

INSTITUCIONALIZOVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH Z HLEDISKA SOCIOLOGICKÉHO

Institutionalized Adult Education from the Sociological Perspective

HELENA KUBÁTOVÁ

Katedra sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci
Wurmova 7, Olomouc
kubatova@ffnw.upol.cz

Abstrakt

Príspevek je zaměřen na problém institucionalizovaného vzdělávání dospělých z hlediska sociologického a má dvě části. První část je věnována vzdělávání dospělých jako součásti koncepce celoživotního učení. Rámcově vymezuje koncept celoživotního učení a popisuje jeho hlavní strategické směry včetně jejich implementace. Druhá část je věnována sociologickému pohledu na institucionalizované vzdělávání dospělých. Tato část vychází z předpokladu, že vzdělávání dospělých je instituce. V rámci tohoto přístupu je na institucionalizované vzdělávání dospělých pohlíženo za pomoci dvou protikladných sociologických teorií, a to systémové a kritické teorie.

Abstract

The article is focused on an issue of the institutionalized adult education from the sociological perspective. The article has two parts. The first part pays attention to the adult education as a part of the idea of lifelong learning. It defines a concept of the lifelong learning and describes its main strategic aims including their implementation. The second part of the article is concerned with a sociological view of the institutionalized adult education and is based on assumption that the adult education is an institution. This approach analyzes the institutionalized adult education through two contradictory sociological theories – systems theories and critical theories.

Klíčová slova

Vzdělávání dospělých, celoživotní učení, instituce, socializace, sociální status, systémové teorie, kritické teorie.

Key words

Adult education, lifelong learning, institution, socialization, social status, systems theories, critical theories.

1 Vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení

1.1 Systém celoživotního učení

Vzdělávání dospělých je v současnosti chápáno jako tzv. *další vzdělávání*, které je součástí systému *celoživotního učení*. Podle Strategie celoživotního učení ČR¹ lze totiž celoživotní učení členit do dvou základních etap: počáteční a další vzdělávání. *Počáteční vzdělávání* se člení na základní, střední a terciární vzdělávání a je zasazeno do školského vzdělávacího systému. *Další vzdělávání* se týká vzdělávání dospělých, neboť probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, nebo po prvním vstupu člověka na trh práce. Toto vymezení dalšího vzdělávání se může kryt s vymezením počátečního vzdělávání, neboť zahrnuje i formální vzdělávání dospělého ve školském systému, které vede k získání stupně vzdělání (studium při zaměstnání – distanční, kombinované apod.).

Koncept celoživotního učení vychází z představy provázanosti všech *možností učení*, a to jak v tradičních vzdělávacích institucích školského systému, tak i mimo ně. Koncept celoživotního učení dovoluje různé přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života. Celoživotní učení neznamená, že se člověk skutečně nepřetržitě celý život učí, ale spíše to, že je celý život připraven k učení. To znamená, že konkrétní kompetence získané učním nejsou tak důležité jako *schopnost učit se*. Proto se mluví o celoživotním učení a nikoliv o celoživotním vzdělávání. Význam totiž mají i učební aktivity, které nemají organizovaný a institucionalizovaný ráz, jako je např. informální učení.

Celoživotní učení zahrnuje tři možnosti učení. Za prvé *formální vzdělávání*, které se realizuje především ve školách a vede k získání určitého *stupně vzdělání*, který je doložen vysvědčením nebo diplomem. Formální vzdělávání (obsah, cíle, způsoby hodnocení apod.) je vymezeno právními předpisy. Za druhé *neformální vzdělávání*, které se realizuje mimo školský systém a které nevede

¹ Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro celoživotní učení. Strategie vychází z dokumentů ČR i EU, které se zabývají otázkami celoživotního učení. Vyjmenováváním jednotlivých strategických dokumentů ČR, EU, UNESCO apod. se zde nebudu zabývat, neboť pro základní orientaci v problému stačí Strategie celoživotního učení ČR, která byla schválena vládou ČR a která již postoupila do své implementační fáze. Zájemce o tyto strategické dokumenty odkazuji na webovou stránku MŠMT <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni>

k získání stupně vzdělání. Předpokládá se však, že nutnou podmínkou pro neformální vzdělávání je účast odborného lektora, je tedy organizované a institucionalizované. Za třetí *informální učení*, kterým člověk získává vědomosti, dovednosti a kompetence z každodenních činností v práci, v rodině, ve volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání. Informální učení je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované (Strategie celoživotního učení ČR 2007, s. 7–8). Vzdělávání dospělých jako tzv. další vzdělávání není umístěno ve školském vzdělávacím systému ČR,² v tomto smyslu tedy není institucionalizováno, ovšem je institucionalizováno jako součást *celoživotního učení*, které probíhá ve všech prostředích a životních situacích.

V rámci dalšího vzdělávání se vzdělává *dospělý člověk*, který je např. podle Beneše charakterizován tím, že ukončil svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému.³ Hlavní sociální role dospělého nejsou role žáka nebo studenta, ale role pracovníka, rodiče, občana apod. (Beneš 2003, s. 15). Hlavní sociální rolí dospělého tedy není účast ve *formálním školském vzdělávacím systému*, ačkoliv samozřejmě dospělý člověk může studovat ve školském systému, a získat tak formální vzdělání. Statistiky používají definici dospělého člověka vycházející z Eurostatu, přičemž dospělým je člověk ve věku od 25 do 64 let.⁴

1.2 Vize a hlavní strategické směry celoživotního učení ČR

Abych mohla na institucionalizované vzdělávání dospělých pohlédnout sociologicky, musím se nejprve věnovat stručnému shrnutí Strategie celoživotního učení ČR. Tato strategie vychází z představy, že jedním ze základních faktorů dosažení konkurenceschopnosti ČR je celoživotní učení zaměřené na rozvoj lidských zdrojů. Tomu odpovídá i vize pro celoživotní učení: „Poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě“ (Strategie celoživotního učení ČR, s. 46).

² Vzdělávání dospělých ve smyslu dalšího vzdělávání není právně definováno jako součást vzdělávací soustavy. Není definováno ani v žádné platné právní normě (srov. Palán 2002; Beneš 2003).

³ Nechci zde používat slovní spojení, že dospělý člověk je objektem vzdělávání, neboť je zřejmé, že trend vzdělávání dospělých (dalšího vzdělávání) směřuje k *pojetí dospělého člověka jako subjektu vzdělávání*. Jde o trend k sebeřízenému učení dospělého, který vyplývá také z funkční gramotnosti a dalších klíčových kompetencí včetně kompetence k učení.

⁴ K možnostem definování dospělého člověka na základě sociologických teorií viz Kubátová 2005a; Kubátová 2005b.

Tato vize je rozpracovaná do tří oblastí. První oblastí je osobní rozvoj, druhou oblastí sociální soudržnost a aktivní občanství a třetí oblastí je zaměstnatelnost. V rámci *osobního rozvoje* má celoživotní učení (CŽU) umožnit každému člověku rozvíjet se po celý život podle svých schopností a zájmů a usilovat o své uplatnění ve všech sférách života. Každému člověku je třeba také zprostředkovat vědomí vlastní jedinečnosti osobnosti bez pocitů nadřazenosti nad jinými. V tomto smyslu je oblast osobního rozvoje propojena s *oblastí sociální soudržnosti a aktivního občanství*. V této oblasti má CŽU působit jako jedna z nejvýznamnějších integrujících sil, neboť by mělo posilovat sociální soudržnost společnosti a environmentální odpovědnost. Jak? Předáváním hodnot a společných tradic, vyrovnáváním životních příležitostí, omezováním vylučování znevýhodněných. CŽU může přispět ke kritickému a nezávislému myšlení občanů, kteří budou respektovat práva a svobody ostatních. Tím výrazně přispěje k rozvoji demokratické a občanské společnosti. V *oblasti zaměstnatelnosti* (tedy schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce) by CŽU mělo přispívat k jejímu zvyšování. To vyžaduje orientovat vzdělávání na průběžné zvyšování flexibility a adaptability člověka, na jeho tvořivost a iniciativu, na samostatnost a odpovědnost. Mělo by otevírat prostor pro inovace a podnikání, a vytvářet tak nová pracovní místa.

Za účelem rozvoje těchto tří oblastí CŽU bylo stanoveno *sedm hlavních strategických směrů* včetně návrhů na jejich implementaci.

1. *Uznávání, prostupnost*: vytvořit otevřený prostor pro CŽU včetně *uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informačního učení*.⁵
2. *Rovný přístup*: podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu, a to rozšířením nabídky vzdělávacích příležitostí, přesněji řečeno rozmanitostí a dostupností vzdělávací nabídky, neboť ta bude motivovat všechny skupiny populace s rozdílnými předpoklady a zájmy k účasti na vzdělávání. *Jde o maximalizaci šancí na nej kvalitnější možné vzdělání, a tím i uplatnění všech členů společnosti. Další vzdělávání by mělo být druhou vzdělávací šancí a mělo by vyrovnávat sociální nerovnosti i vzdělanostní nerovnosti pocházející z počátečního vzdělávání.*

⁵ Dosud bylo uznáváno a certifikováno celostátně platnými doklady pouze formální školní vzdělání. Uznávány by však měly být všechny typy vzdělávání a učení. Proto byl přijat zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (z. č. 179/2006 Sb. nabyt účinnosti 1. 8. 2007). Jedná se o univerzální systém zhodnocení dosaženého vzdělání mimo vzdělávací soustavu. Umožňuje získat osvědčení o uznání tzv. dílčí kvalifikace, tedy takových dovedností, které umožňují uplatnění na trhu práce. Na základě uvedeného zákona vznikla tzv. Národní soustava kvalifikací.

Protože poptávka po dalším vzdělávání je velmi nízká, je důležitá *podpora motivace dospělých ke vzdělávání*, a to tím způsobem, že se vzdělání musí vztahovat k jejich reálným problémům, že při něm mohou uplatnit svou vlastní zkušenost a že mohou sami určovat, kdy, jak a co se budou učit.

3. *Funkční gramotnost*: rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života.⁶ Funkční gramotnost je definována jako schopnost participovat na světě informací. V tomto smyslu je funkční gramotnost nejen podmínkou ČŽU, ale také zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky i sociální soudržnosti společnosti. Klíčové kompetence jsou definovány jako přenositelné, tzn. je možné využít stejné kompetence v různých situacích. Jedná se např. o metodologické kompetence (řešení problémů, používání informačních a komunikačních technologií), komunikativní kompetence (cizí jazyky, písemné a ústní vyjadřování), osobnostní kompetence (kritické myšlení, schopnost týmové práce, schopnost učit se, sebeřízení, sebekontrola), environmentální kompetence (schopnost reagovat na výzvy a hrozby přicházející z oblasti životního prostředí a z oblasti zdraví). Strategie ČŽU ČR přímo podporuje získávání a rozvoj funkční gramotnosti a dalších klíčových kompetencí za pomoci kurikulární reformy v počátečním vzdělávání (jedná se zejména o rámcové vzdělávací programy, které omezují důraz na předávání vědomostí ve prospěch rozvoje obecnějších klíčových kompetencí). Rozvíjení klíčových kompetencí u dospělých je také důležité, ovšem to Strategie ČŽU ČR podporuje pouze nepřímo nebo částečně, týká se to např. kompetencí v informačních technologiích nebo v problematice životního prostředí. Je ale zřejmé, že na úrovni zvládnutí všech klíčových kompetencí závisí motivace dospělých k dalšímu vzdělávání.
4. *Sociální partnerství*: spolupraci se sociálními partnery podporovat soulad nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje. Jedná se o zajištění souladu vzdělávací nabídky s potřebami trhu práce. Tento problém řeší tzv. *Národní soustava kvalifikací*, která by měla vést k systematickému zapojení zaměstnavatelů do ČŽU (v procesech ověřování a uznávání kvalifikací, ověřování způsobilosti autorizovaných osob apod.). Kromě toho musí být zaveden systém včasné identifikace a předvídání kvalifikačních potřeb. Pro další vzdělávání je důležité zjišťování aktuálních požadavků sféry práce, pro počáteční vzdělávání je zase důležité střednědobé a dlouhodobé předvídání. Takové předvídání je ovšem obtížné. Ucelený systém prognózování potřeby kvalifikací nefunguje.

⁶ Podrobný rozbor pojmu kompetence viz např. Veteška, Tureckiová 2008.

Na národní úrovni by měly být koordinovány jednotlivé politiky (vzdělávací, zaměstnanosti, ekonomické apod.) a kvalifikace podpory podnikání. Na regionální úrovni existují Rady pro rozvoj lidských zdrojů, které koordinují a vytvářejí konsensus o prioritách konkrétní politiky mezi mnoha nezávislými subjekty v daném regionu (jedná se např. o organizace zaměstnavatelů a zaměstnanců, podniky, vzdělávací instituce, občanská a zájmová sdružení apod.). K sociálnímu partnerství patří i partnerství environmentální, které se projevuje v prohlášeních a dobrovolných závazcích společnosti i podniků (předkládají spojená sociální a environmentální hlediska, zavádějí systémy environmentálního řízení podniků, jsou posuzovány kritérii udržitelného rozvoje).

5. *Stimulace poptávky*: stimulovat poptávku po vzdělání u všech skupin populace v průběhu celého života. Pro podporu motivace pro další vzdělávání je důležitá společenská atmosféra a míra, v jaké vláda a sociální partneři podporují profesní a zájmové vzdělávání. To je v ČR problém, protože se o tom stále mluví, ale nebyla přijata žádná opatření podporující poptávku po vzdělání tak, aby se zjednodušil přístup ke vzdělávání (např. aby byla dostupná zařízení péče o děti a jejich volný čas), ani opatření k tomu, aby se vzdělávání stalo důležitou a výhodnou investicí pro osobní rozvoj a pracovní postup. K tomu jsou potřeba finanční pobídky (vzdělávací poukázky, odpočet výdajů na vzdělání od daňového základu atd.).
6. *Kvalita*: podporovat zajišťování kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí. Kvalita se týká poskytovatelů, vzdělávacích programů i vzdělavatelů. V počátečním vzdělávání jsou mechanismy zajišťování kvality konstituovány. V dalším vzdělávání nejsou, kromě akreditace rekvalifikačních programů. Kvalita se zjišťuje formálními a neformálními (zkušenostními) procedurami. Formální procedury se týkají certifikace znalostí jednotlivců, akreditace institucí a programů. Těmito osvědčeními se však osvědčuje pouze to, že určitá složka odpovídá požadavkům definovaným v určité normě jako minimální standard. Je třeba dbát na kvalitu a relevanci příslušných norem, vstupních a výstupních standardů a stanovení jasných a ověřitelných cílů. Formální procedury chybí především v dalším vzdělávání – tam by jejich konstituování mělo být vázáno zejména na *Národní soustavu kvalifikací*, která by měla plnit úlohu výstupního standardu.
7. *Poradenství*: vytvořit komplexní informační a poradenský systém dostupný všem skupinám populace v průběhu celého života i zaměstnavatelům. Ten by měl umožnit každému, aby si našel svou vlastní vzdělávací dráhu (Strategie celoživotního učení ČR, s. 46–57).

1.3 Institucionalizované vzdělávání dospělých

Institucionalizovanost vzdělávání dospělých můžeme chápat v podstatě v dvojím smyslu. *Za prvé* jeho institucionalizovanost spočívá v tom, že vzdělávání dospělých je chápáno jako *instituce*. Např. podle Beneše fakt, že vzdělávání dospělých je instituce, znamená, že *bylo kulturně nebo sociálně řečeno, že vzdělávání dospělých má sociální význam a je žádoucí*. Takto institucionalizované vzdělávání dospělých vystupuje vůči jednotlivcům jako objektivní sociální skutečnost, podléhá sankcím a může mít až charakter donucení (Beneš 2003, s. 85). Institucionalizací se v tomto případě může chápat sociální konstruování reality.⁷ V tomto ohledu rozhodující roli sehrály a sehrávají různé organizace, které tvrdí, že vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení je významné a žádoucí, a to jak z hlediska jednotlivce, tak z hlediska společnosti. Jedná se např. o OECD, UNESCO, ale zejména o Evropskou unii a její orgány. V tomto smyslu je tedy vzdělávání dospělých institucionalizováno v rámci celoživotního učení (jako další vzdělávání). Na této institucionalizaci se samozřejmě rozhodujícím způsobem podílí vláda ČR, která schválila již zmíněný dokument *Strategie celoživotního učení ČR*, který vypracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jež při jeho implementaci počítá s konkrétní spoluprací některých dalších ministerstev, ale i regionálních organizací. V tomto smyslu je tedy vzdělávání dospělých institucionalizováno v rámci celoživotního učení jako další vzdělávání.

Za druhé institucionalizovanost vzdělávání dospělých (dalšího vzdělávání) spočívá v tom, že se jedná o *institucionalizovaný organizovaný proces*. Např. podle Beneše je vzdělávání dospělých systematické, cílevědomé a plánované. „Vzdělávání dospělých je proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností“ (Beneš 2003, s. 15). Ze Strategie celoživotního učení ČR vyplývá, že chápeme-li vzdělávání dospělých jako institucionalizovaný organizovaný proces, jedná se o *neformální vzdělávání*, nikoliv však o informální učení, které institucionalizované není. Základní otázkou tohoto pohledu na institucionalizované vzdělávání dospělých je, zda a jak certifikovat a osvědčovat výsledky neformálního vzdělávání, případně informálního učení (certifikace, dílčí kvalifikace apod.).

Institucionalizovaný proces vzdělávání dospělých ve smyslu systematického, cílevědomého a plánovaného vzdělávání proto znamená, že je *někým organizovaný*, tedy je zajišťovaný institucemi ve smyslu organizací. Např. Asociace

⁷ Blíže k tomu, jak vznikají instituce ve smyslu sociálního konstruování reality, viz zejména Berger, Luckmann 1999.

institucí pro vzdělávání dospělých ČR je profesní nevládní sdružení, které prosazuje zájmy a potřeby institucí vzdělávání dospělých, koncentruje profesionály ve vzdělávání dospělých za účelem vytváření koncepcí a rozvoje vzdělávání dospělých a organizuje vzdělávací akce (AIVD 2009).

Stát jako instituce (organizace) prostřednictvím svých ministerstev a vlády dosud jen omezeně reguluje a organizuje procesy dalšího vzdělávání, neboť jak jsem již zmínila, další vzdělávání není součástí vzdělávací soustavy, a není tudíž právně kodifikováno. Ovšem ze *Strategie celoživotního učení ČR* plyne, že cílem je tento fakt do jisté míry změnit, a to zejména prostřednictvím *uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení* (viz strategický cíl č. 1 ve Strategii celoživotního učení ČR).

Vliv státu na proces vzdělávání dospělých se už nyní projevuje také nepřímo, v rámci profesionalizace vzdělavatelů dospělých. Strategie celoživotního učení ČR poukazuje na to, že podmínkou neformálního vzdělávání je účast odborného lektora, proto je také neformální vzdělávání institucionalizované a organizované. Andragogika jako studijní obor na vysokých školách má jako jeden ze svých cílů přípravu profesionálních vzdělavatelů dospělých i manažerů vzdělávání dospělých. Za tím účelem se na vysokých školách rozvíjí také andragogika jako vědní disciplína. Profesionalizací vzdělavatelů dospělých (včetně manažerů vzdělávání dospělých) se však zabývá např. také výše zmíněné profesní nevládní sdružení AIVD, které pořádá certifikované kurzy lektorů i manažerů vzdělávání dospělých. Kromě toho se snaží mít vliv i na další instituce (organizace) vzdělávání dospělých, a to prostřednictvím svého produktu Oborová certifikace, který je určen dalším organizacím vzdělávání dospělých, jež nejsou sdruženy v AIVD (AIVD 2009).

Lze říci, že další vzdělávání netvoří žádný ucelený systém. Existuje řada různých organizací a institucí, jež organizují a zajišťují další vzdělávání. Např. podle Beneše můžeme z hlediska zájmů těchto organizací, které zajišťují další vzdělávání, rozlišovat organizace komerční, s částečnými společenskými zájmy (odborné, církevní), s veřejnými zájmy nebo sledující zájmy organizace (např. podniku) či hnutí, občanské aktivity apod. Může se tedy jednat o státní, veřejnou, veřejně-právní, neziskovou, privátní či komerční organizaci. Obsah vzdělávání poskytovaného takovými organizacemi se dá rozlišovat na všeobecné, odborné, zájmové, kulturní, občanské, rozvoj osobnosti (Beneš 2003, s. 106). Pro zjednodušení situace lze rozlišovat *všeobecné zájmové a profesní odborné vzdělávání*. Zájmové vzdělávání dospělých pokračuje v osvícenské myšlence kultivace člověka. Profesní odborné vzdělávání v podnicích a jiných organizacích často

zajišťují komerční vzdělávací zařízení; ta jsou schopna se přizpůsobit jakékoliv poptávce a uspokojit jakékoliv zájmy. Ekonomicky lukrativní je zejména vzdělávání manažerů, jazykové kurzy, počítačové kurzy, vzdělávání zaměřené na velké skupiny lidí ve velkých organizacích apod. Zatímco profesnímu odbornému dalšímu vzdělávání je věnována velká pozornost, zájmovému vzdělávání, které by mělo vést ke kultivaci, taková pozornost zdaleka věnována není.

2 Dva sociologické pohledy na institucionalizované vzdělávání dospělých

Chceme-li sociologicky pohlédnout na institucionalizované vzdělávání dospělých, máme podstatě dvě možnosti. Za prvé na něj musíme pohlédnout skrze *systémovou teorii*. Tento pohled je klíčový, neboť pro něj je institucionalizace jedním ze základních teoretických pilířů, které vedou k *sociální integraci*. Do protikladu k systémové teorii je však nutné postavit *kritické teorie*, které umožní jiný pohled na institucionalizované vzdělávání dospělých, neboť zpochybňují některé předpoklady systémové teorie.

2.1 Systémová teorie a celoživotní učení

Jak jsem se již zmínila, základem systémové teorie je koncept sociální integrace.⁸ Systémové teorie obecně vycházejí z předpokladu integrovaného systému, ve kterém jsou všechny prvky vzájemně provázány. Jednou z klíčových sociologických systémových teorií je *strukturální funkcionalismus*, za jehož otce je považován Talcott Parsons. Parsons věnoval velkou pozornost dvěma procesům, které mají zajišťovat integraci společnosti: procesu *socializace* a procesu *institucionalizace*. Procesem socializace se internalizují kulturní hodnotové vzorce ve formě hodnotových orientací; člověk se postupně učí vázanosti ke kulturním hodnotám společnosti, do které se narodil, až mu přejdou tak do krve, že si neuvědomuje, že jedná pod jejich vlivem. Procesem institucionalizace vznikají instituce jako obecná pravidla pro jednání. Instituce jsou odvozeny od kulturních

⁸ Sociální integrace je mimochodem také jeden z klíčových faktorů, na který je zaměřena politika EU, a tudíž i politika ČR. Česká republika je začleněna do tzv. Lisabonského procesu založeného na Lisabonské strategii, jejíž prioritou je od roku 2005 již nikoliv cíl, aby se EU do roku 2010 stala nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě (což byl cíl z roku 2000), ale nyní, po revizi Lisabonské strategie, je prioritou růst a zaměstnanost. Lisabonská strategie mimo jiné obsahuje také strategii sociálního začleňování. Od roku 2006 předkládají členské státy EU Evropské komisi Národní zprávu o strategiích sociální ochrany a sociálního začleňování. Tato zpráva mimo jiné obsahuje také Národní akční plán sociálního začleňování (srov. Národní akční plán sociálního začleňování).

hodnot a určují, co se v dané společnosti pociťuje jako správné a legitimní a jaké jsou očekávané formy jednání či sociálních vztahů (Parsons 1967).

Efektem socializace je, že společenské zájmy se stávají zájmy jednotlivce. Každý jednatel vykonává ve společnosti určité role, čímž přispívá k integraci společnosti. Společnost jako systém je rozdělena na subsystémy (Parsons rozlišoval subsystém ekonomický, politický, právní a kulturní), přičemž každý subsystém plní jednu určitou funkci. Mezi subsystémy existuje vzájemná výměna, proto je společnost ve stavu *dynamické rovnováhy*. Podle Parsonse je společnost integrovaná jen tehdy, jsou-li motivy jednajících osob integrovány s obecným kulturně hodnotovým vzorcem společnosti, to znamená, že lidé jednají na základě společně sdílených a uznávaných hodnot. Vázanost ke společným hodnotám má morální aspekt, být konformní s hodnotami společnosti je považováno za *morální*. V ideálním případě se *shodují zájmy kolektivu se soukromými zájmy*, protože došlo k integraci hodnot společnosti a osobnosti (Parsons 1991).

Parsons tedy chápe společnost jako *sociální systém*, přičemž z obecné teorie systému plyne, že každý systém má v každém okamžiku své existence *tendenci k integraci*. Aby mohl sociální systém existovat, musí uspokojovat *čtyři základní požadavky*, tzv. funkce, které jsou na něj kladeny. Čtyři základní požadavky (funkce) tvoří tzv. *funkcionální AGIL model* a jsou rozděleny na dvě skupiny. V první skupině jsou dvě funkce, které jsou zaměřeny na *vnější prostředí* sociálního systému (funkce adaptace A a funkce dosahování cílů G), ve druhé skupině jsou dvě funkce, které jsou zaměřeny na *vnitřní prostředí* sociálního systému (funkce integrace I a funkce udržování obecně hodnotového vzorce L). AGIL model je *teoretický model* plně integrovaného sociálního systému. Nejedná se tedy o popis nějaké konkrétní společnosti, ale o teoretickou konstrukci plně integrované společnosti. Na základě této konstrukce je možné analyzovat, jak se konkrétní společnosti vyrovnávají s výše uvedenými čtyřmi úkoly, a do jaké míry jsou tedy integrovány.

Parsons dále vychází z toho, že společnost je hierarchicky rozdělená na *pozice* podle *důležitosti* funkcí těchto pozic pro celek sociálního systému. S každou pozicí je spojeno určité očekávané jednání (povinnosti) a určité odměny a pravomoc (práva). Každá pozice v sociálním systému je obsazena určitou jednotkou. Nejmenší jednotkou sociálního systému je jednatel, Parsons ho chápe jako tzv. *svazek status – role*. To znamená, že určitý člověk může zaujmout určitou pozici v sociálním systému jenom tehdy, pokud disponuje vlastnostmi, pomocí kterých může plnit očekávání spojená s touto pozicí. Těmito vlastnostmi Parsons říká *sociální status*. Sociální status člověka je podle Parsonse definován určitými

kvalitami (kompetencemi), které jsou důležité pro systém, tedy pro jednotlivé funkce, které systém musí plnit. Funkci adaptace systému odpovídá na úrovni sociálního statusu tzv. *technická kompetence* člověka (to znamená, že člověk něco umí dělat, vytvářet, produkovat, je schopen výkonu, je výkonuschopný). Funkci dosahování cílů odpovídá kompetence, kterou Parsons nazývá *cílová orientace* člověka (to znamená, že člověk je orientován na určité cíle, přijímá závazek dosažení cílů systému, je motivován k jednání v systému). Funkci integrace odpovídá kompetence (schopnost) člověka být solidární s ostatními lidmi a skupinami v systému (to znamená, že takový člověk dokáže projevit svou solidaritu např. tím, že chápe, že slabší nebo méně výkonné jednotky v systému je třeba trochu podpořit). Funkci *udržování obecně hodnotového vzorce* odpovídá kompetence (schopnost) člověka podílet se na integraci společnosti tím způsobem, že vyznává dané hodnoty společnosti a vychovává své děti v souladu s nimi.⁹

S každou pozicí v sociálním systému je spojeno očekávané jednání, výkon. Parsons takové jednání nazývá *sociální role*. Sociální role účastníků naprosté většiny sociálních systémů jsou diferencované, protože jsou chápány jako diferencované přínosy k fungování systému a na základě tohoto přínosu jsou odměňovány. Protože jsou pozice v systému hierarchicky uspořádány podle důležitosti, jsou i odměny za výkony spojené s těmito pozicemi hierarchizovány, což vede k oprávněným (legitimním) nerovnostem v příjmech, a tudíž k *ekonomickým nerovnostem* (Parsons 1967). Nerovnosti jsou oprávněné, neboť v hodnotově integrované společnosti lidé věří, že existuje přímá vazba mezi jejich (pracovním) výkonem a příjmem (jedná se o koncept meritokracie). Lidé věří, že nerovnosti v příjmech vyplývají z odlišné důležitosti jednotlivých pozic pro celek sociálního systému a z odlišnosti výkonů na pozicích se stejnou důležitostí. Tyto odlišnosti vyplývají z odlišností v sociálním statusu, který můžeme chápat jako sociální kvalifikaci.

⁹ Tento pohled na sociální status je jiným pohledem, než je ten, který se v andragogice nazývá syntetickým statutem (Bartoňková 2004, s. 177). Parsonsův pohled ukazuje, že status je tvořen kompetencemi člověka, které odpovídají funkcím sociálního systému, ve kterém je člověk umístěn na určité pozici. Andragogika by mohla rozpracovat toto pojetí statusu a zaměřit se na pomoc člověku při přizpůsobování se požadavkům na svoje kompetence v souvislosti s proměnami funkcí sociálního systému. Kompetence tvořící status člověka by pak mohly být považovány v nejširším slova smyslu za *sociální kvalifikaci* člověka, která mu umožňuje žít ve společnosti. Přitom pouze první kompetence (výkonuschopnost) by patřila k profesnímu vzdělávání dospělých (A), další pak k občanskému vzdělávání (G), k právnímu vzdělávání (I) a ke kulturnímu vzdělávání (L).

Aplikujeme-li systémovou teorii na vzdělávání dospělých, pak *vzdělávání dospělých* plní socializační a selekční funkci. Socializační ve smyslu začleňování člověka do funkcí systému (viz AGIL) prostřednictvím kompetencí (sociálního statusu).¹⁰ Selekční ve smyslu přidělení sociálního statusu, tedy kompetencí, příp. kvalifikace. Podle Bartoňkové a Šimka je socializace (případně resocializace) andragogicky definována jako *optimalizace pozic a rolí* člověka včetně rolí socioprofesionálních (Bartoňková, Šimek 2002, s. 15). Systémové pojetí společnosti poukazuje k tomu, že se jedná o optimalizaci pozic a rolí vzhledem k požadavkům sociálního systému. Andragogové vycházejí v tomto ohledu z toho, že andragogika musí preferovat tzv. *holistický přístup* při řešení konkrétních problémů (Bartoňková, Šimek 2002, s. 42). Holistický přístup znamená, že se na společnost pohlíží jako na celek, který je složen z navzájem závislých částí. Z tohoto systémového pojetí vychází sociotechnické paradigma andragogiky, které je teoreticky založeno na optimalizaci pozic a rolí vzhledem k potřebám sociálního systému.¹¹ Pak by sem patřil koncept vzdělávání shora (člověk se učí to, co je od něj společností očekáváno), který do andragogiky zavedl Peter Jarvis (jako protipól vzdělávání sobě rovných) a který je založen na tom, že vzdělávání je funkcí sociálního systému (srov. Bartoňková 2004, s. 188). Vzdělávání dospělých se v rámci systémového přístupu zaměřuje na cíle a potřeby sociálního systému, ze kterých jsou odvozeny cíle vzdělávání dospělého člověka.

Lze říci, že pojetí vzdělávání dospělých v rámci systému celoživotního učení (tak jak je vymezeno Strategií celoživotního učení ČR) v zásadě kopíruje strukturálně funkcionalistickou systémovou teorii, a to jak ve své vizi osobního rozvoje, rozvoje sociální soudržnosti a aktivního občanství a rozvoje zaměstnatelnosti, tak ve svých hlavních strategických směrech (viz 1.2). Projevuje se to zejména v tom, že sociální soudržnost je apriori považována za pozitivní, stejně jako celoživotní učení, od kterého se očekává, že přispěje ke zkvalitňování lidského potenciálu a ten pak povede k růstu a prosperitě společnosti. Každý člověk by měl rozvíjet svůj potenciál po celý svůj život, a to tak, aby přispíval k integraci a růstu celku společnosti. Jednoduše řečeno, osobní rozvoj každého člověka je důležitý, ovšem musí to být rozvoj, který je odvozený od potřeb a cílů společnosti, tedy musí být sociálně funkční. Vše, co se odchyluje od této představy

¹⁰ A v tomto smyslu by se dal chápat předmět andragogiky jako individuální a sociální souvislosti změn syntetického statusu (Šimek 1995). Přestože se podle Šimka jedná o ne-normativní pojetí andragogiky, z výše uvedeného plyne, že v souvislosti systémové teorie je tento předmět možno chápat pouze jako normativní pojetí.

¹¹ Blíže k sociotechnickému paradigmatu andragogiky viz Gígalová, Znebejáněk 2008.

integrovaného celku, je považováno za dysfunkční, přičemž tyto dysfunkce musí být odstraněny. Na základě SWOT analýzy současného stavu rozvoje celoživotního učení v ČR se jedná zejména o neprovázanost jednotlivých politik (vzdělávání, průmyslu, zdravotnictví apod.), o nesoulad nabídky kvalifikací s potřebami ekonomiky, o nedostatečnou péči o talenty a orientaci na průměr, o nerovnost v přístupu ke vzdělávání, která vede k sociálnímu vylučování, a v neposlední řadě také o nízkou účast dospělých ve všech formách dalšího vzdělávání (srov. Strategie celoživotního učení ČR, s. 43).

Institucionalizovanost vzdělávání dospělých skrze systémovou teorii se tedy projevuje v představě, že je správné, aby se člověk celoživotně učil, aby usiloval o své uplatnění ve všech sférách života společnosti, ale zejména aby pracoval (a za tím účelem rozvíjel svou zaměstnatelnost). Každý člověk může, otázkou pak je jen to, zda také chce. Pokud nechce, pak je třeba jej vhodně motivovat k tomu, aby chtěl. Představa celoživotního učení je ucelená a dnes již dost propracovaná ideologie, která má vést k pozitivním společenským efektům. Lze tedy také usoudit, že s tím, jak bude institucionalizace vzdělávání dospělých pokračovat, bude se zvyšovat tlak vyvíjený na jednotlivce směrem k sociálně uznávanému jednání, tedy k celoživotnímu učení.

Tento tlak může vést nikoliv k integraci, ale k dezintegraci sociálního systému. Toho si povšimli už samotní strukturální funkcionalisté, např. Robert K. Merton, který byl přesvědčen, že společenská struktura žádné společnosti neumožňuje všem lidem, aby dosahovali společensky stanovených cílů. Merton soudil, že zdrojem společenské dezintegrace je nedostatek symetrie mezi kulturními hodnotami a sociálními normami chování. Zatímco hodnoty a kulturní cíle z nich odvozené platí pro všechny, prostředky k jejich legitimnímu a legálnímu dosažení jsou partikulární, to znamená, že je má k dispozici pouze někdo, protože jsou ve společnosti rozděleny nerovnoměrně. Ve společnosti, ve které platí obecný vzorec úspěchu, se může nacházet mnoho lidí, kteří jsou povzbuzováni hodnotovým vzorcem společnosti např. k tomu, aby se učili, ale současně jsou jim uzavřeny sociálně přijatelné způsoby, jak toho dosáhnout, protože mají třeba nízké vzdělání, nízký příjem apod. Podle Mertona je takový sociální systém společnosti uzavřený a to znamená, že lidé mají pouze omezené šance na vzdělání apod. Na druhou stranu však obecný hodnotový vzorec společnosti ničím neomezuje aspirace členů společnosti. A právě tyto neomezené aspirace vedou k deviantnímu (nekonformnímu) chování: jedinec je sice motivován k dosahování kulturně předepsaných cílů, jeho šance dosáhnout jich legální cestou jsou však limitovány (Merton 2000).

2.2 Kritické teorie a celoživotní učení

Systémová teorie má samozřejmě od počátků řadu kritiků, proto jsem tuto část příspěvku nazvala kritické teorie.¹² Kritiky se zaměřují nejenom na různé aspekty systémové teorie, ale i na základní systémová východiska.

Např. podle J.-F. Lyotarda základní předpoklady systémové teorie (integrace, funkčnost a dysfunkčnost prvků systému vzhledem k celku systému apod.) odpovídají představě těch, kteří řídí společnost a které Lyotard nazývá technokraty. Systémová teorie proto může být snadno vtělena do technokratického programování celku společnosti jako *nástroj optimalizace výkonů systému* (Lyotard 1993, s. 110–112).

To se už stalo. Jak jsem naznačila, současný stav koncepce celoživotního učení, a v jejím rámci vzdělávání dospělých, v podstatě odpovídá systémové teorii, jež se tak vlastně stala společenskou ideologií, jež vyzdvihuje pozitivní a očekávané důsledky reformem.¹³ Za pomoci některých kritických teorií se nyní zaměřím na některé možné, byť neočekávané *negativní důsledky* základních strategických směrů celoživotního učení. Vzhledem k omezenému rozsahu, který mám pro svůj příspěvek k dispozici, samozřejmě nemohu kriticky rozebrat strategii celoživotního učení celou.

Svůj kritický rozbor začnu strategickou vizí pro celoživotní učení v ČR. Vize vychází z představy, že jedním ze základních faktorů dosažení konkurenceschopnosti ČR je celoživotní učení zaměřené na rozvoj lidských zdrojů. Dosud však nebylo prokázáno, že existuje pozitivní vztah mezi vzděláváním a celoživotním učením celé populace a společenskou ekonomickou prosperitou. Podle mého soudu má masové vzdělávání efekt právě opačný, byť nikým nezamýšlený: místo rozvoje talentů se snažíme rozvíjet všechny (viz SWOT analýza ve Strategii celoživotního učení ČR). To vede nejen ke snižování úrovně vzdělanosti už v počátečním vzdělávání, což má negativní efekt na další vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých, ale také ke snižování šancí celé společnosti na ekonomickou prosperitu.

Vize mluví o poskytnutí příležitostí k získávání kvalifikací a zdokonalování klíčových kompetencí nutných pro život ve všech sférách společnosti, nikoliv

¹² Kritické teorie chápou mnohem širěji, než je v sociologii obvyklé, není to pro mě pouze kritická teorie frankfurtské školy, která pokračuje v odkazu Karla Marxe (např. Jürgen Habermas); jsou to všechny teorie, které stojí v protikladu k teoriím společnosti založeným na předpokladu integrace, neboť vycházejí z předpokladu existence sociálních konfliktů a rozporů.

¹³ Pozitivní očekávané důsledky jsou obsaženy ve Strategii celoživotního učení ČR a jsou probrány v části 1.2.

jen v pracovní sféře, nicméně celá strategie celoživotního učení směřuje téměř výhradně k rozvíjení kompetencí a získávání kvalifikací pro uplatnění na trhu práce. Předpokládá se, že každý člověk má právo na práci (viz Evropská sociální charta, ke které ČR přistoupila roku 1999, část II, čl. 1). Zavedení sociálního práva na práci má za cíl dosažení plné zaměstnanosti. To ovšem také znamená, že každý člověk musí pracovat a že práce a zaměstnatelnost se stala politickým zakládáním.

Např. podle Ralfa Dahrendorfa je nápadné, že práce stále více hraje centrální roli ve veřejném i politickém diskurzu. Podniky oznamují, že vytvoří stovky nových pracovních míst, jako by to byl cíl jejich podnikání. Politici trvají s velkým zanícením na úmyslu dát práci všem. Dahrendorf soudí, že je to nebezpečná teze, protože je neliberální. Posedlost nutností práce, která pochází z myšlenky, že práce je první občanskou povinností, je ničivá pro svobodu. Podle Dahrendorfa je sice práce zdrojem příjmu, sociální identity a hospodářského růstu, ale hlavně je *nástrojem sociální kontroly*. A to proto, protože se vychází z toho, že jen když jsou všichni v práci, je možné držet společnost pohromadě a kontrolovat ji. Práce je chápána jako nucené opatření a tento *tlak pracovat je jako každý tlak krokem k nesvobodě*. Podle Dahrendorfa nesmíme zapomenout na cynismus motta, které stálo nad branami nacistických koncentračních a vyhlazovacích táborů: „*Arbeit macht frei*“ (Práce osvobozuje) (Dahrendorf 2007, s. 65–67).

Strategická vize celoživotního učení v této souvislosti mluví o rozvoji zaměstnatelnosti, kterou vymezuje jako schopnost nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce. Dahrendorf by k tomu podotkl, že většina lidí netouží po práci a většina lidí by nepracovala, pokud by měla jiným způsobem zajištěn příjem (Dahrendorf 2007). Proto by asi soudil, že jen někteří lidé chtějí „zvyšovat svou flexibilitu a adaptabilitu, svou tvořivost, samostatnost a odpovědnost, na což by mělo být zaměřeno vzdělávání“ (Strategie celoživotního učení ČR, s. 46).

Zajišťování sociální kontroly prostřednictvím plné zaměstnanosti a celoživotního učení je podle mého soudu neúměrně drahé a neefektivní. Z pohledu zajištění sociální kontroly by zřejmě bylo efektivnější ponechat občany v jejich klidném a pohodovém prožívání a nesnažit se je v rámci celoživotního učení „učit kriticky a nezávisle myslet“, jak to předpokládá strategická vize. Kromě představy, že vzdělávání a učení ke kritickému a nezávislému myšlení je samo o sobě pozitivní, je třeba vážně vzít v úvahu i fakt, že kritické myšlení může být nebezpečné, případně přímo sociálně podvrtné, neboť může dezintegrovat

společnost. Je třeba se zamyslet nad tím, zda vzdělávání všech je skutečně pro společnost důležité a funkční, zda kromě svých pozitivních efektů nemá také efekty negativní, zvláště vezmeme-li v úvahu, že nemáme žádný vědecký důkaz toho, že by masové vzdělávání vedlo k ekonomické prosperitě a sociální integraci společnosti.

Ovšem pochybujeme-li o tom, zda je vzdělání funkční pro společnost, pak nepochybuje o tom, že vzdělání je důležité pro jednotlivce. Přesněji řečeno ani ne tak vzdělání, jako spíše osvědčení o vzdělání (vysvědčení, diplom). Bylo by zajímavé zjistit, kolik lidí se vzdělává primárně za účelem získání schopností, vědomostí a dovedností (či kompetencí), a kolik lidí primárně za účelem získání dokladu o kvalifikaci. Samozřejmě přímo to nelze zjistit. Lidé budou pod vlivem převládající ideologie o pozitivnosti celoživotního učení vždy uvádět na prvním místě získání kvalifikace a teprve na druhém získání osvědčení o kvalifikaci. Ale nepřímě, na základě údajů o tom, kolik lidí se vlastně účastní dalšího vzdělávání, které neposkytuje stupeň vzdělání, na tuto otázku odpovědět lze. Obecně je účast v dalším vzdělávání (tedy účast těch, kterým je 25–64 let) poměrně nízká, ačkoliv je ČR mírně nad průměrem zemí EU. V roce 2007 se účastnilo alespoň jedné z forem vzdělávání, tedy formálního, neformálního nebo informálního celkem 37,7 % dospělých osob. Nepočítáme-li účast v informálním učení, pak se většina účastníků dalšího vzdělávání účastní dalšího odborného vzdělávání, které je spojeno s výkonem jejich práce (Další vzdělávání dospělých 2007).

To je také podle mě jednou z důležitých příčin snahy *formalizovat neformální vzdělání*, respektive snahy vytvořit ucelený formalizovaný systém pro uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení. Tato snaha se objevuje jako první strategický cíl celoživotního učení. Jak jsem se již zmínila, za účelem ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání byl zaveden příslušný zákon, který má za cíl přispět k větší míře uplatnitelnosti a flexibility jedinců na trhu práce, neboť vytváří jednotný systém hodnocení úrovně a kvality výsledků vzdělávání tím, že vytvořil systémové nástroje, např. Národní soustavu kvalifikací, systém kvalifikačních standardů, systém autorizovaných osob, hodnotící standardy apod. Tento zákon tedy na jedné straně poskytuje jednotlivcům formální doklady o výsledcích neformálního vzdělávání a informálního učení, na druhé straně poskytuje zaměstnavatelům lepší přehled o hodnotě získaných certifikátů, neboť zaměstnavatelé jsou přímo zapojeni do hodnocení výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2006).

Vzhledem k tomu, že se předpokládá, že uznáváním výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení se zvýší uplatnitelnost jedinců na trhu práce,

předpokládá se současně, že získané osvědčení o kvalifikaci bude mít přímý efekt na získání pracovního místa, tedy na zaměstnatelnost člověka. Tento předpoklad je však zřejmě mylný. O krizi společnosti osvědčení projevující se zvyšováním nezaměstnanosti psal Randall Collins již v roce 1979. Podle Collinse došlo ke krizi v důsledku zvyšování cen pracovních míst měřených osvědčeními. Důsledkem bylo, že určitá osvědčení, která dříve zajišťovala slušné pracovní místo, již taková místa nezajišťovala, a celý systém osvědčení tak ztratil legitimitu. Podle Collinse k tomu dojde vždy, pokud posláním vzdělávání bude *odpovídat na požadavky zaměstnání* a nikoliv kultivace člověka. Tedy vždy, když vzdělání přestane být chápáno jako šance a začne být *chápáno jako povinnost* (Collins 1979). A přesně to se v současnosti děje v naší společnosti. Přiblížit školu praxi, přizvat do výuky externí pracovníky z praxe, nechat zaměstnavatele ovlivňovat kurikulum školy a také další odborné vzdělávání neznamená nic jiného než odpovídat na požadavky zaměstnání, nikoliv kultivovat. Tento záměr paradoxně neodpovídá záměru nepředávat konkrétní znalosti, ale obecnější klíčové kompetence. Institucionalizovat vzdělávání dospělých prostřednictvím strategických dokumentů zase vede k tomu, že vzdělávání a celoživotní učení bude stále více chápáno jako povinnost, nikoliv jako šance.

Na závěr svého příspěvku se ještě stručně zaměřím na jeden strategický cíl strategie celoživotního učení ČR, a to na *rovný přístup*.

Rovný přístup má „maximalizovat šance na nejvyšší možný vzdělávání a tím uplatnění všech členů společnosti“ (Strategie celoživotního učení ČR, s. 48). Jedná se o rovnost v přístupu k vzdělanostním příležitostem, neboť současná situace vypadá tak, že existují velké rozdíly v účasti ve vzdělávání různých sociálních skupin. Další vzdělávání však zatím rozhodně není druhou vzdělávací šancí, která vyrovnává vzdělanostní rozdíly. I na základě analýzy ve Strategii ČZU ČR další vzdělávání tyto nerovnosti ještě dále prohlubuje, neboť v dalším vzdělávání se vzdělávají především ti, kteří dosáhli vysoké úrovně v počátečním vzdělávání.

V tomto ohledu bychom měli vzít vážně teorii reprodukce vzdělanostních nerovností Pierra Bourdieu, který tvrdí, že základním problémem moderních společností je problém předávání kulturního kapitálu. Tento problém se vynořil v situaci, kdy ve společnosti vznikla nová třída, třída vzdělaných nositelů kulturního kapitálu jako kapitálu nového typu. Důsledkem tohoto problému je existence *vztahu mezi vzdělávací strategií rodin a vzdělávacím systémem*. K reprodukci sociálních a vzdělanostních nerovností tedy nedochází pouze vlivem rodiny, ale přispívá k ní také škola a celý vzdělávací systém společnosti. Vztah

mezi vzdělávací strategií rodin a vzdělávacím systémem se projevuje v tom, že čím větší je v rodině objem kulturního kapitálu v poměru ke kapitálu ekonomickému a čím je její kulturní kapitál významnější, tím více taková rodina vkládá do vzdělání svých dětí. Její vklad do vzdělání se vztahuje k délce vzdělání, kterou dopřává svým dětem, v pomoci s učením ve škole, v množství peněz, které vynaloží na vzdělání apod. Na rozdíl od ekonomického kapitálu, kulturní kapitál nelze zdědit přímo, ale pouze nepřímo přes vzdělání. Z toho důvodu privilegované rodiny (tedy rodiny intelektuálů, učitelů apod.) projevují o vzdělání svých dětí čím dál větší zájem.

Z podstaty teorie společnosti P. Bourdieua plyne, že rodiče i žáci, kteří volí tu nebo onu školu, sice nejednají mechanicky pod tlakem věcí, ale ani to nejsou vědomé subjekty, které racionálně kalkulují na základě plné znalosti věcí. Rodiče i žáci jsou aktéři vybavení habitusem, tedy jakýmsi praktickým smyslem pro to, co je třeba udělat v dané situaci. Habitus je vkus, přejatý systém preferencí, principů vidění a třídění, trvalá struktura, pomocí které lidé poznávají svět, a zároveň jsou to schémata jednání. Podle Bourdieua rodiče i žáci nesou sami v sobě zákon svého směřování, jakýsi princip „poslání“, který je orientuje na určitou školu a na určitý obor. Zákon směřování, který v sobě nesou rodiny, je podporován vzdělávacím systémem. Učitelé na své žáky aplikují kategorie vnímání a hodnocení podle těchto principů. Vzdělávací systém uchovává stávající řád, tedy odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu. Odděluje pomocí celé řady třídících operací držitele zděděného kulturního kapitálu od těch, kteří ho nemají. A protože rozdíly v kulturních kompetencích a způsobilosti jsou neoddělitelné od rozdílů sociálních, které zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající difference sociální.

Škola poskytuje doklady o kulturních kompetencích (což je jedna ze součástí kulturního kapitálu). Kromě toho tím, že škola uděluje doklady o kulturních kompetencích, uděluje i možnost proměnit kulturní kapitál v příjem a případně i v ekonomický kapitál. Podle Bourdieua lze tedy říci, že vzdělání, o němž jsme si kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže nastolit určitou formu *meritokracie*, spíše spíše k tomu, že skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou vytváří novou šlechtu, která zakládá svou autoritu a legitimnost na školním titulu (Bourdieu 1998, s. 27–40).

O meritokracii a její důsledky pro život člověka se zajímal i Ralf Dahrendorf, který věnoval hodně pozornosti přechodu od společnosti práce ke společnosti informací. V této souvislosti si povšimnul, že ve společnosti informací neexistuje třídní konflikt, tedy konflikt mezi kapitálem a prací. Tento konflikt

byl ve společnosti informací nahrazen konfliktem o rozdělení životních šancí. Podle Dahrendorfa je důležité, aby měl co nejvyšší počet lidí co největší šance. Podmínkou pro to však je, že budeme budovat a chránit svobodnou a otevřenou společnost. Umožnit co největšímu počtu co největší životní šance je však obtížným úkolem, neboť v informační společnosti přibývá těch, kteří mají své životní šance omezené. Jsou to *lidé sociálně vyloučení*, to znamená, že mají *omezené nebo dokonce žádné šance volby*. Jedná se nejenom o lidi bez zaopatření, tedy o lidi zbídačené, ale i o lidi ztracené, kteří ztratili víru, že supermarket, politické volby, občanské iniciativy a veřejné oslavy jsou určeny také pro ně. Sociálně vyloučení jsou nekvalifikovaní a obvykle dlouhodobě nezaměstnaní, proto jsou závislí na sociální podpoře. Sociálně vyloučení prožívají svou situaci jako osud. Chybí jim naděje na úspěch. V tom se jejich situace výrazně odlišuje od třídních bojů ve společnosti práce, protože požadavky organizovaného dělnického hnutí měly naději na úspěch. Ovšem dnes na místo společnosti práce nastoupil informační kapitalismus. Jeho produktivita není založena na množství práce, ale na nových technologiích, na vysoké kvalifikaci, na vědění a na schopnosti zacházet s informacemi. Podle Dahrendorfa v informační společnosti již práce není břemenem, ale privilegiem. Začíná se vynořovat nová hranice mezi lidmi. Tentokrát mezi těmi, kteří mají jisté, dobře placené zaměstnání, a těmi, kteří ho nemají. Novou nezaměstnanost a novou bídu spojenou s informační společností nemůže vyřešit ekonomický růst, protože ekonomický růst je založen právě na ubývání práce. Jedinou vstupenkou do moderní ekonomiky na vysoké technologické úrovni je *kvalifikace*. Mnozí ze sociálně vyloučených jsou však přinejmenším funkčně ngramotní. Novou nezaměstnanost a novou bídu však nemůže vyřešit ani vzdělávací systém, protože ten je nastaven tak, že ti, kterým chybí životní šance, tj. přístup, motivace nebo síly, jsou z něj vyloučení (Dahrendorf 1991).

Dahrendorfova analýza současné společnosti informací za pomoci konceptu životních šancí vyžaduje položit si otázku, zda skutečně všichni lidé mohou být zahrnuti do vzdělávacího procesu a do procesu zvyšování kvalifikace. Dahrendorf poukazuje na to, že tyto procesy jsou nastaveny tak, že některé lidi automaticky vylučují. Otázkou je, jak se s tímto faktem může společnost vyrovnat. Každý vzdělávací systém bude vylučovat ty, kteří nemají dost motivace, schopností, peněz nebo sil. Koncept meritokracie je výhodný pouze pro některé. Pro ty, kteří mají dost motivace, schopností, peněz nebo sil. Dahrendorf pochybuje o tom, že meritokracie může rozšiřovat životní šance všem. Spíše se zdá, že meritokracie povede k omezování životních šancí mnoha lidí (Dahrendorf 2007).

Dahrendorfova sociální analýza společnosti informací je poměrně ilustrativní ukázkou trendu současných kritických teorií společnosti. Tento trend spočívající v oslabování radikálnosti kritické teorie má svou příčinu v proměnách kapitalismu. V situaci, kdy ve společnosti slábne či zcela mizí třídní boj, a tudíž princip rozdělení, původní kritická radikální teorie a praxe změny se zredukovala na utopii a naději. Není obtížné pro to v sociologických teoriích najít důkazy (srov. např. Beck 2004, Bauman 2002, Giddens 1998 apod.). Naděje je jedno z nejpoužívanějších slov téměř všech současných evropských teoretických klasiků. Jejich teorie ztratily veškerou svou radikálnost, staly se z nich „pouze formální protesty vznášené ve jménu člověka nebo rozumu“, jak si už dávno povšimnul J.-F. Lyotard (Lyotard 1993).

Je zde ovšem sociolog, který se pokusil konkrétně ukázat, k čemu by nám mohla být naděje nebo utopie. Je to Anthony Giddens, který přišel s konceptem *utopického realismu*. Giddens soudí, že společnost, ve které žijeme, vypadá a chová se jako moloch, který nemáme pod kontrolou, protože s růstem našeho vědění o společnosti roste rychlost, s jakou se společnost mění. To však podle Giddense neznamena, že bychom se měli vzdát pokusů molocha řídit tak, abychom minimalizovali rizika a nebezpečí a maximalizovali příležitosti, které nám moderní společnost nabízí. Jak bychom to měli udělat? Jednoduše řečeno potřebujeme vizi, jakousi představu budoucnosti, model dobré společnosti. Podle Giddense je to sice utopie, ale je *realistická*, protože předjímáním budoucnosti se budoucnost stane základem naší přítomnosti, čímž ovlivní to, jak se budoucnost skutečně vyvine. Jestliže utopie vytvářejí základnu pro budoucí stav, pak máme naději, že utopie mohou omezovat nekonečnou proměnlivost a otevřenost moderní společnosti (Giddens 1998, 113–156).

Závěry

Institucionalizovanost vzdělávání dospělých se nejvíce projevuje v jeho začlenění do modelu celoživotního učení ve smyslu dalšího vzdělávání. Strategie celoživotního učení ČR odpovídá téměř dokonale předpokladům systémové teorie.

Institucionalizace vzdělávání dospělých jako jeden z klíčových konceptů systémové strategie celoživotního učení, který má být zdrojem integrace společnosti, se může zvrátit ve zdroj dezintegrace, pokud lidé skutečně uvěří, že mají právo na vzdělání a celoživotní učení, a začnou toto právo vymáhat. Mnozí totiž mohou dospět k závěru, že vzdělávací cesty jsou jim uzavřeny, neboť ani implementace strategie celoživotního učení nedokáže odstranit všechny vzdělanostní

a jiné sociální bariéry. Nátlak instituce celoživotního učení ve smyslu sociálně očekávaného a oceňovaného chování tak může vést k sociálním deviacím a k dezintegraci, nikoliv k sociálnímu začleňování a plné zaměstnanosti.

Je příznačné, že strategie celoživotního učení nedefinuje vzdělání a vědění. Místo toho se zabývá předáváním obecných kompetencí, přičemž za nejdůležitější kompetenci považuje schopnost učit se, jako by snad bylo možné ji získat bez vzdělávacího obsahu. Schopnost učit se je propojena s funkční gramotností, která je definována jako schopnost (kompetence) zacházet s informacemi. Ovšem takto definovanou funkční gramotnost nelze rozvíjet bez vzdělání, neboť právě vzdělání umožňuje v informacích se vyznat, třídít je, chápat jejich význam a interpretovat je. Pokud budeme v rámci celoživotního učení rozvíjet a předávat klíčové kompetence včetně funkční gramotnosti, výsledkem takové vzdělávací reformy bude možná adaptabilní celoživotně se učící člověk (jak to předpokládá systémová teorie), ale nikoliv člověk, který disponuje věděním, jež mu umožňuje vyznat se ve světě a do světa aktivně zasahovat.

Institucionalizace dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých) je spojena se standardizací (viz kvalifikační a hodnotící standardy, Národní soustava kvalifikací apod.). Jak můžeme očekávat, že institucionalizované celoživotní učení povede k flexibilitě?

Strategie celoživotního učení je celá podstatně zaměřena na adaptabilitu člověka na měnící se trh práce, tedy na jeho zaměstnatelnost. Osvícenský ideál kultivace člověka je zapomenut. Celoživotní učení je zaměřeno na požadavky zaměstnání, nikoliv na kultivaci, stává se tedy povinností, nikoliv šancí. V takové situaci se nám zřejmě těžko podaří vytvořit společenskou atmosféru, která by vedla většinu lidí k představě, že celoživotní učení je jejich šancí k tomu, aby hledali a nacházeli smysl svého života, k tomu, aby žili dobrý život podle svých představ a aby uvěřili, že svoboda a osobní zodpovědnost je jednou ze základních životních hodnot, které by měli předávat svým dětem.

Pokud se domníváme, že musíme motivaci k dalšímu vzdělávání rozvíjet již v počátečním vzdělávání, a pokud to děláme tím, že rozvíjíme obecné klíčové kompetence, pak je podle mého soudu představa rostoucího počtu účastníků dalšího vzdělávání i rostoucího počtu kultivovaných a vzdělaných lidí chimérou.

Strategie celoživotního učení ČR stojí na předpokladech, které lze velmi snadno sociologicky zpochybnit. Veškerá kritika této strategie však musí vzít v úvahu evropské mantinely, v rámci kterých musela být utvořena. Není ale od věci uvědomit si, že pokusy o řízení a kontrolu každého sociálního systému (a to i systému vzdělávacího) mají své neočekávatelné a nezamýšlené efekty. Je

to jedna z mála zákonitostí, kterými sociologie disponuje. Strategie celoživotního učení ČR pravděpodobně nepovede ani k větší vzdělanosti české populace, ani k ekonomické prosperitě společnosti, ani k plné zaměstnanosti, ani k sociální integraci. Spíše povede ke stále větší podpoře průměrnosti a opomíjení talentů, k pokračující nízké vzdělanostní mobilitě apod. Investice do vzdělání se nakonec nemusí vůbec vyplatit, navíc může přinést více škody než užítku. Co s tím? Jinými slovy, co si počít s tímto výsledkem rozboru celoživotního učení? Řekla bych, že řešením není nedělat nic. Souhlasím s Giddensem, že je lepší mít vizi dobré budoucnosti než nemít nic, neboť vize dobré budoucnosti by mohla vést k lepší společnosti. Ovšem je tato vize dobré budoucnosti také vizí dobré *společnosti*? O tom se dá pochybovat. Je však obtížné, pokud je to vůbec možné, s tím v mantinelech určených Evropskou unií něco dělat.

Literatura

- BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. *Andragogika. Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: FF UP, 2002. 65 s.
- BARTOŇKOVÁ, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: FF UK, 2004. 292 s.
- BAUMAN, Z. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta, 2002. 343 s.
- BECK, U. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: Slon, 2004. 418 s.
- BERGER, L. P., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s.
- BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 198 s.
- COLLINS, R. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press, 1979. 286 s.
- DAHRENDORF, R. *Moderný sociálny konflikt. Esej o politike slobody*. Bratislava: Archa, 1991. 320 s.
- DAHRENDORF, R. *Hledání nového řádu. Přednášky o politice svobody v 21. století*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2007. 141 s.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 1998. 195 s.
- GIGALOVÁ, V., ZNEBEJÁNEK, F. Paradigmata andragogiky. In *Věda, výuka a vzdělávání. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Facultas Philosophica, Sociologica – Andragogica*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2008, s. 15–26.
- KUBÁTOVÁ, H. 2005a. *Objekt andragogiky: člověk a kulturní kapitál*. Vzdělávání dospělých, 2005, vol. X, no. 4, s. 30–39.
- KUBÁTOVÁ, H. 2005b. *Objekt andragogiky: člověk v lidské situaci*. Andragogika, 2005, no. 4, s. 18–20.

- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV ČR, 1993. 206 s.
- MERTON, K. R. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Slon, 2000. 285 s.
- PALÁN, Z. *Právo v dalším vzdělávání (ve vzdělávání dospělých)*. *Andragogika*, 2002, no. 3, s. 14–16.
- PARSONS, T. *Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press, 1967. 446 s.
- PARSONS, T. *The Social System*. London: Routledge, 1991. 590 s.
- ŠIMEK, D. *Andragogika na pokraji vědy*. *S-Obzor*, 1995, vol. 4 (7), no. 2–3, s. 97–99.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s.

Dokumenty

- AIVD 2009. Dostupné z <http://www.aivd.cz/show.php?page=67> cit. dne 16. 7. 2009
- Další vzdělávání dospělých 2007 <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3313-09> cit. dne 16. 7. 2009
- Národní akční plán sociálního začleňování. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/cs/1098> cit. dne 23.7.2009
- Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT, 2007. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1> cit. dne 22. 7. 2009
- Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2005–2008 (Národního programu reforem České republiky). Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/lisabonska-strategie/lisabonska-strategie-a-cr/narodni-program-reforem/zprava_o_plneni_NLP_2006.pdf cit. dne 27. 7. 2009