rámci pak byla přijata řada doporučení. Spolupráce v oblasti odborné přípravy je od roku 2002 předmětem v tzv. *Kodaňského procesu*, v rámci něhož si členské státy a další zúčastněné země stanovují každé dva roky konkrétní cíle.

První období realizace *Lisabonské strategie*, jež formulovala zásadní úkoly pro první dekádu 21. století, zhodnotila komise evropských odborníků v roce 2004 velmi kriticky, tzv. *Wim Kokova zpráva* hovoří o promarněných šancích a zklamání vývojem evropské ekonomiky. Zpráva sice konstatovala, že se podařilo zvýšit počet nových pracovních míst, ale cíl do roku 2010 je pro EU jako celek nesplnitelný. Za příčiny neúspěchu byly označeny zhoršené podmínky světové ekonomiky, vytyčení příliš mnoha cílů, které si mnohdy protiřečily, ale především fakt, že většina členských zemí nevzala strategii za svou. *Wim Kokova zpráva* navrhla, aby se EU poučila z nedostatků, přehodnotila cíle a nastartovala lisabonskou strategii znovu. Komise se rozhodla upustit od původních příliš ambiciózních cílů a soustředit se jen na několik nejvýznamnějších oblastí. V tzv. novém období (od r. 2005), byly jednoznačně vymezeny dvě priority: jednak dosáhnout vyššího a trvalého růstu, jednak vytvářet více (a lepších) pracovních míst, což se jeví být klíčem ke splnění záměrů také v oblasti ekologické a sociální (Urban, 2010). Vládám členských zemí bylo uloženo každoročně zpracovat a předkládat tzv. národní programy pro růst a zaměstnanost. Teprve v r. 2007 konstatuje Výroční zpráva Komise, že obnovená *Lisabonská strategie pro růst a pracovní místa* konečně přináší výsledky (tamtéž).

V návaznosti na *Lisabonský proces* jsou v posledních letech (mám na mysli období let 2005 - 2009) přijímána další doporučení a usnesení, týkajících se témat označovaných evropskými politikami za klíčová, tj. především podpora

růstu a zaměstnanosti a tzv. klíčové kompetence ve vzdělávání (viz též 4.3).

Jedná se zejména o následující dokumenty EU:

- *Společně k růstu a zaměstnanosti. Nový začátek lisabonské strategie* (únor 2005) – optimistické sdělení předsedy Barrosa, v němž se mj. hovoří o znalostech, inovacích a vzdělávání jako o hnací síle evropského růstu (Urban, 2010).
- *Politika soudržnosti pro podporu růstu a zaměstnanosti: Strategické obecné zásady Společenství, 2007–2013* (rovněž z r. 2005) - v součinnosti s lisabonskou strategií je Unie vyhlášena tzv. politika soudržnosti s cílem do realizace lisabonského procesu zapojit všechny regiony EU a mobilizovat veškerý jejich potenciál pro ekonomický růst. V tomto dokumentu jsou za jeden z nástrojů realizace lisabonských cílů označeny „investice do hnacích sil růstu a zaměstnanosti“ (Evropská komise, 2005, s. 7), jež zahrnují vzdělávání, odbornou přípravu a adaptabilitu pracovníků.
- *Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení* – stanoví akční program CU na období 2007-2013, definuje podporované priority a úkoly Komise i členských států a vyjmenovává nástroje – vzdělávací programy EU¹¹ (Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady ze dne 15. listopadu 2006, 2006).
- *Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě* (Sdělení Evropské komise, říjen 2006) – zdůrazňuje klíčový význam vzdělávání dospělých pro dosažení cílů Lisabonské strategie (Evropská komise, 2006).
- *Doporučení evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* (prosinec 2006) – ve své příloze nazvané „Klíčové

¹¹ Mezi odvětvovými vzdělávacími programy EU jsou to: Comenius – zaměřen na předškolní a školní vzdělávání, Erasmus – podpora osob ve vysokoškolském a odborném vysokoškolském vzdělávání, Leonardo da Vinci – zaměřen na odborné vzdělávání, Grundtvig – pro osoby v dalším vzdělávání a instituce DV, Jean Monnet – podpora institucí a činností v oblasti evropské integrace. Akční plán dále jmenuje také tzv. průřezový program, který je zaměřen na podporu spolupráce politik, podporu cizích jazyků, rozvoj a využití informačních a komunikačních technologií v CU a výměnu osvědčených postupů.

schopnosti pro celoživotní učení. Evropský referenční rámec.“ definuje osm klíčových schopností pro CU (viz též Příloha B).

- *Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (ERK) (2009)* – společný evropský rámec, jehož cílem je propojit systémy kvalifikací jednotlivých členských zemí a umožnit jejich srovnávání za účelem podporovat mobilitu a zvýšit možnosti CU občanů Unie (Evropská komise, 2009, s. 3).

3.4 Závěr

Koncept *společnosti znalostí*, jenž je předmětem zájmu managementu a ekonomiky, podroben úvahám sociologie se potažmo stává také předmětem andragogiky. V současné evropské politice je nazírán jako cesta z krize. Z úst politiků slýcháme o ekonomice znalostí, o znalostech jako hybné síle rozvoje a rokem 2005 vyhlásila Unie tzv. nový začátek *lisabonské strategie* pod mottem „zaměstnatelnost a růst“. Otázky trhu práce a ekonomického růstu, jak z povahy a historie EU vyplývá a jak si ekonomická stagnace a míra nezaměstnanosti v globalizující se Evropě žádají, jsou pro EU i nadále prioritou číslo jedna a otázky vzdělávání a učení jsou i v dalším období posuzovány především z tohoto zorného úhlu. V politice EU se (již od počátku debaty o CU, ale v posledních letech stále důrazněji) hovoří především o nutnosti investic do lidských zdrojů (příčemž v praxi jsou a budou realizovány prostřednictvím finančních nástrojů EU¹²). V rétorice evropských dokumentů, zasahujících otázky vzdělávací, stále převažuje optimisticko-akční opěvování evropského potenciálu¹³, avšak zavádění opatření do praxe je i nadále rozpačité a vzdělanost je v praxi redukována na

¹² Mezi finanční nástroje v rámci společné politiky EU v oblasti rozvoje a vzdělávání patří strukturální fondy (Evropský fond pro rozvoj a růst a Evropský sociální fond) a Fond soudržnosti.

¹³ „...rozmanitost a vzájemná závislost evropského systému států vždy byla podstatnou podmínkou evropské kultury a zdrojem její síly, ale i slabosti. ... A tatáž rozmanitost, která charakterizuje Evropu jako celek, je charakteristická i pro její části. Evropa je extrémně regionální společností; téměř každá evropská země byla sjednocena za největších nesnází a v docela nedávné době.“ (Dawson, 1995, s. 57)“

nutnost přizpůsobit se trhu práce¹⁴. Nadcházející hospodářská krize, jejíž počátky lze spatřovat v USA v polovině roku 2007, popsanou situaci patrně prohloubí.

„Problém je tedy pouze v jednom: realizovat to, co již bylo vymyšleno, několikrát publikováno a několikrát bez odezvy urgováno. Naším optimismem může být skutečnost, že tlak, který vyvíjí okolí (svět, EU, OECD atd.) se již dnes propojuje s tlakem, který vyvíjí u nás (v ČR – pozn. HH) sociální partneři, ale i regiony a řada občanských sdružení.“ (Palán, 2007, s. 71).

Na tomto místě dlužno říci, že rovněž OECD a UNESCO se i nadále věnují otázkám vzdělávání a učení. V r. 2000 definuje OECD celoživotní učení jako „Učení, které spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech i prostředích - v rámci formalizovaném, tedy ve školských institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých, a také v prostředí neformálním, tedy doma, v práci a v jiných společenských celcích. Jedná se o systémový přístup: zaměřuje se na standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny, bez ohledu na věk. Zdůrazňuje potřebu všechny děti od nejútlejšího věku připravovat a motivovat k učení po celý život a koordinovat snahy o zajištění příslušných možností pro všechny dospělé, ať zaměstnané či nezaměstnané, kteří se potřebují rekvilifikovat, případně postoupí na vyšší kvalifikační stupeň.“ (Beňo, 2008, online). UNESCO přispívá v r. 2005 ke konceptu *společností vědění* vydáním dvou zpráv na toto téma: *Towards knowledge societies* a *Building Knowledge Societies: The Renewal of democratic practices in knowledge societies*.

„Nemůžeme sledovat dějiny západní civilizace v současném století bez pocitu nevole při pohledu na to, jak si moderní člověk počíná s obrovskými zdroji nových poznatků, nového bohatství a nové moci.“ (Dawson, 1995, s. 17). „Ať je příčina této krize jakákoliv, je to krize duchovní, protože představuje neschopnost civilizovaného člověka zvládnout síly, které vytvořil. ... Tato neschopnost však určitě není způsobena zanedbáváním vzdělání v moderní

¹⁴ Ústy manažera nejmenované české a.s.: „O lidi tu přece nejde“; ačkoliv jeho výrok svědčí o hlubokém nepochopení a naprosté neznalosti problematiky CU a lidských zdrojů, reprezentuje dle mého názoru v české společnosti poměrně rozšířený postoj.

společnosti. Vždyť žádná civilizace v dějinách dosud nevěnovala tolik času, peněz a organizačního úsilí školství a vzdělání jako civilizace naše. A je jedním z nejtragičtějších rysů této situace, že náš neúspěch je neúspěchem první společnosti, která měla být všeobecně a nadnárodně vzdělána...“ (tamtéž).

Konstatování o naší západní civilizaci z pera historika a filosofa Ch. Dawsona sice byla napsána již v r. 1952, avšak o více než 50 let později se mi jeví jako stále platná. Zdá se, že osvobozující osvícenská touha po vědění a víra v neomezené možnosti rozumu, jehož prostřednictvím se člověk začal vyvazovat ze starých vazeb a započal uskutečňovat projekt moderní společnosti, vyústila na prahu milénia ve všeobecnou krizi, mající podivnou pachut' ducha zbaveného vědění bez vědění.

„Od té doby, co Descartes v polovině sedmnáctého století zamítl duchovní existenci člověka jako irelevantní, věnoval se Západ tomu, co se děje mimo člověka,“ poznamenává k tématu Drucker (1992, s. 248) a dodává, že po více než dvě stě let byla předmětem zájmu společnost, její práva, její funkce, její výkonnost. „Nyní se poprvé znovu ocitáme tváří v tvář oné prastaré otázky individuálního smyslu života, individuálního účelu existence a individuální svobody.“ (tamtéž)

4 JEDINEC V KONCEPTU CU

Dawson již v 60. letech minulého století poznamenává, že: „Naše epocha je epochou Frankensteinova, hrdiny, který stvořil mechanickou nestvůru a pak zjistil, že se vymkla z jeho moci.“ (Dawson, 1991, s. 124), čímž má na mysli zesilující tlak technického řádu světa, jenž svého zprvu nadšeného tvůrce, západního člověka, nemilosrdně zahání do kouta a naplňuje jej pocity marnosti a odcizení. V tomto technologickém prostředí¹⁵ „... narůstá napětí mezi technicky uskutečnitelným a lidsky udržitelným ...“ (Bělohradský, 2009, s. 246). Ve společenských vědách se dlouhodobě a opakovaně objevují obavy z odcizujícího působení moderní, atomizované společnosti bez spolehlivých hodnot (Sak aj., 2007, s. 74). „Jsme bez navigačních map vrženi na nezměrné otevřené moře a všechny orientační bóje klesají pod hladinu a ztrácejí se z dohledu.“ (Bauman, 2000, s. 103).

Problematiku globalizace jsem nastínila v kap. 1.3.3. Pojednání o postavení člověka v postmoderním, globalizujícím se světě by jistě vydalo na samostatnou práci. Nepředstírám, že bych toho byla v celé šíři a hloubce tématu kvalifikovaně schopna, přesto bych se ráda pokusila postihnout některé významné složky této problematiky a zasadit jedince s jeho možnostmi a limity do v předchozích kapitolách načrtnutého rámce evropské integrace, s ohledem na koncept CU, jež je hlavním předmětem zkoumání této práce.

4.1 Motivace – subjektivní složka CU

Jak už zde zaznělo, v politických kruzích, jež v Evropě do značné míry převzaly řešení vzdělávacích otázek, panuje všeobecná shoda o tom, že CU představuje jednu z možností, jak pro společnost, tak pro jednotlivce, jak se

¹⁵ Označení „technologické prostředí“ přebírám od Bělohradského (2009, s. 246), který takto označuje: „... formu světa, v níž stále větší počet lidí může volit mezi stále větším počtem možností. Dát všem občanům možnost zvolit si svobodně své náboženství, ideologii, hodnoty a cíle, zvolit si světlo v noci a sníh v létě ... to všechno je velký patetický cíl modernosti.“ (tamtéž).

vypořádat s nároky globalizovaného světa, CU je považováno za nutnost a „šanci na přežití“. Otázka, jak a zda tuto šanci jednotlivec uchopí a zda je vůbec sto ji uchopit, závisí do značné míry na motivaci, subjektivní složce procesu učení.

Andragogika tradičně považuje za základní cíl CU rozvoj osobnosti - „... nezbytný pro občanské soužití, pro schopnost chápání rolí a poslání, pro vlastní uplatnitelnost, pro integritu osobnostní i společenské. Tato role bude narůstat integrací evropských struktur, ale i globalizací – nutností žít v multikulturním světě s jeho rozmanitostí vztahů, příležitostí, ale i hrozeb.“ (Palán, 2007, s. 50).

Hovoříme-li o rozvoji osobnosti jako o cíli CU, pak motivace k učení je k naplnění zmíněného cíle nezbytná a pro celý koncept CU zásadní. Motivaci¹⁶ označuje Beneš (2003, s. 131) za souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka andragogické situace.

Téma motivace jednotlivce k učení vnímám jako mnohovrstevné, od systémových otázek sociální a vzdělávací politiky – zde souvisí s jasným určením cílů a priorit, vymezením významu a postavení vzdělávání, uznáváním výsledků neformálního a informálního učení - přes otázky sociologické, jež zkoumají perspektivu jedince v podmínkách současné společnosti bez jasně daných hodnot, nutně dospějeme až k otázkám filosofického a spirituálního rozměru, pátrajících po hlubším smyslu lidské existence. Jak bylo uvedeno, v konceptu CU je už od sedmdesátých let minulého století (zcela oprávněně) kladen důraz na proces učení jako aktivitu jedince. Problém však bezprostředně souvisí s ochotou, resp. neochotou Evropanů měnit své postoje (prozaicky řečeno: nelze vzdělávat toho, kdo nechce) a neschopností politiků dát celoživotnímu učení potřebný srozumitelný rámec. Není pochyb, že člověk se učí po celý život. Máme-li se však učit dovednostem pro naše uplatnění ve znalostní společnosti a pro její další prosperitu klíčovým, máme-li se stát pro danou společnost lepšími, musíme především vědět, co se učit, kde a proč? Téma motivace se prolíná takřka všemi naukami o člověku a vědami o výchově a

¹⁶ Psychologie a pedagogika motivaci obecně chápou jako psychický proces, který vyvolává aktivitu lidského organismu a směřuje jednání a chování člověka k dosažení určitého cíle.

vzdělávání, byla rozpracována celá řada pozoruhodných teorií. V praxi EU však, jak se zdá, se politikům doposud příliš nedaří přiblížit se občanům a podněcovat motivaci ke vzdělávání. Složitě, proměnlivě, mnohdy nepřehledné evropské prostředí obecně může mít na jednotlivce (i politiky) vliv spíše demotivující.

Například podle výsledků ankety CEDEFOP z roku 2004¹⁷ se dvě třetiny dotázaných v poslední době nezúčastnily žádné formy vzdělávání (přínejmenším žádné, kterou za vzdělávání považují) a téměř dvě pětiny respondentů uvádějí, že nemají čas se začít znovu něco učit – jako důvody mj. udávají povinnosti v rodině a nedostatek zařízení předškolní péče a opatrovnické péče o seniory (CEDEFOP, 2004, s. 24). Někteří demotivovaní dotázaní reagují negativně na většinu otázek, přestože většina dospělých ve většině zemí Unie u sebe vnímá nedostatečné kompetence v oblasti IT, cizích jazyků, aplikovaných přírodních věd a techniky (CEDEFOP, 2004, s. 21): „Demotivierte Lernende sind alle jene Befragten, die in einer Reihe von Fragen durchgängig angeben, sie wollten grundsätzlich an keinen Lernmaßnahmen gleich welcher Art teilnehmen.“ (CEDEFOP, 2004, s. 25). Pozoruhodné je rovněž, že čtyři z deseti dotázaných občanů považují nové technologie za nejdůležitější novou příležitost k dalšímu vzdělávání a učení, avšak pouze jediný z deseti je v budoucnu ochoten se touto formou (vyučování a vzdělávání prostřednictvím nových technologií, dálkové studium apod.) vzdělávat. Pouze malá část dotázaných vnímá nejnovější „kanály“ (jako je virtuální komunikace, internetové chaty, sociální sítě) jako významné příležitosti k učení (tamtéž).

Domnívám se v souvislosti s výše uvedenými výsledky citované ankety, že hlavním úskalím realizace konceptu CU je přetrvávající, zásadní, hluboké nepochopení. Dle mého názoru si „běžný“ občan Unie pod učením a vzděláváním i nadále představuje, že bude sedět ve školní lavici a „polykat“ nestravitelné množství informací, pouček a údajů, jež mu budou přednášeny. Spojuje svou případnou účast na vzdělávání se svou (často negativní) zkušeností

¹⁷ Mimořádná anketa Eurobarometru k celoživotnímu učení, provedená Evropskou komisí ve spolupráci s Evropským střediskem pro rozvoj odborné přípravy (CEDEFOP) v deseti členských státech EU.

z dětských školních let, avšak základní myšlenku konceptu CU nechápe, nebyla mu dosud dostatečně a srozumitelně vysvětlena, nevnímá CU v celé jeho šíři, tak jak jej deklarují evropské strategické dokumenty (viz též kap. 2, 3, 5). Nevidí tedy příležitosti k učení a růstu ve svém „obyčejném“ životě a aktivitách, kterým se věnuje ve volném čase, neporozuměl dosud principu tzv. informálního učení a možnostem spojeným s jeho certifikací¹⁸, obviňuje stát z nedostatku předškolních a jiných zařízení sociální péče, aniž by vnímal možnost participovat na vzniku občanské společnosti a jedinečnou šanci trávit čas s dětmi či seniory jako příležitosti. Rozděluje mezi „učením-mučením“ a svobodou volného času. Za cestu ke zlepšení této situace považují jednak promyšlenou a srozumitelnou formu osvěty ze strany Unie a státu, zbavenou balastu okřídlených frází, úspornou na formulářích a předpisech a bohatou na jednoznačné konkrétní informace a praktická opatření (domnívám se ale, že není vyloučeno podobné nepochopení i v uvažování a přístupu některých pověřených úředníků a politiků; je-li tomu tak, jsou tudíž rovněž demotivováni a jen obtížně mohou koncept CU a jeho myšlenky podporovat a získávat pro ně druhé), a jednak systematické vzdělávání politiků, kteří mají možnost nastavovat podmínky, a také učitelů, neboť mají určitý vliv na postoje a chování nastupující generace a mohou se podílet na zavádění myšlenek CU do praxe.

Zajímavé výsledky ukázal též průzkum motivační struktury Čechů (Sak a kol., 2007, s. 130): mezi důvody ke vzdělávání převažuje potřeba udržet a rozvíjet rozumové schopnosti a potřeba být vzdělaný, zatímco pragmatické důvody, jako vstup do EU a finanční a existenční důvody, jsou uváděny méně často. Posun je pak patrný u mladé generace ve věku 15–30 let, která vnímá vzdělávání více instrumentálně a častěji přikládá vzdělání profesní a finanční význam (tamtéž), což koresponduje se současným pohledem evropských politik. Zatímco starší generace považuje vzdělávání především za prostředek osobního rozvoje a vzdělání vnímá jako duševní bohatství, v nastupující generaci začíná být

¹⁸ O níž leckterý „běžný“ Čech (bez ohledu na dosažený stupeň vzdělání) vůbec neví, jak usuzují z rozhovorů se svými přáteli.

vzdělávání a vzdělání častěji chápáno jako výrobní prostředek a nabývá charakteru zboží.

4.2 Aktivní občanství

Zásadní změna všech společenských institucí, typická pro současný vývoj západní společnosti vědění, a složitost společenských struktur staví mnohdy jedince do podřízené pozice vůči globálním superstrukturám, na něž má z určitého úhlu pohledu jen pramalý vliv. Smysluplnou alternativu nabízí dle mého názoru koncept aktivního občanství. Koncept je převážně vnímán jako součást CU, Rabušicová (2006, s. 15) jej kategorizuje¹⁹ jako jeden z cílových konceptů společnosti vědění, podřazený konceptu CU, neboť - jak uvádí - koncept CU směřuje jak k aktivnímu občanství, tak k celoživotní zaměstnatelnosti. V aktivním občanství lze vidět možné východisko pro člověka, možnost etablovat se jako občan v době individualizace společnosti a ohrožené sociální soudržnosti, jež jsou dle Rabušicové (tamtéž) tzv. následnými aspekty společnosti vědění; v kontrastu k individualismu a globální soutěživosti podněcuje aktivní občanství solidaritu a probouzí v člověku pocit pospolitosti a sounáležitosti, jež je mimořádně účinným „lékem“ na emoce strachu ze samoty a odcizení. Zároveň však může (zejména v postkomunistických zemích) vyvolávat obavy z kolektivismu a z následků rozhodnutí „jít s kůží na trh“.

Základním východiskem konceptu aktivního občanství je participace na veřejném dění, jež zahrnuje různorodé občanské iniciativy a všechny sféry veřejného života: podíl na hospodářském a společenském životě, občanský, komunitní, politický a dobrovolnický život – existuje celá řada možností, jak se na veřejném životě podílet, aniž by to nutně muselo znamenat být organizován politickou stranou (tamtéž). Rabušicová dále uvádí, že se implicitně předpokládá, že aktivní občanství podporuje demokracii, a rovněž se předpokládá, že k tomu, aby se člověk mohl chovat jako aktivní občan a dokázal z toho také osobně

¹⁹ viz Příloha A: CU v širších teoretických konceptech dle Rabušicové

profitovat, musí být celoživotně připravován a veden. Poznává, že je relativně snadné zakomponovat tento požadavek do školní i mimoškolní výchovy dětí a mládeže prostřednictvím kurikulárních reforem, avšak u již dospělé populace je realizace rozvoje aktivního občanství obtížná²⁰.

Také *Memorandum o celoživotním učení* (2000) hovoří o aktivním občanství a považuje jej za jednu z cest k realizaci CU v praxi. O přípravě k aktivnímu občanství se mluví také v souvislosti s občanskými a klíčovými kompetencemi.

Kopecký (2004, s. 100) k tématu poznává: „Diskuse o občanství v globalizaci nás nutí znovu se vrátit k jádru jeho obecného konceptu. Občanství podstatným způsobem souvisí s možností získat a konstruovat identitu opřenu o sociální uznání.“ „Význam občanství v určitém smyslu roste společně s tím, jak ustupuje váha tradic ...“ (tamtéž, s. 118). Dle Kopeckého se stále silněji prosazuje názor, že angažovaná občanská společnost může přispět ke zvládnutí současných společenských problémů.

Domnívám se spolu s Rabušicovou (2006), že aktivní občanství člověku poskytuje možnost získávat a rozvíjet kompetence cenné pro osobní i profesní život, jako např. schopnost spolupráce, rozvoj komunikativních dovedností, schopnost vyjednávání a sdílení, a rovněž nabízí prostor pro sebepoznání, sebevyjádření a seberealizaci. Z hlediska CU se pak může stát prostředkem i cílem celoživotního rozvoje člověka (tamtéž).

Otázka motivace, řešená v předešlé kapitole, se dle mého názoru s tématem aktivního občanství prolíná. Domnívám se, že občanská angažovanost podněcuje zájem o společnost, jejíž je jedinec příslušníkem, vzbuzuje zájem o další učení a vyvolává potřebu nové aktivity. Podporovat aktivní občanství se mi tedy jeví jako nanejvýš smysluplný cíl politiky EU. Otázkou zůstává, jakými cestami lze tento cíl naplnit. Vzájemné působení motivace a aktivního občanství by bylo možné schematicky znázornit takto:

²⁰ Což potvrzuje moje osobní zkušenost dobrovolníka. V organizaci, do jejíž činnosti jsem se zapojila, velkou část dobrovolníků tvořili studenti, starší generace pak byla zastoupena zejména lidmi, kteří sami prošli nebo procházejí obtížnou životní situací, která je k dobrovolnické aktivitě nasměřovala. Zájem „běžných“ spoluobčanů byl malý, mezi mými dospělými přáteli a známými moje dobrovolnická aktivita často vzbuzovala údiv.

AKTIVITA (aktivní občanství, účast na veřejném dění) → ZÁJEM O VĚC → POTŘEBA UČENÍ → MOTIVACE K UČENÍ → UČENÍ → NOVÉ VĚDĚNÍ → NOVÁ AKTIVITA

Aktivní občanství je zároveň fenoménem globalizace. Na pozadí ekonomických globalizačních tendencí se rodí „... globální občanská společnost, konstituovaná sítí občanských (nevládních, neziskových) organizací mezinárodního charakteru ...“ (Potůček ed., 2002, s. 54) a „... ve stínu hlučné ekonomické globalizace probíhá méně nápadná globální asociativní revoluce (Salamon 1999). Jsou to právě občanské organizace, sdružující miliony lidí po celém světě, které formují a udržují pluralitu kolektivních identit a hájí lokální zájmy před hegemonistickým tlakem nadnárodních společností.“ (tamtéž).

K situaci v ČR Potůček a kol. (2003, s. 44) poznamenávají a údaje z průzkumů CESES²¹ z r. 2002 dokumentují: „Samozřejmě ochota veřejně *riskovat svou kůží* a participovat na kolektivních aktivitách úzce souvisí s důvěrou v lidi, se kterými by člověk eventuálně měl *jít do toho*. Tato důvěra je u nás žalostně malá.“ Dle Potůčka a kol. (tamtéž) nás deficit důvěry a soudržnosti vzdaluje od moderní společnosti víc, než zaostávání za technickým vývojem.

4.3 Klíčové kompetence

Tzv. *klíčové kompetence* souvisí úzce s konceptem CU, jsou považovány za cíl vzdělávacích procesů a v rámci vzdělávacích procesů probíhá jejich rozvíjení. Získávání a rozvoj *klíčových kompetencí* je z hlediska andragogiky celoživotním individuálním procesem (Veteška In Veteška a kol., 2009, s. 61). V politice EU jsou pak *klíčové kompetence* chápány jako účinný nástroj v rukou jedince, vedoucí k dosažení úspěchu ve světě práce a k uspokojení v rovině osobní. Je tedy z mého pohledu na místě se jimi v této kapitole zabývat.

²¹ Centrum pro sociální a ekonomické strategie, provádí sociálně-vědní výzkum.

Pojem *kompetence* se v pedagogice a andragogice začal užívat v souvislosti se změnami v evropských školských systémech. Stručně lze říci, že kompetence se zabývají spíše tím, co lidé skutečně umí, nežli tím, co teoreticky vědí. Beneš (2003, s. 150) uvádí, že v dnešní době je v Evropě pojem *kompetence* vnímán jako širší a od nároků konkrétního pracovního místa oproštěný (na rozdíl od pojmu *kvalifikace*), *kompetence* v sobě zahrnují krom určité znalosti či dovednosti také schopnost a ochotu tuto znalost či dovednost použít. „Pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27).

Hovoří se o *klíčových kompetencích*, na nichž jsou postaveny evropské vzdělávací systémy, včetně českého, tzv. kompetenční přístup je zapracován do národních kurikulárních dokumentů. Podle Belze, Siegriesta (2001, s. 34) poprvé *klíčové kompetence* popsal Mertens roku 1974 v souvislosti s trhem práce. V 80. a zejména 90. letech pak pojem významně vstoupil na scénu v oblasti vzdělávání a v roce 2004 bylo skupinou odborníků pro oblast vzdělávání v rámci EU doporučeno jednotné užívání pojmu *klíčové kompetence* (*key competencies*).

Přes rozdílné interpretace se odborníci více méně shodují, že *klíčovými kompetencemi* se v současném evropském pojetí rozumí takové, které umožňují jedinci úspěšnou integraci do většiny sociálních sítí a zároveň jej činí nezávislým, osobnostně zralým a zdatným v nepředvídatelném prostředí (Hučinová, 2005).

Panuje však značná nejednost v chápání pojmu mezi laickou veřejností, která je hlavní cílovou skupinou celého kompetenčního hnutí. A tak jedinec, o jehož rozvoj a šanci uspět tu jde především, dodnes často vůbec neví, co si lze pod pojmem *klíčová kompetence* představit a jaký dopad má celý koncept v jeho konkrétním případě, v rovině společenské, pracovní i osobní.

Řada autorů předložila různé modely třídění *klíčových kompetencí*. Jedním ze známých, opírajících se o pojetí autorů Belze, Siegrista, které uvádí např. též Veteška a kol. (2009), je dělení na kompetence *sociální* (např. schopnost kooperovat), *osobnostní* (např. schopnost sebereflexe) a *metodické* (např. schopnost účelně nakládat s informacemi).

Jak již bylo zmíněno, ve vzdělávací politice EU se vzdělávání podle kompetencí prosadilo. Otázka klíčových kompetencí je orgány EU dále řešena, koncept je průběžně přepracováván a doplňován, jsou vydávána příslušná doporučení členskými zeměmi. Evropská komise stanovila pro etapu základního vzdělávání osm oblastí *klíčových kompetencí*, jež mají být osvojeny během povinné školní docházky, aby vytvořily bázi pro další etapy vzdělávání a učení. V příloze dokumentu *Doporučení evropského parlamentu a rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* (2006), nesoucí název *Klíčové kompetence pro celoživotní učení - Evropský referenční rámec*, pak bylo vymezeno osm oblastí *klíčových kompetencí* také pro CU (viz Příloha B).

Evropskými dokumenty je deklarováno, že nabytím a rozvojem *klíčových kompetencí* lze získat šanci vést úspěšný život ve společnosti založené na znalostech. *Klíčové kompetence* se staly v posledních letech politickým a pedagogickým zaklínadlem. Věda i politika se jimi podrobně zabírají, aby je definovaly, přehodnocovaly a doplňovaly podle nových požadavků doby. Jedná se o pokusy definovat multifunkční, univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, potřebný pro osobní, společenské a pracovní uplatnění a naplnění, což je zajisté nesnadný úkol, vyžadující komplexní přístup a specifické kompetence tvůrců příslušných dokumentů a koncepcí. „Dopracovat se obecného modelu vytváření a rozvíjení klíčových kompetencí je prakticky nemožné a není to ani cílem probíhajících změn.“ (Veteška In Veteška a kol., 2009, s. 66).²²

²² Dovolím si na tomto místě vyjádřit subjektivní pochybnost o smyslu tohoto počínání, dokud nebude dosud málo motivované pedagogické veřejnosti účinně zprostředkována kompetence rozvíjet *key competencies* u svých žáků a studentů (nabízí se otázka kým?) a široké laické veřejnosti alespoň základní informace o povaze a významu klíčových kompetencí pro život.

4.4 Změny v životním cyklu

Není pochyb, že celosvětové globalizační a evropské integrační procesy se dotýkají všech aspektů lidského života. V neposlední řadě ovlivňují také životní cyklus a životní dráhu jedince. Považuji za zajímavé se zde této tematiky dotknout.

Sociologický koncept životního cyklu vyjadřuje obecné rozvržení pravidelně se opakujícího sledu jednotlivých etap v životě lidí. Je vázán na změnu organizace sociálních rolí v závislosti na věku. Dá se říci, že pohlíží na lidský život jako na „... soubor paralelních i po sobě jdoucích životních situací, které vytvářejí složité předivo žití, ale z něhož je třeba vybrat ty sociální vztahy a životní události, které významným způsobem definují průběh lidského života.“ (Hamplová, Šalamounová, Šamanová, 2006, s. 5). Životní cyklus tvoří jakousi osnovu (normy a očekávání) pro poznání reálného chování jednotlivců a skupin, jež žijí své individuální životní dráhy (Petrušek, 1997, s. 46) .

Pozorovatelnou skutečností posledních desetiletí v ČR, stejně jako ve všech moderních západních společnostech, je rozvolňování jasně definovaných norem pro to, co je považováno za patřičné chování a „správnou“ životní situaci v určitém věku (Hamplová, Šalamounová, Šamanová, 2006, s. 5), není už zcela jasné, jakou délku trvání a posloupnost by měly mít jednotlivé životní fáze. Vztah mezi současným společenským vývojem a lidskou biografií lze označit za komplikovaný, věk rizika a nejistoty nenabízí jednotlivci spolehlivý navigační systém. Obecně lze říci, že se prodlužuje doba, po kterou lidé studují a připravují se na povolání, oddaluje se odstěhování od rodičů a přechod od dospívání k dospělosti, odkládá se mateřství, resp. rodičovství a v produktivním věku nastávají různě dlouhá období nezaměstnanosti.

Ráda bych nyní v souvislosti s životním cyklem uvedla několik příkladů změn podle Hamplové, Šalamounové, Šamanové (2006), jež podle mého názoru mohou být z hlediska vztahu jedince a CU významné.

Lze pozorovat, že dochází k odklonu od univerzality rodičovství, alternativní životní volbou se stává bezdětnost a péče o dítě už není jednoznačně hodnocena jako životní poslání ženy. Jedná se o široké téma a jak uvádí Sobotka (In Hamplová, Šalamounová, Šamanová, 2006, s. 61), není (v ČR) dostatečně prozkoumáno. Za pozitivní považují, že ačkoliv se bezdětnost stala akceptovanou životní volbou, dle průzkumů (tamtéž) většina české populace stále vnímá rodičovství kladně. Fenomén odkládání mateřství hodnotí odborníci rozporupně, má ale zřejmou souvislost s možnostmi a nároky globálního světa. Je otázkou, nakolik zde působí nejistota a rychlá proměnlivost tržního prostředí, tak že odkládání mateřství nebo konečná bezdětnost se stávají nechtěným důsledkem osobních existenciálních obav a špatného uplatnění na trhu práce, a nakolik je výsledkem chtěného rozhodnutí pro „snazší“ život bez dětí, zaměřený na profesní úspěchy a cíle. Sobotka zároveň uvádí (tamtéž), že analýzy trendů bezdětnosti žen v generačním pohledu ukazují, že éra neobvykle nízké porodnosti skončila, avšak na základě dlouhodobých tendencí a zkušeností západních zemí je úplné zvrácení trendu nepravděpodobné. Mezi faktory, které ovlivňují odkládání či odmítnutí mateřství, řadí mj. vyšší podíl mladé populace s vysokoškolským vzděláním, postupnou legitimizaci dobrovolné bezdětnosti a transformaci partnerského chování.

Pozorují, že ruku v ruce s nejistotou a pomíjivostí, které jsou typickými atributy dneška, vstupují lidé méně často do manželství, mnozí vyhledávají volnější partnerské svazky, méně závazné a oproštěné od „navždy“ a „v dobrém i zlém“, neboť „navždy“ je už z povahy doby nežádoucí a před „zlým“, jež je někdy chápáno jako synonymum nedostatečné výkonnosti, utíkáme. Vedle tradičních životních stylů vznikají nové, pro něž dlouhodobé partnerství a rodičovství může představovat komplikaci.

Z hlediska konceptu CU lze odkládání mateřství, resp. rodičovství hodnotit různě, např. v něm lze spatřovat odpovědné chování jednotlivce – nejprve se vzdělávat, zorientovat a uplatnit se na trhu práce a zajistit si dobré životní podmínky (s rizikem, že k mateřství v pozdějším věku z fyziologických příčin

nakonec nedojde) – nebo jej lze také vidět jako podstatnou osobní ztrátu na poli *lifewide learning*, jehož je rodičovství nezanedbatelnou složkou, významnou též pro získávání a rozvoj životních *klíčových kompetencí*.

Dalším pozorovatelným jevem je proměna otcovské role. Otcovská role (*stejně jako mateřská, pozn. HH*) je definována méně jasně. „Z otce, který představoval hlavního aktéra mezigeneračního přenosu a sociální reprodukce, se stal otec – významný blízký dítěte, otec vztahový a *dobrovolný*. Otcovství se stalo pluralistickým ...“ (Dudová In Hamplová, Šalamounová, Šamanová, 2006, s. 172) a úloha živitele se stává volbou. Tradiční představu o otci jako živiteli a zachovateli rodu a moderní představu otce jako angažovaného účastníka výchovy dětí je možno vnímat jako protichůdné (tamtéž). Tato protichůdnost pro současné otce znamená napětí, ohrožuje je rizikem volby a z hlediska CU na ně klade nové požadavky. Jsou konfrontováni s oběma představami a stojí před problémem, jak je integrovat a najít vlastní vybalancovanou podobu otcovství.

K právě popsaným dvěma tendencím lze doplnit třetí, s oběma předchozími úzce spjatou: stírají se rozdíly mezi mateřskou a otcovskou rolí a stává se volbou rodiny, jaký model mateřství a otcovství vytvoří. Dle mého názoru obecně prosazovaná představa o zaměnitelnosti role otce a matky naráží na biologické uspořádání obou pohlaví. Ráda bych na tomto místě uvedla, že postrádám v diskusích o vzdělávacích konceptech, včetně konceptu CU, dimenzi přirozené rozdílnosti obou pohlaví a podporu přirozeného ženství a mužství. Bez popírání rovnoprávnosti obou pohlaví vnímám, že toto „unisex“ pojetí moderního života je k újmě lidského jedince. Nejen že je obtížné identifikovat se jako matka či otec, je dokonce obtížné identifikovat se jako žena či muž a být si vědom specifických zvláštností svého pohlaví bez toho, aby byly vnímány jako nedostatek²³.

²³ A tak (konstatuji, aniž bych to chtěla hodnotit) ženy různými prostředky houževnatě vyhlazují ze světa svou menstruaci a mužskou populaci hýbe fenomén metrosexuálů.

4.5 Sebeřízené učení

Zdá se, a z dosud řečeného vyplývá, že neustálé učení je ke zvládnutí současného tlaku a tempa změn nezbytné (ačkoliv úspěch a pocit štěstí nelze zaručit, jak naznačují např. práce Baumanovy) a přesouvání odpovědnosti za jeho průběh a výsledek na jednotlivce je legitimní tendencí. V této souvislosti se chci nyní zabývat konceptem *sebeřízeného učení*.

Koncepce *sebeřízeného učení*, jež pochází z USA, myšlenkově navazuje na teze UNESCO o informálním učení, Deweyovo učení spojené se zkušeností a práce M. Knowlese (Beneš, 2003, s. 95). Definice *informálního učení* jako neorganizovaného, spontánního a v každodenních životních situacích realizovaného učení, jež probíhá vně formálních vzdělávacích organizací jako součást jiných činností (tamtéž) v podstatě definuje i *sebeřízené učení*, které je v posledních asi 20 letech vnímáno jako určující prvek CU. *Sebeřízené učení* jako podstata a cíl veškerého vzdělávání dospělých navíc obsahuje i dimenzi osobní volby, ve své nejzazší podobě znamená, že každý se může rozhodovat o tom, co, kdy, jak a proč se učí (tamtéž). V andragogické literatuře se setkáváme spíše s redukováným pojetím:

1. jedinec rozhoduje, CO se učit, obsah a metodu pak určují profesionálové,
2. cíle učení jsou dané, jedinec spolurozhoduje o obsazích, formách a metodách (např. v podnikovém vzdělávání),
3. účastník určuje cíle, obsahy i metody (zájmové vzdělávání),
4. účastník organizuje učení v celém rozsahu sám, bez účasti vzdělávacích zařízení (Beneš, 2003, s. 97).

Sebeřízené učení zahrnuje krom volby cílů, obsahů a metod také prvek sebeorganizace, vyžaduje jistou úroveň schopnosti rozhodovat o sobě směrem ke svému dalšímu rozvoji a řídit sám sebe (odtud „sebeřízené“), což jsou kompetence, které je náročné zprostředkovat. Zároveň s diskusí o *sebeřízeném učení* vyvstává také potřeba certifikace znalostí získaných tímto způsobem. Mezi

andragogické argumenty hovořící pro *sebeřízené učení* jmenujme vyšší míru osobní motivace, návaznost na osobní problémy jedince a větší efektivitu učení. Za pozitivum se rovněž považují nízké náklady této formy učení a provázanost s praktickým životem. Kriticky je naopak hodnocena skutečnost, že motivovaná k učení a zvyklá se učit je jen určitá (střední a vyšší) vzdělanostní vrstva, rovněž je někdy vytýkáno, že *sebeřízené učení* je necílené a může se snadno stát příliš rozvlklým a nepřehledným (tamtéž).

Beneš (2003, s. 98) nastínil možné důsledky hromadného prosazení konceptu *sebeřízeného učení*: mění se nároky na učícího se, na vyučujícího i na vzdělávací instituce a vzdělávací politiku. Učící se musí umět identifikovat a naplňovat své vzdělávací potřeby, což vyžaduje celou škálu osobnostních vlastností a autodidaktických schopností. Vyučující se stává poradcem a facilitátorem, což si také žádá určité osobnostní vlastnosti a nové didaktické, psychologické, poradenské a terapeutické kompetence. Vzdělávací organizace se proměňují ve funkční infrastrukturu podpůrných zařízení, jež mj. poskytují poradenství a certifikaci. Jedinec pak za pomoci těchto sítí realizuje vlastní představy o osobním životě a kariéře. „Systém nebo trh již neurčují, co se dospělý jedinec učí.“ (tamtéž) Dodávám, že jedinec v takovém systému potřebuje být vybaven kompetencí vnímat, kterým směrem se vzhledem ke své „osobní misi“ ubírat, být jaksi „spojen se sebou“, aby v situaci neomezené volby rozpoznal svá nadání a skutečná přání a realizoval je směrem k osobní spokojenosti a prospěchu společnosti²⁴.

Také Friedrich (1999) uvádí, že *sebeřízeného učení* je obecně vysoce hodnoceno jako téma budoucnosti a pokouší se jej definovat, když cituje např. Knowlese, jenž na počátku 80. let označil *sebeřízené učení* za proces, při němž se iniciativním stává učící se - ať už s pomocí či bez pomoci druhého – a zjišťuje své vzdělávací potřeby, formuluje své vzdělávací cíle, identifikuje lidské i věcné zdroje učení, volí přiměřené učební strategie a vyhodnocuje výsledky svého

²⁴ Beletrie to ústy Paula Coelho poeticky nazývá „najít a naplnit svůj osobní příběh“, nehledat v životě jen vodu a potravu, ale hledat také poklad.

učení (Friedrich, 1999, s. 3, přeloženo autorkou). Zde je zdůrazněn již zmíněný podstatný aspekt tohoto typu učení: rozhodovací kompetence (zda se učit, co, jak, kdy a proč?) je přenesena na učícího se, vyžaduje však řadu subkompetencí, které toto rozhodování umožní. Koncept *sebeřízeného učení* mj. předpokládá také schopnost rozpoznávání a využívání zdrojů učení.

Friedrich se shoduje s Benešem v tom, že v andragogice se zatím zřídka jedná o čistě *sebeřízené učení*, když říká: „Der Facettenreichtum von Lernen legt nahe, dass Selbststeuerung „pur“ und Fremdsteuerung „pur“ hinsichtlich aller relevanten Facetten in der Praxis selten vorkommen. So verbleiben den Lernenden auch im vorwiegend fremdgesteuerten Frontalunterricht Freiheitsgrade der Selbststeuerung, etwa bei der Aufnahme und Verarbeitung des Stoffs (Simon, 1992). Selbst Autodidakten setzen sich mit dem Griff zum Lehrbuch oder zur Ratgeberliteratur der Didaktik eines anderen und damit einer mehr oder minder milden Form der Fremdsteuerung aus.“ (Friedrich, 1999, s. 4).

Znovu se dostáváme k motivaci, tentokráte jako základnímu předpokladu *sebeřízeného učení*. Za důležité motivační předpoklady na straně učícího se považuje Friedrich (1999, s. 7, přeloženo autorkou):

- *vnitřní motivaci* (intrinsische Motivation), vázanou na osobní zájem o věc,
- *pozitivní přesvědčení o osobní účinnosti* (označované též jako Self-účinnost, německy Selbstwirksamkeit) ve vztahu k učení, kterou je míněn jakýsi specifický druh sebedůvěry, víra ve vlastní schopnost jednat tak, abychom dosáhli svých cílů při plnění úkolů učení,
- *volní strategie* (Friedrichem označované jako volitionale Strategien), které podporují realizaci záměrů učícího se (jako například schopnost neodklonit se od již zvolených záměrů a volit jim relevantní informace a stimuly).

Naznačené aspekty řadí *sebeřízené učení* mezi výzvy a strategie budoucnosti, významné jak pro andragogiku, tak pro jedince v konceptu CU; jeho uvedení do života však vyžaduje komplexní změnu vzdělávacích poměrů. Dá se říci, že

koncept CU je pro koncepci *sebeřízeného učení* nezbytným základem, a naopak: CU lze realizovat na základě podpory a rozšíření *sebeřízeného učení*. Pro andragogiku to v nejbližším horizontu znamená především upřednostňovat takové formy vzdělávání a učení, které podporují sebeřízené učení, např. kooperativní učení, e-learning, telematika (což už ovšem andragogika činí) a rozvíjet příslušné metodické kompetence andragogických odborníků. Pro vzdělávací politiku je koncept *sebeřízeného učení* především apelem na podporu příležitostí a motivace k učení. A konečně pro jednotlivce znamená nebývalou šanci převzít odpovědnost za svůj vlastní rozvoj, avšak také riziko „utnutí“ v záplavě informací, stimulů a možností. *Sebeřízené učení* je dle mého názoru nesnadným budoucím úkolem pro všechny zainteresované strany, výzvou pro všechny stupně vzdělávací soustavy, alfou a omegou konceptu CU a také poměrně rizikovým projektem, jehož realizace vyžaduje zvláště pečlivou přípravu.

4.6 Závěr

Můj pokus podat přehled o významných skutečnostech, determinujících možnosti jedince v konceptu CU současné postmoderní globální evropské společnosti, ačkoli jejich výčet je hrubě neúplný, mě přivedl k závěru, že ústředním tématem celé úvahy je *motivace* jedince, bez níž člověk stojí nerozvázně opodál, téměř nedotčený v dokumentech EU vyjmenovanými *klíčovými kompetencemi*, bez odvahy stát se *aktivním občanem*, participujícím dobrovolně na společenském dění, neschopen pochopit procesy a profitovat z možností *sebeřízeného učení*. Být motivován k aktivní účasti na konceptu CU se mi však za stávajících společenských, politických a ekonomických poměrů v EU jeví jako nesnadné.

Odborníci se shodují, že podnitit vnitřní motivaci, která znamená osobní zájem o věc, přirozenou zvědavost, vášně pro cíl a nadšení se danou věcí zabývat, je obtížné, avšak neúčinnější. Pokud platí psychologické teze o přirozené

zvědavosti člověka a jeho vrozené touze po neustálém rozvoji a sebeaktualizaci, proč je tak těžké všítit občanovi Unie povědomí o významu CU? Bylo by v této souvislosti zajímavé zjistit, zda samy politické špičky hloubce filosofie konceptu CU skutečně rozumí, nebo jen plní stránky papíru neustálým opakováním vzosných hesel. Nabízí se zde rovněž otázka, zda není nad reálné síly vědy i politiky uchopit „tekutou“ postmodernitu a vyřešit krizi vzdělání a zda stále rostoucí míra informací už skutečně nepřevyšuje možnosti lidského druhu.

5 REALIZACE KONCEPTU CU V ČR

Česká republika jako součást evropského prostoru a celosvětových integračních procesů se od devadesátých let minulého století rovněž podílí na realizaci konceptu CU, ačkoliv se nejednou jednalo o rozpačité pokusy a málo transparentní politická prohlášení. Dle Beneše (2008) v České republice dosud stále chybí komplexní politika v této oblasti, obzvláště MŠMT tíhne k tvorbě dokumentů, jejichž realizaci pak nikdo systematicky nevyhodnocuje.

5.1 Strategické dokumenty

Koncept CU je rozpracován v celé řadě strategických dokumentů, které jednak bezprostředně navazují na iniciativy Unie, jednak reflektují specificky českou problematiku. Jedná se zejména o následující dokumenty²⁵:

- *České vzdělání a Evropa – strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU* (1998)
- *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (1999)
- *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001)
- *Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení - analytická studie* (2001)
- *Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání v České republice* (2002)
- *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* (2003)
- *Operační program Rozvoj lidských zdrojů pro ESF 2004-2006* (2003)
- *Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004-2006* (2003)

²⁵ dle databáze www.topregion.cz

- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice (2007)*
- *Strategie celoživotního učení (2007)*

Klíčovými z uvedených dokumentů věnuji nyní bližší pozornost.

Zmíněný *Národní program rozvoje vzdělávání* (Bílá kniha 2001) se v obecné rovině věnuje otázkám rozvoje české vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu a má se stát závazným myšlenkovým východiskem budoucích konkrétních realizačních plánů. Řeší také problematikou CU: „V souladu se světovým trendem bude zdůrazňován obecný koncept CU, k jehož rozvoji je nutná rozmanitá a prostupná struktura nejen terciálního sektoru, ale celého vzdělávacího systému.“ (MŠMT, 2001, s. 87), zdůrazňuje, že zejména vysoké školy se budou stále větší měrou podílet na uskutečňování programů v rámci CU²⁶, a hovoří o nových formách studia, založených na nových informačních technologiích.

Strategie rozvoje lidských zdrojů (dále jen *Strategie RLZ*) z února 2003 je dokumentem, jenž stanoví hlavní cíle RLZ a dává doporučení k jejich naplnění; jedním z těchto cílů (Cíl 1) je nastolit CU jako běžnou praxi. Zdůrazňuje význam neformálního učení a aktivní odpovědnost jedince, hovoří o potřebě větší podpory a propagace CU (NVF, 2003, s. 20). Na *Strategii RLZ* navázal v témže roce *Operační program Rozvoj lidských zdrojů*, který tvořil základ pro realizaci podpory z Evropského sociálního fondu (ESF) v oblasti RLZ v České republice na období 2004-2006. Stanovil tzv. horizontální témata, průřezové oblasti, jejichž prostřednictvím „... dochází k propojení všech specifických i globálních cílů

²⁶ „Cílem se ale nesmí stát to, aby nabídka studia jednotlivých předmětů, kurzů a ucelených modulů v tomto rámci prakticky plně kopírovala nabídku obsahu akreditovaných studijních programů. Vedlo by to k tomu, že by se na VŠ vytvořily dvě zásadně odlišné skupiny studentů: ti, kteří by studovali v rámci řádných akreditovaných studijních programů a tudíž bezplatně, zatímco druhá skupina studentů by za totéž studium platila. Tento stav je zcela nepřijatelný.“ (Bílá kniha, 2001, s. 88), konstatuje se v Bílé knize roku 2001. Ráda bych na tomto místě uvedla, že o necelých 10 let později hovoří subjektivní zkušenost několika mých přátel o tom, že v některých případech se situace onomu „nepřijatelnému“ stavu blíží.

napříč celým programem ...“ (MPSV, 2003) a jež budou při rozdělení financí ESF podporovanými prioritami, jsou to:

- rovné příležitosti,
- udržitelný rozvoj,
- informační společnost,
- podpora místním iniciativám.

Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004 – 2006 je nástrojem národní politiky zaměstnanosti. Obsahuje doporučení rady EU členským zemím, i specifická doporučení pro ČR, stanovuje cíle národní politiky zaměstnanosti v návaznosti na priority EU ve střednědobém horizontu. Jednou z deseti akčních plánem vyjmenovaných priorit je podpora rozvoje lidského kapitálu a CU, jsou stanovena jednotlivá konkrétní opatření zainteresovaných ministerstev (MŠMT, MPSV), mj. že MŠMT předloží návrh věcného záměru zákona o dalším vzdělávání a bude pokračovat ve zpracování vlastního zákona (*Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004-2006*, 2003, s. 20).

V letech 2005–2007 vypracovalo MŠMT *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (schválen 2007), kde je CU označeno za stěžejní koncept ke zvýšení vzdělanosti národa (MŠMT, 2007, s. 13). Dokument konstatuje výchozí stav a stanovuje strategii rozvoje národního vzdělávacího systému. Hovoří mj. o kurikulární reformě jako nástroji k modernizaci vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence. Věnuje se dalšímu vzdělávání (dále jen DV) a konstatuje, že situace v DV je neuspořádaná a procento dospělých, kteří se dále vzdělávají, neuspokojivé (s. 41). Za jeden z cílů (opakovaně²⁷) stanovuje vytvoření systémového rámce DV. Další z priorit je pak podpora systémů zajištění kvality DV a prostupnosti systému počátečního a dalšího vzdělávání, kde má jít zejména o postupné uvádění zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání (2006) do praxe.

²⁷ Při chronologickém studiu jednotlivých dokumentů průběžně nabývám dojmu, že se odstavce o prioritách a cílech pečlivě opisují z jednoho dokumentu do druhého, aniž by bylo kýmž priorit a cílů dosahováno. Jako by vznešený lesk cíle zastínil nutnost jeho uvedení v život.

Strategie celoživotního učení z roku 2007 (dále jen *Strategie CU*) je programovým dokumentem pro CU na období 2007–2015. Jedná se o komplexní pohled na koncept CU, doplněný o analýzu současného stavu, vizi příštího rozvoje CU v ČR a doporučení pro realizaci vize. Podle *Strategie CU* je pro ČR vysoká úroveň rozvoje lidských zdrojů základním předpokladem pro udržení kroku se světovými ekonomikami (2007, s. 5). Dokument označuje CU za členitý, nejasně ohraničený celek (s. 6). Hovoří o nízké prostupnosti mezi vzdělávacími programy středního vzdělávání a absenci pružné vazby mezi počátečním a dalším vzděláváním, dosud chybí transparentní národní systém kvalifikací, který umožní uznávat výsledky neformálního a informálního vzdělávání; očekává se, že jistým posunem v této oblasti bude připravovaná Národní soustava kvalifikací, v návaznosti na zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (*Strategie CU*, 2007, s. 33). Znovu se konstatuje nízké procento účasti dospělých na DV²⁸, také rekvalifikací je využíváno jen ve velmi malé míře. Za strategické priority pro budoucnost CU jsou označeny: uznávání a prostupnost, rovný přístup, funkční gramotnost, sociální partnerství, stimulace poptávky po vzdělávání, kvalita a poradenství (tamtéž).

„*Strategie CU* představuje vcelku solidní platformu, na které lze CU u nás dále rozvíjet. Praxe však nebude jednoduchým procesem, upozorňují i autoři tohoto dokumentu.“ (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 19).

5.2 Současný stav

Strategie CU v roce 2007 přinesla souhrnné výsledky analýzy stávajícího stavu CU – podává výčet silných a slabých stránek, hrozeb a příležitostí. V lednu 2009 pak schválila vláda ČR usnesením č. 8 *Implementační plán Strategie celoživotního učení*, vypracovaný MŠMT ČR v r. 2008, který *Strategii CU*

²⁸ Dle *Strategie CU pro ČR* (2007, s. 40) se na nějaké formě DV podílí v ČR ročně pouze 29% populace ve věku 25 – 64 let. To je o 12% méně oproti průměru v EU. Avšak i evropský průměr je obecně vnímán jako nižší oproti předpokladům.

doplňuje o mnohá konkrétní opatření, jež mají vést v období 2009 – 2015 k naplňování cílů *Strategie CU*. Dokument stanovuje konkrétní termíny, odpovědnosti a způsob financování u jednotlivých opatření. Dokument se věnuje jednotlivě počátečnímu, terciálnímu a dalšímu vzdělávání a v rámci DV pak navrhuje opatření zejména v následujících oblastech: stimulace jednotlivců i zaměstnavatelů k větší účasti na DV, uznávání výsledků DV v praxi, sladění nabídky DV s trhem práce, zajištění dostupnosti DV, zvýšení kvality DV, rozvoj poradenství (MŠMT, 2008).

V lednu 2010 zveřejnilo MŠMT ČR na svých webových stránkách populárně naučný dokument *Průvodce dalším vzděláváním*, kde vysvětluje vývoj a význam CU a informuje o svých aktivitách v rámci CU. Informuje také o možnosti uznání kvalifikace v souladu se Zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání).

Zmíněný zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, vstoupil v ČR v platnost dnem 1. 8. 2007 a je v posledních letech jedním z nejvýznamnějších kroků na cestě realizace konceptu CU v praxi; přináší systém hodnocení vzdělání, které jedinec získal mimo formální vzdělávací soustavu, a stanoví jednotný způsob, jak toto vzdělání ověřovat a certifikovat (*Strategie CU*, 2007, s. 20). Popelková (2008, s. 44) upozorňuje u Zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, na pozoruhodný rozpor: ačkoliv je zákon oporou pro koncept CU a vznikl s cílem legislativně podpořit aktivní účast jednotlivce na CU, již v názvu namísto UČENÍ obsahuje VZDĚLÁVÁNÍ, čímž paradoxně popírá svůj hlavní záměr. Avšak i přesto lze Zákon považovat za přínos v oblasti CU v ČR.

V návaznosti na jmenovaný zákon vznikla *Národní soustava kvalifikací* (dále jen NSK), vytvořená v rámci projektu MŠMT v roce 2008. NSK je veřejně přístupným registrem, dostupným z www.narodni-kvalifikace.cz, úplných i dílčích kvalifikací rozlišovaných a uznávaných v ČR. Na vytvoření NSK pak v r. 2009 navázalo MŠMT projektem *Rozvoj a implementace Národní soustavy*

kvalifikací (NSK 2), jenž byl zahájen 1. 5. 2009 a poběží v období 2009-2015. „Národní soustava kvalifikací dnes obsahuje především kvalifikace řemeslné a kvalifikace z oblasti služeb. Hlavním cílem projektu NSK2 je doplnit kvalifikační soustavu o kvalifikace dalších úrovní, tj. zejména úrovně maturitní a v závislosti na poptávce trhu práce i o kvalifikace vyšších úrovní.“ (NÚOV, 2009). Česká NSK je v souladu s *Evropským rámcem kvalifikací pro celoživotní učení* (EQF) z roku 2008, jenž je nadnárodním nástrojem a má zajistit jednotný přístup jednotlivých zemí EU v otázce uznávání kvalifikací.

Bohužel informační kampaň je v souvislosti s NSK, která je v rámci konceptu CU významným počinem, dosud nedostatečná a účast jedinců na CU je v ČR i nadále nízká. Dle výsledků šetření Labour force survey 2009 (MŠMT ČR, 2010) došlo v ČR v roce 2009 dokonce k poklesu účasti na DV oproti předešlému roku: z 7,8% na 6,8%²⁹.

Dle průzkumu „*Vzdělávání dospělých v ČR*“ z listopadu 2009, s podtitulem *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti*³⁰, se odborná veřejnost shoduje v tom, že problematice CU, zde konkrétně segmentu vzdělávání dospělých, je u nás stále věnována nedostatečná pozornost, stát není v této věci dostatečně aktivním a nabídka vzdělávacích akcí je nepřehledná. V závěrech šetření je znovu konstatována minimální reálná ochota dospělé populace účastnit se na systematickém sebevzdělávání, přičemž za hlavní bariéry jsou dotázanými respondenty považovány: finanční a časová náročnost, nedostatek motivace, nízká informovanost a nedůvěra v efektivnost DV při hledání práce (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 8).

²⁹ Rovněž evropský průměr účasti na DV se v roce 2009 snížil, avšak méně výrazně, z 9,4% na 9,3%.

³⁰ Výzkum provedla společnost Donath-Burson-Marsteller ve spolupráci s Asociací institucí ve vzdělávání dospělých ČR a společností Factum Inventio v období 23. 9. – 26. 10. 2009 s cílem popsat hlavní aktuální problémy a příležitosti vzdělávání dospělých.

5.3 Závěr

Česká republika jako členská země Unie v souladu s EU přijala koncept CU a vydává (a více či méně úspěšně následně realizuje) řadu politických dokumentů. Spolu s Mandíkovou a Palánem (2006) můžeme shrnout základní problémy, jichž se české strategické dokumenty v oblasti CU dotýkají:

- problém disponibilního počtu kompetentních lidských zdrojů
- problém disponibilního počtu talentů a práce s nimi
- problém preference vzdělávání jako hlavního národního faktoru ekonomického růstu
- problém vyrovnání demokratické, ekonomické, metodologické a existenciální gramotnosti
- problém všeobecné informační gramotnosti
- problém odborné excelence, profesní a organizační adaptability a etické integrity
- problém internacionalizace znalostí a dovedností manažerů
- problém strategie celoživotního učení na všech stupních, úrovních a ve všech druzích (Mandíková, Palán, 2006).

Nezbývá také než shrnout, že informovanost i účast české populace na realizaci CU je neuspokojivě nízká. Zajímavé v této souvislosti je konstatování z roku 2005, že české školy pěstují v žácích škodlivé návyky – málo efektivními metodami výuky a celkově převážně formálním přístupem – které pak musí v dospělosti překonávat a které mj. podněcují jejich nechuť k dalšímu vzdělávání a učení. „Děti se ve škole neučí vytrvalosti a trpělivosti. Nenaučí se přemýšlet, nenaučí se formulovat vlastní stanoviska a veřejně obhajovat. ... Nenaučí se většinu z toho, co by mělo patřit k základní výbavě jedince vstupujícího na pracovní trh a do občanského života.“ (Matějů, Straková, 2005, s. 26).

S citovaným popisem stávajícího stavu lze bohužel v mnoha případech stále ještě souhlasit, ačkoliv snaha změnit tuto situaci je z prováděné kurikulární

reformy patrná a ačkoliv mezi učiteli existuje řada kvalitních odborníků s vynikajícím přístupem k dětem.

V roce 2003 konstatují Potůček a kol. (s. 99), že: „České školství stále vykazuje znaky industriální éry – masovou a krátkodobou přípravu laciné pracovní síly“. Nyní (r. 2010) je možno říci, že tento stav se snad (pomalu, ale jistě) mění; avšak pozoruji (čímž si nečiním nárok na obecně platné tvrzení), že mnohdy se mění především v „masovou a krátkodobou“ (slovy Potůčka a kol.) „produkci“ jedinců s bakalářskými tituly za účelem zvýšení statistického procenta vysokoškolsky vzdělaných Čechů v rámci žebříčků EU.

6 ZÁVĚR

Pokusila jsem se vysvětlit a shrnout, co je koncept celoživotního učení, kde jsou v Evropě jeho kořeny, jak se zde vyvíjel a vyvíjí v rámci evropské integrace a jak souvisí se životem dnešního občana Unie.

Ačkoliv jsem to tak původně nezamýšlela, své dílčí závěry jsem připojila k jednotlivým kapitolám, protože se mi to v průběhu psaní práce ukázalo smysluplným.

Hlavní závěry, k nimž jsem během psaní práce jsou dospěla, jsou tyto:

1. Koncept CU je logickou odpovědí na současný stav tzv. znalostní společnosti a oprávněným požadavkem na každého člověka, který se chce v rámci této společnosti dobře uplatnit; učit se v celé délce a šíři života není však ničím novým, v podstatě se jedná se o přirozenou biologickou vložku každého lidského jedince. Ta je však (vývojem společnosti, civilizací, školskými systémy) natolik potlačena, že se k ní v západním světě zhruba od 70. let minulého století nepadně vracíme a hledáme způsob, jak ji znovu uvést v život.

2. CU se v Evropě konce 20. století stalo předmětem společenské a politické debaty a postupně se do rukou politiky významně přesunulo. Evropská politika diktuje strategie CU a vydává příslušná doporučení, avšak jako původně hospodářské společenství sleduje především tržní zájmy, alfou a omegou politických diskusí o CU je zaměstnatelnost a ekonomický růst. Aspekt osobního přínosu pro jednotlivce je akcentován spíše ve vědeckých kruzích. „Obyčejný“ občan Unie pak participuje na celém konceptu CU nedostatečně, stále jaksí okrajově.

3. Realizace konceptu CU v evropské praxi je pomalá, účast dospělých lidí na vzdělávání je i přes v předchozích kapitolách popsané iniciativy neuspokojivá, nejinak je tomu v ČR.

4. Jednotlivec v současném konceptu CU je nucen pohybovat se v nepřehledném a stále se měnícím prostředí. V ČR je státem nedostatečně informován a jeho motivace participovat na realizaci záměrů strategií CU je

nížká. Motivace však v této souvislosti hraje zcela zásadní úlohu. Za výzvu a jednu z priorit považuji v této souvislosti propagaci a podporu informálního učení a aktivního občanství.

5. Realizace konceptu CU je uprostřed cesty, CU je živým, stále se vyvíjejícím, ale dosud jen obtížně realizovaným konceptem. Nadějnou se mi v této souvislosti jeví snaha odborných kruhů přispívat do politické diskuse (např. vznik serverů jako www.topregion.cz, založení České andragogické společnosti apod.) a politická vůle podporovat informální učení.

Osobně mě téma už příliš neoslovuje, jak jsem naznačila v úvodu (přesto mne během psaní této práce mnohokrát napadlo, že ačkoli jsem nyní dočasně stranou intenzivního pracovního života, učím se a rozvíjím více než kdy v minulosti), mou snahou však bylo i přesto napsat celistvý, promyšlený text; do jaké míry se to podařilo, necht' posoudí zasvěcený čtenář. Připouštím, že můj text se vyvíjel nesnadno a místy nečekaným směrem, ale psaní práce mne osobně obohatilo v tom, že jsem si uvědomila některé nové souvislosti, udělala jsem si přehled o současném vývoji konceptu CU a seznámila jsem se s inspirativními názory některých autorů.

Současný, nepřetržitě dále rozvíjený koncept CU – jakkoli je jeho realizace v praxi pomalá a nesnadná - je možno považovat za nadějný, smysluplný plán pro budoucnost. Osobně mám však blíže k názorům, jež naznačují, že samotná politika ani věda nemohou postihnout podstatu lidského potenciálu a zásadně zvrátit stávající stav společnosti a že je v této souvislosti výzvou zabývat se návratem k hodnotám duchovním.

Děkuji na tomto místě všem, kteří mě během psaní bakalářské práce podporovali.

7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- *Agenda pro budoucnost*. 1997. Hamburk: UNESCO. [cit. 5. 1. 2009]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/hamburska-deklarace-a-agenda-pro-budoucnost-hamburk-1997>
- ASMUS, V. F. 1986. *Antická filozofie*. 1. vyd. Praha: Svoboda. ISBN 25-132-86
- BAUMAN, Z. 1999. *Globalizace: Důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0817-7
- BAUMAN, Z. 2010. *Umění života*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1869-4
- BĚLOHRADSKÝ, V. 2009. *Společnost nevolnosti*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-007-0
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6
- BENEŠ, M. 2003. *Andragogika: Teoretické základy*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-23-8
- BENEŠ, M. 2007. *Společnost vědění jako inspirace andragogiky a výzva pro praxi vzdělávání dospělých*. In PIROHOVÁ, I. (ed.). 2007. *Úloha andragogiky v společnosti založené na vedomostiach*. 1. vyd. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Prešovensis, Humanistický zborník 12 (AFPh UP 179/261). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 8-14. ISBN 978-80-8068-634-5
- BENEŠ, M. 2008. *Celoživotní učení a vzdělávání*. In VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-177-08
- BENEŠ, M. 2009. *Andragogika*. In PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2
- BEŇO, P. 2008. *Práce a vztahy – učení na celý život*. [online]. [cit. 2. 9. 2010]. Dostupné z WWW: <http://osobnosti.jobs.cz/nc/hr-a-kariera/beno-pavel/detail/article/prace-a-vztahy-uceni-na-cely-zivot/>
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5
- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-169-5
- BURKE, P. 2008. *Společnost a vědění*. 1. české vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1319-2
- CEDEFOP. 2005. *Lebenslanges Lernen: Die Einstellung der Bürger in Nahaufnahme*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. ISBN 92-896-0308-9
- DAWSON, CH. 1991. *Krise západní vzdělanosti*. 1. české vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-25392-X
- DAWSON, CH. 1995. *Porozumět Evropě*. 1. vyd. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-138-5
- DONATH-BURSON-MARSTELLER. 2009. *Vzdělávání dospělých v ČR*. [cit. 20. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.dbm.cz/pfile/1Vysledna%20zprava%20pruzkum%20vzdelavani.pdf>
- *Doporučení evropského parlamentu a rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*. 2006. [cit. 15. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>
- DRAPELA, V. J. 1997. *Přehled teorií osobnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-766-3

- DRUCKER, P. F. 1992. *Management: budoucnost začíná dnes*. 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-00-4
- DRUCKER, P. F. 1994. *Věk diskontinuity*. 1. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-44-6
- DUDOVÁ, R. 2006. *Otcovství v pohybu*. In HAMPLOVÁ, D., ŠALAMOUNOVÁ, P., ŠAMANOVÁ, G. (eds.) 2006. *Životní cyklus: Sociologické a demografické perspektivy*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-082-6
- EVROPSKÁ KOMISE. 1994. *Bílá kniha Evropská sociální politika*. [cit. 18. 1. 2009]. Dostupné z WWW: <http://www.uef.cz/dokumenty/dokumenty/dokument42.pdf>
- EVROPSKÁ KOMISE. 1997. *Bílá kniha Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti*. Praha: Učitelství noviny – Gnosis.
- EVROPSKÁ KOMISE. 2000. *Memorandum o celoživotním učení*. [cit. 23. 1. 2009]. Dostupné z WWW: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>
- EVROPSKÁ KOMISE. 2005. *Politika soudržnosti pro podporu růstu a zaměstnanosti: Strategické obecné zásady Společenství, 2007–2011*. [cit. 2. 9. 2010]. Dostupné z WWW: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/2007/osc/050706osc_cs.pdf
- EVROPSKÁ KOMISE. 2006. *Sdělení komise. Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě*. [online]. [cit. 12. 12. 2010]. Dostupné z WWW: eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/cs/com/2006/com2006_0614cs01.pdf
- EVROPSKÁ KOMISE. 2009. *Evropský rámec kvalifikací pro celoživotní učení (ERK)*. 1. vyd. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství. ISBN 978-92-79-08470-6
- FAURE, E. et al. 1972. *Learning to be*. Paris: UNESCO. ISBN 92-3-101017-4. [cit. 14. 1. 2009]. Dostupné z WWW: http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf
- FRIEDRICH, H. F. 1999. *Selbstgesteuertes Lernen - sechs Fragen, sechs Antworten*. [online]. [cit. 15. 9. 2008]. Dostupné z WWW: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf>
- FROMM, E. 1992. *Mít, nebo být?* 1. vyd. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0181-3
- GIDDENS, A. 2000. *Unikající svět: Jak globalizace mění náš život*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-91-5
- GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha: Slon. ISBN 80-86429-15-6
- HAMPLOVÁ, D., ŠALAMOUNOVÁ, P., ŠAMANOVÁ, G. (eds.) 2006. *Životní cyklus: Sociologické a demografické perspektivy*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AVČR. ISBN 80-7330-082-6
- HUČÍNOVÁ, L. 2005. *Klíčové kompetence – nová výzva z EU I*. [online]. [cit. 12. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10/klicove-kompetence-nova-vyzva-z-eu-i.html/>
- ILLICH, I. 2001. *Odškolení společnosti*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-96-6
- IM HOF, U. 2001. *Evropa a osvícenství*. Praha: Nakl. Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-394-0
- IMEL, S. 1998. *Transformative Learning in Adulthood. ERIC Digest No. 200*. [cit. 11. 6. 2010]. Dostupné z WWW: <http://ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>

- KOPECKÝ, M. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-96-3
- KRIVOHLAVÝ, J. 2004. *Kdy je člověku dobře?* Psychologie dnes. Praha: Portál, roč. 10, č. 10, od s. 20-22. ISSN 1212-9607. [cit. 31. 8. 2009]. Dostupné z WWW: http://www.volny.cz/j.krivohlavy/clanky/c_kdy_dobr.html
- LIEDLOFFOVÁ, J. 2007. *Koncept kontinua*. 1. vyd. Praha: DharmaGaia. ISBN 978-80-86685-79-3
- LIESSMANN, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5
- *Lisabonská smlouva*. 2007. [cit. 22. 10. 2010]. Dostupné z: http://www.euroskop.cz/gallery/2/738-lisabonska_smlouva.pdf
- MANDÍKOVÁ, M.; PALÁN, Z. 2006. *Strategie a politika celoživotního vzdělávání v ČR: kritický benchmarking*. [online]. [cit. 16. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://topregion.cz/index.jsp?articleId=4916>
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. (ed.). 2005. *Na cestě ke znalostní společnosti. Kde jsme? Kritická analýza současné situace*. Praha: Institut pro ekonomické a sociální analýzy. ISBN 80-903316-2-9
- MESSERSCHMIDT, D. 2006. *Der Weg zum kundenorientierten Serviceberater. Dienstleistungs-kompetenz durch Erfahrungslernen*. München: Auto Business Verlag. ISBN 3-89059-041-1
- MPSV ČR. 2003. *Operační program rozvoje lidských zdrojů*. [cit. 15. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.esfcr.cz/04-06/oprlz>
- MPSV ČR. 2003. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. Praha: MPSV ČR. [cit. 23. 6. 2010]. Dostupné z WWW: http://www.esfcr.cz/files/clanky/1291/Strategie_RLZ.pdf
- MŠMT ČR. 2001. *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. [cit. 23. 9. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- MŠMT ČR. 2007. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR*. [cit. 12. 7. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>
- MŠMT ČR. 2007. *Strategie celoživotního učení ČR*. [cit. 2. 7. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1>
- MŠMT ČR. 2008. *Implementační plán Strategie celoživotního učení*. [cit. 22. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- MŠMT ČR. 2010. *Výsledky šetření Labour force survey 2009*. [cit. 20. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysledky-setreni-labour-force-survey-2009-1>
- *Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004-2006*. 2003. [cit. 18. 10. 2010]. Dostupné z WWW: http://www.evaluate.cz/dokumenty/dokumenty_cr/napz.pdf
- NÚOV. 2009. *Rozvoj a implementace NSK*. [online]. [cit. 20. 10. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/nsk2>

- NVF. 2003. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. [cit. 18. 10. 2010]. Dostupné z WWW: www.esfcr.cz/modules/download/file.php?rew=/1291/Strategie_RLZ.pdf
- OECD. 1997. *Celoživotní učení pro všechny*. Praha: Učitelství noviny-Gnosis.
- PALÁN, Z. 2002. *Výkladový slovník - Lidské zdroje*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7. [cit. 6. 1. 2009]. Dostupné z WWW: <http://www.andromedia.cz/andra.php>
- PALÁN, Z. 2006. *Celoživotní učení*. In: KALOUS, J.; VESELÝ, A. 2006. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1262-3.
- PALÁN, Z. 2007. *Další vzdělávání ve světě změn*. 1. vyd. Praha: UJAK. ISBN 978-80-86723-31-0
- PETRUSEK, M. a kol. 1997. *Sociologie: občanská nauka*. 3. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-26689-4
- POPELKOVÁ, L. 2008. *Koncept celoživotního učení*. Bakalářská práce na Katedře andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze. Vedoucí práce: Šerák, M.
- PORTÁL. *Zájmové vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 5. 2. 2009]. Dostupné z WWW: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=28123>
- POTŮČEK, M. (ed.). 2002. *Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku*. 1. vyd. Praha: Gutenberg. ISBN 80-86349-06-3
- POTŮČEK, M. a kol. 2003. *Putování českou budoucností*. 1. vyd. Praha: Gutenberg. ISBN 80-86349-09-8
- RABUŠICOVÁ, M. 2006. *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. In Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. 1. vyd. Studia Paedagogica, U11. Brno: Masarykova univerzita, roč. 2006, U11, od s. 13-26. ISSN 1211-6971
- RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. (ed.) 2008. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2
- *Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavádí akční program v oblasti celoživotního učení*. 2006. [online]. [cit. 12. 12. 2010]. Dostupné z WWW: <http://eur-lex.europa.eu/Result.do?idReq=4&page=3>
- SAK, P. a kol. 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-230-0
- SINGULE, F. 1990. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-20715-4
- SOBOTKA, T. 2006. *Bezdětnost v České republice*. In HAMPLOVÁ, D., ŠALAMOUNOVÁ, P., ŠAMANOVÁ, G. (eds.) 2006. *Životní cyklus: Sociologické a demografické perspektivy*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR. ISBN 80-7330-082-6
- *Světová deklarace vzdělání pro všechny*. 1990. Jomtien: UNESCO. [cit. 15. 1. 2009]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>
- SYCHA, M. 2007. *Proměny vzdělávání a učení v globální společnosti*. In Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách. 1. vyd. Praha: Mowshe. ISBN 978-80-254-0561-1
- UNESCO. 1997. *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21.*

století“. Praha: ÚIV.

- URBAN, L. 2010. *Vnitřní trh EU*. [online]. [cit. 2. 8. 2010]. Dostupné z WWW: <http://www.euroskop.cz/8742/sekce/lisabonska-strategie-a-vnitri-trh/>
- VACÍNOVÁ, M. 2009. *Specifika dospělých*. In VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: EDUCA Service. ISBN 978-8087306-04-8
- VESELÝ, A. 2004. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. Sociologický časopis. Praha: Sociologický ústav AV ČR v.v.i., roč. 40., č. 4., od s. 433-446. ISSN 0038-0288. [cit. 30. 8. 2009]. Dostupné z WWW: <http://sreview.soc.cas.cz>.
- VETEŠKA, J. 2009. *Klíčové pojmy v konceptu celoživotního učení*. In VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: EDUCA Service. ISBN 978-8087306-04-8
- VETEŠKA, J. 2009. *Kvalifikace a kompetence v kontextu hospodářských a sociálních změn*. In VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: EDUCA Service. ISBN 978-8087306-04-8
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8

8 BIBLIOGRAFIE

- BENEŠ, M. 2002. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-40-8
- DOHMEN, G. 2001. *Das informelle Lernen: Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- EURYDICE. 2002. *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education. Survey 5*. Brussel: Eurydice. ISBN 2-87116-346-4. Dostupné z WWW: http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok67-eng-Key_competencies.pdf
- KALOUS, J.; VESELÝ, A. 2006. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1262-3
- PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje - výkladový slovník*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z., RÝZNAR, L. 2000. *Vzdělávání dospělých a Evropa*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-879-6
- ŠERÁK, M. 2007. *Celoživotní učení: koncept a praxe v ČR*. In *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách*. 1. vyd. Praha: Mowshe. ISBN 978-80-254-0561-1

WWW stránky:

- EURYDICE - informace o evropských vzdělávacích systémech politikách: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR: www.msmt.cz
- Národní soustava kvalifikací: www.nsk.nuov.cz
- Národní ústav odborného vzdělávání: www.nuov.cz
- Národní vzdělávací fond: www.nvf.cz
- Portál Euroskop: www.euroskop.cz
- Portál Evropské unie: <http://europa.eu/>
- Portál UNESCO: <http://portal.unesco.org/>
- TOPREGION, projekt NVF, zaměřený na rozvoj lidských zdrojů: www.topregion.cz

9 PŘÍLOHY

Příloha A

Celoživotní učení v širších teoretických konceptech

Příloha B

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – Evropský referenční rámec

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ V ŠIRŠÍCH TEORETICKÝCH KONCEPTECH

Koncept společnosti vědění

Tento koncept vyjadřuje klíčové principy fungování společnosti a zároveň směr dalšího vývoje současného typu společnosti.

cílové koncepty:

Koncept celoživotního učení

Koncept celoživotní zaměstnatelnosti Koncept aktivního občanství

Tyto tři koncepty mohou být vzhledem k prvnímu chápány jako cíle, k nimž se směřuje v kontextu fungování a vývoje společnosti. Všechny tři vznikají na úrovni sociální politiky státu. Koncept celoživotního učení lze vidět jako nadřazený, protože směřuje jak k celoživotní zaměstnatelnosti, tak k aktivnímu občanství. Důležité je, že tyto cílové koncepty představují kontinuální proces a nikoli dosažený nebo snadno dosažitelný stav a že všechny v sobě zahrnují osobní rozvoj člověka.

prostředky k dosažení cílových konceptů:

Vzdělávání dospělých

Rozvoj lidských zdrojů

Komunitní vzdělávání

Uvedené prostředky mají společné to, že k dosažení cílových konceptů využívají principů pedagogické práce (někdo rozvíjí, někdo vzdělává), která ale současně a snad především pracuje s motivací, zájmem, aktivitou, samostatností a zodpovědností účastníků.

Příloha B

KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ – EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC

(Jde o výtah z Úředního věstníku Evropské unie. Zájemce o podrobné definice jednotlivých klíčových schopností odkazují na níže uvedené webové stránky.)

Klíčové schopnosti

Schopnosti jsou zde definovány jako kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.

Referenční rámec zahrnuje osm klíčových schopností:

1. komunikace v mateřském jazyce
2. komunikace v cizích jazycích
3. matematická schopnost a základní schopnost v oblasti vědy a technologií
4. schopnost práce s digitálními technologiemi
5. schopnost učit se
6. sociální a občanské schopnosti
7. smysl pro iniciativu a podnikavost
8. kulturní povědomí a vyjádření.

Klíčové schopnosti jsou pokládány za stejně důležité, protože každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech. Řada schopností se překrývá a je vzájemně propojena: základní aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti jiné oblasti. Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit. Referenční rámec se zabývá řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů.

(Doporučení evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, 2006, s. 4, dostupné z WWW:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>)