

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Linda Moss

Současný pohled mezinárodních organizací na koncept celoživotního učení
Srovnání UNESCO a OECD

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2014

Vedoucí práce:

PhDr. Martin Kopecký, PhD.

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu práce PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D. za jeho podporu a mnoho cenných rad při vedení diplomové práce.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou 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.

.....
V Praze dne 30.06.2014

.....
Linda Moss

Abstrakt:

Diplomová práce představuje koncept celoživotního učení jako ambiciózní politický projekt, který se zrodil na poli mezinárodních organizací počátkem 70. let a jehož dopad dnes sahá daleko za hranice národních států i vzdělávací politiky. Oblast vzdělávání je sice stále v působnosti národních vlád, avšak i zde se od 90. let projevují silné globalizační tendence, v jejichž důsledku je národní vzdělávací politika čím dál více ovlivňována nadnárodními institucemi. Přestože koncept celoživotního učení dnes slouží jako jednotný rámec, byl v průběhu svého vývoje interpretován různě a dosud neexistuje konsenzus o tom, co přesně znamená a jak by měl být v praxi konkrétně realizován. Cílem práce je na základě analýzy klíčových dokumentů srovnat pojetí celoživotního učení mezinárodní organizace UNESCO s pojetím OECD, jakožto dvou specifických pohledů na tuto problematiku. Komparace vychází z Rubensonova modelu (2004), jenž koncept celoživotního učení nahlíží skrze tři klíčové kategorie představující hlavní aktéry společenského života – stát, trh a občanskou společnost. Vzhledem k tomu, že zvolené téma je v České republice dosud málo zpracované, cílem práce je podat ucelený přehled, včetně kritického zhodnocení pojetí obou srovnávaných organizací.

Klíčová slova:

celoživotní učení, UNESCO, OECD, vzdělávání, vzdělávání dospělých, lidský kapitál, sociální kapitál, globalizace, vzdělávací politika, společnost vědění, znalostní ekonomika

Abstract:

This diploma thesis presents the concept of lifelong learning as an ambitious political project born in the field of international organisations at the beginning of the 1970s which now reaches far beyond the borders of national states and education policy. The sphere of education still remains the responsibility of national governments, however, even here strong globalising tendencies have occurred since the 1990s, as a result of which the national policy is more and more being influenced by supranational institutions. Although the concept of lifelong learning now serves as a common framework, it has been interpreted differently during its evolution and a consensus on what it exactly means and how it should be put into practice still does not exist. Based on analysis of key documents, this thesis aims to compare the view of lifelong learning held by the international organisation UNESCO with that of OECD, as two distinctive perspectives on this issue. The comparison draws on Rubenson's model (2004), which examines lifelong learning through three key categories representing the main actors of social life – the state, the market and civil society. As this topic has not been widely explored in the Czech Republic, this thesis aims to present a complete overview, including a critical assessment of both organisations' perspectives.

Keywords:

lifelong learning, UNESCO, OECD, education, adult education, human capital, social capital, globalisation, education policy, knowledge society, knowledge economy

OBSAH

0 Úvod	8
1 Celoživotní učení – koncepty a praxe	11
1.1 Vzdělávání a vzdělání	12
1.2 Učení	13
1.3 Celoživotní učení jako vědecký koncept	15
1.4 Celoživotní učení jako politický projekt	17
1.5 Celoživotní učení jako projev vládnutí	19
2 Koncept celoživotního učení v historických souvislostech	21
2.1 Proměny pohledu na vzdělávání v kontextu vzdělávací politiky	21
2.2 Ideové zdroje konceptu celoživotního učení	25
2.3 Mezinárodní organizace a celoživotní učení – 70. léta	27
2.4 Od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení – 80. a 90. léta	29
2.5 Celoživotní učení v perspektivě globalizace	35
3 Celoživotní učení v současné perspektivě UNESCO a OECD	40
3.1 Celoživotní učení ve světle analýzy veřejné politiky	42
3.1.1 Tvorba veřejné politiky a její aktéři.....	42
3.1.2 Několik poznámek k použité metodě	44
3.1.3 Sociální aktéři společenského života a jejich vliv na veřejnou politiku	46
3.2 Celoživotní učení v pojetí UNESCO	49
3.2.1 UNESCO a vzdělávání	49
3.2.2 UNESCO a politika rovného přístupu ke vzdělávání	51
3.2.3 UNESCO a výzkum funkční gramotnosti	53
3.2.4 UNESCO a společnost vědění	56
3.2.5 UNESCO a jeho pohled na celoživotní učení.....	57
3.3 Celoživotní učení v pojetí OECD	59
3.3.1 OECD a vzdělávání	59
3.3.2 OECD a politika vzájemného srovnávání ve vzdělávání.....	61
3.3.3 OECD a mezinárodní srovnávací výzkumy.....	62
3.3.4 OECD a ekonomika založená na znalostech	65
3.3.5 OECD a jeho pohled na celoživotní učení.....	68

3.4 Komparace obou pojetí z hlediska regulátorů společenského života a shrnutí hlavních zjištěných rozdílů	70
3.4.1 Z hlediska státu	71
3.4.2 Z hlediska trhu	73
3.4.3 Z hlediska občanské společnosti	75
4 Závěr	77
5 Soupis bibliografických citací.....	80
6 Přílohy	88

0 Úvod

Od devadesátých let je ve vzdělávací politice věnována zvýšená pozornost celoživotnímu učení. Je jedním z ústředních témat současné mezinárodně vytvářené vzdělávací politiky, které dnes v kontextu politické globalizace a evropeizace určuje současný diskurz i na různých úrovních veřejné správy. Je zmiňováno v řadě klíčových politických dokumentů vztahujících se k oblasti vzdělávání, práce a sociálních věcí a v politické praxi nabývá různých podob. Již v sedmdesátých letech, kdy se tato myšlenka (resp. její raná podoba) poprvé vlivem působení řady ekonomických, sociálních a politických faktorů ocitla v centru zájmu mezinárodních politických organizací, neexistovala názorová shoda o tom, jak by měla být konkrétně realizována.

Ačkoliv je dnes myšlenka celoživotního učení široce přijímána, jedná se o značně obecný koncept. Neexistuje v podobě nějakého konkrétního modelu, ale spíše jako zastřešující rámec pro řadu dílčích, mnohdy obtížně slučitelných přístupů, jež v sobě spojují různé politické orientace a slouží různým politickým cílům. I když bylo celoživotní učení v minulosti mnohokrát konceptualizováno a v základních rysech ho lze popsat poměrně snadno, z politické perspektivy se tato problematika jeví jako značně obsáhlá a nepřehledná. Není totiž jen vědeckým konceptem, ale především nástrojem v rukou vlád a mezinárodních politických organizací. A ty je zcela logicky přizpůsobují vlastním politickým zájmům. S tím, jak o něm v politických dokumentech přibývá zmínek, ale roste i počet kritických hlasů.

Cílem mé práce je popsat a rozebrat, jak se tento koncept vyvinul do své současné podoby, a nalézt faktory, které ovlivnily jeho vývoj. Zabývám se otázkou, jak k němu přistupují Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) a Organizace OSN pro vědu, výchovu a kulturu (dále jen UNESCO), a jakými konkrétními nástroji ho uplatňují ve svých výzkumech a při tvorbě vzdělávací politiky. Na tyto dvě mezinárodní politické organizace se zaměřuji z několika důvodů. Obě jsou s danou problematikou bezprostředně spjaty a zasloužily se o její zavedení do mezinárodní vzdělávací politiky. Obě také prosazují celoživotní učení jako základní organizační princip ve vzdělávání. Každá z nich s ním však pracuje jiným způsobem a nahlíží ho z odlišného úhlu pohledu. Oblast vzdělávání je sice tradičně doménou národních států, ale činnost mezinárodních politických organizací dnes dosti zásadním způsobem ovlivňuje přístup k tvorbě vzdělávací politiky na celém světě, a tím i samotné pojetí vzdělávání.

Zajímalo mne, proč se celoživotnímu učení dostává v současné době takové pozornosti ze strany mezinárodních politických organizací, jak konkrétně se tento princip projevuje v tvorbě vzdělávací politiky a k jakým konkrétním cílům slouží. Tuto otázku si kladou i mnozí experti – vědci. Inspirovala jsem se Rubensonovými studii (2004, 2008), věnovanými kritické reflexi tohoto politického konceptu v pojetí vybraných mezinárodních politických organizací. Počáteční vhled do problematiky mi poskytly články Centeno (2011) a Milany (2012), zabývající se myšlenkou učení v průběhu života v návaznosti na související politické koncepce. Vyčerpávající přehled pak podává kolektivní monografie editovaná Jarvisem (2009), která celoživotní učení představuje v mnoha různých perspektivách. Čerpala jsem i z Rizviho a Lingarda (2010), kteří tuto problematiku zasazují do širšího kontextu vzdělávací politiky a propojují ji s tématy globalizace a politického a ekonomického neoliberalismu (2012).

Všichni výše uvedení autoři, a mnoho dalších (Dale a Robertson, 2009; Lawn a Grek, 2012; Lauder, Young, Daniels, Balarin a Lowe, 2012), vyjadřují obavy, že celoživotní učení je v současné době spojováno především s ekonomickými cíli, a poukazují na převahu západocentrického pohledu na vzdělávání. Ekonomizující, instrumentální přístup ke vzdělávání prosazuje především OECD, což je s ohledem na charakter této organizace logické. Řadu prvků typických pro toto pojetí ale převzalo i UNESCO. Vzdělávání (a tedy i celoživotní učení) však neplní jen ekonomickou funkci. Promítá se i do oblasti sociální, kulturní a psychologické. V tomto směru je podnětný sborník Fejese a Nicoll (2008), který celoživotní učení přibližuje ve foucaultovské perspektivě. Tito autoři upozorňují, že ho lze vnímat i jako účinný nástroj sociální manipulace.

Text diplomové práce je rozdělen do čtyř částí. První část podává teoretický nástin dané problematiky a přibližuje základní pojmy, jako je vzdělávání, vzdělání a učení, které se ke konceptu celoživotního učení bezprostředně vztahují. Ve druhé části je probíraný koncept představen v historických souvislostech jako sociální a především politický fenomén. Pozornost je věnována zejména okolnostem jeho vzniku a následného rozšíření do mezinárodní politiky v šedesátých a sedmdesátých letech. Jsou zde popsány některé starší koncepce, jež s ním bezprostředně souvisejí, a také raná podoba tohoto konceptu formulová v devadesátých letech. Těžištěm práce je třetí část věnovaná komparaci pojetí celoživotního učení obou srovnávaných organizací. Zde na základě analýzy klíčových

dokumentů zasazují obě srovnávaná pojetí do širšího teoretického rámce vzdělávací politiky a popisují některé jejich charakteristické rysy.

Součástí této práce je komparace politických dokumentů. Vystává tedy otázka, jak k takovému úkolu přistoupit. Nabízí se buď možnost kvantitativního či kvalitativního přístupu. Po zvážení dané problematiky jsem se rozhodla pro kvalitativní (kontextuální) přístup, který mi umožnil uchopit danou problematiku uchopit z různých úhlů pohledu a vytvořit strukturovaný obraz obou srovnávaných organizací. Při komparaci jsem volně vycházela z Rubensonova modelu, který celoživotního učení nahlíží skrze tři klíčové kategorie představující hlavní aktéry společenského života – *stát, trh a občanskou společnost*. Zajímalo mne, jaké role v procesu celoživotního učení obě sledované organizace těmto aktérům připisují, zda jsou zastoupeni ve vyváženém poměru a jestli není význam některého z nich akcentován na úkor těch ostatních. Analýzu jsem se snažila provést nejen v rovině deskripce, ale i v rovině explanace a evaluace. Mým cílem tedy bylo nejen obě srovnávaná pojetí celoživotního učení popsat a stanovit, v čem se liší, a v čem se naopak vzájemně podobají, ale také odhalit, z čeho zjištěné rozdíly pramení a zhodnotit jejich konkrétní dopady na jednotlivce i společnost.

Dané téma jsem zvolila, protože se přímo vztahuje k problematice vzdělávání dospělých. Přestože je v současné době stále značně aktuální, v České republice je dosud málo zpracované, zejména pokud jde o období posledních dvou dekad. To je částečně způsobeno tím, že celoživotní učení, pojímané jako politický projekt, je těsně spjata s prostředím mezinárodních politických organizací, odkud také pochází většina primárních pramenů. Když jsem se jím začala intenzivněji zabývat, zjistila jsem, že i sekundární prameny vznikají převážně v zahraničním prostředí a jsou tedy cizojazyčné. Proto jsem tuto práci koncipovala tak, aby případným zájemcům v českém prostředí podala pokud možno ucelený přehled této problematiky, pomohla jim zorientovat se v ní a případně byla i podnětem k dalšímu výzkumu. To by také mělo být jejím přínosem.

1 Celoživotní učení – koncepty a praxe

Chceme-li porozumět společenským fenoménům, je dobré věnovat pozornost sociálním institucím, které s nimi souvisejí. Ne nadarmo se říká, že sociální instituce jsou jejím odrazem. Ačkoliv to na první pohled nemusí být zřejmé, diskuze o celoživotním učení je především diskuzí o vzdělávání, jakožto institucionalizované podobě učení, a o jeho roli v současné společnosti. To je, stejně jako dnešní společnost, jež někdy bývá nazývána společností vědění, plně paradoxů. Na jedné straně je na člověka vyvíjen čím dál větší tlak, aby se vzdělával. Vzdělání je dnes základním předpokladem k tomu, aby člověk mohl být respektovaným občanem. Na druhou stranu ale v dnešní době řada druhů vědění velmi rychle zastarává a vzdělání tak ztrácí svou hodnotu. Vzdělávání je sice dostupné čím dál širším vrstvám, ale současně míra nezaměstnanosti rapidně narůstá. Doba, kterou člověk tráví vzděláváním, se neustále prodlužuje. Zároveň však narůstají obavy, že formální vzdělávací systém není schopen naplnit potřeby současné společnosti.

Ačkoliv je dnes na vzdělávání kladen obrovský důraz, toto slovo z politického diskurzu pomalu mizí. Stále častěji je nahrazováno výrazem učení, protože ten je považován za terminologicky vhodnější. Není tolik hodnotově zatíženo, nestraní formálním vzdělávacím institucím a naopak zdůrazňuje aktivní roli člověka ve vzdělávacím procesu. Současné vzdělávací politiky a strategie zpravidla hledají odpověď na znepokojující otázku, jak se vyrovnat s turbulentním vývojem ve vysoce nestabilním prostředí, které od člověka vyžaduje, aby se neustále přizpůsoboval novým a novým změnám. Mnohé z nich prezentují jako možné řešení těchto složitých problémů dneška právě celoživotní učení. Co jím však je skutečně myšleno a jak konkrétně ovlivňuje vzdělávací praxi? Abychom se touto otázkou mohli zabývat, je nejprve třeba vysvětlit několik souvisejících pojmů.

1.1 *Vzdělávání a vzdělání*

Vzdělávání bychom mohli velmi obecně popsat jako záměrnou a řízenou činnost vedoucí především k získávání vědomostí, jde ovšem i o dovednosti a postoje. Podrobně se jím zabývá pedagogická teorie. Průcha (2006, s. 63) vzdělávání například definuje jako „...*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů, aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.*“ (Průcha, 2006, s. 63) Jedná se tedy o institucionalizovaný sociální proces, který vždy probíhá v rámci určitého vzdělávacího systému. Výsledkem tohoto procesu je vzdělání, které lze charakterizovat jako souhrn poznatků, dovedností, postojů aj. získaných v průběhu vzdělávání.

Vzdělávání úzce souvisí s výchovou, ačkoliv tyto dva pojmy nelze navzájem zaměňovat. V pedagogické teorii se ovšem často používají souběžně, a jak upozorňuje Průcha, v praxi je obtížné výchovu a vzdělávání oddělit (Průcha, 2006, s. 63). Vzdělávání proto bývá obvykle chápáno normativně. Takové pojetí předpokládá, že člověk v procesu vzdělávání nezískává pouze objektivní vědomosti, ale je také formován, či dokonce „přetvářen“ k obrazu vzdělávajícího, neboť úlohou pedagogické teorie je poskytovat určité „... *preskripcce, normy, vzory, doporučení, ideály týkající se toho, jak realizovat výchovu a vzdělávání ve školách.*“ (Průcha, 2006, s. 63). Tento názor je doposud značně rozšířen, i když se už prosazují i jiné přístupy. Například Průcha (2006, s. 66) definuje moderní pedagogiku jakožto nehodnotící přístup k pedagogické teorii, jehož cílem je především zprostředkovávat porozumění na základě poznatků současného výzkumu. Toto pojetí chápe vzdělávání jako součást širšího edukačního procesu, jenž není omezen na školní prostředí, ale naopak probíhá v celé řadě životních situací (Průcha, 2006, s. 66).

Pro účely této práce je třeba zdůraznit, že vzdělávání je také často konceptualizováno z hlediska funkce, jíž ve společnosti plní. Někdy se rozlišuje mezi instrumentálním a humanitním pojetím vzdělávání. Instrumentální pojetí chápe vzdělání jako nástroj a soustředí se na kritérium účelnosti. Je v zásadě socioekonomické a orientované na svět práce. Vychází z teorie lidského kapitálu, podle níž je vzdělání nástrojem či statkem majícím ekonomickou hodnotu a podléhajícím tržním principům. Tu má ovšem jen v případě, že jej lze prakticky využít, například k produkci dalších statků. Vzdělání zde v podstatě představuje konkurenční výhodu. Humanitní pojetí naopak vychází z představy vzdělání jakožto jednoho ze základních lidských práv. Předpokládá existenci určitých vzdělávacích obsahů, jež jsou samy o sobě určitou univerzálně platnou

hodnotou. Humanitně pojímané vzdělání by tedy nemělo být prostředkem, nýbrž samotným cílem. V procesu vzdělávání dochází ke kulturní reprodukci a také k psychologickému vývoji člověka, který je jeho prostřednictvím kultivován, rozvíjí kritické myšlení a získává schopnost porozumět sobě samému, druhým i světu, což má pozitivní vliv na celou společnost.

Tyto dva pohledy na vzdělávání existují paralelně a navzájem se prolínají. Objevují se však obavy, že procesy spojené s politickou a ekonomickou globalizací umožnily instrumentálnímu, ekonomizujícímu pojetí získat převahu a že koncept celoživotního učení je nástrojem politického a ekonomického neoliberalismu (Rubenson, 2008; Rubenson, 2009; Jarvis, 2008; Rizvi a Lingard, 2010; Centeno, 2011; Milana, 2012). Vzdělávání je možno nahlížet i skrze různé funkce, které plní. Vedle té ekonomické plní i funkci politickou, sociální a psychologickou. Je mocným nástrojem sociální kontroly a může přispívat k soudržnosti společností a komunit. Zároveň se ale silně podílí na reprodukci sociálních nerovností, které mohou vést až k sociální exkluzi. Z tohoto důvodu se vzdělávací politiky zabývají otázkou rovných příležitostí a přístupů ke vzdělávání. V kontextu kulturní a politické globalizace a postupující evropeizace tyto problémy už zdaleka nejsou jen otázkou rozvojové agendy. Týkají se i vyspělých zemí, které potřebují vychovávat aktivní občany a zajistit soudržnost stále různorodějších globálních komunit.

1.2 Učení

Učení bychom podobně jako vzdělávání mohli obecně definovat jako proces získávání vědomostí, dovedností a postojů. Vede ale také k osvojování kompetencí, schopností, zkušeností, návyků a podobně. Tím, že není omezeno na žádný institucionalizovaný vzdělávací systém, zahrnuje daleko širší škálu aktivit, jež mohou probíhat jak v tělesné, tak duševní rovině, a má proto i mnohem širší význam. Na rozdíl od vzdělávání, které je záměrnou a řízenou činností předpokládající předem daný strukturovaný obsah a cíle, je učení otevřenějším, neřízeným procesem odehrávajícím se v kratším časovém horizontu. Jelikož není předem plánované a nemá nutně dlouhodobý rámec, slouží často k naplnění momentálních potřeb a může k němu docházet kdekoliv, kdykoliv a jakkoliv, v průběhu celého lidského života a ve všech životních situacích, tj. nejen v rámci výuky, ale i na základě zkušenosti, záměrně či bezděčně.

K učení lze přistupovat z mnoha různých pohledů, což dokazuje i skutečnost, že existuje řada teorií učení, přičemž každá je konceptualizuje trochu jiným způsobem. Zajímavý přehled podává Illeris (2009), který vedle vybraných teorií učení prezentuje i svou vlastní multidisciplinární teorii kombinující biologické, psychologické a sociální aspekty učení. To podle něj sestává z množství složitých, navzájem souvisejících procesů, do nichž vstupují četné další faktory. Kromě samotného učení, jež se týká mentálních struktur, specifických učebních stylů a bariér bránících učení, je nutno brát v úvahu i vnější a vnitřní podmínky, jež na něj přímo působí (Illeris, 2009, s. 8). Vnitřní podmínky zahrnují takové proměnné jako je inteligence, učební styly, věk, pohlaví nebo osobnostní rysy, zatímco vnější podmínky jsou dány především sociálním prostředím a situacemi, v nichž k učení dochází. Bariéry učení pak mohou představovat například rozličná mentální schémata a obranné mechanismy, které si člověk utváří v průběhu svého psychického vývoje, stejně tak jako mentální odpor či různé ambivalentní postoje (Illeris, 2009, s. 15–16).

Proces učení vždy předpokládá aktivní roli člověka, jenž stojí v jeho středu a řídí jej. Na rozdíl od vzdělávání je v podstatě normativně neutrálním pojmem (Wain, 2009, s. 391). Toto tvrzení je trochu zjednodušující, neboť i učení má svou sociální stránku, která na člověka působí. To zdůrazňuje i Illeris, podle něhož je učení kombinací vnitřního psychologického procesu získávání a zpracovávání informací a sociálního procesu interakce mezi učícím se a jeho sociálním, kulturním a materiálním prostředím (Illeris, 2009, s. 8). Tyto dvě stránky učení jsou navzájem komplementární, avšak každá plní jinou funkci. V průběhu učení dochází k psychickému vývoji jedince. Člověk se jeho prostřednictvím ale také začleňuje do společnosti. Učení tedy působí jako výrazný sociálně-integrační prvek, neboť v jeho průběhu dochází k předávání kulturních hodnot a získávání návyků, znalostí a dovedností, jež jsou základem sociálního života.

Mnohé teorie učení obvykle akcentují pouze jednu z těchto stránek. Zatímco behaviorální a kognitivní teorie učení popisují především jako psychologický proces, teorie sociálního učení je chápou primárně jako proces sociální. Máme-li plně porozumět procesu učení, je podle Illerise nutno brát v potaz oba tyto aspekty a přihlížet ještě ke třem dalším dimenzím, v nichž se učení odehrává. Ta první si všímá behaviorální a kognitivní stránky. Týká se získávání a zpracovávání obsahů učení v podobě vědomostí a dovedností, ale i názorů, vhladu, významů, hodnot, způsobů chování, postupů a strategií. Druhá, afektivní dimenze, se zaměřuje na motivaci, emoce a vůli, jež proces učení stimulují nebo mu

naopak brání. Učící se na jejich základě posuzuje obsahy učení a obsahy učení zase přímo ovlivňují motivaci. Třetí dimenze pak sleduje sociální aspekty učení, protože při něm vždy dochází k interakci mezi učícím se a jeho sociálním, kulturním či materiálním prostředím, jež dává impuls k zahájení učebního procesu a zároveň tvoří jakousi bázi. Ta poskytuje základ pro psychologický proces učení probíhající v mentální rovině (Illeris, 2009, s. 10).

Takové multidisciplinární pojetí učení zatím není zcela běžné. Často se setkáme s přístupy, jež rozlišují mezi procesem vzdělávání a procesem učení. Vzdělávání bývá nahlíženo především v sociální rovině, jako institucionalizovaná podoba procesu socializace, zatímco učení spíše v rovině psychologické, jako adaptační mechanismus, jímž se člověk přizpůsobuje svému prostředí. Učení a vzdělávání tak vlastně představují dva různé pohledy na tutéž problematiku. Stále častěji se však hovoří o potřebě zavést zcela nové paradigma, jež by ji umožňovalo pojmout holisticky v celé její šíři. Proto se dnes setkáváme se snahami o integrovaný, multidisciplinární přístup ke vzdělávání a vzdělávací politice prosazovaný v rámci konceptu celoživotního učení.

1.3 Celoživotní učení jako vědecký koncept

Poté, co jsem definovala pojmy vzdělávání a učení, vysvětlím samotný pojem celoživotní učení. Celoživotní učení můžeme chápat v různých rovinách. V obecné rovině se jedná o jakési rozšířené pojetí učení, podle kterého je učení kontinuální proces získávání poznatků, dovedností, návyků a postojů, ale i kompetencí, zkušeností, schopností a podobně, jenž probíhá nepřetržitě v průběhu celého lidského života, od narození až do smrti. Tomuto pojetí odpovídá například Jarvisova definice, podle níž se jedná o „...*souhru procesů v průběhu života, během nichž jedinec – tělo (genetické, fyzické a biologické) i mysl (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, emoce, přesvědčení i smysly) – prožívá sociální situace, jejichž vnímaný obsah je posléze transformován v kognitivní, emocionální i praktické rovině (nebo v jejich vzájemné kombinaci) a integrován do biografie jedince, čímž vzniká neustále se proměňující (nebo zkušenější) osobnost...*“¹ (Jarvis, 2008, s. 1).

Celoživotní učení bývá častěji chápáno jako teoretický koncept vztahující se k realizaci vzdělávací politiky. Takto jej definuje například Palán, podle kterého celoživotní učení představuje „...*zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, změnu jeho*

¹ překlad autorka

organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života“ (Palán, 2006, s. 25–26).

Koncept celoživotního učení klade důraz na kontinuitu učení v průběhu celého života a komplementaritu různých způsobů, jimiž ho je dosahováno. Postihuje lidský život nejen v celé jeho délce, ale i šíři. Je zároveň učním všeživotním (angl. *life-wide*). Zahrnuje jak formální vzdělávání, organizované prostřednictvím škol, tak neformální vzdělávání, odehrávající se mimo školský systém, ale i vzdělávání informální, k němuž dochází zcela nahodile, prostřednictvím učení se ze zkušenosti a v interakci s druhými. Má být celostním, systémovým přístupem ke vzdělávání a člověku, který není jen objektem vzdělávání, ale především aktivně se učícím subjektem. Takovéto ambiciózní pojetí vzdělávání s sebou přináší řadu změn a z učení se v tomto pojetí stává zcela nový sociální fenomén, jenž stojí kdesi na pomezí individualizovaného procesu učení a institucionalizovaného procesu vzdělávání (Jarvis, 2008, s. 67).

Zajímavý příspěvek do diskuze o celoživotním učení nabízí Alheitova teorie biografického učení. Alheit se domnívá, že lidé vnímají sebe samé jako svobodné, autonomně jednající bytosti a mají proto tendenci organizovat a plánovat svůj život na základě záměrně vytvářených akčních schémat. Překážkou mohou být různé faktory, které vstupují do života jedince a jsou zcela mimo jeho kontrolu. Alheit (2009) tyto faktory nazývá *procesními strukturami*. Ty představují omezení, jež nám jsou kladena jednak naším sociálním a dějinným kontextem, v němž žijeme, ale také fyzickou dispozicí. Na základě těchto omezení si vytváříme mentální schémata či dispozice k jednání. Poněkud paradoxně nás právě tato omezení utvrzují v přesvědčení, že svůj život držíme pevně v rukou. Nemyslíme si sice, že bychom jej prožívali podle nějakého konkrétního vědomého plánu, ale máme sklon „objevovat“ na pozadí těchto procesních struktur našeho života skryté významy. Lidská identita je tak podle Alheita konstrukcí rodící se v procesu hledání, udržování a znovunalézání křehké rovnováhy mezi lidskou subjektivitou a sociální a fyziologickou podmíněností (Alheit, 2009, s. 123–124).

Alheit se odvolává na Bourdieuvu strukturalistickou teorii, která pracuje s pojmem *habitus*. Ten odkazuje k sociální determinovanosti člověka. Podle Alheita jsme sice svým sociálním kontextem skutečně omezeni, avšak máme v jeho rámci také určitou svobodu

volby, kterou prožíváme opakovaně v průběhu celého života. Lidská identita je tak utvářena v rámci reflexivního procesu biografického učení, který nám na základě zkušeností prožitých v rámci daných sociálních struktur umožňuje znovu a znovu rekontextualizovat pojetí sebe samých i okolního světa. Biografické učení pak generuje biografické vědění, které vzniká na základě této specificky lidské schopnosti sebereflexe.

Biografické učení se neodehrává pouze v psychologické rovině, ale především v interakci a komunikaci s druhými, a tedy v přímém vztahu k sociálnímu kontextu. Člověk tak na základě životní zkušenosti nejen utváří svou vlastní biografii, ale má také možnost do určité míry ovlivňovat a redefinovat institucionálně dané sociální kontexty svého života. Ne všechno učení je však biografické. Alheit se domnívá, že k němu dochází pouze v určitých typech prostředí. Současný koncept celoživotního učení podle něj slibuje možnost taková učební prostředí vytvořit. Nicméně má-li být realizován, je třeba nejprve důkladně prozkoumat jeho institucionální, sociální a psychologické podmínky (Alheit, 2009, s. 125–126).

1.4 Celoživotní učení jako politický projekt

Celoživotní učení není jen expertním přístupem ke vzdělávání diskutovaným mezi vědci, ale především politickým projektem, jenž má plnit celou řadu sociálních a politických funkcí. Mělo by přispívat nejen k rozvoji osobnosti a posilování soudržnosti společnosti, ale také k rozvoji demokracie a občanské společnosti, podpoře partnerství a spolupráce v evropské a globalizující se společnosti, ke zvyšování zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti ekonomiky a tím i ke zvyšování prosperity společnosti (Palán, 2006, s. 34–36). Vzhledem k tomu, jak rozmanité jsou tyto jednotlivé funkce, přístupy k celoživotnímu učení se mnohdy značně liší.

Jak uvádí Evans, užití principu celoživotního učení ve vzdělávací politice lze charakterizovat sedmi klíčovými body (Rizvi a Lingard, 2011, s. 84). Celoživotní učení podle něj:

- zdůrazňuje potřebu pěstovat různé zájmy a získávat schopnosti, znalosti a kvalifikace od předškolního až do důchodového věku;
- klade důraz na všechny způsoby učení, včetně formálního a neformálního učení;
- přináší nový pohled na učení a přesouvá pozornost od hromadění znalostí k získávání dovedností;

- vyzdvihuje přínos informálního učení, k němuž dochází v neformálním prostředí, například v práci, zaměstnání nebo v interakci s ostatními;
- přenáší odpovědnost za vzdělávání na jednotlivce a vnímá vzdělání jako ekonomickou investici;
- požaduje systémový přístup, jenž nabízí různé možnosti formálního a neformálního učení od raného dětství až po všechny fáze dospělosti, který by naplňoval sociální a ekonomické cíle a zároveň poskytoval dlouhodobé výhody jednotlivcům, podnikům, hospodářství a celé společnosti.
- usnadňuje rozvoj znalostí a kompetencí přispívajících ke snadnější adaptaci jedinců ve společnosti vědění a podporuje jejich aktivní participaci ve všech oblastech života, jenž je stále více ovlivňovaný procesem globalizace.

Celoživotní učení je součástí agendy mezinárodních a mezivládních organizací, jejichž vliv v globalizovaném světě od devadesátých let stále narůstá. Šíří jej zejména OECD, UNESCO a Evropská unie. Pracují s ním ale i další mezinárodní politické organizace jako např. Světová banka, Světová obchodní organizace, Rada Evropy nebo Mezinárodní organizace práce. Tyto organizace prosazují politické strategie prostřednictvím mezivládních dohod, čímž ovlivňují národní politiky ve všech oblastech lidského života, včetně vzdělávání. Mění tím nejen podobu národních vzdělávacích systémů, ale i samotné pojetí vzdělávání a jeho roli ve společnosti, za což jsou mnohdy ostře kritizovány (Rubenson, 2008; 2009; Rizvi a Lingard, 2010; Jarvis, 2008; Centeno, 2011; Milana, 2012). Podle Milany (2012, s. 111) se oblast vzdělávání dospělých, v jejímž rámci je koncept celoživotního učení prosazován, stala součástí globálního politického systému (angl. *global polity*) vytvořeného mezinárodní politickou komunitou. Tento politický systém se zakládá na deterritorializovaných normách přesahujících územní příslušnost a zájmy národních států. Jejich obsah i význam se ale v průběhu historického vývoje proměňoval a jednotliví aktéři myšlenku celoživotního učení interpretovali dosti odlišně.

Zásadní roli v procesu utváření tohoto globálního politického systému sehrálo UNESCO, které od roku 1949 pořádá pravidelné mezinárodní konference o vzdělávání dospělých (tzv. CONFINTEA). UNESCO jejich prostřednictvím až do devadesátých let určovalo diskurz vzdělávací politiky na národní i mezinárodní úrovni. V současné době tuto roli převzala Evropská unie, jež rozvíjí koncepci celoživotního učení, kterou

v devadesátých letech vytvořilo OECD. Evropská unie i OECD se nyní výrazně zasazují o její šíření do mezinárodní vzdělávací politiky nejen v evropském, ale i globálním kontextu (Milana, 2012, s. 111). Výsledkem této politické činnosti je dnes široce rozšířené pojetí celoživotního učení, které podle Jarvise (2008) vykazuje některé specifické rysy, jež dokládají celkový posun ve vnímání role vzdělávání. To je dnes stále častěji nahrazováno koncepcí celoživotního učení.

1.5 Celoživotní učení jako projev vládnutí

V souvislosti s tvorbou politiky se často hovoří o posunu od klasického pojetí vlády (*angl. government*), jakožto suverénního představitele moci, k abstraktnímu principu vládnutí (*angl. governance*), jakožto specifické novodobé podoby uplatňování moci v současné společnosti, jež typicky klade velký důraz na individualitu a sebeřízení. Princip vládnutí ve vazbě na sebeřízení původně definoval Foucault pod pojmem *governmentalita*² (Rizvi a Lingard, 2010, s. 137). Governmentalita je jedním z konceptů, jimiž Foucault popsal, jakými mechanismy je ve společnosti uplatňována moc a sociální kontrola. Jeho pojetí moci je založeno na negaci představy, že moc je soustředěna do jednoho bodu. Foucault naopak tvrdí, že „... *moc je ve skutečnosti záležitostí vztahů, je více či méně organizovaným, hierarchickým, koordinovaným spletením vztahů...*“³ (Nicoll a Fejes, 2008, s. 8). Pokud tedy chceme porozumět mocenským mechanismům, neměli bychom se ptát „kdo a proč“ moc vykonává, ale spíše „jak“ funguje (Nicoll a Fejes, 2008, s. 8).

Foucaultova teorie moci pracuje s řadou konceptů. Zjednodušeně lze říci, že *governmentalita* je charakteristickým rysem moderního státu, pro který populace představuje zdroj, jenž je skrze nejrůznější mechanismy sociální kontroly formován a usměrňován tak, aby bylo zajištěno optimální využití (Nicoll a Fejes, 2008, s. 11). Vládnutí je tedy v podstatě skrytou formou sociální manipulace, jež na sebe bere různé podoby a působí skrze sociální instituce, typicky právě školu a vzdělávání, ale i další instituce jako vězení, nemocnice či systémy sociálního zabezpečení. Jejím hlavním nástrojem je moderní věda a podle Desrosiera není náhoda, že statistika je spojována právě se vznikem

² Francouzský termín *gouvernementalité* se česky překládá jako vládnutí, ale pro lepší přehlednost používám výraz „*governmentalita*“, který se také někdy používá, abych jej odlišila od slova „*governance*“.

³ překlad autorka

moderního státu, založeného na byrokratické veřejné správě (Rizvi a Lingard, 2009, s. 135). Situace je o to složitější, že veřejnou správu dnes nahrazuje polycentrické uspořádání ovládané veřejnými i soukromými zájmy (Rizvi a Lingard, 2010, s. 117).

V sociálně-demokratickém pojetí státu vystupuje státní moc jako garant sociálních jistot, zatímco v neoliberálním naopak jako garant individuálních svobod usilující o produkci samostatně se řídících jedinců (Rizvi a Lingard, 2010, s. 117). Jak říká Foucault, *governmentalita* ale vždy zahrnuje oba tyto póly, týká se jednotlivců i kolektivů a je individualizující i totalizující zároveň (Olssen, 2008, s. 36). Podle Olssena (2008, s. 37–40) je současný koncept celoživotního učení jedním z typických projevů *governmentality* a představuje specifickou technologii moci operující na základě neoliberální ideologie, která ze vzdělávání učinila nástroj, jenž státu umožňuje co nejflexibilněji, nejefektivněji a nejracionálněji reagovat na potřeby trhu.

Field zastává názor, že současný politický zájem o celoživotní učení by neměl být ponechán bez povšimnutí, a to hned z několika důvodů. Ať už k této „*tiché explozi*“ (Field, 2008, s. 45) celoživotního učení došlo z jakýchkoliv důvodů, její dopady jsou pro současnou společnost zcela zásadní a je tedy nutné věnovat politické rétorice náležitou pozornost. Je totiž zřejmé, že se změnou sociálního řádu došlo i ke změně společenských institucí, vzdělávání nevyjímaje. To podle Fielda zakládá potřebu nového *vzdělávacího řádu* (Field, 2008, s. 145), jenž by odpovídal potřebám současné společnosti. Ta je stále častěji charakterizována jako učící se společnost či společnost vědění, jejíž ekonomika je založená na jeho produkci a spotřebě. O tom, jak došlo k této proměně v pojetí vzdělávání, pojednává následující kapitola zabývající se historickými souvislostmi konceptu celoživotního učení a okolnostmi jeho vzniku a rozšíření do mezinárodní politiky.

2 Koncept celoživotního učení v historických souvislostech

V kontextu politické globalizace dochází k rozsáhlé evropeizaci a globalizaci vzdělávání, jež směřuje k utvoření globálního trhu se vzděláváním. Současný diskurz o celoživotním učení je výsledkem dlouhotrvající debaty, která probíhá na poli mezinárodních politických organizací už od konce šedesátých let. Společnost od té doby mimo jiné prošla i bouřlivým technologickým vývojem, který se projevil řadou změn v sociální, politické, ekonomické i kulturní oblasti. V jeho průběhu byl pohled na vzdělávání a jeho roli ve společnosti několikrát přehodnocen a v oblasti vzdělávání vznikla řada politických iniciativ, jejichž důsledkem je mimo jiné i dnes široce rozšířený koncept celoživotního učení. Role vzdělávání byla v minulosti chápána různě, podle toho, zda byl sledován spíše sociální a politický rozvoj nebo rozvoj ekonomický a technologický. Předtím, než přejdu k samotnému srovnání konceptů celoživotního učení v pojetí OECD a UNESCO, nastíním ve stručnosti hlavní faktory, které přispěly k tomu, že se celoživotnímu učení dostává ze strany mezinárodních politických organizací takové pozornosti.

2.1 Proměny pohledu na vzdělávání v kontextu vzdělávací politiky

Nahlédneme-li krátce do historie, nelze než souhlasit s Jarvisem, který tvrdí, že současný koncept celoživotního učení je vyvrcholením procesu postupné kolonizace vzdělávání světem práce, který probíhá už od sedmdesátých let (2008, s. 68). Vzdělávání je dnes chápáno především v instrumentální rovině, jako nástroj či mechanismus, který má člověku sloužit k tomu, aby se co nejlépe přizpůsobil socioekonomickým podmínkám. Plní ale i důležitou politickou funkci. Na vztah mezi vzděláváním (respektive věděním) a mocí opakovaně poukazoval například už Foucault (2009). Ten je považoval spolu s dalšími sociálními institucemi za jeden ze základních nástrojů sociální kontroly, které se člověk podřizuje ochotně výměnou za různé sociální jistoty.

Kořeny instrumentálního pojetí bychom našli v době průmyslové revoluce a osvícenství. Osvícenství přineslo radikální změnu pohledu na člověka a společnost. V této době se prosadily některé související koncepty, jako například demokracie, občanství, rovnost či univerzální lidská práva. Lidský rozum a věda začaly být považovány za hlavní hybatele společenského pokroku a vědění se stalo základní předpokladem pro život jedince

ve společnosti. Oblast vzdělávání a kultury, jež byla původně vyhrazena elitám, se začala otevírat širším vrstvám a propojovat nejen se světem práce, ale i světem politiky. Tento zásadní posun vyjádřil velmi výstižně John Dewey (1916) již prostým názvem svého díla *Demokracie a výchova*. Dewey zastával názor, že vzdělávání je základním předpokladem demokracie a hraje také důležitou roli v udržování komunity. Člověk by se jeho prostřednictvím měl především naučit prakticky využívat získané poznatky a dovednosti v běžném životě, přizpůsobovat je různým sociálním kontextům a rozvíjet na jejich základě nové.

Vzdělávání je vždy realizováno v určitém sociálním, kulturním a politickém kontextu. Vzdělávací politika je výsledkem politického vyjednávání mezi různými aktéry, kteří prosazují své vlastní zájmy a cíle, a podoba vzdělávání je vždy alespoň částečným odrazem doby. Nelze je proto chápat jako zcela ahistorické a apolitické (Rizvi a Lingard, 2010, s. 73). Dnes se často hovoří o tzv. skrytém kurikulu, neboť, jak bylo řečeno již výše, vzdělávání úzce souvisí s výchovou, která je součástí širšího procesu socializace, v jehož průběhu se člověk začleňuje do příslušné společnosti, přizpůsobuje se sociálním rolím a přebírá její normy, zvyky a hodnoty. Dewey byl pro svůj pragmatický přístup kritizován, především tradičně orientovanými mysliteli. Ti roli vzdělávání spatřovali především v předávání univerzálně platných vzdělávacích obsahů a pěstování všeobecné vzdělanosti.

O tom, že určité základní vzdělání je nezbytné, panuje v mezinárodní politice shoda. Jak zdůraznila už Delorova zpráva, vědění, jež lidstvo dosud nashromáždilo, je bohatstvím, o které je nutno pečovat (UNESCO, 1996). Humanitní pojetí vzdělání má dnes v politickém diskurzu také své místo, nicméně koncept gramotnosti byl zásadně redefinován a stále více se prosazují přístupy založené na různých kompetenčních modelech. Je požadováno, aby vzdělávání zprostředkovalo zejména empiricky měřitelné, univerzálně sdílené znalosti, dovednosti, schopnosti a postoje, jež by lidé mohli prakticky aplikovat v běžných životních situacích. V tomto kontextu se určité kompetence skutečně jeví jako nepostradatelné, například schopnost učit se či schopnost kritického myšlení. Patří sem ale i další, např. komunikační, personální a interpersonální dovednosti, jazykové kompetence, schopnost používat informační a komunikační technologie, občanské kompetence, všeobecný přehled nebo různé technické dovednosti, a mnohé další. To vše se dnes považuje za základ gramotnosti. Kompetenčních modelů však existuje

řada a kompetence jsou v nich definovány velmi odlišně, obvykle na základě různých behaviorálních charakteristik a kognitivních charakteristik⁴.

Tvorba vzdělávací politiky úzce souvisí s geopolitickým vývojem. Ve třicátých letech svět zasáhla rozsáhlá hospodářská krize, po které následovala druhá světová válka. Odpovědí na hrůzy tohoto celosvětového konfliktu byla renesance myšlenky humanismu, úsilí o demokratizaci společnosti a obnovení mezinárodní spolupráce, k níž se prostřednictvím Organizace spojených národů přihlásily vlády států na celém světě. Toto úsilí vyvrcholilo založením organizace UNESCO, dne 16. listopadu 1945 v Londýně (UNESCO, 2014e). Vzdělávání mělo spolu s vědou a interkulturním dialogem přispívat k šíření vědeckého humanismu prosazujícího univerzální lidská práva a demokratickou spolupráci mezi národy. Bylo proto potřeba reformovat stávající vzdělávací systémy a v kontextu postkoloniálního vývoje v některých zemích vybudovat nové. Obnovené mezinárodní vztahy však záhy narušila studená válka, jež se téměř na půl století rozpoutala mezi Spojenými státy a Sovětským svazem. Tento dlouhotrvající konflikt ještě prohloubil názorovou neshodu mezi oběma velmocemi, která po následující půlstoletí ovlivňovala politický vývoj celého světa.

Vzdělávací politiku ovlivňují i ekonomické faktory. Prudký hospodářský vzestup a vědeckotechnický rozvoj vedly k proměně hodnotových orientací společnosti, což se projevilo celkovou liberalizací, jejíž součástí byla i demokratizace vzdělávání. V šedesátých letech se zformovalo mezinárodní hnutí, jež prosazovalo vzdělávací reformy v globálním měřítku. Objevily se některé související koncepce, jako teorie lidského kapitálu a koncept učící se společnosti. Podle Griffina (2009, s. 266) k této demokratizaci vzdělávání došlo ze dvou důvodů. Předně se vzhledem ke kritice přicházející z mnoha různých stran ukázalo, že formální vzdělávací systém je zastaralý. Navíc vlivem hospodářského a vědeckotechnického vývoje narostla potřeba kvalifikované a konkurenceschopné pracovní síly. Vzdělávání bylo považováno za klíčový nástroj, jehož prostřednictvím se společnost měla vyrovnat s řadou strukturálních změn, k nimž došlo během jejího vývoje, a mělo být zpřístupněno co nejširším vrstvám. Nešlo však jen o

⁴ V českém prostředí se výraz kompetence (z angl. „*competencies*“) užívá poněkud nekonzistentně. Někdy je překládán doslovně jako „kompetence“ a jindy se setkáme s jeho českými ekvivalenty „schopnosti“ či „dovednosti“. V Národním programu rozvoje vzdělávání ČR se hovoří o „*klíčových kompetencích*“ (MŠMT, 2001, s. 39). V oficiálním překladu materiálu Evropského parlamentu je užíván termín „*klíčové schopnosti pro celoživotní učení*“ (Evropský parlament a Evropská komise, 30.12.2006). V dokumentu Strategie celoživotního učení se taktéž objevuje výraz „*klíčové kompetence*“ (MŠMT, 2007, s. 30 a s. 52). V českém překladu Memoranda o celoživotním učení Evropské komise pak nalezneme výraz „*základní dovednosti*“ (Národní vzdělávací fond, 2000, s. 9). Ten je ekvivalentem anglického výrazu „*basic skills*“, uvedeného v anglickém originálu.

reformu stávajícího formálního školského systému. Hledaly se strategie jak stávající vzdělávací nabídku rozšířit o další možnosti, tak aby bylo možno co nejpružněji reagovat na měnící se priority a potřeby společnosti ve všech oblastech lidského života.

Reformy ze šedesátých a sedmdesátých let značně zvýšily náklady na vzdělávání a změnily dynamiku mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce, což vedlo k prohloubení vzdělanostních nerovností mezi generacemi a prudkému nárůstu nezaměstnanosti (OECD, 1973, s. 37). Evropu a USA navíc zasáhly ropné šoky a ekonomická recese. Tyto faktory, spolu s rostoucími neoliberačními tendencemi ve Velké Británii a USA, které po rozpadu bývalého východního bloku ještě posílily, přispěly k prohlubující se krizi sociálního státu. Nebývalý rozvoj informačních a komunikačních technologií navíc v devadesátých letech způsobil expanzi terciárního sektoru, což se projevilo další vlnou strukturálních změn v ekonomice a krizí na trhu práce. Výsledkem těchto procesů byla dosti podstatná změna přístupu ke vzdělávání, která vedla k přijetí konceptu celoživotního učení. Ten dnes slouží jako velmi efektivní nástroj sociální kontroly. Jestliže vzdělávání bylo v šedesátých a sedmdesátých letech silně formalizované a považovalo se za jednu z hlavních odpovědností státu, dnes je naopak vnímáno primárně jako odpovědnost občanů a svého druhu povinnost. Očekává se, že lidé budou sami aktivně vyhledávat příležitosti ke vzdělávání a účastnit se ve vlastním zájmu vzdělávacích aktivit nabízených v určitém politicky vymezeném a státem regulovaném rámci podléhajícím tržním zákonům.

Masově produkované vědění se stalo svého druhu komoditou, dostupnou těm, kteří si jej mohou dovolit (Jarvis, 2008, s. 67). Ze sociálního hlediska je takové pojetí problematické. Vzdělávání se totiž významně podílí na kulturní a sociální reprodukci a, jak upozorňuje Jarvis, tržní přístup ke vzdělávání podstatně přispívá k prohlubování sociálních nerovností. Celoživotní učení je tak v kontextu znalostní ekonomiky nejen zdrojem nových příležitostí, ale také podstatným faktorem sociální exkluze (Field, 2008, s. 5). Ukazuje se, že vzdělanostní úroveň obyvatelstva je značně nevyrovnaná, a to nejen z geografického hlediska, ale i demograficky, v rámci populace. Tendenci učit se vykazují spíše vysoce kvalifikovaní jedinci, než ti, kterým vzdělání chybí. Přestože se o něm často hovoří, celoživotní učení zatím zdaleka není realitou, alespoň ne pro všechny (OECD, 2003). Dnes se proto ve vzdělávací politice intenzivně řeší otázka distribuce vzdělání a hledají se cesty, jak odstranit bariéry přístupu ke vzdělávání a jak zajistit vzdělávací příležitosti pro ty, jimž se ho nedostává. Dokazují to i četné mezinárodní politické iniciativy, jako je například

Vzdělání pro všechny (angl. Education for All, zkráceně EFA)⁵ nebo Rozvojové cíle tisíciletí (angl. Millennium Development Goals, zkráceně MDG)⁶, ale i současné výzkumy OECD věnované sociálnímu kapitálu. Motivy těchto politických aktivit jsou různé, od prosazování demokratických principů a lidských práv po sociální, politické a ekonomické zájmy, nicméně vyvíjejí nemalé politické tlaky na standardizaci národních vzdělávacích systémů a kurikul. Ať už však sledují jakékoliv politické cíle, UNESCO i OECD se shodují v tom, že základní vzdělání je nezbytným základem pro celoživotní učení a mělo by poskytovat soubor určitých univerzálně použitelných schopností a dovedností, na kterých by lidé dále mohli stavět v průběhu celého svého života, neboť selhání v této počáteční fázi lidského života má dalekosáhlé důsledky v sociokulturní, politické i ekonomické rovině.

2.2 Ideové zdroje konceptu celoživotního učení

Myšlenka, že by se lidé měli vzdělávat nejenom ve škole, ale i mimo ni v průběhu celého svého života, není nová. Objevuje se opakovaně ve všech obdobích dějin lidstva. Měnil se pouze kontext. Jak tvrdil polský filozof Bogdan Suchodolski, který výrazně ovlivnil koncepci celoživotního vzdělávání prosazovanou od sedmdesátých let organizací UNESCO, filozofické základy konceptu celoživotního vzdělávání nalezneme už ve starověkých kulturách (Wain, s. 390). Zárůdky této myšlenky se objevují v antice, u Sókrata, Platóna i Aristotela (Lewis, 1981). První ucelenou koncepci popsal pod názvem *vševýchova* (lat. *Pampaedie*) Jan Amos Komenský v díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Komenský chápal vzdělávání nejen jako kontinuální celoživotní proces, ale také integrálně, s ohledem na všechny aspekty lidského života (Palán, 2006, s. 26).

Koncept celoživotního učení původně nevznikl na politické půdě, ale v rámci teorie vzdělávání dospělých. Už po první světové válce bylo ve světle hospodářských změn zřejmé, že školský systém není dostačující a bude nutno jej doplnit o další možnosti vzdělávání. V roce 1926 vyšel spis Eduarda Lindemana *Meaning of Adult Education*.

⁵ Iniciativa Vzdělání pro všechny byla deklarována v roce 1990 na světové konferenci o vzdělávání v Jomtien, spolupřátané organizací UNESCO. Jejím cílem je odstranit negramotnost a zajistit základní vzdělání všem lidem na světě, čehož se snaží dosáhnout především zlepšováním dostupnosti základního vzdělání a odstraňováním genderových nerovností ve vzdělávání.

⁶ Rozvojové cíle tisíciletí, jež mají být splněny do roku 2015, byly stanoveny v roce 2000 na summitu OSN v návaznosti na přijetí Deklarace tisíciletí OSN uznané všemi 189 zeměmi, které byly v té době členy OSN, a některými dalšími významnými vzdělávacími institucemi na světě (OSN, 2000).

Lindeman v něm kritizoval tradiční postupy školní výuky a zdůrazňoval význam neformálního a informálního učení. Tvrdil, že má-li být učení efektivní, je nutné, aby k němu člověk zaujal aktivní přístup. Požadavek zajistit možnost vzdělávání všem občanům v průběhu celého života se objevil i ve zprávě odborné komise pro vzdělávání dospělých britského Ministerstva obnovy z roku 1919, které předsedal Arthur Smith. O deset let později, na prahu světové hospodářské krize, popsal jeden z jejích členů, Basil Yeaxlee, v publikaci *Lifelong Education* (1929) svou vlastní koncepci celoživotního učení. Yeaxlee tvrdil, že vzdělávání je z velké části tvořeno životní zkušeností a proto je nedílnou součástí lidského života (Jarvis, 2008, s. 64).

S ohledem na téma práce není tématu vzdělávání dospělých věnován širší prostor. Je však třeba zmínit, že právě tyto myšlenky hnutí vzdělávání dospělých byly jedním z ideových základů současného konceptu celoživotního učení. V šedesátých a sedmdesátých letech je pak přejaly mezinárodní politické organizace, které z různých sociálních i ekonomických důvodů usilovaly o propojení do té doby samostatně existujícího systému vzdělávání dospělých s formálním vzdělávacím systémem. V důsledku toho bylo někdy celoživotní vzdělávání mylně považováno za synonymum vzdělávání dospělých, což se děje i v případě celoživotního učení (Wain, 2009, s. 391). Významnou roli při sbližování obou systémů sehrálo UNESCO. Vzdělávání bylo důležitou součástí jeho agendy od samého vzniku a od roku 1949 pořádá mezinárodní konference o vzdělávání dospělých. První se konala v roce 1949 v dánském Elsinoru a právě zde byla navázána spolupráce mezi mezinárodní politickou komunitou a tehdy ještě neinstitucionalizovaným hnutím vzdělávání dospělých (Centeno, 2011, s. 136).

2.3 Mezinárodní organizace a celoživotní učení – 70. léta

Debata o vzdělávacích reformách, jež probíhala na konci šedesátých a počátku sedmdesátých let, byla zpočátku motivována především filozoficky. Vedlo ji UNESCO, které celoživotní učení používalo spíše jako filozofický koncept než konkrétní politickou strategii. V roce 1968, kdy byla otevřeně konstatována krize formálního vzdělávacího systému, ustanovilo UNESCO v reakci na studentské nepokoje odbornou mezinárodní komisi pro rozvoj vzdělávání, jejímž předsedou byl jmenován bývalý francouzský ministr vzdělávání Edgar Faure (Palán, 2006, s. 27). Výsledky práce komise publikovalo UNESCO v roce 1972 v obsáhlé zprávě *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (tzv. Faureho zpráva). Její autoři vzdělávání pojali jako velkolepý projekt, založený na principech vědeckého humanismu a participativní demokracie, jehož konečným cílem byla realizace myšlenky učící se společnosti (Wain, 2009, s. 391). Vzdělávání bylo v pojetí autorů zprávy spojováno především se sociálními a kulturními cíli. Nemělo být pouze otázkou předem daných vzdělávacích obsahů, ale celoživotním procesem, jehož prostřednictvím se člověk seberealizuje a zároveň přispívá k demokratizaci a humanizaci společnosti (Faure et al., 1972, s. 143). Každému jedinci proto mělo být umožněno vzdělávat se v průběhu celého života.

Faureho zpráva byla silně ovlivněna událostmi v šedesátých letech. Některé její myšlenky byly dosti revoluční a ne všechny se podařilo uskutečnit⁷. Její přínos však spočíval v tom, že poprvé v mezinárodním měřítku iniciovala diskuzi o vzdělávacích reformách ve světle aktuálních politických a sociálních problémů, čímž přispěla k vytvoření mezinárodní komunity, která celoživotní učení přijala za základní princip vzdělávací politiky (Jarvis, 2008). Třetí mezinárodní konference o vzdělávání dospělých, pořádaná organizací UNESCO v Tokiu, už byla v návaznosti na Faureho zprávu věnována právě celoživotnímu učení (a také rovným přístupům ke vzdělávání). Řešila se zde otázka sblížování do té doby samostatných systémů formálního vzdělávání a vzdělávání dospělých (Lukáč, 2010, s. 93). Ačkoliv je Faureho zpráva považována za manifest mezinárodního hnutí za celoživotní vzdělávání, nebyla první dokumentem publikovaným na toto téma. Už v roce 1970 publikovalo UNESCO u příležitosti mezinárodního roku vzdělávání zprávu bývalého ředitele Institutu vzdělávání UNESCO Paula Lengranda, která

⁷ Na půdě UNESCO vznikly i některé radikální koncepce, které vzdělávání pojímaly především jako nástroj sociální emancipace a boj proti sociálnímu útlaku. Takto například koncipoval svou koncepci kritické pedagogiky Paolo Freire (1970), který určitou dobu spolupracoval s organizací UNESCO.

podobně jako Faureho zpráva apelovala, že bude s ohledem na společenský vývoj nutno přehodnotit vzdělávací politiku. Podobně jako Faure i Lengrand vzdělávání chápal především jako proces osobního rozvoje. Vzdělávání podle něj nespočívalo v předávání velkého množství poznatků, ale mělo být sledem nejrůznějších zkušeností odehrávajících se v různých dimenzích lidského života, jež souhrnně přispívají k jeho naplnění (Lengrand, 1975, s. 50).

V mezinárodní politické komunitě od samého počátku existovaly různé pohledy na vzdělávání a různé představy o tom, jak je reformovat. V rámci vlny celosvětového zájmu o problematiku vzdělávání dospělých vzniklo v šedesátých a sedmdesátých letech několik různých vzdělávacích koncepcí a politických strategií, které různým způsobem pracovaly s myšlenkou vzdělávání pojímaného jako celoživotní proces. Tyto koncepce spolu od samého počátku soupeřily o pozornost, což zavadalo příčinu k dlouhotrvajícímu sporu o pojetí konceptu celoživotního učení. Jednou z nich byla koncepce celoživotního vzdělávání (angl. *lifelong education*), kterou prosazovala organizace UNESCO od počátku šedesátých let⁸ (Hager, 2011, s. 13). Rada Evropy naopak v roce 1967 představila svou vlastní koncepci pod názvem permanentní vzdělávání (angl. *permanent education*), jež byla v podstatě politickou vizí usilující o reformu a sjednocení evropských vzdělávacích systémů (Centeno, 2011, s. 138). V kontextu poválečné situace se ale zabývala především otázkou, jak kriticky přistupovat k nejrůznějším technologiím dostupným v důsledku vědeckotechnického vývoje a jak zabránit negativním dopadům spojeným s jejich používáním (Griffin, 2009, s. 265–7). Podle Griffina je právě ztráta kritické perspektivy tím, co současným koncepcím celoživotního učení zřetelně chybí. Myšlenka celoživotního vzdělávání byla nahrazena obecnější koncepcí celoživotního učení. Ta sice neposkytla žádný konkrétní program ani strategii, zato však posloužila jako vize pro ekonomicky laděné vzdělávací reformy a zaznamenala úspěch v mezinárodním měřítku.

Konkurenční myšlenku představovala strategie periodického vzdělávání (angl. *recurrent education*) rozvíjená OECD. Zpráva *Recurrent education: A strategy for lifelong learning* z roku 1973, zpracovaná Centrem pro výzkum a inovace ve vzdělávání (CERI) zřízeným OECD v roce 1968, poprvé zmiňuje celoživotní učení v souvislosti se strategií periodického vzdělávání. To je zde prezentováno jako koncept, „... jehož záměrem je

⁸ UNESCO již dříve rozvíjelo vlastní vzdělávací koncepce, jako byla např. základní vzdělávání (angl. *fundamental education*) z konce čtyřicátých let a posléze koncepce tzv. dalšího vzdělávání (angl. *continuing education*).

navrhnout konkrétní rámec, ve kterém se odehrává velká část celoživotního učení jedince ...“ a který „... se od koncepce permanentního vzdělávání liší tím, že vytváří zásadu střídání mezi vzděláváním a dalšími činnostmi, především prací, ale též s volným časem a důchodem.“⁹ (OECD, 1973, s. 12–16) OECD se zaměřovalo především na ekonomickou stránku vzdělávacích reforem a hledalo možné přístupy, jak dosáhnout větší prostupnosti mezi formálním vzděláváním a prací. Zpráva se však zabývala i sociálními dopady těchto reforem a kladla důraz na sociální dimenzi, zejména inkluzivní politiku ve vztahu k sociálně slabým a znevýhodněným skupinám. OECD totiž koncepci periodického vzdělávání prezentovalo jako možný způsob zmírňování problému sociálních nerovností a navrhovalo, aby fáze počátečního vzdělávání a fáze zaměstnání v produktivním věku byly v průběhu celého života člověka libovolně střídány a doplněny o další možnosti informálního učení. Jedním z nástrojů mělo být i zákonné právo na studijní volno poskytované zaměstnavatelem. Strategie periodického vzdělávání ale nakonec nebyla realizována, neboť byla ekonomicky příliš nákladná (Griffin, 2009, s. 266).

2.4 Od celoživotního vzdělávání k celoživotnímu učení – 80. a 90. léta

Bylo-li celoživotní vzdělávání v šedesátých a sedmdesátých letech ústřední myšlenkou mezinárodní vzdělávací politiky, v osmdesátých letech zájem o tuto problematiku ustoupil do pozadí. Vzhledem k prohlubující se krizi sociálního státu a zvyšujícím se nákladům na vzdělávání bylo zřejmé, že humanistické paradigma ze sedmdesátých let neobstojí. Země v chudých částech světa řešily především problém negramotnosti, zatímco bohatší země se potýkaly s narůstající nezaměstnaností. V roce 1985 se konala v sídle UNESCO v Paříži čtvrtá konference o vzdělávání dospělých, kde bylo prosazeno pojetí vzdělání jako univerzálního práva. Podle závěrů z konference bylo vzdělávání dospělých sice úspěšně integrováno do širšího systému vzdělávání, nicméně prohlubující se rozdíly mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi vedly ke značné diferenciaci vzdělávacích priorit. Zatímco v evropských zemích a Severní Americe nabýval koncept celoživotního vzdělávání stále většího ekonomického významu, v chudších oblastech světa se uplatňoval především v souvislosti s otázkou zajištění základního a středního vzdělání, jež by poskytlo alespoň základ nezbytný pro profesní

⁹ překlad autorka

uplatnění a s aktivitami směřujícími ke zlepšení zdraví a kvality života (Lukáč, 2010, s. 106). O pět let později byla v Jomtienu přijata Světová deklarace Vzdelání pro všechny, která konstatovala, že navzdory značným snahám negramotných neubývá, a je proto nutné zpřístupnit vzdělání především sociálně znevýhodněným skupinám, které k němu z různých důvodů nemají přístup (UNESCO, 1990).

Téma celoživotního vzdělávání se opět stalo aktuální v devadesátých letech, tentokrát v podobě konceptu celoživotního učení. Jak uvádí Palán (2006, s. 27), ten poprvé formulovalo OECD na první globální konferenci o celoživotním učení v Římě v roce 1994. OECD celoživotní učení definovalo jako učení, jež je „... *kontinuální(m) proces(em), který stimuluje a zplnomocňuje jednotlivce k získávání všech znalostí, hodnot, dovedností a porozumění, které potřebuje v průběhu života a k jejich používání se sebedůvěrou, kreativitou a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích.*“ (Palán, 2006, s. 27) Stalo se tak nedlouho poté, co vyšla jeho vlivná zpráva *Education and the Economy in a Changing Society* (1989), která vzdělávání uvedla do přímé souvislosti s ekonomikou a spolu s technologiemi je označila za nástroj konkurenceschopnosti a ekonomické prosperity. Zpráva konstatovala, že počáteční vzdělání není dostačující a příprava na profesní život tudíž musí být mnohem delší. Doporučila proto vytvořit alternativní příležitosti ke vzdělávání, dostupné v průběhu celého pracovního života, a zajistit odpovídající systémy kvalifikací umožňující začlenění neformálních vzdělávacích aktivit do existujícího vzdělávacího rámce (OECD, 1989, s. 19–33).

UNESCO přijalo terminologii OECD a ve stejném roce UNESCO vyhlásilo „celoživotní učení pro všechny“ jako svou střednědobou strategii pro období 1996–2001 (Rubenson, 2004, s. 24). V roce 1997 uspořádalo v Hamburku další Mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých (CONFINTEA V). Ta už vzdělávání prezentovala nejen jako právo, ale i jako „*nástroj, potěšení a sdílenou odpovědnost*“ (UNESCO, 1997, s. 13). Na této konferenci byla přijata Hamburská deklarace, která vzdělávání dospělých označila za „*klíč pro 21. století*“ (UNESCO, 1997, s. 29). Hamburská deklarace připomněla, že vzdělávání dospělých by mělo být součástí koncepce celoživotního učení. Zdůraznilo, že je zásadním předpokladem aktivního občanství a je nezbytné nejen k tomu, aby se jednotlivci i lidské komunity vyrovnaly s ekonomickými, sociálními i kulturními změnami, ale také pro pěstování vzájemné tolerance, šíření demokratických principů a dodržování právního řádu. Kromě těchto obecných politických cílů upozornilo, že celoživotní učení může být také účinným nástrojem k prosazování genderové rovnosti a udržitelného ekologického

rozvoje (UNESCO, 1997, s. 34–35). O pět let později UNESCO vydalo publikaci *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*, ve které ostře kritizovalo OECD, Evropskou unii a Světovou banku za to, že mění původní význam tohoto konceptu a využívají svého silného postavení k prosazování ekonomického přístupu ke vzdělávání do mezinárodní politiky a (Medel-Anonuevo, Osako a Mauch, 2001, s. 7).

Podstatné je, že v souvislosti s procesy politické globalizace došlo v posledních dvou dekadách v mezinárodním politickém diskurzu k dosti zásadnímu terminologickému posunu. Jak upozorňuje Milana (2012) s odvoláním na Biestu, dříve používaný termín „vzdělávání“ je dnes stále častěji nahrazován termínem „učení“. Jestliže se tedy dříve hovořilo o „celoživotním vzdělávání“ (respektive o „vzdělávání dospělých“¹⁰), dnes je zcela jednoznačně preferován výraz „celoživotní učení“ (Milana, 2012, s. 103). Tento posun zcela odpovídá socioekonomickému klimatu, které panovalo na přelomu osmdesátých a devadesátých let. Toto období bylo charakteristické prudkým rozvojem informačních a komunikačních technologií a ekonomickou liberalizací, jež vedla k tržní deregulaci a globalizaci finančních trhů (OECD, 1997, s. 35). Rozsáhlé strukturální změny ve společnosti vyvolaly tlak na konkurenceschopnost národních ekonomik a politici proto intenzivně hledali způsoby, jak se s tímto dynamickým vývojem vyrovnat. V kontextu teorie společnosti vědění (a teorie znalostí ekonomiky) bylo třeba zdůraznit aktivní roli jednotlivců, jednak jako učících se, ale především jako ekonomických subjektů, a přenést na ně odpovědnost, nejen za jejich osobní rozvoj, ale i za jejich vlastní existenci. Podle Waina (2009, s. 390) nelze obrát k celoživotnímu učení zdůvodňovat pouze politicky, ale hlavně pragmaticky. Jak již ve druhé polovině osmdesátých let upozornil například Beck (2011) sociální a ekonomická nestabilita s sebou přináší narůstající nejistotu a riziko ve všech oblastech lidského života, v důsledku čehož člověk ztrácí schopnost orientace. Jednou z možných odpovědí na tuto situaci by mohla být i reforma vzdělávání realizovaná v souladu s principy celoživotního vzdělávání, které by lidem umožnilo vyrovnávat se s těmito neustálými změnami.

Je ovšem otázkou, do jaké míry spolu koncept celoživotního vzdělávání a koncept celoživotního učení souvisejí a zda o nich vůbec můžeme hovořit jako o jednom politickém projektu. Podle Waina (2009, s. 390) jsou celoživotní vzdělávání a celoživotní učení dvě naprosto odlišné koncepce, které nelze navzájem zaměňovat, ač se tak běžně

¹⁰ pozn. autorky

činí. Každá vznikla v jiné době a v jiném sociálním a politickém kontextu. Centeno (2011) celoživotní učení označila za politický koncept s „dlouhou minulostí, avšak krátkou historií“. Mezi staršími koncepcemi jako bylo celoživotní vzdělávání, periodické vzdělávání a permanentní vzdělávání, a koncepcí celoživotního učení je možno nalézt určité paralely, neboť všechny vzdělávání pojmají jako celoživotní proces. Každá nicméně sledovala jiné politické cíle a interpretovala myšlenku učení v průběhu celého života dosti specifickým způsobem.

Jarvis (2008, s. 68) naopak určitou vývojovou posloupnost předpokládá. Polemizuje s Fieldem, který tvrdí, že se koncept celoživotního učení na politické scéně objevil „s náhlostí nového módního směru“¹¹ (Field, 2008, s. 11). Podobně i Rubenson (2004, 2009) koncept celoživotního učení chápe jako dlouhodobý politický projekt. Ten se podle něj vyvíjel v několika generacích. Střetávají se tak v něm dvě soupeřící paradigma odpovídající různým politickým orientacím, které byly ve společnosti v dané době dominantní. Původní, humanistické pojetí, jež v sedmdesátých letech prosazovalo UNESCO, zastínilo na konci osmdesátých let „ekonomistické“ pojetí OECD. To ovlivňuje i současné pojetí celoživotního učení v podání Evropské unie, jež podle Rubensona (2004, s. 32) také vychází z ekonomického paradigmatu, avšak je doplněno o určité sociální aspekty, neboť vedle konkurenceschopnosti klade důraz i na sociální hodnoty, jako je aktivní občanství a sociální koheze.

Ekonomistické pojetí bylo založeno na ekonomických analýzách zpracovaných OECD v osmdesátých letech. Jak upozorňuje řada badatelů, toto pojetí bylo silně ovlivněno neoliberalismem. Uplatňuje se v něm především teorie lidského kapitálu, která vzdělávání posuzuje z ekonomického hlediska (Jarvis, 2008; Rubenson, 2004, 2008, 2009; Rizvi a Lingard, 2010; Centeno, 2011; Milana, 2012). Teorie lidského kapitálu je založena na předpokladu, že produktivitu a budoucí příjmy lze zvyšovat nejen investicemi do fyzického kapitálu, ale také investicemi do vzdělávání a lidí (Veselý, 2006, s. 10). O tom, zda a do jaké míry vzdělání přispívá k ekonomickému růstu, se začalo diskutovat už v šedesátých letech, kdy se zásluhou neoklasicky orientované chicagské ekonomické školy dostala do centra pozornosti politiků. Teorie lidského kapitálu se vyvíjela postupně v několika fázích. Zpočátku se uvažovalo, že mezi výší dosaženého vzdělání a výší příjmů existuje přímá úměra. Tento přístup byl charakteristický zejména v sedmdesátých letech,

¹¹ překlad autorka

kdy se v národních vzdělávacích politikách teorie lidského kapitálu uplatňovala jako nástroj pro plánování pracovní síly. O investicích do vzdělávání se rozhodovalo na základě toho, které sektory byly vyhodnoceny jako prioritní nebo nedostatečně rozvinuté (Bonal a Rambla, 2009, s. 148).

Vzhledem ke stoupajícím nákladům na vzdělávání a rostoucí míře nezaměstnanosti se ale už v sedmdesátých letech objevila kritika, jež upozornila, že teorie lidského kapitálu je příliš zjednodušující, neboť existuje mnoho dalších faktorů ovlivňujících produktivitu a výši příjmů. Ty mohou být dány jednak geneticky, ale především kulturně a sociálně. Z tohoto důvodu byla její původní verze upravena, tak aby vedle vzdělávání zohledňovala i některé další faktory, s nimiž se původně nepočítalo (Veselý, 2006, s. 11). Přestože měla řadu kritiků, našla teorie lidského kapitálu politické využití především v souvislosti s turbulentními sociálními, politickými a ekonomickými změnami ve společnosti a překotným vědecko-technickým vývojem, k němuž došlo ve druhé polovině osmdesátých let a zejména pak v devadesátých letech. Ekonomové se domnívali, že technologické změny působí jako faktor zprostředkující poptávku po vzdělání. To pak stimuluje další technologické změny, což ve výsledku vede ke zvýšení zisků (Rubenson, 2004, 30–31). Ustoupilo se od plánování pracovní síly a zájem se přesunul ke sledování návratnosti investic do vzdělávání (Bonal a Rambla, 2009, s. 14). Makroekonomický pohled vystřídal pohled mikroekonomický, orientovaný na podniky, a vzdělání začalo být pokládáno nejen za investici, ale především za důležitý faktor produkce. Ekonomická liberalizace měla za následek i silný tlak na státní rozpočet, což vedlo k reformám veřejné správy směřujícím k omezení veřejných výdajů¹² (Rubenson, 2004, 30–31).

V roce 1996 na zasedání Výboru pro vzdělávání na úrovni ministrů v Paříži OECD doporučilo svým členským státům učinit celoživotní učení realitou pro všechny (Rubenson, 2004, s. 28). OECD pro toto zasedání připravilo rozsáhlou zprávu s názvem *Celoživotní učení pro všechny*, v níž nastínilo řadu koncepčních otázek a reformních programových bodů a navrhlo možné směry tvorby koncepčních strategií celoživotního učení (OECD, 1997). OECD se tak v mnoha ohledech vrátilo k některým původním

¹² Rubenson uvádí, že v devadesátých letech se ve větším měřítku prosadilo tzv. hnutí akontability (z angl. accountability movement), které proniklo do všech oblastí veřejné správy, včetně vzdělávání. Toto hnutí projevovalo silnou nedůvěru vůči veřejné správě. Akontabilitu lze podle Bovense definovat jako „vztah mezi aktérem a fórem, ve kterém má aktér povinnost vysvětlovat a zdůvodňovat své jednání, přičemž fórum může klást otázky a posuzovat aktéra, který také může čelit důsledkům“ (Bovens 2006, s. 9, in Veselý, 2012, s. 10). Termín „akontabilita“ se také někdy překládá jako odpovědnost, i když tento překlad zcela nepostihuje význam slova (Veselý, 2012, s. 10).

myšlenkám strategie periodického vzdělávání ze sedmdesátých let. Poupravilo je však pro sociální a ekonomický kontext devadesátých let. Toto nové pojetí přineslo i některé zásadní rozdíly. Na rozdíl od strategie periodického vzdělávání, která zdůrazňovala roli formálního vzdělání, založilo OECD koncept celoživotního učení na neformálním vzdělávání realizovaném mimo školské instituce, tj. především na odborné přípravě a učení během pracovního zapojení. Tou nejpodstatnější změnou pak bylo prosazení zásady sdílené odpovědnosti¹³ (OECD, 1997, s. 97).

UNESCO k celoživotnímu učení přistoupilo z poněkud jiného úhlu pohledu než OECD. Od devadesátých let rozvíjí svou vlastní koncepci celoživotního učení. Ta částečně navazuje na původní humanistickou koncepci celoživotního vzdělávání ze sedmdesátých let, klade však mnohem větší důraz na aktivní roli člověka a místo vzdělávání taktéž užívá termín učení. Přestože OECD i UNESCO celoživotní učení vnímají jako pozitivní a nevyhnutelnou odpověď na výzvy způsobené ekonomickým, sociálním a politickým vývojem a shodují se, pokud jde o terminologii, jejich pojetí není stejné. UNESCO v roce 1996 publikovalo zprávu Mezinárodní komise pro vzdělávání pro 21. století vedené Delorsem nazvanou *Learning: The Treasure within* (dále Delorsova zpráva), jež varovala před negativními dopady globalizace a nevyrovnaného ekonomického vývoje vedoucími k narůstající sociální exkluzi. Delorsova zpráva vzdělávání označila za prioritu politické agendy pro 21. století a nezbytnou podmínku demokratického soužití v moderní globalizované společnosti. Komise stanovila čtyři základní pilíře vzdělávání – *učit se vědět, učit se jednat, učit se žít s ostatními a učit se být*, jež nastínily klíčové body pro budoucí vzdělávací politiku, a doporučila vytvořit komplexní systém zahrnující i možnosti neformálního a informálního učení (Delors, 1996, s. 37–38).

Prvním pilířem by podle komise mělo být všeobecné základní vzdělání, kombinované s užší specializací a podpořené rozvíjením schopnosti učit se, jež by umožňovala doplňování znalostí v průběhu života. Druhý pilíř by měl být zaměřen na získávání praktických zkušeností, sociálních dovedností a kompetencí. Třetí pilíř vzdělávání pojímá jako sociální proces, během něhož jsou rozvíjeny mezilidské vztahy v souladu s hodnotami pluralismu, vzájemného porozumění a nekonfliktního soužití mezi lidmi. Čtvrtý pilíř navazuje přímo na zprávu Faureho komise, podle níž by vzdělání vedle

¹³ Zásada sdílené odpovědnosti odkazuje na trend cíleného oslabování role státu při organizování, řízení a financování vzdělávání a přenášení odpovědnosti nejen na jednotlivce, ale především na zaměstnavatele. Podle OECD (1997, s. 97) si tento trend žádá „... posilování vývoje návazné odborné přípravy, především školení na pracovišti, namísto rozšiřování formalizovaného vzdělávání dospělých financovaného úplně nebo částečně z veřejných rozpočtů.“

sociální role, již nepochybně plní, mělo člověku poskytovat především autonomii a mělo by jej vést ke kritickému myšlení, samostatnosti a osobní odpovědnosti. Komise v návaznosti na Faureho zprávu připomněla, že vzdělávání by mělo ve vyváženém poměru přispívat k všestrannému rozvoji člověka a zdůraznila, že vedle ekonomické funkce plní i důležitou funkci sociální a psychologickou (Delors, 1996, s. 20–37). Otevřeně se tak postavila proti ekonomizujícímu, instrumentální pojetí OECD založenému na teorii lidského kapitálu, jež vzdělání označilo za primárně individuální odpovědnost, a vyjádřila názor, že vzdělávání je jedna z oblastí, ve které stát stále hraje důležitou roli. Jak ale uvádí Milana (2012, s. 109), i Delorsova zpráva reflektovala určité tržní vlivy a za jednu z priorit reformy vzdělávacích systémů označila přehodnocení dosavadního přístupu ke vzdělávání. To by podle organizace UNESCO mělo rozvíjet nejen všeobecné znalosti, ale i praktické dovednosti a kompetence.

2.5 Celoživotní učení v perspektivě globalizace

Debata o celoživotním učení, která se na poli mezinárodních organizací rozpoutala v devadesátých letech, probíhá už po dvě desetiletí. Společnost prošla od té doby řadou radikálních změn, které se promítly i do vzdělávací politiky a ovlivnily současnou podobu vzdělávacích systémů. K tomuto vývoji přispěly i některé procesy, jež bývají obecně dávány do souvislosti s globalizací. Ve světle teorie globalizace se dnes proto hovoří také o globalizaci a evropeizaci vzdělávání (Dale a Robertson, 2000; Lawn a Grek, 2012), o globalizaci vzdělávací politiky (Rizvi a Lingard, 2010) a globalizaci celoživotního učení (Jarvis, 2008). Ta má řadu negativních dopadů. Jedním z nich je tendence ignorovat kulturní rozdíly a potlačovat kulturní diverzitu. To platí i pro oblast vzdělávání, kde je západní pojetí vědy prosazováno na úkor jiných typů vědění. Takové pojetí je v zásadě diskriminující, neboť uznává pouze určité standardizované podoby vědění a způsoby učení a problematizuje vše, co se této představě vymyká. Na to, že současná společnost preferuje pouze určitý druh vědění na úkor jiných, upozornil již v devadesátých letech Stehr (1994).

Dalším problémem, diskutovaným v souvislosti s globalizací, je značná diferenciací vzdělávacích potřeb v rámci světa, v jejímž důsledku je koncept celoživotního učení využíván k různým cílům. Problémy zemí chudého Jihu (respektive Východu) jsou dosti odlišné od těch, s nimiž se potýkají země bohatého Severu (respektive Západu). Chudé země jsou trvale zatíženy především s obrovskou mírou negramotnosti. Vzdělávací

politiky se proto soustředí na otázky rozvojového charakteru. Řeší problémy zajištění rovného přístupu ke vzdělání a adekvátní vzdělávací nabídky, otázku rovného postavení žen ve společnosti a vzdělávání sociálně znevýhodněných skupin. Role státu je zde zcela nezastupitelná, přestože vzdělávací nabídka je částečně zajišťována i prostřednictvím neziskových a nestátních organizací, a finanční zajištění je často poskytováno formou rozvojové pomoci ze strany bohatších zemí. Celoživotní učení je zde prezentováno nejen jako základní lidská potřeba, ale také jako nezpochybnitelné právo.

V zemích bohatého Severu je celoživotní učení naopak nutnou podmínkou existence ve společnosti založené na produkci vědění, jež se stalo svého druhu komoditou. Vzdělávací politika se zaměřuje na budování a zdokonalování promyšlené vzdělávací infrastruktury a zlepšování služeb dostupných na trhu vzdělávání, často v rámci mezinárodní spolupráce, jež vede k vytváření mezinárodních struktur a politik. Řeší se ale i otázka financování vzdělávání dospělých a zajištění přístupu sociálně znevýhodněných skupin obyvatelstva ke vzdělávání. Odpovědnost za vzdělávání, včetně vzdělávání dospělých, byla z velké části přesunuta na jednotlivce, soukromé podniky a neziskové a nevládní organizace. V rámci rozvojové agendy se bohatší země navíc zabývají otázkou rozvojové pomoci pro chudší oblasti světa.

Mezinárodní politické organizace hrají v procesu globalizace vzdělávací politiky podstatnou roli. Tvorba politiky je sice na první pohled decentralizovaná, ale tato decentralizace je pouze funkční (Rizvi a Lingard, 2010, s. 120). Tyto organizace totiž na základě mezivládních dohod vytvářejí a prosazují různé mezinárodní dohody, jimiž se národní vlády přímo řídí nebo vytvářejí rámce, jimiž ovlivňují tvorbu národních politik. Podnětem k jejich formulaci někdy mohou být přímo konkrétní problémy, s nimiž se potýkají země, jimž jsou tyto rámce určeny (pak jde o tzv. přístup zdola). Problémem se však ukazuje být nerovnoměrné zastoupení cílových zemí v procesu jejich tvorby. V souvislosti s rostoucím vlivem mezinárodních organizací se proto objevuje dosti závažná kritika, jež varuje před asymetričností rozložení moci v globalizované společnosti, jemuž odpovídá i nerovnoměrné rozložení rozhodovacích pravomocí členských států. Mezinárodním organizacím je vytýkáno, že ačkoliv navenek zastávají pluralismus, ve skutečnosti prosazují západní perspektivu a prostřednictvím svého silícího vlivu prosazují zájmy malé skupiny ekonomicky nejvyspělejších zemí, čímž tak mnohdy přispívají k bezohlednému šíření neoliberalní ideologie (Rubenson, 2004; 2008, 2009; Jarvis, 2008; Bonal a Rambla, 2009; Rizvi a Lingard, 2010 Centeno, 2011; Milana, 2012). Tu lze vnímat

jako určitou formu moderního kolonialismu, jenž vše podřizuje kritériu trhu, aniž by brala ohled na jiné důležité faktory, jež se sice nedají kvantifikovat, avšak zásadně ovlivňují kvalitu lidského života. Jak říkají Rizvi a Lingard, globalizace není nutně negativním fenoménem. Problémem však je, že „... *neoliberalismus (vytvořil) jakýsi imaginární obraz globalizace, jenž vede k novému způsobu uvažování o tom, jak by měly být řízeny školy, vyšší odborné školy, univerzity a vzdělávací systémy. Tento pohled na řízení škol se nápadně podobá diskurzu o vzdělávací politice, jež hlásá řada mezinárodních organizací, včetně OECD, Světové Banky a UNESCO, a který ochotně přejímají národní systémy globálního Severu i Jihu.*“ (Rizvi a Lingard, 2010, s. 117)

S ohledem na tuto kritiku rozvojové a vzdělávací politiky západních zemí se v posledních třech dekadách prosazuje pojetí vzdělání jako schopnosti (z angl. *capability approach*), které doplnilo dřívější pojetí vzdělávání jako základního lidského práva. Tento přístup zavedl do rozvojových studií v osmdesátých letech Sen (1999). Vzdělání má podle Sena hodnotu pouze tehdy, když člověku umožňuje nejen uspokojovat momentální potřeby, ale dodává-li mu autonomii a schopnost samostatně jednat a starat se o sebe samého. Proto by tedy podle těchto kritérií také mělo být hodnoceno (Unterhalter, 2008, s. 26)¹⁴. Sociální realita je rozmanitá a vzdělávací potřeby jednotlivců i celých komunit jsou značně odlišné. Je proto zcela zásadní, aby byly definovány s ohledem na konkrétního člověka a sociální kontext, v němž se nachází, neboť to, co je vhodné pro jedno určité prostředí či situaci, jinde vůbec nemusí být adekvátní.

Globalizace je však abstraktní, mnohvrstevnatý pojem. Jeho užití je sice frekventované, ale nekonzistentní, a jak upozorňuje například Beck (2007), mnohdy značně zkreslené a zavádějící. Je tedy na místě blíže osvětlit jeho význam. Beck *globalizaci* definuje jako „... *procesy, v jejichž důsledku jsou národní státy a jejich suverenita podkopávány a vzájemně spojovány prostřednictvím nadnárodních aktérů, jejich mocenských šancí, orientací, identit a sítí.*“ (Beck, 2007, s. 19) Diskuze o globalizaci se většinou týká jejích důsledků. Ty jsou v první řadě politické – dochází k úpadku národního státu a rozpadu tradičních sociálních vazeb a institucí. Zároveň s sebou však přinášejí i řadu ekonomických rizik. Globalizace je tak slovy Becka také „*politizací*“, neboli stavem, kdy veškeré sociální instituce, jež byly dříve politickým zásahům uzavřené,

¹⁴ Senův přístup vychází z pozitivního pojetí svobody. Zatímco negativní pojetí svobody usiluje o odstraňování překážek, kterými by jedna osoba (nebo instituce) mohla omezovat druhou, pozitivní pojetí svobody chápe jako možnost volby a posuzuje ji podle toho, čeho může konkrétní osoba reálně dosáhnout (Potůček, 1997, s. 85).

mohou nyní být předmětem politického jednání, jehož se účastní narůstající počet aktérů (Beck, 2007, s. 9). Ocitáme se tak v situaci, kdy rozložení politické moci ve společnosti už nevychází z tradičního sociálního řádu, ale je stále více určováno ekonomickým jednáním.

Beck ovšem zdůrazňuje, že globalizaci nelze nahlížet výhradně skrze její ekonomické aspekty. Takové pojetí by bylo redukcionistické, neboť nebere v potaz skutečnou povahu tohoto procesu, který se vedle hospodářské dimenze odehrává také v ekologické, kulturní, politické a občansko-společenské rovině. Beck proto činí zásadní distinkci mezi pojmy *globalizace* a *globalismus*. Tím druhým pojmem označuje „... *chápaní, podle něhož světový trh vytěsňuje nebo nahrazuje politické jednání, tzn. ideologii panství světového trhu, ideologii neoliberalismu.*“ (Beck, 2007, s. 17) Pro současnou společnost, jíž Beck označuje jako reflexivní, je příznačné, že sebe samu vnímá jako světovou, globální, a že na základě toho neustále rekonceptualizuje své vlastní pojetí sociální reality. Beck tento charakteristický rys soudobé společnosti označuje pojmem *globalita*. Zatímco národní státy byly definovány teritoriálně, představa územně ohraničených prostorů dnes už neplatí, což otevírá prostor pro nové způsoby politického jednání (Beck, 2007, 18).

Jde tedy o zásadní změnu perspektivy, která si žádá zcela novou podobu sociálního řádu a s tím i nové vymezení politiky. Pokud bychom se chtěli ptát po příčinách globalizace, ty souvisejí s postupující individualizací společnosti, jež se projevuje rozpadem sociálního řádu a narůstající autonomií jednotlivců, kteří jsou tváří v tvář upadajícím sociálním strukturám a kulturním a morálním závazkům nuceni řešit existenční otázky samostatně, bez institucionální pomoci státu (Beck, 2011). Paralelně s procesem individualizace pak vyvstává i výše zmíněný problém globality, k němuž přispěla řada jevů – od geografické a hospodářské expanze a informační, komunikační a technologické revoluce, přes uplatňování lidských práv, expanzi vizuálních technologií a vznik globálního kulturního průmyslu, až po růst vlivu mezinárodních politických aktérů, problémy globální chudoby a životního prostředí, a transkulturní konflikty odehrávající se uvnitř států (Beck, 2007, s. 20).

S ohledem na to, co již o celoživotním učení bylo řečeno výše, je třeba zdůraznit, že neexistuje jedno konkrétní pojetí celoživotního učení, a že i samotné mezinárodní organizace k němu přistupují dosti odlišnými způsoby. Dvěma konkrétními pojetím je věnována celá následující kapitola. Na tuto poněkud ambivalentní povahu konceptu celoživotního učení poukazuje i Jarvis (2009). Ten zavádí hned dvě různé definice.

Celoživotní učení je pro něj jednou sociálním hnutím, a v podstatě tedy existenciálním fenoménem, jenž člověku pomáhá uchopit svět a porozumět sobě i druhým, a podruhé produktem spotřeby a obchodovatelnou komoditou, řídicí se přísnými zákony nabídky a poptávky. Každá z těchto konceptualizací celoživotního učení má v praxi odlišný dopad. Podle té první se učení může odehrávat v různých sociálních kontextech a různých sociálních podmínkách, jimž je náležitě přizpůsobováno, ta druhá naopak předpokládá určitou univerzální a standardizovanou podobu vědění, jež je předáváno formálními postupy ve formálním prostředí. Podle Jarvise je koncept celoživotního učení prezentovaný mezinárodními organizacemi silně ovlivněn západními představami o tom, co by učení mělo být a jak by mělo být organizováno. Doslova říká, že celoživotní učení je „... západní(m) koncept(em), založený(m) na formálním učení, gramotnosti, individuální odpovědnosti z učení, vědeckém poznání atd...“ (Jarvis, 2009, s. 15). Rizvi a Lingard (2010, s. 160) tvrdí, že takový přístup není dlouhodobě udržitelný. Globalizace způsobuje narůstající propojenost světa a její vliv sahá daleko za hranice národních států. Globální toky lidí, myšlenek i technologií vytvářejí poptávku po novém pojetí morálních a etických zásad, a to platí i ve vzdělávání. Společnost se bude muset vyrovnat s tím, že morální a etické koncepty jako je spravedlnost, právo, rovnost či mírové soužití budou muset být rozšířeny tak, aby odpovídaly skutečným potřebám nově vznikající kosmopolitní globální komunity.

3 Celoživotní učení v současné perspektivě UNESCO a OECD

Jak již bylo řečeno v přechozí kapitole, koncept celoživotního učení byl do vzdělávací politiky zaveden mezinárodními politickými organizacemi. Ty se už řadu let shodují, že v dnešní společnosti je nejen žádoucí, ale přímo nezbytné, aby se všichni lidé na světě, bez ohledu na věk, pohlaví, národnost či etnický původ, učili v průběhu celého svého života a v celém spektru životních situací a učebních prostředí. To je bezesporu velmi ambiciózní cíl, obzvláště vezmeme-li v potaz, že na světě je mezi mladými lidmi i dospělými stále velký počet negramotných osob, kterým chybí základní vzdělání a neumějí číst, psát, ani počítat, o vyšších stupních vzdělání a dalších znalostech a dovednostech, jež jsou dnes také považovány za základ gramotnosti, ani nemluvě.¹⁵

Ve světle problémů, jež vyvstávají s vědeckotechnickým rozvojem a procesy globalizace, je celosvětově diskutovaným problémem otázka hledání kompromisu mezi nerovnoměrným demografickým a ekonomickým vývojem, jenž způsobuje narůstající sociální a ekonomické nerovnosti. Ty totiž v globálním měřítku pro společnost představují značná rizika. Reflexe historické zkušenosti dvou světových válek ukázala, že je nutno brát v potaz určitý univerzalizmus lidských práv, tak jak jej ustavila například Všeobecná deklarace lidských práv přijatá v roce 1948 valným shromážděním OSN. Ta přiznává každému člověku právo na vzdělání a požaduje, aby vzdělání, alespoň v počátečních a základních stupních, bylo povinné a bezplatné, a aby odborné, technické a vyšší vzdělání bylo přístupné všem podle schopností (OSN, 1948, čl. 26/1). Vzhledem k měnícímu se geopolitickému uspořádání světa je ovšem také třeba respektovat pluralismus kultur jako jednu ze základních podmínek demokracie. Ve Všeobecné deklaraci lidských práv se dále píše, že vzdělávání by mělo směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti, mělo by posilovat úctu lidským právům a základním svobodám a mělo by přispívat k porozumění, toleranci, přátelství mezi národy, rasami a náboženskými skupinami a vůbec by mělo podporovat OSN v jejím úsilí o zachování míru (OSN, 1948, č. 26/2).

¹⁵ Údaje o celosvětové míře gramotnosti pravidelně zpracovává Statistický úřad při UNESCO. Dle poslední publikované zprávy dosahovala v roce 2011 celková míra gramotnosti dospělé populace 84,1 procent, což znamená, že na světě bylo 773,5 miliónů negramotných dospělých lidí. Nejnižší míru gramotnosti přitom dlouhodobě vykazují Subsaharská Afrika a Jižní a Západní Asie. Vedle nerovnoměrného geografického rozložení světové vzdělanostní úrovně obyvatelstva je hlavním problémem genderová disparita ve vzdělávání, která kromě výše jmenovaných oblastí postihuje také arabské země. Muži trvale vykazují vyšší míru gramotnosti než ženy, jež tvoří 64 procent z celkového počtu negramotných dospělých. Statistiky týkající se mladých lidí jsou o něco pozitivnější – celosvětová míra gramotnosti za rok 2011 dosahovala 89,5 procent, což znamená, že na světě bylo v 123,2 miliónů negramotných mladých lidí, z toho 61,3 procent žen (UIS, 2013).

Tyto otázky jsou o to palčivější, čím více se stírají hranice národních států. Jejich vlády jsou součástí širších nadnárodních struktur a tradiční model dělby moci ustupuje do pozadí. Odpovědnost za rozhodování o některých důležitých otázkách se přesouvá na úroveň mezinárodní politiky a vztahy aktérů v procesu tvorby politiky se vyznačují narůstající komplexitou. Vzdělávací politika byla tradičně doménou národních států. Jejimi aktéry jsou politici, školská administrativa, studenti, učitelé a jejich organizace, zaměstnavatelé, rodiče a jejich asociace, experti, církve a mnozí další (Kalous, 2006). To platí i dnes, avšak vedle lokálního a národního měřítka je třeba ji uvažovat i v měřítku nadnárodním. Vzdělávací politiky jsou formulovány, schvalovány a hodnoceny v rámci různých globálních sítí a do procesu jejich tvorby vstupují různé mezinárodní politické organizace, ale i nadnárodní korporace a organizace občanského sektoru. To se projevuje silicím tlakem na standardizaci, měřitelnost a sblížení vzdělávacích systémů a politik, důrazem na efektivitu a výkonnost, a zaváděním postupů typických pro řízení soukromých podniků. Jak ale upozorňují Rizvi a Lingard (2010, s. 117), tento politický diskurz je třeba brát s kritickým odstupem, neboť mnohdy zastírá skutečné cíle.

Tato část práce má podrobněji prozkoumat tento značně nepřehledný terén za pomoci konceptu celoživotního učení, jenž je v současné mezinárodní vzdělávací politice klíčový. Srovnává jeho pojetí dvou vybraných aktérů – UNESCO a OECD. Každý z nich zaujímá ke vzdělávání a související politické agendě specifický přístup. UNESCO stálo u zrodu humanistické koncepce celoživotního vzdělávání. Staví na ní dodnes, i když v upravené podobě, a jeho pojetí úzce souvisí s globální rozvojovou agendou. OECD se s ohledem na své ekonomické zájmy naopak soustředí zejména na ekonomicky vyspělé země. Jeho aktivity ale mají mnohem širší dopad a jeho ekonomizující přístup se odráží i v postoji Evropské unie, jež je dalším významným aktérem současné mezinárodní vzdělávací politiky. Přestože je sféra vlivu OECD v porovnání s organizací UNESCO menší, je příznačné, že ve světle globálního geopolitického vývoje zastává od devadesátých let pozici hegemonu určujícího celosvětový vzdělávací diskurz (Rubenson, 2008). V mezinárodní politice působí ještě další aktéři, například Světová banka, Mezinárodní měnový fond, Světová obchodní organizace a Rada Evropy, ale i Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání a různé agentury Evropské unie, jako je například Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP) nebo evropská informační síť EURYDICE. Všechny tyto organizace s konceptem celoživotního učení operují, avšak jejich aktivity už přesahují rámec této práce.

3.1 Celoživotní učení ve světle analýzy veřejné politiky

3.1.1 Tvorba veřejné politiky a její aktéři

Chápeme-li celoživotní učení jako určující princip vzdělávací politiky, je nutno stručně osvětlit proces její tvorby. Vzdělávací politika, jakožto součást politiky veřejné, má velmi blízko k politice sociální, ale i k politice zaměstnanosti. Veřejnou politiku lze po vzoru systémové teorie definovat jako dynamický a mnohvrstevnatý proces, do něhož vstupuje množství aktérů a při němž dochází k bezpočtu vzájemných interakcí mezi těmito aktéry a jejich vnějším a vnitřním prostředím (Potůček, Vass a Kotlas, 2005, s. 33). Teorie veřejné politiky nabízí různé konceptuální přístupy, na jejichž základě byla vytvořena řada modelů, jež veřejnou politiku zobrazují jako racionální, předem plánovaný a účelově vedený proces směřující k dosahování konkrétních výsledků. Jednotlivé modely se od sebe liší, nicméně všechny ji chápou jako vícefázový cyklický proces, zahrnující alespoň čtyři základní složky – *identifikaci a uznání problému, tvorbu rozhodnutí, implementaci a následnou evaluaci*. Ty se mohou dále rozpadat do dílčích procesů (Potůček, Vass a Kotlas, 2005, s. 37).

Jak se však ukazuje, tyto ideální modely jsou poněkud mechanistické a politické značně vzdálené. Tradiční osvícenské dělení moci na zákonodárnou, výkonnou a soudní neposkytuje dostatečný teoretický základ pro uchopení komplexní, mnohvrstevnaté reality soudobé společnosti. To se mimo jiné projevuje i celkově narůstající otevřeností procesu tvorby veřejné politiky. Její aktéři formují různé zájmové skupiny, jež vytvářejí sítě daleko přesahující hranice národních států. Důsledky tohoto mocenského přeskupování vlivu mají pozitiva i negativa, od většího zapojení občanů do tvorby veřejné politiky a vzniku respektovaných sítí neziskových a nevládních organizací specializujících se na řešení konkrétních politických problémů až po narůstající vliv nadnárodních korporací či působení ilegálních kriminálních entit (Potůček, Vass a Kotlas, 2005, s. 57).

V poslední době se proto prosazují i alternativní přístupy usilující o dynamičtější zobrazení politické reality. Ty jsou z hlediska vzdělávací politiky inspirativní, neboť dobře znázorňují některé sociopolitické mechanismy, jež se při tvorbě vzdělávací politiky uplatňují, což umožňuje lépe uchopit fenomén celoživotního učení v politickém kontextu. Proto je tedy nejprve stručně popíšu a vysvětlím. První z nich, který se pro naše zkoumání jeví jako vhodným, je model veřejné politiky jako interaktivního procesu střetávání různorodých aktérů, kteří jsou buď v konsenzuálním (kooperačním) či konfliktním

(konkurenčním) vztahu. Tito aktéři se potkávají vně i uvnitř rozličných politických arén, v jejichž rámci vytvářejí politickou agendu. Vedle tradičních institucionalizovaných arén, jako je zákonodárná a výkonná moc, a politických stran, se do procesu tvorby veřejné politiky zapojují ještě další aktéři působící v rámci arény veřejnosti, arény byrokracie, arény zájmových či nátlakových skupin, ale i arény médií (Potůček, Vass a Kotlas, 2005, s. 47–49). Podle Potůčka (2005, s. 50) tento model prezentuje tvorbu veřejné politiky jako neustálou diskuzi probíhající v pluralitně smýšlející společnosti, kde politická agenda není předem plánovaná a odhadnutelná, ale naopak se „... tvoří až v komunikaci mezi aktéry, generuje se jako průsečík dílčích agend (aktérů uvnitř arén a mezi nimi.)“

Jak politická agenda, tak výstupy veřejné politiky tedy podle Potůčka nemusejí vždy nutně být výsledkem racionálního procesu. Spíše jsou dány způsobem a kvalitou interakce mezi zúčastněnými aktéry. Dochází k nim do jisté míry nahodile, na základě vyjednávání. Nutno podotknout, že váha jejich hlasů v procesu nastolování politické agendy rozhodně není stejná. To vede k formování zájmových a mocenských skupin a aliancí, které vznikají na základě odlišných motivů a potřeb. Ty mohou být racionální a praktické, například v případě profesních sdružení či odborů, ale i ideové, jako je tomu v případě občanských iniciativ na podporu občanských práv a veřejného zájmu. Ať už jsou jejich motivy jednání jakékoliv, je zřejmé, že hranice mezi jednotlivými arénami vůbec nejsou tak jasně definované, jak bychom očekávali. V procesu tvorby veřejné politiky tedy dochází nejen k vzájemným střetům, ale i ke vzájemnému ovlivňování, což vede k neustálému redefinování zájmů, potřeb a postojů aktérů uvnitř politických arén, a tedy i k neustálému redefinování politické agendy (Potůček, Vass a Kotlas, 2005, s. 52). Podobně funguje i model sítě tvorby politik (angl. *policy networks*), který stejně jako ten předešlý předpokládá velké množství aktérů vstupujících do vzájemných interakcí. Tito aktéři však nejsou rozděleni do arén, ale naopak se volně seskupují do více či méně institucionalizovaných sítí vyznačujících se absencí hierarchické struktury. Tyto sítě mohou nabývat různého charakteru – od spontánně vzniklých, krátkodobých neformálních uskupení, soustředěných kolem nějakého konkrétního problému, až po stabilní, dlouhodobě kooperující formální uskupení, jež jsou ostatním aktérům uzavřená. Podstatné je, že tento model veřejnou politiku chápe nejen jako proces, ale také jako produkt. Smyslem činnosti je především nalézt praktické řešení daného problému a umožnit jeho realizaci (Potůček, Vass a Kotlas, 2005, s. 54–57).

3.1.2 Několik poznámek k použité metodě

Tato část práce je věnována analýze konceptu celoživotního učení, jenž je zde chápán jako určující princip vzdělávací politiky. Je tedy na místě několik poznámek k použité metodě. Vzhledem k povaze výzkumného problému jsem se rozhodla pro obsahovou analýzu primárních písemných (elektronických a tištěných) dokumentů obou srovnávaných organizací, založenou na kvalitativním (kontextuálním) přístupu. Bez předchozího porozumění by totiž srovnání vůbec nebylo možné, neboť politické dokumenty jsou značně obsáhlé a často mají pouze deklarativní charakter, takže je mnohdy obtížné odhalit skutečné cíle a zhodnotit jejich reálný dopad do praxe. Pracuji proto i s vybranými sekundárními prameny (např. Rubenson, 2004, 2008; Potůček, 1997; Potůček, 2005; Potůček, Vass a Kotlas, 2005; Veselý, 2004, 2006, 2012; Rubenson a Desjardins, 2009; Desjardins, Rubenson a Milana, 2006; Fejes, 2008; Schuller, 2009; Ouana, 2009; Lauder, Young, Balarin, Daniels a Lowe, 2012; Lawn a Grek, 2012; Rizvi a Lingard, 2012). Ty mi pomohly definovat teoretická východiska a doplnit zkoumanou problematiku o kritický pohled.

Kvalitativní přístup mi umožnil nejprve získat hlubší vhled a posléze definovat soubor relevantních dokumentů pro vlastní analýzu. Jak uvádí Reichel (2009, s. 129) obsahová analýza předpokládá volbu analytické kategorie a také stanovení záznamové a kontextové jednotky. Jako analytickou kategorii jsem zvolila politické dokumenty, studie a výzkumné zprávy publikované oběma srovnávanými organizacemi, jež buď obsahují přímé zmínky o celoživotním učení, nebo se k němu přímo vztahují. O celoživotním učení se ale v mezinárodní politice diskutuje již více než čtyřicet let a za tuto dobu vzniklo obrovské množství materiálů. Omezují se tedy jen na určitý časový úsek, tj. období od druhé poloviny devadesátých let do současnosti, a pracuji jen s klíčovými dokumenty z této doby. Jako záznamovou jednotku jsem si stanovila pojem celoživotní učení a příbuzné pojmy (celoživotní vzdělávání, učení v průběhu života). Pojem celoživotní učení je často užíván v souvislosti s obecnějšími termíny, jako je vzdělávání, učení a vzdělávání, a někdy i učení dospělých. Proto jsem jim také věnovala pozornost. Abych záznamovou jednotku mohla lépe uchopit a vyhodnotit v širších souvislostech, sleduji i kontextové jednotky. Zajímá mne, jak zkoumané dokumenty celoživotní učení prezentují ve vztahu ke vzdělávání a vzdělávací politice, jakou roli a jaké funkce mu přisuzují, s jakými cíli ho spojují a jakými nástroji ho prosazují.

Pomocí kontextuálního přístupu k obsahové analýze se pokusím vytvořit dostatečně podrobný obraz obou srovnávaných pojetí, která pak budu vzájemně porovnávat. Má volba srovnávacích kritérií vychází z modelu navrženého Rubensonem (2004). Ten vývoj konceptu celoživotního učení nahlíží skrze tři kategorie představující elementární institucionální aktéry společenského života – *stát, trh a občanskou společnost*. Zvolený model považuji pro účely této práce za vhodný, protože dobře vystihuje podstatu politicko-ekonomických mechanismů regulujících činnosti jednotlivců, komunit i organizací ve společnosti. Z tohoto důvodu se také tyto tzv. „*regulátory společenského života*“ obvykle nacházejí v zorném úhlu veřejné politiky a jejich vzájemný vztah vypovídá mnohé o způsobu fungování dané společnosti (Potůček, 2005, s. 86).

Jsem si vědoma toho, že komparace nemá být pouhou deskripcí. Měla by přesahovat do roviny explanace a pokud možno i evaluace. Nástin pojetí celoživotního učení OECD a UNESCO ve vztahu k vybraným souvisejícím konceptům (kapitola 3.2 a 3.3) je proto jen jedním z dílčích cílů. Zde se však snažím popis vést tak, aby vyjadřoval určité vzájemně srovnatelné charakteristiky obou přístupů a zároveň akcentoval jejich zřetelné odlišnosti. Hlavní zjištěné rozdíly a podobnosti shrnuji v kapitole 3.4, ve které vysvětluji, jakou roli v praxi celoživotního učení tyto organizace přisuzují jednotlivým institucionálním aktérům sociálního života. Zamýšlím se zde také nad možnými dopady a riziky jejich přístupů a ukazuji, jak se přílišná akcentace některého z aktérů promítá do tvorby vzdělávací politiky i praxe celoživotního učení. Výstupem této části pak má být kritické zhodnocení obou srovnávaných pojetí celoživotního učení, včetně jejich přínosu pro jednotlivce i společnost.

společnost si bere to nejlepší z obou dvou (Potůček, 2005, s. 117). Jak doslova říká Potůček (2005, s. 117) „... *správa se učí strukturovat tržní prostředí tak, aby miliony občanů a podnikatelů obdržely signály a stimuly, které by je vedly mj. i ke sledování veřejného blaha.*“ Jde tedy o hledání určitého kompromisu v situaci, kdy veřejná správa už není monopolní dodavatelkou služeb veřejnosti, ale zároveň, po zkušenosti z devadesátých let, existují oprávněné obavy nechat volný prostor neomezenému působení trhu.

Rubensonův model vývoje konceptu celoživotního učení je lineární a předpokládá, že jeho význam byl konstruován v několika po sobě následujících generacích. Ta nejstarší, reprezentovaná humanistickým konceptem celoživotního vzdělávání šířeným organizací UNESCO, přisuzovala silnou roli občanské společnosti, zatímco druhá generace konceptu v podání OECD upřednostňovala trh, výrazně omezovala roli státu a občanskou společnost téměř opomíjela. Současný přístup, například v podání Evropské unie, by pak mohl být určitým kompromisem mezi oběma předchozími¹⁶. Rubenson je však skeptický a klade si otázku, do jaké míry je skutečně počítáno se zapojením všech tří aktérů společenského života. Druhá i třetí generace konceptu totiž celoživotní učení prezentují především jako „individuální projekt“, jehož se musejí všichni povinně účastnit a za nějž musejí nést vlastní odpovědnost (Rubenson, 2004, s. 33).

Přístupy k analýze veřejné politiky jsou různé. Jak říká Potůček (1997, s. 81), politika je vždy ovlivňována hodnotovými orientacemi společnosti. Analýza úlohy regulátorů společenského života by proto měla brát v úvahu i lidské hodnoty¹⁷, jež jsou vždy v politice explicitně či implicitně obsaženy, a také politické ideologie, jimiž je úloha regulátorů podmíněna. Regulátory také definují podmínky lidského života, jež přispívají k tvorbě a proměnám hodnotových orientací lidí. Lze předpokládat, že v každé společnosti existují určité sdílené hodnoty, jež se vztahují buď ke státu, trhu nebo k občanskému sektoru. Ty se v průběhu historického vývoje samozřejmě mohou proměňovat. Některé, kupříkladu svoboda, rovnost a spravedlnost (lidská práva) se objevují poměrně stabilně a lze je proto označit za klíčové (Potůček, 1997, s. 81).¹⁸ Podobně jako regulátory

¹⁶ Evropská unie vedle konkurenceschopnosti a zaměstnatelnosti, jež jsou doménou trhu, klade důraz i na sociální soudržnost a inkluzi, jakožto sociální hodnoty garantované státem. Aktivní občanství, jakožto realizace občanské společnosti, je pak pokládáno za jednu z nezbytných podmínek fungování demokracie.

¹⁷ Rizvi a Lingard (2010, s. 75) například uvádějí pět klíčových hodnot podle Stoneové. Ty podle nich tvoří základ veškeré veřejné politiky v soudobých liberálních demokraciích a přímo se vztahují k výše popsaným společenským regulátorům. První tři z nich se s nimi zcela shodují – tj. bezpečnost (angl. *security*), reprezentovaná státem, svoboda, reprezentovaná trhem (angl. *liberty*) a komunita, reprezentovaná občanskou společností (angl. *community*). Stoneová však ještě přidává rovnost (angl. *equity*) a efektivitu (angl. *efficiency*), jež se nepřímo vztahují ke státu a trhu.

¹⁸ Přehled vzájemného vztahu regulátorů společenského života, politických ideologií a klíčových hodnot je uveden v příloze A.

společenského života by v ideálním případě měly být tyto hodnoty ve společnosti zastoupeny ve vyváženém poměru. Toho však lze v politické praxi dosáhnout jen stěží, a tak je každá z nich pouhým ideálním konceptem, jenž je jednak předmětem odlišných interpretací a zároveň nástrojem politického boje, během nějž je opakovaně redefinován, vytvářen a znovunalezen jejich význam.

Veřejná politika, včetně té vzdělávací, je utvářena pod vlivem různých soupeřících politických ideologií, které obvykle akcentují některé z těchto hodnot na úkor jiných. Neoliberalismus, prosazující slabý stát a neomezené působení trhu, například upřednostňuje výkonnost a svobodu (v negativním pojetí), zatímco komunita, rovnost a bezpečí stojí spíše v pozadí (Rizvi a Lingard, 2010, s. 91). Podobně situaci popisuje i Potůček. Přeceňování role jednoho z aktérů sociálního života na úkor ostatních způsobuje závažné deformace a poruchy, které se projevují v podobě různých radikálních politických ideologií. Přílišná akcentace role státu může vést k omezování lidské svobody a v krajním případě až k její naprosté ztrátě, jak se tomu děje v mnoha autoritářských režimech. Neomezená svoboda trhu, kterou prosazuje neoliberalismus, naopak vede k vyhraněnému individualismu, jenž narušuje sociální soudržnost a v konečném důsledku může vést k rozkladu sociálního řádu. Naprosté omezení vlivu trhu i státu by pak vedlo k anarchismu, s nímž se sice v praxi často nesetkáme, zato je častým námětem sociálních utopií (Potůček, 2005, s. 116).

Sociální realita je však složitá a nelze ji vykládat prostřednictvím jednoduchých lineárních modelů. Podobně jako je politická situace výsledkem působení různých ideologií, střetávají se v praxi jednotlivé generace konceptu celoživotního učení. V národní i mezinárodní vzdělávací politice se tak setkáváme s řadou hodnot a konceptů, jež jsou prezentovány společně, i když si ve skutečnosti navzájem odporují. Koncepce vycházející z teorie lidského kapitálu jsou doplňovány teorií sociálního kapitálu a hodnoty jako konkurenceschopnost, ekonomický růst a prosperita se objevují vedle sociální soudržnosti, rovnosti příležitostí a udržitelného růstu. Politika vždy musí hledat kompromis mezi sociální a psychologickou zakotveností člověka. Procesy globalizace, jež způsobují vzájemnou propojenost sociálních, ekonomických a politických fenoménů, nutí i ty nejvyspělejší státy světa, aby se zabývaly rozvojovými otázkami v chudších částech světa a aby při tvorbě svých politik věnovaly pozornost otázkám, jako je začleňování sociálně znevýhodněných skupin, podpora udržitelného rozvoje či zachování kulturní diverzity.

Spíše než s vyhraněnou politickou orientací, jež by plně odpovídala tradičnímu rozdělení pravolevého politického spektra, se dnes v politice setkáváme s přístupy usilujícími o skloubení tržního přístupu s částečnou sociální odpovědností státu. O těchto pokusech o politický kompromis hovoří například Giddens (2004) či Beck (2011). Současné společnosti charakterizuje názorová pluralita. Jak říká Potůček (1997, s. 86), lze se domnívat, že právě tato pluralita je jedním z faktorů přispívajících k její adaptabilitě. Na druhé straně je ale nutné se shodnout na nějakém univerzálně platném základě, jenž by byl přijatelný pro majoritní část obyvatel této planety. Jak upozorňují Rizvi a Lingard (2010), obraz globalizace, jenž vytvořil neoliberalismus, je jen jednou z jejích možných podob. Nedávná globální finanční krize dosti přesvědčivě odhalila jeho omezení. Poukázala také na skutečnost, že vzájemná propojenost světa může přinášet nejen výhody, ale i značná rizika. Je tedy v zájmu člověka formulovat trvale udržitelnou globální politiku, jež by brala v potaz složitou povahu takových konceptů, jako je prosperita, veřejný zájem či veřejné potřeby (Rizvi a Lingard, 2010, s. 200–201).

3.2 Celoživotní učení v pojetí UNESCO

3.2.1 UNESCO a vzdělávání

UNESCO je jednou ze čtrnácti mezistátních agentur OSN. Sdružuje 195 členských zemí OSN z celého světa a 9 přidružených zemí (UNESCO, 2014f). Usiluje o prosazování lidských práv a demokratických principů a o zmírňování dopadů chudoby s cílem zajistit mírové soužití mezi národy a trvale udržitelný rozvoj (UNESCO, 2014c).¹⁹ Vzdělávání je součástí agendy organizace UNESCO od samého počátku jejího založení. Kromě programového oddělení sekretariátu, jež se přímo zabývá vzděláváním, pod tuto organizaci v současné době spadá ještě dalších pět agentur specializujících se na různé dílčí problémy v této oblasti (UNESCO, 2014d).

V roce 1951 zřídilo UNESCO v Hamburku specializovaný Institut pro vzdělávání (UNESCO Institute for Education – UIE), který měl zlepšit vzájemné vztahy mezi Německem a ostatními národy, poznamenané druhou světovou válkou. Od samého počátku se ale počítalo s tím, že institut bude fungovat jako celosvětová platforma pro odborníky

¹⁹ Podrobná charakteristika organizace a informace o její historii, cílech a způsobu fungování je v příloze B.

v oblasti vzdělávání. S činností institutu jsou spojovány takové osobnosti jako Jean Piaget, Maria Montessori, Bogdan Suchodolsky či Paul Lengrand (UIE, 2002, s. 21–34). Prosazení konceptu celoživotního učení (respektive vzdělávání) do mezinárodní politiky je historicky spojováno především se jmény Edgara Faureho a Paula Lengrada. Kromě těchto dvou osobností to byl právě Institut pro vzdělávání, jenž se zasadil o jeho rozšíření, zvláště po roce 1972, kdy byla publikována zpráva Faureho komise a celoživotní vzdělávání se stalo předmětem širšího politického zájmu (Ouane, 2009, s. 305). Institut pro vzdělávání byl v roce 2006 přejmenován na Institut pro celoživotní učení (UNESCO Institute for Lifelong Learning – UIL) a jeho činnost se ještě více zaměřila na tuto agendu (UIL, c2010–2013a).

Hamburský Institut pro vzdělávání a dnes Institut pro celoživotní učení je institucí, která se v rámci UNESCO zabývá celoživotním učením nejintenzivněji. V současné době funguje jako mezinárodní výzkumné centrum. Vedle vzdělávací, dokumentační a publikační činnosti také tvoří vzdělávací politiku. Veškeré jeho aktivity směřují k prosazování principu celoživotního učení do vzdělávací politiky i praxe, a to jak v oblasti vzdělávání dospělých, tak ve vzdělávání obecně. Strategie institutu je dána především cíli vycházejícími z iniciativy Vzdělání pro všechny (EFA), Rozvojovými cíli tisíciletí (MDG) a dalšími programovými cíli OSN²⁰. V souladu s touto strategií stojí v současné době v popředí zájmu Institutu pro celoživotní učení rozvojová agenda týkající se Afriky, nejhudších zemí světa a zemí skupiny E9²¹. Pracuje ale i na základě cílů stanovených mezinárodními konferencemi o vzdělávání dospělých (CONFINTEA) pořádaných organizací UNESCO pravidelně jednou za dvanáct let.

Institut pro celoživotní učení také poskytuje všem členským zemím UNESCO technickou podporu, konzultační služby a asistenci při vyhodnocování a monitorování vzdělávacích programů. Byl jednou z prvních organizací, které v Evropě realizovaly výzkum funkční gramotnosti. Z pohledu celoživotního učení jsou základní vzdělání a funkční gramotnost důležité, protože poskytují nezbytný základ pro učení v průběhu života. Institut proto vedle podpory neformálního vzdělávání a vzdělávání dospělých zajišťuje i šetření funkční gramotnosti a prosazuje cíle definované iniciativou EFA pomocí

²⁰ Konkrétně se jedná například o iniciativy United Nations Literacy Decade – iniciativa za desetiletí gramotnosti OSN, Decade of Educations for Sustainable Development – iniciativa za desetiletí vzdělávání pro udržitelný rozvoj a UNESCO Literacy for Empowerment – iniciativa za gramotnost pro zmocnění (UIL, c2010 – 2013b).

²¹ E9 je fórum, které sdružuje Bangladéš, Brazílii, Čínu, Egypt, Indii, Indonésii, Mexiko, Nigérii a Pákistán. Tyto země dohromady usilují o naplnění cílů iniciativy EFA. Jejich obyvatelstvo dohromady tvoří více než polovinu celosvětové populace a více než 70 procent z celkového počtu negramotných dospělých na světě.

advokační činnosti, posilování kapacity členských zemí UNESCO a podporou spolupráce s mezinárodními organizacemi a mezivládními agenturami, organizacemi občanského sektoru, dalšími partnery z občanské společnosti a soukromého sektoru (UIL, c2010–2013b).

3.2.2 UNESCO a politika rovného přístupu ke vzdělávání

Vzdělání pro všechny je jednou z hlavních politických iniciativ v oblasti vzdělávání, jejichž vedením je UNESCO přímo pověřeno. Spolu s rozvojovými cíli tisíciletí stanovenými OSN představuje nástroj, kterým UNESCO bojuje proti sociálnímu vyloučení a chudobě. Vzdělání je totiž považováno za klíč k jejich odstranění a UNESCO z tohoto důvodu prosazuje politiku sociálního začleňování (sociální inkluze). Jak uvádějí Rizvi a Lingard (2010, s. 146), tento koncept se ve vzdělávací politice objevil v osmdesátých letech jako strategie začleňování studentů se zvláštními vzdělávacími potřebami. Od devadesátých let je ale uvažován v rozšířeném významu, takže nyní zahrnuje veškeré úsilí o zajištění rovných příležitostí a rovného přístupu ke vzdělání pro všechny sociálně znevýhodněné skupiny obyvatelstva. Termín sociální začleňování je v politické praxi značně frekventovaný a v politických dokumentech nabývá velmi odlišných významů. Je tedy namístě klást si otázku, k jakým cílům vlastně slouží. Jak naznačují Rizvi a Lingard (2010, s. 148), i rozvojové iniciativy jako je EFA a MDG, jejichž motivy jsou primárně etické a lidskoprávní, a tedy sociálně orientované, vykazují jistou spojitost s teorií lidského kapitálu, která sociální inkluzi vnímá primárně jako ekonomický cíl.

Iniciativa EFA je založena právě na konceptu sociálního začleňování (Rizvi a Lingard, 2010, s. 146). Vychází ze Všeobecné deklarace lidských práv, která vzdělání chápe jako jedno ze základních lidských práv (OSN, 1948). Z tohoto důvodu UNESCO považuje za nezbytné zajistit všem lidem neomezený přístup ke vzdělávání. V současné době sleduje šest hlavních cílů²² stanovených v roce 2000 na Světovém fóru o vzdělávání

²² Cíl 1) rozšířit a zkvalitnit vzdělání a ucelenou péči v raném dětství, především pro zranitelné a znevýhodněné děti; cíl 2) zajistit, aby všechny děti, obzvláště dívky, děti v obtížných situacích a příslušníci etnických minorit, měli do roku 2015 přístup k úplnému, bezplatnému a povinnému základnímu vzdělání dobré kvality; cíl 3) zajistit, aby vzdělávací potřeby všech mladých lidí a dospělých byly naplněny prostřednictvím rovného přístupu k odpovídajícím vzdělávacím programům, které budou schopny zprostředkovat základní dovednosti pro život; cíl 4) dosáhnout 50% nárůst gramotnosti mezi dospělými do roku 2015, zvláště mezi ženami, a rovného přístupu k základnímu a dalšímu vzdělání pro všechny dospělé; cíl 5) odstranit do roku 2005 genderový nepoměr v základním a středním vzdělání a dosáhnout do roku 2015 genderové rovnosti ve vzdělávání, s důrazem na zajištění plného a rovného přístupu dívek ke vzdělání a na získání kvalitního základního vzdělání; cíl 6) zlepšit všechny složky kvality vzdělání a zajistit jeho vysokou úroveň, tak aby všichni dosáhli uznatelných a měřitelných výsledků vzdělávání, zejména pokud jde o čtení, počítání a základní dovednosti pro život.

v Dakaru (UNESCO, 2000, s. 12–17). EFA úzce souvisí i s další rozvojovou iniciativou OSN – Rozvojovými cíli tisíciletí. Dva z nich se přímo týkají vzdělávání, zatímco ty ostatní se vztahují k sociálním a ekonomickým podmínkám prostředí, v nichž se odehrává²³. Podle OSN totiž existuje vzájemný vztah mezi chudobou a (základním) vzděláním, dosaženou mírou ekonomického a sociálního rozvoje a kvalitou životního prostředí (Rizvi a Lingard, 2010, s. 147).

Důležitým kritériem těchto programů je měřitelnost stanovených cílů. Jak dakarské cíle, tak MDG by měly být dosaženy do roku 2015, čehož se zjevně nepodaří dosáhnout. UNESCO pravidelně monitoruje stav, hodnotí dosažený pokrok prostřednictvím nejrůznějších empirických ukazatelů a zveřejňuje výsledky svých šetření v monitorovacích zprávách. Pokud jde o hodnocení dosaženého pokroku, je někdy značně sporné, a tyto iniciativy se proto stávají předmětem kritiky. Nejde však tolik o statistiky, jako o pojetí politiky sociálního začleňování, jež prosazují. Formulují ji totiž s ohledem na západní představy o tom, jak by vzdělání a rovné přístupy k němu měly vypadat. Koncepční jádro těchto programů vychází ze západních představ o vzdělávání a západními kritérii je posuzována i dosažená vzdělanostní úroveň. Propast mezi gramotnými a negramotnými, bohatými a chudými, globálním Severem a Jihem se tak neustále prohlubuje (Rizvi a Lingard, 2010, s. 148). UNESCO a OSN na jednu stranu deklarují podporu vzdělávání, snižování ngramotnosti a boj proti chudobě, na druhou stranu ale procesy globalizace, stojící v pozadí těchto iniciativ, spolu s rostoucí ekonomickou úlohou vzdělávání přispívají k nárůstu sociálních nerovností.

UNESCO sice zastává roli hlavního koordinátora, který centrálně nastavuje cíle vzdělávací politiky, jejich realizace je však ponechána na národních vládách, jež často ve snaze splnit požadovaná kritéria volí nekoncepční řešení. Zde se zřetelně projevuje ambivalentní dopad těchto rozvojových iniciativ. Například tím, že se národní vlády primárně zabývají základním vzděláním a opomíjejí důležitost vyššího a dalšího vzdělání, ačkoliv taková strategie je zcela v rozporu s principem celoživotního učení proklamovaným mezinárodními organizacemi (Rizvi a Lingard, 2010, s. 148–149). Přes jejich nesporný přínos bývá iniciativám EFA a MDG vytýkáno, že prosazují veskrze pragmatické cíle a dostatečně se nezabývají tím, zda takto zprostředkované vzdělání je

²³ Jedná se o následujících osm cílů: MDG1 – odstranit extrémní chudobu a hlad; MDG2 – dosáhnout základního vzdělání pro všechny; MDG3 – prosazovat rovnost pohlaví a posílit roli žen ve společnosti; MDG4 – snížit dětskou úmrtnost; MDG5 – zlepšit zdraví matek; MDG6 – bojovat s HIV/AIDS, malárií a dalšími nemocemi; MDG7 – zajistit udržitelný rozvoj životního prostředí a MDG8 – vytvořit světové partnerství pro rozvoj (OSN, 2000).

použitelné v širším sociokulturním kontextu (Unterhalter, 2008, s. 26). Je přitom zřejmé, že má-li vzdělávání odpovídat potřebám konkrétního člověka či komunity, je třeba politiku sociálního začleňování koncipovat mnohem širěji, než jak ji pojímají tyto iniciativy. Konkrétně například v duchu Senova pojetí vzdělání jako schopnosti a svobody (Rizvi a Lingard, 2010, s. 149). Na tento problém upozorňují i Bonal a Rambla (2009) ve svém příspěvku do diskuze o dopadech globalizace na vzdělávání, který popisuje, jak rozdílná jsou paradigmatata a výkladové rámce, jež si toto nové globalizované pojetí vzdělávací politiky vytvořilo pro politické aktivity na globálním Severu a Jihu.

3.2.3 UNESCO a výzkum funkční gramotnosti

Dalším nástrojem, komplementárním k iniciativě EFA, který UNESCO používá, je výzkum funkční gramotnosti (respektive gramotnosti obecně). UNESCO se tímto tématem zabývá dlouhodobě. V roce 1958 definovalo gramotného člověka jako osobu, která „... *umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.*“²⁴ (UIL, 2013, s. 21) Toto své původní pojetí v roce 1978 rozšířilo o dodnes široce užívanou definici funkční gramotnosti, podle níž „... *je funkčně gramotný takový člověk, který se může účastnit všech činností, jež vyžadují funkční gramotnost pro efektivní fungování jeho referenční skupiny a komunity a které mu zároveň dovolují nadále používat čtení, psaní a počítání pro rozvoj sebe samého a své komunity.*“²⁵ (UIL, 2013, s. 21) Jak ale UNESCO opakovaně upozornilo, velkým problémem je rozdílné chápání tohoto konceptu. To je mimo jiné způsobeno i odlišností jazykových a kulturních kontextů, v nichž je používán (UIL, 2013, s. 21). Podobně monitorovací zpráva Vzdělání pro všechny z roku 2006, zaměřená na problematiku gramotnosti, poukázala na absenci jednotných, celosvětově platných standardů měření, a tím pádem na omezenou platnost zjištěných statistických údajů (UNESCO, 2006, s. 30).

Spojitosť mezi základním vzděláním, gramotností a celoživotním učením naznačila již Jomtienská deklaráce (Ouane, 2009, s. 306). Přestože je základní vzdělání nepostradatelné, samo o sobě neposkytuje uspokojivé řešení problému sociálního vyloučení. Jeho vazba na celoživotní učení je však zcela zásadní. Učení se totiž odehrává v kontinuu, jež probíhá po celý život a v různých životních situacích. Proto je nutné, aby

²⁴ překlad autorka

²⁵ překlad autorka

nejen učení, ale i gramotnost byla pojímána jako dlouhodobý proces a aby splnění základní školní docházky bylo jen jedním z kritérií. V roce 2009 byl na konferenci o vzdělávání dospělých, pořádané organizací UNESCO v brazilském Belému (CONFINTEA VI), přijat tzv. belémský rámec pro aktivity (*Belém Framework for Action*). Dokument zdůraznil roli celoživotního učení probíhajícího „od kolébky po hrob“ v celosvětovém boji s negramotností a konstatoval, že vzdělávání dospělých je jeho důležitou součástí. S odvoláním na čtyři pilíře učení představené v Delorově zprávě se v něm uvádí, že celoživotní učení by mělo být základním organizačním principem a filozofií směřující k realizaci ideálu učící se společnosti. Tato vize předpokládá, že veškeré učební a vzdělávací aktivity budou sociálně inkluzivní a založené na demokratických a humanistických principech a že povedou k emancipaci člověka (UIL, 2010, s. 6–7).

Účastníci belémské konference se shodli, že propast mezi gramotnými a negramotnými se navzdory proklamovanému úsilí stále nedaří překlenout. Proto je třeba věnovat zvláštní pozornost sociálním aspektům vzdělávání a sociální integraci, sledovat současný stav celosvětové úrovně vzdělanosti a pravidelně vyhodnocovat dosažené výsledky vzdělávání předem stanovenými ukazateli (Milana, 2012, s. 112). Jak se píše v belémském rámci pro aktivity (UIL, 2010, s. 7) „... (g)ramotnost je nepostradatelným základem, který mladým lidem a dospělým umožňuje využívat příležitosti k celoživotnímu učení ve všech fázích vzdělávacího kontinua. Právo na gramotnost je nedílnou součástí práva na vzdělání. Je základním předpokladem k posílení osobních, sociálních, ekonomických a politických kompetencí. Gramotnost je základním prostředkem pro utváření lidské schopnosti vyrovnávat se s novými výzvami a narůstající složitostí života, kultury, hospodářství a společnosti.“²⁶

Koncept funkční gramotnosti byl v minulosti kritizován pro svůj přílišný důraz na praktické dovednosti a instrumentální pojetí vzdělání (UIL, 2013, s. 21). Definovat vzdělání tak, aby bylo univerzálně měřitelné, je totiž s ohledem na kulturní a jazykové rozdíly značně složité. Důraz na měřitelnost dat a prokazatelnost je ale obecným rysem současné vzdělávací politiky. Institut pro celoživotní učení na základě betlémského rámce pro aktivity pravidelně vydává monitorovací zprávy o vzdělávání a učení dospělých, tzv. GRALE, které hodnotí dosažený stav (UIL, 2009, 2013). Jak ale uvedla druhá zpráva GRALE, gramotnost by měla být vnímána spíše jako „pohyblivý cíl“, protože její pojetí se

²⁶ překlad autorka

neustále vyvíjí, a tudíž nelze mezi negramotnými a gramotnými vést jasnou dělicí čáru. To je obzvláště důležité při tvorbě politiky, kde by takovéto zjednodušené vnímání problému mohlo vést k zavádějící politické rétorice (UIL, 2013, s. 26).

Přestože gramotnost je mnohde stále ještě posuzována na základě původních definic z roku 1958 a 1978 a hodnocena pomocí nepřímých indikátorů, např. v podobě uzavřených otázek o dosaženém vzdělání při sčítání lidu, jež v žádném případě neodpovídají současným kritériím, můžeme se kromě klasického pojetí gramotnosti a funkční gramotnosti stále častěji setkat i s novějším konceptem vícenásobné gramotnosti (*multiple literacy*). Ten předpokládá zvládnutí čtení a psaní v takové míře, aby člověk byl schopen nejen tvořit psané texty, ale aby jim také rozuměl a dovedl je interpretovat a kriticky zhodnotit. Takové pojetí gramotnosti považuje za nezbytný předpoklad pro celoživotní učení například OECD (UIL, 2013, s. 26–27). UNESCO v tomto ohledu nezůstává pozadu. Navrhlo svůj vlastní program hodnocení a monitorování gramotnosti (*Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP*), který kvantitativní šetření rozšiřuje o kvalitativní ukazatele inspirované etnografickými přístupy a postupy uplatňovanými v praxi (UNESCO, 2013, s. 26).²⁷ V rámci iniciativy desetiletí gramotnosti OSN vyhlášené na období 2003–12, jejíž koordinací bylo pověřeno, představilo svůj vlastní koncept gramotnosti, kterou chápe jako jedno z kritérií lidské svobody. Zde je zřejmý odkaz na lidská práva a výše zmíněné Senovo pojetí vzdělávání jako aktivity rozvíjející lidskou autonomii (Sen, 1999). Pokud je totiž gramotnost pojímána pouze v intencích své základní definice, zcela se vytrácí kulturní a jazykový kontext. Ten je však pro její posuzování zcela nezbytný. Důsledná aplikace principu celoživotního učení, které ji pojímá jako kontinuum, podle organizace UNESCO představuje jediný způsob, jak zajistit, aby byl koncept gramotnosti skutečně relevantní (Ouane, 2009, s. 308).

²⁷ OECD také zaštilo mezinárodní průzkum funkční gramotnosti pod názvem IALS (International Adult Literacy Survey), který gramotnost měřil na základě dovedností týkajících se psaní, čtení a počítání.

3.2.4 UNESCO a společnost vědění

Pokud by koncept celoživotního učení měl být realizován v podobě, kterou proklamuje UNESCO, bylo by jeho konečným cílem uskutečnění učící se společnosti, jak to naznačila již Faureho zpráva (Faure et al., 1972, s. 160). Učící se společnost měla být jakousi další vývojovou fází společnosti, jejímž základním organizačním principem bylo celoživotní vzdělávání. Přibližně ve stejné době se objevil koncept společnosti vědění (*knowledge society*), který zavedl Drucker (1969). Jeho základem je myšlenka, že zatímco v moderní společnosti založené na produkci fyzického kapitálu hrály rozhodující úlohu lidská práce a průmysl, v současné společnosti se hlavním faktorem produkce stává vědění. Tyto změny podle Druckera způsobují mimo jiné i rozpad společenského řádu a proměnu sociálních institucí (Veselý, 2004, s. 2). Původní koncept společnosti vědění, jenž částečně vycházel z teorie informační společnosti, se rozšířil zejména v devadesátých letech, kdy jej Drucker, ale i další autoři, například Stehr (1994), rozpracovali do ucelenější podoby (Veselý, 2004, s. 4–5). Na narůstající roli vědění a informačních technologií v životě člověka poukázala i Delorsova zpráva (Delors, 1996). Ta zdůraznila, že při přechodu ke společnosti vědění bude nutno rozšířit pojetí vzdělávání o perspektivu celoživotního učení (UNESCO, 1996, s. 16–19).

V roce 2005 UNESCO publikovalo zprávu s názvem *Towards Knowledge Societies*. Autoři této zprávy varovali, že proměňující se dynamika současné společnosti, založené na produkci vědění, klade stále větší důraz na inovaci a digitální technologie, jejichž dostupnost je ovšem z globálního hlediska stále omezená. Život v takové společnosti předpokládá vedle přístupu k technologiím i neustálou readaptaci a doplňování znalostí, což vyžaduje nepřetržité učení, zejména učení se ze zkušenosti. A to s sebou přináší některé vážné problémy (UNESCO, 2005, s. 55). Takovéto pojetí totiž preferuje některé typy vědění na úkor jiných a vytváří propastné rozdíly mezi těmi, kteří k němu mají přístup a těmi, pro něž je z různých důvodů nedostupné, což se zřetelně projevuje i ve statisticky podložené distribuční nerovnosti mezi globálním Severem a Jihem (UNESCO, 2005, s. 154). Sdílení vědění je dnes mnohem důležitější, než kdy dříve. Bude tedy nutno zásadně přehodnotit současné pojetí, které je vnímá primárně jako ekonomický statek. K vědění by naopak mělo být přistupováno jako ke statku veřejnému a jeho užívání by se mělo řídit jinými pravidly než ostatní komodity. Je také otázkou, zda by v kontextu

globalizace neměly být určité druhy vědění chápány dokonce jako globální veřejný statek, pro který neplatí vlastnická ani patentová práva (UNESCO, 2005, s. 164–171).

Ačkoliv se názory na to, jak s věděním nakládat, liší, je jisté, že sociální dynamika si žádá dosti zásadní změnu paradigmatu. Vzdělávání by mělo být s ohledem na rozšiřující se technologické možnosti organizováno tak, aby k němu všichni lidé měli rovný přístup a aby vědění bylo sdíleno v co největší možné míře. Takové pojetí předpokládá nejen nové učební postupy a prostředí, ale i rozvoj kompetencí učitelů a lektorů, například pokud jde o práci s informačními a komunikačními technologiemi. Patrně bude třeba redefinovat i roli škol. Učitelé a lektoři budou muset být schopni nejen předávat znalosti, ale měli by zejména napomáhat procesu sebeřízeného učení a rozvíjet schopnost učení v průběhu celého života (UNESCO, 2005, s. 79). Jak ale upozornila druhá zpráva GRALE, mezinárodní srovnání přístupů a politik ukázalo, že celoživotní učení zůstává nadále poněkud nejednoznačným konceptem, který si vlády národních států vykládají velmi různě. Mnohé země je ve svých politikách zatím vůbec nemají zakotveno, a pokud ano, tak je omezují pouze na neformální, případně profesní vzdělávání dospělých (UIL, 2013, s. 57).

3.2.5 UNESCO a jeho pohled na celoživotní učení

UNESCO se v duchu své tradice hlásí k holistickému a integrovanému pojetí celoživotního učení, které akcentuje sociální a humanistický rozměr vzdělávání. Kromě zprostředkovávání praktických dovedností a znalostí by celoživotní učení mělo podle organizace UNESCO obsahovat i takové složky, jako je učení se kritickému myšlení, vzdělávání pro aktivní občanství a interkulturní vzdělávání. Vzdělávací cíle by měly být stanovovány nejen s přihlédnutím ke kulturním, národním a jazykovým specifikům, ale i k reálným potřebám jednotlivců a komunit a jejich životním podmínkám. Z tohoto důvodu není možné vytvořit jeden univerzálně platný model celoživotního učení či jeho univerzálně platnou definici, ani jednotnou implementační strategii (Ouane, 2009, s. 310).

Je nesporné, že vzdělávací politika a vzdělávací praxe potřebují jasně daná kritéria a indikátory poskytující informace o současném stavu, na jejichž základě by si politici mohli klást konkrétní cíle. Koncepce pracující s funkční gramotností a klíčovými kompetencemi mohou být dobrými nástroji, jsou-li stanoveny s ohledem na všechny funkce, jež vzdělávání plní. Problémem ale je, že tyto funkce někdy bývají vnímány

dichotomicky, ačkoliv se navzájem spíše doplňují (Stoer a Magalhaes, 2009, s. 49–54). Evaluace je důležitou složkou vzdělávacího procesu a má-li být učení efektivní, je nutno ji provádět co nejpřesněji. Je ale třeba brát v potaz, že učení je individuální proces, jehož výsledky nikdy nelze zcela přesně kvantifikovat a vyjádřit pomocí ekonomických ukazatelů. Standardizovaná kvantitativní měření poskytují určité východisko, měla by však být doplněna kvalitativním výzkumem. Vzdělávací politika vycházející z principu celoživotního učení by pak vzdělávání měla uvažovat s ohledem na rozmanitost lidského života a všechny jeho aspekty (Ouane, 2009, s. 310).

Současná koncepce celoživotního učení organizace UNESCO pojímá vzdělávání jako proces, v jehož středu stojí člověk a jeho osobní rozvoj. Zdůrazňuje ale, že osobní rozvoj člověka přispívá i k širším sociálním cílům, neboť pouze vzdělaný jedinec schopný kritické reflexe může plně participovat na životě komunity a společnosti. Jak říká Ouane (2009, s. 310), celoživotní učení má smysl pouze tehdy, je-li jeho hodnotová orientace založena na takových hodnotách jako je spravedlnost, nezávislost a autonomie, a pokud je postaveno na respektu k odlišným kulturám, náboženstvím, věrám a životnímu prostředí. Politika směřující k realizaci konceptu celoživotního učení v pojetí UNESCO by tyto hodnoty měla obsahovat ve vyváženém poměru a měla by je dále kultivovat (Ouane, 2009, s. 310).

Vzhledem ke svému poslání UNESCO svou pozornost zaměřuje především na otázku rovných přístupů ke vzdělávání a problém sociální exkluze. Soustředí se zejména na chudé, málo rozvinuté oblasti světa a specifické potřeby znevýhodněných sociálních skupin, které z různých důvodů stojí na okraji společnosti. Pokud jde o politickou orientaci této koncepce, lze ji označit za sociálně-liberální, respektive sociálně-demokratickou. Tím, že UNESCO klade důraz na lidskou autonomii, se jednoznačně přiklání k pozitivnímu pojetí lidské svobody. To předpokládá individuální zapojení jednotlivců, ale akcentuje i sociální rozměr lidského soužití, nejen v rámci lokálních společenství a komunit, ale také s ohledem na globální komunitu, jež se utváří v důsledku procesu globalizace. A k tomu je potřeba především vzájemné kooperace. Dlouhodobým cílem, k němuž by podle organizace UNESCO měla globální vzdělávací politika směřovat, je pak realizace učící se společnosti, či společnosti vědění, jež by všem nabízela rovnocenné příležitosti ke vzdělávání a kde by vědění bylo považováno za vzájemně sdílený, veřejný statek, sloužící k tomu, aby se lidé co nejlépe dokázali přizpůsobovat sociálním, kulturním, politickým i ekonomickým podmínkám jejich života.

3.3 Celoživotní učení v pojetí OECD

3.3.1 OECD a vzdělávání

OECD je mezinárodní politická organizace sdružující 34 nejvyspělejších a 6 dynamicky se rozvíjejících ekonomik světa, jež se řídí principy demokracie a tržního hospodářství. Zabývá se širokým spektrem oblastí, od hospodářství a financí, vzdělávací a sociální politiky, politiky zaměstnanosti, přes podporu podnikání a místní rozvoj, životní prostředí a veřejnou správu, až po vědu a technologie, průmysl, energetiku, obchod a zemědělství²⁸. OECD od svého založení usiluje především o podporu mezinárodního obchodu a zlepšení prostupnosti národních trhů, s cílem zvyšovat ekonomickou a sociální prosperitu lidstva (OECD, 2014c).

Koncepce celoživotního učení souvisí se vzdělávací agendou OECD. Ta sice vždy byla v jeho portfoliu, ale původně jí nebyla věnována taková pozornost jako dnes, kdy je vzdělání považováno za klíčový faktor hospodářského a sociálního rozvoje. OECD se vzděláváním od svého vzniku zabývalo zejména v kontextu politiky zaměstnanosti, i když věnovalo pozornost i některým jeho sociálním aspektům (OECD, 1972). Jeho pojetí vychází z ekonomické teorie lidského kapitálu (OECD, 1997; OECD, 1998). Ta následně našla uplatnění v koncepci lidských zdrojů. V atmosféře hospodářské krize osmdesátých a devadesátých let OECD začalo prosazovat výrazně ekonomicky orientovaný přístup ke vzdělávání, čemuž odpovídá i jeho současný pohled na celoživotní učení. Své původní pojetí vzdělávací politiky, založené na analýzách pracovního trhu, ale podstatně rozšířilo (Schuller, 2009, s. 293).

OECD se hodně soustředí na měření návratnosti investic do vzdělávání (OECD, 1998). Jeho činnost má však mnohem širší záběr a vzdělávací politika dnes už tvoří samostatnou agendu (Schuller, 2009, s. 293). Rubenson (2008, s. 243) mapuje, jak se s proměňováním role vzdělávání ve společnosti postupně přesouvala i vzdělávací agenda v rámci organizační struktury OECD, až byla nakonec v roce 2002 zařazena pod samostatný Direktorát pro vzdělávání a dovednosti (respektive Direktorát pro vzdělávání). Ten zastřešuje činnost dvou hlavních programových oddělení, výboru pro vzdělávací politiku (Education Policy Committee – EPC) a centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání (Centre for Educational Research and Innovation – CERi), a tří

²⁸ Podrobná charakteristika organizace a informace o její historii, cílech a způsobu fungování je v příloze B.

specializovaných programů – programu pro mezinárodní hodnocení studentů (PISA), programu institucionálního řízení vysokých škol (IMHE) a programu pro školské stavby (PEB). Schuller (2009, s. 293) tvrdí, že organizace OECD nemá žádné jednotné paradigma týkající se celoživotního učení, ale spíše se setkáme s množstvím různých přístupů ke koncepčním otázkám, výzkumu a tvorbě politiky. Jejich společným jmenovatelem je názor, že celoživotní učení je základním předpokladem konkurenceschopnosti v globalizovaném světě. Pročítáme-li pozorně materiály publikované OECD, je tento převažující důraz na konkurenceschopnost a politiku zaměstnanosti zřejmý na první pohled. Podle Rizviho a Lingarda (2010, s. 129–131) má od poloviny devadesátých let spíše vzestupnou tendenci, což se projevuje depolitizací vzdělávací agendy a příklonem k ryze instrumentálnímu pojetí, přesunem zájmu k technickým a ekonomickým aspektům vzdělávání a akcentací kvantitativních postupů a metod.

OECD nepřiděluje žádné finanční prostředky, jako například Světová banka či Mezinárodní měnový fond, jež těmto organizacím zajišťují moc nad zeměmi globálního Jihu, ani nevydává žádná legislativní opatření a nedisponuje finančními mechanismy jako Evropská unie. Přesto je v současné době nejdůležitějším aktérem mezinárodní vzdělávací politiky, a to hned z několika důvodů. Předně díky přímé a velmi intenzivní spolupráci s národními vládami a klíčovými institucemi, kupříkladu právě Evropskou unií, Světovou bankou či Mezinárodním měnovým fondem, které aktivně prosazují jeho doporučení. Také ale z toho důvodu, že si vybuodovalo postavení nezávislé autority, jež do evropské i globální vzdělávací politiky zavedla přístup založený na vzájemném srovnávání prostřednictvím empiricky stanovených výkonových ukazatelů, na jejichž tvorbu má rozsáhlé technické know-how (Lawn a Grek, 2012, s. 118).

3.3.2 OECD a politika vzájemného srovnávání ve vzdělávání

OECD vzdělávací politiku ovlivňuje řadou nástrojů. Kromě toho, že se přímo vyjadřuje k její tvorbě a formuluje obecné politické cíle, provádí také hodnotící průzkumy vzdělávacích politik svých členských zemí, spravuje rozsáhlou informační databázi a pravidelně zveřejňuje různé výkonové ukazatele a statistické údaje o vzdělávání. Každoročně publikuje monitorovací zprávu *Education at a Glance*, která je hojně využívána jako zdroj statistických informací o vzdělávání, a spravuje i rozsáhlou databázi převážně kvantitativních dat z této oblasti²⁹. V tomto ohledu zastínilo UNESCO, jež bylo až do devadesátých let hlavním aktérem mezinárodní vzdělávací politiky a poskytovatelem statistických údajů o vzdělávání (Rubenson, 2008, s. 244–246).

OECD na žádost členských zemí také zpracovává analýzy v podobě národních přehledových zpráv (*country reviews*), jež jsou obvykle zaměřeny na konkrétní problémy týkající se vzdělávacích systémů či politik daných zemí. Zahrnují ale i celkové zhodnocení jejich vzdělávacích systémů. Kromě národních přehledových zpráv OECD vydává i tematické přehledové zprávy (*thematic reviews*), které sledují konkrétní problém napříč skupinou vybraných zemí³⁰. Důležitou součástí tohoto procesu je hodnocení experty z jiných zemí, v podobě tzv. peer reviews. Účast zemí na jejich přípravě je dobrovolná a autorské týmy expertů jsou vybírány sekretariátem ve spolupráci s participujícími zeměmi. Experti vypracovávají na základě podkladů připravených národními úřady hodnotící zprávu (*country notes*), jež obsahuje konkrétní doporučení. Ta jsou pak prezentována úředníkům pověřeným tvorbou politiky na národní úrovni na setkáních (tzv. *confrontation meetings*), jichž se účastní výbory pověřené zpracováním zpráv a zástupci OECD (Rubenson, 2008, s. 247).

Dotčené země doporučení mohou, ale nemusejí přijmout. Jak ovšem podotýká Rubenson (2007, s. 247), OECD od začátku devadesátých let monitoruje, zda doporučení byla přijata a hodnotí jejich dopad. Ten nemusí být okamžitý, ale mohou kupříkladu sloužit jako podklad pro připravované reformy politiky (Schuller, 2009, s. 294). I když se na přípravě přehledových zpráv podílí experti z dané oblasti, nejsou zcela nestranné. Údaje mohou být dále re-interpretovány, ať už ze strany sekretariátu OECD, který se někdy

²⁹ Údaje, které poskytuje, se převážně týkají formálního vzdělávání. Zpráva za rok 2013 celoživotní učení zmiňuje pouze několikrát, většinou v souvislosti se s formálním vzděláním, které OECD považuje za základ pro celoživotní učení. Statistiky o vzdělávání dospělých se většinou týkají formálního vzdělávání, např. jeho dosažené úrovně atd. (OECD, 2013a).

³⁰ Schuller (2009, s. 294) uvádí, že přehledová studie týkající se celoživotního učení byla realizována pouze jednou, a to v Norsku.

závěrečné zprávy snaží adaptovat tak, aby odpovídaly zastávanému diskurzu, nebo samotnými politiky, jimž slouží jako podkladový materiál při prosazování různých politických cílů (Rubenson, 2008, s. 248–249). OECD se původně soustředilo zejména na své členské státy. V poslední době ale prostřednictvím partnerských mezinárodních politických organizací rozšiřuje svůj vliv i na nečlenské země. Spolupracovalo například s organizací UNESCO a Světovou bankou, kterým poskytlo technické poradenství při přípravě projektu světových vzdělávacích ukazatelů (Word Education Indicators – WEI) pro rozvojové země. Hlavní doménou OECD jsou ale mezinárodní srovnávací výzkumy výsledků vzdělávání. Právě tyto programy totiž umožňují nastavovat globální rámce pro mezinárodní vzdělávací politiku (Rizvi a Lingard, 2010, s. 132–133).

3.3.3 OECD a mezinárodní srovnávací výzkumy

Pokud jde o hodnocení výsledků vzdělávání, OECD v této oblasti financuje dva mezinárodní programy. První z nich, PISA, je srovnávacím výzkumem kompetencí školních dětí ve věku 15 let. Je realizován v tříletých cyklech a testuje literární, matematickou a přírodovědnou gramotnost. Program PISA je jedním z klíčových nástrojů, jímž OECD ve vzdělávací politice uplatňuje svůj vliv (Lawn a Grek, 2012, s. 124). Šetření je plně standardizované a kromě všech členských zemí se do něj zapojují i nečlenské země. Výsledky jsou vždy očekávány s napětím, protože jsou podle nich sestavovány žebříčky efektivity národních vzdělávacích systémů. OECD takto ovlivňuje orientaci národních vzdělávacích politik, jak ve svých členských státech, tak globálně. Výsledky šetření PISA jsou mnohdy využívány k legitimizaci dosti razantních vzdělávacích reforem (Lawn a Grek, 2012, s. 134). Z tohoto důvodu byl program v minulosti opakovaně kritizován, a to jak po technické, tak i po obsahové stránce (Schuller, 2009, s. 295).

V roce 2010 OECD spustilo další program založený na obdobném základě jako PISA, tentokrát však za účelem mezinárodního hodnocení kompetencí dospělých (PIAAC). PIAAC srovnává výsledky vzdělávání pracujících dospělých ve věku 16–65 let. Vychází ze staršího mezinárodního průzkumu funkční gramotnosti dospělých (IALS) a průzkumu funkční gramotnosti a životních dovedností (ALL), ale rozšiřuje je tak, aby šetření poskytovalo komplexní soubor údajů za delší časové období (Schuller, 2009, s. 294). PIAAC zjišťuje jednak úroveň matematických a čtenářských dovedností, ale i schopnost řešit problémy v prostředí informačních technologií. Součástí je i sběr

demografických statistik o úrovni dosaženého vzdělání a informací o pracovních zkušenostech, rodinném zázemí a využití testovaných dovedností v běžném i pracovním životě (Česká školní inspekce, 2011).

Šetření PISA a PIAAC jsou přínosná v tom, že zjišťují úroveň některých klíčových kompetencí, jež jsou nezbytným základem pro život, a tedy i pro další učení v jeho průběhu. Testy jsou zcela standardizované a zaměřují se na praktické výstupy vzdělávání. Metodické východisko pro tyto kvantitativní přístupy poskytují různé kompetenční rámce, které vymezují základní znalosti, dovednosti a postoje, jež lidé potřebují v osobním, pracovním i sociálním životě³¹. Na podobném principu byly založeny i výzkumy funkční gramotnosti, které UNESCO provádělo od druhé poloviny osmdesátých let. OECD bylo opakovaně kritizováno za to, že testy PISA opomíjejí širší vzdělávací kontext, který se s ohledem na jejich širokou cílovou skupinu jeví jako důležitý (Lawn a Grek, 2012, s. 124). Výsledky testů PISA opakovaně poukázaly na obrovské rozdíly mezi zeměmi. To vyvolává silný tlak na standardizaci národních kurikul a vzdělávacích systémů a vede k omezování autonomie škol³² (Schuller, 2009, s. 295). Výkonové ukazatele mohou politikům sloužit jako transparentní a efektivní nástroj, na druhou stranu je třeba zjištěné rozdíly posuzovat i z hlediska daného sociálního, kulturního a politického kontextu, jež zahrnuje řadu dalších faktorů stojících zcela mimo rámec vzdělávání. Nabízí se tedy otázka, do jaké míry zjištěné výsledky vypovídají o kvalitě samotného vzdělávacího procesu a jeho přínosu pro jednotlivce a zda je rozumné provádět reformy vzdělávacích systémů na základě výsledků takovýchto plošných kvantitativních šetření. Jak poznamenávají Lauder, Young, Balarin, Daniels a Lowe (2012, s. 20), tento důraz na výkon a neustálé testování je poněkud v rozporu s proklamovaným důrazem na přístup

³¹ OECD používá jako podklad pro průzkumy PISA a také pro průzkumy funkční gramotnosti a životních dovedností (ALL) rámec kompetencí DeSeCo, který zahrnuje tři kategorie obecných kompetencí, jež se dále dělí na dílčí kompetence (OECD, 2005):

- 1) *schopnost interaktivně používat nástroje*
 - schopnost interaktivně používat jazyk, symboly a text; schopnost interaktivně používat vědomosti a informace; schopnost interaktivně používat technologie;
- 2) *schopnost fungovat v sociálně heterogenních skupinách*
 - schopnost udržovat dobré vztahy s druhými; schopnost spolupracovat, schopnost zvládat a řešit konflikty;
- 3) *schopnost autonomně jednat*
 - schopnost jednat v rámci širšího kontextu; schopnost realizovat životní plány a osobní projekty, schopnost uplatňovat svá práva, zájmy, omezení a potřeby.

Rámec uvažuje získávání kompetencí jako celoživotní proces, tzn., že lidé některé kompetence získávají až během svého dospělého života, zatímco jiné mohou naopak ztrácet. Zde je tedy zřejmý odkaz na celoživotní učení a problematiku vzdělávání dospělých.

³² V případě testů PIAAC rozdíly nebyly tak markantní. Naopak se prokázala až překvapivě vysoká míra konvergence v dosažené úrovni všech testovaných schopností u všech zúčastněných zemí, a to i přes rozdílné složení jejich populací, historické odlišnosti vzdělávacích systémů a rozdílné tempo jejich ekonomického růstu v posledních pěti dekadách (OECD, 2013c, s. 98).

respektující zásady sebeřízeného učení, jež operuje s předpokladem, že učební styly jedinců se liší a měly by být přizpůsobovány jejich individuálním potřebám.

Srovnávací výzkumy mohou být samozřejmě i přínosné. Jde však o to, jak je s jejich výsledky nakládáno. Jsou-li používány konzistentně v průběhu delšího časového období a doplněny o další kvantitativní nástroje, mohou pomoci definovat problém a posloužit jako výchozí bod při hledání politických řešení (Schuller, 2009, s. 295). Pro komplexní posouzení je však třeba rozšířit je o další, pokud možno kvantitativní výzkumy. Šetření PIACC například odhalilo, že i v ekonomicky vyspělých zemích, jež OECD sdružuje, má nejméně desetina populace žádné nebo velmi slabé matematické a čtenářské dovednosti³³. Pokud jde o schopnost využívat informačních technologie, výsledky jsou ještě horší, nejen z důvodu nedostatečného přístupu, ale právě i kvůli absenci matematických a čtenářských dovedností. Vlády by se proto měly zabývat otázkou, zda lze spoléhat na elektronická řešení veřejných služeb počítající s využitím informačních technologií a zda taková řešení neznevýhodňují určité sociální skupiny. Výzkum navíc naznačil korelaci mezi čtenářskou gramotností a dalšími faktory, jako je zdraví, nedůvěra vůči ostatním a míra občanské angažovanosti (OECD, 2013c, s. 98).

I když nízká úroveň čtenářských schopností sama o sobě nemusí sama být příčinou sociální exkluze, ve společnosti s převahou terciárního sektoru, jež předpokládá intenzivní využití informačních a komunikačních technologií, představuje podstatné riziko, ať už jde o přístup k veřejným službám či ke vzdělávacím a pracovním příležitostem. Jak dále uvádí závěrečná zpráva z výzkumu, neznalost informačních technologií také snižuje efektivitu státu (respektive jeho ekonomiky), což má negativní dopad na prosperitu a životní úroveň obyvatel (OECD, 2013c, s. 98). Toto tvrzení dosti dobře ilustruje převažující ekonomické zaměření OECD. Problém sociální exkluze je v pojetí OECD totiž řešen primárně ve vztahu k ekonomické výkonnosti a politika sociálního začleňování je odůvodňována potřebou zvyšování konkurenceschopnosti a omezování státních výdajů na sociální zabezpečení.

³³ Nadprůměrné výsledky ve všech testovaných oblastech vykazují skandinávské země (Finsko, Švédsko a Norsko) a Nizozemí. Česká republika nadprůměrnou gramotnost vyazuje pouze v matematické oblasti, spolu se skandinávskými zeměmi, Nizozemím, Rakouskem, Německem, Slovenskem, Estonskem a Japonskem, jinak byly výsledky české testované populace průměrné. Čtenářská gramotnost je na vysoké úrovni kromě skandinávských zemí a Nizozemí ještě v Austrálii, Estonsku, Japonsku a Vlámku (Belgie). Pokud jde o schopnost využívat informační technologie, statisticky významného nadprůměrného skóre dosáhly vedle skandinávských zemí a Nizozemí také Austrálie a Kanada. V porovnání s ostatními testovanými oblastmi bylo ale celkové dosažené průměrné skóre schopností využívat informační technologie podstatně nižší. To je mimo jiné zapříčinilo i nižší účastí zemí v této části testu. Zajímavé jsou i výsledky týkající se podprůměrných skóre. Zde se nejhůře umístily Irsko, Polsko a USA, které dosáhly podprůměrných výsledků ve všech testovaných oblastech a dále Korea, jejíž populace vykazuje nižší úroveň matematické gramotnosti a nižší míru schopností využívat informační technologie (OECD, 2013c, s. 98–99).

3.3.4 OECD a ekonomika založená na znalostech

Je-li pro UNESCO konečným cílem dosažení učící se společnosti, OECD usiluje především o prosperitu ekonomiky založené na znalostech (OECD, 1997) a vzdělávání posuzuje z pohledu teorie lidského kapitálu. OECD lidský kapitál definovalo jako „... znalosti, dovednosti, kompetence a atributy vtělené do jednotlivců, které přispívají k prosperitě jednotlivců a k sociální a ekonomické prosperitě společnosti.“³⁴ (Keeley, 2007, s. 29). Podle OECD je tedy vzdělaná pracovní síla v současné době jedním z klíčových faktorů produkce, jež se přímo podílí na ekonomickém růstu. Ten sice není sám o sobě jediným cílem, nicméně napomáhá zlepšovat životní úroveň jednotlivců tím, že zvyšuje jejich uplatnitelnost na trhu práce a poskytuje vládám zdroje potřebné k boji s chudobou a pro zlepšování úrovně vzdělávání a zdravotní péče (Keeley, 2007, s. 121).

OECD se analýzami vlivu lidského kapitálu na hospodářský rozvoj společnosti zabývá dlouhodobě a všeobecně se snaží prokazovat jeho prospěšnost (OECD, 1989, 1998; Keeley, 2007). Podle Keeleyho (2007, s. 36) některé statistiky OECD dokonce „... dokládají, že pokud průměrný čas, který populace stráví vzděláváním, vzroste o jeden rok, její ekonomický výkon na hlavu by se měl z dlouhodobého hlediska zvýšit o čtyři až šest procent.“³⁵ I když jsou jeho cíle v oblasti vzdělávání primárně ekonomické, věnuje OECD přeci jen určitou pozornost i sociálním dopadům. Pod OECD spadá i centrum pro výzkum ve vzdělávání a inovace (CERI). Jeho založení, v roce 1968, bylo částečně i odpovědí na narůstající zájem o kvalitativní aspekty ekonomického růstu (Rizvi a Lingard, 2010, s. 129). Bylo to právě CERI, jež v sedmdesátých letech představilo koncept periodického vzdělávání (OECD, 1973). CERI koordinuje různé projekty zaměřené na výzkum a analýzy inovativních učebních postupů, prostředí, strategií a výukových metod. Zpracovává také případové studie s osvědčenými příklady dobré praxe, které publikuje pod názvem *What Works*³⁶, a zabývá se i současnými trendy ve vzdělávání.

OECD na základě výzkumu CERI rozšířilo své původní pojetí vzdělávání, vycházející z teorie lidského kapitálu, o koncepty jako je sociální kapitál a veřejný prospěch. Publikace *The Well-being of Nations* (Healey, Côté et al., 2001), kterou CERI pro OECD připravilo, shrnuje dosavadní poznatky z výzkumu lidského a sociálního

³⁴ překlad autorka

³⁵ překlad autorka

³⁶ Celoživotnímu učení byla věnována studie *What Works – Motivating Students for Lifelong Learning* (OECD, 2001).

kapitálu a zkoumá jejich vazbu na kvalitu lidského života a prosperitu společnosti. Teorie sociálního kapitálu vychází z různých ideových zdrojů. Můžeme k ní přistupovat z mnoha úhlů pohledu, podle toho, zda zastáváme antropologickou, sociologickou, ekonomickou či politologickou perspektivu (Healey, Côté et al., 2001, s. 40). V sociálních vědách je reprezentována především pracemi Bourdieua a Passerona (1977), Colemana (1988) a Putnama (2001). Zatímco Bourdieu sociální kapitál vnímá jako soukromý statek, Coleman jej chápe spíše jako statek smíšený, tj. nejen v dimenzi individuálních kontaktů a známostí, které jedinec využívá, ale i s ohledem na jeho příslušnost ke komunitě či společenství, která má z fungujících sociálních vztahů také prospěch (Veselý, 2006, s. 18–19). Putnam pak ještě více akcentuje tuto důležitost fungujících sociálních vazeb ve společnosti, a proto na něj často bývá odkazováno tam, kde je zdůrazňována role sociálního kapitálu jako veřejného statku (Veselý, 2006, s. 21). Pro účely veřejné politiky je zajímavé především pojetí kapitálu jako veřejného (respektive smíšeného) statku. Coleman jako první vyslovil tezi o přímém vlivu sociálního kapitálu na produkci lidského kapitálu (Veselý, 2006, s. 17). Ta byla sice poměrně kontroverzní, nicméně našla další uplatnění v Putnamově teorii, jež předpokládá, že sociální kapitál podporuje sociální kooperaci, zvyšuje mezilidskou důvěru a přispívá k synergickému efektu, což v konečném důsledku vede ke zvyšování prosperity společnosti a všech jejích členů (Veselý, 2006, s. 21). Tyto různé pozitivní sociální dopady lze obecně shrnout pojmem „veřejný prospěch“. Jak ovšem upozorňuje Veselý, takovéto široké pojetí konceptu sociálního kapitálu vede k mnohým nejasnostem. I přesto však může být inspirativním zdrojem pro veřejnou politiku (Veselý, 2006, s. 21).

OECD sociální kapitál chápe podobně jako Putnam. Definuje jej jako „*sítě, sdílené normy, hodnoty a způsoby chápání, které usnadňují spolupráci uvnitř skupin a mezi skupinami*“³⁷ (Healy, Côté et al., 2001, s. 42). Ve vztahu k celoživotnímu učení je teorie sociálního kapitálu důležitá z několika důvodů. Za prvé výzkumy naznačují, že instituce, jež organizují vzdělávání dospělých, mohou podporovat rozvoj sociálního kapitálu a zvyšovat kooperaci mezi různými skupinami, čímž přispívají ke kulturní diverzitě a pozitivně ovlivňují lidskou kreativitu a schopnost inovace (Healy, Côté et al., 2001, s. 47). Komunity disponující vyšší mírou sociálního kapitálu také vykazují lepší výsledky ve vzdělávání a vyšší míru gramotnosti (Healy, Côté et al., 2001, s. 58), a gramotnost a

³⁷ překlad autorka

vzdělanostní úroveň mají zase přímý vliv na zaměstnanost a výši příjmů (Healy, Côté et al., 2001, s. 28). Výzkumy naznačují i jistou korelaci mezi vzdělanostní úrovní a zdravím, kriminalitou, politickou a občanskou angažovaností a sociální soudržností, i když přímá souvislost zatím zcela prokázána nebyla³⁸ (Healy, Côté et al., 2001, s. 34). Sociální kapitál navíc nepřímo ovlivňuje občanskou angažovanost a respekt ke sdíleným hodnotám a normám, a existují i důkazy o tom, že jeho nedostatek vede k sociální exkluzi (Healy, Côté, s. 46–64). Zde ale neexistuje přímá úměra, protože některé formy sociálního kapitálu mohou sociální exkluzi naopak podporovat (Healy, Côté et al., 2001, s. 58).

Vztah mezi lidským kapitálem a sociálním kapitálem je značně složitý a jejich dopad na kvalitu lidského života je obtížně prokazatelný. OECD se touto problematikou v současné době intenzivně zabývá. Ve zprávě *How's Life* uvádí řadu přímých i nepřímých ukazatelů vztahujících se ke klíčovým oporám lidského života, jimiž měří životní úroveň a kvalitu života ve svých členských zemích (OECD, 2013b). Pokud jde o vzdělávání, šetření PISA a PIAAC prováděná OECD naznačují určitou korelaci mezi úrovní kognitivních schopností a kvalitou lidského života, respektive prosperitou jednotlivců a lidských společností (OECD, 2013b, s. 58). Vše tedy naznačuje tomu, že vzdělávání je prospěšné nejen pro jednotlivce, ale i pro kolektivy, celou společnost a ekonomiku, založenou na znalostech. Taková ekonomika si ovšem žádá stálý přísun kvalifikovaných, práce schopných a produktivních jedinců, disponujících potřebnými znalostmi a dovednostmi. A to je také hlavním důvodem, proč OECD v poslední době věnuje takovou pozornost celoživotnímu učení a jeho sociálním aspektům.

³⁸ Prokázat tuto souvislost vůbec není snadné. Je totiž otázkou, která z proměnných je příčinnou a která následkem.

3.3.5 OECD a jeho pohled na celoživotní učení

Ze srovnávací studie politiky a praxe vzdělávání dospělých v devíti členských zemích³⁹, kterou OECD publikovalo pod názvem *Beyond Rhetoric* (2003), ovšem vyplynulo, že se vysoká očekávání spojená se zaváděním konceptu celoživotního učení do praxe zatím příliš nepromítají a účast dospělých na vzdělávání je značně nevyrovnaná. Průzkumy ukazují, že na něm participují především zaměstnaní a vysoce kvalifikovaní lidé, jednak z profesních důvodů, ale i protože se jim nabízí více příležitostí ke vzdělávání. S vyšším věkem, tj. nad padesát let, a zejména s nižší kvalifikací účast výrazně klesá (OECD, 2003, s. 4). Velkým problémem je otázka financování. Více než padesát procent vzdělávacích aktivit se totiž odehrává v rámci profesního vzdělávání, což ještě podporuje nárůst sociálních nerovností. Těm, kteří vzdělání nejvíce potřebují, se ho příliš nedostává. Důvody nízké účasti na vzdělávání jsou různé. Může být způsobena nedostatkem času, rodinnými a pracovními závazky, nedostatkem finančních prostředků, nízkou motivací nebo prostě tím, že si lidé potřebu dalšího vzdělávání nepřipouštějí. Zajímavá jsou i zjištění týkající se zaměstnavatelů. Firmám se nevyplatí investovat do vzdělání, protože návratnost investic je nízká a hrozí riziko přechodu ke konkurenci, nebo zkrátka preferují jednorázový „nákup“ kvalifikované pracovní síly (OECD, 2003, s. 6).

Co tedy OECD považuje z hlediska vzdělávací politiky za klíčové? Jak uvádí Keeley (2007, s. 87), celoživotní učení je otázkou motivace, prostředků a příležitostí. Je třeba, aby si členské země vytvořily vlastní integrované koncepce vzdělávání dospělých, reflektující perspektivu celoživotního učení, a aby tyto koncepce byly důsledně zacílené na skupiny a jedince, kteří jsou nejvíce ohroženi sociálním vyloučením (OECD, 2005, s. 1). Především je ale nutno odstranit bariéry omezující přístup ke vzdělávání. Ty mohou být individuální, geografické, sociální, psychologické, ale i institucionální. Důležitým faktorem, jenž přímo ovlivňuje učení, je motivace. Vzdělávací programy musejí být nejen dostatečně atraktivní a flexibilní, ale měly by také odpovídat konkrétním potřebám cílových skupin, na něž se zaměřují. Odpovědnost za financování by podle OECD měli nést především jednotlivci a firmy, nicméně stát by měl poskytovat podporu sociálně znevýhodněným jedincům a skupinám obyvatelstva. Úkolem vlád je pak především vytvářet strukturální a legislativní předpoklady, zajišťovat kontrolu kvality a zlepšovat prostupnost národních vzdělávacích systémů (OECD, 2003, 2005; Keeley, 2007). V řadě

³⁹ Studie se účastnila Kanada, Dánsko, Finsko, Norsko, Portugalsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko a Velká Británie.

zemí OECD je ale realita jiná, neboť celoživotní učení mnohde není legislativně zakotveno a z pohledu zaměstnavatelů je nákladné a příliš časově náročné (Schuller, 2009, s. 297).

Podle OECD je v současné době pozornost věnována především formálnímu vzdělávání. To však neřeší problém intergenerační nezaměstnanosti, který je s ohledem na demografické trendy ve všech členských zemích OECD vysoce aktuální (Keeley, 2007, s. 95). Vzdělávací politika by proto měla uplatňovat perspektivu celoživotního učení a soustředit se především na neformální a informální učení, které by jedincům umožňovalo doplňovat si v průběhu života znalosti, schopnosti a dovednosti podle potřeby. Celoživotní učení by mohlo být jedním z nástrojů sociální politiky, jež by zemím OECD umožňoval vyrovnat se s negativními dopady stárnutí jejich populací a v konečném důsledku omezit náklady veřejných rozpočtů na sociální zabezpečení. Trend prodlužování důchodového věku je už delší dobu patrný, nicméně pracovní trh jednoznačně preferuje mladé jedince, takže délka pracovní kariéry se spíše zkracuje, a v oblasti sbližování sociální politiky, vzdělávací politiky a politiky zaměstnanosti toho zatím mnoho učiněno nebylo (Schuller, 2009, s. 297).

Vzdělávání, a tedy i celoživotní učení, je v dokumentech OECD spojováno především s ekonomickými cíli. Keeley (2007, s. 121) nicméně připouští, že ekonomický růst může mít i negativní sociální dopady, neboť „...tam, kde jsou vítězové, jsou i poražení: jednotlivci i komunity, které nedisponují zdroji, jež by jim umožňovaly být v rostoucí ekonomice konkurenceschopnými, se ocitají uvězněni v začarovaném kruhu chudoby.“⁴⁰ Tento tržní přístup ke vzdělávání se vedle prohlubování sociálních nerovností projevuje i preferencí výstupů vzdělávání namísto jeho obsahů a kladením důrazu na odborná osvědčení a certifikace, což ještě zvyšuje nároky na konkurenceschopnost. Vzdělanostní úroveň sice stoupá a moderní technologie umožňují lepší přístup ke vzdělávání, nicméně ne každý si je může dovolit a ne každý jimi disponuje. Ekonomické cíle by proto měly být vyváženy cíli sociálními, neboť je nutno brát v potaz, že mnoha dospělým v zemích OECD chybí základní dovednosti a není tedy na čem stavět (OECD, 2003, s. 12). Nezbytným předpokladem pro celoživotní učení je kvalitní univerzální vzdělání, jehož základy by měly být položeny už v předškolní fázi, a školní kurikula rozvíjející schopnost samostatného učení, kterou by lidé mohli uplatnit i ve vyšším věku (Schuller, 2009, s. 296).

⁴⁰ překlad autorka

3.4 Komparace obou pojetí z hlediska regulátorů společenského života a shrnutí hlavních zjištěných rozdílů

Jak jsem se snažila ukázat výše, obě srovnávané organizace mají mnoho společných rysů. Obě se zabývají vzděláváním, obě jsou významnými aktéry na mezinárodní úrovni a obě dlouhodobě prosazují koncept celoživotního učení. Pokud jde o vzdělávací politiku, každá z nich uplatňuje jiný přístup, což je dáno jejich odlišnou perspektivou. Organizace UNESCO vzdělávání chápe v první řadě jako základní lidské právo. Celoživotní učení je pro ni způsobem, jak realizovat myšlenku učící se společnosti založené na principech humanismu a demokracie. Vzhledem ke svému humanitárnímu poslání tento koncept prezentuje jako možné řešení globálních problémů, jako je chudoba, ngramotnost, válečné konflikty či ničení životního prostředí. Prosazuje politiku rovného přístupu ke vzdělávání, jež akcentuje zejména sociální a psychologické aspekty. Zabývá se ale i praktickou využitelností vzdělání a dlouhodobě provádí výzkumy gramotnosti a funkční gramotnosti. UNESCO se sice hodně zaměřuje na základní vzdělání a boj s ngramotností, vzdělávání dospělých je však pro něj neméně důležitým tématem, zvláště pokud jde o zmírňování dopadů sociálních a ekonomických nerovností.

OECD se naopak soustředí na hospodářsky vyspělé země. Vzdělání pojímá v duchu teorie lidského kapitálu jako nástroj konkurenceschopnosti a klíčový faktor produkce. Společnosti s ekonomikou založenou na znalostech jsou závislé na maximálně flexibilní, kvalifikované pracovní síle a celoživotní učení představuje účinný nástroj sociální kontroly zajišťující její stálý přísun. Proto dnes OECD vzdělávání, zejména profesní, považuje za jednu z prioritních oblastí. Tím, že přenáší odpovědnost na jednotlivce a vytváří tlak na odbornou kvalifikaci, činí OECD ze vzdělávání svého druhu povinnost. Jeho ekonomizující koncepce celoživotního učení akcentuje tržní principy a postupy typické pro podnikatelskou sféru – orientaci na výkon, standardizaci, měřitelnost a uplatnitelnost v praxi. OECD ale věnuje určitou pozornost i sociálním dopadům vzdělávání. Vnímá je částečně jako veřejný statek, jenž pozitivně ovlivňuje kvalitu života jednotlivců a tím i prosperitu celé společnosti (OECD, 2001). Podobně jako UNESCO upozorňuje i OECD na problém bariér bránících vzdělávání, jež mohou vést k sociální exkluzi. Tu však nahlíží spíše účelově, neboť nedostatek vzdělání pro společnost představuje potenciální ekonomické ztráty. A jaké role v procesu celoživotního učení tedy obě organizace přisuzují jednotlivým aktérům společenského života?

3.4.1 Z hlediska státu

Pro UNESCO je stát v první řadě garantem práv, a to nejen občanských a politických, ale zejména sociálních. V souladu s principy nového humanismu propojuje koncept celoživotního učení s širšími politickými a sociálními cíli, jako je šíření demokracie a lidských práv, podpora vzájemné solidarity a tolerance mezi lidmi, kulturami a národy. Na rozdíl od starší koncepce celoživotního vzdělávání předpokládá celoživotního učení podstatně větší a dlouhodobější zapojení jednotlivců do procesu učení a více také akcentuje utilitární stránku. Slouží ale i k výchově občanů, napomáhá zvyšovat jejich angažovanost a rozvíjí sociální kooperaci. OECD se sociálními právy příliš nezabývá, a pokud ano, tak spíše ve vztahu k sociálně znevýhodněným skupinám, jež představují slabé články ekonomiky založené na znalostech.

Je obtížné posoudit, jakou konkrétní roli přisuzují UNESCO a OECD státu, protože politické dokumenty, jež publikují, jsou značně obecné a určené velkému počtu zemí s rozdílnými lokálními specifiky. Ještě obtížnější je pak zhodnotit skutečný dopad těchto politik, neboť ty jsou předmětem odlišných interpretací v rámci národních států. S jistou mírou zjednodušení lze tvrdit, že humanitní koncepce celoživotního učení v pojetí organizace UNESCO má blíže k sociálně-demokratickému pojetí státu⁴¹. To je charakteristické redistributivní logikou, vyšší mírou státních zásahů do tržního prostředí a intervencemi směřujícími ke zmenšení sociálních nerovností⁴². Úlohou státu je zajistit občanům nejen vymahatelnost práv, ale i spravedlivé a důstojné životní podmínky, odpovídající sociální zabezpečení a rovný přístup k veřejným statkům, k nimž je obvykle řazeno i vzdělávání. Od jednotlivců se naopak očekává aktivní a zodpovědný přístup k občanským povinnostem, vlastnímu rozvoji a vysoká míra sociální kooperace, čemuž odpovídá nadřazenost zájmů celku nad zájmy jednotlivce.

Hlavním rysem sociálně-demokratického státu je úzké propojení systému sociálního zabezpečení s pracovním trhem, protože ten představuje hlavní zdrojů příjmů na nákladnou sociální péči. Tomu odpovídá i propracovaný vzdělávací systém a vyšší účast dospělých na vzdělávání (Rubenson, 2004, s. 36). Tento model usiluje o plnou zaměstnanost, na což vynakládá nemalé prostředky. Celoživotní učení v tomto případě

⁴¹ Zde se na základě Rubensonovy analýzy (2004) odkazují na Esping-Andersenovu typologii sociálního státu (1990), jež definuje tři různé modely sociálního státu vyznačující se odlišnými vztahy mezi jednotlivými aktéry společenského života – liberální, konzervativní a sociálně demokratický. Liberální pojetí sociálního státu je charakteristické pro anglosaské země, konzervativní pro země se silnou církevní a korporativistickou tradicí, jako je Rakousko, Francie, Německo či Itálie, a sociálně-demokratické pro skandinávské země.

⁴² Podrobné charakteristiky sociálně-demokratického a sociálně-liberálního státu jsou uvedeny v příloze A.

slouží politice zaměstnanosti a dostává se mu podpory nejen ze strany státu, ale i soukromých podniků, jež spolu intenzivně spolupracují. Má ovšem i širší sociální cíle, takže z veřejných rozpočtů bývají podporovány i programy týkající se občanského a zájmového vzdělávání. Vysokou účast dospělých na vzdělávání v tomto modelu sociálního státu dokládají například statistiky ze severských zemí, kde se typicky uplatňuje. Jak uvádějí Desjardins, Rubenson a Milana (2006, s. 34) na základě výsledků vybraných průzkumů je zde míra účasti okolo 50 procent a výše⁴³. Mimo jiné i díky tomu, že systém sociálního zabezpečení vytváří podmínky, jež napomáhají překonávat bariéry bránící dospělým v účasti na vzdělávání dospělých (Rubenson a Desjardins, 2009). Jednou z charakteristik těchto zemí je i vyšší a vyrovnanější vzdělanostní úroveň populace a rovnoměrnější distribuce účasti na vzdělávání, korespondující s relativně nízkou mírou sociálních a ekonomických nerovností (Rubenson, 2004, s. 41). Jak ale podotýká Rubenson (2004, s. 42), rovnoměrná distribuce není ani tak výsledkem vysokých investic do vzdělávání, jako spíše otázkou důsledné a cílené vzdělávací politiky zaměřené na systematické zvyšování vzdělanostní úrovně sociálně znevýhodněných skupin.

Ačkoliv by se to mohlo zdát paradoxní, vzdělávací politika severských zemí je velmi silně ovlivněna teorií lidského kapitálu (Rubenson, 2004, s. 37). Ta je dnes častěji spojována s ekonomizujícím pojetím OECD, které bývá kritizováno pro svou neoliberální orientaci. OECD celoživotní učení prezentuje jako účinný způsob, jak zvýšit individuální odpovědnost jednotlivců a omezit jejich závislost na státním zabezpečení. Jak ukazuje Fejes (2008, s. 97) na příkladu Švédska, tamní politický diskurz tradičně operuje s vizí silného sociálního státu a celoživotní učení je zde naopak prostředkem, jak docílit maximálního zapojení všech občanů do realizace tohoto politického cíle. Občanství je konstruováno pomocí identity jedince učícího se v průběhu celého života, jenž je povinen neustále si doplňovat znalosti a dovednosti. Účast na vzdělávání je sociální normou, jež je svým způsobem vynucená. Učit se musejí všichni, i ti, kteří z nějakých důvodů nemohou nebo nechtějí. Jak uzavírá Fejes (2008, s. 97), taková vzdělávací politika je sice prezentována jako sociálně inkluzivní, v podstatě ale představuje skrytou formu sociálního nátlaku a ve svém konečném důsledku může vést až k sociální exkluzi. V podstatě ji tak lze považovat za projev výše popsané governmentality (Olssen, 2008).

⁴³ Jedná se o statistiky pocházející z mezinárodních průzkumů gramotnosti IALS (1994–98), ALL (2003) a Eurobarometr (2003).

3.4.2 Z hlediska trhu

Zcela opačný přístup ke vzdělávací politice nalezneme v anglosaských zemích, kde převládá liberální pojetí sociálního státu. Zde se naopak dlouhodobě a systematicky projevuje tendence snižovat náklady veřejných rozpočtů, omezovat státní regulaci a přenášet odpovědnost za vzdělávání na jednotlivce, soukromé podniky a neziskový sektor. Úlohou státu je pak vytvářet vhodné podmínky stimulující trh se vzdělávacími příležitostmi a potřebné legislativní a institucionální rámce, zajišťovat kontrolu kvality a celkově koordinovat vzdělávací proces a zvyšovat informovanost občanů. Pokud jde o financování, odpovědnost je spíše ponechána na jednotlivcích, firmách a organizacích občanského sektoru (OECD, 2005, s. 3). Účast dospělých na vzdělávání se v anglosaských zemích podle průzkumů pohybuje mezi 35 a 50 procenty (Desjardins, Rubenson a Milana, 2006, s. 36). Tyto země také vykazují nejvyšší míru ekonomické a vzdělanostní nerovnosti a vzdělávací programy pro sociálně znevýhodněné skupiny jsou obvykle v porovnání se severskými zeměmi omezeny na nezbytné minimum (Rubenson, 2004, s. 41). Celoživotní učení je zde prezentováno jako individuální odpovědnost a základní předpoklad k úspěchu ve vysoce konkurenční ekonomice založené na znalostech. Stát občanům výměnou za participaci nabízí rozličné občanské (a též jisté politické) svobody. Ty jsou ovšem pojímány spíše v negativním slova smyslu, jako možnost získat vyšší příjmy, větší soběstačnost a nezávislost na státu či nižší daňové zatížení.

Hlavním proponentem tohoto přístupu je jednoznačně OECD, jehož vzdělávací politika akcentuje především téma práce. Jeho koncepce celoživotního učení byla z tohoto důvodu častým předmětem kritiky nejen ze strany akademických výzkumníků (Rubenson, 2004, 2008, 2009; Rizvi a Lingard, 2009; Lauder et al. 2012; Centeno, 2011; Milana, 2012), ale i samotné organizace UNESCO (Medel-Anonuevo, Osako a Mauch, 2001; Ouane, 2009). Jak ovšem s ohledem na praxi vzdělávací politiky ve Velké Británii a USA podotýkají Lauder, Young, Daniels, Balarin a Lowe (2012, s. 7), ke konceptu znalostní ekonomiky je nutno přistupovat s kritickým odstupem, přestože jsou do něj vkládány velké politické naděje. Představa globálního trhu, na kterém je ekonomický úspěch dán mírou vzdělanosti a schopností inovace, není založena na racionálních základech. OECD se jí sice snaží dokládat četnými srovnávacími výzkumy, ty jsou však převážně kvantitativní povahy. Zcela přehlížejí individuální charakteristiky a lokální specifika národních

vzdělávacích systémů a vliv rozdílných ekonomických, sociálních, politických a kulturních podmínek (Lauder, Young, Daniels, Balarin a Lowe, 2012, s. 3).

Druckerova vize sociálně spravedlivé znalostní společnosti, v níž si znalostní pracovníci budou moci vybírat z široké palety dobře placených a zajímavých pracovních příležitostí, odpovídajících jejich schopnostem a kvalifikaci, se tak zatím nenaplnila (Lauder Young, Daniels, Balarin a Lowe, 2012, s. 1). Ukazuje se, že vztah mezi vzděláním, výší příjmů a kvalitou života není tak jednoznačný, jak se předpokládalo. Na tuto skutečnost poukázal již Bourdieu, který tvrdil, že vzdělání samo o sobě není zárukou sociálního statusu, neboť sociální a kulturní kapitál má tendenci zvýhodňovat některé jedince na úkor jiných, což má za následek prohlubování sociálních nerovností. Jedním z důsledků ekonomické globalizace je i globalizace vzdělávání, jež přispívá k jeho komodifikaci. Dnes je již zcela zřejmé, že tržní přístup ke vzdělávání staví sociálně znevýhodněné jedince na okraj společnosti. Neustálý důraz na standardizaci a efektivitu ale vyvíjí značný tlak i na obyvatele bohatších zemí. Ti jsou díky stále dostupnějším informačním a komunikačním technologiím a stoupající vzdělanostní úrovni v ostatních zemích stále častěji nahrazováni levnější pracovní silou (Lauder, Young, Daniels, Balarin a Lowe, 2012, s. 20). V Evropě, USA a dalších západních zemích tak stoupá počet vysoce kvalifikovaných jedinců, kteří nemohou nalézt odpovídající zaměstnání.

Je tedy otázkou, zda je celoživotní učení skutečně schopnost naplnit příslib prosperity nebo zda je jen velmi účinným nástrojem sociální kontroly. V tomto ohledu se zdá vyváženější pojetí organizace UNESCO, které vedle ekonomických aspektů zdůrazňuje i další funkce vzdělávání, zejména politickou, sociální a psychologickou. Tvrdí, že k celoživotnímu učení je třeba zaujímat integrovaný a holistický přístup, jenž bere v potaz všechny tyto aspekty (Ouane, 2009, s. 310). Instrumentální pojetí vzdělávání preferuje pouze určité druhy vědění, jež jsou uplatnitelné na trhu. To vede ke ztrátě tisíce let staré kolektivní zkušenosti lidstva, jež ale může být zdrojem inspirace. Jednostranná preference vědeckého poznání způsobuje ztrátu kulturní diverzity a prohlubování sociálních nerovností, což se projevuje napjatými vztahy mezi globálním Severem a Jihem (UNESCO, 2005, s. 154). Ani UNESCO se však neubránílo dominantnímu vlivu ekonomické globalizace. Naopak poměrně úzce spolupracuje s OECD, například pokud jde o výzkumy a šetření funkční gramotnosti (Rizvi a Lingard, 2010, s. 132–133).

3.4.3 Z hlediska občanské společnosti

Zbývá posoudit, jako roli přisuzují v politice řídící se principem celoživotního učení obě srovnávané organizace občanské společnosti. Pokud jde o proklamované hodnoty, silnější orientaci na občanskou společnost jednoznačně vykazuje UNESCO, jež klade důraz na solidaritu, vzájemnou toleranci a porozumění mezi lidmi, kulturami i národy, ale i na podporu udržitelného rozvoje a kulturní diverzity. Takové pojetí si žádá aktivní jedince a fungující občanskou společnost, jež musí být schopna vést dialog se zástupci vlád a podílet se na hledání řešení současných globálních problémů. UNESCO samo sebe pojímá jako celosvětové fórum, jež si klade za cíl tento mezikulturní dialog umožňovat, a celoživotní učení prezentuje jako možné východisko pro zmírnění dopadu ekonomických a sociálních nerovností. Spojuje je s prosazováním demokracie, lidských práv a rovného postavení žen, mužů a různých sociálně znevýhodněných skupin.

Základním předpokladem takového pojetí celoživotního učení je přijetí myšlenky názorového pluralismu, uznávajícího kulturní, jazykovou, etnickou i národní svébytnost. Jak tvrdil již Husén, praxe celoživotního učení by měla brát ohled na kulturní dědictví a tradici. Vzdělávací politiku je nutno formulovat s vědomím individuálních potřeb učících se jedinců a jejich životních podmínek. Obsahy a strategie celoživotního učení proto nikdy nemohou být zcela totožné. I přes individuální, kulturní a národní specifika je však možno nalézt určitý společný základ, z něhož by praxe celoživotního učení měla vycházet (Ouane, 2009, s. 310–311). UNESCO vynakládá značné úsilí na podporu rozvoje místních komunit. Součástí jeho strategie je vedle mezivládní spolupráce a aktivit v rámci OSN i dialog s řadou partnerských organizací po celém světě, včetně neziskových a nevládních organizací a dalších organizací občanského sektoru (UNESCO, 2013). Jedním z programových bodů činnosti Institutu pro celoživotní učení je i vytváření sítí podporujících rozvoj celosvětové gramotnosti a vzájemné sdílení vědění, zkušeností a nástrojů a také zavádění principu celoživotního učení do vzdělávacích politik na celém světě. To se týká nejen formálního vzdělávání, ale především neformálního vzdělávání a vzdělávání dospělých (UIL, 2006, s. 5). UNESCO úzce spolupracuje i s Mezinárodní radou pro vzdělávání dospělých (ICAE), která v souvislosti s občanskoprávní a další lidskoprávní agendou prosazuje celoživotní učení jako nástroj rozvoje místních komunit.

Koncepce celoživotního učení OECD naopak s rolí občanské společnosti ve vzdělávací politice příliš nepočítá. Přestože se OECD v rámci teorie sociálního kapitálu

zabývá i sociálními cíli, z jeho dokumentů je patrné, že celoživotní učení chápe především jako nástroj sociální kontroly a aktivní politiky zaměstnanosti. Spojuje je zejména s profesním vzděláváním dospělých, zatímco občanské a zájmové vzdělávání opomíjí. Důvody, proč podporovat celoživotní učení, jsou podle OECD hlavně ekonomické. Vzdělávání má vliv na produkci lidského kapitálu a přispívá k jeho rovnoměrnější distribuci v populaci. To má zásadní dopad na hospodářskou výkonnost, která se mimo jiné odráží i v životní úrovni jednotlivců (OECD, 1998, s. 53–75). Vyšší investice do lidského kapitálu tedy podle OECD znamenají produktivnější a flexibilnější pracovní sílu, výkonnější ekonomiku a v konečném důsledku i nižší náklady na sociální zabezpečení. Studie sociálního kapitálu pak naznačují možnou souvislost mezi úrovní dosaženého vzdělání, mírou občanské angažovanosti a kvalitou lidského života (Healy, Côté et al., 2001). I když OECD věnuje pozornost sociálním aspektům vzdělávání, jeho přístup lze označit za reduktivní, jelikož zdůrazňuje utilitární funkci učení, zatímco ty ostatní opomíjí.

Koncepce celoživotního učení ale původně spočívala v celostním přístupu ke vzdělávání. To by se mělo odehrávat ve dvou dimenzích – celoživotní (tj. v průběhu celého lidského života) a všeživotní (tj. ve všech životních situacích a prostředích). Takové pojetí předpokládá různé učební styly, obsahy, formy i druhy vzdělávání, tedy nejen to profesní, ekonomicky užitečné, ale i občanské a zájmové. K tomu má bližší UNESCO, podle kterého by celoživotní učení mělo přispívat k všestrannému rozvoji člověka. Jak zdůraznila již Delorsova zpráva (1996), vědění je bohatstvím, o které je třeba pečovat a vzdělávání plní vedle ekonomické funkce i funkci sociální a psychologickou. Přestože v současné vzdělávací politice převládá instrumentální pojetí, jež plně odpovídá technicistnímu zaměření společnosti, objevují se názory, že vědění nemá být prostředkem, ale cílem. Smyslem lidského snažení nemá být ovládnutí člověka a jeho životního prostředí vědou a technologiemi, ale humánnější a spravedlivější společnost, kterou UNESCO (2005, s. 27) nazývá společností vědění. Z celoživotního učení se stal nástroj politik. Neměli bychom však zapomínat, že jeho kořeny spočívají v sociálním hnutí vzdělávání dospělých, pro které vzdělávání, respektive učení, nebylo jen prostředkem k získání profesní kvalifikace, ale především činností směřující k emancipaci a osobnímu rozvoji člověka.

4 Závěr

Tato práce si dala za cíl srovnat přístup dvou mezinárodních organizací, OECD a UNESCO, k problematice celoživotního učení. Jak bylo řečeno již v úvodu, celoživotní učení je značně obecný teoretický koncept, jehož pomocí mohou být v politické praxi konstruovány velmi různorodé a mnohdy i protichůdné významy podle aktuální potřeby. To ilustruje i výše popsany příklad dvou zcela specifických pojetí sociálního státu, jenž je dokladem toho, jak se takovéto teoretické koncepty mohou v rukou politiků měnit ve velmi flexibilní nástroje a mocenské mechanismy sloužící k prosazování nejrůznějších politických cílů. Pohled do historie pak naznačuje, že právě flexibilita je tím, co přispívá k úspěchu konceptu celoživotního učení.

Pojetí celoživotního učení se liší, a to nejen v mezinárodní politice, kde s ním kromě organizace UNESCO a OECD operuje ještě řada dalších aktérů, ale i na úrovni lokální a národní vzdělávací politiky a praxe. V západním světě dnes jednoznačně převažují přístupy, jež reflektují ekonomizující pojetí OECD. UNESCO naopak v souladu se svým posláním intelektuální agentury OSN, jež má vzdělávání v portfoliu od svého založení, působí především v chudších oblastech světa, kde rozdílná úroveň industrializace a ekonomického rozvoje vytváří zcela jiné vzdělávací priority. OECD ale prostřednictvím mezinárodních srovnávacích výzkumů a skrze spolupráci s dalšími mezinárodními organizacemi, jako je Světová banka či Mezinárodní měnový fond, ovlivňuje i vzdělávací politiku zemí, které stojí mimo sféru jeho vlivu. Navíc velmi úzce spolupracuje s Evropskou unií, jež je dalším významným aktérem v této oblasti.

Jedním z charakteristických rysů současné společnosti je i narůstající propojenost sociálních, ekonomických, politických a kulturních jevů. Tato propojenost je do velké míry způsobena rozvojem komunikačních a informačních technologií, jež vytváří dojem, že svět se opticky zmenšuje a je proto snáze uchopitelný. Poněkud paradoxně je ale výsledný efekt zcela opačný. Mezilidské, a tedy i politické a ekonomické vztahy, se vyznačují narůstající komplexitou a nepřehledností, neboť globální měřítko, v němž se odehrávají, začíná překračovat možnosti lidského vnímání. Spíše než snáze uchopitelný je svět snáze ovladatelný. Z tohoto důvodu je důležité věnovat pozornost politice, jež představuje tradiční doménu moci a ovládání. Tu je dnes ovšem nutno chápat v mnohem širším smyslu – nejen s ohledem na její aktéry a prostorovou dimenzi, v níž se odehrává, ale i ve vztahu k dalším oblastem lidské činnosti, které zasahuje, a jež ji zároveň ovlivňují.

Chceme-li porozumět politickým koncepcím a strategiím, musíme se předně ptát, k jakým cílům a komu skutečně slouží. To je vzhledem k deklarativnímu a obecnému charakteru politických dokumentů značně obtížné. Proto se jako vhodnější metoda jeví hledat určité společné, opakující se motivy. Takto jsem pojala analýzu i já. Zaměřila jsem se nejprve na vybraná společná témata, objevující se ve vybraných dokumentech a strategiích sledovaných organizací a popsala jsem, jak k nim každá z nich přistupuje. Následně jsem definovala jejich pojetí celoživotního učení. Závěrečná komparace obou srovnávaných koncepcí z hlediska státu, trhu a občanské společnosti pak už vychází z takto vymezených charakteristik. Jak jsem se snažila ukázat výše, má analýza klíčových dokumentů poukázala na zřetelné odlišnosti obou srovnávaných pojetí celoživotního učení. Ty jsou dány jejich rozdílným posláním, odlišnými cíli a perspektivou. Názory obou organizací na vzdělávací politiku se mnohdy rozcházejí, zejména pokud jde o funkce, které by celoživotní učení, respektive vzdělávání, mělo plnit, a také pokud jde o způsob posuzování jeho efektivity a přínosu.

OECD v souladu se svými zájmy akcentuje zejména instrumentální pojetí vzdělávání, což se projevuje i v jeho koncepci celoživotního učení. Jak jsem ale zdůraznila již v úvodu, učení je velmi komplexní a ryze individuální proces, jenž nelze redukovat na kvantitativní a utilitární aspekty. Humanitní koncepce, kterou prosazuje UNESCO, je vyváženější, i když se vzhledem k výkonové orientaci současné společnosti může z politického hlediska jevit jako obtížně realizovatelná. I UNESCO ale zastává názor, že pojetí vzdělávání a jeho role ve společnosti se proměnily a že ve společnosti založené na produkci vědění je vedle všeobecných znalostí nutno rozvíjet i praktické dovednosti. Patrně největší rozdíl spočívá v pohledu srovnávaných organizací na tvorbu vzdělávací politiky. Zatímco OECD prosazuje přístup shora a snaží se definovat univerzálně platné standardy a rámce, UNESCO se v tomto směru omezuje na nezbytné minimum a tvrdí, že koncepce celoživotního učení by měla primárně vycházet z individuálních potřeb jednotlivců či společností a měla by být přizpůsobena jejich prostředí. Tato distinkce je v současné společnosti, jíž lze charakterizovat jako pluralitní, zcela zásadní. Univerzalismus práv musí brát v potaz kulturní, jazykovou, etnickou a národnostní diverzitu. Nalezneme nicméně i řadu styčných bodů, jež jsou oběma koncepcím společné: celoživotní učení se týká všech, mělo by probíhat v průběhu celého lidského života a mělo by se odehrávat různými způsoby a v různých prostředích, tak aby ve vyváženém poměru zahrnovalo všechny tři složky učení – formální, neformální i informální a všechny jeho

druhy – profesní, občanské i zájmové. Jeho nezbytným předpokladem je pak kvalitní základní vzdělání. To by vedle základních vědomostí mělo rozvíjet zejména schopnosti, jež by lidem umožňovaly dále se podle potřeby učit v průběhu celého života.

Každá z těchto organizací si způsobem sobě vlastním všímá vlivu vzdělávání na kvalitu života a prosperitu společnosti. To velmi úzce souvisí s prohlubujícími se ekonomickými a sociálními nerovnostmi, jež představují globální problém. Vzdělávání se jednoznačně podílí na jejich tvorbě a určitá korekce ze strany politiků je tedy nezbytná. Vlády a politici mohou napomáhat jejich odstraňování tím, že si budou klást společné cíle a stanovovat společné rámce. Ty by však měly být formulovány s ohledem na zájmy a názory těch, jichž se bezprostředně týkají. V politické rovině by pak měl být veden globální interkulturní dialog napříč celým sociálním spektrem. To předpokládá aktivní zapojení jednotlivců a občanské společnosti do tvorby politiky. Zavádění konkrétních politických opatření by tedy měla předcházet nejen důkladná analýza, podložená objektivními kvantitativními i kvalitativními výzkumy, ale i vzájemný konsenzus všech zúčastněných politických aktérů, což si v některých případech zcela jistě vyžádá reformulaci politických cílů.

5 Soupis bibliografických citací

ALHEIT, Peter. Biographical learning – within the new lifelong learning discourse. In: Knud ILLERIS, ed. *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists in their own words*. First published. Oxon: Routledge, 2009, s. 116–128. ISBN 978-0-415-47344-6.

BECK, Ulrich. *Co je to globalizace?: omyly a odpovědi*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2007, 191 s. ISBN 978-80-7325-123-9.

BECK, Ulrich. *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2011, 431 s. ISBN 978-80-7419-047-6.

BONAL, Xavier a Xavier RAMBLA. In the Name of Globalisation: southern and northern paradigms of educational development. In: Roger DALE a Susan ROBERTSON, eds. *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, 2009, s. 143–158, ISBN 978-1-873927-90-8.

CENTENO, Vera. Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education* [online]. 2011, vol. 30, no. 2, s. 133–150 [cit. 2014-05-05]. Dostupné z: doi:10.1080/02601370.2010.547616.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *PISA 2012: Program pro mezinárodní hodnocení žáků* [online]. Česká školní inspekce, 2011 [cit. 2014-05-12]. Dostupné z: http://www.pisa2012.cz/?a=podrobny_popis_vyzkumu

DALE Roger a Susan ROBERTSON, eds. *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, 2009, 264 s. ISBN 978-1-873927-90-8.

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 Publishing, 1996, 266 s. [cit. 2014-05-03]. ISBN 01-198-4387-0. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

DESJARDINS, Richard, Kjell RUBENSON a Marcela MILANA. *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives* [online]. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2006, 126 s. [cit. 2014-05-28]. ISBN 92-802-1292-8. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf>

EVROPSKÝ PARLAMENT A EVROPSKÁ KOMISE. *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení 2006/962/EC* [online]. Úřední věstník Evropské unie. 30.12.2006, L 394/10 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>

FAURE, Edgar et al. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: Harrap, 1972, 113 s. ISBN 0-245-51900-7.

FEJES, Andreas. Historicizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rule. In: Andreas FEJES a Catherine NICOLL, eds. *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject*. First published. New York: Routledge, 2008, s. 87–99. ISBN 0-415-42403-8.

FIELD, John. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Reprinted. Stoke-on-Trent: Trentham Books Limited, 2008, 204 s. ISBN 13-978-1-85856-346-6.

GIDDENS, Anthony. *Třetí cesta a její kritici*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004, 182 s. ISBN 80-204-1208-5.

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

HAGER, Paul J. Concepts and Definitions of Lifelong Learning. In: Manuel LONDON, ed. *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*. New York: Oxford University Press, 2011, s. 12–25. ISBN 978-0-19-539048-3.

HEALY, Tom, Sylvain CÔTÉ et al. *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital* [online]. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001, 118 s. [cit. 2014-05-03]. ISBN 92-641-8589-5. Dostupné z: <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>

ILLERIS, Knud. Comprehensive understanding of human learning. In: Knud, ILLERIS, ed. *Contemporary Theories of Learning: Learning theorists ... in their own words*. First published. London: Routledge, 2009, s. 7–20. ISBN 978-0-415-47344-6.

JARVIS, Peter. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological perspectives*. Reprinted. London: Routledge, 2008, 238 s. ISBN 978-0-415-35543-8.

JARVIS, Peter. Lifelong learning: a social ambiguity. In: Peter JARVIS, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. First published. New York: Routledge, 2009, s. 9–18. ISBN 0-415-35543-5.

KALOUS, Jaroslav. Aktéři vzdělávací politiky. In: Jaroslav KALOUS a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 33–46. ISBN 80-246-1260-7.

KEELEY, Brian. *Human Capital: How what you know shapes your life* [online]. Paris: OECD, 2007, 147 s. [cit. 2014-05-03]. ISBN 978-926-4029-088. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/human-capital_9789264029095-en

LAUDER, Hugh, Michael YOUNG, Harry DANIELS, Maria BALARIN a John LOWE, eds. *Educating for the Knowledge Economy?: Critical perspectives*. 1st publ. London: Routledge, 2012, 249 s. ISBN 978-0-415-61507-5.

LAWN, Martin a Sotiria GREK. *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium books, 2012, 173 s. ISBN 978-1-873927-61-8.

- LENGRAND, Paul. *An Introduction to Lifelong Education*. Paris: UNESCO, 1970, 99 s.
- LEWIS, Rosa B. *The Philosophical Roots of Lifelong Learning*. Toledo: John H. Russel Center for the Study of Higher Education, College of Education, University of Toledo, 1981, 30 s.
- LUKÁČ, Eduard. *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí*. 1. vyd. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2010, 206 s. ISBN 978-80-555-0153-6.
- MEDEL-ANONUEVO, Carolyn, Toshio OSAKO a Werner MAUCH. *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2001 [cit. 2014-05-05]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/uie/publications/uiestud28.shtml>
- MILANA, Marcella. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* [online]. 2012, vol. 3, no. 2, s. 103–117 [cit. 2014-05-05]. Dostupné z: doi:10.3384/rela.2000-7426.rela0070.
- MŠMT [MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY]. *Národní plán rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 2014-06-28]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- MŠMT. [MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY]. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2014-06-28]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- NÁRODNÍ VZDĚLÁVACÍ FOND. Memorandum o celoživotním učení: pracovní materiál Evropské komise, listopad 2000 [online]. NVF, [2000] [cit. 2014-06-28]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>
- NICOLL, Katherine a Andreas FEJES. Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. In: Andreas FEJES a Catherine NICOLL, eds. *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject*. First published. New York: Routledge, 2008, s. 1–18. ISBN 0-415-42403-8.
- OECD. *Recurrent Education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OECD, 1973, 91 s. ISBN 92-64-11079-8.
- OECD. *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, 1989, 117 s. ISBN 92-64-13176-0.
- OECD. *Celoživotní učení pro všechny: zasedání Výboru pro vzdělávání OECD na úrovni ministrů ve dnech 16. – 17. ledna 1996*. Praha: Gnosis, 1997, 374 s.

OECD. *Human Capital Investment: An International Comparison* [online]. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1998, 113 s. [cit. 2014-05-03]. ISBN 92-64-16067-1. Dostupné z:

<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9698021e.pdf>

OECD. *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices – Highlights* [online]. OECD, 2003 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/18466358.pdf>

OECD. *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* [online]. OECD, 27.5.2005 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

OECD. *Education at a Glance 2013: OECD Indicators* [online]. OECD, 2013a [cit. 2014-05-10]. OECD Publishing, ISBN 978-92-64-20105-7. Dostupné z: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en

OECD. *How's Life? 2013: Measuring Well-being* [online]. OECD Publishing, 2013b [cit. 2014-05-18]. ISBN 978-92-64-20139-2. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-en>

OECD. *OECD Skills Outlook: First Results from the Survey of Adult Skills* [online]. OECD Publishing, 2013c [cit. 2014-05-04]. ISBN 978-92-64-20425-6. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

OECD. *About the OECD: History* [online]. OECD, [2014a] [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/about/history/>

OECD. *About the OECD: Members and partners* [online]. OECD, [2014b] [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>

OECD. *About the OECD: The Organisation for European Economic Co-operation (OECD)* [online]. OECD, [2014c] [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/general/organisationforeuropeaneconomicco-operation.htm>

OECD. *About the OECD: What we do and how* [online]. OECD, [2014d] [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/about/whatwedoandhow/>

OECD. *About the OECD: Who does what* [online]. OECD, [2014e] [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/about/whodoeswhat/>

OLSEN, Mark. Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In: Andreas FEJES a Catherine NICOLL, eds. *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject*. First published. New York: Routledge, 2008, s. 34–47. ISBN 0-415-42403-8.

OSN. *Millennium Summit* [online]. OSN [2000] [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>

OSN. *Všeobecná deklaráce lidských práv* [online]. OSN, 1948 [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>

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

PALÁN, Zdeněk. Celoživotní učení. In: Jaroslav KALOUS a Arnošt VESELÝ, ed. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 25–37. ISBN 80-246-1262-3.

POTŮČEK, Martin. *Nejen trh: Role trhu, státu a občanského sektoru v proměnách české společnosti*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 188 s. ISBN 80-85-85850-26-5.

POTŮČEK, Martin. Trh, stát a občanský sektor jako regulátory života společnosti. In: Martin POTŮČEK a kol. *Veřejná politika*. 1. vyd. – upravené, doplněné a aktualizované vydání v českém jazyce. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 85–120. ISBN 80-86429-50-4.

POTŮČEK, Martin, László VASS a Petr KOTLAS. Veřejná politika jako proces. In: Martin POTŮČEK a kol. *Veřejná politika*. 1. vyd. – upravené, doplněné a aktualizované vydání v českém jazyce. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, s. 33–60. ISBN 80-86429-50-4.

PRŮCHA, Jan. Pedagogika. In: Jaroslav KALOUS a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 61–73. ISBN 80-246-1260-7.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RIZVI, Fazal a Bob LINGARD. *Globalizing Education Policy*. First published. New York, NY: Routledge, 2010, 228 s. ISBN 978-0-415-41627-6.

RUBENSON, Kjell. Lifelong Learning: A Critical Assessment of the Political Project. In: Peter ALHEIT et al., eds. *Shaping an Emerging Reality: researching Lifelong Learning*. 1. edition. Roskilde: Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University Press, 2004, s. 28–48. ISBN 8791387078.

RUBENSON, Kjell. OECD Education Policies and World Hegemony. In: Rianne MAHON a Stephen MCBRIDE, eds. *The OECD and Transnational Governance*. First published. Vancouver: UBC Press, 2008, s. 242–259. ISBN 978-0774815550.

RUBENSON, Kjell. Lifelong learning: between humanism and global capitalism. In: Peter JARVIS, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. First published. New York: Routledge, 2009, s. 411–422. ISBN 0-415-41904-2.

RUBENSON, Kjell a Richard DESJARDINS. The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education: A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly* [online]. American Association for Adult and Continuing Education: 2009, vol. 59, no. 3, s. 187–206 [cit. 2014-05-05]. Doi:10.1177/0741713609331548.

SEN, Amartya. *Commodities and Capabilities*. Third impression. New Delhi: Oxford University Press, 1999, 89 s.

SCHULLER, Tom. The OECD and lifelong learning. In: Peter JARVIS, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. First published. New York: Routledge, 2009, s. 292–301. ISBN 0-415-41904-2.

STEHR, Nico. *Knowledge Societies*. London: Sage, 1994, 304 s. ISBN 9780803958928.

STOER, Stephen R. a António M. MAGALHÃES. Education, Knowledge and the Network Society. In: Roger DALE a Susan ROBERTSON, eds. *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, 2009, s. 45–63, ISBN 978-1-873927-90-8.

UIE [UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION]. *Towards an Open Learning Word: 50 years of UNESCO Institute for Education* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2002, [cit. 2014-05-04]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/uiie/pdf/50yearseng.pdf>

UIL [UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING]. *CONFINTEA V: Fifth International Conference on Adult Education: final report* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 1997 [cit. 2014-03-30]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/education/uiie/confintea/pdf/finrepeng.pdf>

UIL [UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING]. *Global report on adult learning and education* [online]. Reprinted. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009 [cit. 2014-05-03]. ISBN 978-928-2011-690. Dostupné z: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf

UIL [UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING]. *CONFINTEA VI: Belém Framework of action* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010 [cit. 2014-05-03]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>

UIL [UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING]. *About us: history* [online]. UNESCO Institute for Lifelong Learning, c2010–2013a [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://uil.unesco.org/about-us/news-target/history/e031759c1a14f14ad80fb5fd40c321b7/>

UIL [UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING]. *About us: UNESCO Institute for Lifelong Learning* [online]. UNESCO Institute for Lifelong Learning, c2010–2013b [cit. 2014-04-11]. Dostupné z: <http://uil.unesco.org/about-us/news-target/unesco-institute-for-lifelong-learning/27f167bca55e284291781a1d4c82ecf2/>

UIL [UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING]. *2nd Global Report on Adult Learning and Education: Rethinking Literacy* [online]. Reprinted. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2013 [cit. 2013-05-03]. ISBN 978-92-820-1180-5. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>

UIS [UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS]. *Adult and youth literacy: UIS fact sheet* [online]. UNESCO Institute for Statistics, September 2013 [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://www.uis.unesco.org/FactSheets/Pages/Literacy.aspx>

UNESCO. *World Declaration on Education for All and Framework to Meet Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand 5–9 March 1990* [online]. First printing. Paris: UNESCO, 1990. [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: http://www.ceses.it/docs/JOMTIE_E.pdf

UNESCO. *CONFINTEA V: Fifth International Conference on Adult Education: Final Report. Hamburg, Germany 14–18 July 1997* [online]. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 1997 [cit. 2014-03-30]. Dostupné z <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepeng.pdf>

UNESCO. *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26–28 April 2000* [online]. Paris: UNESCO, 2000 [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

UNESCO. *Follow up to decisions and resolutions adopted by the Executive Board and the General Conference at their previous sessions: Comprehensive partnership strategy, Paris, 6 September 2013* [online]. Paris: UNESCO, 2013 [cit. 2014-06-01]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222986e.pdf>

UNESCO. *About us: Governing bodies*. UNESCO [online]. [2014a] [cit. 2014-04-11]. Dostupné z: <http://en.unesco.org/about-us/unescos-governing-bodies>

UNESCO. *About us: How we work* [online]. UNESCO, [2014b] [cit. 2014-04-24]. Dostupné z: <https://en.unesco.org/about-us/how-we-work>

UNESCO. *About us: Introducing UNESCO*. UNESCO [online]. [2014c] [cit. 2012-03-31]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/>

UNESCO. *About us: Secretariat*. UNESCO [online]. [2014d] [cit. 2014-04-11]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/secretariat/>

UNESCO. *About us: The organization's history* [online]. UNESCO, [2014e] [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/history/>

UNESCO. *Countries: UNESCO around the world* [online]. UNESCO, [2014f] [cit. 2014-05-08]. Dostupné z: <http://en.unesco.org/countries/countries-list>

UNESCO. *Education: Education for All Movement* [online]. UNESCO, [2014g] [cit. 2014-05-09]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

UNESCO. *Members: Permanent Delegations to UNESCO* [online]. UNESCO, [2014h] [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: http://www.unesco.org/eri/permdel/Protocollist_complete_p.asp?language=E

UNTERHALTER, Elaine. Global values and gender equality in education: needs, rights and capabilities. In: Shailaja FENNELL a Madeleine ARNOT, eds. *Gender education and equality in a global context: conceptual frameworks and policy perspectives* [online]. First published. Oxon: Routledge, 2008, s. 19–34. [cit. 2014-04-20]. ISBN 0-203-93959-X. Dostupné z: <http://recoup.educ.cam.ac.uk/publications/FennellandArnotBook08.pdf>

VESELÝ, Arnošt. Lidský, sociální a kulturní kapitál ve vzdělávání. In: Jaroslav KALOUS a Arnošt VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, s. 7–24. ISBN 8024612623.

WAIN, Kenneth. Lifelong learning and philosophy. In: Peter JARVIS, ed. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. First published. New York: Routledge, 2009, s. 411–422. ISBN 0-415-41904-2.

6 Přílohy

Příloha A – Vztah regulátorů společenského života, politických ideologií a hodnot

	Stát	Trh	Občanská společnost
Neoliberální - individuální úsilí	<ul style="list-style-type: none"> • negativní svoboda (nepřímá regulace a redistribuce zdrojů) • občanská práva • politická práva 	<ul style="list-style-type: none"> • negativní svoboda (minimum omezení) 	
Konzervativní - tradiční instituce, tj. rodina a církve	<ul style="list-style-type: none"> • částečně pozitivní svoboda a rovnost příležitostí • solidarita a odpovědnost za osud jiných lidí (nepřímá regulace a redistribuce zdrojů) • občanská práva • politická práva 	<ul style="list-style-type: none"> • státem omezené působení trhu (nepřímá regulace a redistribuce zdrojů, přinucení) 	<ul style="list-style-type: none"> • solidarita a odpovědnost za osud jiných lidí • odpovědnost za osud lidských společenství • transcendentální odpovědnost církve
Sociálně liberální - individuální úsilí - tradiční instituce, tj. rodina	<ul style="list-style-type: none"> • lidská důstojnost, pozitivní svoboda a rovnost příležitostí • solidarita a odpovědnost za osud jiných lidí (nepřímá regulace a redistribuce zdrojů) • občanská práva • politická práva 	<ul style="list-style-type: none"> • státem omezené působení trhu (nepřímá regulace a redistribuce zdrojů) 	<ul style="list-style-type: none"> • solidarita a odpovědnost za osud jiných lidí • odpovědnost za osud lidských společenství
Sociálně demokratická - kolektivní úsilí	<ul style="list-style-type: none"> • lidská důstojnost, pozitivní svoboda a rovnost příležitostí • solidarita a odpovědnost za osud jiných lidí (nepřímá regulace a redistribuce zdrojů) • sociální práva • občanská práva • politická práva 	<ul style="list-style-type: none"> • státem omezené působení trhu (nepřímá regulace a redistribuce zdrojů) 	<ul style="list-style-type: none"> • solidarita a odpovědnost za osud jiných lidí • odpovědnost za osud lidských společenství
Totalitární - kolektivní úsilí	<ul style="list-style-type: none"> • statusová rovnost • neomezená moc státu (nepřímá regulace a přinucení) • sociální práva 		

Zdroj: Potůček, 1997, s. 86–89 – upraveno

Příloha B – Obecné informace o UNESCO a OECD

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU (UNESCO)

ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU SPOLUPRÁCI A ROZVOJ (OECD)

Charakteristika a poslání organizace

- Jedna ze 14 mezistátních agentur OSN, někdy označovaná jako „intelektuální agentura OSN“. Sídli v Paříži.
- Sdružuje 195 členských zemí z celého světa, které jsou v OSN a 9 přidružených zemí⁴⁴.
- Nezávislá mezivládní organizace, někdy také označovaná za ekonomický think-tank. Sídli v Paříži.
- Sdružuje 34 nejvyspělejších zemí světa a 6 dynamicky se rozvíjejících ekonomik⁴⁵.

UNESCO:

- vychází z principu nového humanismu;
- varuje před krátkozrakostí politických a ekonomických cílů a usiluje především o podporu mírového soužití mezi národy;
- má být platformou, umožňující mezikulturní dialog založený na respektu ke sdíleným hodnotám a morální a intelektuální solidaritě mezi lidmi prostřednictvím spolupráce v oblasti výchovy, vědy a kultury a prosazováním úcty k lidským právům a důstojnosti (UNESCO, 2014c).

OECD:

- vychází z principu demokracie a tržního hospodářství;
- klade si za cíl přispívat k ekonomické a sociální prosperitě lidstva;
- má být fórem, umožňující členským zemím vzájemně sdílet své zkušenosti a příklady dobré praxe, hledat společná řešení problémů a poskytovat podporu vládám usilujícím o ekonomický a sociální rozvoj udržitelný z ekologického hlediska (OECD, 2014c).

⁴⁴ Jejich seznam zde neuvádím, protože by byl velmi dlouhý. Je dostupný na <http://en.unesco.org/countries/countries-list>.

⁴⁵ Členskými zeměmi OECD jsou Austrálie, Belgie, Česká republika, Čile, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Izrael, Japonsko, Kanada, Korea, Lucembursko, Maďarsko, Mexiko, Německo, Nizozemí, Nový Zéland, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Slovenská republika, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, USA a Velká Británie. Partnerskými zeměmi pak Čína, Brazílie, Indonésie, Jižní Afrika a Rusko, s nímž momentálně jedná o možnosti přistoupení. Tato čtyřicetka zemí dohromady odpovídá za 80 procent veškerého světového obchodu a investic. Česká republika je členem od roku 1995.

**ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ
PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU
(UNESCO)**

**ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU
SPOLUPRÁCI A ROZVOJ
(OECD)**

Cíle organizace

UNESCO usiluje o vytváření podmínek pro mezikulturní dialog přispívající k trvale udržitelnému rozvoji, dodržování lidských práv a zmírňování dopadů chudoby, a to zejména prostřednictvím:

- podpory vzdělávání, jež chápe jako jedno ze základních lidských práv a zároveň nezbytný předpoklad lidského rozvoje;
- pěstování vzájemného porozumění mezi kulturami prostřednictvím ochrany světového dědictví a podpory kulturní diverzity;
- rozvíjením vědecké spolupráce s cílem budování systémů přispívajících k trvale udržitelnému rozvoji a posilování vzájemných vazeb mezi národy a kulturami;
- ochraně svobody slova jako základní podmínky demokracie, rozvoje lidstva a zachování lidské důstojnosti (UNESCO, 2014c)⁴⁶.

OECD usiluje o zvyšování ekonomické a sociální prosperity lidstva na celém světě v podmínkách trvale udržitelného rozvoje. Jeho činnost se soustřeďuje do čtyř hlavních oblastí:

- posilování důvěry vlád v trh, instituce a firmy umožňující jeho fungování, a vytváření vhodných podmínek pro tržní ekonomiku;
- pomoc vládám s ozdravováním veřejných financí, jež jsou základem pro trvale udržitelný hospodářský rozvoj;
- hledání cest ke stimulování růstu prostřednictvím inovací, strategií trvale udržitelného rozvoje a podpory dynamicky se rozvíjejících trhů;
- rozvoj kompetencí zajišťujících produktivitu a uspokojení v pracovním životě v proměňující se struktuře ekonomiky (OECD, 2014c).

⁴⁶ V souladu s těmito programovými body lze činnost UNESCO rozdělit do pěti programových sektorů – vzdělávání, přírodní vědy, společenské a humanitní vědy, kultura, komunikace a informace.

**ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ
PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU
(UNESCO)**

UNESCO sleduje:

- osm tzv. Rozvojových cílů tisíciletí, stanovených mezinárodní politickou komunitou, včetně dvou zastřešujících cílů (tj. podpora kultury mírového soužití a zajištění udržitelného rozvoje).
- dvě globální strategické priority – rozvojovou agendu týkající se Afriky a problematiku genderové rovnosti (UNESCO, 2014c).

**ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU
SPOLUPRÁCI A ROZVOJ
(OECD)**

OECD se navíc zabývá:

- analýzou veřejných politik a studuje jejich vliv na kvalitu lidského života (např. daňové zatížení, výše příspěvků na sociální zabezpečení, objem volného času, efektivita vzdělávacích systémů a systémů důchodového zabezpečení ve svých členských zemích (OECD, 2014c).

Organizační struktura

Řídící orgány UNESCO

- **Generální konference**, složená ze zástupců všech členských států, je nejvyšším orgánem určujícím politiku a strategii organizace. Stanovuje program a rozpočet, volí členy výkonné rady a každé čtyři roky jmenuje generálního ředitele organizace. Jejich zasedání se účastní i pozorovatelé nečlenských států, mezivládních a nevládních organizací. Každá země má stejně platný hlas.
- **Výkonná rada** řídí celkový chod organizace a dohlíží na plnění programu stanoveného Generální konferencí. Její zástupci jsou voleni podle kulturní a geografické diverzity členských zemí (UNESCO, 2014a).

Řídící orgán OECD

- **Rada OECD** je složená z ministrů, kteří zastupují členské země a Evropskou komisi. Na každou členskou zemi, včetně Evropské komise, připadá jeden zástupce. Je hlavním dozorčím a řídicím orgánem, určujícím strategické řízení organizace. Předsedá jí generální tajemník a rozhodnutí jsou činěna na základě konsenzu. Schází se pravidelně a stanovuje program, který pak plní sekretariát.

**ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ
PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU
(UNESCO)**

Výkonný orgán UNESCO

- **Sekretariát** v čele s generálním ředitelem zaměstnává okolo dvou tisíc úředníků z více než 170 zemí. Z toho asi 700 úředníků pracuje ve více než 50 národních a regionálních zastoupení na celém světě. Vedle hlavních programových sektorů⁴⁷ jsou součástí sekretariátu UNESCO také řídicí a podpůrné sektory zajišťující služby v rámci organizace.
- **Další specializovaná pracoviště** v souladu s programem, strategií a politikou organizace zajišťují podporu pro klastrové, národní a regionální kanceláře. Čítají 10 institutů a center, jež jsou přímou součástí UNESCO, i 98 mezinárodních a regionálních institutů, jejichž činnost UNESCO zaštiťuje, přestože jsou samostatnými právními entitami (UNESCO, 2014d).

**ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU
SPOLUPRÁCI A ROZVOJ
(OECD)**

Výkonné orgány OECD

- **Výkonné výbory** jsou složené ze zástupců 34 členských zemí a zástupců zemí, kteří mají status pozorovatele. Aktivně spolupracují s více než 40 000 úředníky veřejné správy členských zemí. OECD má asi 250 výborů a pracovních a expertních skupin pověřených agendou v oblasti hospodářství, obchodu, vědy, práce, vzdělávání a finančních trhů.
- **Sekretariát** v čele s generálním tajemníkem plní priority stanovené radou, poskytuje podporu výkonným komisím a na základě jimi zpracovaných podkladů provádí analýzy a vydává doporučení. Zaměstnává asi 2 500 úředníků, působících převážně v sídle organizace, ale i v regionálních centrech (OECD, 2014e).

⁴⁷ V souladu se svými strategickými cíli má UNESCO v současné době pět hlavních programových sektorů, jimž odpovídají jednotlivá programová oddělení sekretariátu. Kromě vzdělávání se zabývá také přírodními vědami, sociálními a humanitními vědami, kulturou a oblastí komunikací a informací.

**ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ
PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU
(UNESCO)**

**ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU
SPOLUPRÁCI A ROZVOJ
(OECD)**

Nástroje a mechanismy ovlivňování politiky

- **UNESCO** působí jako celosvětové fórum pro zástupce národních vlád a občanské společnosti. Iniciuje mezinárodní spolupráci a skrze své donory a partnery mobilizuje zdroje, nastavuje standardy v mezinárodní politice a usiluje o mezinárodní konsenzus. Prostřednictvím sítě 199 komisí udržuje dialog s občanskou společností a zaštiťuje činnost svých specializovaných pracovišť, jež dodávají expertízu, realizují programové aktivity a posilují kapacitu členských zemí v daných programových oblastech (UNESCO, 2014b).
- **OECD** působí jako nezávislý poradní orgán, který sbírá data a provádí analýzy, na jejichž základě dává doporučení vládám svých členských zemí. Ty je mohou, avšak nemusejí přijmout. OECD také monitoruje, zda byla doporučení přijata, zpracovává přehledové a tematické studie pro své členské země, a hodnotí dopad a efektivitu přijatých doporučení (OECD, 2014d).

Mezivládní spolupráce UNESCO

- Činnost UNESCO vyplývá z Ústavy UNESCO, interních směrnic vydaných Generální konferencí a smluv mezi UNESCO a OSN, jejími specializovanými agenturami a dalšími mezinárodními politickými organizacemi (UNESCO, 2014a).

Spolupráce OECD s Evropskou unií

- OECD intenzivně spolupracuje s EU. Zástupci Evropské komise se podílejí na přípravě dokumentů, programu a strategií OECD a zapojují se do činnosti celé organizace a jejích orgánů. Nemají ale právo hlasovat o rozhodnutích a doporučeních navrhovaných Radě OECD k přijetí (OECD, 2014b).

**ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ
PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU
(UNESCO)**

Entity se statusem pozorovatele UNESCO

- Suverénní řád maltézských rytířů, Vatikán, Africká unie, Arabská liga organizace pro vzdělávání a kulturu, Rada Evropy, Evropská unie, Inter-Americká rozvojová banka, Islámská organizace pro vzdělávání, vědu a kulturu, Latinskoamerická fakulta sociálních věd, Latinská unie, Liga arabských států, Organizace iberoamerických států pro vzdělávání, vědu a kulturu (UNESCO, 2014h).

Partneři UNESCO

- Rozsáhlá síť partnerů zahrnující neziskové organizace, mezivládní a vládní organizace, soukromé podniky, média a asociace a přidružené organizace (UNESCO, 2013).

**ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU
SPOLUPRÁCI A ROZVOJ
(OECD)**

Globální partneři OECD

- 70 nečlenských zemí a 10 globálních fór zahrnujících iniciativy v Evropě, na Kavkazu a ve Střední Asii, Asii, Latinské Americe, na Středním východě a v Severní Africe a v západní Africe (OECD, 2014b).

Další partneři OECD

- Poradí výbor pro obchod a průmysl při OECD (BIAC), Odborový poradní výbor při OECD (TUAC), Parlamentní shromáždění Rady Evropy a Parlamentní shromáždění NATO (OECD, 2014b).

Historie organizace

- **UNESCO** vzniklo jako odpověď na hrůzy druhé světové války 16. listopadu 1945 na ustavující konferenci v Londýně. Z celkového počtu 37 účastnických států jich následně 20 ratifikovalo ústavu UNESCO⁴⁸.
- **OECD** vzniklo 30. září 1961, kdy vešla v platnost úmluva o OECD, kterou s podporou Spojených států a Kanady podepsalo 18 členských států tehdejší OEEC⁴⁹. V roce 1964 se k OECD přidalo Japonsko a postupně

⁴⁸ Těmito státy byly Austrálie, Brazílie, Kanada, Čína, Československo, Dánsko, Dominikánská republika, Egypt, Francie, Řecko, Indie, Libanon, Mexiko, Novým Zéland, Norsko, Saudská Arábie, Jižní Afrika, Turecko, Velká Británie a USA. Jejich složení bylo poznamenáno politickým rozdělením světa za druhé světové války.

**ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ
PRO VÝCHOVU, VĚDU A KULTURU
(UNESCO)**

Japonsko a SRN byly přijaty až v roce 1951 a Španělsko v roce 1953. Do historie organizace se promítly i některé další faktory, jako studená válka, proces dekolonizace a rozpad SSSR. Ten se stal členem v roce 1954 a v roce 1992 byl nahrazen Ruskou federací spolu s 12 bývalými sovětskými republikami.

- V šedesátých letech se členem UNESCO stalo i 19 afrických států. Po vstupu do Organizace spojených národů je od roku 1971 Čínská lidová republika jediným legitimním zástupcem Číny. NDR byla členem od roku 1972 do roku 1990, kdy se stala součástí SRN.
- Některé státy vystoupily z politických důvodů, ale pak se opět staly jeho členy. Jižní Afrika nebyla členem v letech 1957–1994, USA v letech 1985–2003, Velká Británie v letech 1986–1997 a Singapur v letech 1985–2007 (UNESCO, 2014d).

**ORGANIZACE PRO HOSPODÁŘSKOU
SPOLUPRÁCI A ROZVOJ
(OECD)**

i další země. Bylo vytvořeno jako ekonomický protějšek NATO. Je nástupníkem Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci (OEEC), zřízené v roce 1948 pro koordinaci Marshallova Plánu evropské obnovy, financovaného po druhé světové válce USA (OECD, 2014a).

- S ohledem na jeho ryze ekonomické cíle se OECD dříve také přezdívalo „klub bohatých mužů“. Hospodářský růst je pro OECD klíčový dodnes, avšak pojetí prosperity se v globalizovaném světě rychle mění a OECD tedy nuceno zabývat se otázkou, jak se vyrovnat s dynamicky se rozvíjejícími zeměmi, jako je například Brazílie nebo Čína, které mají zcela odlišné politické zájmy a specifické sociální problémy (Schuller, 2009, s. 292).

⁴⁹ Těmito státy byla Belgie, Dánsko, Francie, Island, Irsko, Itálie, Lucembursko, Nizozemí, Norsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Švédsko, Švýcarsko, Turecko, Velká Británie, Spolková republika Německo. Patřilo sem i svobodné teritorium Terst, které bylo dočasně pod angloamerickou vojenskou správou až do té doby, než toto území bylo opět přidruženo k Itálii (OECD, 2014a).