



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

# Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR

Karel Rýdl



Cesta  
ke kvalitě  
AUTOEVALUACE ŠKOLY

Vliv socioekonomického  
vývoje společnosti  
na pojetí kvality školy v ČR

Karel Rýdl

Rýdl, Karel

Vliv socioekonomického vývoje společnosti na pojetí kvality školy v ČR – Vydání 1. – Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 – 119 s.  
ISBN 978-80-87063-76-7

Autor: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Jazyková úprava: Mgr. Helena Holubcová

Grafická úprava: Ondřej Huleš

Ilustrace: Ing. Petr Vyoral

Ediční číslo: 1. vydání

Rok vydání: 2012

ISBN 978-80-87652-45-9

Vytvořeno v rámci projektu Cesta ke kvalitě.  
CZ.1.07/4.1.00/06.0014

Tato kniha vznikla v rámci individuálního národního projektu MŠMT ČR a byla spolufinancována z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Obsah

Úvod .....	5
<b>1 Vliv globalizace a pojetí výchovy a vzdělání .....</b>	<b>7</b>
1.1 Úvodem ke globalizaci .....	7
1.2 Pohled do budoucna .....	9
1.3 Napětí musejí být překonána .....	11
1.4 Budování naší společné budoucnosti .....	12
<b>2 Vývoj v České republice se zřetelem k období po roce 1989 .....</b>	<b>16</b>
2.1 Historický vývoj vzdělávání po druhé světové válce do roku 1989 .....	16
2.2 Hlavní problémy vývoje školství a vzdělanosti po roce 1990 .....	20
<b>3 Školství pod tlakem sociální a ekonomické politiky .....</b>	<b>34</b>
<b>4 Znaky současnosti mění obsah pojmu vzdělání .....</b>	<b>41</b>
4.1 Znaky doby .....	41
4.1.1 Mnohočetnost životních forem a sociálních vztahů .....	42
4.1.2 Proměny světa v důsledku nových technologií a médií .....	43
4.1.3 Problémy ekologické gramotnosti .....	44
4.1.4 Růst počtu obyvatel a jejich migrace .....	46
4.1.5 Internacionalizace životních poměrů .....	46
4.1.6 Změna hodnotové orientace .....	47
4.2 Současný pojem vzdělání .....	48
4.3 Cesta k otevřené společnosti .....	51
4.3.1 Proměny světa dospívajících .....	51
4.3.2 Změny v pojetí dětství a dospívání .....	52

4.3.3	Nutnost změn v oblasti pedagogického myšlení	55
4.4	Změna ve světě práce a hospodářství	58
4.4.1	Různé názory	60
4.4.2	Marketizace a „soukromý sektor“	62
4.4.3	Vláda a svoboda vzdělávání	64
4.4.4	Spojitosť svobody vzdělávání s dalšími základními právy	67
4.4.5	Občanská společnost	68
4.4.6	Hospodářské proměny	69
4.4.7	Rostoucí míra nejistoty jako jediná životní jistota	71
4.4.8	Ekonomika úkoluje školu	73
4.5	Důsledky celoživotního vzdělávání pro vzdělávací systém	75
4.5.1	Celoživotní vzdělávání a společnost	75
4.5.2	K pojetí pojmu a definice celoživotní vzdělávání	77
4.5.3	Stručný přehled vývoje koncepce celoživotního vzdělávání (učení) v zemích EU	89
4.6	Vzdělávání jako pedagogika rozmanitosti a pospolitosti	105
4.6.1	Věda a společnost	105
4.6.2	Vývojové trendy evropského školství	106
4.6.3	Pohled na současné změny	108
4.6.4	Poznávání širokých souvislostí	109
4.6.5	Vliv hodnotové orientace	109
4.6.6	Tendence ve vzdělávání	110
4.6.7	Pojem „inovativní škola“	111
4.6.8	Zlepšující se škola není škola inovativní	112
4.6.9	Problém transformace vzdělávání je komplexní	114
4.7	Pedagogika rozmanitosti jako východisko?	115
	<b>Slovo závěrem</b>	119

## Úvod

Svět, moderní společnost, politika, ekonomika, hospodářství – jakou roli v tom hraje vzdělávání? Jaké jsou nutné podmínky pro hospodářský růst? Je vzdělávání skutečně politickou a společenskou prioritou? Jak se proměnily podmínky pro efektivní vzdělávání v průběhu posledních 50 let? Jaké jsou příčiny a důsledky školských reforem? Má inkluzivní vzdělávání v našem školství možnost se uplatnit? Proč je celoživotní vzdělávání v moderní společnosti nevyhnutelné? Těmito otázkami a mnoha dalšími tématy se zabývá autor analytického textu této publikace. Na některé otázky nabízí jednoznačnou odpověď, jindy přichází se zamyšlením k tématu z různých úhlů pohledu, protože jak sám uvádí „odpověď je jednoduchá ve formulaci, ale složitá v realizaci“.



# 1

## Vliv globalizace a pojetí výchovy a vzdělání

### 1.1 Úvodem ke globalizaci

Pojem globalismus proniká do společenského povědomí z oblasti ekonomiky. Podle řady expertů je výrazem určité krize společenského řádu, který měl soužit všem jeho členům. V krizi se vlastně ocitá i současné pojetí globalizace, která měla původně sloužit jen zájmům velkých společností. Příčina je zjevná. Jde o nadřazení zisku nad zájmy zaměstnanců a zákazníků, nad zájmy veřejnými a sociálními. Demokratická společnost dokáže přežít jen tehdy, pokud se jí daří udržovat rovnováhu mezi zájmy instituce a individua. Tato rovnováha je v posledních desetiletích značně narušována, což výrazně determinuje i roli dalších společenských institucí (např. školy) a jejich vztah k jednotlivci.

Z hlediska jednotlivce může být současná globalizace vnímána stejně negativně, jako negativně vnímaly generace v polovině 19. století budování železniční sítě nebo telegraf. Dějiny nás poučují, že vždy, když byli lidé konfrontováni s něčím, co přesahovalo jejich tehdejší zkušenosti a horizonty chápání, probouzelo to jejich strach a obavy více než nadšení a radost. Stále častěji se objevující nové a nové vynálezy, objevy v oblasti jaderné fyziky, biochemie, genetiky v nás i dnes aktivizují více

strachu a obav z neznáma než např. filozofická teze o neexistenci obecné pravdy nebo varování před odklonem chápání moudrosti ve smyslu porozumění světu. Našeho bezprostředního života se totiž dotýkají méně než objevy v biochemii nebo genetice. Právě úroveň všeobecné vzdělanosti a míra přístupu ke vzdělání může zřetelně ukázat, že filozofické výpovědi mohou mít přinejmenším stejný účinek na změny v našem životě, jako má biochemie nebo genetika. Z hlediska delší časové perspektivy je toto tvrzení mnohem oprávněnější.

Cílem naší doby by potom měla být nová interpretace pojmu vzdělání, které by vybavilo člověka tak, aby byl obtížněji manipulovatelný systémem, do něhož je nucen se začlenit. Jde o osobnostní výbavu mravní, etickou a hodnotovou, vycházející z principů demokratismu a humanismu. K tomuto problému se již vyjádřila řada odborníků z oblasti sociologie, pedagogiky i psychologie.

Strach z budoucnosti je posilován také sociology a antropology, kteří dospívají k řadě výpovědí o tom, že poškozování životního prostředí, které ohrožuje samu existenci člověka jako živočišného druhu, je zakódováno v člověku samém, protože jeho existence je založena na schopnosti a potřebě pracovat a prací člověk přetváří přírodu a vlastně tak ničí přirozené životní prostředí. Z hlediska evolučního jde tedy o riskantní druh se zakódovanou možností sebezničení.

Vzhledem k mnoha výzvám, které chystá budoucnost, považuje lidstvo ve své snaze dosáhnout nebo se alespoň přiblížit k ideálům míru, svobody a sociální spravedlnosti, vzdělání za nepostradatelné bohatství. Výchova a vzdělání hraje při vývoji jedince a společnosti stěžejní roli. Vzdělání ovšem nelze považovat za kouzelný nápoj či čarovné zaříkadlo, které otevře dveře do světa plného ideálů, nýbrž za jeden z nejdůležitějších prostředků, jak lépe a ve větším souladu podpořit vývoj lidstva, ovšem se stále hlubším důrazem na ohleduplnost k životnímu prostředí. Prostřednictvím vzdělání mohou být vytvářeny prostory, které umožní člověku rozhodnout se podporovat chudobu, nevědomost, utlačování, množství sociálních vyděděnců a válek nebo je odstraňovat.

V době, kdy je vzdělávací politika ostře kritizována nebo z ekonomických a finančních důvodů odsunuta na nejnižší stupínek žebříčku, je nutné oslovit co nejvíce lidí a prostřednictvím analýz, diskusí a doporučení je přesvědčovat o svém dlouhodobě oprávněném názoru.

Nemusíme ani zdůrazňovat, že takové úvahy patří v první řadě dětem a mladým lidem. Oni totiž převezmou žezlo od dnešní generace

dospělých, od generace, která se až přespříliš zabývá jen svými vlastními problémy. Výchova a vzdělávání jsou také projevem lásky k dětem a k mladým lidem, které bychom měli přivítat ve společnosti. Jim bychom měli bez okolků nabídnout místo, které jim náleží – a to v každém případě ve vzdělávací instituci, v rodině, v místním společenství i v celém ve státě. Neúnavně bychom měli připomínat tuto základní povinnost, aby jí bylo věnováno více pozornosti, i když s tím budou spojeny politické, ekonomické a finanční úvahy.

Naše století je formováno jak hlukem a nespoutaností, tak ekonomickým a sociálním pokrokem – pokrokem, kterého se v žádném případě nedostalo všem stejně. Na prahu nového století, které budí strach a naději zároveň, je bezpodmínečně nutné, aby všichni lidé s pocitem odpovědnosti věnovali svou pozornost měnícím se cílům a prostředkům výchovy a vzdělávání. Vzdělávání chápeme jako stálý proces zvyšování osvojovaných poznatků a zlepšování dovednostní vybavenosti člověka.

Je to také – a to možná v první řadě – neobyčejně vhodný prostředek pro osobní rozvoj a budování vztahů mezi jednotlivci, skupinami, a národy.

Komise UNESCO možná měly téměř neřešitelnou úlohu předložit ve světě plném různorodých podmínek analýzy, které by byly všeobecně platné, a vypracovat závěry, které by mohly být každým akceptovány.

Své úvahy promítaly do globalizací určené budoucnosti. Formulovaly se otázky, které se týkají všech a byly předloženy jak národně, tak celosvětově aplikovatelné směrnice.

## 1.2 Pohled do budoucna

V posledních 25 letech udělala věda obdivuhodné objevy a získala skvělé poznatky. Mnoho rozvojových zemí zlepšilo úspěšně svůj status a stoupla, i když v různých zemích rozdílně, životní úroveň. Přes tento vývoj panuje rozčarování, jež je ostrým kontrastem k nadějím, které vysvítly v letech bezprostředně po druhé světové válce.

Dá se tedy říci, že pokrok, z hlediska ekonomického a sociálního, s sebou přinesl jistou deziluzi. Rostoucí nezaměstnanost a stále větším počtem sociálních vyděděnců ve vyspělých zemích se tato skutečnost stává stejně tak zjevnou, jako prostřednictvím stále trvajících

nerovností po celém světě. Lidstvo si stále více uvědomuje ohrožení svého přirozeného prostředí, nicméně se nepodařilo – a to přes celou řadu mezinárodních setkání (např. konference Spojených národů pro životní prostředí a vývoj v roce 1992 v Rio de Janeiro) a přes vážná varování před přírodními katastrofami a průmyslovými nehodami – zmobilizovat síly potřebné k řešení tohoto problému. Ve skutečnosti nemůže být ekonomický růst sám o sobě dál považován za nejlepší cestu, když se má sladit materiální pokrok s poctivostí a respekt k důstojnosti člověka a přírody. Neboť naší povinností je předat budoucím generacím tyto věci v dobrém stavu.

Ještě jsme zdaleka nepochopili všechny faktory, ovlivňující cíle a možnosti stále trvajícího vývoje a novou formu mezinárodní spolupráce. Toto bude představovat jednu z největších intelektuálních a politických výzev příštího století. To by ale nemělo přimět rozvojové země, aby zanedbávaly růst podporujících sil, především nutnost připojení se – z hlediska kulturního přizpůsobení a současného myšlení – do světa vědy a techniky.

Ti, kteří věřili, že s koncem studené války přijde lepší a mírumilovnější svět, mají dnes důvod k rozčarování a deziluzi. Není to dostačující útěcha ani omluva stále opakovat, že historie prostě probíhá tragicky - to ví každý, po případě by to měl vědět. Přestože si poslední válka vyžádala 50 milionů obětí, nesmíme zapomenout, že od roku 1945 přišlo o život ve 150 válkách okolo 20 milionů lidí, a to jak před, tak po pádu Berlínské zdi. Jestli se jedná o nová nebo stará nebezpečí, nehraje žádnou roli. Napětí mezi národy a etnickými skupinami stoupá, neboť to jsou důsledky eskalace sociálních a ekonomických nespravedlností. Vzhledem k narůstající vzájemné závislosti mezi národy a ke globalizování problémů jsou příslušné orgány povinny tato nebezpečí zvážít a zavést opatření k jejich zamezení.

Ale jak se můžeme naučit žít společně „in global village“ („všichni pod jednou oblohou“), když ani nejsme schopni žít ve společenství, do kterých přirozeně patříme – v národě, v kraji, ve městě, na vesnici a v sousedství? Jsme odhodláni přispět svým dílem k veřejnému životu? A umíme to vůbec? Tato otázka má pro demokracii rozhodující význam. Vůle zařadit se – a to už by mělo být jasné – musí vycházet z pocitu zodpovědnosti jedince. Zatímco demokracie získala nové teritorium v zemích, které v minulosti trpěly pod nadvládou totality a despotických panovačských režimů, polevuje v zemích, které již mnohá desetiletí disponují demokratickými institucemi. Zdá se, jako by bylo stále

potřeba nových začátků a jako by všechno muselo být obnovováno a znovu objeveno. Jak by tyto velké výzvy nemohly také vyvolat obavy při tvoření vzdělávací politiky?

### 1.3 Napětí musejí být překonána

V současné době je formulováno několik napěťových polí, která budou muset příští generace zásadně řešit, chtějí-li si ponechat šanci na vlastní přežití.

- Napětí mezi „globálním“ a „lokálním“ – lidé se musejí krok za krokem stát světovými občany, aniž by ztratili své kořeny. Přitom by měli dále hrát aktivní roli v životě svého národa a svého místního společenství.
- Napětí mezi „všeobecným“ a „individuálním“ – kultura je stále více globalizována, do této chvíle po částech. Nesmíme opomíjet potenciální možnosti nebezpečí globalizace, v neposlední řadě nemalé nebezpečí, že zapomeneme jedinečnosti každého lidského jedince. Jsou to jedinci, kteří si volí svou vlastní budoucnost a kteří by měli vyčerpát celou svoji sílu pečlivě uschovanou v bohatství své tradice a své kultury, která by mohla být ohrožena moderním vývojem, nebudeme-li jednat opatrně.
- Napětí mezi „tradicí“ a „modernou“, které jsou díly jediného problému – jak je možné změnit způsob života, aniž by se člověk obrátil k minulosti zády? Jak může být dosaženo autonomie spolu s volným vývojem ostatních? Jak se dá začlenit vědecký pokrok? Tedy se musíme postavit výzvám nové informační technologie.
- Napětí mezi „krátkodobým“ a „dlouhodobým“ uvažováním. Oboje existovalo odjakživa, ale dnes je formováno převahou prchavosti a bezprostřednosti. Žijeme ve světě, který je zaplaven zprávami a emocemi s jepičí životností, které nepřetržitě osvětlují aktuální problémy. Veřejnost žádá rychlé odpovědi a úspěšná řešení, zatímco mnoho problémů vyžaduje trpělivé, soustředěné a jednotlivě odsouhlasené reformní strategie. Přesně to platí pro vzdělávací politiku.
- Napětí mezi „nutností závodu“ a „obavou o rovnocennost šancí“ – toto je klasický problém, který je již od počátku století předkládan příslušným hospodářským a politickým orgánům. Zkoušela se sice různá řešení, ta se ale nikdy na dlouho neodsouhlasila. Tlak konkuren-

ce svedl mnoho odpovědných z cesty, takže se jim vlastní úkol ztratil ze zřetele. Každý člověk má být schopen vyčerpat plně své možnosti. To nás podnítilo promyslet a aktualizovat pojem „celoživotního vzdělávání“. Chtěli bychom spojit tři síly: závod nabízející vzrušení, sílu zprostředkující kooperaci, sjednocovací solidaritu.

- Napětí mezi „extrémním rozšířením vědění“ a možnostmi člověka si toto vědění osvojit. Jedná se o nové oblasti učení např. sebepoznání, metody k zajištění psychického a fyzického stavu pohody nebo metody k lepšímu porozumění přirozenému prostředí a k jeho lepšímu zachování. Vzhledem k tomu, že jsou učební plány už nyní vystaveny narůstajícímu tlaku, musí každá rozumná reformní strategie obsahovat předem dané možnosti třídění – vždy za předpokladu, že rozhodující prvky základního vzdělání zůstanou zachovány. To má žáky učit, jak mohou prostřednictvím vědění, pokusů a vývojem vlastní osobnostní kultury zlepšit svůj život.
- A nakonec – další stále se vracející faktor – napětí mezi „duchovnem“ a „materiálním“. Lidé často touží, aniž by to věděli a mnohdy aniž by to slovně vyjádřili, po ideálu a hodnotách, které označíme jako „morální“. A tak je tou nejušlechtilější úlohou vzdělávání všechny a každého podporovat, jednat v souladu s tradicí a přesvědčením a respektovat pluralismus, srdcem a rozumem se posunout do roviny univerzálna, a tak přerůst svým způsobem sebe sama. Na tom závisí přežití lidstva.

#### 1.4 Budování naší společné budoucnosti

Lidé dnes oprávněně cítí pocit rozporu mezi globalizací, jejíž vnější projevy mohou vidět a jsou nuceni je někdy snášet, a mezi hledáním svých kořenů, společných bodů a pocitu sounáležitosti. Vzdělávací politika se musí právě teď, ve chvíli, kdy světová společnost usiluje v bolestech o své zrození, postavit víc než kdy jindy tomuto problému: Vzdělání je základ osobnostního rozvoje a společenství. Jeho úkolem je dovést každého z nás – a to bez výjimky – ke schopnosti rozvést plně celý svůj talent, a využít všechny svůj kreativní potenciál, včetně zodpovědnosti za svůj vlastní život a včetně dosažení osobních cílů. Dosažení těchto cílů, i když zdoluhavé a obtížné, bude podstatným přínosem při hledání spravedlivějšího, lepšího světa, ve kterém stojí za to žít. Zvláště tento aspekt je nutné zdůraznit, neboť někteří lidé dnes vážně pochybují

o možnostech, které vzdělání může zpřístupnit. Samozřejmě, že ještě mnoho problémů čeká na své řešení, k těm se vrátíme později. Lidstvo se vzhledem k velkým neštěstím – válkám, zločinům, zaostalosti – nemůže rozhodnout, zda má prostě pokračovat v cestě nebo propadnout rezignaci. Chceme lidem ukázat jinou cestu.

Jsou dobré důvody znovu zdůraznit morální a kulturní dimenze vzdělání. Tak se každý dostane do situace, kdy bude akceptovat individualitu druhého člověka a pochopí nepravdivý kolísající pokrok světa, jenž směřuje k jisté jednotě. Tento proces musí začít tím, že se každý naučí chápat sám sebe: prostřednictvím cesty do svého nitra s milníky vědění, přemýšlení a praktikované sebereflexe. Tato myšlenka by měla provázet úvahy o tvoření vzdělávací politiky, tak jako používání širších a dalekosáhlejších forem mezinárodní kooperace.

V tomto kontextu se všechno spojí: výzvy vědy a techniky, sebepoznání a poznatky o životním prostředí, o rozvoji dovedností, které člověku umožňují působit v rodině, působit jako občan nebo jako produktivní člen společnosti.

Toto všechno ukazuje, že nepodceňujeme ani ústřední roli intelektu a inovací a ani přechod ke společnosti, která svou dynamiku získává z vědění. A stejně tak nepodceňujeme ani endogenní proces, který umožňuje nahromadění vědomostí, integraci nových objevů a jejich aplikaci v různých oblastech lidské činnosti – od zdravotnických a ochranných činností až k produkci zboží a poskytování služeb. Jsme si také vědomi hranic a omylů, které musely být akceptovány při pokusech přenést do nejchudších zemí technologii. Těm se nedalo zabránit, když měly metody hromadění a aplikace poznatků endogenní charakter. Je proto nutné, seznámit se v mládí s vědou, její aplikací a s těžkým úkolem přizpůsobit se pokroku natolik, aby byla lidská identita a integrace zcela respektována. Ani zde by neměly být přehlédnuty etické aspekty. Vzdělání musí přispět k ekonomickému a sociálnímu rozvoji. Příliš často je vzdělávacímu systému podsouvána vina za nezaměstnanost. Tento postřeh je jen z části pravdivý. Především nesmí zastínit jiné politické, ekonomické a sociální předpoklady pro plnou zaměstnanost nebo pro vědecký rozmach v rozvojových zemích. Nosná řešení problému nerovnováhy mezi nabídkou a poptávkou na pracovním trhu mohou být nalezena např. prostřednictvím flexibilního systému, který by umožnil větší diferenciaci učebních plánů a zajistil by přemostění mezi různými druhy vzdělání nebo také mezi životem a dalším vzděláváním. Taková flexibilita by také pomohla



snížit počet odchodů ze škol a s tím související nehorázné plýtvání lidským potenciálem.

Taková vylepšení, byť žádoucí a účelná, nejsou náhradou za intelektuální inovaci a praktickou aplikaci modelu pro trvalý rozvoj, který je založen na specifických zvláštích jednotlivých zemí. Když vyjdeme ze současných a předvídaných pokroků ve vědě a technologii a z narůstajícího významu vzdělání a jiných nemateriálních aspektů při produkci zboží a poskytování služeb, musíme uvažovat nad svojí představou o pracovním místě a jeho změněném statusu v zítřejší společnosti. Abychom mohli tuto společnost vytvořit, musí být naše představitelství stále o krok před technickým pokrokem, aby bylo zamezeno dalšímu nárůstu nezaměstnanosti, sociálních vydeděnců a nerovnoměrnosti v rozvoji.

Z výše jmenovaných důvodů věříme, že koncept vzdělání, které by se po celý život vyvíjelo směrem kupředu – se všemi přednostmi, co se flexibility, rozmanitosti a použitelnosti vždy a všude týče – si zaslouží všestrannou podporu. Nutná je ale nová koncepce a rozšíření definice celoživotního vzdělávání. Nejenže se musí přizpůsobit změně podstaty práce, ale musí to být soustavný proces formování člověka jako celku – jeho poznatky a schopnosti, stejně jako jeho schopnost kritizovat a jednat. Musí lidem umožnit uvědomit si sebe samé a své prostředí a povzbudit je v plnění své společenské role v práci a ve společnosti.

V této souvislosti se objevila tendence usilovat o „učící se společnost“. Všechny aspekty života jak v individuální, tak ve společenské rovině nabízejí možnosti jak učení, tak praktické činnosti. Je tu velké pokušení soustředit se přesprávit na jednu stranu problému a zdůrazňovat vzdělávací potenciál moderních médií, svět práce, kultury a volného času. A přitom přehlédnout řadu důležitých pravd – přestože jsou lidé nuceni využít všechny možnosti k učení a sebezlepšování, budou schopni smysluplně využít tyto prameny teprve tehdy, až získají solidní všeobecné vzdělání. Bylo by dokonce ještě lepší, kdyby škola předávala nejen radost z učení, ale i schopnost učit se, a kdyby probouzela intelektuální zvědavost. Mohli bychom si dokonce představit společnost, ve které by byl každý učitelem a učněm zároveň.

Aby toto mohlo být uskutečněno, nemůže nic nahradit vzdělávací systém, který uvádí každého do rozmanitých forem vědění. Nenahraditelný je také vztah učitel – žák, který je autoritou podpořen a dialogem rozvíjen. Na to neustále poukazovali klasičtí myslitelé, kteří se zabývali otázkami vzdělání. Je to otázkou zodpovědnosti učitele předat žákovi

vědění lidstva o sobě samém, o přírodě, tak jako všechno významné, co lidstvo stvořilo a vynalezlo.

Dosavadní chování lidské společnosti v cyklicky se chovajícím přírodním prostředí začalo svojí lineárně založenou průmyslovou výrobou a uplatňováním lineárně se chovajících technologií značně ohrožovat samu podstatu lidské existence. Dosavadní výchova a vzdělávání, založené na lineárním myšlení pedagogických koncepcí, vyhovujících zejména hierarchickému uspořádání, kvantitativně orientovanému výkonu a masovému působení ve stejném čase se stejným obsahem a metodami, nemůže zajistit nutnou změnu pedagogického myšlení, které by budoucím generacím umožnilo výrazně ohleduplněji organizovat vlastní život jako součást sítě dlouhodobě se rozvíjejících uzavřených ekosystémů. Lze konstatovat, že ve 2. polovině 20. a na počátku 21. století byla zahájena celosvětová pedagogická diskuse o možnostech změny paradigmatu výchovy a vzdělávání na základě rozvoje koncepce dlouhodobě udržitelného života.

## 2 Vývoj v České republice se zřetelem k období po roce 1989

### 2.1 Historický vývoj vzdělávání po druhé světové válce do roku 1989

Poválečné období bylo výrazně ovlivněno celkovým výsledkem války, obrovským nadšením lidí z vítězství nad německými okupanty a touhou změnit konečně společenské uspořádání ve smyslu demokratického, sociálně spravedlivého a rovnoprávného systému. Rozhodující vliv na vnitřní uspořádání obnovené Československé republiky měl Košický vládní program z dubna 1945 jako výsledek kompromisu řady politických uskupení. Program formuloval požadavek důsledné demokratizace školského systému tak, aby bylo i vyšší vzdělání zpřístupněno širokým vrstvám obyvatelstva. V duchu vládního programu začaly ještě na jaře 1945 přípravy na vydání nového školského zákona, který měl realizovat ideu jednotné školy, v níž byla spatřována záruka skutečné demokratizace lidového vzdělávání a výchovy. Hlavními orgány politické moci se staly národní výbory jako orgány lidové moci. Tento nový systém lidovlády se promítl i do správy školské. I když se národní výbory přímo na správě školství nepodílely, přesto mu vydatně pomáhaly, zejména materiálně a podílely se na obsazování řídicích funkcí ve školách. Nastolení komunistické moci v únoru 1948 vyvolalo politické

čistky, realizované tzv. akčními výbory obrozené národní fronty, které těžce zasáhly i úřady a orgány všech stupňů správy školství a postupně ochromovaly jejich činnost.

Klíčovým školským zákonem týkajícím se všeobecného vzdělávání byl tzv. Nejedlého zákon o jednotné škole z jara 1948, snažící se řešit působení dosavadního duálního systému na sociální rozvrstvení společnosti po stránce vnější organizace, ale neumožňující vnitřní diferenciaci ve školách samotných. Slabou náplastí bylo prodloužení povinné školní docházky na 9 let. Velmi rychle pak pod tlakem politických poměrů přichází revizní zákon z roku 1953, který fakticky přizpůsoboval československý vzdělávací systém sovětskému vzoru, vytvořil podmínky pro zneužívání vzdělávání ve prospěch stranických (a tím i státních) ideologických a ekonomických zájmů s neodbornými zásahy do úrovně vzdělávání určitých vrstev obyvatelstva. Tento stav trval s drobnými obměnami reforem, které ale vždy tzv. „řešily“ jen z minulosti nahromaděné problémy, ale nikoliv skutečné perspektivy a potřeby, až do konce 80. let. V průběhu 50. až 80. let docházelo ke značně chaotickým a nesystémovým reformám, obvykle neřešícím zásadní vzdělanostní problémy otevřené do budoucnosti (zavádění nových technologií, efektivní organizace výchovy a vzdělávání, právo na svobodu mínění apod.), ale soustřeďující se na nahromaděné problémy hlavně ve struktuře a změnách kompetencí řídicích orgánů. Vše bylo podřízeno projevům rozvoje socialistické společnosti a právě její rozvoj byl dokumentován i nutností vzdělávacích reforem, které byly vyhlášeny, ale plně nerealizovány. V průběhu tohoto období došlo ke značnému poškození vzdělanostní úrovně obyvatelstva v oblasti mravní a etické výchovy a v oblasti odborné kvalifikační přípravy nerespektováním celkového vývoje ve světě. V oblasti všeobecného vzdělávání bylo veškeré vědění podřízeno kontrole a „vědeckým“ interpretacím ideologického charakteru. Stát v rukou KSČ musel sice zajišťovat kvantitativní nárůsty škol a zajišťoval povinnou školní docházku a rozšiřoval možnosti dosahování úplného středního vzdělávání, ale v převážné většině v oblasti nematuritního učňovského vzdělávání. Přístup na vysoké školy byl ideologicky kontrolován a v nedělnických rodinách byl regulován umožněním přístupu vždy ob jednu generaci. Škola se stala oporou socialistického zřízení a učitelstvo bylo „donuceno“ sloužit mocenským zájmům KSČ, která si prostřednictvím vlastních usnesení postupně upevnila vedoucí pozice ve státním i veřejnoprávním aparátu a v samosprávě. Kvalita pedagogické

práce byla měřena a hodnocena kritériem úspěšnosti a efektivnosti komunistické výchovy. KSC měla vedoucí úlohu a v rukou všechny kontrolní mechanismy v horizontální i vertikální poloze důsledně centralizované státní školské správy.

Další výraznou tendencí evropského školství se po druhé světové válce stalo sblížování původně velmi odlišných druhů středních škol. Od sedmdesátých let tak lze hovořit o silné integrační tendenci. Kromě toho se měnil celkový obsah nižších škol, které zařazovaly do svých vzdělávacích programů stále více látky, původně určené jen pro vyšší školy. I tato tendence přispěla k nárůstu počtu průměrných a podprůměrných dětí ještě v době jejich povinné školní docházky, což způsobovalo a dodnes způsobuje řadu psychických potíží nejen žákům, ale i rodičům a učitelům.

Podle Zákona o státní správě ve školství (1978) došlo k maximálnímu propojení školských správních orgánů s orgány stranickými. Na špičce hierarchického členění bylo ideologické oddělení ÚV KSC, které ovlivňovalo a úkolovalo Oddělení školství a vědy ÚV KSC, které zase úkolovalo a kontrolovalo činnost ministerstva školství. Tento model byl potom realizován na krajských, okresních (městských), místních (obvodních) úrovních státní správy a samosprávy. Stranická usnesení byla nadřazena usnesením státních orgánů. Československá socialistická republika se tak v průběhu 70. let stala plně kontrolovaným majetkem KSC s neomezenou rozhodovací pravomocí. Tento stav se potom udržel až do změn, které byly vyvolány revoluční likvidací komunistického totalitního režimu v listopadu 1989 a postupným prosazováním demokratických principů i do oblasti správy a řízení školství.

Chceme-li ve stručnosti zhodnotit vývoj vzdělanosti v českých zemích do roku 1989, lze konstatovat následující zkušenosti a vývojové trendy:

1. V dosavadním systému správy a řízení školství byly v českých zemích uplatněny nejrůznější modely a přístupy organizace, projevující se různou mírou vzájemného poměru státní správy (s povahou centralizující a direktivní) a samosprávy (s povahou decentralizující, ale značně direktivní). Proto je velmi obtížné přesně charakterizovat období, v nichž bylo dáno více prostoru rozvoji samosprávy na úkor státní moci s tím, že tato období by bylo vždy možné označit za progresivní. Obecně lze konstatovat, že období let 1948–1990 lze označit za silně centralistické a direktivní, zatímco období od roku

1990 dosud lze označit za období značného vlivu samosprávných orgánů s tendencemi po dekoncentraci až decentralizaci kompetencí státní moci a postupného nahrazování direktivního hierarchického přístupu ve správě a řízení školství přístupy méně direktivními, partnerskými a kooperujícími. Z hlediska dlouhodobého vlivu centralizovaných a direktivních forem a metod správy a řízení je velmi obtížné tento stav měnit.

2. Systém řízení a správy školství, budovaný po roce 1948, vytvořil systém zdánlivě demokratický (princip demokratického centralismu), ale rozhodující moc si ponechal prostřednictvím vlivu KSC (direktivnost) stát. Ovšem členové KSC ovládali státní i volené správní orgány na všech stupních řízení a neumožňovali prosazení občanské vůle a zájmů mimostranických občanských struktur pokud se lišila od stranické linie.
3. Komunistický systém postupně omezil a následně likvidoval veškeré nestátní iniciativy v oblasti výchovy a vzdělávání, protože překážely jednotnému ideologickému znásilnění výchovně vzdělávacího systému, k čemuž byla hierarchicky budovaná školská správa zejména určena.
4. V období let 1948 – 1989 postupně došlo k propojení stranických a státních orgánů a ke spojení zákonodárné, výkonné a kontrolní moci do rukou jednoho centra (ÚV KSC) s neomezenými rozhodovacími pravomocemi tak, aby se neopakovala možnost zranitelnosti řídicího systému právě slabým centrálním orgánem (zkušenost z 20. a 30. let 20. století).
5. V různých formách řízení a správy tzv. malého školství byla vždy zachována osvědčená struktura okresních institucí (sloužících zájmům dobového režimu), ať již to bylo v systému zemského nebo později krajského uspořádání, které mezi sebou úporně bojovaly v průběhu druhé poloviny 19. století. Oba systémy byly ale vždy omezovány prosazováním bývalé „mocnářské“ centralistické linie.
6. Historická zkušenost ukazuje, že pro demokratizaci řízení a správy školství je nutné respektovat následující linie:
  - školství je věcí veřejnou a nikoliv jen státní;
  - demokratizace vyžaduje postupnou dekoncentraci až decentralizaci nejen výkonných, ale zejména rozhodovacích kompetencí do nižších úrovní správy a řízení podle principu subsidiarity;
  - vzájemné spolupůsobení státních a samosprávných orgánů na všech stupních se ukazuje jako přijatelný systém pro přechodné

období budování demokratické a liberální občanské společnosti shora, ale jde o systém velmi nákladný a komplikovaný;

- systém řízení a správy školství obcemi a vyššími územně samosprávnými celky zbavuje stát řady rozhodovacích a kontrolních kompetencí, ale posiluje odpovědnost občanů, od které byli ovšem po několik desetiletí odtrženi. Je to zřejmě ekonomicky a časově velmi náročná a bolestivá, ale jediná cesta k budování liberální občanské společnosti.
7. Pro zajištění efektivní správy a řízení školství je nutné dodržovat oddělení zákonodárné, výkonné a kontrolní pravomoci zřizováním samostatných a na sobě nezávislých institucí a útvarů pro jednotlivé druhy mocí.

Bez širokých veřejných diskusí, respektujících domácí a i zahraniční pozitivní i negativní zkušenosti a bez vytvoření seriózních analýz dosa-  
vadního vývoje a stavu, nelze odpovědně plánovat a budovat efektivní  
perspektivní systém řízení a správy školství.

## 2.2 Hlavní problémy vývoje školství a vzdělanosti po roce 1990

Když se po druhé světové válce začaly silně kvantitativně rozvíjet vzdělávací systémy téměř ve všech zemích, převládalo ve většině zemí následující přesvědčení: vědci a badatelé odhalují stále nové a nové zákony přírody a přizpůsobují jim technická zařízení. Ta zase vymezují struktury světa práce a tím i nepřímo celé lidské společnosti. Existoval nevyslovený souhlas s tím, že by školy měly připravovat mládež především na zvládnutí kvalifikačních nároků technické civilizace. Jaksi se nepočítalo s individuálními riziky jednotlivých povolání a s globálními ekonomickými krizemi. Prosazením vědecky podloženého ekonomického plánování vzdělávací sféry prostřednictvím státních institucí se do čela školského vývoje dostaly zejména vlivné pragmaticky uvažující síly. Jejich cílem bylo postarat se o zejména kvantitativní rozmach vyššího a odborného (kvalifikačního) vzdělávání.

Ve skutečnosti ale této společenské představě vývoj vzdělávací sféry nikdy a v žádné ze zemí neodpovídal. Vzdělávací sféra totiž sledovala zcela jiné hodnotové představy. Ústavy většiny rozvinutých zemí se shodují v tom, že žákům přiznávají prostřednictvím jejich rodičů právo

na svobodné vzdělávání. Rozsah a rozmach kvalifikačního a dalšího odborného vzdělávání prostřednictvím speciálních typů a druhů škol a vzdělávacích zařízení by měl být tedy závislý na rozhodnutích o vzdělávací cestě žáků a jejich rodičů. Když ale tito rozhodují o svém vzdělávání, pak mají většinou na mysli právě představy o vlastní profesní kariéře. To bylo, je a zřejmě i bude přirozeným projevem. Zcela nová je ale v této souvislosti hodnotová orientace, spojovaná s budoucností. Ještě v padesátých letech 20. století bylo v Evropě běžné, že syn následoval v zaměstnání svého otce a dcera svoji matku. Zpravidla chtěl každý zůstat profesně v těch poměrech, do kterých se narodil a v kterých vyrůstal.

Od počátku 60. let 20. století se začala prosazovat linie racionálního plánování vlastní kariéry bez ohledu na výchozí poměry a status. Určujícími se pro zájemce o určité zaměstnání staly klasické občanské hodnoty jako sebeodpovědnost, schopnost nést riziko, ale také schopnost stálých inovací, sebekázeň a disciplína. Každý si začal uvědomovat, že k vysněnému zaměstnání a zajímavému povolání vede cesta jen přes zvládnutí vyššího odborného vzdělání.

Absolvování vyšší odborné školy sice neposkytovalo žádné záruky pro lepší pracovní pozici, ale kdo neměl žádný odpovídající diplom, nemohl v silící konkurenci na pracovním trhu uspět. Čím více se tedy odchyluje nabídka kvalifikovaných pracovních sil od poptávky, tím více musí každý jedinec investovat do vlastního vzdělání, pokud nechce zůstat v nevyhovující výchozí pozici. Vzdělání, které může každý v zásadě získat, se tedy stává rozhodujícím předpokladem pro individuální profesní dráhu, důležitějším než vlastnictví kapitálu nebo zděděná pozice.

Poměr mezi vzděláním a občanskými právy je dalším velkým tématem společenského rozvoje. Normy občanské rovnosti a svobody jsou od počátku spojovány a rozvojem moderního vzdělávání. Občanská práva přitom musejí být přístupná všem jednotlivcům, zní zásada demokracie i moderních vzdělávacích institucí. Zevšeobecnování občanských práv a rozšiřování vzdělávacích možností jdou tak pospolu ruku v ruce.

Školy se na prvním a druhém vzdělávacím stupni vyvíjely ve většině evropských zemí jako typické jednotné školy. V některých z nich (Německo, Rakousko, Nizozemí) byl stále rozvíjen systém vnější výkonostní diferenciací žáků zařazovaných do různých typů škol s různým kurikulem a různou délkou vzdělávání. Rovnost přístupu ke vzdělání

tak odpovídala rovnosti občanské. Každý měl možnost určitou školu zkusit, ale nikomu nebylo zaručeno, že ji také dokončí. Tak jako dospělí jsou jako občané vystaveni stejnému a přímému vztahu vůči násilí státu, tak jejich děti jako žáci jsou ve stejném vztahu vůči národnímu (státnímu) vzdělávacímu systému. Jako žáci vystupují děti v roli „dětí národa“ – jako absolventi školy vstupují do role občanů. Vysvědčení a diplomy, které během vzdělávání lidé získali, je všechny formálně opravňují k využití stejných životních šancí.

Myšlenka stejného vzdělání všem odporují rozdílné životní poměry, v nichž se jednotliví žáci nalézají. Podle materiálních a kulturních okolností, v nichž vyrůstali, potom přicházejí do školy s rozdílnými výukovými předpoklady. Je prokázáno, že děti z rodin s vyšším vzdělanostním standardem jsou na školu, učitele, zkoušení, učebnice a domácí úkoly lépe připraveny než děti z rodin ostatních. Nejedná se zde ale o lepší připravenost emocionální nebo sociální!

Kulturní odstup od školy, zaznamenávaný u různých sociálních skupin, je chápán jako výraz různých nadání, kterým jednotliví žáci od přírody disponují. Tak se ještě během padesátých let věřilo, že míra nadání se postupně ztrácí, když vyšší školy navštěvoval jen malý zlomek žáků. Mnozí byli také dlouho přesvědčeni, že dívky nemají principiálně schopnosti studovat na vysokých školách. I v tomto směru se poměry zásadně změnily. Původně přísně výběrová gymnázia a další exkluzivní školy se staly během krátké doby po druhé světové válce masovými vzdělávacími zařízeními. Tato změna potom způsobila v řadě zemí pokles prestiže jiného typu školy (v Německu a Rakousku hlavní školy, u nás se začíná hovořit o ohrožení 2. stupně základní školy). Navíc byla po druhé světové válce prosazena téměř absolutní koedukace a v některých zemích jsou původně jen chlapecké školy nyní více navštěvovány dívkami. V průběhu šedesátých let byly v rozvinutých zemích postupně vyrovnávány dříve odlišné vzdělávací možnosti měst a venkova, stejně jako se zcela zanedbatelným problémem stala dřívější výrazná vzdělanostní odlišnost katolického nebo protestantského prostředí.

Prudký kvantitativní a postupně i kvalitativní rozvoj školství po druhé světové válce vytvářel žákům jako vedlejší produkt stále nezávislejší a volnější postavení. Zatímco ještě v padesátých letech patřily tělesné tresty ve školách ke kulturním samozřejmostem školního života, od sedmdesátých let byla tvrdě do života prosazována liberální dětská práva, způsobující v současné době řadu problémů, neřešitelných ve

stávající úrovni mezilidských vztahů. Žáci již dnes považují za samozřejmé, že mají právo na svobodné vyjadřování vlastních názorů, na sdružování se, na zveřejňování vlastních prací a za určitých podmínek i právo na stávku. Dokonce mohou své zájmy hájit vůči škole před soudem. V řadě zemí mají žáci možnost podílet se prostřednictvím svých zástupců na řízení a správě škol. Práva a ochrana dětí se v současnosti stalo středem mezinárodní pozornosti, o čemž svědčí nejen množství dokumentů prestižních mezinárodních organizací (OSN, UNESCO, UNICEF apod.), ale i prudký nárůst počtu kongresů, konferencí a seminářů, věnovaných v nejrůznějších zemích této problematice. I přes řadu nových společenských problémů, které však nezapříčinila existence liberálních pedagogických idejí, ale jejich špatná a často polovičatá realizace, musí tendence humanizace vzdělávání ze „století dítěte“ (E. Keyová) pokračovat i v tomto století.

Po skončení studené války mezi dvěma politicky odlišnými mocenskými bloky je světová veřejnost fascinována možnostmi i riziky, s nimiž je spojen další vývoj jednotlivých společenství směrem ke společenství světovému. Mezi jednotlivými zeměmi a státy se stále více obchoduje nikoliv s vlastními výrobky, ale zejména s informacemi. Životní podmínky jsou výrazně měněny rostoucím mezinárodním pohybem obyvatelstva. V největších světových městech dnes žijí pospolu lidé zcela rozdílných kulturních a sociálních tradic, zvyků a morálky. Světová společnost se v těchto centrech stala se všemi klady a zápory reálnou skutečností. Problémem sféry výchovy a vzdělávání je v devadesátých letech míra její připravenosti pro umožnění a zprostředkování internacionalizace životního způsobu současným a budoucím generacím. Všední problém většiny škol (nejenom u nás) tkví v tom, že o vlastním mezinárodním charakteru ještě velmi málo vědí a řídicím sférám se tento problém vzhledem k zahlcenosti každodenní operativou nejeví jako nanejvýš aktuální.

Celosvětově se stále silněji prosazuje představa, že se děti musejí naučit zvládnout racionálním způsobem vzájemné vztahy mezi sebou, přírodou, kulturou a společností. Ve vyučování nastává obrat od zprostředkovávání neotřesitelných pravd vědeckého charakteru o světě a strnulých vidění světa. Žáci musejí v mnohem větší míře získávat kognitivně morální kompetence, které budou jako občané liberální společnosti v životě potřebovat jako existenční nutnost. Musejí se učit, jak mohou v kontextu občanských práv a liberálního prostředí odpovědně prosazovat vlastní zájmy a představy. Ve vyučování tedy jde již cílově

více o ctnosti, jako jsou statečnost, sebeodpovědnost, tolerance, sebekontrola, kritičnost a sebekritičnost. Tato změna vzdělávacích představ a cílů se projevuje také tím, že stále více si žáci mohou sami rozhodovat o tom, v jakém oboru nebo tématu chtějí být vyučováni. Moderní vzdělávání tak neodpovídá jen vědecké, ale především demokratické kultuře.

Věda a demokracie sice nejsou identické, ale v mnoha ohledech jsou si velmi blízké. Vnitřně disciplinovaná a svobodně projevená argumentace v oblasti vědy nebo demokracie vyžaduje ovšem autonomii v zacházení s vlastními emocionálními impulzy a emancipaci vůči dosavadní víře v nedotknutelnou autoritu.

K míře nezávislosti pro zprostředkování vědeckého kurikula přistupuje konečně i výkonnostní princip. Jednotlivec se nadále musí prosadit nikoliv pomocí vnější moci, ale jemnou silou lepších argumentů. Přesvědčovací sílu podpoří znalost pravidel formální logiky a metodická kontrola, ovšem za předpokladu všeobecného uznání platnosti a neporušitelnosti těchto pravidel.

Zvědečtění kurikula probíhá, i když s rozdílnou intenzitou, ve všech národních školských systémech. Přitom jsou vytěsňovány tradiční kulturní odlišnosti. Aby opouštění tradic pomocí občanských práv rozšířilo možnosti osobní individualizace, je nanejvýš nutné věnovat pozornost praktickému uplatňování multikulturálního vzdělávání. Vzhledem k sílící mezinárodní migraci se tento požadavek stává aktuálním i naší zemi.

Požadavky multikulturálního vzdělávání a obavy, které jsou tímto požadavkem různě vyvolávány, obsahují nedorozumění. Moderní školní vyučování nemůže znovu oživovat tradice, které přistěhovalci za sebou zanechali. Zkušenosti, které mladí lidé získávají ve školách, jsou vázány na přítomnost. Žáci nejsou cvičeni v tradičních vztahových představách, ale ve způsobech moderního sociálního soužití, vykazující normy intelektuální nezávislosti, právní rovnosti a kvalitativního principu výkonnosti ve formě hodnocení.

Školní vyučování může nastolit tradiční kulturu přistěhovalců pouze jako téma, které je možné se pokoušet vědeckými přístupy vysvětlit a objasnit. Vědecké pochybování je ale nepřitelem tradiční konformity. Možnosti velké městské školy zprostředkovat desetiletému chlapci z přistěhované etnické menšiny kulturní identitu jeho předků, jsou tak velmi omezené. Na druhou stranu ale zase není pro soudržnost společnosti žádným nebezpečím, když se přistěhovalecké dítě důvěrně

ve škole seznámí s jazykem, dějinami a kulturou rodné země svých předků.

Od moderní multikulturální školy tedy musíme očekávat následující: poskytuje dětem většiny i menšin stejnou příležitost k poznávání společenské podmíněnosti jejich současné kulturní orientace, kterou mohou volně disponovat a zároveň ji intelektuálně a emocionálně rozvíjet. Z tohoto způsobu „socializace“ nových generací mohou profitovat nejen žáci, ale dlouhodobě i celá společnost.

Otevírání se školy kulturním zájmům všech žáků bez ohledu na jejich původ je doporučováno i z dalších důvodů. Dosavadní výsledky bádání v oblasti národnostních menšin ukázaly, že vlastní kulturní nebo sociální hranice jsou vymezovány více většinami než menšinami. Typickým příkladem jsou víry v etnické rozdílnosti, vyvozované nikoliv z poznání menšinových kultur, ale z vlastních představ, což v důsledku vede k vytváření předsudků. Ty se pak stávají vlajkovými hesly společenských reakcí, končících většinou svévolným násilím. Těmto zcela neracionálním rysům vzájemného střetávání může výrazně otupit hroty škola. Jak důležitá a aktuální je tato úloha, ukazují stále četnější a hrůznější projevy fundamentalismu ze všech končin světa. Fundamentalismus totiž vůbec neobrací pozornost k tradiční hodnotové orientaci, jak si jeho představitelé myslí, ale naopak je výrazem ztráty pevných postojů tradičních pořádků, která není kompenzována nalezením postojů nového řádu.

Ze vzdělávacích statistik různých zemí vyplývá zcela zřetelně fakt, že rodiče, kteří absolvovali vyšší školu, odmítají nižší vzdělání pro své děti. Děti, které právě nyní chodí do školy nebo zahájí školní docházku v blízké budoucnosti, mají rodiče, z nichž většina již absolvovala vyšší školy. Tito duševně a materiálně sebevědomí občané se již sotva budou vracet k stavovskému orientovanému sociálnímu charakteru minulých let.

Tento nezvratný (leč dílčími zásahy zpomalovaný) vývoj nutně pokračuje požadavkem širší autonomie, kterou žáci, učitelé a rodiče musejí získat vůči byrokratickým institucím v oblasti školství. Rozvoj univerzalizmu, postaveného na principu vědeckosti a demokracie, který se stal v posledních desetiletích opět rozhodnou výzvou pro vzdělávání nastupujícího století, je dobrou šancí pro celou společnost.

Dalším problémem českého školství je jeho tradiční a stále vysoká selektivnost. Zdá se, že pro drtivou většinu obyvatelstva není otázkou selektivnosti (tedy výběrovosti) české školy vůbec žádným závažným

problémem, ale přirozeným jevem, který ke škole patří tak dlouho, jak škola existuje.

Pokud přijmeme jako východisko tezi, že škola je společenská instituce organizovaná tak, aby se jí děti musely přizpůsobovat, potom se zdá být selekce zcela přirozeným jevem, o kterém nemá smyslu pochybovat. Pokud ale vycházíme z teze opačně formulované, že škola je sociální instituce, která má být organizována tak, aby se přizpůsobovala potřebám dětí, jeví se nám selekce, a to jakéhokoliv druhu, jako prvek výrazně omezující efektivitu jednotlivých funkcí školy. Těmi jsou funkce kvalifikační, integrační, socializační a kultivační, ovlivňující celkovou podobu každého jednotlivce.

Selekce se projevovala ve všech školských systémech v různých historických obdobích s různou intenzitou. V současné době platí zjištění selektivnosti v systému škol za prvek negativní, protože jsou společenskými změnami a výhledy do blízké budoucnosti na školu kladeny zcela jiné cíle, než tomu bylo v dobách minulých. V současné době již není školský systém v nejrozvinutějších zemích světa chápán jako uzavřená soustava na sebe hierarchicky navazujících institucí, poskytujících sice dílčí, ale hotový a utříděný obraz světa tak, že různým skupinám dětí je určena různá hloubka a šířka tohoto obrazu světa. Kritériem členění dětí potom byla (a dodnes to přežívá) jejich intelektuální úroveň, měřená velmi spornými a nedokonalými prostředky. Pokud má školský systém, zejména na úrovni povinné školní docházky, plnit nadále efektivní společenskou funkci, musí se stát systémem otevřeným, maximálně průchodným (tedy bez selektivních bariér spočívajících na sporném kritériu intelektuální potence) a motivujícím pro další učení a poznávání ve smyslu vlastní kultivace. Zkrátka musí se stát pouhým prvním krokem systému celoživotního vzdělávání. V tomto případě je selekce zcela zbytečným luxusem, který by se v budoucnu ještě dále prodražil.

Všechny snahy o prosazení principu rovnosti šancí pro všechny děti dosud nemění nic na tom, že zneužívané poznání odlišnosti jednotlivců (ve smyslu privilegií jako startovních nedostatků) se v tradičně organizované škole stále reprodukuje. Reformy školství by měly vést k narušení „kulturních kapitálů“ jednotlivých skupin, což by mělo za důsledek rozrušení selektivních překrad. Ty dnes ve světě nejsou již ani tak hrozné na úrovni přechodu z primární vzdělávací úrovně do úrovně sekundární (neplatí v Německu, Rakousku, Švýcarsku a zřejmě i u nás), jako v přístupu k odbornému kvalifikačnímu vzdělávání.

Moment výkonnosti, na kterém selektivnost spočívá, hodně ubral na síle principu „zapisování se“ podle vlastního zájmu. Hovoří se o alokaci podle výkonnosti, měřitelné ovšem nikoliv k vlastním možnostem každého jedince, ale k možnostem ostatních jedinců. Fakt sociální nerovnosti se změnil, ale sociální nerovnost sama zůstala jako strukturální zřetel zachována. Selektivnost ovlivňuje negativně všechny ostatní funkce školy a v první řadě zabraňuje naplňování funkce personalizační (podpora individuálního rozvoje).

V rozvinutých zemích se od selektivních prvků formou vnější nebo vnitřní diferenciací ustupuje ve prospěch socializačně efektivních forem a metod učení (heterogenní skupiny, integrace předmětová, týmové vyučování, sociální učení, skupinová práce atd.), v nichž si každé dítě může prožít vlastní úspěch. To, že selekce ve škole vede většinu žáků k pocitu, že jsou neúspěšní, se potom společností později vymstí v chování takových žáků.

Vzhledem k značné společenské setrvačnosti v oblasti myšlení nelze předpokládat, že zejména rodiče se rychle vzdají zažitých představ o pozitivním vlivu selekce ve školách, zejména ne tehdy, pokud to vyhovuje jejich dětem, které mají obvykle uskutečnit nenaplněné aspirace vlastních rodičů.

Nabízí se otázka „jak z toho ven?“. Odpověď je jednoduchá ve formulaci a složitá v realizaci. Dnes již totiž existuje velké množství časem a životy mnoha lidí ověřených zkušeností, že i neselektivní a prioritně nevýkonová škola vede své žáky k sociálně silným, charakterově vyrovnaným a vzdělaným sebevědomým občanům, ovšem v nestresujícím prostředí napětí, konkurence a rivalit. V takových školách s příjemnou atmosférou vyhrávají všichni. Konkrétními příklady mohou být školy postavené na principech partnerství, tolerance, individualizace, volby z nabídky aktivit apod. Že to nejde v naší společnosti, zmítané chaosem transformace a pohodlností zápečnictví? Tak si prostudujte poslední vzdělávací reformu v Polsku, která se prosazuje navzdory horší sociální i ekonomické situaci, ale s o větší důsledností a systémovou otevřeností nutící k participaci všechny skupiny obyvatelstva. Z výše uvedeného textu vyplývá potom jako východisko nové pojetí vzdělanosti.

Zamysleme se nad příčinami a smyslem současných změn v oblasti vzdělávání, které mají velmi silný vliv na současné pojetí vzdělanosti, kterým je zase dosti podstatně určována podoba našeho budoucího života. Protože vycházím z teze, že smysl změn v oblasti výchovy

a vzdělávání lze pochopit jen tehdy, porozumíme-li zejména změnám probíhajících mimo oblast výchovy a vzdělávání, budu věnovat pozornost vnějšímu prostředí více než vnitřním problémům výchovy a vzdělávání, které se projevují již jen jako různé formy reakce na tlak a vliv změn vnějších. Z hlediska vnitřních změn v oblasti vzdělávání se chci dotknout zvláště stále málo zdůrazňovaného rozdílu mezi vzděláním a věděním.

V poslední dekádě minulého století se v rozvinutých zemích velmi prohloubila snaha po komplexní reformě výchovně-vzdělávacího systému. Sociálně-ekonomický vývoj společnosti jasně ukázal, že vůbec nestačí reformovat jen dílčí instituce, např. školu nebo rodinu, ale stále rychlejší technologický rozvoj nás nutí uvažovat o komplexní transformaci celého systému, jejímž cílem musí být vytvoření dostatečně volného prostoru pro rozvoj nové kultury učení se, která bude určovat podobu výchovně-vzdělávacích institucí. Pokud totiž budeme uvažovat jen o dílčích reformách jednotlivých institucí, nic vzhledem k potřebám současného světa nevyřešíme a navíc budeme zbytečně ztrácet čas. Pokud vrátíme diskuse z účelové orientace na „jak“ k hledání obsahu „co“ a hlavně „proč“, máme ještě šanci pomalu ujíždějící rychlík konkurenceschopnosti dohonit a ne jen sledovat zmenšující se koncová světla posledního vagónu.

Díky politickým změnám počátkem devadesátých let 20. století byla i v tzv. postsocialistických zemích otevřena veřejná diskuse o smyslu výchovy a vzdělání, o podobě vzdělávání a roli státu v ní. Aniž si to mnozí aktéři diskusí a tvůrci zaručených receptů na reformu a ozdravení tohoto značně zanedbaného sektoru společenského života uvědomovali, byly a jsou dosud míchány oprávněné potřeby celé společnosti s požadavky různě silných a lobbisticky zdatných skupin reprezentujících různé dílčí problémy celého vzdělávacího systému, často motivované jen snahou o prodej fenoménu tzv. zahraničních zkušeností. Kromě toho se projevuje jasný nedostatek žádoucího nadhledu nad oblastí, která důkladnou reformu vyžaduje. Nadhled má několik málo odborníků, ale žalostně málo ho mají politici, kteří o podobě reformních opatření rozhodují, často právě pod vlivem silných lobby ideologických stranických povinností nebo slabších lobby profesně parciálně orientovaných skupin odborníků. Málokdo si uvědomuje, že zejména v českém prostředí musíme řešit udržení konkurenceschopnosti do budoucna tím, že budeme reformovat vzdělávací sektor komplexně, ale abychom to mohli učinit, musíme odstranit důsledky minulého re-

žimu a to zejména v myšlení lidí. Myslím, že právě nedávné výsledky mezinárodních srovnávacích studií (TIMSS, PISA apod.) ukazují naléhavost změny vzdělávacího systému ve smyslu komplexní proměny, kdy nestačí jen dílčí opatření na úrovni testovacích hodnocení vybraných skupin žáků a jednotlivých druhů a typů vzdělávacích institucí, zvýšení disciplíny bez řešení skutečných příčin „nekázně“ dětí, které z drtivé většiny tkví dnes mimo rezort školství, přidání peněz na základě reduktivní optimalizace systému nebo počtu jinak připravených učitelů, či zdánlivé zvýšení autonomie škol výměnou rozhodovacích kompetencí ředitelů škol za kompetence výkonové. To sice sehrává svoji roli, ale nevede ke smysluplnému kontextu nové kultury učení. Vyplytvat prostředky a energii v dílčích opatřeních dnes již není politickým úspěchem, ale profesním a politickým selháním. Soudím proto, že u nás existuje skutečná reforma vzdělávání, která by měnila podstatu této sféry společenského života vzhledem k perspektivním potřebám jednotlivců a tím i celé společnosti, zatím jen v náznacích teoretických úvah, rychle politiky opouštěných pro dlouhodobost návratnosti výsledků. V tom je právě tragédie politicky prosazované reformy, která má zájem na rychlém „řešení“. Proto i návrhy zákonů a nových dokumentů vedou maximálně k dílčím změnám v oblasti jinak uvažovaného prostoru pro pouhé „vědění“, ale nikoliv pro vzdělanost. Tato slova budiž východiskem k úvaze, proč byla pronesena. Souvisí totiž s chápáním pojmu „vědění“ a „vzdělání“, o kterých bych nyní více pojednal.

Existuje vůbec nějaký rozdíl mezi oběma pojmy? Pokud ano, co vytváří onu pomyslnou dělící čáru? Myslím si, že rozdíl existuje a to dost podstatný a onou dělící čarou jsou etické hodnoty. Vědění ulpívá na množství různě systematizovaných informací a obrazů, které lze předávat zejména receptivními a manipulativními metodami a organizačními formami, známými z tradičních „vzdělávacích“ institucí, lze ho úředně předepisovat, organizovat, řídit a kontrolovat a také kupovat nebo prodávat. Vzhledem k cílům a funkci byl tímto systémem nahrazen skutečný vzdělávací systém v každém totalitním nebo hierarchicky společenském systému, v nichž funkci předavatele morálních hodnot a etických zásad vytváří majitel státu a tím i společnosti, tedy úzká skupina lidí, uzurpujících moc. Smyslem je vnucení poslušnosti a závislosti. Pojem „vzdělání“ se potom projevuje jen jako prostor k uplatnění dílčích izolovaných poznatků, často zcela nepodstatných pro orientaci ve světě a společnosti. Protože se musejí stále obměňovat, nemají ani nárok být stálou výbavou člověka do života. Kultivační role výchovy a vzdělávání



je tak stále rychleji redukována funkcí kvalifikační. Vůbec přitom nehraje roli úroveň proškolení - např. vojensko-byrokratická špička Staliny nebo Hitlerovy administrativy patřila k místní vysokoškolské elitě, ale nebyla vzdělaná, protože jí chyběla obecně humánní etická měřítko. Vzdělání musí formovat morální profil nebo charakter člověka. Vzdělání začíná otázkou „proč“ a „nač“ a nikoliv „jak“. Současné potřeby vzdělání lze vyjádřit souborem schopností a dovedností jedince, které již byly shrnuty a znormovány do pojmu tzv. klíčových kompetencí a jejich seznamem se pyšní oficiální dokumenty vytvářející hranice reformního prostoru (a to nejen u nás). O co tedy vlastně jde? Jedná se o prostor pro učení se tomu, aby vznikaly samostatné a samostatně uvažující osobnosti, schopné identifikovat a řešit problémy, udržet kvalitu života, zastávat určité hodnoty a ctnosti. Takové učení, nebo chcete-li kurikulum, je potom cílově orientováno na rozvoj sociálně-osobnostních vlastností a dovedností a poznatky a vědomosti jsou jen pomocným prostředkem a nikoliv cílem samým, jak tomu v současném „vzdělávacím“ systému stále je. Jen trpěné, na okraji a s četnými výhradami a zesměšňováním najdeme v dnešní škole nadpředmětová témata, prostor pro nácvik a trénink prožívání občanské statečnosti, odpovědnosti za sebe a druhé, otevřenosti, přímosti, tolerance a pomoci, ale také svéprávnosti a sebeurčení. Vzdělání musí dávat „vědoucimu“ svědomí, „vzdělaná bestie“ nemůže existovat. Taková změna ale vyžaduje zcela jinou soustavu institucí a především nikoliv rezortní odpovědnost jednoho ministra, ale celé vlády a nás všech. V tomto smyslu chci, aby reforma vzdělávací sféry byla ideologicky neutrální, ale na základě vysoké politické angažovanosti ve smyslu antické polis.

Novodobé totalitní režimy velmi úspěšně přebíraly institucionální formy vzdělávacích systémů osvědčených monarchií 18. a 19. století, které ovšem v průběhu zejména druhé poloviny 19. století zkostnatěly a zcela se odklonily od svého původního cíle, kterým koncem 18. století bylo zajistit prostor pro vytváření otevřených možností. Tato „osvětská“ myšlenka podporovala tvorbu životních stylů a rozličný způsob vidění věcí a světa. Normování a kostnatění vzdělávacích systémů nutilo původní cíle vzdělávání podříditi „optimálnímu“ a „účelnému“ využití daných možností, které se stále více zužovaly v oblasti svobody myšlení a stále více rozevíraly v oblasti sumy informací. Množství poznatků nahradilo samostatné myšlení, na které nebyl čas. V takové funkci potom totalitní režimy převzaly a podporovaly „vzdělávací“ systém, přičemž bylo oficiálně prohlášováno, že cílem jsou ony již v praxi vytlačené cíle

osvětského pojetí vzdělání. Tak se pojem „vzdělání“ naplnil pojmem „vědění“. To, co dříve bylo prostředkem, stalo se cílem. Takové chápání vzdělání se potom rychle vyprázdnilo počátkem 90. let, kdy většina ve škole načerpaných informací byla k ničemu, ale navíc chyběly vštípené mravní zásady, morální charakter, občanské postoje. Ukázalo se jasně, že vzdělání jen ve formě vědění má pro udržení a rozvoj demokratické společnosti pramalý význam, čímž bylo ale vylito s vaničkou i dítě, protože prudce klesala hodnota institucionalizovaného vzdělání vůbec. Původní smysl vzdělání, totiž vytvoření si obrazu o přírodě a námi poznaném „světě“ (tedy o tom, co je pro nás nikoliv v temnotě nepoznaného, ale osvětleného) a sobě samém (Bild – Bildung) byl změněn ve smyslu množství obrazů – informací. Tak došlo k tomu, že tato změna obsahu a funkce vzdělání vedla pomocí normalizace míry informací např. uzavřeným školním vědění od poloviny 19. století k umrtvení vlastního původního smyslu vzdělání, totiž prostřednictvím světa nalezení obrazu sebe samého. Člověku měl stále méně prostoru prožít si začleněnost do celku. Ale zpět k počátku 90. let u nás. Najednou jakoby se ukázalo, že už není nutné v sumě poznatků a informací hledat oporu vůči režimu. Tehdy nás ze Západu obdivovali za množství poznatků (jak jsme „vzdělaní“), ale nám chyběla skutečná podstata pro vzdělávání, totiž občanská svoboda. Teď ji máme a s ní i zkostnatělý systém tzv. vzdělávacích institucí, který se velmi brání vnitřní reformě směrem k obsahu a cílům skutečného vzdělávání člověka, i když se stále více lidí uvnitř mohutného skřípajícího stroje snaží některé součástky tak promazat a upravit, aby fungovaly jevově i v souladu s potřebami skutečného vzdělání. Jde o činnost pozoruhodnou, ale nelze na ní stavět reformu celého soustrojí. Vetchý a z módy vyšlý kabát nelze zefektivnit barevnými záplatami, byť z moderních a odolných materiálů.

Rozdíl mezi pouhým vědění a skutečným vzděláním vynikne velmi zřetelně, pokud oba pojmy promyšlíme z hlediska faktoru času. Mám nyní na mysli oba časy, které člověka a společnost ovlivňují, tedy čas astronomický, který plyne nezávisle na nás a naší činnosti, a čas umělý, který jsme si vytvořili tím, že jsme čas astronomický znormovali k našim potřebám. Žijeme a pracujeme podle kritérií umělého času. Jen na okraj, z tohoto hlediska je potom největším problémem předškolní výchovy naučit děti nežít přirozeně podle astronomického času, ale žít podle času umělého, vymezujícího čas na „povinnosti a zábavu“. Čas lze chápat z hlediska minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Zatímco vědění nám umožňuje orientovat se v minulosti, částečně

v přítomnosti, ale velmi málo a možná vůbec v budoucnosti, vzdělání nám umožňuje orientovat se především v přítomnosti a budoucnosti, a to na základě poznání hybných trendů minulosti. Jde mi nyní o pojem trvalosti, který spojují se vzděláním, ale nikoliv s věděním, které je nutné stále obměňovat. Občas mám dojem, že právě díky stálému učení se novým informacím a poznatkům, jsem přítomný ve společné přítomnosti. Přitom mně ale tato existence v přítomnosti jasně ukazuje na bezbrannost vůči času. Němčina má dnes již od počátku 19. století prosazený pojem pro přítomnost ve slově *Gegenwart* (přítomnost ve smyslu i současnosti, tedy časovém), původně ale znamenalo přítomnost osobní, nikoliv časovou – *Anwesenheit*. Myslím, že vzdělání člověka se projeví i tím, jak si uvědomuje skutečný a přenesený význam pojmu a slov. Tím bychom se ale dostali zcela určitě k pracovní a učební metodě J. A. Komenského, čímž bychom otevřeli další velké téma a to i pro stále ekonomicky naléhavěji potřebnou reformu vzdělávání.

Následující řádky budiž chápány jako inspirace k přemýšlení, nikoliv jako normativní návod, co se má a co nemá udělat. V úvodu jsem hovořil o nutnosti směřovat veškeré reformní kroky k jedinému cíli, a tím by měla být zásadní změna učební kultury. Myslím tím změnu nikoliv pouze školy jako jednoho z mnoha prostorů pro učení se, ale změnu především v myšlení lidí a podmínkách pro svobodné naplňování potřeby (byť třeba povinné) učit se. Myslím, že smysl má formulovat jeden zákon o procesu vzdělávání, třeba v podobě zákona o celoživotním vzdělávání. Na něj by měly navazovat a z něho mantinelově vycházet další zákony o jednotlivých vzdělávacích úrovních, které by také definovaly jejich kvalitativní profesní a cílové standardy a formy jejich ověřování (úkol centrálního orgánu). Z nich vycházející vyhlášky by potom upravovaly regionálně zcela konkrétní podmínky pro naplňování cílových standardů (úkol regionálních a místních orgánů). Víím, že řada lidí namítne cosi o idealismu a nemožnosti takové změny, protože by to byl velký zásah do dosavadní organizace vzdělávání. Ano, s tím souhlasím, ten zásah totiž bude muset být s každým zpožděním se mnohem tvrdší a hlubší. Proč o tom nediskutovat? Není v této společnosti nikoho, kdo by byl schopen individuálně podat hotový návrh receptu, je tu ale skupina různě orientovaných lidí, která je k takové věci odborně připravena a navíc silně lidsky motivována. Zatím není brána dostatečně vážně. Zatím rozhodují po starobylém, ale již silně neefektivním způsobu skupiny lidí, jejichž reprezentanti připravovali návrhy zákonů minulých, které se tolik odlišují od skutečných perspektivních

potřeb, protože i ve svých novelách definovaly instituce a nikoliv procesy. A navíc jevy, které musejí být pouhým prostředkem, byly definovány jako cíle. Politici budou tvrdit cosi o politické neprůchodnosti. Kdo ji ale vytváří? Jen oni sami. Tím navíc jen dokážou jednu jedinou věc, že nejsou ochotni přijmout konsensus v celonárodně důležité změně, která jediná může vytvořit dlouhodobě motivující podmínky pro zásadní zlepšení ekonomické a sociální oblasti naší společnosti, navíc srovnatelné s opatřeními v nejvyspělejších zemích světa. Nehrajme „betla“, máme-li fakticky v rukou „loženého durcha“. Kdo zná alespoň trochu mariáš, ví, že ani s určitou námahou neuhrajeme vůbec nic a prohrajeme vše. Pokud budeme schopni využívat prostoru vzdělávacích institucí i ke kultivaci osobnosti a ne jen pod zvyšujícím se tlakem účelovosti okamžiku podléhat kvalifikovanosti, má společnost jasnou možnost se rozvíjet. Je to také otázka volby kritérií pro hodnocení výkonu vysokých škol. ■

### 3 Školství pod tlakem sociální a ekonomické politiky

I když se problematice vztahu většinové a menšinové společnosti v Evropě (což je východiskem pro existenci tzv. rovných příležitostí jako politického principu, jehož řešení je ovšem v různých sférách společenské praxe různé, s největším důrazem v oblasti sociální vzdělávací politiky) věnuje stále větší pozornost, kterou můžeme charakterizovat zvyšováním počtu strategických dokumentů národní a zejména mezinárodní povahy, v praxi se důsledky těchto dokumentů projevují značně minoritně, veřejnost je akceptuje, pokud o nich má vůbec nějaké tušení, jen velmi liknavě a se značným zpožděním. Přitom se jedná o problém nikoliv nový, ale se značně dlouhou tradicí, a to nejen v Evropě, ale na celém světě. Mluví-li dnes někdo o „vandrování“, což je jedním z fenoménů majících podíl na utváření konceptu řešení společenské situace pomocí principu „rovných příležitostí“, nemá ve většině případů na mysli zábavu milovníků přírody, nýbrž ony migrační proudy, v rámci kterých rok co rok opouštějí svou vlast miliony lidí, aby se dočasně nebo na delší dobu usadily v jiné části světa. Nikdy předtím ve světových dějinách nepodstoupilo tolik lidí tak daleké cesty.

Po 2. světové válce zaznamenaly světové migrační proudy ohromný nárůst. Jen v letech 1945 až 1989 opustilo svůj kontinent 221 milionů lidí (roční průměr 5 milionů). Změnil se také směr migrace. Do Evropy

přicházelo mnoho lidí z Asie a Evropa se stávala čím dál tím víc cílovým kontinentem pro vystěhovalce. Z násobení počtu vystěhovalců bylo ovlivněno více faktory – šlo jednak o obrovský nárůst světové populace, jednak o moderní dopravní prostředky, které lidem umožňují rychle a poměrně levně překonat velké vzdálenosti. Zpravidla rozeznáváme dva druhy migrace: dobrovolnou emigraci a útěk z donucení. Ovšem „dobrovolnost“ ekonomické migrace se často poměří podle nutnosti, respektive rezignace, před tíživými okolnostmi. Přesto by se mělo v diskusi jasně rozlišovat mezi přistěhovalci a uprchlíky. Uprchlíci jsou donuceni opustit svou zemi. Musejí se dostat do bezpečí a mají proto nárok na ochranu před pronásledováním. Utečenci si tedy nemůžou předurčit či naplánovat časový okamžik nebo průběh svého útěku. Momentálně je v celém světě asi 22 milionů utečenců, až na některé výjimky hlavně v Asii, Africe a Evropě. Útěk není žádný nový fenomén, ba naopak. Od počátku lidstva existuje neustálý útěk a pronásledování na jedné straně a ochrana a azyl na straně druhé. Všechny civilizace znaly nějaký způsob svatého práva hosta nebo azylu, který podle svých náboženských představ, národních zákonů nebo politických podobností poskytovaly – nebo také ne.

Teprve v polovině 20. století se podle mezinárodního práva závazně schválilo osobní právo žádat o azyl. Článek 14 Všeobecného prohlášení lidských práv z roku 1948 definuje právo „žádání a obdržení azylu“ jako univerzální lidské právo. Krok od abstraktní definice ke konkrétnímu právnímu nástroji nastal schválením Ženevské úmluvy v roce 1951. Dodnes tento dokument závazně vymezuje pojem „utečenec“. Také argumentace, že je Ženevská úmluva nepoužitelná, sahá do prázdna. Pokud se jeden pronásledovatelský čin týká celé skupiny lidí – např. všech žen – je považován za pronásledování kvůli „příslušnosti k jedné určité sociální skupině“ a je proto bezpochyby relevantní pro azyl. Z pronásledování skupin musíme vycházet i v případech, pokud jsou homosexuálové ve svých právech systematicky omezováni. Ve všech jmenovaných konstelacích tedy platí, krátce shrnuto: Ženevská dohoda není tak nejasná nebo zastaralá, aby v dnešní době nemohla zajišťovat ochranu utečencům, ale státy jí překrcovaly a vykládaly ji jinak, aby omezily její platnost. Nechybí právní nástroj, nýbrž politická vůle poskytnout všem lidem, kteří potřebují ochranu, azyl.

V době studené války fungovalo jednoduché pravidlo pro označení utečence bez problémů. Lidem, kteří přišli z komunistických států, projevovat západ ideologicky odůvodněnou důvěru. Jejich status „uteče-

nec“ byl v pojetí Ženevské úmluvy nesporný, poskytnutí azylu jisté. (Ne náhodou se v této době používal pojem „politický“ utečenec, ačkoli politické pronásledování je v Ženevské úmluvě uvedeno jako rovnoprávný důvod k udělení azylu společně s náboženským, etnickým a rasistickým pronásledováním.)

Po roce 1990 se situace dramaticky změnila. Útěk a migrace se staly komplexnějšími, jejich motivy a příčiny se mísí. Konec studené války přinesl mnoha lidem demokracii a občanské svobody. Současně prožívají někteří lidé sociální a ekonomický úpadek, který je podněcuje k tomu, aby opustili svou zem. K tomu se přidávají mnohé nové etnické konflikty jak v zemích kdysi komunistického mnohonárodnostního státu Jugoslávie a Sovětského svazu, tak na africkém kontinentu. Ty zdánlivě nezapadají do schématu dosavadního způsobu rozdělení pronásledování. Azylová politika západních zemí se tedy v devadesátých letech pokoušela o to, být ke všeobecnému fenoménu migrace spravedlivá. Západoevropské státy učinily řadu zákonných a správních opatření, aby zamezily nežádoucímu přistěhovalectví. Zaměřily se jednoznačně na opatření kontroly hranic, ale také na zpřísnění zákonů o azylu.

Dnes, půl století po sepsání Ženevské úmluvy, stojí svět před novým typem ozbrojených konfliktů a problém s dezercí je aktuálnější než kdy předtím. Máme co do činění hlavně s národně/nábožensky motivovanými válkami. Oběťmi těchto válek nejsou v převážně většině sami účastníci sporu, nýbrž civilní obyvatelstvo. Vyhánění obyvatelstva není v současných konfliktech následek, nýbrž cíl těchto válek. Motiv pro útoky na civilisty jsou mnohokrát důvody pronásledování ve smyslu Ženevské úmluvy. Lidé nejsou pronásledováni proto, že náhodou žijí v oblasti, kde se mnoho bojuje, ale protože jsou připisováni k určité náboženské skupině, národní skupině nebo politickému přesvědčení. Opět platí to, co u dezertérů: Skutečnost, že někdo utekl před občanskou válkou, automaticky nevylučuje možnost, že mu může být poskytnut azyl. Jen individuální příběh o útěku může poskytnout vysvětlení o tom, zda se jedná o utečence nebo ne.

Nová řešení problémů pro 21. století z hlediska globalizace budou určovat velikost a směr migračních proudů v příštích desetiletích. Globalizace v hospodářství vede k rozšíření státního vlivu. V důsledku toho mají státy méně možností, jak řídit hospodářský vývoj nebo ochraňovat ty, co jsou následkem globalizace dotlačeni na okraj společnosti. Sociální sítě se rozpadávají právě tehdy, když jsou kvůli vysoké nezaměstnanosti a sníženému životnímu standardu nejvíce potřeba. Dra-

matická hospodářská situace má především v nestabilních zemích za následek dramatický politický vývoj. Státní moc se rozpadá, vypukají hospodářské, náboženské a etnické konflikty a vedou k mohutnému porušování lidských práv a občanským válkám. Takový vývoj můžeme sledovat v některých částech bývalého sovětského impéria nebo v subsaharských zemích.

V industriálních zemích má globalizace dopad i na azylovou politiku. V čase komplexních změn a neprůhledných mechanismů hledají lidé jednoduché odpovědi. Za hospodářské problémy nemůžou neviditelné hospodářské síly a anonymní tok peněz, nýbrž zahraniční dělníci, přistěhovalci a uprchlíci. Stále více politických stran využívá obav lidí k tomu, aby lacině zabodovaly u voličů. Je to fenomén, který se již dlouho nevztahuje jen na bohaté státy severu. Také v rozvojových zemích se tento politický boj vyznačuje čím dál tím častěji proticizineckými hesly. Uprchlíci jsou tedy vklíněni mezi dva protichůdné vývoje. Zatímco hranice, co se týče dopravy zboží, kapitálu a služeb ztrácejí na významu, podléhá volný pohyb osob z potenciálních utečeneckých zemí do potenciálních hostitelských zemí neustále přísnější kontrole. Uprchlíci hledají ve své zoufalé situaci čím dál častěji pomoc u převaděčů. S pašováním lidí se pro organizovaný zločin otevřel relativně nový, ale dost lukrativní obor, který již mezitím, co se týče zisku, předstihl obchod s drogami.

Jak se tedy může politika na začátku 21. století vypořádat se stále častějšími a komplexnějšími migračními problémy? Vysoká komisařka UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) Sadako Ogata znovu zdůrazňuje, že neexistují žádné hotové odpovědi a recepty, ale existují jisté principy, podle kterých se musí politika vyvíjet. Nejlepší azylová politika je taková, která vůbec nenechá vzniknout pohyby uprchlíků. Musejí se předvídat příčiny útěku a migrace. Mezinárodní společenství států musí v případě nebezpečných konfliktů mnohem dříve politicky – v případě nutnosti – vojensky zakročít, aby zabránilo eskalaci. Bezprostřední humanitární potřeby musejí být uspokojeny a paralelně s tím musejí být poskytnuty rozsáhlé programy pomoci, které hospodářsky a sociálně stabilizují společnosti otřesené krizí.

Čím dál tím častěji se stává, že se statisíce lidí přes noc dají do pohybu. Těmto lidem musí být ihned poskytnuta ochrana a zásobení. Je to doslova závod se smrtí. UNHCR v poslední době zkrátila čas na reakci a výrazně se zvýšila kapacity na rychlé humanitární akce. Přesto opět zažíváme to, že nemůžeme dostatečně reagovat na tempo,

se kterým dochází k převratům. Pomoc musí být levnější, rychlejší a ve větším množství, než to bylo potřebné ve 20. století.

Také hostitelské země musejí splnit úkol, který se týká přípravy na vlny uprchlíků v budoucnosti. Běžná individuální azylová řízení jsou uzpůsobena na menší přílivy uprchlíků nebo v ojedinělých případech na příchozí azylanty. V čase neustále rychlejších a početnějších přílivů uprchlíků musí být azylové řízení zrychleno a doplněno komplementárními opatřeními. Koncept o ochraně na přechodnou dobu byl poprvé evropskými státy uplatněn na zvládnutí přívalu bosenských uprchlíků a od té doby vylepšován. Státům musí být umožněno pojmout rychle velké množství lidí, když to vyžaduje humanitární tíseň. Mezinárodní organizace prosazující mezinárodní solidaritu to od hostitelských států očekává a požaduje. Na druhou stranu musí být ale toto přijetí časově omezeno. Pokud to situace dovolí, uprchlíci se mají opět vrátit do své vlasti, aby nebyla ochota hostitelských zemí k přijetí a kapacity přetěžovány.

Na základě historického vývoje evropského kontinentu se postupně vyvíjely a v praxi s různou intenzitou uplatňovaly tři hlavní principy umožňující řešení problematiky migrace, která způsobila vytváření etnických či národnostních menšin a zvyšujícího se počtu uprchlíků a „ekonomicky“ motivovaných migrantů:

1. **segregace** – vyčleňování mimo většinovou skupinu s důsledkem vytváření ghett a slumů a následnou zvýšenou kriminalitou a odmítáním sociálně-kulturních norem většinové společnosti. Pedagogicky byl tento princip dobře zdůvodňován právy čistoty většinové společnosti a jejím nezájmem brzdit si vlastní vývoj. Toto je nadále neudržitelné, protože to bylo zdůvodňováno rasovými předsudky.
2. **integrace** – začleňování menšiny do většinové skupiny s následkem přijetí principů většinové kultury výměnou za stejná práva ekonomická a sociální. Pedagogicky jde zatím o nejrozšířenější systém, pomocí kterého za podmínky přijetí pravidel většinové společnosti menšinovou společností uvolňuje většinová společnost část svých zdrojů a organizace pro minimální podporu menšiny z hlediska jejího přežití.
3. **inkluze** – nejnovější pokusy o vytváření pestré společnosti na pozadí postmoderního chápání světa, kde každá skupina obyvatelstva (politicky, nábožensky, národnostně, etnicky, kulturně či ekonomicky odlišitelná) má právo na stejné podmínky pro rozvoj vlastní existence.

Jde o prosazovaný princip „rovných příležitostí“. Tento systém je pedagogicky nejvýhodnější, protože umožňuje připravit nové generace na nutné soužití v toleranci a solidaritě, nemá-li lidstvo ohrožit samo sebe, ale jeho teoretická báze a praktické uplatňování je zatím v úplných počátcích, většinou v rámci organizace tradičních společenských struktur, vhodných zejména pro integraci, nikoliv pro inkluzi. Každopádně máme vzhledem ke globalizaci, která radikálně „zrychlila“ vývoj společnosti množstvím netušených nabídek a možností vývoje a rozvoje, šanci, pomocí přijetí principu inkluze tyto šance a možnosti plně využívat. Stačí jen připomenout, že pouhá desetina dnes vynakládaných prostředků na vojenská řešení „zbytečných“ konfliktů, by umožnila zajistit primární biologické potřeby veškerého obyvatelstva tak, aby se mohly věnovat vlastní kulturní a osvětové kultivaci.

Druhým fenoménem je vedle migrace také vývoj hospodářství a jeho vliv na utváření sociální stratifikace a tím na pestrost podmínek pro vývoj a začleňování dalších generací, rodících se v těchto různých podmínkách, jež je omezují, brzdí a jinak limitují. Princip „rovných příležitostí“ potom umožňuje zejména v oblasti vzdělávací politiky vytvářet podnětné přístupy k vyrovnání těchto sociálních handicapů, aby mohly dotyčné „oběti“ prostředí a nevhodných sociálních podmínek plně uplatnit vlastní vzdělanostní předpoklady, schopnosti a rozvíjet nadání různého druhu, což je chápáno částí veřejnosti jako sociálně velmi výhodné. Proto se např. v různých zemích OECD a EU uplatňuje inkluzivní princip v oblasti vzdělávání. Také Česká republika v průběhu roku 2008 zajistila strukturální a organizační předpoklady pro rozvoj inkluzivního přístupu ve vzdělávání tím, že vyčlenila při MŠMT ČR novou skupinu v čele s tehdejšími náměstkem ministra (doc. PhDr. Dušan Lužný, CSc.), jejímž úkolem bylo do konce roku 2008 vypracovat a předložit strategický dokument o situaci a jejím řešení v České republice s ohledem na vývoj v zahraničí.<sup>1</sup> Mezi dalšími dokumenty tohoto typu jmenujme dokument snažící se vymezit konkrétní postupy pro omezování šíření sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v roce

1 O Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání (2012) viz [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

2009, jehož název zní „Zdravý způsob života umožňuje zlepšení sociálního klimatu ve školách“.

Výdobytky euroatlantské společnosti, získané i díky zbídačení jiných světadílů několikasetletou kolonizací s prosazováním jedné jediné pravdy o světě, jsou lákadlem pro obyvatele těchto kontinentů v současnosti, kteří chtějí nyní nezaplacené účty vyrovnávat. Pokud na zaplacení nemáme prostředky, musíme platit urychleným prosazením principu inkluze, tak jak o tom v minulosti marně volala řada významných a dodnes pouze uctívaných osobností, např. J. A. Komenský, J. J. Rousseau nebo A. Schweizer. Na jejich názory dnes navazuje řada mezinárodních dokumentů, počínaje Všeobecnou deklarací lidských práv (1948) po tzv. Zelenou knihu EU (Migration mobility: úkoly a příležitosti vzdělávacích systémů EU. Červenec 2008). UNESCO řešilo problematiku uplatňování inkluzivního principu v oblasti vzdělávání na mezinárodní konferenci IBE s názvem „Inclusive Education: the Way of the Future“<sup>2</sup> v Ženevě na konci roku 2008.

<sup>2</sup> Více viz <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008.html>

## 4 Znaky současnosti mění obsah pojmu vzdělání

Úvahy o perspektivách pedagogického myšlení, budoucnosti vzdělávání a školy budoucnosti předpokládají objasnění vývojových tendencí ve společnosti, politice, ekonomice a kultuře, na jejichž základě bude možné vymezit práci a život ve škole budoucnosti stejně jako současné chápání pojmu vzdělání, což umožní vycházet i v budoucnosti z pojmu vzdělání jako základní orientační pedagogické kategorie.

Budoucí společnost nebude ovlivněna výsledkem vlastní dynamiky vývoje, ale bude postižena především politickými rozhodnutími, vycházejícími z volby mezi různými možnostmi. V následující části jsou naznačeny znaky současné doby, poskytující uvědomění si určujících vývojových tendencí, důležitých pro úvahy o budoucí podobě vzdělávání a školy vůbec.

### 4.1 Znaky doby

Současnost nemá žádnou jasnou představu o budoucích společenských změnách. Jasně to dokazují různá označení jako postmoderní společnost, informační společnost nebo riziková společnost stejně jako různé prognózy a scénáře možného vývoje. V tomto smyslu a vzhledem

k sílícímu vnímání jednotlivého je současná moderní společnost společností otevřenou.

Pro začínající 21. století je charakteristická okolnost, že řada hlubokých společenských změn probíhá ve stejné době a na různých úrovních, ale vždy vzájemně propojených a ovlivňujících se. Přitom tempo již probíhajících a začínajících změn se zvyšuje. Od jednotlivců, ale i institucí je vyžadována přizpůsobující se tvořivost, schopnost dynamického rozvoje a aktivní spoluúčasti na utváření budoucnosti. Výchova a vzdělávání mají pro tyto procesy rozhodující kvalitativní význam. Vzdělávání se nemůže vyvázat z obtížného úkolu stát se v současnosti prostředníkem mezi minulostí a budoucností. Výchovné a vzdělávací instituce musejí mít podmínky k tomu, aby se naučily včas a dynamicky reagovat na měnící se rámcové podmínky a zejména na nové, často ještě nejasné a jen tušené požadavky doby.

#### 4.1.1 *Mnohočetnost životních forem a sociálních vztahů*

Sociologické analýzy vyzdvihují pluralismus (mnohočetnost nebo rozmanitost) životních forem a sociálních vztahů jako určující znak naší současnosti. Zatímco v dílčích oblastech, zvláště v oblasti médií a zábavním průmyslu získává stále větší prostor ztráta mnohočetnosti a tendence ke stírání rozdílností, zdá se být moderní společnost vedena ke stále vzrůstajícímu individualismu. Jednotlivé životní formy ztrácí prostor nebo mizí úplně. Pluralismus získává na významu. To platí jak v soukromém sektoru, tak i v individualizujících se pracovních formách velké části výrobní oblasti. Zároveň ale dále vznikají a prohlubují se sociální nerovnosti. Četné indikátory, např. vzrůstající počet dlouhodobě nezaměstnaných, ukazují na fakt, že tzv. dvoutřetinová společnost se stává stále zřetelněji skutečností.

Jedním z důsledků pluralizace se stala rostoucí partikularizace reálných oblastí, v nichž jednotlivci žijí, jako jsou např. rodina, povolání, volný čas nebo politika. Jednotlivé oblasti se rozvíjejí izolovaně, člověk žije v dílčích světech, které mají stále méně společných rysů. Pluralizace reálných oblastí se prosazuje i do dílčích životních oblastí. Příkladem pro to může být rodina, která se velmi rychle proměnila z klasické formy soužití několika generací do různých generačně dílčích forem. To ovšem znamená ztrátu velmi složitého předpokladu pro stabilní vývoj dětí a mládeže. Ta se stává existenčně závislou na dalším vývoji pluralitní společnosti a svými vlastními představami o způsobu života dále k tomuto vývoji přispívá. Proto jsou také paušální námítky,

směřující od představitelů rozkládajících se starých pořádků na adresu nových generací hodnoceny jako nepřiměřené. Určující příčinou totiž nejsou změny v životních formách mládeže, ale obecné změny společenských životních forem, vyplývající z celkové pluralistické orientace.

Tradiční modely osobních životních stylů a sociálních vztahů, které – historicky vzato – jsou vůči proměnám značně rezistentní, protože mnohonásobně spočívají na zásadních hodnotových jevech a etablovaných zvyklostech, ztrácejí na závaznosti. Diferencují se nebo postupně mizí zdánlivě jako důsledky změn v jiných sférách společenského života. Pro stále více lidí existují v partnerských a rodinných vztazích, ve vztazích mezi pohlavími a generacemi, ve vzdělávání a profesionálních kariérách různé možnosti výběru mezi alternativními způsoby vztahů.

Pluralizace rozšiřuje možnosti individuálního jednání a rozhodování a zlepšuje šance pro sebeurčující život. Zároveň konfrontuje jednotlivce s požadavky a riziky svobody: musejí přebírat odpovědnost sami za sebe; ve společnosti, která z úspěchu učinila měřítko uznání a příčiny neúspěchu vidí jen v nedostacích a chybách jednotlivce, se z hlediska solidarity ostatních cítí stále nejistěji; dále musejí získat dovednost vlastního úsudku a naučit se vydržet zklamání, pokud vlastní ambice a očekávání ztroskotají na vlastních mezích nebo na stále ještě nerovných vzdělávacích a pracovních možnostech.

#### 4.1.2 *Proměny světa v důsledku nových technologií a médií*

Věda a technika mění svět tempem, které nemá v dosavadních dějinných obdobích. Motorem hlubokých změn ve všech oblastech života se staly bouřlivý rozvoj vědění a rychlost zavádění nových technologií, jejichž životnost se stává vzhledem k ještě novějším technologiím stále kratší. Tempo těchto procesů přitom poskytuje jen velmi málo času pro reflexi smyslu a cílů a pro odpovědné utváření a provádění změn přímo ovlivňovaných technikou a vědou.

Vůdčími disciplínami vědeckotechnického pokroku se současně stávají vedle genových technologií i informační a komunikační technologie. Tyto umožnily v posledních letech vytvořit předpoklady k tomu, aby bylo stále větší množství dat mnohem rychleji přenášeno a ukládáno, aby byly vytvářeny a propojovány stále rozsáhlejší počítačové a telekomunikační sítě a aby byla klasická média spojena společným kódem pro zvuk, obraz a písmo.

Rychle vznikají rozsáhlé informační sítě, které umožňují podnikům, institucím a jednotlivým uživatelům dosud nevídané operace a aktivity. Stále méně lidí ale na druhé straně je schopno pochopit technologickou podstatu nových forem komunikace, které umožňují pohyb ve virtuálních světech a interaktivní zacházení s obrazem a informacemi. Působení nových technologií je již zřetelné v oblasti práce, výroby a hospodářství, ale jejich vliv na společnost, kulturu a politiku je stále otevřený, mnohoznačný a nejasný.

Informační a komunikační technologie jsou předpokladem pro „třetí průmyslovou revoluci“ a urychluje strukturální přerod a změny v oblasti práce a hospodářství. Jejím průvodním znakem je ale ztráta pracovních míst v tradičních oblastech průmyslové výroby, dále ale rostoucí význam výkonu služeb ve všech sektorech, decentralizované formy organizace práce s celostními výrobními koncepcemi a novými činnostními hledisky ve všech povoláních se zvyšujícími se nároky na odborné, metodické a sociální kompetence zaměstnanců.

Působení nových technologií a médií na společnost lze stále méně jednoznačně předpovídat. V prognózách a scénářích budoucnosti jsou výpovědi o šancích a nebezpečích vyrovnané. Není jasné, zda:

- nové technologie a média umožní přístup k informacím všem, a tím bude podlomen vliv těch, jejichž moc spočívá jen na náskoku ve vědění, nebo zda se budou očividné protiklady ve společnosti a ve světě nadále zostřovat např. monopolizací vlastnictví hardwarů a softwarů,
- nové technologie a média budou decentralizovat struktury komunikace a umožní prostřednictvím pluralizace nabídek a individualizace využívání více sebeurčení nebo povedou k výhodnějším podmínkám pro monopolizaci informací a vědění prostřednictvím nadnárodních koncernů a vytvoří výhodné prostředí pro politické zneužívání tržních pozicí,
- nové technologie a média budou podporovat kompetence, senzibilitu a fantazii lidí v zacházení s nimi, nebo zda ovládnou vědomí lidí, jejich vnímání a budou řídit jejich zkušenosti a určovat obraz světa vlastními obrazy.

#### 4.1.3 Problémy ekologické gramotnosti

Zdá se, že lidstvo bude vnímat 21. století od počátku pod dojmem, že přirozené základy života na Zemi jsou ohroženy. Z mnoha stran za-

znívají stále sílící hlasy o alarmujícím stavu přírody. Tyto informace způsobily aktivní přístup řady lidí a organizací k ochraně životního prostředí a k ekologicky příznivému chování se vůči životnímu prostředí ve všední každodennosti. Věda i technika odhaluje stále nové souvislosti místních ekologických katastrof a stále hlubším a podrobnějším věděním se mnoha lidem zdá, že čím víme více, tím zřetelnější a horší se ekologická krize jeví. Přitom jsou vyvíjeny a do praxe zaváděny technologie, které jsou k přírodě a jejím zdrojům velmi ohleduplné. Národní i mezinárodní politika se pokouší s mnohem větší důsledností než kdy předtím vytvářet podmínky pro celkovou postupnou ekologickou modernizaci hospodářství a společenského života. Ovšem skloubit poznané potřeby cyklicky se vyvíjejících ekosystémů s dosavadními potřebami lineárně organizované a rozvíjející se postindustriální konzumní společnosti bude velmi obtížné, protože bude klást důraz na „uskromnění se“ lidské společnosti, jejíž projevy masové hlouposti ji začaly existenčně ohrožovat. Tyto kladné vývojové tendence ukazují, že celkově vzrůstá vědomí nutnosti ekologicky příznivého obrátu chování lidstva ve všech sférách jeho působení a že se rozšiřují možnosti jeho uskutečňování. Přitom je ale nutné si uvědomit, že tento zásadní obrát také vyžaduje změnu dosavadního pojetí kategorie pokroku, blahobytu a ekonomické racionality.

Neboť nejdůležitější příčinou ohrožování přirozené podstaty života je takový způsob hospodářství, který již více jak sto let určuje vývojové cesty evropské civilizace. Celý ekosystém Země by se musel rychle zhroutit, jestliže by i mimoevropské obyvatelstvo spotřebovávalo tolik energie, vody, vzduchu a přírodních surovin, kolik jich spotřebovává nejbohatších 10% obyvatelstva v „nejrozvinutějších“ oblastech Evropy, Ameriky a Asie. Kolapsu lze zabránit jen tehdy, jestliže se tyto regiony včas přizpůsobí zcela jiné vývojové cestě. Tato cesta vyžaduje radikální změny v postojích a způsobech chování – novou technologickou revoluci, jejímž těžištěm bude ochrana a zachování přirozeného životního prostředí, a globální politické myšlení s mnohem delší a širší časovou perspektivou vnímání problémů, než je jen určité volební období.

Zásadní změny naší kultury, k níž patří i pedagogické myšlení, výchova, vzdělávání a škola, jsou nevyhnutelné, jestliže chce lidská civilizace zachránit vlastní existenci a přistoupit na zcela nové modely dalšího vlastního vývoje.



#### 4.1.4 Růst počtu obyvatel a jejich migrace

Celkový zrychlující se růst obyvatelstva Země je jedním z velkých problémů, s nimiž se budou muset nastupující generace vyrovnávat. Počet obyvatel bude ještě několik desetiletí stále stoupat, než začnou účinně působit celosvětová opatření k omezování porodnosti.

Existují údaje o tom, že do roku 2020 se počet lidí na Zemi oproti dnešku zdvojnásobí a okolo roku 2100 se bude stabilizovat na úrovni 14 až 15 miliard. Přitom největší přírůstky obyvatelstva (až 90%) lze očekávat v méně rozvinutých oblastech, které nejsou na tento stav vůbec připravovány.

Opatření k omezování porodnosti se v méně rozvinutých oblastech podaří prosadit jen tehdy, podaří-li se zlepšit ekonomickou a sociální situaci lidí žijících v těchto oblastech. Války, bída a nepříznivé vyhlídky na lepší budoucnost ve vlastní zemi jsou hlavními příčinami dnes již mezinárodního pohybu obyvatelstva. Počátkem 90. let opustilo více než 20 milionů lidí svoji vlast z důvodů hledání pracovních příležitostí, ochrany života a ekonomicky jistější vlastní existence. Tato migrace probíhá zejména v jižních částech zeměkoule a jen malá část zatím směřuje do severních euroamerických rozvinutých oblastí. Od roku 1989 se vnitřní evropská migrace stává velkým politickým problémem zejména pro státy Evropské unie. Jednotlivá řešení v rámci tzv. interkulturální tendence národních politik jednotlivých zemí ukazují, jak je obtížné zamezovat latentním konfliktům mezi celoevropskými a národními zájmy, vyplývajícími z různých národních kultur a životních norem.

Evropa, kterou v letech 1820 až 1930 opustilo více než 40 milionů obyvatel, se v posledních letech sama stala oblastí rostoucího přistěhovalectví, které se zřejmě bude i v příštích letech zvyšovat, aby byl vyrovnáván snižující se podíl ekonomicky aktivního obyvatelstva, hroživě se snižující porodnost na jedné straně a stále stoupající životní očekávání na straně druhé. Uvažovat je nutné také o způsobech zabránění přetěžování bezpečnostních systémů.

Růst obyvatelstva a mezinárodní migrace se stanou v příštích desetiletích ústředním problémem mezinárodní politiky, protože budou určovat míru ekonomického vývoje společnosti, její kulturní úroveň a celkové utváření makrosociálních vztahů.

#### 4.1.5 Internacionalizace životních poměrů

Zatímco se jednotlivé trhy světově propojují, nové komunikační technologie umožňují globální výměnu informací i pro jednotlivé uživatele,

vývojové problémy světa vyžadují stále širší mezinárodní spolupráci a vzájemné setkávání se s lidmi z jiných končin světa se stává pro stále více lidí všední záležitostí, vzrůstá ve stejné době počet etnických a národních konfliktů, idea nadnárodní politické integrace se zejména v Evropě prosazuje jen velmi obtížně a stále více lidí začíná na přítomnost cizinců reagovat s odstupem, často i násilím.

Globalizace a zároveň stahování se do vlastní (důvěrně známé) životní sféry, mezinárodní spolupráce a silný růst nacionalismu, multikulturální požadavky a přitom odmítání všeho cizího se jeví jako určující symptomy současné značně turbulentní doby.

#### 4.1.6 Změna hodnotové orientace

Pluralizace společenských životních forem konfrontuje stále silněji jednotlivce a celou společnost s otázkou, jaké hodnoty jsou nadále platné a potřebné a kolik rozdílností a kolik konsenzu bude v budoucnosti nutných a produktivních. Rychlé a neudržitelné se prosazující změny téměř ve všech oblastech života vyžadují široký dialog o možnostech vzájemné dohody, která umožní utvářet dynamiku a směřování dalšího vývoje podle zásad, jež budou jasné, účelné a závazné pro jednotlivce i celou společnost.

Vyjasnění těchto otázek je nanejvýš potřebné, protože tradiční hodnoty již ztratily svůj bezprostřední smysl a jejich mravně regulující působení je značně zeslabeno. Příčiny tohoto jevu lze najít zejména v protikladnosti ideových programů a praxe všedního dne, která je již nepřehlédnutelná.

Prubířským ozřejmením se ukazují být rozličné formy společenského dialogu, protože v otevřené, pluralitní a demokratické společnosti nemohou a ani nesmějí být hodnotové žebříčky vnucovány, ale pro jednotlivé životní hodnoty mohou být jednotlivci získávání přesvědčováním ve vzájemném dialogu. Právě hledání větší pospolitosti v pozitivních lidských hodnotách a sounáležitosti k nim našlo své vyjádření v evropském osvícenství, jehož ústřední myšlenka „dospělosti“ je snad nyní více potřebná než kdy v minulosti a neměla by tedy být jako pozitivně regulující idea opuštěna.

I v současnosti a budoucnosti platí a bude platit historická zkušenost, že hodnoty mohou vyžadovat vlastní platnost a působivost jen tehdy, když jim konkrétní společenské struktury a životní formy prakticky poskytnou byť minimální míru pravdivosti.

## 4.2 Současný pojem vzdělání

Z hlediska dosavadního celkového vývoje se vzdělání ukazuje jako určující prvek kultury, která ovlivňuje všechny životní a pracovní formy společnosti. Prostřednictvím vzdělání se stává kultura dynamickým a orientujícím prvkem společnosti.

Pojmy „vzdělání“ nebo „společnosti“ upozorňují moderní společnost na to, že i ona sama je výsledkem vzdělávacích procesů, v nichž se spojuje postupná kultivace člověka s dosavadní kulturou společnosti. V současném moderním světě není kultura nic vnějšího, odtažitého, z čehož je libovolná (náhodná) část uchována a podporována, ale je to svět přeměněný do světa člověka. Člověk se totiž pokouší znovu vyznat ve věcech, které kdysi sám vytvořil, ve věcech, jimž propůjčil jistou míru objektivitu (věda), a ve věcech, které existují jen na základě lidské jedinečnosti (subjektivita). V tomto světě se pak člověk pohybuje jako odhalující, objevující, tvořící a pojmenovávající bytost, a zatímco toto činí, vytváří sám pro sebe svůj vlastní svět.

Kultura také není žádnou zásobárnou minulosti nebo světem mimo svět skutečný, v němž lidé žijí a pracují, ale je sama činným a produktivním životem. Ani se vzděláním tomu není jinak. Vzdělání je jen jinou stránkou kultury, byla-li ovšem kultura vytvářena jako individuální a společenská životní forma.

Vzdělání je v první řadě schopnost (umění), není to jen pouhé „vyznat se v obsazích vzdělání“. Pojem vzdělání je tedy (a to již od dob W. von Humboldta) spojen s pojmem orientace. Oba tyto pojmy patří k sobě: jako forma života nebo ve formě nějakého umění (schopnosti), vtahovat svět do sebe a prostřednictvím sebe sama svět vyjadřovat (artikulovat).

V dnešní společenské situaci musí vzdělání prokazovat platnost své výkonové schopnosti vrůstat do struktur nepřehlednosti a anonymity vývoje. Orientace, která stabilizuje a umožňuje činnost, se zdá být znejistěná a rozmělněná. Tím by ale hrozilo zpochybnění a vyprázdňování ideje evropského osvícenství, totiž dospělosti ve všech orientačních souvislostech. S vědomím nebezpečí zjednodušení to lze vyjádřit rozlišováním mezi věděním o příčinách, působení a prostředcích a věděním o účelu a cílech. V současném moderním světě se zdá, že se zvětšuje odstup mezi oběma formami věděním: věda a technika kráčí rychle vpřed a reflexe jejích následků a pokusy o zodpovědnou regulaci tohoto vývoje stále více pokulhávají vzadu.

Jestliže by tato nerovnost existovala delší dobu nebo by se stala běžnou součástí vývoje, zůstal by svět (společnost) pozadu za svými vlastními kulturními vývojovými možnostmi. Moderní pojem vzdělání musí tuto okolnost zohledňovat, zejména v školní vzdělávací realitě. To je, zvláště pokud jde o hledisko překonání tohoto vývoje, pro současnou školu jako instituci asi příliš vysoký požadavek a nárok. Kdyby se ale společnost nepokusila poskytnout škole odpovídající podmínky, aby mohla škola tuto úlohu naplnit, škola by rychle ztratila podstatnou část vlastní vzdělávací funkce a tím i opodstatněnost další existence, čímž by společnost byla nucena vytvářet zcela nové vzdělávací struktury, což se při současném tempu stálých změn jeví jako velmi málo uskutečnitelné.

Nadále by mělo být vzdělání chápáno jako individuální a společenský učební a vývojový proces, v jehož průběhu jsou získávány následující dovednosti a rozvíjeny následující schopnosti:

- nárok na sebeurčení a uskutečnění vývoje smyslu vlastního života,
- tento nárok přiznávat i ostatním lidem,
- převzít spoluodpovědnost za utváření mezilidských vztahů a ekonomických, sociálních, politických a kulturních poměrů,
- snažit se nacházet soulad mezi vlastními nároky, nároky nejbližších lidí a postupně celé společnosti.

Školní a mimoškolní učení nemůže ale spočívat jen na takovém chápání pojmu vzdělání, jehož emancipační obsah se uzavírá proti omezování vzdělávacích procesů s cílem získávání společensky potřebných kvalifikací.

Školní vzdělávání a výchova nejsou ve svých cílech, obsazích a formách jen pouhou funkcí společenského vývoje. Výchova a vzdělávání pouze jednoduše nereaguje na vztahy a procesy, ale má i úlohu je posuzovat a spoluutvářet z hlediska odpovědnosti za možnosti rozvoje života nových generací.

Na jedné straně je v současné době poukazováno na oslabující se roli školy jako předavatele poznatků a vědění vůbec a na druhé straně je zdůrazňován její nezastupitelný výchovný význam v dalším společenském vývoji.

Význam a smysl školy pro vzdělávání pro budoucnost je zpochybňován zejména v souvislosti s rozmachem nových technologií a médií. Stále se urychlující strukturální obměna světa hospodářství a práce vyvíjí na školu stálý tlak, aby zajistila nutnost stálého obnovování

a dalšího rozvíjení odborných znalostí a dovedností, které byly ve škole již získány. Školní vzdělávání tak bude muset věnovat stále větší pozornost své úloze zprostředkovat připravenost a kompetence pro celoživotní vzdělávání.

Nové technologie a média relativizují roli školy ve vzdělávacích souvislostech také proto, že ovlivňují pluralizaci možných vzdělávacích cest. Stále více totiž budou umožňovat vytvářet mimoškolní vzdělávací cesty individuálně využívané a lépe odpovídající cílům, potřebám a možnostem jednotlivců.

Pluralizace společenských forem, internacionalizace životních poměrů a změna hodnotové orientace poukazují na druhé straně ale na zvyšující se význam školy pro budoucí společnost. Tento vývoj však vyžaduje zásadní prověření dosavadního sebevědomí školy, jejích pracovních forem a její funkce jako společenské instituce, která by měla měnit podmínky základních oblastí vývoje a dospívání dětí a mládeže, včetně jejich životních perspektiv. Vzdělávací učení se musí ve škole budoucnosti prosadit zejména ve své funkci sociálně integrativní a jako chráněný životní prostor pro získávání potřebných zkušeností a dovedností pro samostatný život uvnitř obecných společenských souvislostí a vztahů.

V budoucí společnosti musí školní vzdělávání zprostředkovávat kompetence, které budou umožňovat zvládnout požadavky rozumného a smysluplného jednání a zacházení s možnostmi a problémy dalšího vývoje světa a společnosti v něm. Vzdělávací proces musí být organizován z hlediska těchto kompetencí. To ovšem neznamená, že by již nadále neměly existovat pevné vzdělávací obsahy. I v budoucnosti budou mít své místo ve vzdělávacím procesu ucelené a systematizované odborné vzdělávací obsahy (byť již více integrované než separované v dílčích uzavřených vědních oborech). Bez odborných a všeobecných poznatků nelze získávat praktické zkušenosti a rozvíjet konkrétní dovednosti. Více místa ale bude nutné věnovat dovednostem naučit se učit.

Škola se stává zásadním institucionálním prvkem v dalším společenském vývoji, s nímž je spojena a který bude výrazně ovlivňovat. Záleží jen na míře podmínek, které společnost k plnění této úlohy škole poskytne. Školu čekají velké institucionální změny, sebekritické hodnotící procesy a optimismus víry v budoucí skutečnou školu života. To bude zároveň vytvářet meze a hranice působení školy v budoucnosti.

Současný a budoucí vývoj je charakterizován řadou znaků, které tvoří podstatu společenských proměn majících zásadní vliv na změnu

pojetí vzdělávání a výchovy. V zásadě jde o přechod od uzavřené k otevřené společnosti s využitím zkušeností z oblasti mnohočetnosti druhů a forem, respektu k jinakosti a odlišnostem vůbec, z environmentální citlivosti umožňující zvyšování ekologické gramotnosti apod. Společenské proměny mají vliv na nové pojetí vzdělání a vzdělanosti ve smyslu přechodu od pojetí vycházejícího ze sumy poznatků a informací k pojetí, v němž jsou cílem dovednosti a schopnosti (kompetence).

### 4.3 Cesta k otevřené společnosti

Životní vývojové podmínky dětí a mládeže se více než dosud musejí stát vztažnými a orientačními body pro organizační a obsahové utváření školy. Úspěšnost nebo neúspěšnost organizovaného vzdělání závisí na viditelných hranicích vlastních možností mnohem méně, než na tom, jakým způsobem si škola přizpůsobí situaci vývoje a dospívání dětí a mládeže vlastní realitě.

Skupina dětí a mládeže je v současnosti již vysoce diferencovanou skupinou celosvětové lidské společnosti. Na celém světě již tvoří lidé do 18 let věku více než čtvrtinu veškerého obyvatelstva. Jejich životní podmínky jsou závislé na regionálních sociálních a přírodních okolnostech a jsou velmi rozmanité. Sociální změny vedly a vedou k pluralizaci a zároveň i k individualizaci životních stylů, vytvářejících pro řadu lidí nové životní možnosti a šance, ale pro jiné mladé lidi i neřešitelné problémy a postupné vytěsňování na okraj společnosti. Na jejich vědomí o životě a jeho smyslu již přímo působí uměle vytvořené vlivy (média, zaměstnanost) výrazně ovlivňující dříve přirozené vlivy (zdraví, spokojenost, očekávání).

#### 4.3.1 Proměny světa dospívajících

I když již existuje velmi široké spektrum a množství diferenciací při utváření dětství a dospívání, lze formulovat společné znaky a vývojové tendence socializačních podmínek, které vznikly při změnách probíhajících v posledních desetiletích.

1. Demografická situace je v rozvinutých zemích charakterizována stálým snižováním podílu dětí na celkovém počtu obyvatelstva.
2. V posledních desetiletích se vyvinul velký počet různých forem rodinného života (nemanželské soužití, neúplné rodiny, nové rodiny

s dětmi z prvního manželství, samoživitelky s dětmi apod.). Navíc se rodiny stále generačně i početně zmenšují, což vytváří pro život dětí a mládeže zcela odlišné podmínky než ještě na počátku 20. století.

3. Strukturální a systémové změny v oblasti zaměstnanosti a světa práce vytěsňují kvalifikační certifikáty na okraj zájmu (rozhodující je skutečná schopnost a dovednost) a poznatky a dovednosti zprostředkované školou jsou ve své využitelnosti stále více zpochybňovány. V období plné zaměstnanosti a ekonomického růstu platily kvalifikační doklady a doklady o úrovni vzdělání jako garance pro začlenění do pracovního procesu a jako předpoklady pro částečně již předem naznačenou kariéru. Tyto procesy dnes již probíhají podle jiného vzorce. Zaměstnanost a svět práce se stal tak dynamickým procesem stálých změn, že je jen velmi obtížné (a dnes již i zatěžující) předem dlouhodoběji vývoj plánovat. Vzhledem k stálému reálnému významu vzdělání, jehož hodnota pro život se ovšem stala nevypočitatelnou, se na nejvyšších místech budoucí orientace mládeže objevují získání pracovního nebo studijního místa, úspěch a dobré ohodnocení v práci. Začlenění do pracovního procesu je vnímáno jako uznání plnohodnotnosti mladého člověka, což má pozitivní vliv na jeho sebevědomí i chování v rámci společnosti.
4. Na socializaci dětí a mládeže mají stále větší vliv různá média, která se snaží nahrazovat vzdělávací procesy a simulovat jejich výsledky. V žádném případě nelze např. zpochybňovat vliv mediálně znázorňovaného násilí na rostoucí počet sociálních a psychických konfliktů. Velmi silně a mnohoznačně působí na děti a mládež informace a hodnotové orientace zprostředkované a skryté vnučené mediálním světem, jejichž prostřednictvím si děti a mládež utvářejí vlastní sociální chování, vztahy k různým jevům a možnosti úsudku. Vedle těchto problematických působení medializace světa přináší svět médií zcela nové a mnohdy ještě netušené možnosti a fascinující šance ve využívání informací a dat pro utváření vlastního světa zábavy, hry a učení.

#### 4.3.2 Změny v pojetí dětství a dospívání

1. Došlo k výrazným změnám ve formách vzájemného soužití a jednání mezi rodiči a dětmi. Stále častěji je vzájemný kontakt určován méně autoritativně a méně společným řádem a způsobem života a stále více se objevují konfliktní způsoby jednání. Obě skupiny pro-

sazují značně rozdílné zájmy a musejí se učit dávat je alespoň do minimálního vzájemného souladu.

2. Vliv rodiny, školy a dalších výchovných institucí a organizací na kulturní orientaci dětí a mládeže se v mnoha případech výrazně zmenšuje nebo se přinejmenším změnil. Stále silněji přejímají výchovnou roli vrstevnické skupiny (peer group) a ovlivňují životní orientaci a sociální vazby mládeže ve stále nižším věku. V takové skupině mají téměř všichni stejné vývojové problémy a vyhlídky do budoucna, takže mezi sebou cítí značnou soudržnost a navíc se cítí být druhými posuzováni jako samostatná osobnost. Na druhé straně se ve vrstevnických skupinách prosazuje silná konkurence, která většinu příslušníků značně podněcuje a mnohdy i „převálcuje“.
3. Změny v pojetí dětství a dospívání se dotýkají také rolí obou pohlaví. Na jedné straně se dívky a mladé ženy stávají sebevědomějšími a aktivně vyžadují respektování vlastních práv a na druhé straně jsou tradiční vůdčí a zajišťovací mužské role zpochybňovány. Mládež se tedy musí v rozvíjení vlastní identity stále nově orientovat.
4. K novým zkušenostem dětí a mládeže patří ekologické krize a bezprostřední ohrožení zdraví. Tyto problémy jsou dospívajícími generacemi posuzovány jako ohrožení jejich životních perspektiv, přičemž ale u dospělých nevidí žádné schopnosti a ani sílu problémy zásadně řešit.
5. V důsledku stavebních a dopravních změn ztrácejí zejména ve městech děti a mládež původní prostory ke hrám a vlastním aktivitám. Proto hledají a vytvářejí si prostory nové, jimž přizpůsobují i formy her a aktivit. Vedle zmenšujících se blízkých prostorů využívají děti (a zejména mládež) ke svým aktivitám stále více vzdálenější prostory a oblasti, které ale nejsou schopny zcela zvládnout. Vzhledem k nedostatku doprovodných institucí a vhodných zkušených dospělých je stále více dětí a mládeže ponecháno samo sobě a zejména tito si vytvářejí vlastní dětskou kulturu, což může vést k nezdravé individualizaci a problémům s orientací a chováním ve společnosti.
6. Současná mládež již nemůže spoléhat na společensky utvářené předpoklady vlastního života, ale svoji životní roli si vytváří vlastním jednáním sama. To vytváří u mládeže dovednost stanovovat vlastní životní cíle a plánovat jejich postupné plnění. Riziko ale tkví v tom, že většinou se jedná o cíle, s nimiž se rodiče těžko ztotožňují, protože neodpovídají jejich vlastním očekáváním. U mládeže se zvyšuje

také riziko vlastního ztroskotání, přičemž je ve školách a rodině věnováno jen málo pozornosti výcviku k vyrovnávání se s kritickými situacemi.

7. Tradičními znaky ukončení fáze dospívání byly obvykle nástup do zaměstnání nebo uzavření manželství. Tyto znaky dnes již ztrácejí svoji platnost. Životní formy mládeže dnes umožňují na jedné straně získávat zkušenosti „dospělých“ např. v sexualitě nebo partnerských vztazích dříve a na druhé straně např. zase odsouvat na pozdější dobu manželství nebo nástup do zaměstnání.
8. Mládež dnes může obojí – účastnit se způsobu života dospělých nebo žít podle vlastní kultury. Kritériem přechodu z fáze dospívání do fáze dospělosti se stává míra účasti na spotřebním, kulturním a politickém životě dospělých.
9. U mládeže se projevuje stále větší napětí mezi vlastními nároky a životními zkušenostmi v různých oblastech života:
  - a) Na jedné straně prožívají děti intenzivní lásku vlastních rodičů a na druhé straně získávají stále častější zkušenosti o nestabilitě vztahů v důsledku četných konfliktů a rozvodů.
  - b) Stoupá význam společenského sociálního jednání, ale zároveň mizí možnosti pro výcvik vztahů v rodině, např. jsou oslabovány sourozenecké vztahy.
  - c) Dospívající prožívají zostřování protikladů v racionálně orientované kultuře dospělých, ve vrstevnické skupině a částečně i ve škole na jedné straně a v zájmovém a účelovém jednání ekonomiky, práce a politiky, ale i ve vlastním světě dospívání na straně druhé.
  - d) Získávají zkušenosti v životních podmínkách vytvořených vědou a technikou a zároveň rozpoznávají nebezpečí a ničivý potenciál těchto podmínek.
10. Stále více dětí a mládeže je dnes, aniž k tomu dozrály, vystaveno nepřímé kontrole dospělých a především vlastní sebekontrolé, i když ještě nemají vybudovanou vlastní orientační jistotu.

Děti a mládež se s touto situací vyrovnávají různě. Ukazuje se, že i přes nedostatky v sociální citlivosti a spoluodpovědnosti se u řady dospívajících změnilo základní chování. Dnes jsou dospívající schopni sebevědomě vystupovat vůči učitelům a vedení školy, jsou jednostranní, schopni úsudku a naplňují nároky na úroveň partnerství ve vrstevnické skupině. Mnoho dětí a mládeže se vyrovnává se společenskými

problémy a rozvíjí vlastní porozumění a kritický přístup pro politické události nebo ekologické havárie, jsou připraveny se angažovat a jednat se značnou sociální odpovědností. Na druhé straně roste počet dospívajících, kteří nemají zájem o společenské dění, nejsou pozitivně v životě orientováni a odmítají jakékoliv zásahy ze strany dospělých od vlastních představ o životě.

Od předchozích generací se současná dospívající generace liší výrazněji „v uvědomování si konečnosti a mezí vlastního štěstí v souvislosti s vědomím hranic štěstí ostatních lidí, či dokonce ve vědomí mezí a konečnosti existence lidské civilizace vůbec. To přináší netrpělivost, zrychlení, znejistění, nestálost a dočasnost“. A takové parametry má dnes životní styl dospívajících.

#### 4.3.3 Nutnost změn v oblasti pedagogického myšlení

Hlavní změnou vzhledem k minulým dobám se dnes jeví rostoucí pedagogické nároky. Pedagogika ve smyslu „vědy o vztazích“ se stává pro rodinu a školu stále potřebnější, ale zároveň obtížnější, protože tradiční vazby a struktury odpovědnosti již přestávají být předávatelné jako funkční zkušenosti. Rodiče přijímají tuto vztahovou povinnost velmi rozdílným způsobem, mnozí ji dokonce odmítají. Tím se vytváří ve společnosti vědomí, že je povinností školy, aby svoje působení rozšířila o další výchovné a vzdělávací oblasti.

1. Do popředí se vedle tradiční vyučovací práce dostává řešení výchovných problémů a naplňování výchovných cílů. Ve škole výrazně vzrůstají nároky na pedagogickou práci. K tomu patří např. orientace žáků na:
  - a) schopnost poznávat, porozumět a utvářet pracovní situace učení a sebeučení,
  - b) schopnost sebeurčení a sebeřízení v oblasti odborné, společenské a morální orientace,
  - c) příklon k budování vlastních sociálních kompetencí a připravenosti přejímat část společenské odpovědnosti,
  - d) získávání dovedností pro vlastní sebeuvědomění, pro jistý pohyb ve světě a pro chtění podílet se na jeho dalším vývoji.
2. Mění se životní podmínky dospívajících vyžadují rozšiřování a změny forem mimorodinných vztahů a aktivizačních možností k posilování sociálních zkušeností a k získávání či stabilizaci sociální odpovědnosti.

3. Mezi doprovodné a aktivizační možnosti musejí patřit vedle mimoškolních doplňkových nabídek také školy s celodenním výchovným programem. Tyto školy mohou reagovat na potřeby sociálních kontaktů a naplňování různých sociálních aktivit mládeže, ale i dospělých svojí nabídkou „pod jednou střechou“ místního nebo regionálního kulturního střediska, jehož funkci by taková škola úspěšně plnila. Předpokladem pro její úspěšnost je vytváření regionální sítě vzájemně propojených zainteresovaných institucí a organizací kulturního, politického a ekonomického charakteru.
4. Ve výše uvedených souvislostech musejí být vytvářeny společenské podmínky pro celkovou intenzifikaci výchovné a vzdělávací práce s mládeží, a to nejen ve školách, ale zejména mimo ně.
5. Školy musejí vytvářet a nabízet učební procesy, které jsou úzce propojeny s praktickým životem dětí a mládeže. Učení musí být chápáno jako získávání smyslu pro porozumění a zvládnutí vlastních životních situací a problémů. Utváření učebních procesů a pedagogického prostředí musí být orientováno na dovednost žáků tematizovat aktuální vlastní životní situace a nacházet cesty a způsoby k jejich zvládnutí. Žáci musejí získávat pocit, že škola se stává prostorem pro porozumění životu. Škola žije množstvím sociálních vztahů uvnitř sebe sama a ve svém blízkém okolí. Volné a netradiční formy vyučování mohou pomáhat při utváření komunikačních zkušeností „lidí uvnitř školy“ s rodiči a dalšími mimoškolními partnery, vtahovanými do výchovného a vzdělávacího procesu ve škole.
6. Na žáky, ale i na učitele bude pozitivně působit vtahování lidí bez učitelské kvalifikace do výchovného a vzdělávacího procesu, disponujících ale velkou pestrostí kvalifikací a funkcí, čímž výrazně obohatí spektrum situací pro získávání zkušeností a vnímání mnohočetnosti školního okolí.
7. Celková organizace provozu školy musí reagovat na měnící se vztahy mezi pohlavími. Vyučování a veškerý školní život musí nově a vědomě utvářet podmínky pro vzájemné vztahy obou pohlaví, aby bylo umožněno získávat nejen rovnocenné vzdělání, ale bylo možné odbourávat přežitá stereotypy a hierarchie.
8. Působení měnících se životních podmínek a způsobů chování mají u mnoha dospívajících značný vliv na jejich tělesnou stránku i na kvalitu smyslového vnímání. Vedle citových a psychosomatických zátěžových symptomů jsou příčinou zdravotních potíží u školní mládeže dnes již všech věkových kategorií nedostatky pohybu

a pohybové poruchy. Na tyto zdravotní obtíže musí škola reagovat mnohem silněji a v rámci vyučování poskytovat dostatek možností pro volný pohyb (nejen v rámci tělesné výchovy) i spoluúčasti na prohlubování zdravotního vědomí dětí a mládeže. Cílem je správné zacházení s vlastním tělem a psychikou. Zdravotní problematika musí patřit nadále do všeobecného vzdělání.

9. S ohledem na aktuální a stále se měnící společenské fenomény a problémy, dotýkající se zejména mládeže, jako jsou např. násilí, pravicový extremismus a používání návykových prostředků, musejí být školy připraveny reagovat aktivně. K tomu ovšem potřebují spoluúčast rozhodující části společnosti vytvářením vhodných podmínek. Sama ze sebe není škola schopná tento úkol zvládnout. Není možné jen na školu přesunout odpovědnost za řešení těchto problémů, aniž bude věnována pozornost odstraňování příčin těchto problémů, které leží mimo školu, a které může škola ovlivnit jen nepatrně.
10. Čím je všeobecný didaktický a pedagogický základ školy stabilnější, tím jsou příznivější předpoklady pro krátkodobé i dlouhodobé posilování osobnostních rysů dětí a mládeže a pro pozitivní reakce na individuální a sociální způsoby chování žáků.

Proto musejí být školy podněcovány společností k odvaze věnovat své odborné dovednosti a pozornost hodnotě budování stabilního systému individuálních a sociálních odpovědností uvnitř školy a jejich udržování. Sociální stabilita a získávání sociálně odpovědného chování jsou stejně důležité jako získávání odborné kvalifikace, nejsou-li vzhledem k budoucnosti ještě důležitější.

Základním východiskem budoucí práce školy a učitelů se musejí stát individuální životní podmínky dětí a mládeže a nikoliv proklamovaný zájem určité části mocenských struktur. Škola se bude muset umět přizpůsobit měnícím se podmínkám života dospělých a hlavně dětí v souvislosti s postupným rozkladem rodiny jako společenské instituce. Tyto změny povedou také ke změnám v oblasti pedagogického myšlení. Tradiční zkušenostní vazby a struktury přestávají být jako funkční a efektivní zkušenosti předatelné novým generacím. Škola a učitelé se těžko vyrovnávají v nestabilních materiálních podmínkách s nutností zajistit stabilitu vztahu mezi sociální a individuální odpovědností každého jedince.

#### 4.4 Změna ve světě práce a hospodářství

Svoboda ve vzdělávání by mohla přesáhnout konkurující si vzdělávací teorie, preferující individuální vývoj (např. liberalismus) nebo společenský vývoj (marxismus) tím, že je zaměřena na využití kombinace obou aspektů lidského prospěchu – učení (rozvoj osobnosti) a možnost výběru (svoboda volby).

Pokud vládu vnímáme jako optimální řídicí orgán pro určité území a pro určitou skupinu obyvatel, vláda se obvykle rozčlení do několika oblastí (rezortů), přičemž každá bude s rostoucí měrou kontrolována či spravována jejími vlastními odborníky bez snahy o vzájemnou komunikaci a bude docházet k izolacionistické politice (utilitární rezortismus). Takové byly okolnosti, za kterých začali během 18. století státníci a byrokraté ve státech jako Prusko poprvé uvažovat a navrhopvat vytvoření státního školního systému jako prostředku k masové morální výchově obyvatel s ohledem též na rostoucí sílu a blahobyť státu a následně z toho vyplývající blaho lidu.

V období protestantské i katolické reformace začala křesťanská církev vyvíjet vlastní školní systém, nezávislý na státu, hlavně jako nástroj masivní kampaně určené k pokřesťanštění a vyšší zbožnosti každodenního života věřících. Pod tlakem rozdílně uplatňovaných ekonomických principů v oblastech převážně katolických s důrazem na prodlužování vlády feudálních principů (absolutní monarchie) a v oblastech převážně protestantských s důrazem na rychlé zbavování šlechty politické moci (měšťanské společnosti) lze v obou typech oblastí pozorovat i zcela odlišně se vyvíjející ekonomické a politické podstaty vzdělávacích systémů.

V politických úvahách, jež byly v některých zemích formulovány po skončení druhé světové války, tu pak byla jistá odpovědnost politických vůdců pro vytvoření podmínek, za kterých by se mohlo rozvíjet podnikatelské a konkurenční řízení škol. Vědci zabývající se politikou se zřejmě domnívají, že znovu oživený zájem o věci veřejné by mohl dát do souladu důraz na individuální odpovědnost s kritikou všemocného státu.

Několik dalších studií v této oblasti navrhuje „ústup od státu“, ale určitě ne úplný. Důvodem je nalezení takových postupů, jež by vytvořily určitý stupeň autonomizace samostatných jednotek, větší zodpovědnost a posílení správních sektorů a úřadů vzdálených od centrální moci. Veřejné instituce hledají – od Finska po Austrálii, obhajování po-

litickým režimem jak levicovým, tak pravicovým – takový typ odborných znalostí, které by jim umožnily regulovat (řídít) společnost z centra bez systematického vměšování se jakoukoliv přímou formou represe či intervence.

Vláda vytvořila novou definici sociálních činitelů, jako subjektů nesoucích odpovědnost, svoji autonomii a volbu, a hledajících možnosti uspokojení vlastních potřeb využitím své svobody. To vede k tzv. pluralizaci sociálních technologií a vládních aktivit: počet quasi-autonomních nevládních organizací prudce narostl a přebírají regulační funkce.

Navíc zvýšení pravomoci klienta ve smyslu zákazníka specifikuje subjekt práva novým způsobem – jako aktivního člena společnosti hledající různé možnosti pro maximalizaci kvality svého života a svých blízkých, a to díky možnostem volby (výběru).

Ve většině evropských zemí, stát dotuje nestátní školy, neboť jsou důležitým prostředkem pro realizaci vzdělávacího systému, který uspokojí potřeby rodičů a dětí. Průvodní myšlenkou je, že rodiče sami, či organizace a sociální instituce, nesou část odpovědnosti za vzdělávací systém např. tím, že zakládají a vedou nestátní školy. Bez finanční podpory státu se často soukromým zakladatelům jeví jako nemožné brát na sebe část odpovědnosti státu. V tomto smyslu jsou státní dotace logickým krokem při využívání práv a svobod ve vzdělávání.

Jak můžeme vytušit z předchozích řádků, nestátní školy by v žádném případě neměly chybět při debatách týkající se vzdělávání.

Podstatné je, že existencí nestátních škol je zajišťován koncept svobody poskytovaného vzdělávání. V zájmu svobody volby – samotná je založená na toleranci, jakož i filozofickém a ideologickém principu nediskriminace – vskutku nelze obhájit žádný vzdělávací monopol ze strany státu ani ovlivňování církevních škol v existující demokracii.

Zprávy o stavu Irska jednoznačně ukazují posun směrem k větší pluralitě ve vzdělávání a nové možnosti volby pro jejich rodiče. A další zjištění, uvedené v pilotní publikaci o Zákoně o vzdělávání Irska, jejímž autorem je D. Glendinning, je stále relevantní pro ostatní evropské vzdělávací systémy či jejich alternativy k systémům tradičním: „Rodiče mohou využít svého práva a vzdělávat své děti doma, což už realizoval menší počet rodin, nebo mohou své děti poslat do nestátních škol, či do škol uznávaných, či státem přímo založených, pokud existují. Jak jsme si mohli všimnout, rodiče tradičně využívají svého ústavního práva na vzdělávání přes církev, která, alespoň donedávna, nezařazovala

rodiče do svých řídicích a výkonných orgánů ve školách. Zatímco ústava uděluje možnost široké volby školy rodičům, v praxi je rodičovská volba dosti omezená, protože pouze existuje několik alternativ ke tradičním církevním školám. Podle materiálů je zřejmé, že rodiče stále více hledají alternativy k těmto školám pro své děti.<sup>43</sup>

#### 4.4.1 Různé názory

Až dosud bylo vzdělávání poskytované nestátními zařízeními obvykle považováno více za důsledek historie, tradic, náboženství a kultury jednotlivých zemí než přesně vymezená oblast pro vzdělávací politiku a výzkum. Legislativa v jednotlivých státech světa je v tomto ohledu natolik rozdílná, že stejný typ školy se nazývá buď „veřejný“ či „soukromý“ v závislosti na osobě, se kterou hovoříte. A stejně tak můžete narazit na velmi pestrou paletu termínů, např.: neveřejné, ne pro širokou veřejnost (non-public), nevládní (non-government), nestátní (non-state) a samostatné, nezávislé (independent) školy. Definice všeobecně používané se shodují v tom, že „soukromé“ (private) vzdělávací instituce nejsou spravovány veřejnou mocí, nýbrž jsou řízeny a kontrolovány soukromým orgánem či výkonnou radou, jež není vybrána veřejným orgánem ani volena veřejností. Nestátní či nevládní organizace či asociace, náboženské skupiny, zvláštní zájmové skupiny, nadace či obchodní organizace, buď ziskové či neziskové, ty všechny mohou založit a řídit nestátní vzdělávací instituci. V rozvojových zemích jsou nestátní školy většinou výsledkem odlišné poptávky a rozhodnutí nevstoupit do veřejného systému školství. Ale v rozvojových zemích je to spíše nízká poptávka a špatný přístup ke státnímu vzdělávání, které jsou důvodem rozvoje soukromých škol. Je zřejmé, že vlastnictví či typ financování není hlavní rozdílem mezi veřejnými a soukromými školami. Nestátní (nevládní) školy mohou mít jakýkoli typ vlastnictví či financování, či dokonce mohou být stoprocentně financovány státem. Rozdíl spočívá hlavně v typu řízení školy. Tento faktor obvykle činí srovnávání na mezinárodní úrovni značně složitým.

Obecná definice nestátního (non-governmental) vzdělávání není tak snadná právě díky množství forem a specifik v jednotlivých zemích.

V širším smyslu odkazuje nestátní vzdělávání na jakýkoli typ oficiálně uznané školy, která nespadá do veřejného vzdělávacího systému (state, public, non-government system). Definice soukromé školy není v žádném případě jednoduše stanovitelná právě z důvodu, kdy mnoho soukromých škol je značně dotováno a regulováno státem. Můžeme skutečně říci, že máme propojené financování a kontrolu jak státních, tak soukromých škol.<sup>4</sup>

Některé studie se zmiňují o nevládních, nestátních (non-governmental) vzdělávacích institucích, které fungují paralelně, ale mimo oficiální systém.

Pokud tento problém vnímáme z nadnárodní evropské perspektivy, nestátní vzdělávání má velmi odlišný obsah a význam, který hraje uvnitř jednotlivých států. Každá výroční Národní zpráva o vzdělávání se snaží najít hranici, jež odděluje oficiální vyšší vzdělávání od neoficiálního, a to na základě specifických regulačních rysů a odlišného právního řádu země. Avšak odlišné systémy vyššího vzdělávání, právní řády a operační postupy v každém státě znamenají, že v určitých případech to, co se počítá jako oficiální v jednom členském státě, už v druhém může spadat mezi neoficiální a naopak. Při pohledu zevnitř vykazuje nadnárodní srovnávací perspektiva otevřený a dynamický charakter spíše než oficiální sektor a představuje společné evropské rysy, z nichž by mohly být určité vybrány pro společné nadnárodní pozitivní regulativní opatření.

Pro smysluplnou a vypovídající srovnávací studii nestačí znát pouze data zápisu a počty studentů a učitelů; je nezbytné dosáhnout dostatečného stupně přesnosti ve srovnávací analýze. To znamená srovnávat srovnatelné instituce a pracovní a studijní podmínky v nich. Moderní výzkum si dává záležet při stanovení, která kategorie vzdělávání je lepší, protože není snadné stanovit poměr mezi náklady a výkony v této oblasti.

Mezinárodní Institut pro plánování v oblasti vzdělávání při UNESCO poukázal na to, že téměř všechny země subsaharské Afriky – nezáleží na tom, zda mají decentralizované určité řídicí funkce svého vzděláva-

3 GLENDENNING, D., *Education and the Law*, Butterworths, Dublin, 1999.

4 Cit. dle CONDRADIE, J., DU PLESSIS, P., *Financing Education – the Role Families and Communities on play*, SAELPA Conference 2001, Dublin.



cího systému – procházejí značnými finančními obtížemi. Investovaly značné částky do vzdělávání od doby získání nezávislosti, ale místní či regionální správa má dosti limitované prostředky k nějakému výraznějšímu zlepšení vzdělávání. Dokonce i v případě Nigérie je značná část státních zdrojů závislá na dotacích od federální vlády.

Tato situace ovšem znamená, že sdružení rodičů a učitelů, některé národní a mezinárodní nevládní organizace a soukromý sektor jsou jediné síly schopné rozdělit národní finanční zdroje podle decentralizovaného vzdělávání.

Stojí za zmínku, že v mnoha afrických zemích se značně zvýšil rozvoj soukromých škol za poslední dvě desetiletí. A protože soukromá výuka je částečně, či zcela hrazena z nevládních zdrojů, rozsah tohoto typu decentralizace má tendence se stále zvyšovat.

#### 4.4.2 Marketizace a „soukromý sektor“

Další úvaha ve prospěch plurality vzdělávání spočívá v kladných efektech, které jsou důsledkem pedagogické konkurence mezi školami rozdílného typu. Ne pouze ideologické či náboženské solidarity (vyjádřeno filozofickým přesvědčením rodičů a žáků), ale také diverzifikace pedagogických konceptů – obhájí existenci velkého počtu škol a různých sítí škol. Svoboda volby zvyšuje kvalitu vzdělávání – přinejmenším takový byl záměr tvůrců tohoto zákona a ústavy, kteří silně vnímali význam svobody ve vzdělávání.

Svoboda pedagogického přístupu, jak bylo původně zamýšleno, či dokonce jistý prostor pro experimentální výuku pro vybrané samostatné školy, byla mezitím jaksí pozapomenuta ve prospěch vytvoření více či méně jednotného pedagogického systému.

Ve vyšším vzdělávání může být z určitého pohledu provedena marketizace vzdělávání. Studie „Legislativa pro vyšší vzdělávání v Evropě“, publikovaná Radou Evropy, činí závěr, že v zemích, kde vývoj soukromého sektoru jako takového je relativně novým fenoménem, můžeme pozorovat, že soukromé instituce se objevily téměř okamžitě, a často tam, kde nabídka veřejného sektoru je omezená.

Schopnost pružně reagovat na tržní poptávku značně kontrastuje s pomalými reakcemi veřejných institucí. Analytici projevují zájem o to, jak úspěšná bude konkurence a racionalizace, a jak se konkurence ve zdrojích všeho druhu stane příčinou osamocení.

„Tržní vztahy tvoří pozadí pro růst neoficiálního vyššího vzdělávání jinými způsoby. Mimo globalizace státních ekonomik v monetár-

ním a fiskálním smyslu, nárůst poptávky po lidském kapitálu v rámci informační a vzdělané společnosti způsobil též vznik poptávky po vzdělávání. Toto vše umožňuje nárůst novému lukrativnímu tržnímu sektoru daleko za hranicemi omezeného, státem dotovaného systému vzdělávání. Jinými slovy, růst v oblasti soukromého vyššího vzdělávání zaznamenává značný nárůst v oblasti, které dřív dominoval státní monopol. To bylo podpořeno jak státní politikou, tak i politikou vzdělávání na úrovni EU, protože jedním z důležitých bodů je i podpora konkurenceschopnosti a tržních vztahů při alokaci výzkumných grantů a studentských míst. Skutečně většina dokumentů Evropské komise týkajících se vzdělávání se snaží potírat rozdíly mezi soukromými a veřejnými vzdělávacími institucemi a více se snaží zdůrazňovat konkurenci a zvyšování počtu adekvátně kvalifikovaného lidského kapitálu v kontextu nových socio-ekonomických podmínek. V tom je též spatřována možnost, jak účinně bojovat s vsudypřítomným monstrem vysoké nezaměstnanosti.

Je již dostatečně známo, že veřejné vzdělávací instituce v daném členském státě EU mohou a nabízejí služby v jiné zemi jako své komerční aktivity. Studia se ziskem titulu MBA jsou také nyní ve velkém měřítku nabízena uvnitř EU jako tržní komodita. Výsledkem všech těchto událostí je růst vzdělávacích institucí včetně firem, jež vstoupily na trh vzdělávání. Okamžitým důsledkem bylo též zvýšení nestátních rezerv v oblasti vyššího vzdělávání.

Také v sektoru vyššího vzdělávání útočí nevládní instituce na sebe-důvěru tradičních státních škol.

„De-evropanizace“ vzdělávání byla charakterizována rozdělením a teritoriální roztržštěností, kodifikací zákonů a racionalizací vlády, regionálními rozdíly a úspěchy národních států.

Navíc, za více méně existujícím evropským rozměrem vzdělávání ovlivňují globální socioekonomické síly značně národní vzdělávací systémy: marketizace vyššího vzdělávání ve velkém je globálním, již nejen americko-evropským jevem. Jeden z posledních návrhů zákona, přednesený v národním Jihoafrickém parlamentu se pokouší regulovat soukromé komerční aktivity nezávislých zařízení a také ruská legislativa se již od první verze základního Zákona o vzdělávání z roku 1993 musí potýkat s fenoménem komercializace pojmu „veřejný prospěch“, a nejen na úrovni vysokých škol.

Podnikatelská kultura možná tolik neovlivňuje školy a povinnou školní docházku jako růst tradičních vzdělávacích trhů, což by mělo

být viděno v kontextu mobility a konkurenceschopnosti pozorovatelnou u mnoha národů, a hlavně převzatou nadnárodními programy EU a moderní informační a technologickou společností.

Ačkoli několik států stále ještě získává certifikované vzdělávací zkušenosti v zahraničí, ale internacionalizace vzdělávání vyžaduje pro blízkou budoucnost, aby oblast vysokého školství uznala programy, které nejsou ve skutečnosti pod kontrolou ministerstev. Tento samostatný sektor si udržuje silnou pozici: distanční studium, pokračující studium, franchising, e-technologie a vývoz vzdělávacích služeb atd.

Příslušné politické termíny týkající se veřejného školního systému se dnes zdají být ve většině zemí problematické.

Každý stát musí nějakým způsobem takové pokusy regulovat, a to zejména z hlediska zajištění kvality, její kontroly a poznání funkčních mechanismů, průhlednosti pravidel atd. Státy budou zřejmě brzy požádány o začlenění přírodních nestátních vzdělávacích služeb do veřejného systému.

Pokud státy nebudou schopny správně tyto úkoly zvládnout, pak se nevyhnutelně objeví podvody či falešné diplomy, jako se to již děje v oblasti vysokoškolského vzdělávání. Regulace a kontrola kvality jsou bezpodmínečně nutné z hlediska ochrany zákazníka.

Tyto globalizační a nadnárodní otázky, soutěživost a flexibilita se budou stále nabízet a dokonce mohou destabilizovat veřejné, státní či státem dotované vzdělávání. Tedy čím více států bude garantovat a regulovat vhodný stupeň svobody vzdělávání a ve vzdělávání, tím lépe bude veřejný systém připraven na konkurenci čistě soukromého (a většinou nadnárodního) vzdělávacího sektoru.

#### 4.4.3 Vláda a svoboda vzdělávání

Princip svobody vzdělávání v sobě obsahuje odmítnutí preventivních opatření či předběžných svolení, bránících založení škol. V historii můžeme najít spoustu příkladů, kdy se někdo pokusil omezit svobodu vzdělávání či nějaký její nástroj.

Po Velké francouzské revoluci v roce 1789 byly pod francouzskou nadvládou schvalována stále další a neustále se měnící pravidla týkající se vzdělávání. Imperiální Dekret ze 17. března 1808 byl nejradikálnějším a zároveň posledním zákonem v této sérii směrnic. Ustanovil takové opatření, že institut vzdělávání bude jako celek náležet tzv. université imperiale. Od té chvíle žádná škola či jiná vzdělávací instituce nemohla být otevřena mimo státní systém bez povolení. Kdo nebyl

certifikovaným členem „université“, nesměl otevřít školu či být učitelem na veřejné škole.

Historie nám ukazuje, že politika králů a vládců v oblasti vzdělávání byla založena na snaze získat monopol pro stát. Uvnitř svého království chtěli jednotné vzdělávání a výchovu dětí ve shodě se základními principy daného státu. Navíc vzdělávací politika byla vedena snahou získat též církevní školy a jejich organizace pod svou kontrolu, jak nejvíce to půjde. Vláda v tom také spatřovala nástroj k zajištění kvality vzdělávání a prostředek k nezávislé kontrole událostí ve školství, které byly úplně pod její jurisdikcí.

Rychle se stalo samozřejmostí, že např. vzdělávací politika holandského krále Viléma sehrála podstatnou úlohu v událostech, které vedly (a vlastně i zapříčinily), belgickou revoluci. Pro katolickou církev byla svoboda vzdělávání cenou za podporu, kterou církev poskytla revoluci, jež skončila osamostatněním Belgie a Holandska v roce 1830.

Jedno z prvních usnesení belgické prozatímní vlády bylo ustavení poradního výboru, který se měl vypořádat s otázkou návrhu vhodného typu vzdělávací politiky a také s proklamací svobody vzdělávání. Nakonec stejně musí být zajištěno, že administrativa týkající se registrace samostatných škol neklade přímé či nepřímé překážky při realizaci svobody vzdělávání, jak se občas v mladých demokraciích stává.

Postupy týkající se registrace, ale také licence, akreditace, uznávání všeho druhu poskytují pouze minimální záruky týkající se právní bezpečnosti. Spíše se nabízí otázka, zda existuje ústavní ochrana a za další, jestli ze zákona existuje nějaká povinnost obecné platnosti, jež by zabránila odlišným interpretacím týkajícím se základních podmínek.

V tomto smyslu odporuje svoboda vzdělávání všem formám základních pouček ze strany úřadů. A to z následující – vždy aplikovatelné – pravdy: „Ve většině zemí mají lidé ve vládě potřebu řídit vzdělávací směr, který je prospěšný jejich politice. Tato pravo-levost vedla k dalším konfliktům s výsledkem, že někdy je svoboda ve vzdělávání obětí, jindy vítězem.“

Na druhou stranu nebyla pluralita ve vzdělávání považována vždy církví a obhájci kvazi-monopolu církevních škol za samozřejmost. Ve své nejlepší práci *Education and the Law* začala Dympe Glendeningová svou knihu následujícím prohlášením o tom, co je společné velkému počtu národů: „Ještě v nepřilíh vzdálené minulosti se snažilo mnoho evropských zemí udržet si svůj homogenní charakter značným omezením svobody slova a myšlení svých občanů tím, že nařizovalo

přijmout hodnoty většiny všem osobám. Dnes je v západních zemích všeobecně akceptováno, že lidská společnost je rozštěpena a že odlišné názory musejí být všeobecně společností vyslyšeny a respektovány. Tvrdí se, že přijetím pluralitního přístupu se pečuje o toleranci a různorodost, což má za výsledek plodnou spolupráci mezi lidmi, jež umožňuje onu svobodu pátrání a hledání, tedy podstatu lidské duše. A tak pluralistický pohled, jenž respektuje a formálně uznává přesvědčení a hodnotu různosti jednotlivých kultur a jednotlivců, je společným rysem většiny západoevropských společností, který se odráží v mnoha aspektech života včetně vzdělávání.<sup>5</sup>

Demokratické principy, prosazené tvůrci ústavy, kteří formují základy pro svobodu vzdělávání, jsou založeny na důvěře, že lidské bytosti budou svobodně využívat svých práv a zároveň respektovat práva a svobody druhých.

Zajištění řádného vzdělávání je proto nepřetržitým bojem. Vyjádřeno slovy francouzských tvůrců ústavy: „Otázka svobody zůstává vždy otevřená. Tendence k neochotě podporovat práva ostatních občanů je přirozeným rysem vůdců jakéhokoli státu.“

Přístup k otázce svobody v demokracii, jenž byl uzákoněn v ústavách jednotlivých států v průběhu 19. století, není v žádném případě volnomyšlenkářský, neboť je pouhým odrazem vztahů mezi veřejnými institucemi a občany. Veřejné instituce, jejichž moc je založena na lidech, pravděpodobně nebudou využívat svoji moc v oblastech, kde si sami občané vymezují svůj přístup s ohledem na moc, jež náleží, pokud tomu tak nebylo, státu, který by pak byl schopen ovlivnit občany tak, aby byli zvěčněni navěky. Takovými oblastmi mohou být zejména ty, které jsou spojeny s určitou duchovní svobodou, např. vědomí, náboženství, jazyk, tisk atd.

Princip svobody volby tak znamená, že by neměl být vyvíjen žádný tlak jakýmkoliv způsobem, jenž by měl za cíl „ovlivnit“ danou volbu, aby protěžoval jeden typ vzdělávání před druhým. Různá národní zákonná ustanovení též výslovně potvrzují, že rodiče mají právo poslat děti do školy podle své volby a že by neměli být žádným způsobem nuceni k tomu, aby své děti posílali do školy, kterou si sami nezvolili.

#### 4.4.4 Spojitost svobody vzdělávání s dalšími základními právy

Právo na vzdělání a svoboda ve vzdělávání je úzce svázána s dalšími základními právy. Samy automaticky vyvolávají další základní práva a jsou i předpokladem pro jejich naplnění, a též jsou spojovány se svobodou myšlení, vyznání, projevu i svědomí. Tento termín také odkazuje zpět na princip, jenž je v současnosti trochu opomíjen, totiž právo na vzdělání ve smyslu budoucího strážce demokracie tím, že poskytne dostatečnou průpravu pro každého občana, aby bylo zajištěno, že každý je schopen pochopit a realizovat svá demokratická práva.

Právo na vzdělání stojí vpředu jako záruka možnosti komunikace náboženských přesvědčení či filozofických konceptů, a tím zajišťuje prostor pro pluralitu názorů.

Při volbě školy se občan snaží využívat své svobody projevu. Ačkoliv byla svoboda projevu obsažena v textech i v období následujícím po francouzské revoluci, výše zmíněná práva byla tehdy jen neochotně uznávána v platné legislativě. Mezinárodní smlouvy v sobě nesou jejich stopy, např. čl. 9.1 a 10.1 Evropské úmluvy o lidských právech.

Právo na vzdělání má také vztah k (ústavní) svobodě sdružování. Pedagogové, kteří hledají možnost implementovat podobné výukové programy, mají oprávnění se přidružit či spojit se s každým za účelem vytvoření komise guvernérů, jejímž cílem je vyvinout výukový program a získání nezbytných lidských zdrojů a vybavení.

Svoboda vzdělávání hraje také velmi důležitou roli při zajištění práva rozvoje, které patří mezi základní články obsažené v Chartě lidských práv pro Afriku. Je to v podstatě všestranný program, který má za cíl zajistit úplnou ochranu všem lidským bytostem. Právo na rozvoj má dalekosáhlé účinky do té míry, že obsahuje i požadavek na zvýšení spolupráce mezi africkými zeměmi a vyzývá všechny státy k vyvinutí úsilí nutného k dosažení přijatelné úrovně rozvoje.

Spolu s právem na vlastní rozvoj se rozvíjejí všechna další lidská práva, zejména právo na rovné zacházení. Právo na vzdělání hraje klíčovou roli v tomto ohledu, což je též zohledněno i v čl. 13 Mezinárodní smlouvy o hospodářských, sociálních a kulturních právech.

Práva na vzdělání může být dosaženo výsledkem požadavků na jednotlivé země k prohloubení mezinárodní spolupráce, a tak lze zajistit, že základní práva a svobody jsou uzákoněna a využívána ve všech zemích. Pokud právo na vzdělání je využíváno, napomáhá při snižování diskriminace a nerovnosti tím, že odstraňuje nerovnosti v oblasti inte-

5 GLENDENNING, D., *Education and the Law*, Butterworths, Dublin, 1999, s.1.

lektuální, technické a sociální. Vzdělávací instituce musejí samy dodržovat nediskriminační principy, i když je svoboda vzdělávání ohrožena.

Základní pravidla nejsou omezena pouze na práva jednotlivců ve vztahu ke státu. Lidé využívají svých práv např. účastí v aktivitách různých kolektivních organizací, často v kontextu s filozofií, která byla poskytována spolu s institucionálním pozadím.

Kvůli svým aktivitám mohou být tyto kolektivní orgány vnímány tak, že slouží veřejnému zájmu, neboť si svým způsobem přisvojují roli, která by jinak musela být zajišťována státem a jeho různými úřady. Soukromé organizace a instituce jsou obzvláště aktivní v oblastech vzdělávání, kultury, sociálně prospěšných aktivit a jsou jim poskytovány určité finanční prostředky jako projev uznání za jejich služby, a to v případě, že byly schopny splnit podmínky stanovené vládou pro daný typ služby. V tomto ohledu se zdá, že starodávná hranice mezi veřejným a soukromým sektorem v oblasti kompetencí a finančních možností se stává stále méně jasnou. Práva těchto různých kolektivních skupin a „socializace základních práv“ již byla popsána v právních dokumentech jako „třetí generace“ lidských práv, následně hned za principy svobody a rovnosti. Avšak tyto otázky je nutné pokládat neustále, i když úroveň ochrany, kterou požívají jednotlivci, a i celkově se u těchto práv výrazně zlepšila. Stále totiž ještě existují zcela jasné situace, kdy se jednotlivec jeví jako nezapadající do skupiny či dokonce může fungovat jako překážka.

V podstatě je právo na vzdělání prezentováno jako kolektivní právo lidí, je využíváno lidmi podobně smýšlejícími a podporováno vládou jako základní právo pro každého jedince.

#### 4.4.5 Občanská společnost

Jestliže se stát rozhodne subvencovat nestátní školy, bude ho čekat dilema. Je proto pochopitelné, že stát bude chtít zjistit, zdali fungování a výsledky nestátních škol, které se rozhodl subvencovat, splňují určité standardy, stanovené v různých formálních dokumentech.

Druhou stránkou věci je, zda tyto svobodné školy – v různém rozsahu a ne vždy zcela rovnocenně subvencované – se zavazují respektovat vládní nařízení ve svých studijních plánech, školní docházce, přijímání studentů, zajišťování kvality, inspekce a kontroly hospodaření, hodnocení a zaměstnávání učitelů a dalších kategorií zaměstnanců a úpravy a využívání budov.

Rovnováha mezi státními podmínkami pro udělení dotací a pedagogickou svobodou nestátních škol se liší u jednotlivých národů podle

váženosti těchto škol a, do určité míry, podle přístupu státu k ideji občanské společnosti obecně a (ne)církevních institucí zvlášť.

V nedávné době byl ve většině evropských zemí znatelný pomalý, ale zřetelný posun v rozdělení odpovědnosti za organizaci a kontrolu vzdělávání (také v sektoru veřejného vzdělávání), a to postupnou decentralizací směrem k obcím. Rodičům bylo dáno více pravomocí k usměrňování učebních osnov a odpovědnosti za efektivitu školy.

Diskuse kolem autonomie škol neobchází státem dotované školy a to lze sledovat ve všech evropských zemích. Něco podobného se objevuje v evropských zemích se sociálně orientovanou ekonomikou, jako jsou Norsko, Švédsko či Finsko, kde – do určitého omezeného rozsahu – státní subvence existují i pro nezávislé vzdělávání, navzdory ústavní ochraně rodičovské volby a silné tradici osobní svobody a protestantství.

A navíc se v celé Evropě projevuje nová generace vzdělávací legislativy, točící se kolem zavedení základních všeobecných standardů týkající se učebních obsahů, vzdělávacích záměrů a profilů, konečného dosažení cílů.

A tak čím více roste vědomí odpovědnosti vzdělávacích institucí, tím více ztrácí již tradiční rozdíl mezi oficiálními a neoficiálními školami na svém významu. Tento vývoj však znovu otevírá debaty o svobodě a různorodosti ve vzdělávání a požadavky rovných příležitostí, jež vyžadují další podporu, a to i finanční. Poté budou splněny základní požadavky na kvalitu a praktické záležitosti týkající se chodu školy.

Rodičovská volba již nebude privilegium, ale může být vyžadována jako základní sociokulturní právo pro každého. Faktem zůstává, že se systém financování v evropských zemích, i jinde ve světě, liší; někdy dokonce ve velké míře.

#### 4.4.6 Hospodářské proměny

Ekonomický a technologický rozvoj vede k výrazným změnám ve výrobě a službách a k hluboké reorganizaci světa práce. Oproti dřívějším ekonomickým a společenským změnám jsou nyní nové změny: globálnost a rychlost, které zasahují všechny oblasti společenského života.

Prognózy o budoucnosti hospodářského vývoje a světa práce se vztahují zpravidla na vývoj internacionalizace hospodářství, globalizace trhu, požadavků ekologických technologií, techniky a její organizační zajištění, změny hodnotové orientace a demografické struktury společnosti.

Nová je také komplexnost požadavků, dotýkající se všech žijících lidí, nikoliv již jen zaměstnanců a ekonomicky aktivních lidí, bez ohledu na to, zda do pracovního procesu teprve nastupují nebo zda již mají za sebou dlouholetou praxi.

V následujícím textu se soustředíme na vývojové linie hospodářství, které nemohou být opomenuty při novém vymezování cílů školního vzdělávání. Význam pro školství tkví v celostnosti vývoje více než v jeho jednotlivostech.

Používání nových technologií vyvolává potřebu strukturální přeměny ve vazbách dosavadních technologií, pro kterou vytváří příznivé podmínky rozvoj mediálních technologií, ekologických technologií a módy, což jsou zároveň dobré příklady pro perspektivní růst trhů.

Naše ekonomika bude konkurenceschopná jen tehdy, pokud se jí podaří udržet a vystupňovat přizpůsobivost rychle se měnícím ekonomickým a technologickým podmínkám. Z hlediska mezinárodního srovnání je za přednosti ekonomiky považována flexibilní specializace, špičková kvalita výrobků, rychlá reakce na požadavky trhu, dodržování termínů, zajištění informační a servisní služby, schopnost následných inovací a rozvinutý marketing.

V již probíhající světové soutěži se stále více prosazují jako úspěšné faktory využívání lidských zdrojů, tedy vzdělávání a další kvalifikační vzdělávání. Schopnosti a dovednosti pracujících, získávané a udržované po celý život, se již staly rozhodujícím standardním faktorem.

Nabídku určitých kvalifikací a poptávku po nich nebylo dosud možné exaktně předpovídat. Zásadně lze ale konstatovat, že stále rostoucí poptávka na trhu práce po vysoce kvalifikovaných lidech příznivě působí na zájem o kvalifikační specializované vzdělávání. Je úkolem vzdělávací sféry, aby zajistila, že na spodní hranici kvalifikačního žebříčku nebudou vznikat slepé uličky pro stále více lidí.

Zásadním prvkem celkové přestavby a modernizace hospodářství je rostoucí význam sektoru služeb. Tento trend se navzdory některým předpovědím z konce 60. let dále rozvíjí a pokračuje. Od konce 60. let klesá v rozvinutých zemích světa zcela očividně počet pracovních míst v průmyslu a zemědělství a vzrůstá počet pracovních míst v oblasti služeb. Vlastním nositelem růstu poptávky po pracovních silách se staly tzv. sekundární služby rozvíjené v jednotlivých výrobních sférách. V současné době tvoří tato pracovní místa ve vyspělých zemích asi 40% všech pracovních míst průmyslového sektoru. Patří sem zejména výzkum, vývoj, plánování, zajištění pořádku, právní služby, manage-

ment, organizace, poradenství, vzdělávání, informační servis a evaluace. Mezi pracovními místy v přímé výrobě vzrůstá počet a začínají převládat práce spojené s řízením a udržováním chodu strojů.

U technologických inovací převládá zejména rozšiřování nových informačních a komunikačních technologií. Předpokládá se, že v krátké době budou asi 2/3 pracujících využívat programovatelných nástrojů a přístrojů. Hlavním problémem se nestane obsluha techniky a zvládnutí jednotlivých programů, ale pochopení vysoce komplexních systémů, zvládnutí logiky těchto systémů a orientace v nich. Využívání nových počítačových a komunikačních technologií bude od pracujících i spotřebitelů vyžadovat zcela nové způsoby myšlení, orientované na abstraktní, teoretické, systémové a perspektivní procesy a výkony a na vysoké porozumění komplexním souvislostem. Ovládnutí moderních informačních a komunikačních technologií se stane stejným základním kulturním předpokladem jako čtení, psaní a počítání.

Tyto změny umožní pracujícím zbavit se monotónních a otupujících činností, získat vyšší kompetence a kvalifikace pro využívání vlastních schopností v pracovních procesech. Výše uvedené procesy v sobě skrývají ale i četná rizika a nebezpečí. Hrozí např. vně- i vnitropodniková segmentarizace vysoce kvalifikovaných pracovníků s příznivými pracovními podmínkami od méně kvalifikovaných pracovníků, stále ohrožovaných stínem nezaměstnanosti. „Jistotu“ budou mít jen ti, kteří se dokážou rychle přizpůsobovat měnícím se podmínkám a požadavkům trhu.

Dosavadní zkušenosti již svědčí o tom, že optimální organizační struktura v oblasti hospodářství (one best way) nebude v budoucnu platit. Moderní podnik musí ze stálé inovace a změny vytvořit vlastní konstantu, která mu umožní rychle se přizpůsobovat střídajícím se požadavkům.

Tzv. *učící se podnik* bude podnikem, který často mění vlastní organizační strukturu, experimentuje s novými formami, analyzuje chyby jako součást změny a stanovuje vysoké nároky na přizpůsobivost zaměstnanců inovačním technologiím.

Změny v oblasti ekonomiky a světa práce povedou k rostoucím životním nejistotám, s nimiž se bude muset lidstvo naučit vyrovnávat.

#### 4.4.7 Rostoucí míra nejistot jako jediná životní jistota

Pracovní trh je dnes výrazně ovlivňován třemi faktory: demografickým vývojem, rostoucí zaměstnaností žen a přistěhovalectvím.

V demografických prognózách do roku 2030 lze najít tři vývojové tendence, které jsou ve výše uvedených souvislostech významné:

- a) pokles podílu dětí a mládeže na celkovém obyvatelstvu na 16 – 18 %,
- b) snížení dosavadního podílu ekonomicky aktivních obyvatel o 24 %
- c) zvýšení podílu obyvatel nad 65 let o téměř 28 %.

Modernizace hospodářství vede na jedné straně k vytváření nových pracovních míst, na druhé straně ale k stálému snižování počtu pracovníků.

Prognózy o budoucnosti systému zaměstnanosti a trhu práce dospívají k názoru, že počet nezaměstnaných bude stoupat daleko za rokem 2000 i při optimisticky nastavených kvótách celkového ekonomického růstu.

Zároveň se mění příčiny nezaměstnanosti. Stále sice platí chybějící odborná kvalifikace, ale nezaměstnanost může vzhledem k propojenosti rezortů postihnout v podstatě kteroukoliv i vysoce kvalifikovanou skupinu pracovníků. Nezaměstnanost je postiženými hodnocena jako násilný zásah do osobních životních perspektiv, jako náhlé znehodnocení vlastních schopností, dovedností a zkušeností, které byly po dlouhou dobu obtížně získávány v rodině, škole a na pracovišti, a jimž hrozí v důsledku nevyužívání zničení.

Velmi komplikovaná je situace mládeže, která opouští vzdělávací systém bez ukončeného základního vzdělání. Tato skupina je vytlačena na okraj společnosti a hrozí jí pracovní i sociální marginalizace. V zemích Evropské unie se stále více otevírají nůžky mezi počty mladých s nedokončeným základním vzděláním (dnes již více než 1/4 populačního ročníku) a rostoucím počtem mladých lidí s ukončeným vysokým vzděláním. Např. v Německu nemá žádné odborné vzdělání 14% mladých lidí do 25 let věku. Vytváření možností pro znovuzařazení těchto lidí do pracovního procesu dnes patří mezi nejdůležitější diskutované otázky nejen v oblasti trhu práce, ale zejména sociální prevence a pedagogických aktivit.

Přitom nemůže být úkolem školy, aby připravovala mladé lidi na dlouhodobou nezaměstnanost. Zároveň se ale nemůže škola zbavit odpovědnosti za zprostředkování dovedností, které lidem umožní produktivně využívat dobu vlastní nezaměstnanosti. Přitom se musí školní vzdělávání vyrovnat s otázkou, které specifické kvalifikace a kompetence budou pro život nutné, což vlastně nepřímo souvisí i s dovedností zaměstnat se produktivní prací.

#### 4.4.8 Ekonomika úkoluje školu

Pod tlakem probíhajících změn je nabíledni, že lidé umějí mnoho, jestliže jsou správně vzděláni, mají-li k dispozici správné nástroje a když je jim projevena důvěra. V cílových plánech sféry vzdělávání je perspektivám reorganizace světa práce věnována jen malá pozornost. Časová prodleva mezi zrychlujícími se inovačními procesy ve společnosti a hospodářství a mezi jejich přenosem do školního vyučování je stále značná, i když se v posledních desetiletích výrazně zkrátila.

Změny v oblasti vzdělávání mohou být jen v nepřímém poměru ke změnám v oblasti zaměstnanosti. Zatímco hospodářství prosazuje pragmatická a většinou krátkodobá kvalifikační opatření, vyžaduje sféra vzdělávání dlouhodobější orientace, přičemž k vzdělanostní potřebě společnosti patří i mimopracovní oblasti, které jsou životně důležité zejména pro momentálně nebo dlouhodobě nezaměstnané a pro využívání volného času pracujících.

V těchto souvislostech musí být nově promyšlena role školního a primárního (základního) odborného vzdělání. Cíle všeobecného a odborného vzdělávání musejí být stanoveny tak, aby umožnily účast na procesech přeměn a na utváření nových perspektiv v hospodářském životě. Jde o otázku, s jakými cíli, s jakými prostředky, v jakých formách a s jakými budoucími důsledky bude již dnes pracováno a s jakými má být pracováno. Procesy učebních programů ve škole musejí být nastaveny tak, aby bylo možné se na výše uvedené otázky připravit.

K nedostatkům tradičního vzdělávacího systému patří mimo jiné to, že dosud byla v rámci všeobecného vzdělání věnována jen malá pozornost vztahům mezi zaměstnaností, prací a technikou, a že v zásadě není učení včas kombinováno se zkušeností. Kvůli soustředění se na porozumění práci jako zaměstnání prostřednictvím rodinné výchovy a školy byla všeobecná pracovní kompetence jako prvek všeobecného vzdělání rozvíjena zcela nedostatečně.

Všeobecně vzdělávací škole je předkládán také úkol zajistit všeobecnou orientaci v oblasti práce a pracovních vztahů. Mladým lidem musí být zprostředkováno přesvědčení, že jejich práce v oblasti učení a vzdělávání je důležitou součástí jejich sociálního jednání. Jen na tomto základě se stane celoživotní vzdělávání jádrem odbornosti, sociálního angažmá a života ve funkčních způsobech chování.

I když lze jen velmi přibližně předpovídat široké prosazení nových forem organizace práce, patří faktor vzdělání k důležitým konstantám těchto předpovědí.

Vzhledem k vlastní organizaci učení a silnému zaostávání za vývojem v oblasti hospodářství není dnešní škola dostatečně vybavená dovednostmi přijímat inovace a není ani na inovace připravena. Týká se to nejen znalostí a dovedností ve výuce v oblasti povolání a hospodářství, ale také rozvoje sebeodpovědnosti a spolupráce v učebních procesech.

Zatímco např. skupinová práce a delegování odpovědnosti předpokládá vedle identifikace pracovníků s cíli podniku nejen vysokou míru analyticko-dispozitivních kompetencí a samostatnosti, ale i participaci a týmové dovednosti, je současná škola stále převážně charakterizovaná individuální prací učitele a žáků, což je dokonce formami hodnocení vnímáno jako pozitivní.

Od budoucích pracovníků bude vyžadováno nejen přizpůsobení se vlastnímu pracovnímu místu, ale jeho dynamické strukturální nebo organizační proměňování podle potřeb a požadavků trhu. Vysoká míra flexibility, učebních a jednacích dovedností uvnitř stále se měnícího pracovního prostředí a jeho podmínek bude vytvářet požadavky škoře na zásadní změny stylu a forem učení.

S ohledem na rychlé a zásadní změny v oblasti ekonomiky a organizace práce musí být školní vzdělávání zaměřeno na podporu připravenosti mládeže učit se. Intenzivní učení z vlastní vůle povede k získávání dovedností a znalostí, na jehož základě budou moci zaměstnanci a pracující udržovat krok s měnícími se pracovními podmínkami. Vzhledem k rostoucí mezinárodní konkurenci získává faktor vzdělávání i v tomto ohledu na svém významu.

Rychlost strukturálních změn vyžaduje citlivost a soustředění se školy na ty úkoly, které mají v měnících se podmínkách stabilizující význam a přitom nemohou být naplňovány jinými společenskými institucemi.

K tomu patří soustředění se na základní odborné vzdělávání s výrazným podílem vzdělávacích obsahů, přesahujících zvolenou specializaci a s těžištěm ve zprostředkování klíčových kvalifikací, učebních a pracovních kompetencí. Celkově musí škola registrovat mimoškolní efektivní formy vzdělávání a učení a snažit se je začleňovat mezi své vlastní formy vyučování.

Jednotlivá povolání nebude v budoucnu možné zahájit hned po skončení základního odborného výcviku, ale postupně do nich pronikat podle úspěšnosti v dalším vzdělávání. Nabídka obsahů a forem celoživotního vzdělávání se bude výrazně rozšiřovat tak, aby struktu-

rální změny mohly být v budoucnu zvládnuty i staršími a zkušenými (ale „tradičně“ vzdělanými) pracovníky. Jedním z hlavních problémů současné doby je v oblasti výchovy a vzdělávání prohlubující se rozpor mezi požadavky vyplývajícími z proměny pedagogického myšlení a očekávání prosazování se nového paradigmatu výchovy a vzdělávání na straně jedné a ekonomickými potřebami společnosti, ovšem krátkodobého charakteru. Zcela zřetelně se ukazuje, že zatímco pedagogické myšlení směřuje k ovlivňování člověka kompetencemi, které mu zajistí ohleduplné soužití s přírodou, ekonomický diktát nutí člověka k vyznávání zcela opačných hodnot, vyplývajících z konzumního způsobu života. Stát se snaží tento rozpor řešit dílčími opatřeními, které ale jen prohlubují nestabilitu a nejistotu učitelství jako profese.

#### 4.5 Důsledky celoživotního vzdělávání pro vzdělávací systém

##### 4.5.1 Celoživotní vzdělávání a společnost

Moderní podoba ideje celoživotního vzdělávání začala vznikat v evropském prostoru od počátku 70. let minulého století. Pod tuto ideu můžeme zahrnout různé další názvy, které vznikly odlišnými pojetími překladů nebo vyjadřují jen dílčí procesy celoživotního vzdělávání (např. celoživotní učení, permanentní vzdělávání, další vzdělávání, kontinuální vzdělávání), čemuž se budeme v této kapitole také věnovat. Od svého počátku byla, je a zřejmě i nadále bude spojena s třemi fenomény:

- udržení ekonomického rozvoje společnosti,
- pojetí lidských zdrojů jako motoru ekonomického rozvoje,
- vytváření podmínek pro rozvoj lidských zdrojů.

Ve společnosti, v níž globalizace, technický pokrok a komunikační technologie zvyšují nároky na připravenost lidí a snaží se přímo určovat podobu lidského kapitálu, je vznik koncepce celoživotního vzdělávání doprovázen nejen vytvářením institucionálních podmínek, ale zejména rostoucím uvědomováním si primární důležitosti procesů získávání vědomostí a dovedností, jejich třídění, vyhodnocování a aktualizování.

Úvahy o budoucím vzdělávání se tak v průběhu 90. let staly integrální součástí celkového ekonomického a kulturně sociálního projektu

vize vlastní budoucnosti ve všech rozvinutých a mnoha dalších zemích světa. Vztahy ekonomiky a vzdělání se ukázaly být obousměrně ovlivňující. Růst ekonomiky je podmíněn kvalitním vzděláváním lidí a kvalitní vzdělávání lidí potřebuje stále větší zdroje, které zase musí zajistit fungující ekonomika. Tedy úroveň ekonomiky ovlivňuje úroveň vzdělání a naopak vzdělávání zase hraje významnou roli při technologickém a organizačním rozvoji ekonomiky. Tak se ve vyspělém světě hovoří o nezastupitelnosti tzv. lidského kapitálu, jehož kultivaci a připravenosti je věnována stále větší pozornost. Proto k dlouhodobé rozvojové strategii patří nejenom nasměrovávání investic do oblasti národní ekonomiky, ale spolu s nimi také investice do zlepšování podmínek pro rozvoj člověka, do jeho vzdělání, kulturní a morální úrovně, do podpory zájmové činnosti a do podpory jeho kvalifikace.

Z poznání dějin výchovy a vzdělávání vyplývá skutečnost, že proces učení byl spojen s člověkem od jeho vzniku a provázel jej po celý život, protože mu život umožňoval a zajišťoval jeho udržení. Takové pojetí ale nelze brát v úvahu jako zdroj současné koncepce celoživotního vzdělávání. Rozdíl je v tom, že dnes si uvědomujeme hodnotu a smysl učení pro systematickou obnovu (inovaci) institucionální úrovně společnosti pomocí různých systémů informací, poznatků, vědomostí a dovedností. Dalším rozdílem oproti minulosti je skutečnost, že zatímco dříve bylo vzdělávání chápáno jako sociální právo, kterého mohli lidé využít, pokud chtěli, v současné a zejména budoucí době je vzdělávání chápáno jako ekonomická povinnost, kterou se musí každý jedinec snažit naplnit podle svých vlastních možností.<sup>6</sup>

Ze všech možných odborných médií, z úst řady politiků, expertů a ekonomů slyšíme již téměř frázovitou větu, že stále se zvyšující rychlost technologických změn a tím se zvyšující nestabilita trhu práce nutí lidi, aby byli připraveni vykonávat v rámci vlastní práce postupně několik zaměstnání a snahou přizpůsobovat se požadavkům trhu snižovali tak vlastní sociální nestabilitu. To je jistě pravda, ale myslím, že z toho vyplývá vedle nutnosti přizpůsobit se také vyšší odpovědnost

za vytváření podmínek, aby si lidé mohli rekvalifikace vůbec dovolit. Mám zde na mysli především odpovědnost politiků za takovou reformu vzdělávacího sektoru, která umožní více investovat do dalšího funkčního nebo odborného vzdělávání, protože se ukazuje, že počáteční (tím myslím školní) příprava již nestačí novým potřebám trhu a nemá zatím uspokojivé recepty jak uvnitř sebe sama regulovat efektivní rozvoj dovedností a schopností každého jednotlivce a vytvářet mu předpoklady pro získávání flexibilní kvalifikace. Společnost se stala „tekutou“ a nic z tradičně chápané stability již stabilního není a zřejmě nebude. Tedy i systém vzdělávání nesmí být vázán na stabilní instituce, ale na „tekuté“ procesy.<sup>7</sup> Lidé by měli být systémem celoživotního vzdělávání vybavováni klíčovými a profesními dovednostmi a to na základě stále aktualizovaných vědomostí a poznatků. Uskutečňování politiky celoživotního vzdělávání bylo od počátků, kdy se vyjasňovala terminologie, zaměřeno na hledání odpovědí na otázky, které s sebou přinášela doba v rámci úvah o vzdělávacích reformách.<sup>8</sup> V následujícím textu se budu nejprve věnovat problémům terminologickým a poté celkovému vývoji koncepce celoživotního vzdělávání.

#### 4.5.2 K pojetí pojmu a definice celoživotní vzdělávání.

Pokud budeme pátrat v historii, dostaneme se až ke Komenskému, který ve Vševýchově formuluje problém celoživotního vzdělávání zcela

7 Blíže o tomto pojetí „tekuté“ reformy viz BAUMAN, Z.: Tekutá modernost. Praha, Mladá fronta 2002, zvl. kapitola o práci (s. 209-266).

8 Myslím, že velký okruh problémů a otázek lze soustředit do následujících a s různou intenzitou v různých zemích a institucích řešených okruhů:

1. Dovednosti, které jsou pro život relativně stabilní, musejí být zprostředkovávány počáteční přípravou.
2. Které dovednosti umožní člověku získávat rychle prospěch z kvalifikační a rekvalifikační přípravy v průběhu života?
3. Jaká by měla být optimální vazba mezi školami a podniky v rámci odborné přípravy?
4. Jaké jsou efektivní formy pro motivaci zaměstnavatelů podporovat kvalifikační a zájmové další vzdělávání vlastních zaměstnanců?
5. Efektivní formy návratu nezaměstnaných na trh práce?
6. Jak zajistit srozumitelnost, přehlednost a hlavně přístupnost (otevřenost) systému celoživotního vzdělávání?

6 Cit dle M. N. CHAELLAIGH: Lifelong Learning – How the paradigm has changed in the 90s., otištěného v českém překladu in: Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2002, příloha I, s. 3.



v souladu s dnešním pojetím: „První, čeho si přejeme, jest, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne nějaký jeden člověk neb několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělem narodit se člověkem, aby konečně bylo jednou celé lidské pokolení učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlavích i národech. Za druhé si přejeme, aby každý člověk byl celistvě vzdělán, správně jsa vycvičen nikoli jen v nějaké jedné věci, nebo v několika málo, nebo ve mnohých nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidskosti. Jako je celému lidskému pokolení celý svět školou, od počátku věků až do konce, tak i každému člověku je jeho věk školou, od kolébky až do hrobu... Každý věk je určen k učení a tytéž meze jsou dány člověku pro život i pro učení.“<sup>9</sup>

Přes všechny podobnosti s dnešním pojetím je ale jasné, že Komenského slova byla v jeho době jen obtížně uskutečnitelná, zatímco v současné době dospíváme k nutnosti jeho slova naplňovat činy, protože v tom je spatřováno udržení technologického pokroku a ekumenicky chápané lidské civilizace. Nehledě na to, že v řadě věcí byl obsah Komenského slov dobově jinak chápán, než tomu je dnes, kdy většina myšlenek o celoživotním vzdělávání vychází z ekonomických zájmů a je jimi také podmíněna. Dále si také uvědomuji, že je metodologicky chybné a zavádějící, pokud vnucujeme minulým dobám dnešní obsahy a v jejich projevech hledáme argumenty a potvrzení pro pojetí dnešní. Dále se tedy budu věnovat především současným pojetím a smyslu celoživotního vzdělávání, zejména s ohledem na pojetí dalšího vzdělávání učitelů.

Další vzdělávání učitelů je součástí celoživotního vzdělávání a protože jsou v současné době pojmy „celoživotní vzdělávání“, „celoživotní učení“ a s ním související „další vzdělávání učitelů či pedagogických pracovníků“ témata velmi aktuální, považuji za vhodné uvést jejich charakteristiku.<sup>10</sup>

9 Cit dle KOMENSKÝ, J. A.: Vševýchova. Pampaedia. Praha, St. nakl. 1948, s. 86.

10 Vzhledem k rozsáhlosti dané problematiky odkazují na 7. kapitulu v práci J. Průchy „Vzdělávání dospělých a distanční vzdělávání“, která je publikována v knize s názvem „Vzdělávání a školství ve světě“. Praha, Portál 1999. Zde jsou velmi přehledně obsaženy definice jednotlivých pojmů a také jejich vzájemné poměry a vztahy.

Výkladový slovník vzdělávání dospělých charakterizuje pojmy týkající se této problematiky následovně:

- *Celoživotní vzdělávání (učení)*, (angl.: lifelong learning, fr.: éducation permanente, něm.: Lebenslanges Lernen) – u nás také rekurentní vzdělávání, kontinuální vzdělávání, permanentní vzdělávání. V poslední době je místo pojmu „vzdělávání“ užíván pojem „učení“ – ke zdůraznění nutnosti aktivního přístupu jedince. (Oficiální dokumenty MŠMT a Bílá kniha používají zkratku CŽV, tedy celoživotní vzdělávání, pozn. K. R.) Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, 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 umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Formalizovaný vzdělávací systém, jak jej známe dnes, vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část. Celoživotní učení má člověku poskytovat možnosti vzdělávání v různých stadiích jeho rozvoje až do úrovně jeho možností v souladu s jeho zájmy, úkoly a potřebami. Celoživotní učení nelze ztotožňovat se vzděláváním dospělých (jak je častá tendence), přestože vzdělávání dospělých je jednou z jeho nejvýznamnějších složek.<sup>11</sup>

Charakteristika celoživotního učení ze strany OECD, tedy především ekonomicky uvažující organizace, se v podstatě neliší, jen je formulována moderněji: „Celoživotní učení je kontinuální proces, 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 prostředích.“<sup>12</sup>

Protože součástí celoživotního vzdělávání je další vzdělávání, pod které náleží další vzdělávání pedagogických pracovníků, považuji za podstatné uvést zde i charakteristiku tohoto pojmu.

11 PALÁN, Z.: Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha, Daha 1997

12 Více např. viz Strategie celoživotního učení ČR, 2007. Dostupné na [www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_CZU\\_schvaleno\\_vladou.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf).

- *Další vzdělávání* (angl. continuing education) – vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně. Další vzdělávání členíme na další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání. Pojem je často neadekvátně používán jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých. Především proto, že je složité jednoznačné vymezení pojmu dospělý, nahrazuje se pojmem další vzdělávání. Vzdělávání dospělých je pojmem širším – zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity, školské i mimoškolské, veškeré vytváření vědomostí a dovedností i dotváření osobnosti (výchovu) dospělého člověka. Další vzdělávání zahrnuje pouze vzdělávání, které navazuje na ucelené vzdělání školské a ev. na pracovní praxi.
- *Další vzdělávání pedagogických pracovníků* – upřesňuje vyhláška 61/1985 Sb. Může mít formu pomaturitního nebo postgraduálního studia. Slouží především k uvádění začínajících pedagogů do praxe. Podle citované vyhlášky může být dále organizováno jako specializační studium, funkční studium, průběžné vzdělávání a rozšiřující studium.<sup>13</sup>

Aktuální verze (třetí vydání) pedagogického slovníku charakterizuje tyto pojmy následovně:

Celoživotní učení/vzdělávání – Anglicky lifelong learning/education; recurrent education, česky též permanentní vzdělávání.

V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice v celosvětovém měřítku prosazuje koncepce, že se lidé musejí učit a vzdělávat v průběhu celého života. Nejde přitom o prodlužování povinné školní docházky či rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů, ale o zásadně nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo: ekonomické i jiné důvody vedou k tomu, aby se vzdělávání (formální a neformální) stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoli věku a to v souladu s jejich potřebami a zájmy. K tomu je nutno také vytvářet motivaci lidí k celoživotnímu učení. Předpokládá se tedy, že idea celoživotního učení/vzdělávání se bude uskutečňovat v dlouhodobé perspektivě, ve směru k učící se společnosti. K realizaci ideje celoživotního učení/vzdělávání dnes významně při-

spívá na jedné straně zpřístupňování předškolní výchovy, sekundárního a terciálního vzdělávání, na druhé straně různé formy dalšího vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Těmto trendům je věnováno mnoho dokumentů UNESCO, OECD, EU, Rady Evropy aj. V ČR je součástí národního programu rozvoje vzdělávání.

- *Další vzdělávání učitelů* – Vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy (angl. in-service teacher training). Navazuje na přípravné vzdělávání učitelů. Je chápáno jako právo a povinnost učitelů v činné službě. Plní dvě hlavní funkce – standardizační a rozvojovou, tj. má jednak zajišťovat udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému, jednak iniciovat a podpořit jeho rozvoj a inovace.

Realizuje se ve dvou směrech:

1. Kvalifikační postgraduální vzdělávání, především ve formách doplňujícího studia, rozšiřujícího studia, specializačního studia.
2. Průběžné další vzdělávání, realizované formou kurzů, cyklů přednášek, letních škol, seminářů a dílen. V ČR je další vzdělávání učitelů organizováno jednak pedagogickými fakultami a některými dalšími fakultami, jednak pedagogickými centry, profesními organizacemi, soukromými agenturami, samotnými školami.

Legislativně není další vzdělávání učitelů dosud upraveno, avšak postupně se vytváří jeho systém a institucionální struktura.<sup>14</sup>

Záměrně v práci cituji poslední vydání Pedagogického slovníku, protože z porovnání pojmů (celoživotní vzdělávání/učení a další vzdělávání učitelů/pedagogických pracovníků) uvedených v jeho předchozích vydáních vyplývá, že je výše uvedené problematice v současné době věnována značná pozornost, charakteristika pojmů je komplexnější a aktualizovaná.

Výstižně charakterizuje další vzdělávání učitelů následujícími tezemi J. Kohnová jako:

- systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profesionální kariéry;

14 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál 2001. 3. přepracované vydání.

13 PALÁN, Z.: Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha, Daha 1997

- celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a trvalý osobnostní rozvoj učitele;
- společensky zvláště významnou oblast vzdělávání dospělých;
- základní předpoklad transformace školství;
- nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání a výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko-technickém i kulturně-sociálním kontextu.<sup>15</sup>

K objasnění vztahu celoživotního vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů slouží i následující grafické znázornění<sup>16</sup>:

Tabulka č. 1: Pojem „celoživotní vzdělávání“



Z tabulky č. 1 vyplývá, že pod celoživotní vzdělávání spadá vzdělávání dospělých, pod které náleží vzdělávání dospělých v produktivním věku, kam patří další profesní vzdělávání, které se týká učitelů.

15 KOHNOVÁ, J. a kol.: Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ, Studia Paedagogica 16, PedF UK, Praha 1995.

16 KOHNOVÁ, J. (autor kapitoly): Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In: WALTEROVÁ, E. (red.): Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, sborník 1. díl, Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, Praha 2001.

Tabulka č. 2: Další vzdělávání učitelů

KATEGORIZACE DRUHŮ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ			
Certifikace s obecně závaznou platností			Osvědčení
Kvalifikační vzdělávání	Rekvalifikační vzdělávání	Normativní školení (kurzy)	Průběžné další vzdělávání
<p><b>= postgraduální studium</b> vstupním předpokladem je VŠ diplom, u SŠ příloha k maturitnímu vysvědčení</p> <p><b>rozšiřující studium, specializační, rozdílové, funkční studium</b></p> <p>specifické je <b>doplňující pedagogické studium</b></p> <p>akreditovaný studijní program ukončený státní zkouškou</p> <p>certifikace: vysvědčení jako příloha k diplomu</p>	<p>Změna kvalifikace – změna aprobace – změna kvalifikovanosti pro určitý stupeň, typ školy</p> <p>po r. 1989 bylo realizováno v širokém rozsahu pro učitele cizích jazyků</p> <p>ve školství nejsou dostatečně zpracované normy ani podmínky realizace</p>	<p>Z určitých důvodů často povinná, výkon činnosti podmiňující školení</p> <p>dáno legislativně, vyplývající z:</p> <p>a) charakteru činnosti b) aktuální potřeby</p> <p>stanoveny specifické podmínky účasti, certifikace</p>	<p>Průběžná obnova a prohlubování profesních kompetencí</p> <p><u>1. Kontinuálně</u> během učitelovy profesní dráhy <u>probíhající kurzy a školení</u></p> <p><u>Soustavná metodická a servisní činnost zařízení pro další vzdělávání učitelů</u>, aktivní činnost učitelů pro rozvoj školy nad rámec běžné výuky</p>

V tabulce č. 2 jsou zobrazeny druhy dalšího vzdělávání učitelů rozdělené do dvou základních skupin podle legislativní závaznosti výstupní certifikace.

Do těchto oblastí dalšího vzdělávání učitelů vstupují s různou intenzitou státní, veřejné a soukromé organizace (pedagogická centra, vysoké školy, soukromé agentury) podle oprávněnosti uskutečňovat ten který druh dalšího vzdělávání učitelů.

K vyhlášení konceptu celoživotního vzdělávání došlo v roce 1970, který byl Spojenými národy vyhlášen jako Mezinárodní rok výchovy

a vzdělávání, na valném shromáždění UNESCO.<sup>17</sup> Začínající ropná krize a tím i pokles investic do školství ukázaly, že vzdělávání nemůže končit splněním povinné školní docházky, ale ani absolvováním vysoké školy. V tom se experti i politici shodovali. V čem se ale lišili, byl obsah a povaha dalšího vzdělávání v dospělosti. Tyto diskuse organizovalo UNESCO a později OECD, v posledních několika letech se silně angažuje také Evropská unie.

Již v roce 1970 vytvořilo UNESCO sedmičlennou komisi v čele s Paulem Faurem, jejímž úkolem bylo provést na základě Lengrandovy zprávy mezinárodní výzkum o stavu vzdělávání. Výsledky výzkumu byly zveřejněny v roce 1972 a vyšly v roce 1974 i v českém překladu pod názvem „Učit se být. Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra“.<sup>18</sup> Autoři došli ve zprávě ke dvěma zásadním doporučením:

- a) je nutné podpořit rovnost přístupu ke vzdělávání pro všechny lidi bez rozdílů majetkových, sociálních, politických i náboženských,
- b) cílem vzdělávání je rozvoj všech schopností člověka podle individuálních zvláštností a možností.

Odlišné stanovisko ale zaujali odborníci OECD o rok později ve zprávě zvané „Reccurent education“.<sup>19</sup> Ti začali o vzdělávání uvažovat velmi účelově jen v souvislosti s výkonem povolání a považovali za nezbytné jen takové reformy a změny, které povedou k udržení nezbytných a rozvoji nových profesních kvalifikací. Tato zpráva potom byla příčinou postupné ekonomizace argumentů v neprospěch chápání vzdělávání jako zejména osobnostně kultivační hodnoty. Zde jsou také kořeny chápání kvality vzdělávání především jako ekonomického nástroje. Koncept byl následně rozpracováván ve všech na zaměstnatelnost, odborné vzdělávání a školské reformy orientovaných mezinárodních dokumentech a na řadě mezinárodních konferencí. Koncept celoživotního učení byl vyhlášen jako velmi efektivní odpověď (a v podstatě jediná možná vzhledem k pozitivním perspektivám lidstva) na řešení

globálních světových problémů (negramotnost, bída, nezaměstnanost, bezdomovectví, hlad, prohlubování propasti mezi bohatými a chudými atd.). Zprostředkovaně je dodnes využíván koncept celoživotního vzdělávání i jako argument pro kritiku tradičního školského vzdělávání, které se dnes ukazuje jako značně drahé a neefektivní. V souvislosti s novými výzkumy mozku a chování člověka byl i pod tlakem hospodářské sféry položen důraz na proces učení jako aktivitu jedince, protože zkušenosti a znalosti nelze předat (není možné naučit něco toho, kdo nechce), ale pouze zprostředkovat. Proto se celoživotní učení liší od vzdělávání školského i formálně, rozmanitostí prostředků a metod způsobem podněcování a motivace. V této souvislosti se počátkem 80. let začalo více hovořit o *celoživotním učení*, protože tento pojem lépe vystihoval obrat k zájmům a možnostem jedince. K argumentům podporujícím tuto pojmovou změnu patří i odkaz na to, že celoživotní vzdělávací aktivity se odlišují od školského vzdělávání. Někteří lidé hovoří o celoživotním vzdělávání a mnozí potenciální účastníci takových kurzů si představí počáteční vzdělávání, které si ve vzpomínkách mnohdy spojují s negativními zážitky ze školy. Kromě toho výraz učení v sobě obsahuje myšlenku individuální odpovědnosti za rozvoj vlastního vzdělání. Celoživotní učení se v průběhu 90. let začalo velmi silně spojovat s pouhou profesní přípravou a zaměstnáním.<sup>20</sup> Kdo si chce zachovat předpoklady, aby mohl být zaměstnán, ten si jako spotřebitel musí na vlastní odpovědnost sám na trhu vzdělání a profesní přípravy vybírat a volit, co nejvíce odpovídá jeho požadavkům.

Koncept celoživotního učení je stále rozpracováván, je podněcována jeho realizace. Posledními podněty jsou koncepty „učící se podnik“, „učící se společnost“.

Aby ale všichni mohli skutečně mít přístup ke vzdělání a profesní přípravě, musejí se vytvořit sociální podmínky, ve kterých bude taková strategie uskutečnitelná. K tomu je zapotřebí, aby státní či jiné instituce zpracovaly koncept vzdělávací politiky a zajistily zdroje, které v ideálním případě budou mít spojitost nejen s prostředím formalizovaného vzdělávání (tj. se systémy školství a profesní přípravy) ale

17 Jde o zprávu P. Lengranda s názvem „Introduction to Lifelong Learning“ (Úvod do celoživotního učení), který vyšla v Paříži pod záštitou UNESCO v roce 1970.

18 FAURE, P.: Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris, UNESCO 1972.

19 Recurrent education: a strategy for lifelong learning (Periodické vzdělávání: strategie celoživotního učení). Paris, OECD 1973.

20 Tento trend je rozpracován v článku: Cíle a strategie celoživotního učení v EU. In: Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí. Praha, NÚOV 2002, č. 1, s. 3.

také s neformálním prostředím (tj. mimo uvedené systémy, avšak ve spojení s organizacemi občanské společnosti) i s prostředím sponzátního vzdělávání (tj. s aktivitami, které si jednotlivci vytvořili sami). Výraz celoživotní vzdělávání by z tohoto hlediska znamenal neustálou účast státní politiky spolu s předepsanou pravidelnou činností, která by byla lidmi chápána jako vnucovaná nutnost. Definice, která – ač dosud nikoli uspokojivá a konečná ve svém znění – staví celý proces na individuální odpovědnosti člověka za svoji budoucnost.

Pro podporu koncepce celoživotního učení se ale vyjádřily i další zprávy a výzkumy, prováděné v minulých desetiletích. Některé z nich se snažily omezit ryze ekonomické cíle koncepce celoživotního učení a upozornit na podstatnou roli společnosti, která nemůže vše hodit na odpovědnost člověka, pokud k takovým individuálním rozhodnutím nevytvoří odpovídající podmínky.

Jako příklad uvádím tzv. Delorsovou zprávu. Publikace UNESCO nazvaná „Learning: the treasure within“, známá též jako Delorsova zpráva, je dalším hlasem na podporu koncepce celoživotního učení, kterou definuje takto: „S blížícím se 21. stoletím se vzdělávání ve svých úkolech a formách stává tak rozmanitým, že se vztahuje ke všem činnostem, které lidem od dětství až do stáří umožňují osvojit si živoucí poznání světa, jiných lidí i jich samotných.“<sup>21</sup> Zde se také objevily ve vzájemné provázanosti a logické posloupnosti čtyři základní ideje, které se záhy staly základními ideovými pilíři vzdělávací politiky EU: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. Mezinárodní komise v čele s J. Delorsem se v této zprávě rozhodla označit vzdělávací kontinuum, které má stejné trvání jako život sám a je chápáno tak široce, že zahrnuje celek společnosti, za „učení v průběhu celého života“.<sup>22</sup> Učení po celý život je klíčem k 21. století a jako takové bude nezbytným předpokladem pro adaptaci na nově vznikající požadavky pracovního trhu a pro dokonalejší zvládnutí měnící se periodicity a rytmu existence jednotlivých lidí. Ve Faurově zprá-

vě z roku 1972 šlo o rozvoj a růst v pracovním životě. Delorsova zpráva se naproti tomu zasazuje o dosažitelnou formu osobního rozvoje, která je mnohem ambicióznější. Byla přeložena do více než 40 jazyků a byla vydána a čtena ve velkém množství výtisků; navíc sloužila jako podklad pro četné konference, na nichž se ale začalo mluvit o expertů přiklánět více k ekonomicky chápané definici celoživotního učení tak, jak to prosazovala OECD.

OECD definuje celoživotní učení takto: „Učení pod tímto úhlem pohledu spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech i prostředích – v rámci formalizovaném, tedy ve školských institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciárního vzdělávání i vzdělávání dospělých, a také v prostředí neformálním, tedy doma, v práci a v jiných společenských celcích. Jde o systémový přístup: zaměřuje se na standardy vědomostí a dovedností, které platí pro všechny, bez ohledu na věk. Zdůrazňuje potřebu všechny děti od útlého věku připravovat a motivovat k učení po celý život a koordinovat snahy o zajištění příslušných možností pro všechny dospělé, ať zaměstnané či nezaměstnané, kteří se potřebují rekvilifikovat, případně postoupí na vyšší kvalifikační stupeň.“<sup>23</sup> Původní pojem periodického vzdělávání se ve svém významu posunul a nyní zahrnuje i neformální způsoby učení. V zajišťování, řízení a financování vzdělávacího systému hrály původně hlavní roli veřejné orgány a instituce; to se změnilo a nyní převládají modely založené na partnerství a na dělbě odpovědnosti, kde větší díl odpovědnosti přebírají firmy a sami učící se jednotlivci. Základní vzdělávání zůstává v zásadě podřízeno cílům pokroku a růstu v pracovním životě.

Vliv základního vzdělání je sice uznáván, avšak skutečný důraz je kladen na postobligatorní vzdělávání a na profesní přípravu dospělých.

V současné době patří celoživotní učení k hlavním zásadám politiky zemí Evropské unie. Všechny členské státy pro daný pojem zavádějí vlastní národní nebo státní definici, která sice není vždy oficiální, ale v každém případě stála u zrodu iniciativ a reforem, jichž jsme byli v posledních letech v různých zemích svědky. V některých případech

21 Česky vyšla zpráva pod názvem: Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha, ÚIV 1997, s. 59.

22 V původním francouzském textu je používán termín „l' éducation tout au long de la vie“.

23 Cit. dle české upravené verze zprávy OECD z roku 1973, jejíž některé části vyšly česky v roce 1996, s. 19.

tato definice přímo odkazuje na Národní plány zaměstnanosti (Irsko), na dokumenty a oficiální stanoviska Evropské komise (Nizozemsko), na důsledky, jimiž se na národní úrovni projevil Rok celoživotního učení (Itálie) nebo na práci pro OECD (Francouzské společenství v Belgii, Švédsko). Mimo to v Dánsku, v Irsku, v Nizozemsku, v Portugalsku, ve Finsku a ve Velké Británii bylo uveřejněno několik oficiálních dokumentů („bílé knihy“, „zelené knihy“ apod.) zcela nebo zčásti věnovaných danému tématu a názorům, které zmíněné země k tomuto tématu zaujmají. Naopak otázce definic je v těchto dokumentech, kde se především udává, proč je strategie celoživotního učení nutná a jaké přináší výhody, věnováno jen velmi málo místa.

Obecně řečeno, je zcela jasné, že promýšlení těchto otázek a diskuse o nich nadále probíhají a že myšlenky týkající se definice pojmu celoživotního učení byly v některých zemích rozpracovány mnohem hlouběji než jinde.

Např. Vlámské společenství a Německy mluvící společenství v Belgii a dále Francie, Lucembursko a Rakousko dávají jasně najevo, že v individuálním kontextu se koncept celoživotního učení mnohdy stává součástí jiného konceptu, a ten se tím rozšiřuje. V takových případech se hovoří o dalším nebo celoživotním vzdělávání a profesní přípravě a o vzdělávání dospělých – to jsou ale pojmy, kterými se v každé zemi označuje jiná realita. Problémem tedy není zmatení používané terminologie, nýbrž přejímání konceptu celoživotního učení a jeho přizpůsobení konkrétním vlastnostem určitého systému vzdělávání a přípravy a konkrétním národním podmínkám.

Podle podrobných údajů, které předložily jednotlivé členské státy a které vypovídají o tom, jaký význam je na vnitrostátní úrovni přikládán pojmu celoživotního učení, můžeme souhrnně uvést, že celoživotní učení zahrnuje ve všech sledovaných zemích tyto společné prvky:

- lidé se učí ve všech fázích života;
- učení se týká širokého okruhu znalostí a dovedností všeobecného, odborného i osobního charakteru (v zemích, kde se pojem celoživotního učení spojuje s celoživotní nebo další profesní přípravou a vzděláváním dospělých jde však především o odborné znalosti a dovednosti);
- na spolupráci státního (veřejného) a soukromého sektoru se podílejí formalizované systémy vzdělávání a profesní přípravy i neformální aktivity organizované mimo tyto systémy, a to především ve vzdělávání dospělých;

- zdůrazňuje se, že základní vzdělávání by mělo poskytovat solidní základy a probouzet touhu a motivaci k učení.

Je tedy zřejmé, že definice, které jednotlivé členské státy nabízejí, jsou si navzájem dosti podobné. Tyto definice se nicméně vztahují k abstraktním obecným prvkům, které v sobě zahrnují celý systém, aniž by nutně specifikovaly podíl jednotlivých jeho částí. Proto se tyto definice musejí interpretovat ve světle strategií a politik skutečně uplatňovaných – nebo vytvářených – na jednotlivých úrovních vzdělávání. Jak uvidíme v následujících oddílech, tento rozbor ukazuje poměrně významné rozdíly.

Nejvyšší prioritou všech členských států ovšem stále zůstává zvýšení zaměstnatelnosti obyvatelstva.

Bez ohledu na tradice a politické koncepce, které členské státy dosud zastávaly ve sféře charakterizované jako „všelidové vzdělání“, všechny státy EU především zdůrazňují, že je třeba zajistit mnohem efektivnější vztah mezi vzděláváním, profesní přípravou a zaměstnaností, a zároveň zdůrazňují klíčové otázky, jimiž jsou zaměstnatelnost pracovních sil a ekonomický růst. Požaduje se, aby do řešení této problematiky byly zapojeny všechny úrovně vzdělávání a profesní přípravy i všechny možnosti neformálního učení (na pracovišti i doma atd.). Největší důraz se ale klade na politická řešení, na iniciativy a na pilotní projekty pro osoby starší 16 let. Není divu, vždyť právě u nich se předpokládá, že doba nutná k dosažení viditelných konkrétních výsledků bude kratší.

Z předcházejících bodů je patrné, do jaké míry je nutné, aby současné debaty na celoevropské úrovni vyústily v dokonalejší definování pojmu celoživotního učení. Jak se zdůrazňuje v portugalském příspěvku, dosažení takového cíle je o to těžší, že celoživotní učení má dvojí význam – jde o proces vzdělávání a profesní přípravy pokrývající celý život jednotlivých lidí a zároveň také jde o referenční rámec pro vývoj systémů vzdělávání a profesní přípravy jako strategie určené pro řešení důsledků velkých hospodářských a sociálních změn.

#### 4.5.3 Stručný přehled vývoje koncepce celoživotního vzdělávání (učení) v zemích EU

Koncept, z něhož se vyvinul současný pojem celoživotního učení, se postupně utvářel v řadě různých zpráv a publikací, které vycházely v době, kdy se školské systémy staly předmětem kritického zájmu

veřejnosti a kdy ještě působily dozvuky studentských bouří z května 1968.

Na konferenci UNESCO v roce 1970 přednesl Paul Lengrand<sup>24</sup> zprávu nazvanou *An introduction to lifelong learning* (Úvod do celoživotního učení). V rámci UNESCO byla poté ustavena mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání tvořená sedmi významnými odborníky, kteří pocházeli z různých zemí, ale řídili se vlastní úvahou. Komise, které předsedal Edgard Faure, byla pověřena provedením mezinárodního průzkumu o stavu vzdělávání.<sup>25</sup>

V roce 1972 zveřejnila komise UNESCO své poznatky ve zprávě pod názvem *Learning to Be. The world of education today and tomorrow*. Autoři zprávy znovu zdůraznili, že každý jednotlivec má právo – které je zároveň nutností – učit se po celý život, a doporučili co nejužší propojení sfér formalizovaného (školského) a neformálního vzdělávání. Zdroje určené na vzdělávání by podle nich měly být spravedlivě rozděleny mezi obě sféry a také mezi vzdělávací činnosti pro nejmladší a nejstarší ročníky účastníků vzdělávání. Zpráva důrazně připomíná, že nejde ani tak o typ systému, v němž jednotlivci vzdělání získávají, jako o kvalitu takto získávaného vzdělání. Z hlediska požadovaných předpokladů se doporučuje větší flexibilita. Vyslovuje se podpora vzdělávání pro co největší počet lidí při odstranění bariér, které bránily nejméně privilegovaným skupinám občanů v přístupu ke vzdělání. Zpráva se také přimlouvá za větší účast těch, kdo se učí, na přípravě a řízení vzdělávacích procesů, jichž jsou účastníky.

Původně bylo označení „celoživotní učení“ součástí Janneovy zprávy z roku 1973.<sup>26</sup> OECD uveřejnila zprávu *Recurrent education: a strategy for lifelong learning* (Periodické vzdělávání – strategie pro celoživotní učení), která se zabývá debatou o vzdělávání a zároveň věnuje pozornost požadavkům globální ekonomiky a předpokladům konkurenční schopnosti na globálním trhu. O učení se v této zprávě pojednává v návaznosti na činnosti spojené s výkonem povolání a dů-

raz se klade na individuální učení. Zpráva sice uznává roli počátečního vzdělávání (a stala se podnětem pro vypracování několika zpráv o profesní přípravě učitelů), avšak koncepce periodického vzdělávání se zde především aplikuje až na vzdělávání a profesní přípravu po skončení povinné školní docházky.<sup>27</sup>

Konceptu se poté chopily další mezinárodní organizace a začala se jím zabývat řada odborníků. Můžeme jmenovat především studie T. Huséna z roku 1974 s názvem „The Learning society“ (Učící se společnost) a J. Botkina a kol. z roku 1979 s názvem „No limit to learning: bridging the human gap. A report to the Club of Rome“ (Učení bez mezí: jak překlenout nedostačivost. Zpráva pro Římský klub).<sup>28</sup> Druhá z uvedených studií, která do značné míry vychází z Faurovy zprávy, předložila k diskusi model společnosti, jejíž hybnou silou je schopnost jednotlivců analyzovat a zpracovávat nové znalosti a dostupné informace a jejíž kořeny tkví v odpovědných přístupech a v pozitivních hodnotách.

Od poloviny 70. let byl celý koncept spolu s myšlenkami, k nimž dal podnět, poznamenán hospodářskou recesí a omezením veřejných výdajů. Od té doby byla provedena řada dalekosáhlých hospodářských a sociálních reforem; když se pak v 90. letech koncept znovu dostal do popředí zájmu, stalo se tak za zcela jiné situace, než když vznikl. Na přední místo ve výčtu politických otázek, o nichž bylo třeba rozhodnout, se dostala nezaměstnanost a její snižování založené na posilování konkurenceschopnosti. Uskutečněné iniciativy spočívaly především v podpoře tzv. otevřeného nebo distančního vzdělávání, z čehož těžili zejména lidé s vysokoškolským vzděláním. Tím byla omezována jejich účinnost jako prostředku pro masové další vzdělávání. Konference OSN k tomuto problému se v roce 1990 pod názvem „Vzdělávání pro všechny“ vyslovila pro zaměření celoživotního učení na skupiny

27 Viz pozn. č. 9.

28 Tzv. Římský klub je neformální mezinárodní organizace založená v roce 1968, která si kládla za cíl podpořit chápání vzájemné závislosti globálních hospodářských, politických přírodních a společenských jevů a systémů. Počet členů klubu je omezen na 100. Klub dává dodnes podněty k novým politickým přístupům a opatřením pro překonávání globálních problémů lidstva, které nelze řešit tradičními přístupy.

24 P. Lengrand byl bývalým vedoucím divize vzdělávání dospělých v rámci Sekce vzdělávání UNESCO. Viz pozn. č. 7.

25 P. Faure byl v letech 1968-69 ve Francii ministrem školství. Viz pozn. 8.

26 Tzv. Zpráva Komise Evropských společenství (1973), tvořila základ prvního akčního programu ve vzdělávání, který byl přijat v roce 1976.

lidí s nedostatečným nebo žádným vzděláním. Objevila se celá řada nových dokumentů a aktivit nejen o pojetí celoživotního učení, ale zejména možnostech jeho implementace do veřejného života.

Hned v roce 1991 se pojem „celoživotní učení“ objevil znovu ve dvou dokumentech Evropské komise a to v „Memorandum on Higher Education in the European Community“ (Memorandum o vysokém školství v Evropském společenství) a v „Memorandum on Open Distance Learning in the European Community“ (Memorandum o otevřeném distančním učení v Evropském společenství). Obě memoranda byla zveřejněna koncem roku 1991. První z nich je věnováno tematice vysokých škol a jejich zásluh o rozvoj jednotného trhu, pro který připravují vysoce kvalifikované pracovní síly. Jak se v memorandu doporučuje, přístup k získání vysoké kvalifikace by měl být mnohem širší a měly by se do větší šíře rozvinout příležitosti k aktualizaci a revitalizaci znalostí a dovedností. V memorandu se přisuzuje zvláštní význam úloze vysokého školství při rozšiřování sektorů dalšího vzdělávání a profesní přípravy. Druhé z obou memorand představuje otevřené distanční vzdělávání jako hlavní cestu k rozšiřování přístupu k celoživotnímu vzdělávání a profesní přípravě. Časem se o tomto typu vzdělávání začalo v textech Evropského společenství stále častěji hovořit jako o nosném způsobu zajištění příležitostí k překonání problémů s konkurenceschopností, zaměstnaností atd.

V roce 1995 byla vydána Bílá kniha Evropské komise s názvem „Teaching and Learning: Towards the Learning society.“<sup>29</sup> Jde o zásadní referenční materiál ke vzdělávací politice Evropské unie v oblasti celoživotního učení. Bílá kniha sice nenabízí definici pojmu jako takového, ale přináší podstatnou zásadu: proces učení je věcí individuální odpovědnosti každého jednotlivce. Vyšla těsně před zahájením Evropského roku celoživotního učení vyhlášeného podle návrhu, který se objevil v Bílé knize Evropské komise vydané v roce 1993 pod názvem *Growth, Competitiveness, Employment* (Růst, konkurenceschopnost, zaměstnanost). Podle tohoto návrhu není rozhodující vztah ekonomický, pokud

není vyvážen stejnou měrou zájmem individuálního rozvoje jednotlivce. To podpořila Evropská komise, Evropský parlament i Rada Evropy.

Rok 1996 byl vyhlášen Evropským rokem celoživotního učení (European Year of Lifelong Learning), který jasně ukázal, jak velké možnosti v rozvoji nového stylu uvažování a myšlení o vzdělávání v Evropě v jednotlivých zemích Evropy, a to nejen členských zemích EU, existují. Byla rozpracována řada národních i mezinárodních projektů, které ukázaly nutnost vytváření mnohem širších podpůrných podmínek, než jaké byly dosud EU vytvářeny.

Ve stejném roce pak Rada Evropy vymezila na základě tzv. Bílé knihy Evropské komise s názvem „Growth, Competitiveness, Employment“ pět hlavních úkolů, které se mají stát základními doporučeními pro nové dokumenty vzdělávací politiky v jednotlivých zemích Evropy:

- a) podpora osvojování si nových znalostí a vědomostí,
- b) přibližování školy podnikatelskému sektoru,
- c) omezování selektivnosti a podpora inkluze ve škole,
- d) rozvoj znalosti nejméně tří evropských jazyků,
- e) harmonizace investic kapitálových s investicemi do vzdělávání.

V roce 1996 byla vydána také tzv. Delorova zpráva, o které jsem se již zmínil při jiné příležitosti.<sup>30</sup> Tento dokument se stal „biblí“ vzdělávací politiky EU a řady národních zemí v Evropě, zejména svými dnes již téměř legendárními čtyřmi pilíři vzdělávání.<sup>31</sup>

Ministři školství zemí OECD přijali v roce 1996 na 4. setkání Výboru pro vzdělávání OECD v Paříži zprávu s názvem „Lifelong Learning for All“ (Celoživotní učení pro všechny) jako zásadní záměr, přičemž bylo zdůrazněno, že se jedná o nepřetržitý proces od narození do smrti člověka.

V roce 1997 vyšlo sdělení Evropské komise s názvem „What the programmes achieved: Towards a Europe of Knowledge“ (Co přinesly programy pro Evropu znalostí). V tomto sdělení se návrhy programů pro vzdělávání a profesní přípravu na léta 2000 – 2006 uvádějí ve vazbě

29 Česky vyšlo pod názvem „Vyučování a učení: cesta k učící se společnosti. Praha, Učitelství noviny-Gnosis, spol. s r.o. 1996. Originál byl k dispozici na [www.cec.lu/en/comm/dg22.html](http://www.cec.lu/en/comm/dg22.html).

30 Viz pozn. č. 20.

31 Jde o: Learning to Know, Learning to Learning to Do, Learning to Live a Learning to Be.



na cíl, jímž je celoživotní učení. Tento cíl konkrétně propaguje i nová iniciativa známá jako Grundtvig, která byla zahájena 1. ledna 2000 v rámci programu Socrates II. Zároveň byly vytvořeny předpoklady pro rozvoj dalšího vzdělávacího programu s názvem Leonardo II.

Amsterdamská smlouva ve stejném roce oficiálně potvrdila (i když nevyhlásila příslušnou definici), že celoživotní učení má napříště být principem, kterým se bude řídit politika EU ve sféře vzdělávání a profesní přípravy a že tento princip bude jako vedlejší pojem zaveden i v dalších sférách evropské politiky, například v oblasti zaměstnanosti.<sup>32</sup> Úloha, kterou celoživotnímu učení přisuzují směrnice EU pro oblast zaměstnanosti, vychází z definice navržené na podporu rozvoje kvalifikovaných pracovních sil, která se považuje za konečný cíl, a to s přihlédnutím ke konkrétním podmínkám toho kterého členského státu. V tomto kontextu se celoživotní učení definuje jako pojem „zahrnující veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“.<sup>33</sup> Je nasnadě, že rozdílné podmínky panující v jednotlivých zemích Evropy bude možno shrnout pouze pod takovýto abstraktní, obecný termín. Jeho použití se ovšem stane velmi citlivou záležitostí, až budou činěny pokusy aplikovat koncepci do praxe a tím realizovat konkrétní politická řešení a stanovit ukazatele pro měření skutečně dosaženého pokroku.

Ve stejném roce se také ministři práce a sociálních věcí zemí EU dohodli, že z principu celoživotního učení vytvoří základní prvek strategie zaměstnanosti v Evropě.

V červenci 1997 se také konala v Hamburku 5. mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých, která přinesla dva základní závěrečné dokumenty, tzv. Hamburskou deklaraci a Agendu pro budoucnost. Oba dokumenty se shodují v tom, že pro další vzdělávání

dospělých přijímají principy celoživotního vzdělávání, ale chápou je v širším kontextu sociálně osobnostního rozvoje. Navíc se ukázalo, že rozvojové země mají zcela jiné problémy k řešení, než země rozvinuté. Tato neharmoničnost se do budoucna může stát základem velkých problémů. Proto bude UNESCO vyvíjet značné úsilí směrem ke snižování vzdělanostních rozdílů mezi jednotlivými zeměmi.

V roce 1999 se na zasedání Evropské rady v Kolíně nad Rýnem Evropská komise a členské země EU shodly na společné definici pojmu „celoživotní učení“, který v českém překladu zní: „Celoživotní učení je veškerá záměrná učební činnost, formální či neformální, stále pokračující s cílem zlepšovat vědomosti, dovednosti a kompetence.“<sup>34</sup>

V tomto roce byl také zahájen prostřednictvím evropské informační sítě EURYDICE<sup>35</sup> velký dotazníkový průzkum, jímž se zjišťovalo, jak přispívají školské systémy v jednotlivých zemích EU k dosažení cílů celoživotního učení. Stalo se tak v souvislosti s přípravou konference Evropské rady, která se uskutečnila v Lisabonu v březnu 2000.

Je nasnadě, že šlo o extrémně široký pohled celého šetření. Uvážíme-li, jak rozsáhlou oblast pokrývá síť EURYDICE svou činností a jaké lhůty jsou přitom navrženy pro sběr informací, musíme zdůraznit, že bylo v silách pracovníků EURYDICE zpracovat jen informace z formalizovaného vzdělávacího systému. Z metodologického úhlu pohledu je zajímavé seznámit se s otázkami šetření a jejich výkladem:

#### 1. Jaká definice se ve vašem členském státě uplatňuje pro pojem *celoživotní učení*?

Na této úrovni existují mezi jednotlivými členskými státy značné rozdíly. Odráží se v nich především rozmanitost systémů vzdělává-

34 Viz Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí, 2002, příloha I/2002, s. 6.

35 EURYDICE vznikla v roce 1980, od roku 1995 je nedílnou součástí akčního programu Společenství v oblasti vzdělávání Socrates. Síť se skládá z národních oddělení a z Evropského oddělení. Národní oddělení, která založila odpovídající ministerstva školství, dnes existují ve 29 zemích, a to v 15 členských zemích Evropské unie, ve třech zemích ESVO/EHP, v deseti zemích střední a východní Evropy a na Kypru. Tato oddělení poskytují a kontrolují základní informace potřebné pro průběžnou práci sítě. Evropské oddělení, které sídlí v Bruselu a které založila Evropská komise, odpovídá za řízení sítě, za koordinaci činností, za přípravu srovnávacích analýz a za budování a správu databáze.

32 Myšlenka se objevila v preambuli celého dokumentu, který nastartoval postupnou změnu organizace EU a nastavil zásadní priority, mezi kterými je i podpora celoživotního učení. V preambuli doslova stojí: „...to promote the development of the highest possible level of knowledge for their peoples through a wide access to education and through its continuous updating.“

33 Setting targets for lifelong learning in Europe (Stanovení cílů pro celoživotní učení v Evropě). Brussels, Evropská komise 1999.

ní a profesní přípravy, ale také rozdílnost výrobních struktur. Tyto rozdíly také do jisté míry určují, v jakém rozsahu se přístup k celoživotnímu učení v té které zemi rozvíjí nebo realizuje. Zvláštními zdroji informací mohou být zákonná ustanovení, která případně byla k celoživotnímu učení přijata, nebo i „zelené knihy“ nebo „bílé knihy“ či jiné oficiální texty, které vám umožní specifikovat, jak se pojem ve vašem státě definuje.

## 2. Jaké hlavní cíle má sledovat strategie celoživotního učení – ať plánovaná nebo již realizovaná?

Nejčastěji se uvádějí tyto cíle: posílit základní učení (včetně učení dospělých), zlepšit a usnadnit přechod mezi vzděláváním a pracovním životem, zlepšit celkovou vnitřní provázanost vzdělávacího systému, podpořit vzdělávání dospělých, diverzifikovat nabídku vzdělávání a profesní přípravy a vyrovnat ji s poptávkou.

Uvedte laskavě prioritní cíle, na které se strategie celoživotního učení ve vašem členském státě zaměřuje.

## 3. Jak ke strategii celoživotního učení přispívají jednotlivé úrovně vzdělávání (předškolní, primární, sekundární, terciární atd.)?

Například posilování základního učení jako jeden z cílů strategie celoživotního učení může znamenat, že se rozšiřuje přístup k předškolnímu vzdělávání, činí se opatření na snižování počtu neúspěšných žáků a studijní úmrtnosti na primárním a sekundárním stupni vzdělávání a zvyšuje se celková kvalita povinného vzdělávání. Podobně například diverzifikace vzdělávání může znamenat reformu vysokoškolského vzdělávání s cílem umožnit vytváření vhodných a kvalitních programů pro dospělé, kteří se chtějí školit v průběhu kariéry atd.

V odpovědi na tuto otázku je třeba jasně určit, které školské úrovně se jednoznačně mají podílet na efektivní realizaci celoživotního učení, a u každé úrovně uvést konkrétně uplatňovaný přístup. Nejde nám o podrobný výčet veškerých opatření ke zdokonalení vzdělávacího systému, která by nějakým způsobem mohla vyústit v přístup k celoživotnímu učení – spíše se soustředte na opatření, která jsou vědomě stanovena jako priority k realizaci celoživotního učení.

## 4. Jaká institucionální úprava byla přijata ke koordinaci této strategie?

Například – byla ustavena pracovní skupina, mezirezortní výbor nebo jiný podobný orgán s podobným účelem? Uvedte laskavě příslušnou formu.

Zobecněné výsledky šetření lze stručně formulovat následovně:

- a) členské země se snaží zvyšovat účast na předškolním vzdělávání,
- b) motivovat žáky ke vzdělávání již v době povinné školní docházky,
- c) rozšiřovat a diverzifikovat vyšší sekundární vzdělávání,
- d) přizpůsobovat vysokoškolské vzdělávání poptávce trhu (boloňská výzva),
- e) posilovat a modernizovat další vzdělávání tím, že
  - bude otevřen přístup k dalšímu vzdělávání,
  - rozšíří se nabídka kurzů a jejich transparentnost,
  - posilují se vzájemné vazby mezi vyšším sekundárním a dalším vzděláváním a zdokonalují se informační a poradenské služby,
  - budou se uznávat kvalifikace a certifikáty i z neformálního systému dalšího vzdělávání.<sup>36</sup>

V roce 2000 došlo k vydání velmi významného dokumentu s názvem „Memorandum o celoživotním učení“.<sup>37</sup> Jeho zásady byly projednány na zasedání Evropské rady v Lisabonu v roce 2000, které formulovalo strategické cíle pro Evropu do roku 2010. Obsah memoranda je velmi závažný a v zásadě se odlišuje od ostatních dokumentů, které jsou ve formulacích příliš všeobecné a proklamativní. Dokument předložil věcně pojatou vizi pro příští desetiletí (do roku 2010). Předpokládal, že výsledky realizace budou velmi hluboké a zasáhnou všechny oblasti společenského života. Proto byly členské země, přidružené země a vlastně všechny země Evropy vyzvány k diskusi nejen na úrovni státních orgánů, ale zejména v regionech tak, aby bylo před zahájením realizace jasné, které kroky jsou kde potřebné a funkční. Struktura memoranda je velmi přehledná a obsah shrnuje dosavadní zkušenosti zejména z evropských vzdělávacích programů typu Comenius, Socrates a Grundtvig. Protože je dokument běžně přístupný, nebudu zde popisovat jeho obsah, ale soustředím se na hlavní myšlenky. Ty jsou obsaženy hlavně ve čtvrté části, která popisuje šest

<sup>36</sup> Viz Zpravodaj – odborné vzdělávání v zahraničí (Praha, NÚOV), 2002, č. 1, s. 4.

<sup>37</sup> A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, European Commission 2000. Česky vyšlo jako příloha Zpravodaje NÚOV – Odborné vzdělávání v zahraničí, příloha II/2001.

klíčových myšlenek ve formě problémových okruhů, z nichž vyplývá, že by se měla komplexní strategie celoživotního učení soustředit na následující:

- a) nové základní dovednosti pro všechny (tedy zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení),
- b) více investic do lidských zdrojů (viditelný růst investic do vzdělávání),
- c) inovace ve vzdělávání (rozvoj efektivních výukových metod a forem),
- d) oceňování učení (zlepšení evaluace učebních procesů a jejich výsledků),
- e) nová koncepce poradenství (zajištění snadného přístupu k podpurným systémům),
- f) přiblížit učení domovu (usnadnění přístupu k učení co nejvíce lidem mimo školu).

Memorandum reaguje na probíhající a budoucí změny socioekonomické struktury zemí EU a jako priority podpory vidí především aktivní občanství a zaměstnatelnost obyvatelstva. Celý text je pojat jako praktický návod pro uskutečňování cílů a zásad celoživotního učení v praxi, včetně návodů na využívání strukturálních fondů EU a 5. a nyní již 6. rámcového programu EU.<sup>38</sup>

Koncem listopadu 2001 byl vydán další dokument, který shrnul rychlou diskusi členských zemí o Memorandu a jeho využití. Dokument se nazývá „Vytvořit evropský prostor pro celoživotní učení“.<sup>39</sup> Tento materiál ve formě sdělení Evropské komise nově definuje celoživotní učení v jeho čtyřech hlavních cílech:

1. podpora občanského uvědomění,
2. podpora seberealizace jednotlivce,
3. podpora sociální přizpůsobivosti,
4. podpora zaměstnatelnosti.

38 Srov. PRŮCHA, J.: Memorandum o celoživotním učení. In: AULA, IX, 2001, č. 2, s. 45.

39 Informace o něm jsou in: Zpravodaj – Odborné vzdělávání v zahraničí (Praha, NÚOV), 2002, č. 7/8, s. 11.

Nové pojetí celoživotního učení je také charakterizováno třemi znaky:

- a) orientace na učícího se jednotlivce,
- b) rovnost šancí v přístupu ke vzdělání,
- c) vysoká kvalita a kompatibilita programů celoživotního učení.

V příštích letech tak měla být pozornost reforem zaměřena na rozvíjení sítí spolupracujících institucí, vytváření prostoru pro rovnost přístupu ke vzdělání v různých formách, rozvíjení kultury celoživotního učení a rozvíjení evaluačních procesů s cílem zvyšovat kvalitu celoživotního učení.

Posledním dokumentem ve vývoji pojetí a procesů celoživotního učení je zpráva o přípravě kvalitativních kritérií pro celoživotní učení, která byla přijata v roce 2002 na jarním zasedání Evropské rady v Barceloně a poté vyšla v červnu tiskem. Protože se jedná o velmi zajímavý a málo zatím známý dokument, pokusím se ho blíže charakterizovat včetně okolností jeho vzniku.

Vývoj v oblasti přípravy rámcových dokumentů pro vytváření podmínek celoživotního vzdělávání minimálně v evropském prostoru probíhá přesně podle scénáře vývoje dokumentů pro počáteční vzdělávání ve školách, v nichž se od 80. let minulého století v nejrozvinutějších zemích hledá efektivní forma tzv. evaluace kvality, tedy zajišťování a vyhodnocování kvality vzdělávacích a výchovných procesů. Lze s ohledem na dnes již rozsáhlou literaturu o evaluačních procesech a návrzích efektivních kvalitativních kritérií zejména ve velké Británii, Německu, Nizozemí, ale i u nás tvrdit, že se toto téma stalo na počátku 21. století jednou z nejdůležitějších oblastí vzdělávací politiky i v Evropské unii.<sup>40</sup> Stejně snahy Evropské unie ve smyslu doporučení pro jednotlivé členské i nečlenské země bylo možné sledovat i pro oblast celoživotního vzdělávání. Jeho smyslem je vytváření podmínek pro efektivní využití

40 Z rozsáhlé literatury uvádím jen zásadní publikace: MURGATROYD, S. – MORGAN, C.: Total Quality Management and the School. Buckingham, Open University Press 1992; SCHRATZ, M. a kol.: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim, Beltz Verlag 2000; RÝDL, K. a kol.: Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy. Praha, Strom 1998; NEZVALOVÁ, D.: Kvalita ve škole. Olomouc, Pedagogická fakulta UP 2002.

tvůrčího potenciálu lidí v různém věku jako kultivované odpovědi na vzrůstající netečnost a agresivitu obyvatelstva.

Lidé jsou hlavním aktivem Evropy a vytváření podmínek pro jejich celoživotní vzdělávání a tím i aktivního zapojení do rozvoje společenského života je důležitým bodem vzdělávací a tím i sociální (a nepřímo i ekonomické) politiky členských zemí Evropské unie.

V této společnosti jsou vzdělání a výcvik umístěny mezi nejvyššími politickými prioritami. Osvojení a neustálé obnovování znalostí, dovedností a kompetencí je považováno za nezbytné pro osobní vývoj a rozvoj všech občanů a pro uplatnění ve všech aspektech společenského života, od aktivního občanství ve smyslu občanské angažovanosti v rámci stále se prohlubující autonomizace a demokratičnosti správy a řízení, až po zvyšování možností zaměstnatelnosti na trhu práce. Princip celoživotního vzdělávání je tedy rozvíjen i jako překlenující strategie proto, aby se umožnilo všem občanům zapojit se do zlepšování vlastní i společenské kvality života podle nových ekonomických a tím i sociálně politických výzev a potřeb.

V březnu roku 2000 se v Lisabonu konal evropský sněm, jehož výsledkem byla formulace cíle, že se Evropa do roku 2010 stane místem s nejvíce konkurenceschopnou a dynamickou ekonomikou na světě, založenou na znalostech, schopnou udržet si ekonomický růst, s více a lepšími pracovními místy a větší sociální soudržností na základě maximální zaměstnanosti obyvatelstva. Představitelé jednotlivých členských zemí EU i pozvaných nečlenských zemí v Lisabonu zdůraznili hlavní roli vzdělávání a výcviku při naplňování tohoto strategického evropského cíle. Ministrům školství bylo následně uloženo, aby se dohodli na konkrétních cílech pro vzdělání a učební systémy tak, aby dohodnutý strategický cíl byl do roku 2010 skutečně naplněn. Na základě návrhu Evropské komise ministři školství přijali v únoru 2001 „Zprávu o určení budoucích cíle vzdělávání a učebních systémů“, jejíž jednou ze součástí mělo být vypracování doporučení i pro hodnocení kvality procesů celoživotního vzdělávání. Rok poté, v únoru 2002, byl na poradě ministrů školství evropských zemí dohodnut a přijat „Detailní pracovní program“ k jeho realizování.

V těchto dvou dokumentech jsou definované tři shrnující strategické cíle, které by měly ovlivnit vývoj vzdělávání a výukových systémů v Evropě v příštích deseti letech:

1. Zlepšení kvality a efektivity vzdělání a učebních systémů v zemích Evropské unie,

2. zpřístupnění vzdělání a učebních systémů všem lidem,  
3. otevření vzdělávání a učebních systémů širšímu světu.

Mezi těmito třemi strategickými cíli bylo v každém z nich definováno dalších třináct konkrétních cílů a řada klíčových otázek. Pro realizaci těchto cílů je doporučována k použití „otevřená metoda uspořádání“. Bude nutné použití podpůrných prostředků, jako jsou např. vytipování různých ukazatelů, hodnotících nivelačních bodů a známek a výměna kvalitních procesů v rámci výcvikové praxe.

Další Evropský sněm v Barceloně, který se konal v březnu 2002, přijal zprávu ministrů školství o „Detailním pracovním programu pro sledování cílů vzdělání a učebních systémů v Evropě“ (únor 2002) a na jeho základě formuloval následující všeobecný cíl pro Evropu: Evropský sněm určuje cíl, aby se evropské vzdělávání a jednotlivé učební systémy staly nejlepšími na celém světě do roku 2010.<sup>41</sup> Toto podle mého názoru velmi sebevědomé a ambiciózní vyjádření vycházelo z již tehdy dost hluboce rozpracovaného pojetí celoživotního vzdělávání, v němž se školní vzdělávání stává jen prvním krokem celého vzdělávacího procesu každého občana. Problémem není takové politické vyjádření, je jich okolo nás denně spousta, ale problémy může přinést, pokud vzdělávací reformy v jednotlivých zemích nebudou zacíleny právě směrem, který z takového prohlášení vyplývá.

Celoživotní vzdělávání je chápáno jako překlenující strategie evropské spolupráce ve vzdělávání a učení každého občana. Volný přístup k celoživotnímu vzdělávání je nezbytnou strategií pro vývoj občanství, sociální soudržnosti, zaměstnání a pro naplnění osobních potřeb. Z tohoto pojetí celoživotního vzdělávání a učení potom vyplynuly základní cíle, které byly formulovány v závěrech barcelonského sněmu:

Základní cíle celoživotního vzdělávání jsou:

- Vybudovat vnitřně soudržnou (inkluzivní) společnost, která nabízí stejné možnosti pro přístup ke kvalitnímu vzdělávání po celý život všem lidem, a ve které je vzdělávání a učení chápáno jako první a nejdůležitější potřeba a požadavek jedince.

41 Převzato z dokumentů barcelonského sněmu na <http://www.europa.eu.int/council/off/conclu/index.htm> v červnu 2002.

- Přizpůsobit metody a formy, ve kterých je vzdělávání a učení uskutečňováno, a ujistit se evaluačními procesy, že znalosti a dovednosti lidí odpovídají měnící se poptávce po práci a zaměstnání, organizaci místa práce, pracovních metod.
- Povzbuzovat a vyzbrojit občany, aby se angažovali ve všech sférách moderního veřejného života, zvláště pak ve společenském a politickém životě na všech úrovních, včetně evropsky integrující.

Evropská komise také přijala zásady komunikace při umožňování procesů celoživotního vzdělávání jako realitu, která vytváří předpoklady pro uskutečnění cílů, včetně následujících oblastí:

- vyvíjení partnerského přístupu:
  - všichni relevantní účastníci uvnitř a mimo formální systémy musejí spolupracovat, aby strategie reálně fungovaly,
  - získání vhledu do potřeb žáka, nebo potenciálního žáka, společně s učebními potřebami organizací, komunit, širší společnosti a trhu práce,
  - zajištění odpovídajících zdrojů, co se týče financování a efektivního a průhledného umístění zdrojů,
  - porovnání učebních možností žáka a hodnocení jeho výkonů podle jeho individuálních potřeb a zájmů,
  - všeobecné zpřístupnění vzdělávacích a učebních programů tak, aby bylo umožněno učení kdekoliv a kdykoliv,
  - vytváření programů pro oceňování neformálního učení,
- vytvoření nové kultury učení tím, že se zvýší učební možnosti zvýšením úrovně účasti a stimulací poptávky po učení a,
- nastavením mechanismů k zajištění kvality, ohodnocení a sledování za účelem zajištění neustálého rozvoje v oblasti zvyšování a zlepšování kvality vzdělávání.

Tyto oblasti výrazně korespondují s celkovým zaměřením procesů v oblasti hledání efektivních strategií pro zjišťování a hodnocení kvality v oblasti školního vzdělávání. Nyní se tento proces posunul také do oblasti celoživotního vzdělávání.

Kvalita vzdělání je v oblasti vzdělávací politiky EU základní otázkou evropské spolupráce. Článek 149 Dohody evropské komise udává, že EU má přispívat k vývoji kvalitního vzdělání tím, že povzbudí spolupráci mezi členskými státy, a jestliže to bude nutné podporou a výkonem jejich činů, zatímco bude plně respektovat zodpovědnost členských

států za obsah vyučování a organizaci učebních systémů a jejich kulturní a jazykovou odlišnost.

Zvyšování kvality vzdělání, výcviku a nakonec i celoživotního vzdělávání, je jednou z hlavních priorit akčních programů Evropské unie, které jsou známy pod názvy „Socrates“ a „Leonardo“, a které se zaměřují na spolupráci v odborném vzdělávání a odborném výcviku. Jednoznačně z toho vyplývá, že celková vzdělávací politika EU je podřizována zájmům rozvoje ekonomiky a zajištění zaměstnatelnosti lidí na trhu práce. Cílem kvality se proto stává také mezinárodní spolupráce při vytváření společných a kompatibilních vzdělávacích a učebních programů, zejména v oblasti odborné přípravy mládeže včetně rekvalifikačních programů pro dospělé.

V červnu roku 1998 se v Praze sešli ministři školství evropských zemí a výsledkem tohoto jednání bylo vytvoření odborné komise, která měla za pomoci expertů z jednotlivých zemí identifikovat omezený počet klíčových ukazatelů, které by sloužily národnímu hodnocení systémů v oblasti vzdělávacích standardů.<sup>42</sup> Závěrečná „Zpráva o kvalitě školského vzdělávání – 16 ukazatelů kvality“, byla představena ministrem školství na jejich výročním zasedání v Bukurešti v roce 2000.<sup>43</sup> V Bukurešti vybídli ministři školství komisi a experty, aby pokračovali ve své práci a aby rozšířili iniciativu směrem k pokrytí všech oblastí vzdělání a vyučování zahrnutých v procesech celoživotního učení. Tak byly zahájeny práce na přípravě dokumentu, který měl formulovat ukazatele (indikátory) a jejich kvalitativní kritéria tak, aby bylo možné podle nich hodnotit efektivitu a kvalitu celoživotního vzdělávání v jednotlivých zemích.

Odborná skupina expertů pracující na úkolu formulace ukazatelů a kritérií kvality celoživotního vzdělávání se pravidelně setkávala od ledna 2001 do června 2002. Tato skupina zahrnovala představitele

42 Council recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education. Podle [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int).

43 European report on Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. Zpráva z května 2000, představena a přijata v Bukurešti. Zpráva byla uveřejněna od konce května 2002 na [www.europa.eu.int/comm/education](http://www.europa.eu.int/comm/education).

ze 34 evropských zemí, OECD a UNESCO, EUROSTAT, EURYDICE a CEDEFOP.<sup>44</sup>

Úkolem skupiny v průběhu několika společných setkání bylo:

- popsat současnou situaci,
- určit stanovené úkoly,
- neustále poskytovat nové informace o cílech nebo,
- poskytovat objasnění toho, které faktory mohly pomoci k dosažení výsledků.

Iniciativa ministrů školství, reprezentující 34 evropských států, je jasným obrazem politické důležitosti, která přispěla k výběru ukazatelů a kvalitativních kritérií celoživotního vzdělávání. V červnu roku 2002 byla předložena první verze výsledků práce komise a to ve formě zprávy, která rozdělila ukazatele do čtyř sledovaných oblastí.<sup>45</sup>

Ukazatelé se shodují se čtyřmi oblastmi zmíněnými pracovní skupinou jako odpovídající politika pro kvalitní vzdělání. První oblast je zaměřena na dovednosti, přístupy a kompetence jedince. Druhá oblast na přístup a účast, popisuje vzájemné působení mezi jedincem a systémem. Třetí oblast je zaměřena na zdroje celoživotního vzdělávání se zaměřením na systémové parametry, v menším měřítku pak na jedince. Problémy celých systémů jsou popsány ve čtvrté oblasti. V těchto čtyřech oblastech jsou formulovány následující ukazatele:

#### Oblast A: Dovednosti, kompetence a přístupy

1. Čtenářská gramotnost
2. Matematická gramotnost
3. Nové dovednosti v učící se společnosti
4. Učení se učit
5. Aktivní občanské kulturní a sociální dovednosti

44 Participujícími zeměmi byly Albánie, Belgie, Bosna a Hercegovina, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Jugoslávie a Makedonie, Kypr, Lichtenštejnsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Španělsko, Turecko, Velká Británie.

45 European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators. Brussels, European Commission 2002.

#### Oblast B: Přístup a účast

6. Přístup k celoživotnímu vzdělávání
7. Účast na celoživotním vzdělávání

#### Oblast C: Zdroje pro celoživotní učení

8. Investice do celoživotního vzdělávání
9. Vzdělávající a výcvik
10. Informační technologie v učení

#### Oblast D: Strategie a vývoj systému

11. Strategie celoživotního učení
12. Návaznost učiva
13. Poradenství a vedení
14. Akreditace a osvědčení
15. Formy hodnocení kvality.

Tyto ukazatele byly uznány a schváleny jako určující a dobře vymezující prostor pro hodnocení kvality celoživotního vzdělávání.<sup>46</sup>

## 4.6 Vzdělávání jako pedagogika rozmanitosti a pospolitosti

### 4.6.1 Věda a společnost

Lidská společnost se neustále vyvíjí. Stejně tak se vyvíjejí i její jednotlivé složky a součásti, mezi nimi i oblast výchovy, vzdělávání a jejich institucionalizovaná podoba – školství. Porozumět vývojovým trendům, vymezit skutečné příčiny a důsledky probíhajících procesů a jevů okolo nás, abychom byli schopni rozlišovat výhodné a nevýhodné, funkční a nefunkční, efektivní a neefektivní, podstatné nebo povrchně pomíjivé, to by měl být úkol vědeckého bádání a zkoumání, stejně tak jako nabízení pravděpodobně efektivních způsobů řešení sledovaných problémů pro současnost a blízkou budoucnost. Většina dosud známých

46 K celoživotnímu učení více viz Ucelený rámec ukazatelů a referenčních kritérií pro sledování pokroku při plnění lisabonských cílů v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, dostupné na <http://europa.eu>.

interpretací vývoje společnosti byla záhy pozměňována a zpochybňována doplňováním nových poznatků a informací získaných stále se rozvíjejícím vědeckým výzkumem.

Problémem současné organizace společnosti je zřejmě to, že vývoj společnosti pokročil mnohem rychleji, než jsou některé obory, jejichž vědeckost je stále vymezována tradičními kritérii z poloviny 19. století, schopné zvládnout a reflektovat. Projevuje se to zejména v oblasti neschopnosti analyzovat nové jevy a zařazovat je do tradičních normativně vytvořených škatulek a klišé, používat korektní pojmy a názvosloví a postihovat nové jevy v daném oboru efektivními a funkčními metodami s cílem zjistit podstatu fungování sledovaného jevu v souvislosti s ostatními jevy a procesy.

Problémem současného stavu poznávání je ovšem také to, že i když víme, že jevy a procesy okolo nás jsou spolu funkčně provázány, v našich myslích zůstávají nepropojeny především proto, že je tam máme zatříděné ze školní docházky podle jednotlivých oborů, které si stále žárlivě střeží svoji faktickou uzavřenost a tím i jistou míru výlučnosti.

Chceme-li porozumět jakýmkoliv jevům a procesům, musíme sledovat jejich vznik, vývoj a současný stav z hlediska historické podmíněnosti. Tím se vyvarujeme šálivých sklouzávání do povrchních interpretací, byť tradičně deklarovaných četnými autory a v odborné literatuře neustále opakovaných. Potom jistě nestačí posuzovat obsah současných změn pouze ze současného hlediska, pokud neuvedeme krátkodobé i dlouhodobé cíle oněch změn, z nichž lze potom odvozovat smysl projevu změny v současnosti.

Dalším problémem je, že chceme-li objektivněji posuzovat současný stav sledovaných jevů a procesů, musíme získat patřičný nadhled a odstoup od dané problematiky. To znamená, že bychom měli brát v úvahu co možná nejširší poznané souvislosti, byť jsou produktem jiných vědních disciplín a zdánlivě s pedagogikou přímo nesouvisejí.

#### 4.6.2 Vývojové trendy evropského školství

Lidská civilizace procházela, prochází a bude procházet vývojovými obdobími, které lze odlišovat podle zdroje efektivní tvorby bohatství (zisku, který je zdrojem dalšího rozvoje společnosti). Tak po dlouhou dobu žila civilizace v úrovni agrární společnosti, v níž byla hlavním zdrojem bohatství půda. Tomu odpovídaly nejen mezilidské vztahy, ale celá organizace a struktura společnosti, včetně cílů a úkolů výchovy

a vzdělávání. Agrární civilizace byla po určité přechodné době, plně tvrdých střetů, bojů, válek, neštěstí a utrpení, vystřídána společností industriální, ve které se dominantním zdrojem bohatství stala tovární masová výroba zboží. Bylo potřeba uvolnit pracovní sílu, zajistit systém dopravy surovin ke zpracovateli a výrobků ke spotřebiteli a zorganizovat výchovu a vzdělávání podle nových cílů a potřeb masově se rozvíjející konzumní společnosti. Proměna člověka osvobozeného od nevolnictví a poddanství v loajálního občana národního státu byla zajištěna prosazením různých forem povinné institucionalizované výchovy, se kterou se pojilo i elementární povinné vzdělávání. V Evropě se v přechodném období od agrární k industriální společnosti zformovaly a v praxi prosadily dva modely organizace výchovy a vzdělávání:

- a) Model prosazovaný mocensky „shora“ především silami, které reprezentovaly ustupující agrární společnost (zejména absolutní monarchie ve východní, střední a částečně západní Evropě). Tomu potom odpovídala centrálně organizovaná školská soustava s povinnou školní docházkou a tvrdou kontrolou plnění podrobných předpisů. Odpovědnost za výchovu i obsah a cíle vzdělávání převzala od rodičů většinou státní byrokracie, do značné míry podporovaná strukturami zejména katolické církve. Školský systém pak prioritně fungoval jako velký vymývač mozků nových generací a určovatel obecné pravdy, což bylo a je dosud pro většinu lidí jediné správné a také velmi pohodlné, ale již stále méně výhodné.
- b) Model prosazovaný „zdola“ rodinami a komunitami podle místních potřeb a možností s přihlédnutím k obecně udržovaným mravním postulátům. Odpovědnost za výchovu a vzdělávání zůstávala mezi lidmi v obcích, stát se obvykle o všeobecné vzdělání mnoho nestaral. Takový model se rozvíjel zejména v anglosaských zemích a ve Skandinávii a byl prosazován zejména ideály tehdy progresivní měšťanské podnikatelské vrstvy a nikoliv zastánci ustupující civilizace, přičemž se tento model vyvíjel převážně v oblastech s protestantskou náboženskou orientací. Lidé si v těchto oblastech dodnes udrželi pocit odpovědnosti za výchovu a vzdělávání nových generací, zatímco lidé v modelu a) tento pocit postupně ztráceli.

Podle cílů, struktury, obsahu a organizace školství s převládajícími rysy jednoho nebo druhého modelu byla potom formulována kritéria a nástroje pro uplatňování kontroly a hodnocení efektivity školství.

#### 4.6.3 Pohled na současné změny

V současné době prožíváme již několik desítek let přechodné období, v němž se stále silněji prosazují prvky nové civilizace, pro kterou se prosazuje pojmenování informační společnost (tzv. třetí vlna), protože nejefektivnějším zdrojem bohatství se stává tvorba a obchod s informacemi. Z logiky dosavadních dějin lidstva vyplývá, že stejně jako industriální společnost byla připravena pomalým rozvojem agrární společnosti, je a bude informační společnost logickým důsledkem projevů industriální společnosti posledních dvou staletí. Stále více se ukazuje, že mnohem efektivnějším zdrojem zisků (bohatství) než masová výroba zboží na základě drancování přírodních zdrojů se stává „výroba“ a distribuce informací. Vizi takové společnosti s jejími ideály (nastupující industriální společnost také měla své ideály) potom odpovídá snaha po přizpůsobování se společenských struktur potřebám a požadavkům novému společenskému uspořádání. Projevem takových snah jsou různé dílčí změny formou reforem, legislativních úprav, které však jen málo zasahují podstatu industriální společnosti, ale i zásadnějšími konflikty válečné povahy. Ukazuje se např., že revolučně, tedy okamžitou změnou, nelze uspět, protože společnost je rozvinuta nerovnoměrně, ale paradoxně lze konstatovat, že kontinuální přechod nejrozvinutějších industriálních společenství k informační společnosti ještě prohloubí propast mezi jednotlivými částmi světa, což bude nahrávat zastáncům různých „rovnostářsky“ orientovaných koncepcí organizace společnosti. To má a bude mít značný vliv i na pedagogické myšlení a ideje školských reforem.

Z hlediska výše načrtnuté interpretace vývoje lidské společnosti se nám potom jeví různé události, které většinou známe izolovaně ze školního dějepisu, zcela nově a logicky nám zapadají do výše uvedené „skládanky“ lidské společnosti. Podobně je tomu tak i s problematikou vývoje výchovy a vzdělávání. Pokud zůstaneme v zasetí interpretace „krize společnosti“, „rozkladu společnosti“, bez pochopení, kam domnělá krize směřuje, jeví se nám současný stav jako velký chaos, v němž je prakticky dovoleno vše, tradiční jistoty se bortí, zatímco nové jistoty nepřicházejí.

Tradiční systém školství, jeho organizace a vnitřní uspořádání přestává být funkční a efektivní, protože nestačí a ani z vlastní podstaty nemůže stačit reagovat na potřeby a požadavky (cíle) prosazující se nové společnosti. Vzniká tedy potřeba reforem a změn, které jsou v různých částech světa prosazovány s různou intenzitou a s různým

úspěchem. Příčina této různosti tkví zase ve vývoji výše uvedených dvou modelů systému školství. Zatímco model a) má jen velmi malou šanci na přežití, protože není schopen organicky se vnitřně přizpůsobit novým potřebám individualizace, decentralizace a pluralizace, model b) v sobě obsahuje řadu možností k přežití, pokud přijme nové požadavky jako své cíle a přizpůsobí jim svoji organizaci.

Tyto rozdíly se již dnes jasně ukazují v oblasti úspěšnosti prosazování dílčích i zásadnějších prvků změny formou vzdělávacích reforem a formulací směrů vzdělávací politiky. Pro posuzování smyslu jednotlivých opatření pak jen stačí přesně vymežit, kdo a proč prosazuje „prvky změny“ a zda se jedná jen o krátkodobé zlepšení tradičního, ale již zásadně nereformovatelného systému, nebo zda se jedná o prvek, který má připravené podmínky odpovídající již novým požadavkům informační společnosti. Studenti si sami jistě najdou řadu příkladů i z nedávné minulosti a současnosti českého školství. Jak z takového úhlu pohledu bude vypadat např. u nás tzv. Bílá kniha s Národním programem vzdělávání? Kdo a proč ji kritizuje, bude také snadnější pochopit.

#### 4.6.4 Poznávání širokých souvislostí

Poslední desetiletí 20. století je v oblasti výchovy a vzdělávání charakterizováno horečnatou snahou po všestranné realizaci nejrůznějších představ, návrhů, koncepcí, modelů a systémů, které by mohly vést k efektivnějšímu využití možností současných školských a vzdělávacích systémů. Protože praxe 70. a 80. let jasně ukázala, že nelze pouze využívat vnitřního potenciálu vzdělávací sféry a ani spoléhat na přímou podporu ostatních společenských sfér (z hlediska makroúrovně stejně problémových), objevuje se jako další možné řešení nakupených problémů cesta, která využívá poznávání velmi širokých vzájemných souvislostí mezi vzděláváním, školstvím a dalšími společenskými sférami, zejména sférou ekonomickou. Na jejich základě jsou mezioborovými vědeckými týmy doporučovány kroky, které přímo, ale většinou nepřímo vedou k řešení jednotlivých společenských problémů, což může pozitivně ovlivňovat i problémy vzdělávací sféry.

#### 4.6.5 Vliv hodnotové orientace

Pokud chceme pochopit a rozumět obecným vývojovým tendencím v oblasti školství a vzdělávání vůbec, musíme se snažit rozumět i mnohem širšímu společenskému vývoji, který utvářel minulou i současnou



hodnotovou orientaci lidstva. Hodnotová orientace společnosti měla a má stále významnější vliv na celkové změny v oblasti vzdělávání a školství vůbec. V četných poválečných vědeckých pracích předních filozofů a přírodovědců (např. P. Ricoeur, F. Capra, C. F. von Weizsäcker, J. Patočka nebo M. Friedman) se objevuje snaha najít kořeny orientace společnosti zejména na materiální sféru a hmotné požitky, jejichž projevem je dnes již rozbujeý způsob konzumního života provázený rostoucí společenskou pasivitou ekonomicky aktivních jedinců, a to hlouběji, než jen v celkové ateizaci nastupující industriální společnosti koncem 18. století. Kořeny se nacházejí již v renesanci, která poprvé významně otrásla jistotou ideje světa a začala obracet pozornost společnosti na hmotný blahoby, výrobu a hromadění předmětů.

Určitou obhajobu některých těchto projevů potom připravila reforma a její protestantismus, snažící se o kompromis obou již protichůdných světů (materiálního a duchovního). Zde se asi lámala všeobecná hodnotová orientace lidské společnosti. Tato materialistická orientace vedla také k současné vysoké agresivitě, necitelnosti a neurotičnosti lidské společnosti, které totalitní společnosti 20. století nepřivedly sice na svět, ale výrazně urychlily jejich rozšíření. F. Capra hovoří o špatně naprogramované společnosti.

#### 4.6.6 Tendence ve vzdělávání

Eliminaci podobných projevů lidské společnosti má potom za úkol vzdělávací a výchovná sféra, na kterou je vyvíjen velký společenský tlak (prevence, pozitivní hodnotová orientace), aniž jsou této sféře poskytovány odpovídající podmínky a preference. Škola je ale tradičně svojí funkcí obrácena více na předávání minulých tradic a nikoliv na formování budoucího pohledu na svět a nemůže ani z jiných důvodů tuto společenskou objednávku naplňovat. Dochází tak k rozporům, které jsou definovány jako krize výchovy současné společnosti. Tak se snaha po změně funkce školy i pod vlivem proklamovaného globálního myšlení jeví jako další obecná tendence 20. století. Třetí obecnou tendencí v oblasti vzdělávání se ve 20. století ukazuje být snaha po zvýraznění odborného vzdělávání jako důsledek diktátu ekonomického sektoru. Projevem toho je zvýšená „hmotná“ pozornost pestrému rozvrstvení odborných škol, a to na úkor univerzálního základního vzdělání. Teprve v posledních letech lze pozorovat jisté kompromisní úspěchy občanských iniciativ po eliminaci dravého rozvoje odborných a pragmaticky profesionálně orientovaných škol, jejichž návrhy jsou

mnohdy přejímány i do všeobecných vzdělávacích reforem některých států (Německo, Nizozemsko, Dánsko, USA apod.). Jedná se o tzv. integrované školy, prosazování humanistické pedagogiky, uvolnění mnohočetnosti vzdělávacích cest v oblasti všeobecného vzdělávání (alternativní a reformně pedagogické školy), prodlužování povinné školní docházky apod.

Poslední obecnou tendencí, která výrazně ovlivnila podobu školství ve 20. století, je stále se rozšiřující demokratizace vzdělávání ve smyslu zvyšování pestrosti nabídky vzdělávacích obsahů, metod a forem práce a organizace možnosti volby nejrůznějších cest vedoucích k získání požadovaného vzdělání. Konkrétně se tato tendence projevuje pluralizací školství, podporou reformně pedagogických a alternativních způsobů vyučování a ústupem od masových forem práce k formám individuálním či skupinovým. Smyslem potom je zvýšit nejen aktivitu jednotlivce, ale zejména jeho zodpovědnost za úroveň vlastního vzdělání, za vlastní kultivaci.

Jednalo-li se reformnímu pedagogickému hnutí na počátku 20. století nejprve o to, aby eliminovalo negativní projevy autoritářského (napoleonského) státního reglementu a na základě rozvoje občanských práv poskytlo prostor pro rozvoj práv dětí, tak na konci stejného století stojíme před zcela odlišnou situací. V rozvíjející se demokracii s mechanismem volného trhu je jednotlivec stále více vyvazován z tradičních a sociálních vazeb a jako všechno ostatní je i on vystavován tlaku tržních mechanismů. V evropském společenském modelu se stále více prosazuje pedagogicky využitelná idea svobodného jedince.

Každý z nás je tak nucen budovat svoji vlastní identitu z nabídek životního stylu spotřební společnosti, což je úkol, který vzhledem ke ztrátě závazných orientačních bodů a norem a k pestrosti nabízených (vnucovaných) možností vytváří permanentní tlak na vlastní rozhodování. Již téměř nic není pevně vázáno na tradice nebo obecně uznávaná pravidla, téměř vše je v pohybu a je také zpochybňováno. Neustále se nově rozhodovat, to je rub zdánlivě neomezené svobody, což vyvolává potřebu nových obsahů a forem řízení všech společenských sfér, tedy i vzdělávání a školství.

#### 4.6.7 Pojem „inovativní škola“

O co tedy jde? Je to zdánlivě jednoduché, vyžaduje to jen velmi přesně rozlišovat, z jakého úhlu pohledu a proč určitý jev sledujeme a vyhodnocujeme. Pokusím se to vysvětlit na jevu „inovativní škola“. Osobně

s tímto pojmem nesouhlasím a navrhol jsem před časem jeho nahrazení pojmem „inovující se“ škola, protože inovaci nevnímám jako cílový stav, ale jako stálý proces obnovy, nejenom povrchního zlepšování.

A tu jsme u jádra věci. Pokud budeme ztotožňovat inovaci s pojmem modernizace a zlepšení dostaneme se do neřešitelného sporu, který pojem je tedy ten správný. Tato cesta je z hlediska výkladu a členění pojmů podle mého názoru neefektivní, protože pojmům chybí jejich ukotvení ve společenském kontextu. Pokud přijmeme jako základ pro výklad pojmu společenský kontext jeho vzniku, jeví se nám situace v pojmosloví zcela jinak.

#### 4.6.8 Zlepšující se škola není škola inovativní

Industriální společnost potřebovala školu, která se ukázala být pro další rozvoj společnosti, postavený na nových technologiích a uvolnění omezujících vazeb lidské individuality k celku, velmi neefektivní. Ovšem jsme v období, kdy nová společnost (informační) teprve vystrkuje růžky, i když stále citelněji, proto i škola efektivní pro industriální společnost má stále určitý potenciál další existence (nejen na základě principu setrvačnosti jevů, ale i vlastního zlepšování), zejména je-li stále ještě systémově podporována širokými vrstvami veřejnosti a státem.

Zlepšení uvnitř tradiční školy ovšem odmítám označovat za inovace, pokud nejsou těmito změnami dotčeny zásadní existenční principy industriální školy. Změny pouze krátkodobě „zlepší“, „zmodernizují“, „zefektivní“ tradiční školu. Toto byla cesta, kterou šla např. didaktika reformního pedagogického hnutí v počátcích svého vývoje (mám na mysli rozvoj činnostních forem vzdělávání). Pak sice můžeme hovořit o moderní škole, efektivní škole nebo i „dobré“ škole, ale není to fér vůči již existujícím školám a hnutím, které jsou postaveny na principu, které chce akceptovat a podporovat nově nastupující informační společnost. Tyto školy nazývám inovujícími (inovativními) a pro mně jsou potom všechny tyto školy z hlediska perspektivního vývoje společností dobré. Potom platí teze, že „dobré školy jsou pedagogicky inovujícími školami – pedagogicky inovující školy jsou dobrými školami“.

Vnitřní proměna školy je dobrá věc a potřebná pro současnou chvíli, ale nestačí pro zásadní proměnu vzdělávacího systému pro potřeby budoucnosti. Ale nechme již tyto spory o pojetí pojmu inovace, protože zastánci tradiční školy budou jakékoliv její zlepšování a modernizaci nadále vydávat za inovaci, i když v zásadě se bude jednat jen o změnu, která nezasahuje podstatu školy.

Podstatu školy změni především vnější podmínky a tlak ekonomiky a to u nás zatím není ani pro politiku žádoucí téma.

Pokud nebudeme hodnotit současné změny z hlediska těchto (nových) priorit, vždy se nám bude zdát, že se změn ve školství (tedy industriálním) děje až příliš a že jsou rychlé a zásadní a že péče společnosti o rozvoj vzdělanosti je dostatečná. A to je právě, alespoň u nás, velký omyl. Skutečných inovací u nás neprobíhá vůbec mnoho, spíše velmi málo. Ale jsou, zatím většinou v obalu a strukturách tradičního systému (např. domácí vzdělávání, e-learning, prosazování individualizace vzdělávací cesty apod.), ale ten bude stále více atakován efektivními učebními metodami a formami, na které již tradiční škola nebude stačit vůbec, ani po umožněných zlepšeních.

Pojem „inovace“ je dítětem tržní ekonomiky. U zrodu inovační politiky stál český rodák z Třešti u Jihlavy Josef Alois Schumpeter.<sup>47</sup> Inovační politika byla rozvíjena zejména po ukončení druhé světové války a je totožná se společností rozvíjející podnikatelský duch, tvořivost, představitivost a ochotu riskovat. Ještě v pozdním středověku se dívali na zavádění novinek jako na kalamitu zosobňující zlo a ohrožující stabilitu institucí, zejména církevních, tím, že hrozilo nebezpečí nahrazení moci církevní mocí světskou. Lidstvo si tím ale zpočátku velmi nesměle a později stále hlouběji rozvíjelo schopnost tvořit, což předtím byla výsada Boha, a od té doby začal být charakter společnosti významně měněn.

<sup>47</sup> Josef Alois Schumpeter (1883-1950) byl prvním rakouským ministrem financí, profesorem ekonomie na univerzitě v Bonnu a na harvardské univerzitě v USA a stál také u počátků japonského poválečného rozmachu. Schumpeter rozpracoval teorii o kritickém vlivu inovací v oblasti tvorby zisku z kapitálu, který nezastaral a není opotřebovaný. Schumpeter formuloval proces stálé obnovy (inovace) kapitálových zdrojů jako paradox „tvořivé destrukce“ (creative destruction). Po jeho smrti bylo toto pojetí inovace opuštěno tím, že inovace byla vyjmuta z procesu „tvořivé destrukce“ a začala se klást na stejnou úroveň drobných nápravných opatření a dílčích zlepšení. Tím byla a dodnes je podstata funkce inovace nesprávně chápána a pojmána. Teprve pod vlivem globálních tlaků se ekonomové opět vracejí k Schumpeterově pojetí inovace jako zásadní změny v řetězci „tvořivé destrukce“.

Lidé získávali stále širší autonomii a začali prezentovat své názory a jejich originalitu, což byl zdroj, který měnil zatím zdánlivě neměnný a pevně stanovený společenský pořádek. Místo toho stanuli v centru dění jednotlivci jako subjekty své vlastní budoucnosti a společnosti, kterou budovali. Oporou jednotlivců se stala myšlenka vědeckého a technologického pokroku, neboť ta zapustila kořeny, a paralelně s ní myšlenka sociálního pokroku. Je-li spotřeba rozvinutá, a tudíž i podniky, jak tvrdí teorie, bude to dobré pro lidstvo. Teprve nedávná historie však tento utěšeně se rozvíjející model zpochybnila.

#### 4.6.9 Problém transformace vzdělávání je komplexní

Problematika inovace a změny v oblasti výchovy a vzdělávání byla středem zájmu ve většině zemí přibližně od konce druhé světové války. I přes tak dlouhou pozornost jsou otázky, které byly v průběhu desetiletí vzneseny, citlivé, komplexní a stále aktuální. To je důvod, proč je toto téma tak zajímavé a přitažlivé, neboť stále v sobě obsahuje prakticky všechny základní problémy ve vzdělávání. Nejen každá nová generace, ale v řadě zemí již i každá nová vládní garnitura se pokouší předkládat vlastní odpovědi na stále stejné otázky typu: Inovace pro koho a proč? Které aspekty vzdělávacích systémů je potřeba změnit? Jak by měly být změny realizovány a s využitím jakých zdrojů? Jaká role by měla být přidělena různým účastníkům a v jakém časovém rozsahu? A na závěr, proč je tak těžké změnit vzdělávací instituce a obzvláště metody učitelů? Kladení těchto otázek automaticky znamená ptát se na hlavní dimenze vzdělávání, včetně cílů a kurikula, vztahů mezi činiteli a dopadem vzdělávání.

Otázka transformujících se systémů vzdělávání je komplexní, neboť ovlivňuje charakter řízení budoucnosti našich společností. Stále více zemí věnuje každoročně vyšší podíly hrubého domácího produktu na vzdělávání: Proč? Za jakým účelem? Co chtějí získat? Jaká bude návratnost vložených investic? Je možné vybudovat spravedlivější společnost s vyšší kulturní úrovní tím, že se změní vzdělávací systém? Jak bychom to měli zajistit? Všechny tyto otázky jsou považovány (a to všemi politickými subjekty) za zásadní v každé vyspělejší společnosti, a začínají překrývat ty, které se týkají bezprostřední praxe školního vzdělávání. Dokážeme dnes již skutečně odhadnout, které znaky a procesy jsou inovující a které jsou inovující jen zdánlivě na základě jevové podobnosti, ale spíše zlepšují již jen setrvačností dobíhající masové školství?

Probíhající vzájemná diskuse tradičních a aktuálních pedagogických odpovědí na změny a společenské problémy v souvislosti s inovující modernizací nám umožňují poznat, co a kolik se toho ještě musíme jako lidé naučit.

#### 4.7 Pedagogika rozmanitosti jako východisko?

Z předcházejících kapitol jasně vyplývá, že není nutné a ani nesmí být rezignováno na pojem vzdělání ve smyslu orientačního pojmu životní praxe, pokud chceme život na této planetě udržet. E. Eppler přišel v polovině 80. let s návrhem, aby se základem veškerého vzdělání stala „láska k životu“, tedy v nejširším slova smyslu etika odpovědnosti. V tomto smyslu potom vůbec nejde o konec výchovy, nahraditelné postmoderní libovolností nebo antipedagogikou. Pro dospělé (ať to jsou rodiče, učitelé nebo politická reprezentace) se i do budoucna stane hlavním úkolem připravit dětem příznivé podmínky pro jejich dospívání, umožnit dětem jejich budoucnost a na to se orientovat také výchovou. Tento úkol má dnes již výrazně politický charakter: pouhé omezení se na vlastní aprobační předmět se ukazuje jako nanejvýš neodpovědné. Pedagogická práce zůstává – právě proto že jde o výchovu jednotlivce pro celek – sociálně-politickou prací.

Koncepce „lásky k životu“ poskytuje každému rovnocenné šance. Vzdělání dnes již není možné členit podle jednotlivých skupin obyvatelstva ani teoreticky natož prakticky. Pojem vzdělání pro určitý druh nebo typ školy je stejně neúnosný jako vzdělání omezené jen na určitou etnickou nebo národnostní skupinu, na příslušníky náboženství nebo jiné ideologie anebo fakticky na příslušníky určité sociální vrstvy. Důsledkem přijetí všeobecného pojmu vzdělání je např. přijímání všech dětí do školy.

Vzdělání nemůže být chápáno jako přivýkání nějaké nepodložené objektivní kultuře. Proto se musí škola rozhodovat, buď se bude orientovat na všeobecné univerzální hodnoty, pokud chce zabraňovat šíření barbarství, a tyto hodnoty musí potom aktivně bránit a prosazovat i v praxi. Jde zejména o hodnoty lidských práv, práva jedince na vlastní rozvoj a úplný život, přiznání sociálních potřeb, uchování pestrých forem života apod. Tyto formulace najdeme v řadě vzdělávacích zákonů a v ústavách vyspělých zemí. Ovšem pedagogika (a zejména školní pedagogika) je jako věda i ve své praxi dalece vzdálena toho,

aby pro tyto hodnoty vytvářela podmínky realizace. Tyto univerzální hodnoty nepotřebují být odvozovány z „přirozenosti“ člověka, ale vyplývají z vůle, že lidé chtějí být rozdílní, ale také chtějí spolu rozdílně žít. To má potom zcela konkrétní důsledky: Vzdělání jako pedagogika rozmanitosti je v každém ohledu koedukativní, protože vytěsňuje xenofobii a rasismus stejně intenzivně jako upírání práv jiným různým sociálním skupinám. Naopak snaží se je vázat principem pospolitosti a vzájemnosti dnes zejména v oblasti ofenzivní obrany univerzálních (všelidských) hodnot pro vzájemné soužití a přežití ekologických krizí a ohrožení atomovým zničením.

Vzdělání v současných ekologických problémech na jedné straně rezignuje na naděje společenského pokroku a na druhé straně rozvíjí akční připravenost a individuální růst a rozvoj jednotlivců. „*Již jsme se tak přizpůsobili, že katastrofa jakoby ustupovala*“, napsal E. Becker v polovině 80. let. Vzdělání na přelomu tisíciletí není nepřátelské tradičnímu pojetí vědy, ale je k němu skeptické, aniž by věřilo, že je bez vědy možné uniknout vztahům, které samo produkuje. Vzdělání je univerzalistické a přece nebo právě proto je partikularistické vůči sociálnímu prostředí, životním podmínkám etnických a národnostních skupin, všednímu dni každého z nás. Podmínky možnosti přežití, osvobození a univerzální vzdělání patří k sobě.

Tak závazné musí tedy být vzdělání jako vzdělání pro udržení světa a možností soužití v krizové společnosti, tak pluralitní musí ale zároveň být i v dalších oblastech: životní formy, etnické kultury apod. Žádná jedna kultura, jedno náboženství, jeden pedagogický směr, jedna sociální skupina nemá právo na ovládnutí obsahu a forem vzdělávání (kurikula). Pedagogika rozmanitosti směřuje k rovným sociálním šancím, aby mohl být rozvíjen každý jedinec, a nemá hegemonistické ambice. V praxi to znamená, že např. ve vyučování budou poznávány, představovány a rozvíjeny nejrůznější formy vzájemného soužití dospělých se všemi jejich problémy, zkušenostmi a možnostmi. Děti se budou orientovat v přehledu různých zkušeností, kultur, ideologií tak, aby poznaly nejen pozitivní, ale i negativní stránky jednotlivostí. Celá výuka bude směřovat k všeobecnému cíli, a tím bude hodnotová orientace na podporu všelidských hodnot. To vše předpokládá nové didaktické vztahy učitele a žáka – množství zájmů, dovedností, učebních cest, činností a schopností žáků lze rozvíjet a využívat pro vzdělávací proces jen v plně předem naplánovaném a uskutečňovaném svobodném klimatu školy. To je omezoováno možnými konflikty s ostatními (stejně rovnoprávnými) a všelidskými povinnostmi.

V této koncepci není dítě abstraktním pojmem. Děti jsou od počátku spolutvůrci okolností vlastního života a vzdělání se koná tehdy, jestliže se tyto okolnosti (podmínky) stávají bez idealizování součástí školního života. Vyučování potom nebude preferovat jen rozum (osvícenství), činnosti (progresivní výchova) nebo smysly (reformní pedagogika), ale všechny aspekty lidského života a jeho rozvoje musejí být nehierarchicky provázány tak, aby každý obsah a každý předmět působil na smysly, myšlení, pocity a činnost (pedagogika rozmanitosti).

Zřejmě největším nebezpečím současného života dětí a mladých lidí je jejich sociální izolace. Úkolem školního vzdělávání je tedy účinně proti tomuto nebezpečí vystupovat tím, že vyučování bude organizováno jako především sociální proces. Dovednosti pro sociální praxi, tedy pro uspokojivé vztahy, se musejí děti dnes učit. I to musí být součástí všeobecného vzdělání. V této věci neexistují žádné samozřejmosti nebo rodinné automatismy.

Zbývá otázka obsahu, tedy toho, co pro většinu lidí bylo dříve obsahem všeobecného vzdělání. Jak lze formulovat obsahy vzdělání v podmínkách pluralizace společnosti? Navíc s ohledem na nemožnost kvalifikovaných prognóz. Politicky prosazované obsahy všeobecného vzdělání a jeho koncepce jsou předem určeny k ztroskotání.

Na druhé straně ale nelze připustit, aby obsah všeobecného vzdělání získal charakter postmoderní libovolnosti. Jestliže je tolerance a mírumilovnost podstatnou částí školního vzdělávání, potom patří odpovídající obsahy, pomocí nichž je toto téma historicky a aktuálně znázorňováno a zpracováváno, do každé školy. Jestliže má být obsahem vzdělávání přiměřené ekologické jednání, potom se příčiny ničení životního prostředí, přírodní vědy a její filozofie stávají stejnými vyučovacími předměty jako technické předměty nebo znalost politických rámcových podmínek. Jestliže je v různém hledáno společné, potom jsou živé cizí jazyky součástí všeobecného vzdělání. Pokud mají děti rozvíjet solidaritu s ostatními dětmi tohoto světa, potom se musejí stát obsahem školního vzdělání životní podmínky a možnosti dětí v různých oblastech světa. Jestliže má být vzdělání chápáno celostně (komplexně), potom se musejí estetické a pohybové obsahy stát ústřední součástí školního života. Na druhé straně se z plurality rozvíjí rozmanitost nabídky jednotlivých škol, dokonce i jednotlivých tříd. To vše musí být podporováno a rozvíjeno.

Nebezpečí a zároveň i šance podmínek dospívání a společenských vztahů 21. století umožňují orientovat se na vzdělávací koncepci za-

loženou na pluralitě. To se dokonce jeví jako nejdůležitější úkol z hlediska perspektiv života. Pedagogika rozmanitosti má množství podob a konkrétních forem. Řada z nich je dílčím způsobem již realizována. Chybí nám ale vzájemná provázanost a podpora ekonomicky a politicky rozhodujících sfér společnosti. Pedagogika rozmanitosti je šancí i pro ně. Nové pojetí výchovy a vzdělání je obráceno k živému člověku a jeho potřebám. Je tedy více než v minulosti orientováno pro praktický život, i když fakticky rezignuje na přípravu nové generaci pro zajištění společenského pokroku a zajímá se stále více o rozvoj vnitřních možností jedince, který by měl být schopen si místo ve společnosti obhájit. Hlavním úkolem pedagogiky rozmanitosti je udržení sociálních vazeb mezi lidmi a vytěsňování xenofobie, agresivity a rasismu mimo rámec společenského jednání. Jedním ze zásadních problémů je proměna obsahu vzdělání.

■

## Slovo závěrem

Předložená analýza si nekladla za cíl nalézt odpovědi na všechna aktuální pedagogická témata, jako jsou selekce, inkluze, inovace, evaluace, nehodnotí výsledky českých žáků v mezinárodním srovnání, nelamentuje nad tím, že „doba je zlá“. Text přináší strukturovanou analýzu klíčových oblastí českého školství v kontextu politického a hospodářského vývoje, včetně odrazu mezinárodních trendů v našem prostředí. Autor hledá různé cesty k úspěchu českého školství – tzn. aby vzdělávání probíhalo efektivně a s očekávanými výsledky jak pro jednotlivce, tak pro společnost. Jednou z myšlenek jsou rovné šance ve vzdělávání a v důsledku toho i ve společnosti, protože podnět pro tuto cestu vychází z přirozenosti lidí žít různě. Aby však pluralizace společnosti nebyla jen útokem na tradiční hodnoty a dynamickým chaosem, ale byla naopak přínosem, je potřeba s rozmanitostí společnosti pracovat již ve vzdělávacím procesu. Autor tak pracuje s pojmem pedagogika rozmanitosti.

■



