

## 12 Myšlenka celoživotního vzdělávání – její počátky ve filozofii a vývoj v politických dokumentech mezinárodních organizací

### Úvod

Alespoň minimalisticky pojatý nástin vybraných etap filozofie umožňuje nahlédnout skutečnost, že idea a v omezené míře i praxe vzdělávání dospělých má tradici stejně dlouhou jako filozofie výchovy dětí. Úvahy o výchově dětí totiž většinou nebyly oddělené od obecných úvah o žádoucím směřování člověka v průběhu celého života. V první řadě jde však o to ukázat, že v této tradici můžeme poměrně snadno vystopovat i trvale nosné myšlenky. Podkapitola se neobrací k politickým konceptům v dnešním slova smyslu, nicméně představování autoři a myšlenkové směry obsahují představy o lidské přirozenosti a místě člověka ve společnosti, a proto je zde s určitým zjednodušením možné zmínit pojem morální a politická filozofie.

V druhé části kapitoly překračujeme hranice **filozofie** a dostáváme se na půdu **politiky**, přesněji řečeno politických dokumentů mezinárodních organizací, které se věnují konceptu celoživotního vzdělávání. To neznamená, že bychom se od filozofie museli výrazně vzdálit. Důvody pro toto tvrzení jsou dva. Zaprvé politika ve smyslu politického programu vždy operuje se soubory vybraných hodnot, jejichž přesné pojetí má často původ ve filozofii. Politika se nemůže hodnot (ideálů) vzdát, jinak by byla nanejvýš jakousi technologií moci. Druhý argument zdůrazňuje potřebu filozofie zabývat se současností. Filozof pokaždé popisuje svět, který má kolem sebe, nemůže se proto vyhnout výpovědi o přítomnosti. Moderní vzdělávání dospělých se zformovalo v souvislosti se sociálními, kulturními a později i ekonomickými změnami. Na jeho podobě se podepisovaly i změny politické. Na politické stránce procesů vzdělávání dospělých se odrážely postoje občanské společnosti, s různou intenzitou i státu a v posledních desetiletích stále více také postoje mezinárodních kulturních a ekonomických organizací. Filozofický přístup k celoživotnímu vzdělávání by měl na zmiňovanou skutečnost brát zřetel.

### 12.1 Příklady starších pohledů filozofie na vzdělávání

Základy evropské filozofie položili **antičtí myslitelé**. Nejpozději od Sókrata se pro filozofii stávají tématem také výchova a vzdělávání. Sókratés považoval nevědomost za zlo a zdůraznil úkol sebepoznání, protože jen nevědomý člověk může být zlý. Člověk je skutečně člověkem, když se zabývá sám sebou a jeho úvahy mu pomáhají překročit každodenní rutinu. Sókratés nevěřil v moc vyučování, vyzdvihl naopak význam osobního příkladu a přirozenou schopnost učit se, kterou chápal jako rozpomínání, odkrývání v mysli již existujícího, ale zatím nepřístupného. Tato myšlenka je přítomna i v úvahách pozdějších myslitelů, např. sv. Augustina. Úkolem učitele je napomáhat takovému rozpomínání prostřednictvím umně vedeného dialogu. Antika tematizovala vzdělávání jako vzdělávání občanské a volnočasové; oblast práce – a tím pádem i příprava na ni – byla nahlížena s despektem. Výchovným ideálem byl občan, který se ve volném čase věnuje své obci. Přesně takto uvažuje i Aristotelés; účast na životě obce a teoretická činnost podle něj vytvářejí základy pro dobrý život. Dobrý život nemůže být zajištěn prostřednictvím činností zaměřených pouze na udržení existence. Platón tvrdí, že láska k rozumu je pevně spojena s láskou k dobru. Až do konce středověku platilo, že nelze mít pravdu a zároveň být špatným. Dobře organizovaný stát věnuje podle Platóna systematickou pozornost výchově a je v tom úspěšný.

Ze **středověké vzdělanosti** se jako pozoruhodná jeví myšlenka a tradice univerzity. Úkolem sítě univerzit křesťanské Evropy bylo poskytovat úplné vzdělání; univerzity představovaly tzv. obecná učení. Jednota panovala také ve vztahu učitelů a žáků, kteří společně vytvářeli jednu obec. Univerzální byly též obsahy výuky, struktura univerzit, tituly a jazyk všech vzdělanců – latina. Ačkoli byly univerzity podřízeny zčásti církvi a zčásti státu (a stávaly se tak někdy objektem zápasu mezi nimi), pěstovaly svébytnou kulturu a spolu s ní i vážnost svého postavení.

**Humanismus** byl orientován na rozvoj rozumu nezávislého na veškerých vnějších autoritách včetně autority církve. Tehdejšímu ideálu vzdělaného člověka nemohlo být nic vzdálenějšího než fanatismus. Humanisté jako Erasmus Rotterdamský věřili v příležitost (duchovně) sjednotit Evropu pomocí rozvoje vzdělanosti. Montaigne coby představitel renesance a racionalismu rovněž podtrhl roli klasického vzdělání; to mu ale nebránilo upřednostňovat ideál dobrého a platného člověka před ideálem člověka vzdělaného – poznání, jež je opřené o vlastní úsudek a zkušenosti, přispívá k možnosti správně žít více, než pokud by bylo postaveno pouze na knižní moudrosti. Rozvoj charakteru a rozumu upřednostňuje před učením se zpaměti.

Pěstovat vůli a získávat zkušenosti je důležitější než pouze teoretizovat, tvrdí Locke. Moudrý a ušlechtilý člověk je pro Locka víc než učenec. Humanismu i renesanci byl vlastní pedagogický optimismus – víra v možnost výchovy. To se týká i Lockova senzualismu, který je postaven na myšlence, že neexistují žádné ideje (viz výše – Sókratés aj.). Veškeré poznání získáváme díky zkušenosti vzniklé díky vnímání a jeho reflexi. Locke se tedy domnívá, že za to, jací jsme, vděčíme v rozhodující míře výchově. Značný význam přikládá i sebevýchově. Erasmus zastával názor, že k lidství je třeba teprve dospět prostřednictvím výchovy: člověk se člověkem nerodí, ale stává se jím postupně.

**Komenský** rozpracovával představu o potřebě vzdělávání se v průběhu celého života. Určitou představu celoživotního vzdělávání najdeme už u Platóna. V jeho případě se ale jedná o vzdělání dostupné jen jedné, privilegované vrstvě společnosti, konkrétně se mělo jednat o zvláště rozumově nadané. Součástí této představy jsou i návrhy obsahu a způsobů vzdělávání v jednotlivých životních etapách. Celý svět je pro Komenského školou – místem, kde se lze učit a kde je potřeba se učit. Komenský věřil, že každý člověk se může za vhodných podmínek (Komenského původně proslavila hlavně jeho didaktika) naučit všemu a že dobrá výchova pomůže napravit svět, který se za jeho života ocitl ve vážné krizi. Dobrá výchova vrací člověka k přirozenému řádu světa a je opakem pouhého přejímání znalostí od druhých (viz obraz vrstvy vzdělanců ve městě – labyrintu světa).

**Reformace** zdůraznila oproti katolictví individuum (kontakt s Bohem má být osobní), přiklonila se ke každodennímu životu (důraz na oblast práce) a obrátila se nejenom v životě církve k národním jazykům. Přinesla tak několik zásadních podnětů pro vznik a rozvoj moderního vzdělávání dospělých. Procesy individualizace, důraz na praktické úkoly, pozornost vůči národní kultuře a zájem o vzdělávání lidu kombinovaný s nástupem knihtisku pomohly odstartovat revoluční změnu, jež postupně umožnila všeobecný přístup ke vzdělání.

V souvislosti s **osvícenstvím** připomínáme především jeho přesvědčení o provázanosti rozvoje vědy, vzdělanosti a pokroku. Podobně dříve uvažoval Bacon, podle něhož se věda nemá starat jen o poznávání věcí, ale má zohledňovat i praktickou činnost, možnost zlepšovat podmínky života lidí. Osvícenství chce soustředit veškeré poznání do systému vědy (viz vznik akademií věd či slavný projekt Encyklopedie). Formulovalo nejenom představu autority rozumu, ale i svobodného jednotlivce – suverénního občana. Osvícenství mělo univerzalistický charakter, když přišlo s požadavkem jednoho rozumu, který je vlastní všem a který je jedinou skutečnou autoritou. Rozvoj rozumu a mravnosti může přispět k přípravě světoobčana, uvádí Kant. Tento myslitel označuje výchovu za největší lidský úkol. Francouzský pozdně osvícenský autor Condorcet se domníval, že neexistuje žádná hranice rozvoje lidských schopností a že součástí veřejného vzdělávacího systému má být i vzdělávání dospělých. Program popularizace vědy a rozšiřování přístupu k poznatkům jsou dalším z ideových kořenů moderního vzdělávání dospělých. Počátky konceptu lidského kapitálu jsou pro změnu spojeny s osvícenstvím skotským (Smith).

**Romantismus** na osvícenství částečně navazoval a částečně je odmítal. Také on se zajímal o jednotlivce, oslavu rozumu ale vystřídal zájem o cit. Je to právě cit a touha po krásném, co činí člověka lidským. Rozum je chladný, a jestliže převládá nad citem, máme co do činění s barbarstvím (Schiller). Romantismus toužil po rozvoji přirozenosti, kterou postavil do protikladu vůči civilizaci, jež člověka kazí (Rousseau a jeho představa ušlechtilého divocha). Romantismus a osvícenství spojovala

myšlenka existence přirozeného řádu přírody a světa a také bezprecedentní zájem o rozvoj osobnosti. Svou váhu má i důraz romantismu na národ a lidovou kulturu.

V tom z romantismu čerpá **německá klasická filozofie**. Ta dále soustředí svou pozornost na rozmanitost a jedinečnost národních kultur, právě v této souvislosti je vnímána filozofie jazyka (Herder). Jazyk je považován za jedinečný znak člověka (srovnej s hermeneutikou), neboť nás spojuje s druhými lidmi i se světem. Myšlenkou výchovy lidu (národa) se zabývali např. Fichte a Hegel. Tento úkol připsali státu. Nacionalismus (zde jako nehodnotící pojem) byl dalším myšlenkovým zdrojem počátků moderního vzdělávání dospělých. Pro příklady není nutné chodit daleko: stačí si připomenout české národní obrození. Tématu odpovědnosti vzdělaného člověka se podrobně věnoval již zmíněný Fichte. Vzdělanci připisuje závazky nejenom k vědě, ale i vůči lidstvu. Aby své poslání mohl zdárně plnit, musí se neustále vzdělávat a jako vychovatel rovněž působit na druhé.

### **12.2 Celoživotní vzdělávání a celoživotní učení jako politické koncepty**

Samotný pojem celoživotní vzdělávání se objevil krátce po 1. světové válce ve Velké Británii, a to v jednom z vládních dokumentů; počátky tohoto pojmu jsou spojeny mj. s Yeaxleem a koncem dvacátých let (Wain, 1987). První ucelený a politicky relativně vlivný **politický koncept celoživotního vzdělávání** byl formulován na půdě UNESCO a pochází z počátku sedmdesátých let. Současně by neměl být přehlížen podstatný přínos jiné organizace – Rady Evropy – který pochází již z konce šedesátých let.

Koncept UNESCO vznikl pod přímým dojmem z předchozího desetiletí, které se vyznačovalo mnoha změnami, a rovněž v souvislosti s očekáváním dalších transformací. Převládající **atmosféra šedesátých let** byla optimistická, což souviselo hlavně s dynamickým ekonomickým růstem, rozvojem sociálního státu a rychlým technologickým pokrokem (spojeným mj. s rozvojem sektoru služeb, elektronických médií i větším množstvím volného času), tvořivostí kulturní sféry (mj. literatura, divadlo, film), rozvojem vzdělávacího systému (hlavně univerzit), a v neposlední řadě s postupující demokratizací vyspělých společností. Ve stejné době bylo ovšem nutné věnovat pozornost i novým problémům (mj. rozvojovému světu, životnímu prostředí ohroženému člověkem, revoltě mládeže ve vyspělých zemích). Jak z tehdejších nadějí, tak obav se zrodila studie Learning To Be. The world of education today and tomorrow (1972), později spíše nazývaná Faureho zpráva. Jednalo se o dokumenty novátorské až vizionářské, dnešními očima viděno také utopické, neboť od reformy vzdělávacích systémů očekávaly, jak se později ukázalo, jen těžko splnitelné výsledky (Boshier, 1998).

Představa celoživotního vzdělávání, jak ji pro UNESCO během 70. let formulovali Faure, Dave, Skager, Lengrand, Copley, Husén, Gelpi nebo Botkin, zdůrazňovala význam **formálního, neformálního a informálního vzdělávání**, které provází život člověka „od kolébky do hrobu“ a vztahuje se k jeho nejružnějším stránkám. Předložené návrhy reforem obsahovaly požadavek transformace vzdělávacích systémů v systémy celoživotního vzdělávání. To je úkol mnohem náročnější, než aby jej bylo možné „vyřešit“ pouhým přidáním stupně vzdělávání dospělých k existujícímu školskému systému. Požadovaná změna je na prvním místě změnou kvalitativní a týká se všech složek vzdělávacích soustav. Určující je požadavek otevřeného přístupu ke vzdělání. Vzdělávání v dospělém věku může do jisté míry kompenzovat nedostatky škol. Vzdělávání dospělých má podporovat stát, jeho úkolem však není danou oblast řídit.

**Vzdělávání** se neodehrává výhradně ve škole, nýbrž i v mnoha jiných prostředích. Faureho zpráva byla výrazně ovlivněna alternativními pohledy na vzdělávání (Illich a další), proto je pro ni typická zdrženlivost vůči škole (Boshier, 1998). Proto je v probíraných koncepcích mimořádně oceňované **vzdělávání v rámci komunit**, v místech, kde vznikají a jsou řešeny problémy. Lidé by měli získat možnost co nejvíce ovlivňovat své vzdělávání. Prosazovány jsou neautoritativní podoby vzdělávání a jeho spontánnost. Samotný fakt účasti na jakékoli vzdělávací aktivitě je brán jako pozitivní; přesný obsah vzdělávání je druhořadý (ale jistě ne vedlejší). Učí se lidé se vymaňují z neschopnosti řídit své životy a ovlivňovat své okolí. Smyslem vzdělání není prostá adaptace, ale i možnost podílet se na změnách (Wain, 1987).

Koncepty z dílny UNESCO se dlouhodobě zabývají celoživotním vzděláváním hlavně v souvislosti s diskusemi o tom, jak chápat termín rozvoj. Hovoří se o **udržitelném rozvoji orientovaném na člověka**; zatím naposledy tento pohled zdůraznila zatím poslední světová konference UNESCO o vzdělávání dospělých, jež se pod názvem CONFITEA VI konala v brazilském Belému (2009), která v mnohém navázala na konferenci CONFITEA V (Hamburk, 1997).

Rozvoj není správné chápat jen jako růst ekonomiky, musí mít i sociální, ekologickou a lidskou stránku (Botkin, 1995). Takové podoby rozvoje nelze dosáhnout bez důrazu na učení. Učení má být orientováno na budoucnost, klíčovým prostředkem je **inovace**. Inovativní učení překonává učení brané jako adaptace, přijímání znalostí z minulosti. Vyzdviženy jsou proto **hodnoty autonomie, dialogu, komunikace a vzájemnosti**. Učení má napomáhat řešit nejzávažnější otázky současnosti (boj s chudobou, prosazení lidských práv, úcta k rozmanitým kulturám apod.). Rozvoj demokracie je nemyslitelný bez lidského rozvoje.

Po z hlediska našeho tématu málo zajímavých osmdesátých letech se další vlna zájmu o celoživotní vzdělávání objevuje v následující dekádě. Tentokrát se tak ovšem děje za nových okolností. Konceptu se viditelně chopili také noví aktéři, kteří formulují vlastní priority. Je otázkou, nakolik jsou posuny v diskusi o celoživotním vzděláváním závažné a jak je hodnotit. Autoři, kteří se hlásí k myšlenkovému odkazu šedesátých a sedmdesátých let (např. Boshier, 1998; Finger a Asún, 2001; Jarvis, 2002; Rubenson, 2004; Borg a Mayo, 2004), mají většinou za to, že se dominantní přístupy současnosti zpronevěřují idejím staršího období a uvádějí k tomu následující argumenty.

Koncept celoživotního vzdělání je nyní diskutován pod názvem **celoživotní učení**. Podle zmíněných kritiků se nejedná o nevinnou drobnost. Domnívají se, že tento nový přístup je něčím víc než jen snahou o aktualizaci; jde v něm o změnu řady zásadních priorit. Koncept celoživotního učení, jak ho v současnosti prosazují OECD, Evropská unie a Světová banka, věnuje největší **pozornost ekonomice**, resp. profesnímu vzdělávání a tvorbě kompetencí cestou informálního učení. UNESCO sice do své terminologie přejalo pojem celoživotní učení, nicméně významně si zachovává svůj humanistický a na sociální emancipaci zaměřený přístup. V praxi se tak od devadesátých let můžeme setkat s dvěma hlavními interpretacemi celoživotního učení, na jedné straně stojí UNESCO, na straně druhé Světová banka, OECD a EU. Následující odstavce se zaměřují na druhé z obou pojetí, přičemž přinášejí kondenzovanou (a proto do jisté míry vyhrocenou) argumentaci.

Podpora aktivního občanství a řešení sociálního vylučování v něm jsou sice opakovaně zdůrazněny, děje se tak ale hlavně s ohledem na jejich ekonomické souvislosti. Politika celoživotního učení je (či minimálně může být) neoliberalní politikou využívána v demontáži sociálního státu. Lidé jsou vedeni k tomu přejímat plnou odpovědnost za průběh svých životů v situaci, kdy nemohou účinně ovlivňovat strukturální podmínky, v nichž se jejich životy odehrávají. Příkladem může být vztah rekvalifikací a nezaměstnanosti. Bez ohledu na připravenost se dále vzdělávat je těžké najít pracovní uplatnění, pokud selhává sociální a ekonomická politika. Tato skutečnost je zastírána, pokud je jednotlivec postaven do role toho, kdo nese plnou vinu za situaci, v níž se nachází, stejně jako výhradní odpovědnost za její řešení. Vzdělávání (resp. učení se) je tak účelově přeceňováno. Obdobně jako učení nedokáže překonat problémy, s nimiž počítala představa o celoživotním vzděláváním, nedokáže řešit ani všechny problémy jednotlivců.

Vzdělávání dospělých ztratilo svůj někdejší étos činitele pozitivní změny, dostalo se do vleku ekonomické politiky a má podporovat prostou adaptaci v rámci rychle se měnících a současně nepředvídatelných okolností. Hlavní ambicí je reagovat na okamžité problémy. Vzdělávání dospělých se ekonomizuje. Má posilovat ekonomický růst a konkurenceschopnost jednotlivců, podniků, regionů i států. Všichni tito aktéři se během **globalizačního procesu** ocitají ve stále ostřejší soutěži. Zájem o politiku celoživotního učení podněcuje i jevy, jako je relativně vysoká nezaměstnanost, stárnutí populace vyspělých zemí a pokračující rozvoj informačních technologií.

Spíše než učení dobrovolné se uplatňuje učení jako povinnost vyžadovaná zaměstnavateli či státem. Zájem o komunitu jako předmět zájmu vzdělavatelů vystřídal individualismus. Původně alternativní

metody (empowerment, hraní rolí, terapeutické přístupy apod.) byly zčásti zakomponovány do hlavního proudu komercializovaného vzdělávání. Důraz na kalkulatelné efekty zmenšuje prostor pro učení motivované neutilitárně. Rostoucí profesionalizace vzdělávání dospělých a důraz na jeho schopnost podporovat flexibilitu a výkon pracovní síly přináší standardizaci obsahů a metod vzdělávání, přičemž je omezována nabídka nevýdělečných programů.

Učení je nahlíženo téměř výhradně procesuálně. Všichni hovoří o jeho nezbytnosti, ale nikdo nedokáže spolehlivě a přesvědčivě vysvětlit, jaký má být jeho obsah. Celý svět, nebo alespoň jeho západní část, je dezorientovaný v otázce, co vlastně znamená být vzdělaný, a dokonce i v otázce, zda potřebujeme být vzdělaní či pouze informovaní a/nebo kompetentní (Liessmann, 2008).

Proti uvedeným námitkám je bezpochyby možné vznášet protiargumenty a je jen na nás, kterou z perspektiv uznáme za přesvědčivější. Jestliže se postavíme do role (možná pověstného ďáblova) advokáta nové politiky, můžeme tvrdit, že reformulované celoživotní učení je ve srovnání s přehnanými aspiracemi sedmdesátých let **realistickým programem**. Pro dnešek je sice typická nejistota, ale s tou je potřeba naučit se žít a nespoléhat přitom na jakoukoli utopii. Je vhodnější počítat s omezenými, avšak dosažitelnými cíli vzdělávacích aktivit. Spolupráce veřejné a soukromé sféry nabízí šanci kombinovat silné stránky obou sfér. Tržní přístup ke vzdělávání působí za určitých okolností jako zdroj inovací a přispívá k větší efektivitě řízení vzdělávacího procesu. Učíci se v roli zákazníka není v roli pouhého konzumenta, dostává se mu účinné šance prosazovat své preference. Neexistuje důvod, proč potřebu učit se pro výkon považovat za méně hodnotnou než jiné motivy. Učení se flexibilitě nám pomáhá získávat zkušenosti z nových prostředí.

### ***Shrnutí kapitoly***

Kapitola ukázala vybrané představy o smyslu vzdělávání, které mají původ v historicky vzdálených etapách filozofického uvažování a které se přímo týkají vzdělávání v dospělém věku nebo mají alespoň k této problematice blízko. Jedná se o doplněk kapitol učebního textu, které byly posazeny do 19. a 20. století.

Druhá část kapitoly představila vývoj politického konceptu celoživotního učení. Politické koncepty jsou těsněji nebo volněji svázány s diskusí o smyslu vzdělávání, která probíhala ve filozofii a vědách o výchově. Význam politiky pro oblast výchovy a vzdělávání je v celé moderní éře značný. Tuto skutečnost bychom neměli podceňovat, natož pak přehlížet. Výchova a vzdělávání se vždy odehrávají v kulturním a sociálním kontextu, který výrazně ovlivňuje jejich podobu. Filozofické základy myšlenky celoživotního vzdělávání s jejich situovaností většinou počítají, místo aby se spoléhaly na čistě spekulativní přístup.

### ***Doporučená literatura***

KUČERA, Zdeněk a Vladimír ŠTVERÁK et alii. *Chrestomatie z dějin pedagogiky*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-626-0.

PALOUŠ, Radim. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.

SOBOTKA, Milan. Výchova bez vyučování. Vzdělávání lidstva v Herderově, Schillerově a Hegelově filosofii dějin. In Milan BENEŠ a kol. *Idea vzdělávání v soudobé společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia, 2002, s. 76–90. ISBN 80-86432-40-8.

STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEMJANČUKOVÁ. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-56-2.