

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Katedra sociologie a andragogiky

SOCIOLOGICKÁ ANALÝZA STRATEGIE  
CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ ČR

SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF STRATEGY OF LIFELONG  
LEARNING CR

Bakalářská diplomová práce

Kateřina Žáková

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní  
veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 28. března 2011

.....

## Obsah

Úvod .....	6
1 Systém celoživotního učení ve Strategii CŽU ČR 2007 .....	7
1.1 Počáteční a další vzdělávání .....	7
1.1.1 Role celoživotního učení v současné (české) společnosti .....	7
1.1.2 Pojetí celoživotního učení ve Strategii CŽU a jeho rozlišení na počáteční a další vzdělávání .....	8
1.1.3 Směřování a cíl Strategie CŽU .....	10
2 Vize a hlavní strategické směry celoživotního učení ČR: sociologická analýza .....	10
2.1 Vize pro celoživotní učení a její rozpracování do tří oblastí .....	10
2.1.1 Osobní rozvoj .....	11
2.1.1.1 Vize osobního rozvoje a její ukotvení ve vybraných teoriích .....	11
2.1.1.2 Vynucená individualizace v pojetí Ulricha Becka .....	12
2.1.1.3 Osobní odpovědnost jako základ Giddensova sociálního státu .....	13
Závěr kapitoly 2.1.1 .....	14
2.1.2 Sociální soudržnost a aktivní občanství .....	15
2.1.2.1 Vize sociální soudržnosti a aktivního občanství z hlediska Evropské unie a jejích dokumentů .....	15
2.1.2.2 Společenské nerovnosti v sociálním prostoru a jejich souvislost s oblastí vzdělávání .....	17
2.1.2.3 Teorie změněné sociální integrity .....	18
2.1.2.4 Koncept nerovných životních šancí .....	19
2.1.2.5 Reprodukce sociálních nerovností skrze vzdělávací systém	21

2.1.2.6 Individualizovaný osud dle Ulricha Becka .....	24
2.1.2.7 Kredencialismus jako nová forma utváření sociálních nerovností .....	24
Závěr kapitoly 2.1.2.....	25
2.1.3 Zaměstnatelnost.....	28
2.1.3.1 Požadavek rozvoje zaměstnatelnosti v dokumentech Evropské unie .....	28
2.1.3.2 Životní podmínky rizikové společnosti v opozici k Evropské sociální chartě.....	29
2.1.3.3 Zaměstnanost pro zaměstnanost podle Dahrendorfa.....	31
2.1.3.4 Požadavek zaměstnatelnosti a možnost jeho realizace v podmínkách ČR.....	33
Závěr kapitoly 2.1.3.....	34
2.2 Hlavní strategické směry .....	36
2.2.1 Uznávání, prostupnost.....	36
2.2.1.1 Praktické vzdělávání a odškolnění společnosti podle Illiche .....	38
2.2.1.2 Uznání výsledků učení versus práce jako privilegium.....	39
2.2.1.3 Uznávání výsledků učení jako forma kredencialismu.....	40
Závěr kapitoly 2.2.1.....	41
2.2.2 Rovný přístup .....	42
2.2.2.1 Nerovné vzdělávací příležitosti ve vztahu k vývoji české společnosti .....	43
2.2.2.2 Uspořádání konzumní společnosti jako překážka rovných šancí.....	44

2.2.2.3 Rovnost vzdělávacích příležitostí jako podmínka legitimizace nerovností .....	46
Závěr kapitoly 2.2.2.....	47
2.2.3 Funkční gramotnost.....	49
2.2.3.1 Pojem klíčové kompetence a funkční gramotnost jako cíl celoživotního vzdělávání.....	50
2.2.3.2 Zaměření na obecné vzdělání namísto vzdělání úzce odborného .....	51
Závěr kapitoly 2.2.3.....	52
Závěr.....	54
Anotace.....	60
Seznam použitých zdrojů .....	61

## Úvod

Dokument Strategie celoživotního učení si svým obsahem klade vysoké cíle. Text dokumentu se zabývá směřováním České republiky v oblasti vzdělávání pro leta 2007–2013 a celoživotní učení, jakožto koncept získávání dovedností a znalostí po celý život, považuje za prostředek, pomocí něhož lze dosáhnout osobního rozvoje bez omezení a nadřazování se člověka v multikulturní společnosti. Rozšíření konceptu celoživotního učení má napomáhat sociální soudržnosti a má zajistit zaměstnatelnost jedince, který se po celý život a všemi způsoby učí a je tak v požadované míře flexibilní. Podle dokumentu by měly být všem zajištěny rovné šance na získání vzdělání a prostřednictvím systému uznávání výsledků vzdělávání a zmíněných rovných šancí by mělo být u jedince dosaženo osvojení si klíčových kompetencí a funkční gramotnosti.

Takové cíle jsou vskutku smělé a některým čtenářům mohou znít jako text psaný dle hesla „Vše je možné, stačí jen chtít“. Ve své práci se nesnažím dokázat správnost směřování, v něž Strategie celoživotního učení věří, již proto, že správnost v tomto případě ukáže jedině čas. Nesnažím se však ani znění dokumentu vyvrátit či s ním polemizovat. Mým záměrem je sociologicky analyzovat dokument Strategie celoživotního učení, tedy prostřednictvím vybraných sociologických teorií poukázat na mnohostrannost náhledů na problém, jímž se Strategie celoživotního učení zabývá a odhlédnout tak od jednostrannosti, jež je nám povětšinou předkládána ze strany dokumentů Evropské unie. Pokouším se také postihnout momenty, které by mohly být vzhledem k naplňování cílů a vizí Strategie celoživotního učení problematické.

Konkrétně jsem se v textu věnovala vizím Strategie celoživotního učení a dále třem ze sedmi prioritních oblastí, jimž by se dle dokumentu měla v následujících letech věnovat náležitá pozornost. Prioritními oblastmi jsem se sice zabývala v plné šíři, ovšem vzhledem k omezenému rozsahu a tématu práce jsem v textu uvedla pouze tři oblasti, jež jsem považovala za nejhutnější z hlediska jejich obsahu i možnosti analýzy. Tyto tři oblasti

jsou se zbývajícími velmi úzce propojeny, do jisté míry se překrývají, z toho důvodu jsem se chtěla vyhnout duplicitnímu užití shodných teoretických východisek u více prioritních oblastí.

## **1 Systém celoživotního učení ve Strategii CŽU ČR 2007**

### **1.1 Počáteční a další vzdělávání**

#### **1.1.1 Role celoživotního učení v současné (české) společnosti**

Strategie celoživotního učení ČR ve svém úvodu předesílá, že úspěch České republiky v současném dynamickém světě (a na ekonomickém poli stejně pohyblivého charakteru) je dnes závislý nikoli na surovinové základně či bohatých finančních zdrojích, nýbrž na schopnosti jejích obyvatel pružně se přizpůsobovat globálnímu a rychle se měnícímu trhu práce. (Strategie CŽU)

Jak podotýká dokument Další vzdělávání dospělých, jednorázově získané školní poznatky již pro člověka v moderním světě nejsou dostačující a vyvstává potřeba vnímat vzdělávání jako neukončený proces kontinuálního učení se. (Další vzdělávání dospělých)

Dle Vetešky a Turečkové by se tedy rozvoj lidských zdrojů měl ubírat cestou celoživotního učení, které propojuje oblast vzdělávání s oblastí práce a zaměstnání. Celoživotní učení umožňuje v průběhu života plynulé přechody mezi těmito dvěma světy. Nezaměřuje se pouze na hladký průchod vzdělávací soustavou, ale na rozvoj vzájemných vazeb vzdělávání a práce. „Celoživotní učení je otevřeno všem bez rozdílu věku, zájmu, nadání nebo společenského postavení, umožňuje co největší využití lidského potenciálu... Pro všechny se tak otevírá možnost ´druhé šance´, korekce vzdělávací cesty a nápravy chybných rozhodnutí z minulosti.“ (Veteška, Turečková, 2008, s. 16) V centru pozornosti koncepce celoživotního učení tak dle Vetešky a Turečkové stojí učící se jedinec, schopný převzít odpovědnost za svou vzdělávací dráhu. Důraz je kladen na sebeřízené učení. (Veteška, Turečková, 2008)

Koncept celoživotního učení je ve Strategii celoživotního učení dále blíže definován a rozpracován v konkrétních bodech, obsahujících nástin dalšího směřování České republiky v oblasti vzdělávání.

Strategie CŽU však neobsahuje konkrétní návrhy řešení, jelikož tyto musejí být vytvořeny jako konsenzus aktérů veřejné politiky v konkrétních zemích. (Strategie CŽU)

### **1.1.2 Pojetí celoživotního učení ve Strategii CŽU a jeho rozlišení na počáteční a další vzdělávání**

Strategie CŽU definuje celoživotní učení jako zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jelikož všechny možnosti učení jsou propojeny v jediný celek, ať už jde o tradiční vzdělávací instituce, či učení se mimo ně. Celoživotní učení je kontinuum učení se „od kolébky do zralého věku“, jež by mělo zajistit, že člověk získá k učení pozitivní přístup. Základem je kvalitní vzdělání v dětství. (Strategie CŽU)

Kontinuální proces vzdělávání lze dle Strategie CŽU rozdělit do dvou základních etap, označovaných jako počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Fáze počátečního vzdělávání zahrnuje:

- základní vzdělávání – jehož délka se zpravidla kryje s délkou povinné školní docházky, zahrnuje primární a nižší sekundární stupeň vzdělávání;
- sekundární vzdělávání – tedy vyšší sekundární stupeň, který má všeobecný nebo odborný charakter. Toto vzdělávání může být zakončeno maturitní zkouškou či výučním listem. To sekundárního stupně řadíme dále také nástavbové studium pro absolventy střední školy s výučním listem, ukončené maturitou;
- terciární vzdělávání – zahrnující široké spektrum vzdělávacích možností, následujících obvykle po úspěšném složení maturitní zkoušky. Jedná se o vysokoškolské vzdělání, vyšší odborné vzdělávání na vyšších odborných školách či vyšší odborné vzdělávání na konzervatořích.



Počáteční vzdělávání probíhá zejména v mladém věku a po ukončení povinné školní docházky může být ukončeno kdykoli, buď vstupem na trh práce, nebo zařazením jedince mezi ekonomicky neaktivní obyvatelstvo. Jestliže vzdělávání probíhá již po dosažení určitého stupně počátečního vzdělávání, respektive po prvním vstupu jedince na trh práce, hovoříme o dalším vzdělávání. Další vzdělávání je zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí a dovedností, uplatnitelných jak na poli práce, tak také v osobním a občanském životě. (Strategie CŽU)

Strategie CŽU rovněž rozlišuje tři formy celoživotního učení podle způsobu získávání poznatků, schopností a dovedností. Jedná se pak o:

- formální vzdělávání – jedná se o formálně organizovanou formu vzdělávání ve školských vzdělávacích institucích, zakončenou získáním diplomu či osvědčení o zisku daného stupně vzdělání;
- neformální vzdělávání – uskutečňuje se mimo formální vzdělávací soustavu a zahrnuje kurzy a vzdělávací akce zaměřené na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které vzdělávanému mohou pomoci zlepšit jeho sociální i pracovní uplatnění. Je realizováno zaměstnavateli, soukromými vzdělávacími institucemi, nestátními neziskovými organizacemi apod.;
- informální vzdělávání, jakožto získávání dovedností a znalostí v každodenním životě, neorganizovaně, skrze běžné činnosti v rodině, domácnosti, volném čase. Zahrnuje rovněž sebevzdělávání, při němž si studující nemá možnost ověřit získané znalosti. (Strategie CŽU)

Jak uvádí dokument Další vzdělávání dospělých, neformální a informální učení je ve větší míře zaměřeno na konkrétní potřeby, praktické znalosti

a dovednosti, především související s požadavky trhu práce a orientace a adaptace člověka v dynamickém prostředí. (Další vzdělávání dospělých)

Na základě výše uvedeného je patrné, že zatímco počáteční vzdělávání se uskutečňuje převážně v mladém věku v rámci formálně vzdělávacích institucí, další vzdělávání jakožto vzdělávání dospělých se v mnohem větší míře opírá o učení neformální a informální (přestože i formální vzdělávání je zde zastoupeno).

### **1.1.3 Směřování a cíl Strategie CŽU**

Celoživotní učení je tedy dle Dalšího vzdělávání dospělých charakterizováno jako komplexní proces, zahrnující jak organizované, tak neorganizované formy vzdělávání, splňující či nesplňující požadavky určitého stupně vzdělání, které mohou a nemusí být zakončeny certifikátem. (Další vzdělávání dospělých) Přičemž nutnost vynaložit při učení úsilí (nejen pasivní přijímání předávaných obsahů) je dle Vetešky a Turečkové vyjádřen právě pojmem „učení“. (Veteška, Turečková, 2008)

Jak sama Strategie CŽU uvádí, tento dokument směřuje k odstranění bariér a podpoře těch aspektů celoživotního učení, které umožní, aby učení se bylo dostupnou realitou pro všechny bez rozdílu. (Strategie CŽU)

## **2 Vize a hlavní strategické směry celoživotního učení ČR: sociologická analýza**

### **2.1 Vize pro celoživotní učení a její rozpracování do tří oblastí**

Vizí definovanou ve Strategii CŽU je „poskytnout všem skupinám populace v průběhu celého života příležitosti k získávání a uznávání kvalifikací použitelných na trhu práce a ke zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.“ (Strategie CŽU)

V rámci tohoto obecného směřování se pak Strategie CŽU soustředí na tři hlavní oblasti, které vyžadují podporu. Jedná se o oblast osobního rozvoje, sociální soudržnosti a aktivního občanství a oblast zaměstnatelnosti.

Uvedené tři hlavní směry, jimiž by se vývoj konceptu celoživotního učení měl ubírat, opět vystihují podstatu celoživotního učení jako takového. Jak totiž uvádí Další vzdělávání dospělých, v současném období hospodářské nejistoty se stále potřebnější stává strategie tzv. flexijistoty, která zahrnuje jak potřebu flexibility pracovníků, tak také jistoty jejich ukotvení na trhu práce. Celoživotní učení je jedním ze zásadních faktorů, které umožňují flexijistoty dosáhnout, a stává se tak význačným prostředkem prevence chudoby, nezaměstnanosti a sociálního vyloučení. Současně taktéž zaručuje, že člověk v průběhu svého života neztratí kontakt s rychle se rozvíjejícím světem technologického pokroku. (Další vzdělávání dospělých)

V dalším textu se budu výše zmíněnými oblastmi zabývat podrobněji a porovnáám náhled na problematiku ze strany Strategie CŽU i ostatních vybraných dokumentů a sociologických teorií.

### **2.1.1. Osobní rozvoj**

Podpora osobního rozvoje prostřednictvím celoživotního učení je ve Strategii CŽU vnímána tak, že by právě celoživotní učení mělo každému člověku umožnit rozvíjet se po celý život a ve všech sférách života. „Mělo by mu zprostředkovat vědomí jedinečnosti vlastní osobnosti bez pocitů ohrožení či vlastní nadřazenosti ve společnosti různých národů, jazyků a kultur.“ (Strategie CŽU, s. 46)

Ideálem je tedy podle všeho multikulturní společnost, nabízející všem svým občanům rovnost šancí na osobní rozvoj ve všech směrech, jimiž se chtějí ubírat.

#### ***2.1.1.1 Vize osobního rozvoje a její ukotvení ve vybraných teoriích***

Za určitou formu vize osobního rozvoje lze považovat vybrané články Evropské sociální charty: Článek 10 tohoto dokumentu vymezuje právo

na přípravu k výkonu povolání. Ustanovuje závazek poskytovat či podporovat odbornou přípravu všech osob včetně osob se zdravotním postižením a poskytovat prostředky, které jedinci umožní přístup k vyššímu a vysokoškolskému vzdělání výhradně dle jeho individuálních schopností. Dále ustanovuje kupříkladu nutnost podpory dalšího vzdělávání zaměstnanců a taktéž ustanovuje podporu jimi poskytovaných možností takovými ulehčujícími opatřeními, jako je například snížení či zrušení poplatků za vzdělání či ve vhodných případech finanční podpora, případně započítání času stráveného vzděláváním se do normální pracovní doby. Článek 15 Evropské sociální charty se poté věnuje právu tělesně či duševně postižených osob na odbornou přípravu k výkonu povolání. (Evropská sociální charta)

Myšlenku individuálního rozvoje jedince nalzáme již v samotné definici vzdělávání jako takového, které Veteška a Turečková definují jakožto „proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky.“ (Veteška, Turečková, 2008) Veteška a Turečková rovněž citují definici OECD, podle níž „celoživotní učení spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředcích ve formalizovaném rámci, tedy ve školních institucích, v zařízeních odborné přípravy; terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých; v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a v jiných společenských celcích.“ (Veteška, Turečková, 2008, s. 22) Osobní rozvoj je tedy z tohoto pohledu zřejmým předpokladem rozvoje společnosti. Lze tedy předpokládat, že v zájmu každé společnosti usilující o pokrok stojí průběžně vzdělávající se občané, kteří pokrok dokáží zajistit jak svými znalostmi a dovednostmi, tak svou schopností adaptace a flexibility.

#### **2.1.1.2 Vynucená individualizace v pojetí Ulricha Becka**

Ulrich Beck také vnímá současnou společnost jako usilující o stále lepší výsledky a stále větší produktivitu, avšak za hlavní společenský rys považuje rizikovost. Koncept rizikové společnosti staví své základy

na rozdíl mezi třídní a industriální společností: Beck vidí podstatu třídní společnosti ve všudypřítomnosti materiální nouze. Dokud je hmotná nouze ve společnosti obsažena, je proces modernizace veden požadavkem otevřít cesty ke skrytým zdrojům společenského bohatství. V industriální společnosti podle Becka dochází ke dvojímu procesu. Prvním z nich je fakt, že boj o přežití ztrácí roli ústředního společenského problému, jelikož je v mnoha případech nahrazen spíše problémy spojenými s nadbytkem. Druhým procesem je šíření obecného povědomí o tom, že důsledkem procesu modernizace jsou také vedlejší důsledky produkce, rizika, jejichž další výskyt a vývoj není v našich silách předvídat. Tedy zatímco stavebním kamenem třídní společnosti je rozdělení bohatství, industriální společnost je vybudována na rozdělení rizik. (Beck, 2004)

Beck má za to, že rizika jsou v dnešní společnosti všudypřítomná, na druhou stranu však nenabývají konkrétní podoby a vymykají se naší schopnosti vnímání. Existuje jak obrovské množství rizik, tak také stejně velké množství jejich interpretací a ty zase otevírají mnoho dalších možných interpretací. Již zde můžeme dle Becka narazit na snahu o individualizaci v tom smyslu, že přestože rizika nemají žádného konkrétního původce, existuje tendence označit někoho za konkrétního viníka. (Beck, 2004) Individualizace je patrná taktéž v procesu interpretace rizik – těch je nekonečně mnoho v závislosti na individuálním myšlení a vnímání. Domnívám se, že právě nejistota a zároveň přičítání všeobecných rizik na vrub individuální odpovědnosti vede k důrazu na osobní rozvoj. Ovšem jedná se zde o osobní rozvoj ve smyslu jakéhosi boje jedince s rizikovou společností. Beck jej charakterizuje takto: „V rizikové společnosti se vyrovnávání se strachem a nejistotou stává biograficky a politicky klíčovou kvalifikací a formování schopností, které jsou k tomu potřebné, základním úkolem pedagogických institucí.“ (Beck, 2004, s. 101)

### ***2.1.1.3 Osobní odpovědnost jako základ Giddensova sociálního státu***

Giddensův teoretický koncept je dle mého názoru jakousi syntézou výše zmíněných náhledů na otázku osobního rozvoje. Vnímám jej

jako kompromis mezi názorem, který plně stojí na straně koncepce osobního rozvoje jakožto dílčího cíle celoživotního učení, a názorem, který na osobní rozvoj nahlíží jako na cestu nezdravé, nucené individualizace.

Giddens je zastáncem sociálnědemokratického politického směru „třetí cesty“, konceptu, který staví na přizpůsobení se sociální demokracie světu, který se od počátku její existence podstatně změnil. Ve vývoji současné společnosti došlo k posunu hodnot ve dvou směrech. Zaprvé došlo k přesunu od „nedostatkových“ k „postmaterialistickým“ hodnotám, zadruhé s rostoucím blahobytem dochází k přesunu důrazu jedinců od ekonomického úspěchu k seberealizaci. To vše směřuje k větší demokratizaci a angažovanosti. (Giddens, 2001) V Giddensově teorii tak dochází ke spojení individuality a společenské soudržnosti, větší důraz na seberealizaci podporuje demokracii a angažovanost jedinců na veřejném životě společnosti.

Giddens však upozorňuje na to, že nový individualismus neznamena morální úpadek. Generace mladých je dnes citlivější vůči širšímu okruhu morálních otázek. Ty se ovšem již netýkají tradice a tradičních autorit, nýbrž postmaterialistických témat, jako jsou ekologické problémy, lidská práva či volnost v sexuálním životě. Naši dobu je tedy třeba chápat ne jako dobu morálního úpadku, ale období morálního přechodu. Individualismus, jestliže není synonymem pro egoismus, neznamena hrozbu společenské solidarity, ale žádá si vytvoření nových prostředků vytvoření společenské solidarity. Musíme žít aktivněji a zároveň přijmout odpovědnost za důsledky našeho chování. (Giddens, 2001)

### ***Závěr kapitoly 2.1.1***

Vize osobního rozvoje by podle Strategie CŽU měla znamenat fakt, že učení se stane prostředkem uplatnění jedince a rozvíjení jeho jedinečnosti. Ideálem podle Strategie CŽU je multikulturní společnost, založena na rovnosti všech jejích členů. (Strategie CŽU) Strategie CŽU vychází pravděpodobně ze znění Evropské sociální charty, která ustavuje právo člověka na přípravu k výkonu povolání, podporu dalšího vzdělávání

dospělých a podporu zdravotně postižených k získání kvalifikace a pracovního uplatnění. (Evropská sociální charta)

Giddens problém osobního rozvoje nahlíží jako problém přechodu k nové individualitě, která je morální transformací společnosti, směřující k takovému způsobu života, v němž budeme žít aktivněji a budeme přejímat zodpovědnost za své činy a svůj vlastní život. Situace si žádá vytvoření nových prostředků společenské solidarity. (Giddens, 2001) A těmito prostředky by mohl být právě vzdělávací systém a koncept celoživotního učení, který by prvky nové solidarity v občanech upevnil.

Podle Becka je vzdělávání směřováno tak, aby každý získal kompetence vyrovnávat se s nejistým a rizikovým světem okolo sebe a navíc dokázal být úspěšný v osobním a profesním životě. (Beck, 2004)

Z tohoto pohledu by problémem naplnění první z vizí Strategie CŽU mohl být důraz na sociální soudržnost, na proces adaptace jedince na jeho společenské podmínky, jež může upozadovat a brzdit jeho skutečnou potřebu ryze osobního rozvoje.

### **2.1.2 Sociální soudržnost a aktivní občanství**

Celoživotní učení dle Strategie CŽU v tomto bodě může vyrovnávat životní příležitosti, omezovat vytláčování některých jedinců a skupin na okraj společnosti, a tím přispívat ke stabilizaci společnosti. V podstatě bychom měli směřovat ke vzdělávání, jehož výsledkem by byli lidé oplývající kritickým a nezávislým myšlením, lidé, kteří jsou si vědomi vlastní důstojnosti a mají dostatek respektu k potřebám a právům ostatních. Fakticky jsou takto uvažující lidé základem demokratické a občanské společnosti. (Strategie CŽU)

#### ***2.1.2.1 Vize sociální soudržnosti a aktivního občanství z hlediska Evropské unie a jejích dokumentů***

Strategie CŽU se zřejmě opět opírá o znění Evropské sociální charty. V tomto případě se konkrétně jedná zejména o právo každého pracovníka a osob, jež jsou na něm závislé, na sociální zabezpečení, právo občanů

s nedostatkem prostředků na sociální a zdravotní pomoc, právo každého na využívání sociálních služeb, taktéž lze zmínit právo na ochranu rodiny jako základní jednotky společnosti a právo migrujících osob na ochranu. Občanství a aktivní podílení se na něm pak je ustaveno například právem na sdružování se či právem na kolektivní vyjednávání. (Evropská sociální charta)

Konkrétně se principy sociální soudržnosti uplatňují na základě Národního akčního plánu sociálního začleňování (dále Národní akční plán). Cílem Národního akčního plánu je dle dokumentu vytvoření komplexní strategie, která bude zohledňovat všechny oblasti, v nichž může docházet k sociálnímu vyloučení a k propadu do chudoby. Toho chce Národní akční plán dosáhnout pomocí podpory zaměstnanosti na regionální úrovni a obecně právě podporou regionů se strukturálními problémy, v oblasti sociální a zdravotní se zaměřuje především na kvalitu služeb a v oblasti trhu práce zdůrazňuje podporu celoživotního vzdělávání a rozvoj informační společnosti. (Národní akční plán sociálního začleňování)

Dokument Budoucnost kohezní politiky v souladu s Národním akčním plánem uvádí, že hlavním tématem politiky soudržnosti pro leta 2007– 2013 je větší růst a více pracovních míst pro všechny regiony a města Evropské unie. Zdůrazňuje podněcování růstu těch regionů, které zaostávají za ostatními, což povede ke vzniku velkého počtu nových pracovních míst. (Budoucnost kohezní politiky)

Řešením z pohledu Evropské unie se tedy zdá být rozvoj regionů tak, aby tyto regiony daly vzniknout organizacím a podnikům, které nabídnou nová pracovní místa. Tímto se zvýší zaměstnanost a s ní taktéž soudržnost společnosti a aktivní podílení se na jejím chodu. To je ovšem uskutečnitelné pouze za podmínek, v nichž lidé budou disponovat předpoklady pro to, aby mohli být zaměstnáni a aby měli motivaci se na veřejném životě společnosti podílet. A zde se opět navracíme k vizi celoživotního učení jakožto základnímu předpokladu soudržnosti a aktivního občanství.



### ***2.1.2.2 Společenské nerovnosti v sociálním prostoru a jejich souvislost s oblastí vzdělávání***

Soudržnost společnosti souvisí s výskytem sociálních nerovností. Ty jsou dle Mareše ve společnosti všudypřítomné, souvisí se společenskou stratifikací. Nelze však hovořit obecně o sociálních nerovnostech, je potřeba rozlišovat její jednotlivé typy. (Mareš, 1999)

Podle Mareše je nejviditelnější formou nerovnost na základě příjmu a nerovnost bohatství. S těmito se pojí také například nerovnost ve spotřebě a životním stylu a nerovnost symbolická (statusová). (Mareš, 1999) Z hlediska tématu mé práce považuji za nejpodstatnější nerovnost ve vzdělání a přístupu ke vzdělání a nerovnost na trhu práce, o nichž Mareš rovněž hovoří:

Co se týče nerovnosti ve schopnostech, vzdělání a přístupu ke vzdělání, autor podotýká, že vzdělávání je dnes často chápáno jako prostředek zrovnoprávnění, univerzální vzdělání je chápáno jako prostředek společenského vzestupu a schopnosti a dovednosti vzděláním získané umožňují mladým lidem, aby zaujali hodnotnou společenskou pozici. (Mareš, 1999) Opět se na tomto místě setkáváme s vizí definovanou ve Strategii ČZU, tedy vidinou učení se jakožto nástroje životního úspěchu.

Nerovnost na trhu práce je podle Mareše „lidský kapitál, jehož velikost zařazuje jedince na trhu práce do výhodné či nevýhodné pozice a predestinuje ho k většímu či menšímu příjmu a k větší či menší jistotě zaměstnání a tím i k dalším věcem, které jsou s vyšší příjmu a jistotou zaměstnání spojeny. Lidský kapitál je spojován především se vzděláním.“ (Mareš, 1999, s. 37)

Domnívám se, že na základě výše uvedeného lze tvrdit, že všechny typy nerovností spolu úzce souvisí. Nerovnost na základě příjmů a bohatství, která se projevuje v symbolickém vyjádření, může být implikována nerovností ve vzdělání a přístupu ke vzdělání a vede k rozdílným životním stylům. Popřípadě je možný také opačný směr působení, kdy například díky

malému množství vlastněného majetku je nám znemožněno účastnit se vzdělávání na vyšších úrovních, než je povinná školní docházka.

Havlík a Kořa upozorňují na nebezpečí přílišné obecnosti, hovoříme-li o společnosti a vzdělávání, které se v ní odehrává. Podle těchto autorů se vždy výchova a vzdělávání odehrávají v konkrétním sociálním kontextu, v určitém daném sociálním prostoru. Proto je podstatné pohlížet na společnost jako na dynamický celek a věnovat se vývojovému aspektu sociálního dění. (Havlík, Kořa, 2002)

Konkrétně hovoří Havlík a Kořa o několika oblastech, s nimiž vzdělávání bezprostředně souvisí: Technologický pokrok a potřeba dynamicky se měnících technologií požaduje flexibilitu a celoživotní adaptaci. Ekonomika se do vzdělávání taktéž bezprostředně promítá přes trh, který vytváří poptávku po různých kvalifikacích. Další oblastí, s níž je vzdělávání v úzkém spojení, je oblast politická – jejich vzájemná propojenost se však projevuje spíše ve skrytých formách a nepřímo, například užíváním ideologických pojmů. Hovoříme zde o skrytém kurikulu. S oblastí politiky taktéž souvisí oblast kulturního systému. Socializace, jíž je vzdělávání nedílnou součástí, zajišťuje předávání kulturních obsahů, které jsou v dané společnosti sdíleny. Takto uspokojuje společenské i individuální potřeby a zajišťuje soudržnost společenství. (Havlík, Kořa, 2002)

Teorii těchto autorů je možno vykládat jako teorii reprodukce stávajícího sociálního řádu. Potřeby společnosti vedou k definování potřeb vzdělávacího systému a občané se přizpůsobují volbou vzdělávací dráhy tak, aby odpovídala stávající společenské poptávce. Tím je docíleno také potřebné sociální soudržnosti. Mareš v podstatě dospívá k témuž, i když negativní definicí skrze reprodukci sociálních nerovností.

### ***2.1.2.3 Teorie změněné sociální integrity***

Většina vyspělých zemí, jak uvádí Tuček, v posledních 10 letech prochází rychlou sociální fragmentací vyvolanou individualizací rizik.

Tato fragmentace se projevuje v nízké volební účasti, občanské angažovanosti, nebo například úbytkem mezilidské důvěry. Nedostatek sociální soudržnosti znamená slabé sociální vazby, nízkou solidaritu a slabou zakořeněnost v místních komunitách, vede ke zvýšenému tlaku na výdaje z veřejných zdrojů. (Tuček, 2008)

Konkrétně v české společnosti dochází podle Tučka k obdobným změnám, jako u vyspělých západních společností. Dochází ke změnám demografického chování mladé generace, konkrétně k poklesu sňatečnosti v doprovodu s poklesem porodnosti, k nárůstu rozvodovosti, v neposlední řadě ke stárnutí populace. Dochází rovněž k rozpadu tradiční rodiny. Problém postupné změny sociální struktury v České republice se podle Tučka týká také oblasti vzdělávání, jejíž vývoj však nelze přesněji předvídat. Na jedné straně je tu nepochybně vize budoucí vzdělanostní společnosti, na druhé straně stojí realita vyspělých evropských zemí s jejich rostoucí mírou nezaměstnanosti absolventů škol. (Tuček, 2008)

Na základě Tučkovy teorie tak dle mého názoru pozorujeme jak tendenci k přechodu k vizi nové vzdělanostní a informační společnosti, tak také zbytky starých struktur, které udržují sociální kohezi.

Toto je taktéž Giddensovo stanovisko. Giddens totiž hovoří o novém individualismu, který je předznamenáním nové společenské solidarity, stavící na aktivním podílení se na veřejném životě a přijetí odpovědnosti za naše individuální jednání. Giddens vidí jako cestu k nové společnosti politiku třetí cesty, která by měla solidaritu zajistit vyvážením práv a povinností. Růst individualismu by byl doprovázen větší mírou povinností jedince. Například podpora v nezaměstnanosti by byla podmíněna aktivním hledáním zaměstnání. (Giddens, 2001)

#### **2.1.2.4 Koncept nerovných životních šancí**

V naprosté opozici ke Giddensovi stojí Dahrendorf a jeho koncept životních šancí. Dahrendorfovy životní šance se dle Kubátové skládají ze dvou základních složek. První složkou jsou šance volby, druhou pak kulturní

vazby. Šance volby se přitom skládají z možnosti volit (které jsou označovány jako oprávnění) a je také nutné mít z čeho volit (což je nazýváno zaopatřeními). Kulturní vazby se vztahují k tomu, že musí existovat určité měřítko, podle něž posuzujeme, co máme volit. Kdyby totiž takové měřítko neexistovalo, oprávnění a zaopatření by neměla smysl. Kulturní vazby tedy drží společnost pohromadě. (Kubátová, 2009)

Dahrendorf má za to, že životní šance jsou pro někoho neomezené a pro někoho omezené velmi mnoho. Stále tedy i dnes existují pozůstatky třídního konfliktu. Mění se však charakter tohoto konfliktu. Životní šance nikdy nejsou rozděleny stejně mezi všechny členy společnosti. Kdyby všichni lidé byli stejní, nemohla by existovat sociální struktura. Různí lidé tvoří společnost tím, že vytvářejí společenské instituce, aby přežili a zlepšili svůj osud. (Dahrendorf, 1991)

Navíc se dle Dahrendorfa podstatně mění charakter společnosti. Od společnosti založené na práci totiž dochází k přechodu ke společnosti informací. Dnešní společnost vědění vědomě eliminuje moderní svět práce a dochází k tomu, že námezdní práce a kapitál již nejsou těsně spjaty dohromady. Kapitál se může rozmnožovat i bez práce většiny. To vede k růstu nezaměstnanosti. (Dahrendorf, 2007)

Nezaměstnanost vytváří dle Dahrendorfova názoru nový problém oprávnění. Třída chudoby, jež vznikla právě v důsledku nezaměstnanosti (nebo je její příčinou), je od zbytku společnosti oddělena tzv. bariérou oprávnění – oficiální politika se těchto osob zdánlivě netýká. Vzniklá třída chudoby (nezaměstnaných) je odcizená, je mnohonásobně rozštěpená a její členové hledají každý sám o sobě individuální východisko. (Dahrendorf, 1991) Podle autora dochází k rozevírání nůžek mezi chudými a bohatými, potažmo zaměstnanými a nezaměstnanými, a zároveň k individualizaci konfliktu: třída chudých nemá možnost podílet se na veřejném životě jako právoplatní členové společnosti a zároveň nejsou schopni usilovat společným úsilím o změnu společenských poměrů. (Dahrendorf, 2007)

Dahrendorfovo pojetí vzdělání vnímám jakožto bludný kruh, v němž je společnost nyní uvězněna, v němž bez vzdělání nelze nalézt perspektivní uplatnění, ale společnost některým svým členům vzdělání víceméně znemožňuje. Vzdělání v Dahrendorfově perspektivě tedy nevede k upevňování společenských vazeb a udržování společenské koheze, nýbrž ke zvětšování nerovností mezi společenskými vrstvami a reprodukci těchto nerovností v rámci daných vrstev.

### ***2.1.2.5 Reprodukce sociálních nerovností skrze vzdělávací systém***

Do jisté míry sdílí Dahrendorfův názor také Pierre Bourdieu. Oba autoři dle mého názoru docházejí k závěru, že ve společnosti dochází k reprodukci a udržování sociálních nerovností, přičemž podstatným prostředkem v tomto procesu je vzdělávací systém. Mají však odlišnou představu o tom, jak konkrétně k tomu dochází. Dahrendorf se domnívá, že sociální nerovnosti se uchovávají tak, že existuje skupina společensky vyloučených, kteří nemají k mnoha možnostem (včetně vzdělání) umožněn přístup. Bourdieu naopak míní, že přístup ke vzdělání je sice umožněn všem, avšak právě v samotném vzdělávacím procesu jsou upevňovány sociální nerovnosti.

Bourdieu hovoří o sociálním prostoru, v němž každý člen společnosti zaujímá své místo. Toto místo je určeno jeho celkovým kapitálem, který je tvořen poměrem mezi ekonomickým a kulturním kapitálem a mírou zastoupení těchto dílčích kapitálů. Lidé stojící v sociálním prostoru blízko sebe mají podobný habitus, tedy způsob vnímání skutečnosti, způsob myšlení a jednání, včetně životního způsobu, který si osvojili v procesu socializace. Jak Bourdieu dále upozorňuje, představy o sociálním prostoru se liší podle pozice, kterou daný jedinec v prostoru zaujímá. (Bourdieu, 1998)

Vzdělávací instituce podle Bourdieu spolu s rodinou přispívají k reprodukci kulturního kapitálu. Rodina vkládá do vzdělání tím více, čím je větší její kulturní kapitál a čím větší je tento kapitál v poměru k celkovému kapitálu, také čím méně jsou účinné jiné reprodukční strategie, zejména dědičné

strategie. Vzdělávací systém uchovává odstupy mezi žáky s nestejným objemem kulturního kapitálu, a jelikož rozdíly v kapitálu odpovídají rozdílům sociálním, udržuje tak rovněž sociální diference. Bourdieu má tudíž za to, že zkoušky a kurzy racionálně vysvětlují rozdělení, které ve skutečnosti racionální nemusí být. Technická funkce školy tedy evidentně maskuje skutečnou funkci sociální. (Bourdieu, 1998) Upozorňuje na to, že „instituce vzdělání, o níž jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže možná nastolit určitou formu meritokracie, tak spíše spíše k tomu, vytvořit skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou skutečnou státní šlechtu, zakládající svou autoritu a legitimnost na školním titulu.“ (Bourdieu, 1998, s. 30)

Z výše uvedeného je patrné, že sociální nerovnosti jsou ve společnosti udržovány počínaje výchovou v rodině, dále pak také skrze vzdělávací systém, který sociální nerovnosti ospravedlňuje. Jedinci v sociálním prostoru mají odlišné ambice a životní cíle a nelze dle mého názoru říci, že by směřovali ke shodným cílům a sdíleli stejné hodnoty. Disponují totiž odlišným habitusem, tedy odlišným viděním světa. Jak poznamenává Bourdieu, struktura kapitálu se odráží v systému preferencí, to znamená v tom, zda jedinec dá přednost umění před penězi, či naopak, a toto se projevuje i v jejich volbě škol. (Bourdieu, 1998) Usuzuji, že v souladu s Bourdieho teorií by jedinci neusilovali o dosažení vyšší formy vzdělání, jestliže by byli orientováni prakticky, směrem k dosažení zisku. Dávali by kupříkladu přednost odborným učilištím za účelem ryze praktické přípravy na povolání. To by bylo dáno viděním světa skrze osvojený habitus, který by byl odlišný například od habitusu dětí z umělecky založené rodiny.

Problematice ambicí ve vzdělávání se v českých poměrech věnoval Katrňák a do jisté míry potvrdil Bourdieho model vytvořený dle francouzské společnosti.

Katrňák míní, že prostředí, v němž člověk vyrůstá, ovlivňuje významným způsobem jeho další životní dráhu. Děti z privilegovaných rodin mají velkou šanci, že jejich ekonomická úroveň a životní způsob se nezmění ani poté, co rodinu opustí a založí vlastní domácnost, naopak u dělnických rodin je pravděpodobné, že potomci budou žít stejně jako jejich rodiče, s nízkým vzděláním a sociální prestiží. Takovéto reprodukce nerovností existovaly dle Katrňáka v české společnosti vždy, změnil se pouze způsob jejich ospravedlnění – zatímco dříve to bylo vysvětlení skrze ekonomický kapitál rodiny, dnes selekce probíhá ve školách, v nichž lepší výsledky dosahují děti ze sociálně lépe postavených rodin. (Katrňák, 2004)

Děti dělníků podle autora pohlížejí na základní školu jako na nutnou povinnost, která jim nedává pocit uspokojení, nebaví je. Rodiče na povinnou docházku svých dětí nahlížejí se zájmem zejména o známky. Na základě školních známek také hodnotí, zda je jejich dítě „chytré“ či „hloupé“ a neuvědomují si, že zájem o dítě a rozvíjení jeho potřeb jsou předznamenáním školních úspěchů. Rodiče svým dětem případně pomohou s úkoly a dále se o jejich školní docházku příliš nezajímají. (Katrňák, 2004)

Jak u dětí, tak u jejich rodičů lze dle Katrňáka sledovat nízké vzdělanostní aspirace. Děti ani rodiče nevidí smysl v zisku vyššího vzdělání. Přáním a cílem rodičů je, aby dítě získalo výuční list, díky němuž se dokáže uplatnit. Do volby učebního oboru rodiče příliš nezasahují, jelikož jsou přesvědčeni o tom, že pokud je dítěti v tomto ohledu ponechána volnost, v budoucnu to dítěti zaručí životní spokojenost a úspěch. (Katrňák, 2004)

Autor tedy prakticky hovoří rovněž o předávání určitého typického vidění světa, které ovlivňuje potomky v jejich vzdělanostních aspiracích a následně prakticky ve výběru školy a oboru, jemuž se v budoucnu chtějí věnovat. Domnívám se, že Katrňák svými výsledky dospívá k praktickému ověření Bourdieho teoretického modelu.

### **2.1.2.6 Individualizovaný osud dle Ulricha Becka**

Podle Ulricha Becka ve vzdělání sice existuje rovnost, ta ale chybí na trhu práce. A trh práce je dnes významným faktorem, který strukturuje podobu našeho života. Vzdělání dnes již podle Becka ztratilo schopnost udělování sociálního statusu. Diplomy nejsou nadále klíčem k systému zaměstnání, ale jen klíčkem do předpokojů, v nichž jsou teprve přerozdělovány klíče ke dveřím. Předpokladem vstupu do výdělečného života je dosažení nějaké úrovně odborného vzdělání, těm, kteří jej nemají, je vstup uzavřen. (Beck, 2004) Beck tvrdí, že „ona funkce vzdělání, která uděluje status, se v plynulém desetiletí rozštěpila ve dvě samostatné dimenze: v *negativní selekci těch, kdo nejsou oprávněni k účasti* v konkurenčním boji o status, a ve skutečně *pozitivní poskytování* šancí se zřetelem na status.“ (Beck, 2004, s. 245) To tedy dle autora znamená, že jediným výsledkem snahy o reformu vzdělávání je, že platí ta kritéria selekce, která platila před jejím zahájením a která měla být reformou překonána. Lidé jsou determinováni na základě pohlaví, věku, zdravotního stavu, na základě svého smýšlení či svých regionálních vazeb. Beck má za to, že rozšiřování vzdělávacího systému vede k obnovení stavovských kritérií při rozdělování sociálních šancí. (Beck, 2004)

Domnívám se, že jelikož rovnost přístupu ke vzdělání způsobuje Beckova pohledu znevážení hodnoty vzdělání (může jej dosáhnout každý) a naše možnosti jsou poté určovány kritérii, jež nemůžeme ovlivnit, rozšíření možností vzdělávat se tak nepřímo vede ke zvětšování míry sociálních nerovností na základě jiných ukazatelů, než je vzdělání.

### **2.1.2.7 Kredencialismus jako nová forma utváření sociálních nerovností**

Randall Collins se věnuje vývoji systému vzdělávání v americké společnosti. Americký vzdělávací systém se značně liší od systémů většiny evropských vyspělých společností. Ve většině evropských států existuje systém sponzorované mobility, kdy kariéra jedince je ustavena již v okamžiku rozhodnutí, na kterou školu vstoupit. Dále je student



v úspěšném studiu sponzorován bez většího úsilí. Oproti tomu americký systém, nazývaný jako soutěžní mobilita, spočívá v tom, že zde neexistují žádné klíčové body kariéry jedince, je možné libovolně přestupovat mezi školami. Konečný bod kariéry je jaksí odsunut na neurčito, jedinec stále „stoupá“ v systému soutěžní mobility. Rozdíl je tedy mezi systémem, kde přístup k elitním pracovním pozicím je určen relativně brzy v horizontálním větvení a systémem, kde vertikální navazující stupně vzdělání jsou formálně dostupné všem a úspěch zde záleží na vytrvalosti a době setrvání v systému. (Collins, 1979)

Přestože americká společnost byla podle Collinse původně oštre rozdělena na základě specifických znaků, jako je etnicita či náboženství, vzdělání se stalo méně závislým na těchto specifických znacích a naopak více závislým na pouhém faktu nabytí požadovaného stupně vzdělání a získání potřebného dokladu o vzdělání. Odlišné kultury a skupiny byly přetransformovány do abstraktního systému dokladů. V 19. století to byly etnické boje, které utvářely ostatní sociální boje o pozice, ve 20. století je to prostoupení abstraktních dokladů do sféry práce. (Collins, 1979)

Domnívám se, že Collins se tak s Beckem shoduje v tom, že vzdělání, respektive doklad o vzdělání, se stal faktorem určujícím úspěšnost či neúspěšnost jedince ve sféře práce a zároveň nutnou podmínkou zisku prestižního zaměstnání. Collins si však narozdíl od Becka nemyslí, že by tento jev způsoboval rozlišování jedinců dle jakýchsi stavovských kritérií. Naopak míní, že doklady o vzdělání tato stavovská kritéria nahradily, nebo přinejmenším odsunuly do pozadí.

### ***Závěr kapitoly 2.1.2***

Druhou základní vizí Strategie CŽU je sociální soudržnost, konkrétně vyrovnávání životních příležitostí jedinců a zabránění vytlačování některých individuů či skupin na okraj společnosti. (Strategie CŽU) Prostředkem, jak docílit sociální soudržnosti, je podle dokumentů Evropské unie práce – je nutno vytvořit dostatek pracovních míst a podporovat rozvoj těch regionů,

kteře jsou ve svém vývoji zaostalejší a v nichž by množství nových pracovních příležitostí ještě mohlo vzniknout. V tomto smyslu hovoří jak Národní akční plán sociálního začleňování, tak také Lisabonská strategie, rovněž pak dokument Budoucnost kohezní politiky. Dokumenty zřejmě ve svých základech vycházejí ze znění Evropské sociální charty, jež ukládá právo na práci a spravedlivou odměnu za práci, právo sdružovat se a kolektivně vyjednávat, právo na sociální zabezpečení či využívání sociálních služeb.

Mareš upozorňuje na několik typů nerovností, které spolu velmi úzce souvisejí. Lidský kapitál, rozvíjený vzděláním, je považován za jakousi vstupenku do světa práce, jako možnost společenského vzestupu a zaujetí význačné společenské pozice. (Mareš, 1999) Havlík a Kořa kladou důraz na fakt, že vzdělávání jako takové by se mělo odehrávat spíše v obecné rovině, než aby směřovalo do úzké odborné specializace, která ve svém důsledku omezuje naše možnosti pracovního uplatnění. (Havlík, Kořa, 2002) Havlík a Kořa, stejně jako Mareš, se dle mého mínění domnívají, že vzdělávání směrem, jakým jej vede stávající společenské uspořádání, umožňuje sociální soudržnost tím, že jedinci předkládá obraz ideální životní cesty skře vzdělávání a následného pracovního úspěchu.

Podle Tučka dnes dochází k rozvolnění dosavadní společenské struktury, což se projevuje mimo jiné i v oblasti vzdělávání. Upozorňuje na vzdělání jako na dvojsečnou zbraň – na jedné straně stojí vzdělání jakožto předpoklad vzdělanostní soudržné společnosti, na druhé straně je zde realita západních zemí, v nichž i absolventi vyšších stupňů vzdělávání zůstávají uvěznění v nezaměstnanosti. (Tuček, 2008)

Giddens spatřuje roli vzdělávání v tom, že v dnešní společnosti, přecházející do nové fáze morální integrity založené na individualismu, bude učení plnit roli předávání hodnot a norem takovéto nové společnosti. Avšak vzdělání samo o sobě nebude dostačující, jestliže nebude také provázeno změnami v politické oblasti. Politika třetí cesty by měla solidaritu ve společnosti

zajistit vyvážením práv a povinností, konkrétně by se měla řídit heslem „žádná práva bez povinností“. (Giddens, 2001)

Narozdíl od Giddense, Dahrendorf není přesvědčen o tom, že s pomocí vzdělání lze dosáhnout společenské integrity. Domnívá se tak proto, že podle něj vždy určitý okruh osob je z účasti na vzdělání vyloučen, tito mají rovněž omezený přístup k trhu práce. Takto vzniklá třída chudých je dle Dahrendorfa charakteristická tím, že její členové nejsou schopni vyvinout společné úsilí k dosažení změny ve svůj prospěch. Konflikt je individualizovaný. (Dahrendorf, 2007)

Bourdieu si také myslí, že ve společnosti dochází ke stálému předávání sociálních nerovností z generace na generaci. Zatímco Dahrendorf však některým osobám přístup ke vzdělávání odepírá, Bourdieu je přesvědčen, že přístup ke vzdělání mají všichni bez rozdílu. Rozdíl spočívá v jejich odlišném pohledu na svět a také v odlišném pohledu vzdělávací soustavy na jedince podle jejich zastávaného habitusu. Vzdělávací systém zachovává odstupy mezi lidmi, dané odstupy v objemech jejich kulturního kapitálu. (Bourdieu, 1998) V českých podmínkách Bourdieho názor sdílí Katrňák, který dospěl k závěru, že dělnické rodiny mají zcela jiné představy o funkci vzdělání a o nutnosti vzdělání svých dětí, než je tomu u rodin vysokoškolsky vzdělaných. (Katrňák, 2004)

Ulrich Beck souhlasí s Tučkem v názoru, že v dnešní společnosti dochází k rozpadu všech dosavadních forem pospolitosti. Sice existuje volnost přístupu ke vzdělání, ovšem to bylo ve své hodnotě devalvováno a díky němu se navracíme k minulé selekci na základě vrozených charakteristik. (Beck, 2004)

Collins má naopak za to, že stavovská kritéria byla nahrazena právě požadovaným dokladem o vzdělání. Abstraktní systém dokladů nahradil systém etnických konfliktů a bojů v americké společnosti. (Collins, 1979)

Vize sociální soudržnosti a aktivního občanství je jistě základním předpokladem fungování moderních společností a vzdělávací systém

podstatným principem, jak je možné tuto sociální soudržnost reprodukovat. Na základě zmíněných teoretických pohledů však vyvstávají dvě problémové oblasti, které by mohly být překážkou naplnění této vize:

1. Zda je přístup ke vzdělání skutečně zajištěn všem osobám bez rozdílu. Přestože je deklarováno, že každý má na vzdělání právo, je zde otázka reálné možnosti zisku především vyšších stupňů vzdělání (za předpokladu, že školní docházka na základním stupni je povinná). Nerovný přístup můžeme dále nahlížet buď z hlediska omezených šancí přístupu obecně, nebo z hlediska reprodukce nerovností uvnitř vzdělávacího systému samotného (například pokud na potomky z méně vzdělaných rodin bude nahlíženo jinak než na potomky rodin vzdělaných více).
2. Zde skutečně lze tvrdit, že skrze zisk vzdělání je zajištěn úspěch na trhu práce, který má zamezit sociálnímu vyloučení některých osob či skupin osob na okraj společnosti. Jestliže se vzdělání (především jeho vyšší stupně) stává nutností a je rozšířeno mezi široké vrstvy obyvatelstva, může se stát samozřejmostí natolik, že na jeho základě nebude moci uchazeče selektovat a ke slovu přijdou jiná kritéria.

### **2.1.3 Zaměstnatelnost**

Podle Strategie CŽU je zaměstnatelnost charakterizována jako schopnost nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce jak v České republice, tak v zahraničí. Tato schopnost pak vyžaduje, aby vzdělání napomáhalo k průběžnému zvyšování flexibility a adaptability jedince, jeho tvořivosti, iniciativy a samostatnosti. Zároveň by dle dokumentu mělo otevírat prostor pro podnikání a nové postupy, v důsledku čehož budou vytvářena nová pracovní místa. (Strategie CŽU)

#### ***2.1.3.1 Požadavek rozvoje zaměstnatelnosti v dokumentech Evropské unie***

Dokument Další vzdělávání dospělých zmiňuje, že jedním z cílů Evropské unie je “postupné vytváření konkurenceschopné ekonomiky založené

na znalostech, která bude vycházet z principů trvale udržitelného rozvoje a nabízet stále více pracovních příležitostí při zachování sociální soudržnosti.” Dokument hovoří o strategii flexijistoty, pro niž je celoživotní učení významným předpokladem. (Další vzdělávání dospělých)

Dalším ze zdrojů, jež se věnují otázce zaměstnání, je Evropská sociální charta, která se zaměstnáním obecně zaobírá v postatné části svého obsahu. Evropská sociální charta požaduje, aby smluvní strany zajistily každému člověku právo obstarat si prostředky ke svému živobytí takovou prací, kterou si svobodně zvolí. Konkrétně se poté dokument zabývá právy pracovníků: všichni pracovníci mají právo na spravedlivé, bezpečné a zdravotně nezávadné pracovní podmínky; mají rovněž právo na spravedlivou odměnu za vykonanou práci; mají dle dokumentu taktéž právo na svobodu sdružování jak v národních, tak nadnárodních organizacích k ochraně svých zájmů a právo kolektivně vyjednávat. (Evropská sociální charta) Celoživotní učení je zde dle mého mínění nahlíženo současně jako právo i povinnost. Každý má právo vzdělávat se, avšak vzdělání samo o sobě je nezbytné pro hospodářský růst a pro udržení trhu práce na funkční úrovni.

V obdobném duchu vyjadřuje svou myšlenku také Zpráva o plnění národního lisabonského programu (dále Zpráva). Ta hovoří o zvýšení flexibility a adaptability jedinců na trhu práce v tom smyslu, že je nutno vytvořit systém propojující počáteční a další vzdělávání. Toho lze dosáhnout uznáváním a ověřováním výsledků vzdělávání (čemuž se dále budu věnovat v následující kapitole). (Zpráva o plnění národního lisabonského programu)

### ***2.1.3.2 Životní podmínky rizikové společnosti v opozici k Evropské sociální chartě***

Ulrich Beck hovoří o rizikové společnosti, v níž hospodářská produkce a technologický pokrok vede k distribuci množství rizik v globálním měřítku, aniž by kdokoli měl možnost se rizikům vyhnout. Podle Becka se zde jedná jak o všeobecnou ohroženost riziky, tak rovněž o bumerangový

efekt v tom smyslu, že rizika dříve či později dopadají také na ty, kteří je produkují (popřípadě z nich těží). Šíření globalizačních rizik podle Beckova mínění stírá státní hranice a sociální rozdíly. Přesto máme co do činění s nerovnostmi, jež v důsledku šíření rizik vznikají. Jde o mezinárodní nerovnosti mezi těmi, kteří znečištění a rizika produkují a těmi, kteří jsou jimi ohroženi. (Beck, 2004) “Materiální bída se pojí se slepotou vůči riziku.” (Beck, 2004, s. 55) Pro osoby žijící v chudé zemi a podmínkách materiálního nedostatku představují podle Becka komplexy chemických továren symboly úspěchu. Dochází často k ignorování rizik, které má ospravedlnění v odstraňování bídy, zatlačuje tak vnímání rizik do pozadí, avšak rizika stále existují (Beck, 2004)

Zde se Beck dostává do opozice vůči Evropské sociální chartě. Ta, jak bylo výše v textu zmíněno, ustanovuje právo pracovníků na důstojné a zdravotně nezávadné pracovní podmínky. Beck však dle mého názoru nevidí možnost spojení hospodářského rozvoje a zaměstnanosti za vhodných podmínek. Hospodářský rozvoj totiž v jeho pojetí implikuje jak ekonomické nerovnosti, tak nerovnosti v rozložení rizik a vnímání těchto rizik. Materiální nouze způsobuje, že upřednostňovány jsou ekonomické zájmy a rizika ohrožující zdraví či život jsou vědomě či nevědomě odsouvána do pozadí.

Beck však nevidí ani možnost spojitosti mezi hospodářským rozvojem, prací (zaměstnaností) a vzděláním:

Podle Becka se totiž při předpokladech o budoucím vývoji nezaměstnanosti i při osobních plánech lidí v oblasti vzdělání a zaměstnání má za to, že současný systém zaměstnání zůstane ve svých rysech konstantní. Tento systém, vzniklý v 19. století, je založen na vysoké standardizaci ve všech podstatných dimenzích, jakými jsou pracovní smlouva, místo práce a pracovní doba. Dnes však dochází k přerodu, kdy stále rozšířenějšími jsou flexibilní pracovní doba či smlouvy na pouze částečný úrazek, externí spolupráci apod. Jde o přechod od jednotného systému celoživotní celodenní práce, jejíž alternativou je nezaměstnanost, k rizikovému systému

flexibilního neúplného zaměstnání, který již možná nebude znát problém nezaměstnanosti – ta je v rámci neúplných forem zaměstnání integrována do systému zaměstnání, ovšem na druhé straně jsou generalizována rizika spojená se zaměstnaností. Beck se dále domnívá, že přeměna na pracovní poměry s částečnou pracovní dobou je pro podniky výhodná. Podniky mohou flexibilně orientovat časový objem práce v závislosti na zakázkách, část rizika mohou přesunout na zaměstnance, mohou oddělit dobu produkce od doby pracovní a využívat tak lépe mechanismus produkce, je možné snadněji restrukturalizovat práci. Díky tomu vzniká diskrepance mezi vzděláním a zaměstnáním. Mladí lidé pokračují ve vzdělávání, aby se vyhnuli nezaměstnanosti. Čím déle ale ve škole zůstávají, tím více se jim vzdělání jeví jako plýtvání časem. Školy začínají plnit funkci zabezpečovacích ústavů. I po úspěšném absolvování odborného vzdělání se však absolvent potýká s úplnou či částečnou nezaměstnaností. Důsledkem je, že většina mladých je po škole ochotna přijmout jakékoliv zaměstnání, aby byli integrováni do systému zaměstnání. Nebezpečí tkví v tom, že přijmou-li zaměstnání pro osoby méně kvalifikované, než jsou oni sami, mohou na této úrovni ustrnout a zůstat například na pozici nekvalifikovaného. (Beck, 2004)

To tedy znamená, že tlak na zvyšování vzdělání sice z Beckova pohledu vede k flexibilitě jedince na trhu práce, jelikož je ochoten pracovat prakticky na jakékoli pozici, nicméně nelze hovořit o zajištění zaměstnatelnosti jedince – jedinec je zaměstnán a nezaměstnán zároveň, celý život se potýká s částečnou nezaměstnaností, a to bez ohledu na dosažené vzdělání. Částečná nezaměstnanost se totiž vyskytuje obecně, stává se znakem nové, rizikové, společnosti.

### ***2.1.3.3 Zaměstnanost pro zaměstnanost podle Dahrendorfa***

S Beckem v tomto bodě souhlasí Ralf Dahrendorf, který shodně vnímá přerod od společenského systému, v němž práce je hlavním faktorem formujícím život jedince, k systému, v němž je práce upozaděna na úkor soukromých zájmů.

Podle Dahrendorfa je dnešní společnost vědění charakteristická tím, že se v ní mění podíl mezi říší nutnosti (tedy prací) a říší svobody (tedy činnostmi, které vykonáváme z vlatní vůle a vlastního zájmu). Ve společnosti vědění přibývá říše svobody na úkor říše nutnosti. Došlo také ke změnám v pracovních vztazích, častějšími se stávají smlouvy na jiný pracovní vztah, než je plný pracovní úvazek. Dahrendorf dochází k názoru, že nejde o ubývání množství práce jako takové, ale té práce, která utváří naše životy. (Dahrendorf, 2007)

Ekonomika z Dahrendorfova pohledu obsahuje sféru high-tech (informační technologie, vysoce technizované oblasti) i high-touch (sféru služeb, kde práce jedince nemůže být opomenuta), ovšem pro růst ekonomiky je nutná pouze sféra high-tech. Kapitál se stal téměř samostatným a práce a námezdní práce jsou stále méně potřebné. Kapitál bez práce je myslitelný, stejně tak i práce bez kapitálu. (Dahrendorf, 2007)

Dahrendorf říká, že dříve se vždy předpokládalo, že zdravý hospodářský růst dokáže zajistit plnou zaměstnanost. Dnes se ovšem ukazuje, že problémem se stalo samo rozdělení práce a neexistuje zřejmě dostatek pracovních míst na takové úrovni, která by takovým zaměstnancům zajišťovala slušný životní standard. Vzniká tak paradox, kdy na jedné straně se členové určité třídy obávají o svá pracovní místa, ale na druhé straně se jim nepozdává nezaměstnanost a její důsledky. Každopádně se vytváří propast mezi těmi, kteří mají jisté, dobře placené a zřejmě také užitečné zaměstnání, a mezi těmi, kteří jej nemají. (Dahrendorf, 1991) Dalším paradoxem je pak podle Dahrendorfa stav, kdy zaměstnanost existuje jen proto, aby existovala: „Zaměstnanost pro samotnou zaměstnanost je receptem na hospodářskou neefektivnost. Pokud jde o svobodu, je důležitější stanovit právo nepracovat, aby vlády nemohly nutit lidi do závislosti, z jaké chtějí uniknout. Dlouhodobá a trvalá nezaměstnanost vede k otázce oprávnění. Dokud přístup k trhům a tím i k zaopatřením závisí na zaměstnanosti, nezaměstnanost jako její důsledek znamená, že přístup



se zamítá. To platí, i když podpory v nezaměstnanosti jsou takové, že lidé jsou schopni přežít.“ (Dahrendorf, 1991, s. 231)

Podle této teorie je tedy vcelku zbytečné snažit se o zvyšování zaměstnanosti, jestliže výroba a celkově fungování hospodářství se díky technologiím bez velkého množství zaměstnanců obejdou, případně je pro ně zmenšení počtu pracovních sil ekonomicky efektivní.

Vzdělání by tedy podle Dahrendorfa nemělo být pouhou přípravou na povolání, jelikož povolání s v dnešní době stává jakousi výsadou. (Dahrendorf, 1991) Vzdělání by mělo být “orientací na komplexní život s dlouhými fázemi odpovědnosti za sebe sama”. (Dahrendorf, 1991, s. 57) Mělo by být také procesem rozvíjení iniciativy a připravenosti, jejichž potřeba vzniká díky stále se rozšiřující oblasti volného času. (Dahrendorf, 1991)

#### ***2.1.3.4 Požadavek zaměstnatelnosti a možnost jeho realizace v podmínkách ČR***

Podle Tučka není pochyb o tom, že česká společnost je společností vzdělanostní. Způsob, jak uspět ve světě globální ekonomiky, je dosažení vysokého stupně vzdělanosti a kvalifikovanosti obyvatelstva. Pokud ovšem tuto obecnou vizi porovnáme s reálným stavem, vyvstávají nové sociální problémy, které společnost vzdělání zapříčiňuje. Tuček hovoří o rozporu mezi vývojem vzdělávacího systému a vývojem pracovního trhu. Zatímco v jiných vyspělých zemích západní Evropy pracovní trh vytváří poptávku, na kterou vzdělávací systém pružně reaguje, v našich podmínkách byla oblast vzdělávání ponechána svému vlastnímu vývoji a vzdělávací systém se tak stal do velké míry autonomním a nepropojeným s trhem práce. (Tuček, 2003)

Podle Tučka se objevují výrazné diskrepance mezi oborem dosaženého vzdělání a oborem reálně vykonávané činnosti, přičemž největší soulad panuje mezi vysokoškolsky vzdělanými, nejmenší pak mezi vyučenými. Vysokoškoláci vykazují největší schopnost adaptability na měnící

se potřeby trhu práce a mají největší zájem o získání doplňujících kvalifikací. Částečně je tato diskrepance dle Tučka jistě způsobena přechodem od socialistického k demokratickému politickému uspořádání. Ovšem velká část zmíněných diskrepancí je spojena s modernizačními trendy v různých oborech, za nimiž vzdělanostní struktura zaostává. (Tuček, 2003)

Obecně lze dle Tučka říci, že lidé si rozpor mezi dosaženým vzděláním a možnostmi pracovní kariéry uvědomují a racionálně na něj reagují. “Zejméně vysokoškoláci a zčásti i maturanti procházejí ve stoupající míře doplňujícími a rekvalifikačními kursy. Je to ostatně spolu s nejvyšší procentem uplatnění vzdělání v příbuzném oboru doklad, že vysokoškolské vzdělání vytváří nejlepší předpoklady pro zvýšenou adaptabilitu na měnící se podmínky.” (Tuček, 2003, s. 368) Zároveň Tuček dodává, že ani vyšší vzdělání dnes již není zárukou úspěšnosti na trhu práce. Také podle něj platí, že čím modernější bude ekonomika, tím menší bude poptávka po úzce odborně vzdělaných maturantech (či dokonce obecně vzdělaných maturantech) a blíží se doba, kdy na jejich místa budou žádáni lidé s širší informovaností a větší schopností adaptace, což může zajistit pouze nižší stupeň vysokoškolského vzdělání, tedy bakalářský titul. Pokračování ve studiu na vyšší stupeň terciárního vzdělání podle Tučka skýtá to nebezpečí, že čím delší je proces vzdělávání, tím spíše je možné, že dojde k nesouladu mezi potřebami národního hospodářství a produkcí specializovaných pracovníků s magisterským titulem, tedy opět zde naráží na problematiku příliš úzkého vzdělání, které dnes nemá valné pracovní uplatnění, narozdíl od vzdělání spíše obecného, zaměřeného na schopnost adaptace a flexibility. (Tuček, 2003)

### ***Závěr kapitoly 2.1.3***

Zaměstnatelnosti v pojetí Strategie CŽU znamená schopnost nalézat zaměstnání a nalézat trvalé uplatnění na trhu práce. Strategie CŽU zdůrazňuje nutnost podpory podnikání za účelem vytvoření nových pracovních míst. (Strategie CŽU). Dokument Další vzdělávání dospělých

podporuje vizi Strategie CŽU tvrzením, že cílem konceptu celoživotního učení je vytvoření konkurenceschopné ekonomiky založené na znalostech. (Další vzdělávání dospělých) Oba dokumenty jsou v souladu s Evropskou sociální chartou, která ustanovuje právo všech osob na práci a vhodné pracovní podmínky včetně adekvátní doměny za pracovní činnost. (Evropská sociální charta) Jak rovněž uvádí text Zprávy o plnění národního lisabonského programu, je nutné neustále zvyšovat flexibilitu a adaptabilitu jedinců, a to pomocí propojení počátečního a dalšího vzdělávání. (Zpráva o plnění národního lisabonského programu).

Do rozporu s tvrzeními těchto evropských dokumentů se dostává Beck, který jednak zpochybňuje předpoklad zdravotně nezávadných podmínek ustanovovaných v Evropské sociální chartě, jednak hovoří o práci jakožto jakémusi privilegiu, o ústupu klasické pracovní doby a pracovní smlouvy, kdy člověk, ač je zaměstnán, pohybuje se stále v částečné nezaměstnanosti. (Beck, 2004)

Také Dahrendorf se domnívá, že dochází ke změně společnosti a k ústupu tradičních forem práce do pozadí. Práce již podle něj nemá moc strukturovat jedincův život, kapitál se oddělil od práce a dokáže produkovat zisk, aniž by k tomu práci potřeboval. (Dahrendorf, 2007) Vzniká zaměstnanost pro zaměstnanost, která nevytváří zisk, ale stává se nutným předpokladem vstupu na trhy. (Dahrendorf, 1991)

Tuček upozorňuje na vzniklou diskrepanci mezi dosaženým vzděláním a možnostmi pracovního uplatnění. Občané si však tuto diskrepanci uvědomují a snaží se vzdělání doplňovat, případně zvyšovat. Samotné vyšší vzdělání však dle Tučka není zárukou pracovního uplatnění, jelikož se zde naskýtá nebezpečí, že čím déle ustrneme v procesu vzdělávání, tím spíše se během této doby změní požadavky trhu práce. (Tuček, 2003) Tento názor sdílí taktéž Beck, který hovoří o tom, že se dnes objevuje tendence setrvávat v procesu vzdělávání – avšak podle Becka z toho důvodu, že se snažíme vyhnout se nezaměstnanosti. (Beck, 2004)

Nebezpečí této vize tedy může spočívat ve vzdělávání pro vzdělávání – zvyšování vzdělání je nutností, ale zároveň není jedinou podmínkou zisku pracovního místa. Strategie CŽU hovoří o dynamicky se měnícím trhu práce, problematické by mohlo být sladění právě zaměstnatelnosti s ideální délkou vzdělávacího procesu ve formálních institucích.

## **2.2 Hlavní strategické směry**

Hlavní strategické směry Strategie CŽU jsou dle dokumentu prioritními oblastmi, kterým by měla být v nadcházejících letech věnována pozornost. Věnují se předpokládanému vývoji té dané oblasti a problémům a námětům, které by měly být dále konkrétněji rozpracovány. (Strategie CŽU). Jedná se celkem o sedm oblastí, konkrétně o oblasti uznávání a prostupnosti, rovného přístupu, funkční gramotnosti a klíčových komeptencí, sociálního partnerství, stimulace poptávky, kvality a poradenství pro volbu vzdělávací dráhy. V textu jsem se zabírala pouze prvními třemi zmíněnými oblastmi z toho důvodu, že je subjektivně považuji za nejpodstatnější oblasti, od nichž se zbylé částečně odvíjejí, jednak také z důvodu širě tématu a omezeného povoleného rozsahu bakalářské práce.

### **2.2.1 Uznávání, prostupnost**

V této oblasti si Strategie CŽU klade za cíl „Vytvořit otevřený prostor pro celoživotní učení včetně uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení.“ (Strategie CŽU, s. 47) Konkrétně se tedy podle tohoto dokumentu jedná o vytvoření systému, v němž by byly uznávány výsledky všech forem vzdělávání, uskutečňujících se nejen v rámci formální vzdělávací soustavy, ale také například v rodině, komunitách nebo na pracovišti. Takové uznávání výsledků by umožnilo vytvořit otevřený prostor celoživotního učení, ve kterém by byl významně usnadněn přechod mezi jednotlivými sektory vzdělávání tak, aby některé nevedly slepou uličkou. Taktéž by byla usnadněna cesta k dalšímu vzdělávání a prokazování kvalifikace při přijímání do zaměstnání. (Strategie CŽU)

Strategie CŽU se zmiňuje o třech rovinách, které je třeba v tomto smyslu rozvíjet. Jedná se o roviny:

1. Právní: Dne 1.8.2007 nabytí účinnosti zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který zavedl jednotný a objektivní systém ověřování dovedností a vědomostí jedince. Umožňuje jednak získání osvědčení o získání dílčí kvalifikace (tedy dovedností, které umožňují uplatnění na trhu), jednak případnou možnost skládat jednotlivé dílčí kvalifikace do kvalifikace úplné, čímž by bylo možno získat daný stupeň vzdělání.
2. Systémovou: měla by být uskutečňována skrze Národní soustavu kvalifikací, založenou na Národní soustavě povolání. Díky Národní soustavě kvalifikací by vznikl správní a vztahový rámec pro všechny kvalifikace uznávané na trhu práce a tento rámec by umožnil identifikaci a třídění výsledků učení do osmi kvalifikačních úrovní.
3. Procesuální: tedy konkrétní postupy, jimiž se výsledky učení hodnotí, uznávají a certifikují. Do budoucna je podle Strategie CŽU důležité rozvíjet systém praktických postupů a nástrojů uznávání výsledků neformálního a informálního učení pro všechny úrovně kvalifikací. (Strategie CŽU)

Strategie CŽU rovněž vnímá jako velmi důležité uvažovat o modularizaci a vytvoření kreditního systému, který by umožňoval propustnost mezi jednotlivými školami jak v horizontální rovině mezi školami různého zaměření na stejném stupni vzdělávací soustavy, tak ve vertikální rovině mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. (Strategie CŽU).

Podle Zprávy o plnění národního lisabonského programu (dále Zpráva) zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání přispěje k větší míře uplatnitelnosti jedince na trhu práce a zde k jeho větší flexibilitě. Národní soustava kvalifikací je dle Zprávy nástrojem, který významným způsobem podpoří celoživotní učení a „rozšíří možnosti dospět

ke srovnatelným kvalifikacím různými cestami.“ (Zpráva o plnění národního lisabonského programu, s. 48)

### ***2.2.1.1 Praktické vzdělávání a odškolení společnosti podle Illiche***

Poměrně vehementním zastáncem neformálního a informálního učení a jejich praktické užitečnosti v pracovní i osobní sféře je Ivan Illich. Školy podle Illiche učí žáky zaměřovat průběh a podstatu. Je jim systematicky vštěpováno, aby se spokojili s vyučováním namísto učení se. Žáci jsou vedeni k tomu, aby akceptovali služby místo hodnot. Učení, zdraví či důstojnost se chápou jako výsledky působení institucí. Celá společenská realita je “zeškolená”, to znamená, bohatí i chudí jsou závislí na školách (i ostatních institucích), které řídí jejich životy a určují jejich pohledy na svět. (Illich, 2001) Illich pokládá za nutné se z vlivu institucí a především školy osvobodit, pochopit, že většina procesů učení se odehrává mimo formální školské instituce, přestože výsledky učení jsou veřejně prezentovány jako zásluhy právě těchto institucí. (Illich, 2001)

Navrhuje jakýsi systém praktického vzdělávání, který by bylo možno svým způsobem přirovnat k systému ověřování a uznávání výsledků učení, jak jej navrhuje Strategie CŽU.

Podle Illiche by mohlo odškolení, tedy zbavení se závislosti na školských institucích, probíhat tak, že každému člověku by byl při narození vystaven určitý počet vzdělávacích poukázek v určité (pro všechny stejné) hodnotě. Poukázky by byly použitelné v kterémkoliv vzdělávacím zařízení. Tento systém by všem bez rozdílu umožnil získat takové dovednosti, které by byly akutálně nejvíce žádané a zároveň vybrány samotným jedincem, který by si mohl zvolit, jaká vzdělávací aktivita mu vyhovuje. Takováto forma učení by podle Illichova návrhu měla být založena na partnerství učících se a vyučujících. Bylo by přitom také účelné, kdyby existoval informační systém, skrze nějž by se mohli shromažďovat lidé se stejnými vzdělávacími zájmy a požadavky. (Illich, 2001) Poznává, že „princip výměny dovedností a schůzek partnerů je založen na předpokladu, že vzdělání pro všechny znamená též vzdělávání

prostřednictvím všech... Přístupu k rovnému právu každého člověka využívat svou schopnost učit se i učit druhé dnes brání licencování učitelé.“ (Illich, 2001, s. 29) Illich tedy dle mého mínění kombinuje vizi osobního rozvoje jedince skrze celoživotní učení, vizi sociální soudržnosti, která by se zde uskutečňovala skrze sdružování učících se jedinců se stejnými zájmy o učební obsahy, a uskutečňování celoživotního učení v neformálním a informálním prostředí. Přibližuje se tedy definici dalšího vzdělávání, u nějž je kladen důraz spíše na neformální a informální, nežli formální druhy učení.

### ***2.2.1.2 Uznání výsledků učení versus práce jako privilegium***

Uznání výsledků podle Strategie ČŽU umožní jak snazší cestu k dalšímu vzdělávání, tak k zaměstnání, jelikož zaměstnavatel bude mít přehled o skutečných dovednostech přijímaného zaměstnance. (Strategie ČŽU) Uznání výsledků tedy dle této definice vede sice k větší prostupnosti mezi různými stupni a formami vzdělání, avšak vždy na svém konci předpokládá úspěšný vstup na trhu práce. Práce je vnímána jako faktor, který významně strukturuje náš život. Stojíme však před otázkou, zda si práce tuto funkci v dnešním světě opravdu stále zachovává.

Dahrendorf se domnívá, že práce ještě stále do značné míry určuje podobu našeho života, nicméně postupně se stává spíše privilegiem, než samozřejmostí. Podle něj se dnes můžeme setkat s paradoxem, kdy moderní společnosti jsou společnosti pracovními, vystavěnými na principech pracovní etiky a zaměstnanosti, ale zároveň jsou takové společnosti poháněny perspektivou světa bez práce, kdy práce je pocíťována jako břemeno. (Dahrendorf, 1991) Dahrendorf navíc hovoří o tom, že práce se stále více stává nezávislou na kapitálu. Zatímco dříve byly tyto dvě veličiny nerozlučně spjaty a práce byla potřebná k tomu, aby byl množen kapitál, dnes má kapitál schopnost reprodukovat se autonomně, bez nutnosti práce. (Dahrendorf, 2007) Tím více je tedy práce zdůrazněna jako něco, co není samozřejmé, co je nutno si vydobýt, jelikož zde není pro každého.

Ke stejnému závěru dospívá Beck, který rovněž vidí společnost zároveň prací strukturovanou a nestrukturovanou. Taktéž hovoří o paradoxu a ambivalenci, ta se však v jeho případě týká pojetí nezaměstnanosti.

Podle Becka je v individualizované společnosti nezaměstnanost vnímána nikoli jako kolektivní osud, ale jako selhání jednotlivce. Takový jev označuje jako demokratizaci masové nezaměstnanosti. Dále však též zmiňuje, že nezaměstnanost se rovněž stává samozřejmou součástí života každého člověka, a to skrze stále větší rozšiřování neúplných a částečných pracovních poměrů. (Beck, 2004)

Oba autoři se shodují v přesvědčení, že v dnešní době stále ubývá pracovních míst, případně jejich klasických forem, a společnost se tak potýká s nezaměstnaností plynoucí z vlastního směřování za ziskem (jelikož zaměstnávat méně pracovníků je pro podniky výhodné a ekonomicky efektivní). Popírají tak prioritu Strategie CŽU, přesvědčení o tom, že vzdělávání je v tomto smyslu slepou uličkou samo o sobě. Člověk se po celý život učí, aby dostal nárokům trhu práce, ten o něj ve skutečnosti příliš nestojí, protože v jeho zájmu je počet zaměstnanců spíše omezit, než rozšířit. Navíc nezaměstnanost se stává samozřejmostí, s níž by se člověk měl smířit, jelikož v některých fázích života se s ní téměř jistě setká, minimálně ve formě částečného pracovního poměru.

### ***2.2.1.3 Uznávání výsledků učení jako forma kredencialismu***

Strategie CŽU hovoří o systému uznávání a ověřování výsledků učení tak, že bude existovat jednotný a průhledný systém, podle nějž se výsledky učení budou posuzovat a na jehož základě jedinec obdrží osvědčení o dílčí nebo úplné kvalifikaci. Tento doklad se tedy bude rovnat dokladu o absolvování určitého stupně a oboru vzdělání. (Strategie CŽU)

Dostáváme se nyní opět ke Collinsově představě abstraktního systému, který nahradil rozlišování jedinců podle kulturní a etnické příslušnosti. (Collins, 1979)



V takovém ohledu by bylo uznávání výsledků jistě přínosné pro multikulturní společnost, jakou Strategie CŽU navrhuje. Na druhé straně však podle Collinse ekonomické třídy a kulturní skupiny nejsou oddělené oblasti, ale jsou vzájemně propojeny. Svět je utvářen interakcemi jedinců, kde každý jedinec se snaží dosáhnout nejlepší možné ekonomické pozice, ale jeho kulturní „zbraně“ udávají, jakým způsobem se svých ekonomických cílů bude snažit dosáhnout. (Collins, 1979) To znamená, že v konečném důsledku je jedinec vybírán na svou pracovní pozici jak podle chování a myšlení daného jeho kulturní příslušností, tak podle certifikátu o dosaženém vzdělání (včetně certifikátů o výsledcích uznaných).

### ***Závěr kapitoly 2.2.1***

V oblasti uznávání a prostupnosti Strategie CŽU uvádí, že uznávání a ověřování výsledků učení by se mělo uskutečňovat skrze transparentní a jednotný systém, který by umožnil prostupnost mezi jednotlivými stupni a obory, učícím se jedincům zajistil lepší uplatnění na pracovním trhu a zaměstnavatelům lepší přehled o skutečných dovednostech potenciálních zaměstnanců. (Strategie CŽU)

Zastáncem takového přístupu je Illich, podle nějž takové uznávání výsledků může vést k osvobození se od vlivu institucí. Vzdělání by totiž bylo možno nabýt mimo jejich sféru působnosti.

Dahrendorf a Beck se shodují v tom, že v současné společnosti ubývá klasických forem práce. Podle Dahrendorfa je tomu tak proto, že společnost práce se postupně a pozvolna mění v informační společnost a kapitál se čím dál více osvobozuje od práce. Kapitál se reprodukuje samostatně a práci k této reprodukci nepotřebuje. (Dahrendorf, 1991) Podle Becka je důvodem individualizace společenských problémů. Potíže a rizika jsou produkovány společností jako celkem, ovšem k odpovědnosti jsou voláni jednotlivci. Trh práce požaduje nezávislá individua a stejně tak nezaměstnanost je připisována na vrub jedinci. Zároveň dochází k rozšiřování neúplných forem zaměstnání a v důsledku toho se člověk často pohybuje v částečné nezaměstnanosti. (Beck, 2004) Otevírá se otázka, zda skutečně uznání

výsledků neformálního a informálního učení povede k lepší návaznosti mezi stupni vzdělání a k lepší synchronizaci s trhem práce, či budou osvědčení o dílčích či úplných kvalifikacích pouze jedním z mnoha diplomů, které jsou požadovány, ale stanou se časem natolik samozřejmými a devalvovanými, že nebudou zaručovat uplatnitelnost na pracovním trhu. Zprvė proto, že pracovní trh podle Becka a Dahrendorfa nové zaměstnance ve skutečnosti takřka nepotřebuje, zadruhé proto, že abstraktní systém hodnocení pracovníků na základě diplomů povede, jak tvrdí Collins, k devalvací vzdělání.

### **2.2.2 Rovný přístup**

Ihned v úvodu textu týkajícího se této prioritní oblasti Strategie CŽU zdůrazňuje, že je třeba „podporovat dostupnost a rovnost šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu.“ (Strategie CŽU, s. 48) Částečně se pak text Strategie CŽU navrácí ke svým vizím, když říká, že dostupnost příležitostí ke vzdělávání pro všechny do značné míry souvisí se sociální soudržností společnosti. Dostupnost by se měla týkat jak počátečního, tak dalšího vzdělávání. V mezinárodních srovnáních má Česká republika nízkou mezigenerační vzdělanostní mobilitu, čímž je podle Strategie CŽU limitován rozvoj talentů, jejichž výskyt je na kulturním a vzdělanostním zázemí rodiny nezávislý. Problém dokument vidí rovněž v přístupech vzdělávacího systému, v němž jsou kladeny nároky na domácí přípravu dětí a upřednostňovány jsou děti z rodin s vyšším kulturním kapitálem. Tím školské instituce vzdělanostní nerovnosti spíše reprodukují, nežli vyrovnávají. Reprodukce nerovností se odehrává v počátečním vzdělávání a pokračuje v dalším vzdělávání, kam se nerovnosti ze vzdělávání počátečního přenášejí. (Strategie CŽU)

Řešení nalézá Strategie CŽU v rozšíření nabídky vzdělávacích příležitostí. Široká nabídka však sama o sobě nepovede ke snížení rozdílů v účasti jednotlivých sociálních skupin, proto je potřeba pracovat především s rozmanitostí a dostupností vzdělávací nabídky tak, aby byly všechny

vrstvy populace motivovány k učení a mohly postupovat skrze všechny stupně až k terciárnímu vzdělávání. (Strategie CŽU)

Konkrétně je podle Strategie CŽU třeba zabývat se problémem na primárním, sekundárním i terciárním vzdělávacím stupni, samozřejmě však také v dalším vzdělávání. V rámci předškolní a povinné školní docházky je řešením z hlediska Strategie CŽU podpora konceptu inkluzivních škol, jež umožní odstraňování bariér mezi žáky. V rámci sekundárního školství je zapotřebí uchovat stávající rozmanitost nabídky tak, aby byly umožněny různé směry následné vzdělávací dráhy i pro prakticky orientované či slabší žáky, navíc aby žádná ze vzdělávacích drah nevedla slepým směrem. V terciárním vzdělávání je největším problémem rozvíjení rozmanitosti nabídky vzdělávacích příležitostí, ať již jde o nabídku institucí či nabídku forem studia. Opět je zde třeba zajistit prostupnost, a to pomocí kreditního systému. Co se týče dalšího vzdělávání, je třeba zaměřit pozornost směrem k osobám, které mají nevýhodnou pozici na trhu práce, zejména k osobám nezaměstnaným či nezaměstnaností ohroženým, k osobám ohroženým na trhu práce nějakou formou diskriminace apod. Strategie CŽU hovoří o nutnosti motivovat dospělé ke vzdělání, což závisí do velké míry na tom, zda se vzdělávání vztahuje k reálným problémům těchto osob, mohou při něm uplatnit vlastní životní zkušenosti a mohou vybírat, co a jak se budou učit. (Strategie CŽU)

### ***2.2.2.1 Nerovné vzdělávací příležitosti ve vztahu k vývoji české společnosti***

Vzdělávací systémy vyspělých států včetně České republiky procházejí podle Matějů a Strakové v posledních letech výraznou transformací s cílem umožnit zvýšení vzdělanostní úrovně co největšímu počtu zájemců. Po revoluci se u nás změnil náhled na vzdělání, které získalo ekonomickou společenskou hodnotu. Stále ovšem poněkud zaostáváme za ostatními zeměmi s úspěšnými vzdělávacími systémy. Tento stav je způsoben dlouhotrvající érou socialismu, jež vzdělávací systém značně ovlivnila. Cílem oficiální ideologie bylo odstranit znevýhodnění nižších vrstev

v přístupu ke studiu. Navzdory socialistickým snahám o rovnostářství vzdělávací nerovnosti nezmizely a z dlouhodobé perspektivy nebyly o nic méně četnější, než v západních zemích. (Matějů, Straková, 2006) Rozdíly mezi východními a západními zeměmi tkvěly spíše v tom, že „ve východních zemích došlo k oslabení vlivu skutečných schopností a k posílení vlivu sociálního a kulturního kapitálu v alokaci vzdělání.“ (Matějů, Straková, 2006, s. 76)

Co se týče stávající vzdělanostní struktury české společnosti, Tuček hovoří o její poměrně vysoké homogenosti: převážná většina populace má vyšší sekundární vzdělání, zatímco jen dosti malá část dosáhla terciární úrovně. Jakožto řešení stávající situace vidí Tuček rozvoj bakalářského studia a rychlé zvýšení počtu absolventů tohoto nižšího stupně terciárního vzdělání. Takoví absolventi by mohli v brzké době kvalifikačně nahradit v minulosti dostačující maturanty. Podle Tučka je nutné přiblížit se poměru mezi sekundárně a terciárně vzdělanými, jenž je typický pro vyspělé západní země. Vyrovnání poměru se však jeví jako poměrně složitý úkol, jelikož by bylo třeba zvýšit počet absolventů bakalářského vzdělání tak rychle, že to v současné době není prakticky realizovatelné. Navíc se s bakalářským vzděláním pojí poměrně dostatek předsudků, kdy za plnohodnotné vysokoškolské vzdělání je považováno pouze absolvování pěti či šestiletého studia. Zatímco zájem o dlouhé studijní programy roste, zájem o programy krátké spíše stagnuje. (Tuček, 2003)

### ***2.2.2.2 Uspořádání konzumní společnosti jako překážka rovných šancí***

Dahrendorf je přesvědčen o tom, že v rámci současného společenského uspořádání rovné šance ve vzdělávání neexistují. Hovoří o životních šancích, které nejsou nikdy k dispozici všem bez rozdílu. Nerovnosti v jejich rozdělení jsou totiž základním znakem sociální struktury. (Dahrendorf, 1991)

Boj za rovné příležitosti podle Dahrendorfa není možné vyhrát za pomoci pouhé změny vzdělávacího systému a umožnění přístupu do něj.

Prozatím jsme totiž spíše svědky meritokracie, již společnost vědění produkuje, a tato meritokracie vede opět k novým nerovnostem a nestejným životním šancím mezi lidmi a společenskými vrstvami. (Dahrendorf, 2007) Ze vhodné a zároveň jediné řešení považuje Dahrendorf vytvoření občanské společnosti. Tvrdí, že je zapotřebí budování institucí, protože svoboda se stává skutečnou jen tehdy, pokud existuje ústava svobody. Pod pojmem instituce však Dahrendorf nespatřuje konkrétní ustálené způsoby jednání a myšlení, hovoří spíše o právním řádu. Tvrdí totiž, že konflikty v budoucnu již nebude možno zvládat pomocí institucí (v klasickém významu). Spíše je třeba, aby se zavedla určitá pravidla, která budeme dodržovat, právní řád. Právní řád by měl sloužit k tomu, aby definoval pro všechny jakýsi základní status. (Dahrendorf, 2007)

Dahrendorf předpokládá, že jedinečně na právním řádu založená občanská společnost může vést k vytvoření společenských vazeb a sítí, infrastruktury, do níž se jedinec může zachytit. (Dahrendorf, 2007) Jde tedy o zajištění základní úrovně podílení se na životě společnosti a základní životní úrovně. Zde můžeme taktéž zařadit účast na vzdělávání. Rovné šance by měly být zakotveny v právním řádu společnosti a týkat se všech oblastí života.

Rovněž Illich hovoří o institucích, tentokrát v klasickém smyslu chápání tohoto pojmu. Rozhodně se však nedomnívá, že by bylo v silách institucí změnit stávající společenské nerovnosti. Souhlasí sice s Dahrendorfem v tom, že stávající instituce pomáhají reprodukovat nerovnosti, ovšem jako jediné východisko Illich spatřuje plné osvobození se od těchto institucí.

Illich tvrdí, že člověk je na institucích závislý. Instituce totiž určují jeho náhled na svět a vtiskují mu jej tak, že jej přijímá za svůj. Takto jsou ospravedlňovány nerovnosti. Člověk sice může počítat s institucionální podporou, ale zároveň se stává na všech těchto institucích závislejším a čím dál více neschopným řídit vlastní život dle vlastních možností a zkušeností. (Illich, 2001)

Podle Illiche „rovnost vzdělávacích příležitostí je ve skutečnosti cílem žádoucím i dosažitelným, ovšem ten, kdo ji zaměňuje s povinnou školní docházkou, plete si spasení s církví. Škola se stala světovým náboženstvím modernizovaného proletariátu a chudým technologického věku dává prázdné sliby spásy.“ (Illich, 2001, s. 21) Illich je tak dle mého názoru zastáncem rovnosti vzdělávacích příležitostí, ale nevidí způsob, jakým by jich mohlo být dosaženo prostřednictvím institucí a jejich případných změn.

### **2.2.2.3 Rovnost vzdělávacích příležitostí jako podmínka legitimizace nerovnosti**

Beck při náhledu na současnou společnost dospívá k názoru, že rovnost příležitostí ke vzdělávání je zajištěna. Potíž však nastává v tom, že vzdělání ztratilo smysl spojený s povoláním. Vzdělání se tak stává smyslem samo o sobě. Jak Beck poznamenává, „Tam, kde se ztrácí ‚transcendentní‘ smysl spjatý s povoláním, dovolávají se nejbystřejší mladí lidé toho, co může jako jediné dát oné dlouholeté realitě vzdělávání nějaký smysl: *vlastní hodnoty vzdělání samého*.“ (Beck, 2004, s. 244) Podle Becka jsou závěrečné diplomy stále méně dostačující, ale zároveň stále nutnější pro dosažení žádané pracovní pozice. Předpokladem vstupu do výdělečného života je dosažení nějaké úrovně odborného vzdělání, těm, kteří jej nemají, je vstup uzavřen. (Beck, 2004) Ukazuje se, že podle Beckovy teorie nelze na rovnost vzdělávacích příležitostí nahlížet pouze jako na prostředek zrovnoprávnění, ale z opačného pohledu se rovněž ukazuje, že rovnost ve vzdělávání plodí nerovnost ve svém důsledku, jak na poli pracovního trhu, tak na poli společenského života. Máme zde opět co dělat s individualizací, vzdělávací dráha je rovněž vnímána jako něco, co je výhradně v rukou a vůli konkrétního individua. Ve skutečnosti se však taková realita dotýká všech jako osud, který konkrétní jednatel nedokáže zvrátit.

Vědou a reprodukcí vědeckých poznatků skrze vzdělávací systém se zabývá také Giddens. Hovoří o abstraktních – expertních systémech, které jsou

pro dnešní společnost typické. Moderní instituce jsou svázána s důvěrou v tyto expertní systémy. Nikdo se podle Giddensova názoru nemůže v moderním světě z abstraktních systémů vyvázat. Důležité jsou za této situace setkávání v přístupových bodech (tzn. setkání expertů s laiky). Skutečným zdrojem důvěry jsou sice abstraktní systémy, ale přístupové body nám připomínají, kdo se systémy zachází. Obsahy vědění expertních systémů jsou předávány členům společnosti právě skrze vzdělávací systém. „Při výuce vědy není dítěti sdělován jen obsah technických poznatků, ale též předávána bezpodmínečná úcta k technickému vědění všeho druhu, což je pro obecné sociální postoje mnohem důležitější.“ (Giddens, 1998, s. 83) Podle Giddense je rovnost zásadním tématem současné sociální demokracie, nikoli však ve smyslu egalitářství za každých okolností a za každou cenu. Je tak třeba, aby si sociální demokracie osvojila dynamický přístup k rovnosti, zaměřený v první řadě na rovnost příležitostí. Rovnost by měli dokázat sladit s pluralismem a rozmanitostí životních stylů. (Giddens, 2004)

### ***Závěr kapitoly 2.2.2***

Ve své druhé prioritní Strategie CŽU oblasti zmiňuje, že je třeba podporovat rovnost vzdělávacích příležitostí během celého životního cyklu člověka. Toho by mělo být dosaženo pomocí rozšíření nabídky vzdělávacích možností a její rozmanitosti tak, aby každý bez ohledu na své zaměření byl motivován k dalšímu studiu, měl možnost takového dalšího studia a žádná ze vzdělávacích cest nevedla slepým směrem. Měla by být zajištěna prostupnost vzdělávacího systému od primárního stupně po další vzdělávání. (Strategie CŽU)

Matějů a Straková zmiňují, že v oblasti vzdělanosti stále zaostáváme za ostatními vyspělými zeměmi. Ačkoliv ideou socialismu bylo rovnostářství ve vzdělávání, rovnosti nebylo dosaženo. Rozdíl proti západním zemím spočíval spíše v příčinách nerovnosti – menší roli hrály skutečné schopnosti, větší pak kulturní a sociální kapitál jedince a jeho rodiny. (Matějů, Straková, 2006) Podle Tučka je česká vzdělanostní

struktura v současné době stále velmi homogenní. Abychom se přiblížili úrovni západoevropských států, je třeba vyrovnat poměr mezi sekundárně a terciárně vzdělanými. (Tuček, 2003)

Dahrendorf i Illich se domnívají, že současná struktura společnosti neumožňuje rovnost příležitostí, kterou deklaruje Strategie CŽU. Dahrendorf si myslí, že nerovnosti jsou základním znakem sociální struktury, proto životní šance nikdy nebudou dostupné všem bez rozdílu. (Dahrendorf, 1991) Řešení skrze pouhou změnu vzdělávacího systému vede k meritokracii, která vytváří nové nerovnosti. Je nutno vytvořit občanskou společnost, v níž všem bude zajištěna základní životní úroveň pomocí všemi respektovaného právního řádu. (Dahrendorf, 2007) Oproti tomu Illich si myslí, že jediným možným řešením je plně se vyvázat z vlivu institucí. Rovnost vzdělávacích příležitostí vidí Illich jako zcela reálnou, ovšem pouze za předpokladu, že nebudeme zaměňovat učení se a působení školských institucí. (Illich, 2001)

Do jisté míry se v tomto bodě s Illichem shoduje také Giddens. Ten hovoří o abstraktních systémech, do nichž jakožto laici vkládáme důvěru a tím prakticky jejich vědění teprve vytváříme. Vzdělávací systém však členům společnosti nepředává pouze technické poznatky, ale rovněž úctu k jakémukoli technickému vědění obecně. (Giddens, 1998) Je tedy zřejmě v zájmu společnosti, aby byl přístup ke vzdělání zajištěn všem tak, aby docházelo k ospravedlnění společenské struktury v co nejširších vrstvách jejích členů.

Beck rovněž do jisté míry souhlasí s výše uvedenými autory. Považuje totiž instituci vzdělávání za svébytnou oblast, která se vyvíjí svým vlastním směrem. Vzdělání ztrácí návaznost, a tak jsou sice rovné příležitosti ke vzdělávání zajištěny, avšak na trhu práce se vytvářejí nerovnosti nové. Jediné, co může v dnešní době dát vzdělání smysl, je vnímat smysl a hodnotu ve vzdělání jako takovém. (Beck, 2004)



Obecně v teoretických přístupech vnímám především popis reprodukce stávající společenské struktury skrze vzdělávací systém. Jestliže již byla nastavena určitá úroveň směřování společnosti směrem ke společnosti vzdělanostní, jeví se jako logické, že je v zájmu jednotlivých států EU takovou „ideální“ strukturu reprodukovat a upevňovat právě skrze vzdělání, které je považováno za její základ. V tomto duchu se ostatně vyjadřuje také Strategie CŽU.

### **2.2.3 Funkční gramotnost**

Třetí z prioritních oblastí Strategie CŽU si klade za cíl „rozvíjet funkční gramotnost a další klíčové kompetence včetně schopnosti učit se v průběhu celého života“. (Strategie CŽU, s. 51) Strategie CŽU hovoří o tom, že rovnost ve vzdělávání se netýká pouze dostupnosti vzdělávacích příležitostí, ale také vybavení člověka klíčovými kompetencemi tak, aby byl schopen učit se celý život. V tomto smyslu dokument pracuje s pojmem funkční gramotnosti, již lze chápat jako schopnost participovat na světě informací a která je faktorem konkurenceschopnosti ekonomiky dané země i sociální soudržnosti, protože nízká úroveň této gramotnosti některých skupin populace může vést až k jejich marginalizaci na okraji společnosti. (Strategie CŽU)

Strategie CŽU operuje s pojmem klíčové kompetence, jímž míní takové schopnosti, které jsou přenositelné, využitelné v nových a nepředvídaných situacích. Mohou jimi být například kompetence metodologické (např. řešení problémů či používání informačních a komunikačních technologií), komunikativní, osobnostní (kritické myšlení nebo schopnost učit se) či environmentální (například schopnost reagovat na výzvy a hrozby). Podle Strategie CŽU je podstatné omezit důraz na předávání vědomostí a zdůraznit naopak rozvoj obecnějších klíčových kompetencí. Rozvíjení klíčových kompetencí je důležité nejen v rámci počátečního, ale také dalšího vzdělávání v těch ohledech, v nichž nebyly tyto osoby vzdělávány – například v informačních a komunikačních technologiích. (Strategie CŽU)

### ***2.2.3.1 Pojem klíčové kompetence a funkční gramotnost jako cíl celoživotního vzdělávání***

Obecný termín kompetence je v našem slovníku podle Vetešky a Turečkové chápán ve dvojitým smyslu. Odborná i laická veřejnost jej zatím spíše chápe jako možnost vyjádřit se k nějakému problému, či oprávnění o něčem rozhodnout. S oprávněním rozhodovat by však měla být taktéž spojena odpovědnost a v tomto ohledu můžeme chápat termín kompetence ve druhém slova smyslu: jako „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, či postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších životních úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací.“ (Veteška, Turečková, 2008, s. 26)

Koncepty celoživotního vzdělávání pak podle Vetešky a Turečkové vycházejí z předpokladu kompetentního jedince, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat vlastní „lidský kapitál“, tzn. své schopnosti, dovednosti, zkušenosti či své vlastní zdroje motivace. To je pak předpokladem větší ochoty přijímat odpovědnost za vlastní životní dráhu, schopnost efektivního rozhodování a větší osobní motivace. Pozitivním efektem vzdělávání založeného na kompetencích může být zvýšení šancí na úspěch a pozitivní motivace těch učících se jedinců, kteří v tradičním školním a dalším vzdělávání neměli tolik příležitostí. (Veteška, Turečková, 2008)

Veteška a Turečková se však domnívají, že široké využívání pojmu kompetence a jeho začlenění do vzdělávacího systému má rovněž svou stinnou stránku. Nikdo totiž nikdy nedisponuje všemi potřebnými kompetencemi. Kompetence se rozvíjejí a přeměňují ve sdílení specifických kompetencí, ovšem pokud jedinec tyto své kompetence předává, ztrácí tak konkurenční výhodu. Přesto je však podle autorů důležité se v současném vzdělávacím systému na rozvoj kompetencí zaměřit. Přístup podle kompetencí organizuje vzdělávání a učení spíše podle toho, jaké kompetence mají být u daných učících se osob rozvinuty,

než podle konkrétních obsahů konkrétních jednotlivých předmětů. Takový přístup je pro své propojení s potřebou konat kompetentně rozvíjen spíše v oblasti vzdělávání dospělých (v dalším profesním vzdělávání jde převážně o cíle týkající se situací a úkolů, jejichž zvládnutí se očekává v pracovním výkonu), ale postupně se stává převládajícím přístupem také ve formálním vzdělávání dětí a mládeže. (Veteška, Turečková, 2008)

Veteška s Turečkovou zároveň upozorňují na to, že v současné době začíná být kvalifikace chápána ve vztahu ke kompetencím a hovoří se o klíčových kvalifikacích, potažmo klíčových kompetencích, které představují orientaci na trh práce a osobnostní předpoklady. Klíčové kompetence se nevztahují ke konkrétnímu pracovnímu místu, jsou spíše obecnými kvalifikacemi, všeobecnými znalostmi a specifickými znalostmi pro určitý obor. (Veteška, Turečková, 2008)

### ***2.2.3.2 Zaměření na obecné vzdělání namísto vzdělání úzce odborného***

Havlík a Kořa se domnívají, že jednou ze zásadních úloh vzdělávání je přizpůsobení člověka rychlému tempu technologických změn a vývoje. Tento vývoj vyžaduje stále členitější strukturu profesí a rovněž profesní přípravy. Důsledkem je postupná změna vzdělanostní struktury. Schopnost učit se po celý život je podmíněna spíše obecnějším zaměřením vzdělávání, nežli předáváním konkrétních znalostí či dovedností. (Havlík, Kořa, 2002)

Ve stejném duchu hovoří také Ulrich Beck, jenž tvrdí, že základní dovedností ve společnosti rizik je kompetence k individuálnímu vyrovnávání se s těmito riziky. Stejně jako Strategie CŽU, podle níž se člověk po celý život učí s vidinou svého úspěšného pracovního uplatnění i přijatelného životního způsobu, tak také Beck je přesvědčen o tom, že vědomí rizika má své těžiště v budoucnosti. Podnikáme kroky, které mají zabránit problémům či krizím, které by mohly v budoucnosti nastat. (Beck, 2004) Dle mého názoru je tedy i v Beckově podání vzdělání spíše otázkou předávání obecných kompetencí (konkrétně tedy kompetence

zvládat nejistotu dnešního světa), než učením se konkrétním dovednostem ve specializovaném oboru.

Problém, zda obecné zaměření vzdělávání nepovede k nedostačivosti jeho absolventů v odborné oblasti, byl diskutován v rámci Kulatých stolů ve vzdělávání v dubnu roku 2006. Hrubá a Ševčíková uvádějí, že například Matějů k tématu odborného a obecného vzdělávání uvedl, že z hlediska mezinárodních srovnání je v České republice extrémně nízký podíl studentů ve školách, které poskytují všeobecné vzdělání. Je sice potřeba jej zvýšit, pokud se chceme úrovní ostatních srovnávaných zemí přiblížit, je však otázkou, zda jsme na to skutečně připraveni. V realitě se setkáváme s poměrně nízkým zájmem o studium na gymnáziích: není tedy možné reformu školství zahájit od středu (od gymnázií), ale je třeba komplexní proměny. (Hrubá, Ševčíková, 2008)

### ***Závěr kapitoly 2.2.3***

Další z priorit Strategie CŽU je vybavení člověka takovými schopnostmi, aby byl schopen učit se po celý život. V tomto smyslu dokument hovoří o takzvané funkční gramotnosti, tedy schopnosti participovat na světě informací, rovněž pak operuje s pojmem klíčových kompetencí, jež lze chápat jako jakési obecné schopnosti, použitelné v různých a nepředvídaných situacích. To navozuje potřebu spíše všeobecně zaměřeného vzdělávání, nežli vzdělávání úzce oborově zaměřeného. (Strategie CŽU)

Veteška a Turečková shrnují, že vzdělávání by mělo být transformováno směrem ke kompetencím, které si mají jedinci osvojit, a to na úkor odborného vzdělávání. Jedinou významnou obtíž, jež se ve vztahu ke kompetencím vyskytuje, je fakt, že žádný jedinec nedokáže disponovat všemi potřebnými kompetencemi. Specifické kompetence jsou pak mezi lidmi sdíleny, ale jakmile k tomu dojde, jedinec předáním své kompetence ztrácí konkurenční výhodu. (Veteška, Turečková, 2008)

Zastánci obecných forem vzdělávání jsou také Havlík a Kořa, kteří argumentují dynamicky se měnícím pracovním trhem a rychlým rozvojem technologií. Člověk musí být ve vztahu k technologickým inovacím adaptabilní a flexibilní. To mu umožní pouze všeobecné vzdělávání. (Havlík, Kořa, 2002)

Beck hovoří taktéž o obecné kompetenci, kterou je nutno rozvíjet, konkrétně kompetenci vyrovnávat se se situací nejistoty a strachu v rizikové společnosti, v níž rizika jsou všudypřítomná a stále ohrožující. (Beck, 2004)

Podle účastníků Kulatých stolů ve vzdělávání, jejichž závěry shrnuly Hrubá a Ševčíková, je však nutno, aby došlo k vytvoření ucelené a komplexní koncepce změny vzdělávacího systému za účelem zvýšení podílu všeobecně vzdělaných osob v populaci. (Hrubá, Ševčíková, 2008)

## Závěr

Strategie CŽU je dokumentem, jehož cílem je odstranění bariér v přístupu ke vzdělání a zavedení konceptu celoživotního učení jakožto prostředku ekonomické prosperity a společenské soudržnosti. Celoživotní učení podle tohoto dokumentu znamená učení se v průběhu celého života. Hovoří o počátečním vzdělávání (uskutečňovaném v mladém věku převážně v rámci formálních vzdělávacích institucí) a dalším vzdělávání (uskutečňovaném již povětšinou v dospělém věku – poté, co již počáteční vzdělání bylo dokončeno – a spíše formou neformálního a informálního vzdělávání v důsledku praktické potřeby). Takto pojaté celoživotní učení by se podle Strategie CŽU mělo stát realitou dostupnou pro všechny. (Strategie CŽU)

Strategie CŽU stanovuje tři vize – tedy hlavní oblasti, jež vyžadují podporu, aby bylo možno uskutečnit přístup všech osob k získání potřebných kvalifikací a klíčových kompetencí. Těmito oblastmi jsou vize osobního rozvoje; vize sociální soudržnosti a aktivního občanství; dále pak vize zaměstnatelnosti. (Strategie CŽU) Ve své práci jsem analyzovala jednotlivé vize za pomoci vybraných sociologických teorií. Cílem bylo zjistit, zda dle těchto vybraných teoretiků lze hovořit o problémech či překážkách naplnění vizí, popřípadě zda jsou jejich názory v souladu se Strategií CŽU.

Vize osobního rozvoje ve Strategii CŽU hovoří o rozvoji individuality bez pocitu ohrožení či nadřazenosti v rámci multikulturní společnosti. Je v souladu s Evropskou sociální chartou, ustavující právo na přípravu na povolání – tedy rozvoj osobnosti v rámci vzdělávacího systému. Beck, stejně jako Giddens, se domnívají, že v současné společnosti je nutností jedince získávat potřebné kompetence k vyrovnávání se s nejistým a pohyblivým společenským prostředím. Zatímco Beck má na mysli vyrovnávání se jedince s riziky produkovanými společností, Giddens hovoří o novém individualismu založeném na řešení postmaterialistických témat a převzetí odpovědnosti. Zmíněné teorie

jsou tedy se Strategií v souladu a jedinou překážkou naplnění vize osobního rozvoje by mohl být přílišný důraz na přizpůsobení se jedince společnosti – jedincův osobní rozvoj tak může být zaměřen spíše směrem k sociální soudržnosti a kompetencím k jejímu udržení, než k jeho skutečným potřebám rozvoje jakožto jedinečné individuality.

Další z vizí definovaných Strategií CŽU je vize sociální soudržnosti a aktivního občanství, jejímž cílem je vyrovnávání životních příležitostí jedinců a zabránění sociální exkluzi některých jedinců či skupin. Podle Evropských dokumentů, jimiž je například Národní akční plán sociálního začleňování či Lisabonská strategie a také podle dokumentu Budoucnost kohezní politiky lze tohoto stavu dosáhnout vytvořením dostatku pracovních míst, a to podporou i v regionech, které jsou ve svém vývoji zaostalejší.

Sociální soudržnost souvisí s nerovnostmi, jejichž jednotlivé typy jsou dle Mareše navzájem velmi úzce provázány. O tomtéž jsou přesvědčeni také Havlík a Kořa, kteří zdůrazňují provázanost vzdělávacího systému a společenských potřeb v oblasti technické, ekonomické i například politické a kulturní. Zmínění autoři jsou tedy přesvědčeni, že společnost vytváří potřeby, na něž reaguje systém vzdělávání. V podobném duchu hovoří rovněž Giddens, vzdělávání považuje za prostředek sociální soudržnosti, ovšem za předpokladu, že bude změněn taktéž politický systém tak, aby neexistovala žádná práva bez povinností.

Podle Tučka a taktéž dle Becka ale dochází ve společnosti k rozvolnění dosavadních sociálních vazeb a tedy k narušení sociální soudržnosti. Podle Tučka není možno předvídat, kam změny vzdělávacího systému povedou, vzhledem k tomu, že v opozici vůči vizi vzdělanostní společnosti stojí realita vysoké nezaměstnanosti vzdělaných osob v zahraničí. Beck v tomto ohledu hovoří o devalvaci hodnoty vzdělání. Rovnost přístupu ke vzdělání je zajištěna, ale tím vzdělání ztrácí svou schopnost udělování statusu. S tímto nesouhlasí Collins, podle nějž stavovská kritéria byla nahrazena právě požadovaným dokladem o vzdělání. Abstraktní systém

dokladů nahradil systém etnických konfliktů a bojů v americké společnosti. Rovnost je v americkém vzdělávacím systému taktéž zajištěna a funkci udržování soudržnosti dle Collinse plní.

Naopak Dahrendorf má za to, že rovnost přístupu ke vzdělání není a nikdy nebude možná, vždy budou existovat nerovnosti. Nyní dochází k rozevírání nůžek mezi bohatými a chudými, přičemž chudí (a nezaměstnaní) jsou vyloučeni z okruhu působnosti oficiální politiky, navíc nejsou schopni organizované činnosti ke změně své situace. Stejně jako Dahrendorf, také Bourdieu a Katrňák stojí v opozici k deklarované vizi sociální soudržnosti, jsou totiž přesvědčeni, že vzhledem k odlišným životním způsobům a hodnotám jednotlivých tříd nemají někteří členové společnosti motivaci účastnit se procesu celoživotního vzdělávání. Vzdělávací systém navíc udržuje nerovnosti vzniklé v sociální struktuře.

Vize soudržnosti a aktivního občanství tedy na základě zmíněných teoretických přístupů může narazit na dvě bariéry svého hladkého uplatňování: Zaprvé je otázkou, zda rovný přístup ke vzdělání může kdy být zajištěn skutečně všem lidem bez rozdílu. Nerovný přístup můžeme dále nahlížet buď z hlediska omezených šancí přístupu obecně, nebo z hlediska reprodukce nerovností uvnitř vzdělávacího systému samotného (například pokud na potomky z méně vzdělaných rodin bude nahlíženo jinak než na potomky rodin vzdělaných více). Zadruhé se lze ptát, zda skrze získání vzdělání je skutečně možno zamezit společenským nerovnostem, vzhledem k faktu, že vzdělání ztrácí na hodnotě a namísto vzdělání mohou být uchazeči o zaměstnání selektováni na základě jiných kritérií.

Třetí vizí definovanou v rámci Strategie CŽU je idea zaměstnatelnosti jakožto schopnosti trvale se uplatňovat na trhu práce. Evropské dokumenty hovoří o nutnosti zvyšování flexibility zaměstnanců, aby byl zajištěn udržitelný rozvoj. Prostředkem zajištění této flexibility by mělo být právě celoživotní vzdělávání. Problémem naplnění této vize je však fakt, že tradiční formy zaměstnání a stejně tak zaměstnání jako takové ustupují



do pozadí. Dahrendorf hovoří o práci jakožto privilegii, jelikož kapitál má v informační společnosti schopnost autoreprodukce, bez vazby na práci a zaměstnání, dle Becka jde o rozšiřování částečných pracovních poměrů a externích forem spolupráce, navíc existuje tendence setrvat co nejdéle ve vzdělávacím procesu, aby se mladí lidé vyhnuli nezaměstnanosti. V podobném smyslu se vyjadřuje také Tuček, podle nějž příliš dlouhé setrvávání v procesu vzdělávání může vést k větší diskrepanci mezi požadavky trhu a dosaženým vzděláním. Strategie CŽU tak sice hovoří o dynamicky se měnícím trhu práce, problematické by mohlo být vzhledem k této dynamice sladění právě zaměstnatelnosti s ideální délkou vzdělávacího procesu ve formálních institucích.

Třemi ze sedmi prioritních oblastí, jimž by dle Strategie CŽU měla být v příštích letech věnována pozornost, kterým jsem se ve svém textu věnovala, je oblast uznávání a prostupnosti, oblast rovného přístupu a oblast funkční gramotnosti. Opět jsem usilovala o jejich sociologickou analýzu a postižení možných problematických momentů jejich charakteristiky a realizace.

Uznávání a ověřování výsledků učení by se podle Strategie CŽU mělo uskutečňovat skrze jednotný systém, který by umožnil prostupnost mezi jednotlivými stupni a obory systému vzdělávání. Jedincům by tak byla zajištěna lepší pracovní uplatnitelnost a zaměstnavatelům lepší přehled o skutečných schopnostech zaměstnance. Vzhledem k již zmíněnému náhledu Becka a Dahrendorfa, kteří hovoří o faktu ubývání práce a tradičních forem práce, je ovšem opět sporným bodem, zda uznávání výsledků vzdělávání povede k lepší uplatnitelnosti na pracovním trhu. Oproti tomu dle Illichovy teorie by uznávání výsledků vzdělávání mohlo být jednou z cest osvobození se od vlivu institucí, jež v nás vytváří závislost na svém působení. Sporným bodem prioritní oblasti uznávání a prostupnosti je tedy otázka, zda skutečně uznání výsledků neformálního a informálního učení povede k lepší návaznosti mezi stupni vzdělání a k lepší synchronizaci s trhem práce, či budou osvědčení o dílčích či úplných kvalifikacích pouze

jedním z mnoha diplomů, které jsou požadovány, ale stanou se časem natolik samozřejmými a devalvovanými, že nebudou zaručovat uplatnitelnost na pracovním trhu.

Oblast rovného přístupu podle Strategie CŽU znamená zajištění rovnosti přístupu ke vzdělání v průběhu celého života, a to prostřednictvím rozšíření nabídky vzdělávacích možností a příležitostí a zajištěním jejich prostupnosti, přičemž žádná vzdělávací cesta by neměla vést slepým směrem a širší nabídky by měla motivovat také dospělé jedince k účasti na vzdělávání.

Podle Matějové a Strakové a rovněž podle Tučka Česká republika stále zaostává za vyspělými zeměmi v oblasti vzdělanostní struktury. Rovnost příležitostí má dle jejich názoru zajistit vytvoření vhodného poměru mezi sekundárně a terciárně vzdělanými. Teoretici, jenž o této oblasti hovoří, jsou však opačného názoru a tvrdí, že rovnost vzdělávacích příležitostí není a nemůže být zajištěna. Podle Dahrendorfa je nerovnost v rozdělení životních šancí základním a nedílným znakem sociální struktury. Důraz na vzdělávání vede k meritokracii, jež plodí další nerovnosti. Řešením je dle něj zajištění jakési základní životní úrovně všem. Illich je přesvědčen o tom, že dokud se vzdělávání bude odehrávat v rámci institucí, není rovnost příležitostí možná, jelikož závislost na institucích vždy vytváří skupinu lidí, jež zaostávají za ideálem spotřeby a nesplňují požadavky společnosti. Rovnost příležitostí je reálná, pokud nebudeme zaměřovat průběh a podstatu, tedy vyučování v institucích a vzdělávání. Podobný názor jako Illich zastává také Giddens, podle nějž abstraktní systémy předávají skrze vzdělávací systém studentům ospravedlnění nerovností. Beck se sice domnívá, že rovnost vzdělávacích příležitostí existuje, ovšem vzdělání ztrácí návaznost na pracovní dráhu. Vzdělání ztratilo původní smysl a jediným východiskem je vnímat jeho smysl v něm samotném. Obecně v teoretických přístupech vnímám především popis reprodukce stávající společenské struktury skrze vzdělávací systém. Skrze vzdělávací systém je ospravedlňováno rozdělení nerovností.

To lze ostatně pozorovat i vzhledem ke snaze o odstranění nerovností, jelikož v tomto případě je studentům vštěpován odpor k nevzdělání a nutnost usilování o stálý rozvoj vědomostí. Vzdělávací systém je vždy v zajetí ideologie.

Funkční gramotnost je poslední z prioritních oblastí, jíž jsem se ve svém textu zabývala. Strategie CŽU hovoří o funkční gramotnosti jako o schopnosti participovat na světě informací. Hovoří rovněž o klíčových kompetencích jakožto obecných schopnostech použitelných v různých a nepředvídaných situacích. Jde tedy o vzdělávání v rovině obecnější na úkor úzce zaměřeného oborového vzdělávání, které omezuje pracovní uplatnění. S konceptem kompetencí jsou plně v souladu teorie, jež se této oblasti věnují. Havlík a Kořa hovoří o nutnosti flexibility jedince na pracovním trhu, což umožní pouze obecný základ vzdělávání. Podle Becka nutností v rizikové společnosti je kompetence vyrovnávat se s riziky. Podle účastníků Kulatých stolů ve vzdělávání je změna vzdělávacího systému tímto směrem rovněž nutná, je však potřeba nejprve vytvořit ucelenou koncepci. Na jediný problém, jenž by se mohl v tomto ohledu vyskytnout, upozorňují Veteška a Turečková, když říkají, že žádný jedinec nedokáže disponovat všemi potřebnými kompetencemi. Specifické kompetence jsou pak mezi lidmi sdíleny, ale jakmile k tomu dojde, jedinec předáním své kompetence ztrácí konkurenční výhodu.

Obecně se tedy v analýze textu Strategie CŽU jeví jako nejspornější provázanost vzdělávání s pracovním trhem, ač se jedná o myšlenku stěžejní. Práce je nutností a faktorem strukturujícím náš život, zároveň však tradičních forem zaměstnání ubývá a práce se stává privilegiem, faktorem, jenž je sice cestou z chudoby, ale zároveň chudobu a sociální nerovnosti vytváří. Jev práce jako privilegia je umocněn rozšiřováním vzdělanosti napříč populací. Přestože celoživotní učení a vzdělanost a jejich šíření je prioritním cílem Strategie CŽU, může vést k bumerangovému efektu. Na jedné straně tak bude stát velké procento obecně vzdělaných, přizpůsobivých a adaptabilních jedinců, na druhé straně pak nedostatková

a mocně poptávaná pracovní místa, na něž budou tito jedinci v konečném důsledku vybíráni na základě jiných kritérií, než je stupeň a obsah dosaženého vzdělání. Vzdělání a doklad o něm se mohou stát samozřejmou a rovněž devalvovanou hodnotou, jež sama o sobě nemůže být zárukou úspěšnosti ani prostředkem odstranění sociálních nerovností.

## **Anotace**

Příjmení a jméno autora: Žáková Kateřina

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická fakulta

Název diplomové práce: Sociologická analýza strategie celoživotního učení CR

Počet znaků: 105899

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 22

Klíčová slova: celoživotní učení, formální vzdělávání, individuum, informální vzdělávání, neformální vzdělávání, práce, rozvoj, Strategie celoživotního učení, trh práce.

Tématem práce je sociologická analýza Strategie celoživotního učení jakožto dokumentu, jenž se zabývá implementací konceptu celoživotního učení v českém systému vzdělávání. Autorka se zabývá případnými spornými body dokumentu, a to s použitím vybraných sociologických teorií. Za nejproblematictější považuje vidinu celoživotního učení jako prostředku uplatnění na trhu práce. Vztah vzdělání a práce se prolíná celou Strategií CŽU, avšak v dnešní době je jejich vzájemné propojení značně komplikované.

## Seznam použitých zdrojů

BECK, U. *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Praha: SLON, 2004.

BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

Budoucnost kohezní politiky, dostupné z <http://www.vlasak.net/pool/ostatni/budoucnost-kohezni-politiky.pdf> . [cit. 20.1.2011]

COLLINS, R. *The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press, 1979.

DAHRENDORF, R. *Hledání nového řádu. Přednášky o politice svobody v 21. století*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2007.

DAHRENDORF, R. *Moderný sociálny konflikt. Esej o politike slobody*. Bratislava: Archa, 1991.

Další vzdělávání dospělých 2007. Dostupné z <http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/p/3313-09>. [cit. 8.1.2011]

Evropská sociální charta, dostupné z <http://www.mzcr.cz> [cit. 19.1.2011]

GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 1998.

GIDDENS, A. *Třetí cesta*. Praha: Mladá fronta, 2001.

GIDDENS, A. *Třetí cesta a její kritici*. Praha: Mladá fronta, 2004.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002.

HRUBÁ, J., ŠEVČÍKOVÁ, M. (eds.) *Kulaté stoly ke vzdělávací politice: listopad 2005 – červen 2008*. Praha: SKAV, 2008.

ILLICH, I. *Odškolení společnosti. Polemický spis*. Praha: SLON, 2001.

KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: SLON, 2004.

KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie*. Olomouc: FF UP, 2009.

MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: SLON, 1999.

Národní akční plán sociálního začleňování. Dostupné z <http://www.mpsv.cz/cs/1098> . [cit. 20.1.2011]

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: MŠMT, 2007. Dostupné z  
<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1>.  
[cit. 8.1.2011]

TUČEK, M. (ed.) *Soudržnost v diferencující se společnosti*. Praha: SoÚ AV  
ČR, 2008.

VETEŠKA, J., TUREČKOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha:  
Grada, 2008.

Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2005–2008 (Národního  
programu reformem České republiky). Dostupné z  
[http://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-  
politiky/lisabonska-strategie/lisabonska-strategie-a-cr/narodni-program-  
reform/zprava\\_o\\_plneni\\_NLP\\_2006.pdf](http://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/lisabonska-strategie/lisabonska-strategie-a-cr/narodni-program-reform/zprava_o_plneni_NLP_2006.pdf)