

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Kateřina Tichá

Ideje celoživotního učení ve filozofii konfucianismu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2024

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Martinovi Kopeckému, Ph.D. za jeho cenné odborné rady, ochotu a čas, který mi v průběhu psaní této práce věnoval. Poděkovat bych také chtěla všem svým blízkým, kteří tu pro mě celou dobu byli a podporovali mě.

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje myšlenkám celoživotního učení s využitím perspektivy původní konfuciánské filozofie. Cílem práce je identifikovat základní myšlenkové ideje celoživotního učení v původní konfuciánské filozofii. Práce se nejprve věnuje Konfuciovi a filozofické tradici vycházející z jeho myšlenek. Následně je řešeno téma celoživotního učení z hlediska jeho vymezení, ideových základů a dokumentů mezinárodních organizací, které se na něj zaměřují. Dále je řešena otázka rozdílů v přístupech ke vzdělávání a učení v kulturách Západu a Východu. Cílem empirického šetření je porovnat myšlenky celoživotního učení ve Východním přístupu původní filozofie konfucianismu s deklaroványými myšlenkami Evropské unie. Šetření je provedeno komparací čtyř knih konfucianismu, kterými jsou Hovory, Velké učení, Cesta středu a Mencius se zásadním politickým dokumentem Memorandum o celoživotním učení z roku 2000, který vydala Evropská komise, a také s aktuálnějším dokumentem od Rady Evropské unie Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning z roku 2018.

Klíčová slova: celoživotní učení, celoživotní vzdělávání, Konfucius, konfucianismus, vzdělávací politika Evropská unie

Abstract

This bachelor thesis explores the ideas of lifelong learning using the perspective of the original Confucian philosophy. The aim of the thesis is to identify the basic ideas of lifelong learning in the original Confucian philosophy. The thesis first examines Confucius and the philosophy based on his ideas. Then the topic of lifelong learning is covered in terms of its definition, its ideological foundations and the documents of international organisations that focus on it. The issue of differences in approaches to education and learning in Western and Eastern cultures is then addressed. The aim of the empirical investigation is to compare the ideas of lifelong learning in the Eastern approach of the original Confucian philosophy with the declared ideas of the European Union. The investigation is carried out by comparing the four canonical books of Confucianism, which are The Analects, The Great Learning, The Doctrine of the Mean and Mencius, with the fundamental policy document Memorandum on Lifelong Learning of 2000 issued by the European Commission, and also with the more recent document from the Council of the European Union Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning of 2018.

Keywords: lifelong learning, lifelong education, Confucius, Confucianism, education policy European Union

Obsah

0	Úvod	9
1	Konfucianismus	11
1.1	Konfucius a historický kontext jeho myšlenek	12
1.2	Zásady konfucianismu	14
1.2.1	Dao	15
1.2.2	Ren a Zhi	15
1.2.3	Shu a Zhong	16
1.2.4	Xiao	17
1.2.5	Li a Yi	17
1.2.6	Ren Dao	17
1.2.7	Junzi	18
1.3	Mencius	19
1.4	Neokonfucianismus	20
2	Celoživotní učení	22
2.1	Podoby vzdělávání a učení v kontextu celoživotního učení	23
2.2	Historické kořeny idejí celoživotního učení	24
2.2.1	Starověké Řecko	25
2.2.2	Středověk	26
2.2.3	Osvícenství	27
2.3	Historický vývoj vzdělávací politiky v rámci mezinárodních organizací	29
2.3.1	Rada Evropy	30
2.3.2	UNESCO	30
2.3.3	OECD	32
2.3.4	Evropská unie	34
2.4	Současný koncept celoživotního učení v dokumentech Evropské unie	36
3	Rozdíly přístupů Západních a Východních kultur ke vzdělávání a učení	42

3.1	Západní kultura	43
3.2	Východní kultura	44
4	Empirické šetření: Komparace idejí celoživotního učení ve filozofii konfucianismu s vybranými myšlenkami deklarovanými ve vybraných dokumentech vzdělávací politiky Evropské unie	48
4.1	Cíl a metodika empirického šetření	48
4.2	Konfucianismus	50
4.2.1	Pojetí celoživotního učení v konfuciánském kánonu	50
4.2.2	Ekonomické hodnoty v konfuciánském kánonu.....	50
4.2.3	Sociální hodnoty v konfuciánském kánonu.....	51
4.2.4	Politické hodnoty v konfuciánském kánonu.....	52
4.2.5	Kulturní hodnoty v konfuciánském kánonu	52
4.2.6	Osobní hodnoty v konfuciánském kánonu	53
4.2.7	Cesty vedoucí k celoživotnímu učení v konfuciánském kánonu.....	54
4.3	Evropská unie	54
4.3.1	Pojetí celoživotního učení v analyzovaných dokumentech Evropské unie...	54
4.3.2	Ekonomické hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie	55
4.3.3	Sociální hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie	56
4.3.4	Politické hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie	57
4.3.5	Kulturní hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie	57
4.3.6	Osobní hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie	58
4.3.7	Cesty vedoucí k celoživotnímu učení v analyzovaných dokumentech Evropské unie	58
4.4	Komparace přístupů.....	60
4.4.1	Pojetí celoživotního učení – komparace přístupů.....	60
4.4.2	Ekonomické hodnoty – komparace přístupů	61
4.4.3	Sociální hodnoty – komparace přístupů	62
4.4.4	Politické hodnoty – komparace přístupů	62

4.4.5	Kulturní hodnoty – komparace přístupů.....	63
4.4.6	Osobní hodnoty – komparace přístupů.....	64
4.4.7	Cesty vedoucí k celoživotnímu učení – komparace přístupů	65
4.5	Diskuze výsledků šetření a jeho možných omezení	66
5	Závěr.....	69
6	Soupis bibliografických citací	71

0 Úvod

Před více jak dvěma a půl tisíci lety se na území dnešní Číny narodil Konfucius, který se později zařadil mezi nejvýznamnější asijské myslitele. Jeho filozofie v průběhu staletí ovlivnila nejen samotnou Čínu, kde je její význam patrný dodnes, ale historicky měla dopad i na vývoj myšlení a kultury celého východoasijského regionu. Konfucius vnímal sám sebe převážně jako učitele, jenž vede ostatní po celoživotní cestě k sebezdokonalování a k principu lidství *Ren Dao*. Jeho přístup byl zaměřený „*holisticky, vizionářsky, normativně a hodnotově*“ a vykazoval tudíž znaky typické pro celoživotního učení (Sun, 2008, s. 573). Cílem práce je identifikovat základní myšlenkové ideje celoživotního učení v původní konfuciánské filozofii. Touto prací bych chtěla poukázat na to, že ačkoliv původní konfuciánské učení vzniklo ještě před začátkem našeho letopočtu a navíc v rámci zcela odlišného kulturního prostředí, některé myšlenky jsou i v současné době a i v naší kultuře stále relevantní a mohou idejově obohatit diskurz ohledně celoživotního učení. Téma je aktuální i vzhledem ke globálně řešené problematice multikulturality a kulturní integrace, a kvůli zvyšujícímu se zájmu o otázku celoživotního učení.

Práce je tematicky dělena na čtyři kapitoly. První kapitola se věnuje Konfuciovi a filozofii vycházející z jeho myšlenek. Konfucianismus je nejprve obecně definován a charakterizován v rámci širších souvislostí, je nastíněn Konfuciov život, který je významný pro pochopení konfucianismu z hlediska historického a kulturního období, ve kterém filozofie vznikala. Následně jsou rozebrány hlavní zásady, ideje a pojmy konfuciánské myšlenkové tradice a je přiblížen život a filozofie Konfuciova následovníka Mencia, který rozšířil konfuciánskou tradici o své myšlenky a jehož dílo je součástí konfuciánského kánonu. Celá kapitola je uzavřena tématem neokonfucianismu; tato odnož konfucianismu je v této práci charakterizována pouze obecně a stručně, protože není relevantní pro empirický výzkum, kde jsou využity pouze myšlenky z původní konfuciánské tradice.

Druhá kapitola práce zastřešuje téma celoživotního učení z hlediska jeho vymezení, ideových základů a dokumentů mezinárodních organizací, které se na něj zaměřují. Kapitola začíná u obecného vymezení celoživotního učení a řeší jeho možné dimenze. Pozornost je následně věnována různým způsobům dělení učení a vzdělávání a jejich podobám. Kapitola se také zabývá nejprve historickými ideovými počátky celoživotního učení od antiky až po osvícenství, a následně až po jeho vývoj v rámci politik mezinárodních organizací Rady Evropy, OECD, UNESCO a Evropské unie. Závěr kapitoly se pak zaměřuje již přímo na ty

nejvíce aktuální dokumenty Evropské unie, které jsou relevantní pro téma celoživotního učení.

Třetí kapitola poté řeší otázku rozdílu v přístupech ke vzdělávání a učení v kulturách Západu a Východu. Nejprve je obecně charakterizováno, jakým způsobem je učení a vzdělávání ovlivňováno vzhledem ke kultuře, jsou definovány kultury Západu a Východu, jejich obecné rozdíly, z čeho vychází a jaké z toho plynou důsledky pro učení a vzdělávání v dané kultuře.

Obsahem poslední kapitoly je empirické šetření, které je realizováno metodou komparace. Cílem empirického šetření je porovnat myšlenky celoživotního učení ve Východním přístupu původní filozofie konfucianismu s myšlenkami deklarovanými v klíčových politických dokumentech Evropské unie. Srovnávány jsou jak cíle a přínosy, jež jsou učení připisovány, tak i cesty, kterými jsou zdůvodňovány. Šetření je prováděno komparací čtyř knih konfucianismu, kterými jsou *Hovory*, *Velké učení*, *Cesta středu* a *Mencius* se zásadním politickým dokumentem *Memorandum o celoživotním učení* z roku 2000, který vydala Evropské komise, a také s aktuálnějším dokumentem od *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* Rady Evropské unie z roku 2018.

V první kapitole práce byly nejvíce využity práce od Krále (2005) a Vochaly (2009), z cizojazyčné literatury to poté byl Sun (2008). Druhá kapitola kromě dokumentů mezinárodních organizací čerpala pak převážně z prací Dvořákové a Šeráka (2016), Palána (2006), Šeráka (2005; 2016) a z anglicky psané literatury byly využity práce od Jarvise (1983; 2007; 2009). Pro třetí kapitolu byly zásadní převážně zahraniční autoři: Jarvis (2007; 2016), Li (2012), Nisbett (2003) a Han (2016). Pro empirické šetření byla využita díla z konfuciánského kánonu přeložena do češtiny Vochalou: *Sebrané spisy* (2009), *Střední míra* (2009) a *Veliké učení* (2009). Anglický překlad od Bloomové byl využit u díla *Mencius* (2009), jehož český překlad v průběhu psaní těchto kapitol dosud nebyl k dispozici. V šetření byly pak pro komparaci využity ještě dva dokumenty Evropské unie: *Memorandum o celoživotním učení* (2000) a *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2018).

1 Konfucianismus

Konfucianismus vznikl před více než dvěma tisíci lety na území dnešní Čínské lidové republiky, kde je vliv tohoto myšlenkového proudu dodnes patrný. Učení konfucianismu je typické pro svůj důraz na etiku, dobré mravy, morálku a sebezdokonalování člověka, které má vést ke společenské harmonii. Jeho zakladatelem je Mistr Kong neboli čínsky Kong Fuzi, přičemž na Západě je znám díky přepisu do latinky hlavně jako Konfucius. Záznamy o jeho myšlenkách a učení vyšly až po jeho smrti a nesly název *Lun Yu*, které se do češtiny překládá jako *Sebrané spisy* nebo také *Hovory* (Vochala, 2009a, s. 11–12). Toto dílo patří mezi *Čtyři knihy*, což je název pro čtyři základní díla konfuciánské nauky, kam se řadí také *Mencius Menghzi*, *Velké učení (Veliké učení) Daxue* a *Učení o středu (Střední míra) Zhongyong* (Král, 2005, s. 159).

Samotný název „konfucianismus“ nebo „konfuciánství“ se v Číně neužívá (Ni, 2011, s. 26). Mnohem běžnější je označení *Ru Jia*, které se překládá jako „myšlenkový směr“ nebo „škola“ *Ru*, přičemž *Ru* je v tomto smyslu významný termín. *Ru* můžeme obecně přeložit jako „učence“, přičemž Nylon zmiňuje, že *Ru* v prapůvodním významu označovalo všechny učence, kteří se pokoušeli úspěšně složit státní zkoušku a stát se úředníky, ale výraz se později transformoval a používá se jako označení pro ty učence, kteří vyznávají Konfuciovo učení (Nylon, 2001, s. 3). Státní zkouška vznikla až po Konfuciově smrti v dynastii Sui (581–618 n. l.) a přetrvala až do 20. století (Lai, 2017, s. 41), kdy roku 1905 zanikla. Důležitou roli v této zkoušce pak zastávaly již zmíněné *Čtyři knihy*, jejichž studium bylo podmínkou úspěšného splnění zkoušky. Zánik úřednické zkoušky na začátku dvacátého století byl projevem silícího vlivu Západu, kdy byl konfucianismus vnímán jako něco zastaralého, co musí být nahrazeno. To se ovšem změnilo po světových válkách, kdy si Čína naopak začala připomínat své kulturní dědictví a v určitém smyslu se vrátila ke starobylým hodnotám konfucianismu (Dawson, 1994, s. 14).

Ačkoliv bývá označováno jako jedno z tří v Číně přítomných náboženství spolu s buddhismem a taoismem, v případě konfucianismu se o náboženství nejedná. Důvodů je pro to více. Zaprvé se v něm nenacházejí kněží jakožto šířitelé víry, ale konfuciánští učenci, kteří filozofii vyučují. Zadruhé, bohové a veškeré nadpřirozeno bylo v konfucianismu transformováno na ctnosti a principy, ke kterým mají lidé vzhlížet a řídit se jimi. Jedním z mála čistě náboženských prvků, které lze v konfucianismu nalézt je pak uctívání předků a

agrárního kultu (Liščák, 1999, s. 8–9). Vysvětlení, proč konfucianství postrádá typicky náboženské prvky, nabízí Král; Konfucius neprojevoval o náboženství jako takové jednoduše žádný zájem a náboženské obřady vnímal pouze jako součást udržování společenského zájmu (Král, 2005, s. 27). Král dále zmiňuje, že pro čínskou společnost byly znalosti filozofie a studium filozofické literatury tím, co tvořilo a zakládalo čínskou identitu jako takovou, přičemž stejnou roli zastávalo v jiných společnostech a systémech právě náboženství (tamtéž, s. 28). Další možné vysvětlení uvádí Dawson, který píše, že by se v rámci Číny nemělo mluvit o „trojím náboženství“, jako spíše o „trojím učení“ (Dawson, 1994, s. 15). Užití tohoto výrazu je dle něj přesnější, jelikož pro běžné Číňany bylo typické nevyznávat pouze jednu víru, ale mísit více myšlenkových proudů.

1.1 Konfucius a historický kontext jeho myšlenek

Konfucius se narodil do nepokojného období nazývaného Jaro a Podzim (722–481 př. n. l.) roku 551 př. n. l. (Vochala, 2009a, s. 125). Jeho rodina žila v menším státě Lu, který se nacházel na území dnešní provincie Shenxi na severovýchodě Číny. Stát Lu vznikl jako mnoho dalších po převratu dynastie Zhou, která nově nabyté území rozdělila mezi členy rodiny a své přívržence. Ačkoliv se nejednalo o ten největší stát, Lu bylo známé svojí kulturní tradicí a také svou úctou ke vzdělávání. Období Konfuciova života bylo spjato s úpadkem dynastie Zhou, což se projevovalo nestabilitou poměrů v jednotlivých státech, kde často vládli namísto právoplatných vládců uchvatitelé nebo členové jiných bohatých rodin. Konfucius byl těmito událostmi hluboce ovlivněn. Nesouhlasil s tím, jakým směrem se společnost tehdejší doby ubírala, a obrátil se k starým ideálům, které podle něj vládly předtím (Král, 2005, s. 102–103).

Ačkoliv byla Konfuciova rodina aristokratického původu, sám Konfucius neměl jednoduchý život – v dětství mu zemřel otec a poté ho jeho matka vychovávala v nuzných poměrech (Dawson, 1994, s. 18). Vochala uvádí, že právě těžký život dal Konfuciovi mnoho zkušeností, které pak mohl v budoucnu využít; nejvýznamnějším předpokladem pro jeho vývoj byla však jeho záliba v učení, protože ta mu pomohla k vzestupu na společenském žebříčku (Vochala, 2009a, s. 125–126). Konfucius měl díky svým předkům aristokratické kořeny – pocházel ze společenské vrstvy nazvané *Shi*. Učenci v ní sice zastávali nejnižší postavení, ale díky vzdělání a postupnému nabývání majetku mohli získat dostatečné vážnosti ve společnosti (tamtéž, s. 127). Konfucius měl vyšší postavení než prostí občané a na rozdíl od nich se mohl vzdělávat – záleželo tedy jenom na tom, aby těchto příležitostí

dostatečně využil (Chin, 2008, s. 13). Avšak pouze společenský původ Konfucia nestačil k jeho úspěchu. Chin poukazuje na to, že to bylo právě nestabilní období úpadku, díky kterému byl Konfucius schopen, ač posmrtně, prosadit své myšlenky. Členové dynastie Zhou mezi sebou soupeřili o moc, a to poté vedlo k tomu, že postupně zevnitř podkopávali svoji vlastní autoritu. Tím pak upadal vliv celé aristokratické vrstvy, což umožnilo lidem z nejnižšího stupně *Shi*, aby se skrz úřednické pozice postupně vypracovali až na posty ve státní správě. Právě toho využil i Konfucius (Chin, 2008, s. 13).

Jako mladý zastával velmi úspěšně dva nižší úřednické posty, přičemž si pomocí svých schopností vybudoval dostatečné renomé na to, aby mohl ve svých dvaadvaceti letech založit soukromou školu, která vítala učence všech společenských vrstev. Do té doby bylo vzdělání určeno jen šlechtě a Konfucius tedy umožnil získat vyšší postavení ve společnosti i nižším vrstvám obyvatelstva (Vochala, 2009a, s. 127). V polovině Konfuciovy čtvrté dekády života byla jeho škola natolik populární, že v ní studovali i potomci vysoce postavených úředníků (Sun, 2008, s. 562). Samotný Konfucius se na vyšší funkce vypracoval až ve svých padesáti letech, kdy dokonce zastával i post ministra spravedlnosti ve státě Lu (Vochala, 2009a, s. 127). Ve své politické kariéře se snažil o zavedení reform, které měly vést k vytvoření nového politického systému, protože ten dosavadní nefungoval dobře. Prosazoval formu morálního vládnutí a silně věřil v sociální odpovědnost. Po několika letech z důvodu nesouhlasu s vládou opustil svůj post ve státě Lu a místo toho putoval se svými učedníky s vírou toho, že své politické ideje uplatní v jiném státě. Ani po čtrnácti letech cestování se mu toto přání však nepovedlo splnit. Avšak to neznamená, že by jeho cesta nebyla úspěšná, naopak – díky svým vzdělávacím praktikám získal věhlas jakožto učitel (Sun, 2008, s. 562–3). Po návratu obrátil svoji pozornost ke svým učedníkům a také studiu a úpravám klasických textů, čemuž se věnoval až do své smrti (Vochala, 2009a, s. 127). Za svůj život měl na tři tisíce učedníků, kterým stál za vzor svým zápalem pro neustálé sebezdokonalování a vírou v to, že by se člověk měl učit po celý život (Sun, 2008, s. 563). Sám Konfucius shrnuje svůj život v druhé kapitole *Lun Yu* následovně: „*V patnácti jsem se cele oddal studiu, ve třiceti jsem stál na pevných základech, ve čtyřiceti jsem se již nedal ničím zmýlit, v padesáti jsem pochopil vůli Nebes, v šedesáti se mé uši staly dokonale vnímavými a v sedmdesáti jsem mohl konat vše, co srdce žádá, aniž bych překročil pravidla.*“ (Vochala, 2009b, s. 22)

Z předešlých odstavců je tedy patrné, že právě schopnost učit sebe a učit druhé patřily mezi Konfuciovy největší přednosti. Ne nadarmo je v Číně znám jako *Xianshi* neboli „první učitel“ (Chin, 2008, s. 13). Tento přívlastek samozřejmě není myšlen tak, že před Konfuciem

v tehdejší Číně žádní jiní učitelé nebyli – podobných učitelů jako on bylo více. Podle Krále to bylo hlavně „*charisma jeho osobnosti a integrita jeho etického programu*“, které ho odlišovaly od těch ostatních (Král, 2005, s. 104). Konfuciovu osobnost a myšlenky můžeme pozorovat v díle *Lun Yu* – nejedná se totiž o obyčejný manifest názorů a idejí; z větší části jde o dialogy postav. Hlavní roli zde zastává právě samotný Konfucius vystupující jako obyčejný člověk, který nesouhlasí se současným stavem věcí, a hledající řešení, jak situaci změnit. Právě tento osobní přístup s příklady ze života je to, co pro něj bylo velmi typické (tamtéž, s. 99; s. 97). Konfucius využíval své bohaté znalosti světa pro to, aby se dopátral toho, jak došlo k úpadku tehdejšího dvora. Věřil, že to bylo způsobeno jak narušením původních společenských vztahů odvozených od norem a etikety *Li*, tak z důvodu nedbání rad moudrých předků. Aby tuto skutečnost změnil, bylo podle něj zapotřebí dostat svoji filozofii k co největšímu počtu lidí a především k nejvyšším vrstvám společnosti. Z toho důvodu se snažil získat co nejvíce učenců, kteří by mu pomáhali šířit jeho nauku – a to se mu také nakonec povedlo (Vochala, 2009a, s. 137–138). Po Konfuciově smrti byla jeho filozofie obohacena dalšími myšlenkami. Podle některých historických děl se konfuciánští učenci rozdělili až na osm odlišných ideových větví, přičemž každá z nich tvrdila, že právě ona je tou jedinou a pravou, která pokračuje v Konfuciově nauce tak, jak ji sám zamýšlel (Weiming, 1998, nestránkováno).

1.2 Zásady konfucianismu

Jedním ze základních předpokladů konfucianismu je hypotéza, že součástí vesmíru je změna. Nebe a Země jsou jedním celkem vesmíru, kde je spolu vše propojeno a v neustálém pohybu. To také znamená, že žádná z věcí ve vesmíru nikdy ve svém pohybu zcela nezanikne, a tudíž nikdy nezačne ani neskončí. To, co se na Západě nazývá metafyzikou, je pro Konfucia *Dao* – kosmologické síly, kterým se vše podřizuje. Všechny věci ve vesmíru vychází přes vzájemné spoje z jednoho jediného zdroje – vše musí vycházet ze sebe a z ničeho jiného (Sun, 2008, s. 564). Propojeni jsou spolu jednotlivci, společnost i vesmír (Král, 2005, s. 71) V čínském vnímání světa můžeme pozorovat dvě slovní spojení pro vyjádření „světa“: „*to, co je pod nebesy*“ (*Tian xia*) a „*to, co je uvnitř čtyř moří*“ (*Si hai nei*). Rozdíl mezi nimi lze posuzovat z hlediska osy – zatímco „Podnebesí“ *Tian xia* vyjadřuje osu Nebe–Země–Člověk (*Tian–Di–Ren*), „Mezimoří“ *Si hai nei* se pak nachází na ose Vnitřní–Vnější, tedy *Nei–Wai* (Král, 2005, s. 45).

Samotné čínské myšlení je kolektivistické – konfucianství lpí na mezilidských vztazích, protože podle něj to je základ pro lidské přežití. Řád světa pro něj byl jasně daný a nezpochybnitelný; Číňané na rozdíl od Západního světa nehledali jedinou „Pravdu“, ale pouze „důvěryhodnou cestu“, po které by mohli kráčet (Král, 2005, s. 51–52). Pro čínskou filozofii je významný také princip protichůdných sil *Yin* a *Yang* – slovy Krále: „*spojení protichůdných energií je zdroj života*“ (tamtéž, s. 53). Učení konfucianismu obsahuje několik dalších podstatných základních termínů, které je v tuto chvíli nutno představit.

1.2.1 Dao

První je nutné si představit již zmíněný pojem *Dao*, ústřední pojem konfucianismu. Podle Krále se *Dao* dá zobecnit na vše, co je „*dobré, správné a harmonické*“ a je tím, „*oč je třeba usilovat, aby všeho dobrého bylo dosaženo*“. *Dao* je *Cesta*, něco „*ideálního, k čemu se celou duší upínáme*“ (Král, 2005, s. 105). Cestou se v konfucianství rozumí „*cesta uspořádání státu*“, neboli jeho správa, a „*cesta uspořádání člověka*“, čímž je myšlen důraz na lidskou sebevýchovu a chování (tamtéž, s. 99). *Dao* znamenalo Řád; svět bez Řádu – bez *Dao* – značil chaos, který bylo nutno napravit. Právě o nápravu se Konfucius svým učením snažil. Proto bylo třeba existence státu a společnosti, které v sobě obsahovaly *Dao* (tamtéž, s. 100). Konfucius ovšem nejvíce důvěřoval samotnému jedinci; člověk byl subjektem objektivnímu Řádu a Konfucius od něj očekával odpovědnost nejenom za sebe, ale také za ostatní. K tomu měla jedince vést kulturní a etická výuka. Z důvodu již zmíněného kolektivistického čínského myšlení Konfucius neuvažoval o lidech jako o jedincích, nýbrž je vždy vztahoval jeden k druhému (tamtéž, s. 98). K tomu se pojí i pasáž z *Lun Yu*: „*Co nechci, aby jiní prováděli mně, nechci ani já provádět jiným.*“ (Vochala, 2009b, s. 35) Pro „jiné“ je zde využit výraz *Ren*, který je ústředním pojmem konfucianismu (Král, 2005, s. 98).

1.2.2 Ren a Zhi

Ren vyjadřuje dle Krále „*humanitu, lidskost, vztah k druhému*“ a je to „*něco, co zavazuje*“ (Král, 2005, s. 107). Konfucius pravil v *Lun Yu*, že lidskost znamená „*cítit lásku k člověku*“ nebo „*soucítit s lidmi*“, a moudrost se pak pozná podle „*znalosti lidí*“ (Vochala, 2009b, s. 69). *Ren* vyjadřuje několik skutečností; zaprvé se jedná o jednu z charakteristik, kterou Konfucius přisuzuje pravým aristokratům *Junzi*, dále tím myslí „*obecné normy chování, jež činí člověka člověkem*“ a v neposlední řadě se pak jedná o formy vládnutí (Vochala, 2009a, s. 200). Konfucius věřil, že vědění je součástí toho být člověkem, že jedno

bez druhého nemůže existovat a hledání vědění je tudíž součástí hledání lidskosti. Tento proces se nazývá *Ren Dao* – princip lidství. Každý člověk dokáže za pomoci celoživotního učení a zdokonalování sebe sama získat vědění, pochopit zákony přírody a fungování vesmíru. Právě toto „absolutní vědění“ vyjadřuje *Ren*, které reprezentuje *Dao* jedince – nejvyšší projev „lidství“, kterého může jedinec dosáhnout. Pro *Ren Dao* je potřeba nepřetržité dodržování konfuciánské životní filozofie. Podle Konfucia byl člověk bez *Ren* „prázdným“ a *Ren* bylo považována za nejvyšší ctnost (Sun, 2008, s. 564). Vědění nebo moudrost se nazývá *Zhi*. Může být buď vrozené, kterým oplývají moudří vládci dob minulých, anebo získané, které lze získat usilovným studiem. Právě druhému příkladu je v konfucianismu přikládán ten největší význam, protože studiem člověk získá pojem o tom, jaké je jeho „místo“ na světě (Vochala, 2009a, s. 322). Je důležité zmínit, že podle Konfucia byla cesta jedince k vrcholu *Ren* sebeřízenou činností a člověk se kultivaci musel věnovat v průběhu celého svého života. Zároveň měl podle něj každý jedinec potenciál k tomu, aby vrcholu *Ren* dosáhl – záleželo jen a pouze na snaze a přístupu daného člověka (Sun, 2008, s. 565).

1.2.3 Shu a Zhong

Zde je nutné vrátit se zpět k citátu z *Lun Yu*: „*Co nechci, aby jiní prováděli mně, nechci ani já provádět jiným*“. Tento přístup se v konfucianství nazývá „Zlaté pravidlo“ (Lai, 2017, s. 25). Nejde o to, zda člověk dělá morálně správné a dobré činy, ale důležité je pouze to, jestli svým chováním nezpůsobuje nic špatného ostatním lidem kolem něj. Zde lze vidět zmiňovanou konfuciánskou odpovědnost jedince za ostatní. Tuto vlastnost vyjadřuje termín *Shu*, který Lai překládá spíše obecně jako „reciprocitu“ či „vzájemnost“ (tamtéž, s. 25–26), zatímco Král pro něj pak využívá konkrétnější výraz „ohleduplnost“ (Král, 2005, s. 99). *Shu* bývá spojováno s pojmem *Zhong*, překládaným jako „věrnost“ (Král, 2005, s. 99) nebo „svědomitost“ (Lai, 2017, s. 26). Ačkoliv se na první pohled nemusí zdát, že by spolu oba pojmy mohly souviset, opak je pravdou – *Zhong* totiž vyjadřuje i určitou míru snahy o sebekultivaci s cílem vytvoření nejlepší verze sebe sama. Toho však nemůže člověk docílit sám. Musí kolem sebe mít ostatní, kteří nejenom že obohatí jeho, ale které obohatí i on sám. A právě to je propojení *Zhong* a *Shu* – aby se jedinec mohl stát nejlepší verzí sebe samého, tedy *Zhong*, musí pro to spolupracovat s ostatními, tedy *Shu* (Lai, 2017, s. 26). Zlaté pravidlo může být bráno jako metoda, kterou se člověk může řídit na cestě k *Ren*, a ač tento způsob nemusí vždy vést ke správným rozhodnutím, učiní aspoň člověka vnímavějším vůči ostatním (Ni, 2013, s. 30).

1.2.4 Xiao

Pouze spolupráce s ostatními však nestačí. *Ren*, jak již bylo zmíněno, vyjadřuje i lásku k lidem. Člověk žijící podle cesty *Ren* musí lásku cítit přímo z nitra svého srdce, a ne o ní pouze uvažovat racionálně (Lai, 2017, s. 30). Tato láska je pak velmi úzce spojena s pojmem *Xiao*, který určuje pravidla chování dětí k rodičům nebo také potomků k jejich předkům (Vochala, 2009a, s. 216). Důležité jsou podle Vochaly „*úcta, oddanost, poslušnost, úslužnost, naplňování jejich vůle a vzorné plnění povinností vůči nim během jejich života i po jejich smrti, tak jak to stanoví mravy a etika Li*“ (tamtéž, s. 216–217). Konfucius odlišuje míru a způsob lásky podle druhu vztahu i sociální role člověka. Láska by měla vždy začít od kořenů, tedy od rodičů a předků. *Xiao* je z tohoto důvodu určující princip sociálního řádu. Pokud láska a praktikování *Ren* nezačne od kořenů, nezačne nikdy (Ni, 2013, s. 31).

1.2.5 Li a Yi

Nepostradatelnou součástí *Ren* je pak již zmíněný pojem *Li*. Vochala o *Li* říká, že „*určuje každému jeho místo ve společnosti a stanoví normy jeho chování*“ (Vochala, 2009a, s. 221), přičemž „*vychází ze stejnojmenného označení souboru společenských norem epochy Zhou*“ (tamtéž, s. 222). Termín *Li* může odkazovat hned k několika knihám, přesněji řečeno na zákoník a také na tři knihy o etiketě a obřadech. Zákoník *Li* měl ve své době pomoci předejít chaosu a rozvratu pomocí pravidel a norem, jež zajišťovaly stabilitu vlády a pořádek mezi lidmi. Zbylé tři knihy se pak označují jako *San Li* neboli „Troje *Li*“ a obsahují etiketu a mravy té doby, obřadní pravidla a také jejich výklady a popisy (tamtéž, s. 223–24). Podle Krále *Li* „*řídil přirozený, tedy dobrý běh přírody a stejně tak řádné, tedy dobré fungování společnosti, rodiny, obce, státu*“ (Král, 2005, s. 70). K *Li* pak následně patří i *Yi*, které vyjadřuje „*mysl pro plnění morálních povinností*“ a které jedince zavazuje k tomu, aby jednal dle svého sociálního postavení (Vochala, 2009a, s. 323).

1.2.6 Ren Dao

Již bylo představeno *Ren Dao*, tedy nejvyšší projev lidství, kterého může člověk dosáhnout, a zároveň byly popsány pojmy, z kterých se skládá. V konfucianismu existuje idealizovaná verze člověka, který je samotným zosobněním toho, co *Ren* představuje. Ta se nazývá „mudrc“ *Sheng* či *Shengren*. Mudrc je ten, jehož „*Já*“ je jedno s vesmírem, je to ten, který pochopil *Dao* Nebes a pravou podstatu lidství – sám se tudíž ve svém smyslu stává tím, co *Ren* je. Kromě toho, že mudrc pochopil *Dao* Nebes, tak s ním i spolupracuje a vytváří

tak spojení vesmíru a lidí, přičemž s nimi existuje v nikdy nekončícím pohybu (Sun, 2008, s. 566). Mudrc je zosobněním Konfuciova ideálního vládce. Prívlastky, které se k mudrcovi pojí, jsou moudrý, mírný, štědrý, tolerantní, vytrvalý, vážný a opatrný. Sun popisuje mudrce jako toho, jehož *ideální Já* a *reálné Já* jsou jedno a totéž (tamtéž, s. 567). Ačkoliv mudrc zní jako nedosažitelný vrchol, podle Konfuciových učedníků se jím může stát každý, kdo se bude věnovat celoživotnímu učení a sebezdokonalování. Konfuciánská literatura zmiňuje za možné příklady mudrců vládce starých dob, jako byli Yao, Shun a Yu, avšak konfuciánští učenci považují za mudrce i samotného Konfucia nebo učence Mencia (tamtéž, s. 568). Sám Konfucius však nesouhlasil s tím, že by měl předpoklady k tomu být mudrcem, a jeho jediná přednost byla podle něj jeho „láska k učení“ – vnímal se pouze za učitele, který vede ostatní k *Ren* a se svými žáky putuje po společné cestě vedoucí k seberealizaci (Weiming, 2023, nestránkováno).

1.2.7 Junzi

Člověk se silným morálním cítěním, jenž usiloval o to stát se jednoho dne mudrcem, byl *Junzi*. *Junzi* původně označoval jedince s aristokratickým původem, avšak tento význam postupně zanikl a změnil se na výraz vyjádření úcty (Sun, 2008, s. 566). Podle Vochaly je *Junzi* „ideálem pravého aristokrata“. Naproti němu pak stojí v protikladu *Xiao Ren* „malý člověk“, který představuje někoho, kdo nemá žádné hodnoty a jedná jen ve svůj vlastní prospěch (Vochala, 2009a, s. 284). V *Lun Yu* je detailně popsáno, čím se má *Junzi* vyznačovat, jak se má chovat a k čemu má svým jednáním směřovat. *Junzi* mohl teoreticky pocházet z jakékoliv společenské vrstvy, ale kvůli požadavkům, které musel splňovat, se většinou jednalo o privilegovanějšího jedince. Vochala shrnuje nároky na *Junzi* pomocí výroku Konfuciova učedníka Mistra Zenga: „pravým aristokratem může být nazván člověk, jemuž lze svěřit malého sirotka, i osud celé země, a jenž v kritických okamžicích projeví svou nezlomnost a neseleže“ (Vochala, 2009a, s. 285). *Junzi* zosobňují vzdělanostní cíl cesty a jsou „mudrci zevnitř a králové navenek“ – skrze ně se *Ren* zhmotňuje do okolního světa. Kromě toho musí chápat, jak funguje *Dao* Nebes a respektovat jeho Řád – což také znamená vědět, jaké jsou lidské limity a co už člověk nedokáže sám ovlivnit (Sun, 2008, s. 568). *Junzi* má zodpovědnost sociální i zodpovědnost vůči sobě samému. Bylo nutné, aby neustále vyhledával příležitosti k tomu, aby se vzdělával a zdokonaloval. Jen pomocí toho mohl přijít na chybu ve svém úsudku a napravit ji. I samotný Konfucius přiznal, že se někdy zmýlil – bylo proto podle něj důležité poslouchat názory ostatních a uchovávat je v paměti (tamtéž, s. 569).

Mezi další vlastnosti, které by si *Junzi* měl vypěstovat, patřily také samostatnost, zdravá sebedůvěra, vytrvalost a čestnost (tamtéž, s. 569–570). Významné bylo pak pro *Junzi* již referované spojení lidskosti *Ren* a moudrosti *Zhi*. Bez moudrosti nemůže jedinec dojít na „konec cesty“ – k *Ren Dao*. *Junzi* se proto musí intenzivně a po celý život věnovat studiu, ptát se na otázky, které v rámci jeho bádání vyvstanou, a reflektovat to, co už ví. Podle Konfucia byla záliba v učení důležitější, než samotný akt učení a získávání znalostí. *Junzi* měl být vzdělaný v etice, normách a obřadech, ale měl být také znalý kultury, ať už se jednalo o hraní na hudební nástroj nebo o kreslení obrazů. Zároveň však měl být ochotný obětovat své pohodlí a svůj současný životní standard pro to, aby mohl praktikovat *Ren* (tamtéž, s. 570–571). *Junzi* tedy ztělesňoval podle konfuciánské nauky ideál toho, co vše by měl člověk usilující o *Ren Dao* mít. Dosáhnout kvalit *Junzi* byl jen první krok k tomu, jak se stát mudrcem. To bylo tím naprostým vrcholem, na který může jedinec vystoupat – dojít až tam znamenalo, že se jedinec stal součástí světa kolem sebe i všeho ostatního, co ho přesahuje. *Junzi* tedy představoval mnohem realističtější cíl, ke kterému se mohl učenec konfucianismu upínat, a kterého mohl dosáhnout.

1.3 Mencius

Mistr Meng neboli Mengzi (přibližně 385–312 př. n. l.) je kvůli latinskému přepisu svého jména stejně jako Konfucius v Evropě znám pod jménem Mencius. Mnoho se o něm neví z důvodu nedostatku historických pramenů jeho doby, a tak je většina informací známa z jeho vlastního díla. Právě jedna z jeho knih, známá jako *Mencius*, byla zařazena mezi *Čtyři knihy*. Mencius pocházel stejně jako Konfucius ze státu Lu a také byl učencem z nižší šlechty (Král, 2005, s. 159). Doba, ve které žil, byla také tak neklidná – období Jara a Podzimu přešlo plynule do Období válčících států (475–221 př. n. l.), které skončilo sjednocením Číny (Cartwright, 2017, nestránkováno). Knížata mezi sebou vedla krvavé bitvy o přežití, a tudíž neviděla přínos v konfuciánských hodnotách, jako bylo například a především vyzdvihování *Ren*. Mencius měl proto, tak jako ostatní učenci z vrstvy *Shi*, problém najít profesní uplatnění. Nakonec se ve svém rodném státě Lu rozhodl založit školu, do které promítl jak tradiční konfuciánskou nauku, tak poznatky z jiných filozofických doktrín té doby. Tímto krokem se snažil zmodernizovat Konfuciovy myšlenky, aby lépe reflektovaly danou dobu (Král, 2005, s. 159).

Menciovo učení je silně humanisticky zaměřené – zásadní myšlenkou je, že lidé jsou ve své přirozenosti dobří, přičemž tato „dobrosrdečnost“ *Shan* vychází ze samé podstaty

toho, co lidství *Ren* je. Což ve své podstatě znamená, že lidé jako jedinci dobří být nemusí, ale že přirozenost *Xing* jde ruku v ruce s tím být člověkem. Mencius věřil, že záleží převážně na tom, zda bude daný jedinec tuto přirozenou vlastnost rozvíjet či nikoli (Lai, 2017, s. 42–43). K tomu, aby toho dosáhl, mu pak pomáhalo jeho „srdce“ a „mysl“ *Xin* (Král, 2005, s. 162). Celá cesta poznání tedy vypadala tak, že člověk, který porozuměl svému srdci a mysli *Xin* a pochopil tak svoji lidskou přirozenost *Xing*, teprve pak mohl zřít Nebesa (Weiming, 2023, nestránkováno). Kromě těchto vlastností vnímal Mencius jako významnou dále „fluidní energii a sílu“ *Qi*, která podle něj byla životodárnou a fyzickou, projevující se „vůli k dobru a k dokonalosti“, přičemž zároveň představovala samotné zosobnění energie morální. Zda bude jedinec dobrý je podle Mencia ovlivněno čtyřmi ctnostmi *Duan*, které vycházejí z tradičních konfuciánských hodnot. Jedná se o „lidskost“ *Ren*, „čest“ *Yi*, „etiketu“ *Li* a „moudrost“ *Zhi*. Mencius tedy přemýšlel o člověku v několika rovinách – v morální, duchovní, fyzické i přírodní (Král, 2005, s. 163–164).

1.4 Neokonfucianismus

Z důvodu nesčetných válek, nepokojů, ideologických převratů a změn ve vládnoucích dynastiích se postupně měnily převládající myšlenkové proudy v Číně. Kromě v té době převládající radikální ideologie *Fajia* se výrazně projevovala také nová forma taoistické filozofie zvaná neotaoismus a značné popularitě se těšil i buddhismus, který se zároveň příliš ideově neshodoval s tehdejší čínským myšlením. Právě to byl také jeden z důvodů, proč okolo 8. století n. l. na popud nových konfuciánských učenců vzniká myšlenkový proud zvaný neokonfucianismus, který měl konkurovat stávajícím filozofiím – to nejen splnil, ale své dominantní postavení si udržel až do 20. století a prakticky lze říci, že toto místo zastává v určitých aspektech až do dnešní doby. Samotný výraz *neokonfucianismus* se opět používá pouze na Západě. V Číně se o něm mluví jako o *Daoxue* neboli *Učení o Dao*, přičemž se někdy používá i pojem *Lixue*, tedy *Učení o řádu Li*, protože cesta *Dao* a řád *Li* byly někdy považovány za synonyma. Neokonfucianismus představoval návrat k antickému čínskému myšlení a jednalo se tedy o jakousi obdobu čínské „renesance“ nazývané *Fugu* neboli „návrat ke starému“ (Král, 2005, s. 284–285).

Zde je nutné zmínit několik významných skutečností o neokonfucianismu. Zaprvé, neokonfucianismus je velmi široké myšlenkové hnutí, které se rozvíjelo v průběhu několika staletí a kryje se s vládou čtyř po sobě jdoucích dynastií – vzestup neokonfucianismu započal obdobně jako vláda Songů (960–1127) a přetrvával až do konce vlády mandžuských Qingů

(1644–1911), což bylo období imperiální Číny (tamtéž, s. 284). Zadruhé, v evropském kontextu bývá někdy neokonfucianismus mylně považován za klasický konfucianismus. Tento omyl vznikl, protože se první edice klasických konfuciánských textů do Evropy dostaly až okolo 11. a 12. století a obsahovaly neokonfuciánské komentáře, ze kterých se pak v dalších edicích vycházelo. Podobně na tom pak byly pojmy taoismus a neotaoismus, které jsou dodnes zaměňovány (tamtéž, s. 284). Poslední skutečností je pak fakt, že neokonfucianismus nevychází pouze z původního konfuciánství, ale obsahuje i prvky taoismu a buddhismu (Overmyer, 1999, s. 65).

2 Celoživotní učení

V rámci této kapitoly bude nejprve věnován prostor vymezení jednotlivých pojmů podstatných pro celoživotní učení, na což bude následně navázáno stručným historickým přehledem evropských ideových počátků této myšlenky a v neposlední řadě bude představen i historický vývoj celoživotního učení a vzdělávání v rámci význačných dokumentů mezinárodních organizací. Před více než stoletím se John Dewey ve své knize *Democracy and Education* věnoval myšlence osobnostního růstu člověka za pomoci vzdělávání. V tomto díle z roku 1916 napsal: „*účelem školního vzdělávání je zajistit kontinuitu vzdělávání tím, že se vytvoří takové síly, které zabezpečí růst. Sklon učit se ze života samotného a vytvořit takové životní podmínky, aby se všichni učili v procesu života, je nejlepším výsledkem školní výchovy. (...) Protože život znamená růst, žije živoucí bytost v jedné fázi života stejně skutečně a hodnotně jako ve fázi jiné, se stejnou vnitřní úplností a stejnými bezpodmínečnými požadavky. Vzdělávání tedy znamená poskytování podmínek, které zajišťují růst nebo přiměřenost života bez ohledu na věk.*“ (Dewey, 2018, s. 56–57)

Jak je patrné z výroku výše, vzdělávání bylo podle Deweyho předpokladem růstu, a to v jakémkoliv období života jedince. Právě na základě svých tezí je Dewey označován za jednoho z předchůdců prvních koncepcí o celoživotním vzdělávání (Wain, 2009, s. 391). O tři roky později zpráva od *Adult Education Committee* vydaná v rámci britského Ministry of Reconstruction posunula celoživotní vzdělávání blíže ke středu zájmu spojeného se vzděláváním dospělých (Jarvis, 2007, s. 64), když v ní bylo mimo jiné zmíněno, že vzdělávání dospělých by mělo být přístupné „*všem a po celý život*“ (Smith, 1919, s. 5). Roku 1929 pak Basil A. Yeaxlee vydává první anglicky psanou knihu věnující se přímo tématu celoživotního vzdělávání nazvanou *Lifelong Education* (Jarvis, 2007, s. 64). Celoživotní vzdělávání a tomu podobné koncepty se poté na nějakou dobu vytrácejí ze středu zájmu a pozornosti se jim dostává opět až v poválečné době (Jarvis, 1987, s. 33).

V současnosti je pro tento koncept nejčastěji využíván pojem *celoživotní učení* (*lifelong learning*), který je definován jako „*jakákoli vzdělávací činnost prováděná v průběhu života ve formálním, neformálním nebo informálním prostředí, která vede ke zlepšení znalostí, know-how, dovedností, kompetencí a kvalifikace z osobních, sociálních nebo profesních důvodů*“ (CEDEFOP, 2024, nestránkováno). Jak bylo již zmíněno, v minulosti se užíval výraz *celoživotní vzdělávání* (*lifelong education*), který byl však spojován spíše se vzdělávacími aktivitami formálního a neformálního rázu a nezahrnoval

sféru informálního učení (Kopecký, 2018, s. 10). Koncepce celoživotního učení je pak vztahována ke dvěma osám, v rámci kterých se projevuje (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 106):

- v ose horizontální dochází k *celoživotnímu učení (lifelong learning)*,
- v ose vertikální dochází ke *všeživotnímu učení (lifewide learning)*.

Horizontální osa celoživotního učení vyjadřuje „*vzdělávání a učení se v průběhu celé délky života*“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 106), zatímco vertikální osa všeživotního učení vyjadřuje fakt, že učení a vzdělávání může probíhat při jakékoliv příležitosti, doslovně dle Palána „*vždy a všude*“, tedy nejenom ve formálním vzdělávacím systému, ale například i v rodině nebo při trávení volného času (Palán, 2006, s. 34). Někdy je též zmiňována i třetí osa této koncepce nazvaná *lifedeep learning*, která vyjadřuje „*kvalitu a hloubku pochopení*“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 106). Celoživotní učení je prospěšné v mnoha ohledech, a to jak pro jednotlivce, tak i pro společnost. Jedná se například o rozvoj osobnosti, zlepšení konkurenceschopnosti zemí a uplatnění jedinců na trhu práce, posilování aktivního občanství, snižování sociálních nerovností a další (Palán, 2006, s. 35–36).

2.1 Podoby vzdělávání a učení v kontextu celoživotního učení

Jak již bylo konstatováno, celoživotní učení je v životě jedince realizováno jak v ose horizontální, tedy napříč celým jeho životem, tak i v ose vertikální, která pokrývá všechny činnosti vzdělávání a učení v rámci různých „*situací, prostředí a institucí*“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 106). Druhá osa bývá označována jako všeživotní učení a značí, že činnost vzdělávání a učení může probíhat za jakýchkoli okolností a kdekoli, a zároveň se mezi sebou mohou tyto činnosti navzájem prolínat (Palán, 2006, s. 34). V rámci celoživotního učení jsou v průběhu života jedince obsáhnuty všechny formy učení se a vzdělávání: formální, neformální i informální (tamtéž, s. 31). Dále lze hovořit o dvou „*základních etapách*“ vzdělávání, kterými v průběhu svého života jedinec projde (MŠMT, 2007, s. 8–9):

- *počáteční vzdělávání*, které zahrnuje primární, sekundární a terciální vzdělávání,
- *další vzdělávání*, které se odehrává zpravidla až po dokončení určitého stupně vzdělání a po vstupu na trh práce.

Formální vzdělávání probíhá ve formálních vzdělávacích institucích, obvykle ve školách v po sobě navazujících stupních, kde jsou vzdělávací cíle, obsahy, funkce, způsoby hodnocení a organizační formy legislativně vymezeny (MŠMT, 2007, s. 9), a vzdělání je zde zakončeno získáním všeobecně uznávaného certifikátu (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 107).

Formální vzdělávání je zpravidla spojováno s počátečním vzděláváním, avšak existuje také tzv. *druhá vzdělávací šance*, v rámci které se dospělý jedinec vrací dokončit zanechané vzdělání (tamtéž, s. 108).

Neformální je pak takové *vzdělávání*, které se odehrává mimo formální vzdělávací systém a zároveň pomocí něj jedinec nemůže získat další stupeň vzdělání (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 109). Jedná se například o rekvalifikační kurzy, volnočasové aktivity nebo školení a přednášky (MŠMT, 2007, s. 9).

Informální vzdělávání nebo lépe řečeno *učení* se pak liší od dvou předcházejících forem v tom, že probíhá většinou nahodile a nesystematicky (Palán, 2006, s. 32). Může jít o *sebeřízené (intencionální) učení*, které je jedincem prováděno zcela záměrně, *náhodné (incidentní) učení*, které není účelné a vzniká jako součást jiné aktivity, avšak jedinec si může uvědomovat, že se při dané činnosti zároveň i něčemu naučil anebo o *tacitní učení*, které jedinec praktikuje neúmyslně a bez uvědomění (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 119).

Učení a vzdělávání dospělých je možné dělit na základě obsahové stránky na tři kategorie (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 111–117):

- *další profesní vzdělávání*, do kterého se řadí vzdělávací aktivity odborného a profesního rázu, které jedinec vykonává v rámci svého aktivního pracovního života,
- *zájmové vzdělávání*, které zahrnuje volnočasové aktivity, kterých se jedinci volí dobrovolně na základě své vnitřní motivace,
- *občanské vzdělávání*, pokrývající vzdělávací aktivity v oblasti občanských, společenských a politických práv a povinností.

Způsob tohoto dělení je využíván pouze regionálně a v zahraničí neexistuje ve stejném znění, a zároveň je nutné podotknout, že tyto kategorie bývají obvykle spojovány hlavně s aktivitami neformálního učení a vzdělávání, avšak to neznamená, že by neexistovaly i v rámci sféry formálního a informálního vzdělávání a učení (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 109–110).

2.2 Historické kořeny idejí celoživotního učení

Idea učení či vzdělávání, které prostupuje napříč celým životem jedince, není výtvozem posledních dvou století. Naopak se jedná o představy, jež sahají do starověkých kultur Indie, Řecka, anebo právě kultury starověké Číny (Suchodolski, 1976, s. 58). Zpočátku se nejednalo o ucelené koncepce, které existují v současné době; šlo především o

ideové počátky těchto myšlenek – byly to prvotní nákresy stavby, k jejímuž budování došlo až ve 20. století. Formovaly se postupně v průběhu několika staletí a napříč různými kulturami, a hlásaly je významné historické osobnosti, jako byli Sókratés, Platón, Komenský nebo již zmiňovaný Konfucius a další (Suchodolski, 1979, s. 38–44). Ačkoliv je patrné, že se jednalo o koncept, který existoval v různých obdobích v kulturách po téměř celém světě, tato kapitola se zaměřuje pouze na historické kořeny těchto idejí v evropském kontextu.

2.2.1 Starověké Řecko

Jedny z prvních evropských idejí celoživotního učení se začaly utvářet před více než dvěma tisíci lety ve starověkém Řecku. Již od Homéra byl v antice zavedený výraz *paideia*. Pojem *paideia* vyjadřoval koncept, jehož význam se napříč staletími postupně měnil. To znamenalo, že pro Homéra mohla být *paideia* ztělesněna trojskými hrdiny a dokonalostí *areté*, kdežto pro filozofa Hésioda vyjadřovala naopak ideu poklidného života. V období klasického Řecka a po něm pak začíná *paideia* postupně nabývat představy „vzdělávacího úsilí, jenž přetrvává po celý život“ (Michopoulos, 1983, s. 4–5). Někdy se využívají pojmy *stará* a *nová paideia* – „*stará paideia*“ ve smyslu „*starání se o dítě*“ a „*nová paideia*“ ve smyslu „*péče o duši*“ (Svobodová, 2013, nestránkováno).

Při hledání kořenů idejí celoživotního učení nelze opomenout Sókrata. Jeho přínos lze podle Suchodolského pozorovat v jeho přístupu k hledání pravdy; člověk měl být kritický jak k sobě a ke svému životu, tak i vůči ostatním. Spíše než o nalezení jedné „*ultimátní pravdy*“ šlo spíše o samotný, nikdy nekončící akt jejího hledání (Suchodolski, 1979, s. 40). Sókratův přístup lze hodnotit jako poměrně individualistický – spíše než o obohacení celku záleželo hlavně na tom, co tím získává jedinec. Jaeger v tomto případě poukazuje na to, že podle Sókrata člověk nepotřebuje nalézt jednu jedinou skutečnou pravdu, když ji poté po něm nikdo nedokáže využít. Dle něj je mnohem užitečnější využít svůj život ke „*snaze získat reálné zkušenosti*“ a i „*nejmenší pokrok*“ v životě jedince znamenal více než „*největší myšlenkový převrat*“, jenž vznikl mimo něj (Jaeger, 1986, s. 68–69). Naproti tomu pak stojí Platón se svojí Ústavou, který vidí jako cíl obohacení *polis*, tedy celku. Učení sloužilo k předávání hodnot, bylo součástí lidských styků jako takových, protože lidé se učí vzájemným sdílením. Stejně jako jeho učitel vnímal i Platón dialog a kladení otázek jako významný prvek hledání pravdy; tyto metody měly být zároveň praktikovány v rámci školy, přičemž samotný výraz *scholé* původně vyjadřoval trávení volného času a odpočinek, což se od současného významu značně liší (Šerák, 2005, s. 19–20). *Paideia* znamenala podle

Platóna doslova „*formování duše*“, jejíž činností měl člověk s vynaložením všech sil strávit celý život; význam, který této ideji přikládal, lze sledovat například v jeho podobenství o jeskyni nebo v jeho znázornění ideálního státu (Michopoulos, 1983, s. 10–11).

Stejně jako Platón, i Aristotelés navazoval na svého učitele; věřil, že k sebenaplnění jedince dochází pouze při aktivitách, které nastávají v rámci *schóle*, tedy při trávení volného času. K naplnění ve *schóle* má směřovat všechno úsilí, které jedinec podstupuje v práci a při svých povinnostech, přičemž právě volný čas by měl být naplněn určitou mírou intelektuální aktivity. Tím není myšleno pouze učení a výzkum, ale také věnování času umění. Žádná z těchto činností by navíc neměla být provozována za účelem zisku, ale pouze pro morální a duchovní obohacení jedincovy duše (Vidmar, 2014, s. 94).

2.2.2 Středověk

Paideia přetrvala v určité podobě až do středověku jako jeden ze základů ideového konceptu *educatio*. Pojem *educatio* vyjadřoval vzdělávání a výchovu, které byly zaměřeny převážně na obohacení člověka v rámci volnočasových aktivit. Praktická výuka směřující k výkonu povolání se pak nepovažovala za *educatio*, protože hlavním účelem *educatio* bylo „*zdokonalovat se k obrazu Božímu*“, přičemž toto snažení muselo zasahovat „*všechny oblasti lidské činnosti*“, neboť důležitá je jak péče o tělo, tak i o duši (Šerák, 2005, s. 21–22). Tento způsob vzdělávání začal být zaváděn v průběhu 5. a 6. století, kdy představitelé východoevropských mnišských řádů vyzývali k dennímu studiu textů, které jim mělo napomoci k osobnímu růstu a nalezení sebe sama (Vidmar, 2014, s. 95).

Významné období, které napomohlo v utváření myšlenek celoživotního učení, byla reformace. Díky ní nemuseli lidé přijímat slovo Boží zprostředkovaně od kazatelů, ale mohli si utvářet svůj individuální vztah k Bohu a víře skrze čtení Bible ve svém mateřském jazyce. K tomu bylo samozřejmě nutné, aby uměli i prostí lidé číst, případně také psát. Tyto myšlenky byly významnou složkou učení Martina Luthera v 16. století, dle kterého nestačila pouze praktická výuka, kterou děti získávaly doma od rodiny. O století později se velmi podobnými úvahami zabýval i Jan Amos Komenský. Právě Komenský ve svém filozofickém díle nesoucím název *Obecná porada o nápravě věcí lidských* představuje svůj koncept *Vševýchovy* neboli *Pampaedia*, ve které je vzdělávání představeno jako cyklus trvající od narození do smrti; ten se dělí na sedm stupňů tzv. škol, které odpovídají jednotlivým obdobím života jedince (Vidmar, 2014, s. 97). Nejvýznamnějším stupněm je dospělost, protože k ní spěje všechno předcházející snažení; v tomto období je každý sám sobě učitelem

a musí se nejenom vzdělávat, ale také učit ze svého okolí. Komenský neopomíná ani období staří – naopak věří, že je to etapa, při které mají lidé retrospektivně zhodnotit svoji minulost, předat své zkušenosti dál a obecně uzavřít svůj dosavadní život, aby se tím mohli připravit na ten posmrtný. Existuje i osmý stupeň nazývaný „školou smrti“, jejíž obsah však nerozvádí. Je důležité zmínit, že Komenský do své filozofie zahrnoval všechny lidské bytosti, bez ohledu na jejich pohlaví, věk, národnost či sociální třídu, a neopomíjel ani ty, kdo byli mentálně či fyzicky hendikepovaní (Vidmar, 2014, s. 97–98). Jedním z důležitých cílů celého tohoto snažení bylo pak dle Komenského dosažení lidskosti, přičemž právě vzdělávání a výchova byly tím, co k tomu mělo jedince vést (Suchdolski, 1979, s. 38–39). Celý život měl být pak jakousi školou, která člověka provází na každém kroku a formuje ho do takové podoby, která mu náleží (Šerák, 2005, s. 23).

2.2.3 Osvícenství

Vlna náboženských reforem a nepokojů, jež se v 16. století prohnala Evropou, byla pouze jednou z mnoha událostí, které pomohly zapříčinit postupnou sociálně-intelektuální revoluci, a dala vzniknout novému období nazývanému *osvícenství*. Tento myšlenkový proud se snažil o porozumění světa kolem sebe, a to nejlépe za pomoci vlastní získané zkušenosti, tedy bez slepého důvěřování autoritám (Withers, 2007, s. 2–3). Doposud bylo na poznání nahlíženo jako na něco, co musí být nalezeno převážně v dávné moudrosti, ať už se jednalo o spisy a práce významných myslitelů antiky a renesance nebo o slovo Boží v Bibli. Avšak nová éra s sebou přinesla i nový úhel pohledu, který naopak nabádal k tomu, aby člověk začal hledět do *budoucnosti*, a tedy v určité míře mohl předvídat to, co teprve může přijít, a řádně se na to připravit. Vzdělávání pak už nesloužilo pouze jako nástroj, který měl z jedince vytvořit „lepšího člověka“ především z morálního hlediska. Osvícenství přineslo reálné základy toho, aby vzdělávání nesloužilo člověku jenom k tříbení sebe sama, ale i ke zlepšení kvality jeho dosavadního a budoucího života – což napomáhalo společnosti obecně (Gilead, 2021, s. 2–3). K uskutečnění těchto myšlenek dochází v průběhu období osvícenství, avšak základy pro tyto ideje vznikaly už dříve; jejich počátky lze sledovat například v již zmiňovaném starověkém Řecku, ale i v pracích pozdějších evropských myslitelů jako byl například René Descartes. Mezi představitele osvícenských myslitelů, kteří se věnovali ve své práci tématům vzdělávání a výchovy, nelze opomenout Jeana-Jacquesa Rousseaua nebo Immanuela Kanta, jehož filozofická teorie byla také jednou ze součástí myšlenek zmíněných v předešlém odstavci (Šerák, 2005, s. 24–25).

Minulá podkapitola se věnovala ve velké míře učení Jana Amose Komenského, jehož převážně pedagogické dílo bylo i jednou z inspirací pro práci Johna Locka. Ačkoliv oba myslitelé žili téměř ve stejném období, myšlenky Komenského bývají zařazovány do pozdního středověku, zatímco Locke se svým zaujetím v otázkách lidského rozumu již zaujímá čestné místo mezi novověkými mysliteli (Kasper a Kasperová, 2010, s. 38–39). Lockova práce prostupovala více obory, z nichž lze jmenovat například filozofii, pedagogiku a politologii. Jeho význačnou sensualisticky laděnou teorií, které se věnoval následně i ve své vlastní verzi Rousseau, byla teze o původu vzniku jedincových idejí; dle Locka se lidé rodí jako „*nepopsaná tabule*“ a teprve v průběhu života si na základě smyslového zpracování získaných prožitků ideje sami vytvářejí. Pro Lockovo dílo se také stala významnou občanská výchova, kterou pokládal za důležitou nejen s ohledem na zvýšení úrovně občanské společnosti, ale také s ohledem na zkvalitnění života jedince (tamtéž, s. 39–40). Lockův přístup ke vzdělávání a výchově byl *utilitaristický*; jedinec se měl vzdělávat v praktickém duchu tak, aby nabyté schopnosti a dovednosti dokázal následně využít i v budoucnu ve svém životě, což s sebou neslo i nutnost dál se sebevzdělávat po zbytek života (tamtéž, s. 46–47). Locke byl svými názory inspirací pro pozdější osvětské autory (Šerák, 2005, s. 25).

Lockeho následovník Rousseau se svým předchůdcem sice inspiroval, avšak v konečném důsledku si svými názory oba téměř oponují (tamtéž, s. 39). Podstata Rousseauovy filozofie leží v jeho přesvědčení, že člověk se do svého „*přirozeného stavu*“ již narodí a nemělo by se do něj nijak zasahovat, aby nebyla narušena jeho integrita. Jedinec má následně znalosti, schopnosti a dovednosti získávat přirozenou cestou skrze své vlastní smyslové a rozumové prožívání, a to bez slepého následování autorit. Správná výchova v dětství má jedince ochránit před tlakem společnosti a kultury, které by tuto přirozenost narušovaly (tamtéž, s. 63–66). Kasper a Kasperová upozorňují, že si tímto tvrzením Rousseau protirečil, neboť je otázkou, do jaké míry může jedincova přirozenost zůstat zachována, pokud dochází k výchovnému působení na něj. Rousseau se s Lockem rozchází i v názoru na občanskou výchovu – dle Rousseaua není občanská společnost svobodná, hlavně s ohledem na majetkové vlastnictví, a tedy by se od ní mělo odstupovat (tamtéž, s. 64). I přes zmíněné rozdíly položili oba myslitelé základy pro ideje nového způsobu vzdělávání, které využívalo vlastní prožitky a do popředí stavělo praktický užitek před duševní obohacení (Šerák, 2005, s. 25).

2.3 Historický vývoj vzdělávací politiky v rámci mezinárodních organizací

Pokud byla antika až do osvícenství fáze, při které docházelo k nákresu základů stavby pomocí formování prvotních idejí o celoživotním učení a vzdělávání, potom lze považovat 2. polovinu 20. století již za éru budování. Na stavbu nové poválečné společnosti pokoušející se poučit se ze svých chyb byly položeny základní kameny ve formě demokratické občanské společnosti založené na sociální svobodě a lidských právech (Negt, 2013, s. 116). Období následující po dvou světových válkách se vyznačovalo velkými změnami ve všech sférách společnosti – právě změny jako například „*rozvoj technologií, globalizace trhu, postupující urbanizace, studená válka*“ a další dle Šeráka přispěly ke „*zvýšené poptávce po kvalifikované pracovní síle, která následně vytvářela tlak na stávající vzdělávací systémy*“ (Šerák, 2012, s. 70–73). Znalosti se stávají zcela nepostradatelným strategickým zdrojem, který rozhoduje o konkurenceschopnosti nejen jednotlivců, ale i samotných států. S tím jde pak ruku v ruce i schopnost učit se, a to především v průběhu celého života jedince, a to jak napříč formálním vzdělávacím systémem, tak i mimo něj – pouze a jenom tak se mohou jedinci vyrovnat zrychlenému tempu, ve kterém se společnost mění a vyvíjí (tamtéž, s. 71). V roce 1968 mimo jiné na základě studentských protestů vyvstaly argumenty, že by vzdělání mělo patřit mezi základní lidská práva všech občanů. Nadále narůstající životní úroveň jedinců a zvyšování jejich volného času pak navíc vedlo ke „*společenské poptávce po vzdělání*“, která však nemohla být uspokojena pouze pomocí tradičního formálního vzdělávacího systému, který byl pro dospělou populaci nedostačující, a tak se pozornost obracela k neformálnímu a informálnímu vzdělávání a učení (Šerák, 2016, s. 89–90).

Koncepce věnující se tématům učení a vzdělávání tedy postupně v průběhu 2. poloviny 20. století nabíraly na významu a s ohledem na budoucí vývoj se jim věnovaly ve svých dokumentech význačné mezinárodní organizace – ať už šlo o spíše idealisticky laděný přístup UNESCO nebo o více ekonomizující pojetí OECD a Evropské unie (Kopecký, 2018, s. 9–11). Zde je nutné zdůraznit, že zapojení mezinárodních organizací do vzdělávací politiky mělo zásadní význam, jelikož toto téma bylo původně čistě v režii jednotlivých států a jednalo se převážně o „*vnitřní záležitost*“. To však přestalo platit hlavně z důvodu již zmiňovaných změn ve společnosti a v tuto chvíli je vzdělávací politika diskutována v rámci mezinárodních organizací, které na ní mají v tomto ohledu zásadní dopad (Barrosová a Guimarãesová, 2018, s. 26–27).

2.3.1 Rada Evropy

První organizací, kterou je v rámci vývoje mezinárodních vzdělávacích koncepcí nutno zmínit, je Rada Evropy, která se v patnácti studiích souhrnně nazvaných *Permanent Education* věnovala tématu permanentního vzdělávání (Šerák, 2016, s. 90–91). Dle Schwartze byl koncept *permanentního vzdělávání* jednou z možností, jak zareagovat na neustále rostoucí tempo moderní doby, jejíž rychlé společenské a technologické změny neumožňují, aby se jedinec zvládl vše naučit v průběhu svého pobytu ve formálním vzdělávacím systému. Permanentní vzdělávání mělo poskytnout šanci jedincům, aby se mohli v případě zájmu v průběhu celého svého života vrátit k již započatému vzdělání a navázat na něj, přičemž právě škola měla být tím, co je dokáže na tuto eventualitu řádně prakticky připravit (Schwartz, 1969, s. 9–10). Koncept permanentního vzdělávání byl významný i v dalších ohledech – zaprvé, jelikož se pokoušel propojit sféru povinného a dobrovolného vzdělávání, a zadruhé, kvůli kritickému postoji, který zastával vůči tehdejšímu stavu vzdělávání (Griffin, 2009, s. 264–265).

2.3.2 UNESCO

V roce 1961 bylo na Generální konferenci UNESCO ustanoveno, že vzdělávání bude tím hlavním tématem, kterému se bude organizace věnovat (UIE, 2002, s. 40), a od té doby až do konce 20. století se více jak polovina prostředků a aktivit organizace soustředila právě na oblast vzdělávání (Šerák, 2016, s. 91). Roku 1970 byla mandátem UNESCO založena Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání, jejíž výsledným produktem je závěrečná zpráva z roku 1972 nazvaná *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* neboli *Faureho zpráva* (tamtéž, s. 92). Jedním z hlavních výstupů této práce bylo, že vzdělávání je pro člověka a jeho vývoj naprosto nezbytné, a mělo by tudíž být umožněno všem bez rozdílu, a v celé délce jejich života (tamtéž, s. 34). Klíčovým prvkem tzv. „učící se společnosti“ měl být koncept „celoživotního vzdělávání“, který se měl stát naprostým základem pro budoucnost vzdělávací politiky národů (Faure et al., 1972, s. 181–182). Kromě toho se ve zprávě objevily i další podnětné myšlenky. Jako příklady lze uvést, že vzdělávání mělo po všech stránkách obohacovat jedince a vycházet z jeho potřeb, všechny formy vzdělávání měly být považovány za stejně hodnotné nebo že vzdělávání mělo přispět k pocitu sounáležitosti mezi různými kulturami a národy (Faure et al., 1972, s. 161–162; s. 156; s. 153; s. 186).

V reakci na Faureho zprávu se změnilo i směřování UNESCO *Institutu pro vzdělávání* v Hamburgu a rozšířilo se o problematiku „vzdělávání“ na „celoživotní vzdělávání“, což bylo následně reflektováno i v jeho názvu, který se změnil na *Institut pro celoživotní vzdělávání* (UIE, 2002, s. 40). V roce 2006 se pak směřování a název změnil ještě jednou – na *Institut pro celoživotní učení* (Ouane, 2009 s. 309). V průběhu let s tímto institutem spolupracovaly významné osobnosti například od již zmíněného Faureho po Lengrandu, Freireho, Montessori nebo Suchodolského (UIE, 2002, s. 26–34).

Roku 1996 jako součást *Evropského roku celoživotního učení* vychází další významný dokument – *Learning: The Treasure Within*, známý též jako *Delorova zpráva* podle Jacquese Delorse, který předsedal *Mezinárodní komisi pro vzdělávání v 21. století*, v rámci níž byl dokument zhotoven (Šerák, 2016, s. 96). Delorova zpráva na Faureho zprávu přímo navazuje, avšak zároveň ji rozšiřuje a aktualizuje vzhledem k tehdejší době ovlivněné globalizací a soudobou ekonomickou situací. Klíčovým pojmem je pro ni pak „učení“, přičemž *celoživotní učení* bylo v duchu Delorovy zprávy vnímáno jako „základ pro to, aby lidské bytosti mohly prožít smysluplný život a postavit se jakýmkoli nástrahám, které se před nimi objeví“ (Ouane, 2009, s. 307). Cílem dokumentu mělo být „nově definovat a celkově rekonceptualizovat vzdělávání a jeho roli ve 21. století“ (Šerák, 2016, s. 96), k čemuž bylo dle zprávy nutné „propojit tři ústřední složky: konkurenci, která zajišťuje pobídky, spolupráci, která posiluje, a solidaritu, která sjednocuje“ (Delors et al., 1996, s. 18). Dokument se zaměřoval především na to, „proč je celoživotní učení významné, spíše než k čemu je potřeba“ (Ouane, 2009, s. 307).

Jak je patrné, pohled UNESCO na celou problematiku byl výrazně lidskoprávně a humanisticky orientovaný, čímž se odlišoval od tehdejšího ekonomicky laděného přístupu, který zastávaly Evropská unie, OECD nebo Světová banka (Ouane, 2009, s. 307). UNESCO se však prozatím Delorovou zprávou vůči tomuto přístupu nevyhrazovalo a naopak v určitých aspektech zpráva s tímto pojetím pracuje (Šerák, 2016, s. 97). Dokument se věnuje a definuje tzv. čtyři pilíře učení, z nichž každý vyjadřuje jeden ze čtyř základních „typů učení“, které by si měl každý v průběhu života osvojit za cílem přizpůsobit se novému a neustále se proměňujícímu světu a společnosti (Delors et al., 1996, s. 85–86). Těmito čtyřmi pilíři bylo *učit se vědět*, jež zahrnuje získávání znalostí, *učit se pracovat*, jež pokrývá sféru dalšího profesního vzdělávání, *učit se žít s ostatními*, jež se vztahuje se k vzájemnému porozumění mezi lidmi, a *učit se být*, jež se věnuje rozvoji lidské osobnosti, svobody a naplnění (tamtéž, s. 86–96). Ouane zmiňuje, že by k těmto pilířům mohl být přidán ještě

jeden nezmíněný pilíř, a to „*učit se učit*“ (Ouane, 2009, s. 307); již podle Lengranda, v jeho práci věnované *celoživotnímu vzdělávání*, to byla zásadní schopnost, kterou by si měl člověk osvojit (Lengrand, 1975, s. 55). Delorsova zpráva dále zmiňuje určité body napětí, které se ve 21. století budou silně projevovat, a je tedy důležité na ně upřít svoji pozornost. Jedná se například o pnutí mezi lokálním a globálním, všeobecným a individuálním, tradičním a moderním (Delors et al., 1996, s. 16–18).

V roce 2005 vychází další zásadní dokument nazvaný *Towards Knowledge Societies*, který na Delorovu zprávu navazuje. Práce se zaměřovala na význam „*učící se společnosti a přenosu vědění*“ v éře informačních a komunikačních technologií (UNESCO, 2005, s. 17–18). V rámci celoživotního učení dokument v humanisticky laděném přístupu UNESCO upozorňoval na to, že je tento koncept často vyzdvihován pouze kvůli jeho významu pro ekonomickou sféru a trh práce, a naopak je opomíjen jeho pozitivní dopad na osobnostní růst (tamtéž, s. 77). Práce řešila i témata jako například význam využití moderních technologií ve vzdělávání nebo zpřístupnění vzdělávání všem bez rozdílu (UNESCO, 2005, s. 84–86; s. 73).

Roku 2021 vychází zpráva *Reimagining our future together: a new social contract for education*, která je dle UNESCO třetí ze série „vizionářských“ zpráv, které vznikají v „*přelomových zlomech historie*“, přičemž tento dokument se soustředí na budoucí vývoj vzdělávání do roku 2050 (UNESCO, 2024a, nestránkováno). Zpráva se na úvod ostře vyjadřuje k současnému uspořádání světa, který je dle slov jejích autorů plný „*nerovností a vykořisťování*“, není zachována lidská svoboda, životní prostředí je nadále ničeno a „*vzdělávání nedělá to, co by mohlo, aby nám pomohlo utvářet mírovou, spravedlivou a udržitelnou budoucnost*“ (International Commission on the Futures of Education, 2021, s. 7). Podle autorů by se mělo usilovat o „*upevnění globální solidarity a mezinárodní spolupráci v oblasti vzdělávání*“ a volali také po tom, aby se lidé zaměřili na „*zlepšení vztahů mezi sebou navzájem, s planetou i s technologiemi*“ (UNESCO, 2024b, nestránkováno).

2.3.3 OECD

Další organizací, která se kromě již zmíněných příkladů výrazně zasadila o rozvoj mezinárodní vzdělávací politiky od 70. let 20. století, bylo OECD, které v určité míře téma vzdělávání řešilo už od svého vzniku. V roce 1968 pak vzniklo v jeho rámci *Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání* (Šerák, 2016, s. 93–94), které následně v roce 1973 sestavilo významnou zprávu nazvanou *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*

(OECD, 1973, s. 5–6). Tento dokument se zabýval tzv. *rekurentním* nebo také *cyklickým vzděláváním*, který měl být alternativou tehdejší vzdělávací strategie, která soustředila všechny vzdělávací aktivity do předproduktivního období života jedince (OECD, 1973, s. 24). Princip rekurentního vzdělávání spočíval v tom, že „*vzdělávání bylo rozděleno v průběhu celého života jedince rekurentně, tj. v alternaci s ostatními aktivitami, převážně se zaměstnáním, ale i s volným časem a s odchodem do důchodu*“ (OECD, 1973, s. 24).

Dle Jarvise byla výhoda rekurentního vzdělávání v tom, že se člověk mohl v případě zájmu v jakékoli fázi života začít plně věnovat studiu, což by poté zahrnovalo i určitou formu placeného studijního volna; odborníci, kteří se věnovali tomuto tématu, se však neshodli v tom, zda by měla být taková forma volna právem každého jedince, anebo zda by záleželo na domluvě se zaměstnavatelem (Jarvis, 1983, s. 43). Griffin zdůrazňuje, že tato práce představila jednu z klíčových myšlenek, které se později objevují v rámci vytváření prvotních koncepcí o celoživotním učení, a to „*identifikaci informálního učení, neformálního vzdělávání nebo spontánního učení vedle formálních vzdělávacích struktur*“ (Griffin, 2009, s. 266). Šerák na tento fakt navazuje upozorněním, že se jedná o jednu z prvních prací, která „*operuje s pojmem ‚celoživotní učení‘ namísto dobově rozšířeného ‚celoživotní vzdělávání‘*“ (Šerák, 2016, s. 94). Dále je nutné zdůraznit, že na rozdíl od humanisticky pojatých dokumentů UNESCO se tato práce věnuje problematice „*pracovního uplatnění, uspokojení potřeb a požadavků trhu práce a na růst konkurenceschopnosti*“ (Šerák, 2016, s. 94).

Roku 1996 vydává OECD v rámci setkání ministrů jeho členských zemí další vlivný dokument nazvaný *Lifelong learning for all*, který stanovil „*hlavní důvody, proč je strategie celoživotního učení klíčová pro pokračující rozvoj zemí OECD na cestě k 21. století*“ (OECD, 1996, s. 13). Práce představila tři obecné problémy, kterými je potřeba se zabývat, aby mohlo být docíleno toho, že celoživotní učení bude přístupné všem. Jednalo se zaprvé o zlepšení základů celoživotního učení za účelem zisku potřebných kvalifikací, zadruhé o ulehčení přestupu mezi vzděláváním a zaměstnáním a uznávání kompetencí získaných skrze formální a neformální vzdělávání, a zatřetí o přehodnocení role a odpovědnosti všech zainteresovaných stran v procesu vzdělávání (OECD, 1996, s. 14; s. 21). Šerák uvádí, že „*opatření uvedená v dokumentu měla za cíl dosažení vyšší zaměstnanosti, ekonomický rozvoj, prohloubení demokracie a politické soudržnosti*“ (Šerák, 2016, s. 98). Je opět patrné, že dokument se opět soustředí na ekonomické faktory vzdělávání, přičemž tento přístup se

postupně stal většinovým v rámci řešení této problematiky a porazil tak humanisticky laděné pojetí UNESCO (Šerák, 2016, s. 98).

2.3.4 Evropská unie

Koncem 20. století se k řešení otázky celoživotního učení připojuje poprvé významněji také Evropská unie (Šerák, 2016, s. 98–99). Pod záštitou Evropské komise vychází roku 1995 dokument nazvaný *White Paper on Education and Training* (European Commission, 1995, s. I). Ihned v předmluvě je deklarováno, že jedním ze záměrů tohoto dokumentu je využití jeho obsahu pro rok 1996, který byl Evropským parlamentem a Evropskou radou vyhlášen *Evropským rokem celoživotního učení* (European Commission, 1995, s. I). Klíčovými body, kterými se dokument zabývá, jsou „*růst, konkurenceschopnost a zaměstnanost*“ (tamtéž, s. 1). V úvodu práce je stanoveno, že „*společnost budoucnosti bude učící se společnost*“, a z toho důvodu je nutné pro takovou společnost vytvořit vhodné podmínky (tamtéž, s. 2). Dokument vytyčil pět hlavních cílů, které je pro to nutné splnit a mezi které patřila například podpora získávání nových znalostí, sblížení školského a pracovního sektoru nebo zrovnoprávnění kapitálových investic s investicemi do vzdělávání (European Commission, 1995, s. 30).

Na přelomu tisíciletí v roce 2000 se konal Lisabonský summit, v jehož rámci si Evropská rada dala za cíl, aby se Evropská unie do roku 2010, stala „*nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomikou na světě schopnou udržitelného hospodářského růstu s větším počtem lepších pracovních míst a větší sociální soudržností*“ přičemž docíleno toho mělo být za pomoci přechodu na znalostní ekonomiku, modernizací sociálního modelu a nebo mobilizací zdrojů; tyto cíle byly pak sjednoceny a rozšířeny v rámci tzv. *Lisabonské strategie* (Council of the European Union, 2000, nestránkováno). Tato strategie bývá považována za základní kámen, pomocí kterého se mohla začít formovat evropská vzdělávací politika (Mikulec, 2018, s. 135). Rasmussen k tomu dodává: „*Tím, že Lisabonská strategie definovala investice do znalostí jako klíčový prvek nové strategie růstu EU, získaly systémy vzdělávání a odborné přípravy mnohem důležitější roli v celkovém politickém procesu EU.*“ (Rasmussen, 2014, s. 22–23)

Na Lisabonskou strategii navazuje dokument s názvem *Memorandum o celoživotním učení*, v jehož úvodu je nastíněno, že jeho cílem je realizovat koncepci celoživotního učení ve všech členských zemích Evropské unie (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 2). Dle

dokumentu by se Evropská unie měla zaměřit na těchto šest klíčových oblastí (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 3):

- všeobecný a stálý přístup k možnostem získávání a obnovování schopností,
- navýšení investic do lidských zdrojů,
- rozvoj efektivních metod výuky a učení v rámci podpory koncepce celoživotního učení,
- vylepšení systému hodnocení účasti na vzdělávání a výsledků vzdělávání, převážně v rámci informálního učení a neformálního vzdělávání,
- zajištění přístupu k informacím a poradenství o možnostech vzdělávání a učení,
- zajištění příležitostí k účasti na celoživotním učení co nejlépe komunit a s využitím moderních technologií.

Dle dokumentu je cílem celoživotního učení podpora ve dvou stejně významných oblastech, a to zprvu v aktivním občanství, a zadruhé v zaměstnatelnosti (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 4). Práce dále v rámci celoživotního učení definuje jeho tři základní formy, tedy formální, neformální a informální učení, a v rámci konceptu „*lifewide learning*“ (všeživotní učení) všechny formy takového učení staví na stejnou úroveň v tom smyslu, že se tyto formy navzájem doplňují (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 6–7). Memorandum v rámci tohoto tématu nastiňuje dvě výzvy: „*zprvu ocenění komplementarity formálního, neformálního a informálního učení; za druhé vyvíjení otevřených sítí vzdělávacích příležitostí a vzájemné uznávání všech tří způsobů učení*“ (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 8). Memorandum mělo hlavně „*deklarativní charakter*“ a sloužilo tak převážně jako ideový a obsahový zdroj pro další práce (Šerák, 2016, s. 100).

Mezi dokumenty, které z Memoranda těžily, lze zmínit například *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* z roku 2001 (European Commission, 2001, s. 3), v rámci kterého byly na základě kritiky rozšířeny dva původní cíle celoživotního učení deklarované v Memorandu o dva další; hlavními cíli se tedy stalo aktivní občanství, zaměstnatelnost, sebenaplnění a sociální inkluze (Jarvis, 2007, s. 70). Na Memorandum dále navazuje například zpráva *Education & Training 2010: The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms* z roku 2004, která „*nastoluje základní strategický rámec pro evropskou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy*“ a „*má představovat platformu pro výměnu příkladů dobré praxe, vzájemné učení a poskytování poradenství a podpory při realizaci reform v oblasti vzdělávání*“ (Šerák, 2016, s. 100).

V roce 2006 vychází práce *Adult Learning: It Is Never Too Late to Learn*, ve které je poprvé diskutováno téma vzdělávání seniorů (Jarvis, 2009, s. 272), a ve které je hned v úvodu deklarováno, že „vzdělávání dospělých je důležitou součástí celoživotního učení“ (European Commission, 2006, s. 2). Na zprávu z roku 2004 reaguje dokument *Education & Training 2020* z roku 2009, jehož vytyčeným cílem byla v rámci evropské spolupráce do roku 2020 „podpora dalšího rozvoje systémů vzdělávání a odborné přípravy v členských státech“, přičemž samotné členské státy by se měly zaměřit na oblasti jako je osobní, sociální a profesní uplatnění občanů, míra zaměstnatelnosti nebo na podporu demokratických hodnot (Council of the European Union, 2009, s. 3). Dokument poté představil čtyři strategické cíle, kterými se chce Evropská unie zabývat, mezi něž patřila například realizace celoživotního učení, zefektivnění a zkvalitnění vzdělávání a odborné přípravy nebo věnování se podpoře témat jako bylo aktivní občanství nebo sociální soudržnost (Council of the European Union, 2009, s. 3). V práci se objevily i tzv. *evropské referenční ukazatele*, které měly za cíl „umožnit sledovat pokrok, identifikovat problémy a přispět k tvorbě politiky založené na důkazech v období 2010–2020“ (Council of the European Union, 2009, s. 7).

V roce 2016 vychází dokument *Nová agenda dovedností pro Evropu*, který se opět výrazněji zaměřil na zaměstnatelnost a konkurenceschopnost jedinců (Evropská komise, 2016, s. 2). Věnoval se například mobilitě studentů, podpoře učitelů a školitelů nebo modernizaci v oblasti vysokoškolského vzdělávání (European Commission, 2016, s. 15–17). V návaznosti na tento dokument pak vyšlo stejný rok *Doporučení Rady o cestách prohlubování dovedností: Nové příležitosti pro dospělé*, v rámci kterého Rada Evropské unie vydala řadu doporučení pro oblasti, kterým by se měly členské státy více věnovat (Council of the European Union, 2016, s. 4–6). Jednalo se například o možnosti jedinců prohloubit či doplnit si své vzdělání nebo o uznávání neformálního a informálního učení a získávání kvalifikací v rámci nich.

2.4 Současný koncept celoživotního učení v dokumentech Evropské unie

V minulé kapitole byla pozornost věnována vývoji vzdělávací politiky v rámci mezinárodních organizací. Nyní je vzhledem k zaměření této práce nutné přesunout se od všeobecného vývoje mezinárodních organizací a zaměřit se na samotnou Evropskou unii a její aktuální situaci v této oblasti. V listopadu 2017 byl v rámci sociálního summitu na téma spravedlivých pracovních míst a růstu představen tzv. *evropský pilíř sociálních práv*, který obsahoval 20 zásad, jež měly „posílit sociální acquis a zajistit pro občany účinnější

práva“ (Evropská rada a Rada Evropské unie, 2017, nestránkováno). Již první zásada pilíře se zaměřovala mimo jiné na oblast celoživotního učení: „Každý má právo na kvalitní a inkluzivní vzdělávání, odbornou přípravu a celoživotní učení, aby si udržel a získal dovednosti, které mu umožní plně se zapojit do společnosti a úspěšně zvládnout změny na trhu práce.“ (European Commission, 2017b, s. 11) Další zásady v pilíři se věnovaly například tématům rovnému přístupu na trhu práce pro všechny bez rozdílu, spravedlivým sociálním podmínkám pro zaměstnance nebo sociální podpoře dětí, jedinců v důchodovém věku, nezaměstnaným, hendikepovaným, lidem bez domova a jinak sociálně ohrožených osob (tamtéž, s. 11; s. 14–17; s. 19–22). Na konci téhož roku Evropská komise zdůraznila význam vzdělávání a kultury pro Evropskou unii, přičemž dle ní byly „klíčem k budování inkluzivní a soudržné společnosti a k udržení naší konkurenceschopnosti“ (European Commission, 2017a, s. 3). Těmito kroky se vzdělávání poprvé zařadilo do úplného středu politického směřování Evropské unie (Rada Evropské unie, 2021b, s. 9).

V květnu roku 2018 vyšlo *Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*, které vzniklo za účelem aktualizace do té doby aktuálního *Doporučení z roku 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení* a také stávajících evropských referenčních ukazatelů (Council of the European Union, 2018, s. 1–2). Nové doporučení Rady vycházelo ze zásad vytyčených v rámci zmiňovaného evropského pilíře sociálních práv a deklarovalo, že je nutné podporovat „získávání kompetencí nezbytných pro sebenaplnění, zdraví, zaměstnatelnost a sociální začlenění“, jelikož „pomáhá zvyšovat odolnost Evropy v době rychlých a rozsáhlých změn“ (Council of the European Union, 2018, s. 1). Také upozorňuje na neustálé zvyšování významu technologií v pracovním i osobním životě (tamtéž, s. 1), nutnost nespoléhat se pouze na memorování informací, ale osvojit si například i schopnosti jako je kritické myšlení nebo kreativita (tamtéž, s. 2), a také zdůrazňuje význam neformálního a informálního vzdělávání a učení se pro osvojování základních dovedností a kompetencí (tamtéž, s. 2–3). Následně Rada představuje osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení v rámci evropských referenčních ukazatelů. Jedná se o (Council of the European Union, 2018, s. 8–12):

- čtenářskou gramotnost,
- schopnost komunikovat ve více jazycích,
- matematické kompetence a kompetence v oblasti vědy, techniky a inženýrství,
- digitální kompetence,
- osobnostní a sociální kompetence a schopnost se učit,

- občanské kompetence,
- podnikatelské kompetence,
- kulturní povědomí a vyjadřovací schopnosti.

Rada také identifikovala tři možné výzvy, kterým je potřeba se věnovat, aby k rozvíjení těchto klíčových kompetencí mohlo dojít. Tyto výzvy byly (Council of the European Union, 2018, s. 12–13):

- odlišné přístupy k učení a různorodost prostředí (např. využití mezioborové výuky, digitálních technologií, trainee programů, spolupráce vzdělávacích institucí a zaměstnavatelů apod.),
- podpora učitelů a vyučujících (např. v přístupu k nástrojům a materiálům, v podpoře jejich výzkumu, podpoře dalšího profesního rozvoje apod.),
- způsoby posuzování a ověřování kompetencí (např. využití digitálních technologií k posuzování úrovně účastníků vzdělávání, rozvíjení způsobů hodnocení v prostředí neformálního a informálního vzdělávání a učení apod.).

V roce 2019 vyzývá Evropská rada v rámci *Strategické agendy 2019–2024* k implementaci evropského pilíře sociálních práv (Evropská rada, 2019, nestránkováno) a ke zvýšení investic do vzdělávání a rozvoje kompetencí (Council of the European Union, 2021b, s. 9). V květnu roku 2021 byl pak na sociálním summitu v Portu podepsán tzv. *Portský sociální závazek*, který zavazoval k implementaci evropského pilíře sociálních práv (Evropská rada a Rada Evropské unie, 2024, nestránkováno), a zároveň zde byl podpořen akční plán, který v rámci pilíře představila Evropská komise (Council of the European Union, 2021b, s. 9). Tento akční plán zdůrazňoval nutnost úplné implementace všech zásad pilíře sociálních práv (European Commission, 2021, s. 15), přičemž představil tři hlavní cíle, kterých by v této oblasti měla Evropská unie do roku 2030 docílit (tamtéž, s. 9). Obecně šlo o zvýšení zaměstnanosti u populace v produktivním věku, zvýšení participace dospělých na vzdělávacích aktivitách a snížení počtu lidí, kteří jsou ohroženi chudobou a sociálním vyčleněním (tamtéž, s. 10–12). Plán se pak dále věnoval oblastem, na které je s ohledem na implementaci pilíře důležité se zaměřit; jednalo se například o vytváření nových pracovních míst, bezpečnost práce a pracovní podmínky, pracovní mobilitu nebo o investice do vzdělávání a zvyšování kompetencí občanů Evropské unie (tamtéž, s. 15–30). Komise přislíbila, že se k akčnímu plánu vrátí v roce 2025, aby zohlednila, co je třeba udělat pro to, aby bylo dosaženo vytyčených cílů pro rok 2030 (tamtéž, s. 41).

K zásadám vytyčeným v Evropském pilíři sociálních práv se odkazuje dokument, který vydala Evropská komise roku 2020 pod názvem *Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a výboru regionů o vytvoření Evropského prostoru vzdělávání do roku 2025* (European Commission, 2020, s. 1). Tento dokument představil jak svoji vizi, tak i kroky k vytvoření tzv. *Evropského prostoru vzdělávání* (tamtéž, s. 4). Tento pojem, který byl představen již v roce 2017 v rámci již zmiňovaného sociálního summitu, vyjadřuje iniciativu Evropské unie, která „pomáhá členským státům Evropské unie spolupracovat na budování odolnějších a inkluzivnějších systémů vzdělávání a odborné přípravy“ (Evropská komise, 2024, nestránkováno). Komise v rámci této zprávy navrhovala, že by se Evropský vzdělávací prostor měl rozvíjet a zaměřit na šest specifických oblastí (European Commission, 2020, s. 5–12), které byly o rok později v rámci *Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030)* zúženy na pět strategických priorit, kterým je potřeba se v následujících letech věnovat. Těmito prioritami bylo (Council of the European Union, 2021a, s. 4–7):

- všeobecné zlepšování kvality, rovnosti, inkluze a úspěšnosti v rámci vzdělávání a odborné přípravy,
- celoživotní učení a možnosti mobility pro všechny,
- zvyšování kompetencí a motivace vzdělavatelů a vyučujících,
- posílení vyššího vzdělávání v Evropské unii skrze prohlubování spolupráce,
- digitální a ekologické vzdělávání.

Toto usnesení zároveň po předchozím programu *Education and Training 2010* „ustavuje nový rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě na další desetileté období do roku 2030“ (MŠMT, 2024, nestránkováno). Usnesení dále deklarovalo, že by se k této spolupráci mělo přistupovat „inkluzivně, holisticky a s perspektivou celoživotního učení“, přičemž měla pokrývat všechny oblasti a kontexty vzdělávání a učení: ať už formální, neformální nebo informální, vzdělávání od dětství do dospělosti a dále také volnočasové, vyšší a profesní vzdělávání (Council of the European Union, 2021a, s. 3–4).

Ke konci roku 2020 vyšly dva dokumenty věnující se dalšímu profesnímu vzdělávání. Jednalo se o *Doporučení Rady ze dne 24. listopadu 2020 o odborném vzdělávání a přípravě pro udržitelnou konkurenceschopnost, sociální spravedlnost a odolnosti* a z ní vycházející

Osnabrückou deklaraci. Dokumenty reagují na neustále se měnící podmínky současného světa, které ovlivňují světovou ekonomiku a společnost; zdůrazňují například dopady Covidu–19, digitalizaci, klimatickou situaci a další (CEDEFOP, 2020, s. 3; Council of the European Union, 2020, s. 5).

V závěru roku 2021 vydala Rada Evropské unie *Usnesení Rady o novém evropském programu pro vzdělávání dospělých na období 2021–2030*. Hned na začátku Usnesení je deklarováno, že vzdělávání dospělých jakožto významná součást celoživotního učení může napomoci ekonomikám a společnosti k tomu, aby se staly odolnějšími a silnějšími, především s ohledem na proměnlivost současné doby a výzvy, kterým svět musí čelit (Council of the European Union, 2021b, s. 9). Dokument zdůrazňuje, že jedinci, kteří žijí v duchu celoživotního učení, jsou lépe připraveni na to, aby se přizpůsobili změnám, a to jak v pracovním, tak i v osobním životě (tamtéž, s. 10). Hlavním cílem tohoto programu je do roku 2030 „zvýšit a zlepšit poskytování, podporu a využívání příležitostí formálního, neformálního a informálního učení pro všechny“ (tamtéž, s. 11), přičemž největší priorita je věnována oblastem zájmu jako je *správa* a spolupráce na národní, regionální i lokální úrovni, nabídka a vytváření příležitostí pro celoživotní učení a v rámci toho i zlepšení dostupnosti a flexibility, kvalitní a inkluzivní vzdělávání dospělých a vzdělávání s ohledem na dvojí transformaci (Council of the European Union, 2021b, s. 11; s. 15–17).

Závěrem lze konstatovat, že Evropská unie prošla od svého prvního výraznějšího zapojení do mezinárodního diskurzu na téma celoživotního učení poměrně zásadní proměnou; lépe řečeno její přístup k této problematice dozrál a kurz, kterým se začala udávat, začal být postupně o něco jasnější. V prvopočátcích se vzdělávací politika Evropské unie ubírala spíše k ekonomickým hodnotám, jako bylo zvyšování konkurenceschopnosti a míry zaměstnatelnosti, postupně ale se začala výrazněji orientovat i na sociální a politické hodnoty, jako byla sociální inkluze a integrace nebo aktivní občanství (European Commission, 1995, s. I; Národní vzdělávací fond, 2001, s. 3). Řešila se témata jako investování do vzdělávání nebo vytváření příležitostí a podmínek pro celoživotní učení (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 10–11; s. 6). Postupně se ve vzdělávacích dokumentech začal objevovat stále sílící důraz i na osobní hodnoty, jako byla témata sebenaplnění a motivace jedinců (Jarvis, 2007, s. 70). V současnosti lze říct, že evropská vzdělávací politika je orientována výrazně jak na ekonomické, tak i na sociální, politické a osobní hodnoty (Mikulec, 2018, s. 140). Vzdělávací politika se v současné době orientuje na získávání a utužování kompetencí a snaží se jimi reagovat jak na současný, tak hlavně budoucí vývoj ve

společnosti (Council of the European Union, 2018, s. 8–12). Do popředí se proto kvůli globálním společenským i technologickým změnám stále víc dostávají původně ne tak zásadně vnímané kompetence; jmenovat lze například vzdělávání v oblasti dvojí transformace (Council of the European Union, 2021b, s. 15–17). I přesto, že kulturní hodnoty ve vzdělávací politice Evropské unie byly aspoň do určité míry patrné už od počátku, je jim v současnosti věnováno více pozornosti jak z hlediska rozvíjení kreativního a kritického myšlení, tak pak s ohledem na interkulturní kompetence (Council of the European Union, 2018, s. 11–12; s. 8). Výrazně větší pozornosti se postupně dostalo i vzdělavatelům a vyučujícím. V tomto ohledu se neřeší už převážně témata zaměřená na rozvoj jejich kompetencí a kvalifikací, ale řeší se například i míra jejich osobní motivace (Council of the European Union, 2021a, s. 6–7).

3 Rozdíly přístupů Západních a Východních kultur ke vzdělávání a učení

Proces učení není založen pouze na kognitivních procesech či osobnosti daného jedince, ale ovlivňuje ho i řada dalších faktorů, jako je například sociální interakce s ostatními nebo kulturní a sociální prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá (Nasir et al., 2020, s. 195). Už v rámci samotného vývoje člověka hraje svou roli kromě genetiky i prostředí; vliv rozdílně působících kultur je patrný například u psychomotorického vývoje dítěte, kde bylo prokázáno, že posloupnost jednotlivých prvků vývoje může mít závislost na kultuře a prostředí, kde dítě vyrůstá (Nolen–Hoeksema et al., 2012, s. 95–96), a to samé lze říct i o utváření jeho osobnosti (Sollárová, 2008, s. 60–62). Jarvis zdůrazňuje, že „*učení je neoddělitelně spjato s kulturou (...) a je vždy sociálním a kulturním jevem*“ (Jarvis, 2007, s. 8). Kultura je v nejširším slova smyslu vše, s čím se člověk nenarodí, ale co si v průběhu života osvojí nebo se naučí jakožto člen společnosti a skládá se z artefaktů, norem, hodnot, kulturních vzorců, idejí a institucí (Matějů a Soukup, 2020, nestránkováno). Dle Jarvise jsou pak součástí kultury „*všechny schopnosti, schopnosti, postoje, názory, hodnoty a emoce, kterými jsme (...) obohatili naši biologickou základnu*“ (Jarvis, 2007, s. 24).

Každý člověk je schopný se učit, což ale neznamená, že by tento proces byl pro všechny identický. Naopak je pro každého specifický na základě různých faktorů, které ho ovlivňují (Froerer, 2012, s. 371). Právě jedním z těchto faktorů je i kultura, kterou jedinec postupně získává v rámci procesu enkulturace a socializace (Sollárová, 2008, s. 60). Proces učení se může na základě kultury lišit (Froerer, 2012, s. 371–372):

- dle typu nebo druhu vědomostí, které jsou předávány (například na základě hodnot, názorů nebo sociálních struktur dané kultury),
- dle kontextu a prostředí, kde k učení a vzdělávání dochází (například ve formálním nebo informálním prostředí, v rodině nebo ve škole apod.),
- dle kategorie, do které je účastník vzdělávání v dané kultuře zařazován (například s ohledem na jeho pohlaví, gender, socioekonomický status apod.),
- dle osob, které vědomosti přenáší (například učitelé, rodiče, sourozenci, vrstevníci apod.).

Příkladem významného nositele kultury a zároveň klíčovým prvkem vzdělávacího procesu je jazyk. Jedinec si díky němu osvojuje nejen kulturu, ale může se skrze něj také vyjadřovat

svou individualitu a vytvářet si tak svou identitu. S tím, jak si postupně člověk učí jazyk, roste úměrně i jeho schopnost učit se, s čímž vznikají i jeho preferované a kulturně ovlivněné učební styly (Jarvis, 2007, s. 26–27).

Dvě kulturně podobné oblasti mezi sebou bývají často srovnávány na základě hodnot, učebních stylů, zvyků, mravů a dalších kategorií, vycházející z odlišného způsobu přemýšlení jejich kultur. Jedná se o kulturu Západu a kulturu Východu (tamtéž, s. 27–28). *Západní kultura*, nebo také *kultura s evropskými kořeny*, se vztahuje převážně na Evropany, Američany a občany Commonwealthu, oproti tomu *Východní kultura*, nebo také *kultura konfuciánské filozofie nebo tradice*, je pak typicky spojována s východní Asií tedy Čínou, Jižní a Severní Koreou a Japonskem (Nisbett, 2003, s. xvi; Li, 2012, s. 20–21). Na první pohled je zřejmé, že pod sebou obě tyto kultury zastřešují množství různorodých zemí a národů, které nelze jednoduše generalizovat. To však neznamená, že by například země východní Asie neměly společné kulturní rysy – v tomto případě například konfuciánskou tradici, která je odlišuje od evropské kultury, kde Konfucius neměl takový význam a dopad. To, co tyto oblasti kulturně spojuje, je podobný způsob jejich uvažování (Nisbett, 2003, s. xxii–xxiii).

3.1 Západní kultura

Evropská tradice se historicky odvíjí z epistemologických přístupů v antickém Řecku. Byli to Řekové, kteří se zaujetím pozorovali svět kolem sebe a snažili se zjistit, proč a jak věci fungují. Na základě svých zjištění vytvářeli univerzální modely, které měly jasně vymezená pravidla a které byly specificky kategorizovány. Věnovali se nebo v některých případech přišli s obory, jako byla astronomie, geometrie, logika nebo filozofie a další. Jak bylo již zmíněno v předešlé kapitole, řecký výraz pro školu *scholé* v sobě nesl význam „*trávení volného času*“, tedy způsob, jak Řekové přistupovali k učení a vzdělávání; ve volném čase měli prostor na to se učit a vzdělávat (Nisbett, 2003, s. 3–4; Li, 2012, s. 21–22). 17. století s sebou v Evropě přineslo i zvýšený zájem o původní antický přístup ke zkoumání světa a ovlivnilo tak evropskou tradici (Li, 2012, s. 23). Byly využívány poznatky z deduktivní logiky a matematiky k dosažení jedné „*absolutní pravdy*“, které později dali vzniknout racionalistické teorii poznání založené na metodě dedukce, proti které se poté vyhradil empirismus založený naopak na indukci (tamtéž, s. 25–26).

Evropské dějiny epistemologie jsou reprezentovány různorodými myšlenkovými proudy, které mezi sebou nepřetržitě soutěžily o to, který z nich je tím „*pravým*“.

V současnosti je v Západních kulturách, ve velké míře především v akademických kruzích, oceňován všeobecně kritický přístup, a to ať už vůči novým a starým myšlenkám, tak i vůči autoritám a společnosti. Opět se nejedná o nic nového; podobný přístup zaujímal například už Sókratés (Li, 2012, s. 31–32). Západní společnost se už od antiky zabývala také otázkami o původu lidské mysli. Mysl byla vždy většinou považována za základ lidského života. Jako příklady lze jmenovat Platóna a jeho *teorii idejí*, Descartovo „*cogito ergo sum*“, Lockeho *tabula rasa* nebo teorie v rámci moderní psychologie (tamtéž, s. 26–30). Mysl je dle Západní kultury třeba tříbit skrze kritické myšlení, hledání odpovědi a řešení problémů. Hlavním cílem učení a vzdělávání je „*pochopit*“ (Li, 2012, s. 34–35), k čemuž se využívá analytické myšlení s formální logikou a kategorizací (Nolen–Hoeksema et al., 2012, s. 766–767; Nisbett, 2003, s. xvi–xvii). Pravda je v Západní kultuře odrazem reality a je založena na znalostech podložených doložitelnými fakty (Kim, 2004, s. 118).

Západní myšlení je individualistické. Jedinec je brán jako autonomní bytost, která je jedinečná, rozhoduje se samostatně a je strůjcem svého osudu. Tím je myšleno, že záleží na individuální snaze a cílevědomosti každého člověka v tom, kam až se může v životě dostat a čeho může dosáhnout; to však samozřejmě automaticky znamená, že v případě selhání je chyba přičítána spíše jemu než externím faktorům (Han, 2016, s. 58; Nolen–Hoeksema et al., 2012, s. 39; 767). Každý člověk má také odlišný potenciál k tomu se zlepšovat, který může být dále rozvíjet s pomocí učení a vzdělávání. Potenciál jedince je zároveň závislý na jeho inteligenci (Li, 2012, s. 34). Lidé v Západní kultuře jsou vnímány jako samostatné nezávislé jednotky, které lze dělit, hodnotit, analyzovat a srovnávat – každý je samostatná entita se svými jasně vymezenými hranicemi. Člověk je zároveň hlavním tématem západního myšlení; stačí jenom pohled na evropské obrazy, kde je jedinec stavěn do popředí, zatímco vše ostatní ustupuje za pomoci iluze perspektivy do pozadí. Původ Západního individualismu lze hledat opět v antickém Řecku, ale také v hebrejské a výrazně i křesťanské tradici (Han, 2016, s. 58; Jarvis, 2016, s. 11–12).

3.2 Východní kultura

Základní prvky, které tvoří myšlení Východní kultury, bývají z velké části připisovány konfucianismu. Důležité však je uvědomit si, že Konfucius sice stál za zrodem této filozofie, nebyl ale tím, kdo „*vytvořil*“ její jádro – vycházel totiž z původní kulturní tradice, která v té době na území Číny převládala, a transformoval ji ke své podobě, která přetrvala v obměněné podobě dodnes. Tato kultura se v průběhu několika staletí dostala z Číny i do

zbytku východní Asie, kde se filozofie konfucianismu promítla do státní ideologie těchto zemí. Jako příklady lze uvést v Číně dynastie Sung (960–1279) a Ming (1368–1644), v Japonsku období Edo (1603–1867) a v Koreji dynastii Čoson (1392–1910), což byla období, kdy se prosazoval ve velké míře ideologický rámec konfuciánské filozofie (Li, 2012, s. 36; Han, 2016, s. 57).

Ústředním prvkem je *harmonie*. Harmonie dle Východního myšlení prostupuje celým životem; od přírody, přes sociální vazby až po umění. Harmonie vyjadřuje, že vše existuje v určitém souladu, souvisí spolu a je vzájemně propojeno, nic neexistuje samo o sobě, aniž by působilo na něco jiného. To však neznamená, že by jednotlivé prvky zanikaly – aby harmonie nebyla narušená a „*aby výsledný pokrm nechutnal mdle a nepokazil výslednou chut'*“, musí mít každý z prvků svoji vlastní esenci, která se však harmonicky doplňuje s těmi ostatními (Nisbett, 2003, s. 5–7). Jarvis používá metaforu z mýtu o Indrově síti; vlákna Indrovy sítě se rozpínají do nekonečných dálek. Každý spojný bod sítě má na sobě zavěšený právě jeden třpytivý klenot, přičemž se v každém klenotu se odráží všechny ostatní klenoty a s nimi i jejich odrazy. Dohromady tak vytváří jeden nekonečný odraz všeho (Jarvis, 2016, s. 12). Jak již bylo avizováno v kapitole o konfuciánských zásadách, propojení jsou spolu jednotlivci, společnost a celý vesmír (Král, 2005, s. 71). Tento způsob uvažování se následně odráží v různých aspektech Východní kultury.

Ve Východní kultuře není důležité vědět, proč věci fungují, ale v jakých kontextech existují a jakou mají návaznost na vše ostatní. Nejde o to najít definitivní „*pravdu*“ ani definitivní odpověď, které problém vyřeší; jde spíše o to najít správnou cestu, po které kráčet, objevit správný způsob života, který funguje v harmonii se vším ostatním – hledání pravdy je tedy ve Východním myšlení o jejím „*odhalení*“ a ne o „*uzavření*“ (Kim, 2004, s. 118–119). Lze tedy říci, že Východní myšlení je holistické (Nolen–Hoeksema et al., 2012, s. 39; s. 767). S tím také souvisí nejednoznačnost v negativních a pozitivních dopadech různých událostí a činů. Vesmír existuje v návaznosti na vše kolem něj a je v neustálém pohybu. To také znamená, že nikdy nic nesetrvává v jednom stavu – to, co je jisté v tuto chvíli, se může za okamžik změnit. To, že na sebe vše působí, pak může zapříčinit, že jeden čin, ač negativní, může být strůjcem něčeho dobrého a převrátit váhy na druhou stranu. Jedná se o taoistický princip dvou protichůdných a neustále na sebe působících „*sil'*“ *Yin* a *Yang*, které existují jen jedna díky druhé, navzájem se doplňují a tvoří dohromady kruh – celek. Jsou základem a jádrem harmonického soužití (Nisbett, 2003, s. 12–15).

Vše zmiňované se následně odráží do interpersonálních vztahů a sociálních vazeb. Východní kultury jsou kolektivisticky založené; jedinec nikdy není izolovaná a samostatná jednotka, ale existuje v provázanosti s ostatními. Jeho identita je úzce spjata s jeho sociálními rolemi. Když se některá z nich promění, ovlivní tím i jeho identitu. Spíše než jako jedinec je brán jako člen různých sociálních skupin – rodiny, vesnice, rodu, státu a podobně. V období starověké Číny byl vrchol štěstí život v pospolitosti s ostatními – ve společnosti rodiny nebo jako součást vesnického obyvatelstva (Nisbett, 2003, s. 5–6). Na východoasijských malbách jsou pak lidé vyobrazováni v pozadí, v harmonii s flórou a faunou (Han, 2016, s. 58). Člověk ve Východní kultuře je vnímán jako součást velkého a komplexního „sociálního organismu“, kde každý zná svoji roli a ví, co se od něj očekává (Nisbett, 2003, s. 6). Konfucianismus přinesl pět základních vztahů, které by měl dle něj člověk v duchu jeho filozofie ovládnout (Li, 2012, s. 37; Mencius, Bloom a Ivanhoe, 2009, s. 57):

- vztah otec – syn,
- vztah starší bratr – mladší bratr,
- vztah manžel – manželka,
- vztah panovník – poddaný,
- vztah přítel – přítel.

Pokud jedinec nedokázal všechny vztahy ovládnout, nebyl dle Konfucia schopen řádně fungovat ve společnosti. První tři vztahy v rámci rodiny pak byly považovány za ty nejdůležitější a vztah mezi přáteli byl jediným „rovnocenným“ vztahem, ve všech ostatních hrála roli podřízenost (Nisbett, 2003, s. 6–7; Li, 2012, s. 38–39). K tomu se váže i fakt, že za nejvyšší ctnost byla Konfuciem považována humanita *Ren* a princip lidství *Ren Dao*, jak bylo zmíněno již výše v kapitole o zásadách konfucianismu (Sun, 2008, s. 564).

Vzdělávání a učení je dle konfuciánské tradice založeno na sedmi ctnostech, které musí jedinec nabýt a následně tříbit. Jedná se o upřímnost, píli, vytrvalost, soustředěnost, úctu k učiteli a pokoru (Li, 2012, s. 49). Význam většiny z těchto ctností je přímočarý a až na úctu k učiteli nepotřebuje doplnění. Úcta k učiteli je totiž ve Východní kultuře specifická: úctou se zde myslí „poslušnost, podřízenost a absence kritického myšlení“ (tamtéž, s. 49–51). Učitel a student nejsou v rovnocenném vztahu, avšak to neznamená, že by učitel vyvolával ve studentovi pocit méněcennosti. Učitel naopak zastává roli duchovního průvodce a představuje rodičovskou figuru. Je pro studenty mentorem a zároveň morálním

a intelektuálním vzorem. Stejně jako student respektuje svého učitele, tak i učitel je povinen respektovat studenta (Li, 2012, s. 51–52). Studenti jsou vedeni k tomu, aby si učební látku nejdříve zapamatovali, pochopili ji a teprve poté ji reflektovali (Jarvis, 2007, s. 27). Ve Východní vzdělávací kultuře je typické vyjadřovat se stručně, výstižně a jen ve chvílích, kdy je to opravdu nutné. Jedinec měl dle Konfucia vždy dostát svým slovům činy, přičemž mluvit je vždy jednodušší než konat. Ticho navíc podněcuje k přemýšlení a vstřebávání poznatků a rozvíjí ctnost soustředěnosti (Li, 2012, s. 52–53; Vochala, 2009b, s. 23).

Ve Východní tradici je důležitý princip tzv. „učení v zájmu sebe samotného“. Dle Konfucia se jedinec může učit „pro sebe“ nebo „pro ostatní“. Učit se pro sebe znamená učit se za účelem naplnění a pochopení své podstaty, zatímco pokud se jedinec učí pro ostatní, jde mu jen o pocit uznání zvenčí, což není hodnotné. Když se člověk učí kvůli sobě samému, učí se „*integrovat mezi ostatní v komunitě*“, a pokud se učí pro ostatní, ztrácí tím svoji podstatu. Podstata člověka, nebo také jeho „*Já*“, je závislá na jeho morálním, psychickém a fyzickém dospění. Vrcholem celé cesty je již zmiňovaný princip lidství *Ren Dao*, kdy jedinec dosáhne jednoty se sebou, ostatními, přírodou i vesmírem. Aby něčeho takového mohl dosáhnout, musí se nepřetržitě a celoživotně věnovat sebezdokonalování – tedy učit se kvůli sobě samotnému. Jenom tak lze dosáhnout jednoty (Kim, 2004, s. 120–121; Sun, 2008, s. 564). Jedinec by měl s uvědoměním začít nejprve u sebe a postupně rozšiřovat svůj okruh zájmu i na pochopení zbytku světa v jeho sociální rovině (Li, 2012, s. 46).

4 Empirické šetření: Komparace idejí celoživotního učení ve filozofii konfucianismu s vybranými myšlenkami deklarovanými ve vybraných dokumentech vzdělávací politiky Evropské unie

4.1 Cíl a metodika empirického šetření

Cílem empirického šetření je porovnat myšlenky celoživotního učení ve Východním přístupu původní filozofie konfucianismu s deklarovanými myšlenkami Evropské unie. Výzkumná otázka empirického šetření zjišťuje, *jaké shody a rozdíly existují mezi přístupem k celoživotnímu učení v původní konfuciánské filozofii a myšlenkami deklarovanými v klíčových politických dokumentech Evropské unie?* Šetření je prováděno komparací čtyř knih konfucianismu, kterými jsou *Hovory*, *Velké učení*, *Cesta středu* a *Mencius*, se zásadním politickým dokumentem *Memorandum o celoživotním učení* z roku 2000, který vydala Evropská komise, a také s aktuálnějším dokumentem od Rady Evropské unie *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* z roku 2018.

Empirické šetření bylo prováděno pomocí metody analytické komparace. Zvolila jsem tři kritéria srovnávání, která svým rozsahem pokrývají obsah sledovaného cíle empirického šetření. Dle zvolených kritérií byly mezi sebou následně analyzované přístupy komparovány. Tato kritéria srovnávání byla:

- pojetí celoživotního učení v daném přístupu,
- vybrané hodnoty vztahující se k celoživotnímu učení v daném přístupu,
- cesty vedoucí k celoživotnímu učení v daném přístupu.

Kategorie vybraných hodnot byla kvůli svému širokému tematickému rozsahu následně rozdělena do pěti rozdílných, jasně specifikovaných a vymezených podskupin hodnot. Tyto podskupiny hodnot byly převzaty přímo z článku a studie *Normative presumptions of the European Union's adult education policy* od Mikulce (2018). Tato studie se mimo jiné věnovala analýze vybraných hodnot v rámci vzdělávací politiky Evropské unie, a hodnoty v ní analyzované proto byly vhodné a logicky kategorizované i pro účely této práce. Mikulec doplnil jednotlivé hodnoty o charakteristické znaky, v rámci kterých se hodnoty projevují, a těmito znaky jsem se při sběru dat do empirického šetření řídila i já. Jednalo se o tyto hodnoty a jejich projevy (Mikulec, 2018, s. 139–140):

- ekonomické hodnoty (adaptabilita; flexibilita; efektivita; zaměstnatelnost; konkurenceschopnost; konkurence; produktivita; inovace; mobilita),
- sociální hodnoty (péče; solidarita; rovnost; spravedlnost; sociální soudržnost; sociální začlenění),
- politické hodnoty (zplnomocnění; občanství a aktivní občanství; demokracie; společné dobro),
- kulturní hodnoty (kreativita; tolerance; rozmanitost; pluralita; multikulturalita; kulturní identita; kulturní integrace),
- osobní hodnoty (autonomie; sebedůvěra; sebeúcta; sebevědomí; sebeřízené učení; osobní rozvoj; pocit naplnění).

Po specifikování hodnot vzniklo dohromady osm konečných srovnávacích kritérií, dle kterých byl následně zahájen sběr dat potřebných pro komparaci. Ten probíhal na základě obsahové analýzy vybraných textů. Za účelem analýzy tradičních myšlenek konfucianismu byla zvolena čtyři hlavní díla z konfuciánského kánonu – *Hovory*, *Velké učení*, *Cesta středu* a *Mencius*. Tyto knihy jsou považovány za základní a prapůvodní myšlenkové zdroje konfuciánské filozofie, a proto byly vybrány jako zdroje dat pro první část tohoto šetření. Pro analýzu myšlenek v rámci Evropské unie byly zvoleny dva její politické dokumenty: *Memorandum o celoživotním učení* (2000) a *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2018). Memorandum o celoživotním učení bylo zvoleno na základě svého deklarativního a ideového obsahového charakteru vzhledem k celoživotnímu učení (Šerák, 2016, s. 100). Dokument Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning zaprvé nabízel aktuálnější přístup k tématu celoživotního učení, a navíc doplňoval analyzovaná data o výčet a charakteristiku osmi klíčových kompetencí, jejichž osvojení v rámci celoživotního učení Evropská unie dlouhodobě považuje za žádoucí.

Po obsahové analýze textů byla provedena interpretace získaných dat v rámci dříve vymezených srovnávacích kritérií. Interpretovaná data byla následně shromážděna do celkem šestnácti celků, z nichž se vždy osm věnovalo vymezeným srovnávacím kritériím v rámci jednoho z přístupů. Po interpretaci dat následovala už samotná komparace obou přístupů. Přístupy Evropské unie a konfuciánské filozofie byly mezi sebou porovnávány na základě jednotlivých interpretovaných srovnávacích kritérií.

Komparace těchto dvou kulturně i dobově odlišných přístupů z hlediska myšlenek a idejí celoživotního učení je zcela unikátní a doposud nebyla v česky ani anglicky psané

literatuře postihnuta. V případě zkoumání tématu celoživotního učení v rámci konfucianismu lze jmenovat autory, jako je Sun (2008) nebo Kim (2004); z pohledu Evropské unie se mu pak věnuje například Jarvis (2007; 2009).

4.2 Konfucianismus

4.2.1 Pojetí celoživotního učení v konfuciánském kánonu

Konfuciánská filozofie vychází z víry, že mezi sebou vše existuje v harmonické rovnováze (Král, 2005, s. 71). Tato provázanost je patrná i v myšlence, že člověk nemůže existovat bez vědění *Zhi* a hledání vědění je tudíž zároveň hledání lidskosti *Ren*. Tím nejvyšším, čeho může člověk v životě dosáhnout, je osvojit si princip lidství *Ren Dao* a stát se jeho samotným zosobněním – mudrcem (Sun, 2008, s. 564). Mudrc je někým, kdo pochopil pravou podstatu lidství i celého vesmíru. Ti, kdo se pokoušejí se mudrci stát a následují Cestu *Ren Dao* se pak nazývají *Junzi* (Sun, 2008, s. 566). Od *Junzi* se očekávalo, že se budou pomocí celoživotního aktu sebezdokonalování za pomoci učení pokoušet vytvořit *Zhong*, tedy nejlepší verzi sebe sama (Sun, 2008, s. 569; Lai, 2017, s. 26). Avšak i přesto, že šlo o proces rozvíjení sebe samotného, *Junzi* tak nemohl činit individuálně; musel jednat v rámci zásady *Shu*, tedy spolupracovat s ostatními lidmi a tak se vzájemně obohacovat (Lai, 2017, s. 26). Od chvíle, kdy Cesta k *Ren Dao* započne, už ji nelze opustit, a jedinci se tedy dodržování zásad musí věnovat i v soukromí (Vochala, 2009c, s. 422). Konfucius se zároveň netajil svou láskou ke studiu, kterou se snažil prosazovat i u svých studentů; právě láska ke studiu dle něj byla důležitější než samotný akt učení (Vochala, 2009b, s. 49). Od *Junzi* se očekávalo, že bude nejen nabývat znalosti, ale zároveň také rozvíjet svoji osobnost, morální ctnosti, dovednosti a schopnosti, kulturní citění a další (Sun, 2008, s. 569). Vzdělávání nemělo diskriminovat: „*Ve věci vzdělávání žádné stavovské rozdíly neplatí.*“ (Vochala, 2009b, s. 87) Ideál celoživotního učení z hlediska následování Cesty *Ren Dao* lze popsat jako převážně sebeřízenou činnost probíhající ve všech sférách jedincova života, která měla vést k obohacení jedince, což zároveň vedlo i k obohacení ostatních.

4.2.2 Ekonomické hodnoty v konfuciánském kánonu

Ekonomické hodnoty se v tradici konfucianismu odvíjely převážně od potřeb společnosti spíše než od jedinců samotných. Dle Konfucia měl být *Junzi* skromný, prožívat spokojenost i s málem a cítit se jistě v každém prostředí a postavení, ve kterém se ocitl

(Vochala, 2009b, s. 21; Vochala, 2009c, s. 427). Materiální statky měly převážně pomoci jedincům v seberozvoji a na přebytečné hromadění bohatství bylo pohlíženo negativně (Vochala, 2009d, s. 456). Naopak bylo záhodno, aby se materiální zdroje nesoustředily pouze na jedno místo, ale byly rozptýleny v rámci komunity. To zaručovalo větší míru lidské pospolitosti, protože budou vždy v dostatečném množství přístupné všem (Vochala, 2009d, s. 455). Lze pozorovat, jak významně se zde projevuje princip lidství *Ren Dao*, který staví sounáležitost s ostatními lidmi před všechny ostatní hodnoty – například pokud člověk obdrží velký dar, neměl by ho kvůli skromnosti odmítat, ale naopak toho využít a podělit se o něj se svojí komunitou (Vochala, 2009b, s. 38). I zvyšování postavení a nabývání úřadů má jít ruku v ruce s obohacením celku. V případě, že je do úřadu dosazen vhodný jedinec, který má na výkon dané funkce odpovídající znalosti a dovednosti, pak z toho nesou plody i správní celky, kde danou funkci zastávají (Vochala, 2009b, s. 41; Vochala, 2009d, s. 456). Z toho vyplývá i fakt, že jedinci by měli nabízený úřad přijmout až ve chvíli, kdy se na něj cítí připraveni a mají dostatečné kompetence na výkon dané funkce (Vochala, 2009b, s. 32; s. 34).

4.2.3 Sociální hodnoty v konfuciánském kánonu

Sociální hodnoty jsou pro konfucianismus naprosto zásadní. To je patrné už jen tím, že za nejvyšší ctnost je v této filozofické tradici považována humanita *Ren* a tím nejvyšším vrcholem, ke kterému lze vystoupat, je pak princip lidství *Ren Dao* (Sun, 2008, s. 564). Od těch, kteří tuto Cestu následovali, se očekávalo, že se ve svých rozhodnutích budou řídit Zlatým pravidlem, nebudou nikoho diskriminovat, ale zároveň ani nikomu přilepšovat na úkor jiných (Vochala, 2009b, s. 42; s. 31). K lidem se mělo přistupovat s náležitým respektem nehledě na jejich věk, postavení nebo například úroveň inteligence (Vochala, 2009b, s. 24–25; s. 65). Jedinci se však zároveň měli chovat úměrně svému sociálnímu postavení a dostát svých morálních závazků v souladu se zásadou *Yi* (Vochala, 2009a, s. 323). Nezpůsobovat ostatním lidem újmu pak bylo významnější než dělat morálně správné činy (Lai, 2017, s. 25–26). Dle Konfucia měl být člověk ctící zásady *Ren* dokonce ochoten obětovat svůj vlastní život za životy ostatních (Vochala, 2009b, s. 84). Za důležité prvky sociálních hodnot jsou považovány i úcta a láska k rodičům v rámci zásady *Xiao* (Ni, 2013, s. 31). Sociální hodnoty jsou pak zároveň úzce propojeny se všemi ostatními zmiňovanými hodnotami: ekonomickými, politickými, osobními i kulturními. Již celý proces sebezdokonalování, kterým jedinci sledující Cestu *Ren Dao* procházeli, měl ve výsledku sloužit převážně k užitku ostatních (Vochala, 2009b, s. 82). Obecně je možné

konstatovat, že *Junzi* měli následovat Cestu *Ren Dao* za naplněním ideálů sociálních hodnot. O mudrcích lze pak říci, že představovali jejich naprosté zosobnění, jelikož patřili mezi ty, kdo zcela ovládli princip lidství *Ren Dao* (Sun, 2008, s. 566).

4.2.4 Politické hodnoty v konfuciánském kánonu

V době Konfuciova života v Číně neexistoval demokratický režim, v rámci politických hodnot lze tedy hovořit jen o vztahu mezi poddanými a jejich vladařem a aspektech, které s tím souvisí. Vztah panovník – poddaný je jedním z pěti základních vztahů v konfucianismu a je tudíž velmi významný (Mencius, Bloom a Ivanhoe, 2009, s. 57). Jak panovník, tak i poddaný, má svoje povinnosti, které vůči tomu druhému musí dle konfuciánské filozofie splnit. Poddaní by měli být vůči svému vladaři oddaní a upřímní a v případě držení některého z úřadů musí pečlivě plnit své povinnosti a jednat v rámci etiky a mravů *Li* (Vochala, 2009b, s. 28; s. 59). Pokud poddaný v žádném úřadu není, tak se nepřisluší, aby na záležitosti úřadu nějak reagoval (Vochala, 2009b, s. 49). Vladaři by se měli také řídit etiketou a mravy *Li*, a v rámci nich by pak měli do úřadů pověřovat vhodné poddané, dále by měli prosazovat zásady lidskosti *Ren*, snažit se, aby jejich poddaní byli šťastní a obecně jít příkladem ve vykonávání té správné Cesty (Vochala, 2009b, s. 28; s. 72; Vochala, 2009c, s. 440). To také znamená, že pokud vládce požaduje něco od svého poddaného, sám se tím musí nejdříve řídit (Vochala, 2009d, s. 453). U *Junzi* pak bylo důležité, aby měli – na vládnutí v případě panovníků nebo na úřad v případě poddaných – patřičné znalosti, schopnosti a dovednosti; pokud tomu tak nebylo, měli se svého postu vzdát a případně se dovzdělat (Vochala, 2009b, s. 47). *Junzi* usilovali o to, aby se stali mudrci, kteří byli dle Konfucia považováni za ideál vládce a zosobňovali samotnou podstatu principu *Ren Dao* (Sun, 2008, s. 566). V neposlední řadě je pak nutné zmínit, že *Junzi* museli také zásadně dodržovat a řídit se mravy a etiketou *Li* (Vochala, 2009b, s. 85).

4.2.5 Kulturní hodnoty v konfuciánském kánonu

Kulturní hodnoty v konfucianismu jsou opět propojeny s těmi sociálními. *Junzi* měli být vůči ostatním tolerantní; to už lze sledovat na příkladu Zlatého pravidla, tedy: „*Co nechci, aby jiní prováděli mně, nechci ani já provádět jiným*“ (Vochala, 2009b, s. 35). Za významnou považoval Konfucius i pluralitu názorů: „*Stačí jít ve třech a hned mám učitele. To dobré si vyberu k následování a to špatné bude pro mě popudem k vlastní nápravě.*“ (Vochala, 2009b, s. 45) *Junzi* se může stát kdokoliv – ženy, muži, ti nejnižší postavení i ti nejvyšší. Pro všechny byla tato cesta stejně náročná (Vochala, 2009c, s. 425). *Junzi* měli být

v kultuře znalí a průběžně se v ní dovzdělávat (Sun, 2018, s. 570–571). Kulturu měli i ovládat, ať už například v ohledu malby obrazů nebo hraním na hudební nástroj (tamtéž, s. 571). Konfucius podněcoval ke studiu písní, protože obsahovaly mnoho moudra. Hudba s etiketou a mravy *Li* se dle něj harmonicky doplňovaly (Vochala, 2009b, s. 94; s. 90). Stejně tak se má doplňovat *přirozená podstata člověka*, tedy to co nosí uvnitř, s *vnější okrasou*, čímž je myšleno kulturní obohacení – jedno bez druhého nemůže existovat, protože bez přirozenosti není základ a bez okrasy se jedinec ničím neodlišuje od ostatních (Vochala, 2009b, s. 66). *Junzi* pak musí mít oba tyto aspekty v rovnováze (Vochala, 2009c, s. 40).

4.2.6 Osobní hodnoty v konfuciánském kánonu

Na jedince, kteří se snažili stát pravými aristokraty *Junzi*, byly kladeny vysoké požadavky s ohledem na jejich charakter (Sun, 2008, s. 566). Od *Junzi* se očekávalo, že budou mít silné morální hodnoty, budou samostatní, budou oplývat zdravou sebedůvěrou a budou vytrvalí a čestní (tamtéž, s. 569–570). Dalším požadavkem bylo, že budou zachovávat stav střední míry, tedy že se budou projevovat „vyváženě“ – ani moc, ani málo (Vochala, 2009c, s. 422; s. 423). Bylo nutné, aby se zvládli přizpůsobit jakékoliv situaci a jakémukoliv postavení, ve kterém se zrovna ocitnou (Vochala, 2009c, s. 427). Měli být schopni reflektovat to, co se naučili a být sebekritičtí, pokud udělali chybu. Nesli zodpovědnost nejenom za sebe, ale také za ostatní (Sun, 2008, s. 569). Za naprosto zásadní pak byl považován důraz na neustálé a nikdy nekončící sebezdokonalování. Všechna tato píle *Junzi* však neměla vést k jejich vlastnímu obohacení a užitku, a naopak hlavních ctností, kterou měli *Junzi* v průběhu svého usilovného studia získat, byla humanita *Ren* (tamtéž, s. 570–571). *Ren* existovalo v návaznosti na moudrost *Zhi*, kterou jedinec získal v rámci neustálého a sebeřízeného procesu učení (Vochala, 2009a, s. 322). Jak bylo již zmíněno, Konfucius se také snažil mezi jeho následovníky prosazovat myšlenku, že více než samotný učící proces je důležitější v učení najít zálibu (Vochala, 2009b, s. 49). Mezi zásadními vlastnostmi, které si *Junzi* musí osvojit, je pak i upřímnost a opravdovost, které vyjadřují, že si jedinec dokáže zvolit správně a ze svého rozhodnutí neuhne (Vochala, 2009c, s. 434). Konfucius před svými žáky pronesl: „*Jednání řídicí se osobními zájmy vyvolává mnohou zlobu a nenávisť.*“ (Vochala, 2009b, s. 31) Naopak bylo žádoucí, aby jedinec prosazoval stejné hodnoty jak pro sebe, tak pro ostatní (tamtéž, 2009b, s. 42). Mezi osobními a sociálními hodnotami existovala opět silná provázanost.

4.2.7 Cesty vedoucí k celoživotnímu učení v konfuciánském kánonu

Cesta k principu lidství *Ren Dao* začínala u samotného jedince: „*Člověk je schopen rozvíjet svou Cestu, Cesta sama člověka rozvíjet nedokáže.*“ (Vochala, 2009b, s. 29) Cesta vyjadřovala kultivaci svojí vrozené podstaty za pomoci vzdělávání a učení (Vochala, 2009c, s. 422). Již bylo zmíněno, že Konfucius považoval za zásadní, aby studium přinášelo člověku radost (Weiming, 2023, nestránkováno). Kromě toho také prosazoval, aby se lidé nejen neustále učili novým věcem, ale zároveň se nikdy nepřestali procvičovat i v tom, co už umí: „*Učení je něco, co stále nemůžeš dohonit, a o co se pak strachuješ, že ztratíš.*“ (Vochala, 2009b, s. 49) Jedinec se měl látku nejprve naučit a osvojit si ji, poté se nad ní zamýšlet a následně ji i praktikovat (Vochala, 2009c, s. 434). Proto, aby někdo mohl kráčet vstříc Cestě *Ren Dao*, musel být ve studiu vytrvalý a nevzdávat se, a v případě neúspěchu nepolevit (Vochala, 2009c, s. 434–435). To znamenalo například i to, že se *Junzi* měl spokojit s málem, nezaobírat se svojí současnou situací ani postavením, a místo toho se soustředit na následování Cesty (Vochala, 2009b, s. 86). Důležité pak bylo dodržování střední míry, tedy vyváženosti a harmonie – znamenalo to, že se nic nesmělo přehánět ani podceňovat (Vochala, 2009c, s. 422). Kromě již zmíněného měl *Junzi* jednat v zájmu Zlatého pravidla, chovat se náležitě vůči svému postavení, rozvíjet morálních ctností a ctít etiketu a mravy *Li* (tamtéž, 2009c, s. 438).

4.3 Evropská unie

4.3.1 Pojetí celoživotního učení v analyzovaných dokumentech Evropské unie

Velkým tématem 21. století jsou neustálé a zrychlující se socioekonomické změny, na které je třeba se řádně a dopředu připravit. Evropa se stala znalostní ekonomikou, ve které jedinci musí být schopni efektivně pracovat s velkým množstvím informací, a musí se dokázat svými vědomostmi, schopnostmi a dovednostmi přizpůsobit aktuální situaci ve společnosti či poptávce na trhu práce (Council of the European Union, 2018, s. 1–2). Z toho důvodu je nezbytné, aby se jedinci vzdělávali a učili po celý život, tedy doslova „*od kolébky do hrobu*“ (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 6). Znamená to také, že je potřeba se vzdělávat a učit novým a aktuálním věcem, ale zároveň nadále posilovat i ty již ovládané (tamtéž, s. 9).

Celoživotní učení může probíhat buď nepřerušeno nebo v určitých periodických úsecích a jedná se o „*mnohoúčelovou vzdělávací činnost, která stále pokračuje s cílem*

zlepšit znalosti, dovednosti a kompetence“, přičemž je analyzovanými dokumenty brána v potaz i dimenze všeživotního učení (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 2; s. 6–7). Celoživotní učení v sobě pak dle Memoranda *„kombinuje sociální a kulturní úkoly s ekonomickým zdůvodněním“* (tamtéž, s. 7) a je tedy považováno za jakýsi klíč, který lidem pomáhá v rámci aspektů jako je například sociální integrace, konkurenceschopnost na trhu práce, ale i zlepšení celkové kvality jejich života (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 2; Council of the European Union, 2018, s. 2). Učení a vzdělávání by pak mělo být přístupné všem a bez rozdílu a mělo by vycházet z potřeb a požadavků jejich účastníků. To je zásadní například u ohrožených skupin a seniorů (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 12; s. 16).

Učení a vzdělávání v Evropské unii je orientováno na získávání a prohlubování kompetencí, přičemž v rámci dokumentu Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení bylo stanoveno osm klíčových kompetencí, které jsou zásadní pro *„zaměstnatelnost, osobní naplnění a zdraví, aktivní a zodpovědné občanství a sociální inkluzi“* (Council of the European Union, 2018, s. 7). Všechny osm klíčových kompetencí je považováno za stejně významné, mohou se mezi sebou vzájemně prolínat a být využity v různých kontextech. Jedná se o čtenářskou gramotnost, schopnost komunikovat ve více jazycích, matematické kompetence a kompetence v oblasti vědy, techniky a inženýrství, digitální kompetence, osobnostní a sociální kompetence a schopnost se učit, občanské kompetence, podnikatelské kompetence, kulturní povědomí a vyjadřovací schopnosti (Council of the European Union, 2018, s. 7–8). Obsah většiny z těchto kompetencí je na základě odpovídajících hodnot, které reprezentuje, obecně shrnut v rámci následujících podkapitol.

4.3.2 Ekonomické hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie

Na ekonomické hodnoty je v obou analyzovaných dokumentech kladen velký důraz. Memorandum například deklaruje podporu zaměstnatelnosti jako jeden ze dvou důležitých úkolů celoživotního učení (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 4). Podporou zaměstnatelnosti se zvyšuje nejen kvalita života jedinců, protože placené zaměstnání podporuje jejich *„nezávislost, sebeúctu a blahobyt“* (tamtéž, s. 4), ale následně i právě díky tomu roste konkurenceschopnost Evropské unie. Ekonomické hodnoty jsou považovány za významné i z hlediska probíhajících a neustále se zrychlujících sociálních a technologických změn, na které musí umět jak jedinci, tak společnost adekvátně reagovat a přizpůsobovat se jim. To obnáší jak ochotu a vůbec schopnost učit se v průběhu celého života, ale i poskytnutí

vhodného prostředí a příležitostí, které lidem pomohou se se změnami vyrovnat; může se jednat o možnosti rekvalifikace, kariérní poradenství nebo uznávání kvalifikací (Council of the European Union, 2018, s. 1; Národní vzdělávací fond, 2001, s. 3; s. 9). V rámci ekonomických hodnot je pak analyzovanými dokumenty kladen důraz i na mobilitu v rámci vzdělávání a učení, které má být lidem přístupné co nejbližší jejich domovu, a také na osvojování digitálních kompetencí, které jsou významné jak z hlediska zmíněné mobility, tak pak následně mají dopad i na uplatitelnost jedinců na trhu práce (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 16–17).

4.3.3 Sociální hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie

Sociální hodnoty hrají v obou analyzovaných dokumentech také silnou roli, a to hlavně z hlediska sociální inkluze a rovnoprávnosti. Celoživotní učení je významným činitelem, který může pomoci jedincům se začleňováním do společnosti a zároveň také obecně s vytvářením rovných příležitostí pro všechny (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 5). Z toho důvodu by učení a vzdělávání mělo být dle analyzovaných dokumentů přístupné všem bez rozdílu; to také znamená, že se musí přizpůsobovat potřebám i požadavkům jedinců v takové míře, aby jim bylo umožněno se učit v celé délce svého života a naplnit svůj potenciál (Council of the European Union, 2018, s. 1). V rámci toho je opět – stejně jako u ekonomických hodnot – významná například mobilita a dále také potenciál digitálních technologií nebo poradenství (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 15–17). Kromě toho zde existuje i spojitost mezi sociálními a osobními hodnotami, mezi které lze zařadit i motivaci jedinců k učení – dostupnost příležitostí a inkluzivní přístup podporuje i lidskou motivaci se dále rozvíjet (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 6). Rovnost je řešena například s ohledem na pohlaví nebo věk jedinců (Council of the European Union, 2018, s. 4).

Dle Memoranda je nutné vytvořit „*pocit sdílené odpovědnosti za celoživotní učení u všech aktérů*“, přičemž je nutné nejen to, že se každý z aktérů cítí být součástí společnosti, ale zároveň se všichni aktivně snaží o to, aby byli pro evropskou společnost přínosem (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 3). Z hlediska kompetencí je vyzdvihován význam sociálních kompetencí jako je efektivní komunikace v rámci mateřského i cizího jazyka, porozumění zvykům nebo zapojení se do společnosti; tedy kompetencí, které lidem pomáhají k bezproblémovější sociální integraci. K tomu se pak vážou i schopnosti jako empatie a tolerance (Council of the European Union, 2018, s. 8; s. 10). Dále lze jmenovat i již zmiňované digitální kompetence, díky kterým si jedinci osvojí vše potřebné k tomu, aby

se mohli aktivně zapojovat do společnosti a také efektivně komunikovat a spolupracovat s ostatními (Council of the European Union, 2018, s. 9–10).

4.3.4 Politické hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie

Význam politických hodnot je v analyzovaných dokumentech patrný hlavně z hlediska témat demokracie a aktivního občanství. Aktivní občanství je v Memorandu vedle výše zmiňované podpory zaměstnatelnosti deklarováno jakožto druhý úkol celoživotního učení (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 4). Aktivní občanství umožňuje lidem doslova „*vzít svůj život do vlastních rukou*“, protože zapojuje občany do demokratického rozhodovacího procesu a také vytváří pocit sounáležitosti (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 6; Council of the European Union, 2018, s. 10–11). K tomu, aby něco takového bylo možné, je nejprve potřeba, aby jedinci měli dostatečně rozvinuté občanské kompetence. Dostatečně rozvinuté kompetence v této oblasti vytváří z lidí nejen zodpovědné občany, ale svůj význam mají například i v pochopení lokální politické a sociální situace nebo globálních témat jako jsou klimatické a demografické změny (Council of the European Union, 2018, s. 10–11). Dále jsou nezbytné v chápání společných evropských hodnot a s tím spojených témat jako je například evropský přístup ke kulturní diverzitě nebo národní identita občanů Evropské unie (tamtéž, s. 11). Tyto kompetence mají také ve výsledku napomoci v rozvíjení sociálních hodnot občanů a všeobecně podpořit „*kulturu míru a nenásilí*“ (Council of the European Union, 2018, s. 10–11). Obecně mají tyto kompetence podporovat rozvoj demokratické kultury a tak napomoci vytváření rovnoprávných a demokratických společností (tamtéž, s. 7). V podpoře aktivního občanství mohou následně pomoci i kompetence digitální (Council of the European Union, 2018, s. 10–11). Celoživotní učení je analyzovanými dokumenty také považováno za jedno z možných řešení, jak jedinci mohou zlepšit své postavení ve společnosti (tamtéž, s. 7).

4.3.5 Kulturní hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie

Rozmanitost kultur je pro Evropskou unii typická a z toho důvodu je kulturním hodnotám věnována pozornost hned v několika různých směrech. Zásadními tématy jsou multikulturalita a diverzita; pro vzájemné mezikulturní porozumění a toleranci je potřeba, aby se občané Evropské unie naučili žít v takové společnosti, která je plná kulturních odlišností, a vnímá jako podstatné, aby byli její občané vedeni ke „*kultuře míru a nenásilí*“ (Council of the European Union, 2018, s. 11–12). K tomu je nutné nejdříve dané kultury lépe poznat a naučit se o nich co nejvíce, což lze podpořit například znalostí cizích jazyků

nebo osvojením si interkulturních kompetencí. Za významnou je považována i národní kulturní identita v relevanci k identitě evropské kultury (Council of the European Union, 2018, s. 8; s. 10). V dokumentech je dále v ohledu kulturních hodnot jako podstatné vnímáno také rozvíjení kreativního a kritického myšlení anebo schopnost řešit problémy, což by se mělo odrážet například i v učebních metodách a celkovém přístupu k učení a vzdělávání (Council of the European Union, 2018, s. 11–12).

4.3.6 Osobní hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie

V analyzovaných dokumentech je několikrát deklarováno, že jedinci sami nesou odpovědnost za své učení a za to, jak bude vypadat jejich život (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 4). Lidé tedy musí být nejenom ochotni, ale také vůbec mít možnosti, se o svůj život postarat. Právě učení je tím, co jim „*otevívá dveře k vybudování spokojeného a produktivního života*“ (tamtéž, s. 8), přičemž nabývání nových dovedností a kompetencí pak pomáhá kromě například již zmíněné zaměstnatelnosti jedinců i k pocitům sebenaplnění nebo osvojení si zdravějšího životního stylu (Council of the European Union, 2018, s. 1). Za významné jsou pak považovány i osobnostní kompetence, které u jedinců vytvářejí pozitivní přístup k životu a k učení. V rámci nich by si jedinci měli osvojit takový životní přístup, který bude orientován na jejich budoucnost a rozvoj a bude přitom brát ohled na jejich fyzické, ale i mentální zdraví (tamtéž, s. 10). Osobnostní kompetence jsou pak v rámci osmi představených klíčových kompetencí spojeny dohromady společně se sociálními kompetencemi a schopností se učit; úzká vazba mezi těmito prvky je tedy velmi jasně daná. Analyzované dokumenty pak považují za zásadní přizpůsobování učebních a vyučovacích metod na míru lidem a ne naopak (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 6). Důležitou roli v tom pak hraje například poradenství nebo uznávání kvalifikací, které mohou jedincům dodat potřebnou motivaci v jejich schopnosti a dovednosti a zvýšit jejich šance na získání zaměstnání, které jim může pomoci zlepšit kvalitu jejich života (tamtéž, s. 14–15). Z toho vyplývá i fakt, že by jedinci měli znát své silné a slabé stránky, protože jim to může pomoci v dalším rozvoji (Council of the European Union, 2018, s. 11).

4.3.7 Cesty vedoucí k celoživotnímu učení v analyzovaných dokumentech Evropské unie

Možné způsoby, které analyzované dokumenty Evropské unie nabízí za účelem naplňování idejí celoživotního učení, již byly částečně představeny výše. Dle analyzovaných

dokumentů odpovídá každý jedinec za svůj vlastní proces učení a za podobu svého budoucího života. Pro realizaci celoživotního učení je pak u evropských občanů nutné zajistit, aby byl přístup ke kvalitnímu vzdělávání a učení dostupný všem bez výjimky, v průběhu celého jejich života a ve všech jeho oblastech. Z toho vyplývá hned několika závěrů.

Zaprvé, vzdělávání a učení by mělo být inkluzivní a přizpůsobené na míru studujícím. To znamená například přizpůsobení na míru jejich zdravotnímu stavu, kupříkladu u hendikepovaných jedinců, nebo ohledem k jejich věku, jako v případě seniorů (Council of the European Union, 2018, s. 4; Národní vzdělávací fond, 2001, s. 17). Dále pak poskytovat příležitosti k učení a vzdělávání co nejbližší lidem a jejich domovům a využívat k tomu i možností digitálních technologií (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 6). To s sebou nese další způsoby naplňování idejí celoživotního učení, kterým je v analyzovaných dokumentech věnována pozornost. Jedná se o zvýšení investic do lidských zdrojů, efektivní spolupráci mezi sociálními partnery jako jsou ministerstva nebo samotní občané, rozvoj vyučovacích a učebních metod na míru potřebám jednotlivců a společnosti, a podpora vzdělavatelů a vyučujících v jejich profesním rozvoji a podmínkách jejich práce (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 3; Council of the European Union, 2018, s. 4–5).

Učení a vzdělávání by mělo být orientováno na získávání potřebných kompetencí, které pomáhají ke zvyšování konkurenceschopnosti na trhu práce, sociálnímu začleňování, ale i osobnostnímu růstu a spokojenému, zdravému a naplněnému životu (Council of the European Union, 2018, s. 1). Kromě toho je tedy důležité brát v potaz i motivaci jedinců k učení, vzdělávání a následnému získávání těchto kompetencí (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 6). Mladí lidé mohou být například motivováni pomocí vhodně zvolených učebních a vzdělávacích metod a propojování různých vzdělávacích prostředí a oborů (Council of the European Union, 2018, s. 4). Jako další způsob motivace slouží i různé možnosti uznávání výsledků učení a vzdělávání, a to převážně v rámci neformální a informálního učení, a také kvalitní a lokálně přístupné poradenské služby v oblasti vzdělávání (Národní vzdělávací fond, 2001, s. 14–15). V období společenských a technologických změn je třeba, aby si jedinci osvojovali jak nové a aktuálně potřebné kompetence, tak zároveň aby si dále posilovali i ty již ovládané (Council of the European Union, 2018, s. 2).

4.4 Komparace přístupů

4.4.1 Pojetí celoživotního učení – komparace přístupů

Na úvod je nutné zmínit, že texty analyzovaných přístupů pochází jak z odlišného kulturního prostředí, tak z jiné doby a vznikaly za různým účelem. Analyzované texty konfuciánského kánonu jsou psány jako dialogy, tvrzení nebo krátké příběhy s poučením. Evropská unie je pak znalostní ekonomikou, z čehož vyplývá i její směřování a obsah jejích politických dokumentů. Obdoba ekonomiky založená na znalostech ve starověké Číně neexistovala. Je tedy podstatné si uvědomit, že některé rozdíly budou ovlivněny právě těmito důvody. To však neznamená, že by se oba přístupy zcela rozcházely. Naopak, jak bude patrné dále, v některých analyzovaných oblastech je možné sledovat jejich někdy až překvapivou názorovou shodu.

To však nelze říct o pojetí celoživotního učení, protože to se v obou analyzovaných přístupech až na pár výjimek poměrně dost rozchází. V obou případech je celoživotní učení považováno za proces, který má vést k rozvoji a celkovému vnitřnímu obohacení jedince. Rozkol nastává v odlišném výkladu toho, k čemu tento proces ve výsledku slouží. V konfuciánské tradici má sloužit převážně jako prostředek ke správnému následování a případnému naplnění principu lidství *Ren Dao*, zatímco v Evropské unii má celoživotní učení sloužit k celé škále věcí – od sebenaplnění člověka, přes sociální integraci jedinců do společnosti, až k růstu konkurenceschopnosti Evropské unie. Pohledy se dále rozcházejí v časové rovině, kdy má celoživotní učení probíhat. Zatímco Konfucius prosazoval, aby proces celoživotního učení probíhal zcela nepřerušeně a očekávalo se, že v něm jedinec nikdy nepoleví ani jej nikdy nezanechá, Evropská unie naopak předpokládá, že lidé mohou někdy potřebovat tento proces přerušit a v případě zájmu mají i možnost se k němu opět kdykoliv navrátit.

Na tomto rozdílu je možné zároveň pozorovat způsob, jakým se oba pohledy staví k očekávanému přístupu jedince k tomuto procesu. Od člověka, který následoval konfuciánskou filozofii, se očekávala v následování Cesty *Ren Dao* jistá disciplinovanost a dodržování jasně daných a vymezených zásad. Občané Evropské unie mají naopak volnost v tom, jak a jestli vůbec možných příležitostí využijí. Shodu lze však najít v tom, že v obou přístupech je podporován pozitivní vztah k učení a vzdělávání, a také je možné říct, že obě pojetí počítají s určitou mírou motivace jedince. V konfucianismu může jít o zmiňovanou zálibu v učení a vzdělávání nebo o motivaci k dosažení samotného vrcholu principu lidství

Ren Dao; na motivaci za účelem zlepšení postavení je pak nahlíženo negativně. V analyzovaných dokumentech Evropské unie lze nalézt poměrně mnoho příkladů motivačních činitelů; jmenovat lze například chuť učit se novým věcem, povýšení v zaměstnání nebo zlepšení celkové kvality vlastního života. Mezi podobné znaky obou pohledů je možné zařadit jejich přístup založený na inkluzivitě v rámci učení a vzdělávání.

O možné shodě je možné hovořit i mezi kompetenčně orientovaným přístupem k učení a vzdělávání, který zastává Evropská unie, a mezi následováním Cesty *Ren Dao*, jak to sleduje konfuciánská tradice. Od *Junzi* se očekává, že si v průběhu tohoto procesu osvojí specifické osobnostní, kulturní, sociální a další možné kompetence, které bude následně rozvíjet. Lze tedy říct, že tento proces sebezdokonalování je příbuzný se způsobem, jaký je považován za vhodný pro seberozvoj i pro občany Evropské unie.

4.4.2 Ekonomické hodnoty – komparace přístupů

Konfuciánská tradice se v rámci ekonomických hodnot zaměřuje převážně na to, jakým způsobem může jedinec svým chováním a rozhodováním ovlivnit ostatní lidi, nezávisle na tom, jakou pozici ve společnosti zastává. Tento přístup vychází z principu lidství *Ren Dao*, který stavěl komunitu a soudržnost mezi lidmi před jedince a jeho potřeby. To také znamená, že „kariérní“ postup a případné materiální statky, které přitom člověk nabyl, měly sloužit hlavně ke společnému užitku ostatních. Na hromadění majetku za účelem vlastního potěšení a pohodlnosti bylo pohlíženo negativně a stejný pohled platil o jedincích, kteří postupovali po kariérním žebříčku, aby zlepšili své postavení. To se zásadně liší od pohledu analyzovaných dokumentů Evropské unie, kde jsou naopak benefity, jak z hlediska pracovního vzestupu, tak s tím spojeným ohledem na osobní blahobyt, považovány za zásadní faktor zvyšující kvalitu lidského života a osobní motivaci.

Na druhou stranu lze říct, že analyzované dokumenty sledují ve svých ekonomických hodnotách i mnohé faktory s pozitivními dopady pro společnost celkově. Lze jmenovat například růst konkurenceschopnosti Evropské unie nebo zlepšení schopnosti reagovat na současné i budoucí společenské a technologické změny. Určitý střet v obou analyzovaných kulturách je postřehnutelný v tématu zaměstnatelnosti jednotlivců – oba pohledy totiž považují za zásadní, aby si jedinci osvojili vhodné kompetence za účelem zvýšení míry jejich zaměstnatelnosti. Zde se však oba názorové proudy rozchází. Zatímco v konfuciánské myšlenkové tradici šlo především o to, aby byli do úřadů dosazováni schopní jedinci,

v Evropské unii je téma zaměstnatelnosti spojováno především s konkurenceschopností jedinců na trhu práce a následným všeobecným zlepšováním jejich životní úrovně.

4.4.3 Sociální hodnoty – komparace přístupů

Oba analyzované přístupy pokládají sociální hodnoty za významné. V konfuciánském kánonu jsou nejenom sociální hodnoty považovány za ty nejdůležitější, ale navíc se na ně vážou i všechny zbylé analyzované hodnoty. Souvisí to samozřejmě s nejvyšší ctností – humanitou *Ren*. Přínos pro ostatní, pro komunitu a společenství je považován za důležitější než přínos pro samotného jednotlivce, od čehož se následně odvíjí vše ostatní. V tomto případě samozřejmě není náhodou, že za nejvyšší ideál, kterého lze v konfucianismu dosáhnout, jsou považováni mudrci, tedy lidské zosobnění principu lidskosti *Ren Dao*. Ač analyzované dokumenty Evropské unie samozřejmě také kladně hodnotí přínos jednotlivce pro společnost, na tuto problematiku pohlíží i z druhé strany – tedy, co pozitivního může přinést společnost jedincům. Z hlediska celoživotního učení lze v tomto případě zmínit témata sociální integrace a inkluze, a vytváření vhodných příležitostí ke vzdělávání a učení.

Dále je možné sledovat rozdílný přístup v tom, jak oba kulturně a dobově odlišné pohledy obecně nahlíží na jedince a společnost. Starověká konfuciánská tradice vycházející z Východní kultury neuvažuje o jedincích jako o samostatných entitách, ale vnímá je všechny jako součást harmonicky propojeného celku, kde akce jednoho prvku spustí řetězovou reakci, která ovlivní všechny ostatní prvky v dosahu. Každý je tím pádem zodpovědný jak sám za sebe, tak i za ostatní. Oproti tomu pro Evropskou unii ovlivněnou soudobou Západní kulturou je společnost složená z individuálních autonomních bytostí (jedinců) zodpovědných za svůj vlastní (individuální) život. Obecně lze však konstatovat, že oba analyzované přístupy pozitivně vnímají a podporují vzájemnou společenskou sounáležitost; důležitá je tolerance, odmítání diskriminace a rovný přístup k učení a vzdělávání.

4.4.4 Politické hodnoty – komparace přístupů

Konfuciánská tradice a analyzované dokumenty Evropské unie se zásadně rozcházejí ve svých politických hodnotách. Důvodem je výrazně odlišná politická situace a dobový kontext, kdy analyzovaná díla vznikala. Zatímco Evropská unie klade vysoké nároky na prosazování a dodržování demokratických hodnot, v období starověké Číny vládl nedemokratický feudální systém. Politické hodnoty v Evropské unii se zaměřují mimo jiné

na jedince jako na občany, kteří mají možnost zapojit se do demokratického rozhodovacího procesu. Občani jsou podporováni v aktivním zájmu o svět kolem nich a také o společnost, které jsou součástí, a to od lokální až po globální úroveň. Za důležitou je pokládána i evropská a národní identita nebo například porozumění tématům jako je kulturní diverzita nebo multikulturalita.

Oproti tomu v konfuciánské tradici je zásadní vztah vladař – poddaný, jeden z pěti základních vztahů v konfucianismu, který je podmíněný dodržováním jasně vymezených pravidel a rolí na obou stranách. O podpoře zapojení poddaných do rozhodovacího procesu rozhodně hovořit nelze; jedinci se nesměli vyjadřovat k úřadům, které nezastávali. Od poddaného se očekávala oddanost a upřímnost. Vladaři pak měli jít příkladem svým poddaným a činit je šťastnými. Pozice ve společnosti byla tedy jasně daná a jedinci mohli z nižšího sociálního postavení vystoupat jen v případě, že měli schopnosti a znalosti na vykonávání některého z úřadů. V rámci Evropské unie je naopak celoživotní učení uváděno jako jedno z možných řešení, které jedincům může pomoci ve zlepšení jejich sociální situace a postavení ve společnosti. Za možnou shodu lze tedy považovat jen to, že oba analyzované přístupy pokládají politické hodnoty, ve svém vlastním dobovém kontextu, za zásadní; s ohledem na celoživotní učení to v případě Evropské unie bylo například naplňování aktivního občanství a v původní konfuciánské tradici pak v dodržování chování odpovídajícímu postavení daného jedince s ohledem na mravy a etiketu *Li*.

4.4.5 Kulturní hodnoty – komparace přístupů

Členské státy Evropské unie jsou mozaikou různých kultur, a z toho důvodu je tématům multikulturality, kulturní diverzity a vzájemné kulturní tolerance a pochopení věnována poměrně velká pozornost. Oproti tomu v konfuciánském kánonu není kvůli dobovému kontextu, stejně jako u politických hodnot, věnována taková pozornost. To však neznamená, že by se nevěnoval kultuře jako takové vůbec – právě naopak. V konfuciánské filozofii kulturní obohacení doplňuje lidskou přirozenou vnitřní podstatu z vnějšku, a je tedy nutné, aby tuto stránku jedinci náležitě rozvíjeli a tříbili. Zároveň, ač v konfucianismu není řešeno přímo téma multikulturality nebo kulturní diverzity, i tak existuje mezi kulturními hodnotami obou pohledů několik spojujících prvků.

Tím asi nejzásadnějším je tolerance vůči ostatním lidem. V evropském prostoru je tolerance ovlivněna převážně demokratickými a sociálními hodnotami a multikulturalitou evropského prostředí; oproti tomu v konfuciánské tradici vyplývá tento postoj hlavně

z důrazu na princip lidství *Ren Dao*. S tím souvisí i následující spojující prvek obou analyzovaných pohledů, a tím je podpora názorové plurality. Dle Konfucia byla názorová pluralita důležitá, avšak v rámci toho nelze opět opomenout dobový kontext tohoto tvrzení. Lze se například vrátit k podkapitole o konfuciánských politických hodnotách, v rámci které bylo specifikováno, že poddaní nezastávající určitý úřad se k němu nesměli vyjadřovat. Dalším příkladem omezení může pak být nutnost přísného dodržování mravů a etikety *Li*, kvůli které se jedinci museli chovat jasně daným a vymezeným způsobem, což mohlo svobodu názorové plurality značně omezovat. Posledním prvkem, kde lze pozorovat určitý názorový střet, je podpora kritického myšlení. V souvislosti s konfucianismem je však její míra omezená pouze na sebekritické posuzování, kdežto Evropská unie jí vztahuje i vně.

4.4.6 Osobní hodnoty – komparace přístupů

U obou analyzovaných přístupů je patrný pozitivní postoj vůči učení a vzdělávání a seberozvoji jedinců. Podle Konfucia byla záliba v učení důležitější než samotný proces učení, přičemž dle analyzovaných dokumentů Evropské unie by si jedinci měli osvojit pozitivní přístup k učení v rámci osobnostních kompetencí. V případě toho, co je v rámci osobních hodnot považováno za pozitivní dopady celoživotního učení, se však už přístupy rozcházejí. V konfuciánské tradici je moudrost *Zhi* úzce propojena s humanitou *Ren*, tedy s tou nejvýznamnější konfuciánskou zásadou, a je tedy považována za základ toho, co by si měl jedinec následující Cestu *Ren Dao* osvojit. V analyzovaných dokumentech Evropské unie je pak celoživotní učení považováno například za prostředek, jak se jedinci mohou vyrovnat se všeobecnými změnami ve společnosti, ale je i příležitostí pro to, aby zlepšili své sociální postavení nebo mohli prožívat kvalitní, naplněný a spokojený život. Již na první pohled je však zřejmé, kde lze pozorovat určitý rozkol; v konfuciánské tradici mělo celoživotní učení ve výsledku sloužit k naplnění principu lidství *Ren Dao*, kdežto v analyzovaných dokumentech Evropské unie má pomoci převážně samotným jedincům, kteří ho praktikují.

Rozdíly lze pozorovat i v přístupu obou pohledů v tom, co očekávají od samotných jedinců a jaké osobní hodnoty hodnotí jako přínosné. Konfucianismus opět sleduje za cíl naplňování *Ren Dao*; sám jedinec je zodpovědný za svůj vlastní proces sebezdokonalování, při kterém si má osvojit řadu ctností a morálních hodnot nutných k dosažení *Ren Dao*. Za důležitou je považována vytrvalost jedince při tomto procesu a hledání všeobecné vyváženosti, ale i schopnost poučit se ze svých chyb. V analyzovaných dokumentech

Evropské unie jsou také jedinci zodpovědní za svůj vlastní proces seberozvíjení, avšak v tomto případě hraje důležitou roli motivace jedince k tomuto procesu. Celý proces má pak mimo jiné sloužit k užtku jedince, k pocitu sebenaplnění a ke kvalitnímu a zdravému životu.

4.4.7 Cesty vedoucí k celoživotnímu učení – komparace přístupů

V obou analyzovaných přístupech je jedinec zodpovědný za své vlastní učení; v konfucianismu například s ohledem na to, jakým způsobem následuje Cestu *Ren Dao*, v rámci Evropské unie pak mimo jiné v tom, zda a jakým způsobem využívá nabízené příležitosti k rozvoji. Dalším spojujícím prvkem analyzovaných přístupů je pak možný účel, ke kterému se má proces celoživotního učení ubírat. V konfucianismu lze jmenovat tři obecné účely, které v rámci analýzy vyvstaly a které se mezi sebou mohou, lépe řečeno by dokonce měly, zároveň prolínat nebo doplňovat: osvojení si principu lidství *Ren Dao*, sebezdokonalování sebe sama a učení se pro „zálibu v učení“. Zobecnit účely celoživotního učení v rámci analyzovaných dokumentů Evropské unie není vůbec jednoduché a možná ani vhodné. Zjednodušeně lze však říct, že se účely obou analyzovaných přístupů potkávají, jak bude vysvětleno v následujících řádcích.

Cesta *Ren Dao* zahrnuje nutnost osvojování si množství různých kompetencí, jak již bylo naznačeno v podkapitolách výše věnujících se analýze hodnot v konfuciánském kánonu, a je jí proto možné vztáhnout i k jakési „cestě“ moderního evropského občana, který v průběhu svého života také získává za své velké množství kompetencí – ať už z nutné potřeby nebo z osobního zájmu. To stejné lze říct i o sebezdokonalování, pro které může být evropský občan motivován například na základě zvyšování svých kvalifikací a následného kariérního postupu v zaměstnání nebo třeba kvůli zlepšení kvality svého života. Poslední zmiňovaný účel lze v rámci analyzovaných dokumentů Evropské unie pak vztáhnout například na pozitivní přístup, který vůči učení a vzdělávání Evropská unie zastává a prosazuje.

Oba analyzované pohledy zastávají inkluzivní přístup k učení a vzdělávání, avšak následně se liší v tom, jakou míru vnější podpory by v rámci celoživotního učení měli účastníci toho procesu dostávat. Zatímco v konfuciánské filozofii není podpoře jedinců v tomto případě věnována přílišná pozornost, v analyzovaných dokumentech Evropské unie je toto téma zásadní. Dle Evropské unie je podstatné, aby učení a vzdělávání bylo inkluzivní po všech svých stránkách – tedy například v aspektu učebních a vyučovacích metod nebo v ohledu na lokalitu a prostředí, kde probíhá. Konfucianismus sice nikoho v rámci učení a

vzdělávání nediskriminuje, ale zároveň neřeší možné specifické potřeby s ohledem na danou cílovou skupinu účastníků tohoto procesu.

4.5 Diskuze výsledků šetření a jeho možných omezení

Cílem empirického šetření bylo porovnat myšlenky celoživotního učení ve Východním přístupu původní filozofie konfucianismu s deklarovanými myšlenkami Evropské unie. Výzkumná otázka, kterou jsem zkoumala, byla, *jaké shody a rozdíly existují mezi přístupem k celoživotnímu učení v původní konfuciánské filozofii a myšlenkami deklarovanými v klíčových politických dokumentech Evropské unie?* Komparace přístupů ukázala, že v rámci všech kategorií byla nalezena alespoň částečná shoda či alespoň podobnost mezi srovnávanými znaky. Jednotlivé jevy byly mezi sebou komparovány převážně na základě jejich kontextuality spíše než přímé srovnatelnosti. To bylo dáno několika skutečnostmi, které v průběhu šetření vyvstaly a o kterých pojednávám níže.

První omezení tohoto šetření, kterému se budu věnovat, byla odlišná doba vzniku komparovaných textů a srovnávaných myšlenek. Záměrem tohoto šetření bylo porovnávat dva historicky a kulturně odlišné přístupy k celoživotnímu učení, což však také znamenalo, že některé zkoumané jevy nemohly být komparovány na základě srovnatelnosti, protože v dané době neexistoval úměrně srovnatelný jev. Proto někdy muselo být přistoupeno ke komparaci na základě kontextuality jevů v daném dobovém kontextu obou přístupů. Jako příklad lze uvést demokratické hodnoty v analyzovaných dokumentech Evropské unie, které jsou na základě kontextuality porovnávány s feudálními hodnotami obsaženými v konfuciánské filozofii, protože srovnatelný jev, tedy demokracie, ve starověké Číně neexistoval.

Na to bych chtěla navázat dalším možným omezením, kterého jsem si byla vědoma, a tím bylo odlišné tematické zaměření a zpracování obou textů. Čtyři knihy konfucianismu jsou považovány za filozofická díla, která jsou většinou psána podobou výroků, příkladů z praxe a krátkých příběhů. Oproti tomu analyzované texty Evropské unie jsou dokumenty vzdělávací politiky, které mají převážně obecný, popisný a deklarativní charakter. Oba přístupy tedy vykazují odlišné způsoby v tom, jak předávají čtenáři informace, a vůbec v tom, jaký typ informací vlastně obsahují. I z tohoto důvodu bylo nutné přistoupit ke kontextualitě, kdy jsem porovnávala spíše ideje a myšlenky vyplývající z textu než specifické jevy. Využila jsem toho například v případě podkapitoly věnující se komparaci cest vedoucích k celoživotnímu učení.

Poslední důvod a zároveň omezení, kvůli kterému jsem komparaci na základě kontextuality využila, byly odlišné kulturní kontexty, ve kterých analyzované texty vznikaly. To bylo znatelné například v rámci komparace sociálních hodnot u obou přístupů. Kulturní vliv se pak samozřejmě odráží i ve způsobu, jakým ke zkoumanému jevu přistupuje samotný výzkumník, jelikož je sám ovlivněn kulturním prostředím, z kterého pochází (Vlček, 2015, s. 401). Znamená to, že by například výzkumník pocházející z kulturního prostředí ovlivněného současnou konfuciánskou filozofií, mohl dojít ke zcela jiným závěrům, než které byly vyvozeny mnou. Je tedy nutné zahrnout i tuto skutečnost do možného zkreslení tohoto šetření. K tomu se váže i fakt, že v některých případech mohlo dojít v určitých ohledech ke generalizaci či dokonce ke zjednodušení některých pojmů a termínů. Ke generalizaci mohlo dojít například u principu lidství *Ren Dao*. Ačkoliv jsem postihla jeho význam a představila úzkou provázanost s konfuciánskými hodnotami, domnívám se, že k úplnému pochopení toho, k čemu *Ren Dao* slouží a jak se projevuje v různých situacích, je nutné zcela rozumět a ovládat kulturní a případně i historické prostředí, z kterého tento princip vzešel. Jen tak lze pak lépe porozumět jemným nuancím, jež i přes důkladnou analýzu souvisejících textů nedokážu zcela postřehnout, protože jsem ovlivněna evropským kulturním prostředím, ze kterého pocházím. Z toho důvodu by pak mohlo být zajímavé provádět tento výzkum například ve spolupráci s lidmi, kteří se naopak v daném prostředí pohybují, a rozšířit a obohatit tak vzájemně naše poznatky.

I z toho důvodu považuji za zásadní kapitolu o možných rozdílech v přístupech kultur Východu a Západu k učení a vzdělávání, která dle mého názoru pokládala velmi důležité teoretické základy pro následnou komparaci, jelikož pomohla částečně nastínit rozdílná kulturní prostředí, z kterých oba analyzované pohledy vychází, a představila kulturní kontexty, které nemusí být vždy na první pohled zřejmé. Nedostatečný kulturní kontext se může následně odrazit právě ve zkreslení analyzovaných prvků. V případě, že bych toto šetření opakovala, tak bych se pravděpodobně pokusila více do hloubky obsáhnout právě tuto tematiku. Podnětné téma ke zkoumání by dle mého názoru bylo také v případě stejně provedené komparace, kde by však byly místo dokumentů Evropské unie využity konfucianismu dobově bližší texty, například z období starověkého Řecka.

Jako pozitivní přínos svého šetření bych hodnotila to, že se mi i přes již zmiňované překážky podařilo nalézt a postihnout prvky spojující oba porovnávané přístupy. Jako příklad propojujících prvků bych uvedla vzdělávání a učení orientované na získávání kompetencí nebo nediskriminující přístup k učení a vzdělávání. Za hodnotný na tomto

šetření pak pokládám fakt, že v rámci výsledné komparace v souvislosti s odchylkami vyplul na povrch kromě dobového kontextu také zásadní kulturní rozkol v obou analyzovaných pohledech – a tím je přístup k tomu, jaké místo jedinec zastává v rámci společnosti a v souvislosti s ostatními lidmi. V analyzovaných dokumentech Evropské unie bylo patrné, že jedincům je přisuzována velká míra autonomie v tom, jakým způsobem naloží se svým vlastním životem. Jsou řešeny otázky toho, jak pro jedince vytvářet příležitosti k rozvoji a jak jim pomoci v tom, aby se stali plnohodnotnou součástí společnosti a mohli se na ní podílet. Každý má mít stejné možnosti toho, aby se dle svého uvážení a motivace zlepšoval a záleží pak jen na míře osobní zodpovědnosti, jak toho využije. Podpora pro jedince přichází „shora“ – od politických institucí. Oproti tomu v původní konfuciánské tradici se vše odvíjí od představy harmonie. Harmonie znamená ani málo, ani moc. Představuje myšlenku střední míry. Od správných tónů v hudbě, přes motivaci v životě, po způsob uplatňování mravů a etikety; od jedinců se v této ideji očekává, že se nebudou vymykat normě a nevystoupí z davu. Naopak by měli svým počínáním harmonicky doplňovat a podporovat všechno a všechny ostatní kolem sebe. A právě z toho vychází pak i princip lidství *Ren Dao* – harmonicky doplnit vše kolem sebe, pochopit podstatu věcí, ale nenarušit její koloběh. Z šetření vyplynulo, že jedincova zodpovědnost je v konfuciánské tradici doslova provázána se zodpovědností za ostatní. Očekávalo se, že bude vždy zvažovat svá rozhodnutí vůči okolnímu světu a podle toho plánovat svoji budoucnost.

V úvodu práce jsem avizovala, že dle mého názoru může původní konfuciánská filozofie svými myšlenkami inspirovat i v současné době. Pokud bych mohla zvolit jednu ideu, která nás může v rámci celoživotního učení obohatit i dnes, vybrala bych si právě princip lidství *Ren Dao* a představu všeobecné provázanosti mezi vším. V této době, kdy se neustále stupňuje napětí v tématech, jako je multikulturalita nebo environmentální odpovědnost, roste i potřeba, aby jedinci v těchto tématech měli potřebné kompetence, a právě Evropská unie se jim začíná věnovat ve stále větší míře. Ve velmi idealistické víře se domnívám, že by v rámci těchto témat bylo vhodné a přínosné, aby si lidé osvojili zodpovědnější přístup nejen vůči sobě, ale především vůči společnosti nebo přírodě, a lépe si uvědomili svoji provázanost s ostatními a se vším kolem nich, a na základě toho pak teprve zvažovali svá rozhodnutí. Příklad, kde by dle mého názoru princip lidství *Ren Dao* mohl pomoci, je podpora aktivního občanství. Zjištěné rozdíly vyplývající z odlišných kulturních kontextů pak dle mého názoru poukazují na význam osvojování interkulturních kompetencí, které jsou v dnešním multikulturním světě velmi důležité.

5 Závěr

Cílem práce bylo identifikovat základní myšlenkové ideje celoživotního učení v původní konfuciánské filozofii. Důraz na nikdy nekončící sebezdokonalování, které mělo pronikat všemi stránkami lidského života, bylo v původní konfuciánské myšlenkové tradici zásadní pro Cestu principu lidství *Ren Dao*. Její následovatelé *Junzi* přistupovali k učení a vzdělávání jako k zálibě, která nejen rozšiřovala jejich vlastní obzory, ale vedla je i vstříc ke společnému zájmu komunity a vytvářela v nich zodpovědný přístup vůči ostatním lidem. Hledání vědomostí a moudrosti bylo v konfucianismu zároveň hledání lidskosti. Lidé nemohli existovat bez společné vzájemnosti, protože stejně jako kaskády mohl jeden čin způsobit myriádu dalších, na první pohled nesouvisejících souvislostí. Bylo tudíž důležité přemýšlet nad tím, jak zachovat všeobecnou harmonii a nenarušit její křehkou rovnováhu. Znamenalo to nedělat příliš mnoho ani příliš málo, ale řídit se v rozhodování a chování podle střední míry, která zaručovala, že spolu bude vše harmonicky souznít a nic nevybočí z řady. Člověk, který došel až na konec Cesty *Ren Dao*, pochopil fungování světa a vesmíru a dokázal vidět harmonickou provázanost mezi vším, byl mudrc – idealistické zosobnění *Ren Dao* a naplnění potenciálu celoživotního učení.

Kořeny evropských idejí celoživotního učení vycházejí už z myšlenek starověkých řeckých myslitelů, jako byli Sókratés nebo Platón. Výrazně se projeví i později v období středověku a osvícenství, kdy byly patrné v pracích Komenského, Locka nebo Rousseaua. Na počátku 20. století byla nejprve ideově rozvíjena myšlenka celoživotního vzdělávání například v práci Yeaxleeho, který tento výraz poprvé použil. V poválečné době se postupně začala pozornost vzdělávací politiky obracet k politickým dokumentům významných mezinárodních organizací jako například UNESCO, Rada Evropy, OECD a o něco málo později i Evropská unie. Jednotlivé mezinárodní organizace sice spojuje téma vzdělávací politiky, avšak názorově se rozchází v tom, jaké hodnoty jsou pro ni těmi nejzadnějšími. Zatímco OECD je orientováno převážně na ekonomické hodnoty, u UNESCO je znát silný humanisticky zaměřený směr. Evropská unie pak téměř stojí na jakémsi pomyslném pomezí – výrazně prosazuje ve svých dokumentech jak sociální, tak ekonomické hodnoty, které jsou v závěsu následované politickými. Prozatím u ní však mírně převládá ekonomicky orientovaný směr.

V prvních dvou kapitolách této práce byly představeny dvě kulturně i dobově odlišné přístupy. Ve třetí kapitole byl proto věnován prostor jejich odlišným kulturním kořenům

vzhledem k učení a vzdělávání. Zatímco myšlení Západní kultury má tendenci věci kategorizovat a soustředí se na hledání absolutní pravdy, myšlení Východní kultury se nesusoustředí na zdůvodnění jednotlivých a izolovaných prvků, ale zajímá se o jejich vzájemnou provázanost a působení mezi sebou. V Západní kultuře jsou stejně tak lidé středem pozornosti a jsou považováni za autonomní „jednotky“, zatímco pro Východní kulturu jsou „pouze“ součástí většího propleteného harmonického celku.

Komparace přístupů v šetření ukázala, že na základě kontextuality byla u všech kategorií nalezena alespoň částečná shoda nebo alespoň podobnost mezi srovnávanými znaky. V obou analyzovaných přístupech je například patrný důraz na vzdělávání a učení orientované na získávání kompetencí nebo nediskriminující přístup k učení a vzdělávání. V šetření pak naopak vyplynul nejen odlišný dobový kontext obou analyzovaných přístupů, ale také jejich odlišné kulturní pozadí, které se projevovalo například v přístupu k jedincům a jejich osobní a společenské zodpovědnosti. Kulturní kontext zároveň mohl ovlivnit i způsob komparování některých jevů v souvislosti s evropským kulturním prostředím, ze kterého pochází autorka – z toho důvodu by mohlo být podnětné šetření zopakovat, ale zapojit do něj výzkumníky pocházející jak ze Západního, tak i Východního prostředí, aby mohly být postihnuty i možné hůře pozorovatelné kulturní kontexty. V případě odlišného dobového kontextu analyzovaných dokumentů by pak mohlo vzniknout šetření, které by místo současných dokumentů Evropské unie mohlo pracovat například s prameny ze starověkého Řecka a komparovat tak s konfucianismem více dobově blízké texty.

Provedená komparace poukázala mimo jiné na to, že si Evropská unie stejně tak jako původní konfuciánská filozofie zakládá na sociálních hodnotách. Inspirativní prvek v současné době může proto představovat princip lidství *Ren Dao*, který prosazuje sociální soudržnost a společenskou zodpovědnost, a mohl by tak přinést zajímavé poznatky i do dnešního světa, kde je toto téma, s ohledem na globální klimatické a technologické změny, stále častěji řešeným tématem. Zásadní rozdíly vyplývající z odlišného kulturního prostředí obou analyzovaných přístupů by mohly upozornit na potřebu osvojovat si v duchu celoživotního učení interkulturní kompetence, které jsou v dnešním multikulturním světě již téměř nepostradatelné.

6 Soupis bibliografických citací

BARROSOVÁ, Rosanna a Paula GUIMARÃESOVÁ. Mezinárodní organizace a agenda rozvoje: role celoživotního učení v transnacionalizovaných veřejných politikách. In: KOPECKÝ, Martin a kol. *Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 18–40. ISBN 978-80-7308-875-0.

CARTWRIGHT, Mark. Warring States Period. *World History Encyclopedia* [online]. 12. 7. 2017 [cit. 2023-04-30]. Dostupné z: https://www.worldhistory.org/Warring_States_Period/.

CEDEFOP. Terminology of European education and training policy. *CEDEFOP* [online]. Thessaloniki, 2024 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary?letter=L>.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Lisbon European Council 23 And 24 March 2000 Presidency Conclusions* [online]. Lisbon: European Parliament, 2000 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Notices from European Union Institutions and Bodies: Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* [online]. Brussels: CEU, 2009 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *COUNCIL RECOMMENDATION of 19 December 2016 on Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults* [online]. Brussels: CEU, 2016 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)).

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* [online]. Brussels: CEU, 2018 [cit. 2024-04-20]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC&uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* [online]. Brussels: CEU, 2020 [cit. 2024-06-15]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32020H1202%2801%29>.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)* [online]. Brussels: CEU, 2021a [cit. 2024-06-20]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030* [online]. Brussels: CEU, 2021b [cit. 2024-06-20]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G1214%2801%29>.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. *COUNCIL RECOMMENDATION of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability* [online]. Brussels: CEU, 2022 [cit. 2024-06-26]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32022H0627%2802%29&qid=1665059702323>.

DAVE, Ravindra H. Introduction. In: DAVE, Ravindra H., ed. *Foundations of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press, 1976, s. 11–14. ISBN 978-0-08-021192-5.

DAWSON, Raymond Stanley. *Konfucius*. Praha: Argo, 1994. ISBN 80-207-0496-5.

DELORS, Jacques et al. *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. Paris: UNESCO, 1996 [cit. 2024-02-26]. ISBN 92-3-103274-7. Dostupné z: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000102734&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_8439a18f-7a8e-4bdc-8fbe-0ba0983403e6%3F_%3D102734engo.pdf&updateUrl=updateUrl6773&ark=/ark:/48223/pf0000102734/PDF/102734engo.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num

%22%3A285%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D.

DEWEY, John. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company, 1930. ISBN neuvedeno.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. Oblasti celoživotního vzdělávání a učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 106–120. ISBN 978-80-7308-694-7.

EUROPEAN COMMISSION. *White Paper on Education and Training* [online]. Brussels: EC, 1995 [cit. 2024-03-07]. ISBN 92-77-97160-6. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en>.

EUROPEAN COMMISSION. *A Memorandum on Lifelong Learning* [online]. Brussels: EC, 2000 [cit. 2024-07-20]. Dostupné z: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

EUROPEAN COMMISSION. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* [online]. Brussels: EC, 2001 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.

EUROPEAN COMMISSION. *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS A NEW SKILLS AGENDA FOR EUROPE: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness* [online]. Brussels: EC, 2016 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381>.

EUROPEAN COMMISSION. *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS: Strengthening European Identity through Education and Culture The European Commission's contribution to the Leaders' meeting in Gothenburg, 17 November 2017* [online].

Strasbourg: EC, 2017a [cit. 2024-06-19]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN>.

EUROPEAN COMMISSION. *European pillar of social rights* [online]. Brussels: EC, 2017b [cit. 2024-04-20]. ISBN 978-92-79-74092-3. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/ce37482a-d0ca-11e7-a7df-01aa75ed71a1/language-en>.

EUROPEAN COMMISSION. *Osnabrück declaration 2020: on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies* [online]. Thessaloniki: CEDEFOP, 2020 [cit. 2024-06-15]. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/osnabrueck_declaration_eu2020.pdf.

EUROPEAN COMMISSION. *The European Pillar of Social Rights Action Plan* [online]. Brussels: EC, 2021 [cit. 2024-06-15]. ISBN 978-92-76-30755-6. Dostupné z: <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/downloads/KE0921008ENN.pdf>.

EUROPEAN COUNCIL. *A new strategic agenda 2019–2024* [online]. Brussels: European Council, 2019 [cit. 2024-06-10]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/media/39914/a-new-strategic-agenda-2019-2024.pdf>.

EVROPSKÁ KOMISE. Evropský prostor vzdělávání podrobněji. *European Education Area* [online]. Brussels: EC, 2024 [cit. 2024-06-20]. Dostupné z: <https://education.ec.europa.eu/cs/about-eea/the-eea-explained>.

EVROPSKÁ RADA A RADA EVROPSKÉ UNIE. Evropský pilíř sociálních práv: vyhlášení a podpis. *Evropská rada a Rada Evropské unie* [online]. Brussels: 17. 11. 2017 13:45. Poslední změna 14. 1. 2024 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/cs/press/press-releases/2017/11/17/european-pillar-of-social-rights-proclamation-and-signing/>.

EVROPSKÁ RADA A RADA EVROPSKÉ UNIE. Sociální summit v Portu, 7 května 2021. *Evropská rada a Rada Evropské unie* [online]. Brussels: 2024. Poslední změna 29. 1. 2024 [cit. 2024-04-20]. Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/cs/meetings/european-council/2021/05/07/social-summit/>.

FAURE, Edgar et al. *Learning to be: the world of education today and tomorrow* [online]. Paris: UNESCO, 1972 [cit. 2024-02-26]. ISBN 978-92-3-101017. Dostupné z: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_000001801&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_e97d2357-a178-4f15-9209-e45d34f5f7cd%3F_%3D001801eng.pdf&updateUrl=updateUrl3393&ark=/ark:/48223/pf000001801/PDF/001801eng.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%22%3A460%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-145%2C494%2C0%5D.

FROERER, Peggy. Anthropology and learning. In: JARVIS, Peter a Mary H. WATTS, eds. *The Routledge international handbook of learning*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2012, s. 367–375. ISBN 978-1-138-57703-9.

GILEAD, Tal. Introduction: Enlightenment and Education. In: GILEAD, Tal, ed. *A History of Western Philosophy of Education in the Age of Enlightenment* [online]. London: Bloomsbury Publishing, 2021, s. 1–44 [cit. 2024-01-10]. ISBN 978-1-3500-7450-7. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6632526>.

GRIFFIN, Colin. Policy and lifelong learning. In: JARVIS, Peter, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. New York: Routledge, 2009, s. 261–270. ISBN 978-0-415-41904-2.

HAN, SoongHee. Confucian states and learning life: making scholar-officials and social learning a political contestation. In: HAN, SoongHee a Peter JARVIS, eds. *East and west in comparative education: searching for new perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2016, s. 57–71. ISBN 978-1-138-24371-2.

CHIN, Ann-ping. *Confucius: a life of thought and politics*. New Haven: Yale University Press, 2008. ISBN 978-0-300-13649-4.

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION. *Reimagining Our Futures Together – A new social contract for education* [online]. Paříž: UNESCO, 2021 [cit. 2024-02-27]. ISBN 978-92-3-100478-0. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>.

JAEGER, Werner. *Paideia: The Ideals of Greek Culture: Volume III: The Conflict of Cultural Ideals in the Age of Plato* [online]. New York: Oxford University Press, 1986 [cit. 2023-12-02]. ISBN 978-0195040487. Dostupné z:

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=330569&lang=c&site=ehost-live>.

JARVIS, Peter. *Adult and continuing education: theory and practice*. London: Croom Helm, 1983. ISBN 978-0-7099-1426-1.

JARVIS, Peter. *Globalisation, lifelong learning and the learning society: sociological perspectives*. London: Routledge, 2007. ISBN 978-0-203-96440-8.

JARVIS, Peter. The European Union and lifelong learning policy. In: JARVIS, Peter, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. New York: Routledge, 2009, s. 271–280. ISBN 978-0-415-41904-2.

JARVIS, Peter. Learning to be a person – East and West. In: HAN, SoongHee a Peter JARVIS, eds. *East and west in comparative education: searching for new perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge, 2016, s. 4–15. ISBN 978-1-138-24371-2.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2429-4.

KIM, Kyung Hi. An Attempt to Elucidate Notions of Lifelong Learning: Analects-Based Analysis of Confucius' Ideas about Learning. *Asia Pacific Education Review* [online]. 2004, 5(2), s. 117–126 [cit. 2024-06-30]. ISSN 1876-407X. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ720532.pdf>.

KOPECKÝ, Martin. Celoživotní učení se jako politikum a kontext krize – vstup do problému. In: KOPECKÝ, Martin a kol. *Celoživotní učení a transnacionalizované veřejné politiky: lidský rozvoj v (post)krizové konfliktní éře*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018, s. 7–17. ISBN 978-80-7308-875-0.

KRÁL, Oldřich. *Čínská filosofie: pohled z dějin*. Lásenice: Maxima, 2005. ISBN 978-80-901333-8-X.

LAI, Karyn. *An introduction to Chinese philosophy*. New York: Cambridge University Press, 2017. ISBN 978-1-107-50409-7.

LENGRAND, Paul. *An Introduction to Lifelong Education* [online]. Paris: UNESCO Press, 1975 [cit. 2024-02-26]. ISBN 978-92-3-101263-0. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED118876.pdf>.

LI, Jin. *Cultural foundations of learning: East and West* [online]. Cambridge: Cambridge University Press, 2012 [cit. 2024-07-01]. ISBN 978-1-107-22520-5. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=438574&lang=c&site=ehost-live>.

LIŠČÁK, Vladimír. Předmluva k českému vydání. In: OVERMYER, Daniel L. *Náboženství Číny: svět jako živý organismus*. Praha: Prostor, 1999, s. 5–14. ISBN 978-80-85190-98-2.

MATEJŮ, Martin a SOUKUP, Václav. Kultura. *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2020 [cit. 2024-06-28]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kultura>.

MENCIUS a Irene BLOOM, tr., a Philip J. IVANHOE, ed. *Mencius*. New York: Columbia University Press, 2009. ISBN 978-0-231-12204-7.

MICHOPOULOS, Aristotle. *The Philosophical foundations of lifelong learning: presented at the Lifelong Learning Research Conference* [online]. Washington: National Institute of Education, 1983 [cit. 2023-12-09]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228426.pdf>.

MIKULEC, Borut. Normative presumptions of the European Union's adult education policy. *Studies in the Education of Adults* [online]. 2018, 50(2), s. 133–151 [cit. 2024-04-04]. ISSN 0266-0830. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1522942>

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [cit. 2024-04-10]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

- MŠMT. Evropský prostor pro vzdělávání. *MŠMT* [online]. 2024 [cit. 2024-06-19]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/evropsky-prostor-pro-vzdelavani>.
- NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. *Memorandum o celoživotním učení: pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000* [online]. NVF, 2001 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.
- NASIR, Na'ilah Suad; Maxine MCKINNEY DE ROYSTON; Brigid BARRON; Phillip BELL; Roy PEA; Reed STEVENS; Shelley GOLDMAN. Learning Pathways: How Learning Is Culturally Organized [online]. In: NASIR, Na'ilah Suad; Carol D. LEE; Roy PEA; Maxine MCKINNEY DE ROYSTON, eds. *Handbook of the cultural foundations of learning*. New York: Routledge, 2020, s. 195–211 [cit. 2024-06-30]. ISBN 978-1-135-03931-3. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.4324/9780203774977-14/learning-pathways-na-ilah-suad-nasir-maxine-mckinney-de-royston-brigid-barron-phillip-bell-roy-pea-reed-stevens-shelley-goldman>.
- NEGT, Oskar. Adult Education and European Identity. In: MAYO, Peter, ed. *Learning with Adults: A Reader*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013, s. 113–130. ISBN 978-94-6209-333-1.
- NI, Peimin. Classical Confucianism I: Confucius. In: GARFIELD, Jay L. a William EDELGLASS, eds. *The Oxford handbook of world philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2011, s. 26–36. ISBN 978-0-19-532899-8.
- NISBETT, Richard E. *The geography of thought: how Asians and westerners think differently ...and why*. New York: Free Press, 2003. ISBN 978-0-7432-1646-6.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan; Barbara FREDRICKSON; Geoffrey R. LOFTUS; Willem A. WAGENAAR. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- NYLAN, Michael. *The Five "Confucian" Classics* [online]. New Haven: Yale University Press, 2001 [cit. 2023-03-31]. ISBN 978-0300081855. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=3420190>.

OECD. *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* [online]. Paříž: OECD, Centre for Education Research and Innovation, 1973 [cit. 2024-02-28]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>.

OECD. *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 16-17 January 1996* [online]. Paris: OECD, 1996 [cit. 2024-02-28]. ISBN 978-92-64-14815-9. Dostupné z: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A25305>.

OUANE, Adama. UNESCO's drive for lifelong learning. In: JARVIS, Peter, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. New York: Routledge, 2009, s. 302–311. ISBN 978-0-415-41904-2.

OVERMYER, Daniel L. *Náboženství Číny: svět jako živý organismus*. Praha: Prostor, 1999. ISBN 978-80-85190-98-2.

PALÁN, Zdeněk. Celoživotní učení. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 25–38. ISBN 978-80-246-1259-3.

RASMUSSEN, Palle. Adult learning policy in the European Commission. In: MILANA, Marcella a John HOLFORD, eds. *Adult education policy and the European Union. Theoretical and methodological perspectives* [online]. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, s. 17–34 [cit. 2024-06-15]. ISBN 978-94-6209-548-9. Dostupné z: <https://brill.com/display/book/9789462095489/BP000003.xml>.

SCHWARTZ, Bertrand. *A Prospective View of Permanent Education* [online]. Strasbourg: Council of Europe, 1969 [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038603.pdf>.

SMITH, Arthur L. Covering letter from the chairman to the prime minister. In: MINISTRY OF RECONSTRUCTION. *Final report* [online]. London: H. M. Stationery off., 1919, s. 1–8 [cit. 2024-04-05]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b69664&seq=7](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b69664&seq=7).

SOLLÁROVÁ, Eva. Socializace. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, eds. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 49–68. ISBN 978-80-247-1428-8.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Some Philosophical Aspects. In: DAVE, Ravindra H., ed. *Foundations of lifelong education*. Oxford: Pergamon Press, 1976, s. 57–95. ISBN 978-0-08-021192-5.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Lifelong Education at the Crossroads. In: CROPLEY, Arthur J. *Lifelong Education: A Stocktaking* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1979, s. 36–49 [cit. 2023-12-02]. ISBN 978-92-820-1021-X. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030912>.

SUN, Qi. Confucian educational philosophy and its implication for lifelong learning and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education* [online]. 2008, 27(5), s. 559–578 [cit. 2023-05-03]. ISSN 0260-1370. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920802343269>.

SVOBODOVÁ, Zuzana. Pojem PAIDEIA na cestě od Aischyla k Řehořovi z Nyssy. *Paidagogos* [online]. 2013, 21(2), s. 340–358 [cit. 2024-06-30]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=21>.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: MJF Praha, 2005. ISBN 978-80-86284-55-7.

ŠERÁK, Michal. Reflexe měnící se role dalšího vzdělávání optikou právních norem. In: ŠERÁK, Michal, a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přesahy*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, 2012, s. 70–80. ISBN 978-80-904531-3-5.

ŠERÁK, Michal. Koncept celoživotního učení. In: DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016, s. 89–105. ISBN 978-80-7308-694-7.

UNESCO. *Towards Knowledge Societies* [online]. Paris: UNESCO, 2005 [cit. 2024-02-26]. ISBN 978-92-3-204000-X. Dostupné z: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000141843&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_0658c12a-3fce-448b-a7fd-de6a9a16d17d%3F_%3D141843eng.pdf&updateUrl=updateUrl2141&ark=/ark:/48223/pf0000141843/PDF/141843eng.pdf.multi&fullScreen=true&locale=en#%5B%7B%22num%2

2%3A313%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-197%2C839%2C0%5D.

UNESCO. Futures of Education: Reimagining how knowledge and learning can shape the future of humanity and the planet. *UNESCO* [online]. 2024a [cit. 2024-02-27]. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/futures-education>.

UNESCO. Visions for education. *UNESCO* [online]. 2024b [cit. 2024-02-27]. Dostupné z: <https://www.unesco.org/en/futures-education/visions-education>.

UIE. *Towards an Open Learning Word: 50 years of UNESCO Institute for Education* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2002 [cit. 2024-02-26]. Dostupné z: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000126240&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_32d06f95-f553-4485-9ec3-d98ccf9ddc7a%3F_%3D126240eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000126240/PDF/126240eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A199%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D.

VIDMAR, Tadej. New Dimensions of Understanding of Lifelong Learning from Antiquity to Comenius. *Review of European Studies* [online]. 2014, 6(3), s. 91–101 [cit. 2023-12-20]. ISSN 1918-7173. Dostupné z: <https://cpb-us-w2.wpmucdn.com/sites.udel.edu/dist/4/2685/files/2016/02/Vidmar-2gkg7kc.pdf>.

VLČEK, Petr. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace* [online]. 2015, 25(3), s. 394–412 [cit. 2024-07-30]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-394>.

VOCHALA, Jaromír. *Konfucius v zrcadle Sebraných výroků*. Praha: Academia, 2009a. ISBN 978-80-200-1695-9.

VOCHALA, Jaromír. Sebrané výroky. In: VOCHALA, Jaromír. *Konfucius v zrcadle Sebraných výroků*. Praha: Academia, 2009b, s. 19–106. ISBN 978-80-200-1695-9.

VOCHALA, Jaromír. Střední míra. In: VOCHALA, Jaromír. *Konfucius v zrcadle Sebraných výroků*. Praha: Academia, 2009c, s. 421–445. ISBN 978-80-200-1695-9.

VOCHALA, Jaromír. Veliké učení. In: VOCHALA, Jaromír. *Konfucius v zrcadle Sebraných výroků*. Praha: Academia, 2009d, s. 446–458. ISBN 978-80-200-1695-9.

WAIN, Kenneth. Lifelong learning and philosophy. In: JARVIS, Peter, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. New York: Routledge, 2009, s. 390–400. ISBN 978-0-415-41904-2.

WEIMING, Tu. Confucianism. *Encyclopedia Britannica* [online]. 1998. Poslední změna 29. 03. 2023 [cit. 2023-05-03]. Dostupné z:
<https://www.britannica.com/topic/Confucianism>.

WITHERS, Charles W. J. *Placing the Enlightenment: Thinking Geographically About the Age of Reason* [online]. Chicago: University of Chicago Press, 2007 [cit. 2024-01-10]. ISBN 978-1-281-96685-1. Dostupné z:
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=260258&lang=c&site=ehost-live>.

YEAXLEE, Basil A. *Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement*. London: Cassel and Company, 1929. ISBN neuvedeno.