

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra andragogiky a personálního řízení

Martin Sycha

VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A SOCIÁLNÍ ZMĚNA
Analýza vztahů a závislostí mezi změnami ve společnosti
a vzděláváním

ADULT EDUCATION AND SOCIAL CHANGE
Analysis of Interdependence and Relationship between
Changes in Society and Education

Disertační práce

vedoucí práce - PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Abstrakt

Vše se mění. Lidská společnost není a nikdy v historii nebyla stabilní a rigidní strukturou. Naopak je strukturou dynamickou, jež se neustále vyvíjí a mění. Svět se stává stále více a více komplexním a komplikovaným. Můžeme sledovat rychlé a zásadní změny ve všech oblastech života člověka. Často se říká, že právě rychlost, diskontinuita či turbulence jsou hlavními charakteristikami současného světa a společnosti.

Cílem mé práce je popsat, jak tyto změny mohou souviset s procesy vzdělávání a učení. Nakolik jsou tyto procesy závislé na sociálních změnách a naopak zda mohou být nástrojem, který další změny přináší. Na problematiku vzájemných závislostí a interdependencí mezi vzděláváním dospělých a sociálními změnami se snažím pohlízet z různých úhlů pohledu. Při zkoumání zvolené problematiky se opírám především o analýzu a komparaci aktuálních politických dokumentů týkajících se této problematiky a teoretičtěji a většinou výrazně kritičtěji zaměřených odborných andragogických, sociologických či pedagogických pramenů.

Disertační práce vychází z charakteristiky sociální změny a teorií vývoje společnosti a jejích transformací. V druhé kapitole se pak v teoretické rovině zabývám otázkami oboustranného působení sociálních vlivů a vzdělávání. Rozlišuji zde čtyři odlišné přístupy, skupiny autorů a jejich teorií, a to z hlediska jejich interpretace vztahu mezi vzděláváním a sociálními změnami. Třetí kapitola se pak zabývá změnami spjatými s přechodem od tradiční společnosti ke společnosti moderní a rolí vzdělávání při těchto změnách. Tento přechod, který lze charakterizovat komplexem sociálních transformací, jež výrazně proměnily tehdejší sociální realitu, lze chápat jako základ změn, jichž jsme svědky v současné době. Poslední, čtvrtá a z hlediska této práce nejdůležitější kapitola se pak věnuje aktuálním sociálním transformacím a jejich vztahu ke vzdělávání dospělých. Snažím se zde o rozbor a objasnění úlohy vzdělávání v rámci komplexu transformací spojených s procesy globalizace a individualizace, s rozvojem nových technologií, s procesy ekonomizace společnosti či se sociálními konflikty souvisejícími s novými sociálními nerovnostmi.

Mou snahou bylo vytvořit kompaktní práci, jež by zvolenou problematiku řešila na obecnější, teoretičtější rovině, jež by se však opírala také o analýzu dostupných empirických dat a výsledků výzkumů a šetření týkajících se vzdělávání dospělých.

Abstract

Everything is changing. Human society is not and has never been a stable and rigid structure. On the contrary, it is rather a dynamic structure that is constantly evolving and changing. The world is becoming more and more complex and complicated. We are witnessing rapid and fundamental changes in all realms of our life. It is often said that the speed, discontinuity and turbulence are the main characteristics of the contemporary world and society.

The principal aim of my work is to describe how these changes could be related to processes of learning and education how these processes are dependent on social changes and vice versa whether they could be a tool that brings other changes. I try to focus on this issue from different angles as a matter of mutual dependence between adult education and social change. My thesis is especially based on analysis and comparison of the recent policy documents concerning this issue, and on more theoretically and critically-oriented scientific andragogical, sociological or pedagogical sources.

The presented doctoral thesis is derived from the characteristics of social change and the social development theories. The second chapter is devoted to issues of mutual influences on social transformations and education on theoretical basis. I distinguish four different approaches, groups of authors and their theories, in terms of their interpretation of the relationship between education and social change. The third chapter deals with changes linked to the transition from the traditional society to the modern society and the role of education throughout these changes. This transition, that can be characterized by complex of the social transformations and that dramatically transformed the then social reality can be understood as the basis of the changes we have observed in these days. The main attention is addressed to the last fourth chapter that is devoted to the current social transformations and their relation to adult education. I attempt to analyze and clarify the role of education in the complex of transformation processes associated with globalization, individualization, the technological development, the processes of economization and comodification, and with the social conflicts linked with new social inequalities.

OBSAH

0	ÚVOD: Teoretická východiska disertační práce a její členění.....	8
1	SPOLEČNOST A ZMĚNA	15
1.1	Definice, charakteristiky a dělení sociálních změn	15
1.2	Teorie sociální změny	18
1.2.1	Přehled a charakteristika teorií	18
1.2.2	Kritika vývojových teorií	21
1.3	Zlomové změny ve vývoji lidské civilizace.....	22
1.4	Změny v chápání a pojmání sociální reality, jejího vývoje a změn: minulý pokrok, neznámá budoucnost.....	25
1.5	Člověk a změny: pasivní akceptace změn či jejich aktivní ovlivňování	27
2	TEORETICKÉ ASPEKTY VZTAHU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A SPOLEČENSKÝCH ZMĚN	29
2.1	Vzdělávání, společnost a adaptace na změny.....	29
2.2	Společnost jako struktura nebo jednání	30
2.3	Různá pojetí vzdělávání dospělých - interpretace a přístupy z pohledu změn společnosti a sociálních struktur	31
2.3.1	Vzdělávání jako faktor integrity a kontinuity společnosti	33
2.3.2	Vzdělávání jako prostředek udržení pozic elity a dominantní kultury a reprodukce sociálních nerovností.....	35
2.3.3	Vzdělávání jako faktor ovlivňující společenské změny.....	41
2.3.4	Liberální vzdělávací koncepce	50
2.4	Která interpretace vzdělávání je ta správná?.....	60
3	ZMĚNY VE SPOLEČNOSTI A VE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTI S PŘECHODEM OD TRADIČNÍCH SPOLEČNOSTÍ K MODERNÍM	63
3.1	Vznik a vývoj moderní industriální společnosti: ve jménu pokroku	63
3.1.1	Přechod od vlády tradic, zvyků a víry ke zcela odlišné sociální realitě.....	63
3.1.2	Vzdělávání jako podmínka rozvoje industrializace.....	65
3.2	Vznik a rozvoj ideové, hodnotové a postojové plurality: ideová východiska a spojitost se vzděláváním	67
3.3	Technický a technologický rozvoj.....	72
3.3.1	Knihtisk: příklad stroje ovlivňujícího vzdělanost a znalosti	73
3.4	Transformace v oblasti sociální stratifikace a mobility a jejich vliv na vzdělávání.....	75
3.5	Zrod národních států a institucionalizace společnosti: Vznik prvních institucí a organizací vzdělávání dospělých.....	79
3.5.1	Národní státy a vzdělávání	79
3.5.2	Institucionalizace a masifikace společnosti.....	81
3.6	Demokratizace a emancipace společnosti	83
4	SPOLEČNOST V PŘECHODU. TRANSFORMACE A CHARAKTERISTIKY SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI.....	86
4.1	Jaká je dnešní společnost?	86
4.2	Vztah vzdělávání dospělých a aktuálních sociálních transformací	90
4.2.1	Vzdělávání dospělých v politických dokumentech	92
4.3	Co přináší akcelerující rozvoj technologií pro oblast vzdělávání dospělých?	96
4.3.1	Nové technologie ve vzdělávání dospělých.....	98
4.3.2	Vztah technologií, vzdělávání a socializace	105
4.3.3	Expertní systémy a specializované vědění	109

4.4	Znalostní ekonomika a ekonomika znalostí	113
4.4.1	Ekonomika založená na znalostech	113
4.4.2	Primát ekonomického subsystému - ekonomika jako ideologie	116
4.4.3	Vzděláváním pro trh, aneb každý jsme podnikatelem se sebou samým.	119
4.4.4	Komerencializace a komodifikace vzdělávání	122
4.5	Nové rozvrstvení, nové nerovnosti, nové konflikty	125
4.5.1	Vzděláváním k sociální kohezi či nerovnostem?	126
4.5.2	Inflace a devalvace vzdělání	132
4.5.3	Polarizace povolání na trhu práce a nezaměstnanost. Monotónnost, rutina a závislost vs. imperativ produktivity, inovací a nezávislé zodpovědnosti	137
4.5.4	Globální nerovnosti, globální konflikty	143
4.6	Stát, demokracie, společnost plnoprávných občanů a svoboda	147
4.6.1	Národní stát a občanská společnost	148
4.6.2	Občanské vzdělávání	151
4.6.3	Znamená růst počtu možností větší svobodu individuí?	155
5	ZÁVĚR: Transformuje vzdělávání dospělých společnost nebo společnost vzdělávání dospělých?	159
6	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	170

Pochybnost, která pramení nikoliv z nevědění, ale z více vědění, z dalšího tázání, je nejjistějším vítězem moderny. (Beck, 2007b, s. 222)

0 ÚVOD: Teoretická východiska disertační práce a její členění

Vše plyne. Ač to nemusí být vždy na první pohled zcela zřejmé, vše podléhá neustálému vývoji. Tento vývoj je někdy rychlejší, jindy pomalejší, ale přesto nepřetržitý. Na jednu stranu stále dochází k periodickému opakování proběhnuvších procesů a akcí, na druhou stranu právě na základě různorodých kombinací a seskupování těchto iterací dochází ke vzniku něčeho nového, jež se s větší či menší lehkostí začleňuje do stávající struktury a podílí se na dalším vývoji a budoucích změnách.

Změny provázejí lidské pokolení po celou dobu jeho existence. Společnosti nejsou a nikdy nebyly statickými, rigidními strukturami, jsou strukturami dynamickými, neustále se transformujícími a vyvíjejícími. Vývoj a změna jsou neoddělitelnou součástí života člověka jak na úrovni jedince, tak na úrovni lidstva jako celku. Trvalé proměny externích i interních podmínek, které vždy působily na lidské společnosti, zapříčiňují nové transformace a tak i další vývoj lidské civilizace.

V souvislosti se sociálními změnami je dnes stále častěji zmiňován význam vzdělávání a učení. Procesům vzdělávání a učení je přisuzována moc jedince i společnost na změny a vývoj připravit. Vzdělávání a učení jsou považovány nejen za velmi efektivní nástroj schopný přispět k rychlé adaptaci na sociální transformace, ale též za faktor sociálního vývoje, který se významně podílí na generování změn nových. O jejich důležitosti v tomto ohledu se zmiňuje i většina dokumentů Evropské unie z posledních let.

Jak se mění sociální realita, proměňuje se i pojetí a optika vnímání procesů vzdělávání i učení. Tyto procesy začaly být chápány jako celoživotní, začaly být považovány za nutnou podmínku života v dnešní společnosti. Stále větší pozornost je proto, oproti dřívějšímu, věnována vzdělávání a učení v dospělém věku.

Procesy vzdělávání a učení v sobě do značné míry odráží sociální realitu, ve které vznikají. Svou podstatou jsou sociálním jevem a jako takové se také nepřetržitě proměňují a vyvíjí. Jarvis (1985, s. 31) píše, že vzdělávání dospělých je společenským jevem, protože se odehrává ve společnosti. V dnešní době dochází, stejně jako docházelo vždy v minulosti, k permanentnímu oboustrannému působení společenských struktur a vzdělávání. Vzdělávání dospělých může být prostředkem společenských změn, může se významně podílet na jejich vzniku nebo přispívat k usměrňování vývoje. Stejně tak lze ovšem říci, že vzdělávání je společenskou situací ovlivňováno. Lze konstatovat, že společně s růstem významu změn pro společnost, roste i význam vzdělávání a učení a naopak.

Procesy vzdělávání a učení začínají být považovány za základní kámen společnosti, kterou charakterizují zrychlující vývoj a neustálé změny. Stále častěji se hovoří o potřebě permanentního učení a vzdělávání, o potřebě přechodu k učící se společnosti. Vyzdvihuje se význam vzdělávání a učení na všech úrovních a ve všech situacích. Vzdělávání, učení a vzdělanost, coby výsledek těchto procesů, jsou mnohdy považovány za lék na řadu základních celospolečenských problémů. V médiích, politických i odborných debatách jsou často prezentovány jako zdroj dynamiky ekonomického růstu a budoucí prosperity, měly by dopomoci k vylepšení sociální i ekonomické pozice jak států vyspělých, tak států rozvojových. Významně by měly přispívat ke zvyšování konkurenceschopnosti zemí, jež na znalostech založily svou ekonomiku. Měly by stabilizovat situaci na pracovním trhu a zaručit lepší zaměstnatelnost každému jedinci. V sociální sféře by měly plnit funkci sociálně stabilizační a integrační. Mají předcházet rasové a etnické nesnášenlivosti, mají se stát základem moderní multikulturní společnosti. Společnosti, která bude usilovat o zabránění sociální exkluzi a marginalizaci svých členů. Měly by též být například východiskem k řešení environmentálních a ekologických problémů a v budoucnu dalším problémům tohoto rázu předcházet.

Ale může tomu tak skutečně být? Mělo a má vzdělání a vzdělávání¹ opravdu takovou moc, jaká mu bývá dnes tak často přikládána? Do jaké míry mohou tyto procesy skutečně měnit sociální realitu a být východiskem při řešení aktuálních sociálních a kulturních problémů? A je opravdu možné, bez radikálních změn v celém systému, toto od vzdělávacího systému požadovat? Nebo jsou tyto procesy spíše jen odrazem situace ve společnosti? Může vzdělanost pomoci při adaptaci na sociální změny a rychlý vývoj, anebo je, společně s vědecko-technickým vývojem, naopak jedním z hlavních faktorů, který se na produkci těchto změn a transformací, jež musíme v současnosti řešit, podílí? Opíraly se již někdy v minulosti sociální transformace o procesy učení a vzdělávání? A nebudou při aplikaci současných vzdělávacích trendů v budoucnu tyto procesy stejně či dokonce více problémů a konfliktů produkovat než řešit? Nepovedou například jen k nerovnostem nového typu, jež se budou zakládat právě na získaných poznacích a osvojeném vědění? A jaké znalosti vlastně budeme ve stále se měnícím světě potřebovat? To jsou jen některé z otázek, na které budu v rámci této práce hledat odpovědi.

¹ V této práci rozlišuji mezi pojmy vzdělávání a vzdělání. Termín vzdělávání lze definovat jako proces cílevědomého zprostředkování a předávání soustavy vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem atd. či společensky organizovanou činnost, kterou zajišťují vzdělávací instituce. Vzdělání je pak výsledkem procesu, činnosti vzdělávání a lze ho charakterizovat jako „složku kognitivní vybavenosti osobnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 300)

Tématem mé disertační práce je problematika vzájemné závislosti a vztahů vzdělávání dospělých a sociálních změn. Téma je rozsáhlé a do značné míry komplikované. Je možno na něj pohlízet z různých, často i protichůdných úhlů pohledu. Vztahy mezi společnostmi a vzděláváním jsou ve své podstatě mnohvrstevné, složitě strukturované a do značné míry souvisí s mnoha dalšími sociálními tématy a problémy. Právě šíře tohoto tématu mě přiměla držet se v obecnější, abstraktnější rovině. Zvolený předmět zkoumání svou povahou zasahuje do více vědních disciplín, což podmiňuje i multidisciplinárnost jeho řešení. Andragogika jako věda souvisí a úzce spolupracuje s řadou dalších společenských věd, mezi něž se řadí a na základě jejichž „paradigmat“ se sama formovala. Mým záměrem je popsat vztahy a závislosti mezi vzděláváním dospělých a společenskými změnami v širších souvislostech tak, jak na ně nahlíží zejména současná sociologie a andragogika, u některých tematických okruhů vycházím ale též z dalších souvisejících sociálních věd.

Multidisciplinárnost pojetí a šíře řešené problematiky s sebou přináší mnohé výhody i nevýhody. Jistou výhodou je možnost využití různých přístupů a metod různých vědních oborů či výběr z většího množství relevantních pramenů a dokumentů. Za nevýhodu lze považovat nutnost omezení výběru témat a problémů, jež se zvolené problematiky týkají. Právě šíře zvolené problematiky klade též velké nároky na autora v ohledu snahy a nutnosti zmínit vše podstatné, co se týká vybraného tématu a naopak se vyhnout simplifikacím řešených problémů, zbytečným odbočkám či detailnímu rozboru okrajovějších otázek.

Jak sám název napovídá, má disertační práce je věnována v první řadě vzdělávání dospělých a vychází primárně z analýzy interdependence mezi vzděláváním a učením dospělých a sociálními transformacemi. Ovšem u některých témat, jimž se věnuji, je nutné širší vnímání dané problematiky a obecnější úhel pohledu. U těchto témat pak převažuje i obecnější pojetí vzdělávání a učení, které se neredukuje jen na dospělé.

Výchozím bodem disertační práce je pokus o vymezení základních pojmů, jež se zvolené problematiky týkají a definování základních vztahů mezi sociálními změnami a společností jako celkem. I samotný pojem sociální změna je velmi široký a v sociologii panují neshody a spory při jeho definování. Proto i z mé strany jde spíše o načrtnutí základních přístupů.

Maříková; Petrusek; Vodáková; a kol. (1996, s. 1443) uvádí tři skutečnosti, jež problematizují zkoumání sociální změny a jež se projevují i při psaní této disertační práce

1. Omezený objem relevantních dat pro její komplexní popis.

2. Komplexnost interagujících faktorů, jež změny vyvolávají či ovlivňují jejich průběh.
3. Etnocentrismus pozorovatele, tj. omezenou způsobilost adekvátně postihnout sociální změny v odlišném kulturním prostředí.

Mým záměrem též rozhodně není detailní popis celého vývoje lidské společnosti z hlediska sociálních změn, ani podrobná charakteristika změn, jež nás v současnosti obklopují. To by byl úkol velmi těžko splnitelný a rozhodně překračující možnosti této práce. Chci se omezit na vybrané procesy a transformace, které souvisí se zvoleným tématem.

V první kapitole uvádím nejen základní charakteristiky (rozlišení) sociálních změn či teorie sociální změny a vývoje společnosti, ale poukazuji i na skutečnost, že v historii lidstva je možné nalézt určité zlomové body, které lze charakterizovat určitým komplexem specifických změn, jež výrazně ovlivnily sociální realitu a určily další sociální vývoj. Kromě samotných transformací se zabývám též chápáním změn a vývoje společnosti, neboť i samotné vnímání změn je signifikantní z hlediska dalšího sociálního vývoje. Krátce se věnuji i problematice změn z pohledu člověka coby sociálního aktéra, tedy jako iniciátora sociálních změn, či naopak jako jejich příjemce.

Druhá kapitola se věnuje na teoretické rovině samotné problematice vzájemného ovlivňování a působení vzdělávání a společnosti. O učení i vzdělávacím a výchovném působení je možno hovořit jako o sociální činnosti působící na chování a jednání lidí i na jejich psychiku. Tyto procesy probíhající v rámci společenských skupin jsou výsledkem mnoha makrosociálních procesů, utvářejí kulturu a společnost a stejně tak jsou i jejím produktem. (Prokop, 2005, s. 8) V této kapitole se zabývám zejména funkcí vzdělávání jako faktoru udržujícího stabilitu a kontinuitu ve společnosti i faktoru, který může být nástrojem sociální dynamiky a změn. Rozlišuji zde čtyři odlišné teoretické přístupy zabývající se problematikou vztahu mezi společností a jejími transformacemi a vzdělávání dospělých. Na základě těchto rozdílných vzdělávacích koncepcí ukazují, že je možné k této otázce přistupovat skutečně z různých až protichůdných perspektiv.

Tematika vztahů a závislostí mezi vzděláním dospělých a sociálními změnami je rozvíjena na základě rozboru minulosti i současné situace. Domnívám se, že pro pochopení současnosti i tendencí dalšího vývoje je nutné pochopení historických souvislostí a dějinných událostí, které společnost a její vývoj významným způsobem formovaly. Z hlediska zvolené tematiky je signifikantní zejména přechod od tradiční společnosti ke společnosti moderní a pak transformace, kterým čelíme v současnosti. Prvně zmiňovaným přechodem se zabývám v kapitole třetí.

Změny a sociální transformace, které přišly s tímto diskontinuitním zlomem, zásadním způsobem ovlivnily sociální realitu a svým způsobem je možné je pokládat za fundament dnešního stavu společnosti i za základ sociálních transformací, kterých jsme dnes svědky. Tento zlom je významný i z hlediska vzdělávání dospělých. Mým cílem je konkrétně popsat a charakterizovat komplex transformací, v rámci něhož dochází k radikálním přeměnám společnosti i k rozvoji a proměnám vzdělávání. Důležitost tohoto období pro vzdělávání dospělých tkví v tom, že právě zde vznikají první vzdělávací instituce pro dospělé. V této době začíná být všeobecně uvědomována důležitost vzdělání pro život jedince i společnosti jako celku. V těchto transformacích můžeme spatřovat základy, z nichž se dále rozvíjí vzdělávání dospělých.

Zvýšenou pozornost pak věnuji zejména analýze současného stavu společnosti a změnám, jichž jsme dnes svědky. Více odborníků z oblasti sociálních věd se domnívá, že se nacházíme uprostřed dalšího zlomového předělu v dějinách lidstva, který, co do své důležitosti a rozsahu transformací, jež s sebou přináší, předčí i přelom spojený se sérií revolucí 17. až 19. století. Čtvrtá kapitola se tedy zabývá těmito změnami, jež jsou spojovány s přechodem od moderní společnosti k novému, kvalitativně odlišnému typu společenské reality.

Mou snahou je co nejlépe charakterizovat složitou, provázanou a často rozporuplnou povahu dnešní doby a změn, které ji doprovázejí. Nová společnost této éry s sebou přináší nové, často protichůdné procesy, jimiž lidská společenství v minulosti ještě nikdy neprocházela. Charakter těchto procesů dobře vystihuje citát Riegela: „Globální procesy se svými protichůdnými pohyby, obsahy, vrstvami, koncentracemi a fluktuacemi a výsledky v podobě neustálé reprodukce ohnisek napětí, se spojováním a rozpady sociálních celků, přenášením i devastací kulturních vzorců a vytvářením vzdělanosti, negramotnosti, chudoby i bohatství jsou neobyčejně komplexní, protichůdné, a jejich poznání může být redukcí neadekvátně zkresleno. Sama tato protichůdnost je v neustálém pohybu.“ (Riegel a kol., 2001, s. 10)

Pokouším se objasnit, jaké místo zastává vzdělání a vzdělávání v současném světě. Chci zájemcům o tuto problematiku přiblížit, jak tyto změny mohou souviset se vzděláváním dospělých a jak významná je jejich vzájemná závislost. Vysvětluji zde, jak sociální transformace proměnily charakter vzdělávání a jak byly samy vzděláváním ovlivněny. Jak souvisí například s procesy vzrůstající globalizace a individualizace. Popisuji nejen změny ve vzdělávání dospělých založené na rozvoji technologií, systémů znalostí i expertního vědění, ale rovněž se věnuji vztahu ekonomiky a vzdělávání dospělých nebo konfliktům a napětím

vznikajícím na základě nově se formujících sociálních nerovností či souvislostem mezi vzděláváním a učením dospělých a rozvojem občanské společnosti a demokracie. Mou snahou je na základě kritické analýzy aktuálních politických dokumentů týkajících se vzdělávání dospělých ukázat jaké jsou aktuální trendy v této oblasti, nakolik tyto dokumenty vystihují skutečný stav vzdělávání dospělých či jak je to s dosažitelností cílů a úkolů, které jsou v rámci těchto dokumentů prezentovány.

Mým záměrem je též pokusit se o částečnou predikci možných budoucích trendů. Považuji za nutné podotknout, že anticipace budoucích trendů není věcí jednoduchou. Jak již bylo napsáno výše, stálé, akcelerující změny a transformace a diskontinuitní vývoj společnosti velmi znesnadňují, až zabraňují předpovídat, jakým směrem se bude další vývoj ubírat. Proto můj pokus je nutno chápat spíše jako prezentaci potenciálních možností, eventuálních cest vývoje, kterými se může v budoucnu společnost ubírat.

Vycházím převážně z dostupných, relevantních sociologických, andragogických a pedagogických odborných pramenů a rozboru politických dokumentů, jejichž tematika se určitým způsobem dotýká vybrané problematiky. Svou práci chci založit především na současných autorech a aktuálních teoriích zabývajících se soudobou společností a sociálními transformacemi. Rozsah rozebíraných témat předpokládá i analýzu a využití většího množství různých teorií a přístupů a znemožňuje striktně se držet jednoho teoretického konceptu či myšlenek jednoho autora. Využívám možnosti komparace rozdílných přístupů a stanovisek. Přesto při své analýze využívám některých teorií a autorů častěji než jiných. Stěžejním autorem je pro mě v tomto ohledu především Ulrich Beck se svou teorií rizikové společnosti a konceptem reflexivní modernizace.

Kromě pramenů, které se ke zvolené tematice vztahují na teoretické rovině, využívám i výsledků empirických výzkumů a jejich vzájemné komparace. Ve čtvrté kapitole využívám též možnosti srovnání politických dokumentů EU, ve kterých je prezentováno, jakým způsobem chce EU dále řešit oblasti vzdělávání dospělých, s odbornými prameny teoretickými.

Nutno podotknout, že ačkoliv sociální změna začíná být vyhledávaným tématem, pramenů, jejichž hlavním předmětem je otázka závislosti a vztahů mezi vzděláváním a sociálními změnami není tolik, jak by se dalo očekávat. Většina pramenů se tohoto tématu dotýká spíše okrajově a řeší jen některá vybraná témata a problémy². Řada dokumentů a

² Např. právě mnoho politických dokumentů, které se touto problematikou zabývají, se věnuje více kladům a pozitivním stránkám, jež vzdělávání přináší, menší pozornost pak věnují možným negativům a problémům, jež by mohly s rostoucí úlohou vzdělávání souviset.

pramenů, vztahujících se ke vzdělávání dospělých a sociálním změnám, se orientuje, z důvodu, které také popíši, především na oblast odborného vzdělávání dospělých, čímž dochází k redukci tématu.

Naprostá většina autorů, jež se zabývá problematikou změn ve společnosti a ve vzdělávání a jejichž práce jsou v ČR dostupné, pohlíží na tento problém z hlediska vyspělých států, z euro-amerického pohledu na sociální realitu. Z pochopitelného důvodu pojmají tuto problematiku z hlediska zemí, v nichž žijí. Tento fakt se projevil i při psaní této práce, která popisuje společnost a její proměny a jejich vztah ke vzdělávání také spíše z pohledu vyspělých států. V době globálních vztahů a závislostí, kdy země Prvního a Třetího světa jsou navzájem provázány více než kdykoliv v celé historii lidstva, lze však toto též považovat za jisté omezení. Alespoň částečně se pokusím toto omezení napravit a krátce se věnovat i problematice změn a vzdělávání v rozvojovém světě a možných globálních souvislostí.

Skutečnost, že tato práce je spíše teoretické povahy předurčila i metodu. Při zpracování práce a zkoumání zvolené problematiky využívám zejména normativního přístupu. Zásadními metodami, které ve své práci využívám, jsou analýza, rozbor a komparace literárních pramenů, dokumentů, aktuálních analýz a statistik. Z rozboru pramenů a teorií, jejich syntézy a kritického posouzení pak docházím k vyvození závěrů a prezentaci některých vlastních myšlenek a názorů na zvolenou problematiku. Na základě studia pramenů, jež se dotýkají tohoto tématu, a jejich rozboru se pokouším odhalovat dosud opomíjené stránky zkoumané problematiky. Mým cílem je poukázat na protichůdné trendy a rozporné tendence, jež lze v této problematice identifikovat.

Vzdělávání (nejen dospělých) v sobě jistě skrývá velký potenciál a může přinášet řadu pozitivních důsledků pro společnost jako celek i pro každého jedince. Ovšem ani vzdělání nemůže pomoci všude a se vším a vyřešit všechny problémy, které nás v současnosti trápí. Má své hranice a svá jistá omezení, za něž nelze jít. V této práci bych rád věnoval prostor právě i těmto omezením a limitům, jež vymezují působnost procesů vzdělávání a učení.

Chci vytvořit ucelenou kompaktní práci, přehledný celek složený z aktuálních teorií a názorů na tuto problematiku a hledající odpovědi na položené otázky, práci, jež by mohla být vodítkem pro ty, kteří by se touto problematikou chtěli podrobněji zabývat.

1 SPOLEČNOST A ZMĚNA

1.1 Definice, charakteristiky a dělení sociálních změn

Sociální změna je jedním ze základních atributů současné společnosti. Jde o termín, který do značné míry pomáhá charakterizovat realitu současného světa. Změny nás obklopují ze všech stran, vše kolem nás se určitým způsobem proměňuje. Termín sociální změna je velmi široký a mnohoznačný a vymezit jej není úkolem jednoduchým. Maříková; Petrušek; Vodáková; a kol. (1996 s. 1443) uvádí, že jde o velmi těžko definovatelný pojem zvláště pro svou záměrnou hodnotovou neutrálnost, neboť tento pojem postupem času nahradil dříve častěji užívané pojmy „vývoj“, „evoluce“ a „pokrok“, s nimiž však vytváří pojmový celek.

Změnu lze chápat v obecné rovině jako proces či akci, kdy na základě působení určitých faktorů dochází k posunu od výchozího stavu ke stavu novému, který se nějakým způsobem od původního odlišuje.

Pod termínem sociální změna si můžeme představit každou kvalitativní i kvantitativní změnu či transformaci společnosti, jež se projeví či projevila v určitém časovém období a jež svým působením ovlivňuje a formuje sociální skutečnost. Každou sociální změnu můžeme chápat jako narušení sociální stability, jako určité vychýlení ze sociální rovnováhy. Giddens (1999, s. 553) sociální změny definuje jako: „Změny základních struktur určité sociální skupiny nebo celé společnosti. Jsou trvalým jevem sociálního života, ale v moderní éře se stávají zvláště intenzivními. Kořeny moderní sociologie spočívají právě ve snahách objasnit dramatické změny, které otřásl tradičním světem a nastolily nový společenský řád.“

Změny mohou být nejrůznější povahy, mohou se projevovat transformacemi hodnotově normativních systémů, struktur společnosti a sociálních hierarchií, sociálních jevů a procesů, sociokulturních vzorců, interakcí a vzorců jednání a chování sociálních aktérů či sociálních institucí.

Sociální změny mohou mít charakter dlouhodobých, postupných, kontinuálních dějů a procesů, které mohou trvat desítky i stovky let nebo mohou mít formu radikálních zlomů a diskontinuitních procesů, jež mohou ve velmi krátkém časovém úseku proměnit sociální realitu. Ovšem ani na diskontinuitní procesy nelze většinou pohlížet jako na něco, co ze dne na den od základu promění systém společnosti. Vždy zůstává něco stabilního, co se v danou chvíli nemění, co udržuje (určuje) sociální kontinuitu a co můžeme považovat za základ, od něhož můžeme odvozovat rozsah i význam nastalých změn.

Změny můžeme dále rozdělovat dle šíře jejich působnosti. Některé změny mohou skutečně od základu transformovat celé sociální struktury či sociální systém jako celek, jiné naopak mají jen omezený potenciál a dotknou se pouze vybraných struktur a pouze omezeného počtu jedinců. V této souvislosti bychom mohli rozlišovat i mezi změnami lokálními, které se váží k určitému místu, větší či menší oblasti a změnami svým charakterem globálními, jejichž dopady se dotknou, ne-li všech, tedy alespoň značné části světové populace.

Podle toho, jak dlouho změny ovlivňují společnost, můžeme rozlišovat změny s dlouhodobým efektem, jež usměrňují sociální systém a jeho fungování po delší časový úsek, a ty s efektem krátkodobým, jejichž působení a důsledky, které přináší, jsou po krátké době překryty působením následných změn.

Vždy jsou ve společnosti zřejmé tlaky, jež podporují inovace a změny, ale také námitky, protesty a odpor proti tomu cokoliv měnit a modifikovat. Každá snaha o transformaci vyvolává určitou reakci ve formě procesů jdoucích proti změně a snažících se důsledky změny zvrátit a anulovat. Každá změna přináší pochybnosti či pocity nedůvěry v neznámé³. Vždy samozřejmě záleží na okolnostech, ale můžeme říci, že většina lidí dává obecně přednost stabilní situaci, i když pro ně nemusí být nejvýhodnější, před nejistotou nových, změněných sociálních a kulturních podmínek a poměrů.

Kdykoliv v minulosti bychom na Zemi našli větší množství různorodých společností, jejichž historický vývoj byl podmíněn působením odlišných přírodních i sociálních podmínek a z nich vycházejících sociálních změn a transformací. Každá lidská společnost se též vyvíjela a vyvíjí odlišným tempem. Lze tak předpokládat, že by v konkrétní situaci každá společnost reagovala na konkrétní transformaci odlišným způsobem.

Nejen tyto disproporce mezi jednotlivými společnostmi, ale i rozdíly, jež se postupně vytvořily v rámci společností samých, často byly a dodnes jsou zdrojem sociálního napětí a tlaků a mohou konsekvantně vyvolávat sociální konflikty a zprostředkovaně tedy mohou být významným faktorem sociálních změn⁴.

Faktory, jež zapříčiňují aktivizaci transformačních procesů, lze hledat jak v rámci společnosti samé, tak může jít o faktory externí, jež mohou na společenský systém působit

³ Pokud má společenská změna proběhnout bez větších problémů a odporu sociálních aktérů, je nutné jí předem zajistit ve společnosti co nejširší podporu. Obeznamovanost a informovanost s případnými pozitivními i negativními dopady významně eliminuje obavy a nesouhlas se změnou.

⁴ Sociální napětí a konflikty jsou úzce spojeny s problematikou změn společnosti. Mnoho sociálních změn a transformací můžeme považovat primárně za důsledek sociálních konfliktů a naopak mnoho konfliktů je vyvoláno na základě transformací společenské reality.

buďto přímo nebo zprostředkovaně. Můžeme identifikovat celou řadu faktorů, jež se podílejí na formování charakteru sociálních změn i jejich samotného průběhu.

Havlík (1999, s. 78) mezi hlavní faktory, jež ovlivňují vývoj a přeměny společnosti, zařazuje:

1. Změny v intersubjektivních interakcích jednotlivců v jejich každodenním životě a v průběhu jejich životních drah.
2. Změny v přírodních podmínkách života - ekologické změny.
3. Změny v oblasti materiální kultury - zvláště technologický a technický rozvoj.
4. Změny v oblasti duchovní kultury – nejvíce změny v hodnotovém systému a v náboženství.
5. Změny v oblasti ekonomických vztahů.
6. Změny politického smýšlení.

Tyto faktory mohou působit jednotlivě nebo ve vzájemných kombinacích. Takto vyvolané změny mohou být následně příčinou změn v dalších oblastech. Každá změna je v kauzálním vztahu s některými změnami předchozími i těmi, jež ji následují. Při zkoumání změn, jejich příčin i dopadů je tedy možné získat mnoho důležitých informací i na základě explikace jejich vztahu k dalším změnám, jež s nimi souvisí. Můžeme tedy konstatovat, že přímou příčinou řady změn jsou jiné změny.

Sociální změny nepůsobí většinou na společnost izolovaně. Obvykle je společnost v jeden okamžik ovlivňována více změnami, jež spolu mohou či nemusí bezprostředně souviset. Často však dochází k jejich vzájemnému ovlivňování, a tím i k pozměnění jejich původního směru působení a sociálních dopadů. Vznikají tak jakési komplexy změn se složitou vnitřní strukturou, v jejichž rámci sociální změny interagují, a tím mění svůj charakter i důsledky. Zejména v současné době, kdy změn rychle přibývá a roste rychlost, s jakou přicházejí, je tento fakt zvláště patrný.

V mnoha případech jsme svědky změn a transformací, které jsou svou podstatou bezesporu globální povahy. V dřívějších dobách sociální změny mohly též působit na velký počet jedinců, ale jejich charakter byl stále spíše lokální. Globalita dnešních změn má velmi rozporuplné následky. Tyto změny často velmi úspěšně odolávají jakékoliv predikci a anticipaci jejich důsledků. V případě změn, které právě probíhají i těch již proběhnuvších, lze často sledovat diametrálně odlišné až zcela protichůdné konsekvence jejich působení v různých částech světa a na různé sociální skupiny. Tento fakt lze vysvětlovat nejen tím, že v různých regionech změny působí v rozdílných sociálních podmínkách, ale právě i tím, že

dochází k propojování jednotlivých změn a k jejich vzájemnému působení. Je proto nutné si uvědomit, že problémy zapříčiněné těmito změnami nelze chápat v rámci jednoduchého vzorce „příčina problému – řešení“, neboť zde může sehrát významnou roli ještě řada dalších proměnných, jež nemusí být s daným problémem v přímé souvislosti. Problémy, vznikající coby důsledky těchto sociálních změn, se často ovlivňují navzájem tak, že lze jen stěží označit některé z nich za příčinu a jiné za následek. Z toho vyplývá, že lze jen těžko tvořit strategie řešení pro jeden dílčí problém, neboť je možné, že tyto vůbec nepomohou, či dokonce zapůsobí zcela opačně, než se od nich očekávalo. Závažné problémy by proto neměly být nahlíženy z úzkého lokálního, či národního hlediska, ale naopak v jejich globální, celosvětové podstatě. Jinak je jisté, že se problémy nejen nevyřeší, ale naopak bude docházet k jejich stálému zhoršování.

1.2 Teorie sociální změny

V rámci společenskovedních disciplín lze identifikovat několik směrů, skupin teorií pokoušejících se vysvětlit mechanismus fungování sociálních změn a jejich působení na společnost. Tyto hlavní směry bych zde rád v krátkosti představil.

1.2.1 Přehled a charakteristika teorií

Můžeme využít např. rozdělení podle Giddense (1993), který proti sobě staví dva základní rozdílné přístupy. Na jedné straně jsou to evoluční teorie založené na myšlenkách Charlese Darwina a zastoupené např. Comtem a Spencerem a na straně druhé pak historický materialismus a z něj vycházející dialektická interpretace změny Karla Marxe.

Evoluční teorie byly velmi populární zejména v 19. století. Jejich vznik lze spojit s idejemi osvícenectví, s vírou v nezadržitelný pokrok či s rozpadem tradičních sociálních struktur. Jsou založeny na představě, že společnosti se chovají ve své podstatě stejně jako biologické organismy, postupně se vyvíjí od jednodušších forem ke složitějším. Vývoj všech společností tak prochází určitými etapami a postupnými transformacemi. Dynamika pokroku je založena především na lidské kreativitě a inovativnosti, jež je základem progresivního vývoje. Roste složitost struktur společnosti i počet funkcí, které plní. Pokud dojde ke stagnaci společnosti, či dokonce k regresi, je to považováno jen za dočasný stav.

Lineární či unilineární evoluční koncepce jsou založeny na předpokladu, že sociální a kulturní vývoj a evoluce probíhají po jediné linii, že všechny společnosti musí při svém vývoji projít stejnými evolučními stadii seřazenými v závazném a neměnném pořadí. Na rozdíl od nich multilineární či nelineární evoluční teorie předpokládají možnost odlišných cest

sociálního a kulturního vývoje, kdy rozdílné sociální i přírodní podmínky a různé typy transformací podmiňují směr další sociální evoluce. Podle těchto teorií není tedy možné, aby se všechny společnosti transformovaly a vyvíjely po stejné evoluční trajektorii.

Jednou z konkrétních teorií, jež patří do této skupiny a jež v druhé polovině devatenáctého století zaznamenala značný ohlas v širších intelektuálních vrstvách a později si vysloužila značnou kritiku, je teorie sociálního darwinismu, která spojuje sociální evoluci s pokrokem a vychází výrazně z teorie biologické evoluce Darwina. Její zastánci tvrdili, že lidé, stejně jako ostatní biologické organismy, bojují navzájem o přežití a lepší životní podmínky a že vítězí ten lepší a silnější. Tato teorie byla často využívána k prezentování západní civilizace jako vrcholu sociální evoluce a k ospravedlňování kolonizace nových území i rasové diskriminace na základě učení o nadřazenosti a podřazenosti ras a kultur. Tyto názory později vedly k vědecké diskreditaci této teorie.

Rozdílně od evolučních teorií na danou problematiku nahlíží koncepce historického materialismu Marxe, ač musíme připustit, že má s evolucionismem i řadu společných rysů. Marx předpokládá závislost společenského vývoje na změnách materiálních podmínek a prostředí. Ovšem vývoj společnosti dle Marxe nemá jen podobu pomalých, pozvolných evolučních změn, ale naopak je zapříčiněn střídáním těchto fází s fázemi radikálnějších revolučních změn, k nimž dochází na základě sociálních konfliktů, bojů a střetů uvnitř společnosti.

Sociální změny dává Marx do souvislosti s rozvojem systému výrobních vztahů. „Na jistém stupni svého vývoje se materiální výrobní síly společnosti dostávají do rozporu s existujícími výrobními vztahy nebo - což je jen právní výraz toho - s vlastnickými vztahy, uvnitř nichž se dosud pohybovaly (...) Nastává pak epocha sociální revoluce. Se změnou ekonomické základny dochází pomaleji nebo rychleji k převratu celé ohromné nadstavby.“ (Marx, 1953, s. 7)

Ale teorií zkoumajících sociální vývoj a transformace je samozřejmě více.

Další skupinou teorií zabývajících se vývojem společnosti a jejími proměnami jsou cyklické vývojové teorie. Jejich zastánci (Spengler, Toynbee či Sorokin) zastávají názor, že každá společnost, každá kultura se vyvíjí v uzavřených cyklech a že vývoj lidské společnosti lze charakterizovat střídáním těchto pravidelně se opakujících cyklů, jež jsou vnitřně členěny vždy stejným způsobem. Myšlenky těchto teorií lze přiblížit opět analogií s vývojovým cyklem biologických organismů. Stejně jako biologické organismy i společnosti prochází stadii zrodu, růstu a sílení k určitému vrcholu a zároveň zlomovému bodu, od kterého dochází k poklesu a úpadku. „K vývoji patří dokončení – každý vývoj má začátek,

každé dokončení je konec, - k mládí patří stáří, ke vzniku zánik, k životu smrt.“ (Spengler, 1997, s. 11) Jednotlivé společnosti sice na sebe vzájemně působí, ale každá prochází jednotlivými fázemi koloběhu samostatně. Stoupenci těchto teorií tedy odmítají vývojové teorie založené na postupném a stálém pokroku a sociální evoluci⁵.

Spengler byl při utváření své teorie inspirován podobností, jež nacházel mezi společnostmi konce 19. století a starověkou společností ve stadiu úpadku. Domníval se, že i moderní společnost se pomalu blíží k svému úpadku. Naproti tomu Toynbee (1995, s. 12) jeho názor neshledal, nevěřil, že civilizace jsou osudově určeny k zániku a že by měly stanoveno maximální životní rozpětí jako biologické organismy. Domníval se, že důvodem úpadku jsou vnitřní duchovní nedostatky.

Z evolučních teorií vychází funkcionalistická koncepce sociálního vývoje Talcotta Parsonse. Jeho teorie strukturálního funkcionalismu je jednou z tzv. konsenzuálních teorií⁶, často bývá zařazována i do skupiny teorií evolučních. Jeho pojetí sociální evoluce však vychází nejen z Darwinovy evoluční teorie, ale též z pojetí ideálních typů Webera či systémového přístupu. Obdobně jako třeba Marxova interpretace změn i Parsons měl za to, že vývoj a sociální transformace jsou ovlivňovány změnami materiálních podmínek - každá inovace, každá nová technologie přinese určitou sociální změnu. Parsons (Mayhew, 1982, s. 255) srovnává proces vývoje společnosti s procesem růstu organismů. Při obou těchto procesech dochází ke kvalitativním i kvantitativním proměnám. Kvantitativní změnou je například zvyšování počtu jedinců jak v přírodních populacích, tak ve společnosti, kvalitativní změnou může být změna struktury. Analogicky k tomu, jak dochází při vývoji organismu či populace k biologickým problémům, dochází při vývoji společnosti k problémům sociálním, které musí společnost řešit. Za vyspělejší považuje ty společnosti, jež vykazují vyšší míru obecné adaptability. Sociální vývoj postupuje směrem ke složitějším strukturám, významnou roli hraje zejména proces funkční diferenciací⁷.

V opozici k funkcionalistickému přístupu stojí konfliktualistické teorie sociální změny (např. Mills a Dahrendorf). Ty předpokládají, že sociální vývoj je založen na sociálních konfliktech a vzájemném boji sociálních aktérů. Cílem těchto konfliktů a zápolení, jež

⁵ Například Spengler o pokroku píše, že člověk se takto snaží schovat před pomíjivostí světa. „Zahaluje se do svého růžově rudého optimismu pokroku, na nějž v zásadě nikdo nevěří...“ (Spengler, 1997, s. 12)

⁶ Více o konsenzuálních teoriích viz podkapitola 2.1.

⁷ Funkční diferenciací je termín, který hojně využívá např. Luhmann. Jde o proces, během něhož dochází k růstu složitosti systému spojenému s vydělováním a odlišováním jednotlivých částí společnosti a sociálních subsystémů na základě jejich stále rostoucí specializace na jednotlivé funkce. „V jejím důsledku se společnost stává komplexnější, takže jejím hlavním problémem není ani tak reagovat na změny prostředí, jako spíše adaptovat se na nárůst své vlastní složitosti. (Keller, 2007, s. 37)

můžeme identifikovat ve všech sférách společenského života, je snaha o získání nějaké výhody, lepšího konkurenčního postavení. Tyto teorie postulují, že sociální systémy mají samy o sobě sklon ke změně. Konflikty, které jsou spjaty se změnami a sociálním vývojem, vycházejí z protikladnosti zájmů a rozdílných hodnot jednotlivých sociálních aktérů a sociálních skupin.

1.2.2 Kritika vývojových teorií

Každý z výše uvedených přístupů má své zastánce i odpůrce.

U evolučních teorií je zpochybňována samotná paralela mezi biologickou evolucí a evolucí sociální. Mnoho kritiků (např. Boudon či Weber) zastává názor, že nelze srovnávat vývoj společností s vývojem biologických organismů. Některé dílčí sociální procesy a změny, lze možná takto vykládat, ale na celospolečenské úrovni jde o chybnou generalizaci. Sociální vývoj založený na transformacích sociální reality je složitější povahy, než jsou tyto teorie ochotny připustit. Námitkám podobného rázu je vystaveno i Parsonsovo funkcionalistické pojetí vývoje.

Výhradám čelí i Marxovo pojetí interpretace sociálních změn. Přes jeho potenciální aplikovatelnost u některých významných sociálních zlomů a transformací, mnozí (např. Weber, Masaryk) ukazují na jeho významná omezení a redukce, jež vystupují na povrch při obecné analýze sociálních změn. Masaryk (2000, s. 194) se domnívá, že Marxova filosofie vývoje a pokroku nevystihuje komplexnost skutečného vývoje, píše, že „jednoduchost jeho vývojového schématu není jednoduchostí velké generalizace, nýbrž abstraktností materialismu, který nedovede pochopit plnost života.“ Marxovo pojetí je v jistých ohledech simplifikující, ekonomické faktory, materiální podmínky a vztahy a interakce na nich založené nemohou vysvětlit všechny sociální změny, jimž společnost ve svém historickém vývoji čelila. Marxovy myšlenky jsou také obtížně aplikovatelné či zcela nepoužitelné pro interpretaci sociálních změn u společností, které prošly zcela odlišným historickým a kulturním vývojem než západní civilizace.

Jarvis (1985, s. 8) píše, že zatímco Parsonsův strukturální funkcionalismus je považován za teorii konzervativní, neboť příliš nepočítá se sociálními změnami, Marxovu teorii lze označit za radikální, protože chápe společenský systém jako nespravedlivý a konfliktní situace považuje za prostředek změny.

Marxistická i funkcionalistická interpretace sociálních změn a vývoje již ztratily své dominantní postavení, jež každá z nich měla v době své největší slávy a obě jsou dnes již považovány za víceméně neaktuální a v jistých ohledech překonané. Mnoho novějších teorií

z nich však stále čerpá svou inspiraci a některé další na jejich základě vyrůstaly. Ač se již tedy obecně soudí, že tyto teorie nejsou schopny objektivně vysvětlit sociální realitu a její vývoj v celé jejich složitosti, stále mají v sociologické teorii své nezastupitelné místo.

Teoriím cyklického vývoje je kritikou vytýkáno, že stejně jako u evolučních teorií zde dochází k chybné generalizaci, je upozorňováno na jejich spekulativní charakter. Některé partikulární sociální procesy a jevy mohou mít cyklickou povahu, ale jen těžko lze prokázat, že tato „cykličnost“ je atributem společnosti jako celku nebo že by tyto cykly s pevným vnitřním členěním mohly být aplikovány na různé typy společenských formací.

Konfliktualistické interpretace sociálního vývoje a změn čelí kritice ze stejných pozic jako Marxova dialektická interpretace změn. Ač mohou být konflikty významným faktorem sociálního vývoje a transformací společnosti, jen stěží lze na jejich základě vysvětlit všechny společenské jevy a procesy.

Sociální transformace podílející se na společenském vývoji tvoří většinou složitý komplex, který není možno vysvětlit za pomoci jednoho jediného faktoru. Tím lze interpretovat pouze dílčí změny a transformace. Pro interpretaci celého souboru transformací, jež se vzájemně podmiňují a jež znamenají společenský vývoj, je nutné hledat soubor faktorů, které tyto transformace podnítlily.

1.3 Zlomové změny ve vývoji lidské civilizace

„Kdybychom považovali celé období lidské existence za jeden den, bylo by zemědělství objeveno ve 23.56 a civilizace by započaly svou existenci ve 23.57. Moderní společnosti by se pak začaly rozvíjet až ve 23 hodin 59 minut a 30 vteřin! Přesto se zřejmě během posledních třiceti vteřin ‚lidského dne‘ událo více změn než kdy předtím.“ (Giddens, 1999, s. 486) Citát Giddense názorně ukazuje rychlost, s jakou se lidská civilizace za několik posledních tisíciletí rozvíjela, i na akcelerující tendence ve vývoji lidstva.

Sociální změny, jak ty postupné, evoluční, tak ty diskontinuitní, revolučního charakteru, sehrály v historii lidské civilizace zásadní úlohu a lze je považovat za základní faktor vývoje společnosti.

V celé historii lidstva můžeme identifikovat několik zásadních předělů, které radikálně a od základů proměnily společnost a určily směr dalšího sociálního vývoje. Považuji za nutné tyto diskontinuitní zlomy a změny s nimi spojené krátce popsat a charakterizovat, neboť nastínění těchto změn lze považovat za fundament pro explikaci toho, jakou roli při transformacích vzdělávání sehrálo a sehrává. Z hlediska ekonomicko-

politického i socio-kulturního a technologického se mi jako zásadní jeví tři historické předěly. Jde o komplexy změn spojené s neolitickou revolucí, industriální revolucí a naposledy jde o soubor změn, jichž jsme svědky dnes⁸.

Prvním z těchto zlomů je tedy neolitická revoluce⁹, kdy lze poprvé zaznamenat „zrychlení historického procesu, vyjádřené stoupající výrobou (rolnictví a chov dobytka, řemeslo), rychlým zvyšováním počtu obyvatelstva a komplexními obchodními vztahy“ (Geiss, 2005, s. 34). Člověk přechází od primitivních technik sběru a lovu, k obdělávání půdy a chovu domácích zvířat. Dochází k využívání nových materiálů (bronz, železo) i nových výrobních technologií v oblasti agrární produkce a k domestikaci některých druhů rostlin i zvířat. S tím je spojena kromě začátků využívání a zneužívání přírody a jejích zdrojů ve prospěch člověka i první výraznější dělba práce, a z ní vyplývající rozdělování sociálních rolí spojené s postupnou hierarchizací a tvorbou sociální stratifikace. Na základě těchto změn postupně vznikají společnosti nového typu, často označované jako tradiční společnosti či státy. Tyto společnosti jsou založené na již poměrně rozvinuté sociální diferenciaci a rostoucích společenských nerovnostech, charakterizují je nejen znalost písma, rozvoj vědy i umění, ale též nové koordinovanější formy vládnutí i ochrany ovládaného území.

Další radikální společenské změny jsou spojeny s přechodem od tradičních společností založených na agrární výrobě k moderním průmyslovým společnostem¹⁰. Zatímco v tradičních společnostech, které se vyvíjely a trvaly tisíce let, plynul život relativně pomalu a sociální změny, které měnily charakter doby, probíhaly roky, desítky let a mnohdy ještě déle, průmyslová a vědecko-technická revoluce přinesly značné zrychlení.

Přechod k moderní společnosti je spojen s řadou výraznějších sociálních proměn spjatých především s osvíceneckou vírou v rozum, rostoucími sekularizačními tendencemi a zvyšující se industrializací společnosti založené na rostoucím vědění a nebývalém technickém rozvoji. Dochází k rozvolnění a rozkladu sociálních struktur tradiční společnosti a pokusům o nové uspořádání společnosti. Stále větší naděje jsou vkládány do nově vznikajících nacionálních států.

Jako každá větší destabilizace a transformace sociálního charakteru v historii lidstva ani tyto změny neprobíhaly hladce a bezkonfliktně. Zrod národních států, zavádění

⁸ Stejně dělení využívají například i Toffler, Toflerová (2001), kteří jako hlavního hybatele pokroku a faktor sociálního vývoje vidí technologický rozvoj a změny. Na podobném principu, avšak podrobněji, rozděluje společnosti ve své typologii společnosti i Giddens (1999).

⁹ Slovo revoluce zde charakterizuje radikálnost změn, nikoliv jejich rychlost.

¹⁰ Podrobněji o souboru těchto transformací viz 3. kapitola.

průmyslové výroby i sekularizace společnosti se z počátku prosazovaly jen se značnými obtížemi, neboť pro svou bezproblémovou existenci potřebovaly od základů proměnit charakter společnosti. Až později s dalším rozvojem národních států dochází v rámci nově ustavených struktur k postupné demokratizaci společenského uspořádání a částečnému osvobození a emancipaci člověka.

Výrazné sociální změny nás obklopují i v současné době. Tyto změny transformující přítomnost se bezprostředně dotýkají daleko většího počtu lidí, než kdykoliv v minulosti. Jejich původ bývá nejčastěji spojován s propojováním světových struktur, pro něž se vžil termín globalizace, s výrazným rozvojem a růstem významu nových informačních a komunikačních technologií, se stále významnějším postavením ekonomického subsystému společnosti, s jeho svrchovaností a nadřazeností nad ostatními funkčními sociálními subsystémy a s tím souvisejícím poklesem moci i suverenity národních států a tendencemi k růstu privatizací veřejného sektoru. Stejně jako u zlomu spojeného s industriální revolucí i zde můžeme identifikovat procesy kulturní diferenciaci a zároveň i kulturní homogenizaci, ovšem na poněkud jiné úrovni. Souvisí též s růstem environmentálních ohrožení a globálních ekologických rizik, s procesy sociální polarizace, s marginalizací či exkluzí jedinců i celých sociálních skupin a sociálních celků. Signifikanční roli při těchto transformacích sehrávají pokračující procesy racionalizace, funkční diferenciaci, individualizace, či generalizace. To jsou v krátkosti jen některé z procesů a jevů, kterých můžeme být v současnosti svědky.¹¹

Mnoho autorů se snaží tento komplex změn podchytit a charakterizovat a nově vznikající typ společnosti pojmenovat. S trochou nadsázky lze konstatovat, že co autor, to jiný přístup a jiné vidění daného problému. Nová společnost, která nahrazuje společnost industriální doby, je popisována mnoha různými adjektivy. Jen Miroslav Petrušek (2006) ve své knize Společnosti pozdní doby shromáždil a uvádí více než sto různých konceptů či charakteristik soudobé společnosti.

Roztříštěnost a nejasnost v porozumění dnešním změnám ukazuje na jistou bezradnost, na nedostatek konsenzu při jejich chápání. Důvodů, které k tomu vedou, je samozřejmě více. Asi nejdůležitějším z nich je četnost změn nejrůznějšího charakteru a rychlost, se kterou dnes tyto změny přicházejí. Jak již bylo naznačeno v úvodu, působení změn na společnost dává vzniknout novým, často protichůdným procesům, a lze tedy jen těžko předpokládat, kterým směrem se přesně bude lidská civilizace dále vyvíjet. Prakticky jedinou konstantou současnosti je právě samotná změna a vývoj.

¹¹ Více o těchto změnách a jejich interdependencích se vzděláváním dospělých je uvedeno ve 4. kapitole.

1.4 Změny v chápání a pojmání sociální reality, jejího vývoje a změn: minulý pokrok, neznámá budoucnost

Pro industriální společnost byla příznačná idea nezastavitelného pokroku, jež vystřídala ideu nadpozemské spásy středověké společnosti a jejíž základ pochází z osvícenství. Vývoj člověka a společnosti je z této perspektivy chápán jako proces neustálého kvalitativního zdokonalování, jako postup k vyšším a dokonalejším formám společnosti. Fromm (1992, str. 9) píše, že tuto dobu charakterizuje domněnka, že neomezeného štěstí pro všechny lze dosáhnout, dosáhne-li se zajištění komfortu a zdraví pro všechny. Začíná honba za štěstím, formuje se nové náboženství - náboženství pokroku. „Víra v pokrok je důvěrou moderny v sebe samu, ve vlastní techniku, která se stala tvořivou silou. Místo Boha a církve zaujaly výrobní síly a ti, kdo je spravují – věda a ekonomika.“ (Beck, 2004, s. 344)¹²

Jean-Francois Lyotard (1993, např. s. 29, 97) pro charakteristiku moderny a způsobu jejího myšlení používá termínů „narativní koncepce“ či „meta příběhy“.¹³ Jejich základem i cílem byla určitá univerzální jednota. Lyotard přirovnává tyto univerzální „metanarativní příběhy“, které si vytvořila moderní doba a jimiž se snažila legitimizovat své fungování, k mýtům. Na rozdíl od mýtů však jejich podstata nepochází z minulosti, z prapočátků, ale naopak jejich legitimizující hodnota je přesunuta do budoucnosti. Cílem vzniklých idejí projektu moderny mělo být vytvoření podmínek pro splnění těchto příběhů.

Dnes vidíme zřetelný odvrát od tohoto pojetí. Lyotard (1993) popisuje dnešní dobu jako éru konce „velkých vyprávění“. Tato „metavyprávění“ či „meta příběhy“, která si vytvořila moderní doba, se ukázala jako nesplnitelná.

„Moderní paradigma, v němž vědci objevují neměnné zákony přírody, inženýři budují na základě vědeckého poznání skutečnosti ‚lepší a spravedlivější svět pro všechny‘ a řád vítězí nad chaosem, se vyčerpalo, věří mu stále méně lidí. Zásady ‚postmoderního paradigmatu‘ jsou jiné: řád a chaos jsou komplementární, pozorovatel svým pozorováním ustavuje pozorované, každá hodnota je historicky omezená, rozpory a nahodilost nelze odstranit.“ (Bělohradský, 2002)

Zygmunt Bauman (2002a, s. 51) tuto situaci popisuje jako zhroucení raně moderní iluze, že: „...cesta, po které postupujeme, má nějaký konec, dosažitelný telos historické

¹² Jak tyto sociální změny souvisely se vzděláváním, jak jím byly ovlivněny a nakolik bylo naopak vzdělávání ovlivněno těmito změnami, bude blíže popsáno ve třetí kapitole.

¹³ Takovými příběhy jsou např. emancipace lidstva, dialektika Ducha či hermetika smyslu (Lyotard, 1993, s. 97)

změny, že existuje stav dokonalosti, k němuž se dospěje zítra, v příštím roce nebo příštím tisíciletí...“. Tato nedůvěra v pokrok souvisí, mimo jiné, s narůstající nejistotou, růstem rizik, s dalším mizením tradic, s procesem individualizace, s pluralizací všech oblastí života a hodnot či naopak s procesy unifikace v sociální i kulturní oblasti, tedy s procesy a jevy, jež se podílely i na vzniku ideje pokroku. Tyto procesy jsou ostatně spjaty s každou větší transformací či diskontinuitou, dnes však nabývají nových dimenzí a kvalit.

Schulze (1997, s. 49) vyjadřuje názor, že dnes čelíme novému typu nejistoty. Na rozdíl od tradiční nejistoty, kdy nebyly známy prostředky, dnes nejsou známy cíle. Říká, že současnost není pokračováním minulosti, uvažovat o pokroku jako o permanentním vzestupu již není možné. Dříve byl charakter změn, které transformovaly společnost více méně neměnný. Dnes se však nacházíme v situaci, kdy dochází ke změnám transformačních procesů, mění se změny samotné. Schulze k tomu dodává, že ač se měnilo cokoli, typ změny zůstával neměnný. To, co se vnímalo jako změna, bylo pouze střídání nižší a vyšší úrovně možností. „Co ale stojí před námi, co již dokonce začalo, je změna změny: sociální svět z druhé strany logiky vzestupu.“ (Schulze, 2000, s. 220-221)

Tyto zásadní sociální transformace spojované s koncem velkých vyprávění a další vývoj našeho světa vedl k diskusi, zda se neblížíme, či zda jsme se již nedostali na konec historie. Velkou pozornost vyvolal v době konce studené války Francis Fukuyama, který tuto myšlenku rozebírá. Fukuyamova úvaha o konci historie je založena na hypotéze, že přestaly existovat adekvátní ideové alternativy k tržní ekonomice a liberální demokracii západního světa, a tím jsme se ocitli na konci ideologického vývoje lidstva. Dle Fukuyamy není složité nalézt společnosti a světy horší, avšak jen stěží si lze představit svět, jenž by byl lepší, než je ten dnešní a jež by byl zároveň principiálně odlišný.¹⁴

Fukuyamova teorie má však i mnoho odpůrců. Např. Derrida (1994) tvrzení o „konci historie“ odmítá, vidí tuto předpověď konce jako jednu z dalších „tradičních endistických teorií“. Ve Fukuyamově „konci historie“ spatřuje snahu zachránit neukončený projekt západní demokracie.

Zajímavý výklad historie i současné situace a změn, které ji provází, nabízí Baudrillard. Zabývá se otázkou času a historie a stejně jako Derrida se také nedomnívá, že bychom byli na konci dějin. Zpochybňuje koncepci historie založenou na lineárním pojetí času. Domnívá se, že historii je v tomto smyslu nutno vnímat kauzálně, tedy jako založenou

¹⁴ Fukuyama (2002, s. 67) píše: „A pokud jsme dospěli do bodu, kdy je obtížné představit si svět výrazně odlišný od našeho, kdy nevidíme žádný zřejmý ani očividný směr, který by v budoucnu představoval zásadní zlepšení našeho stávajícího uspořádání, pak také musíme vzít v úvahu eventualitu možného konce historie.“

na principu příčin a následků, odmítá však, že by měla lineárně-kontinuální charakter. Kauzalita nemá žádný plán, princip příčiny a následku, funguje bez jakékoliv nutnosti. Čas a historie v moderním pojetí je podle něj založena na pojetí konce, který avšak trvale odkládá. Se zpochybněním lineárnosti je zpochybněna i myšlenka tohoto konce. Konec historie je pro Baudrillarda tedy jen iluzorní (Gane, Arnaudová, Lotringer, Baudrillard 1997, s. 67-70).¹⁵

Baudrillard se vyjadřuje i k současným změnám ve vnímání reality. Dle něj jsme dnes svědky derealizace světa (Baudrillard, 2001, s. 13). Nové události se k nám dostávají téměř výhradně skrze média a nemají šanci se mimo systém medií rozvinout a začlenit se do systému historie tak, jak ho známe. Dochází tak k jejich zúžení na „současné události“, historie se tak transformuje do „reálného času zpráv“ (Horrocks, 2002, s. 30). Problémem je také rychlost s jakou se na nás nové informace a nové události valí. Baudrillard vyslovuje názor, že jsme se tímto vyvázali z našeho tradičního postavení v čase a prostoru, a tím se zproblematizovalo vytváření vztahu mezi událostmi a námi samotnými. To mění i náš vztah k realitě, vztah člověka ke světu. Media jsou tím, co dnes do značné míry vytváří skutečnost. Dochází k mizení reality tak, jak jsme ji znali dříve.¹⁶

Baudrillardovo pojetí současné reality je možná poněkud extrémní, ale navozuje mnoho zajímavých otázek ohledně chápání dnešního světa a procesů a změn, jež se kolem nás odehrávají. Můžeme se ptát, jakým způsobem se proměňuje naše sociální realita a jakou roli v těchto proměnách hrají nové informační a komunikační technologie a média s jejich možností prezentovat a simulovat realitu, či nakolik se mění sama realita současného světa a nakolik jen naše vnímání této reality.

1.5 Člověk a změny: pasivní akceptace změn či jejich aktivní ovlivňování

Změny se skutečně staly součástí doby. Společnosti si přivyklly stále se proměňovat a přizpůsobovat se nově vzniklým podmínkám i tyto nové podmínky vytvářet. Změny v lidech již nebudí takový strach a nedůvěru, jak v dobách minulých. Nejen předměty a nástroje, ale i názory a hodnoty rychle zastarávají a bez větších výčitek jsou nahrazovány

¹⁵ Baudrillard jde ještě dál, posouvá tvrzení Fukuyamy a tvrdí, že jsme se již dostali za historii. Stálým omíláním historických událostí dochází k rozředění jejich významu. Baudrillard (2001, např. s. 30) píše o recyklaci historie, o produkování definitivně fiktivní minulosti. Domnívá se, že stálým a opětovným přehráváním proběhnuvších událostí vznikají nové verze reality, nové pravdy. Dle něj se tímto historie obrací nazpět. Interpretacemi a reinterpretacemi historie dochází ke změnám jejího chápání a tím i ke změnám v chápání současnosti.

¹⁶ Dle Baudrillarda dochází k devalvaci vztahu znaku a objektu. Nové komunikační technologie přispívají k informační přesycenosti. Je stále složitější skládat ze znaků komplexní obraz skutečnosti. Znaky vstupují do vzájemných vztahů a závislosti a tvoří nové vrstvy znaků s novými významy. Vznikají tak „jakési ‚reality reálnější než realita‘ čili hyperreality, tvořené simulakry – znaky, u nichž nelze rozlišit, zda a v jaké míře se vztahují k realitě či do jaké míry jsou čistou virtualitou.“ (Činčera, 2005)

modernějšími, které nově vzniklým skutečnostem a situacím lépe vyhovují a které platí tak dlouho, dokud nedojde k dalším sociálním přeměnám.

Mění se i vztah mezi člověkem coby sociálním aktérem a sociálními změnami. Často se dnes hovoří o nutnosti být na sociální změny a transformace připraven, o potřebě naučit se tyto změny přijímat, brát je jako přirozenou součást našich životů. Říká se, že změny by neměly být považovány za nutné zlo, ale že bychom se měli naučit je chápat jako nové výzvy, které mohou přinést více pozitiv než negativ.

Na jednu stranu se tedy stále častěji hovoří o nutnosti řízení změn a jejich aktivního vytváření, na stranu druhou je ale v některých ohledech stále těžší působit na sociální skutečnost tak, aby došlo ke kýmým proměnám. Samozřejmě vždy záleží na zvoleném přístupu. Ale už samotná šíře a kvantum sociálních změn dávají jasně najevo, že není možné na každou z nich aktivně reagovat. Pokud tedy někdo má zájem vědomě aktivně ovlivňovat sociální skutečnost, je nutné, aby si určil své priority, musí se rozhodnout, které změny jsou z jeho pohledu důležité a na ty pak musí zaměřit svou pozornost.

Dnešní neustále se zrychlující a značně přetechnizovaná společnost má sklon neustále se vyvíjet, stále prohlubovat svoji složitost. Je obecným faktem, že rychlost změn, které hýbou společností, není konstantní, ale s postupem doby se neustále zvyšuje. Některé ze změn, jichž dnes můžeme být svědky, proběhnou tak rychle, že si jich mnoho lidí nevšimne dříve, než je skutečnost nastolená těmito změnami opět přeměněna dalším vývojem a inovacemi. Bez ohledu na snahy aktivně ovlivňovat sociální realitu nebo spíše pasivně přijímat přicházející změny je pro další fungování společnosti bezpodmínečně nutné, aby se, jak na úrovni jedinců, tak na úrovni společnosti jako celku, dále zvyšovala schopnost adaptability na sociální transformace.

2 TEORETICKÉ ASPEKTY VZTAHU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A SPOLEČENSKÝCH ZMĚN

2.1 Vzdělávání, společnost a adaptace na změny

Reagování na změny učení je skutečnost, která neplatí jen v lidské společnosti. Adaptace a s ní spojené učení jsou základním procesem, kterým organismy reagují na změny a vývoj. Tyto způsoby reakcí lze prokázat již na úrovni buněk, v rostlinné i živočišné říši. Můžeme říci, že je to jeden z principů, na nichž je založena evoluce. Ti, kteří se dokázali rychleji a lépe adaptovat na nastalé změny, si vytvořili výhodu proti těm, jež se přizpůsobovali hůře a pomaleji - jde tedy primárně o lepší schopnost obecné adaptability. Tato výhoda je často rozhodující pro přežití jedince či dokonce celých živočišných nebo rostlinných druhů.

Adaptabilita a učení jsou důležitými faktory pro reagování na změny i na úrovni člověka. Lze konstatovat, že sociální adaptabilita je základním východiskem při přizpůsobování se člověka na změny společenských podmínek. Ostatně na základě schopnosti adaptace a vyrovnávání se s novými životními podmínkami je založena i řada definic inteligence, např. Piaget (1999, s. 20-23).

Pod obecným pojmem učení je samozřejmě zahrnuto též učení a vzdělávání dospělých. Učení a vzdělávání pomáhá dospělým překlenout pocit nejistoty a pochyb, který může vznikat jako následek změn ve společnosti, tím, že může po sociálních transformacích poskytnout nové, důležité informace, znalosti a dovednosti, které jim pomohou se s těmito změnami vyrovnat. Míra nejistoty je značně závislá na rozsahu transformací, na připravenosti, s níž společnost do transformací vstupuje a v neposlední řadě na její schopnosti se s transformacemi vyrovnat. Připravenost a schopnost učit se a vzdělávat se je důležitým činitelem, který podporuje schopnost adaptace společnosti na tyto transformace a může tak napomoci k eliminaci situací, jež může nejen jedinec vnímat jako stresové. Čím rychleji adaptace proběhne, tím dříve se společnost může dostat zpět do stavu určité sociální rovnováhy.

Po některých, zvláště těch radikálnějších, sociálních transformacích může docházet ve společnosti k určitým změnám v postojích ke vzdělání. Závisí do značné míry na charakteru transformace samotné, jaké povahy tyto změny jsou. Může převládnout názor, že vzdělání je jeden z činitelů, které mohou pomoci po přeměnách společnosti ke zlepšení sociálního postavení a situace, že dalším vzděláváním lze získat výhodu. Za jiných okolností

může být naopak vzdělání a vzdělávání chápáno jako zbytečný luxus, jenž nemůže přinést žádné pozitivní výsledky (tento postoj je většinou spojen s obecně záporným postojem ke vzdělávání).

Můžeme konstatovat, že zachování a fungování každé společnosti závisí na schopnosti jejích členů učit se a měnit se. „Člověk, i dospělý, se vždy učil, protože musel reagovat jak na své vlastní biografické a vývojové změny, tak i na společenské situace. Největší nutnost učení vzniká vždy v období společenských změn a krizí.“ (Beneš, 1999, s. 9). Nicméně vždy závisí také na typu vzdělání a předávaných znalostí.¹⁷ Ne každé vzdělávání a učení, ať může být jakkoli přínosné v jiné oblasti, může přispívat k adaptaci a zvládnutí situace sociální změny. Vzdělávání je také signifikantním faktorem, který se podílí na genezi sociálních transformací.

2.2 Společnost jako struktura nebo jednání

V sociologické teorii lze identifikovat dva základní antagonistické přístupy k chápání společenského řádu.¹⁸

Stoupenci prvního přístupu zastávají názor, že hlavním cílem působení společnosti je začlenit jedince do stávajících sociálních struktur a podrobit je sociálnímu systému. Každý z nás je po celý život sociální realitou formován. Na člověka již od narození působí společenské faktory, které významně ovlivňují, jakým způsobem se bude chovat a jak bude reagovat na další vývoj a změny společnosti. Lidé by měli žít ve společnosti ve vzájemné shodě a harmonii. Konsenzus, řád a kontinuita jsou základními charakteristikami společnosti.

Východiskem druhého přístupu je skutečnost, že sice existuje určitý sociální řád sestávající z různých struktur a institucí, ale jedinec mu není slepě podřízen, může (nebo by alespoň měl mít možnost) se sám rozhodovat a do jisté míry sám aktivně jednat. Jeho úsilí vede ke snaze ovládat vlastní život, získat nad ním do určité míry kontrolu a chránit své zájmy. Jsou to lidé, kdo vytvořil a tvoří sociální instituce a na kom stojí fungování sociálního systému, proto také lidé mohou tento systém i měnit. Každý je tedy součástí sociálního systému ovšem zároveň se může větší či menší měrou, a v rámci určitých sociálních mantinelů, na jeho vývoji a transformacích sám podílet. Ve společnosti tak dochází

¹⁷ Můžeme např. směle pochybovat, ač to však nelze zcela vyloučit, že například úzce profilované další profesní vzdělávání má šanci výrazně přímo přispět k řešení problémů spojených se sociální změnou (pokud by tomu tak bylo, je to spíše výjimka potvrzující pravidlo) a nezáleží na tom, zda jde o změny postupné, nebo o radikální změny a diskontinuitní procesy.

¹⁸ Z tohoto rozlišení „dvou sociologií“ vychází při své analýze vzdělávání dospělých např. P. Jarvis (1985).

k nejrůznějším tlakům, rozporům a konfliktům mezi jednotlivými sociálními aktéry a skupinami.

Na každém z uvedených opozitních stanovisek, která jsou v tomto pojetí jen teoretickými konstrukty, neboť vyjadřují pouze dvě krajní polohy nazírání na fungování společnosti, je něco pravdy, ale obě též obsahují řadu nedokonalostí, které jsou základem jejich kritiky. Jde o spor o výklad společnosti z hlediska konsenzu a konfliktu a o pojetí společnosti jako sociální struktury nebo sociálního jednání.

Sociální realita však v sobě zahrnuje obě tyto perspektivy, zatímco jedna spíše objasňuje fungování sociálního řádu, struktur společnosti či funkci sociální kontroly, druhá se více zabývá dynamikou sociálního vývoje a společnost chápe jako výsledek záměrné lidské činnosti. Procesy vzdělávání a učení sehrávají důležitou úlohu v obou těchto případech. Soudobá sociologie syntetizuje oba tyto přístupy a pracuje s jejich propojením (např. Giddens, 1998, 1999).

2.3 Různá pojetí vzdělávání dospělých - interpretace a přístupy z pohledu změn společnosti a sociálních struktur

V návaznosti na toto rozdělení můžeme rozlišit i několik základních interpretací vzdělávání či skupin teorií, které se zabývají vztahem vzdělávání a sociálních změn a které s výše uvedeným velmi úzce souvisí. Rozlišuji zde čtyři různé přístupy založené na rozdílném chápání sociálních změn a vztahu vzdělávání k těmto změnám. V rámci těchto přístupů můžeme nalézt teorie ideově značně odlišné, jejichž styčným bodem je však vždy podobná interpretace vzdělávání z hlediska transformací společnosti a změn v sociální stratifikaci.

První skupina teorií je založena na názoru, že vzdělávací systém a vzdělávací instituce, jež ho prezentují, se podřizují společnosti jako celku. Z toho vyplývá, že vzdělání je závislé na sociálních podmínkách a jeho cílem je reprodukce sociálních struktur a institucí. V rámci vzdělávacích procesů tedy dochází jen k transmisi poznatků a zkušeností. I přes případné snahy o zdokonalování se sociální realita reprodukuje i s většinou svých nedokonalostí a problémů. Modifikace a vývoj jsou nepochybně možné, ale jde spíše o postupné, méně výrazné změny. Vzdělávání lze tak pokládat za významný faktor sociální kontroly. Zastánci tohoto směru (např. Durkheim, Parsons) se domnívají, že hlavním posláním vzdělávání je opravdu začleňovat jedince do stávajících společenských struktur a udržovat tak integritu a kontinuitu společnosti.

Druzí (Bourdieu, Bowles, Gintis, Bernstein) spíše konstatují, že toto se děje, z jejich pohledu to však není stav ideální. Ve svých teoriích vycházejí z kritiky tohoto stavu. Někteří navazují na ideje marxismu, poukazují na diference v přístupech k různým členům společnosti, na sociální nerovnosti a diskrepance, na selektivnost a další problémy, které se ve společnosti vyskytují a které se zrcadí i v oblasti vzdělávání. Vzdělávání je z jejich pohledu významným faktorem sociální selekce a udržování sociálních nerovností. Vzdělávání upevňuje vládnoucí pozici privilegovaných sociálních skupin a legitimizuje jejich přístup k moci a statusově dominantním pozicím. Vzdělání je tedy i zde primárně chápáno jako nástroj sociální reprodukce.

Zástupci třetí skupiny teorií (např. Illich, Freire) jsou naopak přesvědčeni, že vzdělávání a vzdělávací instituce zastávají nebo by měly zastávat aktivní úlohu při formování „spravedlivější“ společnosti. Ač mnozí též uznávají, že vzdělávání je ke společnosti v podřízeném stavu a v první řadě plní funkci sociální reprodukce, tento stav by chtěli změnit. Sféra vzdělávání by tedy neměla být jen pasivní součástí sociálních struktur podporujících zachování statu quo, ale má i sama tendenci k autonomii a možnost ovlivňovat kladně i záporně vývoj a změny společnosti. Vzdělávání je v těchto teoriích chápáno jako důležitý nástroj transformace společnosti.

Čtvrtý přístup bychom mohli nazvat liberálním či spíše neoliberálním nebo liberálně ekonomickým. Jeho základním postulátem a nejvyšší hodnotou je svoboda jedince. Vychází z předpokladu, že každý jedinec je svobodný a má právo i povinnost sám si o sobě rozhodovat. Každý tedy je i sám zodpovědný za své vzdělání, každý si má sám určit, v čem se chce a bude vzdělávat. Každý má být tvůrcem svého osudu, a tedy také jen na jedinci záleží, jaké místo ve společenské hierarchii bude zastávat. Liberálním či liberálně ekonomickým jej nazývám zejména kvůli jeho důrazu na individuální svobodu a ekonomizující tendence, které se projevují v jeho preferenci volnotržních mechanismů a snahách o minimalizaci zásahů ze strany státu a jeho institucí. Tento přístup sociální změny a rozvoj společnosti nevylučuje, naopak mnohdy změny, zejména ve formě nejrůznějších inovací a zlepšení výrazně podporuje. Rozvoj vzdělání má např. podpořit rozvoj vědy, která se pak má podílet na dalších inovacích a objevech. Tento přístup je dnes velmi rozšířen a má mnoho zastánců, mezi něž můžeme řadit Druckera, Nozicka, Hayeka i velkou řadu politiků vycházejících z ideologie neoliberalismu.

Jednotlivé teorie se liší například v tom, kolik svobody jedinci - sociálnímu aktérovi - přisuzují či v tom, jak je podle nich třeba sociální realitu transformovat.

Toto obecné rozdělení lze aplikovat i konkrétně na oblast vzdělávání dospělých a instituce, které ji reprezentují. Ovšem vzdělávání dospělých je specifickou oblastí a jako takové má i svá specifika a odlišnosti, na druhou stranu však vykazuje s počátečním vzděláváním i řadu společných rysů. Ve své analýze vzdělávání dospělých z pohledu společnosti a jejích změn se pokusím zohlednit obě tyto stránky.

2.3.1 Vzdělávání jako faktor integrity a kontinuity společnosti

Vzdělávání coby nástroj sociální integrity a kontinuity chápou veskrze všechny konsensuální teorie. Tyto teorie popisují společnost jako systém, kde nejdůležitější roli hraje udržování konsensu a sociální struktury a stability. Nejvýznamnějšími zástupci těchto teorií jsou Durkheim a Parsons se svou teorií strukturálního funkcionalismu. Tyto přístupy lze charakterizovat jako analyticko-deskriptivní, neboť vycházejí z rozboru společnosti a jejích institucí a popisují, na jakých principech společnost funguje. Již se ale nesnaží vysvětlovat, proč tomu tak je. Úlohu vzdělávání lze z pohledu těchto teorií považovat za konzervativní.

Prostřednictvím kontinuálního vzdělávání a výchovy se jedinec zařazuje do společnosti. Začlenění nové generace do společenského systému předpokládá její pozvolnou asimilaci do daného kulturního prostředí (Durkheim, 1925, s. 88). V rámci primární, sekundární, ale i terciární socializace¹⁹ jsou člověku předávány vyselektované poznatky a zkušenosti předchozích generací, je začleňován do společenských systémů a struktur. Sociálně podmíněny jsou cíle, obsah i prostředky vzdělávání a výchovy. Vzdělávání tak plní funkci regulace, dohledu a selekce, vzdělavatelé jsou do jisté míry kontrolory i selektory.

Dle Durkheima (1925, 1966) nemá vzdělávání v první řadě funkci stratifikační, ale integrační, jeho cílem je transfer podmínek vlastní existence společnosti na další generace. Pro Durkheima (1925, s. 88-89) je společnost sama o sobě místem akumulace a uchování veškerého bohatství a hodnot civilizace, které se pak přenáší z jedné epochy do další. Aby společnost mohla bezproblémově fungovat, musí být dostatečně homogenní, vzdělávání má tuto homogenitu zajistit. Pluralita a přílišná odlišnost jsou nežádoucí. Kromě vybraných vědomostí dochází během procesu vzdělávání vždy vědomě nebo nevědomě také

¹⁹ Primární socializace je spojena s prvními roky dítěte (nejčastěji se uvádí do tří, někdy však až do šesti let). Probíhá především v rámci rodiny a je završena individualizací jedince. Sekundární socializaci lze charakterizovat jako přípravu jedince především v rámci rodiny a prostřednictvím školy, kontaktu s vrstevníky a rostoucí měrou i v důsledku působení medií na soubor rolí, jež bude ve společnosti zastávat. Probíhá od konce primární socializace až do období dospívání jedince, resp. dosažení dospělosti. Terciární socializace je definována adaptací již dospělých jedinců na nové skutečnosti v průběhu jejich života. Jde tedy o socializaci v závislosti na interakci s měnící se sociální realitou.

k předávání a vnucování hodnot, postojů, norem či typů komunikace, jež jsou postupně internalizovány. Deviantní chování překračující společensky únosnou mez je sankcionováno. Durkheim (2004, s. 97) se domnívá, že pravou funkcí sociálních sankcí je udržení sociální soudržnosti a vitality společného vědomí. Sdílení společných hodnot a postojů předávaných zejména rodinou a formálními vzdělávacími institucemi pak tvoří základ sociální homogenity a stability systému.

Strukturální funkcionalismus také předpokládá, že společnost je komplexní systém, ve kterém je nutná určitá konformita a souhlas s danými normami a hodnotami. Základní úlohou vzdělávání je udržení vytvořených sociálních struktur, děje se tak především prostřednictvím sociálního formování jedinců a kulturní transmise. Velký důraz je kladen právě na proces socializace, v němž: „...se utváří pocit individuální identity, který je individualizovaným produktem působení hodnot a norem společnosti. Správně socializovaný jedinec bude usilovat o cíle předepsané kulturním systémem, v jehož rámci se pohybuje a jehož hodnoty internalizoval.“ (Keller, 1997, s. 91) Socializace probíhá sice zejména u nedospělých jedinců, pokračuje ale i v dospělém věku a vzdělávání dospělých se na ní může bezesporu podílet.

Dle Parsonse je legitimním úkolem vzdělávání selekce a roztřídění jedinců. Formální vzdělávací instituce připravují na zastávání určitého místa v sociální hierarchii. Hodnocení, které tyto instituce každému udělují, je základem a legitimizačním faktorem pro akceptaci sociálních rozdílů. V zájmu udržení sociálního konsenzu by však tyto rozdíly měly zůstat v určitých hranicích. Tyto rozdíly jsou vysvětlovány za pomoci „ideologie rovných šancí“, která plní sociálně integrační funkci. (Prokop, 2005, s. 45)

S tím, jak se vzdělávání stalo celoživotním procesem, se proměňují i funkce, které zastává. Například funkce, jež byly původně spojovány s počátečním vzděláváním, rostoucí měrou zasahují i do vzdělávání dospělých. Teze těchto teorií lze tedy aplikovat, ač vzdělávání dospělých vychází z jiných základů a tradic, i zde. Na formování jedince a jeho hledání místa ve společnosti má samozřejmě ve větší míře vliv primární a sekundární socializace, to je fakt, který stále platí. Avšak s tím, jak se stále více lidí musí vzdělávat i v dospělém věku, může společnost, a to nejen skrze formální vzdělávací instituce, působit i nadále. Tedy i ve vzdělávání dospělých můžeme nacházet snahy formovat, jedince na míru společnosti. Stejně jako u počátečního vzdělávání i zde lze identifikovat snahy klasifikovat jedince a selektovat je v přístupu k nejrůznějším privilegiím. Jako příklad můžeme uvést další formální profesní vzdělávání. I zde dochází kromě předávání znalostí a dovedností i k ovlivňování hodnotově-normativního systému a postojů vzdělaného. Jako při

počátečním vzdělávání i zde to nejsou většinou příjemci vzdělání, kdo určuje obsahy, metody a formy vzdělávání, i zde můžeme hovořit o vnučení určitých vybraných znalostí. A stejně tak i zde dochází k selekci na základě institucionálního hodnocení. Paralel podobného rázu bychom jistě našli ještě více.

Z pozice strukturalismu jsou větší sociální změny nežádoucí. Změny jsou přijímány jen jako prostředek hledání nové rovnováhy formou adaptace, jsou postupné a přirozeně se vyvíjí. Společnost má tendence vyhýbat se prudkým společenským změnám. Správná výchova jedince a sociální kontrola umožňuje změnám předcházet. Jedním z důležitých prostředků sociální kontroly je právě vzdělávání a výchova.

V této souvislosti lze zmínit sociologa Rosse (např. 2009), který rozlišil vnitřní a vnější formu sociální kontroly. Domníval se, že společnost bude upouštět od vnějších typů kontroly společnosti a že se bude stále více spoléhat na vnitřní, psychologické formy kontroly a manipulace. Za jednu z forem vnitřní kontroly pokládal výchovu. „Spoléhání na výchovu jako na nový prostředek kontroly považoval za fakt, který se měl stát pro americkou společnost charakteristickým.“ (Singule, 1991, s. 15)

2.3.2 Vzdělávání jako prostředek udržení pozic elity a dominantní kultury a reprodukce sociálních nerovností

V sociálních vědách panuje i v současnosti veskrze všeobecná shoda v tom, že vzdělání a vzdělávání jsou nedílnou součástí systému sociální reprodukce. Existuje mnoho teorií, jež se snaží analyzovat funkci vzdělávání a vzdělávacích institucí při reprodukci sociálních struktur a nerovností. V rámci těchto „teorií reprodukce“ lze rozlišit dva přístupy dle toho, jak vysvětlují samotný mechanismus, na jehož základě k reprodukci dochází.²⁰ Jde o teorie sociální reprodukce a teorie reprodukce kulturní.

Zastánci sociální reprodukce vycházejí z pozic marxismu, zaměřují se více na ekonomické faktory reprodukce a vzdělávací instituce vidí jako hlavní nástroj udržení třídní struktury společnosti. Vzdělávací instituce tedy primárně slouží k selekci a sociální diferenciaci členů společnosti, neboť se nejen podílejí na tom, jaké kdo bude zastávat společenské postavení, ale též tyto nerovnosti ospravedlňují. Jedinci samozřejmě nepřicházejí z rodinného prostředí do školy vybaveni všichni stejně, ale tyto rozdíly nejsou signifikantní, jsou to školy²¹, které udržují sociální řád a nerovnosti.

²⁰ Toto rozdělení využívá např. Katrňák (2004).

²¹ Např. dle Althussera je škola nejdůležitějším nástrojem státní ideologie.

Stoupenci kulturní reprodukce vidí situaci z poněkud jiného úhlu pohledu. Vytýkají teoriím sociální reprodukce, že problematiku zjednodušují, že jedinec je z jejich hlediska až příliš pasivní a že naopak příliš přeceňují možnosti vzdělávacích institucí coby míst socializace a selekce. Tyto teorie vysvětlují reprodukci sociálních nerovností zejména na základě transmise kulturního kapitálu z jedné generace na další. Akcentují vliv kulturních rozdílů v rodinném prostředí jednotlivých sociálních skupin. Vzdělávací instituce i dle těchto teorií jsou nástrojem selekce a diferenciací, ale základ rozdílů, na kterých jsou tyto procesy založeny, si každý přináší už ze své rodiny. Míra školní úspěšnosti tedy závisí na zděděném a získaném kulturním kapitálu.

Někde mezi těmito dvěma hlavními proudy (ač musíme připustit, že jistě blíže teoriím kulturní reprodukce) se nachází teorie Pierra Bourdieua. Bourdieu zohledňuje jak sociální, tak kulturní aspekty a vlivy. Proto v této kapitole dále vycházím především (ale nejen) z jeho výzkumů a analýz reprodukce společnosti a jejích struktur.

V 60. letech minulého století Bourdieu společně s Passeronem realizovali řadu empirických výzkumů, jejichž záměrem bylo ukázat na význam vztahu mezi vzdělávacím systémem, resp. úspěšností studia a sociální diferenciací a reprodukcí sociálních struktur. Výsledky těchto výzkumů včetně statistického potvrzení jejich teorie zveřejnili v díle *Les Héritiers* (1964) a *La Réproduction* (1970). Jejich teorie, stejně jako mnoho dalších z této skupiny, vychází jak z funkcionalistického pojetí výchovy a vzdělávání a jeho kritiky, tak z Marxovy kritiky vzdělávání coby prostředku legitimizace sociálních struktur a udržování hegemonie elit.

Jejich výzkumy měly dokázat, že vzdělání a znalosti nemohou být primárně pokládány za vstupenku k lepším sociálním pozicím pro všechny, tedy za faktor sociální mobility. Podle jejich teorie a v souladu s jejich získanými daty není základním posláním vzdělávacích institucí demokratizace společnosti ani umožnění větší sociální mobility širším sociálním vrstvám, tyto instituce plní přednostně jinou funkci. Jde o, na první pohled neviditelnou, ale o to významnější, legitimizaci sociálních a kulturních nerovností. Formální rovnost, kterou se navenek vzdělávací systém prezentuje a která má být zajištěna na základě soutěže a systému objektivních kritérií a zkoušek, v sobě skrývá řadu nerovností, které rozdělují společnost. Dopita (2007, s. 40) uvádí citát z *Les Héritiers*: „Formální rovnost, kterou soutěž zaručuje, není ničím jiným než transformací privilegií v zásluhu, neboť dovoluje, aby sociální původ působil i nadále, i když v daleko skrytější podobě.“

Sociální elity a dominantní skupiny společnosti se snaží udržet pro sebe i pro své potomky dobré místo v sociální hierarchii. Každý člověk je držitelem různých forem kapitálu.

Zástupci privilegovaných vrstev využívají k udržení své pozice v sociální hierarchii kapitál, který zdědili po předcích i získali během svého života. Nejde však jen o ekonomický kapitál. Např. Bourdieu (1986, s. 47-55) rozlišuje čtyři základní typy kapitálu: ekonomický, sociální, kulturní a symbolický²². Tyto se vzájemně mohou doplňovat a do jisté míry suplovat. Nedostatek jednoho typu kapitálu může být nahrazen vyšší úrovní jiných typů.

Úspěšnost studia, která se dále odráží i v zastávané sociální pozici a sociálním statusu, tedy úzce souvisí nejen s ekonomickým, ale také s kulturním kapitálem (resp. i dalšími formami kapitálu), jenž každý získává především v rámci své rodiny. Rodinné prostředí je tedy v tomto ohledu signifikantním. Bourdieu a Passeron (1990, s. 80) se domnívají, že sociální původ predeterminuje osud jedince, co se vzdělávání týče. Na něm závisí jak výběr typů vzdělání na všech úrovních, tak rozdíly ve výsledných šancích na úspěch či neúspěch ve vzdělání. Nejen prostřednictvím vzdělávacího systému, ale především mezigenerační transmise přístupu ke vzdělávání tedy dochází k reprodukci a legitimizaci sociálních nerovností.

Každá sociální vrstva má svou svébytnou kulturu, která se projevuje souborem specifických hodnot, norem, postojů, vzorců myšlení či rozdílným užitím jazykového kódu²³. V rámci socializace dochází k transmisi této kultury na další generace. Osvojením si dané kultury jedinec proniká do jejího sociálního prostředí, je schopný se v něm orientovat a žít. Sociální realitu pak vidí podobně jako ostatní členové stejného sociálního prostředí.

Ne všechny kultury zastávají ve společnosti rovnocenné postavení. Kultura dominantní sociální třídy či skupiny je nadřazena ostatním, je běžně považována za kulturu univerzální. Ne všichni však mají k této dominantní kultuře, jejíž elementy tvoří hlavní náplň vzdělávání a jež určuje, které vědomosti a poznatky jsou důležité, stejný přístup. Vzdělávací systém má kompetitivní charakter a vítězí právě ti, co lépe ovládají dominantní kulturu. „Pro žáky pocházející z vyšších tříd je účast ve vzdělávacím procesu pouze upevněním v jejich vlastní kultuře, pro žáky pocházející z nižších tříd je naopak vstupem do světa odlišných vzorců.“ (Prokop, 2005, s. 170) Někteří jsou tedy již od počátku znevýhodněni a

²² Bourdieu původně rozlišoval pouze kapitál ekonomický, sociální a kulturní. Symbolický přidal až dodatečně.

- Kulturní kapitál - soubor kulturních kompetencí, komplex jedincem osvojených vědění, schopností, vzdělání, sociálních dovedností.
- Ekonomický kapitál – suma materiálních zdrojů, jimiž jedinec disponuje.
- Sociální kapitál – soubor sociálních kontaktů, síť aktuálních či potenciálních zdrojů založených na sociálních vztazích, na členství v určitých sociálních skupinách.
- Symbolický - je založen na uznání a víře v určité hodnoty, je to soubor zdrojů přístupných jedinci na základě určité přiznané sociální prestiže a cti a symbolů a znaků, jež k nim náleží.

²³ Souvislostmi mezi osvojeným jazykovým kódem a přijetím určitého pohledu na sociální realitu a úspěšností ve vzdělávacím procesu se zabýval zejména B. Bernstein (např. 1986, s. 59-63)

jen s obtížemi tento handicap dohánějí. „Zdá se, že sociální výhody a nevýhody mají v moderní společnosti, podobně jako měly ve společnosti tradiční, kumulativní povahu. Výhoda plodí výhodu a handicap posiluje handicap.“ (Katrňák, 2004, s. 24) Vzdělávací systém a jeho instituce tedy neprodukuje samé nezávislé, svobodné jedince, naopak mají za chtěný i nechtěný následek legitimizaci dominantní pozice privilegovaných vrstev a znovuvytváření a utvrzování objektivních struktur společnosti.

Vzdělávací systém je tak dle Bourdieua i mnoha dalších teoretiků silně selektivní. Výběr a třídění probíhá především ve formálních vzdělávacích institucích, které (např. klasifikováním, hodnocením a systémem vzdělávacích certifikátů) provádějí vlastní selekci. Bourdieu (1998, s. 30) píše: „Instituce vzdělání, o níž jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže možná nastolit určitou formu meritokracie, tak spíše spíše k tomu, vytvořit skrze skrytý vztah mezi školním vzděláváním a zděděnou kulturou skutečnou *státní šlechtu*, zakládající svou autoritu a legitimnost na školním titulu.“

Vzdělávací instituce tedy nejsou sociálně neutrální. V této souvislosti Bourdieu rozvíjí koncept symbolické moci a symbolického násilí. Symbolická moc je moc utvářet realitu, tvořit a měnit vidění světa. Vzdělávací instituce ze své pozice disponují autoritou, jež jim propůjčuje symbolickou moc. Symbolickou moc lze chápat jako možnost uplatňovat symbolický vliv, který se projevuje symbolickým násilím. Každé vzdělávání tak v sobě skrývá symbolické násilí, jehož úkolem je vnutit učícím se určité obsahy a významy. Bourdieu (1998, s. 131) píše: „Stejně jako magie, i symbolické násilí spočívá na víře, nebo spíše na vytváření víry, na socializaci, kterou aktéři získávají schémata vnímání a hodnocení, jež jim umožňují vnímat příkazy obsažené v určité situaci nebo diskurzu a být jich poslušni.“

Bourdieu (např. 1984) však nevidí jedince jen jako pasivní součást objektivních sociálních struktur. Každé lidské jednání je možné považovat za soubor subjektivních voleb a vlivů objektivních struktur. Ovšem i subjektivní rozhodování je sociálně podmíněno. Vždy vychází z konkrétní sociální situace, z postavení člověka v sociální hierarchii a především z jeho předchozích zkušeností a prožitých situací. Rodinné prostředí stejně jako vzdělávací instituce či společenské prostředí, ve kterém se jedinec převážně pohybuje, tedy ovlivňují i jeho budoucí rozhodování a jednání.

Ani všechny vzdělávací instituce nejsou ve společnosti ceněny stejně. Představitelé dominantní kultury si jak subjektivně při výběru více věří a vybírají si prestižnější školy, obory studia či kurzy, tak i objektivně mají vyšší pravděpodobnost přijetí i dokončení studia a získání certifikátů, které pomyslně mohou otevírat další dveře, jak k dalšímu vzdělání, tak

k lepšímu sociálnímu postavení. Naopak zástupci ovládané třídy jsou postupně při jejich stoupání po vzdělanostním žebříčku eliminováni nebo odsunuti v systému středních a vysokých škol do méně prestižních typů škol, protože mají handicap své třídně jinak definované kultury (Dopita, 2007, s. 42).

Mnoho, i novějších, výzkumů podporuje tyto hypotézy a shoduje se v tom, že vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů je velmi důležitým faktorem, jenž ovlivňuje nejen vzdělávací dráhu, ale i pozdější získání zaměstnání a sociální pozice. Např. Katrňák (2004, s. 22-23) zmiňuje celou řadu výzkumů z různých vyspělých zemí, jež ukazují vysokou korelaci mezi typem vzdělání a zaměstnáním rodičů a šancí jejich dětí studovat na vysoké škole. Konstatuje, že v ČR jak v roce 1992, tak 1999, dosahovali ti, jejichž otec byl vysokoškolák, šestkrát častěji vysokoškolského vzdělání než ti, jejichž otec byl vyučen (Katrňák, 2004, s. 26). Podobný výzkum realizovali v ČR i Večerník a Matějů (1998, s. 59-63), kteří po analýze souvislostí mezi typem rodinného zázemí a vzdělávací dráhou dítěte též docházejí k názoru, že vzdělání rodičů je „dominantní faktor působící na vzdělávací dráhu dítěte.“

Výzkum uskutečněný v ČR v polovině 90. let minulého století, který se zabýval závislostmi mezi mezigenerační vzdělanostní mobilitou a strukturální mobilitou a který prezentuje výsledky za téměř celé minulé století, ukazuje, že během minulého století sice každá nová generace dosahovala vyššího vzdělání než generace předchozí, ale rozdíl mezi generacemi se snižoval. Od 50. let též dochází k postupnému poklesu strukturální mobility. Z toho vyplývá, že systém vzdělávání v ČR se tak stával stále méně otevřeným, rostly autoreprodukční tendence ve společnosti. (Machonin, Tuček, 1996, s. 45 či Matějů, Straková, et al., 2006, s. 77-90)

Katrňák (2004, s. 25-33) ukazuje, že ani éra komunismu, ani jeho pád příliš nezměnily vzdělanostně reprodukční procesy v ČR. V socialistickém Československu se sice podařilo částečně omezit vliv sociálního původu a potlačit tak reprodukční tendence, ale toto omezení nebylo natolik významné, aby se ve společnosti výrazněji projevilo. Ani pád komunistického režimu pak příliš nezměnil procesy vzdělanostní reprodukce.

Sociální nerovnosti, které se legitimizovaly i prostřednictvím systému školního vzdělávání, se přenášejí do dospělosti. Vzdělání a výchova v dětství tvoří základ, na kterém se v dospělosti dále staví. Navazujeme na to, co jsme získali v předchozích etapách života. Kromě samotných znalostí a vědomostí jsou to naše zkušenosti získané na základě prožitých situací či osvojené sociální normy a hodnoty, které mění úhel pohledu, na jehož základě interpretujeme sociální realitu a s ní i sociální nerovnosti a rozdíly.

Bourdieuovu teorii tak lze s jistými omezeními použít i pro oblast vzdělávání dospělých. Dnešní dominující ideu, že vzdělávat a učit by se každý měl po celý svůj život, lze interpretovat z Bourdieuovy perspektivy jako součást mechanismu reprodukce společenských struktur a legitimizace sociálních diferencí, neboť ve stále pluralitnější společnosti plné rychlých změn již primární a sekundární socializace nestačí zcela plnit svou původní funkci. Vzdělávání má být kontinuálním procesem, ovšem v tomto ohledu kontinuita může znamenat i kontinuitu v legitimizaci sociálních rozdílů. Vzdělávání a vzdělání, stejně jako držení různých forem kapitálu, jsou tak významnými faktory pro obsazování pozic sociální hierarchie i v dospělém věku.

Také vnitřní motivace dospělého dále se vzdělávat souvisí se sociálním původem jedince, s jeho rodinným zázemím, s mírou zděděného kulturního, ekonomického i sociálního kapitálu, s kvalitou předchozího vzdělávání a vztahem, jenž každý v rámci své edukace ke vzdělávání získá.

Lze tak předpokládat, že pokud jedinec ve svém rodinném prostředí a během své školní docházky získal ke vzdělávání negativní přístup, tento si udržuje i v dospělosti, pokud nebyl v průběhu počátečního vzdělávání příliš úspěšný, nebude mít větší zájem vrátit se do vzdělávacích institucí či jiným způsobem na vzdělávání participovat²⁴.

Naopak ti, kteří byli v rámci své rodiny vedeni ke vzdělávání a učení již od útlého dětství, kterým bylo stále vštěpováno, že získání vzdělání je důležité pro možnost jejich budoucího uplatnění a společenského postavení, a kteří procházeli selekcí vzdělávacího systému bez větších problémů, budou chápat i další vzdělávání a učení pozitivně, budou ho spíše sami vyhledávat a ochotni do něj i sami investovat.²⁵

Vlk (2005) to označuje za „neveselý trend“, kdy platí, že čím nižšího vzdělání člověk dosáhne, tím menší bude mít ochotu dále se vzdělávat. „Paradoxně tak největší nechuť k učení převažuje u těch, kteří by rozšíření svého vzdělání potřebovali nejvíce.“

Samozřejmě nelze ve všech ohledech srovnávat vzdělávání dospělých se vzděláváním počátečním. Vzdělávání dospělých nemá jistě tak direktivní formu, naopak mělo by být založeno na participaci a kooperaci, liší se ve svých cílech, metodách, formách i obsazích. Ovšem i v dnešní době stále platí, že sociální profit a užitek z dalšího vzdělávání je

²⁴ Nepříliš vhodnou, ale nejspíše účinnou motivací může v tomto ohledu hrát negativní motivace (např. strach ze ztráty zaměstnání či snížení mzdy) vyplývající např. z uzákonění povinnosti dále se vzdělávat, pokud by chtěl jedinec vykonávat některá zaměstnání apod.

²⁵ Tento fakt lze například doložit i statistickými údaji, jež ukazují značnou disproporci v zastoupení populace se základním vzděláním a populace s vysokoškolským vzděláním v dalším formálním i neformálním vzdělávání dospělých (více viz podkapitola 4.5).

často podmíněn získáním certifikátu či diplomu o jeho absolvování, jehož obdržení je většinou podmíněno složením určitých zkoušek. Selektce tedy může probíhat na podobných principech jako ve škole. Zděděné i získané formy kapitálu sehrávají svou roli i zde. Systém certifikace, hodnocení a ověřování výsledků ve vzdělání dospělých můžeme v tomto ohledu považovat za jednu z bariér sociální mobility. Můžeme parafrázovat výrok Webera a konstatovat, že žádosti o předložení řádného diplomu či složení speciálních zkoušek, jimiž je podmíněno přijetí na některé pozice, nespočívají ve snaze rozšířit vzdělání ve společnosti, ale v touze po omezení poptávky po těchto pozicích a jejich monopolizaci ze strany vlastníků vzdělávacích certifikátů.

Za jednu ze základních funkcí vzdělávání dospělých je považována možnost kompenzovat vzdělanostní nedostatky z předchozích fází vzdělávání. Význam kompenzační funkce vzdělávání dospělých tkví v tom, že umožňuje doplnění vědomostí či kvalifikací, kdykoli je to potřeba (v kterémkoliv období života). „...člověk má mít možnost se po celý život zdokonalovat, má ale i povinnost to činit. Jinak mu hrozí, že nezvládne rychle se měnící podmínky vlastního života.“ (Beneš, 2003, s. 24) Další šance ve vzdělávání dává příležitost vzdělávat se těm, kteří z jakéhokoli důvodu nevyužili či odmítli příležitost předchozí. Umožňuje jedinci kupříkladu zvýšit kvalifikaci, získat lepší zaměstnání, a tím vylepšit svoji sociální pozici. Je tedy faktorem sociální mobility a přispívá ke zvyšování rovnosti šancí. Např. Jarvis (1985, s. 144), v souladu s výše popsáním, ale poukazuje na fakt, že existence principu rovnosti šancí v důsledku slouží jako důkaz legitimizace struktury sociálního systému, legitimizuje právo elit na jejich pozice z důvodů jejich větší úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Vzdělávání dospělých tím, že některým jedincům z nižších vrstev společnosti dopomůže ke zlepšení jejich sociální pozice, legitimizuje status quo ve společnosti, a to s poukazem na fakt, že každý (pokud se bude snažit a bude mít dostatečnou motivaci) má možnost vyšplhat se po společenském žebříčku výš a změnit tak od základů svůj život.

2.3.3 Vzdělání jako faktor ovlivňující společenské změny

Vzdělávání může přispívat k udržování společenského řádu a sociální stability, může být nástrojem sociální reprodukce a udržení kontinuity sociálních struktur a nerovností, na druhou stranu však musíme připustit, že vzdělávání může být také faktorem sociální dynamiky, předávané vědomosti a zkušenosti mohou mít za následek sociální změny, mohou podporovat již nastalý vývoj nebo tvořit základ zcela nových sociálních transformací.

Proti konsenzuálním teoriím, které vzdělávání považují za důležitý nástroj udržení sociální integrity a struktur společnosti a které chápou sociální změnu jako nepříjemný zásah do sociální stability, stojí teorie konfliktu, jež často vycházejí nebo se inspiřují teorií Karla Marxe či její konstruktivní kritikou. Tyto teorie představují společnost jako místo neustálých a všudypřítomných sociálních konfliktů, rozporů a napětí. Ač Marxova teorie již jistě pozbyla své aktuálnosti, uvádím ji zde hlavně z důvodu jejího významu a souvislostí s dalšími teoriemi. Tato teorie velmi ovlivnila nejen smýšlení mnoha lidí, ale přímo se dotkla i jejich životů.

Marx, vycházející mimo jiné i z kritiky konsenzuálních teorií, byl přesvědčen, že základem společenského vývoje jsou rozpory, jež se projevují nerovnoměrným rozdělením bohatství a moci a jejichž základ je především v ekonomické oblasti. V sociálních formacích založených na kapitalistické ideologii je nejen sféra produkce zboží a služeb, ale též ostatní sféry společnosti podřízeny imperativu ekonomického zisku. V oblasti sociální se rozpory projevují třídními boji.

Formální vzdělávací instituce přenášejí vědomosti, názory a postoje ovlivněné z pozice dominantních sociálních skupin, a tím vytváří falešné vědomí, snaží se vyvolat pocit, že všichni mají objektivně stejné šance a stejné možnosti. „Společnost může zdržovat vývoj třídního vědomí a ztěžovat pokrokové sociální změny. Marxisté používají pojem falešného vědomí a hegemonie, aby objasnili, jak k tomuto dochází.“ (Prokop, 2005, s. 55)

Vzdělávání a výchova v Marxově pojetí je tedy svou povahou, stejně jako celá společnost, třídní. Pomáhá vládnoucí třídě zachovat si své pozice. Zdůrazňoval, že je nutné bojovat za zákony, jež by umožnily přístup ke vzdělání všem, že budoucnost dělnické třídy závisí na jejich výchově a vzdělání. (Cipro, 1984, s. 394)

Domníval se, že sociální rozpory, které ve společnosti vznikají, dříve či později musí přerůst v sociální revoluci, jež musí být následována revolucí v oblasti kultury. Marx (1973, s. 89) píše: „Filosofové svět různě vykládali, jde o to jej změnit.“ V rámci kulturní revoluce musí být zabezpečeno vhodné působení nové společnosti na každého jedince. Zastával názor, že změnou sociálních vztahů dojde také ke změně člověka jako jedince.

Zatímco v počátečních fázích industriální společnosti byl zásadní důraz kladen na začlenění jedince do nově utvořeného společenského systému a zachování tohoto řádu, postupem času je stále větší důraz kladen na jedince coby aktivního sociálního aktéra schopného modifikovat dění ve společnosti. Zaměřme se na teorie, jejichž cílem je výrazná transformace sociálních struktur a změna společenského systému a které často bývají právě díky svým požadavkům označovány jako radikální. Tyto teorie se snaží odpovědět na otázky,

jakým způsobem vytvořit jinou, novou společnost a kulturu, jak by taková společnost měla vypadat či kterým směrem by se měla do budoucna vyvíjet.

Nutno hned zpočátku podotknout, že tyto vzdělávací teorie mají často značně idealistický charakter. Cílem teorií je reforma stávajícího sociálního řádu, který považují za nespravedlivý. Za úkol si dávají jeho zpochybnění a proměnu. Napadají mechanismy tvorby společenské hierarchie a rostoucí sociální nerovnosti. Kritizují instituce společnosti, že jsou byrokratické, zastaralé a rigidní. Chtějí skrze změny ve vzdělávání a vzdělávacích institucích, které odrážejí stav a charakter společnosti, tuto od základů přeměnit a osvobodit člověka od hegemonie vládnoucích elit.

Jarvis (1985, s. 38) uvádí, že v koncepci těchto teorií je jistý protiklad, neboť jsou založeny na tom, že člověk není svobodný, ale měl by být osvobozen a stát se uvědomělým. Vzdělávání ovlivňuje a působí na sociální realitu. Na jednu stranu může napomoci k transformacím společnosti, na druhou stranu ale i zastánci radikálního vzdělávání předpokládají, že ve větší míře přispívá k udržení daného sociálního řádu.

Teorie tvrdí, že člověk musí pochopit vnější i skrytý význam předávaných znalostí a vědomostí. „Musí vládnoucí ideologii demystifikovat, osvobodit se od hodnot vládnoucí třídy a vytvořit si ‚obdivný‘ pohled na svou vlastní kulturu.“ (Bertrand, 1998, s. 163)

A proto, aby mohlo být vzdělávání efektivním činitelem při sociálních transformacích, musí nejdříve transformovat samo sebe. Vzdělávací systémy se vyvíjí a proměňují v závislosti na společnosti, a tedy s jistým zpožděním, nestíhají tak reflektovat změny a zaostávají za vývojem společnosti. Stoupenci těchto vzdělávacích teorií proto chtějí změnit vzdělávací systém s jeho zastarávajícími institucemi, chtějí transformovat vzdělávací cíle, obsahy, metody atd. Vycházejí z předpokladu, že zatímco společnost se může rychle měnit, její organizace a instituce jsou stále víceméně založeny na stejných principech jako na počátku industriální éry. Vzdělávání dle nich musí reflektovat aktuální sociální realitu a flexibilně na ni reagovat.

Ze všech stran je dnes slyšet o rychlosti a dynamičnosti změn, ovšem vzdělávání se stále orientuje více na přítomnost a minulost. Budoucnost, která bude pravděpodobně velmi odlišná, do něj nebývá výrazněji zahrnuta. Vzdělávací instituce nepřipravují člověka adekvátně rychlosti změn, jichž jsme svědky. Výsledkem této nepřizpůsobivosti je odtržení vzdělávacího systému od sociální reality a vzrůstající nejistota a bezmoc členů společnosti.

Kritika je namířena i proti médiím. Giroux (1992, s. 121-128) např. tvrdí, že masová média, která v dnešní době ovlivňují člověka více, než by mnoho lidí bylo ochotno připustit,

předvádějí člověku zavádějící verzi reality.²⁶ Mnoho lidí jejich interpretaci událostí považuje za objektivní verzi reality. Všechna média se však ani zdaleka nesnaží informovat objektivně, jejich hlavní snahou je bavit diváka. Tím ho odvádí od řešení skutečných problémů. Elity se tím snaží odvrátit od sebe pozornost a zachovat si své postavení. Rovněž jsou patrné snahy, a to nejen v médiích, zesměšnit či jinak zdiskreditovat ty, jež se snaží na problémy upozorňovat a chtějí společnost reformovat.

Jiné teorie patřící do této skupiny pohlíží na společnost z trochu jiného, širšího hlediska. Všimají si globální podstaty dnešního světa. Vycházejí z toho, že dnešní svět je natolik propojen a zapředen do globálních sítí, že také na všechny důležité problémy se musíme dívat z globálního hlediska. Rovněž se zaměřují na změny ve vzdělávání, a s tím spojené transformace společnosti, orientují se však především na multikulturní vzdělávání, problémy přetechnizovanosti světa či ekologické otázky a možnosti jejich řešení. Jejich cílem je vytvořit novou, svobodnější společnost založenou na principech trvale udržitelného rozvoje.

Skupina radikálních vzdělávacích teorií či koncepcí je značně široká a ideově rozrůzněná. Jen stěží lze najít jednoho zástupce, který by mohl prezentovat celou skupinu jako celek. Rozhodl jsem se proto uvést zde vzdělávací koncepce dvou představitelů, kteří patří mezi asi nejznámější zástupce těchto teorií. Jde o Paola Freireho a Ivana Illicha.

2.3.3.1 Paulo Freire a emancipace skrze vzdělávání

Hned zpočátku je nutno podotknout, že Freireho vzdělávací koncepce vznikla za zcela odlišných sociálních i kulturních podmínek než jaké jsou, či byly v době jejího zrodu, ve vyspělých státech západního světa. Nejen počátky Freireho působení jsou spjaty především se vzděláváním dospělých a jeho úspěšnou prací s negramotnými na brazilském venkově.

Freire vychází z marxismu i z myšlenek teorií sociální a kulturní reprodukce, jeho pojetí vzdělávání je však ovlivněno též jeho katolickou vírou a idejemi humanismu. Freire tvrdí, že stejně jako nemají všechny sociální skupiny objektivně stejné možnosti výběru a podílu na moci, tak ani výběr poznatků a vědomostí, jež se vzděláváním předávají, není objektivní, ale je sociálně a kulturně podmíněn.

Tohle je podle Freira nutno změnit, vzdělávání by mělo sloužit emancipaci člověka, mělo by dopomáhat k vytvoření svobodné, aktivní, sebezvíjející osobnosti, ne k jejímu

²⁶ Více o možném vlivu médií na člověka a jeho pohled na sociální realitu z pohledu Baudrillarda uvádím v podkapitole 1.4

ochočení a manipulaci. Celkovým cílem pak má být kulturní revoluce, která by měla přinést nejen k osvobození člověka, ale i humanizaci celé společnosti. Nemělo by jít jen o vystřídání jedné privilegované skupiny jinou, každý by měl pochopit svoji roli ve společnosti, uvědomit si, jaké jsou jeho možnosti a na základě toho se pak společensky angažovat. Člověk by tedy neměl v sociální realitě jen existovat, měl by na ni sám aktivně působit. Měl by se naučit znát svá práva a povinnosti, naučit se tato práva zastupovat a hájit a také by měl vyžadovat dodržování těchto práv u ostatních členů společnosti. Vzdělávání by mělo umožnit hodnocení a kritické posuzování společenské situace, a tím i její změnu. Mělo by jedinci poskytnout prostředky k vytváření a přetváření společnosti. (Freire, 2005, s. 32-40)

Zastával názor, že vzdělávání má i politický charakter a že je nutné ho odhalit v jeho historických souvislostech. Byl přesvědčen, že je nutné vytvořit společnost a kulturu schopnou kritiky. K vybudování této společnosti má být hlavním prostředkem vzdělávání. Vzdělávání ke kritičnosti by mělo vést k tomu, že si každý uvědomí problémy, které existují ve společnosti, v níž žije. Na základě pochopení podstaty sociálních problémů pak musí být každý schopen převzít společenskou i politickou zodpovědnost a být schopen a ochoten participovat na rozhodování. (Freire, 1998, s. 56-57)

Díky Freireho metodě založené na dialogu se podařilo úspěšně alfabetizovat část brazilské negramotné populace. Byl přesvědčen, že jedince je třeba vzdělávat v jejich sociální realitě, že vzdělávání se musí týkat problémů vzdělávaných, že není potřeba naučit lidi jen číst a psát, ale že musí také pochopit, co daný text znamená a zařadit ho do širších souvislostí.

Právě dialog a komunikace hrají ve Freirově vzdělávací koncepci významnou roli. Proces vzdělávání je dle něj procesem komunikace se světem (Freire, 2005, s. 52). Na dialogu je založen nejen vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, ale hovořit a diskutovat o svých problémech by měli i lidé (a to nejen ti, co se aktuálně vzdělávají) navzájem. Mají tak šanci pochopit svůj problém i z jiného hlediska a zasadit ho do širšího rámce, což přispívá k pochopení jeho příčinných souvislostí, a tím i k posunu v jeho řešení.

S tím jak se společnost rychle mění, je třeba stále se znovu a znovu ptát po těchto příčinných souvislostech a aktualizovat svůj vztah k sociální realitě. Prokop (2005, s. 129) píše, že Freire se koncentruje na tvůrčí potenciál a svobodu člověka v rámci kulturních a politicko-ekonomických struktur. Jeho cílem je najít a realizovat alternativy osvobozující člověka prostřednictvím sociálního působení a transformace skrz uvědomění.

Freireho teorie čelí i mnohým kritikám. Je jí vytýkáno, že je příliš idealistická, že spíše než o vědeckou teorii založenou na systematickém a komplexním zkoumání sociální

reality a role vzdělávání v ní, se Freire zaobírá jen vybranými problémy, že jde více o jeho názory a přesvědčení, než o podložená fakta. Gibson (2008) jeho teorii vytýká zejména její nedotaženost a rozporný charakter, který je založen na různých úhlech, ze kterých Freire společnost nahlíží (Freire jako marxista, či jako katolický humanista). Dále uvádí např. Freireho neschopnost řešit rozpor, který vidí v tom, že Freire se při emancipaci utlačovaných tříd spoléhá na vzdělavatele pocházející většinou ze střední třídy. Prokop (2005, s. 130) píše, že Freireho dílo „nikdy neobsahovalo solidní teoretický základ, nikdy také nebylo zpracováno a hodnoceno způsobem, který by umožňoval analyticko - syntetická tvrzení.“

Přes tyto rozpory i idealistický charakter je jeho teorie, se svou snahou o osvobození jedinců od sociálního útlaku a jejich postupnou emancipaci prostřednictvím vzdělávání, zajímavým příspěvkem k problematice vzdělávání dospělých chápaného jako prostředek sociálních změn a transformací sociálního řádu. Freire si také svými myšlenkami a názory získal řadu následovníků a ovlivnil další teorie zabývající se vzděláváním a sociálními změnami.

2.3.3.2 Ivan Illich a odškodnění společnosti

Ivan Illich je dalším významným reprezentantem radikálních kritických teorií. Od 70. let 20. století je jeho jméno spojeno s kritikou školy i mnoha dalších institucí charakteristických pro společnost industriální éry. Zabýval se jak vyspělými zeměmi, tak zejména zeměmi rozvojovými. Kritizuje především konzumní charakter společnosti a snahu o neustálý růst a změny, jež jsou spjaty s rozvojem kapitalistické ideologie. Stejně jako Freire i Illich hlásá nutnost kulturní revoluce. Illich zastával názor, že instituce, jež původně v raných fázích industrializace měly své opodstatnění, již svůj původní význam ztratily, přesto se jim podařilo pevně zakotvit v systému společnosti a dále rozšiřovat svou moc. Mělo by proto dojít k jejich všeobecnému odmítnutí a na základě toho pak i k rekonstrukci a transformaci celé společnosti. Revoluce by dle něj měla proběhnout mírovou, demokratickou cestou, a to zejména za pomoci vzdělávání, které by však muselo mít zcela jiný charakter, než institucionalizované vzdělávání, na které zejména zaměřuje svou kritiku.

Snaží se ukázat, že instituce ve vzdělávání jsou neefektivní, výsledky jejich snažení jsou odlišné od předpokladů a nároků na ně kladených. Poukazuje na nelegitimitu vzdělavatelů. Domnívá se, že vzdělávací instituce „nutí lidi vzdát se odpovědnosti za vlastní rozvoj, dohánějí tak mnohé k jakési duševní sebevraždě.“ (Illich, 2001, s. 56) Stát by proto měl ztratit monopol nad zprostředkováváním a poskytováním vzdělání.

Začal prosazovat myšlenku nutnosti „odškolnění společnosti“ (Illich, 1999, 2001). Zeškolněné je podle něj nejen vzdělávání, ale i celá společnost. Předpokládal, že z hlediska společnosti sice hrají důležitou úlohu vzdělávací obsahy, osnovy, učební plány, avšak ještě důležitější roli hraje skryté kurikulum. Vzdělávací instituce nepředávají pouze poznatky, jejich významnějším úkolem je rozdělit a kontrolovat společnost. Mnoho času a prostředků ve školách je věnováno nejen na vzdělávání, ale rovněž na „dozor, indoktrinaci a určování společenských rolí“ (Illich, 2001, s. 18). Lidé jsou ve vzdělávacích institucích školeni k podřízenosti vůči těm, kteří získali lepší vzdělání.

Vzdělávací instituce tedy získaly monopol na přidělování příležitostí. Dnes je každý vyšší stupeň vzdělání podmíněn úspěšným zakončením nižšího. „Jedinec zpracovaný školou si svět představuje jako pyramidu postavenou z klasifikovaných balíčků, k jejímž jednotlivým stupňům mají přístup jen nositelé příslušné visačky.“²⁷ (Illich, 2001, s. 66) Illich se tedy shoduje s Bourdieuem na tom, že vzdělávací systém se svými zkouškami, diplomy a hodnoceními je nástrojem sociální reprodukce.

Vzdělávací instituce nám ukazují, jak chápat svět kolem nás, připravují člověka pro jeho roli v (post)industriální společnosti, vychovávají z lidí disciplinované spotřebitele, učí je využívat služeb a institucí sociálního systému, a tím tyto instituce posilují.²⁸ Stejně jako jiné instituce i škola nás učí závislosti na svých službách. „Škola je charakterizována tím, že pokud v ní strávíme třetinu svého života, tak jsme vytrénovaní k potřebě učit se po celý zbytek života, kdy se postupně oddáváme neustálému učení, které vymezuje naše návyky a potřeby.“ (Prokop, 2005, s. 152)

Illich poukazuje také na fakt, že ač kritiků školského systému je ve všech zemích dostatek, v podstatě žádný z nich není ochoten opustit představu, že škola má za úkol vychovávat, formovat novou generaci podle svých představ a že toto formování je pro společnost blahodárné.

Domnívá se, že cesta ke všeobecné vzdělanosti nevede skrze zeškolněné institucionalizované vzdělávání, naopak toto právě omezuje právo každého učit se, v čem a

²⁷ Více o této problematice také viz 4.5.2 Inlace a devalvace vzdělání

²⁸ Domnívám se, že tato skutečnost je díky rostoucí funkční diferenciaci, specializaci a technologickému vývoji stále patrnější. Více a více jsme odkázáni na specializované služby, které jsou nám, uživatelům, poskytovány odborníky. Stále častěji slyšíme, že problémy, jež nastanou, bychom měli nechat expertům na jednotlivé služby. V mnoha případech nám ani nic jiného skutečně již nezbývá.

Tato „funkce“ vzdělávání, kdy jsme připravováni na naši „uživatelskou roli“, není spojena pouze se vzděláváním formálním, ale též s neformálním i informálním. Pokud nás kupř. baví fotografování a rozhodneme se, že začneme navštěvovat kurz, který se touto problematikou zabývá, pak pravděpodobně prvním efektem bude, že ještě před jeho začátkem nebo nedlouho po jeho skončení si mnozí zakoupí novější model fotoaparátu či lepší příslušenství k němu na základě představy, že s jejich pomocí budou jejich fotky lepší či profesionálnější.

kdy uzná za vhodné. Píše, že rovné vzdělání pro všechny je nejen prozatím nedosažitelné, ale že je i ekonomicky naprosto absurdní. Většina znalostí, jež lidé získávají, nejsou podle Illicha výsledkem působení těchto institucí, lidé je získávají mimo ně. A proto kupříkladu při přijímání do zaměstnání by lidé měli být chráněni před diskvalifikováním na základě „rodokmenu vzdělání“. Otázky na dosažené vzdělávání by se dle Illicha měly stát stejným tabu jako otázky na rasu či sexuální orientaci. (Illich, 2001, s. 21-22)

Zrušením monopolu vzdělávacích institucí na vzdělávání by zanikl významný zdroj institucionalizace hodnot a postojů. Každý by pak měl získat zpět zodpovědnost sám za sebe. Měla by tím konečně nastat svoboda v oblasti vzdělávání, která by například dovolila svobodné a kritické myšlení a vytvářela podmínky pro kritické posouzení sociální reality a tím i její rekonstrukci a změnu.

Jeho cílem je zavedení vzdělávacího systému, ve kterém by všichni, kdo by se chtěli učit, měli zajištěn přístup k učení v kterémkoliv okamžiku jejich života. Také všichni, jež by chtěli, by měli mít možnost podělit se o své znalosti a předat je dalším. A všem, kdo by chtěli zahájit veřejnou diskusi, proklamovat své názory či předložit veřejnosti nějaký problém, by měl být dán prostor.

Místo rigidních vzdělávacích institucí, jejichž vznik je spojen se rozvojem industriální společnosti, navrhuje nový systém na principu vzdělávací sítě, jenž by propojoval ty, co se chtějí učit s těmi, co chtějí sdílet své vědomosti. Každému by měly být zpřístupněny místa, kde by se mohl učit a získávat praktické poznatky (např. knihovny, muzea, ale též tovární haly či laboratoře). Navrhuje zavést burzy dovedností, na kterých by lidé mohli směňovat své vědomosti a kvalifikace. Lidé, kteří mají podobné zájmy, by se měli spojovat za účelem společného a vzájemného učení se. Volně k dispozici by též měl být seznam všech poskytovatelů vzdělávání a učení. Je přesvědčen, že by bylo možno zavést systém vzdělávacích poukazek či jakýsi vzdělávací pas, který by každý mohl dostat už při narození a který by každému přiděloval stejný počet vzdělávacích kreditů, jež by mohl využít kdykoliv během svého života.

Nutno podotknout, že některé z jeho návrhů, dnes začínají být praktikovány a to zejména ve vzdělávání dospělých, např. systém vzdělávacích kreditů či účtů. Stejně tak má dnes všeobecnou podporu myšlenka zpřístupnění vzdělávání všem, kdo by se chtěli dále vzdělávat a učit atd.

Zejména nové technologie, které paradoxně Illich spíše odmítal, dovolují propojení lidí sdílejících stejné zájmy skrze elektronické sítě a jejich společné učení (poskytování poznatků, výměna zkušeností, vzájemné motivování atp.). Internet může být též zdrojem

mnoha vědomostí i praktických informací (ovšem nezaručených), dovoluje také každému volně nabízet své znalosti a služby.²⁹

Ovšem na druhou stranu tato opatření, která mají u Illicha vést k odškodnění a ztrátě vlivu institucionalizovaného vzdělávání a nastolení rovnější společnosti, si dnes tyto cíle nekladou. Jsou spíše doplňkem stávajícího systému, záměrem většiny aktivit tohoto druhu není zásadním způsobem změnit sociální řád, ale spíše naopak umožnit více lidem na tom stávajícím participovat.

Sám Illich postupně zmírňoval svůj radikalismus. Píše, že „kritika zeškolnění se vyčerpala vytvořením alternativ vzdělávání.“ (Illich, 2001, s. 12) Postupně se jeho původní požadavek na zrušení škol mění na mírnější požadavek omezení jejich vlivu a reformu celého vzdělávacího systému. Začal si uvědomovat, že systém institucionalizovaného vzdělávání je pro všechny stále vyšší zárukou pro získání vzdělání, než by bylo od institucionálního tlaku osvobozené a tedy svobodnější, liberálnější ale tržnímu principu nabídky a poptávky podléhající učení a vzdělávání. Kontrola státu tedy podle něj není dobrá, ale je stále lepší, než kdyby vzdělávací systém byl organizován jen na principu volného trhu.

V samotné jeho teorii bychom též mohli nalézt několik rozporných momentů. Zásadní je zejména rozpor mezi Illichovým požadavkem úplné svobody v učení se a jeho požadavky na transformaci společenského řádu vyžadujícím jistá omezení svobody i možností výběru. Zatímco na jedné straně prosazuje myšlenku autonomie a naprosté svobody ve vzdělávání a učení, říká, že každý by se měl z vlastní iniciativy učit tomu, co a kdy sám uzná za vhodné a užitečné, na straně druhé později uznává nutnost jisté míry manipulace ze strany institucí, pokud se mají společnosti vyhnout krizi, k níž podle něj směřují. Jeho návrh rekonstrukce společnosti je založen na omezení svobody jedince v zájmu „vyššího dobra“. Čím vyšší je v tomto ohledu úroveň společnosti, tím vyšší musí být regulace systému. Od požadavku úplné svobody se tedy dostáváme k pojetí společnosti s prvky autoritativního řízení a omezení individuálních svobod, ač s cílem vytvoření „lepší společnosti“, společnosti, jež by pravděpodobně pro svůj zdárný vývoj potřebovala nikoliv svobodnou, ale v některých ohledech jistě direktivní výchovu a vzdělávání. Illich tedy navrhuje využití metod, které sám kritizuje.

Kromě tohoto aspektu Illichovy teorie je stejně jako u Freireho kritizován Illichův idealismus až utopičnost jeho představ. Nicméně stejně jako Freire i Illich si získal i řadu

²⁹ Více k otázkám vztahu vzdělávání a technologií a nerovného přístupu k nim viz podkapitola 4.3.

obdivovatelů a pokračovatelů, kteří jdou dále v jeho stopách a na základě jeho myšlenek rozvíjejí své koncepce.

2.3.4 Liberální vzdělávací koncepce

„Liberalismus³⁰ – a zejména liberalismus ve své klasické podobě – je politickou teorií novověku. Jeho postuláty představují ty nejtypičtější rysy moderního života – autonomní jedinec se svou starostí o svobodu a soukromí, růst bohatství a neustálý proud invence a inovace, mašinerie státu, která je pro občanský život nepostradatelná a zároveň je i jeho trvalou hrozbou.“ (Gray, 1999b, s. 91)

Zatímco u radikálních vzdělávacích koncepcí panuje relativní shoda v tom, že jedinec není svobodný, má své dané místo v sociální hierarchii a nemá příliš velkou možnost volně se rozhodovat a dosahovat svých cílů, že práva a možnosti členů společnosti nejsou rovné a vzdělávání by mělo dopomoci tento stav modifikovat a vytvořit novou, rovnější společnost, koncept vzdělávání založený na liberální či lépe neoliberální ideologii vychází z naprosto odlišného až zcela antagonistického předpokladu.

Na tomto místě považuji za nutné v krátkosti vysvětlit, jak v této práci vlastně chápeme pojem „liberální vzdělávání“ a jaké mohou být jeho další interpretace.

2.3.4.1 Interpretace pojmu „liberální vzdělávání“

Jak již z výše napsaného částečně vyplývá, rozumíme zde pod tímto termínem vzdělávání vycházející z principů liberalismu či neoliberalismu. Interpretace vzdělávání z pozice ideologie liberalismu nahlíží na jedince jako na svobodného aktéra schopného rozumného jednání ve shodě se svými zájmy. Jak, kdy a v čem se bude kdo vzdělávat, by tedy mělo záviset v první řadě pouze na člověku samotném. V tomto smyslu chápe vzdělání např. Drucker, Friedman i mnoho politiků dříve zejména z pravé části politického spektra, dnes, jak píše např. Pehe (1999), často z pozice moderních evropských stran sociálně-

³⁰ Liberalismus lze definovat jako filosofickou, ekonomickou a politickou koncepci a hnutí, které prosazuje svobodu člověka ve všech oblastech jeho činnosti, především pak v hospodářství, politice, vědě a umění. Liberalismus vytváří komplex idejí o historickém pokroku založeném na schopnosti jednotlivců usilovat o sebeurčení na základě rozumu, na hospodářském životě řízeném nikoliv státem, ale zákony trhu a soutěžení a na nezadatelnosti lidských práv. (Maříková; Petrusek; Vodáková; a kol., 1996, s. 784)
Jandourek (2001, s. 123) liberalismus definuje jako směr uvažování o společnosti, politice, státu a hospodářství, jenž očekává pokrok společnosti a štěstí pro co největší počet lidí od rozvoje vloh jednotlivce osvobozeného od státního, společenského a duchovního omezování. Liberalismus žádá uznání práv každého jedince, rovnost před zákonem, možnost svobodné soutěže, což znamená odstranění privilegií určitých vrstev, omezení a dělbu státní moci a podíl jedince na utváření politické vůle ve státě. V hospodářství žádá prostor pro „svobodnou hru tržních sil“, v níž budou jednotlivci sledováním vlastního zájmu přispívat k všeobecnému blahu. Liberalismus vzniká v 18. a 19. století jako ideologie, která je zaměřena proti feudalismu a klerikalismu.

demokratických³¹. Takto chápané vzdělávání je dnes asi také v praxi nejrozšířenějším konceptem a jeho pozice dále sílí.

Podobně jako u radikálních vzdělávacích koncepcí i skupina takto chápaných koncepcí liberálního vzdělávání je vnitřně velmi diferencovaná a jednotlivé koncepce se mohou navzájem značně názorově (popř. radikálností požadavků) lišit. Velké rozdíly lze identifikovat zejména mezi interpretacemi vzdělávání a přístupu k němu vycházejícími na jedné straně z pohledu klasického liberalismu či neoliberalismu a těmi, jež jsou založeny na liberalismu moderním³².

Pod tímto označením tedy shrnuji především skupinu teoretických koncepcí vycházejících z neoliberalismu, jejichž hlavním cílem je maximalizace svobody³³ jedince (a to zejména v oblasti politické a ekonomické) a svobodný rozvoj. Jejich dalším styčným bodem je jejich obecná shoda v tom, že důležitými hodnotami jsou, kromě práva na život, ještě právo na soukromý majetek či právo na „osobní štěstí“, tzn. jednat v souladu se svými zájmy a dosahovat zvolených cílů.

Tyto koncepce jsou buďto založeny na předpokladu, že každý člen společnosti je víceméně stejně svobodný³⁴, anebo je jejich snahou se tomuto předpokladu co nejvíce přiblížit, respektive učinit všechny členy společnosti co nejsvobodnějšími. Jejich základním cílem není transformace společnosti za účelem vytvoření rovnější a spravedlivější společnosti ve smyslu, jak tyto pojmy chápou radikální koncepce, ovšem zasazují se o co největší rovnost z hlediska práv jedince a zákonů. Na rozdíl od radikálních koncepcí, které si

³¹ Skutečnost, že liberální smýšlení není dávno spjato jen s pravicovou politikou, dokládá např. i Levy (1994, s. 26-27), který uvádí, že zatímco dříve západní socialisté podporovali „racionální“ státní řízení ekonomiky i společnosti, v současnosti hovoří spíše o nutnosti ochrany občanské společnosti proti státním zásahům, o nedotknutelnosti individuálních práv, o nebezpečích spojených s revolučními změnami či o nutnosti neustálého zlepšování lidského údělu. Jejich rétoriku lze tedy z historického hlediska interpretovat jako ryze liberální.

³² Klasický liberalismus, zvaný též konzervativní či individualistický, úzce souvisí s rozvojem kapitalismu ve vyspělých zemích zejména v 19. století. Velmi podporuje ideu minimalizace státního aparátu a jeho zásahů do ekonomiky, jež by se měla řídit čistě principy volného trhu. Základem společnosti je jedinec, který má od svého narození svá přirozená práva a který se snaží o prosazování svých zájmů a maximalizaci osobního prospěchu. Mezi jeho představitele patří Smith, Hayek či Nozick. Z hodnot klasického liberalismu vychází neoliberalismus, který začíná nabírat na síle od 70. let 20. století.

Moderní liberalismus, zvaný též sociální, je reakcí na liberalismus klasický. Jeho rozvoj je patrný zejména po 2. světové válce. Obhajuje zásahy státu do ekonomiky i sociální oblasti. Stát má garantovat určité „základní jistoty“. Má vytvořit srovnatelné podmínky pro každého jedince. Redistribuce majetku je tedy do určité míry nutná. (Colander, 2007, s. 259-265) Mezi jeho zástupce patří např. Rawls.

³³ Svobodu v tomto smyslu však nelze chápat jako absolutní volnost, kdy by si každý mohl dělat, co by chtěl, nýbrž spíše jako osvobození ode všeho vnějšího donucování. Dalším rysem tohoto pojetí svobody je, že svoboda jedince končí tam, kde začíná svoboda někoho jiného.

³⁴ Tento předpoklad vychází z hypotézy, že všechna práva a svobody jsou univerzální, tedy stejná pro všechny a nezávisí na sociálním původu ani postavení člověka – zákony platí pro všechny stejně.

více všímají kulturních a sociálních aspektů vzdělávacích procesů (mezigenerační transmise kulturních vzorců, sociální podmíněnost nejvyššího dosaženého vzdělání apod.) a důraz většinou kladou též na politický rozměr vzdělávání, se koncepce založené na liberalismu více orientují na utilitární aspekty vzdělávání, na jeho využitelnost v praxi, větší měrou se zaměřují též na ekonomické aspekty ve vzdělávání.

Tyto koncepce se většinou nesnaží o vytvoření komplexního, uceleného vzdělávacího systému či teorie, jež by se pokoušela systematicky na teoretické rovině analyzovat a řešit všechny aspekty problematiky vzdělávání. Spíše se zaměřují jen na vybrané otázky a problémy související se vzděláváním.

Ideová rozrůzněnost přístupů, které lze shrnout pod pojem „liberální vzdělávání“, příliš nedovoluje zvolit si jednu konkrétní koncepci a tu blíže popsat a analyzovat. Proto zde dávám, na rozdíl od předchozích kapitol, prostor vícero různým autorům a jejich pohledu na vzdělávání. Vycházím především z interpretací vzdělávání, které začaly vznikat od konce 70. let 20. století. Jejich vznik a rozvoj je spojen s tehdejší ekonomickou recesí a s ní spjatým slábnutím vlivu keynesiánského paradigmatu (což je fakt, který je patrný dodnes), potažmo sociálního liberalismu s ním spojeného. V této době dochází k oživení myšlenek klasického liberalismu, jež se pak projevují i v nově vznikající neoliberální ideologii. Dále nutno podotknout, že žádný z autorů (Friedman, Drucker, Hayek, Nozick), které budu zmiňovat, se nezabýval v první řadě vzděláváním. Ovšem jejich myšlenky silně ovlivnily nejen politické a ekonomické klima, nezanedbatelný vliv měly i při tvorbě vzdělávacích koncepcí v mnoha zemích světa.

Toto pojetí „liberálního vzdělávání“ nelze ztotožňovat s anglo-americkým chápáním pojmu, kde liberální vzdělávání (liberal education) značí spíše svobodné či všeobecné vzdělávání. Ovšem ani v anglo-americkém prostředí nepanuje, co se výkladu tohoto pojmu týče, jednoznačná shoda. I zde jde o víceznačný konstrukt, který může být chápán různě. Jarvis (1985, s. 34-37) uvádí tři základní hlediska, ze kterých je možné na liberální vzdělávání pohlížet.

Za první může liberální vzdělávání znamenat obecně co největší rozvoj myšlení. Toto pojetí vychází již z antického chápání liberálního vzdělávání a někdy bývá ztotožňováno se vzděláváním všeobecným. Cílem takto pojatého vzdělávání je co nejširší všeobecný rozhled. Ani tento pohled však nepostrádá jisté rozpory. Jarvis (1985, s. 34) poukazuje na skutečnost, na kterou upozorňuje již Mannheim (např. 1991, s. 164-188) a sice, že poznatky a vědomosti podléhají sociální determinaci a jako takové více či méně závisí na společenské situaci. K omezení dochází též i samotným výběrem předávaných znalostí a vědomostí a to

jak na straně nabídky vzdělávání, kde nejen vzdělavatel do značné míry určuje obsah (náplň) vzdělávání, ale i vzdělávací instituce a stát mohou svými požadavky a standardy do určité míry ovlivňovat, jaké vědomosti budou obsahem vzdělávání, tak na straně poptávky po vzdělání, kde si příjemci vzdělání určují, na která témata a okruhy by se chtěli ve vzdělávacím procesu zaměřit. Takto chápané vzdělání tedy nemusí být tak svobodné, jak by se na první pohled mohlo zdát a nelze ani zcela tvrdit, že jeho výsledkem je nutně všeobecný rozhled.

Druhý význam pojmu liberální vzdělávání předpokládá, že toto může vést k osvobození člověka a může mít za následek povzbuzení nezávislého, kritického myšlení. Což může následně vést k nespokojenosti se stavem společnosti a snahou po změnách. Takto pojaté „liberální vzdělávání“ má paradoxně v důsledku blíže k výše popsaným koncepcím radikálního vzdělávání.

Za třetí je to již zmíněné pojetí vzdělávání nahlížené z pozice ideologie klasického liberalismu či neoliberalismu. Tedy pojetí, jež bude dále podrobněji rozebráno.

2.3.4.2 Koncepce liberálního vzdělávání – charakteristiky, předpoklady a požadavky

Pro zástupce liberalismu, s jejich požadavkem větší individuální svobody, je jedním ze základních předpokladů ochrana jedince před nadbytečnými intervencemi ze strany státu a jeho aparátu, čehož má být dosaženo pomocí deregulace a omezení státních zásahů ve všech sférách života. „Ústředním pojmem liberalismu je zásada, že prosazováním univerzálních pravidel správného chování a ochranou jasně rozpoznatelné soukromé oblasti jednotlivců lze dosáhnout toho, že bude samočinně vznikat spontánní řád lidských činností mnohem komplexnější, než jaký by mohl být vytvořen vědomým uspořádáním, a že v důsledku toho by se donucovací činnost vlády měla omezit na prosazování takovýchto pravidel, ať už vláda poskytuje zároveň jakékoli jiné služby tím, že spravuje konkrétní zdroje, jež jí byly pro tyto účely dány k dispozici.“ (Hayek, 1991)

Dle Druckera (1998, s. 14) je symbolem dnešní doby individuální odpovědnost za vlastní osud. Píše, že společnost, která nadchází, poskytuje možnost volby, ale s tím klade každému na bedra i břímě rozhodování. Cenou, kterou od nás za větší svobodu vyžaduje, je vyšší odpovědnost. (Drucker, 1998, s. 249) Jistoty, které dříve nabízel sociální stát, jsou již minulostí, nutností je větší samostatnost v přístupu k vlastnímu životu. Nikoliv stát a jím zřízené instituce by měly rozhodovat o našem konání, každý by měl mít možnost či povinnost svobodné a odpovědné volby. I v oblasti vzdělávání by tedy mělo přejít co nejvíce rozhodovacích pravomocí a iniciativy na stranu jedince. Každý by měl (minimálně

v dospělosti) převzít zodpovědnost za své další vzdělání, každý by si měl určovat, jaké vzdělání potřebuje a rozumně tak nakládat se svým časem i financemi. Stát by se měl, namísto tvůrce vzdělávací politiky, stát jen jedním z hráčů na poli vzdělávání, popřípadě plnit funkci rozhodčího mezi jednotlivými subjekty na trhu.

Stoupenci liberálních vzdělávacích koncepcí zastávají právo každého na vzdělání, na které intelektuálně stačí. Friedman (1992) vyslovuje názor, že je naprosto žádoucí, aby každý, bez ohledu na ekonomickou situaci rodiny, společenské postavení nebo rasu a pohlaví měl možnost dosáhnout vyššího vzdělání. Ovšem předpokladem k tomu dle něj je, že bude ochoten za toto vzdělání zaplatit, a to buď okamžitě, nebo později formou splácení půjčky, neboť vyšší vzdělání je předpokladem budoucího vyššího příjmu.

Friedman (1993, s. 81 a 93) se domnívá, že stabilní a demokratická společnost nemůže existovat, pokud většina členů společnosti nebude disponovat určitým stupněm gramotnosti, všeobecné vzdělanosti a bez konsenzu na souboru sociálních hodnot. Zisk ze všeobecného vzdělávání tedy nebude mít jen vzdělávaný, ale i celá společnost.

Naopak odborné vzdělání chápe jako formu investice do lidského kapitálu, jejímž účelem je zvýšení produktivity lidských zdrojů. Každý by si měl předtím, než do vzdělávání investuje porovnat dodatečné výnosy s náklady, jež míní do odborného vzdělání investovat a na základě toho se rozhodnout, zda se tato investice vyplatí³⁵. Každopádně v obou případech, tedy i u vzdělání všeobecného, by to měli být vzdělávaní, kdo přímo hradí náklady na vzdělávání³⁶.

Friedman (1992) k financování vzdělávání navrhuje např. možnost systému půjček³⁷, u kterých by absolvent studia po jeho ukončení platil svému investorovi podíl ze svého budoucího výdělku. „Tímto způsobem investor může získat více než svou původní investici od relativně úspěšných jedinců, a vyrovnat tak ztrátu, která vznikne v případě neúspěchu jiných.“

Dle Friedmana není přípustné, aby ti, co nestudují, ze svých daní platili studující. Kritizuje skutečnost, že v systému veřejného vyššího vzdělávání jsou to chudší a nižší vrstvy,

³⁵ Dnes panuje veskrze všeobecný souhlas s tím, že investice do zvyšování vzdělávání jsou jedny z nejjistějších investic. Např. Studie OECD Investice do lidských zdrojů (1998, s. 66) uvádí výzkum Mingata a Tana (1996), kteří provedli analýzu nákladů a výnosů ve vzdělávání a dospěli k tomu, že návratnosti investic do terciárního vzdělávání v zemích OECD mezi lety 1960 a 1995 byla okolo 10 % ročně.

³⁶ Tyto náklady i za počáteční vzdělávání podle Friedmana (1993, s. 82) hradí většina lidí dnes také, ale nepřímo, formou daňového zatížení.

³⁷ Systém půjček Friedman navrhuje především pro terciární vzdělávání, použít by se však dal i např. u dalšího odborného vzdělávání.

kdo ze svých daní dotují studia privilegovaných a úspěšnějších sociálních skupin³⁸. Financovat své vzdělání by dle něj měl ten, kdo z něj bude mít v budoucnu prospěch. Stejný názor vyjadřuje též např. Rothbard (2003).

Kromě systému půjček ještě navrhl tzv. kupónový plán (jeho návrh platil spíše pro počáteční vzdělávání), kdy by každá rodina s dětmi dostala od státu poukázky, s jejichž pomocí by mohla hradit vzdělání svých dětí v jakékoliv škole (tedy i soukromé) dle svého výběru. Pro mnohé liberály je však tento plán málo liberální. Rothbard (2003, s. 19) sice říká, že je to krok dobrým směrem, na druhou stranu ale poukazuje na skutečnost, že tento plán zanechává „nemorálnost donucení při výběru daní za účelem podpory školství“. Navíc pokud by to byl právě stát, kdo by měl distribuovat tyto kupóny, ponechal by si tím i možnost regulovat a ovládat systém vzdělávání.

Nozick, např. (2001, s. IX - XVI) zastává radikálnější názor. Tvrdí, že každý je autonomní bytostí, která má nárok na vlastnictví sebe sama – svých schopností, vědomostí i nadání. Každý má podle něj nárok i na produkty, které díky svým schopnostem, vědomostem a nadání získá. Všichni pak mají právo na soukromé vlastnictví a stát, ani žádná z jeho institucí, by si neměla osobovat právo o tomto vlastnictví rozhodovat, případně jej redistribuovat. Tedy i vzdělání (což platí zejména pro vzdělávání dospělých) chápe jako soukromý statek, na nějž by neměla být uplatňována jiná pravidla než u statků jiného typu. Nozick zcela odmítá státem financované vzdělání. Každý by si měl hradit své vzdělání sám, i pozitivní diskriminace snažící se vyrovnávat šance jsou nepřijatelné.

Veskrze všeobecná shoda mezi liberálními vzdělávacími koncepcemi panuje v přesvědčení, že by se vzdělávací systém měly začít více řídit tržními principy. Většina zástupců liberalismu např. Drucker (1998 či 2004), Friedman (1992 či 1993) či Rothbard (2003) píše o neefektivnosti současného vzdělávacího systému, který je třeba změnit. Nejen stát a vzdělávací instituce, ale především ti, co se vzdělávají, by měli mít větší právo určovat, v čem se chtějí dále vzdělávat. Vzdělávání má být co nejrozmanitější, mělo by se co nejvíce přizpůsobovat individuálním potřebám vzdělaných. Má být také pragmatičtější, má se více přiblížit problémům praxe. „Potřebujeme jen poměrně málo lidí, kteří by byli čistými teoretiky. Potřebujeme však neomezené množství lidí schopných užívat teorie jako základu pro odborné dovednosti, které pak budou prakticky aplikovat na práci.“ (Drucker, 1998, s. 314)

³⁸ Tuto skutečnost kritizuje ve svých knihách i např. Bourdieu.

Stoupenci liberalismu kritizují rigidnost vzdělávacích institucí, jejich neschopnost přizpůsobovat se aktuální situaci a aktuálním požadavkům pracovního trhu. Právě profesní vzdělávání má být hlavním faktorem, který má zajistit ekonomický růst a prosperitu. Schopnosti, výkon a iniciativa jednotlivce by měly být faktorem ekonomického i sociálního úspěchu, efektivní individuální investice, hnané snahou sám se obohatit, mají přispět k ekonomickému růstu. „Vzdělání je hybnou silou ekonomiky. Utváří podobu společnosti. Činí tak ale prostřednictvím svého ‚produktu‘, vzdělaného člověka.“ (Drucker, 1995, s. 222) Liberální vzdělávací koncepce z tohoto důvodu většinou akcentují význam celoživotního učení, a tedy i vzdělávání dospělých. Mělo by být v zájmu každého člověka, aby se neustále rozvíjel, aktualizoval své vědění, neboť právě investice do vzdělávání a osobního rozvoje jsou relativně jistým krokem, jak rozšiřovat svůj potenciál, zůstat konkurenceschopný na pracovním trhu a zprostředkovaně tedy získávat výnosy z této investice. Pokud budou úspěšní jednotlivci, bude prosperovat a dále se rozvíjet i celá společnost.

Hayek (1991) se domníval, že využitím tržního mechanismu „můžeme zapojit do hry více rozptýlených znalostí členů společnosti než jakýmkoli jiným mechanismem“. Aplikace liberální ideologie v praxi by tak měla mít za následek sociální řád, který by umožnil využít vzdělání každého jedince ve společnosti ve výrazně větším rozsahu, než by to bylo možné v řádu vytvořeném centrálním řízením. Znalosti, schopnosti a vzdělání ve spojitosti s tržními principy mají být činiteli sociálního vývoje a transformací. Aktivní vzdělání jedinci, kteří se snaží dosahovat svých cílů, mají být hlavním nástrojem inovujícím a měnícím společnost.

Je možné říci, že společnost je chápána jako suma svobodných individuí, kteří mají svá práva, ale též povinnosti a zodpovědnosti a kteří se snaží prosazovat své zájmy a dosahovat zisku v oblasti ekonomické i sociální. Jedinec je chápán jako sociální činitel, který by neměl jen pasivně podléhat tlakům společnosti, státu a státních institucí, ale naopak se na vývoji a změnách sám významně podílet. Každý by k tomu měl využít svých schopností, získaných znalostí, nadání.

Důraz je kladen na seberozvíjení, osobnostní rozvoj a vlastní iniciativu. Pokud má někdo větší předpoklady ke studiu, měl by mít možnost jich využít. Vzdělání je chápáno jako faktor sociální mobility. Nadměrné propojení vzdělávání a státu a jeho institucí vede k přílišnému podřizování se a pasivitě. Vzdělávání založené na tržních principech, kde cena vzdělání je hlavním ukazatelem jeho vzácnosti a tedy i významu, je základem pro další ekonomický i sociální rozvoj a podporuje aktivní roli jedinců při tomto rozvoji a změnách a transformacích společnosti.

2.3.4.3 Vede liberální vzdělávání skutečně ke svobodě? Kritika liberálních vzdělávacích koncepcí.

„Dnes jsme v situaci, kdy všechny velké ideje v tzv. svobodném světě skončily, a zavládl liberalismus, který dává každému možnost vlastní volby, možnost rozhodovat o svém osudu, o své kariéře, o svém vzdělání, o svém poslání na světě. Je to skutečně pravda?“ ptá se Palán (2007, s. 8).

Pojetí vzdělávání založené na liberálním vidění světa bývá velmi často i terčem kritiky a to z vícero různých úhlů pohledu.

Tyto koncepce jsou často kritizovány kvůli jejich akcentu na ekonomické aspekty vzdělávání a vzdělávacímu utilitarismu. Kritizován je požadavek podřítit oblast vzdělávání tržním principům. Námitky proti ztržnění vycházejí z předpokladu, že pokud by vzdělávání fungovalo jen na základě volnotržních mechanismů, větší prostor by získalo pouze takové vzdělání, jež by prokázalo svou úspěšnost na trhu, naopak jiné, méně „úspěšné“ vzdělávací projekty by ztratily šanci na svou realizaci. Někteří zástupci liberalismu však v tomto problému nespátřují, domnívají se, že pokud určité oblasti vzdělávání či konkrétní vzdělávací projekty neprokáží dostatečně svou úspěšnost, není pro ně na vzdělávacím trhu místo. Např. Šíma (2003) zastává názor, že jedině tržně určená cena vzdělávání ukazuje přání lidí i vzácnost jednotlivých vzdělávacích projektů, že bez tržních cen a existence soukromého vlastnictví v oblasti vzdělávání, dochází k plýtvání s nejvzácnějším zdrojem – lidským kapitálem. „Na otázku *co učit, kdy učit, jak učit* nelze odpovědět bez existence trhů, cen a podnikatelů na trhu se vzděláním. Jen ceny nám mohou být očima, pomocí nichž zjistíme, jaké vzdělání má smysl a jak dlouho má trvat, abychom se mohli zároveň těšit z jiných radostí života.“ (Šíma, 2003, s. 10) Kritici se však domnívají, že trh by neměl být hlavním rozhodčím, neměl by určovat hodnotu vzdělávání. Takto pojímané vzdělávání je napadáno, že v sobě obsahuje odlidšťující efekt. Pokud by mělo vzdělávání fungovat čistě na principu nabídky a poptávky a tržní konkurence, došlo by k výraznému omezení jeho funkcí. Keller (2007, s. 110) k tomuto poznamenává, že vzdělávací instituce získávají, namísto předávání širokého spektra hodnot, jedinou určující funkci – co nejefektivněji zprostředkovat ekonomické zhodnocování „lidského kapitálu“. Lidské bytosti začínají být primárně chápány jako další skupina ekonomických zdrojů.

S výše uvedeným úzce souvisí další skutečnost, jež je také častým terčem kritiky. Jde o to, že tyto koncepce častokráte, ač v různé míře, redukovávají vzdělávání jen na přípravu pro zaměstnání a zapojení jedince do ekonomického produkčního systému. Z příspěvku Šímy (2003) vyplývá, že právě on je jedním z těch, kdo zastávají názor, že vzdělávání má plnit

především tuto funkci. „Člověk se musí smysluplně vzdělat (na trhu se vzděláním), najít vhodné zaměstnání (na trhu práce) a dodávat smysluplné výrobky ostatním lidem (na trh finálních výrobků). Stráví-li totiž člověk 10 let studiem a výcvikem, který mu nebude k ničemu, neboť jej nenaučí vyrábět věci, kterých si ostatní cení, a jeho investice bude tedy chybná, je to daleko horší, než když v důsledku státního plánování byly vyrobeny vysavače, které nikdo nechtěl.“ (Šíma, 2003, s. 10) S trochou nadsázky a na základě Šímovy argumentace se tedy můžeme ptát, proč bychom se měli zajímat např. o filozofické otázky své existence ve světě, když se místo toho můžeme naučit šít boty a začít si vydělávat. Vždyť to je cesta, která podle Šímy vede k tomu, abychom se mohli těšit z „radostí života“. Štech (2007, s. 328) takové omezení funkce vzdělávání na předávání poznatků dle potřeb praxe odmítá. Domnívá se, že vzdělávání by tak až příliš ztrácelo svoji autonomii a podřizovalo se požadavkům pracovního trhu. Píše, že pod tlakem na užitečnost a praktickou využitelnost vzdělávání „budou celé oblasti kultury, které se hůře směřují na trhu postupně vytěšňovány z garantovaného vzdělávání.“ Navíc podřizováním vzdělávání imperativům trhu a požadavkům na jeho praktické využití dochází k určité komodifikaci a komercionalizaci vzdělávání³⁹. Jako problematický je chápán také požadavek na větší aktuálnost vzdělávání. Je jasné, že vzdělávání by mělo vycházet z aktuálního vědění, mělo by předávat aktuální vědomosti, ovšem nemělo by být jen sumou tohoto vědění. Aktuální vědění by mělo být zasazeno do širšího, obecnějšího rámce, který toliko aktuálním změnám nepodléhá. „Podrobování se diktátu aktuálnosti vede k redukci kultivační funkce vzdělávání na úzce pragmatickou funkci přípravy na praktický život.“ (Štech, 2007, s. 329) Navíc aktuálnost je v dnešní době rychlých změn pojem velmi relativní.

I svoboda volby a jednání, kterou tak liberalismus slibuje, může být pro některé jedince ohraničena ne příliš širokými mantinely ekonomizujícího myšlení. „Každý člověk by měl mít naprostou svobodu dělat přesně to, co od něj očekávají autoři manažerské literatury.“ To je osud „lidského zdroje“, píše Keller (2007, s. 101).

Často také bývají tyto vzdělávací koncepce kritizovány (např. právě z pozice radikálních a kritických vzdělávacích teorií, ale i mnoha dalšími) pro jejich přílišnou prioritizaci individuálních svobod, prosazování samostatného konání jedinců za účelem uspokojování vlastních zájmů, jež nemusí být vždy zcela slučitelné se zájmy celku i kvůli skutečnosti, že tyto koncepce neberou dostatečně v úvahu již existující sociální nerovnosti a mechanismy jejich reprodukce. Idea, že individuální prospěch a zisk je v zájmu společnosti jako celku, je

³⁹ Více k problematice komodifikace a ztržení vzdělávání viz oddíl 4.4.4 Komercionalizace a komodifikace vzdělávání.

kritizována zejména pro své možné antisociální důsledky. Liberální pojetí svobody je kritizováno i z pozice konzervatismu, pro který je důraz na svobodu jedince prosazovaný liberalismem přehnaný, takto chápaný svobodný jedinec může znamenat ohrožení svobody společnosti jako celku a vést k narušení sociálního řádu.

Samotná ideologie liberalismu v sobě obsahuje jisté rozpory. Takto pojaté vzdělání reflektuje stávající sociální struktury a ve svém důsledku spíše zvyšuje sociální rozdíly a polarizuje společnost. Zásadní zisk z něj budou tedy mít jen někteří jedinci či sociální skupiny. Předpoklad, že všichni mají objektivně stejnou šanci dosáhnout stejného vzdělání, pokud se budou stejně snažit, neplatí. Lidé nepřicházejí na svět vybaveni stejnými schopnostmi a nadáním, rodí se do různých sociálních prostředí a dále, jak dokazují např. Bourdieu; Passeron (1964, 1970) i řada dalších, je to zejména rodinné prostředí (ale i širší sociální prostředí), které je významným faktorem formování jedince, tzn. i jeho přístupu ke vzdělávání. Výsledkem je, že znevýhodnění budou ti, kteří – vyjádřeno typicky eufemizující neutrální dikcí liberalismu – „mají slabší vyjednávací pozici v síti sociálních vztahů“ či nejsou dobře „informovanými spotřebiteli“ (Štech, 2007, s. 328). Každý skutečně nemá stejnou startovní pozici ani svobodu vzdělávat se. Všichni lidé nejsou a jen stěží mohou být stejně svobodní a vybírat ze stejných možností. A proto pokud mají mít někteří svobodní lidé možnost uplatňovat své vlastní zájmy, musí se předejít tomu, aby své zájmy sledovali i ostatní (Jarvis, 1985, s. 36). Můžeme zde parafrázovat známý výrok Orwella⁴⁰, který trefně vystihuje tuto situaci: Všichni lidé jsou stejně svobodní, ale někteří jsou svobodnější.

Paradoxně tak dochází k tomu, že liberalismus ve vzdělávání, který na jedné straně vychází z myšlenek, že lidé by měli využít svých schopností a měli mít stejné právo dosáhnout vyššího vzdělání a podporuje ideu vzdělanostní společnosti, na druhé straně znamená nerovný přístup k vzdělávacím příležitostem, a tedy v podstatě znemožňuje mnoha lidem rozvinout své schopnosti a prakticky jich využít. Přitom právě se vzdělanými lidmi počítá jako s motorem dalšího rozvoje a růstu prosperity.

Zpochybňována je z této perspektivy tedy také funkce vzdělávání jako nástroje sociální mobility a funkce další vzdělávací šance. Ve svém důsledku, ač si to často nepřipouští, mají tyto koncepce řadu společných rysů s teoriemi konsensuálními. Liberální vzdělávací koncepce sice podporují změny, ale ne změny, jež by vedly k výraznějším transformacím sociálního systému, jde spíše o podporu inovací, které nemusí mít v tomto ohledu žádný sociální dopad, ba naopak mohou podporovat stávající sociální řád.

⁴⁰ Orwellův výrok zní: „Všechna zvířata jsou si rovna, ale některá jsou si rovnější“ (Orwell, 1991, s. 67)

Ne všichni jsou v rámci sociálních struktur stejně svobodní a mají stejné možnosti, ne všichni se tedy mohou stejnou měrou na případných změnách podílet a profitovat z jejich důsledků. Některé sociální skupiny jsou i v tomto ohledu privilegovanější, aktivněji se podílejí na změnách a transformacích a z těchto změn pak sklízí vyšší zisky, jiné skupiny sehrávají z různých důvodů spíše pasivní úlohu, a jejich sociální situace se může se změnami společnosti zhoršovat. Sociální změny i ekonomický rozvoj jsou tedy spíše výsledkem působení sociálně lépe postavených a kvalitně vzdělaných aktérů, kteří sledují často v první řadě své zájmy. Většinová populace se na vývoji a změnách podílí výrazně omezenější měrou, řada členů společnosti vůbec.

2.4 Která interpretace vzdělávání je ta správná?

Z výše napsaného je patrné, že velmi záleží na úhlu pohledu, z něhož interpretujeme funkce vzdělávání a vzdělávacího systému. Perspektiv, ze kterých lze vzdělávání nahlížet je více a jak dokládá tato kapitola, jsou velmi rozdílné. Vzdělání může být primárně chápáno jako nástroj sociální integrity a stratifikace, může mu být přičítána funkce udržování sociální stability a kontinuity, ale na druhé straně může být vzdělávání interpretováno jako faktor sociálních změn, postupných či radikálních, či úplné transformace sociální reality. Vzdělání je chápáno jako nástroj, jenž sociální nerovnosti vytváří, ale též jako prostředek k jejich snižování a eliminaci. Může mu být přisuzována funkce osvobození člověka a napravení společenských nerovností a nespravedlností, stejně tak mu bývá vytýkána snaha jedinci manipulovat a podřizovat je sociálnímu řádu.

Přitom nelze říci, že by se kterákoliv z předložených teorií a koncepcí zcela mýlila a vycházela z naprosto scestné interpretace sociální reality. Vzdělávání má skutečně moc jak udržovat stabilitu sociálního řádu, tak být faktorem sociální dynamiky a výraznějším způsobem přispívat k proměnám společnosti. Není možné objektivně určit, která z těchto zmiňovaných funkcí je ta lepší či správná, nebo kterou by mělo vzdělávání větší měrou zastávat do budoucna. Faktem je, že z historického pohledu zatím více plnilo funkci integrační a stabilizační.

Domnívám se, že dnes si stále více lidí uvědomuje, že vzdělávání je sociálním procesem první důležitosti, jemuž by měla být věnována značná pozornost. Často se říká (např. Jarvis, 1985), že je to především vzdělávání dospělých, které má větší možnost začít měnit sociální realitu požadovaným směrem. Počáteční vzdělávání bude vždy větší měrou reflektovat dané sociální struktury a daný sociální systém. Počáteční vzdělávání pro svou silně institucionalizovanou formu je možno charakterizovat jako faktor zařazující jedince do

sociálních struktur, vzdělávání dospělých je naopak chápáno spíše jako sociálně akční činitel. Ovšem jistě i některé formy vzdělávání dospělých mohou být posuzovány jako předávání vyšší, dominantní kultury ostatním sociálním skupinám. Docházíme tak k závěru, že vzdělávání dospělých může přispívat k sociálním transformacím, avšak stále může být také silným nástrojem pro udržování statu quo ve společnosti. A opačně pokud již v počátečním vzdělávání se projeví zásadní změna vzdělávacího paradigmatu, lze předpokládat, že by počáteční vzdělávání mohlo vytvářet stálejší změny v chování lidí a výrazněji tak přispět ke změně sociálního systému.

Na jedné straně je vše naučené v rámci primární a z větší části i sekundární socializace pevněji včleněno ve vědomí jedinců, protože děti neuvažují o předkládaných poznacích jako o jedněch z mnoha, naopak internalizují si předkládaný obraz světa jako jediný možný a myslitelný, naopak dospělí v rámci terciární socializace více vnímají pluralitu a možnost aktuálních i budoucích transformací sociální reality. V rámci terciární socializace a vzdělávání v dospělosti dochází změnou postojů a názorů také ke změně v přístupu k výchově, a tím i k transformaci podmínek socializace nastupující generace.

Zůstává otázkou, zda jsou, případně kde leží hranice, ve kterých by se mělo vzdělávání pohybovat a co se od samotného vzdělávacího systému může očekávat.

V případě, že jako primární a více méně jediný cíl je chápán požadavek připravit jedince pro praktický život a pro jejich uplatnění na pracovním trhu, pak jsou tržní principy ve vzdělávání pravděpodobně tím nejlepším řešením, jež dokáže smysluplně a efektivně využít vložených financí a brání plýtvání jak penězi, tak kapacitou lidských zdrojů. Lidé, či v tomto pojetí spíše lépe lidské zdroje, by tak získali to kvantum znalostí, jež by pro svůj život a práci potřebovali. Hned po jejich obdržení by těchto znalostí mohli využít ke svému užitku i užitku (zejména ekonomickému) celé společnosti. Netrávili by tak z tohoto pohledu zbytečně mnoho času získáváním nadbytečných vědomostí, nepotřebných z hlediska praktického uplatnění.

Pokud však je za hlavní cíl vzdělávání pokládán všeobecný, tedy pro celou populaci platný, a co největší rozvoj myšlení, schopnost vlastního úsudku, či rozvoj kritického myšlení, pak s výše napsaným nelze souhlasit.

V rámci prakticky každé komunikace mezi lidmi dochází k vzájemnému ovlivňování a přesvědčování. Beneš (2002, s. 83) vznáší otázku, nakolik jsou v každém dialogu či komunikaci obsaženy manipulativní prvky, a tedy zda je možné neovlivňovat a tedy i nemanipulovat. Vzdělávání je možno považovat za formu dialogu, komunikace, proto si můžeme stejnou otázku klást i u něj.

Vzdělávání je také vždy zasazeno do konkrétního sociálního kontextu, z něj vychází a je na něm závislé. V návaznosti na tom, jak společnost prochází změnami, mění se i dílčí sociální sféry, procesy a jevy. Vzdělání je součástí sociálních a kulturních struktur a jako takové se proměňuje a vyvíjí v závislosti na charakteru společnosti, s tím se mění a vyvíjí i interpretace vzdělávání. Jarvis (1985, s. 25) se v souvislosti se vzděláváním, vývojem a sociálními transformacemi domnívá, že musíme akceptovat skutečnost, že pojetí vzdělávání bude vždy relativní, protože vždy reflektuje sociální podmínky své doby. Vždy tedy záleží na samotném pojetí vzdělávání, jaké funkce mu budou primárně přisuzovány. Dominantní či převažující interpretace vzdělávání určuje nejen jeho aktuální směřování, ale snaží se i o předurčení dlouhodobější perspektivy vzdělávání.

3 ZMĚNY VE SPOLEČNOSTI A VE VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTI S PŘECHODEM OD TRADIČNÍCH SPOLEČNOSTÍ K MODERNÍM

3.1 Vznik a vývoj moderní industriální společnosti: ve jménu pokroku

V posledních desetiletích jsme bezesporu svědky významných, rapidních změn, které výrazně proměnily a proměňují naši sociální realitu a vnášejí do ní mnoho zcela nových, dříve neznámých, prvků, jež se postupně začleňují do existujících systémů a struktur, a tím se podílejí na jejich vývoji a transformacích. Nicméně je nutno připomenout, že změny, které s sebou přináší dnešní doba a které jsou pro nás dnes jistě zásadní, nejsou jediným radikálním komplexem transformací, kterým lidská společnost ve svém vývoji prošla. Jedním z důležitých bouřlivých přechodů či zlomů, který od základů proměnil zaběhnutý sociální řád, byl i přechod mezi společnostmi tradiční a společnostmi moderní, přechod spjatý mimo jiné s překotnou industrializací a vznikem mnoha moderních institucí. Samozřejmě lze jen těžko srovnávat současné změny s těmi minulými, co se jejich rychlosti a geografického dosahu týče, ale na druhou stranu můžeme předpokládat, že příchod změn spojených s vědecko-technickou a průmyslovou revolucí byl v jejich době vnímán jistě obdobně. O průmyslové revoluci a transformacích, jež s sebou přinesla, intelektuálové ve své době polemizovali, přijímali či odmítali ji stejně zaníceně, jako se dnes děje při přechodu k tzv. globální, znalostní společnosti.

3.1.1 Přechod od vlády tradic, zvyků a víry ke zcela odlišné sociální realitě

Tradiční společnosti zaujímal ke změnám všeho druhu nedůvěřivý postoj, lze zde identifikovat jasnou preferenci stability, která měla být udržována a podporována systémem tradic a rituálů a jež měla zamezit větším změnám v oblasti výkonu moci i chápání světa.

Kvalita života závisela kromě pozice, kterou jedinec zastával v sociální hierarchii, do značné míry také na environmentálních podmínkách, v nichž se daná společnost nacházela. Přírodní podmínky hráli tak důležitou roli zejména kvůli agrárnímu charakteru tehdejší společnosti. Půda byla nejen hlavním zdrojem obživy, ale i faktorem přinášejícím moc a bohatství. Od toho se odvíjela i struktura a způsob organizace celé společnosti.

K významnějším změnám začalo docházet již s příchodem renesance a humanismu, ale až průmyslová a vědecko-technická revoluce přinesly jejich značné zrychlení. V této době dochází k zásadním kvantitativním i kvalitativním sociálním přeměnám. Názory na to,

kde hledat a jak přesně definovat hranici mezi tradiční a moderní společností, se liší. Změny, jež tento radikální přelom přináší, spolu bezprostředně souvisí, vzájemně se ovlivňují a doplňují. Stejně jako dnes i u těchto proměn společnosti lze jen stěží jednu z nich označit na příčinu a ostatní za její důsledek. Např. Keller (1997, s. 14) vidí hlavní ostrý předěl mezi tradiční a moderní společností v radikální přeměně instituce trhu. Uvádí názor Polanyiho: „Jádro přeměny se odehrálo v průběhu jedné generace ... Až dosud roztroušené a izolované trhy se přeměnily do podoby komplexního seberegulujícího se tržního systému. Tato proměna transformovala povahu celé lidské společnosti, včetně charakteru její kultury i představ člověka o sobě samém. Vznikla společnost vklíněná bezezbytku do mechanismů své nové ekonomické formy – společnost tržní.“ Došlo tak k včlenění dříve odděleného ekonomického systému do širších sociálních a kulturních vztahů. Svou roli zde však dále sehrálo množství dalších faktorů, jež budou popsány dále v této kapitole.

Na rozdíl od tradičních společností, lze vznikající moderní společnost charakterizovat zvyšující se tolerancí k nejrůznějším změnám a inovacím. Keller (1997, s. 9) se domnívá, že již moderní společnost je legitimizována neustálou inovací a činí z permanentních změn neodmyslitelnou součást své reprodukce.

Jako každá větší destabilizace, sociální změna či radikální zlom v historii lidstva ani tyto změny neprobíhaly hladce a bezkonfliktně. Proměny, spojené s přechodem k moderní společnosti, byly mimo jiné příčinou i důsledkem řady konfliktů a celé série revolucí zasahujících nejen oblast politickou, ale též sociální, ekonomickou či kulturní. V této době dochází k rozpadu tradičních sociálních struktur založených na feudální moci a rozčlenění společnosti do stavů. Dřívější formy legitimizace moci přestávají být považovány za dostačující a oprávněné. Spolu s tím nutně dochází k oslabení a postupnému rozpadu mechanismů, které do té doby pomáhaly regulovat chování jednotlivých členů společnosti. Také ospravedlnění nerovností ve společnosti v rámci tradiční sociální hierarchie pozbývá své legitimacy.

Ovšem je nutné hned dodat, že změna sociální reality a zpochybnění starých forem legitimizace moci vedoucí i k odmítnutí ospravedlnění sociálních nerovností a diferencí nevedlo primárně k výraznému snižování těchto rozdílů a demokratizaci společnosti, ale spíše ke vzniku nových typů nerovností. Dochází tak k zániku starých a zrodu nových center moci.

Konflikty vznikají též mezi zastánci „pokroku“, kteří obhajovali rostoucí industrializaci a s ní přicházející proměny společnosti, a stoupenci starých pořádků, kteří se

stavěli proti všemu novému. Vývoj postupně převážil misky vah na stranu zastánců nových pořádků.

3.1.2 Vzdělávání jako podmínka rozvoje industrializace

Zavádění průmyslové výroby, jež se z počátku prosazovalo jen se značnými obtížemi, ke své existenci potřebovalo od základů proměnit charakter společnosti. Tradiční, lokální, venkovské komunity byly, co se jejich zvyklostí a obyčejů týče, kvůli omezeným možnostem komunikace, ovlivňovány politickou mocí centralizovanou do sídelního města panovníka většinou jen málo a nepřímo. Tradice a zvyky, jež měly výrazně regionální charakter, tak přetrvávaly stovky let ve více méně nezměněné podobě. Jednotlivé oblasti, ač na území ovládaném jedním panovníkem, se tak mnohdy kulturně i sociálně velmi odlišovaly. Pro proces industrializace i rozvoj národních států však bylo nutné tyto rozdíly snížit a společnost kulturně sjednotit. Jsme svědky snah o kulturní unifikaci. Keller (2001, s. 30) vyslovuje názor, že z čistě technických důvodů bylo pro potřeby průmyslové revoluce nutné unifikovat vzdělání a rozšířit je v celé populaci, protože v případě zachování málo přehledné kulturní rozrůzněnosti a pestrosti tradičních poměrů by byl hospodářský růstu nemyslitelný.

Bylo zapotřebí uvolnit pracovní síly, které až do této doby byly využívány téměř výhradně pro práci v zemědělství, tyto pracovníky připravit na zvládnutí nových pracovních úkolů a přizpůsobit je nově vzniklým sociálním podmínkám, ve kterých se dobrovolně či nedobrovolně ocitli. Tohoto si všímá např. i Lipovetsky (1999, s. 46), který píše, že pro počátek éry průmyslových států je charakteristické systematické a strategické úsilí o disciplinární normalizaci chování masy a o vštípení povinností.

Mezi hlavní faktory, jež měly přispět k adaptaci na tyto nové poměry, je možné řadit právě různé formy institucionálního vzdělávání a výchovy. Snaha zapojit do tohoto systému co nejširší populaci vedla k tomu, že alespoň základní institucionální výchova a vzdělávání se staly v mnoha zemích povinné.

Zájmem nově se konstituujících národních států i zástupců průmyslu bylo tedy zorganizovat výchovu a vzdělávání tak, aby tyto přispěly k upevnění nových pořádků. Nejen pro potřeby nově vznikajících národních států, ale i industrializace samotné, bylo nutno společnost do jisté míry homogenizovat a připravit podmínkám a potřebám rozvíjející se industriální masové výroby a ustavující se konzumní společnosti. „Pokud měl být průmysl schopen chrlit výrobky ve velkých sériích, museli být také sami pracovníci, veškeré jejich myšlení a představy opracovány přísně sériově.“ (Keller, 2001, s. 30) V tomto smyslu se

vyjadřuje např. i Illich (2001, s. 60) když píše, že hlavním úkolem školy je mladé lidi „upravit a dodat průmyslové mašinerii.“

Dle Rýdla (2009) lze v tomto přechodném období rozlišovat dva odlišné modely organizace výchovy a vzdělávání.

Za prvé šlo o model, který byl prosazován mocensky „shora“ a pro který je právě charakteristický centrálně organizovaný vzdělávací systém s povinnou docházkou a se soustavou podrobných nařízení, jejichž dodržování je striktně vyžadováno a kontrolováno. V tomto modelu je to stát a jeho instituce, kdo přebral zodpovědnost za cíle i obsah vzdělávání a získal tak monopol na určování univerzálních pravd, a tím i moc s tímto monopolem spojenou.

Na druhé straně Rýdl vidí model prosazovaný „zdola“, ve kterém jsou to především komunity a jednotlivé rodiny, kdo si ponechává zodpovědnost za výchovu a vzdělávání. Stát v tomto modelu nehraje důležitou úlohu a o vzdělávání svých občanů se příliš nestará. Vzdělávání je pak kromě lokálních aktuálních potřeb ovlivňováno zejména zažitými tradicemi a systémem obecně akceptovaných etických norem a postulátů.

Oby tyto modely jsou výrazně ovlivněny sociálními a kulturními podmínkami panujícími v místech jejich vzniku. Zatímco první model⁴¹ vzniká a uplatňuje se především v zemích, kde vládli absolutističtí monarchové a silnou pozici zde měla i katolická církev, druhý model je výrazně propojen s protestantským náboženstvím a etikou a s „ideály tehdy progresivní měšťanské podnikatelské vrstvy“ (Rýdl, 2009).

Významnou roli při realizaci těchto radikálních sociálních přeměn nemělo jen počáteční vzdělávání formující nastupující generaci, ale i vzdělávání generace již dospělé. Mnoho lidí bylo vytrženo z tradičních sociálních vazeb venkovských pospolitostí a muselo si za velmi krátkou dobu zvyknout na zcela odlišné podmínky rychle vznikajících průmyslových městských aglomerací. Vzdělávání bylo prostředkem přispívajícím k rychlejší asimilaci a adaptaci na nové podmínky. Svou roli zde sehrál i rozvoj tištěných médií, rozšiřující se přístup k informacím či vznik nejrůznějších kulturních, společenských i politických a osvětových spolků a hnutí. S využitím dnešní terminologie lze tedy říci, že stejně jako v současnosti i v této době svou roli při adaptaci dospělé populace na tyto překotné proměny společnosti sehrálo zejména vzdělávání a učení informální a neformální.

Právě v tomto období velkého přechodu od tradiční, agrární společnosti k moderní, průmyslové tedy můžeme hledat počátky formování vzdělávání dospělých (zejména v jeho

⁴¹ Tento model je do značné míry spojen se snahou dominantních sociálních skupin udržet si svůj vliv a zabezpečit si i do budoucna své sociální postavení.

institucionální podobě). Můžeme říci, že směr, kterým se v minulosti vzdělávání dospělých ubíralo, a vlastně i jeho dnešní podoba a charakter, jsou výrazně ovlivněny sociálními procesy, jež přišly společně s průmyslovou revolucí a sérií revolucí politických reprezentovaných zejména revolucí francouzskou. Až tyto revoluce a změny, které přinesly, vytvořily politické, ekonomické, technické i ideové předpoklady jeho rozvoje.

Po francouzské revoluci jsou patrné snahy o autonomizaci jedinců, vzniká též potřeba institucí, jež by zajistily fungování nově se tvořícího sociálního systému snažícího se distancovat od toho předešlého, feudálního. Důležitou roli zde hrálo školství, jež mělo plnit funkci modernizace společnosti. Samozřejmě, že větší důraz byl kladen na vzdělávání počáteční, ale své pevné místo zde má i vzdělávání dospělých.

S rozvojem industrializace a s tím spojenými stratifikačními změnami i změnami sociální mobility rostl i počet (a v jistém ohledu i rozmanitost) možností zaměstnání. Společně s tím logicky rostla i potřeba vzdělání a možností získat kvalifikaci. Nicméně, jak bude rozebráno níže, přístup ke vzdělání nebyl svobodný a všichni neměli zdaleka tytéž možnosti vzdělávat se. Naopak stále můžeme hovořit o značně diferenciovaném přístupu, kdy vyšší vzdělání bylo distribuováno téměř výhradně mezi nově se konstituující dominantní, privilegované sociální skupiny.

3.2 Vznik a rozvoj ideové, hodnotové a postojevé plurality: ideová východiska a spojitost se vzděláváním

Již od raného středověku byla feudální společnost pod silným vlivem církve a jejích dogmat. Běžný život byl velice úzce propojen s náboženstvím. Vše, co nebylo možno racionálně vysvětlit, bylo připisováno božím působení. I tehdejší školský systém byl velmi úzce propojen s institucí církve. Jak píše např. Giddens (1999, s. 393), vzdělání bylo dostupné jen úzké, privilegované skupině jedinců. Často nebylo výjimkou, že jedinou skupinou, jež disponovala plnou gramotností, byli právě představitelé církve. Vzdělávání a znalosti byly využívány spíše k indoktrinaci a k žádoucímu formování jedinců i celé společnosti.

Situace se mění s příchodem novověku, kdy dochází k posunu ve vnímání světa a k šíření nových myšlenkových proudů a nového životního stylu, jenž je charakteristický odvratem od posmrtného života a zaměřením na pozemské žití a materiální svět, zprostředkovaně dochází též k významným změnám hodnotové orientace a morálních zásad. Uvolnění a změna společenských poměrů jsou i základním kamenem pro rozvoj vědy

a nové objevy a poznatky přinášející cyklicky další rozvoj bádání a další objevy, a tím i další modifikace sociální reality.

Tyto skutečnosti jsou úzce spjaty s odklonem od náboženské víry a oslabováním církevní autority. Již v této době můžeme vysledovat počátky postupné sekularizace společností. Mnoho autorů, např. Rádl (1999), tuto dobu chápe též jako období politického probuzení, neboť začíná docházet k růstu významu a autority světské moci, která se osvobozuje od moci církevní a posiluje na její úkor. „Stát přestal být služebníkem božím; stát sám se stal teď absolutnem a náboženství bylo jen jeho vlastností“ (Rádl, 1999, s. 10)

Dalším důležitým pilířem, který přispěl k ideové i hodnotové diferenciaci a pluralizaci a rozmachu osvěty a vzdělávání a jenž se významně podepsal i na vzniku a rozvoji vzdělávání dospělých je osvícenství. Osvícenství v mnoha ohledech navazovalo na renesanci a ideje reformace, vycházelo také z odmítnutí a kritiky starých feudálních pořádků, nicméně osvícenská kritika byla hlubší a všestrannější a jejím hlavním cílem bylo vytvoření projektu nové, dokonalejší společnosti, založené na rozumu a rozvoji vědeckého zkoumání, svobodě myšlení a náboženské toleranci. Ovšem zatímco samotná kritika byla značně konkrétní, představy, jak by měla vypadat nová, zrekonstruovaná společnost, byly dosti abstraktní, trpěly příliš velkou neurčitostí až frázovitostí (Keller, 2005, s. 37).

Imperativem tohoto hnutí se stala idea pokroku⁴², jež vystřídala ideu nadpozemské spásy středověké společnosti. Tato myšlenka nezastavitelného pokroku, v níž věřili představitelé osvícenství stejně zaníceně, jako dříve věřící ve svého boha, chápe vývoj člověka a společnosti jako proces neustálého kvalitativního zdokonalování, jako postup k vyšším a dokonalejším formám společnosti. Fromm (1992, str. 9) k tématu pokroku a zdokonalování společnosti píše, že tuto dobu charakterizuje domněnka, že neomezeného štěstí pro všechny lze dosáhnout, dosáhne-li se zajištění komfortu a zdraví pro všechny. Beck (2004, s. 344) se vyjadřuje v podobném duchu, když vyslovuje názor, že: „Víra v pokrok je důvěrou moderny v sebe samu, ve vlastní techniku, která se stala tvořivou silou. Místo boha a církve zaujaly výrobní síly a ti, kdo je spravují – věda a ekonomika.“ Začíná honba za štěstím, formuje se nové náboženství - náboženství pokroku.

Za nejvážnější překážku na cestě k osvobození člověka a k důstojnému lidskému životu byl považován nedostatek vzdělanosti. Převládá názor, že nevzdělaný, prostý člověk se může povznést jen tehdy, získá-li alespoň elementární vzdělání. Proto byla podporována

⁴² Více o ideji pokroku a jejím významu v různých teoriích sociální změny a vývoji a změnách v jejím chápání též viz oddíl 1.2.1 Přehled a charakteristika teorií a podkapitola 1.4 Změny v chápání a pojímání sociální reality, jejího vývoje a změn: minulý pokrok, neznámá budoucnost.

idea vzdělávání. „Zatímco křesťané spatřovali příčinu zla v absenci víry v boha a chtěli zlo odstranit šířením víry, osvícenci nalézají původ všeho zla v lidské nevědomosti, v absenci rozumu, a chtějí je odstranit podobně misijním způsobem, pomocí vzdělávání a osvěty.“ (Keller, 2005, s. 38) Například Rousseau, coby jeden z hlavních představitelů osvícenství chápal jako hlavní úkol výchovy a vzdělávání vytvoření autonomní, svobodné bytosti, jež se nebude jen slepě podřizovat institucím státu a dalším sociálním vlivům.⁴³

Rousseau, jak píše Beneš (2001, s. 73), je důležitou postavou z pohledu vzdělávání dospělých ještě z toho důvodu, že to byl právě on, kdo tím, že vyloučil dospělé z výchovy a pedagogického působení, protože dospělého již chápal jako autonomní osobnost zformovanou předešlou výchovou v dětství, se „byť bez jakéhokoliv záměru, stal iniciátorem nutnosti zabývat se formováním dospělých jinou než pedagogickou cestou.“ (Beneš, 2001, s. 37) Rousseauova argumentace ovlivnila i další významné teoretiky zabývající se výchovou a vzděláváním a přispěla tak k výraznějšímu oddělení pedagogiky a andragogiky. Vzdělávání dospělých si tedy právě i na tomto základě začíná hledat svou vlastní cestu a vytvářet nová východiska zaměřená přímo na dospělé a jejich potřeby.

V souvislosti s osvícenským pojetím výchovy a vzdělávání je nutné upozornit na fakt, že osvícenská idea vzdělávání a osvěty nedošla v praxi své doby masovějšího, praktického uplatnění a zůstala spíše v rovině nerealizovatelných ideálů. Osvícenství však i přesto přineslo mnoho pozitivních důsledků, ovlivnilo řadu dalších směrů a teorií a nelze mu rozhodně upírat významnou pozici při formování oblasti vzdělávání a výchovného působení.

K dalším změnám v myšlení, rozvoji dalších ideových směrů a posunu v oblasti hodnot, postojů a norem dochází v 18. a 19. století ve spojení se samotným příchodem průmyslové revoluce. Lze říci, že procesy, jež se začínají objevovat a rozvíjet s počátkem novověku, s nástupem renesance a reformace a jež začínají postupně nabírat na síle a prosazovat se pod vlivem osvícenství, vrcholí právě v době 18. a 19. století.

Náboženství již definitivně ztrácí svoji normativně regulační funkci. Církev se ztrátou moci zasahovat do všedního života společnosti a své výsadní pozice při dohledu nad kulturním a morálním stavem společnosti ztrácí i své jedinečné postavení při formování jedince i celé společnosti. Společnost vymaňující se z jejího vlivu získává náhle jistou možnost volby, co se hodnot a postojů týče, s tím přichází i nejednoznačnost ve výkladu světa a rostoucí pluralita postojů a názorů na svět a společnost. Nastupuje nová éra, v níž stále větší roli hraje ideová, hodnotová i postojová diferenciací a pluralita.

⁴³ Takto chápané vzdělání je značně odlišné od toho, jak jej viděli zastánci industrializace. Porovnej s 3.1.2 Vzdělávání jako podmínka možnosti dalšího rozvoje industrializace.

S tímto faktem je spojena i další skutečnost. Kromě vyšší míry svobody a autonomie, kterou toto do jisté míry přináší, je jedinec nucen přijmout mnohem větší díl zodpovědnosti za své činy. S rozhodovacími pravomocemi přichází i nutnost nést za své rozhodnutí a činy následky. Společnost sice získává větší svobodu, ale platí za ni ztrátou dřívějších jistot, jež měla ve světě dob minulých. Nikdo nemůže s určitostí říci, který názor, myšlenkový směr, či který výklad světa je pravdivější a lepší. Člověk si sice osvojil právo na výběr, ale není schopen do značné míry na tuto skutečnost adekvátně reagovat. V životě jedince i společnosti přibývá nejistot⁴⁴.

Vzdělávání je jedním z faktorů, které k tomuto stavu přispěly, neboť rostoucí vzdělanost spolu s rozvojem vědy a techniky a rostoucími možnostmi šíření informací dopomohla k růstu rozmanitosti pojetí světa. Na druhé straně to má být opět vzdělávání, které by mělo pomoci jedincům i celé společnosti se s touto situací vyrovnat tím, že jim zprostředkuje znalosti a vědomosti usnadňující orientaci v industrializovaném světě. Vzdělání tak má být řešením situace, na jejímž vzniku se též podílelo.

Vzniká a rozšiřuje se počet organizací zabývajících se vzděláním a nejrůznějšími formami osvěty. Roste počet spolků a sdružení věnujících se propagaci národních kultur a šíření kulturního povědomí. Vzdělanci a vědci začínají být obecně společensky uznávaní, jejich sociální status se zvyšuje. Věří se, že vzdělaní lidé mohou být prospěšní při formování nově vznikajících států a že vědci se svými vynálezy, schopností invence, kreativního myšlení a inovací jsou hlavními hybateli pokroku lidstva. Vědci, kteří se nově výrazně podílejí i na určování toho, co je pravda a co nikoliv, do jisté míry přebírají od kněží kontrolu nad věděním. Foucault (2005, s. 168-9) si v této souvislosti všímá ještě něčeho jiného, a sice že v oblasti věděním jde nově kromě samotného obsahu sdělení i o zachování určitých nově zformovaných pravidel pro vědecké výpovědi. Vzniká tak sice větší prostor pro vyjádření a nové poznatky, ale současně také vyšší kontrola formy výpovědi a formulace výroků. Každopádně jako přímý důsledek těchto změn vidí možnost vyšší rotace vědeckých výpovědí a tedy výrazně rychlejší zastarávání pravd a jejich nahrazování pravdami novými.

Svou roli při změnách a modifikacích v charakteru vzdělávání hraje i rostoucí vliv měšťanstva, jehož snahou je dát vzdělání utilitárnější ráz (Keller; Tvrdý, 2008, s. 28). Z pohledu měšťanstva, který logicky vychází z jejich historicko-sociální pozice, má být vzdělávání více prostředkem k dosahování zisku a materiálního prospěchu. Je zde patrný tlak na praktickou využitelnost věděním, na možnost využít jej k výkonu své profese. V těchto

44 Tento trend, však na jiné úrovni, můžeme sledovat i v současnosti. Více k tomuto tématu viz oddíl 4.6.3 Znamená růst počtu možností větší svobodu individuů?

požadavcích měšťanů na vzdělávání můžeme sledovat počátky trendu, který v příštím století nadále významně sílí a výrazně ovlivňuje zejména další směřování vzdělávání dospělých.

Mění se hodnotově-normativní systémy společností, na jejichž základě se ustavují například i nové systémy sociálních sankcí, dochází k přehodnocení toho, co je ještě považováno za „normální chování“ a co již bude trestáno. Objevuje se množství nových ideologií snažících se o vysvětlení fungování světa a lidí v něm. Vznikají teorie snažící se určit pravidla, jimiž by se měla společnost řídit. Tyto teorie a myšlenkové proudy mají často značně rozdílný až zcela antagonistický pohled na společnost a mechanismy, jimiž se řídí.

Původní ekonomický systém založený na agrární produkci a pevné poddanské závislosti se postupně mění na systém založený na průmyslu a rodícím se kapitalismu. Člověk se stává relativně svobodnějším. Mizí staré formy feudální nadvlády a jsou nahrazovány novými, založenými na závislosti ekonomické. Růst významu ekonomického subsystému je signifikantní také z hlediska vzdělávání dospělých, neboť jednou ze základních oblastí, ve kterých se konstituuje vzdělávání dospělých je oblast profesního vzdělávání, jež je s touto problematikou úzce spjata.

S příchodem industrializace byl celý tehdejší vyspělý svět zasažen novými myšlenkami liberalismu. Je zdůrazňována myšlenka volné hospodářské soutěže a volného trhu. Dochází k odstraňování starých feudálních výsad a stavovských privilegií. Jednou z teorií, jež mění pohled na svět a od základů modifikuje dřívější představy o vzniku života a o vztahu člověka a přírody je teorie evolucionismu⁴⁵. Později je využívána také pro interpretaci sociálního vývoje. Ještě později byla tato teorie zneužita bohatými a sociálně silnými, kteří z ní vyvozovali přirozené právo silnějšího, ať již jedince, skupiny či národu, vládnout slabším.

Ze silící ideje liberalismu se postupně odděluje demokratické hnutí. Zatímco stoupenci liberalismu prosazovali, aby politické rozhodování mohli činit ti, kteří jsou hmotně nezávislí a platí daně, zastánci demokracie se na rozdíl od nich domnívali, že každý občan bez rozdílu majetnosti má právo podílet se na politickém rozhodování.

V této době se v celé Evropě rovněž rozšiřuje ideologie nacionalismu, jež určitým způsobem funguje jako sjednocující prvek nahrazující vykořeněným jedincům v rámci nově se konstituujících států pocit, že někam patří, tedy pocit, jež dříve zajišťovala lokální společenství.

⁴⁵ Více o evolučních teoriích a sociálního darwinismu viz oddíl 1.2.1 Přehled a charakteristika teorií.

Jako reakce na industrializaci a liberalismus s jeho snahou dosahovat zisku, efektivity a tržního úspěchu za každou cenu, se šíří myšlenka socialismu. Socialismus nabízí alternativní koncepci k ideám kapitalismu. Nejvíce byl tento směr ovlivněn myšlenkami Marxe.

3.3 Technický a technologický rozvoj

Rychlý technický a technologický rozvoj, nastartovaný industrializací, značně ovlivnil vývoj a transformace všech společností. Mnoho nových vynálezů a zlepšení přispívá nejen v mnoha ohledech ke zvýšení kvality života, ale rychlé změny v oblasti techniky dále způsobují rychlé změny také v ostatních oblastech života člověka. „Protože objevy a vynálezy na jednom poli stimulují vývoj dalších, je tempo technických inovací v průmyslových společnostech ve srovnání s tradičními systémy velice rychlé.“ (Giddens, 1999, s. 75)

Vynález stroje, spolu s novými možnostmi využití zdrojů energie, umožnil částečně nahradit lidskou manuální práci svým mechanismem a vytvořil tak základ pro tovární masovou velkovýrobu.

Rostou nároky na zdroje surovin a především v důsledku toho a rozmáhajícího se obchodu se zlepšuje dopravní infrastruktura. Tato skutečnost společně s vynálezy záznamových a komunikačních technologií a médií dopomáhá k růstu množství a možností šíření informací.

Velké transformace v charakteru výroby jsou typické zejména pro 2. polovinu 18. století. Ale již dříve začíná být vědecké zkoumání nově chápáno též jako prostředek pro vynalézání, vývoj a inovace ve sféře průmyslu. „Cílem vědy se stává poznání přírody i společnosti a technika je prostředkem, jak tohoto poznání využívat ke kontrole reality, ať již přírodní či společenské povahy.“ (Keller, 2005, s. 19)

Industrializace se v této době nedotýká stejnou měrou všech sfér života společnosti. Nejrůznější stroje a přístroje se nejdříve prosazují v oblasti vědy, výroby, dopravy a komunikace. Mnoho obyčejných lidí se s využitím strojů poprvé setkává ve svém zaměstnání. Pro mnoho lidí přicházejících do měst za prací je nutností naučit se s těmito stroji pracovat. Nejde přitom pouze o dělníky, kteří by je měli obsluhovat, vzrůstá též potřeba nejrůznějších technických specialistů, kteří by se měli starat o jejich bezproblémové fungování, údržbu či opravy. Další vysoce technicky vzdělaní specialisté jsou třeba pro

návryh strojů a jejich inovace. Spolu s tím nutně roste poptávka po technicky zaměřeném vzdělání a znalostech.

Ač v počátcích průmyslové revoluce byla většina techniků v průmyslu spíše samouky učícími se z praxe a ze zkušeností, jimž se nedostalo žádného vyššího institucionálního technického vzdělání, v 19. století postupně dochází k profesionalizaci technických, inženýrských pozic. Společně s tím dochází k osamostatnění vzdělávacích institucí zaměřených čistě na technické vědění, v nichž technická výuka je doprovázena i specializovanou teoretickou přípravou. Začíná se objevovat více různých technicky zaměřených časopisů, vědeckých i popularizačních článků, studií i encyklopedií, jež jsou pak základem pro další samostudium i pro techniky, jimž se vyššího vzdělání nedostalo. (Salomon, 1997, s. 79-80)

Překotný vývoj a rychlé změny v oblasti technologií a techniky, rozšiřující možnosti industrializace a přispívající mimo jiné k rostoucí urbanizaci a postupnému snižování procenta venkovské populace, mění vztah člověka k přírodě a jejím zdrojům. Obecně lze říci, že lidská společnost se ve svém vývoji postupně vyvazuje ze závislosti na přírodě. Na rozdíl od předmoderních společností, kde byla většina lidí na přírodě a jejích rozmarech přímo závislá, se s rozvojem moderních společností mění rozsah i charakter působení přírodních faktorů. Člověk dochází k zdánlivému přesvědčení, že s pomocí vědy a techniky je možné si přírodu podmanit. Stále více se tak vymaňuje z přírodních zákonů a je pořád méně závislý na přirozeném přírodním prostředí. Postupně se začíná utvářet nové umělé prostředí průmyslové civilizace. Pravděpodobně právě život v městském, uměle vytvořeném prostředí a fascinace technickým pokrokem jsou hlavními faktory vedoucími k tomuto postupnému odcizení.

S těmito změnami je spojeno stále výraznější využívání, ovládání a devastace přírody, což je trend, který dále graduje a který můžeme sledovat až do současnosti. Místo života v souladu s přírodou se rozvíjí životní strategie, kdy moderní člověk začíná žít na úkor přírody. Člověk se začíná vzdalovat přírodě a následkem toho se stává stále závislejší na společnosti a na fungování jejích mechanismů.

3.3.1 Knihtisk: příklad stroje ovlivňujícího vzdělanost a znalosti

Zvýšení rychlosti šíření informací a větší všeobecná informovanost přispěla, jak již bylo napsáno výše, k pluralizaci společnosti a k závratným sociálním změnám. Informace a vzdělávání znamenají vliv a moc, na jejich základě může dojít k radikálním změnám a diskontinuitním procesům.

Cejpek (1998, s. 36) píše, že zásadní kulturní rozvoj člověka se datuje teprve od dob, kdy vzniklo písmo. Stejně důležitý je dle něj také přechod k abecednímu písmu, jenž velmi zjednodušil způsob zaznamenávání informací a poznatků a umožnil vzdělávat se větší skupině společnosti. „Písmo rozšiřuje stupeň rozpojení času a prostoru a vytváří perspektivu minulosti, přítomnosti a budoucnosti, ve které se reflexivní přivlastnění vědění může odtrhnout od určené tradice.“ (Giddens, 1998, s. 40)

Vznik a vývoj písma zásadně ovlivnil kvalitu zachovávání informací a umožnil pozdější vynález knihtisku. Tyto vynálezy přispěly nejen k významnému rozvoji kultury a vědy, ale od základů změnily celý charakter civilizace. Znamenaly zásadní přeměny v sociálních strukturách. Vynález knihtisku např. přispěl ke vzniku náboženských reformních hnutí a napomohl ve svých důsledcích v Evropě k mnoha kulturním, politickým i sociálním transformacím.

Podle Burkeho (2007, s. 36-37) bylo dalším z důležitých důsledků vynálezu knihtisku rozšíření uplatnění tehdejších vzdělanců, kteří nyní mohli zastávat funkce vydavatelů, nakladatelů, korektorů či v neposlední řadě i autorů nových knih, psaných na zakázku. Učenci tak získávají více možností, jak budovat svou profesní kariéru a stávají se méně závislí na finančních prostředcích, jež jim poskytovali mecenáši vědy a mocní tehdejšího světa.

V industriální éře, jež přála vynálezům všeho typu, došlo k vylepšení knihtisku a nárůstu počtu tiskovin všeho druhu. Právě dřívější složitost a pracnost pořizování rukopisů byla jedním z důvodů nízké gramotnosti. S šířením přístupu k tištěným, písemným materiálům se rozšiřuje i všeobecná gramotnost a roste zájem o četbu. Společně s tím roste i zájem o vzdělávání. Vychází mnoho knih, novin a časopisů, jejichž úkolem bylo také vzdělávat.

Vydávání novin a časopisů přispělo k všeobecné a relativně rychlé informovanosti širokých mas. Tím se začaly objevovat kolektivní postoje k veřejným a politickým událostem. Informovanost tak vedla ke vzniku veřejného mínění. Na jednu stranu lze říci, že větší dostupnost informací a knih postupně vedla k osvobození člověka. Ovšem na stranu druhou, jak již vylo napsáno výše, však základní gramotnost byla vyžadována státem a jeho institucemi jako jeden ze základních předpokladů pro stabilizaci vlivu na široké vrstvy a jejich efektivnější ovládnutí. Své místo zde sehrává i myšlenka, že účinnější, než zadržování informací a bránění v jejich šíření, což byl mimo jiné úkol stále složitější, je rozšiřování těch „správných“ informací. Písemně vycházejí nejrůznější vyhlášky, nařízení, zákony, právní normy, ale též oficiální státní tiskoviny, v nichž jsou publikovány informace a názory

interpretované z perspektivy vládnoucích skupin. „Z hlediska vlády bylo hlavní najít rovnováhu mezi příliš malou informovaností, která podněcuje šíření falešných zpráv a příliš rozsáhlými znalostmi, které zas u obyčejných lidí vyvolávají tendenci vyjadřovat se ke státním záležitostem.“ (Burke, 2007, s. 164) Nutnost naučit nejen nastupující generaci, ale i tu v již produktivním věku, čtení, vychází primárně z úsilí státu o zvýšení vlivu a působení na společnost. „Rozvoj gramotnosti byl vynucen nejen požadavky industrializace, ale také potřebami řízení a správy absolutních monarchií i rodících se moderních národních států.“ (Havlík; Halászová; Prokop, 1996, s. 20-21)

3.4 Transformace v oblasti sociální stratifikace a mobility a jejich vliv na vzdělávání

Rozklad feudálních struktur tradičních společností a s tím spojené zrušení poddanství a nevolnictví znamenaly důležitý podnět pro signifikantní změny v oblasti sociální mobility i v samotném rozvrstvení společnosti. Rozvoj industrializace i postupná celková změna tehdejšího politického i kulturního klimatu ve svém důsledku vedou k rozvazování tradičních, po století fungujících, sociálních vazeb lokálních společenství založených na feudálním uspořádání společnosti.

Ovšem nutno podotknout, že ještě v 19. století byli ve většině evropských zemí stále ještě absolutně nejpočetnější skupinou ve společnosti rolníci. Soudilo se, že vyspělé země nebudou, kvůli jejich rostoucí populaci, do budoucna schopny vystačit s vlastní produkcí potravin a budou muset potraviny ještě dovážet. Nepředpokládalo se proto, že by v nejbližší budoucnosti mohlo dojít ke snížení počtu lidí pracujících v zemědělství.

Ačkoliv společenské postavení rolníků nebylo zvláště uspokojivé, nedocházelo mezi nimi k velkým sociálním bouřím. Důvod lze spatřovat v tom, že jejich rozptýlenost po venkově nedávala větší možnost se efektivněji organizovat. Drucker (1998, s. 175) píše, že další podstatnou skupinou obyvatelstva, jež spolu s rolníky tvořila po celou historii evropské civilizace většinu ve společnosti, bylo služebnictvo. Ekonomický potenciál všech zemí byl po celý starověk a středověk až do počátku předminulého století založen na těchto dvou skupinách populace.⁴⁶

S proměnami ve strukturách společnosti dochází rovněž k proměnám rodiny. Dřívější venkovská vícegenerační rodina je stále více nahrazována rodinou nukleární ve městech.

⁴⁶ Dělnictvo ještě na počátku 19. století představovalo asi jen 6–8 % obyvatelstva.

Zvyšují se též možnosti sociální mobility, a to jak horizontální, tak vertikální. Někteří jedinci a sociální skupiny si tedy zlepšují svou sociální pozici, u dalších dochází k jejímu zhoršení, je zde také nezanedbatelné procento lidí, kteří si uprostřed této diskontinuity své místo ve společnosti teprve hledají.

Tyto procesy jsou také základem pro rozvoj nových sociálních skupin. Ve městech se nově ustavující třída bohatých a sebevědomých podnikatelů a finančníků, kteří díky svým podnikatelským úspěchům a dobrému vzdělání získávají stále významnější sociální postavení a sblíží se se starší, století se rozvíjející, vrstvou bohatých měšťanů. Začínají vytvářet novou vlivnou společenskou třídu s novým životním stylem – buržoazii. Zájmem této nově konstituované vrstvy založené na idejích liberalismu a podporující zavádění jeho principů do praxe, bylo změnit charakter společnosti tak, aby co nejvíce odpovídal jejímu vidění světa. Tito lidé byli přesvědčeni, že přispívají k pokroku a blahobytu společnosti, neboť vytvářejí nová pracovní místa v průmyslu pro masy lidí, které by jinak pravděpodobně strádaly a umíraly hladem, a proto také mají odpovídajícím způsobem ovlivňovat chod společnosti. Jejich ideálem byl svobodný trh pracovní síly, ovšem svoboda na trhu nebyla rozdělena vůbec rovnoměrně. Byli to zaměstnavatelé, továrníci, kdo rozhodoval o tom, jaké budou pracovní podmínky, jaká pracovní doba a jak vysoká bude mzda. Těm, kteří hledali práci, připadlo teoretické právo na tyto podmínky nepřistoupit.

Z člověka a jeho práce se stává, vedle půdy a kapitálu, další faktor, z něhož je možno vytěžit zisk. Vytvořit co největší zisk a obstát v nové konkurenci bylo hlavním cílem vlastníků továren, z toho důvodu udržovali mzdy co nejnižší a zachovávali velmi dlouhou pracovní dobu. Mzda, kterou si dělník vydělal, sotva stačila na obživu jeho rodiny, proto začaly v továrnách pracovat také ženy a děti, které dostávaly mzdy ještě nižší.

Továrníci se v rámci prohlášených svobod necítili být příliš odpovědní za osud svých dělníků. Marx pro tento vztah mezi dělníkem a podnikatelem v počáteční fázi kapitalismu používá slovo vykořisťování. Nutno přiznat, že s postupujícím rozvojem se podmínky dělnictva zlepšují.

Drucker (1998, s. 181) popisuje proces industrializace a s ním příchozí změny v sociální struktuře z poněkud jiného pohledu. Tvrdí, že práce v průmyslu byla přece jen lépe placená než výdělek na venkově či mzda domácího sluhy a služky. Aby ji mohli dělníci vykonávat, nepotřebovali zvládnout žádné nové dovednosti ani naučit se novým znalostem. Dalším důvodem byla také skutečnost, že při zaměstnání v továrně měli přesně vymezenou pracovní dobu. Jejich den se tak začal dělit na dobu pracovní a volný čas, což při práci na statku zcela neplatilo. Tyto dva faktory dle něj pravděpodobně dostatečně vyvážily

chudobu, špatné pracovní podmínky i zcela nedostačující podmínky, ve kterých museli dělníci ve městech žít.

Jedním z faktorů, který přispěl obecně ke zlepšení sociální pozice dělníků a pracovníků v průmyslu, byl právě postupný růst potřeby různých kvalifikací a znalostí a celkově růstu odbornosti v průmyslu. Weber (1958, s. 47-78) píše, že nutnost kvalifikované práce při produkci zboží a adekvátní obsluhy drahých továrních strojů, které bylo možné lehce poškodit, a vůbec obecně nezbytnost vyšší iniciativnosti, odpovědnosti a pracovního zaujetí vede ke zvyšování platů pracovníků. Dále píše, že nutnost změny postoje k práci, která by k tomuto měla vést, nemůže být vyvolána pouze změnou výše platu, ale že může být jedině produktem dlouhého a vytrvalého vzdělávacího procesu.

Tato příprava na budoucí pracovní výkon a transformace vztahu k vykonávané práci, jež byla součástí již výše zmíněné disciplinarizace mas, se realizovala nejen v rámci vzdělávání počátečního, ale jistě též přímo na pracovištích, tedy ve sféře dalšího vzdělávání dospělých.

V tradičních společnostech byla díky nerozvinutosti vzdělávacích systémů naprostá většina lidí analfabety a anumeriky. Malý počet existujících vzdělávacích institucí byl vyhrazen pro úzký okruh vyvolených. Na venkově se „vzdělávání“ většinou omezilo na předávání praktických agrárních a řemeslných zkušeností a znalostí. Znalosti byly předávány z generace na generaci v rámci rodiny či lokální pospolitosti.

Zánik stavovské společnosti znamenal významný posun od dřívější téměř absolutní stavovské předurčenosti ke zcela nové situaci, kdy začalo záležet i na člověku a jeho individuálních rozhodnutích, kde a jaké bude zastávat místo ve společnosti. V době feudalismu bylo velice složité, ba takřka nemožné, změnit během svého života svůj stav nebo své povolání. Industriální společnost samozřejmě stále nenabízí všem stejné startovní pozice, ale dává jedinci, byť pro mnohé třeba jen teoretickou, možnost nabýt určitý společenský status, zastávat určitou sociální pozici na základě svých vlastních zásluh, svých schopností a výkonu. Vzdělání může být v tomto smyslu chápáno, jako jeden z faktorů, jež může jedinci dopomoci ke změně jeho místa ve společnosti.

Avšak vzdělávání právě v této době začíná být naopak v první řadě také důležitým prvkem sociální diferenciaci a znakem dosaženého sociálního postavení.

Zatímco základní vzdělání a výchova jsou zpřístupněny (a postupně se stávají povinností) všem skupinám společnosti, aby předpoklad jejich bezproblémového začlenění do stávajících sociálních struktur, přístup k vyššímu vzdělání podléhá výrazné selekci a je

omezen pouze na členy privilegovaných sociálních skupin, které se pak dále snaží udržet jeho elitní charakter a zajistit jej i pro své potomky. Keller; Tvrdý (2008, s. 30) píše, že tato selektivnost ovlivňovala i samotnou povahu distribuovaného vyššího vzdělání. Dosažení vyššího stupně vzdělání, jež bylo vyhrazeno pro nepřiliš početnou skupinu zástupců elity společnosti, již samo o sobě zajišťovalo jeho držitelům příslušnost k elitě a v profesní oblasti předurčovalo k přístupu k významným pozicím, o něž tak nebylo potřeba soupeřit se zástupci ostatních skupin společnosti. Vyšší vzdělání proto nemuselo být zaměřeno na praktické využití znalostí, předávané obsahy vzdělání neměly příliš utilitární charakter.

Weber (2006, s. 89) v této souvislosti zmiňuje důležitost specializovaných zkoušek jako faktoru rozdělování sociálních příležitostí. Weber píše, že důvodem rostoucí poptávky po vzdělávání není náhlá „žízeň po vědění“, ale touha omezit přístup k vybraným sociálním pozicím a monopolizovat tyto pozice pro vlastníky příslušných vzdělávacích certifikátů. Také podle Foucaulta (2006, s. 133-136) představují zkoušky mechanismus spojený nejen s formováním znalostí, ale i uplatněním moci a disciplíny. Zkoušky jsou rituál, který pomocí „zvědečtění“ individuálních diferencí mezi jednotlivci indikuje objevení nové formy moci.

Pro vzdělávání dospělých je v tomto ohledu důležité zdůraznit, že ačkoliv vzdělání privilegovaných skupin, ze kterých se rekrutovali zaměstnanci do vyšších řídicích pozic, nemuselo být z velké části zaměřeno na výkon jejich pozdějších funkcí, i přesto tito zaměstnanci nepotřebovali výrazněji dále rozšiřovat své profesní znalosti a dovednosti potřebné pro výkon svěřených funkcí, další profesní vzdělávání zde v této době, nehraje nikterak významnou roli, není faktorem kariérního rozvoje ani nástrojem pro udržení privilegovaného postavení. Pokud se tito dále vzdělávali, šlo spíše o jejich zájem o osobnostní rozvoj. Vzdělávání členů privilegovaných skupin společnosti v produktivním věku tedy můžeme také chápat jako jistý prvek konzumu, jako okázalé vzdělávání dokládající jejich váženost a sociální status (Keller; Tvrdý, 2008, s. 30). Jako výjimku můžeme chápat řadu vědců a vzdělavců, kteří se věnovali svému systematickému odbornému rozvoji, a tím přispívali k dalšímu vědeckému a technickému rozvoji.

Ani další, početně významné, sociální skupiny - rolníci, služebnictvo i tovární dělníci - nemusely mít z pracovního hlediska potřebu dále se vzdělávat. Na to, aby rolníci a služky zvládli své povinnosti v zaměstnání, jim stačila poměrně krátká doba, nejvíce několik let. U dělníků byla tato doba ještě mnohem kratší. Na získání kvalifikace pro práci u stroje postačovalo často jen několik dnů či týdnů. Chtěli-li si zvyšovat a rozšiřovat své vzdělání, bylo to na základě snah zvýšit s lepším vzděláním také svůj sociální status, resp. zvýšit svoji možnost participace na rozhodování a možnost transformace svých sociálních podmínek.

3.5 Zrod národních států a institucionalizace společnosti: Vznik prvních institucí a organizací vzdělávání dospělých

S nutností najít si v rámci těchto výrazných sociálních transformací nové místo ve společnosti a znovu se začlenit do jejích struktur, přicházejí u mnoha lidí pocity vykořeněnosti, nejistoty, napětí a strachu z budoucího. Právě s těmito transformacemi a potřebou určitým způsobem organizovat masy lidí, které se vymanily z feudálních vazeb a staly se bezprizorními, vykořeněnými a nejistými, lze spojovat pokusy o nové uspořádání společnosti. V tomto ohledu jsou stále větší naděje vkládány do nově se formujících národních suverénních států. Tyto mají nově zorganizovat společnost, mají být garancí dalšího budoucího rozvoje a růstu.

Vznik států měl tlumit dopady změn na společnost tím, že zabezpečoval pocit sounáležitosti a bezpečí. Základním principem, který měl spojit masy lidí, dát jim možnost nové identity a zajistit tak jejich organizaci, byl nacionalismus. Keller (2001, s. 38) píše: „Nacionalismus spojuje ideu rovnosti, kterou si moderní člověk pracně vydobyl a vysoce si ji cení, s nutkáním po privilegovanosti, jež v sobě mnohdy ani vzorně emancipovaný občan nedokáže tak docela potlačit.“. Víze státu jako národní společnosti sobě rovných podpořila jak proces industrializace, tak formování a upevňování státních mocenských struktur. Fakt, že formování národních států bylo spojeno s bojem za národní svobodu, podporovalo lid v domněnce, že vznik státu je i jejich vítězstvím.

Vzdělávání může být v této souvislosti chápáno jako důležitý stabilizační činitel sloužící k inkorporaci jednotlivců do nově se tvořících industriálních systémů národních států a zvyšující úroveň loajality jednotlivých členů společnosti k tomuto novému řádu.

3.5.1 Národní státy a vzdělávání

Jak již bylo napsáno výše, raná fáze procesu industrializace pro svůj rozvoj potřebovala sjednocenou a unifikovanou společnost, což mělo do značné míry zajišťovat také vzdělávání. Jakou roli při ustavování národních států mohlo vzdělávání hrát, ukazuje např. Bourdieu (1998, s. 79). Stát, zejména skrze různé formy vzdělávacího a výchovného působení a zákonná nařízení, sjednocuje kulturní trh, konsolidují se právní normy, stejně jako např. lingvistická pravidla či formy komunikace. Tím dochází k ovlivnění mentálních struktur společnosti a k homogenizaci principů vidění, myšlení i celkového chápání sociální reality. Tvoří se národní identita. Keller (2001, s. 30) si všímá spojitostí mezi rozvojem průmyslu, státu, homogenizací společnosti a vzděláváním. Píše, že z ekonomického

hlediska, bylo nutné propojení státu s jednotnou kulturou. Vzdělávací aparát, jenž měl tuto jistou míru unifikace společnosti zajistit, byl velmi nákladný, a proto mohl být financován jediné státem. Podobně Tedesco (1997, s. 18) píše, že hlavním důvodem šíření občanského vzdělávání v této době vzniku a konsolidace národních států je šíření symbolických aspektů a rituálů zaměřených na vštípení prvků sociální koheze a pravidel sociální disciplíny.

S růstem významu vzdělávání a výchovy pro další rozvoj a fungování společnosti je z pohledu státu důležité, zavést do předávání vědomostí určitý řád a získat a udržet si možnost jistou měrou vybírat ty správné znalosti a zkušenosti, jenž by měly být dále reprodukovány. Postupně se utváří specifická profesní skupina, která má za úkol toto vhodné vzdělání a výchovné působení zprostředkovat – učitelé. Pozice učitelů tak v této době není nepodobná pozici kněze v dobách dřívějších. Víra v moc vzdělání a vzdělatelnost širokých mas lze pokládat za základní faktor úspěšného rozvoje národních států.

V době 18. a 19. století dochází k dalšímu osamostatňování a sekularizaci vědění. Rozmach věd a nových poznatků je příčinou toho, že ze stávajících vědních oborů se osamostatňují nové, které se snaží prosadit a nabýt plné autonomie. Tento proces, jehož rozvoj je spojen již s osvícenectvím a jeho bojem proti nevědomosti a nevzdělanosti, zde rychle nabírá na obrátkách. Foucault (2005, s. 164-5) v této souvislosti píše, že již v době osvícenství začíná kromě boje proti neznalosti a ignoranci ještě jiný boj: „nesmírný a mnohonásobný souboj mnoha vědění navzájem“. Foucault se takto vyjadřuje o vědění technických a technologických, domnívám se ale, že jeho závěry lze více zobecnit a využít jich i pro další oblasti vědění.

Vědění, která si často vzájemně odporovala, která měla svou vlastní morfologii, vlastní pole zájmu, svou vědeckou metodiku a techniky zkoumání a která se mohla lišit i regionálně, se snaží o vzájemné vymezení, o získání vlastní nezávislosti či dominance. Do souvislosti s tímto vývojem dává Foucault růst důležitosti univerzit, coby „uniformních aparátů vědění“. Univerzita dle něj v první řadě neplní funkci selekce lidí, ale selekce vědění, na kterou si osobuje monopol.

Foucault se domnívá, že tento zápas souvisel s rostoucí cenou vědění a znalostí, jež lze chápat jako faktor bohatství a osobní nezávislosti, a snahou tato vědění kolonizovat a získat moc nad jejich šířením. Do tohoto zápasu se vkládá stát, který se snaží celou oblast ovládnout, dostat pod svou kontrolu a vnést do ní řád a organizaci. Jednotlivá vědění by se měla ukáznit, centralizovat a sjednotit v rámci svých regionálních diskrepancí.

Foucault (2005, s. 165-6) rozlišuje čtyři operace, které měly přispět k této „disciplinarizaci vědění“, které měly dopomoci k jejich vnitřnímu uspořádání. Za prvé jde o

selekcí a diskvalifikací malých a ekonomicky nákladných vědění. Druhou operací je normalizace vědění, jež vymezením určitých mantinelů a sjednocením pravidel činí možnou komunikaci mezi jednotlivými věděními a výměnu informací i jejich držitelů. Za třetí jde o hierarchickou klasifikaci vědění, která je předpokladem jejich třídění a určování vztahů nadřazenosti jedněch vědění nad jinými. A nakonec jde o centralizaci umožňující kontrolu a ovládání celého vzniknuvšího systému. „Jde tedy o uspořádání každého vědění jako disciplíny a na druhé straně o ukázání těchto takto zevnitř disciplinarizovaných znalostí, o jejich uvedení v oběh, o jejich rozložení, o jejich vzájemnou hierarchizaci do jakéhosi globálního pole nebo globální disciplíny, kterou právě nazýváme ‚věda‘“. (Foucault, 2005, s. 166-7) Vědění se profesionalizuje.

3.5.2 Institucionalizace a masifikace společnosti

S nástupem epochy moderního národního státu také souvisí vznik a vývoj nejrůznějších institucí. Zde můžeme vysledovat počátky progresivní institucionalizace všech sfér života jedince i společnosti. Industriální civilizace vstupuje do éry institucí a organizací.

S masovým přílivem venkovského obyvatelstva je najednou ve městech mnohem více lidí, než byla města schopna dříve bez potíží integrovat. V rámci prosazování svých zájmů a potřeb, které byly vždy mezi různými skupinami společnosti, ne-li protichůdné, tedy alespoň odlišné, se začínají jednotlivé sociální skupiny organizovat. Také moderní stát ve své snaze demokratizovat společnost a zlepšit životní podmínky co největšímu procentu populace zakládá nejrůznější instituce sociálního charakteru.

Vznikají instituce sociálního zabezpečení, zdravotnické instituce, organizují se odbory a v neposlední řadě vzdělávací instituce. Institucionalizace se nevyhnula ani oblasti vědy. Např. Škoda (1996, s. 25) píše, že již „v průběhu 17. století dochází ke vzniku rozličných vědeckých společností, nejednou z rozhodnutí osvíceného příslušného panovníka, který si uvědomoval, že vědění rozmnožuje moc.“ V této době jsme svědky zakládání mnohých univerzit, vědeckých společností a další organizací věnujících se vědeckému výzkumu a bádání, vzniku zákonů o povinné školní docházce, růstu nejrůznějších typů škol, rovněž vznikají první instituce vzdělávání dospělých.

Kromě institucí v sociálním sektoru se posilují také další typy institucí, roste a centralizuje se státní moc, roste vliv podnikových organizací stejně, jako se rozrůstají instituce vojenské. Jsme svědky institucionalizace všedního života. Zvyšuje se množství formálních organizací, společnost se racionalizuje a byrokratizuje.

Byrokratizace měla pomáhat při organizování velkého počtu lidí v rámci státu i velkých organizací. Měla zabraňovat nejrůznějším formám protekcionářství, zamezovat zneužívání veřejné moci i veřejných prostředků pro vlastní, osobní účely. Weber (1968, s. 223) o byrokracii mluví jako o nejracionálnějším prostředku výkonu moci, který vyniká svou efektivitou i rozsahem činností, které může zabezpečovat.

Rozvoj státního úřednického a výkonného aparátu a byrokratizace společnosti s sebou postupně přináší také nové požadavky na vzdělávání. Úředník - byrokrat má být specialista, který vykonává svůj úřad rychle, racionálně a podle určených pravidel, proto by měl být kvalitně odborně vyškolen a měla by mu být zajištěna i možnost dalšího odborného vzdělávání. Nejen s nutností odborné přípravy státních úředníků, ale zejména s potřebou rozvoje mnoha technických specialistů roste význam odborného vzdělávání. Společně s vítězstvím stroje, hromadné výroby nad dřívější výrobou ruční a s masovým zvýšením objemu produkce dochází k i růstu masové spotřeby. Zvyšující se produkce nejrůznějších výrobků, předpokládá najít pro ně i odbyt. Společnost se učí nejen sériově ve velkém vyrábět, stejně nutné je naučit lidi svou produkci i využít a „zkonzumovat“. Což, společně s výše zmíněnými procesy kulturní a sociální homogenizace, institucionalizací a racionalizací společnosti, je základem postupné „masifikace“ společnosti (Toffler; Tofflerová, 2001, s. 28).

Všechny oblasti společenského života se začínají propojovat a vytváří jeden systém, jenž je inspirován masovou výrobou, a jenž je charakteristický právě svojí masovostí. Velkou roli zde sehrál vznik formálních organizací, které přebírají funkce, jež původně zajišťovala rodina či lokální společenství, a jež byly založeny na neformální bázi. Společnost pomalu dospívá k formalizaci a „masifikaci“ všech sociálních sfér. Formální organizace se prosazují nejen v obchodě, ale i ve zdravotnictví, ve školství či v politice, což souvisí i s procesy postupující demokratizace společnosti – masová demokracie. Masovou se stává také kultura, která začíná na společnost působit hlavně prostřednictvím masových médií. V neposlední řadě se masovým stává také institucionální, formální vzdělávání a výchova. S masovou podobou výchovy a vzdělávání a masovými médii souvisí i fakt, že také mnoho postojů a hodnot se stává masovými.

Poněkud odlišná situace panuje ve vzdělávání dospělých. V této oblasti počet zájemců a lidí přímo na něm participujících nedosahuje takových počtů, i jeho charakter je odlišný. Na rozdíl od počátečního vzdělávání vzdělávání dospělých vychází z jiných základů a má tak přece jen jinou pozici. A tak zatímco počáteční vzdělávání slouží téměř výhradně jako sociálně stabilizační činitel snažící se upevnit vliv nových dominantních vrstev nad

zbytkem společnosti, rozvíjející se vzdělávání dospělých, ač samozřejmě tuto funkci do jisté míry plnilo také, má již od svých počátků také emancipující charakter, jeho snahou je být též nástrojem dalších změn, a emancipace nejen politické, ale i kulturní a postupně i sociální.

3.6 Demokratizace a emancipace společnosti

Charakter vzdělávání v této době je často popisován jako národně emancipační. Princip nacionální jednoty a snaha o národní emancipaci jsou velmi úzce propojeny se zájmem o rozvoj národních kultur a jazyka. Tento zájem, jenž byl nejdříve omezen na užší okruh intelektuálů a vzdělavců, postupem času a za pomoci osvěty a vzdělávání širokých vrstev sílí, rozšiřuje se na další sociální skupiny a získává téměř charakter celospolečenského hnutí.

Příkladem může být české národní obrození, v jehož rámci hraje podstatnou roli jak úloha jazyka, tak rozvoj české národní kultury i vědy. Stejně jako v jiných zemích i zde jsou to představitelé inteligence, kdo měl celý proces národní kulturní i politické emancipace vést. Škoda (1996, s. 30) píše, že to byli především vlastenečtí učitelé a kněží, kteří zejména rozvíjeli osvětovou činnost. Vyučuje se především národní jazyk a dějiny, u nichž často bývají některé historické události nově interpretovány tak, aby lépe plnily vytčený cíl národního sebevědomí a hrdosti a dále zvyšovali identifikaci širších mas s ideou národní pospolitosti.

Společně s šířením myšlenky národní emancipace bývají též často zmiňovány snahy o demokratizaci společnosti a to zejména skrze vzdělávání a osvětu. Mezirow (1991, s. 1) chápe jako smysl a zásadní funkci moderního vzdělávání dospělých vzdělávání občanů za účelem umožnit sociální jednání vedoucí k rozumným sociálním změnám. Hlavní charakteristikou takto chápaného vzdělávání je důraz na symbolický aspekt, na nové rituály a na podporu standardů sociální koheze spojenou s přijetím nových pravidel sociálního řádu. Ovšem nutno podotknout, že snaha o národní emancipaci nemusí nutně vést k demokratizaci společnosti, k individuální emancipaci či emancipaci některých sociálních skupin. Proces demokratizace je nutno chápat v historickém kontextu. V počátečních fázích národně emancipačních procesů lze často tam, kde je užíváno termínu demokratizace, hovořit spíše o procesu výměny sociálních elit a změně sociálního uspořádání. Naopak později, s vítězstvím nacionálních idejí a nástupem suverénních národních států, lze konstatovat, že kromě snah o postupnou demokratizaci zde významné místo zastávají též snahy o ustálení nových pořádků, které mohou mít v některých případech spíše opačný než demokratizační efekt. Např. při využití Bourdieuovi teorie (1970 či 1998), lze po vzniku

národních států pak úsilí o další národní sjednocení skrze vzdělávání a výchovu chápat jako prvek upevňující pozici státu a inkorporující jednotlivé sociální členy do svých struktur, jako prezentaci dominantní kultury, která sebe samu staví do pozice jediné správné.

Postupný proces demokratizace a individuální emancipace, jenž přichází s rozvinutou fází industriální společnosti, souvisí spíše s dalším růstem hodnotové a názorové plurality a rostoucí snahou různých sociálních skupin vyjadřovat a prosazovat svůj názor a zvyšovat svůj podíl vlivu na chodu společnosti. Giddens (2000, s. 89) píše: „Dnes je demokrat každý, ale jistě tomu tak nebylo vždy. V devatenáctém století byly demokratické ideje zavedeny elitami a vládnoucími skupinami rezolutně odmítány a často se stávali terčem posměchu.“ Proces demokratizace znamenal postupný přechod od vlády tradičních elit k politické pluralitě.

V této době můžeme sledovat snahy definovat a prosazovat lidská práva a svobody. Dle Tedesca (1997, s. 18) hrálo právě vzdělávání, chápané jako proces socializace, extrémně důležitou roli z hlediska konsolidace demokratických států, např. z hlediska prosazování všeobecného volebního práva. S různými úspěchy je tu také veden boj o rovnoprávnější a spravedlivější společnost.

Snahy emancipovat společnost byly patrné i v kulturní oblasti. Dochází k rozvoji divadelnictví, roste počet zábavných i vzdělávacích knih a periodik, vzniká mnoho spolků a organizací zabývajících se kulturní činností. Je zde patrná myšlenka, že právě skrze kulturní působení lze osvobodit a emancipovat lid.

Krom různých národnostních a emancipačních hnutí začínají vznikat a organizovat se hnutí za práva žen. Ženy neměly stejná práva jako muži, nebyly rovnoprávnou součástí společnosti. I v oblasti vzdělávání neměly rovnocennou pozici. Tato skutečnost platila nejen u nižších vrstev společnosti, ale i u výše postavených. Zatímco mladí muži z vyšších vrstev měli získat co nejvyšší vzdělání, jež je mělo připravit na zodpovědná vedoucí místa a dopomoci jim k získání míst s vysokým sociálním statutem, ženy byly vychovávány a připravovány na úlohu dobré ženy, manželky a matky. Nešlo tedy o vzdělávání, spíše o předávání praktických zkušeností. U nižších vrstev společnosti se absolutně nepočítalo s tím, že by ženy měly získat určité vzdělání. Také mnoho významných myslitelů nepočítalo se ženami jako s rovnoprávnými členy společnosti (např. Rousseau, který doporučoval u žen pouze mravní a tělesnou výchovu, ne rozumovou).

S příchodem průmyslové revoluce se jejich postavení spíše ještě zhoršilo. Nejenže se nezlepšilo jejich postavení, ale ještě byly v rámci zajištění alespoň základní obživy rodiny donuceny přijímat velmi špatně placená místa v průmyslu a v některých zemích se jejich

práva dokonce zhoršila. S rostoucí demokratizací a rozvojem ve vzdělávání rostla odvaha žen bojovat za svá práva. Ženy se chtěly podílet na chodu společnosti. K tomu vyžadovaly nejen volební právo, ale i možnost získat vyšší vzdělání.

Jak vidno, vzdělávání v této době mělo poněkud ambivalentní postavení. Ze strany těch, kteří si přáli společnost dále transformovat, mělo vzdělání funkci sociálně transformační. Jsou zde snahy co nejvíce rozšířit jeho dostupnost široké veřejnosti. Vzdělávání širokých mas bylo chápáno jako prostředek k jejich emancipaci, k větší svobodě, k mazání sociálních nerovností a v neposlední řadě jako prostředek k transformaci společnosti.

Naopak ze strany státu a vládnoucích institucí se se vzděláváním počítalo jako s nástrojem sociální kontroly a stabilizace. Jeho cílem mělo být podpořit již nastalé změny a stabilizovat společnost a udržet široké masy v poslušnosti. Úkolem bylo vychovávat k loajalitě. Vyšší vzdělání pak mělo být dostupné jen nepočetné skupině elit. Stejně jako se lišily cíle a záměry vzdělávání, lišily se samozřejmě rovněž vzdělávací obsahy.

4 SPOLEČNOST V PŘECHODU. TRANSFORMACE A CHARAKTERISTIKY SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

4.1 Jaká je dnešní společnost?

I v současné době lze identifikovat mnoho procesů a dějů, které zásadním způsobem transformují společnost a ukazují, že se ocitáme v centru dalšího významného předělu lidských dějin. Předělu, který od základů proměňuje životy každého z nás i společnosti jako celku.

Jen stěží lze specifikovat, kde hledat počátky těchto zásadních změn a s jakými událostmi či procesy je spojovat. Na jedné straně lze konstatovat, že jsme dnes svědky naprosto nových dějů a procesů, než zde kdy dříve byly, na stranu druhou většina z těchto procesů a dějů má svůj základ v událostech, které jsou spojeny s dědictvím průmyslové revoluce a komplexem transformací, jež je nastartovala.

Názory na to, kdy přesně tento transformační proces začal a s jakými sociálními procesy jej spojovat, se liší. Nicméně nejčastěji jsou jeho počátky spojovány právě s obdobím po druhé světové válce, kdy dochází k novému rozdělení světa, relativnímu uklidnění situace a k rychlému ekonomickému růstu vyspělých zemí. Od padesátých let minulého století můžeme sledovat nové kvalitativně i kvantitativně odlišné změny sociální povahy, jež do budoucna budou pravděpodobně znamenat minimálně stejně zásadní přechod, jako změny spojené s průmyslovou revolucí.

Ač jsou tyto změny především záležitostí posledních 40 – 60 let, podmínky pro jejich šíření jsou vytvářeny mnohem déle. Pokud bychom mezi hlavní charakteristiky těchto procesů zařadili propojování světových struktur, všeobecné zrychlování nebo technologické změny, můžeme konstatovat, že tyto lze pokládat za vyústění vývojových tendencí, které můžeme vysledovat napříč celými dějinami.

Změny, jež s sebou tento radikální zlom přináší, mají paradoxní, rozporuplné důsledky. Na jednu stranu jsme svědky mnoha dějů, jež lze interpretovat jako kladné a jež v budoucnu mohou přinést mnoho pozitivního, ovšem zdá se, že každý klad je vyvážen nějakým záporem. Žádná z těchto změn nepůsobí ve všech oblastech na Zemi stejně, to, co může např. přinášet prosperitu vyspělému světu, může naopak v zemích rozvojových způsobit řadu závažných problémů. Při popisu změn tedy velmi záleží na úhlu pohledu, ze kterého jsou sledovány, a na osobě, která je interpretuje.

Někteří sociologové či filosofové při snaze charakterizovat stav dnešní společnosti používají termíny jako postmoderní⁴⁷ (např. Lyotard, 1993), postindustriální (např. Bell, 1999b a další) či postkapitalistická (Drucker, např. 1993, či Dahrendorf, 1959). Tyto definice mají poukázat na fakt, že jedno období vývoje společnosti končí a my se nacházíme v jakési přechodné fázi a teprve očekáváme příchod nové společnosti, jejíž charakteristiky se budou od té nynější výrazně odlišovat. Další autoři již tvoří definice společnosti, která přichází – globální či světová (Albrow, 1996), vědění, znalostní či vzdělanostní (Stehr, 1994, ale takto nazývanou společnost najdeme také u Bella či Druckera a dalších), informační (Castells, např. 1996), funkcionálně diferencovaná (především Luhmann, např. 2006, dále např. Nassehi, 2000, 2002) atd.

Existuje ještě třetí významná kategorie, která v daleko větší míře akcentuje propojenost aktuálních a minulých dějů a procesů. Jejím hlavním představitelem je Ulrich Beck se svou teorií jiné, druhé moderny či reflexivní modernizace, dále o reflexivním charakteru moderny hovoří např. Giddens či Bauman. Beck (2007a, 2007b, 2007c) rozlišuje mezi jednoduchou modernou a modernou druhou či reflexivní. Je přesvědčen, že v současné době čelíme výrazným změnám, ovšem základ mnoha z těchto aktuálních změn vidí právě v předešlé fázi moderny. Nedomnívá se tedy, že by vznikala zcela odlišná forma společenského uspořádání, všímá si návazností a společných znaků, jež nás doprovázejí již od konce 19. století. Slovo „reflexivní“ v tomto smyslu znamená, že současná společnost je konfrontována s důsledky procesů a dějů, jež sama nastartovala. První moderna vyprodukovala v rámci svého působení množství chyb a „vedlejších důsledků“. Současná reflexivní modernita a její transformace jsou snahou kriticky reflektovat slabá místa první moderny. Současné radikální změny se tak mohou dít bez větších sociálních nepokojů, politický převrátů a revolucí. Beck (2007c) hovoří také o prakticky nutném vzniku moderny kosmopolitní, tedy jakémsi novém typu společenského uspořádání, jehož hlavní charakteristikou jsou vzájemné vztahy transnacionální, globální povahy.

Beck přichází s kritikou skutečnosti, že při zkoumání soudobé společnosti je často opomíjena či jen nedostatečně brána v potaz právě její reflexivnost. V podobném smyslu se vyjadřuje i Giddens (1998, s. 41): „Jsme vrženi do světa, který je plně ustaven pomocí

⁴⁷ Ač musíme připustit, že zrovna tento termín, jenž je relativně hojně užíván pro odlišení současné doby od té moderní, není termínem příliš vypovídajícím. Petrušek (2006, s. 289-290) píše, že vlastně nic takového jako postmoderní společnost není, ani sami postmodernisté toto sousloví příliš nepoužívají a své výroky často omezují na konstatování, že je nutné rozlišovat mezi postmodernismem chápaným jako soubor změn v estetickém vnímání světa a postmodernou či postmodernitou jako novým, specifickým stavem ducha, stavem, jenž zásadním způsobem promlouvá do společenského života, a to zejména na jeho každodenní úrovni, proměňuje životní styly, obyčeje a hodnotové systémy atd.

reflexivně utvářeného vědění a ve kterém si současně nikdy nemůžeme být jisti tím, že kterýkoli z prvků tohoto vědění nebude revidován.“ V rámci své disertační práce budu vycházet především z tohoto chápání současné společnosti, neboť dle mého názoru nejlépe vystihuje aktuální sociální realitu.

Dnešní svět je charakterizován neustálými a velice rychlými změnami ve všech oblastech lidského života. U jedince musí bez přestání docházet k posuzování nových informací, k přehodnocování jeho postojů a hodnot i vzorců chování. Nejen informace, ale i hodnoty a postoje rychle zastarávají.

Roste počet událostí, jež ve svém důsledku ovlivní více kontinentů, než ten, na kterém vznikly (např. ekologické katastrofy či ekonomické krize). Zkracuje se čas nutný k přepravě z místa na místo. Okolo celé zeměkoule se vytváří stále jemnější pavučina vzájemných vazeb a závislostí. „Dotyk v kterékoliv části sítě může vyvolat hrozivé vibrace na jiném, často značně vzdáleném místě.“ (Pike, Selby, 1994, s. 22) Obecně platí, že jednotlivé struktury světa se propojují. Žádný z procesů, jehož jsme dnes svědky, není prostorově ohraničitelný, pouze svou existencí může ovlivnit mnoho dalších regionů a procesů a naopak být též ovlivněn jimi. I nejrůznější světové problémy jsou silně propojeny, ovlivňují se a vzájemně spolu interferují. To ukazuje na systémovost problémů dnešního světa. Z tohoto důvodu nelze tvořit strategie řešení zaměřené jen na části problematiky, neboť mohou mít v důsledku zcela opačný efekt. Dnešní svět musí být chápán jako mnohvrstevná struktura.

Pro tyto veliké transformace, které mění svět, se vžil pojem „globalizace“, který má vyjadřovat, že vznikají závislosti globální podstaty, z nichž se není možno vyvázat. Pokusů o definici tohoto procesu je bezpočet. Co přesně však tento pojem znamená, dokáže říci stále jen málokdo, ani na úrovni odborných a vědeckých debat neexistuje příliš velká shoda v tom, co přesně se za tímto pojmem skrývá. Giddens ve své knize Unikající svět píše: „O globalizaci mluví každý podnikatelský guru a žádný politický projev není úplný, pokud na ni neodkáže. A přesto se ještě na konci osmdesátých let tento termín v podstatě neužíval ani v každodenním jazyce, ani v akademické literatuře. Vynořil se odnikud, aby se ujal bezmála všude.“ (Giddens, 2000, s. 18)

Globalizace vyjadřuje názor, že dnes všichni žijeme v jednom světě. V důsledku globálních procesů dochází ke zkracování času, vzdáleností a růstu vzájemné závislosti jednotlivých regionů. Mlčoch (2000) píše že: „Globalizace je doslova ‚zkoulovatění‘ – což čeština nezná; globus znamenal v latině rovněž dav, zástup, shluk, tedy epocha davů, zástupů, mas.“

Kdybychom chtěli tento pojem v krátkosti charakterizovat, mohli bychom (avšak samozřejmě se značnou mírou zjednodušení) říci, že jde o celosvětový proces, založený nejen na zkracování vzdáleností a časových úseků a propojování světových struktur díky rozvoji moderních technologií, zvláště informačních a komunikačních, ale rovněž na propojování a vzájemném ovlivňování jednotlivých kultur, na internacionalizaci ekonomiky, to znamená propojování trhů různých zemí především díky obchodu se zbožím a službami a díky volnému pohybu kapitálu, s tím spojenými změnami v politickém uspořádání světa či s krizí vztahu člověka a životního prostředí a se všemi důsledky, které tyto transformace způsobují v oblasti sociální a jež přináší do osobního života každého z nás. Globalizace je rovněž spojována s mnoha dalšími sociálními jevy a procesy, jež s výše jmenovanými určitým způsobem souvisejí a z nichž se některé pokusím dále popsat.

Globalitu dnešního světa lze považovat za jednu z hlavních charakteristik současnosti. Ač stále mezi jednotlivými zeměmi existují pomyslné hranice, ve skutečnosti žádná země nemá adekvátní nástroje, kterými by si mohla efektivně bránit svou suverenitu vůči vnějším vlivům. Naopak dochází ke stále většímu „otevírání se“, v důsledku čehož dochází k prolínání nejrůznějších kulturních, ekonomických, politických i sociálních vlivů. Vznik globální společnosti je z vícero pohledů (ekonomického, politického či environmentálního) pouze otázkou času, v jistém ohledu můžeme říci (např. kvůli globálnímu charakteru rizik a environmentálních ohrožení, ale i z hlediska aktuálního fungování ekonomického systému), že globální světová společnost již existuje.

Procesy globalizace můžeme chápat jako další vývojový krok v evoluci lidstva. Lze je považovat za již nevyhnutelný směr vývoje civilizace. Beck (2007a, s. 20) uvádí osm důvodů, které činí globalitu nezvratnou:

1. Globální propojení finančních trhů a růst moci nadnárodních koncernů.
2. Permanentní informačně-komunikačně-technologická revoluce.
3. Univerzálnost prosazování nároků (tedy alespoň formální) na lidská práva a demokracii.
4. Globální šíření kulturního průmyslu.
5. Polycentrická mezinárodní politika.
6. Problematika globální chudoby.
7. Otázky ničení životního prostředí, a to v celosvětovém měřítku.
8. Transkulturní konflikty v rámci jednotlivých kultur.

Ovšem patrně nejzásadnější charakteristikou tohoto pojmu je protichůdnost jevů a procesů, které v jeho rámci nacházíme i těch které globalizace vyvolává. Namísto procesů, které se vzájemně vylučují, přibývá procesů, které jsou sice antagonistické, ale mohou se vyskytovat vedle sebe, vzájemně se doplňovat, překrývat či prolínat. Takže například jako reakci na procesy globalizace tak můžeme sledovat procesy regionalizace či lokalizace, kromě spojování, centralizace a integrace jednotlivých systémů a struktur si můžeme všimnout též jejich fragmentalizace, decentralizace a rozpadu. Globalizace je příčinou polarizace jednotlivých společností i světa jako celku, na jednu stranu některým přináší bohatství, jiným, a těch je mnohem víc, přináší zhoršení jejich životních podmínek a život za hranicí chudoby. Protikladem kulturní homogenizace a prosazování prvků euro-americké kultury na všech světadílech je i růst kulturní rozmanitosti a obohacování jedné kultury prvky kultur odlišných.

4.2 Vztah vzdělávání dospělých a aktuálních sociálních transformací

„Vzdělání není jenom čímsi pěkným, co děláme do té míry, do které si ho můžeme dopřát. Je jedinou a nejdůležitější veřejnou investicí do naší budoucnosti. Celoživotní vzdělávání – počínající raným dětstvím a doprovázející osobní kariéru každého člověka – se musí stát pravidlem pro všechny naše lidi. Záležitostí ekonomiky jedenadvacátého století, která ji nejostřeji odlišuje od ekonomiky předchozí, je ústřední důraz na lidskou mysl a dovednosti. „Lidský kapitál“ je hodnotou, na které záleží nejvíce.“ (Reich, 2003, s. 64)

Tento citát relativně výstižně vyjadřuje, jaká role je v současné době vzdělávání a znalostem ve vyspělých zemích přikládána. Ačkoliv myšlenka, že vzdělání a učení jsou významným faktorem schopným ovlivňovat sociální realitu, není nikterak nová, až dnes se jí však dostává masového rozšíření, jehož nikdy v minulosti nedosáhla. Zatímco škola, coby instituce poskytující jedincům společnosti primární vzdělání a výchovu, lze chápat jako produkt procesu modernizace, se současnými změnami je velmi úzce spojen koncept celoživotního učení, a tedy především rostoucí role učení a vzdělávání dospělých a institucí, jež ho zabezpečují.

Problematika vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání začíná být až takřka módní záležitostí. Především v politických dokumentech, ale i v populárně vědecké literatuře a mnoha vědeckých článcích je vzdělávání předpovídána skvělá budoucnost, o 21. století se píše jako o století znalostí. Často se v politických i odborných debatách hovoří o potřebě vzniku vzdělanostní společnosti či společnosti založené na znalostech, o možnostech, jež by přinesly koncepty znalostní společnosti, učících se měst, regionů či celého světa. Častokráte

se zdůrazňuje význam sebevzdělávání a seberozvoje a vzrůstající důležitost vzdělávání získaného mimo formální vzdělávací instituce, neformálním vzděláváním a informálním učením. Například při přijímání do nového zaměstnání by se neměly brát v potaz jen získané certifikáty a diplomy, měla by se zjišťovat celá šíře kompetencí a kvalifikací jedince.

Stále větší podporu získává koncept celoživotního či všeživotního učení⁴⁸, tzn. učení a vzdělávání se nesmí omezovat jen na instituce, které se jím primárně zabývají, člověk by se měl učit na různých místech a v nejrůznějších situacích. Každý by se pak měl učit během celého svého života, aby byl schopen přizpůsobovat se neustálým transformacím sociální reality a čelit rostoucí rozmanitosti a pluralitě. Nelze než souhlasit s Palánem (2006, s. 26), že vznik konceptu celoživotního učení je vyvolán právě všezasahující dynamikou změn a rychlostí s jakou proměňují svět kolem nás.

Znalosti a vzdělání jsou též často předkládány jako jeden z nejlepších receptů na problémy současného globalizovaného světa. Nejčastěji jsou pak, jak bude podrobněji rozebráno níže v podkapitole 4.5 a jak již bylo naznačeno i v úvodu této práce prezentovány jako zásadní faktor hospodářského rozvoje a růstu v rámci znalostní ekonomiky.

Skutečná moc znalostí a vzdělání však má úzkou spojitost a silně závisí na mnoha dalších faktorech. Ostatně problematika závislosti vzdělání a vzdělávání na mnoha sociálních faktorech je základním a signifikantním tématem této práce. V této kapitole se budu věnovat analýze aktuálních vztahů vzdělávání a společnosti a jejího vývoje, chci poukázat na skutečnost, že vzdělávání sice zaujímá ve společnosti stále významnější postavení, ale stále zde existuje množství výrazných překážek, jež mnoha jedincům znesnadňují vzdělávání či přímo zamezují jejich vstupu do vzdělávacího procesu v dospělosti. Dále chci také ukázat, že samotná v současnosti převládající interpretace konceptu celoživotního učení má řadu závažných nedostatků, které ho do různé míry, v závislosti na úhlu pohledu, diskvalifikují.

Můžeme si, stejně jako v úvodu této práce, položit otázku, co skutečně může vzdělávání dokázat? Může být skutečně tak efektivním nástrojem, jak dnes bývá prezentováno? Nebo jde spíše o nafouknutou bublinu, která dříve či později praskne a ukáže na nadhodnocování a přeceňování některých předpokladů a trendů, jež jsou v současné době se vzděláváním dospělých tak často spojovány? Nebo neplní vzdělávání v první řadě docela jiné funkce, než jsou mu oficiálně přisuzovány? Nejde dnes ve vzdělávání

⁴⁸ Více k problematice vývoje pojmu celoživotní učení lze nalézt např. v Andragogickém slovníku (Palán, 2010).

dospělých, více než o vzdělanost a rozvoj jedinců, spíše o jejich přizpůsobení potřebám globalizujícího se trhu a akceptaci současných sociálně-politických nastavení společnosti?

4.2.1 Vzdělávání dospělých v politických dokumentech

Ve většině evropských politických dokumentů týkajících se celoživotního učení, ze kterých pak obvykle ve značné míře dále vycházejí dokumenty národní, bývá jako ideál, ke kterému bychom se měli co nejvíce přiblížit, prezentována znalostní či vzdělanostní společnost. Právě zde bývá nejčastěji zdůrazňován význam znalostí a vzdělání pro ekonomický a hospodářský růst, jež by měl být založen především na schopnosti inovací a dalším rozvoji lidských zdrojů a vysoce kvalifikované práci.

Centrálním dokumentem Evropské unie poslední doby týkajícím se znalostní či vzdělanostní společnosti a poukazujícím na moc znalostí a potřebu dále se učit a vzdělávat je Lisabonská strategie, která byla přijata v březnu roku 2000 v Lisabonu na zasedání Evropské rady. Především právě z tohoto dokumentu vychází řada dalších dokumentů, a to jak na národní tak evropské úrovni. Přijetím Lisabonské strategie byl zahájen proces, jehož záměrem bylo reagovat na aktuální ekonomickou a sociální situaci Evropy, slabá místa, jež brání jejímu dalšímu úspěšnému rozvoji a nastartovat transformace, jež by vedly zejména ke zlepšení postavení Evropské unie (dále jen EU) v rámci stále více se globalizujícího světového trhu. Proces měl zohledňovat trendy a rychlé změny, jež jsou pro současnou společnost charakteristické. Do roku 2010 se měla EU stát celosvětově nejlépe konkurenceschopnou a nejdynamičtější se rozvíjející ekonomikou založenou na znalostech, měla se stát společností a ekonomikou založenou na udržitelném hospodářském růstu, jež by generovala nová, lepší pracovní místa a jež by zvyšovala svou sociální soudržnost (Rada Evropské unie, 2000, s. 2). Znalosti a procesy učení a vzdělávání měly hrát v této přeměně hlavní roli. Strategie konstatuje, že „Evropa nepochybně pokročila do éry znalostí se všemi důsledky, které to bude mít pro kulturní, hospodářský a sociální život.“ (Memorandum o celoživotním učení, 2000, s. 5)

V rámci procesu byla vytyčena řada konkrétních cílů a úkolů, jichž měly jednotlivé členské státy EU během následujících deseti let dosáhnout. Byly určeny tři základní pilíře: ekonomický, sociální a environmentální, v rámci kterých by měla být opatření realizována. S přibližováním k roku 2010 bylo stále zřejmější, že výsledky procesu jsou více než nejisté. Kde hledat příčinu těchto nepříliš uspokojivých výsledků? Přecenili tvůrci Strategie možnosti vzdělání a znalostí a příliš nadhodnotili možnosti, jichž lze v tak relativně krátké době

dosáhnout, společenské a ekonomické podmínky nepřály rozvoji znalostní společnosti či jednotlivé země EU podcenily nutná opatření, jež by vedla ke splnění načrtnutých cílů?

Již v polovině období bylo jasné, že splnění těchto určených cílů bude složitější, než se zpočátku očekávalo. V roce 2005 tak došlo k revizi původních cílů a určení nových priorit s cílem celý proces znovu nastartovat. Bylo konstatováno, že hlavními prioritami se stávají dlouhodobě udržitelný ekonomický růst a zaměstnanost, že Evropa musí znovu obnovit základy své konkurenceschopnosti, zvýšit svůj růstový potenciál, svoji produktivitu, posílit sociální soudržnost, a přitom klást hlavní důraz na znalosti, inovaci a optimalizaci lidského kapitálu (Rada Evropské unie, 2005, s. 2). Ekonomické aspekty tak začínají výrazněji dominovat. Sociální soudržnost a ochrana životního prostředí nejsou zcela odsunuty na druhou kolej, z nově stanovených priorit ale vyznívá, že jejich dosažení bude snazší, pokud bude u jednotlivých členských zemí primárně dosaženo konkurenceschopnosti a prosperující ekonomiky.

V roce 2009 přijala Evropská rada nový evropský rámec Education and Training 2020 (Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy – dále jen „ET 2020“), který by měl přispět k dalším reformám stávajících systémů vzdělávání a odborné přípravy a který by měl určovat hlavní směr těchto transformací do roku 2020. V ET 2020 (Rada Evropské unie, 2009, s. 3-4) se uvádí, že rámec se zaměřuje především na čtyři strategické cíle, jimiž jsou:

- 1) realizace celoživotního učení a mobility,
- 2) zlepšení kvality a efektivity vzdělávání a odborné přípravy,
- 3) prosazování spravedlnosti, sociální soudržnosti a aktivního občanství
- 4) zlepšení kreativity a inovací včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy

Nicméně i zde je z dalšího textu patrné, že hlavní prioritou v nejbližších letech bude především rozvoj lidských zdrojů a odborné vzdělání.

Tyto změny se samozřejmě projevují i v chápání termínů učení a vzdělávání. Procesy učení a vzdělávání jsou primárně pojímány jako faktory konkurenční výhody a prostředky ekonomického růstu. Požaduje se jejich bezpodmínečné rozšíření v celé společnosti. Konkrétně má jít o vzdělání, výzkum a inovace, jež „umožňují přeměnu znalostí v přidanou hodnotu a vytvářejí více pracovních míst a lepší pracovní místa“ (Rada Evropské unie, 2005, s. 3). Lidé jsou chápáni jako bohatství Evropy, jako cenný kapitál, který se může, výrazně efektivněji než jiné formy kapitálu, podílet na rozvoji hospodářství a zlepšení pozice na

globálních trzích. Kromě toho je zmíněna i další funkce procesů učení a vzdělávání, a sice že přístup k učení a znalostem má též významně přispívat k přizpůsobení se jedinců na rychlé a všudypřítomné změny a transformace sociální reality a všech sfér života člověka.

Většina aktuálních politických dokumentů na úrovni EU i ČR taktéž nezapomíná zmínit nutnost inovací, rozvoje lidských zdrojů, rozvoje kvalifikací, kompetencí, adaptability i flexibility jedinců pro jejich vyšší zaměstnatelnost a lepší uplatnitelnost na pracovním trhu a zvýšení či alespoň udržení konkurenceschopnosti a nezbytnost rozvoje konceptu celoživotního učení či dalšího vzdělávání coby jedné z nejdůležitějších cest, jak těchto cílů dosáhnout.

Kupříkladu Kok (2004, s. 8-9) v úvodu dokumentu *Facing the challenge* píše, že základem pro budoucí úspěch Evropy a klíčovým faktorem podporujícím růst produktivity a kompenzujícím snižující se růst populace a její stárnutí, je průmysl založený na znalostech a schopnost Evropy rozšiřovat využití znalostí v rámci ekonomik států EU. Evropa by se měla vyznačovat vysokou produktivitou a produkcí výrobků a služeb s vysokou přidanou hodnotou a vysokou mírou zaměstnanosti. Úspěšné nastartování a fungování znalostní ekonomiky je pak chápáno jako signifikantní pro to, aby Evropa mohla vytvářet dostatek práce i bohatství, aby si mohla dovolit zůstat otevřeným prostorem s otevřeným trhem a přitom mohla zůstat i nadále sociálně kohezní a s akcentací udržitelného růstu a zřetelem a odpovědným přístupem k otázkám životního prostředí.

V podobném duchu se hned v prvních větách úvodu celoživotního učení ČR (2007, s. 5) píše, že: „Stěžejním pilířem úspěchu je pro Českou republiku zejména schopnost našich obyvatel obstát na globálním, rychle se měnícím trhu práce. V současnosti je naše pracovní síla ceněná především pro svoji kvalifikaci, zručnost, preciznost a schopnost pružně reagovat v nenadálých situacích. Tomuto pozitivnímu vnímání však nesmíme bezmezně podlehnout a rezignovat tak na další rozvoj lidských zdrojů v České republice. Zvláštní pozornost musíme věnovat také novým výzvám udržitelného rozvoje a možnostem, které se nám při jejich řešení otevírají především v oblasti celoživotního učení.“

Z hlediska vzdělávání se jednotlivé etapy života propojují a jejich vztah se problematizuje. Lidský život již nelze dělit na období socializace v rodině, vzdělávání, období práce a období odpočinku. Ze vzdělávání a učení se stal celoživotní proces. Tento fakt je dnes již všeobecně přijímán. V Memorandum o celoživotním učení (2000, s. 5) se hned v úvodu píše: „Způsoby učení, života a práce se rychle mění. Znamená to nejen, že se jednotlivci musí přizpůsobovat změnám, ale také, že se musí změnit zavedené způsoby

práce.“ Neplatí to pouze pro Evropu, ale pro všechny země, které chtějí ekonomicky prosperovat a být ve světovém měřítku konkurenceschopné.

Znalosti tak dnes hrají stále významnější úlohu i v osobním životě většiny lidí vyspělých společností. Předpokladem je, že učení a vzdělávání má zajistit každému zejména dostatečnou kvalifikaci a kompetence potřebné k zapojení do společnosti a ekonomiky založené na znalostech. Nových informací, znalostí, kompetencí je však stále více třeba nejen v oblasti profesní, kde je v mnoha povoláních lze nyní chápat jako základní faktor určující již možnost zapojení se do pracovního procesu, ale znalosti a dobrá informovanost jsou nezbytné také pro aktivní zapojení do občanské společnosti, bez znalostí a určitého vzdělání je prakticky nemožné činit informovaná a odpovědná rozhodnutí, v neposlední řadě jsou to opět znalosti a procesy učení a vzdělávání, které nám mají pomoci s adaptací na nově vznikající situace v současné, permanentně se transformující společnosti a přispívat též k osobnostnímu rozvoji jedince. Společně s rostoucím významem znalostí a vzdělání se mění postoj, který k nim obecně společnost jako celek zaujímá. Znalosti a vědomosti, především ty odborné, jež lze ekonomicky produktivně využít, i procesy jejich získávání začínají být stále více ceněny, společně s tím roste i jejich tržní cena.

Na druhou stranu je však současně slyšet též mnoho kritických hlasů, jež se domnívají, že současné nastavení konceptu celoživotního učení resp. dalšího vzdělávání, zejména tak, jak je prezentováno především v politických dokumentech, není správné. Např. Martin (2003, s. 566-568) zastává názor, že současný převládající diskurs v celoživotním učení je rostoucí měrou poplatný aktuální politické ideologii, že je tedy, více než vzdělávací, politický. Domnívá se, že je nástrojem změn v oblasti sociální politiky, že do jisté míry začíná sociální politiku nahrazovat. Olssen (2006, s. 222) kritizuje skutečnost, že aktuální nastavení konceptu celoživotního učení v sobě zahrnuje restrukturalizaci kontextů vzdělávání směrem k vyšší efektivitě vzdělávání prostřednictvím jeho flexibilizace. Coffey (2001, s. 2) si všímá napětí vyplývajícího z rozporu mezi požadavky vzdělávací politiky a realitou ve vzdělávání.

Sandlin (2005, s. 25-42) shrnuje několik nejčastěji se objevujících kritických názorů na současnou podobu vzdělávání dospělých. Uvádí pět kritických paradigmat ukazujících na chybné pojetí andragogiky resp. spíše dalšího vzdělávání. Její závěry kritizující pojetí dalšího vzdělávání platí též nebo spíše především pro politické dokumenty týkající se vzdělávání a celoživotního učení.

Sandlin (2005, s. 27) píše, že další vzdělávání resp. andragogika:

- nesprávně předpokládá, že vzdělání je neutrální a apolitickou hodnotou,

- považuje hodnoty střední třídy za obecně platné a využitelné pro celou společnost (tedy i pro minority a sociálně exkludované),
- ignoruje další jiné způsoby poznávání,
- ignoruje vztahy mezi jedincem a společností,
- reprodukuje nerovnosti a podporuje status quo společnosti.

Dále také bývá často kritizována přílišná ekonomizace vzdělávání dospělých, stejně jako skutečnost, že v rámci dalšího vzdělávání je prakticky veškerá pozornost věnována vzdělávání profesnímu, ostatní oblasti vzdělávání, jež není možné ekonomicky zhodnotit a konkurenčně využít na pracovním trhu jsou v politických dokumentech opomíjeny nebo zmiňovány jen okrajově.

Kritických momentů lze z perspektivy prezentace vzdělávání dospělých v rámci politických dokumentů najít jistě mnohem více. V této práci se dále pokusím některé z nich podrobněji rozvinout a poukázat na slabiny a nedostatky dalšího vzdělávání tak, jak je předkládáno zejména v politických dokumentech, a to především z hlediska technologického vývoje, rozvoje znalostní ekonomiky a ekonomizace vzdělávání, z hlediska vzdělávání coby faktoru geneze sociálních konfliktů a nerovností a faktoru možného rozvoje občanské společnosti.

4.3 Co přináší akcelerující rozvoj technologií pro oblast vzdělávání dospělých?

Zatímco industrializace byla umožněna díky vynálezu stroje, který zjednodušil a ulehčil především manuální práci, již později začal i nahrazovat, transformace, jež můžeme sledovat v současnosti, byly mimo jiné umožněny technologicko-informační revolucí⁴⁹. Až tato poskytla základní technickou a technologickou infrastrukturu pro chod globální společnosti. Greger; Černý (2007, s. 22) v této souvislosti píšou o vytváření infrastruktur druhého řádu, jež umožňují neskonale rychlejší a levnější výměnu informací a produkci vědění. Informační a komunikační technologie (ICT) se staly klíčovým faktorem pro běžné fungování všech sfér dnešní společnosti. Začínají hrát stále nezastupitelnější úlohu. Význam ICT je možné ukázat například v článku *Challenges for the European Information Society beyond 2005* (2005), který uvádí, že 40 % zvýšení produktivity v EU mezi lety 1995 a 2000 je právě výsledkem rozvoje informačních a komunikačních technologií. Samotný sektor ICT je

⁴⁹ Zpráva UNESCO (2005, s. 5) v této souvislosti hovoří o „třetí industriální revoluci“ založené nových technologií, revoluci, která je příčinou další dynamiky vědeckého a technického pokroku či proměn ve způsobech kulturního vyjádření.

pak jedním z těch, kde se nejvíce využívá inovací, je charakteristický vysokou produktivitou práce a na HDP zemí EU se podílí 8 %.

Na významu nabývají zejména telekomunikační technologie a celosvětová počítačová síť - Internet. Velké změny, nejen v oblasti vzdělávání, ale i obecně sociálního charakteru, s sebou přináší stále rostoucí technizace, digitalizace a využívání nových možností komunikačních technologií. Nové typy komunikačních technologií budou v budoucnosti neustále nabývat na významu. Ať si to již připustíme nebo ne, tyto technologie se staly běžnou součástí všedního života. Bez nadsázky lze konstatovat, že dnešní životní styly západní civilizace, jsou na aktuálních technologiích tak závislé, že bez jejich fungování bychom se, co se životní úrovně týče, vrátili o více než staletí zpět. Moderní technologie od základu proměnily náš způsob života, způsoby našeho myšlení i jednání. Vývoj nových technologií je dnes nejzásadnějším faktorem, který přispívá k transformacím všech oblastí naší sociální reality.

Díky těmto technologiím roste vzájemná propojenost světa i rychlost, s jakou lze komunikovat s kýmkoli na naší planetě za předpokladu, že má také přístup ke komunikačním kanálům. Celá planeta je opředena komunikační sítí, což v důsledku znamená možnost propojení různých či podobně smýšlejících skupin a jedinců bez ohledu na jejich geografickou polohu. Tuto funkci dnes plní např. různé komunity vznikající v rámci sociálních sítí (Facebook, apod.).

Tyto skutečnosti přinášejí z hlediska vzdělávání dospělých mnoho nových možností a příležitostí.

Postman (1999, s. 166-167) vyslovuje myšlenku, že technologie je ideologií, která změnila všechny stránky a oblasti života společnosti. Nová technologie s sebou vždy přinese sociální změny. Komunikační technologie mají podle něj silný ideologický charakter. „Vybavte určitou kulturu abecedou a změníte její kognitivní zvyky, společenské vztahy, pojetí komunity, historii i náboženství. Vybavte ji tiskařským strojem s pohyblivými typy, a dopadne to stejně. Vybavte ji přenosem obrazu rychlostí světla, a způsobíte kulturní revoluci – bez voleb, bez polemik, bez ozbrojeného odporu.“

Obzvláště rapidní rozvoj ICT je důvodem, proč hlavní charakteristikou této společnosti, nového životního stylu, bude především rychlost. Neustálé a rychlé změny, kterým se bude muset člověk přizpůsobovat, již nebudou brány jako něco nového a nepatřičného, ale začnou být vnímány jako každodenní samozřejmost. Toto rozhraní přirovnává Toffler (1970) k přechodu člověka „od barbarství k civilizaci“. Toffler (1970, s. 13) píše, že pokud by se posledních 50000 let lidské existence rozdělilo do životních etap po

přibližně 62 letech, vzniklo by 800 takovýchto životních období. Z těchto 800 období 650 strávil člověk v jeskyních. Jen během posledních 70 období bylo možno mezi těmito efektivně komunikovat, což umožnilo písmo. Pouze v posledních 6 obdobích měly masy lidí přístup k tištěnému písmu. Pouze v posledních 4 obdobích bylo možné s určitou přesností měřit čas. Pouze v posledních 2 obdobích mohl kdokoliv a kdekoliv používat elektrický motor. A naprostá většina všech materiálních statků, kterých využíváme v každodenním životě, byla vytvořena v současném, osmistém období.

Vývoj technologií je dnes až neskutečně rychlý. Lidské vědění je v neustálém pohybu. Systémy znalostí jsou hůře uchopitelné, permanentně se prohlubují, mění svůj tvar i velikost. Nezaostat za jeho nejnovějšími trendy znamená nepřetržitě prohlubovat a modifikovat své vědomosti. Lévy (2000, s. 25) vyslovuje názor, že snaha udržet krok s technikou může způsobovat ve společnosti pocity „vnějškovosti“ a „cizoty“. Jsme ve fázi, kdy už ani ti nejrychlejší nestíhají držet krok s neustálými technickými inovacemi. Lévy (2000, např. s. 25-28) se domnívá, že přichází čas pro formování kolektivní inteligence. Tato jeho myšlenka je založena na vzájemném propojení jedinců a sociálních skupin prostřednictvím digitálních sítí. Patří mezi autory, kteří se domnívají, že dnešní kompetitivnost musí být nahrazena spoluprací, participací a mizením sociálních bariér. „Čím více se rozvíjejí procesy kolektivní inteligence – což samozřejmě předpokládá nové zpochybnění mnoha mocí – tím lépe si jednotlivci i skupiny osvojují technické změny, tím méně má zrychlování technosociálního pohybu za následek vyřazování lidí ze společnosti nebo lidskou destrukci.“ (Lévy, 2000, s. 26) Jde jistě o zajímavou ideu, která je spojena s počátky Internetu i dalších komunikačních sítí a idealizací jejich možností a jejich dalšího vývoje. Tato idea však naráží mimo jiné na prohlubující se procesy individualizace a komercializace socio-ekonomického sektoru i celého kyberprostoru.

Na významu nabývají nové typy gramotnosti – funkční a technologicko-informační gramotnost. Vyspělé země se již víceméně vypořádaly s negramotností v klasickém slova smyslu. Nyní je čeká především úkol zvyšovat gramotnost funkční a informační.

4.3.1 Nové technologie ve vzdělávání dospělých

Hlavně díky vynálezu a vývoji počítačové techniky se dnes hovoří o digitalizaci a virtualizaci společnosti. Počítače modifikují tvář světa pravděpodobně výrazněji než vynález písma a knihtisku.⁵⁰

⁵⁰ Vývoj nové počítačové techniky je závratný. Ještě v 70. letech bylo možno počítače nalézt pouze ve specializovaných pracovištích vědeckých, výzkumných ústavů a ve výpočetních centrech několika velkých

Stále jsme ještě ve fázi přechodu, ale již dnes se staly počítače zcela nepostradatelnou součástí našich životů. Jsou základním kamenem infrastruktury, a to již nejen vyspělých zemí, působení technologických změn, vývoj počítačů a šíření internetového připojení dnes rychle proměňuje i kulturní i sociální systémy. Týká se to samozřejmě i oblasti vzdělávání.

Šíření vědomostí je dnes sice díky rozvoji komunikačních a informačních technologií značně usnadněno a přístup k nim získává stále větší procento světové populace, ale i přes tento růst, není pořád přístup k technologiím více rozšířen ani ve většině zemí EU. V EU mělo v roce 2004 v průměru přístup k internetu 43 % populace, v ČR přibližně 19 %, co se širokopásmového připojení k internetu v relaci k počtu obyvatel týče, dosahoval v roce 2006 průměr v EU 14 %, v ČR jen 8 %. (Kadeřábková, 2005 s. 121, 2007, s. 245) Počet připojení se velmi různí i podle sociálního postavení jednotlivých domácností. Nadto skutečnost, zda je domácnost k internetu připojena a případně jakým způsobem využívá všech možností, jež nabízí, závisí nejen na finanční situaci rodiny, ale též na jejím kulturním zázemí resp. kapitálu. Lze více než předpokládat, že mnoho domácností, jež má třeba i rychlé připojení k internetu, jej používá především k zábavě.

Obecně lze očekávat, že význam komunikačních a informačních technologií v oblasti učení a vzdělávání rychle poroste. Větší měrou se budou prosazovat nové možnosti komunikace, virtualizace, simulace či např. ověřování výsledků vzdělávacího procesu.

Pokud se týče učení a vzdělávání, nabízí internet a technologie s ním spojené již dnes skutečně pestrou nabídku možností. Jde nejen o zdroj získávání informací, jež je možné transformovat na znalosti, ale celkově o ideální prostor pro sebevzdělávání či sebeřízené vzdělávání, lze zde nalézt široké spektrum nabídky nejrůznějších komerčních i nekomerčních kurzů a vzdělávacích programů či rozličných vzdělávacích aktivit v rámci e-learningu či blended learningu⁵¹, a to s dostupností prakticky odkudkoli a kdykoli. Gray

institucí a firem. V 80. letech se již mnohem menší a rychlejší počítače postupně dostávají do kanceláří, kde mají ulehčovat práci a začínají nahrazovat práci lidskou. V letech 90. se opět o něco menší a mnohokrát rychlejší počítače stávají běžnou součástí vybavení domácností. Začátek 21. století je pak ve znamení další výrazné miniaturizace, zrychlování operativnosti, virtualizace a rozvoje celosvětové počítačové sítě. Gordon Moor, jednoho ze zakladatelů firmy Intel, vyslovil v roce 1965 předpoklad, že každý rok se složitost součástek zdvojnásobí a to při zachování stejné ceny. Tato zákonitost platí až do současnosti.

⁵¹ Blended learning lze charakterizovat jako kombinaci mezi standardní, prezenční výukou a e-learningem. Jde o vzdělávací proces, v rámci kterého je využito velké množství metod (např. frontální výuka, živý e-learning, workshopy, či individuální vzdělávání, jehož rychlost si určuje sám vzdělávaný), jež účinně ovlivňují vzdělávací proces a zprostředkovávají vzdělávanému vhodnými cestami vzdělávací obsahy. Děje se tak zejména prostřednictvím příslušného softwaru. Tento vzdělávací proces se snaží kompenzovat některé dílčí nevýhody e-learningu i standardní výuky.

Za blended learning je někdy také označováno distanční vzdělávání podporované e-learningem

(1999a, s. 120) se domnívá, že internet může být považován za jeden z nejmocnějších a nejdůležitějších nástrojů sebeřízeného učení vůbec.

Tím, že informace a znalosti jsou na internetu člověku v podstatě stále k dispozici (ve formě databází, dokumentů a nejrůznějších multimediálních souborů), částečně nahrazují jeho paměť.

Jedinci, co mají zájem získávat konkrétní vědomosti z nejrůznějších oblastí, mají dále např. možnost spojit se s dalšími jedinci s podobnými zájmy a v rámci diskusních fór či chatovacích místností si vyměňovat své názory a zkušenosti. Podobně v rámci některých kurzů, případně i volně na internetu, je možné kontaktovat odborníky na dané téma a diskutovat s nimi a klást jim otázky. Velmi zajímavou a přínosnou možností je využití her, virtuálních prostředí a simulací nejrůznějších situací. Tyto simulace a projekce virtuálních realit doplňují nebo mohou nahrazovat představivost a vnímání, v některých případech jsou člověku nenahraditelným pomocníkem při modelování konkrétních jevů a situací. Dále lze využívat videokonferencí, sdílet s dalšími studujícími výukové a studijní materiály atd. V neposlední řadě si člověk jejich prostřednictvím může ozkoušet a zkontrolovat, co se vlastně již naučil. Nicméně rychlost s jakou dochází k technickému a technologickému vývoji nedovoluje přesně anticipovat alternativy a nové možnosti, jež se ve sféře vzdělávání díky technologiím mohou objevit.

Ovšem i v procesu „standardního“ vzdělávání a učení lze využít některých možností a atributů informačních a komunikačních médií a technologií. Kromě zprostředkování komunikace např. mezi vzdělavatelem a učiteli se nabízí využití těchto médií jako zpestření, vylepšení či dokonce náhrada některých stávajících vyučovacích metod, učiteli tak lze usnadnit proces získávání, osvojování a upevňování nových znalostí a poznatků. Ve vzdělávacím procesu dokážou tyto metody doplnit a v některých případech i zcela plně nahradit vyučujícího. Technologie pravděpodobně v budoucnu značně ovlivní a transformují vzdělávací proces, společně s tím se bude měnit i celá sociální realita. Lévy (2000, s. 150-151), který je jedním ze zastánců a propagátorů nových technologií, vyslovuje názor, že: „Za několik desítek let bude kyberprostor se svými virtuálními společenstvími, se svým obrazovým depozitářem, se svými interaktivními simulacemi a nezadržitelným vířením textů a znaků hlavním zprostředkovatelem kolektivní inteligence lidstva. Díky tomuto novému nosiči informací a komunikace se objevují dosud neznámé typy poznání, nová měřítka hodnocení a usměrňování vědění, nové faktory v produkování a zpracovávání poznatků. Politika vzdělávání musí vzít tuto skutečnost v úvahu.“

Možnosti a atributy technologií jsou teprve na počátku svého vývoje a je pravděpodobné, že se v nedaleké budoucnosti ve vzdělávání prosadí v daleko větší míře. Ze vzdělavatele coby distributora znalostí se tak možná stane jen animátor vzdělávacího procesu.

U mnoha dospělých však bude nutné nejprve překonat předsudky, jež zaujímají k těmto novým technologickým možnostem. Především starší lidé si zatím stále nejsou příliš ochotni představit a akceptovat skutečnost, že by vzdělávání mohlo fungovat zcela jinak, než jak si pamatují ze školy, pro mnoho dospělých tak zatím není příliš myslitelné, že by se od základu změnil způsob, jakým si zvykli se učit, tzn., že by začali ve vyšší míře využít možností, jež nové technologie nabízejí. V tomto je třeba hledat nedostatky, jež bude do budoucna třeba postupně odstranit. Jedním z důležitých úkolů vzdělávání dospělých je naučit dospělé, jak zacházet s novými technologiemi a pozitivním způsobem změnit jejich postoj k nim tak, aby technologie začali, stejně jako jejich děti, považovat za běžnou a samozřejmou součást jejich života, a to s cílem umožnit i starším generacím žít plnohodnotný život v prostředí globální znalostní společnosti, která lidi nejen v jistých ohledech virtuálně spojuje, ale na druhou stranu je také naopak může z jiného pohledu rozdělovat, např. tím, že zvyšuje konkurenci znalostí, schopností, dovedností, idejí, atd.

Nicméně i tyto nové technologie mají při využití v oblasti vzdělávání dospělých své záporné a přinášejí nutnost řešit nové problémy.

První problém se týká možností a technik samostatného vyhledávání informací a vědomostí na internetu. Množství dostupných informací, které nám jsou k dispozici, stoupá závratnou rychlostí. Výzkum společnosti Cisco (Cisco Visual Networking Index, 2009) ukazuje, že provoz na internetu se do roku 2013 zvýší téměř čtyřikrát, síť internetu by tak mělo být přeneseno kolem 40 exabytů měsíčně, což je objem dat odpovídající zhruba 11 miliardám DVD. Ještě mnohem výrazněji poroste přenos v rámci mobilních sítí, který by se měl zvýšit až pětadvacetkrát. Podle společnosti IDC (2009) bylo v roce 2008 vytvořeno či znovu uloženo 487 miliard GB informací, což je objem proti datům uchovávaným v digitální podobě, již bylo 281 miliard GB téměř dvojnásobný. Očekává se, že se objem digitálních dat zdvojnásobí zhruba každých 18 měsíců a bude tak kopírovat Mooreův zákon. V roce 2010 by měl být objem uložených dat více než 960 miliardy GB, což je asi osmnáctkrát více než obsah veškerých knih, co byly napsány.

Ne všechny informace však mají srovnatelnou kvalitu. A právě množství různě kvalitních informací je již dnes takové, že je pro jedince velmi složité vybrat v krátkém časovém úseku potřebné, relevantní informace. Řada dospělých, zejména dříve narozených

jedinců, kteří neměli příliš zkušeností s prací s internetem, paradoxně na rozdíl od mladé generace, jež dokáže mezi informacemi rozlišovat výrazně lépe, žije často v domněnku, že pokud je informace na internetu, musí být pravdivá. Dokument *Towards Knowledge Societies* (UNESCO, 2005, s. 47) připomíná nejen skutečnost, že každá informace nemusí být transformovatelná ve znalost, ale též výsledky některých výzkumů, které tvrdí, že až polovina informací kolujících na internetu je nepřesná nebo nepravdivá. Navíc kromě pravdivých a aktuálních dat a informací, zde často nacházíme data, u nichž není možné dohledat nejen jméno autora a zdroj jejich původu, ale ani datum jejich vzniku, zveřejnění na webu či jejich poslední aktualizace. Takové informace a data, ač mohou být jinak velmi zajímavá, pak v řadě případů zcela ztrácejí na významu.

Podobně lze polemizovat též s názorem Lévyho (2000, s. 115), že se vznikem celosvětové komunikační sítě vlastně vznikají nové typy veřejného mínění a že zatímco dnes je ještě veřejné mínění formováno převážně působením masových médií, ve kterých může docházet k záměrnému či nechtěnému zkreslování informací, internet umožňuje nejen získávat informace o událostech z různých zdrojů, ale také na ně bezprostředně reagovat a diskutovat o nich. I tento názor je nutno spojovat s počátky internetu, v současné době je množství dat v síti takové, že bezpečně zamezuje možnostem ověřování jejich pravdivosti, aktuálnosti či bezchybnosti. Spíše než k ověřování informací z více zdrojů dochází v rámci racionalizace k tomu, že většina uživatelů internetu se spokojí s tím, že si najde jeden až dva zdroje informací, se kterými pak dále pracuje. Většinou tedy nejde o to nalézt nejpravdivější a nejaktuálnější informace a znalosti, ale o to nalézt zdroj informací a znalostí, jež pokládáme za dostatečně aktuální a přesný.

Aby byl člověk schopný orientace v této záplavě informací, je třeba umět tyto třídít, uspořádat a selektovat, k tomu je zas nutný určitý vzdělanostní či znalostní základ. Univerzální vzdělání, široká znalostní základna a zkušenosti s využíváním technologií jsou jistě vhodnějším předpokladem pro výběr správných informací než omezené znalosti a přístup k internetu a dalším možnostem, jež nové technologie přinášejí.

Též zmíněná skutečnost, že prostřednictvím webu lze vybírat z široké nabídky kurzů je částečně zpochybňována. Rager (2005, s. 44) uvádí výzkum Speara a Mockera (1984), který došel k závěru, že zájemci o vzdělávací kurzy vybírají kurz z omezeného množství alternativ, na něž náhodně narazí. Podobně lze očekávat, že stejně jako dříve i dnes mají zájemci o kurzy, ač nabídky kurzů a množství informací o nich je podstatně širší a vyšší, tendenci prostřednictvím internetu vybírat z limitovaného počtu kurzů, na něž na internetu narazí a které alespoň do určité míry splňují zadané podmínky. Dále stejně jako u informací

na webu i u jednotlivých kurzů platí, že je velmi složité rozlišit kvalitní kurz od nekvalitního. Uváděné informace navíc nemusí vždy plně korespondovat se skutečným obsahem kurzů.

Otázkou též zůstává, právě též vzhledem k akceleraci technologického vývoje a rychlým transformacím sociální reality, jež přináší, jakým způsobem predikovat, jaké znalosti a vědomosti budou v nejbližší i té vzdálenější budoucnosti potřeba a tedy, v čem nastupující generace i dospělé vzdělávat a čemu je učit.

Problémem je také fakt, že s rozvojem, profesionalizací a komercializací internetu, který již dlouhou dobu není založen pouze na bázi nadšenectví, otevřenosti, volného přístupu a rostoucími požadavky znalostní společnosti, je také stále více vědomostí a informačních zdrojů zpoplatněno. Tyto zdroje nejsou tudíž dostupné pro všechny, což opět tvoří nové sociální hranice a překážky. Pravděpodobně stále častější bude situace, že jedinec si bude muset buďto zaplatit přístup ke kvalitním znalostem nebo bude odkázán na složité hledání a skládání informací a znalostí v prostoru internetu veřejného. Podobně se vyjadřuje též např. zpráva UNESCO (2005, s. 22), ve které se píše, že nadměrné přivlastňování a komodifikace znalostí v globální společnosti může být vážným ohrožením diverzity kognitivních kultur.

Lze tak konstatovat, že možnost přístupu k internetu dnes vytváří nový typ nerovnosti. Rozděluje světovou populaci na dvě části, na ty, kteří k němu mají přístup a dokážou využít všechny jeho možnosti, a na ty, kteří tuto možnost nemají. Ve vyspělém světě se znalost práce s nimi začíná považovat za běžnou součást vzdělání. Ovšem tyto technologie, které udržují a řídí zavedený sociální systém, má možnost nejen využívat, ale dokonce pouze naučit se s nimi pracovat jen privilegovaná část světové populace žijící právě převážně ve vyspělých zemích. Stále platí to, co napsal Victor Keegan, v komentáři ke zprávě OSN Human Development Report: „Jediné, co dnes dělají počítače pro třetí svět, je, že přesněji zaznamenávají jeho úpadek.“ (Bauman, 1999, s. 87)

Žijeme ve světě, který je rozdělen, ve kterém si 20 % populace monopolizuje 80 % světových zdrojů. Podobně se můžeme obávat, že v oblasti „digitálních“ nerovností s velkou pravděpodobností zpomalí nyní rychlý růst uživatelů internetu, když se jejich počet přiblíží 20 % světové populace⁵². Z těchto nerovností pak pramení i nerovnost znalostní,

⁵² Z internetových světových statistik (Internet World Stats, 2009) vyplývá, že zatímco v roce 2000 mělo celosvětově přístup k Internetu necelých 6 % světové populace, v roce 2009 to již bylo více než 25 % populace. Ovšem zatímco dnes má v severní Americe připojení k internetu kolem 75 % obyvatel a v Evropě kolem 50 % (v zemích EU je to 63,8 %), v Asii je to kolem 18 % a Afrike pouze 6 %. Přes tyto značné rozdíly však musíme konstatovat, že výše uvedený předpoklad, že při 20 % připojení se růst jejich počtu zpomalí, se zatím nepotvrzuje. Naopak mezi léty 2000 a 2008 zaznamenaly nejvyšší přírůstek připojení oblasti Středního východu (1296,2 %) a Afriky (1100,0 %). V absolutních číslech pak měla v roce 2008 nejvíce připojení Asie s 657 miliony

kteřá se projevuje nejen rozdílnými možnostmi v přístupu k informacím, ale též obecněji rozdíly v přístupu ke vzdělání, výsledkům vědeckých výzkumů, kulturní a jazykové diverzity. Tyto nerovnosti dokreslují celkové rozdělení moci ve světě. (UNESCO, 2005, s. 22)

S přechodem k „informační společnosti“ vznikají i nové, dosud dostatečně nepopsané problémy. Na člověka jsou kladeny stále větší a větší nároky, co se týče jeho životních kompetencí. Neustále musí získávat nové informace, osvojovat si nové dovednosti, doplňovat svoji kvalifikaci atd. S tímto faktem je spojen další z problémů, který můžeme spatřovat v tom, že ačkoli se celkové množství informací i množství informací, jež musí jedinec obsáhnout, neustále zvětšuje, člověk zůstává ve své biologické podstatě nezměněn. Jeho mozek je v podstatě ochoten přijmout stejné množství informací, jako tomu bylo dříve. Zde nastává konflikt, který by se v obecné rovině dal vyjádřit jako rozpor mezi rychlostí kulturní evoluce na jedné straně a evoluce přirozené, přírodní na straně druhé.

Velký nástup kulturní evoluce je také spjat s rychlým technickým rozvojem současné civilizace. Cejpek (1998) vyslovuje názor, že právě velké vynálezy v historii lidstva (vznik písma, knihtisk, počítač), jež velkou měrou přispěly ke značnému rozšíření vědomostí do společnosti a celkově zvýšily vzdělanostní úroveň společnosti, což mimo jiné vedlo například i k dominantnímu postavení evropského regionu v celosvětovém měřítku, svým působením příliš urychlily vývoj civilizační složky lidské kultury. Tím začalo docházet k rozpojování přirozené a kulturní evoluce. Člověk se vzdálil od přirozeného prostředí, prostřednictvím svých znalostí a zkušeností si vytvořil kulturní, kvazipřirozené, umělé prostředí s mnoha abiotickými prvky, což se nutně muselo projevit na jeho necitlivosti k únosnosti Země. Člověk přestal žít v souladu s přírodou a rozšiřováním kulturní uspořádanosti, začal žít na úkor přírodního prostředí.

Otázkou zůstává, zda vzdělávání, které do jisté míry dopomohlo k nastolení tohoto stavu, může napomoci k jeho nápravě. Cejpek (1998, s. 139) se domnívá, že: „Zásadní obrat, který musí člověk ve svém myšlení a následně i konání učinit, aby odvrátil hrozící zhroucení své kultury, je obrat od antropocentrického myšlení k myšlení neantropocentrickému. Znamená to přejít od lidské iluzivní nadřazenosti nad přírodou k lidské vřazenosti do přírodní uspořádanosti...To do značné míry záleží na jeho vzdělanosti.“ Člověk se

připojení. Problémem je samozřejmě také cena připojení, zatímco v Evropě či Americe je cena připojení stále menší položkou životních nákladů, např. v Bangladéši by za cenu ročního připojení bylo možno celý rok žít celou rodinu. (UNESCO, 2005, s. 31)

v budoucnu bude muset naučit stále více přebírat odpovědnost za své jednání. Některé z nově vznikajících směrů ve vzdělávání, které vznikly jako reakce na problémy, které musí dnešní společnost řešit, se tímto směrem ubírají. Jednou z cest udržení lidské společnosti jako fungujícího systému je výchova a vzdělávání dětí i dospělých nejen ke zvyšování odborných znalostí a dovedností, ale i environmentální osvěta a vzdělávání k šetrnému využívání přírodních zdrojů, k ohleduplnosti k přírodě i k sobě navzájem.

4.3.2 Vztah technologií, vzdělávání a socializace

V této kapitole se pokusím o krátký rozbor toho, jak technologie mění vztah mezi generacemi, jakým způsobem transformují proces socializace a jak se v této souvislosti odráží v oblasti vzdělávání dospělých.

Ve zprávě UNESCO (2005, s. 18) se píše, že mladí lidé jsou předurčení hrát ve společnosti znalostí hlavní roli, protože jsou mezi prvními, kdo využívá nových technologií a vytváří z nich běžnou součást každodenního života. Ovšem, že na druhou stranu však starší lidé hrají také důležitou roli, neboť nasbírali více zkušeností, jež vyvažují možnosti komunikace „v reálném čase“ a připomínají nám, že znalosti jsou cestou k moudrosti. O prvním tvrzení nelze za současných podmínek pochybovat, ale druhé tvrzení je, jak si ukážeme níže, stále problematičtější.

Akcelerující vývoj přinášející permanentní transformace sociální reality vede k tomu, že stále rostoucí procento poznatků a vědomostí, jichž je třeba pro fungování v dnešní společnosti, pro možnost profesního uplatnění či pro aktivní zapojení do občanské společnosti, je objeveno za našeho života.

Pro nastupující generace ve vyspělém světě jsou moderní technologie již běžnou součástí jejich života. Odmalička vyrůstající v prostředí plném technologií, mají-li vhodné podmínky a pedagogické vedení, nevěnují se jen hraní her a na internetu nehledají jen zábavu, ovšem i hraním a brouzdáním po internetu se učí, jak funguje a jak s ním zacházet. McCoog (2008, s. 2) píše, že tato generace dětí narozených od druhé poloviny 90. let 20. století do současnosti, které se též říká „generace Z“ nebo „Millenials“ (což by šlo přeložit jako „dětí přelomu tisíciletí“), je charakteristická svou schopností adaptace a schopností vnímání a reagování na mnoho paralelních podnětů. Prostředí, kde by mohli využít svých schopností a kde by bylo využito potencialit, které nové technologie nabízí, očekávají i v oblasti výuky.

Proti minulým generacím stále výrazněji klesá objem znalostí a zkušeností, jež je nutné přenášet na další generaci. Naopak stoupá potřeba znalostí a vědomostí umožňujících rychlou adaptaci na změny či jakousi imunizaci proti těmto změnám.

Zatímco ještě na počátku minulého století byl hlavní důraz kladen na udržování tradic a předávání časem ověřených a po generace platných znalostí a zkušeností. V době permanentních změn a diskontinuit nehrají zkušenosti a tradice tak významnou úlohu jako v minulosti. Svět se neustále a rychle proměňuje, dříve platné poznatky a zkušenosti se stávají zastaralými nebo neplatnými. Relativizuje se pojetí světa, relativizují se hodnoty i pravdy, jež jsou platné pouze do okamžiku, než se najdou lepší a vhodnější. Nelze říci, že by zkušenosti neměly žádný význam, stále jsou vysoce ceněny, ale kromě nich musí být člověk schopen takřka nepřetržitě přijímat nové poznatky a na jejich základě své zkušenosti modifikovat.

Technický rozvoj mění také vztahy mezi generacemi z pohledu vzdělávání. Dospělí si budou muset zvyknout a smířit se se skutečností, že se budou vzdělávat a učit od svých dětí. Častěji než dříve bude docházet k tomu, že mladší budou učit starší, že dospělí se budou učit od nedospělých či dospívajících. Vztah mezi generacemi se tak v jistém ohledu vyrovnává.

Nutně se změní i charakter a rozsah sekundární i terciární socializace. Rodina i škola postupně ztrácejí v mnoha ohledech svou výsadní pozici pro socializaci jedince, kterou měly v éře tradiční společnosti a první, jednoduché moderny. Tradiční vzdělávací instituce ztratily schopnost efektivního mezigeneračního přenosu kulturních hodnot a standardů sociální koheze (Tedesco, 1997, s. 21).

Socializace se stále rostoucí měrou otevírá a přizpůsobuje novým vlivům, stává se multidimenzionálnější. Sekundární socializace tak probíhá klesající měrou pouze v rodinném a školním prostředí, stále více se na ní naopak podílí masová i nová komunikační media. Dítě tráví často mnohem více času před monitorem a TV než ve společnosti jiných dětí nebo svých rodičů. Rodina a škola přestávají být jedinou možnou autoritou ukazující, co je pravdivé a správné, či lépe řečeno, jak vypadá svět. Roste počet vzorů, se kterými je možno se identifikovat. Problematickou se tak stává zejména etická a kulturní výchova a vzdělání, neboť nová media nejsou s to rozlišovat, kdo si prohlíží jejich obsah, zda je osoba již socializována či nikoliv, naopak většinou jsou konstruována tak, jakoby ti, co si je prohlíží, měli již sekundární socializaci ukončenu. Nedospělí tak mají nepřeborně možností jak se dostat ke zdrojům, jež jsou určeny pro dospělé, jež nejsou pod kontrolou žádné autority podílející se na socializaci samotné a jež nepřispívají k socializaci ve významu slova, jak je

v současnosti stále chápáno. V této souvislosti lze pro vztah sekundární socializace a nových technologií využít myšlenku Postmana (1994), který v souvislosti s vlivem televize na socializaci hovoří o „ztracení se dětství“. Dětství je klasicky považováno jako čas nevinnosti, čas, kdy jsou některá témata tabuizována⁵³, jenže obsah internetu dnes není možno efektivně kontrolovat a případně selektovat v závislosti na věku na potřebách výchovy a děti tak mají k těmto tématům stále otevřenější možnost přístupu. Mnoho pro dítě dříve „tajných“ informací lze takto získat i bez potřeby umět číst a psát (např. právě prostřednictvím TV)⁵⁴.

Právě skutečnost, že informace lze získat i mimo rodinu a školu a často jednodušší a příjemnější cestou než ve škole vede k tomu, že škola je dnešními studenty pokládána za rigidní a zastaralou instituci, jež nevyhovuje trendům dnešní doby. Škola zůstala od dob průmyslové revoluce v mnoha principech nezměněna a jen pomalu a se zpožděním se přizpůsobuje novým potřebám společnosti. Stále se do jisté míry snaží obhájit svou tehdejší, dnes již překonanou, výhradní pozici v oblasti institucionální socializace společnosti a vzdělání. I školou poskytované znalosti a dovednosti, zejména z oborů, které se rychle rozvíjejí, jsou někdy zastaralé a podobně jako způsoby výuky nestíhají akcentovat rychlý vývoj.

Problémem je také skutečnost, že znalosti (zejména ty odborné připravující nedospělé na jejich vstup na pracovní trh) předávané v rámci institucionálního počátečního vzdělávání jsou zmenšující se měrou využitelné pro další život i pro získání kvalifikace a uplatnění v konkrétním povolání. Historie a tradice již nehrají ve vzdělávání stejnou roli, jako dříve. Neplatí to samozřejmě absolutně, stále je třeba naučit a osvojit si sumu základních znalostí nutných pro život ve společnosti a schopnost porozumět světu a kriticky posuzovat získané informace. Tato suma poznatků se nezmenšuje, spíše pozměňuje a v jistém ohledu jistě i narůstá. Nicméně škola nestíhá na tento posun adekvátně reagovat. Tato skutečnost je důležitá také z pohledu vzdělávání dospělých, které v tomto ohledu supluje funkci, na kterou již počáteční vzdělávání nestačí.

Školy se ocitly ve velmi složité situaci, kdy ztrácejí svou dřívější autoritu a možnost efektivně zasahovat do sféry socializace jedince. Pokud si chtějí udržet svou pozici alespoň

⁵³ Zejména se jedná o oblasti týkající se sexu, násilí či smrti.

⁵⁴ Postman v této souvislosti poukazuje též na důsledky vynálezu knihtisku, který tím, že dal vniknout novému symbolickému světu přístupnému pouze gramotným (dospělým), vytvořil předěl mezi dětstvím a dospělostí. Rozvoj informací šířených pomocí tisku je v důsledku spojen i s rozvojem povinné školní docházky. Zatímco dětství začíná být v této době definováno právě pomocí školní docházky, jednou z charakteristik odlišujících dospělé od nedospělých je „znalostní propast“ (Postman, 1994, s. 28) spojená s přístupem k tištěným informacím, tedy s gramotností. Gramotnost spojená s dospělostí znamenala přístup k často různou měrou tabuizovaným kulturním tajemstvím kodifikovaným v symbolech.

v oblasti vzdělávání, budou muset opustit vžitou tradici, že učitel v nadřazené roli předává žákům, coby nevzdělaným a tedy podřízeným, osvědčené a prověřené znalosti a dovednosti. Žáci sice nejsou zejména z pohledu sociální kontinuity a koheze socializování více, než generace předchozí, ba naopak se domnívám, že socializace je a bude z této perspektivy stále složitější, ale vzhledem k možnostem přístupu k informacím a jejich sdílení, je nutné zcela přehodnotit přístup k jejich vzdělávání, který se v mnoha ohledech bude blížit k tomu, jak se dnes přistupuje ke vzdělávání dospělých. Pouze relevantní informace učiteli nezaručí autoritu, tu si bude muset vybudovat (což bude také stále těžším úkolem), půjde o mnohem rovnocennější vztah než v minulosti, žáky pak spíše než učit bude vést k nalezení a osvojení těch správných a žádoucích znalostí, a to s výraznějším zapojením nových technologií.

Změny v procesu primární a sekundární socializace výrazně ovlivňují i socializaci terciární. I terciární socializace probíhá stále více za asistence nových technologií, kde stejně jako u primární a sekundární socializace kromě psaného slova hraje velmi důležitou úlohu též vizuální informace. Působení na racionalitu jedince a reflexi jeho chování ustupuje a větší roli hraje působení na emotivní stránku. V jistém ohledu lze mluvit až o obrazové manipulaci (Tedesco, 1997, s. 47-49). Je proto nutné učit se nejen nová media ovládat, ale též je brát s odstupem a kriticky je posuzovat a zacházet s nimi.

Pokud bychom vycházeli z myšlenky Postmana (1994) o mizení hranice mezi dětstvím a dospělostí, kdy narušení této hranice, způsobené neschopností udržet kulturní tajemství a tabu před nedospělými, má ve svém důsledku vliv na ztrátu moci a autority dospělých, můžeme konstatovat, že dnes v jistém ohledu dochází k propojování sekundární socializace s terciární, a tak zatímco v rámci sekundární socializace lze nalézt rysy charakteristické dříve pouze pro socializaci terciární (výběr autority a vzorů chování, podíl na výběru obsahu socializace apod.), naopak v procesu terciární socializace se v mnoha ohledech stále častěji objevují např. tendence k rozvoji různých složek osobnosti - soft skills, jako je schopnost týmové práce při zachování vysokého individuálního výkonu, odolnost vůči stresu, schopnost reagovat na změny atd., i mnoho sociálních dovedností spjatých s oblastí etické výchovy a morálky se přesouvá do sféry terciární socializace. Sociální transformace a akcelerující vývoj společně s výše popsány změnami v oblasti primární a sekundární socializace nutí dále utvářet, kultivovat a rozvíjet osobnost během celého našeho života. Kromě nutnosti učit se po celý život, tak přichází prohlubující se potřeba intenzivněji se socializovat v průběhu celého života.

4.3.3 Expertní systémy a specializované vědění

Lidé jsou dnes na vědě a technologiích vytvářejících expertní systémy, nejen závislí, ale jsou též nuceni se na ně téměř bezmezně spoléhat. Giddens vyslovuje názor, že víra ve vědu a expertní systémy je předávána každému již od dětství a dále v průběhu celého vzdělávacího procesu prostřednictvím skrytého kurikula zejména v rámci formálního vzdělávání. Při vzdělávání není předáván jen obsah vědeckých poznatků a různých druhů vědění, ale je také předávána „... bezpodmínečná úcta k technickému vědění všeho druhu, což je pro obecné sociální postoje mnohem důležitější.“ (Giddens, 1998, s. 83)

Víra ve specializované technické vědění je skutečně již od dob vědecko-technické revoluce předávána z generace na generaci, nicméně si troufám říci, že dnes již nejde hlavní měrou o transmisi probíhající skrze skryté kurikulum v rámci formálního vzdělávání. Technologie dosáhly takového stupně rozvoje, že není příliš nutné využívat skrytého kurikula. Těto cesty je sice stále využíváno, a to i v rámci neformálního či informálního učení, ale stále více se tato víra a úcta prosazuje přímo a zdaleka nejen ve sféře vzdělávání.

V dnešní době jsou již jednotlivé vědní obory vysoce specializovány a funkčně diferencovány. Neustále se odštěpují a tvoří nové vědní obory. Věda pronikla do všech oblastí života člověka, všichni jsou dnes na ni funkčně závislí.

Žijeme ve světě, který je natolik technicky složitý, že člověk není schopen do hloubky pochopit většinu věcí (strojů), které ho obklopují. Stálý technický rozvoj s sebou přináší i „znehodnocování osobní zkušenosti“ a jako náhradu přináší „zprostředkované a neprožité vědění“ (Beneš 2003, s. 21). Člověk se naučí věci ovládat, ale po technické stránce jsou mu zcela cizí. Bělohradský (1999, s. 57) v této souvislosti hovoří o Weberově paradoxu racionalizace, teda že na rozdíl od divochů žijeme ve světě, ve kterém jsme schopni vysvětlit racionálně stále menší počet faktů a událostí, se kterými se v něm setkáváme, přesto stále pevněji věříme v jeho racionalitu. Podobný názor vyjadřuje Lorenz (1997, s. 135) který píše, že: „Složitost technokratického systému zásadně znemožňuje přesné pochopení jednotlivostí jeho struktury a jejich vzájemného působení.“

Dochází k rychlému rozšiřování informací a znalostí ze všech oborů lidské činnosti. Kvantum informací a poznatků se zvětšuje, starší informace a poznatky jsou neustále nahrazovány novějšími a novějšími. Znalosti začínají mít pouze omezenou dobu platnosti. Chce-li dnes člověk „držet krok s vývojem“, musí u něj ustavičně docházet k prohlubování znalostí i k přijímání nových informací a poznatků v oboru, v němž se pohybuje. „Čím více se blížíme k přítomnosti, tím více zajisté roste míra vzdělanosti většiny členů společnosti. Ještě mnohem rychlejším tempem však narůstá specializované vědění moderní vědy. Zatímco

vzdělanost populace roste aritmetickou řadou, vědecké poznání roste řadou geometrickou.“ (Keller, 2001, s. 42)

Dnes již pro jednoho člověka není možno obsáhnout v rozumné míře důležité vědomosti ze všech oborů lidského poznání. Chce-li člověk v dnešní době profesně uspět, musí se specializovat na konkrétní obor. Dnešní svět je, spíše než světem renesančních osobností - „všeumělců“, světem úzce zaměřených expertů specializovaných pouze na nepříliš rozsáhlou oblast určitého sektoru. „Jednotlivec je schopen ovládat jen nepatrnou a rok od roku se zmenšující část lidského vědění.“ (Lorenz, 1997, s. 117) Množství vědomostí a dovedností potřebných pro zvládnutí vyšších kvalifikací a vykonávání jednotlivých specializovanějších profesí je tak rozsáhlé, mění se či narůstá tak rychle, že pouze samy kvalifikační požadavky efektivně zabraňují věnovat se hlouběji i jiným oblastem znalostí, rozšiřovat své všeobecné vzdělání. Lidé se uzavírají do svých specializací a často v dospělosti rezignují na rozšiřování svého všeobecného přehledu. Specializované vědění tak rostoucí měrou nahrazuje či vytlačuje všeobecné vzdělávání, které mělo alespoň částečně chránit jedince před různými formami manipulace a absolutní podřízenosti mechanismům sociální kontroly. Někteří autoři (např. Bělohradský, 2003, s. 5) v této souvislosti mluví spíše o vycvičování lidí než o vzdělávání a učení.

Ovšem ani specializace neznamena, že s jednou získanými znalostmi a dovednostmi vydrží člověk celý život. I jednotlivé obory a vědní disciplíny se rozvíjejí natolik rychle, že jen udržení si přehledu ve svém oboru znamená většinou celoživotní učení a sebezdokonalování. Doba, za kterou se použitelné znalosti člověka z určitého oboru, pokud nejsou dále rozvíjeny, zmenší na polovinu, se stále snižuje. U nejprogresivnějších oborů je poločas rozpadu vědění jen několik málo let.

Věda se svými objevy a vynálezy byla hlavním činitelem, který přispěl k industrializaci a k rozvoji moderních společností. Stav dnešní civilizace je z velké části důsledkem vědeckého bádání, objevů a vědění. Lze předpokládat, že v budoucnu bude vliv vědních oborů na společnost dále stoupat.

Společně s tím by měl růst i společenský význam vzdělávacích, výzkumných a vědeckých organizací, které vědění produkují, šíří a podílejí se na řízení dalšího technologického růstu. O růstu významu těchto institucí, vědy a výzkumu se dnes velmi často píše v řadě politických dokumentů.

Realita je však často odlišná. Výsledky úspěšných vědeckých výzkumů jsou mnohdy mediálně prezentovány a dávány na odiv, ovšem shánění dotací a financí na výzkum je častokrát velký problém. Vědecké týmy se musí spojovat s privátními firmami, které

spolufinancují výzkum s vidinou komerčního využití jeho výsledků. Pozorovatelným trendem je ústup základního výzkumu, přednost získává výzkum aplikovaný.

Dnes hrají i v oblasti vědy a vědomostí, a to i navzdory řadě politických proklamací o důležitosti rozvoje vědních oborů, roli hlavního regulačního mechanismu finance⁵⁵. I ze strany státu je patrná tendence financovat přednostně ty obory a výzkumy, které přináší větší profit a hlavně s ním spojenou prestiž a zisk, etické hledisko není ve všech případech v popředí zájmu. Rozhodnutí o tom, který výzkum je prospěšný, a který nikoli, jsou stále diskutabilnější a problematičtější.

Ovšem při přijmutí tržních regulačních mechanismů v této oblasti zůstává otázkou, zda existuje nějaká morální hranice, za kterou by spíše než o vědecký výzkum, šlo, jak tvrdí mnoho kritiků tohoto přístupu, spíše již o zneužívání vědy a výzkumu. Jako příklad problému nastavení této hranice je možno uvést např. psychology, kteří se podílejí na tvorbě reklamních kampaní a na ovlivňování lidí pomocí reklamních sdělení. Expertní vědění, které mělo původně sloužit lidem, tak nakonec přispívá k jejich snadnějšímu ovlivňování, ovládnutí a manipulaci. Vzdělání a systémy vědění zastoupené experty mohou tedy nejen společnosti napomáhat při vytváření rezistence vůči ovlivňování a manipulaci, ale také se sami mohou na manipulaci se společností podílet. Z vědy se tak spíše než zdroj poznání stává další komerčně výdělečný sektor trhu.

Věda coby základ expertních systémů se stala samostatným sociálním subsystémem, který jako celek úspěšně odolává jakýmkoliv jiným snahám o kontrolu, než výše zmíněným tržním principům. Beck (2004, s. 258) píše o světě, který je „vědecky rozčleněn a profesionálně spravován“. Píše, že ačkoli nebyli experti, na rozdíl od politiků, nikým zvoleni, mají pravomoc vyjadřovat se k otázkám, u kterých se předpokládá, že patří do jejich sféry vědění. Roste nejen moc expertního vědění, ale i expertů samotných. Dnešní společnost je společností expertů, specializovaného vědění a znalostí.

Nicméně Keller (2001, s. 44-53) navazuje na Becka (2004) a poukazuje na problém, který spatřuje v tom, že zatímco věda, expertní systémy stále více zasahují do běžných životů lidí a získávají stále větší moc, na rozdíl od jiných oblastí lidské činnosti zde neexistují účinné kontrolní mechanismy. Všichni jsme se stali laiky. Činnost expertů mohou kontrolovat zase jen další experti ze stejného oboru. Ani vědci a odborníci nejsou neomylní a ne každý vynález přispěl jen k blahu lidstva. Vynález dynamitu či atomové bomby jsou produktem expertních vědění a např. ozónová díra, smog ve městech či znečištění řek či

⁵⁵ Problematika vztahů mezi vzděláváním dospělých, znalostmi a ekonomickým sektorem bude podrobněji rozebrána v podkapitole 4.4 Znalostní ekonomika a ekonomika znalostí.

půdy jsou rovněž nepřímým důsledkem jejich činnosti. Beck v této souvislosti hovoří o „rizikové společnosti“⁵⁶.

Rizika a ohrožení, která jsou díky vědeckému poznání šířena, musí být, aby byla jako rizika akceptována, vědou jako nebezpečná a riziková uznána. Beck (2004, s. 45) píše, že ohrožení se v dnešním scientizovaném světě musí vědecky zrodit. „Věda se stává (spolu)příčinou rizik, prostředkem pro jejich definování a zdrojem pro jejich řešení, a právě tím si otevírá nové trhy scientizace.“ (Beck, 2004, s. 257) Do podvědomí širší veřejnosti se pak informace o rizicích a ohroženích šíří ze systému expertního vědění pomocí nejrůznějších komunikačních medií.

Důvodem, proč některým oborům trvá relativně dlouho dobu, než akceptují rizika, je skutečnost, že vývoj těchto oborů je neúměrně rychlejší, než jsou tyto reálně schopny zvládnout a reflektovat. Projevuje se to zejména neschopností analyzovat nové jevy a spojovat je do souvislostí s ostatními jevy a procesy. (Rýdl, 2009, s. 1)

Učení a vzdělávání pak přispívají v tomto ohledu k pochopení významu těchto rizik a nebezpečí, jaké představují a tím i k možnosti začít se konkrétním způsobem proti působení těchto rizik bránit.

Jedním z důležitých důvodů, proč nedochází k zastavení produkce rizik, je jejich úzké navázání na sociální, politický a hlavně ekonomický subsystémy společnosti. Místo aby došlo k zastavení či alespoň útlumu všech aktivit, jež mají rizika na svědomí, se vývoj ubírá jinou cestou. Namísto snahy nalézt řešení příčin problémů často dochází jen k řešení jejich důsledků. Po vědcích a odbornících reprezentujících expertní systémy, jež se významnou měrou podílely na změnách vedoucích ke globálním ohrožením lidské civilizace, je požadováno, aby se zapojili i do jejich řešení. Rozsak píše o „scientizaci kultury“. Píše, že technika posiluje své postavení pomocí chronických selhání, jejichž četnost prohlubuje závislost na expertních systémech. Pokud jedna technika selže, jiná je povolána k záchraně a obnově systému. (Suša, 1998, s. 43) Tato úvaha má velmi pragmatický základ. Kromě skoro posvátné důvěry v expertní systémy, je to fakt, že tato cesta má pozitivní dopady i na ekonomiku jednotlivých zemí. Expertní vědění zaměřené na odstraňování ekologických rizik

⁵⁶ Beck vyslovuje názor, že lidská společnost dokáže svým vývojem ohrozit sebe samu, neboť systematicky produkuje svá vlastní ohrožení. Tato rizika jsou nevypočitatelná a vymykají se jakékoliv anticipaci. Navíc mnoho nových rizik lidé nedokážou bezprostředně vnímat (např. karcinogenní látky v potravě či jedovaté látky v pitné vodě nemusí mít žádnou chuť ani zápach, přesto mohou výrazně poškodit zdraví člověka). Jiná rizika zase mohou vznikat jako neočekávaný důsledek spojení několika faktorů, jež samy o sobě zdrojem žádných rizik nejsou. K hromadění těchto rizik dochází již od počátků moderní doby. V posledních desetiletích ale jejich kumulace, spojování a celosvětové rozšíření vedou ke globálnímu ekologickému ohrožení. Často je těžké určit, kdo je za jednotlivá rizika, vzhledem k jejich provázanosti a širokému spektru příčin, jež k nim často vedou, odpovědný. Navíc právě tato provázanost a globálnost jejich působení prakticky znemožňuje jejich řešení na úrovni regionů a jednotlivých států. Řešit tyto problémy na globální úrovni se zatím příliš nedaří.

a zátěží se stalo významným faktorem ekonomického růstu. Beck (2004, s. 59) píše o paradoxu, že „boj proti environmentálním rizikům se sám mezitím stal vzkvétajícím průmyslovým odvětvím“. Vzdělávání a expertní vědění, které je s vědecko-technickým rozvojem úzce spjato, tak má za úkol vyřešit problémy, na jejichž vzniku se samo podílelo.

4.4 Znalostní ekonomika a ekonomika znalostí

4.4.1 Ekonomika založená na znalostech

Role znalostí i vzdělání se významně mění v závislosti na ekonomických faktorech a vývoji společnosti, a to jak z pohledu produkce zboží a služeb, tak z pohledu jejich spotřeby.

Ve společnosti tzv. jednoduché moderny nebyly z hlediska každodenního života společnosti vzdělání a znalosti v takové míře potřeba. Ještě před sto padesáti lety pracovala většina evropské populace ve sféře zemědělské výroby. Na svých polích používali téměř shodné postupy, jaké byly využívány již počátkem středověku, používali dokonce i velice podobné nástroje. Určitou dynamiku do této sféry s sebou přinesla industrializace, nicméně pro práci v zemědělství i pro vykonávání řemesla stačilo stále získat jen relativně malé penzum znalostí, jež se po staletí v zásadě neměnilo, a proto bylo možno je jednoduše předávat z generace na generaci. Také práce v průmyslu vyžadovala osvojení nevelkého množství znalostí a dovedností. Dělníky bylo možno vyškolit na tuto práci maximálně během několika měsíců. I v tomto můžeme spatřovat velké diference a diskontinuitu ve srovnání s dnešní dobou.

V současnosti je nejvíce obyvatel vyspělých zemí zaměstnáno v terciární sféře – ve službách (obchod, pohostinství, ubytování, doprava, osobní služby atd.) a ve sféře kvartérní, jež zahrnuje kvalifikačně náročnější nemateriální služby (oblast vědy, výzkumu, školství, zdravotnictví, finanční služby, apod.), tedy služby založené na znalostech. Počet dělníků v evropské populaci stále klesá a zemědělců je již ve srovnání s minulostí jen mizivé procento⁵⁷. Na přelomu tisíciletí jsme svědky nových přeměn v sociální struktuře. V současné době jsou manuálně pracující bez zvláštní kvalifikace vytlačováni z pracovního trhu lidmi, kteří také pracují rukama, ale musí přitom využívat své znalosti. Udržení jejich pozice na pracovním trhu závisí na stálém doplňování kvalifikace, na schopnosti dále se vzdělávat.

⁵⁷ Např. v České republice se mezi lety 1993 a 2003 snížil počet osob zaměstnaných ve zpracovatelském průmyslu o více než osm procent. (Kofroňová; Kotíková; Sirovátka; Winkler, 2003, s. 10) Pracovníci v zemědělství se pak v roce 2009 podíleli v ČR na celkové zaměstnanosti pouze 3,5 %. (Český statistický úřad, 2010)

Ve vyspělých zemích tak roste poptávka po znalostních pracovnících, specialistech všeho druhu, kteří by se podíleli svými nápady, inovacemi a kreativitou na rozvoji znalostní ekonomiky. Zatímco ještě v roce 1995 se na celkovém pracovním trhu v EU podíleli cca 20 %, očekává se, že do roku 2015 by jejich podíl mohl atakovat hranici 30 %. Přesně opačný trend pak lze sledovat u povolání, ve kterých je třeba jen nízká či žádná kvalifikace. (Cedefop, 2008, s. 59-65). Tento trend se zatím udržuje i přes ekonomickou krizi a růst nezaměstnanosti v celém evropském regionu.

Znalosti jsou chápány již jako základní ekonomický zdroj, jako základ pro možnost inovací, jako hlavní ekonomický kapitál budoucnosti. Např. v dokumentu ET 2020 se píše, že „účinné investice do lidského kapitálu prostřednictvím systémů vzdělávání a odborné přípravy představují zásadní součást evropské strategie, kterou má být na základě znalostí dosaženo vysokých úrovní udržitelného růstu a zaměstnanosti, jež jsou ústředním prvkem Lisabonské strategie...“ (Rada Evropské unie, 2009, s. 2).

„Produktivita a konkurenceschopnost evropského hospodářství jsou přímo závislé na dobře vzdělaných, kvalifikovaných a přizpůsobivých pracovních silách, které jsou schopny přijmout změnu. (Kok, 2004, s. 35)

Peter Drucker, jehož lze řadit mezi hlavní zastánce teorií znalostního kapitálu a managementu a liberálního pojetí znalostní ekonomiky, začal již v 60. letech minulého století razit termín „společnost znalostí“, který má dle něj vyjadřovat skutečnost, že kromě klasických ekonomických zdrojů – půda, práce, kapitál, hrají stále důležitější roli znalosti a vědomosti, že hlavní roli v ekonomickém sektoru bude hrát pracovník, jehož práce je založena na specializovaných znalostech. A skutečně na znalosti je, a to nejen v politických dokumentech, kladen stále větší důraz. Staly se důležitým činitelem ve všech sférách sociálního dění.

Předpokládá se, že na znalostech bude do budoucna založena celá ekonomika mnoha států, že ekonomický růst se bude opírat o obory založené na využívání znalostí. Tento trend souvisí právě s výše popsaným rychlým rozvojem vědění ve sférách vědy a techniky, s rychlým vývojem technologií. Fakt, že na znalostech lze založit ekonomický systém a rozvoj ekonomiky, býval dokládán na příkladu Japonska, Irska nebo některých zemí jihovýchodní Asie. Drucker (1994, s. 264) píše: „...znalosti se staly ústředním „výrobním faktorem“ moderní ekonomiky.“ Spíše než o charakteristiku „znalostní společnosti“ jde u Druckera tedy o definici „znalostní ekonomiky“.

V letech sedmdesátých vyzdvihl Daniel Bell (1999b) úlohu teoretického vědění coby zdroje inovací a faktoru, který má svůj vliv i v oblasti politického rozhodování. Bellův

koncept postindustriální společnosti je založen na vzrůstajícím významu vědění a služeb. Teoretické poznatky podle něj podmiňují nejen další rozvoj nových intelektuálních technologií, ale i ekonomický růst a rozvoj či nový typ hierarchizace společnosti. Vědění a technologie, jak již bylo také napsáno výše, ovlivňují též charakter práce a profesní strukturu společnosti.

Znalosti transformují ekonomickou sféru. Ekonomická sféra již není primárně založena ani na agrární produkci, ani na průmyslové výrobě a distribuci statků, klíčovou roli začínají hrát systémy znalostí, vědění a služby. Bell (1999a, s. 197) píše o růstu sektoru služeb na úkor výrobního sektoru a jejich vzájemném propojování. Bell (2000, s. 72) dále hovoří o přechodu od „mechanických výrobních postupů k intelektuálním“ V průmyslu se začíná více dbát nejen na funkčnost výrobků, na jejich vybavenost, design, ale také na schopnost výrobku uspokojit nároky jednotlivých uživatelů, v závislosti na tom stále přibývá množství doprovodných služeb.

O ekonomice založené na znalostech dnes píše a hovoří řada autorů i národních a internacionálních politických dokumentů např. v Kokově zprávě (2004, s. 8) se píše, že posílení znalostního průmyslu a schopnost šířit znalosti napříč celou ekonomikou jsou základem úspěchu a klíčem ke zvýšení produktivity kompenzujícím klesající růst populace a platícím její sociální model. Leadbeater (2000, s. 108) píše o potřebě dostatečného vzdělání, jež je nutnou podmínkou pro šanci se v nově se konstituující znalostní ekonomice uplatnit, jedinci nedostatečně vzdělaní mají šanci na uplatnění o poznání horší. Brinkley (2008, s. 5-9) definuje znalostní ekonomiku z opačné strany, když píše, že je řízena poptávkou po zboží a službách s vyšší přidanou hodnotou, jež je tvořena sofistikovanějšími, náročnějšími a vzdělanějšími zákazníky a obchodníky.

Z logických důvodů je dnes stále více ceněna schopnost anticipovat. „Vzdělaná osobnost musí být schopna aplikovat své znalosti na současnost nebo s jejich využitím dokonce utvářet budoucnost.“ (Drucker, 1993, s. 185) S nadsázkou lze říci, že z pohledu aktuálních politických dokumentů týkajících se celoživotního učení či vzdělávání dospělých by za ideální, nicméně utopický, stav bylo pokládáno, kdyby každý dopředu rozpoznal, jaké znalosti bude potřebovat a tyto si osvojil ještě před tím, než je bude muset v praxi začít využívat.

S tím, jak znalosti transformují společnost, se rovněž ve společnosti modifikuje nazírání na to, co vlastně znalosti jsou. Současné politické dokumenty, v převážné shodě s Druckerem, za znalosti v tomto kontextu považují jen to, co je využitelné v pracovním procesu a ekonomicky zhodnotitelné. Znalost musí být aplikovatelná. Hlavním úkolem

jedinice ve znalostní ekonomice není získávat znalosti toliko pro rozvoj své osobnosti, růst osobní moudrosti či pro vědění samé. Záměrem není získávat vědění pro vědění. Úkolem jedince je nashromáždit znalosti, kompetence, kvalifikace za účelem jejich využitelnosti na pracovním trhu, pro jeho větší adaptabilitu a flexibilitu. Být adaptabilní a flexibilní je pro jedince dnes důležité (dovoluje mu to předcházet mnoha stresům), ale mnohem důležitější je to pro firmy a podniky, které tím mají zaručeno, že nebudou stále muset obměňovat své pracovní týmy a kolektivy. Drucker o pojmání znalostí v éře znalostí píše: „... v té podobě, v jaké o nich za normálních okolností uvažují ‚intelektuálové‘ jsou něčím naprosto odlišným od ‚znalostí‘ v kontextu ‚ekonomiky znalostí‘ či ‚práce se znalostmi‘. Z hlediska intelektuála jsou znalosti tím, co najde v knize. Dokud se však nacházejí v knize, jsou to pouhé ‚informace‘, ne-li dokonce ‚data‘. Teprve když člověk tyto informace aplikuje na něco, co dělá, stávají se z nich znalosti. Znalosti jsou stejně jako elektřina či peníze jistou formou energie, která existuje jen tehdy, vykonává-li nějakou práci.“ (Drucker, 1994, s. 268)

4.4.2 Primát ekonomického subsystému - ekonomika jako ideologie.

Propojování sféry vzdělávání a znalostí s ekonomikou je výrazným současným trendem, jenž je bezesporu součástí obecnější tendence ekonomizace všech sfér sociální reality. Proto se zde nejprve v krátkosti pokusím o popsání geneze a charakteristiku tohoto obecného trendu, jehož počátky můžeme spojit s rozvojem kapitalismu. Dnes však dochází k výrazné eskalaci tohoto trendu spojené s úspěchem neoliberalního myšlení.

Současná společnost má na první pohled možná nenápadně, zato ve skutečnosti výrazně ideologický charakter. Vládnoucí ideologie západního světa není spojena s žádným náboženstvím, je ideologií trhu, založenou na volnotržních ekonomických principech spojených právě s kapitalismem a liberalismem.

V. Bělohradský (1999, s. 33), v návaznosti na tezi Niklase Luhmanna (např. 2006), považuje za jednu z hlavních charakteristik dnešní společnosti absolutní primát funkční diferenciace, která již dosáhla takového stupně komplexnosti, že žádný systém není schopen kontrolovat všechny své subsystémy, které jsou stále méně závislé na celku i lokalitě. Problémem společnosti je její neschopnost adekvátně reagovat na rychlý růst vlastní složitosti. Tato složitost a její další nárůst je předpokladem toho, že jen sotva lze očekávat, že by se společnost dostala do jakéhosi rovnovážného stavu, důsledkem bude spíše tok permanentních a na sobě vzájemně příliš nezávislých inovací, změn a modifikací jednotlivých subsystémů. Rozklad vzájemné závislosti subsystémů společnosti spolu s rostoucí racionalizací všech oblastí vede také k odstraňování „funkční redundance“, která

zajišťovala propojenost jednotlivých sektorů v jeden celek a jejich fungování. Žádný z jednotlivých subsystémů tak není schopen plnit funkci pojistky proti selhání ostatních subsystémů (Bělohradský, 1999, s. 34).

Nikdy dříve sice nebyly jednotlivé oblasti, sektory společenské reality rovnocenné, nicméně pozici ekonomického sektoru, jenž zastává stále zásadnější postavení a jemuž se ostatní oblasti a sektory více či méně, rychleji či pomaleji podřizují, lze srovnávat snad leda s pozicí náboženství ve středověku. Keller (2007, s. 96-97) píše, že zatímco „na počátku vývoje bylo ekonomické plně integrováno v sociálním, beze zbytku sloužilo sociálním účelům. Na konci téhož vývoje má naopak sociální sloužit výhradně ekonomickým účelům.“ Jako předěl vidí nastartování procesu autonomizace tržního systému. Celý proces ekonomizace pak chápe jako vedlejší důsledek vývoje primárních vazeb sociální ochrany spojených s nástupem první moderny.

Cílem každého jednotlivého subsystému je zajistit si dostatek financí na své vlastní fungování a to bez ohledu na ostatní subsystémy, jejich význam pro společnost či potřebnost⁵⁸. Ostatní subsystémy pak, pokud nejde o spornou sféru vlivu, z níž by bylo možné získat nové finanční zdroje, nezasahují do fungování subsystému, která má v té které oblasti plnou zodpovědnost. Tento princip platí i pro oblast vzdělávání. Takže vzdělávání svou úlohou rozvoje znalostí, dovedností, kvalifikace, osobnostního rozvoje, udržování sociální soudržnosti a kontinuity, rozvoje kritického myšlení atd. musí o své finanční zabezpečení bojovat s požadavky na výdaje armády, reprezentaci politiků či podporu firem exportujících do zámoří. Základním principem, dle kterého jsou finance v rámci zvyšující se ekonomizace společnosti založené na změně dominantní ideologie, kdy dřívější převládající keynesiánská interpretace státních zásahů do ekonomiky je nahrazována především od 70. let 20. století neoliberalismem, rozdělovány, je jednoduchý. Nárok má ten subsystém či jeho součást, která prokáže, že se investice nejvíce vyplatí.

Ekonomizace společnosti a s tím související pokles moci i suverenity národních států a privatizace veřejného sektoru navíc znamená, že procesy s tímto trendem spojené se již neprosazují jen v jednotlivých státech, ale globálně. Přestaly respektovat státní hranice a začínají zásadním způsobem ovlivňovat vývoj a transformace světa jako celku.

Pro jednotlivé státy je nejen stále těžší ovlivňovat ekonomické procesy, ale navíc ztratily také svou zásadní pozici při dohledu a nakládání s informacemi, ztratily moc nad jejich obsahem i šířením.

⁵⁸ Více o této problematice také např. viz Keller (2007, s. 98-101).

I termín globalizace je dnes i v odborné literatuře (např. Beck, 2007a; Stiglitz, 2003 a další) často chápán převážně jako ekonomický proces, jehož základem bylo vytvoření nadnárodních společností a korporací či globálních ekonomických toků, jež ve svém důsledku vytvářejí nová centra moci. Tato nová centra moci mají možnost rychlých přesunů kdykoliv, odkudkoliv a kamkoliv. Lze je proto těžko lokalizovat a není možno je účinně kontrolovat. Jejich moc přesahuje moc většiny národních vlád. Pokud jsou v některém státě přijata přísná zákonná opatření na ochranu životního prostředí, pokud je daňové zatížení ve prospěch sociálního státu vysoké či pokud stát brání jakýmkoliv jiným způsobem maximalizaci zisku, přesune korporace provozy tam, kde přísná pravidla neplatí.

Reálná ekonomika výroby a služeb se nadále odděluje od symbolické ekonomiky, jež je založena na virtuálních finančních transakcích. Tyto transakce mnohonásobně převyšují objem obrátu se zbožím. Vzniká tzv. virtuální či kasinová ekonomika, v rámci níž se přemisťují obrovské sumy virtuálního kapitálu. Od roku 1980 do roku 2000 vzrostl průměrný denní obrat na světových devizových trzích stonásobně. V roce 1998 odpovídala celková hodnota světového exportu obrátu pěti průměrných dnů na světových devizových burzách. (Sýkora, 2000, s. 5).

Zisky z ekonomického růstu a těchto transakcí nejsou rozdělovány rovnoměrně, a tak zatímco malé procento jedinců velmi bohatne, zbytek světové populace chudne. Lze říci, že někteří jedinci se obohacují na úkor ostatních.⁵⁹ Dochází k „rozevírání pomyslných nůžek“ mezi bohatým a chudými, mezi vyspělým severem a chudým, rozvojovým jihem, neboť zisk nadnárodních společností z výroby lokalizované v rozvojových zemích v těchto zemích nezůstává a přechází zpět do vyspělých zemí. Narůstání rozdílů mezi nejbohatšími a nejchudšími zeměmi světa lze chápat jako důsledek výsadního postavení ekonomického subsystému. Výsledky tzv. ekonomického růstu jsou vlastně paradoxní, zatímco velmi malému množství jedinců je ekonomická globalizace ohromně prospěšná, dvě třetiny světové populace vynechává či marginalizuje.

Výsadní, nadřazené postavení ekonomického subsystému nad ostatními funkčními subsystémy společnosti tedy přímo či nepřímo ovlivňuje sociální realitu prakticky v celé její šíři. Je to patrné v oblasti politické, kulturní, environmentální, sociální, a tedy i ve vzdělávání dospělých, které je stále častěji chápáno jako prostředek k maximalizaci sociálního i osobního profitu, jenž lze nejlépe vyjádřit finančně. „Určující ekonomický kód zisku a ztráty přestává být omezen pouze na subsystém ekonomiky, stává se univerzálním klíčem k reorganizaci všech ostatních sektorů společnosti. Fungování každého z nich je stále více

⁵⁹ Více o této problematice např. viz Beck (2007a) či Keller (2007, 2010).

podřizováno kritériu účinnosti, výnosnosti, rentability. Tržní principy jsou přitom přenášeny i do těch oblastí, které by se neměly řídit vztahem nabídky a (solventní) poptávky. Jednostranné převládnutí kritéria rentability tak vede až k otázce „ufinancovatelnosti“ sociální.“ (Keller, 2007, s. 99)

4.4.3 Vzděláváním pro trh, aneb každý jsme podnikatelem se sebou samým.

Zvyšuje se fluktuace na pracovním trhu. Politické dokumenty zdůrazňují nutnost větší pracovní flexibility. Nastoupený trend ukazuje, že v budoucnu bude více a více lidí bez stálého pracovního poměru. Především od 80. let minulého století dochází k propojování firem a vzniku transnacionálních koncernů a korporací, s tím je spojena realokace a přesuny průmyslové výroby do zemí s levnější pracovní silou. Dochází tak k nové mezinárodní dělbě práce. V podmínkách jednoduché moderny byly práce a kapitál na sobě závislé, za to dnes již existuje pouze jednostranná závislost práce na kapitálu. Kapitál se osvobodil a může určovat veškeré podmínky.⁶⁰

V rámci snižování nákladů ve vyspělých zemích se na mnohé práce najímají lidé jen na dobu dočasnou, na vykonání sjednané činnosti. Více se využívá různých forem externí spolupráce - outsourcingu a offshoringu⁶¹. Tyto změny přispívají ke zvýšení sociální nejistoty.

Komerční i nekomerční instituce transformují svou organizační strukturu, snažíce se nepřetržitě o inovace, lepší a efektivnější pracovní postupy atd., mění i požadavky na své zaměstnance. Těm nezbyvá, než se buď těmto změnám kvalifikačně a kompetenčně přizpůsobit, nebo na pracovním trhu hledat jiné uplatnění.

Palán (2007, s. 28) píše, že největší konkurenční výhodou institucí bude využití talentů zaměstnanců. Zmiňuje v této souvislosti skutečnost, že kromě znalostních pracovníků se dnes hovoří o tzv. „zlatých límečcích“, tedy o charismatických znalostních pracovnících na nejvyšší úrovni řízení, kteří představují významné nehmotné aktivum společnosti.

⁶⁰ Více o této problematice např. viz Beck (2004, 2007b) Bauman 2002a či Keller (2007).

⁶¹ Zatímco outsourcing znamená vyčlenění podpůrných, vedlejších činností (údržba, úklid, ale též HR činnosti, správa IT apod.) mimo podnik na základě smluvního vztahu s jiným subjektem, který tyto činnosti bude zajišťovat většinou jako subdodávku, offshoring znamená přemístění i pro firmu kmenových činností do zahraničí, kde jsou dále zajišťovány buďto pracovníky firmy nebo externě. Nutno dodat, že většinou jde opět spíše o externí zajištění procesů a činností, při kterých např. firmy nemohou být zpětně napadány ochránci lidských práv z nedodržování lidských práv v továrnách v rozvinutých zemích z nehumánního zacházení s pracovníky atd., a to s ještě nižšími náklady.

Ovšem i hledání nového zaměstnání s sebou pro pracovníka pravděpodobně přinese nutnost měnit a přizpůsobovat své znalosti a dovednosti a získávat nové. Více výzkumů (např. CEDEFOP, 2008) dokazuje, že v budoucnu jedinec během svého produktivního života několikrát změní své pracovní zařazení a svou kvalifikaci, několikrát s tím bude nucen modifikovat také své kompetence, učit se zcela novým znalostem a dovednostem. Výzkum Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2008 (Úlovcová a kol., 2009, s. 37-38) tuto skutečnost potvrzuje, ukazuje, že v ČR se v průměru více než 60 % absolventů středních škol uplatňuje s odstupem 3 let od ukončení daného typu studia mimo vystudovaný obor.

Také s rychlým nárůstem kvanta nových informací a modifikacemi a obměnou znalostí a kompetencí nezbytných pro vykonávání jednotlivých povolání musí docházet k jejich kontinuálnímu doplňování a aktualizaci. Primárním důvodem, proč dochází k růstu účastníků dalšího vzdělávání a snahám o téměř permanentní doplňování svých kvalifikací a kompetencí, je úsilí vyhovět zvyšujícím se nárokům trhu práce. Je samozřejmé, že toto neplatí pro všechna povolání stejnou měrou, nicméně trend směřování vztahu mezi znalostmi a pracovním trhem je jasně patrný. Willke o znalostech v rámci znalostní ekonomiky píše, že jde o vědění, jež se nezíská pouze jednou, ale které se buduje kontinuálně a aktualizuje novými zkušenostmi. „Vědění již nelze považovat za trvalou pravdu, ale za zdroj.“ (Wilke, 2000, s. 257) Celoživotní učení není pro člověka volbou, pro většinu z nás je či v blízké budoucnosti bude bezpodmínečnou nutností.

S přechodem k plošším organizačním strukturám a síťovému uspořádání je s růstem nejistoty i výše rizika přesouvána do nižších pater organizací, a spolu s tím se i zodpovědnost za vzdělání přesouvá na stranu zaměstnanců. Každý člověk má být aktivním aktérem, který si je vědom toho, že musí obnovovat své znalosti a jaké vzdělání potřebuje. Člověk, coby nositel znalostí, není z profesního hlediska toliko považován pouze za lidskou bytost, stává se z něj také ekonomický kapitál. Člověk se stal dalším ekonomickým zdrojem.

Každý z nás jde na trh se svým nabytým kapitálem - znalostmi a dovednostmi - a dokazuje potenciálním zaměstnavatelům (investorům), že je ten pravý, dostatečně vzdělaný, loajální a flexibilní, aby mohl dostat důvěru a šanci stát se produktivní silou v globalizované ekonomice. Dalším vzděláváním a prohlubováním své kvalifikace pak snižuje nejistotu, že bude v rámci úspor a minimalizace nákladů, efektivizace a racionalizace pracovních postupů nahrazen někým kvalifikovanějším, efektivnějším či lacinějším. Každý sám je zodpovědný za svůj výkon a potažmo i za situaci organizace, pro kterou pracuje. Je to paradoxní situace, kdy na jedné straně globalizovaný trh je téměř zcela autonomní a

podobou slepé přírodní síle se vyvíjí a transformuje často bez ohledu na vnější politické zásahy a snahy, na straně druhé za těchto podmínek jsou zodpovědnosti a rizika přesouvána na úroveň zaměstnanců, kteří by měli nejlépe vědět, např. jaké vzdělání budou v budoucnu potřebovat a jak předejít všem možným rizikům (Bröckeling, In: Keller 2007, s. 106-7)

Jako přínosné je primárně chápáno vzdělání, jež je možné bezprostředně využít v praxi, jež s sebou přináší nějaké výhody či udržení konkurenční pozice na trhu. V rámci vyspělých zemí můžeme sledovat zřetelný příklon k odbornému vzdělávání, jež můžeme chápat široce jako proces předávání jakýchkoliv vědomostí, znalostí a informací, které jsou požadovány „pro efektivní vykonávání pracovní role v průběhu celého individuálního pracovního života člověka“ (Kofroňová, 2006, s. 52). Valentin (1999) v tomto ohledu hovoří o „narrow vocationalism“, tedy o dominanci úzce zaměřeného vzdělávání k pracovnímu uplatnění.

V tomto smyslu lze interpretovat i výsledky výzkumu Adult Education Survey (dále jen „AES“) (Eurostat, 2009a), který ukazuje, že 83,4 % v EU a v ČR dokonce 93,3 % uskutečněného neformálního vzdělávání má vztah k profesi a důvodem participace na tomto vzdělávání je tedy zvýšení, rozšíření či prohloubení kvalifikace. Podobně na otázku, proč se lidé účastní neformálního vzdělávání, s přehledem nejvíce respondentů v EU (43,7 %) odpovědělo, že hlavním důvodem jejich účasti je dělat lépe svou práci a vylepšit si své kariérní předpoklady. Pro naprostou většinu z těch, kdo participují na dalším vzdělávání, je tedy hlavní motivací uplatnitelnost vzdělání v praxi, ve své profesi a jeho spojitost s budoucí kariérou.

Poněkud paradoxně v turbulentních časech, kdy dochází k rychlým změnám v kvalifikačních požadavcích, roste význam kompetencí na obecnější rovině a osobnostních kvalit jedinců. Tedy kompetencí, jichž lze využít nejen pro jedno konkrétní zaměstnání a dokonce nejen v pracovní oblasti, ale také v běžném životě, jak potvrzuje např. Illeris (2003, s. 397).

Z výsledků šetření Českého statistického úřadu (2009a) dále např. vyplývá, že zatímco v roce 2008 18,6 % populace ČR se základním vzděláním (odpovídající ISCED 97 1 a 2) a 35,8 % populace se středním vzděláním bez maturity dohromady odpovídá 70,2 % všech nezaměstnaných v ČR, oproti tomu 33,6 % populace se SŠ s maturitou a 11,7 % vysokoškolsky vzdělaných se podílí na celkové nezaměstnanosti 29,8 % (nezaměstnaných s VŠ bylo v roce 2008 5,7 %, na dlouhodobé nezaměstnanosti se pak podíleli 3,7 %, proti 43,9 % nezaměstnaných se ZŠ). Tato čísla dobře ilustrují korelaci mezi mírou

nezaměstnanosti a dosaženým vzděláním. Na druhou stranu však můžeme říci, že ukončení počátečního formálního vzdělání je pouze jedním z předpokladů, jehož význam bude se vzrůstající vzdělaností populace klesat, stoupat bude naopak v tomto ohledu význam dalšího vzdělávání.⁶²

Vzdělávací nabídka roste, každý si může svobodně volit, čemu se učit, v čem se bude vzdělávat, zda bude rozvíjet svou osobnost či získávat znalosti potřebné pro zapojení do občanské společnosti. Pokud si však chce udržet své místo na pracovním trhu a spolu s tím i svůj sociální status, pak se bude dobrovolně vzdělávat v tom, co žádají zaměstnavatelé.

4.4.4 Komeracionalizace a komodifikace vzdělávání

Vzdělávání se v dnešní společnosti stalo službou, segmentem trhu. Stalo se spotřební komoditou, podléhající všem principům volného trhu. Illich (2001, s. 15) na tuto tendenci vývoje upozorňoval již v 70. letech minulého století, napsal, že škola a vzdělávání vede své studenty k tomu, aby „akceptovali služby namísto hodnot“. Jaké vzdělávání je nabízeno, se řídí zákony nabídky a poptávky. Vzdělávání (zvláště profesní) se stává stále výnosnějším obchodním artiklem. Prodává se dnes rozhodně lépe než leckteré jiné zboží. S rozvojem znalostní ekonomiky, s rostoucí potřebou získávat nové kvalifikace a kompetence, poroste význam vzdělávání a s ním rovněž porostou organizacím nabízejícím vzdělávání zisky z jeho prodeje. Svou existenci si obhájí jen takové vzdělávací kurzy a programy, které dokážou přilákat pozornost dostatečného počtu studujících.

Ekonomické faktory a rostoucí liberalizace se začínají značnou měrou podílet i na změnách a vývoji vzdělávacích systémů a institucí. Imperativem vzdělávání je zvyšování jeho ekonomické efektivity, vzdělávací procedury je třeba racionalizovat, vědění musí být užitečné, podmínkou (jak psal Drucker již před více než 20 lety) by měla být jeho aplikovatelnost v praxi. Vzdělávací systém se začíná řídit tržními principy. Jak dokazuje např. Liessmann (2009) či Bauman (2004), všechny vzdělávací instituce, školy a univerzity nevyjímaje, se mají chovat jako úspěšné firmy. I do vzdělávání by měla být zavedena tržní konkurence, která by měla vést ke zvýšení kvality při snižování nákladů. Vzdělávací instituce jsou jako jakékoli jiné firmy v oblasti služeb vedeny manažery a zájem o jejich vzdělávací aktivity se zjišťuje za pomoci marketingových strategií. Ačkoli se často hovoří o růstu nabídky, jsme svědky spíše vzrůstu počtu vzdělávacích firem, jejichž nabídka je v podstatě

⁶² Více o této problematice též v oddílu 4.5.2 Inflace a devalvace vzdělání

totožná. Dochází k určité komodifikaci vzdělávání. „Komodifikované celoživotní učení spojované s rozvojem lidských zdrojů se stalo globálním fenoménem; koncept celoživotního učení byl zařazen do globalizačního mainstreamu.“ (Kopecký, 2010, s. 2) Liessmann (2009, s. 30) v této souvislosti hovoří i o industrializaci vědění, tedy o procesu podřizování vědění principům, které se dříve používali výhradně v oblasti průmyslové výroby. Stejně jako ve výrobě i ve vzdělávání musí dojít k racionalizaci procesů, vzdělání musí být manažersky řízeno s ohledem na produkt a jeho prodejnost, pokud vzdělávací produkt není úspěšný, musí dojít k jeho optimalizaci případně stažení z trhu.

Rozdíl snad tkví jedině v tom, že dělníky vědění nejsou jen ti, co vzdělávání připravují, ale rostoucí měrou především ti, kteří se vzdělávají a znalosti pak využívají ve svém zaměstnání.

To, že nejsou instituce vzdělávání dospělých v takové míře závislé na státu a mnohem častěji bývají komerčního charakteru, má různé důsledky. Na jedné straně lze říci, že odpoutáním se od státu a jeho institucí může být toto vzdělání alespoň do jisté míry oproštěno od nátlaku z jejich strany a teda svobodnější, na stranu druhou o to více má tendenci podléhat tlakům ekonomickým. Preferenci nemají ty oblasti vzdělávání, jichž by bylo z hlediska společnosti třeba, ale ty, za něž je nejvíce lidí ochotno zaplatit.

V současnosti i proto dochází k nerovnoměrnému rozvoji všech oblastí vzdělávání, všem není věnována stejná pozornost ani finanční podpora. Dochází tu k disproporcím, jež v sobě odráží obdobné disproporce ve společnosti samé. I ve sféře vzdělávání se po vzoru sféry ekonomické začíná prosazovat tendence k jisté racionalizaci a utilitarizaci vědění. Vzdělávací instituce mají primárně plnit funkci zprostředkovatele znalostí potřebných pro pracovní uplatnění. Proto by mělo docházet k jejich širší spolupráci s podniky a zaměstnavateli, kteří by definovali, co má být obsahem vzdělávání. Vzdělání má co nejvíce vyjít vstříc aktuálním potřebám ekonomiky. Podniky by na oplátku mohly dotovat výzkum i samotný vzdělávací proces. Dochází tak k instrumentalizaci vzdělávání.

Upřednostňováno je v rámci většiny vyspělých společností takové vzdělání, jež si na sebe samo vydělá, jež zajišťuje pokud možno vyčíslitelný ekonomický zisk, tedy především tržně aplikovatelné profesní vzdělání. Naopak vzdělávání v oblastech, kde nelze vyčíslit jeho přínos či ekonomický zisk, je postupně vytlačováno na okraj. V tomto případě se může jednat i o velmi kvalitní vzdělání (především humanitního charakteru), které však nelze primárně využít na pracovním trhu. Tento jednostranný přístup nejen silně omezuje možnou šíři vzdělávacích aktivit, ale, jak si ukážeme níže, je problematický i z hlediska

zabezpečování funkcí, jež tradičně vzdělání zabezpečuje a jež jsou i v současné době, navzdory politické podpoře tohoto trendu, nadále proklamovány.

Stát pomalu opouští svoji dřívější svrchovanou pozici ve sféře vzdělávání. Bauman (2004, s. 154) píše, že bylo „úspěšně zdoáno výsadní právo státu přidělovat autoritu institucím, které „vyrábějí“ a rozšiřují vědění...“ Tedy práva, které dříve náleželo univerzitám.

Bauman uvádí na příkladu univerzit možné směry vývoje vzdělávání z hlediska jejich ovlivnění tržními principy. Představuje dva možné, nepříliš optimistické scénáře, kterými by se univerzity mohly dále ubírat. První možností je, že univerzity zcela přijmou tržní principy a podřídí své fungování trhu. Jejich postavení by tak plně určoval trh a úspěšnost a prodejnost jejich vzdělávacích produktů, jež by se podřizovaly koupěschopné poptávce. Jasně požadavky trhu by pak byly měřítkem „společenské užitečnosti univerzitních produktů“ (Bauman, 2004, s. 160) Druhou možností je opačná strategie uzavření se do sebe, stažení se z trhu, kde vzdělání bude spotřební komoditou. Univerzity by se soustředily na tvorbu a výzkum abstraktních teorií jen málo srozumitelných širší veřejnosti. Oba scénáře znamenají, že univerzity rezignují na své tradiční funkce a ztratí své postavení. Vzdaly by se tím funkce reprodukce kulturního kapitálu. „...v prvním případě se přijímá podřadné, služebné postavení v hierarchii důležitosti, kterou určují a které předsedají tržní síly; ve druhém případě se akceptuje společenská/kulturní bezvýznamnost, k níž odsuzuje nenapadnutelný zákon těchto sil“ (Bauman, 2004, s. 161)

V rámci vyspělých států vzniká stále více privátních škol i vzdělávacích institucí pro dospělé. I přes snahu některých z nich poskytovat skutečně kvalitní vzdělání, je téměř vždy jejich prvořadým úkolem být rentabilní.

Často je vznik soukromých vzdělávacích institucí podporován nejen poukazem na rozšiřování nabídky vzdělávacích kurzů, ale též se argumentuje tím, že placené vzdělání je kvalitnější (a to zejména s ohledem na snižující se či nedostatečné státní dotace v této oblasti), flexibilnější a dokáže se lépe přizpůsobovat aktuálním požadavkům. Ovšem na druhou stranu u privátních vzdělávacích institucí bývá složitější dohled nad udržováním kvality poskytovaných služeb, snaha o flexibilitu často vede k tomu rychle vytvořit požadovaný vzdělávací program, a tím i k tomu, že tento program může být obsahově problematický, tvořený nesystémově a ve svém výsledku může přinést i menší užitek. Navíc často jsme svědky toho, že vzdělávací instituce, ve kterých jedinec za vzdělání platí, se snaží každého účastníka udržet za každou cenu (v některých případech i snížit požadované a předem proklamované nároky, aby tento uspěl a získal kýžený certifikát završující studium),

protože každý studující je zdrojem nemalých financí. Pokud je privátní vzdělávací instituce skutečně kvalitní, pak je tato vyšší kvalita většinou spojena s vyšší cenou. Z toho pak vyplývá, že takové vzdělání si nemůže dovolit každý, jde o vzdělání pro majetnější, privilegované skupiny společnosti.

Ztržnění vzdělání je problémem, který budeme v nejbližší budoucnosti řešit stále častěji. Keller (2007, s. 110) upozorňuje, že pokud tento trend převládne, pak vzdělávací instituce, jež budou předávat méně rentabilní vzdělání, budou postupně vytlačeny institucemi tržně úspěšnějšími. Před komodifikací vzdělání a jejími důsledky varuje i Bělohradský (2003), který se ptá: „Je výhodné privatizovat i vzdělání a obchodovat s ním neomezeně na globálním trhu? Bude tak produkce a distribuce vzdělání efektivnější, nebo se naopak demokratické společnosti rychle stanou společnostmi kvalifikovaných idiotů?“ Bělohradský rozlišuje mezi vzděláním a kvalifikací⁶³. Domnívá se, že důsledkem privatizace a komodifikace vzdělání je redukce vzdělání na kvalifikaci – specializované profesní vzdělávání. To vidí z dlouhodobého hlediska jako ekonomicky nevýhodný trend, neboť ve světě stálých a rychlých změn, rizik a nejistot není výhodou přílišná specializace, ale různost kompetencí, které mohou být z hlediska trhu i zcela neužitečné a nevyužitelné.

V souvislosti s komodifikací vzdělávání bych zde ještě rád uvedl názor Palána, který v této souvislosti píše o problematice marginalizaci ve vzdělávání. „Pokud stát ponechá péči o oblast *dalšího vzdělávání* pouze na tržních principech nabídky a poptávky, mine se celoživotní učení svým posláním a stane se sociální výsadou, prostředkem pro prohlubování společenských rozdílů.“ (Palán, 2002, s. 116)

Pokud by v oblasti vzdělávání dospělých zcela převládly principy trhu, znamenalo by to nejen výraznější omezení či úplné zamezení přístupu ke vzdělání pro jedince i celé sociální skupiny, a s tím i vyšší pravděpodobnost jejich marginalizace a sociální exkluze a zvyšování sociálních rozdílů, ale primát těchto principů by znamenal též omezení škály nabídky kurzů. Veškeré kurzy, které by z krátkodobého hlediska neprokázaly svou rentabilitu, by byly z trhu vytlačeny a nahrazeny vzděláváním ekonomicky rentabilnějším a přinášejícím poskytovatelům vyšší zisk.

4.5 Nové rozvrstvení, nové nerovnosti, nové konflikty

⁶³ Bělohradský kvalifikaci definuje jako přípravu k povolání. „Člověk je kvalifikován, když je po něm poptávka na trhu práce, když je pro něj použit v jednom ze specializovaných sektorů, do nichž je společnost rozrůzněna.“ (Bělohradský, 2003)

4.5.1 Vzděláním k sociální kohezi či nerovnostem?

Vzdělání by kromě zvyšování konkurenceschopnosti a podpory hospodářského růstu mělo dle Lisabonské strategie a navazujících politických dokumentů vést též k vyšší sociální kohezi a spravedlnosti. V Závěrech předsednictví Evropské rady v Lisabonu (Rada Evropské unie, 2000, s. 2) se píše, že EU si musí na následující dekádu nastavit nové strategické cíle tak, aby se stala světově nejlépe konkurenceschopnou a nejdynamičtěji se rozvíjející ekonomikou založenou na znalostech, jež bude založena na principu trvale udržitelného rozvoje a bude generovat nová, lepší pracovní místa a zvyšovat svou sociální soudržnost.

V rámci sociálního pilíře by mělo dojít např. k růstu celkové zaměstnanosti (původně 70 % do r. 2010), růstu rovných příležitostí, přizpůsobení evropského sociálního modelu přechodu k znalostní ekonomice a společnosti, či odstranění chudoby a vyrovnání se se stárnutím evropské populace. Pro splnění těchto cílů má být podstatnou podmínkou především udržení vysoké úrovně zaměstnanosti, prostředkem k jejímu udržení pak mají být investice do vysoce kvalifikovaných pracovních sil (Kok, 2004, s. 34).

Jednotlivé stanovené pilíře (ekonomický, sociální a ekologický) se mají vzájemně podporovat. Např. v Kokově zprávě (Kok, 2004, s. 8) se uvádí, že od samého počátku bylo hlavní snahou lisabonského programu reforem spojit hospodářskou dynamiku zajišťující vyšší tempo růstu a zaměstnanosti, s dlouhodobými evropskými zájmy, jimiž je podpora sociální soudržnosti, spravedlnosti a ochrany životního prostředí. Memorandum o celoživotním učení (2000, s. 8) hovoří o nových očekáváních, že Evropané budou společnosti aktivně přispívat a že se budou muset naučit pozitivně žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmaností. Vzdělávání má pak být klíčem k naučení a pochopení, jak se s těmito výzvami vyrovnat. V rámci rozvoje multikulturalismu, coby podpory různých socio-kulturních vlivů ve společnosti, i růstu počtu vysoce vzdělaných a kvalifikovaných mobilních pracovních sil, jež by měly též schopnost inovace a byly flexibilní, by mělo nutně dojít ke zkvalitnění vzdělávacích a školicích systémů.

Ovšem realita je trochu odlišná. Potvrzuje se to, co bylo napsáno výše, tedy že ekonomické aspekty dominují nad ostatními. Ukazuje se, že vzdělávání, a to nejen v zemích EU je omezováno na úzkou, utilitárně pojatou oblast dalšího vzdělávání zaměřenou nikoliv na sociální, ale ekonomické důsledky procesu vzdělávání, tedy především na růst produktivity a konkurenceschopnosti společnosti. Toto bylo politicky posvěceno také na základě revize původních cílů Lisabonské strategie a určení nových priorit (viz 4.2.1 Vzdělávání dospělých v politických dokumentech)

Navíc nutno dodat, že toto propojení a vzájemná podpora jednotlivých pilířů je požadavkem dosti problematickým, neboť mezi těmito pilíři a cíli, jak jich dosáhnout, mohou nastávat konflikty. Hospodářská dynamika a ekonomický růst nutně nemusí zvyšovat a podporovat zaměstnanost a již vůbec ne sociální soudržnost a udržitelný rozvoj. Zvyšování zaměstnanosti naopak nemusí vést k vyšší produktivitě a flexibilitě práce, a tím i k vyššímu výkonu ekonomiky. Tyto cíle si mohou naopak výrazně odporovat a vzájemně bránit svému plnění.

Zejména ekonomické a sociální cíle se nejen že nepodporují, ale přímo si odporují. Nelze proto očekávat, že realizaci vzdělávání na podporu konkurenceschopnosti, tedy i kompetice na pracovním trhu, může být podpořena sociální soudržnost a solidarita. Jde o zcela odlišně postavené, antagonistické modely vzdělávání, jež vycházejí i z odlišných ideologických základů. Beck; Beck-Gernsheim (2006, s. 145) tuto tezi potvrzují. Píší, že rostoucí tlak na zvyšování konkurence vede k individualizaci mezi sobě rovnými (mezi jedinci s podobným vzděláním, znalostmi, zkušenostmi), tím ničí a podkopává jejich rovnost a vede k izolaci jedinců v rámci homogenních sociálních skupin.

Vzdělávání ke konkurenceschopnosti spíše rozděluje společnost a umožňuje další růst sociálních rozdílů mezi jednotlivými skupinami společnosti, podporuje zavedení tržních mechanismů do vzdělávání. Základem soudržnosti společnosti je naopak nutnost naučit se sociálnímu dialogu a komunikaci napříč společností, namísto kompetici se učit kooperaci a spolupráci. I proto bude hledání sociálního konsenzu a udržování koheze v budoucnu stále obtížnější. Někteří autoři v této souvislosti se změnami sociální stratifikace a sociálních relací uvnitř společnosti hovoří o příchodu nového středověku (např. Minc, 1993), či využívají (např. Dahlgren, 1995, s. 8) Habermasova pojmu refeudalizace (Habermas, 2000) k charakteristice současného vývoje společnosti.

Jedním z dalších hlavních požadavků, které by měly vzdělávací systémy splňovat, je růst jejich otevřenosti a flexibility, jichž ale musí být dosaženo při udržení potřebné míry konzistence celého systému a zajištění vysoké vzdělanostní úrovně za pomoci kvantifikovatelných standardů kvality. Podmínkou dosažení tohoto cíle je vyšší míra koordinace celého systému a jasná definice jednotlivých pojmů a konceptů (Schuetze, 2007, s. 7-8). Musí dojít k co největší eliminaci rigidních prvků systému, celý systém by měl být prostupnější a přístupnější širším skupinám společnosti, zejména pak těm, kteří doposud na

celoživotním učením participovali nejméně. Každý dospělý by měl mít větší volnost učit se kdy, kde, jak a čemu uzná za vhodné.⁶⁴

Otázkou zůstává, nakolik je možné v praxi tohoto dosáhnout, nakolik je možné udržet kvalitu vzdělání při zajištění potřebné míry standardizace a kvalitní podklady pro učení a přitom celý systém otevřít, flexibilizovat a zpřístupnit co nejvíce lidem, či zda právě tradice a určitá úroveň rigidity ve vzdělávání naopak nepodporuje udržování kvalitativních mantinelů.

Prostupnost systému, stejně jako rozšíření přístupu k informacím resp. znalostem především díky možnostem nových informačních a komunikačních technologií, jsou jistě pozitivními prvky umožňujícími zapojení většího procenta populace, ovšem na druhou stranu, jak již bylo napsáno výše, právě požadavky na jejich rozšíření znesnadňují dohled nad kvalitou poskytovaných vědomostí a znalostí, společně s tím se komplikují i možnosti koordinace celého systému⁶⁵.

Z hlediska celoživotního učení je jako problematický chápán též přístup různých sociálních skupin ke znalostem a procesům učení a vzdělávání. Často se v různých politických dokumentech i odborných studiích setkáváme s požadavkem na zapojení sociálních skupin s nízkou kvalifikací do systému celoživotního učení, tzn. skupin, které na celoživotním učení zatím příliš neparticipují. Ovšem ochota učit se a vzdělávat se i v dospělém věku závisí na mnoha faktorech, mezi něž patří především vnitřní motivace k dalšímu učení a vzdělávání, jež mimo jiné dále souvisí i se vztahem, který člověk k procesům učení a vzdělávání zdědil a které si během svého života vytvořil⁶⁶.

Předpoklad, že vztah ke vzdělání, který se odráží i ve výši dosaženého vzdělání, je dále reflektován i v přístupu k učení v dospělosti, podporuje i řada výzkumů, jež ukazují zastoupení sociálních skupin s různým stupněm dosaženého vzdělání ve formálním, neformálním i informálním učení a vzdělávání dospělých. Např. výzkum AES (Eurostat, 2009a)⁶⁷ ukazuje mimo jiné i úroveň účasti jednotlivých vzdělanostních skupin na dalším

⁶⁴ Existuje více různých návrhů a variant, jak tohoto dosáhnout, jedním z nich je např. systém vzdělávacích účtů, poukázek či kupónů, které by měl každý k dispozici a mohl je využít na vzdělání dle svého výběru, kdykoliv v průběhu svého života.

⁶⁵ Např. ve Velké Británii byl po relativně krátké době ukončen nadějně vyhlížející projekt vzdělávacích účtů, jemuž se na jedné straně sice podařilo přitáhnout ke vzdělávání mnoho lidí, na straně druhé se ukázalo, že systém byl často zneužíván, a to zejména poskytovateli vzdělání, kteří nabízeli nekvalitní vzdělání. (Schuetze, 2007, s. 15-16)

⁶⁶ Více k této problematice viz oddíl 2.3.2 Vzdělávání jako prostředek udržení pozic elity a dominantní kultury a reprodukce sociálních nerovností

⁶⁷ V tomto výzkumu jsou k dispozici data za rok 2007, které ukazují účast osob ve věku 25-64 let na vzdělávání dospělých za celý rok 2007.

vzdělávání v jednotlivých státech EU. Výsledky hovoří jasně, zatímco např. v ČR se celkově účastnilo dalšího formálního vzdělávání 3,9 %, neformálního 35,4 % a informálního 54,7 % dospělých, populace s dosaženým terciárním vzděláním (ISCED 5-6) se účastnila dalšího vzdělávání výrazně více (formální vzdělávání 9,7 %, neformální 57,1 % a informální 79 %, osob se základním vzděláním (ISCED 0-2) se naopak účastnilo jen 0,7 % ve formálním vzdělávání, 14,6 % v neformálním a 32 % v informálním. V tomto ohledu obdobné výsledky, jen s poněkud vyššími čísly v oblasti formálního vzdělávání, vykazuje i průměr EU27, kde se celkově vzdělávalo 6,3 % ve formálním, 32,7 % v neformálním a 48 % v informálním vzdělávání. Terciárně vzdělaných se vzdělávalo 12,2 % ve formálním, 52,8 % v neformálním a 67 % v informálním vzdělávání, oproti 2,5 %, 16,3 % a 28 % u lidí se vzděláním základním.

Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2005 (Kadeřábková, 2005, s. 255-264) vycházející v jiného výzkumu Labour Force Survey Eurostatu⁶⁸ také potvrzuje výše uvedené teze. Ukazuje, že zatímco v ČR se v roce 2004 účastnilo dalšího formálního vzdělávání 4,3 %, neformálního 27,2 % a informálního 53,2 % dospělých s dosaženým terciárním vzděláním, osob se základním vzděláním jen 0,1 % ve formálním vzdělávání, 3,9 % v neformálním a 7,1 % v informálním. Také podobnou situaci, jen s vyšší celkovou participací na dalším vzdělávání lze vysledovat i v zemích EU 25, kde oproti 8,5 % osob s terciárním vzděláním se dalšího formálního vzdělávání účastnilo jen 1,4 % ze skupiny se vzděláním základním, u neformálního vzdělávání je tento poměr 30,9 ku 6,5 % a u informálního 55,2 ku 18,4 %.

Třetí výzkum, jenž verifikuje výše uvedené, uvádí Keller; Tvrdý (2008, s. 105-106), který interpretuje výsledky výzkumu VŠB-TUO, SC&C, jež např. ukazují, že z lidí s nejnižším vzděláním (bez maturity) se chtějí dále vzdělávat jen dva z deseti, zatímco u vysokoškolsky vzdělaných jsou to dvě třetiny, dále říkají, že téměř 34 % lidí v ČR bez maturity oproti 1,6 % s dokončeným terciárním vzděláním se dále nevzdělává, protože učení je nebavilo.

Ovšem je nutné říci, že co se týče výsledků výzkumů v ČR, tyto nejsou zcela porovnatelné s průměrem EU27 a zejména pak se staršími členskými zeměmi EU. V ČR netvoří lidé s pouze základním vzděláním ani 10 % celkové populace ve věku 25-64 let. Jejich podíl se navíc i nadále snižuje především proto, že základní vzdělání mají především starší, válečné a poválečné ročníky, které postupně opouští produktivní věk. Tyto ročníky, které se blíží opuštění produktivního věku, již logicky nemají velkou motivaci dále se formálně vzdělávat.

⁶⁸ Účast na dalším formálním, neformálním i informálním vzdělávání dospělé populace (25-64 let) EU je v tomto případě měřena za rok 2004 v období posledních 4 týdnů před výzkumem.

Kromě samotné vnitřní motivace a ochoty dále se učit a vzdělávat svou roli samozřejmě hraje též i samotný přístup ke vzdělání. Jedinci s dosaženým vyšším vzděláním prokazující vyšší ochotu učit se a investovat do svého rozvoje a dalšího vzdělávání, mají navíc často vzdělávání, a to zejména další profesní vzdělávání, hrazeno či spoluhrazeno svým zaměstnavatelem. Navzdory tomu osoby s nízkou kvalifikací neuvádějí finanční náročnost kurzů jako důvod neúčasti v o mnoho vyšší míře, než osoby s VŠ vzděláním a naopak dokonce méně často, než osoby s maturitou (Kadeřábková, 2007, s. 271).

Z výzkumu Eurostatu z roku 2006 (Kadeřábková, 2007, s. 265) též vyplývá, že ve většině zemí EU se zaměstnaní vzdělávají více než nezaměstnaní, např. v ČR je rozdíl v dalším vzdělávání mezi těmito skupinami dvojnásobný. Ač právě nezaměstnaní jsou skupinou s vysokým zastoupením osob s nízkou kvalifikací a osob ohrožených sociální exkluzí.

Ač, jak píše např. Illeris (2006, s. 18), osoby s nízkou kvalifikací si často velmi dobře uvědomují, že to, co by jim zajistilo lepší a stabilní pracovní uplatnění, je právě vzdělávání, ale na druhou stranu si přejí, aby tomu tak nebylo. Ke vzdělávání zaujímají silně ambivalentní vztah, chápou vzdělání jako nutnost, ale vždy si najdou důvod, proč se ho neúčastnit.

Z výše uvedeného vyplývá, že zapojení různých sociálních skupin do systému celoživotního učení se výrazně diferenciováno. I zde platí Matoušův efekt, formulovaný Mertonem v roce 1968, který, pokud jej aplikujeme na tuto oblast, říká, že dále se větší měrou vzdělávají ti, co již kvalitní formální vzdělání získali a většinou zastávají i dobré sociální postavení, naopak ti, jejichž formální vzdělání není na příliš dobré úrovni a kteří by tedy pravděpodobně mohli dalším vzděláváním získat nejvíce, se dalšímu vzdělávání a učení věnují jen v omezené míře. Keller; Tvrdý (2008, s. 104) na základě výsledků výzkumu Schomanna a Leschkeho vyslovují názor, že další vzdělávání je tak primárně využíváno těmi, „kdo díky své pozici disponují dostatečnými zdroji a prostředky, a využívají je k dalšímu zvýšení svých výhod.“ Podobně se vyjadřuje též Cunningham (1993), který píše, že jsme dospěli do stavu, kdy místo rozšiřování přístupu ke vzdělávání dospělých je více vzdělávání poskytováno již vzdělaným. Možnost spravedlivější a rovnější společnosti skrze rozšíření přístupu ke vzdělávání a možnosti využít druhé vzdělávací šance chápe jako jeden z mýtů, které jsou s vzděláváním dospělých spojeny.

Vzhledem k předpokladu, že vzdělání je důležitým faktorem společenského úspěchu a determinantou toho, jakou pozici v sociální hierarchii bude jedinec zastávat, a rostoucí

měrou ovlivňuje i to, zda si jedinec svou pozici udrží, lze konstatovat, že rozdílný přístup ke vzdělávání a znalostem vede ke zvyšování sociálních rozdílů.

Nelze než souhlasit s Prestonem (2006, s. 335-338), který zkoumal strategie sociálních tříd v souvislosti se vzděláváním dospělých a který píše, že právě vzdělávání dospělých je významným faktorem, prostřednictvím něhož jsou tvořeny a potvrzovány rozdíly mezi sociálními třídami, že účast či naopak neúčast na vzdělávání dospělých jsou jednou z cest, jak si sociální třídy mohou udržovat a posilovat své výhody.

Přesto je v politických dokumentech většinou vzdělávání stále prezentováno jako zdroj, který pokud je dobře využit, nutně přinese každému člověku zlepšení nejen sociální, ale hlavně ekonomické pozice a jako nástroj zvyšující sociální kohezi.

Vzdělání a znalosti je dnes možné považovat za běžnou, všemi tolerovanou normu, která rozděluje možnosti sociálního a pracovního uplatnění (Leadbeater, 2000, s. 108). Další vzdělávání tedy jistě plní funkci druhé a další vzdělávací šance, tím se ovšem daří spíše jen zpomalovat akcelerující trend rozevírání nůžek mezi sociálními skupinami s kvalitním vzděláním a těmi, kdo takové vzdělání nemají. „Vzdělání ... vyžaduje v tomto smyslu individuální orientace na sociální vzestup, které zůstávají efektivní ještě i tam, kde ‚vzestup na základě vzdělání‘ je iluzorní a vzdělání se proměňuje jen v nutný prostředek proti sestupu a je zbavováno své ceny.“ (Beck, 2004, s. 52.)

V této souvislosti bych ještě rád zmínil výzkum Adult Literacy and Life Skills Survey (OECD, 2005), který ukazuje, že vyšší stupeň formálního vzdělání nutně neznamená vysokou úroveň gramotnosti a naopak. K podobným výsledkům dochází i starší výzkum National Adult Literacy Survey (How Educated Are We, 2009), z jehož výsledků lze vyvodit, že 14 % americké populace s vysokoškolským vzděláním spadá do spodních dvou kategorií pětistupňové škály rozdělující populaci dle dosaženého stupně funkční gramotnosti. Dosažené formální vzdělání tak skutečně v některých případech hraje primárně roli sociálně stratifikačního nástroje, až v druhé řadě jde o získání vědomostí a potřebných kompetencí. Na základě těchto výzkumů lze dále i ukázat, že vzrůstající snaha, aby co největší procento populace mělo terciární vzdělání, často vede ke snižování nároků na studenty, a tím i k celkovému snižování kvality poskytovaného vzdělání. Toto samozřejmě neplatí stejnou měrou pro všechny vzdělávací instituce, vždy budou existovat vzdělávací instituce, které budou poskytovat velmi kvalitní vzdělání a dále naopak ty, jimiž poskytované vzdělání není na příliš vysoké úrovni. Avšak vyšší kvalita poskytovaného vzdělání a prestiž instituce je většinou spojena s vyšší výběrovostí při přijímání studentů a v mnoha zemích dále též často

s vyššími finančními nároky na samotné studium. Výsledkem je tedy opět vysoká selektivita a výběrový přístup, který znevýhodňuje některé sociální skupiny.

4.5.2 Inflace a devalvace vzdělání

Ovšem ani kvalitní, úspěšně ukončené počáteční formální vzdělání nezaručuje nutně dobré pracovní uplatnění po celý život. Dříve lidé neměli z ekonomického ani sociálního hlediska příliš důvod se po dosažení požadovaného formálního vzdělání dále vzdělávat. Po získání určité sociální pozice spojené s ekonomickým statutem již další vzdělávání nemělo významnější sociálně mobilizační funkci⁶⁹. Dnes je situace odlišná. Sociální zařazení jedince, jeho sociální status a místo v sociální hierarchii, reflektuje jeho úspěšnost nejen v rámci formálního vzdělávání počátečního, ale i dalšího vzdělávání. Formální počáteční vzdělávání lze pokládat pouze za dobrou základnu, na které je třeba dále stavět. Po celý život je nutné držet krok s vývojem, je nutné získávat nové znalosti a dovednosti, zvyšovat a rozšiřovat svou kvalifikaci. Nelze než souhlasit s Baumanem (2002b, s. 34), který píše, že v současnosti se rychle mění praktický smysl zkušeností nashromážděných v průběhu povolání, že řada kompetencí vázaných k výkonu profese a osvojených profesních návyků se se změnou technologií a změnami povolání stává spíše přítěží než předpokladem dalšího profesního vzestupu.

Další vzdělání sice stejně jako dříve primárně nezaručí zvýšení sociálního statusu, jeho hlavní funkcí je v tomto ohledu zamezit jeho snížení. Kdo nebude schopný držet krok s rychlým tempem změn, tomu se může stát, že se dostane mezi ty „neúspěšné“.

Bell, Willke i Drucker se shodují ve svých názorech na vzrůstající význam vzdělání⁷⁰. Dle těchto autorů budou vzdělaní lidé „archetypy“ budoucí společnosti. Dochází k přeměnám v sociální struktuře. Industriální dělník, jehož éra započala s průmyslovou revolucí a jenž získal v minulém století relativně velký vliv na dění ve společnosti, opouští svoji pozici, ztrácí vliv a moc. Teorie třídního konfliktu, jak ji popisoval Marx, již dnes není aktuální. Dnes vznikají nové sociální straty a s nimi také nové nerovnosti a konflikty. Tedesco (1997, s. 13-14) píše, že středobodem budoucích sociálních konfliktů budou místa, kde dochází k produkci a distribuci společensky významných znalostí. Vzdělavatelé, vědci,

⁶⁹ Místo jedince ve společenské hierarchii bylo z větší části předem určeno. Vzdělání se sice již od průmyslové revoluce považovalo za sociálně stratifikační činitel legitimizující hierarchické rozvrstvení společnosti, nicméně reálná možnost sociální mobility nikdy nebyla tak výrazná, jak bylo dominantními skupinami společnosti konstatováno.

⁷⁰ Bell (2000, s. 65) za nejvýznamnější instituci „postindustriální“ doby pokládá univerzitu, neboť se podílí na produkci teoretických poznatků. Píše, že charakteristickým rysem budoucích měst nebude tovární komín, ale univerzita.

intelektuálové a další lidé spojení s produkcí a šířením znalostí budou hrát signifikantní roli nejen při generování těchto konfliktů, ale též při jejich řešení.

Ve znalostní společnosti založené na vědomostech a kvalifikacích tak roste význam i vliv nové „technicko-akademické třídy“. Pongs (2000, s. 65-66) píše, že dle Bella s přechodem k postindustriální společnosti vznikají tři nové sociální třídy:

1. Technicko-akademická třída - „tvořivá elita vědců a akademicky vzdělaných špičkových úředníků“. Tito lidé přebírají vedení společnosti.
2. Inženýři a profesori.
3. Technici, akademické profese střední úrovně a asistenti.

Vzdělání dle něj rozhoduje o „dosažení vysokého sociálního postavení“.

Obecně pracovní místa v průmyslu jsou dnes skutečně nahrazována prací ve sféře služeb, nicméně ne tak rychle a v takové míře, jak např. Bell očekával. Také mnoho pracovních míst v oblasti služeb je (a do budoucna rostoucí měrou bude) nahrazováno samoobslužnými mechanismy a automatizací.

Fakt, že dosažení určitého stupně vzdělání stejně jako získání jedné kompletní kvalifikace přestává být již dnes také dostačující a nezaručuje získání zaměstnání a vůbec již zaměstnatelnost na celý život, je dobře pozorovatelný např. u dnešních absolventů vysokých škol, z nichž již většina pochopila, že nabízet „pouze“ akademický titul nestačí, že pro nalezení dobrého pracovního uplatnění je potřeba více. V jejich životopisech tak kromě ukončeného stupně vzdělání najdeme též nejrůznější odborné praxe, práce na částečné úvazky v oboru, jemuž se chtějí věnovat, studijní cesty, stáže apod. Popřípadě, aby se odlišili a předčili svou konkurenci, nabízejí rovnou dva akademické tituly z různých oborů či vzdělávacích institucí. V rámci zlepšení své konkurenční výhody na pracovním trhu se tak někteří jedinci snaží získat co nejvíce různých titulů, certifikátů, osvědčení, diplomů.

Baptiste a Nyanungo (2007, s. 24) v tomto ohledu poznamenávají, že vzdělávání může být faktorem zvýšení či snížení počtu kvalifikovaných zájemců o zaměstnání, ale že vzdělání nemůže ovlivnit počet dostupných pracovních míst.

V současnosti je hlavní důraz stále ještě kladen na formální vzdělávání, přitom však „vzdělání už nelze považovat za přípravné stadium před nástupem do pracovního procesu.“ (Giddens, 1999, s. 407). Strmě vzrůstá význam vzdělávání získaného mimo formální vzdělávací instituce, neformálním a informálním učením. Znalosti získané neformálním či informálním učením však v praxi stále nejsou považovány za dostačující a vyhovující, pokud celý proces není završen složením zkoušky a získáním titulu a formálního certifikátu

vzdělávací organizace. Nikoliv na tom, co člověk skutečně umí, ale na získaném formálním vzdělání a na dalších získaných vzdělávacích certifikátech a vysvědčeních závisí, jaké uplatnění na pracovním trhu člověk získá a jaký sociální status s tím bude spjat. V současnosti drží stále monopol v této oblasti škola, která nejen svým hierarchickým systémem, vysvědčeními, certifikáty a diplomy plní funkci sociální a profesní selekce.

Můžeme se ptát, jakým způsobem by docházelo k evaluaci výsledků vzdělávání a učení, pokud by formální vzdělávací instituce přišly o své výsadní postavení při ověřování, zda jedinec aktuálně má všechny potřebné znalosti, zda si osvojil všechny dovednosti a znalosti pro vykonávání konkrétní profese.

Jednou z cest, jak toto změnit, či jakýmsi pomyslným prvním krokem jsou např. systémy ověřování a uznávání výsledků předchozího učení⁷¹. Tyto systémy dovolují pouze na základě složení zkoušky uznání znalostí a dovedností, a to bez ohledu na to, jak je člověk získal⁷². V současné době jsou systémy teprve tvořeny, bude ještě nějaký čas trvat, než se dostanou do širšího povědomí společnosti a než se podaří eliminovat většinu nedostatků, jež v současné době mohou omezovat či zabraňovat jejich využitelnosti a rozšíření.

Také možnosti informačních a komunikačních technologií společně se změnami v chápání procesu vzdělávání a znalostí již dnes a do budoucna budou významně vyšší měrou přispívat ke zmenšení vlivu či dokonce ztrátě monopolu vzdělávacích institucí v této oblasti. Organizacím zabývajícím se vzděláváním se však zatím úspěšně daří udržet svůj monopol nad distribucí a diseminací vědomostí a dovedností, hlavním důvodem je právě udržení jejich donedávna výhradního práva na udělování vzdělanostních certifikátů a titulů.

Tyto změny v postavení vzdělávacích institucí ukazuje např. Petrusek (2006, s. 414) na příkladu univerzit. Domnívá se, že univerzity budou muset přehodnotit a nově definovat své postavení ve společnosti. Musí reagovat na změny sociální reality, na situaci, kdy spíše ještě dále poroste význam diplomů, ale nebude zapotřebí konstantního souboru trvalého

⁷¹ Např. v ČR je tento systém upraven zákonem č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, na jehož základě vzniká Národní soustava kvalifikací, v rámci níž se ve spolupráci se zástupci zaměstnavatelů a dalšími sociálními partnery tvoří dílčí kvalifikace. Dílčí kvalifikace lze definovat jako na pracovním trhu samostatně uplatnitelné části povolání. Každá dílčí kvalifikace je dále tvořena kvalifikačním a hodnotícím standardem, na jehož základě je možné složit zkoušku a získat osvědčení o získání dílčí kvalifikace, a tím si formalizovat své znalosti a dovednosti bez ohledu na to, jak je člověk získal. Za určitých podmínek lze na základě tohoto systému získat i výuční list či jiný formální certifikát o dosaženém vzdělání, který je jinak možné získat pouze absolvováním institucionálního formálního počátečního vzdělání.

⁷² Tyto systémy otevírají nové šance pro ty, kterým byla z nějakého důvodu v rámci formálního školského systému odepřena možnost získat určitý stupeň formálního vzdělání, jedinec by si také mohl snadněji rozšiřovat, zvyšovat či měnit svou formálně uznanou kvalifikaci. Při přijímání do nového zaměstnání by se v budoucnu nemusely brát v potaz jen získané certifikáty a diplomy, mohla by se zjišťovat celá šíře získaných kompetencí a kvalifikací jedince.

vědění, kdy bude třeba otevřít přístup ke vzdělání širšímu okruhu zájemců, ale současně v určité míře zachovat negativní selekci, kdy bude třeba hledat novou rovnováhu mezi tradičním pojetím vzdělanosti a rostoucím požadavkem na praktickou využitelnost znalostí a vědomostí, rovnováhu mezi tradicemi, na které chceme navazovat a společností, která se tradic zbavuje.

Budou školy přicházet o své postavení v produkci a předávání vědomostí? Beck (2004, s. 245) se domnívá, že formální vzdělávací systém již ztratil funkci veřejně kontrolovaného rozdělování šancí, tedy funkci, jež byla vzdělávání připisována od dob osvícenství. Namísto něj jsou to podniky, jejich ředitelé a personální útvary, kdo rozhoduje, kdo dostane šanci.

V podmínkách flexibility a rychlého zastarávání znalostí, dává mnoho lidí z pragmatického hlediska také přednost kratším kurzům šitým přesně na míru partikulárním potřebám účastníků. Neznamená to samozřejmě, že by univerzity ztrácely zcela své postavení. Vysokoškolský diplom je považován za stále důležitější podmínku pro získání dobrého zaměstnání. Stále více se však potvrzuje fakt, že je pouze jedním, nikoliv jediným z předpokladů, že diplom, ač z prestižní univerzity, nechrání jedince před ztrátou zaměstnání. Ani univerzitní vzdělání tak jedinci nezaručí celoživotní uplatnění na pracovním trhu.

Vzdělání je v současnosti skutečně důležitým faktorem facilitujícím přístup na pracovní trhy. Vyšší vzdělání rozšiřuje možnosti výběru pracovních pozic a je spojeno s vyšším platovým ohodnocením. Průzkumy Eurostatu (2009b) ukazují, že rozdíl v platu terciárně vzdělaného zaměstnance je v EU v průměru asi o polovinu vyšší ve srovnání se zaměstnancem s maturitou. V ČR byl tento poměr ještě vyšší. Průměrná mzda vysokoškoláka zde v roce 2002 byla na 174 % průměrné mzdy středoškoláka (Dvořáková, 2009, s. 258). Z dat Českého statistického úřadu (2009b - vlastní výpočty), lze vyvodit, že v roce 2008 byl průměrný plat vysokoškolsky vzdělaných dokonce na 192 % platu středoškolsky vzdělaných a na 268 % platu lidí se vzděláním základním či nedokončeným.

Můžeme se ptát, proč je tento rozdíl v ČR vyšší než v průměru zemí EU. Hlavním důvodem je pravděpodobně rozdílná distribuce vzdělání v populaci. Zatímco v EU27 mělo v roce 2007 vysokoškolské vzdělání 23,5 % z celkové populace v ČR je to zatím jen 13,7 %. Relativně nízký počet vysokoškolsky vzdělaných je proto lépe honorován, než jsou ti s nižším dosaženým vzděláním. Lze předpokládat, že se zvýšením počtu terciárně vzdělaných lidí v ČR budou tyto rozdíly v platech srovnatelné s EU.

V mnoha vyspělých zemích jsou již dnes velmi patrné tendence k inflaci vzdělání, kdy např. podíl populace s terciárním vzděláním výrazně převyšuje počet míst, na kterých je nutné mít kvalifikaci na této úrovni. Jasným důsledkem pak je skutečnost, že lidé s vysokoškolským diplomem jsou nuceni se hlásit a zastávat místa, která ještě nedávno byla zastávána výhradně pracovníky se středoškolským vzděláním či dokonce jen vyučenými a naopak rostoucí počet vlastníků diplomů a certifikátů mimo jiné znamená, že pro přijetí na pracovní pozice, kde ještě před deseti lety stačilo středoškolské vzdělání, je nyní častokrát požadován univerzitní diplom, a to při zachování srovnatelných kvalifikačních nároků.⁷³ Drucker (1994, s. 275-6) popisuje tento vnitřní konflikt mezi tím, jak člověk pohlíží na sebe a na své vzdělání, a tím, jak jej hodnotí společnost. Zatímco vzdělaný člověk se považuje za „profesionála“ a „intelektuála“, ve skutečnosti jsou mu nabízena pracovní místa, kde by měl zastávat spíše funkci „personálu“. Drucker píše, že tento střet mezi očekáváními, týkajícími se práce se znalostmi, a realitou se bude s každým rokem přirostřovat.

Skutečnost, že dnes stále více lidí dosahuje vyššího stupně vzdělání, než bylo dříve běžné, tak vede k devalvaci vzdělání. Aby jedinec získal konkurenční výhodu před ostatními, musí dosahovat stále vyššího stupně formálního vzdělání. Dochází tak pouze k posunu výchozí situace.

Keller (2010, s. 21) navíc vyslovuje názor, že rozdíly v příjmech mezi zaměstnanci na řídicích pozicích a řadovými zaměstnanci lze jistě do určité míry vysvětlit rozdílným vzděláním, nicméně že při bližším zkoumání je patrné, že totéž vzdělávání je velmi rozdílně odměňováno dle toho, na jaké pracovní pozici se člověk v rámci zaměstnanecké hierarchie nachází. Dále také poukazuje na fakt, že různé typy vzdělání (např. pedagogické vzdělání na straně jedné a technické na druhé) jsou hodnoceny a odměňovány velmi odlišně a že někteří lidé, kteří získali nejvyšší možné vzdělání v některých oborech, jsou platově ohodnoceni na podobné úrovni jako nižší personál v jiných oborech.

Tím, jak se společnost stane vzdělanější, začne být určitý vyšší stupeň vzdělání v blízkém budoucnu považováno za nutný standard. Tato skutečnost pravděpodobně posune sociální rozpory do nové dimenze, kdy se sociální napětí z roviny nevzdělaný - vzdělaný posune do roviny méně vzdělaný – více vzdělaný. Na důležitosti také vyšší měrou začnou z hlediska sociální stratifikace nabývat další tradiční i nové faktory ovlivňující sociální status jedince.

⁷³ Pravděpodobně se tak brzo i v ČR dočkáme toho, co se stalo problémem v USA již v 80. letech a o čem píše např. Kleinová (2005, s. 233-242), a sice že plno mladých lidí po úspěšném skončení studia vysoké školy bude zklamáno a bude se cítit podvedeno, protože pro ně bude stále těžší sehnat pracovní uplatnění a řada z nich skončí na pracovních pozicích, na kterých své znalosti nebudou moci zcela využít.

4.5.3 Polarizace povolání na trhu práce a nezaměstnanost. Monotónnost, rutina a závislost vs. imperativ produktivity, inovací a nezávislé zodpovědnosti

Se vzrůstajícím věděním a vzdělaností je často rovněž v politických dokumentech spojována rostoucí produktivita práce a pracovní výkon. A skutečně na to, aby se vyrobilo stejné množství zboží či vyprodukoval určitý objem služeb, je třeba stále méně pracovníků. Offe (2000, s. 194) píše, že stejné množství výrobků se dnes vyrábí ve většině sektorů s třetinou pracovní síly, než bylo třeba v 50. letech minulého století. Může za to nejen rozvoj automatizovaných a digitalizovaných procedur nahrazujících lidskou práci, ale právě i zvyšující se produktivita práce.

Zvyšování pracovního výkonu a produktivity práce sice do země či regionu přitáhne více investorů, hlavním důvodem je však skutečnost, že právě vysoká produktivita umožňuje zajistit stejný objem práce s menším podílem zaměstnanců, a tedy s menšími náklady. Navíc vyšší pracovní nasazení a výkon ve vyspělých zemích je spojen s očekáváním vyšších finančních kompenzací. Výsledkem tedy je, že ani vyšší produktivita v regionu nezajišťuje nutně vyšší zaměstnanost, neboť firmy v zemích s vysokou produktivitou práce si mohou dovolit zaměstnat sice dražší pracovníky, ale za to jich zaměstnají méně, případně mohou dát přednost méně produktivní, ale výrazně levnější pracovní síle v jiném regionu či zemi. Kleinová (2005, s. 265) např. uvádí, že sto nadnárodních společností, které ovládalo 33 % světového kapitálu, se na přímé zaměstnanosti podílelo v 90. letech z pouhých 5 % a ačkoliv se jmění těchto největších korporací v letech 1990-1997 zvýšilo o 288 %, počet jejich zaměstnanců se ve stejném období zvýšil o necelých 9 %.

Zaměstnavatelé si však mohou i v rámci EU vybrat, zda dají přednost zemím s vysokou produktivitou práce jako je např. Lucembursko, které bylo v roce 2005 na 160,9 % produktivity EU25 či Belgie s 128 %. V těchto zemích však měsíční náklady na pracovní sílu činily 140,8 % resp. 122,8 % průměru EU25, nebo naopak zemím jako je např. Česká republika či Slovensko, kde byla sice produktivita práce v roce 2007 pouze na 65,9 % resp. 62,1 % EU25, ovšem na druhou stranu měsíční náklady na pracovní sílu se zde pohybovali na úrovni 29,8 % resp. 21,9 % EU25. Výše uvedená čísla ukazují, že vyšší produktivita práce je přímo spojena s vyšší úrovní mezd v zemi. (Goschin, Danciu, 2010) a (Eurostat, 2009c, vlastní výpočty)

Na rozdíl od proklamací politických dokumentů konstatujících, že zvýšení produktivity práce, k němuž by měla přispět vyšší vzdělanost populace, je nutným

předpokladem zvýšení zaměstnanosti a tím i zlepšení socioekonomického statusu společnosti, vyšší produktivita a růst pracovního výkonu nezvyšuje šance na růst zaměstnanosti v regionu. Jen s trochou nadsázky můžeme naopak říci, že čím budou lidé produktivnější, tím méně jich bude třeba zaměstnávat. Ovšem za to skupina vyvolených, která práci dostane, bude finančně pravděpodobně dobře ohodnocena.

Z porovnání statistik Eurostatu (2009d) a OECD (2009)⁷⁴ jasně vyplývá, že ani výše produktivity práce v jednotlivých zemích, ani její meziroční nárůst nemá nutně výraznější souvislost s výší nezaměstnanosti. Příkladem může být opět Belgie, která má jak vysokou produktivitu práce, tak nezaměstnanost (7,5 %) nad průměrem EU27 (7,1 %). Naopak Česká republika má produktivitu práce výrazně pod průměrem, ale též míra její nezaměstnanosti vykazuje hodnoty dlouhodobě nižší, než je průměr EU27. Statistiky dále např. ukazují, že Norsku, kde je stabilně produktivita práce na vysoké úrovni, od roku 2006 dochází k poklesu produktivity práce v řádu jednotek procent, ve stejném období však dochází i k poklesu nezaměstnanosti - v roce 2007 zde byla nezaměstnanost na rekordně nízké úrovni 2,6 %.

Imperativ vysokého pracovního výkonu a ostatně i potřeby vzdělání z hlediska pracovního trhu je reprodukován a vštěpován každé další generaci již od dob průmyslové revoluce nejen v rámci institucionalizovaného vzdělávání, ale i skrytého kurikula. Za vzor jsou často dáváni ti, kdo tvrdě pracovali, a to většinou výrazně na úkor svého osobního života, aby „něco“ dokázali, případně kdo z nás v dětství neslyšel větu: „Musíš se dobře učit, ať to někam dotáhneš.“

I přes pokles poptávky po lidech s velmi nízkou kvalifikací, kteří zajišťují na znalosti nenáročnou výrobu či služby, (kde lidská práce dosud nebyla nahrazena automatizovanou linkou), vykonává tyto práce více jak pětina všech pracovních sil EU (Cedefop, 2008, s. 59-65). V naprosté většině případů jde o velmi monotónní, znalostně velmi nenáročnou práci, složenou z nevelkého počtu opakujících se úkonů, jež je oceněna velmi nízkou mzdou, která sotva stačí na důstojný život. Ani takovéto práce příliš nezvyšují zaměstnanost, neboť tyto pozice jsou rostoucí měrou obsazovány imigranty (často i s velmi dobrou kvalifikací) z chudších částí světa, pro něž (i pro západní svět) velmi nízký výdělek znamená pořád lepší finanční ohodnocení, než mohou očekávat na kvalifikovanější pozici v zemi svého původu.

Pracovní trh tak začíná být více a více polarizován. Rostoucí polarizace stále více rozděluje společnost. Pracovní trh vykazuje vysokou míru nestability, jen omezenému počtu lidí, především těm s vysokou kvalifikací, či pokud bychom opět využili teorie Bourdieua, s

⁷⁴ Porovnání dat za rok 2007.

dobrym zdedenym či ziskanym sociálním kapitálem může nabídnout jistotu dlouhodobého pracovního uplatnění, naopak roste počet jedinců žijících v podmínkách vysoké permanentní nejistoty.

Lze počítat s tím, že do budoucna se konflikty mezi těmi, kteří získají vzdělání a i nadále se budou vzdělávat, a těmi, kteří znalostmi v takové míře disponovat nebudou, pravděpodobně vyostří, a to společně s tím, jak se budou zvyšovat sociální rozdíly mezi oběma skupinami. Např. Drucker (1998, s. 184-185) píše, že již řada společenských nepokojů, jež proběhly v USA, měla svou příčinu v propadajícím se postavení afroameričanů v americké společnosti. Od konce druhé světové války se životní úroveň afroamerických obyvatel v USA neustále zvyšovala. Tyto úspěchy byly založeny na skutečnosti, že značné procento černochů začalo pracovat v manuální průmyslové výrobě. Tedy na místech v té době dobře placených, ale nevyžadujících žádnou kvalifikaci. Na konci 20. století ovšem o tento typ pracovních sil přestává být zájem. Kvalifikace se stala nutností. Zajímavá je též skutečnost, že ostatní minority americké společnosti se s tímto posunem k „učící se společnosti“ vyrovnaly relativně dobře.

Ve vyspělých zemích dochází k oslabování postavení, ne-li přímo úpadku, středních vrstev. Na jedné straně roste počet dobře kvalifikovaných pracovníků s dobrým platem, kteří jsou na oplátku ochotni (ne vždy zcela dobrovolně) dále se vzdělávat, podávat vysoký pracovní výkon a trávit v práci výrazně více času než jen povinnou pracovní dobu, na druhé straně roste skupina lidí s velmi nízkou kvalifikací, pro něž je stále složitější nalézt pracovní uplatnění. Reich v tomto smyslu o rostoucí polarizaci pracovního trhu píše: „Jak se zvyšuje cena toho, co je v sázce – buď větší bohatství nebo relativní chudoba, buď velmi přitažlivé společenství, nebo očividně odpudivé, - uděláme vše proto, abychom mohli pobývat v kruhu vítězů a rovněž, aby se tam bezpečně dostaly naše děti.“ (Reich, 2003, s. 25) Získání společenského statusu závisí vyšší měrou na individuální snaze, efektivnosti a výkonu. Tlak na zaměstnance, aby podávali maximální výkon, je dnes akceptován z důvodu udržení zaměstnání, a tím i udržení sociální pozice. Zvyšování pracovního výkonu jedince dnes již není nutně předpokladem zlepšení jeho sociálního a ekonomického statusu, ale stále častěji spíše snahou předejít riziku deklasování a poklesu v rámci sociální hierarchie. Jedinci, kteří nestačí vysoce nastaveným standardům dnešní společnosti, nejsou dostatečně flexibilní či loajální, nejsou schopni nebo ochotni podávat takový výkon ani získat vzdělání a dále se vzdělávat a učit, budou tvořit stabilní základnu nezaměstnaných.

Dosažené vzdělání a ochota dále se vzdělávat je z tohoto pohledu důležitým faktorem usnadňujícím přístup k lepším pracovním pozicím, nicméně není faktorem

jediným. Ve hře jsou i další, na jedné straně lze zmínit, výše zmíněný získaný i zděděný sociální kapitál, dále např. ochotu podávat vysoký výkon, loajalitu, flexibilitu, schopnost odolávat stresu a řadu dalších tzv. soft skills – měkkých dovedností významně ovlivňující, zda uchazeč pozici získá. I toto je důvodem, proč dnes, kromě kurzů zaměřených čistě profesně, roste spotřeba kurzů měkkých dovedností, jež se přímo nevztahují ke konkrétnímu povolání, jichž je však obecně stále více třeba pro vykonávání jakéhokoliv povolání. Profesní sféra je dnes, úžeji než tomu bylo dříve, spjata s ostatními sférami života, v důsledku v zaměstnání člověk využívá naučených kompetencí, jež dříve využíval spíše ve sféře soukromého života. Le Goff (2003, s. 14-15) k tomuto tématu dodává, že chování, které je v zaměstnání po pracovnících vyžadováno, jde nejen za hranice profesních kompetencí, ale někdy zasahuje i do sfér, jež byly dříve považovány čistě za privátní záležitost jedince a za nedotknutelnou oblast jeho osobních svobod.

Paradoxně zatímco práce ubývá, zkracují se pracovní úvazky a mnoho lidí o práci přichází, po těch, kteří si práci udrželi, je vyžadováno, aby z důvodu zvyšování své produktivity a pracovního výkonu trávili v zaměstnání více času a rozšiřovali si portfolio svých pracovních úkolů.

Podíl populace na dalším vzdělávání souvisí i s tímto trendem polarizace pracovního trhu. Zatímco zaměstnanci pracující se znalostmi si dále s vědomou ochotou rozšiřují své vzdělání, zaměstnanci na druhém pólu pracovního trhu nejen, že nejsou navyklí dále se vzdělávat (většinou již ze školy, a kvůli brzkému vyřazení ze vzdělávacího cyklu, si nenesou příliš kladný vztah ke vzdělávání), ale nemají ani příliš důvod tak činit, pro výkon své práce nové znalosti nepotřebují, navíc zaměstnavatel právě z důvodu kvalifikační nenáročnosti jejich práce morálně ani finančně nepodporuje jejich vzdělávání. I nerovnoměrná distribuce vzdělání spojená s polarizací na trhu práce tak vede k rozevírání nůžek mezi jednotlivými sociálními skupinami.

Souvislost mezi kvalifikační náročností práce a mírou účasti na dalším vzdělávání je dobře patrná i ze statistik Eurostatu (Kadeřábková, 2007, s. 25) které ukazují podíl osob účastnících se vzdělávání dle vykonávané profese. V ČR byl v roce 2006 rozdíl mezi účastí pracovníků kvalifikačně náročných oborů a těch méně náročných 12,9 % (KZAM 1-3) ku 2,7 % (KZAM 4-9)⁷⁵. V EU je tento poměr 16,6 % (KZAM 1-3) ku 6,8 % (KZAM 4-9). Přičemž

⁷⁵ Toto rozdělení vychází z klasifikace KZAM, která je odvozena od ISCO-88 (International Standard Classification of Occupations), a rozděluje zaměstnance do 10 hlavních kategorií. KZAM 1-3 jsou považována za kvalifikačně náročná zaměstnání (zákonodárci, vědečtí pracovníci, odborníci, techničtí, zdravotničtí, pedagogičtí pracovníci apod.), KZAM 4-9 za ta méně náročná (od nekvalifikovaných a pomocných pracovníků až po nižší administrativní síly).

podíl zaměstnanců KZAM 1-3 odpovídá v zemích EU i v ČR asi jedné třetině až dvěma pětinám z celkové zaměstnanosti. Tedy zhruba třetina zaměstnaných v ČR se vzdělává pětikrát více než zbývající dvě třetiny zaměstnaných.

Výzkumy též potvrzují i skutečnost, že účast dospělých na vzdělávání roste i s výší jejich příjmů.

Problematický je i požadavek na vzdělávání, často uváděný v různých politických dokumentech, podporující růstu inovativní síly pracovníků, jejich kreativity a samostatné, ale zodpovědné práce. Na jednu stranu lze předpokládat, že inovace a autonomie vedou spolehlivě k ekonomickému rozvoji a podpoře konkurenceschopnosti na trhu, na druhou stranu lze také předpokládat, že právě a pouze jediným důvodem, proč je kreativita a samostatná zodpovědnost lidí podporována je účelová podpora ekonomického subsystému. Kreativita nemá činit práci zajímavější, má primárně přinášet zisk. Proto např. ti co s věkem a léty odpracovanými na pozici, kde inovace a nové nápady tvořili jejich hlavní pracovní náplň, ztratili schopnost inovovat a studnice nových nápadů vyschla, musí chápat, že pro ně již v organizaci není místo a své místo musí uvolnit mladším a nápaditějším.

Navíc i sama samostatnost má své předem dané a někdy dosti úzké mantinely. Hlavní mezí, ve které se vždy musí samostatnost držet, je loajalita k zaměstnavateli. I cílem využití autonomie pracovníků je maximalizace zisků při minimálních nákladech. Požadavek na autonomii navíc koliduje se zaváděnými systémy kontroly, měsíčních a ročních hodnocení, v rámci nichž je vymezeno, čím se pracovník bude dále zabývat a jaké úkoly bude plnit. Na rozdíl od proklamací, míra kontroly pracovníků v dnešních organizacích zůstává často nezměněna, bývá jen v důsledku rozvoje moderních technologií méně viditelná. Pracovní autonomie je tak často udržována v rámci striktních mantinelů, jejichž překročení je sankcionováno.

U osob s nízkou kvalifikací se naopak ani neočekává, že by měly příliš samostatně vykonávat své zaměstnání, mají spíše závisle na příkazech nadřízených co nejpřesněji plnit dané pokyny.

Jak již bylo napsáno výše, nedostatek práce je ve vyspělých zemích patrný i v dobách jejich ekonomického rozkvětu. Většina opatření a snah zvýšit zaměstnanost se naprosto mívá účinkem. Již v roce 1984 vyšla Offemu kniha Společnost práce, která poukazuje na změny v oblasti zaměstnanosti a začínající krizi na trhu práce. Absorpční potenciál pracovního trhu neustále klesá. Práce dle Offeho přestává hrát svoji dosud

klíčovou roli, klesá význam, který jí jedinci ve svém životě přikládají. Offe se domnívá, že by tato situace mohla vést k tomu, že „...by se z práce stala jedna z mnoha příležitostí“ (Pongs, 2000, s. 188). Taktéž Beynon (1992, s. 175) uvádí, že nastává zásadní změna, kdy dřívější „společnost práce“, která byla založena na dominantním postavení placeného zaměstnání, se mění na nový typ společnosti. Vzniká otevřenější společnost osvobozená od přílišného lpění na práci a umožňující lidem trávit více času jinými aktivitami, uvádí názor Jahna, který píše, že jedinci jsou schopni trávit více času, jenž je pro ně důležitým zdrojem jejich sociální identity, v oblasti mimopracovní.

S těmito tvrzeními by jistě bylo možné polemizovat. Práce, a zvláště ve spojitosti s jejím nedostatkem se stává na základech principu nabídky a poptávky v mnoha ohledech více ceněnou a mnoho lidí je, s rostoucí nejistotou a strachem ze sociálního úpadku a exkluze, ochotno udělat výrazně více než v minulosti, aby si své zaměstnání udrželo, zatím lze také jen těžko mluvit o otevřenosti a osvobození, neboť ti, co o práci přišli, většinou nemají dostatek financí na rozvoj jiných aktivit, na druhou stranu nedostatek práce znamená, že každý si musí připustit, že může snadněji než dříve o práci přijít a je také pravda, že společně s tím roste i význam trávení volného času. Skutečnost, která se nyní možná zdá nepravděpodobná, tedy že by výdělečná práce ztrácela na svém významu z hlediska života společnosti, se v dlouhodobějším horizontu pravděpodobně ukáže jako velmi reálná.

Ostatně v podobném duchu se vyjadřují i další autoři, zejména Beck 2004, s. 115-117) také hovoří o osvobozování lidí od sociálních forem industriální společnosti. Píše o kapitalismu bez tříd, který si však zachoval všechny atributy předešlé stratifikace a sociálních nerovností, o šedých zónách mezi registrovanou a neregistrovanou prací či o flexibilizaci pracovní doby a forem zaměstnání.

Z hlediska vzdělávání tak vzniká další paradoxní situace, kdy vzdělání je v politických dokumentech předkládáno jako lék řešící nezaměstnanost, přitom však ani schopnost dále se učit a vzdělávat nemusí již dnes, natož v budoucnosti, v situaci, kdy relativně rychle ubývá pracovních míst, zaručit jedinci získání vhodného zaměstnání.

Vzdělávání má však z pohledu regulace nezaměstnanosti ještě jinou funkci. Snaha vyspělých společností zvýšit podíl terciárně vzdělané populace je motivována též úsilím udržet mladou, nastupující generaci co nejdéle mimo pracovní trh.

Beck (2000, s. 55) se stejně jako Offe (2000, s. 193-203) domnívá, že fenomén výdělečné práce pro všechny, jenž je spojen s rozvojem industrializace, je nyní na ústupu. Dále se oba shodují v tom, že problémy s nedostatkem práce s sebou přináší také radikálně

nové možnosti pro společnost. Ta by se měla transformovat, musí dojít k rozpojení dosud silného pouta materiálních jistot a výdělečné práce. Měl by růst význam k výdělečné práci alternativních činností. Poroste význam volného času.

Beck (2007a, s. 159) také píše, že pokud je práce nahrazována věděním a kapitálem, měl by začít fungovat princip „účást práce na kapitálu“, a to např. formou spoluvlastnictví, podílu na zisku či akciích.

Obživu by dle Becka napříště kromě práce výdělečné mohla zajišťovat také práce „občanská“, tzn., práce pro společenské blaho. Vzhledem k problémům způsobeným nedostatkem práce musí být načrtnuty obrysy nové společnosti, v níž právo na nesouvislou práci za mzdu otevře nový svobodný prostor pro vlastní aktivity, volný čas, politickou činnost, domácí povinnosti pro všechny, tedy i pro muže. Každý by měl být méně závislý na fixní pracovní době a možnost tuto využívat více různými způsoby. (Beck, 2000, s. 49-56)

Offe (2000, s. 201-202) zcela s myšlenkou Becka o občanské práci nesouhlasí, domnívá se, že jde o zatím nepromyšlený koncept, u něž není zřejmé, jakým způsobem by ho bylo možné financovat. Namísto toho navrhuje také rozvázání pevného pouta mezi výdělkem a zaměstnáním, navrhuje, že by každý během svého života měl možnost vzdát se na omezenou dobu svého zaměstnání a v tomto čase se věnovat aktivitám, které považuje za důležité. Mělo by být možné, aby si člověk vzal například dva roky volno na studium, či volno z rodinných důvodů na cestování apod., během této doby by pobíral fixní transferový příjem⁷⁶. Tento systém by sice znamenal nové náklady na toto vyplácení příjmů, ovšem na druhou stranu, předpokládá, by došlo ke snížení výdajů spojených s nezaměstnaností.

Nicméně realizace těchto idejí je zatím v nedohlednu, současný primát liberální ideologie spojený s ekonomizací všech sfér společnosti zatím naopak vede k posilování významu placené práce, která je významným faktorem distribuce sociálních příležitostí.

4.5.4 Globální nerovnosti, globální konflikty

Dnešní stav světa je interpretován často jen z hlediska vyspělých zemí. Avšak zatímco ve vyspělých zemích se píše o informační revoluci, o ekonomice a společnosti založené na znalostech, pro většinu obyvatel Třetího světa teprve nyní začíná revoluce průmyslová (výjimku může tvořit několik regionů, které jsou vývojově napřed a které již profitují ze zapojení do ekonomiky založené na znalostech). Zatímco vyspělé země řeší, jak

⁷⁶ V podobném smyslu se vyjadřuje již dokument *Recurrent education: A strategy of lifelong learning* (OECD, 1973, např. s. 70-72), kde je kromě možnosti návratu ke vzdělávání namísto výdělečné práce např. řešena i otázka jeho financování a nutnosti sociálního zabezpečení během těchto etap „znovuvzdělávání“ v průběhu ekonomicky produktivního života jedince.

zabezpečit další rozvoj svých ekonomik, jak dále bohatnout a zvyšovat svůj blahobyt, v rozvojovém světě se spíše řeší holé přežití a rostoucí chudoba. Vyspělý svět, který řeší klesající natalitu a snaží se ji různými prostředky zabránit, stále ostřeji hlídá své hranice a stále zpřísňuje své zákony týkající se emigrantů přicházejících z přelidněného chudšího světa. Zatímco ve vyspělém světě relativně roste počet možností a svoboda výběru, svoboda v rozvojovém světě je stále omezena a v některých oblastech se dokonce ještě zmenšuje. Na druhou stranu je však nutno říci, že více výzkumů zaměřujících se na spokojenost v jednotlivých zemích ukazuje, že štěstí a spokojenost ne vždy souvisí jen s uspokojující ekonomickou situací.⁷⁷

I přesto lze pravděpodobně očekávat další a nové konflikty mezi jednotlivými společnostmi - mezi státy a národy, jež budou díky využívání technologií, informací a znalostí prosperovat a bohatnout, a státy, jejichž ekonomika zůstane založena na zemědělské produkci nebo na průmyslové výrobě a těžbě surovin. Tyto státy zůstanou technologicky zaostalé a v porovnání s vyspělým světem také stále chudší.

Ve vyspělých zemích je dnes na pracovním trhu ideálem zaměstnavatelů flexibilní, vzdělaný a vysoce kvalifikovaný pracovník, v rozvojových zemích tvoří stále většinu nepřilíš vzdělaní pracovníci, kteří získali (většinou praxí a nikoliv v rámci vzdělávacích institucí či vzdělávání formálního a neformálního) jen kvalifikaci nutnou pro výkon svého povolání. Velká část populace některých zemí není gramotná vůbec, případně zahrnuje vysoké procento lidí na velice nízkém stupni funkční gramotnosti.

Tyto disproporce se ukazují tedy také přímo ve vzdělávání dospělých. V souhrnné zprávě o vzdělávání dospělých (UNESCO, 2009, s. 5), vypracované jako podkladový materiál pro konferenci CONFINTEA VI, je uvedeno, že 82 % ze 154 zúčastněných zemí má vzdělávání nějakým způsobem zahrnuto ve svých vzdělávacích politikách. Ovšem lze předpokládat, že důvodem účasti na této konferenci je zájem o vzdělávání dospělých, proto i rozvojové země, jež se účastní, mají rozpracovanou politiku vzdělávání dospělých. Mnoho dalších zemí Třetího světa, které se konference neúčastnili, s velkou pravděpodobností vzdělávání dospělých ve své vzdělávací politice zahrnuto nemá. I z těchto 154 zemí však pouze 36 % uvedlo, že má specifickou strategii pro vzdělávání dospělých, navíc polovina z těchto zemí

⁷⁷ Např. výsledky výzkumu Adriana Whita z University v Leicesteru (Tuček, 2009), který využil předešlých výzkumů v této oblasti a porovnal výsledky více než stovky z nich, ukazují, že v prvních dvaceti zemích žebříčku ze 178 posuzovaných jsou země jako Bhútán, Antigua a Barbuda, Malajsie či Seychely, jež se tak umístily vysoko nad např. Velkou Británií (41. místo), Francií (62. místo), či Japonskem (90. místo). ČR se umístila na 77. místě (žebříček nejšťastnějších zemí světa, 2009).

je pouze z evropského regionu. Vzdělávání dospělých je v převažující míře doménou vyspělých zemí.

Dále se ukazuje, že i přes toto relativně výsadní postavení vyspělých zemí, které ve svých politických dokumentech preferují vzdělávání pro pracovní trh, v celosvětovém měřítku ve vzdělávání dospělých dominují vzdělávací programy zaměřené na gramotnost dospělých - 80 % participujících zemí (zejména v subsaharské Africe, Latinské Americe, Arábii a Karibiku). Programy zaměřené na profesní vzdělávání má 76 % zemí (především v Evropě a Asii).

Často se (např. v dokumentech UNESCO, 2005, 2010) hovoří o potřebě zvýšit vzdělanostní úroveň v zemích Třetího světa. Vzdělávání a všeobecné zvýšení vzdělanostní úrovně těchto zemí by jistě vedlo k zlepšení jejich pozice v mezinárodním srovnání, díky levné a přitom kvalifikované pracovní síle by se jistě zvýšila jejich konkurenceschopnost na globálních trzích. Vzdělání je v rozvojových zemích, stejně jako v Evropě v době industrializace, považováno taktéž za prostředek emancipace a demokratizace. Z úst politiků vyspělých zemí je slyšet věty o potřebě zlepšení situace v Třetím světě, o pomoci těmto zemím. Ovšem paradoxně v situaci, kdy znalosti a vědění znamenají konkurenční výhodu, si logicky každý své vědění chrání. Konkurenční výhodou vyspělých zemí, jak říká Lisabonská strategie, má být vysoká vzdělanostní úroveň, znalostní základna a kvalifikace pracovníků. Znalosti a vzdělání mají zvýšit kvalitu pracovní síly, a tím pomoci k udržení stávajících a přilákání nových investorů. Vzdělání tak slouží jako nástroj, jímž lze čelit levné pracovní síle rozvojových zemí. Je tedy otázkou, nakolik může být reálný předpoklad, že tyto země budou podporovat rozvoj vzdělanosti a kvalifikací i v jiných částech světa. Lze spíše předpokládat, že vyspělé státy se přes své sliby a proklamace pomoci zemím rozvojovým budou snažit zamezit jakékoliv konkurenci a udržet rozvojové země jako svou velice levnou surovinovou základnu a odbytiště špatně prodejného zboží a technologií.

Dnes, stejně jako vždy v minulosti, jde kontrola znalostí ruku v ruce s výraznými sociálními nerovnostmi, exkluzí a konflikty (UNESCO, 2005, s. 17). V globálním měřítku zatím stále dochází k rozevírání pomyslných nůžek. Palán (2007, s. 11) píše o tzv. „centrifugálních problémech“, které jsou založeny na cirkulárních a kumulativních procesech a které spočívají v tom, že „ti, kteří disponují zdroji, bohatnou a chudí jsou vytlačováni na okraj společenské potřeby a dále.“ V tomto smyslu i vzdělání a znalosti lze chápat jako bohatství. Carnoy (1999, s. 60) potvrzuje, že i v rámci rozvojových zemí je hlavním důsledkem reforem vzdělávacích systémů růst nerovností v přístupu ke vzdělávání.

Nekvalifikované, ale velmi levné pracovní síly využívá též řada nadnárodních společností, jimž stačí, když lidé, jejichž práci využívají, budou manuálně aspoň trochu zruční.⁷⁸ Vzdělávání či např. jen zprostředkování relevantních informací o životních podmínkách v různých částech světa těmto pracovníkům nejednou vedlo ke stávkám a sociálním nepokojům. Proto je i pro korporace výhodnější, pokud tito lidé žádné vzdělání nemají. V případě, že se rozhodnou nějaké vzdělání svým pracovníkům poskytnout, jde čistě o účelové profesní vzdělání kvalifikující pro výkon dané práce.

Vzdělávat děti i dospělé v těchto zemích se snaží spíše nejrůznější neziskové a humanitární organizace, jež se snaží nejen poskytnout jim na základní rovině různé typy gramotnost a vzdělání, ale i přispět ke zlepšení jejich sociálních podmínek a pochopení jejich pozice v rámci globalizujícího se světa.

Z pohledu vzdělávání dospělých je v těchto zemích v současnosti zatím stále přednější, než složitě šíření přístupu k internetu, rozšířit přístup ke knihám, dennímu tisku, rozhlasu, televizi. Lidé v těchto zemích potřebují především přístup ke vzdělání, studijní materiály a kvalitní vzdělavatele, schopné adekvátní formou předat žádané znalosti a dovednosti. (UNESCO, 2005, s. 18)

Lze více než předpokládat, že do budoucna budou kvůli stále rostoucím ekonomickým, sociálním, technologickým i znalostním rozdílům mezi vyspělými společnostmi a společnostmi rozvojovými nejen gradovat již vzniklé konflikty, ale bezesporu dojde též ke vzniku nových konfliktů. Vyspělý svět by mohl řadě těchto konfliktů úspěšně předcházet, nicméně se zdá, že kvůli současné ekonomické krizi, ale i z čistě prozaických důvodů, spíše nechá těmto konfliktům volný průběh a stejně jako v současnosti se spíše než problémům v rozvojovém světě, jeho rostoucí chudobě, technické zaostalosti, nedostatečným možnostem vzdělávat se atd. bude věnovat svým problémům, jak si udržet svůj ekonomický růst a konkurenceschopnost.

Současné dominantní pojetí vzdělávání coby faktoru konkurenční výhody může fungovat právě jen v okamžiku, kdy není pro všechny, pokud existuje určitá excelence

⁷⁸ Nadnárodní společnosti, které získávají stále větší moc, se samy rozhodují, kde si nechají vyrábět svou produkci. Naprostá většina korporací dnes již sama nic nevyrábí, výrobu vyčlenila ze své struktury, produkty, které prodává, nakupuje přes subdodavatele tam, kde je to nejvýhodnější. Vede je k tomu snaha, co nejvíce snížit náklady a udržet si tržní pozici ve stále konkurenčnějším prostředí. Proto se vzhledem k mnohonásobně vyšším nákladům, právním podmínkám a bezpečnostním předpisům vyspělých zemí výroba stěhuje stále více do asijských zemí, kde jsou z ekonomického pohledu velice zajímavé podmínky, ale těchto je dosahováno na úkor místních zaměstnanců, jejich zdraví i kvality a důstojnosti jejich života. „Společnosti, jež se tradičně spokojovaly se stoprocentním rozdílem mezi výrobní cenou tovární produkce a cenou maloobchodní, začaly pátrat po celé planetě, aby našly továrny, jež budou jejich produkty vyrábět tak levně, aby se rozdíl přiblížil 400 %.“ (Kleinová, 2005, s. 198)

vzdělávacích příležitostí a diferenciaci v přístupu ke vzdělání. Dokud bude vzdělání chápáno jako výhodná investice mající přinést v první řadě ekonomický zisk, nelze očekávat, že by se mohl otevírat a demokratizovat přístup ke vzdělávání, a to jak v jednotlivých státech, tak v mezinárodním měřítku. Naopak lze očekávat, že takovéto vzdělávací příležitosti budou z hlediska své tržní hodnoty, případně dalších restrikcí, dostupné stále omezenější skupině vyvolených.

4.6 Stát, demokracie, společnost plnoprávných občanů a svoboda

V politických dokumentech se hovoří také o nutnosti aktivního zapojení občanů do dění ve společnosti, o aktivním občanství, o nutnosti občanského vzdělávání⁷⁹, o potřebě multikulturního přístupu atd. Např. v Memorandu o celoživotním učení (2000, s. 7) se píše: „Společně pracovat na tom, aby se celoživotní učení stalo skutečností je nejlepší cestou ... k podněcování a uzpůsobování lidí k tomu, aby se aktivně podíleli na všech sférách moderního veřejného života, zejména na sociálním a politickém životě na všech úrovních společenství včetně evropské úrovně.“ Také, jak již bylo uvedeno výše, jedním z hlavních bodů dokumentu ET 2020 (Rada Evropské unie, 2009, s. 4) je prosazovat sociální spravedlivost, soudržnost a aktivní občanství. „Vzdělávání by mělo prosazovat mezikulturní kompetence, demokratické hodnoty a respektování základních práv a životního prostředí, jakož i boj proti všem formám diskriminace a mělo by vést k tomu, aby všichni mladí lidé byli schopni pozitivní komunikace se svými vrstevníky pocházejícími z různých prostředí.“

Je tedy vidět, že EU v politických dokumentech neproklamuje pouze ekonomické cíle, ale, což je dáno i historickým vývojem Evropy, zaměřuje se také na sociální cíle mající, když ne zajistit sociální konsenzus, tak alespoň předcházet sociálnímu rozkolu společnosti. Nicméně kromě obecných proklamací, jaké jsou uvedeny výše, již není v dokumentech příliš konkrétně rozepsáno, jak těchto cílů dosáhnout a jaká opatření by měla být v tomto ohledu realizována.

Jednou z výjimek potvrzujících pravidlo je dokument Doporučení Výboru ministrů členskými státy k výchově k demokratickému občanství (Committee of Ministers, 2002),

⁷⁹ Palán (2002, s. 135) charakterizuje občanské vzdělávání jako součást dalšího vzdělávání, jež „vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se společenské a politické podmínky (proto je rovněž používán pojem politické vzdělávání), slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Zahrnuje problematiku etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální. Občanské vzdělávání na rozdíl od zájmového by mělo být jednoznačně v zájmu státu a státem podporováno.“

který téma výchovy k demokratickému občanství⁸⁰ rozpracovává relativně podrobně, a to nejen na obecné, ale i na konkrétnější úrovni. Tento dokument přikládá výchově k demokratickému občanství signifikantní postavení v celém systému vzdělávání, konstatuje, že by tato měla být základem reforem a realizace vzdělávací politiky. Dále je zde deklarováno, že výchova k demokratickému občanství je zásadní pro posilování svobodné, tolerantní a spravedlivé společnosti a že přispívá k obraně hodnot a zásad svobody, pluralismu, lidských práv a vlády zákona, jež představují základní kameny demokracie. Výchova k demokratickému občanství je zde představována jako celoživotní proces, explicitně je zde zmíněno i vzdělávání dospělých. Ovšem obsahově se návrhy obsažené v tomto dokumentu vztahují pouze na počáteční vzdělávání a další vzdělávání pedagogů. Také lze pouze polemizovat o tom, zda měl tento dokument nějaký dopad na samotnou realizaci výchovy k demokratickému občanství, resp. občanského vzdělávání v rámci zemí EU.

Dosažení deklarovaných cílů v rámci politických dokumentů EU dále, kromě již výše uvedené preference ekonomických cílů ve vzdělávání, ztěžuje i skutečnost, že v současnosti dochází také k výraznějším transformacím úlohy státu a státních institucí a řadě dalších transformací, jež na jedné straně znesnadňují realizaci občanského vzdělávání, na straně druhé však tyto sociální změny dělají z občanského vzdělávání důležitou součást vzdělávání, neboť právě takovéto vzdělávání může pozitivně přispívat nejen k adaptaci na tyto změny, ale také k aktivnímu zapojení občanů při vytváření těchto změn, a tedy participaci na transformaci sociální reality.

4.6.1 Národní stát a občanská společnost.

Národní, suverénní státy, jež začaly vznikat v době rané industrializace a od nichž se marně očekávalo, že jejich vznik vyřeší mnoho problémů moderní společnosti, jsou na ústupu, zdají se být, stejně jako éra industrializace sama, v jistých ohledech překonané a zastaralé, zmenšuje se jejich suverenita i moc nějakým způsobem regulovat a ovlivňovat procesy sociální reality. Technologický rozvoj spolu s procesy pluralizace, osamostatňování a rostoucí moci ekonomického subsystému mají za následek snižování vlivu a moci státu v oblastech, které se tradičně snaží regulovat, spravovat a řídit.

Rostoucí pluralita, nejednoznačnost a nejednotnost druhé moderny znamená, že stát, resp. zástupci státní moci, i kdyby měli dostatečný vliv k tomu, aby účelně jednali,

⁸⁰ Termín „výchova k demokratickému občanství“ je v tomto dokumentu prezentován v podobném smyslu, jako je v této práci chápán termín občanské vzdělávání. Proto oba termíny, ač mohou vyjadřovat poněkud odlišné chápání vzdělávání a výchovy, budeme chápat jako ekvivalenty.

nemohou přesně určit, co je správné či které procesy je dobré podporovat. Stát je stále menší měrou schopen svým občanům adekvátně zajistit pocit bezpečí a sociální jistoty, tedy dvě základní hodnoty, kvůli kterým původně vznikl. Společnost je navíc stále méně možno charakterizovat jako homogenní celek, je spíše souborem jednotlivých individuí, která se snaží zastupovat a prosazovat své zájmy. I proto je stále těžší udržet společnost pohromadě jen na základě sociálního konsensu a přimět občany, aby se aktivněji podíleli na jejím fungování. „Stát, který neumí vytvářet žádná pracovní místa, který neumí efektivně vybírat daně pro své nezpochybnitelné veřejné úkoly a který stále více soutěží s nestátní, totiž nadnárodní vládní mocí, takovýto stát má rostoucí a znatelné těžkosti, aby byl občany brán vážně jako autoritativní zdroj závazných norem a předpisů.“ (Offe, 2000, s. 197)

I proto je znakem charakteristickým pro dnešní západní civilizaci vzrůstající nezájem společnosti o politiku. V dnešní době lze ve vyspělých zemích do jisté míry hovořit o krizi demokracie. Giddens (2000, s. 92) mluví o „paradoxu demokracie“, kdy stále další a další země v celém světě přebírají demokratické postupy, zatímco v zemích, kde má demokracie dlouholetou tradici, jsou lidé demokratickými postupy stále více zklamáni. Lidé pomalu přestávají věřit, že změny na politických postech mohou zásadním způsobem ovlivnit sociální realitu, přinést změnu k lepšímu. Jak shodně konstatují např. Bauman (2002b) či Giddens (2000) demokraticky volené vlády jsou schopny účelně řídit a rozhodovat o stále menším počtu stále méně významných problémů. Z politiky se v mnoha případech stává spíše hra, kdy již zvolení politici se snaží udržet si vliv a moc a ti nezvolení se snaží naslibovat co nejvíce, aby byli zvoleni příště.

Jakým způsobem tuto situaci řešit? Je možné efektivně přetransformovat národní státy založené na principu demokratického uspořádání, bylo by účelné zavádět nové prvky rozhodování a dělby moci v rámci těchto demokracií? Jakou roli v tomto procesu změn může hrát vzdělávání?

Jednou z variant, jak tuto situaci řešit, je aktivnější zapojení občanů do rozhodovacích procesů. Mnoho sociologů či filosofů (např. Dahrendorf, Beck, Bělohradský) zdůrazňuje fakt, že by se občané skutečně měli více aktivně podílet na řízení společnosti. Jakým způsobem však zapojit členy společnosti do procesu rozhodování? Jak z nich udělat aktivní občany, znalé svých práv a povinností v situaci, kdy zájem o politiku klesá? Na tyto otázky není jednoduché odpovědět.

Bělohradský (1999, s. 53) se domnívá, že současná společnost musí přijmout „neredukovatelnou problematičnost komplexní společnosti“, měla by vzniknout „vzdělanostní společnost“, v rámci které by bylo možno předat lidem nové civilizační,

občanské kompetence a dostatek sociálního kapitálu k tomu, aby si společnost znovu sama našla vztah k vlastní historicitě a aby dokázala kritičtěji přistupovat k sobě samé.

Ovšem právě rychlost a množství změn bezpečně zabraňují každému aktivně reagovat, byť jen na všechny změny, jež se ho bezprostředně týkají. Nikoho také nelze k tomu, aby se v dospělosti vzdělával s cílem možného aktivního zapojení do občanské společnosti, nutit. V současnosti však neexistuje ani příliš variant, kde a jak se vzdělávat pro ty, kteří by dobrovolně chtěli.

Nucení k něčemu není nikdy vhodnou cestou, jak člověka přimět k participaci na vzdělávání. Přesto je tato cesta ve vzdělávání využívána častěji, než by se možná na první pohled zdálo, vždyť již základní školní docházka je povinná. Pokud se někdo „dobrovolně“ rozhodne studovat střední či vysokou školu, protože bez vystudování by dnes prakticky neměl šanci najít na pracovním trhu uplatnění, je nucen účastnit se výuky a vzdělávat se v řadě oborů a oblastí, jež ho vůbec nezajímají. I v dospělosti lze dnes hovořit o povinnosti či nutnosti dále se vzdělávat, pokud si člověk chce, v rámci rostoucí konkurence na pracovním trhu, udržet svůj vydobytý ekonomický a sociální status. Motivem k dalšímu profesnímu vzdělávání a učení jsou, častěji než zájem o nové znalosti a dovednosti, finance a strach ze sestupu v rámci sociální hierarchie. Vzdělávání je tedy nejčastěji dobrovolnou nutností. Funguje zde utilitaristický vztah, který by šlo nazvat jako „reciproční sobeckost“. Většina lidí se nevzdělává proto, aby se osobnostně obohatila, ale proto, aby získala nebo si alespoň udržela určitý sociální status spojený s určitými ekonomickými možnostmi. Pro stát i organizace založené pro produkci zisku a další instituce je také z ekonomických a sociálních důvodů vhodné i za pomoci negativní motivace přimět co nejvíce lidí k participaci na dalším (profesním) vzdělávání. I to je důvod, proč je další vzdělávání rostoucí měrou podporováno.

Na podobném principu by mohlo fungovat i vzdělávání občanské, a to především na regionální úrovni, kdy řada problémů, které se v rámci dané lokality řeší, se přímo dotýká i občanů zde žijících. Tito by učením a vzděláváním vedoucím k bližšímu pochopení problému a aktivním zapojením do procesů rozhodování mohli ovlivnit řešení tohoto problému ve svůj prospěch. Naopak stát, pro který je dnes zastupování zájmů svých občanů stále složitější, by takto získal spojence, coby protiváhu proti rostoucí moci různých transnacionálních institucí a organizací. Ovšem právě takovéto zásahy do rozhodování jdou často proti zájmům dominantních skupin společnosti, které rozhodují také o distribuci financí. Otázkou tedy opět zůstává, nakolik bude vzdělávání vedoucí k aktivnímu zapojení občanů podporováno.

První nezbytnou podmínkou vzniku a fungování občanské společnosti je vůbec přivést občany k tomu, aby znovu získali zájem aktivně se podílet na rozhodování, na

spoluvytváření budoucí sociální reality a nenechali za sebe ve všech otázkách rozhodovat jiné. Důležitým základem rozšíření občanské společnosti je tedy vysvětlit občanům, že jejich aktivní zapojení je pro ně výhodné a užitečné. Tohoto nelze pravděpodobně dosáhnout jinak, než systematickým působením na společnost prostřednictvím vzdělávání a poskytování informací. Nezastupitelnou roli pro fungování občanské společnosti tedy má občanské vzdělávání.

4.6.2 Občanské vzdělávání

Bělohradský (1999, s. 58-59) píše, že aby mohla společnost prosperovat, je nutné vybudovat dobře fungující systém občanského vzdělávání, který zabezpečí, že občané získají „občanské kompetence“. Stejně důležité je i naučit společnost toleranci k odlišným názorům a k odlišným kulturám a kulturním vlivům. Dobrý demokratický režim by měl být založen na dobré občanské společnosti, které lze ovšem docílit jen za předpokladu určité vzdělanostní úrovně společnosti. „Účast občanů na rozhodování není ani efektní, ani legitimní bez ‚rozumných názorů‘, do jejichž tvorby je třeba investovat.“ (Bělohradský, 1999, s. 58-59)

Beck (2007a, s. 160) se domnívá, že stát by měl financovat takové vzdělání, které zprostředkuje občanům schopnosti a orientace, které jim umožní „pohybovat se v nadnárodních krajinách a rozporech světové společnosti“. Měla by vzniknout společnost vzdělání a vědění, která by však byla pojata odlišně od současného utilitárního chápání vzdělání. Vzdělání by mělo pomáhat lidem při vypořádání se s nejistotami a paradoxy druhé moderny.

Občanské vzdělání by mělo být důležitým nástrojem k udržení sociální soudržnosti a solidarity, mělo by přispívat k prosazování principu rovnosti, dialogu mezi různými kulturami a náboženstvími a rozvoje jejich vzájemného porozumění, mělo by tedy předcházet řešení konfliktů agresí, projevům netolerance, nacionalismu, rasismu a nejrůznějším formám extrémistického smýšlení a jednání.

Lidé by se měli naučit větší participaci na společenském životě, měli by se více zajímat a informovat o společnosti, státě či regionu, ve kterém žijí, aby byli schopni chápat a vytvářet kritické názory na důležitá rozhodnutí a problematiky, jež se jich bezprostředně týkají. Lidé by se do budoucna měli naučit aktivně podílet na rozhodování a měnit své prostředí. Člověk – občan by měl dostat šanci vyjádřit se k problémům, jež se ho týkají, měl by se stát činitelem, jenž je schopen společnost modifikovat a transformovat, ale současně respektovat práva ostatních.

K dosažení tohoto cíle je nutné dále rozvíjet u členů společnosti také klíčové schopnosti jako přijetí své i společné odpovědnosti, schopnost týmové práce, schopnost síťového myšlení a kritického přístupu k informacím a vzorcům myšlení, schopnost zvážení alternativ a volby mezi nimi, umění naslouchat, porozumět a interpretovat argumenty jiných, umění kulturního porozumění a přijímání odlišností, schopnost řešení konfliktů či schopnost obhájit si vlastní názor.

Dahrendorf (2000, s. 90-95) chápe občanskou společnost jako protiklad státní společnosti. Domnívá se, že předpokladem udržení občanské společnosti je, že musí být chápána jako předstupeň na cestě ke světové občanské společnosti. (Dahrendorf, 1990, s. 187) Podobně Kopecký (2004, s. 101) rozebírá možnosti rozvoje globalizující se občanské společnosti založené na transnacionálních iniciativách a vztazích. A skutečně v dnešní době existuje i nově vzniká řada mezinárodních organizací a sociálních hnutí zaměřených na problematiku spjatou s rozvojem aktivního občanství a vzdělávání k němu vedoucímu.

Pokud má být každý jedinec samostatným, nezávislým členem společnosti, připraveným a schopným adekvátně reagovat a aktivně se podílet na rozvoji a změnách společnosti, měl by mít k dispozici rozumné množství informací a znalostí, jež mu toto dovolí. Díky masmediím a komunikačním a informačním technologiím již dnes není po technické stránce prakticky problém, každého v dostatečné míře informovat o aktuálních problémech a dát mu možnost se k nim vyjádřit. Problémem však je, jaké informace předat, aby byl každý plně informován a přitom nedošlo k zahlcení jedinců redundantními informacemi. Také možnost samostatného hledání informací, např. prostřednictvím internetu, je značně problematická, protože, jak bylo psáno výše v podkapitole 4.3, lze v mnohých případech jen těžko odhadnout, které informace jsou pravdivé a nakolik a které zcela nepravdivé. Vzdělávání tedy nesmí být také jen procesem předávání rigidních či aktuálních, ale úzce prakticky zaměřených vědomostí, naopak by mělo poukazovat na problémy dnešního světa, poukazovat na různé alternativy a snažit se přispívat k řešení palčivých otázek. Lze říci, že čím větší všeobecný přehled člověk má, čím komplexněji (tzn. z různých úhlů pohledu) se dokáže na jednotlivé problémy dívat a posuzovat je, tím méně je ovlivnitelný cizími názory a ideologiemi a také hůře podléhá různým pokusům o manipulaci. Komplexnost pohledu může dopomáhat k novým, zajímavým či inovativním řešením, jež mohou být výsledkem propojování znalostí z různých oborů a oblastí vědění.

Nezbytným základem pro rozvoj občanského vzdělávání je proto jednoznačně kvalitní vzdělání všeobecné. Jeho důležitost pro společnost tkví především v tom, že dává člověku širokou znalostní základnu, která je velmi důležitá v okamžiku, kdy má člověk činit

rozhodnutí a vytvořit si autonomní názor. Všeobecný přehled získaný prostřednictvím vzdělání by měl být také základním východiskem pro všechny ostatní specializovanější druhy vzdělávání, prvkem propojujícím znalosti z různých oblastí. Kvalitní všeobecné vzdělání dává lidem možnost dívat se na problém z různých hledisek, z různých úhlů pohledu, a tím alespoň částečně zabraňuje špatným rozhodnutím. V současnosti je ale stále patrnější jistý odklon od všeobecného vzdělávání, člověk je nucen stále dříve se specializovat, úzce se vyhranit. Osvojování všeobecných znalostí je navíc stále častěji chápáno jako zbytečné právě z důvodu šíření nových informačních technologií. Spíše než memorování je preferováno osvojení si dovedností, jak a kde informace hledat. Ovšem ani schopnost rychle najít důležité informace nemusí znamenat, že člověk získá dostatečný přehled o dané problematice v celé její šíři a dokáže ji zařadit do širších souvislostí. Také v mnoha případech stále mnoho lidí nemá při rozhodování přístup k technologiím, prostřednictvím nichž lze vyhledávat informace.

Proto by také zapojení občanů do systémů rozhodování (např. zavedením referenda), aniž by se lidé naučili kriticky posuzovat předávané informace a mediální sdělení, bylo značně problematickým krokem. V takovémto případě by jejich rozhodování mohla být značně ovlivňována a manipulována právě prostřednictvím médií a nejrůznějších populistických sdělení, jednostranných či zkreslených informací.

Také proto by měl být co nejvíce rozvíjen systémový přístup ve vzdělávání propojující znalosti z jednotlivých oblastí v jeden celek. Tento celek by měl zahrnovat kromě praktických znalostí potřebných pro praxi také propojení těchto znalostí s etickými, politickými, společenskými, kulturními či environmentálními důsledky, jež s sebou může využití těchto znalostí přinést.

Problém je v tom, že tyto představy bude i ve vyspělých zemích stále těžší naplnit, možnost jejich realizace se rozhodně nezvyšuje, spíše klesá. Prosazení občanského vzdělávání záleží na řadě faktorů a proměnných. Informací i problémů k řešení přibývá. Pokud by chtěl jedinec zodpovědně vybírat a působit na probíhající změny, musel by se seznámit s dostupnými adekvátními aktuálními alternativami. Je otázkou, nakolik jsou lidé ochotni tomuto věnovat svůj čas. A i v případě, že by ochotni byli, nakolik jsou schopni proniknout do možných alternativ řešení a pochopit je v jejich komplexnosti natolik, aby bylo zajištěno, že výběr bude opravdu zohledňovat problematiku v celé její šíři, že půjde o rozumnou volbu založenou na znalosti daného problému. Můžeme se také ptát, nakolik je či by mohl být tento všeobecný přehled, schopnost samostatného kritického názoru či schopnost na základě nově získaného vědění přehodnocovat své postoje považován za

výsledek samotných vzdělávacích procesů v rámci institucionalizovaného vzdělávání a nakolik je spíše výsledkem osobní iniciativy a reflexivního učení každého jedince.

Získat „občanské kompetence“ a aktivně působit pro člověka znamená vzdát se jiných, lákavějších možností a přijmout určitou míru odpovědnosti, vzdát se části svého volného času, vzdělávat se, sbírat informace a učit se je interpretovat.

Běžný občan není větším odborníkem než politik, a tak jsou také oba stejně závislí na expertních systémech, které dnes v převážné míře informace produkují. Relevantních informací potřebných k zodpovědnému rozhodnutí je takové množství a natolik odborných a vzájemně provázaných, že občan není, ani při vší snaze, schopen proniknout v dané problematice do takové hloubky, která by odpovídala její závažnosti. Občanské vzdělávání si jistě zaslouží větší podporu vedoucí k jeho rozvoji, nicméně jak je výše uvedeno, tento rozvoj nebude patrně příliš rychlý, existuje zde řada bariér, jejichž překonání nebude jednoduché. Navíc i skuteční „decision makeři“, kteří ve skutečnosti rozhodují o závažných problémech, příliš nepodporují ideu rozdělení jejich vlivu mezi celou populaci. Bez vzdělávání vedoucího k schopnosti rozumně a kriticky posuzovat možné alternativy řešení by pak zapojení občanů do rozhodovacích procesů mohlo být značně kontraproduktivním krokem.

Lze konstatovat, že z hlediska interpretace současné sociální reality nelze očekávat, že by v nejbližších letech došlo k výraznější masivnější politické podpoře takového typu vzdělávání, jaké se dostává vzdělávání profesnímu. Kromě obecných konstatování o nutnosti sociální koheze a rozvoji aktivního občanství nelze v dalších nově vznikajících politických dokumentech čekat, ani na evropské úrovni, ani na úrovni jednotlivých členských států, výraznější úsilí občanské vzdělávání více rozvíjet. Výraznější rozvoj občanského vzdělávání dospělých by musel být spojen se zásadní změnou paradigmatu chápání vzdělávání dospělých.

Navíc takovéto vzdělání nevede direktně k ekonomickému profitu. Investovat do takového vzdělávání se z perspektivy krátkodobého ekonomického zisku, tedy perspektivy, jež je dnes primárním hodnotícím kritériem a jež je dnes aplikována na vzdělávání dospělých stejně jako na jiné oblasti trhu, nevyplatí. Pokud přijmeme fakt, že již část společnosti akceptovala potřebu permanentního vzdělávání v průběhu svého života, jedná se v jejich představách zejména o vzdělávání spojené s jejich uplatněním na pracovním trhu (resp. takové vzdělávání, které je takto prezentováno), o vzdělání aktuálně využitelné. Tedy ani ti, kteří pravidelně participují na dalším vzdělávání, nebudou nutně participovat na občanském vzdělávání. Liessmann (2009, s. 22) v této souvislosti píše, „že

vědění této společnosti nemá nic společného s tím, co se od antických dob asociuje s takovými ctnostmi, jako je rozum, úsudek, praktický důvtip a konečně moudrost“. Jde o utilitární vědění, jehož doba spotřeby je stále zkracována. Vzdělávání se skutečně stalo v první řadě nikoliv cílem, ale prostředkem plnícím funkci přípravy lidí pro jejich využití na pracovním trhu, tedy pro potřeby zaměstnavatelů, kteří v první řadě požadují flexibilní jedince schopné rychle se přizpůsobovat novým požadavkům. Také kvantum vědomostí a dovedností, potřebné pro vykonávání jednotlivých profesí, se stále zvyšuje. Většina lidí tak nemá čas ani zájem vzdělávat se i v jiných sférách, než v těch, jež potřebuje pro výkon svého povolání. Lidé se uzavírají do svých specializací. Rozsah sociální kontroly i možnosti manipulace s názory, jež by bylo možné díky vzdělávání do jisté míry eliminovat, se tak od počátku jednoduché moderny i přes prodlužující se dobu, kterou lidé tráví ve vzdělávacích zařízeních, příliš nezměnil. Lidé se tak mají, stejně jako s příchodem industrializace v 19. století, v první řadě naučit přizpůsobovat novým požadavkům sociální reality. Požadavkům a situacím, o kterých nemohou v nejmenší míře rozhodovat. Člověk jako sociální bytost je tak stále větší měrou příjemcem sociálních změn.

Vzdělávání dospělých mající emancipovat společnost se dnes v rozvinutých zemích realizuje ve většině případů v režii neziskových nevládních organizací (výjimku tvoří snad jedině otázka genderu, která se stala poněkud módní záležitostí).

O emancipačním vzdělávání se častěji hovoří v zemích rozvojových, kde by mělo plnit funkci demokratizace společnosti. Ve vyspělých zemích je často slyšet názor, že společně s jistou již dosaženou mírou demokracie není další vzdělávání tohoto typu tolik důležité. Přitom většina lidí nemá příliš jasnou představu o tom, jak fungují ve státech, v nichž žijí, procesy rozhodování a uplatňování moci či na jakém principu funguje řada politických i sociálních mechanismů, které určují aktuální stav i další směřování společnosti.

Výše uvedené skutečnosti s sebou přináší také otázku, zda nastolení demokracie, neoddiskutovatelně rostoucí míra plurality dnešní společnosti a voleb, jež musí člověk během svého života činit, znamená růst svobody společnosti nebo zda jde pouze o iluzorní osvobozování s cílem udržet jistou míru sociální konzistence i přes rostoucí sociální diferenciaci.

4.6.3 Znamená růst počtu možností větší svobodu individuí?

Růst rozmanitosti, plurality a složitosti všech systémů s sebou přináší pro lidi ve vyspělém světě více možností. Na rozdíl od tradičních společností, kde si příliš vybírat nemohli, si dnes lidé mohou vybírat výrazně svobodněji. Stejně jako při transformacích

spojených s přechodem k industriální společnosti se ve vyspělých společnostech opět mluví o osvobození člověka.

Společnost se stále více individualizuje. Trendem dnešní doby je, aby se člověk „stal sám sebou“, aby využil možnosti, které se mu nabízí, aby nebyl jako ostatní, aby se vůči ostatním nějakým způsobem vymezil.

Progrese množství možností dává člověku na jednu stranu šanci sám si zvolit. V jistém ohledu se tak rozhodně rozšiřuje i prostor pro reagování na změny. Na stranu druhou je nutno říci, že možností je tolik, že člověk se často stává bezradným, není schopen určit, která z možností je lepší, kterou by měl zvolit. Vždy existuje velký počet alternativ, jichž využít nestačil. „Všechny jednoduché orientační body, díky kterým svět působil solidně a které usnadňovaly volbu životní strategie,... se nyní, jak se zdá rozpadají. Vypadá to, že probíhá mnoho her najednou a že každá z těchto her průběžně mění svá pravidla. Naše doba vyniká v rozkládání rámců a v likvidaci vzorců; všech rámců a všech vzorců, náhle a bez výstrahy.“ (Bauman, 2004, s. 149) V reakci na tyto skutečnosti, spolu se vzrůstající nestálostí, proměnlivostí a nahodilostí, s rozpadem opěrných a záchytných bodů vzrůstají ve společnosti pocity nejistoty a odcizení.

Akcelerace změn způsobuje, že nejen spotřební zboží, ale vlastně vše má jen omezenou dobu platnosti. I v rámci vzdělávání dospělých bude mnoho lidí odmítat hledat v záplavě kurzů ty pro ně vhodné, a to i přesto, že by jim mohly potenciálně pomoci zlepšit jejich sociální a ekonomické postavení, či přispět k jejich osobnostnímu rozvoji. I vzdělávání je v mnoha ohledech pouze nejistou investicí, jejíž návratnost může být dlouhodobě odložena či se může ukázat jako zcela nenávratná.

Navíc z tak často proklamované možnosti jedinců ve vyspělém světě rozvíjet se a realizovat, jak sami uznají za vhodné, vznikla pro mnohé a v mnoha oblastech jejich každodenního života nutnost tak činit. Například v oblasti vzdělávání rostoucí tlak na získání stále vyššího vzdělání či kvalifikace vede k tomu, že z možnosti využít příležitost dále se vzdělávat se postupem času stala povinnost. S rostoucí individualizací a přemírou možností, která je člověku nabízena, je nucen přebírat také stále více odpovědnosti za svůj život.

Převažující trend volá po aktivním, zodpovědném přístupu jedinců. Jaké vzdělání je potřeba a čemu je dobré či nutné se naučit má být primárně výsledkem individuální volby. Stále vyšší zodpovědnost za své vzdělání a osvojené znalosti se tak přesouvá na stranu jedince. Nikdo další nemá právo ale především povinnost rozhodovat, jaké vzdělání, jaké znalosti a dovednosti jsou pro dospělého vhodné a důležité a jaké vzdělání je perspektivní do budoucna např. pro zajištění dobré pozice na pracovním trhu.

Ovšem právě tato rozhodnutí dnes jsou a do budoucna budou, vzhledem k zrychlujícímu technologickému vývoji a neustálým změnám, pořád složitější a méně jednoznačná. Jen stěží lze předvídat další vývoj, dnes ceněné znalosti a vědomosti, mohou být v krátké době prakticky bez ceny⁸¹. Člověk tak musí často rozhodovat o něčem, k čemu mu chybí dostatek relevantních informací, potřebných pro kompetentní rozhodnutí.

Je otázkou, nakolik je možno mluvit o osvobození člověka a nakolik o nových způsobech sociální kontroly. Je pravdou, že s narůstáním možností může růst míra svobody jedinců. Nicméně nutnost činit volby a sám se rozhodovat je i výhodnou strategií vládnoucích elit, kdy přenesením větší zodpovědnosti na jednotlivé členy společnosti se sami zbavují zodpovědnosti za jejich osud. Pokud např. někomu v období ekonomické krize hrozí propuštění či pokud nemůže najít na pracovním trhu uplatnění, nemusí být za hlavní příčiny tohoto stavu považována nevhodná ekonomická a politická rozhodnutí, za viníka může být považován občan, který např. špatně zvolil svou vzdělávací a profesní dráhu a v dospělosti nedostatečně participoval na dalším vzdělávání.

I v současné době též existuje řada sociálně daných omezení limitujících naši volbu. Hlavní oblastí, ve které však lze vybírat bez omezení, resp. kdy jediným omezením jsou naše finanční možnosti, je oblast spotřeby. Bauman upozorňuje na skutečnost, že dřívější způsoby sociální kontroly byly nahrazeny „vábením“ – „konzumní svobodou“, a na skutečnost, že míra svoboda je různá pro různé členy společnosti, a to i ve vyspělém světě (Bauman, 2003, s. 84). Přijmout svobodu s sebou navíc přináší značnou odpovědnost a mnoho starostí a stresů, a ne každý je dnes ochoten toto přijmout. Mnoho lidí proto ani nemá zájem, pokud je okolnosti přímo nedonutí, příliš se aktivně změnami zabývat. Důvodem je právě značná náročnost tohoto počínání a zmíněný rozsah i komplexnost změn. Pro mnoho lidí je mnohem příjemnější se starých pout nezbavovat, než žít v svobodné nejistotě a strachu. Lorenz (1997, s. 109) se dokonce domnívá, že se individualita naopak snižuje, že lidé si uchovávají jen „iluzi své individuality, ve skutečnosti se však již nyní zřekli velké části své svobody“. Bauman (2002a, s. 18) se shoduje s Kellerem v tom, že člověk se nikdy nevyprostí z jedněch okovů a kontrolních mechanismů, aniž by si v zápětí nestvořil další. Otázkou tedy zůstává, do jaké míry může každý z nás skutečně dnešní sociální systém a struktury ovlivnit.

⁸¹ Jako příklad tohoto zastarávání či znehodnocování osvojeného vědění lze uvést využívání některých programovacích jazyků v oblasti IT. Podobně je tomu ale prakticky ve všech sférách lidské činnosti, kde jsou vyšší měrou využívány nové technologie.

Dochází k paradoxní situaci, kdy jedinec je nucen přebírat odpovědnost také v případech, kdy s touto odpovědností nepřebíral nejmenší pravomoci a výsledek rozhodnutí nemusí při časté změně podmínek záviset na realizované volbě.

Tato situace zvyšuje riziko nevhodných i špatných rozhodnutí. Nevhodná rozhodnutí ve svém důsledku mohou vést (a s velkou pravděpodobností i povedou) k nutnosti dalšího zapojení do systému celoživotního učení ve snaze tato napravit. Systém celoživotního učení tak lze v tomto ohledu chápat jako řešení, jako další šanci v situaci, kdy se minulá rozhodnutí o potřebě vzdělání a znalostí ukázala jako mylná či nedostatečná.

Špatná rozhodnutí však mohou též vést k rezignaci na další učení a vzdělávání, což může ve svém důsledku znamenat zvýšenou pravděpodobnost ztráty kvalifikace, zhoršení sociální pozice a hrozby sociální exkluze.

Nicméně ani nová a nová rozhodnutí dále se vzdělávat nemusí přinášet kýžené výsledky. Tato další rozhodnutí při výběru kurzů a vzdělávacích aktivit v rámci celoživotního učení, která se v kratší nebo dlouhodobější perspektivě ukážou jako neadekvátní, nesprávná, mohou vést buďto opět k dalšímu zapojení do systému vzdělávání nebo naopak s pravděpodobností rostoucí s počtem nesprávných rozhodnutí k úplné rezignaci na vzdělávání.

Ovšem i u těch, kteří se budou dále vzdělávat a pravidelně investovat do vzdělávání a jejichž volba vzdělávání je adekvátní jejich potřebám, nelze s jistotou garantovat, že vzdělávání splní vše, co od něj očekávali. To platí zejména v oblasti profesního vzdělávání. Vždy zbude nepřeborně znalostí a dovedností, kterým se ještě nestihli naučit, řada kompetencí, jež si nestihli osvojit. Tedy bez ohledu na to, do jaké míry jedinci participují na vzdělávání dospělých, vždy lze říci, že se vzdělávali nedostatečně. Vzdělávání je v tomto ohledu ideálním příkladem individualizace rizik v současné společnosti.

Koncept celoživotního učení tak, jak je prezentován v politických dokumentech EU, a jehož podstatnou částí je vzdělávání dospělých, lze proto z tohoto pohledu chápat jako důležitou součást současné dominantní ideologie neoliberalismu. Na základě spíše utopistické, než realistické představy, že každý má stejně svobodný přístup k potřebným znalostem, je společnost utvrzována v mýtu, že každý, kdo nemá znalosti a dovednosti, jež jsou po něm vyžadovány, si je mohl svobodně osvojit a jde tedy pouze a jen o jeho individuální selhání.

5 ZÁVĚR: Transformuje vzdělávání dospělých společnost nebo společnost vzdělávání dospělých?

Společnost skutečně prošla v posledních několika desetiletích zásadními změnami, které proměnily tvář světa s podobnou razancí jako transformace spojované s příchodem industrializace. Neoddiskutovatelnou roli při těchto transformacích hrálo i vzdělávání. Mezi znalostmi a současnými změnami existuje vztah jakési přímé závislosti. Čím více či rychleji roste znalostní a vzdělanostní potenciál společnosti, spolu s tím se zvyšuje i rychlost změn, jež můžeme kolem sebe pozorovat. Akcelerující rychlost sociálních transformací pak naopak dále vytváří tlak na potřebu dalšího vzdělávání. Tím se roztáčí spirála, kterou lze jen těžko zastavit.

Hlavními faktory, které v současnosti mění společnost a jejichž působení je velmi úzce propojeno, jsou nové technologie a ekonomizace společnosti⁸².

Dnešní svět, včetně oblasti sociální, je založen na technické racionalitě (např. Cunningham, 1993). Převratné změny technologií od základu proměňují naši společnost. V těchto transformacích hraje hlavní úlohu především technické vědění a inovace. I zde funguje bezesporu vztah oboustranné závislosti. I v budoucnu můžeme očekávat, že znalosti a vzdělání budou signifikantním faktorem přinášejícím další technologické inovace a objevy a naopak budeme svědky výrazných proměn a transformací jak edukačních procesů a systémů, tak změn vzdělávacích potřeb a obsahů, jejichž příčinou budou právě nové technologie.⁸³

Na druhou stranu, přes proklamace politických dokumentů o nutnosti podpory výzkumu a vývoje, výdaje na vědu a výzkum nejen že nerostou, ale s odvoláním politiků na nutnost šetření v souvislosti s ekonomickou krizí jsou v řadě států EU omezovány.

Zajímavou skutečností vyplývající z poznatků výzkumu inovací, jež poněkud oslabuje výše uvedenou hypotézu, také je, že signifikantní část inovací, především v sektoru služeb,

⁸² Např. Greger, Černý (2007, s.22-24) uvádí tři základní pilíře. Kromě technologických změn a změn v ekonomické struktuře uvádí ještě proměny profesní struktury a trhu práce. Nicméně dle mého názoru proměny trhu práce a profesní struktury jsou odvozené od prvních dvou uvedených pilířů, jsou jejich následkem. Trh práce flexibilně reaguje na požadavky zaměstnavatelů, jež se dále odvíjejí od aktuálního vývoje stavu dostupnosti technologií a ekonomických nastavení společnosti. Proto jsem se ve své práci zaměřil na tyto dva faktory, o nichž se domnívám, že hrají v současné společnosti signifikantní úlohu při transformaci sociální reality.

⁸³ Lévy (2000, s. 142) píše, že bude muset dojít k zásadní transformaci kritérií pro vzdělávání a učení, neboť bude stále složitější vzdělávací proces dopředu plánovat a konkrétně vymezovat jeho obsahy. „Představa lineárního a paralelního vzdělávání, obraz pyramidy strukturované do ‚úrovní‘, vystavěné podle předem daných požadavků a směřující k ‚vyššímu‘ vědění, musí napříště ustoupit znalostem nově nastupujícím, otevřeným, kontinuálním, nelineárním, okruhu znalostí ve stálém pohybu, které se přizpůsobují cílům a daným situacím a v nichž má každý svou vlastní, jedinečnou a evolutivní pozici.“

není závislá na předchozím výzkumu a vývoji, že pouze 10–25 % nákladů na inovace je spojeno s výzkumem a vývojem (Müller, 2002, s. 74). Důležitým rysem současného vědění, resp. spíše inovací, tedy je, že vznikají v kontextu aplikace. Objev tedy nutně nepředchází samotné aplikaci. Inovace je výsledkem aplikace. (Veselý, 2004, s. 442).

Také s technologickým pokrokem spojené a v řadě dokumentů slibované rozšíření přístupu celé populace k rychlému internetu a novým technologiím není, i přes jisté pokroky, realizováno v zemích EU takovou rychlostí, jak se očekávalo. Samozřejmě ještě větší nerovnosti lze identifikovat v přístupu k technologiím a možnostem, jež přinášejí pro vzdělávání, v globálním měřítku. Vyšší rychlostí, než dochází k rozšíření stávajících technologií pro celou společnost, roste přístup některých skupin společnosti k technologiím aktuálně nastupujícím. I přístup k technologiím ve vzdělávání není jednoznačně otevřen pro všechny stejně. Přístup k technologiím je tedy kromě faktoru pokroku také faktorem růstu sociálních nerovností.

Problémem je také skutečnost, že procesy učení a vzdělávání, přes svůj rozvoj a šíří požadavků, jež se očekává, že budou plnit, nedokážou adekvátní rychlostí akcentovat sociální změny (zejména ty spojené s vývojem technologií a jejich zaváděním do běžného života), jichž jsme dnes svědky. V některých oblastech lze hovořit o opožděné reakci na změny či o zaostávání, v jiných pak o zastarávání vzdělávání.

V tomto ohledu je vzdělávání dospělých v poněkud jiné situaci, než vzdělávání počáteční. Na jedné straně se sice může díky nižší míře formalizace flexibilněji přizpůsobovat novým požadavkům, ovšem tato skutečnost je do jisté míry vyvážena nižší mírou akceptace nových technologií ze strany starších generací. Vzdělávání dospělých tedy může rychleji reagovat na nové technologie, ale dospělým na druhou stranu déle trvá, než se s těmito technologiemi naučí pracovat.

Ambivalentní vztah mezi vzděláváním a technologiemi lze tedy shrnout následovně. Technologie a technické vědění na jedné straně přinášejí do oblasti vzdělávání mnoho nových podnětů a mohou přispívat ke zdokonalení vzdělávacího procesu, na druhou stranu svou samotnou existencí a rozvojem produkují řadu nových problémů, jež je a v budoucnu bude nutné řešit.

Ve spojitosti s dominancí neoliberálního přístupu v politickém myšlení dochází k ekonomizaci všech sfér sociální reality. Tato skutečnost se projevuje zejména projekcí tržních principů do oblastí, které dříve trhem řízeny nebyly, např. tržní deregulací, omezováním státních zásahů či zeštíhlováním sociálního státu spojeným s redukcí sociální podpory znevýhodněným a vyloučeným skupinám společnosti. Olssen (2006, s. 219)

v této souvislosti hovoří o „marketizaci státu“. Požadavkem je racionalizace veřejného sektoru a privatizace těch jeho částí, které se zdají jako málo efektivní.

Výše uvedené se projevuje rostoucí měrou i v oblasti vzdělávání dospělých. Vzdělávání musí být tržně úspěšné. Naprostá většina institucí vzdělávání dospělých ve vyspělém světě je založena, aby produkovala v prvé řadě zisk. Vzdělávání a znalosti se staly významným obchodním artiklem, na kterém lze dobře vydělat. Trendem je, že i státní vzdělávací instituce by se měly co nejvíce svým fungováním přiblížit úspěšným firmám.

Vzdělání má především instrumentální charakter, v politických dokumentech je považováno primárně za faktor konkurenceschopnosti a vertikální i horizontální mobility v rámci sociální hierarchie, a to v situaci, kdy zejména kvůli automatizaci a šíření nových technologií rychle klesá potřeba lidské práce, a tedy ani vyšší kvalifikace a zaměstnatelnost nemusí nutně znamenat získání či udržení zaměstnání. Primárně jde pouze o vycvičování a trénink lidí, coby lidských zdrojů, dle potřeb a přání zaměstnavatelů. I veřejné finance, jež jdou do vzdělávání dospělých, plní, dotováním kurzů profesního vzdělání, zásadní měrou funkci podpory soukromého sektoru.

Současná podoba vzdělávání je, stejně jako celý systém společnosti založena na principu neustálého růstu, všechny subsystemy společnosti se chovají, jako by bylo možné růst a rozšiřovat se donekonečna. Právě vzdělávání dospělých (především oblast dalšího profesního vzdělávání) je dnes považováno za jeden z důležitých faktorů udržení nepřetržitého ekonomického růstu. Tato skutečnost se projevuje základní změnou paradigmatu, kdy cílem vzdělávání přestává být získání konkrétních znalostí a dovedností, vždyť ty velmi rychle zastarávají. Vzdělání je v současnosti chápáno jako neukončitelný proces neustálého rozšiřování, aktualizace a zdokonalování kvalifikace. Profesní vzdělávání je proto možné chápat jako ideální příklad segmentu trhu podporující koncept neustálého ekonomického růstu, neboť kvůli permanentní produkci nových poznatků a zastarávání starších znalostí samo o sobě vyvolává po sobě další poptávku. Tuto skutečnost lze pokládat za jeden z hlavních důvodů, proč i do budoucna bude trh se vzděláváním coby službou výrazně posilovat a pravděpodobně i nadále poroste jeho politická i ekonomická podpora.

Na rozdíl od surovinové základny vzdělání a znalosti mohou být skutečně vytvářeny a reprodukovány neustále, nestane se proto, že bychom se vzdělávali na úkor dalších generací. Nicméně je jasné, že pokud by mělo dojít k změně základního paradigmatu společnosti od neustálé snahy o maximalizaci růstu směrem k udržitelnému rozvoji či dokonce k přehodnocení situace v tom ohledu, že neustálý růst není, při zachování určitých konstantních podmínek, vlastně nutný, dojde i k zásadní změně ve vnímání funkce

vzdělávání. Je samozřejmě žádoucí, aby se každý člověk i celý systém vzdělávání dále rozvíjel. Tyto změny by se spíše než do objemu realizovaného vzdělávání mohly promítnout do jeho obsahové stránky.

Snahu o udržení vysokého výkonu ekonomiky a osobního pracovního nasazení je částečně též možno interpretovat snahou o udržení a zachování sociálních a ekonomických mechanismů jednoduché moderny a dřívější nedostatkové společnosti. Stále nejsme dostatečně připraveni na to, o čem třeba píše např. Beck (2000, s. 53-56) či Offe (2000, s. 193-203) na společnost bez práce, tedy na společnost na jedné straně s přemírou volného času a prostoru jen pro sebe a své aktivity, ovšem na straně druhé s nutností stále složitějšího zajišťování finančních zdrojů pro saturaci běžných každodenních potřeb. Vzdělání namísto práce by jistě bylo možné v mnoha ohledech považovat za jeden z prvních kroků v rámci tohoto přechodu.

Jak nové technologie, tak ekonomizace společnosti proměňují v současnosti společnost a oblast vzdělávání výrazněji, než je v politických dokumentech EU týkajících se vzdělávání reflektováno. V uspokojivé míře není řešen také jejich dopad do oblasti vzdělávání z hlediska anticipace budoucích trendů. Oba související procesy generují řadu nových problémů a konfliktů sociálního charakteru, které nejsou v těchto dokumentech dostatečně zohledňovány.

Informace a znalosti se staly bazálním zdrojem současné společnosti vyspělých zemí. Procesy vzdělání a učení, jež je možné v tomto smyslu chápat jako aktivitu či proces produkce a distribuce znalostí, lze do jisté míry skutečně považovat za sociální faktor rozdělovací sociální příležitosti, ale skutečně pouze do jisté míry. Především s rostoucí vzdělanostní úrovní společnosti, je vzdělání pouze jedním z mnoha faktorů ovlivňujících sociální stratifikaci. Přehlíženy jsou další signifikantní faktory jako zděděný i získaný sociální, kulturní a především ekonomický kapitál, jež historicky svou roli, z hlediska získání sociálního postavení a naopak sociální selekce, příliš nezměnily. Důležitost sociálního kapitálu potvrzuje např. Reich (2003, s. 93), který píše, že při vzdělávání často záleží daleko více na tom, koho jsme potkali, než co jsme se skutečně naučili. Čím prestižnější vzdělávací instituce, tím hodnotnější tato pojítka budou. Dále je pro získání sociálního statusu spojeného s dobrým uplatněním na pracovním trhu třeba vhodná kombinace „měkkých dovedností“, jako je efektivní komunikace, asertivita, schopnost sebeprosazení, flexibilita atd., tedy dovedností, kterým se může člověk naučit jen do jisté míry. Navíc také samotný přístup ke vzdělání není s rostoucí komercializací vzdělávání otevřený pro všechny stejně. Vzdělání je však navzdory těmto skutečnostem v politických dokumentech EU prezentováno

jako hlavní faktor, který má dopomoci k dobrému sociálnímu postavení v situaci, kdy každý je zodpovědný za připsaný sociální status jen sám sobě.

Ve spojitosti se současnými sociálními transformacemi se často hovoří o individualizaci společnosti, o růstu svobody a možných voleb. Dnes většina politických dokumentů, které se týkají vzdělání, hlásá, že každý člověk by měl mít svobodný, volný přístup ke vzdělání a měl by mít možnost vzdělávat se, v kterékoliv oblasti se mu zachce. Na druhou stranu však již nikdo není schopen jedinci sdělit a vysvětlit, jaký typ vzdělání je pro něj důležitý a za jak dlouhou dobu bude muset své znalosti začít obnovovat, aby nezaostal za rychlým vývojem. Snahy o individualizaci mohou být na jedné straně chápány jako snaha společnosti umožnit jedincům co největší možnost rozvoje poznání a rozhledu, ovšem na druhou stranu je zde také patrná snaha zřít se odpovědnosti v oblasti vzdělávání. Na člověka jsou kladeny stále větší nároky. Rovněž ve sféře vzdělávání je nucen přebírat za sebe stále větší odpovědnost. V rostoucí míře bude záležet pouze na něm, jaké získá vzdělání, jakými znalostmi a dovednostmi bude disponovat.

Z přání mít možnost svobodné volby se stala nutnost volbu realizovat, navíc volbu, která je stále velkou měrou sociálně determinována a limitována. Realita tak ukazuje, že tato svoboda je často pouze iluzorní. Mantinely, ve kterých se může jedinec ve společnosti pohybovat, se příliš nerozšířily, pouze změnilly svou podobu. Naopak individualizace společnosti je jistou realitou. Ovšem spíše než o individualizaci možností je na místě hovořit o individualizaci nejistoty a rizik.

Vzdělávání dospělých je, z tradičního pohledu jeho chápání, v současnosti rozvíjeno velmi jednostranně. Absolutní primát profesního vzdělávání, odsouvá na okraj zájmu ostatní typy vzdělávání dospělých, které nevedou k ekonomickému zisku jedinců, či dalších zainteresovaných aktérů. Vzdělání je chápáno jako konkurenční výhoda, jak na straně jedince v soutěži s ostatními, tak z perspektivy jednotlivých zemí a regionů v rámci globální ekonomické kompetice.

Růst konkurenceschopnosti je aktuálně hlavním pilířem Lisabonské strategie i dalších dokumentů, jež ji následují. Pokud se však nad tímto pojetím vzdělávání zamyslíme, pak se logicky musíme ptát, komu chceme vlastně konkurovat? Může jedinec v rámci společnosti konkurovat vzděláním i v okamžiku, kdy by se rozšířil přístup ke vzdělávacím příležitostem (což je ostatně také jedním ze základních požadavků politických dokumentů EU o vzdělávání dospělých) a kontinuálně by se vzdělával a učil opravdu každý? Jak by bylo možné konkurovat v transnacionálním měřítku, pokud by se vzdělanostní úroveň zvýšila v celém světě?

Konkurence je vždy na úkor někoho dalšího. Na úrovni jedinců v rámci jednotlivých států to znamená konkurenci mezi občany těchto států. V situaci, kdy lze očekávat, že práce bude stále méně, je lepší pozice v konkurenčním boji na pracovním trhu, související jistě také se získaným vzděláním a kompetencemi, dosahováno na úkor někoho jiného, někoho, kdo nezískal tolik kompetencí, kdo si nezajistil takový stupeň vzdělání, kdo nedisponuje srovnatelným sociálním, kulturním a ekonomickým kapitálem.

Obdobně problematická je situace na úrovni jednotlivých zemí. Pokud země vyspělého světa globálně zvýší svou konkurenční výhodu, která se projeví v jejich dalším ekonomickém růstu, bude to s velmi vysokou pravděpodobností hraničící téměř s jistotou na úkor rozvoje ostatních méně rozvinutých zemí.

Strategii vzdělávání jako konkurenční výhody využívají především ti jedinci, kteří již dosáhli nadprůměrné vzdělanostní úrovně, a podobně i státy, jejichž populace jsou v globálním měřítku dobře vzdělané a kvalifikované. Výsledkem konkurence v obou případech bude další růst nerovností mezi konkurujícími si aktéry, který je do jisté míry v rozporu s tvrzením politických reprezentací vyspělých zemí o pomoci a začlenění sociálně exkludovaných a marginalizovaných skupin, o nezbytnosti udržení sociální koheze a o nutnosti pomoci rozvojovým zemím v jejich boji s bídou a při zlepšování sociálních podmínek jejich obyvatel.

Strategie vzdělávání coby konkurenční výhody povede pravděpodobně k dalšímu vyostřování kompetice a konkurenčního boje mezi jednotlivými zainteresovanými aktéry na všech úrovních. Tato strategie je výhodná nejen pro ty, kteří kvalitní vzdělání mají, ale dále také pro ty, kdo se vzděláváním obchodují. Rostoucí konkurence znamená rostoucí poptávku po vzdělání. Víceméně jakýkoliv vzdělávací certifikát, který bude jedinec mít oproti ostatním konkurujícím, může znamenat jeho výhodu. To povede k další inflaci vzdělávání. Ze vzdělávání pro vědění a uplatnitelnost v praxi se může stávat samoučelný nástroj rozdělování příležitostí bez přímé návaznosti na potřebné znalosti a dovednosti.

Právě výše uvedené skutečnosti společně s řadou dalších sociálních a politických faktorů znamenají rozvoj a růst významu vzdělávání dospělých. Vzdělávání a znalostem je věnována větší pozornost než kdykoliv v minulosti, což se odráží i v rostoucím zájmu společnosti (zejména některých sociálních skupin) o další vzdělávání. Vzdělávání dospělých se také v současné době rozvíjí výrazně rychleji, než vzdělávání počáteční. I přes tyto skutečnosti je však vzdělávání dospělých stále ve stínu počátečního vzdělávání, kterému je stále věnována vyšší pozornost i větší část státních prostředků, jež plynou do vzdělávání obecně. Také relativně rychlý rozvoj oblasti vzdělávání dospělých lze chápat v jistém smyslu

pouze jako dohánění vzdělávání počátečního, které je systematicky rozvíjeno po výrazně delší dobu.

Od vzdělávacího systému jako celku, tedy i od vzdělávání dospělých, jak dokládají aktuální politické dokumenty týkající se této oblasti, se dnes očekává, že bude plnit všechny funkce, které začaly být se vzděláváním v celé historii jednoduché i reflexivní moderny spojovány. A to bez ohledu na to, že mnohé z těchto cílů jsou antagonistické. Vzdělávání by mělo být faktorem sociálního konsenzu, mělo by přispívat k sociální kohezi, smíru mezi jednotlivými sociálními skupinami i mezi generacemi, mělo by být činitelem zabraňujícím diskriminaci. Vzdělání by mělo dopomoci každému, kdo projeví dostatek snahy korunované dobrými výsledky ke zlepšení jeho sociální pozice, mělo by tedy být nástrojem vertikální, ale též horizontální sociální mobility a podporovat tezi, že každý může zastávat takové místo ve společnosti, jaké si zaslouží. Mělo by každému, kdo se vzdělává, přispívat k udržení jeho pozice na pracovním trhu, tedy udržení jeho vlastní konkurenceschopnosti, a tím pomoci jedinci čelit „útokům“ těch zatím méně vzdělaných a kvalifikovaných na jeho pracovní místo. Toto všechno má vzdělávání zajišťovat a ještě přitom podporovat osobnostní, všestranný rozvoj jedince a jeho schopnost kritického posuzování sociální reality, být součástí aktivního trávení volného času či podporovat a rozvíjet vztah člověka k životnímu prostředí.

Stále více se zjišťuje, že vzdělávání, resp. instituce, jež ho mají zabezpečovat, nezvládají plnit všechny funkce, jež jsou jim s vysokou měrou samozřejmosti přisuzovány. Důvody jsou, kromě jistého přečeňování toho, co může vzdělání ve společnosti skutečně zastávat, také především politické. Politické reprezentace, do značné míry ovlivněné dvěma výše uvedenými faktory ovlivňujícími vzdělávání, tedy dominancí ekonomického subsystému a technologiemi, rozhodují nejen o státních prostředcích na financování vzdělávání, ale též o systémovém nastavení vzdělávání dospělých. Přes stálé ujišťování o důležitosti vzdělávání a potřebě jeho dalšího rozvoje, se objem veřejných finančních prostředků vyčleněných pro tuto oblast příliš nezvyšuje (pokud dokonce s odkazem na současnou finanční krizi neklesá). Finance jsou vynakládány na „důležitější úkoly“ jako např. stavba dálnic, nákup zbraní či investiční pobídky pro nadnárodní společnosti. Ze státních prostředků, jež zbyly na vzdělávání, jde pak do vzdělávání dospělých jen malá část. Většina z těchto peněz je pak určena téměř výhradně na podporu profesního vzdělávání, a to i přesto, že tato oblast je současně finančně podporována také ze strany podniků. Aktivity spojené s občanským či zájmovým vzděláváním jsou podporovány o poznání méně.

Editorial časopisu *International Journal of Lifelong Education* (Editorial, 2004, s. 316) komentuje tuto skutečnost tak, že sice nelze říci, že by vzdělávací aktivity zaměřené na aktivní občanství, sociální kohezi a osobnostní rozvoj nebyly v rámci EU podporovány a financovány, ale že je zřejmé, že tyto aktivity nejsou v současnosti prioritou.

Znalosti a vzdělání mohou pomoci zajistit alespoň určitý pocit stability a ochrany v době nejistot, diskontinuit a stálých ohrožení, ač i toto tvrzení je velmi diskutabilní, neboť velmi záleží na konkrétních sociálních podmínkách i na charakteru osvojených znalostí a vzdělání.

Odsunutím aktivit orientovaných na aktivní občanství, sociální kohezi a osobnostní rozvoj mimo hlavní oblast zájmu a snížením jejich finanční podpory mají také lidé méně příležitostí najít takto zaměřené vzdělání. Z toho pak vyplývá i pokles účasti na takto zaměřených aktivitách, který pak může sloužit jako argument pro další útlum takového vzdělávání s odkazem na to, že čísla ukazují, že zájem o vzdělávání tohoto druhu nejenže neroste, ale dokonce klesá. Tuto skutečnost potvrzuje, ač z poněkud jiného úhlu pohledu, i Preston (2004, s. 347-8), který si všímá mizení nabídky různých typů komunitně zaměřeného vzdělávání, omezování jeho financování a jeho nahrazování vzděláváním „řízeným poptávkou“. Tyto transformace dle jeho názoru vedou k bipartitě systému vzdělávání dospělých, kdy vzdělávání na „nižší úrovni“ (základní dovednosti, získání nižší kvalifikace) je nabízeno těm, kdo si ho nemohou často dovolit a volný výběr vzdělávání pak těm, co si ho dovolit mohou.

Zajímavá je také skutečnost, že ačkoliv hlavní skupinou participující na vzdělávání dospělých jsou úspěšní a dobře vzdělaní jedinci, tedy především dominantní skupiny ve společnosti, naprostá většina politických dokumentů, ale i nezanedbatelná část odborné literatury týkající se na teoretické rovině vzdělávání dospělých tuto skutečnost adekvátně nereflektuje.

Profesní vzdělávání je chápáno jako důležité z hlediska podpory dalšího ekonomického růstu, oproti tomu občanské, stejně jako zájmové, vzdělávání dospělých je často chápáno jako privátní záležitost jedinců. Poněkud paradoxně tak jsou z veřejných peněz podporovány vzdělávací aktivity, z nichž má zisk především jedinec a/nebo jeho zaměstnavatel (a to zejména v souvislosti s tím, že profesní vzdělávání využívají především ti, kdo již většinou dobré vzdělání a kvalifikaci mají), naopak občanské vzdělávání, jež nemá šanci získat dostatečnou finanční podporu z jiných než veřejných zdrojů a jehož výsledky se primárně podílí na fungování demokratických států a podpoře aktivního zapojení občanů do procesů rozhodování, státy financují spoře.

Svou roli hraje v tomto ohledu také skutečnost, že vzdělávání pro profesní život a udržení kvalifikace nás vytěžuje natolik, že jen málokdo si najde čas na to, aby se vzdělával i v jiných, alternativních oblastech.

Je tedy nutné konstatovat, že průběh rozvoje vzdělávání dospělých je výrazně nerovnoměrný. V nejbližší budoucnosti nelze očekávat změnu v nastoleném trendu, a tedy ani žádnou změnu směřující k vyrovnávání této disproporce. Spíše naopak lze předpokládat další posilování dominance oblasti odborného vzdělávání a stagnaci oblastí ostatních.

Vzhledem k tomu, že profesní vzdělávání lze chápat spíše jako faktor udržení statu quo společnosti, jako vzdělání se sociálně stabilizační funkcí, lze konstatovat, že současné dominantní trendy ve vzdělávání dospělých nemají výraznější emancipační charakter, naopak zásadním způsobem podporují aktuální politické a ekonomické nastavení sociálních systémů. Jsme svědky poklesu nabídky i poptávky po vzdělávání, které by mělo primárně emancipační charakter. Tedy takového vzdělávání, které je spojeno i se samými počátky vzdělávání dospělých a jež stále mnoho autorů považuje za oblast, která by měla být v rámci vzdělávání dospělých dominantní.

Tedy na rozdíl od dob rozkvětu industriální společnosti, kdy nástrojem sociální stabilizace společnosti a udržení dominantní kultury mělo být především počáteční povinné vzdělávání, dnes, kdy se společnost velmi rychle proměňuje a každý se musí častěji než kdykoliv dříve přizpůsobovat změnám sociální reality, tuto funkci přebírá právě vzdělávání dospělých, jež by mělo každého (tak, jak ho definují politické dokumenty) provázet minimálně po celý jeho ekonomicky produktivní život.

Na obecnější rovině lze konstatovat, že vzdělávání dospělých si stále, tedy již od dob svého vzniku, drží charakter jisté ambivalence. Ač je mnohými chápáno jako důležitý faktor emancipace společnosti a sociálních změn, realita je taková, že vzdělávání dospělých v současnosti plní ve vyšší míře spíše funkci potvrzování aktuálně dominantní kultury a statu quo společnosti.

Ve spojitosti se současným trendem individualizace společnosti je i ve vzdělávání patrné jasné zaměření na individuální zájmy spíše než na zájmy společnosti jako celku. Jak potvrzuje např. Sandlin (2005) toto zaměření úspěšně zabraňuje transformaci sociálních institucí i struktur.

Je nutné konstatovat, že vzdělávání dospělých, i při vši snaze, nemůže nutně být politicky neutrální, vždy závisí na konkrétní sociální situaci.

Za současnými politickými proklamacemi o důležitosti rozvoje vzdělávání a šíření znalostí lze hledat i jednoznačně čistě politické cíle. Green (2006, s. 195) v této souvislosti píše, že vzdělávání je vyzdvihoáno politiky především proto, že je méně sporným tématem než zaměstnanost či fiskální politika. Dovoluje politikům dělat relativně bez rizika předvolební sliby, kterým bude jen málokdo oponovat a které současně mají maskovat rostoucí strukturální nezaměstnanost a další závažné sociální problémy.

Znalosti mají jistě potenciál stát se skutečnou základnou společnosti 21. století. Nicméně záleží na jejich dominantním pojetí a na tom, jakým způsobem se bude dále vyvíjet koncept celoživotního učení. Zda šíření vzdělání a znalostí povede spíše k rozumnému a udržitelnému rozvoji společnosti založenému na kooperaci a spolupráci, k rozvoji, při kterém by idea růstu nebyla považována za nezbytný cíl, ale pouze za jeden z prostředků rozvoje, anebo naopak dále povede k soutěžení jednotlivých zemí a jejich vzájemné konkurenci. Možností, které se otvírají, je mnoho, záleží, v jaké míře se jich podaří využít.

Směr, kterým se chce Evropská unie vydat a který deklarovala v Lisabonské strategii a navazujících politických dokumentech, obsahuje také řadu pozitivních návrhů a myšlenek. Ovšem uskutečnění vytyčených cílů v jejich plné šíři není vůbec jednoduché, vyžádá si ještě mnoho času a úsilí a i tak lze jejich splnění pokládat pouze za první kroky vedoucí ke komplexnímu rozvoji konceptu celoživotního učení.

Závěrem lze konstatovat, že koncepce celoživotního či všeživotního učení v sobě jistě skrývá mnoho zajímavých perspektiv a možností, jež mohou nepochybně přispět k rozvoji každého z nás i rozvoji společnost jako celku. Ovšem stále se nacházíme spíše na počátku celé transformace systému vzdělávání, celý systém se teprve ustavuje, snaží se reagovat na aktuální změny a alespoň částečně anticipovat budoucí potřeby. Vzdělání a znalosti jsou neoddiskutovatelně významnou hodnotou. Nejen s rozvojem technologií, ale též s prodlužováním délky života a s posunem hranice produktivního věku roste především důležitost vzdělávání dospělých. Kromě jeho dominantně deklarované funkce pro podporu ekonomického rozvoje, by mohlo v budoucnu možná začít hrát ještě významnější úlohu při rozvoji kritického myšlení a hodnocení sociální reality, a tím vést k podpoře aktivnějšího zapojení při genezi dalších sociálních transformací.

Žijeme ve světě stálých změn, ve světě, kde lze jen těžko předvídat, jakým směrem půjde další vývoj. Proto dnes můžeme jen těžko předpovědět, jakou podobu bude vzdělávání v budoucnu mít a jakou bude hrát roli při dalším sociálním rozvoji společnosti.

Budoucnost sama ukáže, které z trendů, jež můžeme nyní sledovat, převáží a jaké další změny s sebou přinese.

6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ALBROW, Martin. 1996. The Global Age. State and society beyond modernity. Stanford: Stanford University Press. 1996
ISBN 0-8047-2870-4

BAPTISTE, Ian.; NYANUNGO, N. Hleziphi. 2007. Adult literacy and poverty alleviation: From workforce investment to community organizing. PAACE Journal of Lifelong Learning, vol. 16, p. 17-36.

BAUDRILLARD, Jean. 2001. Dokonalý zločin. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2001. 184 s. ISBN 80-902836-7-5.

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

BAUMAN, Zygmunt. 2002a. Tekutá modernita. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2002. 343 s. ISBN 80-204-0966-1.

BAUMAN, Zygmunt. 2002b Úvahy o postmoderní době. 2.vyd. Praha: SLON, 2002. 168 s. ISBN 80-86429-11-3.

BAUMAN, Zygmunt. 2003. Svoboda. 1. vyd., Praha: Argo, 2003. 128 s. ISBN 80-7203-432-4.

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

BECK, Ulrich. 2000. Riziková společnost. In: PONGS, Armin. 2000. V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265s. ISBN 80-85866-59-5.

BECK, Ulrich. 2004. Riziková společnost. 2004. 1. vyd., Praha: SLON, 2004. 432 s. ISBN 80-86429-32-6.

BECK, Ulrich. 2007a. Co je to globalizace? Omyly a odpovědi. 1.vyd. Brno: CDK, 2007. 191 s. ISBN 978-80-7325-123-9.

BECK, Ulrich. 2007b. Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2007. 274 s. ISBN 80-86429-64-9.

BECK, Ulrich. 2007c. Moc a protiváha moci v globálním věku. Nová ekonomie světové politiky. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2007. 464 s. ISBN 80-86429-67-0

BECK, Ulrich.; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. 2006. Beyond Status and Class? In: LAUDER, H. (Ed.), BROWN, P. (Ed.), DILLABOUGH, J. A. (Ed.), HALSEY, A. H. (Ed.) 2006. Education, Globalization and Social Change. 1st ed. New York: Oxford University Press, 2006. 1216 p. ISBN 978-0-19-927253-2

BELL, Daniel. 1999a. Kulturní rozpory kapitalismu. 1. vyd. Praha: SLON, 1999. 335 s. ISBN 80-85850-84-2.

BELL, Daniel. 1999b. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting. New York: Basic Books, 1999. 616 p. ISBN 0-465-09713-8.

BELL, Daniel. 2000. Postindustriální společnost. In: PONGS, Armin. 2000. V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265s. ISBN 80-85866-59-5.

BĚLOHRADSKÝ, Václav. 1999. Antinomie globalizace. Vzdělanostní společnost 2000. In: BĚLOHRADSKÝ, Václav aj. Eseje o nedávné minulosti a blízké budoucnosti. 1. vyd. Praha: G plus G, 1999. ISBN 80-86103-28-5.

BĚLOHRADSKÝ, Václav. 2002. Malý příruční slovník globalizace [online]. Praha: Literární příloha Práva z 14. 9. 2002. [cit. 18. 4. 2008]. Dostupné z URL: <<http://obcan.ecn.cz/index.shtml?apc=fj--1-131144&f=135717>>.

BĚLOHRADSKÝ, Václav. 2003. Je vzdělání na cestě stát se zbožím? [online]. Praha: Právo z 1. 9. 2003. s. 5 [cit. 20. 5. 2008] Dostupné z URL: <<http://www.multiweb.cz/hawkmoon/vzdelani.htm>>

BENEŠ, Milan. 1999. Úvod do andragogiky. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 129 s. ISBN 80-7184-381-4.

BENEŠ, Milan. 2001. Andragogika filosofie-věda. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. 122 s. ISBN 80-86432-03-3.

BENEŠ, Milan. 2002. Idea vzdělávání a soudobé pojetí seberealizace. In: BENEŠ, Milan a kol. Idea vzdělávání v současné společnosti. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. 110 s. ISBN 80-86432-40-8.

BENEŠ, Milan. 2003. Andragogika. Teoretické základy. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BERNSTEIN, Basil. 1986. Class and Pedagogies: Visible and Invisible. In: RICHARDSON G. John (ed.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. 1st ed. New York: Greenwood Press 1986. 59- 67 p. ISBN 0-31-32352-95.

BERTRAND, Yves. 1998. Soudobé teorie vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BEYNON, Huw. 1992. The End of the Industrial Worker? In: ABERCOMBIE, Nicholas; WARDE, Alan. Social Change in Contemporary Britain. 1st ed. Cambridge: Polity Press, 1992. 182 p. ISBN 0-7456-0782-9.

BOURDIEU, Pierre. 1984. Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. 1st ed. Cambridge: Harvard University Press, 1984. 613 p. ISBN 0-674-21277-0.

- BOURDIEU, Pierre. 1986. The forms of capital. In: RICHARDSON G. John (ed.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. 1st ed. New York: Greenwood Press, 1986. p. 47-58. ISBN 0-31-32352-95.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. Teorie jednání. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. 1964. Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Éditions de Minuit, 1964. 192 p. ISBN 978-2-7073-0081-2.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. 1970. La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Éditions de Minuit, 1970. 279 s. ISBN 2-7073-0226-0.
- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. 1990. Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications Ltd. 1990. ISBN 0-8039-8320-4
- BRINKLEY, Ian. 2008. The Knowledge Economy: How Knowledge is Reshaping the Economic Life of Nations [online]. [cit. 17. 11. 2009] Dostupné z URL: <http://www.workfoundation.com/assets/docs/publications/41_KE_life_of_nations.pdf>
- BURKE, Peter. 2007. Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 306 s. ISBN 978-80-246-1319-2.
- CARNOY, Martin. Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know. Paris: UNESCO. 1999. ISBN 92-803-1192-1.
- CASTELLS, Manuel. 1996. The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I. Cambridge, MA; Oxford, UK: Blackwell, 1996. 594 p. ISBN 978-0631221401.
- CEDEFOP. 2008. Future Skill Needs in Europe – Medium-term Forecast. Synthesis Report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2008. 121 p. ISBN 978-92-896-0500-7.
- CEJPEK, Jiří. 1998. Informace, komunikace a myšlení. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-767-4.
- CIPRO, Miroslav. 1984. Průvodce dějinami výchovy. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. 579 s. ISBN nevedeno.
- CISCO VISUAL NETWORKING INDEX: Forecast and Methodology, 2008-2013. 2009. [online]. [cit. 15. 7. 2009] Dostupné z URL: <http://www.cisco.com/en/US/solutions/collateral/ns341/ns525/ns537/ns705/ns827/white_paper_c11-481360.pdf>
- COFFEY, Amanda. 2001. Education and social change. 1st. Ed. Buckingham: Open University Press, 2001. 142 s. ISBN 0-335-20068-0.

COLANDER, David. 2007. Pragmatism, Liberalism and Economic Policy. In: COLANDER, D.; PRASCH, R.; SHETH, F. Race Liberalism and Economics. 1st pbk ed., Michigan: University of Michigan Press, 2007. 344p. ISBN 0-472-03224-0.

COMMITTEE OF MINISTERS, 2002. Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship. (Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies) [online]. [cit. 16. 6. 2010] Dostupné z URL: <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/CD%20SECT%201%20laws/PARTNERS%20RESOURCES/CoE%20Recommendation%202002%2012%20%20ENG.pdf>

CUNNINGHAM, M. Phyllis. 1993. Let's Get Real: A Critical Look at the Practice of Adult Education [online]. Northern Illinois University [cit. 16. 8. 2010] Aktualizováno dne: 1. 5. 1993. Dostupné z URL: http://nlu.nl.edu/academics/cas/ace/resources/PhyllisCunningham_insight.cfm

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. 2009a. Zaměstnanost a nezaměstnanost v ČR podle výsledků výběrového šetření pracovních sil - roční průměry 2008 [online], [cit. 22. 12. 2009] Aktualizováno dne: 9. 10. 2009. Dostupné z URL: <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3115-09>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. 2009b. Struktura mezd zaměstnanců v roce 2008 [online], [cit. 14. 4. 2010] Aktualizováno dne: 9. 10. 2009. Dostupné z URL: <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3109-09>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. 2010. Struktura zaměstnanců dle sektorů. [online], [cit. 20. 1. 2011] Aktualizováno dne: 12. 11. 2010. Dostupné z URL: [http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/00002AB1FB/\\$File/1607100316.pdf](http://www.czso.cz/csu/2010edicniplan.nsf/t/00002AB1FB/$File/1607100316.pdf)

ČINČERA, Jan. 2008. Jean Baudrillard (*1929) - výběr z tezí [online]. [cit. 10. 3. 2008] Dostupné z URL: <http://obcan.ecn.cz/index.shtml?apc=fj--1-131144&f=146218>

DAHLGREN, Peter. 1995. Television and the Public Sphere. Citizenship, democracy and the media. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. 176 s. ISBN 0-8039-8922-9.

DAHRENDORF, Ralf, 1959. Class and Class Conflict In an Industrial Society [online]. London: Routledge, 1959. [cit. 16. 11. 2009] Dostupné z URL: <http://books.google.cz/books?id=Za09AAAAIAAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false> ISBN 71001249

DAHRENDORF, Ralf. 1990. The modern social conflict: an essay on the politics of liberty. Los Angeles: University of California Press, 1990. 219 p. ISBN 0-520-06861-0

DAHRENDORF, Ralf. 2000. Občanská společnost. In: PONGS, Armin. 2000. V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265s. ISBN 80-85866-59-5.

DERRIDA, Jacques. 1994. Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning & the New International. London: Routledge, 1994. 288 p. ISBN 0-415-38957-7.

DOPITA, Miroslav. 2007. Pierre Bourdieu o umění, výchově a společnosti. Reflexe sociologie praxe Pierra Bourdieua v české sociologii. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 184 s. ISBN 978-80-244-1650-2.

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

DRUCKER, F. Peter. 1994. Věk diskontinuity. Obraz měnící se společnosti. 1. vyd. Praha: Management Press, 1994. 373 s. ISBN 80-85603-44-6.

DRUCKER, F. Peter. 1995. Nové reality. 1. vyd. Praha: Management Press, 1995. 244 s. ISBN 80-85603-85-3.

DRUCKER, F. Peter. 1998. Řízení v době velkých změn. 1. vyd. Praha: Management Press, 1998. 285 s. ISBN 80-85943-78-6.

DRUCKER, F. Peter. 2004. Fungující společnost. Vybrané eseje o společenství, společnosti a politickém systému. 1. vyd. Praha: Management Press, 2004. 243 s. ISBN 80-7261-098-8.

DURKHEIM, Émile. 1925. Extracts from Emile Durkheim. Moral Education. A study in the Theory and Application of the Sociology of Education [online]. [cit. 1. 5. 2008] Dostupné z URL:

<<http://www.mdx.ac.uk/www/study/xDur.htm#Durkheim1925a>>

DURKHEIM, Émile. 1966. Education et sociologie. Paris: Presses Universitaires de France, 1966. 129 s. ISBN 978-0029079201.

DURKHEIM, Émile. 2004. Společenská dělba práce. 1. vyd. Brno: CDK, 2004. 376 s. ISBN 80-7325-041-1.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava (red.). 2009. Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2007–2008 Praha: Linde, 2010, 391 s. ISBN 978-80-86131-78-5

EDITORIAL. 2004. Lifelong learning: a simple concept oversimplifying a complex reality. International Journal of Lifelong Education, Volume 23, Issue 4 July 2004, p. 315 – 317.

EUROSTAT. 2009a. Adult Education Survey. Participation rate in job related non-formal education and training by highest level of education attained [online]. [cit. 21. 10. 2009] Dostupné z URL:

<<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>>

Přímý odkaz: (<http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>)

EUROSTAT. 2009b. Earnings. Mean annual earnings by economic activity, sex, educational attainment [online], [cit. 22. 12. 2009] Dostupné z URL:

<<http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do>>

EUROSTAT. 2009c. Monthly labour costs [online], [cit. 21. 3. 2010] Dostupné z URL:

<<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00174&plugin=1>>

EUROSTAT. 2009d. Europe in figures. Eurostat yearbook 2009. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 560 p. ISBN 978-92-79-11625-4

FOUCAULT, Michel. 2005. Je třeba bránit společnost. 1.vyd. Praha: Filosofia, 2005. 284 s. ISBN 80-7007-221-0.

FOUCAULT, Michel. 2006. The Means of Correct Training. In: LAUDER, H. (Ed.), BROWN, P. (Ed.), DILLABOUGH, J. A. (Ed.), HALSEY, A. H. (Ed.) 2006. Education, Globalization and Social Change. 1st ed. New York: Oxford University Press, 2006. 1216 p. ISBN 978-0-19-927253-2

FREIRE, Paulo. 1998. Politics and Education. 2nd ed. Los Angeles: University of California, 1998. 112 p. ISBN 0-87903-084-4.

FREIRE, Paulo. 2005 Education For Critical Consciousness. New Edition, New York: Continuum, 2005. 146 p. ISBN 80-82647-795-8.

FRIEDMAN, Milton. 1992. Svoboda volby [online]. Praha: Liberální institut, 1992. [cit. 17. května 2008] Aktualizováno dne: 30. 8. 2004 Dostupné z URL: <<http://www.libinst.cz/stranka.php?id=169&typ=root>> ISBN 80-85467-85-2.

FRIEDMAN, Milton. 1993. Kapitalismus a svoboda (digitalizovaná verze) [online]. 1.vyd. Praha: Liberální institut, 1993. 183 s. [cit. 17. 5. 2008] Dostupné z URL: <http://www.libinst.cz/etexts/friedman_kapitalismus_ocr.pdf> ISBN 80-85787-33-4.

FROMM, Erich. 1992. Mít nebo být. 1. vyd., Praha: Naše vojsko, 1992. 173 s. ISBN 80-206-0181-3.

FUKUYAMA, Francis. 2002. Konec dějin a poslední člověk. 1. vyd. Praha: Rybka Publisher, 2002. 381 s. ISBN 80-86182-27-4.

GANE, Mike; ARNAUDOVÁ, Monique; LOTRINGER, Sylvere. 1997. Rozhovory s Baudrillardem. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. 179 s. ISBN 80-7198252-0.

GEISS, Imanuel. 2005. Dějiny světa v souvislostech. 1. vyd. Praha: Ivo Železný, 2005. 529 s. ISBN 80-237-3940-9.

GIBSON, Rich. 2008. Paulo Freire and Revolutionary Pedagogy For Social Justice [online]. [cit. 16. 4. 2008] Dostupné z URL: <<http://www.pipeline.com/~rougeforum/freirecriticaledu.htm>>.

GIDDENS, Anthony. 1993. Sociální změna – minulost, přítomnost a budoucnost [online]. [cit. 21. 3. 2008] Dostupné z URL: <<http://www.sociologiednes.cz/giddens/read.php?f=6&j=248&loc=620>>.

GIDDENS, Anthony. 1998. Důsledky modernity. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 1998. 195 s. ISBN 80-85850-62-1.

GIDDENS, Anthony. 1999. Sociologie. 1. vyd.-dotisk, Praha: Agro, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

- GIDDENS, Anthony. 2000. Unikající svět. 1. vyd. Praha: SLON, 2000. 135 s. ISBN 80-85850-91-5.
- GIROUX, Henry. 1992. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. 1st ed. London: Routledge, 1992. 258 p. ISBN 0-415-90466-8.
- GOSCHIN, Zizi; DANCIU, Aniela. 2010. Labour Productivity Disparities in the European Union [online]. [cit. 21. 3. 2010] p. 809-813. Dostupné z URL: <http://steconomice.uoradea.ro/anale/volume/2007/v2-statistics-and-economic-informatics/20.pdf>
- GRAY, E. David. 1999a. The Internet in Lifelong Learning: Liberation or Alienation? International Journal of Lifelong Education 18, no. 2 (March-April 1999): 119-126. Issue 2 March 1999, p. 119 – 126
- GRAY, John. 1999b. Liberalismus. Praha: Občanský institut, 1999. 116 s. ISBN 80-86228-01-0.
- GREEN, Andy. 2006. Education, Globalization, and the Nation State. In: LAUDER, H. (Ed.); BROWN, P. (Ed.); DILLABOUGH, J. A. (Ed.); HALSEY, A. H. (Ed.) 2006. Education, Globalization and Social Change. 1st ed. New York: Oxford University Press, 2006. 1216 p. ISBN 978-0-19-927253-2
- GREGER, D.; ČERNÝ, K. 2007. Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. Orbis Scholae 1/2007 - Kurikulum v proměnách školy. Praha: PedF UK, Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, 2007. s. 21-39. ISSN 1802-4637
- HABERMAS, Jürgen. 2000. Strukturální přeměna veřejnosti. Zkoumání jedné kategorie občanské společnosti. Praha: Filosofia, 2000. 424 s. ISBN 80-7007-134-6
- HAVLÍK, R.; HALÁSZOVÁ, V.; PROKOP, J. 1996. Kapitoly ze sociologie výchovy. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. 109 s. ISBN 80-86039-10-2.
- HAVLÍK, Radomír. 1999. Úvod do sociologie. 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 113 s. ISBN 80-7184-814-X.
- HAYEK, F. August. 1991. Principy liberálního společenského řádu [online]. Z bulletinu Občanského institutu č. 3, srpen 1991. [cit. 12. 5. 2008] Dostupné z URL: <http://www.ikhb.cz/page.php?show=liberalismus&id=5>.
- HORROCKS, Christopher. 2002. Baudrillard a milénium. 1. vyd., Praha: Triton, 2002. 78 s. ISBN 80-7254-266-4.
- HOW EDUCATED ARE WE - FUNCTIONAL LITERACY AND EDUCATIONAL ATTAINMENT [online]. 2009. [cit. 27. 12. 2009] Dostupné z URL: <http://social.jrank.org/pages/939/How-Educated-Are-We-Functional-Literacy-Educational-Attainment.html>
- CHALLENGES FOR THE EUROPEAN INFORMATION SOCIETY BEYOND 2005 [online]. 2005. [cit. 17. 11. 2009] Aktualizováno dne: 25. 10. 2005 Dostupné z URL: http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/l24262_en.htm#>

IDC. As the Economy Contracts, the Digital Universe Expands. 2009. [online]. [cit. 27. 7. 2009] Dostupné z URL: <<http://www.emc.com/collateral/demos/microsites/idc-digital-universe/iview.htm>>

ILLERIS, Knud. 2003. Towards a contemporary and comprehensive theory of leasing. International Journal of Lifelong Learning, 2003. Vol. 22, no. 4, p. 396-406.

ILLERIS, Knud. 2006. Lifelong learning and the low-skilled. International Journal of Lifelong Learning, 2006, vol. 25, no. 1, p. 15-28.

ILLICH, Ivan. 1999 Deschooling Society (Open Forum). 4th ed. New York: Marion Boyars Publishers Ltd., 1999. 150 p. ISBN 07-14508-79-9.

ILLICH, Ivan. 2001. Odškolení společnosti (Polemický spis). 1.vyd. Praha: SLON, 2001. 109 s. ISBN 80-85850-96-6.

INTERNET WORLD STATS [online]. 2009. [cit. 21. 6. 2009] Dostupné z URL: <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>>

JANDOUREK, Jan. 2001. Sociologický slovník. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

JARVIS, Peter. 1985. The Sociology of Adult and Continuing Education. Beckenham, Kent: Croom Helm Ltd., 1985. 278 p. ISBN 0-7099-1438-5.

KADĚŘÁBKOVÁ, Anna a kol. 2005. Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2005 - Analýza [online]. Praha: Centrum ekonomických studií Vysoké školy ekonomie a managementu, Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání Národního vzdělávacího fondu, 2005. [cit. 4. 4. 2008] Dostupné z URL: <http://www.vsem.cz/data/docs/gf_Rocenka2005.pdf> ISBN 80-86131-64-5.

KADĚŘÁBKOVÁ, Anna a kol. 2007. Ročenka konkurenceschopnosti České republiky 2006-2007 [online]. Praha: Centrum ekonomických studií Vysoké školy ekonomie a managementu, Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání Národního vzdělávacího fondu, 2007, [cit. 1. 11. 2008] Dostupné z URL: <<http://www.komora.cz/download.aspx?dontparse=true&FileID=813>> ISBN 80-86131-64-5

KATRŇÁK, Tomáš. 2004. Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. 192 s. ISBN 80-86429-29-6.

KELLER, Jan. 1997. Úvod do sociologie. 4. rozšířené vyd. Praha: SLON, 1997. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.

KELLER, Jan. 2001. Politika s ručením omezeným. Proměny moci na prahu 21. století. 1. vyd. Praha: Evropský literární klub, 2001. 139 s. ISBN 80-86316-27-0.

KELLER, Jan. 2005. Dějiny klasické sociologie. 2. vyd. Praha: SLON, 2005. 529 s. ISBN 80-86429-52-0.

KELLER, Jan. 2007. Teorie modernizace. 1. vyd. Praha: SLON, 2007. 194 s. ISBN 978-80-86429-66-3.

KELLER, Jan. 2010. Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti. 1. vyd., Praha: SLON, 2010. 196 s. ISBN 978-80-7419-031-5.

KELLER, Jan.; TVRDÝ, Lubor. 2008. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. 1. vyd. Praha: SLON, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

KLEINOVÁ, Naomi. 2005. Bez loga. 1. vyd., Praha: Argo/ Dokořán, 2005. 512 s. ISBN 80-7203-671-8 (Argo) / 80-7363-010-9 (Dokořán)

KOFRONOVÁ, Olga. 2006. Současné trendy odborného vzdělávání. In: KALOUS, J.; VESELÝ, A. 2006. Vybrané problémy vzdělávací politiky. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2006. 160 s. ISBN 80-246-1262-3.

KOFRONOVÁ, Olga; KOTÍKOVÁ, Jaromíra; SIROVÁTKA, Tomáš; WINKLER, Jiří. 2003. Problémy trhu práce a politiky zaměstnanosti. Souhrnná zpráva z výzkumné studie provedené v rámci programu "Moderní společnost" [online]. Praha, Brno: MPSV, 2003. [cit. 20. 1. 2011], Dostupné z URL: <http://portal.mpsv.cz/sz/politikazamest/vyzkumnestudie/zprava.pdf>

KOK, Wim. 2004. Facing the Challenge. The Lisbon strategy for growth and employment. Report from the High Level Group chaired by Wim Kok [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004. [cit. 16. 5. 2009], Dostupné z URL: <http://fs-morente.filos.ucm.es/convergencia/debate/agendalisboa/InfKokIng.pdf>
ISBN 92-894-7054-2

KOPECKÝ, Martin. 2004. Sociální hnutí a vzdělávání dospělých. 1. vyd. Praha Eurolex Bohemia, 2004. 132 s. ISBN 80-86432-96-3.

KOPECKÝ, Martin. 2010. Adult Education Policies in the Czech Republic: Experience with Two Versions of Neoliberalism. Linköping University, Sweden and European Society for Research on the Education of Adults. Elektronický sborník příspěvků z The 6th European Research Conference: Adult Learning in Europe – understanding diverse meanings and perspectives (Linköping, 23.–26. 9. 2010).

Le GOFF, Jean-Pierre. 2003. La barbarie douce. : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école. Nouvelle éd. Paris: La Découverte, 2003. 141 p. ISBN 2-7071-4061-9.

LEADBEATER, Charles. 2000. Living on Thin Air. The New Economy. 2nd ed. London: Penguin Books, 2000. 264 p. ISBN 0-140-27793-5.

LEVY, J. David. 1994. Liberalismus, politika a antipolitika: pojednání o politické etice liberální demokracie. In: Liberalismus konce 20 století. Sborník z konference. Praha 3. - 4. dubna 1992. Praha: Občanský institut, 1994. s. 26-42. ISBN 80-900190-9-9.

LÉVY, Pierre. 2000. Kyberkultura. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 230 s. ISBN 80-246-0109-5.

- LIESSMANN, P. Konrad. 2009. Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění. 1. vyd. (dotisk) Praha: Academia, 2009. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5
- LIPOVETSKY, Gilles. 1999. Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů. 1. vyd. Praha: Prostor, 1999. 311 s. ISBN 80-7260-008-7.
- LORENZ, Konrad. 1997. Odumírání lidskosti. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1997. 195 s. ISBN 80-204-0645-X.
- LUHMANN, Niklas. 2006. Sociální systémy. Nárys obecné teorie. 1. vyd., Brno: CDK, 2006. 548 s. ISBN 80-7325-100-0.
- LYOTARD, Jean-François. 1993. O postmodernismu. 1. vyd., Praha: Filosofia, 1993. 206 s. ISBN 80-7007-047-1.
- MACHONIN, Pavel; TUČEK Milan a kol. 1996. Česká společnost v transformaci. K proměně sociální struktury. 1. vyd. Praha: SLON, 1996. 364 s. ISBN 80-85850-17-6.
- MANNHEIM, Karl. 1991. Ideologie a utopie. 1. vyd. Bratislava: Archa, 1991. 358 s. ISBN 80-7115-022-3.
- MAŘÍKOVÁ, H.; PETRUSEK, M.; VODÁKOVÁ, A. a kol. 1996. Velký sociologický slovník. 1. a 2. svazek. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
- MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana et al. 2006. Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České Republice. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 412 s. ISBN 80-200-1400-4.
- MARTIN, Ian. (2003). Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts online]. International Journal of Lifelong Education, vol. 22, no. 6, p. 566-579. [cit. 18. 2. 2010]. Dostupné z URL: <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a714858197>
- MARX, Karl. 1953. Ke kritice politické ekonomie. 1. aut. vyd. Praha: SNPL, 1953. 220 s. ISBN neuvedeno.
- MARX, Karl. 1973. O Feuerbachovi. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1973. 216 s. ISBN neuvedeno.
- MASARYK, Tomáš, Garrigue. 2000. Otázka sociální. Sv. 1., 4. vyd. Praha: Masarykův ústav Akademie věd ČR, 2000. 283 s. ISBN 80-902659-9-5.
- MAYHEW, Leon. 1982. H. Parsons Talcott On Institutions and Social Evolution. 1st ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1982. 356 p. ISBN 0-226-64749-8.
- McCOOG, Ian, J. 2008. 21ST Century Teaching and Learning [online]. [cit. 16. 2. 2010], 2008. Dostupné z URL: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED502607&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED502607
- MEMORANDUM O CELOŽIVOTNÍM UČENÍ. Pracovní materiál Evropské komise. Praha: MŠMT, 2001.

- MEZIROW, Jack. 1991. Faded Visions and Fresh Commitments: Adult Education's Social Goals. A Policy Paper prepared for the AAACE [online]. [cit. 6. 2. 2009], Aktualizováno dne: 1. 5. 2005, 12:58:55. Dostupné z URL: http://www1.nl.edu/academics/cas/ace/resources/jackmezirow_insight.cfm
- MINC, Alain. 1993. Le nouveau Moyen Age. Paris: Gallimard, 1993. 249 p. ISBN 978-2070736942.
- MINGAT, Alain; TAN, Jee-Peng. 1996. The full social returns to education: Estimates based on countries' economic growth performance. Human Capital Development Working Papers [online]. Washington: World Bank, 1996. [cit. 16. 5. 2008] Dostupné z URL: http://www1.worldbank.org/education/economicsec/tools/training/econ1/Tan_srordoc
- MLČOCH, Lubomír. 2003. Globalizace jako výzva. Promoční projev děkana UK - FSV k absolventům magisterského studia ekonomie v Karolinu dne 12. září 2000 [online]. 2003. [cit. 16. 5. 2010] Dostupné z URL: <http://www.bionaut.cz/dust/cz/vyzva.html>
- MÜLLER, Karel. 2002. Industriální zdroje, ekonomický růst a sociální změna. 1. vyd. Praha: SLON, 2002. 226 s. ISBN 80-86429-07-5.
- NASSEHI, Aydin. 2000. Funkcionálně diferencovaná společnost. In: PONGS, Armin. 2000. V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265 s. ISBN 80-85866-59-5.
- NASSEHI, Aydin. 2002: Exclusion Individuality or Individualization by Inclusion?, In: Soziale Systeme, Zeitschrift für soziologische theorie 8, Heft 1. Stuttgart: Lucius and Lucius, 2002. p. 124-135. ISBN 3-8282-0230-6.
- NOZICK, Robert. 2001. Anarchy State and Utopia. 8th ed. Boston: Blackwell Publishing, 2001. 384 p. ISBN 0-631-19780-X.
- OECD. 1973. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning [online]. [cit. 17. 8 2010]. Washington: OECD Publications Center, 1973. 88 p. Dostupné z URL: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED083365.pdf>
- OECD. 1998. Human Capital Investment. An International Comparison [online]. [cit. 17. 5. 2008] Paris: OECD Publications, Centre for Educational Research and Innovation. 1998. Dostupné z URL: <http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/capital.pdf> ISBN 92-64-16067-1.
- OECD. 2005. Learning a Living. First Results of the Adult Literacy And Life Skills Survey [online]. OECD, Paris, Ottawa., 2005. [cit. 27. 12. 2009] Dostupné z URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf>
- OECD. 2009. Stat Extracts. Labour productivity growth [online]. [cit. 17. 5. 2009] Dostupné z URL: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=PDYGTH>
- OFFE, Claus. 2000. Společnost práce. In: PONGS, Armin. 2000. V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265 s. ISBN 80-85866-59-5.

- OLSEN, Mark. 2006. Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, Issue 3 May 2006, p. 213 - 230
- ORWELL, George. 1991. *Farma zvířat*. 2. vyd. Praha: Práce, 1991. 75 s. ISBN 80-208-0159-6.
- PALÁN, Zdeněk. 2002. *Výkladový slovník Lidské zdroje*. 2. rozšířené vyd., v *Academii* 1. vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk. 2006. Celoživotní učení. In: KALOUS, J.; VESELÝ, A. 2006. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1262-3.
- PALÁN, Zdeněk. 2007. *Další vzdělávání ve světě změn*. 1. vyd., Praha: UJAK, 74 s. ISBN 978-80-86723-31-0.
- PALÁN, Zdeněk. 2010. *Andragogický slovník (doplněná a rozšířená elektronická verze knihy Lidské zdroje - Výkladový slovník (Academia, 2002) [online]. [cit. 29. 10. 2010] Dostupné z URL: <<http://www.andromedia.cz/andra.php>>*
- PEHE, Jiří. 1999. *Evropa, liberalismus a Václav Klaus* [online]. [cit. 6. 5. 2008] Praha: Lidové noviny z 15. 7. 1999. Dostupné z URL: <<http://www.pehe.cz/clanky/1999/1999-EvropaliberalKlaus.html>>
- PETRUSEK, Miroslav. 2006. *Společnosti pozdní doby*. 1. vyd. Praha: SLON, 2006. 464 s. ISBN 80-86429-63-6.
- PIAGET, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 168 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIKE, Graham; SELBY, David. 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. 322 s. ISBN 80-85623-98-6.
- PONGS, Armin. 2000. *V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265s. ISBN 80-85866-59-5.
- POSTMAN, Neil. 1994. *The Disappearance of Childhood*. Reissue Edition New York: Vintage Books. 177 p. ISBN-13: 978-0679751663.
- POSTMAN, Neil. 1999. *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1999. 192 s. ISBN 80-204-0747-2.
- PROKOP, Jiří. 2005. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 290 s. ISBN 80-246-1008-6.
- PRESTON, John. 2006. *Class Strategies and Stealth Policies in Adult Education*. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25, Issue 4, 2006, p. 335 – 350.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

RADA EVROPSKÉ UNIE, 2000. Presidency Conclusion, Lisbon European Council, 23 AND 24 MARCH 2000 [online]. [cit. 29. 3. 2010] Dostupné z URL: <http://www.ispesl.it/dsl/dsl_repository/Sch31Pdf08Marzo06/Sch31Lisbona23-24mar2000ConclPresidConsEur.pdf>

RADA EVROPSKÉ UNIE. 2005 Evropská rada v Bruselu 22. a 23. března 2005 – Závěry předsednictví [online]. [cit. 29. 10. 2008] 2009. Dostupné z URL: <<http://register.consilium.eu.int/pdf/cs/05/st07/st07619.cs05.pdf>>

RADA EVROPSKÉ UNIE. 2009. 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“) [online]. [cit. 25. 10. 2009] Úřední věstník Evropské unie. Dostupné z URL: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:CS:PDF>>

RÁDL, Emanuel. 1999. Dějiny filosofie. Novověk. Reprint 1. vyd. Praha: Votobia, 1999. 667 s. ISBN 80-7220-064-X.

RAGER, B. Kathleen. 2005. Distinguishing Fact from Fiction on the Internet: Self-directed Learners and the Critical Evaluation of Electronic Resources [online]. PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol. 14, 2005, p. 43-48. [cit. 8. 12. 2009] Dostupné z URL: <<http://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2005/Rager2005.pdf>>

REICH, B. Robert. 2003. Slušná společnost. Ekonomický pohled na svět. 1.vyd., Praha, Břeclav: Moraviapress a.s., 2003. s. 132. ISBN 80-86181-60-X.

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

ROSS, Edward Alsworth. 2009. A Survey of the Foundations of Order. New Jersey: Transaction Publishers, 2009. 464 p. ISBN 978-1-4128-1028-9.

ROTHBARD, Murray. 2003. Veřejné školství: děláni „vzdělání“. In: URBANOVÁ, Tereza (ed.). Vzdělání a trh. Sborník textů. Praha: Liberální institut, 2003. s 14-24. ISBN 80-86389-31-6.

RÝDL, Karel. 2009. K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu. [online], [cit. 8. 12. 2009] Dostupné z URL: <szs.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc>

SALOMON, Jean-Jacques. 1997. Technologický úděl. 1. vyd. Praha: Filosofia AV ČR, 1997 288 s. ISBN 80-7007-097-8.

SANDLIN, Jennifer, A. 2005. Andragogy and Its Discontents: An Analysis of Andragogy from Three Critical Perspectives [online]. PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol. 14, 2005, 25-42 [cit. 27. 7. 2010] Dostupné z URL: <<http://www.coe.iup.edu/ace/PAACE%20Journal%20PDF/PDF2005/Sandlin2005.pdf>>

SCHUETZE, Hans, G. 2007, Individual Learning Accounts and other models of financing lifelong learning. International Journal of Lifelong Learning, 2007, vol.26, no.1, p.5-23.

SCHULZE, Gerhard. 1997. From situations to subjects: Moral discourse in transition. In: Sulkunen, P. (Ed.); Holmwood, J. (Ed.); Radner H. (Ed.); Schulze, G. (Ed.). Constructing the

- New Consumer Society. New York: Palgrave Macmillan, 1997. p. 38-58. ISBN 0-312-15944-7.
- SCHULZE, Gerhard. 2000. Společnost prožitku. In: PONGS, Armin. 2000. V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265s. ISBN 80-85866-59-5.
- SINGULE, František. 1991. Americká pragmatická pedagogika. Praha: SPN, 1991. 197 s. ISBN 80-04-20715-4.
- SPENGLER, Osvald. 1997. Člověk a technika. Příspěvek k jedné filozofii života. 1.vyd. Praha: Neklan, 1997. 74 s. ISBN 80-901987-6-7.
- STEHR, Nico. 1994. Knowledge Societies. London: Sage Publications Ltd., 1994. 304 p. ISBN 0-8039-7892-8.
- STIGLITZ, E. Joseph. 2003. Jiná cesta k trhu. Hledání alternativy k současné podobě globalizace. 1.vyd. Praha: Prostor, 2003. 408 s. ISBN 80-7260-095-8.
- STRATEGIE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ ČR. 2007. Praha: MŠMT, 2007. 90 s. ISBN 978-80-254-2218-2.
- SUŠA, Oleg. 1998. K interpretaci modernizace v podmínkách současné krize životního prostředí. In: Acta Universitatis Carolinae, Philosophica et Historica 2, Studia sociologica XI – K sociologické reflexi modernizace. 1. vyd., Praha: Karolinum, 1998. 160 s. ISSN 0567-8293
- SÝKORA, Luděk. 2000. Globalizace a její společenské a geografické důsledky. In: JEHLIČKA, P.; TOMEŠ, J.; DANĚK, P. 2000. Stát, prostor, politika - vybrané kapitoly z politické geografie [online]. 2000, KSGRR PŘF UK. [cit. 17. 11. 2009]. Dostupné z URL: <<http://prg.xf.cz/>>
- ŠÍMA, Josef. Státní školství jako plánovaný chaos. In: URBANOVÁ, Tereza (ed.). Vzdělání a trh. Sborník textů. Praha: Liberální institut, 2003. s. 8-11. ISBN 80-86389-31-6.
- ŠKODA, Kamil. 1996. Kapitoly z dějin andragogiky. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 139 s. ISBN 80-7184-326-1.
- ŠTECH, Stanislav. 2007. Profesionalita učitele v neo-liberální době. In: Pedagogika, ročník 57, č. 4, Praha: UK PedF. 2007. s. 326-337. ISSN 0031-3815.
- TEDESCO, Juan, Carlos. 1997. The New educational pact. Education, Competitiveness and Citizenship In Modern Society. UNESCO: International Bureau of Education, 1997.116 p. ISBN 92-3-185006-7.
- TOFFLER, Alvin. 1970. Future Shock [online]. New York: Bantam Books, Inc. 1970. 576 p. [cit. 30. 5 2009] Dostupné z URL: <<http://wendang.baidu.com/view/13cb9fc3d5bbfd0a79567308.html>>
- TOFFLER, Alvin; TOFFLEROVÁ, Heidi. 2001. Nová civilizace. Třetí vlna a její důsledky. 1. vyd. Praha: Dokořán, 2001. 125 s. ISBN 80-86569-00-4.

TOYNBEE, A. Joseph. 1995. Studium dějin. 1. vyd. Praha: Práh, 1995. 172 s. ISBN 80-85809-21-4.

TUČEK, Josef. 2009. Štěstí se dá koupit, zjistil nový výzkum[online]. 2009. [cit. 30. 12. 2009] Dostupné z URL: <<http://aktualne.centrum.cz/veda/clanek.phtml?id=235123>>

ÚLOVCOVÁ, Helena a kol. 2009. Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2008. 1. vyd. Praha: NÚOV, 2009. 99 s. ISBN 978-80-87063-21-7

UNESCO. 2005. UNESCO World Report. Towards Knowledge Societies. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [online]. Paris: UNESCO, 2005. [cit. 27. 10. 2008] Dostupné z URL: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>> ISBN 92-3-204000-X

UNESCO. 2009. Souhrnná zpráva o vzdělávání dospělých [online]. [cit. 11. 8. 2010] Dostupné z URL: <http://www.msmt.cz/uploads/adult_education/Souhrnna_zprava_o_vzdelavani_dospelych.pdf>

UNESCO. 2010. Confintea VI. Sixth international conference on adult education. Final report. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010. 122 p.

VALENTIN, Claire, 1999. Challenging the Corporation: critical perspectives on workplace learning [online]. Paper presented at SCUTREA, 29th Annual Conference, 5-7 July 1999, University of Warwick. [cit. 19. 8. 2010] Dostupné z URL: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001022.htm>>

VEČERNÍK, Jiří; MATĚJŮ, Petr. 1998. Zpráva o vývoji české společnosti 1989 - 1998. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. 364 s. ISBN 80-200-0765-2.

VESELÝ, Arnošt. 2004. Společnost vědění jako teoretický koncept [online]. Sociologický časopis, 2004, Vol. 40, No. 4: 433–446. [cit. 16. 8. 2010] Dostupné z URL: <http://sreview.soc.cas.cz/uploads/19312e4bc874d3b9d93fde75d4b74099fc4fead2_533_413vesely16.pdf>

VLK, Aleš. 2005. Další vzdělávání: Výzva, která silně ovlivní životní úspěch téměř každého člověka. Školních lavic se asi už nikdy nezbavíme [online]. Zpravodajský server Hospodářských novin. Článek z 19. 5. 2005 02:20 [cit. 16. 4. 2008] Aktualizováno dne: 19. 5. 2005 02:17. Dostupné z URL: <http://ihned.cz/c4-10041240-16174840-000000_d-skolnich-lavic-se-asi-uz-nikdy-nezbavime>

WEBER, Max. 1958. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. Chapter II: The Spirit of Capitalism [online]. [cit. 16. 4. 2008]. New York: Scribner's Press, 1958, p. 47 – 78. Dostupné z URL: <<http://www.faculty.rsu.edu/~felwell/TheoryWeb/readings/WeberProtestform.html#Weber>>

WEBER, Max. 1968. Economy and Society. Edited by Guenther Roth, Claus Wittich. Vol. 1. New York: Bedminster Press, 1968. 398 s. ISBN nevedeno.

WEBER, Max. 2006. The 'Rationalization' of Education and Training. In: LAUDER, H. (Ed.); BROWN, P. (Ed.); DILLABOUGH, J. A. (Ed.); HALSEY, A. H. (Ed.) 2006. Education, Globalization and Social Change. 1st ed. New York: Oxford University Press, 2006. 1216 p. ISBN 978-0-19-927253-2

WILKE, Helmut. 2000. Společnost vědění. In: PONGS, Armin. 2000. V jaké společnosti vlastně žijeme. Společenské koncepce - srovnání. Svazek 1. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2000. 265s. ISBN 80-85866-59-5.

ŽEBŘÍČEK NEJŠŤASTNĚJŠÍCH ZEMÍ SVĚTA [online]. 2009. [cit. 30. 12. 2009] Dostupné z URL: <<http://aktualne.centrum.cz/veda/clanek.phtml?id=233189>>