

6 Koncept celoživotního učení

Úvod

Při snaze o analýzu obsahu a funkci celoživotní učení je třeba primárně vycházet z faktu, že pojem sám (včetně jeho ideových předchůdců a jednotlivých podob jako např. celoživotní vzdělávání, permanentní vzdělávání, kontinuální vzdělávání apod.) je tradičně používán v různých kontextech a v průběhu historického vývoje procházel poměrně dosti zásadní koncepční proměnou. V zásadě je možné identifikovat dvě základní roviny pohledu: ideální pojetí učení jako kontinuálního procesu prostupujícího celým životem jedince nebo celoživotní učení jako teoretický koncept definující nejenom odborné uvažování, ale hlavně směřování vzdělávací politiky. Kapitola ukazuje na provázanost jednotlivých podob tohoto konceptu se zaznamenávanými i předpokládanými sociálními změnami. Jednotlivá pojetí celoživotního učení se pak od sebe liší nejenom v čase, ale odvíjejí se i od specifických politických orientací svých nositelů.

6.1 Původ představ o celoživotním učení

Myšlenka celoživotního učení má hluboké historické kořeny, sahající až do období antického Řecka. Při pokusu o důkladnou historickou analýzu by bylo nutné zmínit antickou představu scholé rozvíjenou mimo jiné v myšlenkových koncepcích Platóna (např. Ústava) či Aristotela (především Etika Nikomachova) a dalších (Šerák, 2005, s. 19–21). Vizionářskou a dodnes inspirující koncepci výchovy pro každý věk (pampadiae) formuloval ve svém díle jeden ze zakladatelů moderní pedagogiky Jan Amos Komenský. Obzvláště intenzivně pak byly podobné myšlenky rozvíjeny v období osvícenství a nezastupitelnou úlohu hrála problematika učení/vzdělávání doprovázející celý život jedince i na začátku 20. při vzniku prvních teoretických reflexí vzdělávání dospělých.

Reálných obrysů však tato dosud ideální (nebo spíše idealistická) představa začala nabývat až v poválečné době. Teprve akcelerující ekonomické a sociální změny (např. technologický pokrok, globalizace trhu, proměna struktury hospodářství, postupující urbanizace, demokratizace společnosti, rozvoj sociálního státu, atmosféra studené války apod.) vyvolaly ve vyspělých zemích na přelomu 50. a 60. let zvýšenou poptávku nejen po kvalifikované pracovní síle, ale zároveň vytvářely tlak na růst vzdělanostní úrovně společnosti jako celku. Rozvoj vědy a techniky měl dopad na dynamizaci proměn životních podmínek, jejímž důsledkem bylo mimo jiné zvýšené tempo stárnutí znalostí a dovedností získaných v předchozích etapách života. Postupně docházelo ke zvyšování životní úrovně obyvatel vyspělých zemí a nárůstu volného času. Stále silněji se rovněž prosazovala myšlenka práva na vzdělání jako jednoho ze základních občanských práv, kdy jedním z výsledků učení mají být kromě profesních kvalifikací i životní kompetence (Faure at al., 1973, s. 4–10). Ekonomická dimenze tak byla již od samého počátku výrazně propojena s kontexty politickými a sociálními.

Zmíněná společenská poptávka po vzdělání byla nejdříve saturována prostřednictvím širokého zpřístupnění stávajících formálních školských systémů pro dospělé účastníky, především v podobě mimořádných způsobů studia (dálkové, večerní apod.). Tento krok se ovšem ve svém důsledku ukázal jako neefektivní a nedostačující. Tradiční vzdělávací systémy nebyly, vzhledem k vysoce formalizovanému charakteru svého působení, malé flexibilitě a primární orientaci na nedospělou populaci, schopny vytyčených cílů dosáhnout (Beneš, 2003, s. 24). Další dynamický rozvoj společnosti stále zřetelněji potvrdzoval předpoklad, že formální školské instituce ztratily schopnosti připravit jedince na stále širší varietu životních situací, nehledě na rostoucí potřebu kontinuální a opakující se adaptace na měnící se požadavky společnosti v průběhu celého života. Již v roce 1960 tak na Světové konferenci vzdělávání dospělých v Montrealu zazněl požadavek zaměřit pozornost odborné veřejnosti i politické reprezentace nikoli na vzdělávání ve formálním a institucionálním kontextu, ale především na učení (Thomas, 1963, s. 406).

6.2 Proměna vzdělávacích koncepcí v druhé polovině 20. století

Dalším významným impulsem prokazujícím potřebu komplexního řešení otázky podoby vzdělávacích systémů byly studentské nepokoje roku 1968, které podnítily rozsáhlou diskusi na téma základních lidských práv a svobod. Právě otázka demokratizace přístupu ke vzdělání a narůstající divergence mezi stávající podobou vzdělávacích systémů a reálnými očekáváními radikálně se měnící společnosti byla v tomto kontextu od začátku chápána jako jedna z klíčových. Na tento problém v dalších letech bezprostředně reagovala řada strategických dokumentů snažících se najít cesty a nástroje k překonání tradičního formalizovaného pojetí vzdělávání. Aktivní role při hledání efektivních řešení a nalezení odpovědí na stanovené cíle přechází v tomto období ze strany národních států na mezinárodní organizace a oblast vzdělávací politiky tak získává globální charakter (Kopecký, 2013, s. 57–62).

V návaznosti na výše zmíněné události byl rok 1970 vyhlášen OSN rokem výchovy a vzdělávání. Při této příležitosti publikovala Rada Evropy soubor patnácti studií nazvaný **L'éducation permanente** (Permanent Education, permanentní vzdělávání). Určující myšlenkou všech začleněných textů byl požadavek, aby vzdělávání nebylo nadále chápáno jako nástroj pouhé přípravy na život, ale jako jeho doprovodným a trvalý jev. Hlavním principem každé individuální vzdělávací trajektorie by měla být kontinuita vzdělávacích aktivit v průběhu celého života a jejich propojení se zkušeností a praxí. Tato kontinuita by však neměla být chápána ve smyslu nepřetržitosti a neustálosti, ale spíše jako možnost navázat na již v minulosti započatý vzdělávací proces v bodě jeho přerušení a dokončit jej (Schwartz, 1970, s. 56). Společenské změny vyvolávají potřebu permanentní adaptace, obzvláště v produktivním věku. Vzdělávání tak zároveň nabývá charakteru nedokončenosti, nekonečnosti (Niemi, 1974, s. 6). Permanentní vzdělávání se má proto stát nedílnou součástí společenských i profesních aktivit každého jedince.

Při retrospektivním pohledu je nicméně zřetelné, že majoritní úlohu při tvorbě a propagaci podobně vzdělávacích strategií hrály jiné organizace, než zmiňovaná Rada Evropy. Vůdčí roli ve formulování a utváření pojetí celoživotního vzdělávání/učení jako součásti globalizovaného politického systému vytvářeného mezinárodními institucemi a přesahujícího hranice i kompetence jednotlivých národních států zastávalo od konce druhé světové války až do 90. let dvacátého století především **UNESCO** (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu).

Ačkoli bývá UNESCO veřejností nejčastěji vnímáno v souvislosti s péčí o kulturní dědictví lidstva, zaujímá problematika výchovy a vzdělávání v rámci širokého portfolia realizovaných aktivit důstojné postavení. V průběhu druhé poloviny 20. století byla do této oblasti, chápáné jako klíčový faktor boje proti chudobě a sociální exkluzi, směřována více než polovina všech aktivit a finančních prostředků. Významným prostředkem šíření myšlenek a cílů UNESCO ve vztahu celoživotnímu vzdělávání, respektive vzdělávání dospělých, jsou především mezinárodní konference o vzdělávání dospělých, kterých se od založení UNESCO konalo již celkem šest: 1949 (Elsinor, Dánsko), 1960 (Montreal, Kanada), 1972 (Tokio, Japonsko), 1985 (Paříž, Francie), 1997 (Hamburk, Německo) a 2009 (Belém, Brazílie). Jejich cílem je nejen reflexe aktuálního stavu vzdělávání dospělých v kontextu dobových společenských, politických nebo ekonomických souvislostí, ale zároveň slouží jako platforma pro formulování vizí a úkolů budoucího rozvoje celého segmentu (Lukáč, 2010, s. 58).

K podpoře aktivit v oblasti vzdělávací politiky slouží i řada specializovaných institucí. Mezi ty nejvýznamnější aktuálně patří UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) se sídlem v Paříži a Buenos Aires), UNESCO International Bureau of Education (IBE, Ženeva), UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL, Hamburk), UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE, Moskva) nebo UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC, Bonn). Z naší perspektivy je vhodné připomenout, že jedním z tzv. regionálních středisek UNESCO bylo od roku 1968 i Evropské středisko pro volný čas a výchovu (European Centre for Leisure and Education) se sídlem v Praze.

Je to právě výše zmíněný Institut pro celoživotní učení v Hamburku, který zastává ústřední pozici při formulování a rozvoji vzdělávací politiky UNESCO již od svého založení v roce 1951 (pod názvem UNESCO Institute for Education). Činnost Institutu, fungující jako výzkumné centrum a výchozí platforma pro vědeckou diskusi o širokých aspektech vzdělávací politiky, je mj. spjata se jmény Marie Montessori, Paula Lengrandy či Edgara Faureho (UIE, 2002, s. 26–34). Právě poslední z uvedených jmen je spojeno s jedním z nejdůležitějších dokumentů v historii evoluce konceptu celoživotního učení.

V prosinci 1970 byla mandátem UNESCO založena *Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání*, v jejímž čele stanul bývalý francouzský ministr školství Edgar Faure. Jejím deklarovaným cílem bylo navrhnout možné podoby reformy stávajících vzdělávacích systémů a jejich co nejširšího zpřístupnění v souladu s myšlenkou celkové demokratizace vzdělávání jakožto klíčového nástroje nezbytného ke zvládnutí postupujících sociálních změn. Při své práci komise vycházela z řady podkladových studií a dokumentů, jejímiž autory byli mj. Jean Piaget, Paul Lengrand, Paulo Freire, Ivan Illich, René Ochs nebo Čech Jiří Kotásek (Faure at al., 1973, s. 371–375). Výsledkem byla závěrečná zpráva *Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow* (Učit se být: Svět vzdělávání dnes zítřka, známá též jako tzv. Faureho zpráva), publikovaná v roce 1972. Problematika vzdělávání je v jejím rámci tematizována v rámci širokých sociálních a kulturních kontextů. Výchozím předpokladem je dle autorů nutnost učit se být, tzn. naučit se získávat a rozvíjet nabyté vědomosti v průběhu celého života ve smyslu hesla „vzdělávání je život a život je vzdělávání“ (Faure at al., 1973, s. 252). Dokument rovněž deklaruje základní principy celoživotního vzdělávání, které jsou v zásadě rozvíjeny dosud:

- každý jedinec má mít možnost vzdělávat se;
- celoživotní vzdělávání je nezbytné pro realitu učící se společnosti;
- celoživotní vzdělávání zahrnuje všechny aspekty vzdělávání.

Zpráva kladla důraz především na co nejmasovější zpřístupnění možnosti dosáhnout určitého vzdělání jako předpokladu sociálního, ekonomického, politického i kulturního rozvoje společnosti. Formulována byla klíčová role aktivní participace jedinců na edukačních procesech i role vzdělání jako legitimního práva všech občanů, kteří by zároveň měli mít možnost maximálně ovlivňovat svou vlastní vzdělávací dráhu. Určujícím principem veškerého vzdělávání by proto měla být především otevřenost celého systému. Všechny vzdělávací cesty je nutné chápat jako celek, umožňující získávat proměnlivé znalosti a dovednosti různými cestami kdykoli během života. „Vzdělávání má být poskytováno a získáváno mnoha různými způsoby. Není důležité sledovat, které cesty kdo užil, ale co se naučil nebo získal.“ (Faure at al., 1973, s. 253) Průlomově je tak formulována potřeba zrovnoprávnění neformálního vzdělávání a do určité míry i informálního učení ve srovnání s dosud dominujícím důrazem na formální školské systémy. „Od nynějška budou všechny tyto cesty ke vzdělání, formální i neformální, institucionální či nikoli, uznávány v zásadě za rovnocenné. V tomto smyslu je nutno rozumět termínům ‚zformalizování‘ a ‚desinstitucionalizace‘“ (Faure at al., 1973, s. 254) Vzdělávání je v tomto kontextu pojímáno jako homogenní a koordinovaný systém rozvoje člověka v průběhu celého jeho života („od kolébky do hrobu“) a rovněž jako nástroj regulace rozsáhlých a překotných sociálních, ekonomických, kulturních a politických změn. Hlavní myšlenky tohoto dokumentu následně tvořily výchozí platformu pro třetí mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých (Tokio, Japonsko, 1972), která se již plně věnovala možnostem implementace idejí celoživotního učení, např. v podobě propustnosti formálních školských systémů a vzdělávání dospělých (Lukáč, 2010, s. 93).

Druhou ze zásadních mezinárodních institucí ovlivňujících nejpozději od sedmdesátých let podobu diskuse o obsahu a cílech celoživotního učení je **OECD** (Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), založená v roce 1961 transformací dosavadní Organizace pro evropskou hospodářskou spolupráci. Jde o mezivládní organizaci sdružující ekonomicky nejrozvinutější státy na světě, které přijaly principy demokracie a tržní ekonomiky, jejímž cílem je především podpora mezinárodního obchodu prostřednictvím tlaku na zvýšení mobility kapitálu, zboží a služeb (OECD, 2016a). Oblast vzdělávání byla sice součástí agenty OECD již od jejího založení, v rámci jejích aktivit však zpočátku nezaujímal výraznější postavení a zkoumána byla

především v kontextu politiky zaměstnanosti. Přesto již v roce 1968 založila tato organizace své Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání (Centre for Educational Research and Innovation, CERI), které stálo u zrodu vlivné zprávy *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning* (Cyklické vzdělávání: Strategie celoživotního učení, 1973).

Vzdělávání je v jeho rámci nahlíženo optikou **trhu práce** a jeho potřeb. Tematizován je především koncept tzv. *rekurentního* (cyklického) vzdělávání, jehož podstatou je redefinice pohledu na očekávanou podobu životní trajektorie dospělých jedinců. Produktivní fáze života by měla být založena na pravidelném střídání tří základních cyklů – práce, rozvoj a odpočinek. Cílem je nastolení takového rytmu, kdy člověk získá možnost věnovat své síly a časové dispozice pouze jedné z uvedených životních etap. Například fáze ekonomické aktivity a studia by tak zůstaly odděleny, což by se mělo pozitivně projevit na kvalitě i efektivitě prožívání obou z nich. Alternativou ke kontinuálně prodlužované době primární přípravy ve školském systému se tak měla stát možnost přechodu mezi zaměstnáním a vzděláváním v průběhu celého života (OECD, 1973, s. 28–29). Průlomově je deklarován i nárok na placené studijní volno (tamtéž, s. 68–70). Na rozdíl od předcházejících (univerzálnějších) konceptů je tento materiál zaměřen primárně na otázku pracovního uplatnění, uspokojení potřeb a požadavků trhu práce a na růst konkurenceschopnosti, což je směr, který se v rámci pozdější vývoje zcela prosadil na úkor šíře a humanističtější zaměřených konceptů předcházejících. To samé platí i pro používanou terminologii, neboť dokument jako první novátorsky operuje se spojením „celoživotní učení“ namísto dobově rozšířeného „celoživotní vzdělávání“.

Společným cílem všech výše uvedených strategií byla celková změna pojetí role vzdělávání v životě jednotlivců i celé společnosti. Deklarovaných cílů mělo být dosahováno nejen umožněním opakovaného návratu do systému formálního vzdělávání, ale především kontinuální participací na nabídce neformálních vzdělávacích institucí, neboť jako jedna z největších bariér bránící širší akceptaci nutnosti vzdělávání napříč věkovými kategoriemi byla identifikována především tendence spojovat edukační aktivity výhradně se školním prostředím (Niemi, 1974, s. 1). Celoživotní vzdělávání/učení začalo být chápáno jako doprovodný jev celého života a jako účinný nástroj v boji proti sociální exkluzi a nezaměstnanosti, proti politickým i ekonomickým problémům, především v podobě efektivní přípravy jedince na život ve společnosti a zlepšení jeho schopnosti adaptace na probíhající změny.

Skutečností ovšem je, že reálná implementace doporučených nástrojů a opatření narážela na řadu překážek a i navzdory vstřícné odezvě v politických i odborných kruzích nedosáhly potřebného zhmotnění v podobě konkrétních legislativních a institucionálních opatření. Kritické ohlasy rovněž poukazovaly na neopodstatněnou marginalizaci formálního vzdělávacího systému, nekonkrétnost až vágnost mnohých formulací, jakož i přílišnou utilitárnost v pohledu na roli vzdělávání (Kopecký, 2013, s. 20). V polovině sedmdesátých let navíc propukla celosvětová ekonomická krize a následná hospodářská recese způsobila, že prioritou veřejných politik se stal především boj proti nezaměstnanosti a zvýšení ekonomické konkurenceschopnosti. Dosavadní pojetí sociálního státu se v tomto kontextu jevilo jako nadále neudržitelné. V souladu s prosazujícím se liberalistickým pojetím fungování společnosti se do popředí dostávají především finanční aspekty a i vzdělání začíná být všeobecně chápáno jako jedna z cílových hodnot prosperujícího hospodářství. Stává se významnou ekonomickou veličinou a je s ním nakládáno jako s rovnocennou formou kapitálu, jako se sice dlouhodobou, zato velice významnou investicí, která podléhá standardní finanční kalkulaci a u které je posuzována jeho kvalita, efektivita i návratnost. Dosavadní podoba konceptu celoživotního vzdělávání, počítající s majoritní rolí státu („Rozvoj vzdělání v podstatě závisí na zdrojích, které na ně každá národní společnost věnuje. Za to jsou všechny státy zodpovědné“ – Faure at al, 1973, s. 324) a jeho masivními investicemi do vzdělávacího systému, ustoupila do pozadí, stigmatizována nálepkou **sociálního utopismu**.

6.3 Aktuální podoby konceptu celoživotního učení

K překonání tohoto úhlu pohledu dochází částečně až v devadesátých letech 20. století. Tehdy se vyspělé státy pod vlivem probíhajících změn (dynamický rozvoj informačních technologií, postupující globalizace, rozpad komunistického bloku, rozvoj ekonomiky založené na znalostech) vracejí k již zdánlivě překonanému konceptu celoživotního vzdělávání, který nicméně prochází zásadní aktualizací. Zřetelné je především jednoznačný příklon k utilitárnímu pojetí OECD po stránce obsahové i terminologické, jak dokazuje např. definitivní prosazení spojení lifelong learning (celoživotní učení) na úkor původního označení lifelong education (celoživotní vzdělávání). Nová podoba konceptu: „preferuje realističtější cíle spojené s programy celoživotního učení zaměřenými na rozvoj lidských zdrojů, zejména ve vztahu k potřebám efektivního fungování ekonomiky.“ (MŠMT, 2007, s. 10)

Účast na celoživotním učení již rovněž není nadále vnímána primárně jako jedno z nezadatelných lidských práv, ale stále výrazněji jako nezbytná podmínka umožňující participaci na nejrůznějších sociálních aspektech života (OECD, 1997, s. 98). Jedinec proto nemůže být chápán pouze jako cílový element edukačního procesu, ale především jako jeho hlavní hybatel, na nějž je přenesena hlavní míra odpovědnosti a aktivity. Tento obligatorní přístup je navíc možné aplikovat i na společnost jako celek. Je například konstatováno, že země a regiony, které neakceptovaly principy konceptu celoživotního učení a nebyly schopny nebo ochotny nastavit pravidla podporující rozvoj učící se společnosti, jsou v rostoucí míře na globálním trhu znevýhodňovány a odsouvány na okraj (OECD, 1997, s. 99).

Celoživotní učení je proto označováno za nástroj konkurenceschopnosti a ekonomické prosperity. Majoritní pozornost při utváření strategií již není věnována primárně vzdělávacím institucím a kurikulárním otázkám, ale spíše nabídce a podpoře různých, v ideálním pojetí navzájem propojených, edukačních aktivit probíhajících ve výrazně diferenciovaném prostředí. Právě interakce a koordinace různých učebních kontextů je ústředním cílem redefinované koncepce celoživotní učení. Tuto proměnu stávajícího pojetí signalizovala již zpráva OECD *Education and the Economy in a Changing Society* z roku 1989. Ústředním východiskem celého textu je premisa, že stávající podoba počáteční přípravy v tradičním pojetí je v dynamicky se proměňujícím světě již nedostačující. Nutným předpokladem dalšího rozvoje je proto zásadní restrukturalizace vzdělávacích systémů umožňující kontinuální profesní přípravu a rozvoj v průběhu celého života jedince. Nutností je především vytvoření a podpora alternativních vzdělávacích příležitostí dostupných v průběhu celého pracovního života (OECD, 1989, s. 35).

Přelomovým pro další směřování veřejné debaty o konceptualizaci celoživotního učení/vzdělávání se ukázal především rok 1996, vyhlášený Evropským rokem celoživotního učení, v jehož průběhu bylo zveřejněno několik zásadních strategických dokumentů nastolujících nové perspektivy budoucího směřování vzdělávacích politik. Kromě dvou tradičních aktérů (UNESCO a OECD) se výrazně začala angažovat i Evropská unie, jejíž perspektiva představuje jakýsi kompromis mezi globálně rozkročeným humanistickým pojetím UNESCO a pragmatičtějším, na trh práce zaměřeným, přístupem OECD.

Na dikci původní Faureho zprávy bezprostředně navázala studie *Learning: The Treasure Within* (Učení je skryté bohatství, známá i jako tzv. Delorsova zpráva), kterou zpracovala Mezinárodní komise pro vzdělávání v 21. století UNESCO pod vedením bývalého předsedy Evropské komise Jacquese Delorse. Text zprávy byl ovlivněn probíhající transformačními procesy globálního charakteru a jeho deklarovaným cílem bylo nově definovat a celkově rekonceptualizovat vzdělávání a jeho roli ve 21. století (Tawil, Cougoureux, 2013, s. 1). Zdůrazněn je především význam procesu individuálního učení jako samostatné aktivity jedince. Určujícím je předpoklad, že znalosti a dovednosti nelze reálně a efektivně předávat, ale pouze zprostředkovat. Autoři zprávy varují před negativními dopady technologického a ekonomického vývoje, projevující se v narůstající sociální exkluzi. Zpráva rovněž poukazuje na mnohé rozpory, které negativně determinují život společnosti (např. vztah globalizace a lokalizace, tradice a modernity, konkurenceschopnosti a rovnoprávnosti apod.), a které by mohly být vyřešeny či redukovány prostřednictvím participace na procesu učení (Delors at al., 1996, s. 15–16). To je dle tohoto dokumentu založeno na čtyřech pilířích (podle Delors at al., 1996, s. 20–37):

- učit se vědět (kombinace širokého všeobecného vzdělání a hlubší specializace, rozvoj schopnosti člověka učit se, důraz na osvojení nástrojů pochopení);
- učit se jednat (získávání nejen vědomostí, ale i schopností a kompetencí, dovednost vypořádat se s různými životními situacemi);
- učit se žít pohromadě (schopnost poznávat ostatní a porozumět jim, spolupracovat a zvládat konflikty);
- učit se být (autonomní rozvoj osobnosti, schopnost utvářet si vlastní úsudek a nést osobní zodpovědnost za vlastní jednání).

Společnost by měla zavést takový systém, který by umožňoval společenské uznávání vědomostí získaných jakýmkoli způsobem. Tato vize celoživotního učení představuje zásadní koncepční změnu pojetí edukace, kdy jsou všechny možnosti učení chápány jako jediný propojený celek dovolující rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a umožňující získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života (Palán, 2002, s. 28–29). Důležitým bodem je tvrzení, že vzdělávání by mělo zohledňovat všechny aspekty lidské existence, včetně např. způsobů uvažování, psychických a komunikačních schopností nebo estetického cítění.

Ačkoli dokument výslovně konstatoval, že vzdělávání nemůže být regulováno pouze tržními silami a vedle utilitární funkce má plnit i roli společenskou (vzdělávání je chápáno jako veřejný statek, jehož fundamentální role spočívá v systematické podpoře osobního i sociálního rozvoje), přesto je zřetelná částečná akceptace instrumentálně pojatého pohledu OECD, včetně použité terminologie. Nicméně již o několik let později byla tato konceptuální proměna výchozího diskurzu zásadně revidována prostřednictvím *Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century*. Jeho autoři se vymezují nejen proti tradičně ekonomizujícímu pojetí OECD, ale zároveň přesvědčivě prokazují infiltraci této ideologie do dokumentů dalších mezinárodních organizací, především EU a Světové banky (Medel-Añonuevo, Ohsako, Mauch, 2001, s. 1–2).

Na dikci Delorovy zprávy o dekádu později navázal v dokument *Towards Knowledge Societies* z roku 2005. Problematika celoživotního učení a distribuce vědění je v jeho rámci tematizována v souvislosti s dynamickým rozvojem moderních komunikačních technologií, jejichž nerovnoměrná dostupnost je jednou z hlavních příčin narůstající nerovnosti mezi světovými regiony, především mezi Severem a Jihem (UNESCO, 2005, s. 154). Vědění (a vzdělání), jako významný strategický zdroj, by nemělo být chápáno pouze jako ekonomická komodita, ale nutná je jeho redefinice jako globálního veřejného statku, u kterého je zaručena možnost svobodného šíření a ničím neomezené dostupnosti (UNESCO, 2005, s. 169–171). Nutnou podmínkou umožňující naplnění uvedených premis je další rozvoj moderních technologií a s tím spojená aktualizace kompetencí vzdělavatelů i proměna role vzdělávacích institucí, především škol. Cílem jejich působení by mělo být, jak bylo formulováno i v předcházejících dokumentech, především rozvíjení schopností umožňujících celoživotní participaci na učení a rozvoji (UNESCO, 2005, s. 79).

Ačkoli se zprávě komise vedené J. Delorem dostalo zasloužené pozornosti, ze zpětného pohledu mělo na další dění výraznější dopad aktualizované pojetí konceptu celoživotního učení v pojetí OECD. Tato organizace publikovala v souvislosti se schůzí ministrů školství členských zemí OECD v Paříži zprávu nazvanou *Lifelong learning for all* (Celoživotní učení pro všechny), která představuje určitou redefinici původního pojetí ze sedmdesátých let. Celoživotní učení je tematizováno v podstatně extenzivnějším pohledu zahrnujícím veškeré učení intencionálního charakteru směřující k rozvoji znalostí a kompetencí jedince záměrně participujícího na edukačních aktivitách (OECD, 2007, s. 9).

Cíli rozpracovanými v tomto dokumentu byly dosažení vyšší zaměstnanosti, ekonomického rozvoje, prohloubení demokracie a politické soudržnosti. Idea celoživotního učení má nadále být nedílnou součástí všech politických strategií, přiměřeně okolnostem každého státu. Na rozdíl od obecnější a více tradičně humanisticky zaměřené Delorovy zprávy jsou myšlenky OECD motivovány více ekonomicky, se zřetelným důrazem na kvalifikační dimenzi edukace. Klíčovým faktorem

konkurenceschopnosti se v moderní společnosti stávají schopnosti jedinců adaptace na probíhající změny a proměnit je do budoucna ve výhodu (OECD, 1997). Pozornost je věnována především nástrojům umožňujícím pružnější přechody mezi prací a edukací, uznávání výsledků formálního i neformálního učení nebo rozvoj příležitostí pro učení a rozvoj jedinců. Tento v zásadě neoliberalistický pohled na edukační realitu se postupem času stal dominujícím konceptem ovlivňujícím převážnou většinu aktuálních diskusí na odborné i politické úrovni, včetně evropského prostoru.

6.4 Celoživotní učení v dokumentech Evropské unie

Do probíhající diskuse založené na paradigmatu celoživotního učení počátkem 90. let poprvé výrazně zasáhla Evropská unie. Dělo se tak nejdříve prostřednictvím dokumentu White Paper on Education and Training (Bílá kniha o vzdělávání a odborné přípravě), zpracovaným Evropskou komisí v roce 1995. Deklarován je v něm požadavek nastolení prostředí učící se společnosti prostřednictvím naplnění následujících cílů: podpora získávání nových znalostí; sblížení školských institucí a podnikatelského sektoru; potírání exkluze; rozvoj dovednosti ovládat tři jazyky Evropské unie a povýšení investic do vzdělávání na úroveň kapitálových investic (EU Commission, 1995, s. 28–49). Součástí jsou i návrhy na vybudování systému uznávání nabytých znalostí a dovedností prostřednictvím tzv. osobních indexů dovedností. Odpovědnost za realizaci prezentovaných návrhů je ponechávána na jednotlivých členských státech (MŠMT, 2007, s. 10).

V březnu 2000 deklarovala EU v rámci zasedání Evropské rady v Lisabonu (tzv. Lisabonský summit) ambici stát se do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostí ekonomikou na světě, se schopností udržitelného růstu, s více pracovními místy a s větší sociální soudržností. Mezi klíčové nástroje determinující dosažení těchto cílů byla zařazena např. podpora zaměstnatelnosti a redukce sociální exkluze prostřednictvím investic do kompetencí a znalostí, vytvoření informační společnosti nebo podpoření mobility (European Council, 2000). Tyto cíle byly následně specifikovány prostřednictvím tzv. **Lisabonské strategie**. Jednou z cest determinujících její naplnění představuje i důsledná aplikace myšlenek celoživotního učení. Zároveň došlo v této souvislosti k ještě těsnějšímu propojení sociálních a vzdělávacích aspektů s problematikou zaměstnatelnosti a ekonomického růstu (Rasmussen, Lynch aj., 2009, s. 163). Formulovány byly především následující oblasti a úkoly:

- investice do lidských zdrojů;
- zvýšení vzdělanosti obyvatel;
- proměna škol na víceúčelová centra s připojením na internet;
- podpora celoživotního učení;
- podpora mobility studentů i učitelů;
- uznávání kvalifikací;
- podpora aktivního občanství a
- shromažďování příkladů tzv. dobré praxe.

Ve stejném roce bylo v návaznosti na Lisabonskou strategii publikováno Memorandum o celoživotním učení, koncepční studie stanovující základní východiska a parametry celoživotního učení, které je v jeho rámci koncipováno jako určující princip všech národních vzdělávacích politik členských zemí EU. Jeho implementace je zaměřena na řešení dvou hlavních cílů: podpora zaměstnanosti a aktivního občanství (MŠMT, 2001a, s. 8). Memorandum zároveň formuluje šest základních myšlenek, na jejichž základě by měla realizace konceptu celoživotního učení probíhat:

- nové základní dovednosti pro všechny;
- více investic do lidských zdrojů;

- inovace ve vyučování a učení;
- oceňování učení;
- přehodnocení poradenství;
- přiblížení učení domovu (MŠMT, 2001a, s. 16–31).

Zdůrazňována je nutnost budování občanské dimenze Evropy prostřednictvím celoživotního učení. Dokument zároveň formuluje tezi o kontinuitě učení v průběhu celého života. To znamená, že požadovaných dovedností a kompetencí by mělo být možné dosáhnout různými způsoby (formální, neformální i informální cestou) a ve společnosti by všechny tyto druhy učení měly být podporovány a ekvivalentně oceňovány. „Každý by měl být schopen procházet cestami otevřeného učení podle své vlastní volby a ne být povinen jít předem určenými vzdělávacími trasami.“ (MŠMT, 2001a, s. 12)

Uvedené Memorandum má v zásadě deklarativní charakter a představuje tak v první řadě výchozí myšlenkovou a obsahovou platformu pro další navazující specifická opatření. Jedním z nich je série koncepčních studií Education & Training. První z nich, nazvaná Education & Training 2010: The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms (Vzdělávání & odborná příprava 2010: Naléhavé reformy jako podmínka úspěchu Lisabonské strategie) z roku 2004, nastoluje základní strategický rámec pro evropskou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Tento strategický rámec má představovat platformu pro výměnu příkladů dobré praxe, vzájemné učení a poskytování poradenství a podpory při realizaci reforem v oblasti vzdělávání. V jeho rámci je důraz kladen na rozvoj systémů uznávání výsledků předchozího vzdělávání, tvorbu společných evropských ukazatelů a standardů a vytvoření evropského referenčního systému pro uznávání kvalifikací a dovedností (EU, 2004, s. 6). Pozornost je věnována i postavení znevýhodněných skupin nebo ztraktivnění učitelské profese. Výchozím principem je zásada, že lidský kapitál je hlavním bohatstvím Evropské unie a jeho rozvoj nezbytným předpokladem budoucího růstu. Nutností jsou tak zvýšené investice do vzdělávání a jeho propojení se sociální politikou a politikou zaměstnanosti (EU, 2004, s. 10). Hlavním cílem rámce je podporovat členské státy v dalším rozvoji jejich systémů vzdělávání a odborné přípravy.

Na předchozí zprávu navazuje dokument Education & Training 2020 (Vzdělávání a odborná příprava 2020) z roku 2009. Konstatuje, že podpora rozvoje vzdělávacích systémů má zajistit udržitelnou hospodářskou prosperitu a zaměstnatelnost. Jednotlivé národní vzdělávací politiky by přitom měly brát v úvahu celé spektrum systémů vzdělávání a odborné přípravy a respektovat všechny relevantní úrovně a kontexty (včetně neformálního a informálního učení). Stanoveny jsou čtyři výchozí strategické cíle: realizovat celoživotní učení a mobilitu; zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy; podporovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství; zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy. Dokument rovněž představuje tzv. evropské referenční ukazatele (benchmarks) tj. cílové hodnoty průměrných výsledků všech zemí EU ve společných prioritních oblastech, kterých by mělo být dosaženo do roku 2020 (EU, 2009).

Z dalších politických dokumentů ovlivňujících pojetí a implementaci konceptu celoživotního učení v prostředí sjednocující se Evropy je možné jmenovat např. Making an European Area of Lifelong Learning a Reality (2001), Adult Learning: It is Never Too Late to Learn (2006) nebo Action Plan on Adult Learning: It is Always a Good Time to Learn (2007). Zdůrazňují nezastupitelnou roli vzdělávání v kontextu zaměstnatelnosti, pracovní mobility a sociální inkluze. Zásadní roli má především rozvoj tzv. klíčových kompetencí, jejichž absence znemožňuje plnou participaci na občanském a pracovním životě (Komise Evropských společenství, 2006). Kromě zmíněných dokumentů ovlivňuje Evropská unie realizaci vzdělávací politiky členských zemí rovněž prostřednictvím vzdělávacích programů směřujících k podpoře rozvoje vzdělávacích systémů a k prohloubení spolupráce mezi jednotlivými regionálními vzdělávacími institucemi. Mezi tyto programy v minulosti patřily především programy Comenius, Grundtvig, Erasmus nebo Leonardo. Od roku 2014 jsou pak všechny takto koncipované aktivity

sloučeny pod názvem Erasmus+. Podpůrnou roli hraje rovněž elektronická platforma pro vzdělávání dospělých v Evropě EPALE.

6.5 Implementace konceptu celoživotního učení do vzdělávací politiky České republiky

Jedním z implikovaných cílů většiny výše uvedených koncepcí a strategií byla efektivní proměna podoby vzdělávacích systémů prostřednictvím integrace formulovaných nástrojů a obsahů do jednotlivých národních dokumentů nebo právních norem. Toto očekávání bylo ve velké míře naplněno i v případě České republiky a lze konstatovat, že významná část analyzovaných dokumentů sehrála důležitou úlohu při konstituování jednotlivých vzdělávacích strategií, které často bezprostředně reagují na aktuální iniciativy Evropské unie, případně jiné z uvedených institucí, zvláště OECD.

Ačkoli byla idea celoživotního vzdělávání v rámci národních strategických koncepcí poprvé výrazněji reflektována již v sedmdesátých letech (viz např. dokument *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* z roku 1976, integrální součástí vzdělávací politiky se stala až v moderní historii České republiky. V uplynulých letech byla přijata celá řada dokumentů reagujících na kontinuální proměnu celosvětových a celoevropských sociálních, ekonomických, politických a kulturních kontextů. Mezi ty nejdůležitější patří Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (2001), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání z roku 2002, Strategie rozvoje lidských zdrojů (2003), Dlouhodobý záměr rozvoje vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (2007), Strategie celoživotního učení ČR (2007), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (2014) nebo Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 (2015).

Základním systémotvorným dokumentem vymezujícím obecný základ vzdělávací politiky České republiky byl v uplynulé dekádě Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha z roku 2001 (ČR, 2014, s. 4). Jeho cílem bylo především formulování základních myšlenkových východisek a strategických záměrů restrukturalizace vzdělávací soustavy ve střednědobém a dlouhodobém horizontu. Budoucí změny by měly vycházet z předpokladu, že naplnění myšlenek celoživotního učení není možné dosáhnout pouze prostřednictvím rozšíření dosavadního vzdělávacího systému o další segment (další vzdělávání), ale zásadní podmínkou je především radikální proměna pojetí, cílů a funkcí vzdělávání (MŠMT, 2001b, s. 17). Nezbytným předpokladem umožňujícím efektivní realizaci navrhovaných proměn je finanční politická podpora ze strany státu, podniků, občanské společnosti i jednotlivců. Na základě provedených analýz byly definovány následující hlavní strategické linie: realizace celoživotního učení pro všechny, přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků a přechod od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování (MŠMT, 2001b, s. 87).

Výrazný dopad na proměnu podoby vzdělávání měla Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007, určující programový dokument pro roky 2007–2015. Usiluje především o transformaci základních principů konceptu celoživotního učení do podoby konkrétních strategických cílů a jejich nastolení jako běžné praxe. V tomto kontextu byly deklarovány následující strategické směry rozvoje celoživotního učení:

- uznávání a prostupnost (nastolení systému uznávání výsledků neformálního a informálního učení, konkrétním výstupem je např. zákon 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání);
- rovný přístup (podpora rovnosti šancí a dostupnosti vzdělání prostřednictvím rozšiřování nabídky dalšího vzdělávání);

- funkční gramotnost (podpora projektů a aktivit zaměřených na rozvoj funkční gramotnosti a klíčových kompetencí, například tzv. kurikulární reformy);
- sociální partnerství (nutnost participace všech relevantních partnerů – veřejná a státní správa, neziskové organizace, podniky, odbory apod.);
- stimulace poptávky (podpora účasti na vzdělávání všech skupin populace);
- kvalita (důraz na zajišťování řízení kvality v oblasti vzdělávání; to by mělo být realizováno kombinací sebehodnocení a externí evaluace);
- poradenství (rozvoj informačních a poradenských služeb, zlepšení jejich kvality a dostupnosti)
- (MŠMT, 2007, s. 53–63).

Jednotlivé strategické směry byly následně rozpracovány do podoby konkrétních návrhů možných opatření, která by měla napomoci zlepšení situace v analyzovaných oblastech. Za hlavní přínos Strategie celoživotního učení ČR tak lze považovat především propojení obecných dílčích aspektů zmíněných v jednotlivých strategických dokumentech do uceleného konceptu celoživotního učení a jeho následnou specifikaci ve formě jednoznačných cílů. Jejich praktická implementace byla následně podpořena schválením Implementačního plánu Strategie celoživotního učení ČR, rozšiřujícím původní tematický záběr Strategie o řadu konkrétních prováděcích opatření, včetně specifikace způsobů financování a stanovení garanta plnění.

V tuto chvíli nejaktuálnějším dokumentem tematizujícím priority vzdělávací politiky v kontextu dalšího rozvoje je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Hlavním důvodem jeho vzniku byla potřeba vytvořit aktualizovaný koncepční rámec vzdělávací politiky České republiky, který bude nadále rozvíjen a specifikována prostřednictvím dalších navazujících dokumentů. Mezi ně patří např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období let 2015–2020, Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020, Strategie digitálního vzdělávání nebo Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na léta 2016–2020 (ČR, 2014, s. 51). Strategie sama sice navazuje ve svých základních východiscích na předcházející Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílou knihu) z roku 2001, činí tak ale bohužel ve velmi redukované podobě. Ačkoli se na mnoha místech hlásí k myšlence celoživotního učení, oproti předešlým materiálům se zaměřuje na podstatně užší okruh tematických celků, jak je konstatováno již v úvodních větách: „Předkládaná Strategie vychází z předpokladu, že pro další období je třeba stanovit omezené množství priorit... „ (ČR, 2014, s. 3). Převažuje orientace na sféru školského systému a celá oblast vzdělávání dospělých je omezena na problematiku formálního vzdělávání, uznávání výsledků dalšího vzdělávání (v návaznosti na Národní soustavu kvalifikací), případně rekvalifikace.

Výraznou změnu tohoto paradigmatu nepřináší ani navazující Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020, kde jsou výše uvedená témata (Národní soustava kvalifikací, podpora škol, školských zařízení a knihoven jako center celoživotního učení, mistrovská zkouška) doplněna o dvě další opatření (ČR, 2015, s. 70): podpora rozvoje občanského vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí dospělých (opatření L.2.1) a podpora kvality dalšího vzdělávání například formou implementace hodnocení vzdělávacích institucí (opatření L.2.2). Nezbyvá tedy než konstatovat, že z hlediska reflexe obsahů a cílů podobně koncipovaných strategických dokumentů předcházejících období se jedná o zjevnou regresi a výraznou marginalizaci celého segmentu edukace dospělých.

Shrnutí kapitoly

Kapitola se věnovala především vzdělávací politice mezinárodních organizací, které se nejpozději od sedmdesátých let minulého století věnují tématu celoživotního vzdělávání a učení. Vždy existuje několik konkurenčních (či doplňujících se) přístupů. Ty mají různě silný vliv na politiku členských států. Jak na úrovni mezinárodních organizací, tak na úrovni jednotlivých států jsou politické dokumenty

„napřed“ za dalšími složkami politiky, tím spíše praxe. To nic nemění na skutečnosti, že se celoživotní učení stalo základním výchozím rámcem formulace vzdělávacích politik.

Doporučená literatura

LUKÁČ, Eduard. *Výchova a vzdelávanie dospelých z pohľadu vybraných internacionalizačných úsilí v 20. storočí*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2010. ISBN 978-80-555-0153-6.

Evropská komise k oblasti vzdělávání: <https://ec.europa.eu/education/>

OECD k oblasti vzdělávání: <https://www.oecd.org/education/>

UNESCO k oblasti vzdělávání: <http://en.unesco.org/themes/education-21st-century>