

## Obsah

0	Úvod	9
1	Od vzdělávání dospělých k celoživotnímu učení	13
	1.1 Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení	13
	1.2 Systemizace pojmů vzdělávání a učení	19
2	Pojem (ne)rovnosti ve vzdělávání a učení v dokumentech mezinárodních organizací	21
	2.1 (Ne)rovnost, spravedlnost	21
	2.2 Pojem (ne)rovnosti v politických dokumentech	23
	2.2.1 UNESCO	24
	2.2.2 OECD a EU	27
3	Účast dospělých na dalším vzdělávání a učení – přehled výsledků vybraných výzkumů	30
	3.1 Výzkumy z oblasti vzdělávání a učení se dospělých	30
	3.1.1 UNESCO	31
	3.1.2 OECD	32
	3.1.3 EU	33
	3.1.4 Porovnání některých výsledků v oblasti účasti dospělých na dalším vzdělávání realizovaných výzkumy UNESCO, OECD a EU	33
	3.2 Srovnání výskytu některých příčin neúčasti dospělých na vzdělávání a učení	37
4	Bariéry přístupu ke vzdělávání a učení	43
	4.1 Obvyklé členění bariér	44
	4.2 Širší socio-ekonomické souvislosti vzniku bariér – vliv globalizace a ekonomické krize	46
	4.2.1 Globalizace a její podíl na vzniku bariér	46
	4.2.2 Ekonomická krize	49
5	Návrhy snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení v dokumentech mezinárodních organizací	52

5.1	Vybrané dokumenty UNESCO	54
5.2	Vybrané dokumenty OECD	56
5.3	Vybrané dokumenty EU	58
5.4	Srovnání návrhů snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení	63
6	Limity formulovaných doporučení	67
7	Závěr	75
8	Soupis bibliografických citací	79
9	Příloha – Účast dospělých na celoživotním učení v evropských zemích v roce 2012	91

## 0 Úvod

Vzdělávání dospělých je specifickou oblastí celoživotního vzdělávání. S rozvojem tzv. znalostní společnosti se stává cestou k zvýhodnění nositele vzdělání v jeho společenském a ekonomickém postavení, umožňuje mu zajistit si lepší kvalitu života. Ke vzdělávání však nemají všichni jedinci stejný přístup. Nejsou si rovni na startovní čáře, nemají stejné ekonomické a sociální zázemí, které by jim vzdělávání zajistilo. V těchto souvislostech je možné hovořit o nerovných šancích, na kterých se může podílet sociální status, ekonomické, kulturní a geografické podmínky, etnický původ, rasová příslušnost a pohlaví člověka. Vzdělávání (dospělých) nelze tedy nahlížet jako samostatný, s ničím nesouvisející fenomén.

Tradiční cíle vzdělávání dospělých se orientovaly na podporu sociálních a kulturních změn (demokratizace společnosti, emancipace znevýhodněných skupin atd.), dnes se více zaměřují na ekonomický úspěch jedince v konkurenčním prostředí. V současnosti je vzdělání spojováno s lepšími sociálními a ekonomickými podmínkami života, s aktivním občanstvím a participací na sociálním a politickém životě, s lepším zdravotním stavem a s vyšší životní úrovní celkově.

V názvu diplomové práce se hovoří o nerovnostech v přístupu ke vzdělávání – vzdělávání jako celku. Toto nezúžené pojetí je ovlivněno zejména zaměřením politických dokumentů zkoumaných mezinárodních organizací. Vzdělávání dospělých je vnímáno jako součást celoživotního procesu vzdělávání a učení. Přirozeně navazuje na vzdělávání v dětství a dospívání. Mnohé analýzy a opatření mezinárodních organizací zabývajících se vzděláváním dospělých proto zasahují i do jiných etap tohoto celoživotního procesu, než jen do oblasti vzdělávání a učení se dospělých. Motivace a úspěšnost dospělého v procesu vzdělávání a učení mohou záviset na zkušenostech s předchozím procesem (počátečního) vzdělávání.

Nerovnosti a bariéry v přístupu ke vzdělávání jsou v odborné literatuře a dalších zdrojích zpracovány vždy v určitých souvislostech. Zjednodušeně bych je zahrнула do tří hlavních kategorií: Jednak jsou to vědecké práce (významnou oblast tvoří sociologie vzdělávání), dále politická prohlášení a doporučení (zejména dokumenty Evropské unie a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a do třetice výzkumy prováděné hlavně Organizací spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (dále jen UNESCO),

Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) a výzkumy pod záštitou Evropské unie (dále jen EU).

Ve své diplomové práci se z velké části opírám o vědu a výzkum. Ta poskytuje řadu významných teorií, konceptů a zjištění, která vysvětlují souvislost vzdělávání dospělých s dalšími společenskými fenomény. Ve velké míře se také zabývá vývojem kategorie vzdělávání dospělých, zejména přeměnou konceptu celoživotního vzdělávání na koncept celoživotního učení. Vědecká diskuze je mi zdrojem hlavně v prvních kapitolách diplomové práce. V dalších částech práce se však více zabývám politikou v oblasti vzdělávání (dospělých). Zaměřuji se hlavně na politické dokumenty mezinárodních organizací z oblasti vzdělávání a učení dospělých, které se zabývají nerovnostmi v přístupu ke vzdělávání dospělých. Soustředím se zvláště na dokumenty vytvořené organizacemi UNESCO, OECD a EU, a to s důrazem na problém, jak je v nich na nerovnosti ve vzdělávání nahlíženo, co je považováno za rovný přístup ke vzdělávání a jaká doporučení výše uvedené organizace navrhuji, aby bylo v jednotlivých zemích světa těmto nerovnostem předcházeno či byly překonávány. Nesnažím se problematiku nerovnosti v přístupu ke vzdělávání zužovat pouze na některou ze skupin lidí, kteří jsou nerovnostmi v přístupu ke vzdělávání nejvíce ohroženi (např. méně vzdělaní, ženy, cizinci a migranti, starší osoby apod.). Mou snahou je podchytit tento fenomén v obecné rovině, jak je definován, jaká jsou navrhována řešení apod. ve výše uvedených zdrojích.

Vycházím z obecně známého závěru, že ačkoliv všechny tři mezinárodní organizace vnímají nerovnosti v přístupu dospělých ke vzdělávání a učení jako společenský problém, odlišuje se jejich zaměření a popis tohoto fenoménu. Aktivity a dokumenty UNESCO jsou více zaměřeny na rozvojové země než je tomu u OECD a EU. Jejich charakter bude tudíž spíše takového zaměření, ve kterém nese vzdělání roli nástroje pro zajištění základních lidských práv a spravedlnosti, neboť se jedná o jednu z organizací Organizace spojených národů. Dále pracuji se skutečností, že činnost OECD a UNESCO v oblasti vzdělávání dospělých bude více globální iniciativou, kdežto EU vnímám z tohoto úhlu pohledu spíše jako regionálním celek, jehož aktivity jsou směřovány pouze na evropské občany.

Téma nerovného přístupu ke vzdělávání a učení dospělých, definice bariér a návrhů k jejich odstraňování jsou kromě politických dokumentů mezinárodních organizací zpracována také v odborné literatuře. Autoři, kteří se na tomto poli významně angažují,

jsou kromě jiných Richard Desjardins, Kjell Rubenson a Marcella Milana. Jejich obsáhlá publikace z roku 2006 k nerovným šancím v účasti na dalším vzdělávání poskytuje srovnání výsledků jednotlivých výzkumů v této oblasti, realizovaných organizacemi UNESCO, OECD i EU.

Pravděpodobně nejvíce citovanou autorkou píšící o bariérách v přístupu ke vzdělávání je Patricia Cross. Její členění bariér z roku 1981 na situační, institucionální a dispoziční se objevuje nejen v publikacích dalších autorů, ale také v politických dokumentech mezinárodních organizací. Jsou zahrnovány také v již zmiňovaných výzkumech. Celoživotní učení v kontextu globalizace zpracovává Peter Jarvis (2007), Roger Dale a Susan Robertson (2009). Politika vzdělávání a učení dospělých v evropských podmínkách je tématem, na které se zaměřují např. Pale Rasmussen či již zmíněný Peter Jarvis. Rasmussen navíc poukazuje na vliv sociálního státu na možnost předcházení vzniku bariér v účasti na dalším vzdělávání a učení. V českém a slovenském prostředí je diskuze týkající se pojetí nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení dospělých z pohledu mezinárodních politických a ekonomických organizací o něco chudší. Pozornost tomuto tématu věnují ve svých publikacích Czesaná a Žáčková (2010), Rabušicová, Rabušic (2008), ze slovenských autorů pak např. Eduard Lukáč (2010). Ovšem jedná se spíše o srovnání zaměření jednotlivých mezinárodních ekonomických a politických organizací jako celku. Ambicí této práce je tedy poskytnout ucelený přehled nejvýznamnějších politických opatření UNESCO, OECD a EU v oblasti nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení dospělých, zhodnotit tato opatření a poukázat na případné limity, které mohou odstraňování bariér znesnadňovat.

Cílem mé práce je rozebrat a srovnat pojetí nerovnosti v přístupu ke vzdělávání tak, jak se objevují v politických dokumentech tří velkých mezinárodních organizací. Zaměřuji se hlavně na politické dokumenty počátku 21. století. V této době je celoživotní učení již etablovaným konceptem a vzdělávání a učení má ve většině světa své pevné místo ve společnosti. Předmětem mého zkoumání jsou primární dokumenty úředního charakteru (politiky, deklarace, prohlášení apod.), nejčastěji zveřejněné v elektronické podobě na příslušných webových stránkách jednotlivých mezinárodních organizací. V rámci těchto dokumentů je předmětem mého zájmu zejména jejich samotný obsah. Částečně se zabývám také širším kontextem jejich vzniku a důsledkem jejich existence.

Při zkoumání dokumentů vycházím z předpokladu, že nerovnost v přístupu ke vzdělávání je pro mezinárodní organizace natolik významným tématem, že jej neustále podrobují analýzám, zkoumání a hledání řešení, jak nerovnostem předcházet. Dále předpokládám, že nerovný přístup v oblasti vzdělávání je v dokumentech řešen v souvislosti s dalšími celospolečenskými fenomény (např. zaměstnaností, participací na občanském životě, kvalitou života apod.). Tyto předpoklady budu ověřovat pomocí rozboru obsahu politických dokumentů. Zaměřím se tak na to, zda existují odlišnosti v chápání nerovností mezi výše uvedenými organizacemi či zda došlo k rozšíření problematiky o další témata související například s pokračující globalizací, celosvětovou ekonomickou krizí apod.

Nejprve se zaměřím na vývoj pojmu a obsahu vzdělávání dospělých v moderní éře. Pokusím se vymezit a systemizovat jednotlivé pojmy vztahující se k vzdělávání a učení obecně. Dále se budu zabývat pojmem nerovnosti, jak je definován nejen vědou, ale také v dokumentech mezinárodních politických a ekonomických organizací. V další části práce chci prezentovat výsledky některých výzkumů v oblasti přístupu dospělých k dalšímu vzdělávání realizovaných mezinárodními organizacemi a postihnout trendy (ne)účasti dospělých na dalším vzdělávání. Třetí kapitola nastíní nejčastěji uváděné bariéry v přístupu ke vzdělávání. Některým z nich se budu dále blíže věnovat, přičemž chci poukázat na jejich vliv na participaci a úspěšnost jedince v procesu dalšího vzdělávání. Další oblastí mého zájmu budou doporučení příslušných mezinárodních organizací k odstraňování bariér v přístupu ke vzdělávání, ke zvýšení účasti dospělých na dalším vzdělávání. V páté kapitole je mým cílem uvést některé významné politické dokumenty UNESCO, OECD a EU a srovnat jejich zaměření na odstraňování nerovností, na zvýšení participace dospělých na dalším vzdělávání a na celkovém zatraktivnění celoživotního učení. V poslední kapitole se pak pokusím uvedené politické dokumenty kriticky zhodnotit a poukázat na limity doporučení těchto dokumentů.

# 1 Od vzdělávání dospělých k celoživotnímu učení

## 1.1 Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení

Učení se doprovází člověka v průběhu celého jeho života. Významný důraz je kladen na vzdělávání a výchovu dětí a mládeže, ovšem i dospělý se musel vždy učit. Musel reagovat jak na své vlastní biografické a vývojové změny, tak i na měnící se situace ve společnosti (Beneš, 2008, s. 19). Větší pozornosti a určitého rozvoje se vzdělávání dospělých dočkalo v antice. V odborných publikacích jsou za zásadní mezníky rozvoje vzdělávání dospělých považovány zejména antický koncept schůle Platóna a Aristotela, doba renesance a humanismu, dále zakladatel moderní pedagogiky J. A. Komenský (koncept výchovy pro každý věk) a doba osvícenství (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 19; Beneš, 2008, s. 13–14). Z pohledu historického vývoje představ o vzdělávání dospělých, celoživotním vzdělávání a celoživotním učení se ve své diplomové práci zaměřuji zvláště na poslední třetinu 20. století a přelom 20. a 21. století, kdy koncept celoživotního vzdělávání a učení vznikl a zaznamenal významné změny hlavně pod vlivem mezinárodních politických a ekonomických organizací.

Významný posun v oblasti vzdělávání dospělých jako konceptu vzdělávání po celý život (education across the lifespan) je ve 20. století spojován zejména se jmény Basil Yeaxlee a Eduard Lindeman (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 19; Veteška, 2011, s. 43; Centeno, 2011, s. 136). Oba dva označuje Centeno (2011, s. 136) za praotce celoživotního vzdělávání, neboť formulovali jeho výchozí koncepční bázi. K začleňování vzdělávání dospělých do vzdělávacích systémů však významnou měrou podpořily mezinárodní organizace (Centeno, 2011, s. 136).

V roce 1919 byla Albertem Mansbridgem založena Světová asociace pro vzdělávání dospělých, která je označována za první celosvětovou organizaci pro výchovu a vzdělávání dospělých (Lukáč, 2010, s. 11). Jejimi hlavními úkoly byla pomoc při zakládání a rozvíjení hnutí a institucí, které podporují vzdělávání dospělých a rozvíjet spolupráci vzdělávání dospělých s dalšími hnutími, usilujícími o nastavení přátelských vztahů ve světě. Před druhou světovou válkou byli členy asociace Austrálie, Cejlon, Československo, Čína, Dánsko, Estonsko, Finsko, Velká Británie, Irsko, Japonsko, Kanada, Německo, Nový Zéland, Norsko, Nizozemí, Palestina, Polsko, Jižní Afrika,

Jugoslávie, Švédsko a USA (Lukáč, 2010, s. 14). Prvním prezidentem asociace se pro období let 1920–1927 stal československý prezident Tomáš Garrigue Masaryk. Asociace se pravidelně scházela na konferencích, kde se jednalo o nejdůležitějších otázkách a úkolech vzdělávání dospělých. Světová asociace pro vzdělávání dospělých se podílela na vzniku Vzdělávacího servisu pro námořníky a při založení Britského institutu vzdělávání dospělých. Činnost asociace ukončilo vypuknutí druhé světové války. Po druhé světové válce navázala na tuto tradici Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (dále jen UNESCO), která svým vznikem v roce 1945 dávala nové možnosti pro další rozvoj vzdělávání dospělých.

UNESCO je tedy jednou z nejstarších dosud působících mezinárodních organizací zabývajících se vzděláváním dospělých. V jeho koncepcích bylo vzdělávání dospělých zpočátku chápáno jako prostředek pro šíření idejí humanismu, pro stírání politických a sociálních rozdílů, později jako nástroj odstranění negramotnosti a zajištění základního vzdělání (Lukáč, 2010, s. 57–58). Vzdělávání dospělých bylo chápáno jako proces přizpůsobování se člověka měnícímu se světu a hlavně jako součást nepřetržitého procesu vzdělávání. Jako jediné v poválečné době právě UNESCO bylo průkopníkem v nahlížení na vzdělávání dospělých z mezinárodního pohledu a v tvorbě nadnárodní politiky vzdělávání dospělých. Na své první konferenci v roce 1949 v Elsinoru, jejímž hlavním obsahem bylo právě vzdělávání dospělých, zazněly příspěvky, které poukazovaly na úpadek západního světa, hrůzy války a ztrátu individuality. Pozornost se zaměřila také na zvyšující se množství volného času a jeho smysluplné využití. Problémem, kterým se konference zabývala, bylo brzké ukončení vzdělávání mládeže, po jehož absolvování nebyli mladí lidé schopni se plnohodnotně zapojit do života společnosti. Celkově se konference zaměřovala na předmět vzdělávání dospělých, na instituce a problémy v jejich organizaci, na metody a techniky vzdělávání dospělých a na mezinárodní spolupráci (Lukáč, 2010, s. 60–63).

V roce 1949 byl založen Poradní výbor pro vzdělávání dospělých, který tvořili představitelé jednotlivých států z mimovládních soukromých i mezinárodních organizací. Na jednom ze svých zasedání schválil výbor doporučení pro členské státy, aby předkládaly UNESCO zprávy o opatřeních vztahujících se k možnostem občanského a kulturního vzdělávání, odborného a profesního vzdělávání a vzdělávání pro odstranění negramotnosti. V roce 1955 byl výborem nahrazen termín vzdělávání dospělých pojmem kontinuální



vzdělávání (Lukáč, 2010, s. 69–70). Jde tedy o významný posun v chápání potřeby vzdělávání jedince v průběhu celého jeho života. Aspekt hektické doby a přetvářejícího se světa byl vyzdvížen na druhé konferenci UNESCO v Montrealu v roce 1960, jejíž hlavní heslo znělo Vzdělávání dospělých v měnícím se světě (Lukáč, 2010, s. 73). Vzdělávání dospělých má v této době nezastupitelné místo v celosvětovém měřítku, neboť jeho podstatou je pomoci lidem adaptovat se na měnící se podmínky, a aby necítili z těchto změn hrozbu nebo odpor.

Idea *éducation permanente* se v roce 1965 stává oficiálním pojmem ve vzdělávací politice UNESCO a je chápána jako první politicko-institucionální projekt, ve kterém je teoretické a ideologické pojetí vzdělávání dospělých artikulováno v rámci politiky (Centeno, 2011, s. 137). Druhá konference UNESCO také více podpořila mezinárodní spolupráci a zavedení regionálního přístupu ve vzdělávání dospělých a zaměření se na řešení problémů v jednotlivých regionech světa. Vzniká tak Úřad pro vzdělávání dospělých v Asii a Jižním Pacifiku, Sdružení pro výchovu a vzdělávání ve východní a střední Africe, Evropské středisko pro volný čas a výchovu a další (Lukáč, 2010, s. 75). V první polovině 60. let 20. století se UNESCO zaměřilo na boj proti negramotnosti, postupně se do jejího hledáčku dostaly také školy a univerzity a jejich role ve vzdělávání dospělých a příprava lektorů a odborníků ve vzdělávání dospělých.

V 70. letech 20. století se vzdělávání dospělých etabluje ve společnosti i na poli mezinárodní spolupráce jako již etablovaný koncept, který je spojován s celoživotním vzděláváním, a to jako sbližování dvou doposud samostatných systémů – formální vzdělávání a vzdělávání dospělých (Lukáč, 2010, s. 93). Vzdělávání dospělých má v tomto smyslu mj. napomáhat mladým lidem, kteří se nemohou uplatnit na trhu práce z důvodu neukončeného formálního vzdělávání. Na měnící se sociální a ekonomickou situaci ve světě mezinárodní organizace reagovaly formulováním prohlášení a dokumentů, které jednak zakotvují právo na vzdělání a jednak komplexně řeší problém poptávky po kvalifikované pracovní síle. Významným rokem se tak stává rok 1970, který byl Organizací spojených národů (dále jen OSN) vyhlášen rokem výchovy a vzdělávání. UNESCO zavádí pojem *lifelong education* a v roce 1972 deklaruje základní principy celoživotního vzdělávání v dokumentu *Learning to be: The world of education today and tomorrow*, často nazývaným jako Faureho zpráva. K UNESCO se přidávají další mezinárodní organizace. OECD vydává v roce 1973 dokument pod názvem *Recurrent*

education: A strategy of lifelong learning, ve kterém formuluje cyklické vzdělávání zaměřené na jednotlivá období v životě člověka (práce, rozvoj, odpočinek). Je nutné zmínit, že dokument OECD je primárně zaměřen na pracovní uplatnění jednice a jeho konkurenceschopnost na trhu práce (OECD, 1973).

Jedná se o první reakce na měnící se sociální a ekonomické podmínky ve světě, které jsou postaveny na vzdělávání dospělých. Ambicí mezinárodních organizací bylo změnit náhled na pojetí vzdělávání v životě člověka a ovlivnit existující systémy vzdělávání. Přesto tyto koncepty našly jen minimální uplatnění v praxi vzdělávací politiky a oblast legislativy nezasáhly vůbec (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 21). Negativně se na možnosti uplatnění konceptu celoživotního vzdělávání podepsala také hospodářská recese v druhé polovině 70. let, kdy se téměř veškerá aktivita států soustředila na boj s nezaměstnaností a posílení konkurenceschopnosti. Vzdělávání se tak stává nákladovou položkou a každá investice do něj je zvažována a posuzována zejména z pohledu kvality, efektivity a návratnosti investic. Šerák a Dvořáková (2009, s. 21) zmiňují ustoupení konceptu celoživotního vzdělávání do pozadí a jeho stigmatizaci nálepkou sociálního utopismu.

V 90. letech 20. století se zejména na poli managementu rozvíjejí koncepce učící se organizace, intelektuálního kapitálu a znalostního managementu (Kocianová, 2012, s. 59–66). Potřeba reformulovat koncept celoživotního vzdělávání je spojena zejména s rozvojem průmyslu, obchodu, novými technologiemi a pracovními postupy. Je konstatováno, že informační společnost se postupně mění na společnost vědění, kdy významnou roli hrají znalosti, schopnosti a dovednosti lidí. Nejvýznamnější komoditou na trhu práce se tak údajně stávají znalosti, z nichž nejcennější jsou ty tacitní (tiché)<sup>1</sup>. Potřeba získávat, využívat a řídit znalosti se stává klíčovou schopností lidí. V roce 1993 navíc vychází kniha Postkapitalistická společnost od Petera Druckera, která předpovídá budoucí nutnost řízení znalostí v organizacích (Drucker, 1993, s. 14).

Další vlnou, kdy se tedy konceptu celoživotního vzdělávání dostává jistého zadostiučinění, resp. renesance, jsou právě 90. léta 20. století. Situace ve světě je ovlivněna zásadními změnami – rozvojem informačních technologií, skončením studené války a již zmiňovaným rozvojem globalizované znalostní společnosti. Zásadní změnu zaznamenalo

---

<sup>1</sup> Jako tacitní (tiché) nebo též tacit knowledge jsou definovány jako ty znalosti, které jsou těžko přenositelné zkušeností a poznání uložené v paměti lidí (Veselý, 2008, s. 65).

samo pojetí celoživotního vzdělávání, které bývá spojováno s institucionálním záměrem, vztahem mezi vzdělávací institucí a učícím se. Od 90. let se však začíná hovořit o celoživotním učení, v němž je odpovědnost za proces učení a jeho výsledek do značné míry přenesena na učícího se.

Celoživotní učení se stává ústředním pojmem dokumentů mezinárodních organizací, které toto paradigma potvrzují. Vznikají strategické postupy a zprávy, např. v roce 1995 je to Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě Evropské komise Vyučování a učení: Cesta k učící se společnosti (European Commission, 1995), zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století UNESCO Učení je skryté bohatství, tzv. Delorova zpráva (Delors et al., 1996), dokument OECD Celoživotní učení pro všechny (OECD, 1996). Pojem celoživotního učení byl doplněn o všeživotní učení, které je charakterizováno nejen časovým rozmezím v průběhu života člověka, ale hlavně v celé jeho šíři. Zahrnuje tedy obě dimenze vzdělávání: lifelong (vertikální) a life-wide (horizontální). Vzdělávání a učení dospělých by tak mělo probíhat nejen v průběhu celého života, ale také ve všech třech základních kategoriích učení, a to formálním, neformálním a informálním. Formální vzdělávání je zajišťováno v rámci vzdělávacích systémů a vede k dosažení určitého stupně vzdělání prokazatelného určitou podobou certifikátu (např. vysvědčení, diplom), neformální probíhá mimo vzdělávací systém (např. na pracovišti, v odborových svazech, politických stranách apod.) a nevede k ucelenému školskému vzdělávání, informální (učení) je součástí každodenního života člověka (není nezbytně úmyslným, vyznačuje se nezáměrností, neorganizovanou a nesystematickou cestou) (Commission of the European Communities, 2000, s. 8).

Zásadní posun celoživotního vzdělávání v mezinárodním (resp. evropském) kontextu přináší také Lisabonská strategie, která nastavila strategické cíle EU pro období 2000–2010. Jedním z nich je „učinit Evropskou unii atraktivním místem pro investice i práci, vytvořit jak více pracovních příležitostí, tak i lepších pracovních příležitostí a jako klíčový faktor růstu podporovat rozvoj znalostí“ (European Parliament, 2000, nestránkováno – přeložila MS). V návaznosti na tento akční program mají vznikat evropské prostory celoživotního učení, vysokoškolského vzdělávání (boloňský proces), odborného vzdělávání a přípravy (kodaňský proces) a oblasti vědy a výzkumu. Na základě Lisabonské strategie vzniká také Memorandum o celoživotním učení, které mimo jiné

opětovně zdůrazňuje význam formálního, neformálního a informálního vzdělávání, resp. učení (Commission of the European Communities, 2000, s. 8).

Podporu vzdělávání dospělých přináší dokument Evropské komise z roku 2007 Vzdělávání dospělých: na vzdělávání není nikdy pozdě. Poukazuje na zásadní význam vzdělávání dospělých a zaměřuje se na jedince, kteří jsou znevýhodněni z důvodu nízké kvalifikace (low literacy levels), nedostatečných pracovních dovedností a/nebo dovedností pro úspěšné začlenění do společnosti. Tato skupina zahrnuje jak migranty, tak skupinu starších lidí, ženy a osoby se zdravotním handicapem (Commission of the European Communities, 2007, s. 3).

Z výše uvedeného moderního vývoje vzdělávání je patrné, že význam vzdělávání dospělých je v rámci vzdělávací politiky neoddiskutovatelný. Jeho důležitost v současném měnícím se světě vlivem vědecko-technického pokroku, globalizace, vytváření mezinárodního trhu práce a zvyšující se konkurenceschopnosti je značná. Lze tedy souhlasit s tvrzeními Beneše (2008, s. 27–28) o tom, že hodnota a prestiž vzdělání roste, mění se nároky na lidi. Vzdělání se stává podstatnou komoditou na trhu práce, je chápáno jako výhoda jedince v konkurenčním boji. Vzdělávání a učení se dospělých se stává součástí nejen personální politiky organizací, ale také strategickým cílem mezinárodních politických a ekonomických organizací. To potvrzují četné dokumenty mezinárodních organizací i aktivity těchto globálních organizací, neziskových a nestátních organizací na regionální i lokální úrovni. Do popředí zájmu mezinárodních organizací se navíc dostává nebo již delší dobu je všeobecné základní vzdělávání a občanské vzdělávání (kromě jiného evropské občanství v rámci EU). Profesní vzdělávání nadále přetrvává jako jedna z hlavních oblastí vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých zaznamenalo během svého vývoje významných změn. Jako nejvýznamnější období z tohoto pohledu lze jednoznačně označit 60. léta 20. století do současnosti. I když původně bylo vzdělávání dospělých (adult education) spojováno s jejich všeobecným vzděláváním a další vzdělávání (further education) spíše s profesním vzděláváním, je možné v současnosti zaznamenat významový posun v chápání obou pojmů (Jarvis, 2008, s. 64).

## 1.2 Systemizace pojmů vzdělávání a učení

V první podkapitole byly použity mnohé pojmy z oblasti vzdělávání a učení, které se zdají být významově stejné či podobné. Jsou však mezi nimi určité rozdíly, které jsou patrné zejména při utřídění těchto pojmů a jejich systemizaci. V průběhu svého vývoje bylo vzdělávání dospělých označováno různými terminologickými označeními a bylo v této souvislosti rovněž odlišně chápáno, než bylo definováno jako součást celoživotního učení, tedy procesu probíhajícího jak v průběhu celého dospělého života, tak v celé jeho šíři (formální, neformální a informální vzdělávání a učení). Celoživotní (vzdělávání a) učení lze vnímat jako souhrnné označení všech forem vzdělávání a učení v průběhu celého života člověka. Proto budou do této kategorie vždy patřit jak předškolní výchova a vzdělávání, základní vzdělávání atd., tak i vzdělávání a učení se dospělých<sup>2</sup>. Vše pak ve formě formálního systému, neformálních i informálních institucí a organizací.

Vzdělávání je organizované a cílevědomé zprostředkovávání vědomostí, dovedností a zkušeností (Jarvis, 2002, s. 53) k utváření morálních rysů a osobitých zájmů (Palán, 2002, s. 237). Například podle OECD (1973, s. 17) však nemusí vždy probíhat pouze v institucionalizované či školní formě.

Učení je na rozdíl od vzdělávání spojeno s vnitřními psychickými procesy člověka. Učení je procesem „záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností vedoucí k získání a rozšiřování poznatků, vedoucí k poměrně trvalým změnám struktury osobnosti vzdělávaného (nebo vzdělávajícího se), změnám vědění, chování a prožívání, znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování“ (Palán, 2002, s. 221). Je přirozenou charakteristikou živých organismů nezbytnou pro jejich přežití a vývoj (OECD, 1973, s. 17). Rasmussen (2004, s. 86) definuje učení (se) jako celoživotní proces vytváření změn v oblasti kognitivní, emocionální a sociální prostřednictvím získávání znalostí a kompetencí. Podle Jarvise (2002, s. 104) bývá učení někdy mylně užíváno jako synonymum pro vzdělávání. Avšak učení může probíhat jak ve vzdělávacím systému, tak zcela mimo něj (OECD, 1973, s. 17).

Rozdíl v obou pojmech je patrný v charakteristikách vzdělávacích politik. Vzdělávání odkazuje k dlouhodobému, záměrnému a systematickému učení, které je podporováno zvnějšku za pomoci organizací (nejčastěji státu – vzdělání jako veřejná

---

<sup>2</sup> V rámci kategorie dospělých lze dále rozlišovat mladší dospělé, seniory apod. Pro zjednodušení je zde zahrnuji do skupiny dospělých jako celku.

služba). Učení naproti tomu může probíhat zcela nezávisle na vnějším okolí, může být zcela individualizované a úspěch či neúspěch v něm bývá lehce připsatelný vlohám a postojům jednotlivce (Kopecký, 2013, s. 23). Celoživotní učení (se) se tak vyznačuje základními charakteristikami, mezi které patří zejména odpovědnost jednotlivce za vlastní vzdělání, nikoliv primárně odpovědnost státu, uznání významu praktických dovedností, potvrzení, že společnost či její části se rapidně mění, a proto je nezbytné, aby se jednotlivci učili, vzdělávali, aby byli schopni se vyrovnat s měnícími se podmínkami jejich života. Celoživotní učení (se) by mělo být dalším potvrzením, že znalosti získané mimo formální vzdělávací instituce jsou platné a měly by tedy být uznávány jako ty, které jsou získány v rámci formálního systému vzdělávání.

Na základě výše uvedených definic a vysvětlení jednotlivých pojmů je možno říci, že vzděláváním a učením se dospělých jsou veškeré procesy získávání znalostí, schopností, dovedností a návyků ve spojení s dospělými. Rozdíly mezi oběma pojmy pak souvisejí s tím, zda dospělý přistupuje k získávání informací z vlastní iniciativy (učení se), nebo zda k tomu využívá formální instituce (vzdělávání).

Většina politických dokumentů mnou zkoumaných mezinárodních organizací se v oblasti vzdělávání a učení dospělých zaměřuje právě na systém vzdělávání<sup>3</sup>. Je to dáno tím, že se snaží působit a ovlivnit národní vzdělávací systémy, tedy zejména ty formální. Dosažení alespoň základního vzdělání a získání funkční gramotnosti jsou přetrvávajícími úskalími. Rovnost v přístupu ke vzdělávání a učení je často spojována s dosažením alespoň základního vzdělání, je zaměřena na předcházení neúspěchu jedince při studiu, odstranění bariér, které mu v dosažení vzdělání brání, a na zabránění reprodukce znalostních nerovností. A právě tyto jevy a procesy jsou nejvíce propojeny s (formálním) vzdělávacím systémem daného státu. Proto při analýze jednotlivých politických dokumentů a iniciativ zkoumaných mezinárodních organizací zachovávám v nich vymezenou terminologii.

---

<sup>3</sup> Se vzděláváním a učením se dospělých (adult learning and education) jako dvěma samostatnými pojmy postavenými vedle sebe je možné se setkat např. v Belémské deklaraci (UNESCO, 2010). Vzdělávání a učení se dospělých podle ní reprezentují významný komponent procesu celoživotního učení a jsou nezbytně nutným faktorem na cestě k dosažení spravedlnosti a sociálního začlenění, ke zmírnění chudoby a pro vytvoření spravedlivé, tolerantní a udržitelné znalostní společnosti (UNESCO, 2010, s. 6).

## 2 Pojem (ne)rovnosti ve vzdělávání a učení v dokumentech mezinárodních organizací

### 2.1 (Ne)rovnost, spravedlnost

Ještě než se zaměřím na zjišťování pojetí (ne)rovnosti z pohledu dokumentů mezinárodních organizací, je nutné v úvodu vymežit pojem spravedlnosti ve vzdělávání. Problematikou spravedlnosti se zabývají různí autoři. Politický filozof John Rawls (1995, s. 17) definuje spravedlnost jako ctnost společenských institucí. Nespravedlnost lze podle něj tolerovat pouze tehdy, je-li nutno předejít ještě větší nespravedlnosti. Spravedlnost, resp. spravedlivost ve vzdělávání vymezuje Greger (2010, s. 23) jako „operacionalizovanou, pro konkrétní účel definovanou, a tedy i zúženou“ spravedlnost, která se ve vzdělávání prosazuje jako koncept rovnosti příležitostí či rovnosti šancí (equal educational opportunity).

Greger zmiňuje názory různých autorů, že pouhá rovnost v přístupu ke vzdělání nestačí. Proto od této rovnosti bývá odlišována také rovnost podmínek vzdělávání, která akceptuje nerovnosti pouze v případě, že je dodrženo rovné zacházení a srovnatelná péče. Jak tyto stejné podmínky (srovnatelné materiální zázemí pro výuku, srovnatelná kvalita učitelů apod.) žák či student využije, je už pouze v jeho odpovědnosti. Toto pojetí nerovnosti, resp. spravedlivosti, závislé pouze na schopnostech a vynaloženém úsilí jednotlivce, bývá ovšem kritizováno pro neurčitost osobních zásluh jedince a je doplňováno požadavkem rovnosti výsledků. Cílem tedy je vyrovnávání výsledků a dosažení určitého funkčního minima (Greger, 2010, s. 24–26).

Funkčním minimem lze označit schopnost dále se učit, získávat další schopnosti a zkušenosti, možnost uplatnit se na trhu práce i v životě a aktivně se podílet na občanském životě. Garanci získání funkčního minima lze identifikovat v záměrech a aktivitách mezinárodních organizací při boji s negramotností v celosvětové populaci a při organizaci a podpoře projektů získávání funkční gramotnosti. Rovnost podmínek souvisí se selektivností vzdělávacích systémů (vnější a vnitřní diferenciací<sup>4</sup>). V nich je jedinec zařazen do určitého typu školy, třídy apod., čímž je prakticky už od dětství determinován

---

<sup>4</sup> Vnější diferenciací se v tomto kontextu rozumí rozdělování žáků do homogenních skupin (tříd), které jsou vzdělávány odděleně. Vnitřní diferenciací vyjadřuje rozdělování těchto žáků do skupin pro určité obory (Veselý, Matějů, 2010, s. 45).

jeho budoucí úspěch či neúspěch v dalším vzdělávání. Dochází tak k růstu vzdělanostních nerovností, které je však možné určitým způsobem odstranit optimální vzdělávací politikou. Rovnost výsledků lze zjistit testováním výsledků vzdělávacího procesu prostřednictvím didaktických testů a také jako nejvyšší dosažené vzdělání. V této oblasti realizují mezinárodní organizace různá sociologická šetření, testování a porovnávání výsledků učících se napříč jednotlivými zeměmi světa. Při snaze o rovnost příležitostí není cílem dosáhnout úplné rovnosti, ale o snížení nespravedlivé nerovnosti prostřednictvím fungování státu a společenských institucí, jakou je i vzdělávání (Greger, 2006, s. 27).

Ve zkoumání nerovnosti, rovných příležitostí a spravedlnosti ve společnosti obecně stojí proti sobě utilitaristický a libertariánský princip redistribuce vzdělávání a Rawlsovo pojetí spravedlnosti. Utilitaristé se snaží maximalizovat celkový užitek, celkové dobro. Vše co k tomu vede, je legitimní a žádoucí. Může tak docházet k pozitivní diskriminaci. Rozdíl mezi utilitaristickým pojetím spravedlnosti a Rawlsovou spravedlností (férovostí) spočívá ve třech zásadních rozdílech (Rawls, 1995, 30–31). Za prvé, v teorii spravedlnosti si její principy zvolili lidé v původním stavu, který reflektuje počáteční rovnost smluvních stran. Pro férovost tedy není přípustné, aby ztrátu něčích svobod bylo možné vyrovnat větším blahem jiných lidí. Za druhé, utilitaristé přenáší na společnost princip výběru. Ten je v Rawlsově pojetí předmětem původní dohody. Je smluvní teorií, pro kterou je spravedlnost prioritou. Utilitarismus ji vidí spíše jako užitečnou iluzi. Konečně, utilitarismus je teleologickou teorií, kdežto teorie spravedlnosti podle Rawlse je teorií deontologickou. Nesnaží se interpretovat dobro nezávisle na tom, co je správné, a ani právo jako to, co maximalizuje dobro. Rawls totiž dále uvádí, že předpokládáme-li, že by „lidé v původním stavu zvolili princip stejné svobody pro všechny a že by omezili ekonomické a sociální nerovnosti, které jsou v zájmu kohokoliv, nemáme žádný důvod se domnívat, že spravedlivé instituce budou maximalizovat dobro“ (Rawls, 1995, s. 30–31). Rawlsovo pojetí spravedlnosti pracuje s pojmem férovosti, která je výsledkem společenské dohody či dohody jednotlivců. Tato férová dohoda pak může vzniknout v případě, že ani jeden účastník dohody předem neví, v jaké situaci se později ocitne. V Rawlsově teorii je princip rovnosti svobod nadřazen principu uspořádání nerovností, v jehož rámci je princip férové rovnosti příležitostí nadřazen principu difference. Lze tedy obhajovat pouze takové nerovnosti, které vedou k maximálnímu zlepšení situace těch, kteří jsou na tom nejhůře – tzv. pravidlo maximalizace minima.



Proti oběma uvedeným teoriím spravedlnosti se vymezuje libertariánské pojetí, které utilitarismus i Rawlsovu teorii považuje za přílišný zásah státu do práv a svobod jednotlivce. Libertariáni totiž volají po minimálním zásahu ze strany státu (stát v roli nočního hlídače) a jakoukoliv redistribuci odmítají. Důraz je kladen na lidskou svobodu a vlastnictví sebe sama (doslova vlastního těla), přičemž je tato autonomie zaručena možností rozhodovat sám o svých schopnostech a nadání (Kis, 1997, s. 23–24). Zásahy ze strany státu jsou považovány za zásahy do osobní svobody jednotlivce a brzdí efektivitu pravidel tržního hospodářství (Greger, 2010, s. 27–29).

Určitou míru zásahu státu do redistribuce vzdělávání však lze označit za žádoucí. V rámci zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávání by totiž měly být zohledněny jak rozdíly mezi jednotlivci, tak rozdíly související s příslušností k určité skupině. Mám na mysli skupiny definované sociálním statutem, ekonomickými, kulturními a geografickými podmínkami, etnickým původem, rasou a pohlavím. Nemělo by se však jednat o upřednostňování marginalizovaných skupin osob, ale spíše o vytváření podmínek rovných příležitostí alespoň na startovací čáře.

## **2.2 Pojem (ne)rovnosti v politických dokumentech**

Při definování pojmu (ne)rovnosti ve vzdělávání dospělých panuje v politických dokumentech zkoumaných organizací v zásadě shoda. Všechny si uvědomují význam rovného postavení všech lidí a zajištění přístupu ke vzdělávání a vzdělání všem. Odlišnosti lze nalézt až při podrobnější analýze jednotlivých dokumentů, ve kterých je někdy na prvním místě zmiňována rovnost, jindy nerovnost, dále pak rovnost v přístupu ke vzdělávání, ve výzkumech a šetřeních je často sledována účast dospělých na (dalším) vzdělávání či bariéry, se kterými se dospělí v procesu vzdělávání a učení potýkají.

Vzdělávání a učení jsou přidávány také různé přívlastky. OECD (2014b) např. hovoří o spravedlivém a inkluzivním vzdělávání, jehož východiskem je potvrzení lidského práva na vlastní rozvoj jedince tak, aby byl schopen plně se zapojit do společnosti. EU požaduje od členských zemí začlenit do strategií celoživotního vzdělávání a učení kromě spravedlnosti také účinnost (Commission of the European Communities, 2006b). Účinností se rozumí vztah mezi vstupy a výstupy v daném procesu, přičemž tento vztah (relativní účinnost) je měřitelný pomocí výsledků testů a zkoušek a účinnost ve vztahu ke společnosti a ekonomice prostřednictvím míry návratnosti u jednotlivců a společnosti jako

celku. Spravedlnost ve vzdělávání a učení pak souvisí se zajištěním rovnosti příležitostí, přístupu, zacházení a výsledků. Sociálně ekonomická situace jedince nesmí nikoho znevýhodňovat, zároveň musí zacházení odpovídat specifickým vzdělávacím potřebám jednotlivců (Commission of the European Communities, 2006b). UNESCO (2013a, s. 12) definuje rovnost ve vzdělávání jako sociální distribuci příležitostí k efektivnímu a relevantnímu vzdělávání. Koncept práva na vzdělávání a vzdělání podle ní dále souvisí s kvalitou vzdělávání a neodmyslitelně také s otázkou rovnosti ve vzdělávání. Právě špatně nastavený vzdělávací systém je často tím faktorem, který má tendenci reprodukovat sociální a ekonomické nerovnosti (UNESCO, 2013a, s. 12). UNESCO (2010, s. 8) dále podněcuje k inkluzivnímu vzdělávání, jenž je základním prvkem k dosažení lidského, sociálního a ekonomického rozvoje.

Odlíšné je také zaměření, resp. souvislosti a důsledky, které může (ne)vzdělaná populace přinášet. Proto lze např. v dokumentech a strategiích UNESCO (2000; 2003) pozorovat značný důraz na rovnost jako práva na vzdělávání a vzdělání a pro stírání genderových rozdílů, kdežto u OECD (2012; 2014a; 2014b) je vzdělání jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících socioekonomickou situaci daného státu. Vzdělání je spojováno s konkurenceschopností, lepší zaměstnatelností, vyšším životním standardem apod. EU (Rada EU, 2009; Evropská komise, 2012) operuje s podobnými termíny jako OECD. Vzdělání navíc vidí jako možnost existující a efektivní participace na společenském životě a životě komunity, spojuje jej s aktivním (evropským) občanstvím.

(Ne)rovnost v přístupu ke vzdělávání a učení je tedy v mezinárodních dokumentech definována z různých úhlů pohledu. Pro lepší přehled je lze roztřídit do dvou základních kategorií tak, jak jsou v politických dokumentech jednotlivými mezinárodními organizacemi zpracovávány: rovnost jako potvrzení základních lidských práv a rovnost jako cesta k dosažení ekonomických cílů a zajištění sociální inkluze.

### **2.2.1 UNESCO**

UNESCO je organizací, která se na poli vzdělávání a učení v první řadě zabývá zajištěním rovnosti při dosahování širšího souboru lidských práv. Rovnost jako potvrzení lidských práv se v jejích politických dokumentech objevuje v několika podobách. Jsou jimi právo na vzdělávání a na vzdělání jako takové, často formulováno jako právo na základní

vzdělání pro všechny a pro zajištění gramotnosti a pro stírání genderových rozdílů (právo na vzdělávání a vzdělání žen a dívek).

Právo na vzdělávání a vzdělání je zaručeno třemi významnými dokumenty, na něž se UNESCO odvolává dodnes. Jsou to Všeobecná deklarace lidských práv, Úmluva o boji proti diskriminaci v oblasti vzdělávání a Úmluva o právech dítěte (UNESCO, 2011, s. 7). Právo na vzdělávání a vzdělání (right to education) je deklarováno jako jedno z univerzálních lidských práv již od roku 1948 (UNESCO, 2003, s. 25). Součástí tohoto práva je rovněž zákaz diskriminace v oblasti vzdělávání. Právo na vzdělávání pro všechny upravuje v souladu s Všeobecnou deklarací lidských práv Úmluva o boji proti diskriminaci v oblasti vzdělávání, která byla přijata 14. prosince 1960 na zasedání Generální konference UNESCO. Dle této úmluvy je diskriminací v oblasti vzdělávání „každé rozlišování, vyloučení, omezení nebo zvýhodnění, které s ohledem na rasu, barvu pleti, pohlaví, jazyk, náboženství, politické smýšlení nebo jiné názory, národní nebo sociální původ, hospodářské podmínky nebo rod, má za důsledek nebo za cíl odstranění nebo porušení zásady stejného zacházení v oblasti vzdělávání, zejména: a) znemožnění určité osobě nebo skupině přístup k různým druhům nebo stupňům vzdělání;...“ (UNESCO, 1962, nestránkováno). Ochranu před diskriminací v oblasti přístupu k odbornému výcviku, k zaměstnání a povolání zajišťuje rovněž Úmluva o diskriminaci v zaměstnání a povolání č. 111 (Mezinárodní organizace práce, 1958, čl. 1). Souhrnně lze o těchto dokumentech prohlásit, že se jedná o materiály, které směřují k zachování principů humanity (potvrzení fundamentálních lidských práv), obsahují doporučení smluvním stranám pro jejich přijetí, mezi nimiž je i vytvoření národních podmínek příznivých pro jejich realizaci (např. vytvoření národní politiky). Konkrétnější obrysy dostává rovný přístup ke vzdělávání ve Světové deklaraci vzdělávání pro všechny Uspokojení základních vzdělávacích potřeb, přijaté v březnu 1990 v Jomtienu. V článku 3 jsou jasně vyzdvíženy skupiny nejvíce ohrožené nerovností v přístupu ke vzdělávání. Jsou to dívky a ženy, chudí lidé, obyvatelstvo žijící na venkově a v odloučených oblastech, kočovníci a přistěhovalci, domorodé obyvatelstvo, etnické, národnostní a jazykové menšiny, postižené osoby a lidé odsunutí kvůli válce (UNESCO, 1990a, čl. 3).

UNESCO (2000, s. 12) ctí požadavek Jomtienské deklarace k zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a vzdělání a potvrzuje jej i v dokumentech z přelomu 20. a 21. století. Formuluje jej do několika cílů, k jejichž dosažení mají napomoci příslušné strategie

a akční plány (UNESCO, 2000; UNESCO, 2009a; UNESCO, 2010, UNESCO, 2014). Právo na (základní) vzdělání má být zajištěno pro všechny, stejně je tomu i u snah o zajištění gramotnosti.

Dosažení rovnosti při získávání základního vzdělání a gramotnosti je spojována zejména s iniciativou UNESCO nazvanou Vzdělání pro všechny (Education for All – EFA). Jejím záměrem je mimo jiné dosáhnout univerzálního přístupu ke vzdělávání a vzdělání všem lidem. V tomto ohledu se zaměřuje hlavně na nejvíce ohrožené skupiny osob a oblasti světa (spíše na rozvojové země). Do hledáčku EFA se tak dostávají lidé chudí, postižení válečnými konflikty a ohrožení nemocí AIDS, osoby se zvláštními potřebami, ženy a dívky, jazykové a národnostní menšiny apod. (UNESCO, 2000, s. 14). OECD a EU se ve srovnání s UNESCO více zaměřují na rozvinuté země<sup>5</sup>, které se do určité míry také potýkají s nedostatečnou funkční gramotností a úskalími při zabezpečení kvalitního základního vzdělání všem. V zemích s vyššími příjmy obyvatelstva existuje významné procento mladých lidí, kteří nedisponují základními znalostmi nezbytnými pro uplatnění se na současném trhu práce (OECD, 2015a, s. 44). OECD a EU v tomto směru definují a nastavují specifické a všeobecně využitelné základní znalosti, schopnosti a dovednosti, které souhrnně nazývají jako basic skills (OECD, 2012) nebo klíčové kompetence (Commission of the European Communities, 2000).

Gramotnost (literacy) je zaručena Mezinárodním paktem o hospodářských, sociálních a kulturních právech (UNESCO, 1966, čl. 13.2). Právě úroveň gramotnosti populace je jedním z kvantitativních indikátorů (ne)rovnosti ve vzdělávání a učení (UNESCO, 1990b, s. 70). Právo na gramotnost je neodmyslitelnou součástí práva na vzdělávání a vzdělání (UNESCO, 2010, s. 6). Podle UNESCO je dále předpokladem pro rozvoj osobnostních, sociálních, ekonomických a politických zmocnění (empowerment) a je základní podmínkou pro budování schopnosti vyrovnat se s výzvami a spleťtostmi života, kultury, ekonomiky a společnosti jako celku.

Funkční gramotnost (functional literacy) je v souladu s definicí UNESCO „schopnost používat čtení, psaní a početní dovednosti pro efektivní fungování a rozvoj jedince a společnosti“ (UNESCO, 2005b, s. 158 – přeložila MS). Pojem gramotnost zahrnuje nejen schopnost číst, psát a počítat, ale také schopnost umožňující přístup

---

<sup>5</sup> OECD propojuje znalostní kapitál s ekonomickým růstem. Jednotlivé státy pak členění na země s nižšími příjmy (low-income) a na ty s vyššími (high-income) (OECD, 2015a, s. 26, 44).

k dalším znalostem a informacím. Je procesem, jehož prostřednictvím se člověk stává gramotným (UNESCO, 2005b, s. 150–151). Tzv. gramotné společnosti (literate societies) jsou společnostmi, které umožňují výměnu psaných informací ve formě textu a poskytují celou řadu možností celoživotního učení (UNESCO, 2005b, s. 159). Gramotnost (literacy) v pojetí OECD je „schopností rozumět a přijmout tištěné informace v aktivitách každodenního života doma, v práci i ve společnosti k tomu, aby byl jedinec schopen dosáhnout vlastních předsevzetí a rozvíjet své vlastní znalosti a potenciál“ (OECD, 2000, s. x). EU nejčastěji hovoří o basic skills, které definuje jako znalost „čtení, psaní, vědy a technologií, jež jsou základem pro další učení a jsou vstupní branou k zaměstnání a sociálnímu začlenění“ (European Commission, 2014, nestránkováno).

Rovnost jako právo na vzdělávání a vzdělání žen a dívek je tradičním tématem zejména politických dokumentů vydávaných organizací UNESCO. Zabránění diskriminace žen (nejen) ve vzdělávání a učení požaduje již výše zmíněná Úmluva o odstranění všech forem diskriminace žen (UNESCO, 1979). Jomtienská deklarace poukazuje na nutnost věnovat se tomuto tématu, neboť ženy a dívky byly historicky opomíjeny a přehlíženy také co do vzdělávání a učení (UNESCO, 1990b, s. 70). Jejich role v tradičních společnostech spočívala spíše v mateřském poslání, ženy a dívky byly často zaměstnávány v zemědělství a domácnosti. Tyto tradiční role žen v některých zemích stále přetrvávají. Důkazem toho jsou výsledky výzkumů. Přesto se UNESCO snaží o zajištění alespoň základního vzdělání pro všechny ženy a dívky i v těchto společnostech. Vzdělaná matka totiž může lépe rozvíjet či podněcovat k rozvoji i svoje děti (UNESCO, 1990b, s. 70). V rozvinutých a většinou i západně orientovaných státech již dávno proběhla změna tradiční společnosti ve společnost moderní, postmoderní (postkapitalistickou) a na ženy a dívky jsou kladeny jiné (a mnohem vyšší) nároky. Nejen z těchto důvodů je rovnost v přístupu ke vzdělávání mezi muži a ženami potvrzena dvěma ze šesti cílů Dakarské deklarace (UNESCO, 2000, s. 15–17). Genderový rozměr vzdělávání a učení zmiňuje také Rada Evropské unie (2010) a je tématem, kterým se je nutno nadále zabývat.

### **2.2.2 OECD a EU**

V popředí zájmu OECD a EU je zejména rovnost jako cesta k dosažení ekonomických cílů a k zajištění sociální inkluze. Field, Kuczera a Pont (2007, s. 2) v dokumentu OECD nahlíží na pojem nerovnosti pozitivní optikou – hovoří o rovnosti ve

vzdělávání, kterou definují jako fenomén, jenž zahrnuje dvě dimenze. Jednou z nich je spravedlnost, férovost (fairness), jejímž úkolem je zajistit, že osobnostní nebo sociální souvislosti (např. příslušnost k pohlaví, socio-ekonomický status, etnický původ atd.) nebudou znamenat překážku k dosažení vzdělání. Druhou dimenzi představuje sociální začlenění (inclusion), která má zabezpečit základní standard vzdělání pro každého, tedy zajištění funkční gramotnosti pro každého (znalost čtení, psaní a základních počtů). Obě dimenze jsou spolu vzájemně propojeny.

Kvalitní vzdělávání a odborná příprava jsou prezentovány jako možné nástroje řešení socioekonomických problémů (Commission of the European Communities, 2006b). V dokumentech EU jsou proto nejčastěji zmiňovány konkurenceschopnost, reakce na rychlé změny na trhu práce (Commission of the European Communities, 2006b), udržitelný růst a zaměstnanost (Rada Evropské unie, 2009). Dovednosti jsou považovány za determinant produktivity, inovace a růstu (Evropská komise, 2012, s. 2). Pro podporu spravedlivosti a sociální soudržnosti si EU dává za cíl „umožnit všem občanům bez ohledu na jejich osobní, sociální či ekonomickou situaci získávat, aktualizovat a rozvíjet v průběhu celého života specifické pracovní dovednosti a klíčové kompetence nezbytné k jejich zaměstnatelnosti...“ (Rada Evropské unie, 2009, nestránkováno). Programy podpory jsou tak zaměřeny na osoby předčasně ukončující vzdělávání a odbornou přípravu a zvláštní zřetel je brán na předškolní vzdělávání, na přistěhovalce a na studenty a žáky se zvláštními potřebami.

Chudoba a sociální vyloučení jsou nejvíce prohlubovány takovými jevy, jako jsou nízká úroveň základního vzdělání, nezaměstnanost, izolace venkovských oblastí, horší životní příležitosti a nedostatečná počítačová gramotnost (Commission of the European Communities, 2006a). Spravedlností v přístupu ke vzdělávání, resp. vlivem vzdělání jako významného důvodu sociální exkluze, se zabývá také dokument *Towards Knowledge Societies* (UNESCO, 2005a, s. 159). Autoři poukazují na přínos vzdělání či znalostí, jejichž prostřednictvím lze dosáhnout moci a zisku. Vzdělání často bylo v předchozích stoletích distribuováno na základě elitářského principu, tedy pouze menším skupinám šťastlivců. Podmínkou rovného přístupu ke vzdělávání v 21. století však je nutnost zajistit nejen univerzální přístup ke vzdělání pro všechny, ale také zajistit účast všech na společnosti vědění. Nejde tedy jen o distribuci vzdělávání, ale rovněž o sdílení znalostí.

Využití šíření znalostí v rozvinutých znalostních společnostech celosvětově je vnímáno jako jedinečná příležitost pro nejméně rozvinuté země (UNESCO, 2005a s. 159).

### **3 Účast dospělých na dalším vzdělávání a učení – přehled výsledků vybraných výzkumů**

Sledování účasti dospělých na dalším vzdělávání a učení je pravděpodobně jedním z nejzákladnějších ukazatelů nerovností v přístupu ke vzdělávání. Nerovnost v přístupu ke vzdělávání je totiž často způsobena celou řadou faktorů (situační, dispoziční a institucionální bariéry budou popsány ve 4. kapitole této práce), na jejichž výskyt se zaměřují příslušné výzkumy mezinárodních organizací. Reakce na výsledky těchto výzkumů následně zahrnují opatření a návrhy zvyšování participace dospělých na jejich dalším vzdělávání a učení a na odstraňování překážek bránících jim v jejich vzdělávání a učení a stírání rozdílů mezi většinou populace a jednotlivci, resp. skupinami, které jsou nerovnostmi v přístupu ke vzdělávání a učení nejvíce ohroženy.

Podle Evropské komise hrají výzkumy zaměřené na sledování účasti dospělých na vzdělávání a učení klíčovou roli při zjišťování trendů a předpovědí v této oblasti a pro směřování příslušných politik (Commission of the European Communities, 2006a, s. 9). Výzkumy jsou rovněž zaměřeny jak na zjišťování mezinárodních rozdílů, tak na nerovnosti v rámci populací jednotlivých zemí. Desjardens, Rubenson a Milana (2006, s. 32–33) poukazují na to, že právě srovnání mezinárodních výsledků může poskytnout relevantní data k tvorbě účinných a správně cílených politik. V tomto směru se v členských zemích EU uplatňuje tzv. otevřená metoda koordinace (blíže je popsána v podkapitole 4.2). Tato metoda čerpá z výsledků výzkumů realizovaných v jednotlivých členských zemích, na jejichž základě pak EU nastavuje cíle a obecné směry postupu k odstranění (mimo jiné) nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení se dospělých.

Souvislost mezi účastí na vzdělávání a učení a nerovnostmi v přístupu k nim lze rovněž spatřovat v tom, že zvýší-li se účast dospělých na vzdělávání a učení, zvýší se i kvalifikační a kompetenční úroveň populace. Ta by pak dle předpokladů mezinárodních organizací měla vést také k vyšší konkurenceschopnosti, zaměstnatelnosti, ke zmírnění chudoby a sociální exkluze a ke zkvalitnění lidského života jako celku.

#### **3.1 Výzkumy z oblasti vzdělávání a učení se dospělých**

Zjišťováním příležitostí k vzdělávání a učení se dospělých se zabývají všechny tři mnou zkoumané mezinárodní organizace, každá však z pohledu své působnosti. Většina



výzkumů<sup>6</sup> pokrývá primárně formální vzdělávání, některé zahrnují také neformální a informální učení.

### 3.1.1 UNESCO

UNESCO je zaměřeno převážně na humanitární aspekty vzdělávání, na rovnoprávnost, potvrzení základních práv a na funkční gramotnost; do svých výzkumů zahrnuje rovněž rozvojové země, jimž věnuje velkou pozornost. UNESCO je v oblasti výzkumů reprezentováno Institutem pro statistiku (UNESCO Institute for Statistics – dále jen UIS), který se zaměřuje zvláště na nečlenské země OECD (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 31). Jeho zaměření na rozvojové země a země, jejichž obyvatelstvo dosahuje velmi nízkých příjmů je dáno tím, že dosavadní výzkumy tato data nezahrnovaly. UIS každoročně shromažďuje statistické údaje týkající se vzdělávání od oficiálních národních statistických úřadů. Každý členský stát určí statistické úřady/zástupce, jejichž data budou do UIS dotazníků vyplněna (UNESCO Institute for Statistics, 2014). V mnoha případech jsou těmito zástupci ministerstva školství a národní statistické úřady, které předkládají údaje o vzdělávání. Shromážděné informace obsahují údaje o vzdělávacích programech, přístupu ke vzdělávání, účasti na něm, dosaženém pokroku, vnitřní efektivitě a lidských a finančních zdrojích na všech úrovních vzdělávání. Každý členský stát UNESCO předává UIS údaje o vzdělávání prostřednictvím jednoho ze tří dotazníků k vzdělávání. Ostatní země jsou zahrnuty do společných programů, jejichž prostřednictvím jsou data shromažďována. Jedná se o výzkumy UNESCO-OECD-Eurostat (UOE) a o program světových indikátorů vzdělávání – World Education Indicators (WEI). Od roku 1993 shromažďuje UOE dotazník údaje ze zemí na vysoké ekonomické a společenské úrovni a země středně vyspělé, které jsou zpravidla členy nebo partnerskými zeměmi OECD a Eurostatu (UNESCO Institute for Statistics, 2014). Tento průzkum shromažďuje podrobnější statistiky vzdělávání, než je tomu u průzkumu UIS. Program WEI poskytuje platformu pro země se středními příjmy. Sběr dat WEI se v podstatě skládá z dotazníku UOE s další řadou specifik, které pomohou lépe odrážet informační potřeby zemí se

---

<sup>6</sup> Co se týče referenčního období, OECD využívá dvanáctiměsíční období, kdežto EU např. čtyřtýdenní období. Reprezentativní vzorek je ve výzkumech ohraničen ekonomicky produktivním věkem (16–65 let). Tady ovšem vzniká situace, kdy mohou být do tohoto vzorku zahrnuti také studenti v počáteční formě studia (stále se připravující na budoucí povolání). Tento problém je však u většiny výzkumů vyřešen tím, že je tato skupina studentů ze vzorku vyloučena. Zkoumání jsou tak dospělí, kteří se vrátili do vzdělávacího procesu poté, co svou počáteční formu přípravy na povolání již opustili.

středními příjmy. Hlavní zaměření výzkumů UIS je na sběr dat týkajících se formálních vzdělávacích systémů. Obecně sice neshromažďuje údaje o vzdělávání dospělých, přesto v současné době vede regionální průzkum, jehož cílem je získat informace o vzdělávání mladých lidí a dospělých v Latinské Americe a Karibiku na mezinárodní bázi. Smyslem tohoto projektu je snaha shromáždit údaje o vzdělávacích programech, které rozvíjejí základní čtenářské dovednosti, a nabízejí primární a sekundární příležitosti ke vzdělávání pro ty, kteří neměli možnost vstoupit do školy či nebyli schopni je dokončit (UNESCO Institute for Statistics, 2014, nestránkováno).

### 3.1.2 OECD

OECD se zajímá zejména o souvislost dalšího vzdělávání a uplatnění na trhu práce a konkurenceschopnosti. Pod taktovkou OECD byly či jsou prováděny tyto rozsáhlé výzkumy:

- The International Adult Literacy Survey (IALS, SIALS),
- The Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL),
- Thematic Review on Adult Learning (TRAL),
- The Programme for the International Assessment for Adult Competencies (PIAAC).

Z velké části byly účastníky v těchto výzkumech členské země OECD, z nichž většina jsou země rozvinuté, a několik zemí v transformaci<sup>7</sup> (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 18). Výjimku tvoří IALS z roku 1994 a 1998, kterého se účastnily i dvě nečlenské země (OECD, 2000, s. ix) a ALL z roku 2003, do kterého byla zapojena jedna nečlenská země (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 28). Všechny prováděné výzkumy v rámci OECD (mimo TRAL, který poskytuje národní analýzy a srovnání mezi zeměmi) poskytují mikrodata na úrovni jednotlivců. Výzkum je prováděn dotazováním v domácnostech v kombinaci s testováním základních znalostí čtení, psaní a řešení problémů (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 28–29).

---

<sup>7</sup> Autoři neuvádějí, o které země se jedná.

### 3.1.3 EU

Výzkum v Evropské unii je realizován zejména Eurostatem, statistickým úřadem EU a Evropskou komisí mimo jiné prostřednictvím Eurobarometru, který poskytuje informace o veřejném mínění (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 29–31). Kromě oblasti formálního vzdělávání uvádí výzkumy také data o neformálním a informálním vzdělávání a informace o motivaci účastníků vzdělávání dospělých. Na poli vzdělávání dospělých jsou pořádané Eurostatem tyto výzkumy:

- The European Labour Force Survey (ELFS),
- EU Adult Education and Training Survey (EU-AES),
- Continuing Vocational Training Survey (CVTS), dále pak
- The European Survey on Working Conditions (ESWC), realizovaný Evropskou nadací pro zlepšení životních a pracovních podmínek a
- Eurobarometr vztahující se k celoživotnímu učení (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 29–31).

### 3.1.4 Porovnání některých výsledků v oblasti účasti dospělých na dalším vzdělávání realizovaných výzkumy UNESCO, OECD a EU

Zajímavé srovnání výsledků výzkumů v oblasti účasti dospělých na dalším vzdělávání přináší publikace *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives* (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006), z něž pochází větší část dále uváděných informací. Jedná se o rozsáhlou analýzu výzkumů z oblasti vzdělávání dospělých realizovaných mezinárodními organizacemi. Autoři využívají data z výzkumů OECD, UNESCO a EU získaných v období od 90. let do roku 2006. Zaměřují se na účast při organizovaném vzdělávání dospělých, které je charakterizováno četností (mírou participace), délkou (počtem hodin strávených dalším vzděláváním na účastníka) a rozšířením dalšího vzdělávání v populaci (součin míry participace a počtu hodin na účastníka). Potvrzují známou skutečnost, že nejvyšší účast na vzdělávání dospělých je v rámci Evropy v severoevropských zemích (Dánsko, Finsko, Island, Norsko, Švédsko). Tyto země staví na silné kulturní tradici podpory vzdělávání dospělých a rozsáhlém sektoru lidového vzdělávání financovaného z veřejných zdrojů (OECD, 2000, s. 42). Nejnižší míra participace na dalším vzdělávání je v některých jihoevropských zemích

(Řecko, Portugalsko) a v některých východoevropských zemích (Maďarsko, Polsko) (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 36).

Z pohledu počtu hodin strávených dalším vzděláváním opět vedou některé severoevropské země (Dánsko, Finsko) a Nový Zéland, kde je průměrná délka vzdělávání na osobu v rámci dvanáctiměsíční periody v průměru 100 hodin. Z výše uvedených výsledků výzkumů IALS z let 1994–1998 a ALL z roku 2003, které Desjardins, Rubenson a Milana citují, vyplývá zároveň skutečnost, že ačkoliv některé země vykazují vysokou míru participace dospělých na dalším vzdělávání, účast v přepočtu na osobu je srovnatelně nižší, než je tomu u zemí, které naopak mají nižší míru participace na vzdělávání dospělých. Např. Velká Británie či USA vykazují míru účasti dospělých na vzdělávání v průměru 43 %, přesto je počet hodin strávených jednotlivým dospělým na vzdělávání v průměru 60. Na rozdíl od toho např. Irsko nebo Slovinsko mají nízkou míru účasti dospělých na dalším vzdělávání – v průměru 28 %, počet hodin strávených studiem na jednoho dospělého je však vyšší, v průměru 65 hodin (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 36–39). Z těchto výsledků lze tedy usuzovat, že samotná účast dospělých na dalším vzdělávání ještě není známkou úspěchu. Záleží také na skutečné délce a obsahu samotného vzdělávání.

Na některé další trendy v oblasti vzdělávání dospělých po roce 2000 poukazuje dokument vytvořený pod záštitou OECD – No More Failures z roku 2007 (Field, Kuczera, Pont, 2007). Jedním z těchto trendů je skutečnost, že při srovnání mezi pohlavími ve 22 členských zemích OECD ženy již zastínily muže, co se týče absolvovaného nejvyššího stupně formálního vzdělání. Problém s přístupem žen k vyššímu vzdělávání tedy není aktuální. Co se však stává současným tématem, je rovnost pohlaví při zaměstnávání. Naproti tomu vyšší dosažené vzdělání žen tak zdůrazňuje problematiku nízkého vzdělání mužů, vyšší míra předčasného ukončení a nízká účast v mnoha druzích vzdělávání po absolvovaném povinném vzdělání. Mnoho lidí stále zůstává bez kvalifikace a některým mladým lidem se stále nedaří ukončit střední vzdělání úspěšně (Field, Kuczera, Pont, 2007, s. 38).

Autoři dokumentu No More Failures poukazují na několik zásadních výsledků výzkumů:

- Ve všech OECD zemích zůstává sociální původ jedince významný pro získání základního vzdělání. Z vlastních výzkumů provedených OECD je patrné, že je

dvakrát více pravděpodobné, že studenti ve věku 15 let z chudších poměrů budou mít velmi nízké výsledky ve čtení a přírodních vědách (u matematiky je pravděpodobnost až třikrát větší), než by tomu bylo, kdyby jejich sociální okolí na ně nemělo vliv.

- V mnoha zemích OECD tvoří největší podíl absolventů terciárního vzdělávání studenti z rodin, jejichž sociální okolí lze označit za vzdělanější.
- Vzdělávací expanze má proměnlivý vliv na sociální mobilitu. Např. v severských zemích (zejména v Norsku a Švédsku) jsou vzdělávací systémy mnohem otevřenější, než je tomu v jinde. Mobilita je zde tedy mnohem vyšší, než je tomu např. v Německu, Francii, Itálii, USA, které se vyznačují spíše rigidním vzdělávacím systémem (např. nesnadná propustnost v rámci vzdělávacího systému, lpění na encyklopedických znalostech na rozdíl od rozvíjení analytického a tvořivého myšlení, vzdělávací systém neschopný adaptace na měnící se společenské podmínky apod.).
- Mnoho vzdělávacích systémů se postupně stalo komplexnějšími, s nižší mírou diferenciací a výběru na nižší sekundární úrovni (Field, Kuczera, Pont, 2007, s. 39–41).

Z evropských zemí<sup>8</sup> jsou na vrcholu v počtu účastníků na dalším vzdělávání již zmiňované severské země. Protipól pak tvoří Řecko a Portugalsko. V evropském měřítku je také zajímavá informace, že při posledním zjišťování veřejného mínění k celoživotnímu učení se 44 % Evropanů vyjádřilo, že považují vzdělávání jako svou vlastní iniciativu. V průměru 22 % bylo další vzdělávání doporučeno zaměstnavatelem. Tuto skutečnost podtrhuje také fakt, že 81 % respondentů získalo díky dalšímu vzdělávání alespoň jednu osobní nebo sociální výhodu. Jako hlavní důvod dalšího vzdělávání uvádí 31 % respondentů získání větší osobní satisfakce a zvýšení základních znalostí, 27 % se chce vzdělávat, aby dosáhlo lepších pracovních výsledků, a 20 % studuje z důvodu získání kvalifikace. Co se týče překážek, 29 % dotazovaných uvádí, že nevidí žádnou překážku, která by jim v dalším vzdělávání bránila. Pro 21 % respondentů jsou překážkou rodinné povinnosti (nejvíce v Řecku – 31 %), pracovní povinnosti jako bariéru v dalším vzdělávání

---

<sup>8</sup> Jedná se o výzkum, jenž byl realizován v roce 2003 pod záštitou Evropské komise. Stejný výzkum byl proveden také v Norsku a na Islandu. Evropskými občany jsou tedy chápáni jak občané 15 členských zemí, tak občané Norska a Islandu, a to ve věku 15 a více let (CEDEFOP, 2003, s. 3, 24).

uvádí 19 % (nejvíce na Islandu – 26 %) a vzdání se volného času na úkor vzdělávání vidí jako bariéru 16 % dotazovaných (CEDEFOP, 2003, s. 18–19).

Desjardins, Rubenson a Milana (2006, s. 43) se zaměřují na mnoho faktorů souvisejících s participací dospělých na dalším vzdělávání. Jsou to např. důvody účasti dospělých na dalším vzdělávání, od které úrovně vzdělání je možno jedince zahrnovat do skupiny vzdělávajícího a učícího se dospělého, účast na informálním vzdělávání (učení), účast dospělých na dalším vzdělávání a učení z pohledu věkových skupin, genderu, socio-ekonomického zázemí jedince, zaměstnanosti či nezaměstnanosti, minoritních skupin apod. Dalšími z těchto pohledů jsou také životní situace jedince, jeho připravenost a bariéry v účasti na dalším vzdělávání. A právě u posledně jmenovaného faktoru bych se zde chtěla zastavit. Důvody účasti dospělých na dalším vzdělávání jsou rozlišovány v tom smyslu, zda souvisejí se zaměstnáním jedince – job-related (získání zaměstnání, získání lepšího zaměstnání, povýšení, udržení si stávající pozice či získání lepší oproti stávající) nebo s tzv. nepracovními aktivitami – non-job-related. Mezi ně jsou řazeny osobní důvody (osobní rozvoj, satisfakce, lepší organizace každodenního života, lepší využití vlastního volného času, zvýšení základní úrovně znalostí) a sociální důvody (setkávání se s novými lidmi, zapojení se do komunity, aktivní občanství). Z analyzovaných výzkumů vyplývá, že více se dospělí účastní dalšího vzdělávání a učení z pracovních důvodů. Je to pochopitelné, jelikož velkou část svého života stráví většina dospělých v zaměstnání (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 43). Ovšem i tak není rozlišení mezi vzděláváním a učením souvisejícím se zaměstnáním nebo z osobních či sociálních důvodů příliš ostré. Například trénink v oblasti informačních a komunikačních technologií může sloužit jak pro zlepšení pracovních schopností, tak pro osobní využití jedince.

Účast dospělých na dalším vzdělávání se v EU pohybuje od roku 2009 do roku 2012 v průměru kolem 9 % (European Commission, 2013, nestránkováno)<sup>9</sup>. Jak již bylo v této práci několikrát zmiňováno, vysoko nad evropským průměrem se vyskytují severské země spolu Velkou Británií a Nizozemím (viz Obr. č. 1). Zajímavé je však srovnání vývoje účasti v jednotlivých členských zemích EU. Například v Portugalsku je vývoj účasti dospělých na dalším vzdělávání od roku 2009 do roku 2012 podobný jako v České

---

<sup>9</sup> Ve srovnání s výzkumem OECD (viz s. 34) je nižší procentní zastoupení účasti dospělých na dalším vzdělávání v EU zapříčiněno tím, že OECD využívá dvanáctiměsíční referenční období, kdežto EU čtyřtýdenní.

republice a vykazuje rostoucí tendenci. Portugalsko i ČR měli na konci prvního desetiletí 21. století účast dospělých mezi 6,5 až 6,8 %, kdežto v roce 2012 zaznamenali nárůst participace, která se zvýšila na 10,6 a 10,8 %. Snad již tradičně je nízká účast dospělých na dalším vzdělávání zaznamenávána v Řecku, Maďarsku, Bulharsku, Rumunsku a na Slovensku (European Commission, 2013, nestránkováno).

### **3.2 Srovnání výskytu některých příčin neúčasti dospělých na vzdělávání a učení**

Desjardins, Rubenson a Milana (2006, s. 94) poukazují na nespočetné množství překážek, kterým dospělý při dalším vzdělávání čelí. Tradičně odkazují na bariéry definované Crossovou (1981, s. 98), tedy situační (související s aktuální životní situací jedince), instucionální (praktiky a postupy, které odrazují nebo brání jedinci v participaci) a dispoziční (postoje k sobě, sebevědomí a sebenazírání jako na učícího se). Zásadním zjištěním v analyzovaných výzkumech je informace, že dospělí potřebují vidět jasný důvod nebo smysl v dalším vzdělávání a učení. Navíc tato podstata musí nějak souviset s jejich vlastní životní situací. Obdobně jako ve zmiňovaném výzkumu veřejného mínění v evropských zemích i zde se objevuje požadavek zdokonalení sama sebe, další rozvoj schopností a znalostí, zlepšení vlastní životní úrovně či pracovní situace.

Pro ilustraci zde zmiňuji porovnání překážek dle Crossové, jak se objevují v jednotlivých zkoumaných zemích – v tomto případě to byla Austrálie, Belgie (vlámská část), Kanada, Česká republika, Dánsko, Finsko, Maďarsko, Irsko, Itálie, Nizozemí, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Slovinsko, Švýcarsko, Velká Británie a USA (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 98–99). Mezi situační příčiny neúčasti na dalším vzdělávání jsou ve výzkumu uváděny nedostatek času, přílišná vyčerpání v zaměstnání a odpovědnost vůči rodině. Porovnáním výsledků ze zemí zapojených do tohoto výzkumu (výzkum OECD z let 1994–1998) je patrné, že nejvíce je tato bariéra pocíťována v Belgii (v souvislosti s nepracovními důvody participace) a v České republice (související s pracovními důvody). Belgičané (Vlámové) i Češi si stěžují na nedostatek času. Naopak nejnižší procento zastoupení situačních bariér je v Maďarsku, i když se ve srovnání s Belgií jedná o rozdíl 20 %. Přesto se i ty nižší výsledky procentního zastoupení situačních bariér pohybují nad 50 % u všech zúčastněných zemí (Desjardins, Rubenson,

Milana, 2006, s. 98–99). V souvislosti s časovými možnostmi je zajímavé, ačkoliv pravděpodobně očekávané zjištění OECD (2013, s. 52), podle nějž ženy disponují menším množstvím volného času než muži, i když v mezinárodním srovnání pracují v průměru méně hodin než muži. Je to dáno tím, že stráví více času „neplacenými“ domácími aktivitami, jako jsou např. úklid, péče o děti, péče o rodiče apod. (OECD, 2013, s. 52). Tyto rodinné povinnosti se objevují také v odpovědích žen v ČR, které je uvádějí jako nejvýznamnější překážku znesnadňující jejich zapojení do vzdělávání (Český statistický úřad, 2013, s. 137). Nerovnováha či nesoulad mezi osobním a pracovním životem uvádí více než 20 % respondentů v EU. Tato skutečnost je zároveň ovlivňuje v souvislosti s investováním vlastních finančních prostředků do dalšího vzdělávání. Otázka ceny vzdělávání (školení, kurz je příliš drahé) je třetí nejčastější odpovědí (15 % Evropanů) na otázku překážek v dalším vzdělávání. Údaje se stát od státu různí, např. v Bulharsku se význam placeného vzdělávání jako překážky objevuje až u 43 % populace, kdežto na Kypru je to pouze u 5 % obyvatel (CEDEFOP, 2014, nestránkováno).

Institucionální bariéry jsou charakterizovány nedostatkem finančních prostředků, nedostatečnou nabídkou vzdělávání, nízkou kvalifikací pro absolvování vzdělávací akce a nevyhovujícím termínem konání akce. Z porovnání výsledků u jednotlivých zemí lze zjistit, že nejhůře na tom je Česká republika (v průměru 67 %). Neúčast na vzdělávání souvisejícím s prací je z tohoto pohledu zapříčiněno nedostatečnou nabídkou. Na vzdělávání z osobních nebo sociálních důvodů se dospělí nepodílí z důvodu nedostatku peněz. Opačný pól zaujímá opět Belgie s 19,4 % u vzdělávání souvisejícím s prací (nejvíce je zastoupen důvod spočívající v nevyhovujícím termínu vzdělávací akce) a s 14,5 % u vzdělávání nesouvisejícím s prací (nedostatek peněz – 5,6 %). Ostatní zúčastněné země se ve výsledcích pohybují mezi 30–50 % (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 98–99).

Při srovnání výsledků týkajících se dispozičních bariér, lze zjistit, že ve srovnání se situačními a institucionálními bariérami zaujímají pouze minimální procento. Zatímco se ve výsledcích výzkumů situační bariéry objevují od 53 % do 80 % a institucionální od 19 % do 72 %, dispoziční jsou zastoupeny rozpětím mezi 2–12 %. Negativní prvenství v tomto směru zaujímá opět Česká republika (s 12,1 % u důvodů souvisejících s prací) a Maďarsko (s 9 % u důvodů nesouvisejících s prací). Protipólem je pak Itálie, kde se výsledky pohybují okolo 2 %. Mezi dispoziční bariéry jsou v tomto výzkumu nejčastěji řazeny jazykové a zdravotní důvody (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 98–99). Lze



tedy usuzovat, že kromě neznalosti jazyků a zdravotních důvodů si respondenti z výše uvedených zkoumaných zemí důvěřují a vnímají se v roli učícího se dospělého veskrze pozitivně. I když je význam institucionálních bariér patrný, největší vliv na účast na dalším vzdělávání má aktuální životní situace jedince. Rozvoj nových technologií a postupů, současný digitalizovaný věk a konkurence na trhu práce však nutí člověka, aby se stále vzdělával.

Účast dospělých na dalším vzdělávání nahlížená v souvislosti s pracovním životem jedince ukazuje, že dospělí, kteří se vzdělávají z pracovních důvodů, směřují prostřednictvím tohoto vzdělání více k získání postupu v kariéře, mají potenciál zlepšit své pracovní podmínky (získat žádanou pozici, vydělávat více peněz). Z pohledu porovnání mladší a starší generace pracovníků jsou výsledky výrazně ovlivněny takovými faktory, jako je věk, pohlaví, úroveň dosaženého vzdělání a status jedince v zaměstnání. Zde Desjardins, Rubenson a Milana (2006, s. 97, 100) uvádějí výsledky Eurobarometru z roku 2003, z kterého je patrné, že mladí dospělí, kteří dosud nevstoupili na pracovní trh anebo jsou momentálně nezaměstnaní, více tíhnou k získání formálního potvrzení získaných znalostí a schopností (certifikace, diplomy, kvalifikace). Je tedy zřejmé, že vnímají další vzdělávání jako prostředek k získání zaměstnání, kvalifikovanější či lépe hodnocené práce. Tento fakt potvrzuje i samotný výsledek výzkumu, ve kterém dospělí mezi 16. a 25. rokem vnímají potenciál vzdělání k získání lepší práce až sedmkrát více, než je tomu u populace ve věku 55 až 64 let. Zajímavé je srovnání mladších dospělých s dospělými, kteří jsou uprostřed své kariéry. Zde je zájem o další vzdělávání také dostatečný, ovšem mění se již smysl, proč se tito dospělí chtějí vzdělávat. Je to hlavně proto, aby byli schopni vyhovět a přizpůsobit se měnícím se podmínkám práce, čímž by si také pojistili jejich zaměstnání (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 97, 100).

Z porovnání výsledků mezi muži a ženami vyplývá, že ženy se o další vzdělávání zajímají hlavně z důvodu zlepšení pracovního výkonu (57,1 %) a z důvodu osobního rozvoje (45,9 %). Podobně je tomu také u mužů, kteří volí další vzdělávání z důvodu zlepšení pracovního výkonu (68,7 %), získání zaměstnání (36,2 %) a z důvodu osobního rozvoje (34,3 %). Podobné výsledky lze zaznamenat i z pohledu úrovně dosaženého vzdělání. Dospělí ve všech úrovních dosaženého vzdělání (nižší než střední, střední a vyšší než střední) se vzdělávají hlavně z důvodu zlepšení vlastní pracovních výsledků (v průměru 61,4 %), z důvodů osobního rozvoje (42,4 %) a pro získání zaměstnání

(v průměru 34,6 %). Pro zlepšení vlastních pracovních výsledků se nejvíce vzdělávají dospělí s vyšším než středním vzděláním, pro osobní rozvoj se nejvíce vzdělávají dospělí s nejnižším vzděláním a pro získání pracovního uplatnění se nejvíce vzdělávají středoškoláci. Není překvapením, že pro získání zaměstnání se nejvíce účastní dalšího vzdělávání nezaměstnaní. Zaměstnaní dospělí a osoby podnikající se vzdělávají pro dosažení lepších pracovních výsledků, naopak starobní důchodci a osoby v domácnosti se nejvíce vzdělávají z důvodu osobního rozvoje (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 100–101).

Výzkumy v oblasti vzdělávání dospělých se zajímají také o problematiku placeného dalšího vzdělávání. Respondentům jsou kladeny otázky, zda by byli ochotni za své další vzdělávání platit, nebo zda je tento fakt překážkou v jejich dalším učení se. Z výsledků zjišťovaných názorů občanů EU v souvislosti s celoživotním učením z roku 2003 vyplynulo, že je evropská populace v tomto směru rozdělena do dvou skupin. Jedna je za vzdělávání ochotna platit, ovšem za určitých okolností, druhá není ochotna zaplatit za další vzdělávání nic. Přesto jsou respondenti ochotní něco za své vzdělávání zaplatit hlavně, aby nepřišli o své zaměstnání (CEDEFOP, 2003, s. 21).

Z výše uvedených výzkumů prováděných pod záštitou UNESCO, OECD a EU lze vyčíst následující základní znaky související s problematikou (ne)účasti dospělých na dalším vzdělávání (vlastní zpracování, částečně inspirováno Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 109–113).:

- osobami, které mohou být ohroženy nejnižší mírou participace na dalším vzdělávání a silnou sociální exkluzí jsou zejména příslušníci specifických společensky marginalizovaných skupin – starší osoby, tělesně postižení, migranti, národnostní a etnické menšiny, osoby s nízkým stupněm dosaženého vzdělání,
- garance přístupu ke vzdělání je často zužována na získání funkční gramotnosti/klíčových schopností nezbytných pro každodenní život v současné společnosti (zejména v rozvojových zemích jsou tématem vzdělávání právě základní znalosti čtení, psaní a počítání; podpora masivní účasti na terciárním vzdělávání je v těchto zemích zatím spíše utopií),
- zásadní rozdíl mezi Severem a Jihem je patrný, ovšem odlišnosti v přístupu ke vzdělávání lze zaznamenat i mezi jednotlivými zeměmi v rámci rozvinutého Severu

(např. v evropském měřítku známá vysoká účast na vzdělávání dospělých ve skandinávských zemích ve srovnání s nízkou účastí v Řecku a Portugalsku),

- na nízké participaci na dalším vzdělávání se z velké části podílí nedostatek peněz a času, izolovanost, neodpovídající nabídka vzdělávání, nedostatečná informovanost učících se atd. K odstranění těchto bariér často směřují politiky, strategie, opatření a doporučení mezinárodních politických a ekonomických organizací,
- účast na vzdělávání dospělých ovlivňuje stupeň počátečního vzdělání: osoby s nízkým stupněm dosaženého počátečního vzdělání jsou méně (pokud vůbec) motivovány, aby se dále vzdělávali. Tyto osoby jsou také ohroženy nedostatkem financí, které by do dalšího rozvoje mohli investovat, neboť jsou nezaměstnaní nebo pracují na nižších pozicích.

Třemi nejvýznamnějšími překážkami bránícími dospělým v účasti na dalším vzdělávání a učení nadále zůstávají i podle nejnovějších šetření rodinné či pracovní povinnosti, neodpovídající stupeň kvalifikace a nedostatek finančních prostředků (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, s. 10, 13). Ve většině zemí OECD a EU jsou povinnosti vůči vlastní rodině pocíťovány mnohem více, než ty pracovní. Pracovní povinnosti (35 %) se nejvíce objevovaly u respondentů z České republiky, Itálie, Japonska a Korey (OECD, 2014a, s. 395). Povinnosti vůči vlastní rodině (20 %) uváděli dospělí z Austrálie, vlámské části Belgie, Irska a Španělska (OECD, 2014a, s. 395).

V Německu, Řecku, Litvě a Rumunsku je podstatnou překážkou v dalším vzdělávání a učení také nedostatečný vstupní předpoklad – požadovaný stupeň kvalifikace pro účast na něm (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, s. 75). Nedostatek finančních prostředků pro účast na dalším vzdělávání a učení jako důvod, proč se na něm dospělí neúčastní, uvádí EU (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, s. 13) u 13 % dospělých a OECD (2014a, s. 395) u 14 %. V některých zemích tuto překážku více uvádějí dospělí s nižším stupněm dosaženého vzdělání (low-levels), než ti, kteří dosahují vyšších stupňů vzdělání. Přesto jsou země (např. Malta, Portugalsko, Dánsko atd.), v nichž je tomu právě naopak. Příčiny je nutné hledat v širším rámci daných zemí, např. v životním standardu obyvatel daného státu, ve výši školného a dalších nákladů na vzdělávání a učení v souvislosti s programy nabízenými pro různé úrovně kvalifikací atd. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, s. 118). Další často uváděnou institucionální

bariérou je nevyhovující termín nebo místo konání vzdělávací akce. Tu lze zaznamenat zvláště u respondentů z Finska, vlámské části Belgie a z Japonska – celkem 17 % odpovědí (OECD, 2014a, s. 395).

Z výzkumů OECD (2014a, s. 391) vyplývá, že účast dospělých na dalším vzdělávání a učení je ovlivňována také rodinným zázemím jedince. Dospělí, kteří vyrůstali ve znevýhodněných rodinách<sup>10</sup> (disadvantaged families), se méně účastní vzdělávacích aktivit v rámci formálního a neformálního vzdělávání. Vyšší stupeň dosaženého vzdělání pak současně vede k vyšší účasti dospělých na dalším vzdělávání v průběhu jejich života. Až 74 % dospělých s vyšším stupněm vzdělání se podílí na dalším vzdělávání a učení, kdežto osoby s nižším stupněm znalostí pouze 30 % (OECD, 2014a, s. 392).

Podstatný vliv na účast dospělých na dalším vzdělávání a učení má také zaměstnanost. Zaměstnaní dospělí mnohem více participují na vzdělávacích aktivitách (59 %), než je tomu u nezaměstnaných (44 %) a osob, které jsou mimo pracovní trh (22 %), jak to uvádí OECD (2014a, s. 393). Vliv vyššího stupně dosaženého vzdělání zde působí stejně, jako bylo uvedeno v předchozím odstavci (vyvolává větší zájem o účast na dalším vzdělávání a učení).

Z uvedeného lze tedy usuzovat, že při účasti na dalším vzdělávání a učení dospělí narážejí na stále stejné překážky. K participaci jsou nevíce motivováni zaměstnaní dospělí a také jedinci, kteří dosahují vyššího stupně vzdělání. Otázka financování, resp. finanční podpory dospělých při vzdělávání a učení je jednou z možných cest, jak motivovat v této aktivitě skupiny osob, jejichž socio-ekonomická situace je nevýhodná.

---

<sup>10</sup> Znevýhodněná rodina je zde definována jako taková, v níž mají oba rodiče nižší vzdělání než vyšší střední úroveň (OECD, 2014a, s. 391).

## 4 Bariéry přístupu ke vzdělávání a učení

Vzdělání bývá spojováno s dosažením určitého sociálního statusu. Může být známkou životního úspěchu jedince. Často bývá také zdůrazňováno, že úroveň dosaženého vzdělání má vliv na zdravotní stav jedince, na celkovou kvalitu jeho života. Modernizační teorie předpokládají, že s postupem modernizace společnosti se bude vliv sociálního původu na dosažené vzdělání zmenšovat. Při zaměstnávání budou význam hrát znalosti, dovednosti a kompetence před faktory askriptivní povahy. Hodnotu dosažených znalostí a dovedností vyzdvihují také některé dokumenty mezinárodních organizací (kromě jiných UNESCO, 2014; OECD, 2012; OECD, 2015a; Evropská komise, 2012).

Bariéry v přístupu dospělých ke vzdělávání a učení bývají v odborné literatuře i v politických dokumentech mezinárodních organizací definovány různě. Snahou vzdělávacích politik má být zamezit vzniku bariér či umožnit (usnadnit) dospělým jejich překonávání. Současně je však nutno uvést, že bariéry mohou být pocíťovány pouze ke vzdělání motivovanými jedinci<sup>11</sup>. Tedy těmi, kteří se vzdělávání a učení účastní, nebo o něm uvažují. Proto bývají důvody neúčasti spojovány s nižší motivací jedince účastnit se vzdělávání a učení. Právě nedostatek motivace (vedle nedostatku času a finančních prostředků) je podle OECD (2005, s. 10) jednou z klíčových překážek v účasti na dalším vzdělávání a učení.

Mezinárodní organizace hovoří o bariérách v přístupu ke vzdělávání a učení zejména ve zprávách z realizovaných výzkumů účasti dospělých na vzdělávání a učení. Často se navíc odkazují k „tradičnímu“ členění překážek na situační, institucionální a dispoziční bariéry (Desjardins, Rubenson, Milana, 2006, s. 94). V politikách a strategiích se však, více než bariérám, dokumenty věnují skupinám osob, jež jsou nerovnostmi v přístupu ke vzdělávání nejvíce ohroženy. UNESCO do této skupiny řadí osoby postižené chudobou a hladem (UNESCO, 2014, s. 13), ženy, venkovské obyvatelstvo (UNESCO, 2010, s. 6), osoby s nízkým stupněm vzdělání a starší osoby (UNESCO, 2009a, s. 7). OECD a EU se ve velké míře zaměřují na osoby s nízkým stupněm dosaženého vzdělání,

---

<sup>11</sup> Mnohá opatření mezinárodních organizací směřujících k odstranění nerovností bývá cílena na dospělou populaci jako celek, tedy bez ohledu na to, zda na dalším vzdělávání a učení participovat chtějí či nikoliv. V některých výzkumech účasti dospělých na dalším vzdělávání a učení bývá rozlišováno procentuální zastoupení dospělých, kteří se účastní/neúčastní vzdělávacích aktivit a kteří se zároveň chtějí/nechtějí těchto aktivit účastnit (např. OECD, 2014a).

na osoby s nízkými příjmy (OECD, 2012, s. 10) a na menšiny (Fiel, Kuczera, Pont, 2007, s. 11).

#### 4.1 Obvyklé členění bariér

V této kapitole se zabývám aspekty, které se nejvíce podílejí na vzniku nerovností v přístupu ke vzdělávání. Kromě rozdílů věku, pohlaví, národnostního a etnického původu, rasy, socio-ekonomického postavení, výše dosaženého vzdělání, příjmu apod. se na nerovnostech v přístupu ke vzdělávání a učení podílejí také specifické překážky. Při definování těchto bariér využívám již výše odkazovaného známého rozčlenění podle Crossové (1981, s. 98) na situační, institucionální a dispoziční bariéry<sup>12</sup>.

Situační bariéry vyplývají z aktuální situace jedince v životě, z jeho socioekonomického zázemí, pracovních povinností a závazků vůči vlastní rodině (Cross, 1981, s. 99). Rasmussen (2009, s. 89) v této souvislosti hovoří o sociální potřebě (social need), která vychází z toho, v jaké životní situaci se dospělý momentálně nachází, např. dospělý jako zaměstnanec, cizinec, rodič, spotřebitel apod. Na úroveň dosaženého vzdělání mají vliv také vzdělanostní aspirace. Ty jsou utvářeny sociálním okolím jedince, ať už výchozí rodinou, vrstevníky nebo učiteli ve škole. Význam sociálního okolí se projevuje zejména v míře povzbuzování ke studiu ze strany rodičů či učitelů, studiu vrstevníků apod.

Institucionální bariéry zahrnují veškeré okolnosti, procesy a činnosti, jež vylučují nebo odrazují pracující dospělé od jejich účasti na vzdělávání a učení (Cross, 1981, s. 98). Do oblasti institucionálních bariér jsou řazeny zejména parametry jednotlivých druhů vzdělávacích aktivit (např. délka studia, denní forma, termín konání, požadavek striktní účasti apod.), nedostatečná informovanost případných zájemců z řad pracujících dospělých o možnostech vzdělávání a učení, absolvování příslušné vzdělávací akce není spojeno se získáním titulu či certifikátu apod. Crossová (1981, s. 104) dále člení institucionální bariéry do pěti základních skupin:

- problémy spojené s plánováním,
- problémy související s umístěním nebo dopravou do místa konání vzdělávací akce,
- nedostatek vzdělávacích akcí, které jsou zajímavé, praktické nebo aktuální,
- procedurální problémy a požadavky na časovou dispozici účastníků a

---

<sup>12</sup> K nim je možné přiřadit navíc informační bariéry, které spočívají v nedostatečné informovanosti jedince o možnostech vzdělávání a učení a o jeho přínosech (UNESCO, 2013, s. 117).

- nedostatek informací o vzdělávacích akcích a souvisejících podmínkách účasti na nich.

Dispoziční bariéry souvisejí s nahlížením jednotlivce na sebe jako na učícího se, s jeho sebevědomím a motivací (Cross, 1981, s. 98). Je nutno hledat je především v osobnosti jedince, v jeho sebepojetí, sebevědomí, v jeho vlastních zkušenostech, dispozicích, pocitech a prioritách.

Přehled takových aspektů – interních bariér – byl zjištěn mimo v rámci projektu BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých realizovaném ve třech evropských zemích (Rakousko, Česká republika a Finsko) v roce 2006–2008 (Bartlová et al., 2008). Dotazovaní dospělí uváděli následující překážky v dalším vzdělávání: rezignace na svou situaci (pokračování ve vzdělávání je marné), rodinné nebo zdravotní problémy, bezútešná situace, stereotypní myšlení (kurzy a školení jsou navštěvovány mladými lidmi, mezi kterými by se jedinec necítil dobře), nedostatečná síla vůle, strach, osobní nebo zdravotní a další problémy (deprese, nespavost, stres, nízké sebevědomí), jiné priority (péče o rodinu, trávení času s přáteli apod.), nedostatečná psychologická podpora, dezorientovanost, špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání, ale i takové stavy jako vlastní vzpoura proti názorům jiných lidí, pocit odlišnosti spojený s vysokou mírou sebestřednosti, pocit oběti, vykořisťování, absence sebeúcty a smíření se s tím, že život je boj, ve kterém nemůže nikdo vyhrát (Bartlová et al., 2008, s. 18–20).

Motivace a vzdělanostní aspirace jsou jedněmi z nejdůležitějších faktorů při dalším vzdělávání. Bez dostatečného zaměření motivů účastníka je vzdělávání a učení téměř nemožné (Gagné, 1975, s. 233). Ve vzdělávání a učení dospělých hraje motivace prakticky nezaměnitelnou roli. Pojetí učícího se dospělého totiž předpokládá vnitřní pohnutky, které vedou k uspokojení potřeby učit se. Motivace dosáhnout úspěchu se odvozuje od aspirací, jakým člověkem chce jedinec být, jakých životních cílů chce dosáhnout. Nejvýznamnější pro úspěch vzdělávacího procesu je vnitřní motivace jedince. Dospělí se ve velké míře vzdělávají z pracovních důvodů (viz výsledky výzkumů prezentované v kapitole 3). Často se však tomu děje proto, že je to nezbytné pro udržení si zaměstnání a proto, že je dospělý stimulován zaměstnavatelem. Taková vnější motivace (stimulace) ale není zárukou úspěchu. Vnitřní motivace naproti tomu reflektuje uspokojení poznávacích zájmů člověka, potřeb naučit se řešit konkrétní problémy, získání nových poznatků a rozvíjení vlastních schopností, touhu po sociálním uznání a prestiži, radost z poznání apod. Beneš (2008,

s. 83) uvádí, že motivace jakožto celý komplex motivů se vyvíjí a mění v průběhu života člověka. Motivy k učení se vyvíjejí v procesu socializace a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením. Právě zkušenosti s učením a s formálním systémem vzdělávání ovlivňují potenciální budoucí účast dospělého na dalším vzdělávání a učení. Negativní zážitky a zkušenosti z dětství, (ne)úspěch ve škole, šikana ze strany učitelů i spolužáků atd. se podílejí významnou měrou na motivaci a ochotě dospělého dále se vzdělávat.

## **4.2 Širší socio-ekonomické souvislosti vzniku bariér – vliv globalizace a ekonomické krize**

Koncept lifelong learning nezasahuje pouze do oblasti vzdělávání a učení. Úroveň dosaženého vzdělání, znalostí, schopností a zkušeností mají vliv na ekonomickou úroveň a sociální soudržnost dané společnosti. Potřeba učit se souvisí také s měnící se společností, s novými trendy např. v produkci zboží a služeb, v pracovních postupech, ve vědě apod. Celoživotní vzdělávání a učení je proto nutno nahlížet v širším, celospolečenském a globálním kontextu. Část této kapitoly proto věnuji fenoménu globalizace a europeizace celoživotního vzdělávání a učení.

### **4.2.1 Globalizace a její podíl na vzniku bariér**

Globalizace je fenomén, který bývá různými autory rozličně definován. Podle Giddense souvisí s tezí, že dnes žijeme všichni v jednom světě (Giddens, 2000, s. 18). Milana (2012, s. 105) definuje globalizaci jako soubor procesů, jež rozšiřují a prohlubují mezinárodní interakce. Zároveň bývá globalizace spojována se ztrátou svrchovanosti států. „Éra národního státu je pryč.“ (Giddens, 2000, s. 19) Role nadnárodních a mezistátních organizací spočívá v tom, že nastavují stěžejní témata a oblasti zájmu s cílem ovlivňovat politiky jednotlivých zemí (Milana, 2012, s. 106). Nejčastěji bývá globalizace chápána v ekonomických souvislostech. Globalizace (a společnost založená na znalostech) se podle OECD (2000, s. 1) stává ekonomickým paradigmatem 21. století. Tento fenomén se však odráží i v dalších oblastech společnosti a nese další přívlastky – politická, technologická, kulturní (Giddens, 2000, s. 21–22). Čím bych se však chtěla v této kapitole zabývat, je sociální rozměr globalizace, zejména v oblasti vzdělávání a rovnosti příležitostí, a dále oblast vzdělávací politiky mezinárodních organizací.



Podle UNESCO (2013a, s. 11) je globalizace zdrojem krize v globálním vládnutí, jež vyvolává požadavky na postavení a působnost jednotlivých států i mezinárodních organizací ve všech dimenzích společenského života včetně oblasti vzdělávání. Z hlediska vytváření konceptu, systému a politiky vzdělávání dospělých hrají významnou roli mezinárodní organizace na ekonomické a politické úrovni, které působí buď globálně (např. UNESCO), nebo regionálně (např. EU). Odtud jsou odvozovány procesy globalizace a europeizace v oblasti vzdělávání (Dale, Robertson, 2009), při kterých jsou mimo jiné porovnávány a sladovány také národní systémy vzdělávání např. s evropskou vzdělávací politikou. Globalizace podrobuje národní politiky srovnání na mezinárodní<sup>13</sup> úrovni co do přiznání práva na vzdělání, dosahování přiměřených výsledků v procesu vzdělávání a učení, přístupu k nim apod. (Rasmussen, 2009, s. 93–94).

Evropská unie využívá od konce 90. let 20. století (přesněji přijetím Lisabonské strategie) tzv. otevřenou metodu koordinace (dále jen OMC), která jí umožňuje jednat mimo rámec svěřených kompetencí na základě mezivládní koordinace politik. Prostřednictvím národních akčních plánů tak dochází ke sbližování národních systémů (Belling, 2009, nestránkováno). Ve sféře vzdělávání jsou to výměna informací a osvědčených postupů, sdílení příkladů dobré praxe a síť tematických pracovních skupin (MŠMT, 2013, s. 3). Jde o metodu založenou na principu subsidiarity (podpůrnosti). To znamená, že se nesnaží působit na členské země prostřednictvím nově přijímané legislativy, ale vytyčuje obecné směry postupu v konkrétních oblastech. Vymezuje, jakých cílů má být dosaženo, ne však jak má být těchto cílů dosaženo v konkrétním členském státě. Ono *jak* je na politické vůli vlády daného státu. OMC v sobě nenese žádné nástroje, kterými by EU přiměla členské země, aby postupovaly podle obecných směrů (Urban, 2005, nestránkováno). Úspěchem OMC je dle Komise Evropských společenství (2008, s. 12) podpora vnitrostátních reforem, politická spolupráce by měla být konkrétní a vést k hmatatelným výsledkům. Zároveň by mělo docházet k hodnocení dosaženého pokroku směrem k dohodnutým cílům. Politická spolupráce by měla zahrnovat také vzájemné učení, šíření evropských nástrojů (např. evropský rámec kvalifikací) a jejich uvádění do praxe.

---

<sup>13</sup> Kreuzziger hovoří o transnacionální, transkulturní a transcivilizační úrovni (Kreuzziger, 2013, s. 75).

Vztah mezi národní a evropskou vzdělávací politikou nelze považovat jako volbu mezi jednou z variant, ale jako nově se otevírající prostor – evropský prostor vzdělávání, který je kvalitativně odlišen od toho národního co do svého rozsahu, zaměření a řízení. Evropský prostor pro vzdělávání je tvořen jednotným systémem řízení EU, který se překrývá se vzdělávacím prostorem jednotlivých členských zemí. Evropská vzdělávací politika je reakcí na ohraničení či formulování problematik na celoevropské úrovni nebo problémů společných členským státům. Pro lepší pochopení problematiky evropského vzdělávacího prostoru a evropské vzdělávací politiky staví Dale (2009, s. 123) vedle sebe pojmy národní, vzdělávání a systém. Je jasné, že evropskou vzdělávací politiku nelze srovnávat s politikou národní. Spíše lze uvažovat o tom, nakolik je multinacionální či transnacionální. Jde tak o nastavení víceúrovňového systému vzdělávací politiky, v němž jde o hierarchické zařazení jednotlivých předpisů a opatření. Autor ovšem připouští možnost rozšířit měřítko při zkoumání evropské politiky na regionální, vztahující se k určitým státům, které jsou si podobné, k určitému regionu. Tím však nedochází k ignoraci či snižování významu toho, co je národní.

V souvislosti s procesem globalizace se mění i charakter a možnosti politiky státu. Od konce druhé světové války se rozvíjel sociální stát, resp. keynesiánský model státu, někdy též nazývaný jako stát blahobytu nebo stát veřejných sociálních služeb, který přijímal aktivní odpovědnost za ekonomický a sociální rozvoj společnosti (Kopecký, 2013b, s. 58). Od 70. let 20. století však dochází k postupnému ubývání jeho vlivu. Podle Rubensona a Desjardinse (2009, s. 195) přesto mohou být bariéry v účasti na vzdělávání ovlivněny taktéž socio-politickými strukturami (sociálním státem) dané země. Dle jejich názoru sociální stát nemá vliv pouze na sociální strukturu, systém vzdělávání dospělých a životní šance lidí, ale také na vědomí jednotlivců. V tomto smyslu se odkazují na vztah habitus a sociálního okolí. Habitus definují jako systém dispozic, které určují jedincovo chování, myšlení a jeho orientaci v sociálním životě. Tyto individuální dispozice jsou výsledkem sociálních zkušeností a kolektivních vzpomínek. Lidské schopnosti však nespočívají pouze ve vlastních vnitřních zdrojích (např. znalosti) či v těch vnějších (např. finanční prostředky). Podstatné je také to, aby si jedinec uvědomoval své možnosti, jak těchto zdrojů využít k vlastnímu prospěchu. Proto jsou dispoziční bariéry vnímány jako faktory, které omezují schopnosti lidí a tím i jejich svobodu participace na dalším vzdělávání a učení. Citovaní autoři dokazují, že veřejná politika reprezentovaná různými

typy sociálního státu může přímo ovlivňovat strukturální podmínky, kterým lidé čelí. Zároveň však může ovlivnit také subjektivní racionalitu jedinců a jejich pohled na strukturu příležitostí (Rubenson, Desjardins, 2009, s. 196).

Globalizace, zejména ta ekonomická, je charakterizována četnými krizemi spočívajícími v rostoucí nezaměstnanosti mladých lidí, zvyšujícím se sociálním vyloučením a rozšiřujícími se nerovnostmi mezi jednotlivými státy uvnitř nich (UNESCO, 2013a, s. 10). Nerovný vývoj jejich ekonomiky způsobuje, že určitá skupina z důsledků globalizace profituje, jiná jejím vlivem naopak strádá (UNESCO, 2013a, s. 12). Technologické a organizační změny provázející globalizaci ovlivňují nabídku a poptávku po vyšším vzdělání lidí a vyvolávají odlišné požadavky na gramotnost lidí. Technologické změny zasahují oblast rozvoje výrobních postupů, modelů spotřeby, informačních a komunikačních technologií apod. Organizační změny jsou vyvolávány novými obchodními příležitostmi a tlakem na konkurenceschopnost firem (OECD, 2000, s. xiii, 3, 7). Dalšími limitujícími aspekty spojenými s procesem globalizace je mobilita lidí, migrace a kulturní diverzita. Mnoho zemí světa se potýká s početnou skupinou migrantů (UNESCO, 2013a, s. 13). Tato migrace je v současnosti ještě více posílena krizí na Blízkém a Středním Východě. Jedinec se tak vlivem všech uvedených změn může ocitnout v takových (hlavně) socioekonomických podmínkách, které mu brání v jeho účasti na dalším vzdělávání a učení.

#### **4.2.2 Ekonomická krize**

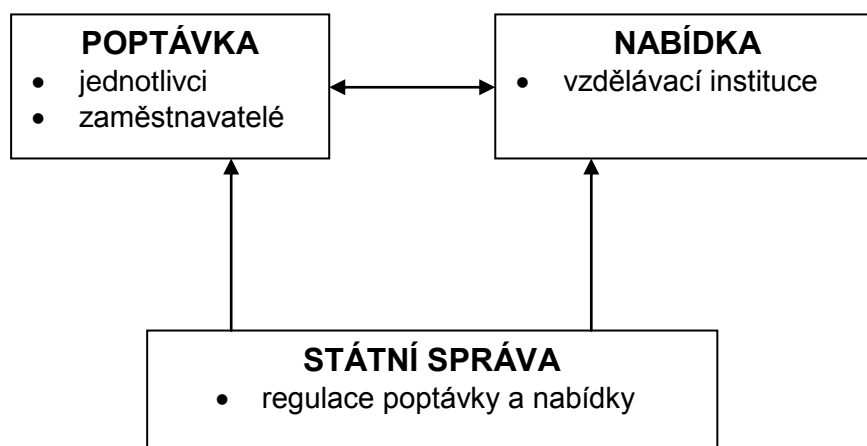
Vliv globalizace a evropských integračních procesů na účast dospělých na dalším vzdělávání je nepopíratelný. Další fenomén, který participaci ovlivňuje významnou měrou, je ekonomická krize. V tomto ohledu může docházet ke vzniku nerovností v přístupu ke vzdělávání z důvodu nedostatku finančních prostředků potřebných k účasti na vzdělávání a učení. Celosvětová finanční krize z let 2007 a 2008 a související úpadek ekonomiky významně ovlivnili investice do vzdělávání i na straně zaměstnavatelů. Na straně poptávky došlo hlavně vlivem zvyšující se nezaměstnanosti k navýšení zájmu o další vzdělávání. Mladí lidé se snaží oddálit svůj vstup na trh práce, dospělí usilují o zvýšení vlastních možností zaměstnatelnosti prostřednictvím studia a získání dalších kvalifikací. S růstem podílu osob s ukončeným terciárním stupněm vzdělání v mnoha rozvinutých zemích se

navíc ukazuje, že další vzdělávání bude nezbytnou podmínkou pro zvýšení vlastní atraktivity jedince a větší jistoty získání zaměstnání.

Vlády jednotlivých zemí se snaží snižovat schodek v rozpočtu prostřednictvím snižování jejich účasti při financování veřejného školství. Všechny 27 členských zemí EU zvýšilo mezi roky 2000 a 2010 své celkové výdaje na vzdělávání (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013a, s. 24). V případě některých členských zemí byly tyto výdaje zvyšovány razantně až do roku 2007. Poté byly sice zvyšovány také, ovšem jen pomalejším tempem (Česká republika, Irsko a Velká Británie). V Rumunsku, Bulharsku, Maďarsku a Litvě však došlo po tomto roce spíše k poklesu výdajů státu na vzdělávání. I když byly rozpočty na vzdělávání mnoha zemí sníženy od roku 2010 do roku 2012, v jiných (Belgie, Dánsko, Lucembursko, Malta, Rakousko, Rumunsko, Slovensko, Island a Turecko) je možné zaznamenat jejich nárůst v roce 2012 o více než 1 % (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013a, s. 31). Při srovnání výdajů na jednotlivé úrovně vzdělávání nelze pozorovat, že by některá z nich byla upřednostněna. V mnoha evropských zemích však zůstávají rozpočty na vzdělávání poměrně stabilní vzhledem ke skutečnosti, že tyto země přistoupily k efektivnějšímu využívání finančních zdrojů prostřednictvím přehodnocení priorit (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013a, s. 32).

Účast dospělých na vzdělávání a učení souvisí také s jejich zájmem. Proces globalizace a europeizace ovlivňuje poptávku dvěma způsoby (Rasmussen, 2009, s. 90–91). Jednak upozorňuje na potřeby a odlišnosti mezi jednotlivými sociálními skupinami: Lidé s nižším vzděláním disponují nižšími zdroji i motivací k účasti na vzdělávání a učení, kdežto u osob s dosaženým vyšším vzděláním je to naopak. Lidé s nižším vzděláním jsou navíc často členy sociálně vyloučených skupin. Nabídka vzdělávání je většinou koncentrována ve městech, méně už na venkově. K nerovnoměrné distribuci vzdělávání dochází také ve firmách, které se více orientují na vzdělávání a trénink profesionálů, než na osoby s nižším vzděláním. Druhá rovina, v níž se globalizace a europeizace projevují při ovlivňování poptávky po vzdělávání a učení souvisí s trhem, zejména s tím pracovním. Globální i evropský trh umožňuje firmám přesouvat svou aktivitu do regionů, kde jsou podmínky pro ni (pracovní síla, suroviny, výrobní stroje apod.) výhodnější. Dochází tak k regionálnímu či lokálnímu omezení nabídky práce, kdy dospělí buď požadovanou kvalifikaci mají, nebo nemají.

Z ekonomického a tržního pohledu lze jednu z bariér bránících účasti dospělých na dalším vzdělávání spatřovat také v nerovnováze mezi nabídkou a poptávkou. Boerenová, Nicaise a Baert (2010, s. 56) hovoří o rozcházejících se požadavcích poptávky a nabídky. Trh vzdělávání je určován třemi základními faktory: jednotlivci, vzdělávacími institucemi a státní správou (viz Obr. č. 2).



Obr. č. 2: Trh vzdělávání (Boeren, Nicaise, Baert, 2010, s. 47 – přeložila MS)

Poptávka je reprezentována jednotlivci – učiteli se dospělými a zaměstnavateli, kteří kupují vzdělávání pro své zaměstnance. Nabídku tvoří vzdělávací instituce, které nabízejí své vzdělávací programy. Mediátorem či regulátorem vztahu mezi nabídkou a poptávkou je státní správa. Ta je reprezentována státními orgány, úřady, vládou. Jejich podíl na vzdělávacím trhu je mimo jiné vytvářet finanční stimuly, nabízet služby v oblasti vzdělávání dospělých apod. Autoři vytvářejí rozsáhlý model participace, ve kterém kromě psychologických faktorů zdůrazňují podíl vzdělávacích institucí. Úspěšná účast na vzdělávání dospělých je tak výsledkem vzájemné interakce jednotlivce a právě těchto institucí, přičemž jsou obě strany zároveň ovlivněny širšími sociálními a makroekonomickými faktory (Boeren, Nicaise, Baert, 2010, s. 56).

## **5 Návrhy snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení v dokumentech mezinárodních organizací**

Sociální a ekonomický rozměr vzdělávání si uvědomují UNESCO, OECD i EU. V mnoha dokumentech bývá často zmiňována gramotnost, která je považována za naprostý základ znalostí jedince. Ačkoliv je terminologie všech tří organizací částečně odlišná, směřuje k podobnému obsahu. Všechny tři organizace si uvědomují nezbytnost základních znalostí a jejich význam při dalším vzdělávání a učení i pro rozvoj společnosti. Světová společnost prošla během posledního období moderního vývoje mnoha změnami na poli technologickém (hlavně rozvoj ICT), organizačním (změny v organizaci práce, v zaměstnávání), institucionálním (vliv nadnárodních organizací) a společenském (globalizace), které do značné míry ovlivnily poptávku po schopnostech lidí. Už nepostačuje pouze vyšší stupeň vzdělání. Je nutné nabídnout něco víc – být schopen přizpůsobit se změnám, učit se a zvládat změny rychle a efektivně (OECD, 2000, s. 1–11).

Mezinárodní organizace (zejména OECD a EU) formulují a prosazují svou politiku v oblasti vzdělávání dospělých hlavně prostřednictvím popisů, analýz a doporučení pro další vývoj daných oblastí, jež jsou určeny všem členským státům nebo jen některým vybraným zemím (Kopecký, 2010, s. 5). V této kapitole chci prezentovat nejvýznamnější dokumenty UNESCO, OECD a EU, jejichž cílem je podpořit vzdělávání a učení dospělých, zajistit rovnost v přístupu k vzdělávání a učení, navrhnout možná pojetí opatření pro zvýšení participace dospělých na něm a vytvořit podmínky pro dosažení požadované úrovně vzdělání u dospělých. Současně se jedná o politické dokumenty, které jsou zmiňovány v odborných publikacích (např. Milana, Nesbit, 2015) či na sebe sami odkazují (např. UNESCO, 2000; UNESCO, 2005b; UNESCO 2009a; Commission of the European Communities, 2007; Rada EU, 2010).

Jedná se o dokumenty z přelomu 20. a hlavně z počátku 21. století, tedy z období, kdy vzdělávání a učení se dospělých je integrální součástí celoživotního procesu vzdělávání a učení a jehož význam (ať už socio-ekonomický, pro stírání genderových rozdílů, pro odstranění chudoby či jako ochrana vůči sociálnímu vyloučení) potvrzují všechny vybrané dokumenty. Současně jde o prohlášení a politiky vydávaná oficiálními autoritami na nadnárodní úrovni. Jejich dodržování sice není závazné (nemají charakter zákona či nařízení), avšak mezinárodní organizace vyvíjejí určitý tlak na jednotlivé země

světa, aby se jimi řídily (např. prostřednictvím srovnávání výsledků úrovně kompetencí populace v jednotlivých zemích). Současně se jedná o dokumenty, které se v největším rozsahu věnují nerovnostem v přístupu ke vzdělávání a učení.

Vycházím z předpokladu, že všichni výše uvedení mezinárodní aktéři mají náhled na problematiku vzdělávání dospělých obdobný, i když ji každý z nich zkoumá s trochu jinými ambicemi. Ambicí UNESCO je zajištění základních lidských práv (tedy i práva na vzdělání, gramotnosti atd.) všem, zatímco OECD směřuje v této souvislosti spíše na zajištění blahobytu. EU se snaží o určitý kompromis, v němž usiluje o skloubení hodnot vzdělávání a vzdělání jako takového s hodnotou vzdělání jako prostředku k zajištění určité životní úrovně. Rozdílnosti lze tedy očekávat zejména ve formulaci přínosu a využitelnosti získaného vzdělání pro dospělého (konkurenceschopnost, aktivní občanství atd.) a ve výsledném produktu procesu vzdělávání (funkční gramotnost, počítačová gramotnost, základní vzdělání, vyšší vzdělání, klíčové kompetence apod.).

UNESCO, OECD i EU vyzdvihují význam vzdělávání v průběhu celého života člověka – obrazně vyjádřeno od kolébky do hrobu. Uvažují proto o nutnosti usnadňování přístupu ke vzdělávání pro všechny osoby bez rozdílu věku, pohlaví, etnického původu, rasy, socio-ekonomického postavení, výše dosaženého vzdělání, příjmu apod. Ačkoliv se jedná o mezinárodní organizace, které na první pohled usilují prakticky o téměř totožný cílový stav (celoživotní a všeživotní<sup>14</sup> vzdělání pro všechny), lze v jejich politikách nalézt nejen podobnosti, ale také odlišnosti. Tyto rozdíly lze formulovat do několika oblastí, které jsou názorně vyjádřeny v následující tabulce:

---

<sup>14</sup> Všeživotní učení (life-wide learning) obrací pozornost na učení uskutečňované v průběhu celého života a v jakémkoliv jeho stádiu. Tato dimenze učení upozorňuje na vzájemné doplňování se formálního, neformálního a informálního učení (Commission of the European Communities, 2000, s. 8).

Tab. č. 1: Srovnání některých základních charakteristik zaměření UNESCO, OECD a EU v oblasti vzdělávání dospělých a celoživotním učení (zdroj: vlastní zpracování).

	<b>UNESCO</b>	<b>OECD</b>	<b>EU</b>
<b>Působnost organizace</b>	Nadnárodní organizace působící celosvětově (členské i nečlenské země OSN)	Nadnárodní organizace působící celosvětově. Její politiky se týkají členských zemí, aktivity často přesahují i do nečlenských zemí.	Nadnárodní organizace působící a aplikující své politiky v členských státech unie – formou nařízení, směrnic, doporučení atd.
<b>Zaměření organizace v oblasti CŽU</b>	Humanistický charakter; zaměření spíše na rozvojové země	Socio-ekonomický charakter, konkurenceschopnost, uplatnění na trhu práce; zaměření především na rozvinuté země	Socio-ekonomický charakter, konkurenceschopnost, uplatnění na trhu práce; zaměření na rozvinuté země
<b>Hlavní cíle v oblasti vzdělávání dospělých</b>	Funkční gramotnost, základní vzdělání, základní znalosti	Funkční gramotnost, vyšší vzdělání, základní znalosti (basic skills)	Klíčové kompetence, vyšší vzdělání, aktivní občanství, sociální soudržnost

## 5.1 Vybrané dokumenty UNESCO

Jedním ze stěžejních dokumentů UNESCO v oblasti vzdělávání dospělých je obsáhlá publikace *Towards Knowledge Societies* (UNESCO, 2005a). Tento dokument vyjadřuje uvědomění si společenské přeměny na společnost vědění a související reakcí na změnu požadavků na kvalifikace a kompetence dospělých. Nezbytnou součástí úspěšného života jednotlivců (někdy i samotné existence nad hranicí chudoby) je získání alespoň základní, resp. funkční gramotnosti. Právě získání základní znalosti čtení, psaní a počítání je primární snahou UNESCO, jež se odehrává hlavně v rozvojových zemích. Její iniciativa směřuje více k potvrzení práva na vzdělávání a vzdělání jako jednoho z fundamentálních práv člověka, než ke snaze ovlivňovat politiky jednotlivých států. Pro porovnání s opatřeními navrhovanými organizacemi spíše ekonomicko-politického charakteru (OECD a EU) zde uvádím iniciativu *Education for All* (dále jen EFA). EFA je iniciativou vytvořenou UNESCO, Dětským fondem OSN (UNICEF), Světovou bankou, Rozvojovým programem OSN (UNDP) a Populačním fondem OSN (UNFPA). Na Světovém fóru pro



vzdělávání v Dakaru v roce 2000 formulovalo EFA zásadní cíle, kterých je nutno dosáhnout do roku 2015. Vzdelávání dospělých je vyjádřeno ve dvou bodech. Jedním z těchto cílů je zajistit uspokojení všech vzdělávacích potřeb mladých lidí a dospělých prostřednictvím spravedlivého přístupu k vhodnému učení a programům osvojování životních dovedností. Druhý cíl vyjadřuje nutnost dosáhnout 50% zlepšení úrovně gramotnosti dospělé populace (zejména žen) a zajistit spravedlivý přístup dospělých k základnímu a dalšímu vzdělávání (UNESCO, 2000, s. 8). Částečně je vzdělávání dospělých zahrnuto také v dalších dvou cílech, které směřují k dosažení rovnosti mezi muži a ženami ve vzdělávání a zajištění kvalitního vzdělání a uznávaných a měřitelných výsledků učení pro všechny (zejména gramotnost, početní úkony a základní dovednosti potřebné pro život). Potvrzení základního práva na vzdělávání a vzdělání a zajištění rovného přístupu k nim je tedy garantováno všem bez rozdílu.

V dokumentu *Towards Knowledge Societies* je proces celoživotního vzdělávání a učení spojován s přídomkem *pro všechny* (lifelong education for all). Celoživotní vzdělávání je podle tohoto dokumentu nutno chápat jako „jeden z předpokladů pro rozvoj koncipovaný jako schopnost přizpůsobení se a autonomie stejně jako jeden s prostředků zajištění toku sdílení znalostí po celém světě“ (UNESCO, 2005a, s. 77 – přeložila MS). Nezbytným předpokladem vzdělání je zajistit jedinci schopnost reagovat v průběhu života na změnu zaměstnání a vyrovnat se s ekonomickými a sociálními změnami. Autory dokumentu je však poukazováno na fakt, že aspekt celoživotního vzdělávání a učení zasahuje daleko za hranice života v zaměstnání. Proces celoživotního vzdělávání a učení by měl být v ideálním případě chápán ve třech spolu souvisejících rovinách, které se odvíjejí od osobnosti jedince a jednotlivých stadií jeho života. Jedná se o rozvoj osobnostní a kulturní, vnímaný jako smysl vlastního života, rozvoj sociální – místo jedince ve společnosti, občanství, participace na politickém životě, a rozvoj profesní, související se získáním zaměstnání, spokojeností v práci a s materiálním zajištěním (UNESCO, 2005a, s. 77–78).

Dalšími významnými dokumenty UNESCO, které je nutno zmínit, jsou *Building on our gains: Medium-term strategy 2008–2013* (UNESCO, 2009a) a *Confinteavi: Belém Framework for Action* (UNESCO, 2010). Oba dokumenty se ve srovnání s cíly EFA z Dakaru mnohem více věnují problematice vzdělávání dospělých. I když se v nich stále objevuje požadavek poskytování funkční gramotnosti všem potřebným, jimi navržené cíle

jsou již konkrétnější. Přinášejí návrhy řešení, jak zajistit spravedlivější přístup ke vzdělávání dospělých a jakým způsobem postupovat při odstraňování překážek účasti na tomto vzdělávání. V dokumentech tak zaznívají návrhy na vytváření víceúčelových komunitních prostor a center vzdělávání, cílené poradenství a podpora učících se apod. (UNESCO, 2010, 8), rozšiřovat gramotnost, zajistit uznání a začlenění vzdělávání dospělých do strategií vzdělávání jednotlivých států atd. (UNESCO, 2009a, 14). Uvedené požadavky potvrzuje rovněž dokument *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy* (UNESCO, 2013b). Zároveň zdůrazňuje význam funkční gramotnosti v moderním světě (staví ji do centra celoživotního učení) a požaduje redefinici a redesign vzdělávání a učení ve všech jeho dimenzích (UNESCO, 2013b, 153–154).

UNESCO (2009b, s. 100) dále poukazuje na fakt, že se globálně projevuje tendence podhodnocovat investice do vzdělávání dospělých. Ačkoliv se vlády jednotlivých zemí snaží investovat do vzdělávání dospělých v duchu přiměřenosti, rovnosti a účinnosti, přesto z této podpory více profitují ti, kteří již určitou úroveň participace vykazují. Proto v dokumentu s názvem *Global report on adult learning and education (GRALE I)* UNESCO (2009b, s. 113) doporučuje, že by role státu měla spočívat v nastavení širšího strategického rámce (právní, institucionální, finanční a technická infrastruktura), v rámci něhož by pak soukromý sektor a občanská společnost mohli oslovovat jednotlivé skupiny dospělých (např. ženy, starší osoby, osoby s nízkým stupněm dosaženého vzdělání apod.).

## **5.2 Vybrané dokumenty OECD**

Návrhy pro zvýšení účasti dospělých na dalším vzdělávání v dokumentech mezinárodních organizací znamenají často požadavek na změnu nejenom vzdělávací politiky, ale i dalších veřejných politik, zejména sociální. Jedním z takových dokumentů, který přináší doporučení pro změnu vzdělávací politiky jako cestu ke zvýšení rovnosti ve vzdělávání, je dokument *No More Failures* vydaný v roce 2007 pod záštitou OECD. Druhým reprezentativním politickým dokumentem OECD je *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies* (OECD, 2012). Dokument *No More Failures* (Field, Kuczera, Pont, 2007) požaduje, aby vzdělávací systém byl spravedlivý

a inkluzivní jak ve svém designu<sup>15</sup>, tak v praxi i zdrojích. Navrhovaná doporučení vycházejí totiž z výše zmiňovaných výzkumů OECD a jejích dalších odborných materiálů. Stále je v nich zmiňována velká skupina chudých a z různých důvodů znevýhodněných osob, jejichž výsledek v procesu vzdělávání je nízký stejně jako jejich účast na něm. Sociální inkluze má zajistit, aby všichni lidé získali alespoň minimální úroveň schopností. Ovšem na vytváření nerovností v přístupu ke vzdělávání se podílejí také další faktory, jako jsou např. struktura vzdělávacího systému a příležitosti, které nabízí, organizace vyučování, personální složení a finanční zdroje, které mají vzdělávací instituce k dispozici apod. Všechny tyto oblasti je nutno prozkoumat, zefektivnit a pomocí politiky se pokusit navrhnout spravedlivější systém vzdělávání. Dokument No More Failures zároveň doporučuje významně se zaměřit na ty jednotlivce, kteří vykazují ve vzdělávání horší výsledky, jsou ohroženi negativní diferenciací nebo jsou jinak znevýhodněni (např. menšiny a migranti) a poskytovat těmto lidem systematickou pomoc, reagovat na diverzitu a nastavit konkrétní cíle ke zvýšení rovnosti (Field, Kuczera, Pont, 2007, s. 9).

Významnou reakcí na současnou světovou ekonomickou situaci, požadavky znalostní společnosti a náročnost života v moderním globalizovaném světě jsou doporučení stanovená dokumentem Better skills, better jobs, better lives (OECD, 2012) mnohem důraznější. Ve srovnání s dokumentem No More Failures se však tento rovněž mnohem více orientuje na svět ekonomiky a pracovního trhu. OECD se tak snaží reagovat na aktuální trendy znalostní společnosti, na požadavky nových dovedností, poukazuje na nerovnosti v příjmech (zejména osob s nižším stupněm dosaženého vzdělání). Jako řešení navrhuje investici do schopností v průběhu celého života člověka, tzn. v raném dětství, v průběhu povinné školní docházky a během pracovního života (OECD, 2012, s. 3). Rozvoj důležitých znalostí je prvním krokem na cestě k řešení stávající situace ve společnosti. Dalším požadavkem tohoto dokumentu je aktivace nabídky znalostí, jejíž podstatou je podpora lidí při nabídce znalostí na trhu práce, snaha udržet kvalifikované lidi na trhu práce a zabránit odlivu mozků apod. (OECD, 2012, s. 64). Je tedy materiálem, který podtrhuje důležitost podpory vzdělávání dospělých, i když pod velkým vlivem

---

<sup>15</sup> Záměrně zde přejímám terminologii uváděnou v dokumentu OECD No More Failures. Design je v tomto pojetí chápán jako celkové nastavení systému vzdělávání dané země, jeho struktura a způsoby, jejichž prostřednictvím mohou být nerovnosti podporovány nebo naopak odstraňovány (Field, Kuczera, Pont, 2007, s. 14).

ekonomiky a trhu práce. OECD se však touto strategií snaží reagovat na globální ekonomickou krizi a na vysokou nezaměstnanost hlavně mladých lidí.

### 5.3 Vybrané dokumenty EU

EU se na požadavky měnícího se světa snaží reagovat také a navrhuje řešení v obdobných oblastech jako OECD. Lisabonská strategie stanovila v roce 2000 zásadní cíl, podle něž se měla Evropa do roku 2010 stát nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější společností světa založenou na znalostech (Commission of the European Communities, 2007, s. 2). Klíčovou složkou byla podpora zaměstnatelnosti a sociálního začleňování prostřednictvím investic do znalostí a schopností občanů ve všech jejich životních etapách s využitím všech forem vzdělávání a učení (formálního, neformálního i informálního). Hlavními záměry a snahami se tak v rámci celoživotního učení stávají otevřenost a pružnost tradičních vzdělávacích systémů, možnost volby individuální cesty, mobilita, zaměření na poskytování vzdělání pro všechny evropské občany atd.

Vzhledem k měnícím se hlavně socio-ekonomickým podmínkám se však tento cíl stal obtížněji dosažitelný. Vlivem stále probíhající ekonomické krize, resp. následků přetrvávající recese způsobené krizí z let 2007–2008, mnoho evropských zemí bylo donuceno přeformulovat své priority a cíle v oblasti vzdělávání. Vzdělávání dospělých se tak často omezilo na podporu osob dosahujících nízké úrovně znalostí a trpících nedostatkem schopností nezbytných pro zvládnání nároků moderního světa. Finanční účast jednotlivých států se nutně snížila a odpovědnost za vzdělávání a učení se přesunula ve velké míře na nevládní/nestátní/neziskové organizace a na jednotlivce-učící se dospěle (UNESCO, 2009b, s. 117–121).

Skutečnost, že vzdělávání dospělých hraje klíčovou roli při řešení sociální exkluze, zdůraznily kromě jiných dva zásadní dokumenty Evropské komise – *Adult Learning: It is never too late to learn* (Commission of the European Communities, 2006a) a *Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn* (Commission of the European Communities, 2007). Nerovnosti v přístupu ke vzdělávání v Evropském teritoriu přetrvávají a mají devastující efekt zejména na životy znevýhodněných lidí (Commission of the European Communities, 2008, s. 120). První z uvedených dokumentů – *Adult education: It is never too late to learn* – zdůrazňuje přínos vzdělávání dospělých (získání klíčových kompetencí) při možnostech zaměstnatelnosti, mobility na pracovním trhu

a sociální inkluzi. Sociální exkluze je zde charakterizována izolací z důvodu nízké úrovně dosaženého vzdělání, nezaměstnanosti, života na vesnici (nesnadná dostupnost ke vzdělávání) a horšími životními šancemi z dalších rozličných příčin (Commission of the European Communities, 2006a, s. 4). Tyto faktory marginalizují velké množství lidí a zabraňují jim čerpat výhody společnosti a podílet se na aktivním občanském životě. Velkou překážkou v participaci na životě společnosti je mimo jiné i negramotnost způsobená vlivem stále více se rozšiřujícími informačními a komunikačními technologiemi. Kromě „standardní“ gramotnosti, tedy znalosti čtení, psaní a základních počtů, se v současném světě stává téměř životní podmínkou také znalost práce s PC a dalšími informačními a komunikačními technologiemi. Podobný význam může být zaznamenán také u znalosti cizích jazyků. Obzvláště v evropském měřítku je v souvislosti s mobilitou pracovních sil znalost alespoň anglického jazyka nutnou podmínkou zaměstnatelnosti.

Evropská komise tedy stanovila pět klíčových oblastí, které si v rámci vzdělávání dospělých zaslouží největší pozornost pro následující období (Commission of the European Communities, 2006a). První z nich je odstranění bariér v účasti na vzdělávání. Pracuje se zde částečně s členěním bariér dle Crossové (1981, s. 98), z nichž jsou zmiňovány situační (kulturní hodnota spojovaná se vzděláním, vliv životní situace rodiny a sociálního prostředí dospělého na jeho účast) a dispoziční (sebepojetí a sebevědomí dospělého jako učícího se, často ve spojitosti s jeho předchozími zkušenostmi při vzdělávání). K nim jsou přidány ještě bariéry informační (úroveň přístupu k aktuálním a kvalitním informacím) a bariéry související s poskytovatelem (vstupní požadavky, náklady, úroveň podpory při učení se, povaha výsledků vzdělávání atd.) (Commission of the European Communities, 2006a, s. 6). Evropská komise zdůrazňuje rozhodující význam zvýšení účasti dospělých na vzdělávání a vytvoření spravedlivého (equitable) systému vzdělávání dospělých. Důležitá je v tomto ohledu motivace a podpora dospělých, kteří se nejméně účastnili na vzdělávání, měli nejmenší možnosti se vzdělávat. Motivace a podpora by měla probíhat především v komunitních centrech, sportovních klubech, kulturních institucích a v neposlední řadě v institucích zabývajících se vzděláváním a výcvikem. Odpovědnost je na všech zúčastněných stranách, ovšem veřejné orgány musí převzít vedení v odstraňování bariér a při podpoře poptávky se zvláštním zřetelem na osoby dosahující nízké úrovně vzdělání.

Další zásadní oblastí zájmu Evropské komise je zajištění kvality vzdělávání dospělých (adekvátní vzdělávací metody, kvalita vzdělavatelů, poskytovatelů vzdělávání a kvalita dodávaných služeb). Zlepšení kvality má ztraktivnit vzdělávání dospělých a zvýšit jejich participaci na něm. Třetím cílem dokumentu je uznávání a ověřování výsledků předchozího vzdělávání. Zdůrazňováno je zde hlavně uznávání neformálního a informálního vzdělávání a učení. Tento cíl měl být členskými zeměmi implementován v následujících pěti letech od vydání dokumentu, tj. od roku 2006. Významné pozornosti se v dokumentu Evropské komise dostává také starší populaci a migrantům. Materiál pracuje s pojmem aktivní stárnutí, které vychází z demografických změn ve společnosti. Politika aktivního stárnutí se má zaměřit na osoby před a po odchodu ze zaměstnání do důchodu. Posledním bodem zdůrazněným Evropskou komisí je monitoring dosažených cílů a jejich porovnání mezi členskými zeměmi v EU i s nečlenskými zeměmi.

Dokument *Adult education: It is never too late to learn* (Commission of the European Communities, 2006a) stanovuje strategické oblasti zájmu a hlavní cíle v rámci vzdělávání dospělých pro další období a úkoly určené členskými zeměmi. Na něj navazuje akční plán s názvem *Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn* (Commission of the European Communities, 2007). Akční plán je výsledkem založeným na prezentovaných výsledcích osvědčených postupů zástupci jednotlivých členských zemí, na výsledcích neformálních fór v jednotlivých členských zemích a na podpoře skupiny odborníků z členských zemí EU, sociálních partnerů a mezinárodních organizací, jako např. UNESCO. Akční plán se zaměřuje na pět klíčových oblastí: odstranit překážky bránící v účasti na vzdělávání, zvýšit účinnost a kvalitu odvětví, urychlit proces validace a uznávání dosaženého vzdělání (zejména neformálního a informálního), zajistit dostatečné investice a monitorovat toto odvětví. Požaduje vytvoření účinných systémů, do kterých budou zapojeny všechny zúčastněné strany. Podstatným úkolem je také usnadnit přístup ke vzdělávání, poskytování poradenství a urychlení validace a uznávání vzdělání získaného v neformálním a informálním vzdělávání a učení. Na poli řízení vzdělávání dospělých je požadováno zaměřit se na dospělého studujícího, na inovativní přístupy k učení, na rozbor potřeb, účinné administrativní systémy, profesionální personál, mechanismy zajištění kvality u poskytovatelů vzdělávání, na pevný monitorovací a hodnotící systém a na vytvoření těsného vztahu s ostatními oblastmi vzdělávání a institucemi (např. odborová sdružení, odvětvové ústavy, zaměstnavatelé, organizace sdružující studenty apod.). Učení

by mělo probíhat prostřednictvím místních školicích center, nevládních organizací nebo ve formě e-learningu. Zároveň je potřeba umožnit přístup k posuzování, validaci a uznávání výsledků vzdělávání, k rozšíření přístupu k dosažení o jeden stupeň vyšší kvalifikace pomocí finančních mechanismů založených na poptávce a motivovat k učení v rámci řádného denního nebo zkráceného studia (Commission of the European Communities, 2007, s. 5–6). Opět zde zaznívá zaměření na marginalizované skupiny, tj. zejména na skupiny s nízkým sociálním statutem, trpící chudobou a sociálním vyloučením z různých příčin, na osoby s neukončenou školní docházkou, bez kvalifikace a na skupiny přistěhovalců, (Commission of the European Communities, 2007, s. 3).

V roce 2008 byly Komisí Evropských společenství stanoveny následující čtyři dlouhodobé strategické úkoly a naléhavé priority v rámci evropské spolupráce s výhledem do roku 2020:

- realizovat celoživotní učení a mobilitu v učení,
- zlepšit kvalitu a efektivitu poskytování vzdělávání a jeho výsledků,
- podporovat spravedlivý přístup ke vzdělávání a učení a aktivní občanství,
- zlepšit inovace a kreativitu, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy (Komise Evropských společenství, 2008, s. 6).

Tyto zásadní úkoly byly formulovány jako základ politické spolupráce v období 2009–2020. Mobilita v učení byla již nastavena prostřednictvím evropského rámce kvalifikací a vývojem národních rámců kvalifikací na úrovni jednotlivých členských zemí. Jak stanovuje sdělení Komise, „učení musí být přitažlivé a přístupné všem občanům, bez ohledu na jejich věk, dosažené vzdělání nebo společenské postavení“ (Komise Evropských společenství, 2008, s. 7). Jedná se tedy o záměr, který by měl pomoci zvýšit účast dospělých na vzdělávání a učení nejen na národní úrovni, ale také v rámci celého evropského regionu (zde míněno po celém území unie). Komise zde poukazuje na výhody evropského občanství jak při zjednodušení mobility v učení, tak i v možnosti zlepšení zaměstnatelnosti.

V oblasti podpory spravedlnosti a aktivního občanství jsou opět potvrzena základní lidská práva na vzdělávání a odbornou přípravu, a to „bez ohledu na jeho (*člověka – pozn. MS*), pohlaví a sociální prostředí, aby nabýval, obnovoval a rozvíjel v průběhu celého života své specifické pracovní dovednosti a základní schopnosti nezbytné k podpoře

dalšího učení...“ (Komise Evropských společenství, 2008, s. 9). Komise poukazuje na skutečnost, že nerovnost v přístupu ke vzdělávání může být upravena kvalitním předškolním vzděláváním a cílenou podporou odborníků. Úkolem vzdělávání je také prosazovat mezikulturní dovednosti, dodržovat základní práva a demokratické hodnoty a bojovat proti diskriminaci. Proto je potřeba se nadále zaměřit na omezení předčasného ukončování školní docházky, v předškolním vzdělávání podporovat všeobecný spravedlivý přístup, k přistěhovalcům a studentům se zvláštními potřebami pak přistupovat individuálně.

Jedním z posledních dokumentů vydaných EU je Education and Training in Europe 2020 (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013b). Tento materiál vznikl na základě sběru informací z oblasti reforem vzdělávacích systémů realizovaných v jednotlivých členských zemích EU, především na poli brzkého ukončení školní docházky, vyššího vzdělávání, zaměstnanosti mládeže a odborné přípravy a celoživotního učení. Zpráva hodnotí politická opatření přijatá v jednotlivých členských zemích od roku 2011. Tyto *best practices*<sup>16</sup> mají podpořit tvůrce politik na bázi národních států a EU jako celku (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013b, s. 5). Ačkoliv tento dokument není strategií či politickým dokumentem v pravém slova smyslu, přesto jej sem řadím, neboť dle mého názoru poskytuje inspirativní návrhy opatření ke zvýšení účasti na vzdělávání opřené o praxi z jednotlivých zemí EU, což může mnohdy znamenat více než obecná doporučení. Pro podporu participace dospělých na dalším vzdělávání a celoživotním učení dokument přináší přehled návrhů pro reformu politik. Některé z nich již zazněly v dříve zmiňovaných dokumentech ostatních mnou zkoumaných mezinárodních organizací. Education and Training in Europe 2020 navrhuje úpravu v oblasti kariérního poradenství, flexibilních forem studia (distanční vzdělávání, večerní kurzy, vzdělávání na míru odpovídající potřebám a požadavkům učících se), zaměření na osoby s nízkým stupněm dosaženého vzdělání při podpoře zvyšování a rozšiřování jejich kvalifikace, finančních nabídek apod. (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013b, s. 58–62).

---

<sup>16</sup> Zpráva vychází z dosavadních reforem v oblasti vzdělávání a učení přijatých v členských zemích EU v souladu s prioritami stanovenými strategií Education and Training in Europe 2020. Na základě zkušeností jednotlivých zemí nabízí podporu a inspiraci pro tvorbu národních a evropských politik v této oblasti (EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013b, s. 5).



## 5.4 Srovnání návrhů snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení

K výše uvedeným politickým dokumentům UNESCO, OECD a EU lze souhrnně konstatovat, že všechny určitým způsobem definují cíle v oblasti vzdělávání dospělých a celoživotního učení. V některých je více poukazováno na komplexnost vzdělávání a učení po celý život, a proto jsou opatření a doporučení směřována na předškolní a školní výchovu a vzdělávání (např. No More Failures, The Dakar Framework for Action). Dokumenty UNESCO jsou viditelně zaměřeny z velké části na zajištění gramotnosti. Orientace na ekonomickou úspěšnost lidí zajištěnou prostřednictvím vyššího stupně vzdělání a rozvíjení znalostí je naproti tomu patrná u dokumentu EU Education and Training in Europe 2020 a z materiálu OECD Better skills, better jobs, better lives: A strategy approach to skills policies. Oba dokumenty spolu s akčním plánem EU Adult learning: It is never too late to learn poskytují konkrétnější cíle, jak postupovat při snaze o odstraňování bariér participace dospělých na dalším vzdělávání a učení a jak dospělé přilákat, aby se dále vzdělávali. Těmito stimuly mají být zejména přizpůsobení nabídek vzdělávání na míru dle potřeb jednotlivých učících se, zajistit uznávání výsledků neformálního a informálního vzdělávání a učení, zvyšování kvality vzdělávání dospělých, vytvoření efektivní platformy poradenství a podpory dospělých v procesu učení a celkově tak přibližovat vzdělávání dospělým (např. prostřednictvím vzdělávacích center, e-learningu, učení se na pracovišti), podněcovat poptávku pomocí finančních stimulů apod.

Porovnáním zásadních oblastí zájmu, navrhovaných opatření k odstranění nerovností, cílových skupin apod. lze nelézt odlišnosti i podobnosti v koncepcích a politikách UNESCO, OECD a EU. Jejich přehled shrnuji v následující tabulce:

Tab. č. 2: Srovnání vývoje zaměření UNESCO, OECD a EU v oblasti vzdělávání dospělých a přístupu k nerovnostem ve vzdělávání a učení (vlastní zpracování na základě Rasmussen, 2014; Špolar, Holford, 2014; UNESCO, 2000; UNESCO, 2009a; UNESCO, 2010; Field, Kuczera, Pont, 2007; OECD, 2011; OECD, 2012; Commission of the European Communities, 2006a; Commission of the European Communities, 2007; EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013).

	<b>UNESCO</b>	<b>OECD</b>	<b>EU</b>
<b>Tematická orientace hlavních dokumentů</b>	Zaměření na gramotnost, zajištění vzdělávání a učení pro všechny. Zaměření i na další oblasti lidského života než jen na zaměstnatelnost.	Zaměření na vymezení nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení, na praxi, na zdroje, na důležité znalosti pro uplatnění na trhu práce. Vliv úrovně dosaženého vzdělání na kvalitu života (well-being).	Zaměření na politiky členských států, na klíčové kompetence, na kvalitu vzdělávání a uznávání výsledků vzdělávání a učení. Vzdělání jako cesta k zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti. Vzdělání jako obrana vůči sociální exkluzi.
<b>Návrhy pro odstranění nerovností</b>	Zaujmout holistický a integrovaný přístup, odstranění genderových rozdílů, spravedlivý přístup dospělých k základnímu a dalšímu vzdělávání a učení, správně navržené a cílené poradenství, vytváření víceúčelových komunitních programů.	Spravedlivý a inkluzivní systém vzdělávání a učení, rozvíjení důležitých znalostí (např. podpora mezinárodní mobility, kvalita pro všechny, a aktivace jejich nabídky (např. finanční pobídky, odstraňování nefinančních bariér apod.).	Posouvání bariér participace, zvyšování kvality vzdělávání, kariérní poradenství, flexibilní formy studia, finanční pobídky, analýza vzdělávacích potřeb, spolupráce veřejného sektoru s ostatními stakeholdery.
<b>Hlavní cílové skupiny</b>	Ženy, znevýhodněné skupiny (domorodé obyvatelstvo, migranti, osoby se zvláštními potřebami, vězni atd.); geografické zaměření na Afriku a další rozvojové země.	Osoby ohrožené neúspěchem ve vzdělávacím procesu (opožďují se, pocházejí ze sociálně nevýhodného prostředí), migranti, ženy, osoby se zdravotním postižením, osoby s nízkým vzděláním	Osoby s nízkým vzděláním, starší osoby, migranti, nezaměstnaní, osoby postižení restrukturalizací a změnou v kariéře.

K výše uvedenému srovnání je možné shrnout, že vzdělávání dospělých v EU bylo původně konceptualizováno s ohledem na profesní vzdělávání a s velkým důrazem na

zaměstnatelnost (Rasmussen, 2014, s. 32). Široké zaměření koncepce celoživotního a všeživotního učení se zúžila na více instrumentální verzi, v níž se celoživotní učení stalo rozhodujícím klíčem k ekonomickému rozvoji (Špolar, Holford, 2014, s. 46).

Odlišným úhlem pohledu při porovnávání vzdělávacích politik jednotlivých mezinárodních organizací je jejich tematické orientace v oblasti vzdělávání dospělých. Jak již bylo výše uvedeno, UNESCO se na rozdíl od OECD a EU zaměřuje více na rozvojové státy. Vzdělávání dospělých chápe více ve spojitosti se zajištěním funkční gramotnosti a získání základního vzdělání pro všechny. Ovšem podpora účasti na vzdělávání a učení však neznamená pouze možnost získání základního vzdělání. Vyšší úroveň vzdělání ovlivňuje hlavně ve vyspělých ekonomikách kvalitu života člověka. Kromě volby vhodného zaměstnání umožňuje jedinci aktivní účast na společenském a politickém životě. Výzkumy OECD poukazují také na zdravotní a sociální kontext vzdělávání, podle kterého vzdělání souvisí se zdravím a celkovým zdravotním stavem jedince a s jeho občanskou a sociální angažovaností. V roce 2005 byl pod vlajkou OECD spuštěn projekt *The social outcomes of learning*, jehož podstatou je prostřednictvím hloubkových šetření zjistit vztah mezi učením a blahobytem, a jak by tyto vazby, jsou-li oprávněné, mohly být využity při tvorbě politických nástrojů k zvýšení blahobytu pomocí vzdělávání a k dosažení větší spravedlnosti v distribuci blahobytu (OECD, 2006, s. 12).

Pro rozvinutý Sever planety je v jazyce politických dokumentů naplnění ideálu celoživotního učení charakterizováno spravedlivým přístupem ke vzdělávání pro všechny bez rozdílu sociálního a ekonomického zařazení ve společnosti, etnického původu apod. Je spojeno s vyzdvihováním významu konceptu aktivního občanství a získávání znalostí a dovedností zvyšujících zaměstnatelnost, konkurenceschopnost a mobilitu na pracovním trhu. Vzdělání má zároveň sloužit k možnosti žít plnohodnotný život. Mezinárodní organizace (zejména UNESCO) se hlásí k cíli spravedlivé distribuce vzdělávání a zakotvení práva na vzdělání pro všechny i na Jihu planety. Ovšem tuto rovnost v přístupu ke vzdělávání řeší na nižší, lépe řečeno existenční úrovni. Získání alespoň základního vzdělání – gramotnosti – je spojeno se schopností obstát, zajistit si základní socio-ekonomické potřeby apod. V centru zájmu jsou tak spíše chudí a funkčně negramotní lidé. Neznamená to, že by se OECD a EU nezajímaly o jedince s dosaženým nízkým stupněm vzdělání či o negramotné. Jejich pozornost se orientuje na rozvinuté země, ve kterých je procento negramotných významně nižší, než je tomu u zmiňovaného Jihu. EU se navíc

konfrontuje s takovými problematikami, jakou je např. podpora konceptu evropského občanství a aktivní účast občanů na evropské politice.

Problém v chápání celoživotního učení ve srovnání s Jihem potvrzuje Torres (2002, s. 4) a uvádí, že dospělí na Severu mají přístup k různým formám vzdělávání a učení. Ve většině rozvinutých zemí je základní školní docházka povinná. Lidé mají možnost získávat znalosti a schopnosti také prostřednictvím více či méně rozvinuté sítě neformálního vzdělávání a učení. Čím dál více se diskutuje o možnosti uznávání výsledků neformálního a formálního vzdělávání, což v zásadě požadují politické dokumenty. Naproti tomu na Jihu je často obtížné získat už jen samotné základní vzdělání. Proto se při prosazování a podpoře vzdělávání v těchto zemích lze setkat zejména s (humanitární) iniciativou UNESCO. Vzdělávání dospělých je chápáno jako pomocné a vyrovnávací zaměření, je zacíleno na osoby trpící (extrémní) chudobou a je spojováno s odstraňováním nigramotnosti dospělých spíše než s poskytováním základního vzdělání v širším smyslu (Torres, 2002, s. 5–6). Spravedlivost v přístupu ke vzdělávání se stává hlavním tématem diskuzí, neboť v mnoha chudých zemích není v současnosti otázkou kolik vzdělání (jaká úroveň vzdělání) je nezbytné k zmírnění chudoby, nýbrž jak je možné odstranit chudobu, aby byli lidé schopni dosáhnout vzdělání.

## 6 Limity formulovaných doporučení

Rovnost v přístupu dospělých k vzdělávání a učení je mezinárodními organizacemi často podporována prostřednictvím snahy o zvyšování kvality vzdělávacích akcí, kompetencí vzdělavatelů, pomocí uznávání výsledků předchozího neformálního a informálního vzdělávání a učení apod. Tyto snahy ovlivňují zejména motivaci dospělých dále pracovat na svém rozvoji. Cílem této kapitoly je proto ohlédnout se za dosavadní snahou mezinárodních politických a ekonomických organizací na poli přístupu k celoživotnímu učení a vzdělávání a učení dospělých obecně. Přestože se mezinárodní organizace v oblasti vzdělávání a učení dospělých velmi angažují, problém nerovností v přístupu k nim přetrvává. Politické dokumenty vydávané UNESCO, OECD a EU mají více doporučující charakter, než aby přímo nutily jednotlivé státy k respektování závazných pravidel. UNESCO se ve srovnání s OECD a EU snaží více o holistický a integrující pohled na celoživotní učení s vyzdvižením sociální a humanizující dimenze. Přesto se dle Ouanea (2009, s. 310) nesnaží vytvořit závazné schéma celoživotního učení. Tato snaha by dle tohoto autora ani nebyla možná, neboť by ji v plné šíři nebyly jednotlivé státy ani schopny implementovat. Podle Jarvise (2008, s. 42) jsou navíc mnohé dokumenty UNESCO značně utopistické, plné obecného potvrzování zásad humanity a nezbytnosti toho, že lidstvo jako celek by si mělo využívat výhod světa, v němž žije.

Na základě analýzy politických dokumentů UNESCO, OECD a EU uvedených v předchozí kapitole zde uvedu hlavní argumenty, které mohou relativizovat vyhlídky na úspěch těchto návrhů, opatření a požadavků. Tyto námitky lze členit do několika kategorií. Jednak je to oblast vládnutí a vztahu k jednotlivým státům a spjatost politických dokumentů s jinými politikami. Dále lze analyzovat obsah těchto dokumentů, jenž se někdy může zdát rozporuplný či nerealistický.

Dokumenty mezinárodních organizací často artikuluji strategické cíle a směry vývoje vzdělávací politiky. Ty mohou často znít velmi ambiciózně. Jejich realizace ve skutečných podmínkách však může být obtížná. Každý stát prošel a prochází svým vlastním vývojem, nachází se v odlišné společensko-ekonomické situaci, ať už je či není součástí nějakého nadnárodního tělesa. Je tedy odpovědností každé země, zda a jakým způsobem stanovená doporučení implementují do vlastního vzdělávacího systému a příslušné právní úpravy. Národní státy tak z velké části respektují doporučení, ovšem

nejsou schopny je přesně dodržet či vycházet jim vstříc (Rasmussen, 2009, s. 96). Proto se aktivity mezinárodních organizací zaměřují také na zkoumání a porovnávání úrovně vzdělanosti obyvatel jednotlivých států, které pak využívají k mezinárodnímu srovnání. Významný vliv v této oblasti má dle Kopeckého (2013b, s. 65) zejména OECD, jejíž vliv nevychází z platné legislativy či možnosti přerozdělovat finanční prostředky, ale ze schopnosti vytvářet tlak prostřednictvím stanovování standardů a měření výkonů.

Všechny uvedené organizace (UNESCO, OECD, EU) si uvědomují význam získání základních schopností, ať už jsou nazývány jako osm klíčových kompetencí (EU) nebo funkční gramotnost či kompetence (UNESCO, OECD). Jejich podstatou je pomoc těm nejvíce znevýhodněným jedincům. Získání základních schopností pro život v současném světě se stává cílem hlavně v rozvojových zemích. V rozvinutých zemích se orientace na základní schopnosti objevuje také. Je tomu však v menším měřítku, a proto se pomoc ohroženým skupinám soustřeďuje zejména na uplatnitelnost na trhu práce. Všechny tři mezinárodní organizace sdílejí názor, že celoživotní učení by mělo být dosažitelné pro všechny a že by mělo probíhat po celý život člověka ve všech jeho aspektech a situacích. Schopnost učit se je jednou z osmi klíčových schopností (kompetencí)<sup>17</sup> definovaných EU jako podmínka pro úspěch v procesu celoživotního učení (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006, nestránkováno).

Rasmussen (2009, s. 97) vidí nedostatek nadnárodních politických dokumentů (autor se zaměřuje na dokumenty EU) v tom, že považují evropského občana za učícího se, který je aktivně angažován do procesu učení se jak v profesionálním kontextu, tak v souvislosti se všemi aspekty života. Úspěšně se pohybuje mezi všemi formami učení se (formálním, neformálním a informálním) a je nadšeným uživatelem ICT. Zároveň se podílí na životě komunity a je aktivní v utváření vlastního života, života komunity i společnosti jako celku. Proto Rasmussen navrhuje, aby se EU namísto vytváření konkrétních politik celoživotního učení spíše zaměřila na potvrzení (uzákonění) trendů v oblasti vzdělávání a učení dospělých, které jsou patrné ve vyspělých západních zemích a zobecnila je pro EU.

---

<sup>17</sup> Evropský parlament a Rada stanovili v roce 2006 osm klíčových schopností (kompetencí) nezbytných pro osobní naplnění a rozvoj, sociální soudržnost, aktivní občanství a zaměstnání. Tyto klíčové schopnosti (kompetence) zahrnují kromě schopnosti učit se komunikaci v mateřském jazyce, komunikaci v cizím jazyce, matematickou schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost a kulturní povědomí a vyjádření (Doporučení Evropského parlamentu a Rady, 2006, nestránkováno).

Velmi kritizovanou se stala například Lisabonská strategie, na jejímž základě vzniklo i Memorandum o celoživotním učení (Commission of the European Communities, 2000). Ambicí Lisabonské strategie byla radikální transformace evropské ekonomiky, jejíž součástí bylo také vytvořit znalostní ekonomiku a znalostní společnost. Přesto byla v roce 2004 kritizována skupinou odborníků pověřených Evropskou komisí (Urban, nedatováno, nestránkováno). Jak dále Urban uvádí, její neúspěch byl zapříčiněn zhoršenými podmínkami evropské ekonomiky, mnoha cíli, které si navzájem protiřečily a hlavně tím, že většina členských zemí si nevzala strategii za svou a podporovala ji pouze verbálně (Urban, nedatováno, nestránkováno).

V souvislosti s hledáním limitů politických dokumentů mezinárodních organizací je také nezanedbatelný ekonomizující charakter. Ten je patrný zejména z dokumentů OECD a částečně i EU. Vzdělávání a učení dospělých je v nich spojováno s konkurenceschopností, lepší uplatnitelností na trhu práce a se zvýšením ekonomické produktivity. V politice EU je navíc dlouhodobě dominantní „snaha zvýšit nedostatečnou úroveň dovedností a kompetencí pro trh práce“ (Kopecký, 2013b, s. 100). Do jisté míry je aktivní ekonomická účast dospělých na trhu vzdělávání a učení pozitivní v tom smyslu, že podněcuje nabídku. Ovšem stále doznívající následky ekonomické krize z roku 2007 a 2008 významnou měrou ovlivňují koupěschopnost učících se i zaměstnavatelů, kteří při investicích do vzdělávání svých zaměstnanců sledují hlavně návratnost těchto investic. Ekonomiky rozvinutých západních zemí se často potýkají s problémem nezaměstnanosti velkých skupin obyvatel a s jejich postupující marginalizací. Lze zaznamenat velké skupiny lidí, kteří jsou z různých důvodů závislí na podpoře státních i nestátních organizací.

Na silný ekonomizující charakter vzdělávacích politik EU poukazuje také Rasmussen, který se v tomto smyslu odkazuje na Negtovo tvrzení, že se „EU silně a stále zaměřuje na ekonomickou konkurenceschopnost, makroekonomickou politiku a růst a na neochotu porozumět a čelit drsné realitě mnoha chudých a nezaměstnaných Evropanů“ (Rasmussen, 2014, s. 18 – přeložila MS). Jeho požadavek v oblasti vzdělávací politiky EU směřuje k nastolení sociální spravedlnosti a participativní demokracie. Tento obrat požaduje dle Rasmussena (2014, s. 18, 32) i Habermas, který hovoří o zavedení vlády v občanské rovině (*citizenship mode*). Na základě obou názorů tak Rasmussen navrhuje, že by právě sociální spravedlnost měla být výchozím zdrojem, v jehož intencích by se měly

dále vyvíjet vzdělávací politiky EU v oblasti vzdělávání a učení dospělých (Rasmussen, 2014, s. 33).

Na některé další problémy v souvislosti s politikami jednotlivých mezinárodních organizací poukazuje také Kopecký (2013b, s. 68–69). Jedním z nich je situace, kdy mohou státy podléhat současně několika vlivům mezinárodních organizací, jejichž cíle se mohou rozcházet. Tato situace však nemusí být způsobena vlivem více mezinárodních organizací. Kopecký poukazuje na EU, která je na poli vzdělávání dospělých a celoživotního učení zastoupena hned třemi jejími orgány – Evropskou komisí, Evropským parlamentem a Evropskou radou. Vzdělávání a učení mohou být těmito orgány různě pojímány, zároveň mají tyto orgány EU rozdílné zázemí, legitimitu a pravomoc.

Ačkoliv jsou mezinárodní organizace významnými určujícími tvůrci vzdělávací politiky, nelze opomenout národní státy, jež hrají na tomto poli důležitou roli. V souvislosti s globalizačními tendencemi vzdělávací politiky tak Kopecký (2013b, s. 63) hovoří o glocalizaci, tedy o lokalizaci globálního. Tento fakt potvrzují také některé politické dokumenty mezinárodních organizací, ve kterých jsou stanoveny pouze směry vývoje vzdělávací politiky a případná doporučení. Volné pole pro konkrétní formy implementace těchto cílů jsou pak v rukou jednotlivých národních států. Lze tedy říci, že jde o propojení globálních cílů se specifiky vzdělávacích systémů národních států, což může znamenat pozitivní cestu pro zavádění nadnárodních politických dokumentů do praxe.

V kapitole 4 jsem uváděla propojení existence bariér v přístupu ke vzdělávání a učení dospělých se sociální politikou, resp. s režimem sociálního státu dané země. Na příkladu sociálního státu severských zemí Rubenson a Desjardins (2009, s. 194) předkládají vhodný model, který by mohl napomoci odstraňování bariér a podpoře účasti dospělých na vzdělávání a učení. Strukturální podmínky a cílená politická opatření v rámci *bounded agency modelu*<sup>18</sup> mají přímý dopad na institucionální a situační bariéry, na zaměstnání a osobní život jedinců (Rubenson, Desjardins, 2009 s. 195–196). Strukturální podmínky v režimech sociálních států severských zemí ve srovnání s těmi v ostatních zemích podněcují dospělé k dalšímu vzdělávání a učení, neboť jejich prostřednictvím si dospělí uvědomují hodnotu a přínos jejich dalšího vzdělávání a učení. Dlouholetá tradice

---

<sup>18</sup> Používám zde anglické označení modelu tak, jak jej oba autoři uvádějí ve své stati, neboť se domnívám, že český ekvivalent tohoto pojetí – zakotvený či kontextualizovaný aktér – by přesně nepodchytil podstatu zamýšlenou autory.



podpory vzdělávání a učení dospělých v severských státech je založena na čtyřech zásadních oblastech (Rubenson, Desjardins, 2009, s. 198): Jednak je to koncept plné zaměstnanosti, v jehož rámci jsou politiky vzdělávání a učení dospělých úzce propojeny s aktivní politikou zaměstnanosti. Dalším znakem severského sociálního státu jsou vysoce rozvinuté korporátní struktury, založené na efektivním vyjednávání mezi státem, zaměstnavateli a odbory. Třetím pozitivem je nabídka vzdělávání a učení dospělých, která zahrnuje oblast občanské společnosti za přispění státu. V tomto ohledu mají severské státy silnou tradici lidových škol a asociací poskytujících vzdělávání dospělým. Posledním významným prvkem úspěšného systému vzdělávání a učení dospělých v severských zemích je důraz na rovnost, který má významný dopad na oblast financování projektů. Dotované vzdělávání a učení totiž napomáhá odstranění bariéry nedostatku finančních prostředků, která se ve výzkumech orientovaných na příčiny neúčasti na dalším vzdělávání a učení velmi často objevuje.

Analýzou národních politik v oblasti vzdělávání dospělých (vyššího vzdělávání) a celoživotního učení se kromě dalších zabývali Simon Broek a Barry J. Hake (2012). Zaměřili se na prozkoumání a srovnání politik na úrovni států zaměřených na zvýšení participace dospělých na dalším vzdělávání a učení v Nizozemí, Dánsku, Švédsku, Velké Británii, Belgii (Vlámsku), Německu a v Kalifornii v USA nejen z pohledu navrhovaných opatření, ale také v kontextu specifík jednotlivých zemí (Broek, Hake, 2012, s. 397). Autoři odůvodňují výběr těchto zemí tím, že Dánsko, Švédsko a Velká Británie jsou zeměmi vykazujícími vysokou účast dospělých na dalším vzdělávání a učení. Kalifornie je zemí, kde je přístup dospělých k dalšímu vzdělávání a učení velmi snadný. Nizozemí, vlámská část Belgie a Německo pak mají sloužit jako srovnávací země, neboť jsou spojovány s nízkou účastí dospělých na dalším vzdělávání a učení. Při porovnávání bariér využili autoři tradiční členění (situační, institucionální a dispoziční). Pro odstranění těchto překážek navrhnou vytvořit přístup, v jehož středu bude učit se dospělý (Broek, Hake, 2012, s. 400). Zjednodušeně lze tento přístup definovat jako zaměření na potenciál jedince a jeho aktivaci a vytvoření možností sebeřizeného učení. Jde o to, přizpůsobit vzdělávací potřeby individuálním charakteristikám dospělého, neboť různí lidé vyžadují odlišné způsoby a prostředky překonávání bariér. Efektivní vzdělávací podmínky jsou ovlivněny také kontextem konkrétní země. Tento kontext spočívá v historických a socio-ekonomických souvislostech, v politických a právních rámcích, v strukturálních

a finančních investicích do vzdělávání dospělých a celoživotního učení (Broek, Hake, 2012, s. 400–401).

Členské státy EU sledované v tomto výzkumu vycházely při tvorbě svých politik a strategií v oblasti vzdělávání dospělých zejména ze strategií celoživotního učení v rámci Lisabonské strategie. Velká Británie dle autorů nemá žádnou specifickou strategii upravující problematiku celoživotního učení. Co však je v této zemi upraveno, je strategie rozšiřování participace dospělých na dalším vzdělávání a učení. Kalifornie je na rozdíl od evropských zemí státem, jehož vláda má pouze koordinační roli na poli celoživotního učení. Vzděláváním dospělých se zde zabývají veřejné a soukromé instituce dalšího vzdělávání fungující na bázi tržního mechanismu (Broek, Hake, 2012, s. 405). Autoři výzkumu konstatují, že politiky jednotlivých států se zaměřují hlavně na situační a institucionální bariéry. Zároveň je další vzdělávání a učení spíše záležitostí jedinců, kteří již mají vyšší úroveň dosažených znalostí. Osoby s nízkým stupněm vzdělání se dalšího vzdělávání a učení účastní jen zřídka, pokud vůbec. Tento fakt potvrzují jednak již výše uváděné výsledky výzkumů (viz kapitolu 3), jednak stále přetrvávající požadavky mezinárodních dokumentů na zacílení vzdělávací nabídky právě na tuto skupinu (viz kapitolu 5).

Závěry z provedeného výzkumu přinášejí souhrn faktorů, na které je nutno se v efektivních politikách podpory účasti dospělých na dalším vzdělávání zaměřit:

1. Jaký je cíl dalšího vzdělávání – je jím získání terciárního vzdělání, poskytnout dospělým možnost zvýšit si jejich schopnosti či kompetence apod.?
2. Jaké jsou cílové skupiny – mají politiky směřovat k vytvoření rovných příležitostí všem, kteří vzdělání potřebují, nebo těm, kteří ho chtějí?
3. Jaký by měl být přístup státu k dalšímu vzdělávání – má být vzdělávání dospělých řízeno státem nebo trhem?
4. Jak je vzdělávání dospělých financováno – má být podpořena poptávka nebo nabídka?
5. Jaká je dostupná infrastruktura celoživotního učení – zaměřují se na vzdělávání dospělých pouze specifické instituce, nebo se na něj mají zaměřovat všechny (Boeren, Hake, 2012, s. 414–415).

Která z předestřených variant v jednotlivých bodech je nejvhodnější, je těžké konstatovat. Autoři výzkumu uvádějí, že zohlednění výše uvedených faktorů může pomoci při tvorbě

efektivních politik vzdělávání dospělých. Ovšem i formulace nejefektivnější politiky musí respektovat specifickou každého státu.

Z výše uvedených argumentů je patrné, že ačkoliv je iniciativa mezinárodních politických a ekonomických organizací v oblasti podpory účasti dospělých na dalším vzdělávání a učení významná, není mnohdy snadno realizovatelná. Některé námitky se proto vztahují k proveditelnosti požadovaných opatření. Vždy je totiž nutno uvažovat o specifikách každé země jednotlivě a o jejích možnostech implementovat vzdělávací politiku nadnárodních těles. Úspěšnost politických opatření mezinárodních organizací relativizuje také jejich zaměření. Je otázkou, zda vzdělání přináší prospěch hlavně v boji s konkurencí a pro zajištění ekonomické prosperity a blahobytu. Tvorba politických opatření a návrhů v oblasti zvyšování participace dospělých na dalším vzdělávání a učení často vychází také z výsledků sociologických šetření. UNESCO poukazuje na skutečnost, že vzdálenost mezi politikou a výzkumem je stále velká a její překonání je jedním z klíčových úkolů mezinárodních organizací (UNESCO, 2013b, s. 156).

Zvyšování participace dospělých na (dalším) vzdělávání a učení je sice významným záměrem politických dokumentů mezinárodních organizací, k odstranění nerovností v přístupu ke vzdělávání a učení však přímo nevede. Inkluzivní přístup<sup>19</sup> a úsilí zaměřené na odstraňování konkrétních bariér v přístupu ke vzdělávání a učení jsou opatřeními, která by k větší rovnosti napomoci mohla. Bariéry totiž vznikají z různých příčin a sociální vyloučení je jednou z nich. Požadavek sociálního začleňování je vnímán všemi zkoumanými mezinárodními organizacemi (Field, Kuczera, Pont, 2007; European Commission, 2007; UNESCO, 2010; OECD, 2014b). V evropském měřítku jsou politiky v oblasti sociálního začleňování (dvouleté národní akční plány sociálního začleňování) součástí agendy sociální ochrany a sociálního začleňování a jsou navázány na hospodářskou politiku, politiku zaměstnanosti a rozvoj lidských zdrojů (Mareš, Sirovátka, 2008, s. 284). Mareš a Sirovátka (2008, s. 286–287) poukazují na nedostatky otevřené metody koordinace uplatňované v EU, které spočívají zejména v absenci přinucujících mechanismů a nedostatku formálních kompetencí na úrovni EU. Právě sociální oblast se podle autorů opírá o měkké regulace, čímž dochází k vzniku kompetenční mezery, v níž je

---

<sup>19</sup> Např. OSN hovoří o inkluzivní společnosti (*inclusive society*), kterou definuje jako společnost, která zajišťuje rovnost příležitostí s respektem k rozdílům mezi rasami, pohlavími, třídami, generacemi a zeměpisnou polohou (Atkinson, Marlier, 2010, s. 3).

evropská společná veřejná a sociální politika limitována nedostatkem konsenzu mezi vládami členských zemí (Mareš, Sirovátka, 2008, s. 286). Charakter doporučení, návrhů a programových prohlášení (či vizí) je patrný i u dokumentů OECD a UNESCO. Dalším úskalím snah mezinárodních organizací při řešení sociálního začleňování je nejednotné chápání tohoto pojmu či jeho spojování s odlišnými fenomény. Sociální exkluze bývá definována jako sociální marginalizace, nová chudoba, dlouhodobá či permanentní chudoba, nemateriální nevýhody, může být spojována s demokratickou či politickou exkluzí, kulturní exkluzí, exkluzí z minimálního akceptovatelného způsobu života, exkluzí z rodiny, komunity, sousedství, z trhu práce či sociálního státu atd. (Mareš, Sirovátka, 2008, s. 289–290). Autoři dále poukazují na skutečnost, že pro tuto neurčitost a vícerozměrnost může sociální a veřejná politika řešit problém sociální exkluze jen do určité míry a jen v určitých ohledech. Navíc je její reálný i potenciální přínos zpochybňován především odlišnými veřejnopolitickými prioritami v členských státech na straně jedné a měkkou formou zavádění této agendy do sociální politiky členských zemí.

## 7 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo srovnat pojetí nerovnosti v přístupu ke vzdělávání tak, jak je vnímáno či definováno v politických dokumentech tří významných mezinárodních organizací. Předpokládala jsem, že se jedná o téma, jemuž věnují UNESCO, OECD i EU velkou pozornost, a proto jej neustále podrobují analýzám, zkoumáním a hledáním řešení, jak nerovnostem předcházet. Současně jsem chtěla zjistit, jaké existují odlišnosti v jednotlivých přístupech k tomuto fenoménu, zda došlo k rozšíření dané problematiky o další témata zejména vlivem globalizace, ekonomické krize apod. Dále jsem zkoumala, zda je nerovný přístup ke vzdělávání a učení v dokumentech popisován izolovaně jako samostatný fenomén, nebo zda je řešen v souvislosti s dalšími celospolečenskými tématy, např. zaměstnaností, kvalitou života apod.

Vzdělávání a učení dospělých prošlo v průběhu svého moderního vývoje různými obměnami svého zaměření, orientace založené v různých konceptech. Vzdělávání dospělých bylo konceptuálně a politicky začleněno do celoživotního vzdělávání, jež bylo následně transformováno na koncept celoživotního učení. V současné době je vzdělávání a učení dospělých chápáno jako proces, v němž je odpovědnost za učení se do značné míry přenesena na jednotlivce – učícího se dospělého a jako součást celoživotního vzdělávání a učení. Odlišnosti v pojmání celoživotního učení v současnosti je možno nalézt i mezi jednotlivými mezinárodními organizacemi. Z výše uváděných organizací (UNESCO, OECD a EU) lze na pomyslné ose zařadit UNESCO na jeden pól, jenž se vyznačuje důrazem na netržní orientaci vzdělávání a učení a na překonávání sociálních rozdílů. Rovnost v přístupu ke vzdělávání je vnímána jako snaha o stírání rozdílu mezi pohlavími a podpora zejména primárního vzdělávání dětí a zajištění funkční gramotnosti dospělých. Protipól UNESCO tvoří OECD, která vyzdvihuje provázanost vzdělávání a učení a trhu práce. Nerovnost v přístupu ke vzdělávání a učení je tak spojována se vznikem a udržováním sociálních rozdílů mezi lidmi. Osoby s nízkým stupněm vzdělání se často ocitají na okraji společnosti a v nedobrych životních podmínkách. EU lze zařadit někam mezi oběma póly, bližší však jí je pojetí zastávané OECD a vzdělávání a učení chápe jako nástroj zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti. Stejně jako OECD se zaměřuje na osoby s nízkým vzděláním, na osoby se zdravotním handicapem, přistěhovalce apod. OECD i EU

se zároveň zaměřují na starší osoby, jejichž procento v populaci každým rokem narůstá. Stávají se tak významnou sociální skupinou, kterou je nutno zahrnout i do vzdělávacích politik. Lze konstatovat, že všechny tři jmenované organizace se v zásadě snaží zaměřovat na skupiny osob, které jsou nejvíce ohroženy nerovnostmi ve vzdělávání. Ovšem s tím rozdílem, že UNESCO se více orientuje na rozvojové země, kdežto OECD a EU spíše na ty rozvinuté. EU se navíc zaměřuje prakticky jen na členské země unie, zatímco OECD do svých politických opatření a výzkumů zahrnuje také nečlenské země.

Nerovnost v přístupu ke vzdělávání je v odborné literatuře i v politických dokumentech spatřována také v nerovnosti příležitostí. Požadován je rovný přístup ke vzdělávání a učení, rovnost podmínek a rovnost výsledků. Vyzdvihován je význam férovosti (OECD), který má zajistit rovné zacházení se všemi bez rozdílu jejich sociálního statusu, ekonomických, kulturních a geografických podmínek, etnického původu, rasy či pohlaví. Více žádoucím se ukazuje přístup, jehož podstatou jsou znalosti, schopnosti, dovednosti a kompetence, které jedinec (s odkazem na znalostní společnost) vlastní a které si dále rozšiřuje, upevňuje, získává další kompetence apod.

K výše jmenovaným charakteristikám přistupují další vlastnosti jedince, které ovlivňují jeho účast a úspěšnost při učení a vzdělávání. Jde zde zejména o intelekt, motivaci a pro současný koncept celoživotního učení podstatnou schopnost učit se. Motivy k učení se v průběhu života člověka mění.

Do určité míry mohl vývoj účasti na dalším vzdělávání ovlivnit rok 2007, kdy svět postihla celosvětová ekonomická krize. Její dozvuky lze zaznamenat dodnes. Mnoho národních států se stále potýká s dopady této krize a řeší mnoho dalších problémů, než je participace dospělých na dalším vzdělávání a učení. Proto se tato oblast v některých zemích dostává spíše do pozadí a koncentrace vlád v těchto zemích se směřuje např. na ekonomickou úroveň státu, na zajištění základních potřeb jejich obyvatel apod. Mezinárodní organizace se i přesto snaží účast dospělých na dalším vzdělávání řešit a navrhuji opatření ovlivněná touto krizí. V jejich úsilí zaznívá volání po znalostech, často směřovaných na ty základní – funkční gramotnost, klíčové kompetence apod. Současná globální společnost je totiž složitá a klade na jednotlivce zvýšené požadavky, co se týče znalostí, schopností a dovedností.

Kromě ekonomického efektu (zvýšení konkurenceschopnosti, lepší zaměstnatelnost, možnost vyššího příjmu atd.) vzdělávání a učení ovlivňuje také

společenské postavení lidí, jejich zdravotní stav a životní úroveň celkově. Velmi patrné je to při srovnání osob s nízkým stupněm vzdělání a těmi s vyššími stupni dosaženého vzdělání. První skupina osob často žije na okraji společnosti. V rozvojových zemích se jedná o převážnou část populace. Vzdělanostní úroveň těchto lidí mnohdy nedosahuje ani základních znalostí. Regiony jako je např. Afrika, jsou proto cílovou skupinou humanitárních organizací – v oblasti vzdělávání a učení se jedná o UNESCO – jejichž snahou je zajistit toto základní vzdělání všem obyvatelům těchto ohrožených oblastí. Ve světě tak vznikají velké rozdíly mezi lidmi nejen ve znalostech, ale také v jejich životní úrovni. Zatímco v rozvojových zemích žije početná skupina lidí na hranici chudoby (nebo v chudobě), v rozvinutých zemích jich tolik není. V rozvinutých zemích je však propad mezi těmi vzdělanějšími a méně vzdělanými (nebo lidmi bez vzdělání) mnohem markantnější. Úroveň dosaženého vzdělání totiž zvyšuje či snižuje vyhlídky na možnost kvalitnějšího života, žít zdravě, aktivně se účastnit života komunity, zajistit si odpovídající životní úroveň, získat lepší práci apod.

Shrnu-li výsledky, které jsem při zpracovávání této diplomové práce zaznamenala, musím konstatovat, že snaha mezinárodních politických a ekonomických organizací je nemalá. Přestože existovaly rozdíly v chápání celoživotního vzdělávání mezi jednotlivými organizacemi (recurrent education OECD, lifelong education UNESCO), v následujících etapách vývoje (redefinice) konceptu na celoživotní učení je již možné nalézt společné znaky jeho chápání. Zároveň při srovnání UNESCO, OECD a EU je záběr opravdu rozsáhlý od globálních zaměření humanitárního charakteru (UNESCO), přes ovlivňování socio-ekonomické situace jednotlivců prostřednictvím vzdělání (OECD) k řešení těchto problémů na regionální úrovni (EU). Mnou zkoumané mezinárodní organizace se na poli odstraňování nerovností v účasti dospělých na vzdělávání a učení významně angažují, o čemž vypovídá i jejich produkce politických dokumentů. Nezanedbatelná je i výzkumná aktivita těchto organizací, jejíž snahou je přinášet přehledy o úrovni znalostí ve světě, o přístupu ke vzdělávání, o možnostech zvyšování participace na něm a neméně podstatná best practices, která pomohou jiným státům inspirovat se.

Odlišnosti mezi iniciativami UNESCO, OECD a EU je pak možno hledat v souvislostech, se kterými je vzdělání v současné době spojováno. Pro UNESCO je vzdělání jednou ze záruk odstranění chudoby a pro zajištění orientace lidí v moderním globalizovaném světě. Na opačný pól pomyslné osy patří OECD, jež nejvíce spojuje

úroveň dosaženého vzdělání s ekonomickým úspěchem jednotlivce i společnosti jako celku. EU je pak uskupením, které lze zařadit někam mezi UNESCO a OECD s tím, že blíže je svou povahou i vnímáním role vzdělávání a vzdělání k OECD. OECD a EU spojují vzdělání s lepší zaměstnatelností, konkurenceschopností a vyššími příjmy. EU navíc vidí ve vzdělávání a učení potenciál sociální soudržnosti a posílení aktivního občanství.

Ačkoliv jsou některé rozdíly mezi UNESCO, OECD a EU patrné, všechny tři mezinárodní organizace vyzdvihují význam dosaženého vzdělání jak pro jedince, tak pro společnost jako celek. Společným cílem mezinárodních organizací je bezesporu zajistit přístup ke vzdělávání a učení všem lidem a dosáhnout tak vyšší úrovně vzdělání dospělé populace. Rovnost v přístupu ke vzdělávání a učení je spojována s participací dospělých na vzdělávání a učení a s bariérami, které jim v tom brání. Tato spojnice mezi nimi je reprezentována opatřeními vedoucími ke zvyšování účasti dospělých na vzdělávání a učení a návrhy k odstraňování bariér v přístupu k němu. Tato iniciativa je následně zjišťována prostřednictvím výzkumů realizovaných příslušnými orgány a nástroji jednotlivých organizací.

Ačkoliv jsou politické dokumenty UNESCO, OECD a EU často podrobné, co se týče návrhů opatření a postupů, významnou roli při jejich implementaci do národních vzdělávacích politik hrají národní státy. Jak jsem již v textu uváděla, politické dokumenty mají spíše doporučující charakter. Je tedy hlavně na jednotlivých státech, zda a do jaké míry uvedená doporučení do svých národních politik zapracují. Případného závaznějšího postavení mohou politické dokumenty dosáhnout pouze v EU, neboť je orgány EU mohou formulovat prostřednictvím nařízení či směrnic, která již znamenají určitou povinnost členských států se jimi zabývat. Protože je však situace vzdělávání a učení dospělých složitá, je nutné vždy dbát na individuální odlišnosti jednotlivých národních států. Jejich historicko-politický vývoj i kulturní a zejména ekonomická úroveň se liší. Je tedy důležité, aby si jednotlivé státy samy pod vlivem nadnárodních tendencí uvědomily důležitost vzdělávání a učení dospělých a aby se snažily systematicky vytvářet podmínky pro efektivní a spravedlivý přístup k vzdělávání a podporovat účast dospělých na něm.



## 8 Soupis bibliografických citací

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ATKINSON, Anthony Barnes, Eric MARLIER. *Analysing and Measuring Social Inclusion in a Global Context* [online]. United Nations, 2010 [cit. 2015-10-31]. Dostupné z: <<http://www.un.org/esa/socdev/publications/measuring-social-inclusion.pdf>>
- BARTLOVÁ, Petra, Zuzana FREIBERGOVÁ, Irru JYSKEOVÁ, Maj-Lis LÄYKKIOVÁ, Ingrid WAGENHOFEROVÁ. *BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých. Zjištění a strategie překonávání těchto bariér*. Ikaalinen – Praha – Vídeň, červen 2008 [cit. 2014-03-21]. 36 s. Dostupné z: <[http://old.nvf.cz/publikace/pdf\\_publikace/euroguidance/cz/baded\\_cz.pdf](http://old.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/baded_cz.pdf)>
- BELLING, Vojtěch. *Otevřená metoda koordinace v Evropské unii a její právní limity (11.8.2009)* [online]. [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: <<http://www.skaloud.net/clanky/stanoviska/jinyma-ocima/otevrena-metoda-koordinace-v-evropske-unii-a-jeji-pravni-limity-11-8-2010/?strana=1>>
- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.
- BOEREN, Ellen, Ides NICAISE, Herman BAERT. *Theoretical models of participation in adult education: the need for an integrated model*. [online]. International journal of lifelong education, 2010, vol. 29, no. 1 [cit. 2014-05-27]. Pp. 45-61. ISSN 0260-1370. Dostupné z: <<http://dx.doi.org/10.1080/02601370903471270>>
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: BALL, Stephen, J. *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. 1. ed. London : RoutledgeFalmer, 2004. Pp. 15–29. ISBN 0-415-32776-8.
- BROEK, Simon, Barry J. HAKE. *Increasing participation of adults in higher education: factors for successful policies* [online]. International journal of lifelong education, 2012, vol. 31, no. 4 [cit. 2014-06-02]. Pp. 397-417. ISSN 0260-1370. Dostupné z: <<http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.663801>>
- CEDEFOP. *Lifelong learning: citizen's views*. [online]. CEDEFOP, Luxembourg, 2003 [cit. 2014-02-18]. 24 s. ISBN 92-896-0151-5. Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_185\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_185_en.pdf)>

- CEDEFOP. *Statistics & Indicators. Is cost a significant obstacle to adult participation in learning?* [online]. CEDEFOP, 2014 [cit. 2014-03-01]. Dostupné z: <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/articles/15227.aspx>>
- CENTENO, Vera. *Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history.* [online]. International journal of lifelong education, 2011, vol. 30, no. 2 [cit. 2014-03-01]. Pp. 133-150. ISSN 0260-1370. Dostupné z: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2010.547616>>
- Commission of the European Communities. *A Memorandum on Lifelong Learning* [online]. Brussels, 30.10.2000 [cit. 2014-01-26]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>>
- Commission of the European Communities. *Communication from the Commission: Adult Learning: It is never too late to learn* [online]. Brussels, 23.10.2006a [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <<http://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/07ca9c53-3b2e-4b70-8ef5-efaad639bf76/language-en/format-PDF/source-4994299>>
- Commission of the European Communities. *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament of 8 September 2006 on Efficiency and equity in European education and training systems* [online]. 14.12.2006b [cit. 2015-05-15]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1423475568018&uri=URISERV:c11095>>
- Commission of the European Communities. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on Adult learning: It is always a good time to learn.* [online]. Brussels, 29.7.2007 [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf)>
- Commission of the European Communities. *Commission staff working document: Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks.* [online]. Brussels, 2008 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <[http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT\\_in\\_Europe\\_2008-report\\_indicators\\_and\\_benchmarks.pdf](http://www.ecnais.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/EandT_in_Europe_2008-report_indicators_and_benchmarks.pdf)>

- Commission of the European Communities. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions: Key competences for a changing world. Draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the „Education & Training 2010 work programme“* [online]. Brussels, 25.11.2009 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: <[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009\\_2014/documents/com/com\\_com\(2009\)0640\\_/com\\_com\(2009\)0640\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2009)0640_/com_com(2009)0640_en.pdf)>
- CROSS, Patricia. *Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning*. 1<sup>st</sup> ed. San Francisco : Jossey-Bass, 1981. 300 s. ISBN 0-87589-491-7.
- Český statistický úřad. *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011* [online]. Praha : ČSÚ, 2013 [cit. 2014-06-21]. ISBN 978-80-250-2354-9. Dostupné z: <[http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/710023991A/\\$File/331313.pdf](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/t/710023991A/$File/331313.pdf)>
- DELORS, Jacques et. al. *Learning: the treasure within* [online]. Paris : UNESCO, 1996 [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>
- DESJARDINS, Richard, Kjell RUBENSON, Marcella MILANA. *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. [online]. Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2006. [cit. 2014-02-18]. 128 pg. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf>>
- Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES) [online]. Brusel, 18. prosince 2006 [cit. 2014-04-02]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/;jsessionid=pNTrT8nh8VhMGyGgS9qLhBMNdC0TSTH23w4JX4G15b2sqYd2T1v3!864384702?uri=CELEX:32006H0962>>
- DRUCKER, Peter. *Postkapitalistická společnost*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1993. 680 s. ISBN 80-85603-31-4.
- European Commission. *White paper on education and training: Teaching and learning towards the learning society* [online]. European Commission, 29. listopadu 1995 [cit. 2014-04-27]. Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/white-papers/index\\_cs.htm](http://ec.europa.eu/white-papers/index_cs.htm)>

- European Commission. *Joint Report on Social protection and Social Inclusion 2007* [online]. Luxembourg : European Commission, 2007 [cit. 2015-10-31]. Dostupné z: <[ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2014&langId=en](http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2014&langId=en)>
- European Commission. *Online education and training monitor. Adult participation in lifelong learning* [online]. European Commission, 20.12.2013 [cit. 2014-05-31]. Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/education/dashboard/lll/lifelong\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/dashboard/lll/lifelong_en.htm)>
- European Commission. *Basic skills*. [online]. 14.5.2014 [cit. 2014-05-18]. Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/education/policy/school/math\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/policy/school/math_en.htm)>
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis. Eurydice Report* [online]. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013a [cit. 2014-03-24]. ISBN 978-92-9201-348-6. Dostupné z: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/147EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/147EN.pdf)>
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report* [online]. Brussels : Eurydice, 2013b [cit. 2014-06-02]. ISBN 978-92-9201-512-1. Dostupné z: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/163EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf)>
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities* [online]. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015 [cit. 2016-03-31]. Dostupné z: <<https://ec.europa.eu/epale/cs/resource-centre/content/adult-education-and-training-europe-widening-access-learning-opportunities>>
- Evropská komise. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů. Přehodnocení vzdělávání: investice do dovedností pro dosažení lepších socioekonomických výsledků* [online]. Evropská komise, Štrasburg, 20.11.2012 [cit. 2015-10-15]. Dostupné z: <<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/?fuseaction=list&coteId=1&year=2012&number=669&language=CS>>
- European Parliament. *Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions* [online]. European Parliament, 2000 [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm#](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#)>

- FAURE, Edgar et al. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO, 1972. 313 s. ISBN 0-245-51900-7.
- FIELD, Simon, Malgorzata KUCZERA, Beatriz PONT. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. [online]. OECD, 2007 [cit. 2014-04-27]. 143 s. ISBN 978-92-64-03259-0. Dostupné z: <[http://www.oecd-ilibrary.org/education/no-more-failures\\_9789264032606-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/no-more-failures_9789264032606-en)>
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1. vyd. (dotisk). Praha : Argo, 2001. 596 s. ISBN 80-7204-124-4.
- GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ (eds.). *Nerovné šance ve vzdělávání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
- GREGER, David. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.
- HODAČ, Jan, Tomáš KOTRBA. *Učebnice globalizace*. 1. vyd. Brno : Barrister & Principal, 2011. 308 s. ISBN 978-80-87474-33-4.
- JARVIS, Peter. *Adult and continuing education: Theory and practice*. London : Croom Helm, 1983. 317 s. ISBN 0-7099-1418-0.
- JARVIS, Peter. *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives. Lifelong learning and the learning society. Vol. 2*. London : Routledge, 2007. 238 s. ISBN 978-0-415-35543-8.
- JARVIS, Peter. *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. London : Routledge, 2008. 248 s. ISBN 978-0-415-35545-2.
- KATRŇÁK, Tomáš. *Třídní analýza a sociální mobilita*. 1. vyd. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. 211 s. ISBN 80-7325-067-5.
- KIS, János. Úvod. In: KIS, János (ed.). *Současná politická filosofie*. 1. vyd. Praha : OIKOYMENH, 1997. 501 s. ISBN 80-86005-60-7.
- KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2012. 152 s. ISBN 978-80-247-3269-5.
- Komise Evropských společenství. *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů: Aktualizovaný*

- strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy* [online]. Brussels, 16.12.2008 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX:52008DC0865>>
- KOPECKÝ, Martin. *Obraz vzdělávajícího se dospělého v dokumentech OECD a EU.* [online]. SOCIOweb – Sociologický webzín, 1.4.2010 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=340&lst=105>>
- KOPECKÝ, Martin. Vědění a učení v globalizaci a jejich místo ve vzdělávací politice mezinárodních organizací. In: KOPECKÝ, Martin a kol. *Vědění a učení v globalizovaném světě: aktéři a změny.* Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013a. S. 88–101. ISBN 978-80-7308-474-5.
- KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu.* 1. vyd. Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013b. 165 s. ISBN 978-80-7308-493-6.
- KREUZZIGER, Milan. Proměna společensko-kulturního rámce a změna nároků na vzdělávání v období globalizace. In: KOPECKÝ, Martin. a kol. *Vědění a učení v globalizovaném světě: aktéři a změny.* Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013a. S. 75–87. ISBN 978-80-7308-474-5.
- LUKÁČ, Eduard. *Výchova a vzdělávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí.* 1. vyd. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2010. 206 s. ISBN 978-80-555-0153-6.
- MAREŠ, Petr, Tomáš SIROVÁTKA. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda\** [online]. Praha : Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2008 [cit. 2015-10-31]. Dostupné z: <[http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni\\_vyloucení\\_exkluze\\_a\\_socialni\\_zaclenovani\\_inkluzie.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/Socialni_vyloucení_exkluze_a_socialni_zaclenovani_inkluzie.pdf)>
- Mezinárodní organizace práce. *Úmluva Mezinárodní organizace práce o diskriminaci (zaměstnání a povolání).* [online]. Ženeva, 1958 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <<http://www.helcom.cz/view.php?cisloclanku=2004011905>>
- MILANA, Marcella, Tom NESBIT (Eds.). *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy.* 1<sup>st</sup> edition. Palgrave Macmillan UK, 2015. 254 p. ISBN 978-1-137-38824-7.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. MŠMT, Praha, 2007 [cit. 2014-01-26]. 92 s. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Otevřená metoda koordinace ve vzdělávání: nové impulsy*. NEWSLETTER MŠMT o evropských záležitostech [online]. 2. října 2013, roč. 2013, č. 9, s. 3 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/31978/>>
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha : Wolters Kluver ČR, a.s., 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- NASH, Roy. Beyond reproduction theory. A multi-level explanation of inequality/difference in education. In: OLSSSEN, Mark (ed.). *Culture and learning: access and opportunity in the classroom*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub., c2004, xi, Pp. 73–93. ISBN 15-931-1178-9.
- OECD. *Recurrent education: A strategy for lifelong learning* [online]. Paris : OECD, 1973 [cit. 2014-03-01]. Dostupné z: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>>
- OECD. *Literacy in the information age. Final report of the International adult literacy survey* [online]. Paris : OECD, 2000. [cit. 2014-05-17]. ISBN 92-64-17654-3. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>>
- OECD. *Promoting Adult Learning* [online]. OECD, 2005 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/promoting-adult-learning\\_9789264010932-en#page9](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/promoting-adult-learning_9789264010932-en#page9)>
- OECD. *Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium* [online]. OECD, 2006 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/education/innovation-education/37437718.pdf>>
- OECD. *Compendium of OECD Well-being Indicators* [online]. OECD, 2011 [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/std/47917288.pdf>>
- OECD. *Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies* [online]. OECD Publishing, 2012 [cit. 2014-05-29]. ISBN 978-92-64-17733-8. Dostupné z: <<http://skills.oecd.org/documents/OECDSkillsStrategyFINALENG.pdf>>

- OECD. *How's life? 2013: Measuring well-being* [online]. OECD Publishing, 5. November 2013 [cit. 2014-06-21]. ISBN 978-92-64-20139-2. Dostupné z: <[http://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2013\\_9789264201392-en](http://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life-2013_9789264201392-en)>
- OECD. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators* [online]. OECD, 2014a [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>>
- OECD. *Education GPS: The world of education at your fingertips* [online]. OECD, April, 28<sup>th</sup> 2014b [cit. 2015-05-15]. Dostupné z: <<http://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41746&filter=Adult>>
- OECD. *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain* [online]. OECD, 2015a [cit. 2015-11-30]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/edu/universal-basic-skills-9789264234833-en.htm>>
- OECD. *Adults, Computers and Problem Solving: What's the Problem?* [online]. OECD Publishing, 2015b [cit. 2016-04-05]. Dostupné z: <[http://www.oecd-ilibrary.org/education/adults-computers-and-problem-solving\\_9789264236844-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/adults-computers-and-problem-solving_9789264236844-en)>
- OECD. *OECD Work on Education & Skills* [online]. OECD, nedatováno [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <<http://www.oecd.org/edu/Directorate-for-education-and-skills-brochure.pdf>>
- OUANE, Adama. UNESCO's drive for lifelong learning. In: JARVIS, Peter. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London, New York : Routledge, 2009. s. 302–311. ISBN 978-0-415-41904-8.
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník lidské zdroje*. 1. vyd. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PIECK, Enrique. Lifelong Learning and Work in Developing Countries. In: MEDELAÑONUEVO, Carolyn (ed.) *Integrating lifelong learning perspectives* [online]. Hamburg : UNESCO Institute for Education, 2002. [cit. 2014-03-28]. s. 113–125. ISBN 92-820-1115-1. Dostupné z: <<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf>>
- RABUŠICOVÁ, Milada, Ladislav RABUŠIC. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
- Rada Evropské unie. *Informace orgánů a institucí Evropské unie. Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné*



- přípravy („ET 2020“)*. 12.5.2009 [CD-ROM]. Ver. 2015 pro Windows. Praha : Wolters Kluwer, 2015. Stav k 5.8.2015 [cit. 2015-10-15].
- Rada Evropské unie. *Informace orgánů, institucí a jiných subjektů Evropské unie. Závěry Rady o zvyšování úrovně základních dovedností v rámci evropské spolupráce v oblasti školství pro 21. Století*. 30.11.2010. [CD-ROM]. Ver. 2015 pro Windows. Praha : Wolters Kluwer, 2015. Stav k 5.8.2015 [cit. 2015-10-15].
- Rada Evropské unie. *Doporučení Rady ze dne 28. června 2011 o politikách snížení míry předčasného ukončování školní docházky*. 28.6.2011 [CD-ROM]. Ver. 2014 pro Windows. Praha : Wolters Kluwer, 2014. Stav k 4.3.2014 [cit. 2014-04-28].
- RASMUSSEN, Pale. Lifelong learning as social need and as policy discourse. In: DALE, Roger, Susan ROBERTSON (eds). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford : Symposium Books, 2009. s. 85–99. ISBN 978-1-873927-90-8.
- RASMUSSEN, Pale. Adult learning policy in the European Commission. In: MILANA, Marcella, John HOLFORD (eds.). *Adult Education Policy in the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives* [online]. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers, 2014 [cit. 2014-06-21]. Pp. 17–34. ISBN 978-94-6209-548-9. Dostupné z: <<https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/research-on-the-education-and-learning-of-adults/adult-education-policy-and-the-european-union/>>
- RASMUSSEN, Pale, Kathleen LYNCH, Jacky BRINE, Pepka BOYADJIEVA, Michael A. PETERS, Heinz SÜNKER. Education, equality and the european social model. In: DALE, Roger, Susan ROBERTSON (eds). *Globalisation & Europeanisation in Education*. Oxford : Symposium Books, 2009. s. 159–177. ISBN 978-1-873927-90-8.
- RAWLS, John. *Teorie spravedlnosti*. Praha : Victoria Publishing, a.s., 1995. 361 s. ISBN 80-85605-89-9.
- RUBENSON, Kjell a Richard DESJARDINS. *The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model*. Adult Education Quarterly. May 2009, roč. 59, č. 3, s. 187–207.
- SIMONOVÁ, Natalie, Tomáš KATRŇÁK. *Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností* [online]. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2008, vol. 44, no. 4 [cit. 2013-06-22]. Pp. 725–743. ISSN 0038-0288. Dostupné z:

<[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/cd70024b296efc202dcf6eae35762ed0f1168084\\_515\\_2008-4SimonovaKatrnak.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/cd70024b296efc202dcf6eae35762ed0f1168084_515_2008-4SimonovaKatrnak.pdf)>

ŠERÁK, Michal, Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠPOLAR, Vida A. Mohorčič, John HOLFORD. Adult learning: from the margins to the mainstream. In: MILANA, Marcella, John HOLFORD (eds.). *Adult Education Policy in the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives* [online]. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers, 2014 [cit. 2014-06-21]. Pp. 35–50. ISBN 978-94-6209-548-9. Dostupné z:

<<https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/research-on-the-education-and-learning-of-adults/adult-education-policy-and-the-european-union/>>

TORRES, Rosa Maria. Lifelong Learning in the North, Education for All in the South. In: MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn (ed.) *Integrating lifelong learning perspectives*. [online]. Hamburg : UNESCO Institute for Education, 2002. [cit. 2014-03-28]. s. 3–12. ISBN 92-820-1115-1. Dostupné z:

<<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/uiestud36.pdf>>

UNESCO. *Vládní návrh č. 99/1962, kterým se předkládá Národnímu shromáždění Československé socialistické republiky k projevu souhlasu Úmluva o boji proti diskriminaci v oblasti vzdělání, přijatá v Paříži dne 14. prosince 1960 na jedenáctém zasedání Generální konference Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu* [online]. Praha, 1962 [cit. 2014-01-26]. Dostupné z: <[http://www.psp.cz/eknih/1960ns/tisky/t0099\\_00.htm](http://www.psp.cz/eknih/1960ns/tisky/t0099_00.htm)>

UNESCO. *Světová deklarace vzdělání pro všechny. Uspokojení základních vzdělávacích potřeb*. [online]. Jomtien, Thajsko, 5.-9. března 1990 [cit. 2014-02-02]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>>

UNESCO. *The Dakar Framework for Action* [online]. Paris : UNESCO, 2000, [cit. 2014-05-30]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>>

UNESCO. *Gender and Education for All: The Leap of Equality*. [online]. UNESCO, 2003, [cit. 2014-03-30]. Dostupné z:

- <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/20034-gender/>>
- UNESCO. *Towards Knowledge Societies*. [online]. Paris, 2005a. [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>>
- UNESCO. *EFA Global Monitoring Report 2006: Literacy for life*. [online]. UNESCO, 2005b [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>>
- UNESCO. *Building on our gains. Medium-term strategy 2008–2013* [online]. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009a, [cit. 2014-05-30]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183073e.pdf>>
- UNESCO. *Global report on adult learning and education* [online]. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009b, [cit. 2014-06-30]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>>
- UNESCO. *CONFINTE VI: Belém Framework for Action* [online]. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010, [cit. 2014-05-30]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>>
- UNESCO. *Rethinking Education in a Changing World* [online]. UNESCO Secretariat, 2013a, [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002247/224743e.pdf>>
- UNESCO. *Second Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy* [online]. Hamburg : UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013b, [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>>
- UNESCO. *UNESCO Education Strategy 2014–2021* [online]. Paris : UNESCO, 2014 [cit. 2015-11-24]. Dostupné z: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>>
- UNESCO Institute for Statistics. *Frequently asked questions about education statistics*. [online]. UIS, 2014 [cit. 2014-04-02]. Dostupné z: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/FAQ.aspx>>
- URBAN, Luděk. *Čím se zabývá koordinace hospodářské politiky EU?* [online]. 20.12.2005 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <<http://www.euractiv.cz/cl/24/2235/Cim-se-zabyva-koordinace-hospodarske-politiky-EU->>

- URBAN, Luděk. *Lisabonská strategie*. [online]. Euroskop [cit. 2014-06-01]. Dostupné z: <<https://www.euroskop.cz/8742/sekce/lisabonska-strategie/>>
- VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění. In: ŠUBRT, Jiří a kol. *Soudobá sociologie III: diagnózy soudobých společností*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2008. S. 64–84. ISBN 978-80-246-1486-1.
- VESELÝ, Arnošt, Petr MATĚJŮ. Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In: MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.
- VETEŠKA, Jaroslav. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In: VETEŠKA, Jaroslav. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011. S. 43–67. ISBN 978-80-7452-012-9.