

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Jakub Šíma

Postmoderní aspekty vzdělávání dospělých

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2014

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, PhD

Prohlašuji,

že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

v Praze dne

datum

.....

podpis

Abstrakt : Cílem předložené práce je ukázat genezi a povahu současného pojetí vědění a nároky, které klade vzdělávání především s ohledem na koncept celoživotního učení. Důraz je položen na aktuální situaci, která je uchopena pomocí Lyotardova vypracování pojmu postmoderny a politických dokumentů zabývajících se problematikou vzdělávání a celoživotního učení. Tyto dokumenty jsou uchopeny jako reakce na charakter postmoderního pole. Součástí práce je také kritika současného vědění a politiky celoživotního učení.

Klíčová slova: vzdělání, celoživotní učení, postmoderna, vědění, informace

Abstract : The aim of this paper is to show the origin and nature of current knowledge and its demands especially with regards to the concept of lifelong learning. Emphasis is laid on current situation, which is grasped by means of Lyotard's concept of postmodernism and contemporary political documents dealing with education and lifelong learning. These documents are seized as a response on nature of postmodern field. Paper also contains part dedicated to critique of contemporary knowledge and politics of lifelong learning.

Key words: education, lifelong learning, postmodernism, knowledge, information

Obsah

| | |
|---|----|
| 0 Úvod..... | 5 |
| 1 Lyotard: konec velkých vyprávění a charakter postmoderny | 8 |
| 1.1 Velká vyprávění a charakter moderního vědění | 8 |
| 1.2 Delegitimizace a postmoderní vědění | 17 |
| 1.3 Postmoderna a vzdělávání..... | 22 |
| 2 Vzdělávací politika a koncepty celoživotního učení..... | 26 |
| 2.1 Výzvy postmoderní společnosti a nezbytnost vzdělávání dospělých | 27 |
| 2.2 Koncept a charakter celoživotního učení | 32 |
| 2.3 Akční plán celoživotního učení..... | 38 |
| 3 Polovzdělanost a nevzdělanost..... | 43 |
| 3.1 Polovzdělanost | 43 |
| 3.2 Nevzdělanost..... | 45 |
| 3.2.1 Informace, vědění, orientace ve světě | 47 |
| 3.2.3 Kritická analýza celoživotního učení | 49 |
| 4 Závěr | 52 |
| 5 Soupis bibliografických citací..... | 54 |

Úvod

V práci mám v úmyslu zabývat se postmoderními aspekty vzdělávání dospělých. Rámec, v kterém se práce bude pohybovat, není výlučným teritoriem vzdělávání dospělých, ale procesy, které jsou dále popsány, mají výrazně širší dosah. V první řadě se jedná o proces proměny pojmu vědění. Tato proměna je jedním ze zásadních konstitutivních momentů debaty, která se rozehrála kolem pojmu postmoderny či postmodernismu. Proměna charakteru vědění není bez příčin. Za zásadní v tomto ohledu lze považovat rozvoj technologií po druhé světové válce. A přestože druhá světová válka byla jistě důležitým motorem výzkumných laboratoří, tak zkušenosti s hrůznými možnostmi využití technologie ve válečném konfliktu změnily postoj k technologii, v němž do té doby převládaly osvícenské tendence. Osvícenství programově považovalo technologii za prostředek emancipace lidstva. Nicméně pro tuto práci je zásadní střízlivější postoj k emancipační roli technologie, který převládl právě po druhé světové válce. Zároveň po druhé světové válce došlo k bouřlivému rozvoji technologií, které se dnes tradičně označují jako informační. A právě ty mají největší dopad na změny, které podstupuje pojem vědění a které se přímo promítají do nároků na vzdělávání.

Cílem práce je předvést vývoj charakteru vědění s důrazem na aktuální stav, který se nejčastěji traduje jako ekonomika znalostí nebo informační společnost. To umožní vymezit pole, v kterém se pohybuje vzdělávání dospělých, ale nevyhnutelně také základní, odborné a univerzitní vzdělávání. Tyto části od sebe nelze zcela oddělovat a to především s ohledem na koncept celoživotního učení, který je hlavní reakcí na současný charakter vědění. Charakter vědění je totiž určujícím faktorem toho, co se má vědět, kde a kdy toto vědění získat a také k čemu jej využít. Má pozornost tedy nebude upřena na různé metody vzdělávání dospělých, ale především na celoživotní učení jako reakci na současný stav vědění. Předvedení konceptu celoživotního učení jako reakce na aktuální stav vědění je druhým cílem této práce. Zároveň se zaměřím také na kritiku současného vědění a programu celoživotního učení, jelikož považuji za vhodné nastínit i problémy, s kterými se tyto sféry potýkají.

Plán realizace uvedeného cíle a metody je následující. V první části se budu zabývat vymezením pojmu postmoderny a historickou genezí charakteru vědění. Probrána bude

její nejrozšířenější verze, jak jí traduje lyotardovsko-welschovská linie. Tím se získá přehled o poli, v kterém se odehrává debata věnovaná proměně pojmu vědění, a nastíní se situace, na kterou jsou nuceny reagovat vzdělávací instituce. V další části dojde k expozici reakce vzdělávací politiky Evropské unie, jakožto prostoru, který se stal závazným pro vzdělávací politiku naší země. Vycházet budu v tomto případě z dokumentů, které byly k této problematice vydány, a to v časovém rozpětí od začátku sedmdesátých let až k současným plánům pod hlavičkou Education and training 2020, a podám zprávu také o úředních věstnících Evropské unie, které mapují potřeby a strategie celoživotního učení. Ve třetí části se poté zaměřím kritickým pohledem na proměnu pojmu vědění a vzdělanosti, tak jej prezentuje Adorno ve své Teorii polovzdělanosti (1966) a Liessmann v Teorii v nevzdělanosti (2008), který na Adornův článek explicitně navazuje a kritickým okem komentuje vývoj trendů, jejichž zárodečné formy si povšiml již Adorno. Metodou práce je především textová analýza, která je doplněna komentářem. Komentář má v tomto případě fungovat jednak jako doplnění či vysvětlení myšlenkových postupů, ale důležitá je také jeho příležitostně kritická role.

Zároveň je třeba zmínit vztah vědění a jednotlivce, jak s ním mám v úmyslu zde pracovat. V zásadě se jedná o tři způsoby, jakým jedinec využívá své vědění. První roli vědění ve vztahu k jednotlivci je jeho zaměstnatelnost. Výkon práce předpokládá osvojení jistého souboru znalostí či pracovních postupů nezbytných k výkonu pracovní činnosti. Další rozměr vědění ve vztahu k jednotlivci spočívá v široce pojaté schopnosti orientace ve světě, v porozumění světu. Znamená alespoň přibližné uchopení procesů, které se odehrávají v našem bližším i vzdálenějším prostředí. Důležitá je v tomto ohledu i role kultury, která především dříve rozlišovala mezi vyšším a nižším, hodnotným a méně hodnotným, a tak stimulovala recepci světa konkrétního individua. Třetím východiskem je role vědění, která se tradičně označuje jako výchova k občanství a která s přechodem k demokratickým režimům nabývá na významu. Oddělení těchto třech aspektů vzdělávání jako osvojování si vědění je samozřejmě do jisté míry umělé, jelikož se vzájemně velmi často podporují a jsou takřka neustále ve vzájemném kontaktu. Především role vzdělávání vzhledem k orientaci ve světě a vzdělávání k občanství od sebe často nelze odlišit. Přesto toto rozdělení pomůže sledovat jisté přesuny důrazu, které se mezi těmito třemi pohledy historicky udály. Při určité úrovni zjednodušení lze říci, že v práci navazují diskuzi, která se odehrává v rámci termínů Bildung a Growth.

Bildung jako druh vzdělání, který je zakotven především v německé myšlenkové tradici a soustředí se uchopení kulturních obsahů. Tyto kulturní obsahy mají vliv na naše porozumění světu, ale zároveň se zřikají instrumentální roviny vzdělání. Cílem vzdělání jako Bildung je seberealizace. Důraz na seberealizaci sdílí se vzděláním v konceptu Growth. Tento koncept je přítomen především v americké a anglické tradici a seberealizace se snaží dosáhnout spíše osvojením praktických dovedností a učením ze zkušenosti, narozdíl od kulturně-teoreticky zaměřeného Bildung. Přesto je třeba si uvědomit, že v zaměření konceptů celoživotního učení směrem k zaměstnatelnosti či orientaci jedince ve světě lze hledat pouze stopy těchto dvou přístupů ke vzdělávání. Ztotožnit zaměření celoživotního učení s konceptem Growth a zaměření k orientaci ve světě s Bildung by tedy bylo jistě přemrštěné, přesto lze toto srovnání s jeho kontexty i problémy uchopit jako výchozí bod do současných diskuzí o celoživotním učení.

1 Lyotard: konec velkých vyprávění a charakter postmoderny

Druhá část spisu *O postmodernismu* (1993) Jean-Francois Lyotarda vznikla jako příležitostný text sepsaný na žádost předsedy vědecké rady v Quebecu. Přesto se stala výchozím programovým spisem debat o postmoderně. A tak lze rok jejího vydání 1979 považovat za zásadní s ohledem na ustavení pojmu postmoderny a jeho základních charakteristik. Proto se při vymezení pole, v kterém se bude práce pohybovat, budu vycházet právě z tohoto textu a nastíním tak nejčastější přístup, který je s ohledem na pojem postmoderny uplatňován. To je pro cíle této práce důležité především proto, že procesy popisované Lyotardem zachycují proměny vědění v běhu epoch a tím zachycují pole, v němž se vzdělávaný nacházel a nachází.

1.1 Velká vyprávění a charakter moderního vědění

Základním záměrem spisu *Postmoderní situace* je osvětlit situaci „... vědění v nejvyvinutějších společnostech.“ (Lyotard, 1993, s. 97). Stav tohoto vědění je označen slovem postmoderní. Nicméně pro ujasnění jeho povahy je nezbytné napnout pozornost nejprve k vědění modernímu, aby se lépe objasnil vztah moderního a postmoderního vědění. Vystaly vzájemné ruptury i návaznosti. Již Adorno s Horkheimerem v *Dialektice osvícenství* ukázaly, nakolik je osvícenský příběh o emancipaci lidstva za pomoci technologie provázán s mýtem. (Adorno, Horkheimer, 2009, s. 22—25). Snaha oprostit se od mýtu a vstoupit na cestu pozitivisticky laděného „pravého vědění“ nutně upadá zpět do mýtu. Ve velmi podobné situaci jako Adorno s Horkheimerem nachází moderní vědění také Lyotard, když píše: „... pokud se (věda – doplnil JŠ) neomezuje jen na výpovědi o užitkovatelných pravidelnostech a pokud hledá to, co je pravdivé, je povinna legitimizovat svá pravidla hry. A tu se pak pro ni její vlastní statut stává předmětem určitého legitimizačního diskurzu, kterému se dostalo označení filosofie. Když se tento metadiskurz uchyluje explicitně k tomu či onomu velkému příběhu, jako je dialektika Ducha, hermenutika smyslu, emancipace rozumného subjektu či pracujícího člověka nebo rozvoj bohatství, budeme vědu, která hledá svoji legitimizaci v odkazu na něj, označovat jako moderní.“ (Lyotard, 1993, s. 97)

Nejprve se krátce vyjádřím k obsahu předchozí citace, v které je ukryto několik zásadních charakteristik vědění. Prvním faktem je, že vědění není pojednáváno čistě s ohledem na své pragmatické funkce, ale ve větší šíři, která se snaží zjednat si nárok na poznávání skutečnosti. Skutečnosti, která je jedna, a které se přibližujeme společně s nárůstem poznatků vědeckého bádání, jak to předpokládá kumulativní paradigma tehdejší vědy. Zároveň jsou extenzivně vyjmenovány narativní celky, v jejichž rámci je toho pojetí obhajováno. Velký narativ je prostředkem pomocí něhož získává vědění svojí důvěryhodnost a právoplatnost. Velký příběh zároveň předpokládá určitou filosofii historie, v jejímž rámci dochází k naplňování cíle, který je vytyčen východiskem této filosofie dějin. Tolik k základnímu nástinu charakteru moderního vědění.

Při výkladu o pragmatice narativního vědění nejprve Lyotard upřesňuje, že pojmem vědění se rozhodně nemyslí pouze soubor denotativních výpovědí, které by popisovaly objekty vědeckého poznání, ale „... mísí se tu s nimi i představy o dovednosti správného chování, umění naslouchat atd. Jde tedy o kompetenci, která přesahuje stanovení a aplikaci samotného kritéria pravdivosti a jež zahrnuje i stanovení a aplikaci kritérií výkonnosti (technická kvalifikace) spravedlnosti a/nebo štěstí (etická moudrost), zvukové a barevné krásy (auditivní a vizuální vnímavost) atd.“ (Lyotard, 1993, s. 119) Takto pojaté vědění, pak v rámci narativu uschopňuje jedince pronášet výpovědi, které nemají jen denotativní, ale také například preskriptivní hodnotu. V moderním vědění, které je legitimizováno velkým narativem, je zároveň signifikantní přítomnost vědění, které lze označit za zvykové. Takovéto vědění určuje kulturu národa a v jeho rámci umožňuje odlišit toho, kdo ví, od toho, kdo neví, ať už je to dítě, cizinec či prostě nevědoucí. Tato podoba vědění, ačkoli s určitými proměnami, je shodná pro civilizované i přírodní národy. Zásadní je zahrnutost jednotlivých kompetencí pod zastřešující celek (Lyotard, 1993, s. 120).

Vyprávění je takto charakteristickou formou této podoby vědění a to v několikerém smyslu. Za prvé dovoluje pronášet hodnotící soudy, sledovat úspěchy a neúspěchy. Úspěch a neúspěch aktérů velkého vyprávění může dodávat legitimitu panujícím institucím a zároveň poskytuje pozitivní i negativní vzorce chování, modely integrace do společenství. „Tyto příběhy dovolují tedy na jedné straně definovat kritéria kompetence, která jsou vlastní společnosti, v níž jsou vyprávěny, a na druhé straně

hodnotit díky těmto kritériím výkony, které jsou v ní realizovány nebo které v ní realizovány mohou být.“ (Lyotard, 1993, s. 121) Zároveň velký narativ připouští pluralitu řečových her. Potkávají se tak vedle sebe výpovědi denotativní i preskriptivní povahy, ale například také výpovědi tázací. Kompetence reprezentované příběhem jsou navzájem smíšený v hustou tkáň příběhu a uspořádány v jeden celek z hlediska velkého narativu. Třetí vlastnosti narativního vědění jsou zásady pragmatiky jeho předávání. Pragmatika předávání je pragmatikou lidového vyprávění samého. Na analýze vypravěče z rodu Kašinawa, pak Lyotard ukazuje podvojnost pragmatického pravidla předávání. Ta vychází z toho, že příběh může vypravěč dále reprodukovat jen na základě toho, že jej sám dříve slyšel a že jej pouze předává, není tedy jeho původcem, ale pouze vypravěčem. „...tradice vyprávěných příběhů je zároveň i tradicí kritérií, která definují trojí kompetenci: vědění o tom, co se má říci, jak se má naslouchat a co se má správně dělat, tedy tři dovednosti, jimiž se realizují vztahy společenství k sobě samému a k jeho okolí.“ Takovéto vědění se s ohledem na jeho rozvinuté podoby v moderní společnosti nutně jeví jako kompaktní. A ne náhodou jej Lyotard chápe jako verzi *Bildung*, celek tradičního pojmu vzdělanosti, který orientuje člověka ve světě. Zajímavý je časový charakter příběhů, které fungují jako pojivo společenství. Přestože se zdá, že se vztahují k minulosti, tak referens těchto příběhů je s vyprávěním spíše současné. Referens je vyprávěním vždy znovu ustaveno a uchopeno. Vztah k minulosti tohoto referens leží v tradici, ale každým vyprávěním se stává vždy znovu současným. (Lyotard, 1993, s. 123—124) Takto dle Lyotarda vypadá model legitimizace vědění v jednoduchých společenstvích, která ještě nedosáhla na vědu v pozdějším smyslu. Mezi lidovou narativní pragmatikou a vědeckým poznáním zde zeje rokle nesouměřitelnosti. Vědecké postupy se snaží pomocí své metodologie zajistit vlastní legitimitu, přesto v dalším uvidíme, že ani jim se to nedaří bez uchýlení se k narativnímu modelu (Lyotard, 1993, s. 125).

V rámci lidové narativní pragmatiky je tedy zřejmé, že obsahy vědění jakožto zvykové nepodléhají časté proměně. Jedinec získává potřebné znalosti většinou formou ústního předání a takto formuje svou schopnost orientace ve světě. Tento svět má ustálené formy interpretace a výkony práce mají ustálené podoby provádění. Není tedy nutné obnovovat jednou načerpanou znalost. Pokrok pramení z lepšího sledování pravidelností a nikoli z vědeckého zkoumání, jak jej pojednávám v následujícím textu.

Vědění je neseno narativem a v jeho rámci dochází k distribuci společenských kompetencí. Kompetence se nezískávají osvojením specifických znalostí a způsobů jednání, ale jsou určeny tradicí narativu a jeho pragmatickými pravidly. Dospělý člen společenství se účastní udržování tradice, která mu byla předána, ale není jeho úkolem ji rozšiřovat ani kritizovat. Tradice, kterou zde lze označit za obsah vzdělání je tedy v lidových kulturách nositelem vědění i jeho obsahem. Vzdělání v lidových společenstvech znamená účast na této tradici a jejím pokračování.

Nyní se krátce zmíním o charakteru vědeckého vědění se zvláštním zřetelem k jeho odlišnostem od vědění narativního. Pro to, aby tvrzení mohlo být uznáno za platné ve vědeckém slova smyslu, je nutné splnit několik podmínek. Nárok na vědeckost je podepřen tím, že jsem schopen podat důkaz toho, co tvrdím. A zároveň se předpokládá, že jsem za pomoci důkazních metod schopen vyvrátit všechna tvrzení, která nárok na vědeckost vědění zpochybňují, stejně jako odlišná tvrzení vědeckého charakteru. S tím úzce souvisí skutečnost, že adresát vědeckého vědění je v pozici, kdy může toto tvrzení přijmout i jej odmítnout a zároveň bude vystaven požadavku podat či vyvrátit důkaz. Zároveň objektem dokazování může být sám objekt tvrzení, jehož důkaz chceme podat. „Neříká se tu: mohu vše dokázat, protože realita je taková, jak tvrdím, nýbrž: pokud mohu podat důkaz, je přípustné myslet, že realita je taková, jak tvrdím." (Lyotard, 1993, s. 127)

Vědění, které splňuje tato kritéria, může být označeno za vědecké a od narativního typu vědění se odlišuje v několika ohledech. Zatímco v narativním vědění se mísily výpovědi denotativní s výpověďmi preskriptivními a dalšími, tak vědecké vědění je zakořeněno pouze v denotativní verzi řečové hry. Tím, že je vědecké vědění jakožto denotativní řečová hra izolováno od ostatních řečových her, tak také ztrácí svou roli pojiva v sociální vazbě společnosti. Vědecké vědění není obecně sdílenou součástí společenství, ale přesto zaujímá jistou roli v jeho řádu. Konkrétně jde o to, že se vědecké bádání stává profesí, a dává tak vzniknout institucím, které zajišťují jednak ono bádání, ale také předávání dosažených výsledků formou výuky. Vztah vědeckého vědění ke společnosti se přesto stává, oproti vědění narativnímu, vztahem vnějším. Otázku, jestli tato vnějškovost vědění ke společnosti může být překlenuta výukou, ponechává Lyotard otevřenou. Další změnou ve vztahu vědění a společnosti je, že zatímco u

narativního vědění se předpokládala jistá kompetence k naslouchání, tak u vědeckého vědění adresant nemusí prokazovat žádnou speciální kompetenci. Pouze musí prokázat intelekt, pokud je zapojen do hry výuky jakožto předávání vědeckých poznatků. Výpověď tak nemůže čerpat žádnou legitimitu ze skutečnosti, že je tradována. Váha leží na straně důkazů, nikoli na straně tradice. Aktualizace narativního vědění, kterou provádí vyprávějící, nemá přímý vztah k minulosti, a vývoj tohoto vědění tak nelze považovat za kumulativní. Za to vědecké vědění si již uchovává paměť, uchovává objevy minulosti a postup vědění se postupně kumuluje, zvětšuje svůj rozsah a zároveň se zpřesňuje (Lyotard, 1993, s. 128—129).

Z této argumentace je patrné, že oba dva druhy vědění jsou značně odlišné a jsou na sobě nezávislé. Vzájemná nezávislost znamená, že ani jeden z nich není nutnější či nahodilejší než druhý typ. V rámci obou vědění jsou realizovány tahy, které jsou pro obě vědění specifická a vycházejí z rozdílných kritérií přijatelnosti. Otázka platnosti obou vědění je tak nesouměřitelná a platnost jednoho vědění nemůže být poměřována nároky druhého a naopak. Přesto vědění vědecké a narativní nezůstalo jednoduše odděleno jako dva různé druhy diskurzu, ale došlo k jejich spojení v projektech moderny. A to přesto, že vědecké vědění by díky metodologickým principům vědeckosti nemělo mít legitimizaci narativem zapotřebí, či by ji mělo dokonce vzdorovat (Lyotard, 1993, s. 129).

Problém legitimizace vědy je dnes sám legitimizován jako problém. Nicméně než se vývoj vědění dostal do této fáze, musel nejprve projít obdobím, kdy se i vědecké bádání legitimizovalo narativně a to buď přiznaně, nebo skrytě. Ostatně sám Lyotard podotýká, že tento problém nelze ani dnes považovat za vyřešený, jelikož i vyprávění dnešních vědců o úspěchu vědy je často formulováno narativně jako příběh o překonávání překážek, odstraňování slepých uliček a dosažení úspěchu. Narativní se v nenarativním vrací častěji, než bychom mohli očekávat a je zjevné, že procesy popisované v Dialektice osvícenství mají dosah i do současnosti. Avšak toto prolínání narativního a nenarativního není inherentní vlastností vědy (či alespoň ne nutně), ale vychází také z požadavku masového obecnství a jejich nároků na srozumitelnost, která je v případě narativního výrazně stravitelnější, než u odborných textů nenarativního charakteru. Za pomoci narativu je vytvářen veřejný souhlas s výsledky vědy (Lyotard, 1993, s. 131).

Nelze tvrdit, že tento proces je nevyhnutelný, ale „... budeme mít nicméně stále na mysli, že všelijaká zdánlivě zastaralá řešení problému legitimizace nejsou zastaralá principiálně, nýbrž jedině způsobem svého vyjádření, a že není důvod k údivu, jestliže vidíme, jak v jiných formách přetrvávají dodnes.“ (Lyotard, 1993, s. 132) Důležitým faktem v tomto případě je, že cílem vědeckého bádání i vyprávění je dosažení konsensu, v kterém jediném mohou pospolu vystupovat. Disensus, jak ještě uvidíme, je s velkými narativy neslučitelný. Ve své specializovanosti se věda rozpadá do pragmaticky uchopených mikronarativů, kdy je legitimizována díky účinnosti postupů, které jsou na ní založeny. To však již předjímám vývojovou fází, která je nejčastěji označována jako postmoderní a k níž se dostanu posléze. Moderní věda potřebuje svůj narativní komplement, aby se mohla obhájit jako pravé vědění v konkurenci jiných vědění. Ostatně v rámci legitimizačních příběhů jsou do vědy vkládány značné naděje a hraje v jejich interpretaci historie většinou významnou úlohu. Přesto jistě nelze tvrdit, že by podmínky pravdivosti vědeckých výpovědi byly určeny jejich pozicí v narativu, to by bylo pouze čisté narativní vědění. Vědecké vědění v moderní době se snaží určit podmínky pravdivosti na základě konsensu plynoucího z debaty odborníků. Pravdivost má takto konsensuální charakter a v tomto ohledu je na narativu nezávislá. Nicméně proto, aby tato pravdivost byla srozumitelná a zároveň ospravedlněna v očích veřejnosti, tak onen velký narativ stále potřebuje. „Tato obecná tendence modernity definovat podmínky nějakého diskurzu diskurzem o těchto podmínkách je spojena zároveň s rehabilitací narativních (lidových) kultur, k níž dochází už v obrozujícím se humanismu a různým způsobem v osvícenské epoše, v období *Sturm und Drang*, v německé idealistické filosofii a ve Francii v historické škole. Vyprávění přestává být chybným krokem legitimizace.“ (Lyotard, 1993, s. 133) Není zřejmé, nakolik je tento vývoj historickou nutností či k němu došlo spíše souhrou okolností. Ale lze se domnívat, že na tuto otázku není možné nalézt uspokojivou odpověď. Roli vyprávění pak Lyotard spatřuje v potřebě legitimizovat nové autority, která se vytvořila v souvislosti s emancipací buržoazie. Společnost poté aplikuje operátory vědeckého vědění na pojmy jako je spravedlnost, rokuje o nich a předpokládá kumulativní nárůst vědeckých poznatků (Lyotard, 1993, s. 131—135).

Narativní část vědění lze na základě uvedeného považovat za tu část, které rozumí většinová populace. Narativní podání ukazuje srozumitelnou stránku vědeckého

pokroku. To je důležité pro učení jednotlivce, jelikož zprávy o vědeckém pokroku, které uchopuje pomocí narativu mu dávají smysl, na rozdíl od vědeckých fakt, které by situovanost v narativu postrádali. Kompetence nutné pro podílení se na pokroku vědy jsou naopak ustaveny ve vědě samé a nejsou již proniknuty narativem. Proto vědec vykonává mnoho velmi specializovaných činností, které samostatně v narativu podat nelze a vyžadují specifickou kompetenci k výkonu vědecké práce, ale výsledky své práce prezentuje v rámci narativu, který je srozumitelný nevědeckému publiku. Tento fakt pak určuje požadavky na vzdělání nutné pro zapojení se do vědecké hry a na straně druhé ukazuje způsob, jakým vědu uchopuje laická komunita.

Předchozí charakteristika pronikání narativního a nenarativního záměrně nebyla zcela stručná proto, aby v dalším mohli být charakteristiky postmoderního vědění lépe odstíněny právě v kontrastu s jeho moderní variantou. Nyní však ještě ve stručnosti zmíním, o jakých velkých vyprávěních je vlastně v této souvislosti řeč. Jak se prezentují, co mají za svůj cíl a jakou roli v nich hraje vědecký pokrok. Nejprve přistoupím k legitimizačnímu příběhu spekulativní jednoty, který je vyjádřen Fichtovým pojmem Života či Hegelovým Duchem. Tento příběh je pro nás zajímavý, jelikož vzdělání jakožto *Bildung*, závaznému souboru vzdělanosti, je zde přiřknuta ústřední role. Tento příběh úzce souvisí se zakládáním berlínské univerzity a s Humboldtovým rozřešením toho, jakým směrem by se mělo vzdělání ubírat. Vzdělání v tomto příběhu však neztrácí důležitou metafyzickou a spekulativní roli. Univerzita jako místo bádání a vzdělávání nemá cíle kladené zvenčí, ale neustále obnovuje sebe sama a zároveň poskytuje materiál k duchovnímu i mravnímu vzdělání národa. Toto vzdělání jako *Bildung* nemá plnit konkrétní vnější cíle, ale naopak má plynout z nezaujatého úsilí poznávat (Lyotard, 1993, s. 136—137). Jedinec, který má ono vzdělání jako *Bildung*, by měl být nejen vzdělaný, ale také plně legitimizovaný. A oním subjektem může být, což je podstatné, celá společnost. Zároveň je však vhodné dodat, že tento způsob legitimizace jako spekulativní narativ byl mnohem spíše teoretickým konstruktem než pozorovatelnou realitou. *Bildung* označuje také sociální skupinu, která měla k tomuto vzdělání přístup. Příslušníci této vzdělané třídy se rekrutovali především z městských buržoazních kruhů. Tato skupina se svým vzděláním jako *Bildung* chtěla odlišit od aristokracie a nižší buržoazie, které vzdělání tohoto typu neměli (Konrad, 2012, s. 109). V tomto ohledu se situace změnila. Přestože v postmoderně je opět vysloven nárok na

širokou základnu poznatků, tak se změnil nejen obsah této základny, ale také její dostupnost. Vzdělání jako *Bildung* obsahovalo především znalost klasických jazyků (Humboldt dokonce požadoval, aby i manuální pracovníci ovládali řečtinu) a kulturní tradice, historii a matematické vědy (Konrad, 2012, s. 116). Dnešní všeobecné vzdělání (které je jedním ze základních předpokladů pro celoživotní učení, viz níže) mnohem více cílí na aktuální poznatky a připouští, že obsahy toho, co je potřeba vědět, se budou během života měnit. Tomuto tématu se zevrubněji věnuji v druhé kapitole této práce.

Spekulativní je pak tento příběh proto, že jeho završení je vrcholným momentem filosofické spekulace Fichtova Života a Hegelova pohybu Ducha, který „... je určován trojí aspirací, nebo lépe řečeno aspirací trojjedinou: aspirací odvodit 'všechno z původního principu', které odpovídá aktivita vědecká; aspirací 'vztáhnout všechno k určitému ideálu', která ovládá etickou a sociální praxi; a aspirací 'sjednotit tento princip a tento ideál v jediné Ideji', která má zajistit, že sledování pravých příčin ve vědě bude nutně spadat v jedno se sledováním vlastních cílů v morálním a politickém životě. Legitimní subjekt se konstituuje touto vrcholnou syntézou (Lyotard, 1993, s. 138). Toto vědění je tedy zajištěno a zároveň vyžadováno metafyzickým principem, který není totožný s žádným jednotlivcem ani se sumou všech jednotlivců. Není tak nějakým skutečným subjektem, ale je metasubjektem. Tento metasubjekt určuje společný základ narativního i nenarativního vědění a stejně tak určuje jejich poslední cíl, kde dochází k jejich syntéze. Takovýto metasubjekt přebývá na univerzitě, kde se badatelé věnují rozvíjení tohoto konceptu. Vědění je autolegitimizováno tím, že se podílí na rozvoji života metasubjektu. Toto vědění není diskurzem o předmětu přírodních věd, ale všechny vědecké diskurzy nenabývají pravdivost s ohledem na své referens, ale pravdivost nabývají díky určité pozici, kterou zajímají v rozvoji metasubjektu, nemá tedy žádný vztah užitečnosti. „Pravdivé vědění je v této perspektivě vždycky vědění nepřímé, tvořené výpověďmi reprodukovanými a včleněnými do metanarativního příběhu určitého subjektu, který zajišťuje jejich legitimitu.“ (Lyotard, 1993, s. 140)

Druhý legitimizační příběh moderního vědění má blíže k současnému pragmatickému přístupu k vědění, přesto se od něj v několika podstatných aspektech odlišuje. Tento příběh je označován jako emancipační a vědění nabývá legitimacy díky

tomu, že umožňuje rozšiřování možností praktického subjektu, kterým je lidstvo. Lidstvo se za pomoci pokroku věd osvobozuje od překážek, která brání, aby vládlo samo sobě (Lyotard, 1993, s. 140). Tento projekt úzce souvisí s tím, co se dnes označuje jako osvícenství a rezultoval ve spásné naději vkládané do moderních technologií. Vzhledem k tomu, že se jedná o projekt emancipační, tak se od vědění neočekávaly pouze výpovědi denotativní, ale také preskriptivní, které mají naznačit cestu, kterou bude nejspřávnější se ubírat. Oproti legitimizaci vycházející z metasubjektu zde není vědění samo subjektem, ale naopak nástrojem v rukou subjektu, kterým je lidstvo. Vědění je, zhruba řečeno, legitimizováno díky své prostřední roli v otázce spásupřínášejícího pokroku. Přestože se zde nepředpokládá sjednocení řečových her, jelikož zde není nic, co by stálo v základu jejich jednoty, tak idea pokroku je zde pojímána jako úběžnice chápání kumulace vědění a růst vědění je ze své podstaty chápán jako dobrý (Lyotard, 1993, s. 141). Rozdíly mezi charakterem moderního a postmoderního vědění posléze vyvstanou samy (především zmizení oné úběžnice), nicméně nyní bych chtěl zmínit jeden argument, který Lyotard výslovně neuvádí. Tímto argumentem je přehodnocení přístupu k technologii a jejím emancipačním možnostem. K tomu dle mé interpretace došlo po zkušenosti s dvěma světovými válkami, kdy si lidstvo plně uvědomilo ničivé možnosti technologie a nadále již nebylo možno k technologickému zaujmout k pokroku jednoznačně pozitivní stanovisko. Minimálně romány Julesa Vernea nám dokazují, že pozitivní a nereflektovaný přístup k technologii nepanoval ani před dvěma světovými válkami, nicméně skeptický a kritický proud zůstával v menšině a společnost byla k technologii naladěna nepříliš kriticky. To však již nelze tvrdit o postmoderně, kde se naplno rozhořely debaty o etickém statusu vědění.

V předchozím exkurzu je zásadní ten fakt, že vědění neklade svůj účel mimo sebe, ale naopak do sebe. Je neseno vyšším posláním, které není identické se zaměstnatelností ani orientací jedince ve světě, přestože na ni má významný vliv. Všechny legitimizační příběhy sdílejí fakt, že vzdělávání není orientováno účelově. Jeho subjektem není jedinec, ale nějaký vyšší celek jako je Duch či lidstvo. Do vědění jsou tedy vkládány naděje, ale zároveň se nepočítá se skutečností, že by ono vědění měl každý nabýt. Jedná se spíše o jakýsi světodějný pohyb než potřebu jednotlivce. Vědění je tak jednotlivci blíže, jelikož se jako součást lidstva podílí na jeho pokroku, ale zároveň dále, jelikož jen velmi omezená část lidstva je považována za skutečné účastníky na pohybu vědění.

Tento charakter vědění je zásadní pro orientaci jedince ve světě. Pochopení světodějných pohybů, v kterých je vědění přítomno, znamená i pochopení podoby a směřování světa. Zároveň však toto světodějné vědění nemá žádný vliv na určení toho, co má jedinec vědět v otázce zaměstnatelnosti. Přetrvává manuální práce, a přestože pro osvícenský emancipační projekt je technický pokrok velice důležitý, tak ani tento narativ patrně nepočítal s potřebou získávání nového vědění v během života jednotlivce. A to ani s ohledem na zaměstnatelnost ani s ohledem na orientaci ve světě či výchovu k občanství. Obsahy tohoto vědění zůstávají i v rámci moderny značně setrvalé, přestože je jejich dynamika přeci jen větší než u tradic lidových kultur.

1.2 Delegitimizace a postmoderní vědění

Lyotard spatřuje dvě hlavní příčiny neudržitelnosti moderních legitimizačních příběhů. První z nich je bouřlivý rozvoj technologií po druhé světové válce a nová vlna kapitalismu, který rozvoj technologií podporoval, stejně jako vyžadoval. S rozpadem celku, který garantovalo velké vyprávění, ze zorného pole zmizely jasné cíle, o které by se mělo usilovat, a vývoj technologie se zaměřil spíše na prostředky. Nicméně technologický rozvoj a rozmach kapitalismu nepovažuje Lyotard za uspokojivé vysvětlení, jelikož „... zbývá ještě vysvětlit korelaci příslušných tendencí se zánikem sjednocující a legitimizující schopnosti velkých příběhů spekulativní nebo emancipační povahy.“ (Lyotard, 1993, s. 143) Pro uchopení procesu delegitimizace je však potřeba ještě prozkoumat zárodky delegitimizace obsažené v legitimizačních příbězích samých. Na vřazování vědění do legitimizačních příběhů je totiž možné pohlížet také tak, že podmínky vřazení určují soubor pravidel, které jsou nezbytné pro hraní spekulativní hry. Z toho plyne, že jako řeč se přijme řeč pozitivních věd a také, že implicitním předpokladům takovéto řeči budou dány explicitní formulace. Lze říci, že kritérium pravdivosti se aplikuje na toto kritérium samo. V procesu delegitimizace je takto hybnou silou právě potřeba legitimizace. Takto dochází k erozi principu legitimacy vědění, který nevyhází pouze z expanze technologického rozvoje, který je teoreticky v jistém ohledu náhodný, zatímco erozivní princip se jeví jako nevyhnutelný důsledek potřeby legitimizace (Lyotard, 1993, s. 144—145).

Za předpokladu velkého vyprávění není potřebné limitovat působnost jednotlivých oborů, jelikož jejich cíl se protíná v úběžnici vymezené velkým příběhem. Rozklad jeho důvěryhodnosti však způsobuje větší separaci a specializaci jednotlivých vědních oborů. Dochází k zvětšování různorodosti vědění, jeho objektů i cílů, které výzkum sleduje. Univerzity pozbývají své funkce spekulativní legitimizace. V emancipačním příběhu dochází k podobnému procesu, kdy se od sebe oddělují denotativní a preskriptivní role a nejsou již obě zahrnutelné do diskurzu vědeckých výpovědí, které se specializují na výpovědi denotativní. Pravidla denotativní a preskriptivní hry se oddělují. Řečová hra vědy se osamostatnila a přestává mít schopnost legitimizovat sebe sama pomocí emancipačního příběhu. Různé řečové hry na sobě začínají být poměrně nezávislé a univerzální metajazyk emancipace se ztrácí (Lyotard, 1993, s. 147).

V postmoderně se pak různá vědění realizovaná řečovými hrami kříží v nepravidelné síti. Ke starým řečovým hrám se připojují nové, vědění se kumuluje, specializuje a vzájemně vyvrací ve jménu pokroku. Dochází ke vzniku diskurzivní mnohosti, kterou není možné nahlížet pod zorným úhlem, který by poskytoval sjednocující pohled na vzájemně nezávislé a často protichůdné diskurzy. Přesto i zde se klade otázka legitimizace vědění. Poté, co se ukázalo, že není možné dojít k univerzálnímu metajazyku, do něž by byly všechny vědecké výpovědi přeložitelné. Proto dochází k tomu, že akceptování výpovědi je podřízeno akceptování pravidlům, která stanovuje možnosti argumentace. Z toho poté plyne mnohost jazyků, kterých se používá pro dokazování a jejich pragmatický charakter, který závisí na úmluvě partnerů ve hře dokazování. Tento fakt poté ústí do plurality jazykových her, diskurzivní mnohosti dokazování odrážející nesjednotitelnou mnohost zájmů. Otázka potom zní: proč je některé vědění preferováno? Proč bychom se měli přiklonit zrovna k tomuto vědění? Odpověď se rýsuje na základě druhé části argumentace týkající se podávání důkazů. Do důkazní hry se vmísila technika, která není podřízena principu pravdivosti, ale principu efektivity, tedy vztahu input/output. Otázka efektivity nabývá v kontextu vědeckého vědění dominantní postavení, jak s ohledem na volbu zkoumaných oblastí, tak s ohledem na prostředky zkoumání a argumentace. Efektivita není samozřejmě kritériem jediným, ale její dominantní postavení dokazuje zřizování výzkumných ústavů, laboratoří aplikovaného výzkumu, spojování univerzit se soukromým sektorem a podobně. Zde se plně projevuje vliv spojení kapitalismu a současné vědy. Spekulativní a

emancipační příběh jsou kritériem performativity již zcela odstraněny. Zároveň není kritérium efektivity bez vlivu na kritérium pravdivosti. Za pravdivé či spravedlivé začíná být považováno to, co je dostatečně performativní vzhledem k zamýšlenému výsledku. „Takto tedy dostává legitimizace mocí konkrétní podobu. Moc není jen dobrá performativita, ale také dobrá verifikace a dobrý rozsudek. Legitimizuje vědu i právo jejich účinností a zároveň legitimizuje účinnost vědou a právem.“ (Lyotard, 1993, s. 154)

Převaze performativního kritéria ve sféře vědění je vystavena i oblast výuky vzdělávání, která svou legitimitu také čerpá z imperativu performativnosti. Nicméně i Lyotard vidí, že tato performativnost nemůže být jedinou rolí vzdělávání, přestože je rolí základní. Ale postupně. Východiskem je, že vědění přispívá k optimální performativitě společnosti. Dokonce lze říci, že je dnes jejím rozhodujícím kritériem. Toto východisko zastávají i dokumenty Evropské unie, které se věnují otázce vzdělávání. Dokumenty pojednané v další části práce tuto skutečnost akcentují pojmy jako znalostní ekonomika či informační společnost. Institucionální výuka jakou součást celku společnosti tak má díky předávaným vědomostem napomoci performativitě společenského celku. V tomto ohledu Lyotard rozlišuje dvojí druh předávané kompetence. V univerzitním měřítku, které má na mysli, se jedná za prvé o vzdělávání specialistů, kteří se dokáží prosadit v mezinárodní soutěži a tím napomoci vědeckému pokroku. Za druhé se jedná o kompetence, které vyžadují instituce, které zajišťují soudržnost společenství. Obě tyto sféry doznaly proměny oproti své moderní podobě. Kompetence nutné pro soudržnost společnosti byly dříve předávány jako obecný životní model, který byl vřazen v emancipačním vyprávění. Byly tak předávány vědomosti a zvyklosti nutné pro výkon práce i orientaci ve světě, která byla určena především tradicemi. Univerzity byly dříve vyhrazeny mnohem spíše pěstování ideálů než kompetencí. Na základě merkantilizace vědění již není hlavní otázkou, jestli je vědění pravdivé, ale jestli je užitečné, jestli se dá prodat či jestli za jeho pomoci lze rozšiřovat moc. Vzdělání už není záležitostí elit, které měly vést emancipační snahy, ale zajišťuje kompetentní absolventy schopné zastávat nezbytné pragmatické role v institucionálním těle společnosti (Lyotard, 1993, s. 155—158). Tyto institucionální pragmatické role jsou vystaveny nezadržitelné cirkulaci znalostí a inovací. Znalosti, které jsou k jejich vykonávání potřebné, jsou tedy vystaveny změně, a stávají se takto

předmětem dalšího odborného vzdělávání a celoživotního učení. Tuto úvahu však Lyotard jen zběžně načrtává. Všimá si totiž, že univerzita začíná hrát novou roli s ohledem na potřebu přizpůsobování se měnícímu prostředí. V tomto kontextu mluví o zajištění rekvalifikací a permanentní výchovy. „Vně univerzit, vysokoškolských pracovišť nebo institucí s profesionálním posláním vědění není už a nebude předáváno souhrnně a jednou pro vždy mladým lidem před nástupem do aktivního života; je a bude předáváno na základě individuálního výběru dospělým, kteří aktivní již jsou nebo čekají na aktivní uplatnění, a to proto, aby se zlepšila jejich kompetence a jejich pracovní zařazení, ale také proto, aby si osvojili informace, jazyky a řečové hry, které jim dovolí rozšířit obzor profesionálního života a vyartikulovat svoji technickou a etickou zkušenost.“ (Lyotard, 1993, s. 157) Toto je cesta vzdělávání zaměřená k zaměstnatelnosti. Lyotard nicméně vidí, že se rýsuje i cesta jiná. Cesta, která nesleduje směr funkcionalismu (Lyotard, 1993, s. 157). Téma však dále nerozvádí. Z tohoto náznaku lze vyčíst, že Lyotard viděl, že vzdělávání směrem k zaměstnatelnosti není jedinou cestou, kterou musí soudobá společnost rýsovat.

V dalším Lyotard rozvádí svou předpověď zapojení informačních technologií do procesu vzdělávání. Obsahem jeho vize je fakt, že odzvonila éra tradičnímu pojetí profesora, který může být v budoucnu vystřídán počítači a databankami. Role pedagoga se v tomto kontextu má omezit na to, jak používat terminály zpřístupňující vědění. Lyotard předpovídá, že díky databankám se otevře trh operativních kompetencí (Lyotard, 1993, s. 158—159). Je škoda, že se Lyotard zaměřuje jen na institucionální stránku využití technologie ke vzdělávání. Podle mého názoru se totiž dopad informačních technologií projevuje nejvýznamněji ve sféře neinstitucionální, ve sféře každodennosti.

V éře moderních verzí legitimizace zaujímal každá věda své místo v systému věd a jejich vzájemné přesahování nebylo žádoucí. Naopak epoše delegitimizace je idea interdisciplinárnosti vlastní, jelikož schází jednotná úběžnice chápání světa (Lyotard, 1993, s. 160). Proto nyní stručně přiblížím Lyotardovu představu multiparadigmatičnosti, či legitimizace paralogií, jak tento jev sám označuje. Tento exkurz připraví pole pro mé postřehy, které se týkají vztahu vzdělávání a orientace ve světě stejně jako rozvoje občanství. Lyotard tvrdí, že po konci velkých příběhů

nezmizela zcela narativní potřeba legitimizace. Nicméně došlo k jejímu rozpadu do řady více či méně souvisejících mikronarací. Mikronarace již nepředpokládá společenský konsensus a Lyotard ukazuje, že konsensuální legitimizace také není možná. Buď spočívá ještě v emancipačním příběhu, anebo společenský konsensus slouží jen jako prostředek k dosažení moci, kterou by se systém posléze legitimizoval. Proto chce autor Postmoderní situace prozkoumat možnost legitimizace paralogií. Zároveň zdůrazňuje, že paralogie není totožná s inovací, přestože obě kategorie do sebe mohou poměrně často přecházet. Výzkumy v kontextu paradigmatu směřují k jeho upevnění, přesto je nápadné, že se vždy najde někdo, kdo se jej snaží narušit. „Je třeba předpokládat určitou sílu, která destabilizuje schopnosti podávat vysvětlení a která se projevuje formulováním nových norem inteligence.“ (Lyotard, 1993, s. 171) Lyotard ukazuje, že ani věda není diskurzivně jednotná, vnitřně se diferencuje a v důsledku představuje dokonce antimodel stabilního systému. „Každá výpověď musí být vzata v počet, jakmile jen obsahuje něco odlišného od toho, co se ví, a jakmile lze jen pro ni uvést argumenty a důkazy.“ (Lyotard, 1993, s. 174)

V rovině společnosti však není možné držet se pouze postmoderního antimodelu vědeckého vědění. Onen komplex je mnohem složitější, heteromorfnost výpovědí mnohem početnější, různé řečové hry se v těle společnosti vzájemně kříží. Systém a s ním spojená performativita je dominantním prvkem, ale rozhodně ne prvkem jediným. Totalita systému a tedy kritéria performativity totiž předpokládá konsensus. Ten je však pouze dočasným stavem diskuzí a nemůže být považován za jejich cíl. „Cílem je spíše paralogie, vynalézání nových tahů.“ (Lyotard, 1993, s. 176) Uznání heteromorfnosti řečových her je prvním krokem v tomto směru. Předpokládá samozřejmě vzdát se teroru, který postuluje a pokouší se realizovat jejich izomorfnost. Druhým krokem je pak zásada, že pokud tu je konsensus o pravidlech definujících každou hru a 'tahy', které se v ní provádějí, tento konsensus musí být lokální, to znamená dosažený aktuálními partnery a nevylučující případné odvolání. Takto je zjednána možnost mnohosti metapreskripcí, lokálních mikronarativů. Na místo trvalosti nastupuje dočasná úmluva, která svou pružností dále podporuje dynamiku změn. V tomto kontextu posléze spatřuje dvě varianty toho, jak budou moci informační technologie ovlivňovat postmoderní společnost. Informatizace se může stát nástrojem kontroly a regulace a to jak trhu, tak obsahu vědění, které bude podřízeno principu performativity. Na stranu druhou mohou

sloužit k poskytování informací, obohacení diskuze a rozhodování se znalostí věci (Lyotard, 1993, s. 176—177).

Jak můžeme výše vidět, a jak si všímá také Welsch, tak Lyotard se snaží moderní technologie podrobit kritice ze strany postmoderny, aby určil jejich možnosti. Nevytváří myšlení, které by odpovídalo charakteru nových technologií, ale diagnostikuje současný stav vědění, aby vůči němu vymezil roli technologie. S tím souvisí fakt toho, co skutečně znamená postmoderní myšlení, jelikož pouhé konstatování rozpadu celku ještě neumožňuje vstup do postmoderny. Pro tento vstup je zásadní uchopit heteromorfnost jazykových her jako šanci, s kterou lze nakládat. Sentimentalita po celku zde nemá místo nebo alespoň rozhodně ne místo centrální. Pluralita je uchopena pozitivně a heterogenita je chápána ve své nezrušitelnosti (Welsch, 1994, s. 40—44).

1.3 Postmoderna a vzdělávání

Předchozí poměrně rozsáhlé exposé jsem potřeboval, abych nastínil pole, v jakém se nyní pohybujeme. To, že pole je nyní již zajištěno, využiji k tomu, abych uvedl několik vlastních postřehů, které se týkají problematiky vzdělávání, informatizace a postmoderní současnosti. Záměrně se v tomto kontextu nebudu příliš zaobírat vzděláváním, jehož cílem je zaměstnatelnost, jelikož toto téma bylo nastíněno již v referování Lyotardova výkladu a neshledávám v jeho pojetí nedostatečnosti. Zbývá tedy vzdělávání, pomocí něž získává člověk schopnost orientovat se ve světě a zároveň jej vede k občanské odpovědnosti. Již v úvodu jsem zmínil, že dnes obě tyto funkce vzdělání lze rozdělit jen do jisté míry, a proto pokud budu mluvit pouze o jedné z nich, tak to bude v textu explicitně uvedeno.

Nejprve několik předběžných poznámek. Je dnes již všeobecně známým faktem, že dochází ke zkracování informačních vzdáleností a to dokonce do té míry, že mnohé události můžeme bez problémů sledovat v přímém přenosu, aniž bychom museli opouštět pohodlí svého pokoje. Toto radikální zkrácení vzdáleností nejen umožnilo informovat rychleji o událostech ze všech koutů světa, ale také významně zmnožilo množství informačních kanálů a tím pádem i sdělovaných informací. Informací, které z Lyotardovské definice postmoderny nemohou být pochopeny ve svém vztahu k jednotě

velkého vyprávění, ale v kterých se naplno realizuje heterogenita řečových her, specifických zájmů a přesvědčení. Přestává existovat něco jako správné uchopení sdělení, informace. Měřítka správnosti neexistují a jediné, čím se můžeme řídit, je obraz, který neustále konstruujeme, a který nás vede v dalším rozumnění světa v jeho složitosti. Zásadním problémem v tomto kontextu je medialita přijímaných informací. Medialitou rozumím fakt, že sdělení neabsorbujeme přímo, ale jsou nám předávána. A právě při předávání může snadno dojít ke zkreslení o interpretaci či projev mocenského zájmu toho, kdo má možnost média ovlivňovat. Nedostáváme tak čistou zprávu, ale zprávu zároveň s její interpretací. Snadno se pak může stát, že přijmeme jednodušší interpretaci jen proto, že nemáme čas ani předpoklady analyzovat skutečný stav věci. Svět se nám také může rozpadnout do řady disparátních a vzájemně nesouvisejících sdělení, z kterých jen těžko můžeme poskládat srozumitelný obraz světa.

A právě z těchto důvodů je dnes zásadní nepodceňovat význam vzdělávání. Člověk nemůže být pouze pasivním recipientem, ale musí získané informace aktivně syntetizovat. Vzdělání funguje jako opora a princip této syntézy. Ovšem nemůžeme zůstat pouze v rovině školního vzdělání. To má v daném kontextu jisté nedostatky, ale také nezbytné přednosti. Prvním nedostatkem je fakt, který jsme výše sledovali už u Lyotarda. A sice, že tato institucionální forma studia je konečná, završitelná. V době moderních legitimizačních příběhů bylo možné s objemem znalostí, které člověk načerpal během školního studia, vystačit po celý život, jelikož charakter prostředí a vzorce chování měly setrvalý charakter. Naproti tomu dnes může být obsah některých částí školní výuky zastaralý již v momentě jejich předávání studentovi. Koncept celoživotního učení se stává nepostradatelným. Nicméně je důležité si uvědomit, že je mnoho faktů, jejichž význam je setrvalý. Základní poznatky předmětů vyučovaných na základních a středních školách zůstanou pravděpodobně, i přes změny paradigmat, stejné. Vývoj věd je sice dynamický, ale odehrává se ve vysoce specializovaných oblastech, které jsou srozumitelné jen skupinám odborníkům. Tím se nemusíme trápit, ale pro dnešní dobu je nevyhnutelné zřídít si dostatečně široký interdisciplinární přehled. Ten je pro onu syntézu informací nepostradatelný. V rovině školní výuky se může jednat o přehled literární, historický, fyzikální, biologický a samozřejmě také přehled o informačních technologiích a jejich používání. Drucker si všímá že tomu není tak, že by záplava informací jedince potlačovala, ale naopak jej staví do popředí,

vynucuje si jeho aktivitu. Fakta, hodnoty a vzorce chování získané ve vzdělávacích institucích mohou sloužit jako základní orientační rámec, nicméně jedinec musí neustále pokračovat v rozšiřování a zpřesňování tohoto rámce (Drucker, 1993, s. 185). Pokud použijí Lyotardovu terminologii, tak mohou říci, že jsme vystaveni potřebě vytvářet si neustále mikronarace, které vždy z hlediska dané osoby specificky uchopují náš svět. Je třeba započítat možnosti i rizika, kterým je v tomto kontextu každý nevyhnutelně vystaven. A vystaven je jim právě proto, že neexistuje jednotný model výkladu světa a zároveň je vytváření mikronarací činností osobní. Samozřejmě, že v tomto procesu celoživotního učení existují formální a institucionální možnosti jako univerzita třetího věku, nicméně faktem zůstává, že tvorba mikronarativů probíhá povětšinou nejen neformálně, ale také informálně. V tomto kontextu poté lze mluvit o výzvách a nárocích, které na nás klade informační autonomie. Informační autonomii pojímám jako schopnost samostatně vyhodnocovat a absorbovat záplavu informací. A patří k ní porozumění každodenním událostem či schopnost vyhodnotit předvolební sliby stejně jako vědomí možností a odpovědnosti v dnešní společnosti.

S ohledem na výchovu, vzdělávání a především celoživotní učení je v postmoderně velmi aktuální problém hodnot. V postmoderní pluralitě hodnotových systémů se ztrácí možnost integrovat tuto pluralitu do jediného celku. „Protože to, co hodnota je a co není, se dá v podstatě postmodernismu těžko odlišit nebo nějakým způsobem prezentovat, aniž by dotyčný člověk byl označen za arogantního nebo rigidního, a jestliže není možnost konečného úsudku, bude to mít v určitém slova smyslu výchova těžké, ale možná bude moci přejít v sebevýchovu.“ (Syřiště, 2002, s. 55) Možnost sebevýchovy a tedy také celoživotního učení se stává v postmoderní pluralitě výzvou i nebezpečím. Není dán pevný orientační rámec, což znesnadňuje orientaci a profilování vlastního hodnotového systému. Zároveň existence hodnotové plurality umožňuje vytvořit skutečně vlastní hodnotový systém, který nebude vycházet z prefabrikovaného pohledu na svět. Je však nutné si uvědomit, že právě současné obrovské množství reklamy a různých informačních a komunikačních kanálů má v různé míře tendenci tyto prefabrikované hodnotové systémy a pohledy na svět prosazovat, ať již z mocenských či jiných důvodů. Problém nastává i s ohledem na množství těchto impulzů, které působí současně. „Vzhledem k tomu, že lidská mysl dokáže současně vstřebat pouze sedm podnětů, dochází často k situaci nadměrné stimulace, neurotizace i vytěsnění, je tu

permanentní snaha po tom, aby alespoň část cílených podnětů zůstala, hlavně z ekonomických a reklamních důvodů.“ (Syřiště, 2002, s. 73) K tomuto konstatování bych snad jen dodal, že vzhledem k budování svébytné individuální orientace ve světě je i tato přestimulovanost zároveň nebezpečím i výzvou a je velkým úkolem pro projekt dalšího vzdělávání a celoživotního učení.

Tolik prozatím můj velmi stručný vhled do této problematiky. Nyní se zaměřím na oficiální odpověď výzvám doby, kterou představují dokumenty Evropské unie a UNESCO zabývající se tématy celoživotního učení a dalšího vzdělávání vzdělávání.

2 Vzdělávací politika a koncepty celoživotního učení

V této části mám v plánu se zabývat vzdělávací politikou Evropské unie s ohledem na vzdělávání dospělých. Výchozím materiálem pro tento exkurz mi budou oficiální materiály Evropské unie a organizace UNESCO. U materiálů Evropské unie se konkrétně jedná o Bílou knihu vzdělávání a odborné přípravy (1995), Memorandum o celoživotním učení (2000) a několik úředních věstníků zabývajících se dalším plánováním a vyhodnocováním programu celoživotního učení. Jejich seznam je uveden s soupisu bibliografických citací. UNESCO je v použité literatuře zastoupeno knihou *Learning to Be* (1972). Volba zdrojů není náhodná. Záměrně se soustředím na nejdůležitější dokumenty, které se váží k tématu. Jejich výčet by mohl být mnohem delší, ale není mým záměrem vzít potaz všechny dostupné dokumenty, jelikož často dochází k jejich obsahovému překryvu. Zároveň nevycházím pouze z dokumentů jediné organizace, ale právě institucionální různost má napomoci sledovat různé proudy a způsoby uvažování o konceptu celoživotního učení, které se nejpatrněji odrážejí v charakteru vytyčených cílů. Přesto nejvíce čerpám z dokumentů zaštitěných EU, jelikož mají na naše prostředí hypoteticky největší legislativní působnost, tedy mají největší šanci, že budou v našem prostředí skutečně realizovány. Kromě institucionální různosti lze sledovat také roli doby, kdy dokument vznikl. Tak je možno na přechodu od *Learning to Be* (1972) ke strategii ET2020 (2009) pozorovat přechod, který se nejčastěji označuje jako přechod od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení. Tyto různé linie a souvislosti rozvádím dále v textu práce.

Na základě těchto zdrojů se v první části této kapitoly zaměřím na způsoby konstruování nezbytnosti celoživotního učení, situaci a argumenty, které si jej vynucují. Některé body byly naznačeny již dříve, nicméně v této části se bude jednat o motivy, které konstituují konkrétní reakce vzdělávací politiky. V druhé části kapitoly bude v centru mojí pozornosti právě tato reakce vzdělávací politiky dospělých, konkrétní návrhy a opatření, které mají být uvedeny do praxe.

2.1 Výzvy postmoderní společnosti a nezbytnost vzdělávání dospělých

Nejprve můj krátký vhled do této problematiky. Základním východiskem většiny tvrzení obhajujících nezbytnost vzdělávání dospělých je koncept informační společnosti či ekonomiky a společnosti založené na znalostech. Tyto koncepty jsou realizovány v postmoderním poli a s postmodernou sdílejí mnoho společných určení. Dalo by se říci, že jsou jejími podskupinami. I proto byl tak rozsáhlý exkurz první části, který měl vyjasnit genezi charakteru vědění a s tím související genezi postmoderny, která se v mnohém odlišuje právě charakterem vědění, s kterým operuje. Postmoderna, informační společnost i společnost založená na znalostech vycházejí z faktu rozvoje technologií, a to především technologií zaměřených na přenos a zpracování informací. Tento fakt je třeba vidět v jeho komplikované dvojakosti. Na jedné straně se postmoderní charakter vědění klade výzva, jako nové nároky, kterým musí jedinec dostát. Na druhou stranu je postmoderna zároveň polem, v kterém k této reakci dochází. Na novou situaci se tak reaguje novými prostředky v novém poli. Rozvoj technologií má za následek opuštění modelu klasického kapitalismu a jeho tří základních výrobních faktorů: půdy, práce a kapitálu. Místo půdy se v novém modelu kapitalismu usídlily znalosti a informace. Proměna kapitalismu jakožto dominantního ekonomického systému nemá dopad jen na požadavky ve sféře zaměstnatelnosti, ale svým dopadem proměňuje i prožívání ve sférách každodennosti. Dle mého názoru lze v tomto kontextu rozlišit motivaci vzdělávací politiky, která mluví o vzdělávání jako o nástroji ekonomického růstu a zabraňování ekonomickým krizím, od motivace, která mluví o nezbytnosti vzdělávání s ohledem na dosažení autonomie jednotlivce v dnešním komplikovaném světě.

Tato dvě hlediska či rozdělení jsou patrna ve všech dokumentech vztažených k celoživotnímu učení, ale liší se akcenty, které na ně jednotlivé dokumenty kladou. Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě v kontextu práce představuje možná nejvíce protržně zaměřený dokument, ale toto rozdělení není rozhodně jednoznačné a do jisté míry je také umělé. Když například Bílá kniha konstatuje, že snahy zabránit vzrůstu nezaměstnanosti neměly dostatečný efekt a dochází k zvětšování dlouhodobé nezaměstnanosti a vzhledem k tomu také k sociální exkluzi, tak ani v tomto kontextu vzdělání nemá být redukováno na proces získávání kvalifikace. Hlavní cíl vzdělávání je osobní rozvoj a úspěšná integrace jedince do společnosti. A vzhledem k dynamice

dnešního světa musí vzdělávání a učení probíhat po celý život jednotlivce. Zároveň však nelze očekávat, že vzdělávání samo vyřeší například problém nezaměstnanosti. Nicméně nezaměstnanost je aktuální jev, na nějž musí být reagováno, a vzdělávací politika nabízí jisté nástroje. Problémy s nalezením zaměstnání může mít dnes každý, ať již mladý nebo starý, ať je zástupcem jakékoli sociální kategorie či profese. Vzdělávací politika může nabídnout východiska, která však kromě rozměru řešení aktuálních problémů musí také směřovat k celkové vizi vzdělávací politiky. Tímto dlouhodobým východiskem se stává projekt učící se společnosti. Ve světě mezinárodního obchodu a globálního dopadu technologického pokroku, který se odráží ve vzniku informační společnosti, jsou vydobyty zcela nové možnosti přístupu k informacím. S ohledem na tento fakt však dochází nejen ke změnám požadovaných schopností, ale také ke změně samé povahy práce. Konkurenceschopnost Evropské unie v mnohém záleží právě na schopnosti přizpůsobit se této nové realitě nebo z ní dokonce vytěžit vůdčí postavení na globální scéně (EU, 1995, s. 1—4).

Nyní se v krátkosti blíže zaměřím na činitele, které způsobují potřebu změny vzdělávací politiky a budování učící se společnosti, která s celoživotním učením počítá jako se svou integrální součástí. Bílá kniha konstatuje tři základní působící faktory. Jsou jimi zrod informační společnosti, rozvoj vědy a technologický pokrok a také internacionalizace ekonomiky. Nástup těchto tří fenoménů znamená revoluci, která má podobně široké dopady, jako měla ve své době průmyslová revoluce. Je zřejmé, že informační technologie radikálně proměnily povahu práce. Masová výroba ustupuje a uvolňuje prostor specifickým druhům výroby. Práce na plný úvazek se ukazuje jako pouze jedna z možností, nikoli možnost jediná. Mění se produkční vztahy a podmínky zaměstnání. Především korporace kladou důraz na decentralizaci a tím flexibilitu pracovníků. Dochází také k nárůstu týmové práce. Informační technologie způsobují ústup od rutinních pracovních postupů, které by mohly být kodifikovány a automatizovány. Ve výsledku je tak po zaměstnanci vyžadována větší autonomie, ale zároveň mizí ze zřetele celkový kontext jeho činnosti. Nové technologie mnohem více zohledňují lidský faktor, kladou na něj větší důraz, ale zároveň pracovníka činí zranitelnější vzhledem ke své nestálosti a proměnlivosti. Novému klimatu se musí přizpůsobovat celé organizace, které se snaží o přechod k učícím se organizacím a také dochází k decentralizaci řízení (EU, 1995, s. 6—8).

Druhým faktorem ovlivňujícím současnou situaci je internacionalizace ekonomik a svoboda pohybu zboží i osob. Dochází tak k vzájemnému obohacování různých kultur a mechanismů, ale zároveň dochází nevyhnutelně také k unifikaci. To klade jisté nároky na pracujícího, který se musí v různé míře vyrovnat s diverzifikací a současně unifikací pracovních postupů, měřitelných charakteristik a podobně. Bílá kniha vzdělávání a odborné přípravy v tomto kontextu zdůrazňuje, že Evropa musí být otevřená celému světu, ale její rozvoj by měl vycházet ze specifických konkrétních tradic v ekonomických a sociálních modelech. Díky těmto tradicím by měla být schopna lépe obstát v dnešní turbulentní době. U třetího faktoru proměny charakteru dnešní doby, která se většinou označuje slůvkem postmoderní, je zřejmá jeho provázanost s předchozími dvěma faktory. Vznik informační společnosti ani internacionalizace ekonomik by nebyly možné bez rozvoje věd a technologií. Všechny složky jsou tedy vzájemně velmi úzce provázány a oddělovat je od sebe je možné pouze násilím. Rozvoj technologie zasahuje nejen do pracovního procesu, ale také do procesu vzdělávání, kde se rychle usidlují moderní technologie. Nicméně technologický rozvoj není vnímán neproblematicky a mnoho lidí si ho uvědomuje jako potenciální hrozbu. Ostatně odstup od jednoznačně pozitivní role technologie jsem v první části určil jako jeden z nezbytných konstituentů postmoderního pole. Zároveň však k technologiím patří skutečnost, která je ukryta již v pojmu informační společnosti. A sice, že moderní informační technologie umožňují šířit zprávy v podstatě v přímém přenosu. Tedy s rychlostí jakou to dřív nebylo ani myslitelné (EU, 1995, s. 7—9).

Charakterem doby, na který je nezbytné reagovat se zabývá také Memorandum o celoživotním učení (2000), které konstatuje, že „Evropa nepochybně pokročila do éry znalostí se všemi důsledky, které to bude mít pro kulturní hospodářský a sociální život. 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.“ (MŠMT, 2000, s. 1) Je tedy patrné, že Memorandum o celoživotním učení vychází z reakce na identickou situaci, kterou se zabývá Bílá kniha vzdělávání a odborné přípravy. A ve stejných intencích také akcentuje skutečnost, že celoživotní učení je nezbytný komplement přechodu ke společnosti znalostí či informační společnosti. Komplement, který je definován jako cílevědomá neustálá vzdělávací činnost, vykonávaná s cílem zlepšovat znalosti, dovednosti a kompetence. V současném kontextu Memorandum o

celoživotním učením považuje za důležité, aby se celoživotní učení nestalo pouze doplňkem, ale naopak vůdčí tendencí v oblasti vzdělávání (MŠMT, 2000, s. 1). Kniha *Learning to Be* (1972), která je jednou z prvních publikací reagujících na postmoderní situaci Vzhledem k pokroku vědeckých objevů a inovací je tato výzva s každým dnem více aktuální, avšak stejně tak se neustále zvětšuje objem vědění. Zároveň zpřístupnění znalostí nemůže být ponecháno filantropickým a charitativním snahám, ale musí s ním být počítáno v rámci systémových řešení (Faure, 1972, s. XX—XXI). Velmi přesný je poznatek, že nástup informační společnosti vyvolaný faktory zmíněnými výše nemá adekvátního historického předchůdce, z něž by se analogicky dalo dovozovat řešení dnešní situace. Stejně přesný je i postřeh, že vzdělávání není pouze reakcí na nastalou situaci, ale že samu situaci dále ovlivňuje a stimuluje společenskou změnu (Faure, 1972, s. XXI—XXII). Zároveň je zajímavé pozorovat, že i kniha *Learning to Be* pozoruje fakt, že motivace učení zaměstnatelností není dostatečná. Tato motivace totiž nemůže zaručit, že učení bude mít za následek demokratizaci společnosti. Motivace zaměstnatelností a vzdělávání k občanství nejsou cíle, které by se vzájemně implikovaly (Faure, 1972, s. XXIX). Motiv zaměstnatelnosti tedy nemůže být nadřazován ani stavěn na stejnou rovinu s orientací člověka ve světě, čímž *Learning to Be* akcentuje trochu jiné cíle, než Bílá kniha a Memorandum, které umožňují tyto cíle postavit minimálně na stejnou úroveň. Tento motiv posléze rozvádí Memorandum o celoživotním učení, které tyto cíle chce v učení vzájemně skloubit. Z hlediska motivace celoživotního učení vychází Memorandum také z konstatování o jeho nezbytnosti vzhledem ke konkurenceschopnosti Evropy, ale zároveň připojuje ještě rozměr, který jsem zmínil v první části. Tedy zaměření na orientaci ve světě jako celku i v rovině politické odpovědnosti. „Dnešní Evropané žijí v komplexním sociálním a politickém světě. Více než kdykoliv předtím chtějí plánovat svůj vlastní život. Očekává se, že budou společností aktivně přispívat a že se musí naučit pozitivně žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. Vzdělávání je ve svém nejširším smyslu klíčem k naučení a pochopení, jak se s těmito výzvami vyrovnat.“ (MŠMT, 2000, s. 3) Motivace zaměstnatelností a orientací v současném světě však od sebe text Memoranda nechce oddělovat. Akcentuje je jako cíle stejně důležité a vzájemně velmi provázané. A celoživotní učení má být hlavním nástrojem, pomocí kterého má být těchto cílů dosaženo (MŠMT, 2000, s. 3). A jestliže ještě v devadesátých letech, tedy v době vydání

Bílé knihy o vzdělávání a odborné přípravě, byla hlavní motivací zavádění celoživotního učení ekonomická udržitelnost a překlenutí ekonomické krize, tak Memorandum o celoživotním učení ekonomický rozměr již pevně svazuje se sociálním a kulturním rozměrem. Různé cíle vzdělávání, o kterých jsem mluvil v první části, jdou zde vzájemně propleteny a jako cíl celoživotního učení jsou od sebe neodlučitelné. Výsledkem procesu celoživotního učení poté nemá být jen zaměstnatelnost, orientace ve světě a občanská zodpovědnost, ale také zabránění sociální exkluzi a podporování sociální inkluze (MŠMT, 2000, s. 6). „Zaměstnatelnost je zřejmě klíčovým výsledkem úspěšného učení, avšak sociální začlenění nespočívá pouze v získání placeného zaměstnání. Učení otevírá dveře k vybudování spokojeného a produktivního života, značně nezávislého na zaměstnaneckém statusu a vyhlídkách člověka.“ (MŠMT, 2000, s. 6)

Analýzu vzdělávacích politik s ohledem na mezinárodní organizace, které je vytváří, poskytuje Kopecký (2013). Již jsem naznačil, že vzdělávací politika obsažená v dokumentech EU jako je Memorandum a Bílá kniha míří na zaměstnatelnost více než Learning to Be od organizace UNESCO, přestože je pravdou, že Memorandum se snaží zřetel dvou dalších dokumentů skloubit. Kopecký ve svém srovnání pracuje i s tendencemi vzdělávací politiky Světové banky a OECD. „Pokud bychom načrtli pomyslnou osu, na jejímž jednom extrému by byl důraz na provázanost vzdělávání a trhu a na druhém důraz na jeho netržní orientaci ve smyslu příspěvků, k překonávání sociálních rozdílů, prohlubování demokracie a podpory ekologické udržitelnosti, mohli bychom do takto vymezených protipólů umístit Světovou banu a UNESCO. Mezi nimi by se nacházela OECD a Evropská unie. OECD by se ocitla blíže první krajnosti, EU by pak dlouhodobě oscilovala mezi oběma extrémy, přičemž by při bližším pohledu také – ale méně výrazně než OECD – tíhla k protržní orientaci.“ (Kopecký, 2013, s. 63—64) Za onu oscilaci EU si lze dosadit odlišné tendence, které jsem identifikoval na přechodu mezi více protržně orientovanou pozicí Bílé knihy a snahu o skloubení tržní a netržní roviny, kterou akcentuje Memorandum o celoživotním učení. Různosti cílů jednotlivých organizací, dokumentů i konkrétních kroků si budu všimát i nadále.

2.2 Koncept a charakter celoživotního učení

Poté, co jsem prozkoumal příčiny a motivaci zavádění praxe celoživotního učení, se zaměřím na to, co pod pojmem celoživotní učení rozumí již zmíněné dokumenty a co má být jeho obsahem. Jednu definici celoživotního učení jsem použil již výše, nicméně mým cílem zde není podat takovou definici, která by si mohla nárokovat největší správnost, ale spíše pojednat různé aspekty procesu celoživotního učení.

Celoživotní učení není označením procesu učení v dospělosti, ale termínem, který chce akcentovat kontinuitu učení, která prostupuje životem jednotlivce tzv. od kolébky po hrob. Základní vzdělávání lze v tomto kontextu uchopit jako základnu celoživotního učení. Jako základna získává svou roli nejen v tom, že poskytuje základní obsahy vědění, ale také tím, že vytváří pozitivní postoj člověka k učení a studiu.¹ Další důležitou rolí základního vzdělání je učení učit se. Pozitivní postoj k učení se a schopnost učit se jsou důležitými vklady základního vzdělání do možnosti realizace celoživotního učení. Schopnost učit se by posléze neměla prostupovat jen formální stránkou vzdělávacího procesu, ale otevřenost k nabývání nových poznatků a schopností by se měla odrážet i v neformální či dokonce informální stránce učení (MŠMT, 2000, s. 4—5). „Až dosud dominovalo politickému myšlení formální učení. Ovlivňovalo způsoby poskytování vzdělávání i představy lidí o tom, co je to učení. Kontinuita celoživotního učení přivádí na scénu neformální a formální učení. (...) Informální učení však chybí na scéně vůbec, ačkoliv je to nejstarší forma učení a v raném dětství jí nadále zůstává. (...) Informální kontext představuje obrovský potenciál učení a mohl by být důležitým zdrojem inovací metod vyučování a učení.“ (MŠMT, 2000, s. 4)

Ke kontextu tří druhů učení se úzce váže termín *lifewide learning*, v českém prostředí standartně překládaný jako všeživotní učení, který obohacuje termín *lifelong learning* o další rozměr. Nejsou to termíny, které by se vylučovaly, ale mnohem spíše se doplňují, jsou komplementární. *Lifewide learning* je termín, který popisuje učení, které se neodehrává pouze v celé délce života, ale také ve všech jeho oblastech a různých

¹ Termíny učení a studium používám poměrně volně. A přestože se nabízí pojmout učení jako neformální a informální verzi studia a studium jako formalizovanou činnost s komplexním průběhem, nečiním tak, jelikož by to ve většině kontextů vedlo k nutnosti nadbytečného užívání obou termínů. Oficiální dokumenty v tomto kontextu mluví většinou pouze o učení a slova studium příliš nepožívají.

stadiích. Jedná se zkrátka o učení, které se neodehrává pouze v celé délce života, ale také v celé jeho šíři. A právě takto klade důraz na kombinaci formálního, neformálního a informálního učení. Učení zde není svázáno jen s procesem vyhrazeným k učení, ale dochází k němu také ve volném čase, rodinném kruhu i během každodenních povinností (MŠMT, 2000, s. 4—5).

Tolik stručný nástin dosud nezmiňovaných součástí konceptu celoživotního učení a nyní se zaměřím na jeho podrobnější rozpracování, jak jej uvádí Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě. Ta od celoživotního učení požaduje mimo jiné zaměření na širokou základnu poznatků. Tento požadavek vyplývá z obavy, že by mohl ve společnosti vzniknout předěl mezi lidmi, kteří jsou schopni interpretovat, zaujímat k věcem kritický postoj a zasazovat prožitky do širších kontextů, a těmi, kteří věc pouze užívají, aniž by se snažili kriticky vyrovnat se širším kontextem, který užívání implikuje. Celoživotní učení se má snažit co možná nejvíce zmenšit předěl mezi těmito dvěma skupinami (EU, 1995, s. 9). Důraz na širokou základnu znalostí je přítomen i u Druckera (1993), který jej svazuje se schopností dostát nárokům postkapitalistické společnosti, což je koncept, který sdílí většinu rysů a ekonomikou založenou na znalostech. A i v případě Druckerova konceptu hrozí polarizace společnosti na skupiny, které dostojí a které nedostojí současným nárokům. Tento přístup je dle mého názoru velmi přesný avšak zároveň možná až příliš schematický. Nejenže nelze společnost takto jednoznačně rozdělit na dvě skupiny, ale ani neexistují kritéria, která by tato rozlišení uvedla v život. Přesto považuji za velmi žádoucí uvědomit si tuto nástrahu, kterou nám postmoderní svět ve své složitosti klade, a které lze alespoň částečně čelit snahou o získání širokého spektra poznatků. Pomocí rozlišení z první části by se tato tendence dala popsat jako snaha o světonázorovou orientaci, jelikož ta v dnešním světě nevyhnutelně vyžaduje kritické zhodnocení aktuálních tendencí.

Zároveň se v Bílé knize konstatuje i fakt, že dochází ke sbližování vzdělávání a pracovního života v oblasti užitečnosti širokého spektra znalostí, které by mělo obsahovat kulturní, vědecký, praktický i technický rozměr. To zároveň neznamená, že by se každý měl stát expertem v co největším množství oblastí, jelikož takový požadavek je vzhledem k vysoké specializaci dnes již pokládán za nemožný. Všeobecný přehled se ukazuje důležitý především s ohledem na masová média, která nás

bombardují záplavou informací. Široká základna znalostí může každému umožnit najít si svou cestu ve spleti informační společnosti. Další charakteristika, která má být podpořena celoživotním učením, je porozumění a kreativita. Porozumění ve smyslu pochopení informace má spolu s kreativitou vést ke skutečnosti, že Evropané nebudou pouhými uživateli, konzumenty či manažery technologií, ale že budou schopni otevírat v mnoha oblastech nové obzory. K tomu však nemůže příliš přispět vysoce standardizovaná forma výuky. Naopak pozitivně uchopený proces celoživotního učení umožňuje mnohem větší individualizaci vzdělávacích možností a tím zvyšuje možnosti porozumění a kreativity. Další rovinou, která má být podpořena pomocí celoživotního učení, je schopnost úsudku a rozhodování. Obě tyto schopnosti velmi úzce souvisí s naším porozuměním vnějšmu světu. Schopnost výběru je konstituována osobními a sociálními hodnotami, stejně jako schopností uchopit svět, ve kterém žijeme. Rolí institucí formálního vzdělávání v tomto kontextu je poté nejen umožnit kritické zhodnocování, ale především aktivně podpořit vypořádávání se s předkládanými informacemi (EU, 1995, s. 9—12). Zde vidíme, že ani Bílá kniha, kterou v rámci analyzovaných dokumentů řadím spíše k protžní orientaci učení, nerezignuje na netržní aspekty učení. Na stranu druhou se nelze zbavit dojmu, že tyto netržně orientované cíle jsou formulovány až příliš vágně. Vždyť podpora filosofické zvědavosti či správného úsudku je obecnějším požadavkem a nesouvisí jen s nástupem postmoderny, přestože v jejím kontextu dochází u zmíněných pojmů k novému promyšlení a tyto pojmy získávají nové akcenty. Tyto nároky lze tedy považovat za vhodný základ dalších diskuzí, ale bez dalšího rozpracování jejich podpory v kontextu celoživotního učení mohou zůstat pouze prázdnými proklamacemi.

Nyní se v podobném duchu zaměřím na možnosti, které celoživotní učení poskytuje v otázce zaměstnatelnosti. Jedna ze základních otázek je určení schopností, které podporují zaměstnatelnost jednotlivce. Bílá kniha vzdělávání a odborné přípravy rozlišuje tři základní skupiny těchto schopností. Jsou jimi základní znalosti, technické znalosti a sociální dispozice. Základní znalosti jsou v kontextu zaměstnatelnosti nezbytností a zodpovědnost za ně leží především na formálních vzdělávacích institucích. Zároveň musí být ve formálním vzdělávání zachována rovnováha mezi nabýváním znalostí a vštěpováním schopnosti samostatného studia, které se posléze plně realizuje v rámci celoživotního učení. Další potřebnou rovinou s ohledem na

zaměstnatelnost jsou technické znalosti. Technické znalosti neodpovídají vzdělání technického směru, ale vyjadřují kompetenci vykonávat konkrétní zaměstnání. Získávají se částečně během školního studia a částečně během výkonu práce. Zde hrají důležitou roli rekvalifikační kurzy, které umožňují změnit technickou kvalifikaci získanou v rámci odborné přípravy. Dalšímu rozvoji technických znalostí mohou sloužit kurzy poskytované přímo zaměstnavatelem nebo kurzy nabízené individuálně na volném trhu. Sociální dispozice zahrnují schopnost vycházet s druhými lidmi, kooperativnost či schopnost pracovat v týmu. Zaměstnatelnost se poté odvíjí od schopnosti kombinovat tyto tři faktory. Dochází tak ke kombinování schopností a vědomostí získaných institucionální cestou spolu s těmi, které člověk načerpal při výkonu práce či v osobním životě, tedy neformálním či informálním způsobem (EU, 1995, s. 9—14). Tento stručný výčet ukazuje společné cíle školního vzdělávání i celoživotního učení v otázce zaměstnatelnosti.

Zajímavý je postřeh, který poskytuje kniha *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century* (2001), když tvrdí, že v oficiálních kruzích došlo od sedmdesátých let k posunu od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení. Tento terminologický posun se snaží zachytit podstatný posun důrazu z hlediska cílů vzdělávání, respektive učení. Celoživotní vzdělávání se snažilo o dosažení humanitních ideálů, kterými chtělo čelit nastupující změně. Celoživotní učení v tomto kontextu znamená spíše přeškolení a učení se novým schopnostem, které odpovídají proměnlivému světu práce (Medel-añonuevo, Ohsako, Mauch, 2001, s. 4). Výše jsem však již uváděl, že takovéto rozdělení není neproblematické, jelikož akcenty v současných dokumentech o celoživotním učení kladou důraz na obě složky.

Kolektiv autorů knihy *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century* (2011) si také klade zajímavou otázku, kdo je vlastně onen člověk, který je objektem celoživotního učení? Odpovědí není určitá sociologická skupina, ale spíše charakteristika učícího se jedince, jeho vztah k vstřebávané látce a vnějšímu světu. Učící se dle tohoto konceptu není pouhým pasivním recipientem, ale aktivním interpretem a tvůrcem obrazu světa, testuje své domněnky, navrhuje je a vymýšlí nové. Učení pak usnadňuje a zkvalitňuje tento reflexivní proces vypořádávání se se světem. Tato reflexivita se však netýká pouze vnějšího světa, ale také samotného procesu učení,

analýzy jeho procesu, zamýšlených a dosažených výsledků. Proces učení má za následky sebeaktualizaci jednotlivce, čímž se naplňuje jeho vnitřní motivace k učení. Pomocí tohoto procesu také jedinec lépe integruje roviny vědění a jednání. Pomocí jednání, které je umožněno učením, zároveň získává pozitivní vztah k učení a je pro něj dále lépe motivován. Učení má také podstatný dopad na vyrovnávání rozdílů, které jsou dány sociálně či geneticky. Není všemocné, ale dokáže minimalizovat dopad různých handicapů. Celoživotní učení zároveň umožňuje dlouhodobě rozvíjet zájmy jednotlivce a prohlubovat poznání v žádoucích oblastech, stejně jako mu umožňuje nalézt své místo v rámci převládající kultury, případně zaujmout k různým kulturám adekvátní postoje (Medel-Añonuevo, Ohsako, Mauch, 2001, s. 8—13).

V současnosti je nejaktuálnějším dokumentem strategie vzdělávání a celoživotního učení ET2020. Tento dokument ve svých cílech přímo navazuje na předchozí strategie vzdělávání, odborné přípravy a celoživotního učení, jak jsem o nich referoval v předcházejícím výkladu. ET2020 drží linii nastolenou Memorandem celoživotního učení a klade důraz na nerozlučnost ekonomické a sebeaktualizační stránky celoživotního učení. Setkáváme se zde tedy s již známými motivy (Úř. věst. C 119, 28. 5. 2009, s. 3). Je zajímavé pozorovat, že ET2020 oproti svým předchůdcům nepřichází s ničím dramaticky novým. To ukazuje jednak jistou ustálenost cílů, ale zároveň prozrazuje fakt, že se nedaří zcela naplňovat cíle, které si vytyčily již předchozí strategické rámce a vyžadovaly jejich urychlené naplnění. Hodnocení pokroku v rámci naplňování strategických cílů podává Úřední věstník Evropské unie C 372 z 20. 12. 2011, který nese podtitul: Usnesení Rady o obnoveném evropském programu pro vzdělávání dospělých. Tento dokument konstatuje, že dochází k reformování vzdělávání dospělých podle stanovených cílů, přestože tempo jejich realizace je regionálně různé. Zároveň jsou reformy vzdělávání dospělých začleněny do širšího rámce všeobecných vzdělávacích reforem. Pokrok se přiznává také v ohledu přípravy specialistů, kteří by měli zajišťovat formální stránku vzdělávání dospělých a jejich profesního profilu. Zpráva s povděkem kvituje také fakt, že se zvyšuje role neformálního a informálního učení, přesto však úroveň jeho validace zůstává nadále nízká. Dále se konstatuje, že účastníky celoživotního učení by měli být především lidé s nízkou kvalifikací, jelikož ti jsou nejohroženější skupinou na nestálém trhu práce. V rámci celoživotního učení je však vzdělávání dospělých stále považováno za nejslabší článek celého řetězce. Důraz

je kladem také na nový rozměr dnešní reality, kterým jsou digitální média. A proto je kladen důraz na zajištění digitální gramotnosti (Úř. věst. C 372, 20. 12. 2011, s. 2). Při pohledu na vývoj konceptu celoživotního učení se ukazují pouze drobné posuny a to především zvyšující se důraz na digitální gramotnost. Nicméně zachována zůstává naléhavost, s jakou jsou koncepty formulovány. Zachování této naléhavosti dle mého názoru poukazuje k dvěma základním skutečnostem. První z nich je fakt, že nároky i cíle kladené a požadované od celoživotního učení se radikálně neproměňují, z čehož lze dovozovat, že se významně nezměnil ani obraz prostředí, které nároky klade. Již jsem zmínil přechod od konceptu celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení, ale je třeba vidět, že již koncept celoživotního vzdělávání vycházel částečně z ekonomických kořenů. Tento fakt akcentuje Fejes (2005), který si všímá, že již od poloviny dvacátého století se prosazuje motiv ekonomické rentability celoživotního učení. Rozdíl mezi polovinou dvacátého století a současností však leží ve skutečnosti, že zatímco dříve bylo celoživotním studium určeno elitám, které měli přinést ekonomický profit díky průlomovým objevům, tak nyní se požaduje rozšíření učení na všechny vrstvy obyvatelstva jako nástroj ekonomické konkurenceschopnosti a také zamezení sociální exkluzi jednotlivců i celých skupiny (Fejes, 2005, s. 4—11).

2.3 Akční plán celoživotního učení

V této části se zaměřím na konkrétní kroky, které obsahují strategické rámce vzdělávání a které mají podpořit program celoživotního učení.

Plány kroků na podporu celoživotního učení obsahuje v ucelené formě Memorandum o celoživotním učení. Memorandum o celoživotním učení (2000) představuje šest klíčových myšlenek, jejichž realizace má přispět k širšímu prosazení konceptu celoživotního učení. Memorandum je sice starší než strategie ET 2020 (2009), ale v rámci konkrétních návrhů, které mají přispět k realizaci celoživotního učení mezi nimi najdeme mnohem víc shod než rozdílů. Jednotlivé kroky budu sledovat a stručně komentovat s ohledem na skloubení tržních a netržních cílů, tedy snahy o zaměstnatelnost a zároveň snahu orientaci jedince ve světě a aktivní občanství, které jsem identifikoval již výše.

První z těchto myšlenek je zaručit přístup k učení v otázce získávání, zdokonalování a obnovování dovedností, které jsou nezbytné pro účast ve společnosti znalostí. Ve stručném výčtu se jedná o dovednosti v cizích jazycích, informační technice, technické kultuře, v podnikání a také o sociální dovednosti. Toto je pouze stručný výčet a blíže se tématu dovedností nutných pro celoživotní učení budu věnovat dále v textu. Tyto nové dovednosti zároveň neruší význam tradičních dovedností jako je čtení, psaní a matematická průprava. Zároveň nové dovednosti nelze pojímat úzce jako vyučovací předměty, ale je nutné je uchopit v jejich interdisciplinárnosti. Jako příklad uvádí Memorandum o celoživotním učení studium cizích jazyků, při nichž získáváme i kulturní, estetické a technické dispozice pro komunikaci v cizím prostředí. Všeobecné, odborné i sociální dovednosti se v nárocích dnešního světa stále více překrývají. Získání těchto dovedností má jedinci umožnit či usnadnit orientaci v dnešním světě, má pomoci uchopit smysl v záplavě zpravodajských toků informační společnosti. Zároveň se nejedná o kompetence, které by byly ve svém výčtu setrvalé. Lze očekávat, že jejich profil se bude v rámci toku času nadále měnit a to v otázce orientace ve světě i zaměstnatelnosti. Formální proces osvojování těchto dovedností se však neobejde bez kontroly a hodnocení, které mají zajistit, že vzdělávání bude poskytovat dovednosti potřebné z ekonomického a sociálního hlediska (MŠMT, 2000, s. 7–8). Již zde je patrný fakt provázanosti orientace ve světě a zaměstnatelnosti. Pro oba tyto cíle je nezbytné osvojit si dovednosti například v informačních technologiích. Pokud si tuto

dovednost osvojíme, tak z ní však nemusíme těžit jen v jedné sféře, ale spíše je podmínkou úspěchu v obou sférách. I v jednotlivých akčních plánech se tedy ukazuje provázanost obou sfér celoživotního učení, které tak nelze vzájemně snadno oddělovat.

Druhou klíčovou myšlenkou v této oblasti je potřeba zvýšení investic do lidských zdrojů. Vzhledem k různým legislativním standardům jednotlivých zemí však nelze tuto úroveň jednotně nastavit. Jednotné řešení není možné ani z hlediska respektování kulturní a ekonomické diverzity jednotlivých zemí evropského společenství. Přesto by mohlo být krokem kupředu ustanovení rámcových dohod o cílech celoživotní učení, které by specifikovaly cíle dalšího odborného vzdělávání. V rámci investic je nezbytné zajistit také větší transparentnost prostředků investovaných v této oblasti. Zvyšování investic do lidských zdrojů a dalšího vzdělávání se ukazuje důležité i s ohledem na demografické trendy, kdy populace postupně stárne (MŠMT, 2000, s. 8—9). Tento návrh úzce souvisí s doktrínou ekonomiky založené na znalostech, která chápe člověka jako nejcennější součást společnosti i podniku a investice do lidských zdrojů, tak považuje nejen za nezbytné, ale dokonce potenciálně velmi rentabilní. Lidé jsou takto chápáni jako ekonomický statek, který lze zhodnocovat jako ostatní ekonomické statky.

Ukazuje se také, že nová potřeba celoživotního učení se musí odrazit ve vzdělávacích systémech. Vzdělávací systémy se musí snažit studujícím vyjít vstříc, a to jak v rámci svého obsahu, tak například v atemporální přístupnosti, jak ji umožňují informační technologie v čele s internetem. Situace vyžaduje začlenění profesionálů do procesu celoživotního učení a tím zvýšenou garanci kvality poskytovaných služeb. Tento moment je důležitý, jelikož kvalitní vzdělávací systém pozitivně motivuje případné účastníky vzdělávacího procesu. Reakce vzdělávacího systému a pedagogika vůbec musí vzít v potaz také fakt, že studující budou v rostoucí míře vzdáleni od pedagoga v prostoru a čase, a přizpůsobit tomu své metody. Musí tak reagovat nejen na možnosti informačních technologií, ale také na nový způsob plánování a organizace lidského života. Dle předpovědí by mělo dojít k změně profesní role vyučujících, kteří se stanou spíše rádci, tutori a prostředníky. Místo tradičního předávání vědění mají za úkol spíše podporovat učící se jednotlivce, kteří se pokud možno dokážou sami ujmout učení. Učitel má v novém kontextu podporovat schopnost kritického úsudku a znalost způsobů, jak se učit (MŠMT, 2000, s. 11). Zde se odráží role nejen role formálního, ale

také neformálního učení, které může být atemporální dostupností studijních materiálů lépe podporováno a k učení může být využita každá volná chvíle.

Rostoucí role neformálního a informálního učení vnáší nové impulzy způsobů oceňování učení, formálního uznávání a certifikace. Roli hraje rostoucí poptávka zaměstnavatelů po kvalifikovaných pracovnících a také diverzifikace a specializace činností. Zajištění toho, aby nabyté vzdělání bylo oficiálně uznáváno, je nezbytnou součástí nastavení vzdělávacího systému. Potřeby certifikace a nároky na ni rostou také se zvyšující se mobilitou pracovních sil. Uznávání výsledků vzdělávání hraje důležitou roli také s ohledem na studující, jejichž učení neprobíhá formální cestou. Uznávání neformálního a informálního učení je důležitým úkolem vzdělávací politiky. Na procesu uznávání se nemohou podílet jen ti, kteří jsou zapojeni ve vzdělávacím procesu, ale také zaměstnavatelé. Ti by neměli být vyjímáni z konstruování nových konceptů certifikace a uznávání vzdělávání (MŠMT, 2000, s. 11—12). Role certifikace a uznávání vzdělávání je jeden z mála kroků, které jsou zacíleny pouze na potřeby trhu a zaměstnatelnosti jednotlivce. Proces certifikace může dle mého usnadnit pracovní život straně zaměstnanců i zaměstnavatelů. Není však vůdčím principem kontextu celoživotního učení, ale spíše praktickou potřebou, kterou tento systém vyvolává.

Na postmoderní pole, v kterém se pohybujeme, musí reagovat také poradenská činnost, která je navázána na vzdělávací procesy. Přesněji řečeno jde o zajištění dostupnosti kvalitních informací a rad, které se týkají vzdělávacích možností. A tyto rady a informace musí být dostupné po celý život jednotlivce. Přechod mezi sférou studia a práce se dříve odehrával zpravidla jednou za život. Současná situace tento stav mění a k těmto přechodům může docházet častěji a občas dokonce zcela nepředvídatelně. Zvažování různých možností se neobejde bez přesných a dostupných informací, které mají za úkol zprostředkovat právě poradenské služby. V otázce dostupnosti poradenských služeb se ukazuje fakt, že by mělo dojít k jejich přechodu od poptávkového k nabídkovému modelu, čímž dává jasně najevo svou orientaci na uživatele. Vzhledem k různosti potenciálních zájemců o poradenství se musí tyto služby připravit na různé nároky, které na ně budou zájemci klást (MŠMT, 2000, s. 12—13). Pokud tento požadavek dostupnosti poradenské služby v otázkách učení spojíme s atemporální dostupností studijních materiálů, tak je zajímavé se zamyslet, jaké možnosti

poskytuje samotná atemporální dostupnost studijních materiálů. Jelikož samotné zpřístupnění a dostupnost materiálů ještě nezaručují, že budou řádně využívány.

Poslední návrhem na pomoc širšího prosazení myšlenky celoživotního učení je snaha o přiblížení učení domovu. Toto přiblížení učení domovu by se mělo realizovat jednak tím, že příležitosti k celoživotnímu učení budou poskytovány co nejbližší učícím se osobám a za druhé pomocí zapojení informačních technologií do učebního procesu. Tyto technologie mají také velký potenciál v působení na rozptýlenou a izolovanou populaci. Zde jsou ekonomicky velmi efektivní a nabízejí řešení v situacích, kde se donedávna složitě hledalo, nebo bylo příliš nákladné (MŠMT, 2000, s. 14—15). Je zajímavé si povšimnout, že zde ani v žádném z předchozích bodů není zmíněn faktický obsah celoživotního učení. Je kladen důraz na jeho zpřístupnění, dostupnost, ale konkrétní obsahy zůstávají blíže neurčeny. To je v mých očích také možná největším nedostatkem konceptu celoživotního učení. A to přesto, že tato situace rozhodně není snadná, jelikož obsahy učení nelze jednoznačně předepisovat, ale problematická je i jejich neurčenost. Při příliš striktním určení nezbytných obsahů vzdělávání může koncept celoživotního učení nabývat příliš snadno podob ideologie až manipulace, zatímco, pokud zůstanou obsahy učení naopak zcela neurčeny, tak může zase až příliš snadno zůstat pouhou frází bez zřetelné možnosti realizace. Ostatně kritiku konceptu celoživotního učení stran jeho obsahové nejasnosti až prázdnoty, kterou podává Liessmann (2008), referuji v části zabývající se jeho teorií nevzdělanosti.

Co se týče referenčního rámce celoživotního učení, tak strategický plán ET2020 má za cíl dosáhnout do roku 2020 patnáctiprocentní účasti dospělých na celoživotním učení. Cílovou skupinou jsou lidé ve věku 25 až 64 let. Z této skupiny se v roce 2010 účastnilo dle průzkumu celoživotního učení pouze 9,1%. Zároveň však došlo ke zlepšení situace v oblasti základních dovedností, které jsou pro možnosti celoživotního učení klíčové. Problémy v základních dovednostech v roce 2009 vykazovalo 20% dospělých, zatímco cíl strategie ET2020 je snížit podíl těchto osob na méně než 15% v roce 2020. (Úř. věst., C 70, 8. 3. 2012, s. 3) Ke zlepšení situace mají přispět strategie, které jsem nastínil výše a u kterých jsem se snažil nechat vystoupit do popředí jejich světlé i stinné stránky.

Po seznámení s koncepty celoživotního učení nyní mohu uvést svůj názor na vztah konceptu, jakými jsou postmoderna, informační společnost a podobně. Koncept celoživotního učení je ve výše pojednaných dokumentech uchopen jako reakce na potřebu vyvolanou dobou. Jedná se o potřebu ekonomické konkurenceschopnosti, ale také o nové nároky, které jsou kladeny na jednotlivce s ohledem na orientaci ve světě a možnosti aktivního občanství. Přesto je dle mého názoru nezbytné se zamyslet, nakolik je celoživotní učení skutečnou odpovědí těmto novým nárokům nebo přesněji řečeno nakolik jsou tyto nároky závažné a nakolik koncept celoživotního učení spíše strukturálně podporuje určitou ideologii nároků kladených na člověka a tím například legitimizuje strukturu sociálních nerovností. Otázku si lze položit i způsobem, který se ptá, jestli je celoživotní učení skutečně nezbytností, planým poplachem nebo dokonce ideologií, která nemá adekvátní základ v realitě a klade přemrštěné požadavky na jednotlivce. Aby se koncept celoživotního učení ubránil podobným otázkám, tak je patrně jediným možným řešením, aby předložil výsledky, které tyto obavy rozptýlí. Tato práce je však pro rozvádění podobně složitého problému příliš úzká a tímto krátkým exposé jsem chtěl pouze nastínit další možnosti uvažování o kontextu celoživotního učení. Kritické analýze založené na pracech uznávaných autorů a nikoli pouze vlastních domněnkám je věnována následující část.

3 Polovzdělanost a nevzdělanost

V této části se budu zabývat kritickým přístupem k postmodernímu charakteru vědění. Oba autoři, kterými se zde budu zabývat, Adorno a Liessmann, reagují na stav vědění, který konstatuje Lyotard a také dokumenty Evropské unie a UNESCO. Dokonce již Adorno, jehož *Teorie polovzdělanosti* vyšla v roce 1959, si je vědom dopadů masových sdělovacích prostředků a celkového kontextu a dopadu mimopedagogické reality. Liessmann již posléze kritizuje nejen povahu vědění, ale také reformy, které se snaží novou situaci řešit a koncept celoživotního učení. Adornův přístup tak má v kontextu práce ukázat jaké nástrahy předkládá rozšíření informačních technologií, zejména masových sdělovacích prostředků s důrazem na kulturní rovinu a rozvoj kulturního průmyslu. Liessmannova *Teorie nevzdělanosti* (2008) pak již kritizuje konkrétně koncept celoživotního učení, ale také celkovou situaci ve vzdělávání. Zároveň je nezbytné dodat, že jak Adorno tak Liessmann vycházejí ve své kritice z konceptu vzdělání jako *Bildung* a tuto pozici využívají ke kritice nedávno minulých a současných trendů v této oblasti.

3.1 Polovzdělanost

Výklad začnu Adornem, který se ukázal jako velmi schopný prorok, když popisoval procesy, které se odehrávají s pojmem vzdělanosti a charakterem vědění dříve, než si jich povšimli jiní. Začnu s Adornovým konstatováním, které je velmi příkré, ale zároveň leží přímo ve středu jeho teorie polovzdělanosti. „Čilé a veselé šíření vzdělání splývá v nynějších podmínkách s jeho zničením.“ (Adorno, 1966, s. 13) Abych mohl odpovědět na otázku, proč významné šíření vzdělání nemůže či nemusí vzdělání pomoci, tak je třeba nejprve osvětlit Adornův koncept vzdělanosti. To není snadný úkol a v jisté míře se může podařit jen negativně, tedy poukázáním na to, co touto vzdělaností není. Přesto se pokusím představit i jistá pozitivní určení, jelikož Adornův přístup může být v mnohém nápomocen k hledání strukturních nedostatků konceptu celoživotního učení. Tedy takových nedostatků, které tento koncept nemůže vlastní silou napravit. Nejprve je nutné si uvědomit, že polovzdělanost není předstupněm vzdělanosti, ale naopak je jeho bytostným nepřítelem. Vzdělanost není něco absolutního, není pevným kánonem, jehož osvojení by garantovalo vzdělanost. Tento

přístup by naopak již odpovídal spíše polovzdělanosti. Pro vzdělanost je zásadní moment názorové i finanční autonomie, který je její apriorní podmínkou. Díky této autonomii, která je předpokladem a nikoli výsledkem vzdělávání, dokáže jednotlivec spojovat podmíněnost současného stavu společnosti a nadčasovost, kterou je živý duch. Vzdělanost se tak musí pohybovat na hraně věcí lidských a nadčasových. (Adorno, 1966, s.1–5). „Vzdělání, které na to nedbá, které formuje jen samo sebe a absolutizuje se, se již proměnilo v polovzdělanost.“ (Adorno, 1966, s. 2)

Problém polovzdělanosti spočívá posléze v tom, že člověk je zavalen zásobou vzdělanostních statků, aniž by splňoval onen předpoklad autonomie, který obnáší jako svůj předpoklad dostatek volného času. Masy zavalené novými poznatky k nim nejsou schopny zaujmout adekvátní postoj, mohou je často pochopit jen zpola, absolutizují je a nejsou schopny je adekvátně zařadit. K šíření vzdělanosti nestačí jen šíření vzdělanostních statků, ale také proměna ekonomické reality a dokonce také proměna lidí, jež by se měli stát najednou vzdělanými. „Zatímco se ale na ekonomickém základě poměrů, na antagonismu hospodářské moci a bezmocnosti a tím na objektivně dané hranici vzdělání nezměnilo nic, proměňovala se ideologie tím dalekosáhleji. Zakrývá rozpolcenost nadále i těm, kteří musí nést celé břímě a jsou během celého posledního staletí neustále oprádní sítí systému. (...) Masy jsou neustále zásobovány vzdělanostními statky, které k nim proudí nespočetnými kanály a pomáhají pak jako neutralizované zkameněliny udržet u moci vrstvy, pro něž není nic ani příliš vysoko ani příliš drahé.“ (Adorno, 1966, s. 6) Budování autonomie jako předpokladu vzdělanosti vyžaduje specifickou pozici v ekonomickém předivu vztahů. Pozici, která zajišťuje dostatek volného času. Pro možnost stát se vzdělaným se člověk musí nacházet v nadstavbě a nikoli základně ekonomického těla společnosti. Vzdělání nesmí plnit ekonomické role. Vzdělání, které se zcela přizpůsobí ekonomické realitě, se stává pouhou evoluční historií přírody. Odměňováním nejsilnějších a nejpřizpůsobivějších se vzdělání stává svým protikladem, ideologií. Vzdělání jako ideologie, tedy vzdělání nepramenící z autonomie, již nevyjadřuje živý vztah člověka k vnější realitě, ale spíše přejímání zvěčnělých obsahů. Obsahů, které jsou jako žádoucí představeny a z tohoto důvodu jsou posléze jedinci osvojovány (Adorno, 1966, s. 3—5).

Výše zmíněné procesy jsou pro tuto práci zajímavé především tím, že umožňují přesazení do současného kontextu. Nebo přesněji řečeno: I v současném kontextu si

uchovávají svou platnost. Změna ekonomických poměrů a ekonomický pokrok jsou příčiny proměny charakteru vědění, které po Adornovi konstatuje nejen Lyotard, ale také oficiální dokumenty, které chtějí danou situaci řešit. Právě v těchto dokumentech, jak jsem uváděl výše, je hlavní motivací vzdělávání právě ekonomická realita. To, že se k tomuto motivu přidružuje také vzdělávání a učení snažící se zjednat autonomii subjektu, již Adornův pojem vzdělanosti nezachrání. Nicméně je třeba udržet v paměti, že možnost účasti na vzdělání v Adornově smyslu byla velmi omezena a mohla ho tedy uskutečňovat pouze omezená skupina lidí. Postavení v ekonomické realitě bylo předpokladem vzdělanosti. Nyní se situace obrátila. Vzdělávání je předpokladem dosažení jistého postavení v ekonomickém těle společnosti, ale zároveň již nejen nezaručuje vzdělanost, ale spíše ji přímo znemožňuje. To, že člověk čelí hospodářské realitě, jej nutí přizpůsobit obsahy učení a znemožňuje tak dosažení vzdělanosti. Obsahy celoživotního učení a pojetí klíčových dovedností lze uchopit jako právě kritizované zvěčnělé obsahy, nicméně tyto zvěčnělé obsahy zároveň umožňují dostát nárokům, které jsou samozřejmě kladeny i na jednotlivce, který nemá čas ani prostředky k vytváření vzdělanostní autonomie. Skutečnost je tedy ve svém jádru značně ambivalentní. Došlo sice k degradaci vzdělanosti nebo lépe řečeno jejímu opuštění, ale na straně druhé nyní může disponovat vzdělanostními statky výrazně vyšší počet lidí. Ti je však často neuchopují jako účel sám o sobě, ale v nutnosti obživy jsou nuceni akcentovat i jejich instrumentální rovinu. Adornova diagnóza míří dál, než kolik jsem zde nastínil, ale často míří do sfér, které jsou s tématem práce spojeny již jen volně. Proto jsem uvedl pouze myšlenky úzce spojené s cíli práce a jejich význam pro uchopení vzdělávacích procesů.

3.2 Nevzdělanost

Nyní přistoupím k Liessmannově Teorii nevzdělanosti, která přímo navazuje na Teorii polovzdělanosti a zároveň aktualizuje její závěry vzhledem k pokračujícím tendencím rozvoje technologie, kapitalismu a s tím související další proměně charakteru vědění. Liessmann se ve své kritice nezaměřuje jen na pokračující proměnu charakteru vědění, ale také na kritiku konceptu celoživotního učení. Tyto dvě oblasti budou v dalším výkladu v ohnisku mého zájmu.

„Žijeme ve společnosti vědění. Tato věta dává křídla politikům, pedagogům, reformátorům univerzit a evropským komisařům, je hnací silou vědců, trhů i podniků. Vědění a vzdělávání jsou, jak se tvrdí, nejdůležitějšími zdroji Evropy chudé na nerostné zdroje a ten, kdo investuje do vzdělání, investuje do budoucnosti. S nemenším patosem se vyhláší konec průmyslové práce a napětí veškeré energie na činnosti založené na vědění.“ (Liessmann, 2010, s. 9). Z citátu je patrné, že Liessmann přistoupil na rétoriku, s níž se vyhláší nezbytnost celoživotního učení a reforem vzdělávání. Tento přístup je zajímavý v tom ohledu, že umožňuje tuto rétoriku a její cíle dekonstruovat z vnitřku jí samé. Liessmann chce, v Adornových intencích, ukázat, že tato rétorika je pouhou figurou, která je více zavázána ekonomickým a politickým zájmům než myšlenkám vzdělanosti. Co se týče vztahu nevzdělanosti a polovzdělanosti, tak Liessmann tvrdí, že koncept polovzdělanosti se dnes ještě radikalizuje, ale zároveň nabírá také nový směr. Polovzdělanost ještě vycházela ve své diagnóze z kritického vztahu vůči ideji vzdělanosti. Dnes je však tato idea zbavena i posledních zbytků legitimacy. „Partikularizaci, fragmentarizaci a zároveň univerzální dostupnosti vědění už nelze vztahovat k žádné závazné ideji vzdělání, ani v kritickém smyslu slova. Problémem naší epochy není polovzdělanost, nýbrž absence jakékoli normativní ideje vzdělanosti, z níž by bylo možné ještě odvodit něco takového jako je polovzdělanost.“ (Liessmann, 2010, s. 10) Toto konstatování vysvětluje titul knihy *Teorie nevzdělanosti* a vůbec výchozí bod Liessmannova přístupu. Problémem je redukce vzdělání na získání profesních kompetencí a zacházení s věděním jako ekonomickým statkem, ukazatelem lidského kapitálu (Liessmann, 2010, s. 9–11).

Nejprve k charakteru vědění, kterak se manifestuje pod závojem titulu informační společnosti. Liessmann na televizní soutěži, u nás známé jako *Chcete být milionářem*, demonstruje to, co se v dnešní době rozumí pod pojmem vědění či znalost. Ukazuje se, že pokud přistoupíme na tvrzení, že v soutěži tohoto typu skutečně lze mluvit o znalostech, tak se tyto znalosti jeví jako fragmentární, nesouvisející a nehierarchizované. Přesně tak, jak to sugeruje formát otázek v této soutěži. Znalost správné odpovědi je často spíše náhodná a otázky týkající se pilířů kultury jsou staveny na roveň s aktuálními popkulturními výstřelky a znalost obého je považována za vědění. Neexistují preferované disciplíny a nepředpokládá se nic jako kánon vědění. V tomto ovzduší se již nemůže prosadit humanistická myšlenka všeobecné vzdělanosti,

kteřá vychází ze poznání pilířů evropské kultury a tím porozumění souvislostem. Vzdělání v humanistickém kontextu je přiměřeným pochopením. Liessmann si je samozřejmě vědom, že nelze vyčíst charakteristiku vědění z pouhé oblíbené televizní soutěže, přesto tato situace ukazuje mnohé o tom, co je dnes také možno považovat za vědění a jaký je charakter tohoto vědění (Liessmann, 2010, s. 13—21).

Otázka po charakteru vědění v informační společnosti si však zaslouží bližší analýzu, než jakou může poskytnout formát oblíbené televizní soutěže. Již nyní prozradím, že zde rozevívají nůžky mezi vzděláním, které je orientované instrumentálně a tedy směřuje především k zaměstnatelnosti a vzděláním, které umožňuje jedinci orientaci ve světě. Toto druhé vzdělání, které odpovídá zhruba humanistickým ideálům, a které má své místo i v oficiálních dokumentech věnovaných reformám vzdělávání a rozvoji celoživotního učení, se až příliš ocitá v područí merkantilizace vědění a ekonomických motivací stojících za osvojováním vědění. Liessmann se nakonec snaží ukázat i prázdnotu tendencí, které jsem popsal ve druhé části této práce. Tolik ve stručnosti obsah následujících řádků a nyní již k otázce: Co tedy vlastně ví společnost vědění?

3.2.1 Informace, vědění, orientace ve světě

Liessmann rozlišuje mezi věděním a informací. Toto rozlišení se ostatně samo nabízí. Vědění je v tomto kontextu „... informace nesoucí význam.“ (Liessmann, 2010, s. 22) Vědění tedy obsahuje určitý rámec uchopení informace, je sestaveno z pojmů, jež jsou vzájemně propojené podle určitých kritérií, vyskytují se ve vzájemném vztahu (Liessmann, 2010, s. 22—23). Pokud se nyní od Liessmanna odchýlím a navážu na obsah první části práce, tak lze říci, že moderní a lidové narativy, které popisuje Lyotard plní právě tuto roli vědění. Orientují jedince ve světě, poskytují rámec interpretace vnějšího světa. Do tohoto všeobecného rámce vřazují jinak disparátní informace. Informace jsou v tomto rámci interpretovány nebo přesněji řečeno: Informace se vždy vyskytují právě v tomto rámci, nejsou vůči němu vnější, ale jsou jeho vnitřní součástí. Postmoderna se pak vyznačuje zmizením jednotlivých vyprávění a na jejich místo nastupuje jejich mikronarativní mnohost. Vzdělání v postmoderně by jedinci mělo umožnit tvorbu osobního mikronarativu. To je samozřejmě velmi nesnadný úkol, ale mnohost informačních kanálů a dostupnost informací by tomuto úkolu měla být

nápomocna. Alespoň v tomto duchu o tom mluví koncepty informační společnosti, společnosti vědění a koncepty celoživotního učení. V tomto kontextu Liessmann naopak tvrdí, že mnohost informačních kanálů tuto možnost naopak ztěžuje, až takřka znemožňuje. Tomuto tvrzení se nyní budu blíže věnovat (Liessmann, 2010, s. 22).

„Cílem společnosti vědění není ani moudrost, ani sebepoznání ve smyslu řecké *gnóthi seauton*, dokonce jím není ani duchovní prozkoumávání světa, abychom jeho zákonům lépe porozuměli. Patří k paradoxům společnosti vědění, že nemůže dosáhnout cíle veškerého poznání, tedy pravdy nebo přinejmenším závazného pochopení. V této společnosti se už nikdo neučí proto, aby něco věděl, nýbrž jen kvůli učení samotnému. Neboť veškeré vědění, jak zní právě krédo společnosti vědění, rychle zastarává a ztrácí hodnotu.“ (Liessmann, 2010, s. 22) Informace takto nejsou věděním a vědění nejen nepomáhají, ale jdou v jistém ohledu dokonce proti němu. Jestliže společnost, které je určen příval informací postrádá uchopující vědění, tak lze dle Liessmann mluvit spíše dezinformační společnosti. Vědění, které dokáže orientovat člověka, není zaměřeno instrumentálně a vytváří rámec pro posuzování informací. V informační změti je jen málo informací, které mohou ovlivňovat naše budoucí jednání a je úkolem vědění je z množství ostatních informací odfiltrovat. Informace je naproti tomu pojata instrumentálně a jako fakt, jehož význam spočívá v odlišném jednání v budoucnosti. Jenže pro to, abychom získali informaci, která povede naše jednání, musíme již mít nějaké vědění. Role informace spočívá právě jen v odlišném budoucím jednání, zatímco role vědění zajímá prozkoumávání souvislostí vnějšího světa. Souvislostí, v kterých se informace vyskytuje, ale které z informace samotné nelze vydobýt (Liessmann, 2010, s. 22—24). Pokud bych se přidržel rozdělení na vzdělávání s ohledem na zaměstnatelnost a orientaci ve světě, tak se ukazuje, že informace má ve své instrumentalitě mnohem blíže k otázce zaměstnatelnosti, zatímco vědění jasně stojí na straně kategorie orientace ve světě. Ukazuje se pak tedy, že ačkoli oficiální dokumenty, kterými jsem se zaobíral v druhé části tvrdí, že zaměstnatelnost a orientace ve světě jsou jako cíle celoživotního učení nerozlučně spjaté, tak se nyní ukazuje, že tento aspekt celoživotního učení se začíná vyjevovat jako velmi problematický.

Dnešní doba poskytuje možnost informovat se v podstatě o libovolném oboru lidské činnosti. Nicméně tato kvantitativní možnost není vyvážena kvalitativní odpovědí, kvantitativní možnosti jsou k vědění pouze v nepřímé úměře. Bez osvojení se tak

48

nevyhnutelně většina informací stává jen vnějškovými. S domnělou dostupností vědění se to však má tak, že v databankách ani v archivech vědění neleží. Ty mohou poskytnout podmínky pro získání vědění, ale sami o sobě nabytí vědění zprostředkovat nemohou. Stejně jako vědění nesídlí v databankách, tak nelze ani tvrdit, že by vědění bylo identickým s tím, co má kdo v hlavě. Lidé s fenomenální pamětí mohou naopak uchovávat mnoho izolovaných jednotlivostí, které se sice osvědčí při luštění křížovky, ale za vědění označeny být nemohou. „Věděním se tyto jednotlivosti a pojmy stávají teprve tehdy, když jsou vzájemně propojené podle logických a konzistentních kritérií natolik, že jsou ve smyslupném a přezkoumatelném vztahu (Liessmann, 2010, s. 25). A tento vztah není určen vnějšími kritérii, ale logikou, která je vlastní právě jen vědění (Liessmann, 2010, s. 23—25).

3.2.3 Kritická analýza celoživotního učení

Nástup informační společnosti s sebou nese také proměnu kapitalismu. Bell se tuto proměnu snažil zachytit v termínu postindustriální společnosti, Jameson mluví o pozdním kapitalismu a Drucker (1993) dokonce o postkapitalismu. Všechny tyto teorie však různé míře akcentují skutečnost, že do ekonomických struktur proniklo vědění či informace jako hlavní indikátor nové podoby hospodářství. Je to tedy jev, který registrují ekonomové, sociologové i filosofové. Liessmann v tomto bodě vychází z Druckera a jeho tvrzení, že díky proměně vědění v kapitálový statek padnou třídní rozdíly, jelikož vědění je dnes každému přístupné. „Kdo se octne na spodku společenského žebříčku, nemůže se už vymlouvat na vlastnické poměry, násilí nebo vykořisťování. Prostě se učil buď málo, nebo pomalu, nebo něco, co se nehodí.“ (Liessmann, 2010, s. 26) Koncept celoživotního učení v tomto úhlu pohledu není nic víc, než ideologie svobodného a individuálního přístupu k vědění jako rozhodujícímu zdroji nové společnosti Pod konceptem celoživotního učení se dle Liessmanna neskrývá možnost zrušení tradičních vlastnických poměrů, ale nástroj, s nímž lze kdykoliv vyžadovat schopnost přizpůsobení aktuálně panujícím vlastnickým poměrům (Liessmann, 2010, s. 26). Tento argument je dle mého názoru sice pádný, ale slibovat si od konceptu celoživotního učení celkovou proměnu vlastnických vztahů je již skutečnou ideologií. Ostatně v dokumentech, kterými jsem se zabýval v druhé části, se

tento nárok na celoživotní učení ani nevyskytuje. Zásadnější argument se však nachází jinde.

Tím argumentem jsou stereotypy, v jejichž rámci je celoživotní učení prosazováno. Celoživotní učení se vyžaduje jakožto nutnost, ale nikdo přesně neví, co vlastně by se měl učit a z jakých důvodů. Celoživotní učení takto nemá jasně vymezené cíle. Celoživotní učení, které by mělo mít charakter prostředku, se samo stalo cílem (Liessmann, 2010, s. 26—27). Já bych v tomto bodě poznamenal, že jsou vypracované klíčové kompetence, kterými by se celoživotní učení mělo řídit, nicméně z jejich výčtu v druhé kapitole je patrná jejich obecnost, což je fakt, který je ještě vcelku pochopitelný. Jeho odvrácenou stranou je skutečnost, že to jsou kompetence, které teprve mají přispět k možnostem celoživotního učení, ale náplň celoživotního učení samotného již dále specifikována není. Výše referované koncepty a strategie shodně prosazují nezbytnost celoživotního učení, ale o jeho konkrétní obsahové realizaci se člověk z oficiálních dokumentů již nic nedozví. Je samozřejmě možné dovodit, že v otázce orientace ve světě by volba obsahů vzdělávání měla být na jednotlivci a v otázce zaměstnatelnosti by tyto obsahy měly vyplývat z charakteru organizace práce a situace na trhu práce. Přesto se lze domnívat, že v otázce orientace ve světě je v informační smršti poměrně složité dosáhnout „informační autonomie“. A v otázce zaměstnatelnosti je vhodné podotknout, že jistě ne každý je schopen odečíst, které dovednosti či vědění jsou zrovna požadovány.

Liessmann ve své argumentaci pokračuje kritikou dalšího mýtu, kterým je dle něj koncept celoživotního učení opředen. Tímto mýtem je teze o novosti situace, kdy rychle přibývá nové vědění a to stávající rychle zastarává. Autor Teorie nevzdělanosti tvrdí, že základy naší technokratické kultury vědění jsou mnohem hlubší, než tvrdí koncepty celoživotního učení. Dalším mýtem, který podrobuje kritické analýze je možnost učení učení se, tedy vlastně učení bez obsahu, které by mělo člověka uschopnit k lepšímu učení v budoucnosti. Zde se namítá, že žádné učení bez obsahu neexistuje, vždy se již někdo učí něco. Sám pojem učení předpokládá svůj předmět jako obsah učení. Obsah učení „... se však v současnosti už neřídí žádnou ideou vzdělání, nýbrž se chápe jako otevřená permanentní mezera pro rychle se měnící požadavky, trhu, módy a strojů. (...) Celoživotní učení však nestačí. Jde o to naučit učitele, jak mají žáky učit učít se, celoživotně se učit. Taková ideologie čistě prázdného učení je také výrazem zásadní

neschopnosti vůbec ještě označit, co se má vlastně učit.“ (Liessmann, 2010, s. 28)
V kontextu výše napsaného nakonec Liessmann dovozuje, že koncept celoživotního učení se stává pouhým prostředkem k dosažení zaměstnatelnosti a nemůže dostát úkolům, které zastávala vzdělanost, a které jsem v předcházejícím textu pojmenoval jako široce pojatou schopnost orientace ve světě (Liessmann, 2010, 26—28).

4 Závěr

Cílem práce bylo ukázat různé vývojové charaktery vědění, kterak se utvářely v běhu dějin od lidových kultur až po jeho současnou, postmoderní verzi. Ukázal jsem, že vědění lidových i moderních kultur vládlo vyprávění. V rámci lidových kultur tyto narativy vyplývaly především z tradice a zároveň tradici sloužily nebo spíše touto tradicí samy byly. Tato tradice určovala představy o světě a řídilo se dle ní lidské jednání. Nástup moderních narativů znamenal opuštění předávané tradice. Spekulativní narativ se snažil zachytit světodějný proces, který byl realizací velkých soustav německé idealistické filosofie, zatímco osvícenské velké vyprávění mířilo především na možnost emancipace člověka a odstranění překážek směřování k humanitě za pomoci rozvoje vědy a technologie. Tato velká moderní vyprávění poskytovala rámec, v němž se odehrávala orientace jedince ve světě. S jejich rozpadem a nástupem postmoderny se však odpovědnost za tvorbu tohoto rámce přesunula na jednotlivce. Spolu s rozvojem technologie a kapitalismu zároveň došlo k proměně pracovního prostředí a nároků na dosažení zaměstnatelnosti. Oficiální reakcí na tyto změny se zabývala druhá část, která představila přístup dokumentů, kterými se řídí evropské společenství a v jeho rámci také v nemalé míře Česká republika. Ve třetí části jsem poté poukázal na další aspekty současné proměny vědění a také odvrát od humanitní vzdělanosti. Mým cílem zde bylo v souladu s Liessmannovými intencemi ukázat, kde jsou slabá místa konceptu celoživotního učení a informační společnosti vůbec.

Práce se záměrně pohybovala ve spíše obecném a teoretickém rámci, jelikož pomocí této strategie se snažila zachytit momenty, které nelze z faktických údajů a návrhů snadno odečíst. Tuto skutečnost považuji zároveň za přínos i potenciální slabinu celé práce. Důraz na celek a nikoli dílčí kroky pomohl zvýraznit tendence, které určují charakter doby, a které podmiňují odpověď ve formě dalšího vzdělávání dospělých a konceptu celoživotního učení. Záměrně jsem se proto vyhnul například podnikovému vzdělávání nebo rekvalifikačním kurzům. Slabina naopak může být spatřována ve skutečnosti, že ne každý si možná dokáže do obecného rozvrhu vždy dosadit dostatečně konkrétní představy. Zároveň jsem v průběhu práce sledoval tři cíle vzdělávání. Zaměstnatelnost se ve výsledku ukázala jako hlavní motiv současného konceptu celoživotního učení, přestože oficiální dokumenty se snaží o minimálně rovnocenné uchopení motivu zaměstnatelnosti s motivem, který jsem pojmenoval jako široce pojatá

schopnost orientace ve světě. Motiv výchovy k občanství jsem v průběhu příliš neakcentoval, jelikož se ve většině zmiňovaných momentů nedá jasně odlišit od orientace ve světě jako motivace a důvodu vzdělávání a celoživotního učení. Za slabinu je dle mého názoru také možno považovat dostatečnou nevyjasněnost oné orientace ve světě jako cíle vzdělávání. Zároveň bych však chtěl dodat, že tento termín jsem záměrně ponechal v jeho obecnosti, jelikož konkrétní realizace se intersubjektivně liší a dle mého názoru neexistuje konkrétní určení, které by bylo společné všem jednotlivcům. Důraz jsem v tomto bodě kladl jen na nároky kladené charakteristikou konceptu postmoderny a s ní svázané informační společnosti. Domnívám se, že cíle vytyčené v úvodu jsem naplnil, přestože jsem si vědom, že pojednaná témata byla spíše pouze načrtnuta. Jejich důsledné zpracování by však vyžadovalo práci jiného rozsahu, než jakou může poskytnout bakalářská práce.

5 Soupis bibliografických citací

ADORNO, Theodor, W. Teorie polovzdělanosti. *Orientace*, 1966, č. 1, s. 62—71, č. 2, s. 66—75.

ADORNO, Theodor, W. Max, HORKHEIMER. *Dialektika osvícenství*. Praha: Oikoymenth, 2009. ISBN 978-80-7298-267

SYŘIŠTĚ, Ivo. Postmoderna - Věk Proteů?. In: BENEŠ, Milan a kol., *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002. ISBN 80-86432-40-8

DRUCKER, Peter, F. *Postkapitalistická společnost*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-31-4

EVROPSKÁ KOMISE. *White Paper on education and training: Teaching and Learning, Towards the Learning Society*. Brusel: COM, 1995 [cit. 2.7.2014], Dostupné z: <URL: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf >

EVROPSKÁ UNIE. Úřední věstník Evropské unie C 70. 8.3.2012. *Společná zpráva Rady a Komise pro rok 2012 o provádění strategického rámce evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET2020)*.

EVROPSKÁ UNIE. Úřední věstník Evropské unie C 372. 20.12.2011. *Usnesení Rady o obnoveném evropském programu pro vzdělávání dospělých*.

EVROPSKÁ UNIE. Úřední věstník Evropské unie L 394, 30.12.2006. *Doporučení evropského Parlamentu a Rady ze dne 18. Prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*.

EVROPSKÁ UNIE. Úřední věstník Evropské unie C 119. 28.5.2009. *Závěr Rady ze dne 12. Května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“)*

FAURE, E. Herrera, F. et al. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow [Faure report]*. Paris: UNESCO, 1972 [cit. 2. 7. 2014] Dostupné z: <URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> >

FEJES, Andreas. New wine in old skins: Changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. 2005. *International Journal of Lifelong Learning*. (24), 1, s. 71—86. [cit. 2. 7. 2014]. Dostupné z: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:437/FULLTEXT02> >

KONDRAD, Franz-Michael. Wilhelm von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung. In: SILJANDER, Pauli, KIVELÄ, Ari, Ari, SUTINEN. *Theories of Bildung and Growth*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012, s. 107—125. ISBN 978-94-6209-029-3

KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická Fakulta, 2013. ISBN 978-80-7308-493-6

JAMESON, Fredric. *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Verso, 1991. ISBN 978-0-86091-537-9

LIESSMANN, Konrad, Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5

LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993. ISBN 80-7007-047-1

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn, OHSAKO, Toshio, Werner, MAUCH. *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Hamburg: UNESCO, 2001. [cit. 2. 7. 2014], Dostupné z: <URL: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/revisitingLLL.pdf> >

MŠMT. *Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MŠMT, 2000 [cit. 2. 7. 2014], Dostupné z: <URL: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/>>

WELSCH, Wolfgang. *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-104-0