

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské prezenční studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tomáš Cipra

Funguje vzdělanostní společnost jako chrám, výtah a pojišťovna?
Analýza sociologického výzkumu

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Full-Time Studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Tomáš Cipra

Operates the knowledge society as a temple, a lift and insurance?
Analysis of sociological research

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Tomáš Cipra

Poděkování

Chtěl bych poděkovat doc. PhDr. Jaroslavu Kot'ovi za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Cílem této diplomové práce je vymezení fenoménu vzdělanostní společnosti a stanovení jejího odklonu od původní Bellovy koncepce. Diplomová práce analyzuje problematiku metafory a metonymie, za účelem komplexního pochopení sociologické publikace „Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna“. Dále se zabývá analýzou současného pojetí vzdělávání, včetně výsledku ve formě vzdělání, definicí samotného pojmu „vzdělanostní společnost“, a v neposlední řadě analýzou jednotlivých období, které determinovaly nejen vznik, ale i následný vývoj vzdělanostní společnosti.

Klíčové pojmy

Demokratizace vzdělávání, chrám, kritika, metafora, moudrost, metonymie, nevzdělanost, paradox, pojišťovna, polovzdělanost, praktické vzdělávání, teoretické vzdělávání, vědění, výtah, vzdělanost, vzdělanostní společnost, vzdělání, vzdělávání.

Annotation

The aim of this thesis is to define the phenomenon of knowledge society and the establishment of Bell's departure from the original concept. This thesis analyzes the issue of metaphor and metonymy, for a comprehensive understanding of sociological publication Educational society: Church, lift and the insurance company. "Further analyzes of the current concept of education, including the result in the form of education, definition of the term,, educational society ", and finally an analysis of each period, which determined not only creation but also the subsequent development of educational

Key words

Democratization of education, knowledge-based society, cultivation, education, theoretical education, practical training, erudition, half-education, ignorance, knowledge, wisdom, , temple, lift, insurance, criticism, metaphor, metonymy, paradox

OBSAH

ÚVOD	8
1. Teorie a praxe problematiky metafory a metonymie	11
1.1 Konotace a denotace.....	12
1.2 Vymezení problematiky metafory.....	13
1.2.1 Vybrané teorie zabývající se pojmem „metafora“.....	14
1.2.2 Kognitivní funkce metafor.....	18
1.3 Dělení metafor dle teorie literárních pojmů.....	20
1.4 Vymezení problematiky metonymie.....	21
1.4.1 Dělení metonymií dle teorie literárních pojmů.....	22
1.5 Shrnutí.....	27
2. Vzdělávání jako významný prvek vzdělaností společnosti	29
2.1 Kritika koncepce vzdělávání na základe teorie nevzdělanosti.....	29
2.2 Definice procesu vzdělávání, včetně jeho výsledku.....	33
2.2.1 Boloňský proces.....	35
2.3 Shrnutí.....	37
3. Vzdělanostní společnost	39
4. Škola jako chrám.....	50
4.1 Shrnutí.....	54
5. Škola jako výtah	56
5.1 Charakteristika období a Bellova koncepce vzdělanostní společnosti.....	56
5.2 Vliv demokratizačního procesu na odklon od Bellovy koncepce.....	58
5.3 Shrnutí.....	65
6. Škola jako pojišťovna	69
6.1 Přeměna výtahu na pojišťovnu.....	72
6.2 Shrnutí.....	78
ZÁVĚR	82
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	85

Úvod

Téma diplomové práce je zaměřeno na analýzu problematiky vzdělanostní společnosti. Právě pojem „vzdělanostní společnost“ je v současné době často předmětem diskusí a je možné ho chápat jako agitační nástroj partikulárních skupin. Cílem práce, prostřednictvím publikace *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*, je dokázat, že současná podoba vzdělanostní společnosti se diametrálně liší od původní Bellovy koncepce a v neposlední řadě vymezit problémy, s kterými se současná vzdělanostní společnost potýká.

Práce se v první kapitole zabývá problematikou metafory a metonymie, respektive se zabývá problematikou tropů obecně. Je nutné si uvědomit, že publikace *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna* je sama o sobě metaforické dílo. Z tohoto důvodu je nezbytné problematiku tropů vymezit a na názorných příkladech vysvětlit aplikaci zkoumaných pojmů pro vědecké a umělecké účely. Kapitola obsahuje také informace o konotaci a denotaci, které jsou základním pilířem pro tvorbu metafory a metonymie. Po vymezení těchto pojmů se kapitola již soustředí na samotný pojem „metafora“, respektive na informace týkající se definice metafory, historie vzniku metafory, vývoji teorií, jež se problematikou metafory zabývaly, včetně jejich významných představitelů a v neposlední řadě rozdělení metafor, včetně jejich praktických příkladů. Na problematiku metafor navazuje vymezení pojmu „metonymie“, jenž vykazuje podobné znaky jako pojem „metafora“ a v praxi je možné se setkat se situacemi, kdy dochází k nepochopení právě rozdílu mezi těmito pojmy. Z tohoto důvodu se kapitola blíže zabývá vysvětlením problematiky metonymie, respektive kapitola vysvětluje základní rozdíly mezi sledovanými pojmy, včetně určitého pokusu modifikace zkoumaného díla pro účely metonymie a v neposlední řadě rozdělení tohoto pojmu se souvisejícími praktickými příklady. Závěr této kapitoly obsahuje shrnutí, které slouží k lepšímu pochopení a orientaci mezi těmito problematickými pojmy.

Druhá kapitola analyzuje samotný pojem „vzdělávání“. Je nutné brát v potaz, že

pojem „vzdělávání“ prošel určitou genezí. Z toho vyplývá, že se postupně měnil obsah vzdělávacích procesů. Právě na základě tohoto jevu se kapitola zabývá stručnou historií vzdělávání, včetně analyzování současné podoby vzdělávání v komparaci s řeckými a humanistickými ideály vzdělávání. Tato problematika je vysvětlena zejména prostřednictvím Liessmannovy teorie nevzdělanosti, která kriticky hodnotí současný stav vzdělávání, právě na základě komparace mezi klasickým a současným pojetím vzdělanosti. Další informace se týkají analýzy definic vzdělávání, jež umožňují potvrdit či vyvrátit teorii nevzdělanosti. Jinak řečeno, umožňují vytvořit si obraz o současné podobě vzdělávání a ukázat, zda je Liessmannova kritika oprávněná.

Následující kapitola se zaměřuje na vymezení samotného pojmu „vzdělanostní společnost“. Kapitola se zabývá definicí vzdělanostní společnosti, jež je vysvětlena na základě pojmů, ze kterých se definice vzdělanostní společnosti skládá. Dále obsahuje informace týkající se nástinu vývoje vzniku pojmu „vzdělanostní společnost“ (či společnost vědění), včetně vymezení teorií, jež předcházely Bellovovu vymezení problematiky vzdělanostní společnosti. Tyto teorie ukazují zejména tehdejší chápání problematiky vědění, ale také tehdejší chápání problematiky vzdělávacích systémů a školských institucí. Cílem kapitoly je otevřít diskusi o tom, zda pojem vzdělanostní společnost, či společnost vědění je skutečně odpověď na všechny problémy společnosti, či zda je tento pojem jenom řečnických obrat, který slouží jako agitační pojem pro partikulární skupiny ve společnosti.

Kapitola, v níž je pro instituci školy využívána metafora chrámu, je přímo zaměřena na období, které předcházelo vzniku vzdělanostní společnosti. Jedná se o relativně krátkou kapitolu, spočívající v analýze cílů vzdělávacího procesu a cílů vzdělávacích institucí. Kapitola se také soustředí na vymezení klasického pojetí vzdělávání, včetně definování problémů tehdejší podoby společnosti.

Navazující kapitola, ve které má škola podobu výtahu, analyzuje stav společnosti a změny, které způsobily vznik pojmu „vzdělanostní společnost“. Kapitola rozšiřuje informace o pojetí vzdělanostní společnosti, včetně komparace s předchozím obdobím a zejména vymezuje problémy, jež vznikly na základě demokratizace vzdělávání.

Poslední kapitola diplomové práce je zaměřena na analýzu současné podoby vzdělanostní společnosti. Z toho vyplývá, že kapitola analyzuje jevy, které způsobily naprostý odklon od původní koncepce vzdělanostní společnosti a v neposlední řadě

ukazuje, jak demokratizační proces vzdělávání zapříčinil změnu vzdělávacích institucí, jež v současné době nefungují jako výtah do vyšší společnosti, ale jejich funkce začíná být charakteru pojišťoven před negativními jevy ve společnosti.

V závěru práce dochází k sumarizaci předchozích informací a k stanovení, které období z nastíněného vývoje vzdělanostní společnosti mělo nejbližší k naplnění cílů původní Bellovy myšlenky vzdělanostní společnosti.

1. Teorie a praxe problematiky metafory a metonymie

Samotné dílo *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, je metaforické dílo, kdy chrám, výtah a pojišťovna jsou metafory pro pohled na vzdělávání v kontextu historie a právě tyto metafory slouží jako analyzátoři jednotlivých období vývoje vzdělanostní společnosti. Z tohoto důvodu je nutné vymezit problematiku metafory a metonymie (dvou základních tropů), které napomůžou pochopit analyzované dílo jako celek a především ukazují důležitost užívání tropů nejen v uměleckém jazyce.

1.1 Konotace a denotace

Pro samotné vymezení pojmu „metafora“, respektive pro vymezení pojmu „metonymie“, je nutné nejprve definovat pojmy denotát a konotace. V rámci dialogu (monologu), v písemné komunikaci, ale i v umělecké tvorbě je využíván samozřejmě jazyk. Prostřednictvím slov lze popsat a vymezit určité jevy a věci, které společnost obklopují, respektive právě prostřednictvím slov vznikají tyto jevy a věci. Takovéto označení věci nebo jevu se nazývá denotát, což je „bezprostřední vtažení jména k označovanému subjektu.“ (Prokop, 2008, s. 51) Nicméně je důležité si uvědomit fakt, že jedinec je nadán schopností myslet a především v rámci života získává zkušenosti. Právě z tohoto důvodu je obdařen schopností vybavovat si pod denotátem (na základě asociací) i jiné jevy, předměty a věci. Tato schopnost, jež jedinci umožňuje pracovat s ukrytými významy slov, se nazývá konotace. Jedná se o skutečnost, že jedinec je schopen na základě určitého slova, vybavit si všechny ukryté významy, které toto slovo ukrývá. Pro lepší pochopení problematiky je nutné uvést příklad konotace a z toho možné vyplývající konotativní významy. Jako příklad lze použít slovo dub. Většině populace se vybaví strom se svými plody žaludy. Nicméně právě toto slovo může být v rozhovoru či textu zaměněno za pojem strážce, protože jedinec, jenž tento pojem použije, si při vybavení dubu představí korunu stromů a pevné kořeny, které například zpevňují hráze. Dalším možným skrytým významem může být pojem pamětník, kdy

jedinci slovo dub může asociovat dlouhověkost stromu (Prokop, 2008, s. 51).

Předchozí text obsahuje vymezení pojmů konotace a denotace, jejichž pochopení je nezbytné pro vymezení hlavních pojmů metafory a metonymie, které budou předmětem zkoumání první kapitoly. Na druhou stranu denotát a konotace jsou v podstatě pouze základem pro pochopení sledovaných pojmů. Z tohoto důvodu je nezbytné vymežit i pojmy explicitní a implicitní, které souvisejí s charakterem sdělených informací. Pojem explicitní vyjadřuje něco výslovného, srozumitelného, exaktního. Informace, která má explicitní charakter, má být jednoznačná, tzn., že nepřipouští jinou interpretaci, respektive nemá v jedinci vzbuzovat jiné významy či možnost jiné interpretace pojmu. Z toho vyplývá, že s explicitním charakterem je možné se setkat především v rámci vědecké literatury, dále například v zákonech, v nichž je nutné mít exaktní interpretaci. Explicitní charakter textu můžeme nalézt i v receptech (kuchařských). Jinak řečeno, explicitní charakter informací je nutný v případech, kdy je pro informace nutná jednoznačná interpretace (Prokop, 2008, s. 51).

Implicitní charakter informací má podobu konotace. Jedná se o situace, kdy jedinec, jenž přijímá určité informace, může například v textu objevovat ukryté významy pojmů. Text, jež má implicitní charakter, je pro jedince zajímavější a do jisté míry podporuje jedincovou představivost a proces imaginace. Je důležité si uvědomit, že implicitní charakter textu byl využíván až do konce 19. století, kdy dochází k uvolnění od církevního dogmatismu. Je nutné brát v potaz, že metaforu či metonymii, nemusí každý člověk vnímat stejným způsobem, respektive jedinec nemusí o metafoře (metonymii) přemýšlet. Z toho vyplývá, že je pouze na samotném jedinci, zda bude o metafoře v textu přemýšlet či zda si uvědomí, že pojem je vlastně metafora, která v sobě ukrývá skrytý význam (Prokop, 2008, s. 51).

Lze konstatovat, že prostřednictvím konotace dochází k určitému odhalení skrytých významů slov. Jedná se tedy o určitý základ pro tvorbu metafory, protože dochází k přenášení významů, tzn., že původní slovo je nahrazeno slovem jiným (stejně pravidlo platí pro slovní obraty). Pro lepší pochopení je nutné si uvědomit, že právě konotace, respektive jejich charakter (podobnost x souvislost) určuje, zda se jedná o metaforu či o metonymii (Prokop, 2008, s. 51).

1. 2 Vymezení problematiky metafor

V předchozím textu je nastíněno, co tvoří základní pilíř pro tvorbu metafor či metonymie a v neposlední řadě obecnou podstatu tropů obecně. Následující text obsahuje již definici metafor, ale také její členění, včetně příkladů využití metafor. Co se týče problematiky metafor, větší část populace chápe využití metafor pouze v neobvyklé formě komunikace. Tím se myslí především využití metafor z hlediska básnictví, či ve formě řečnických obrátů. Nicméně je důležité si uvědomit, že metafor jsou v podstatě součástí každodennosti (Prokop, 2008, s. 52). Johnson a Lakoff (2002, s. 15) konstatují, že užívání metafor je součástí každého z nás, respektive Johnson a Lakoff vyloučili, že jedinec ve svém běžném životě metafor nevyužívá. Toto tvrzení se vztahuje na používání nejen z hlediska myšlení, ale i prostupnost metafor v jedincově myšlení a jednání. Metafor nejsou pouze prvky umělecké tvorby, ale tvoří nezbytný základ pro vědu a především filosofii.

Co je tedy vlastně metafora? Metaforu je možné vymezit jako druh básnického obrazu, který využíváme při přenášení významu na základě určité podobnosti, což může být například vzhled, množství, vlastnost a funkce. Prokop (2008, s. 52) jako příklad uvádí pojem „beránek“, který může v čtenáři asociovat mrak, či využití slova moře, které v podstatě nahrazuje číslovku mnoho. Jinou definicí metafor můžeme být například: „Metafora je označení jednoho jevu pojmenováním jevu jiného – a srovnání nebo konfrontace obou těchto jevů na tomto základě.“ (Horyna, 2007, s. 14) Jak již bylo zmíněno v rámci Lakoffova a Johnsonova díla, metafor nejsou pouze doménou umělecké tvorby. Metafor jsou součástí každodennosti, nicméně je na každém jedinci, zda si existenci metafor uvědomí. Například v díle *Teorie metafor*, jež se zabývá rozborem Blumenbergova díla, autor uvádí, že celé Blumenbergovo dílo vychází z předpokladu, ve kterém vědecký slovník není poslední fází vývoje naší řeči a že žádná věda (zejména filozofie) nemůže být stavěna pouze na základě exaktních pojmů „ale právě naopak všechny potřebují obrazy, přirovnání, mýty, metafor, bez nichž nedokázaly vyjádřit, co potřebují.“ (Horyna, 2007, s. 24) Z tohoto výroku je zřejmé, že vědecké pojmy by nemusely být pochopené. V podstatě opačný názor lze nalézt v Galénově díle *Eisagogé dialektiké*, vymezující nutnost rétora používat jednotnou terminologii za účelem správného pochopení řečníkovi rozpravy. Z období antiky

pochází zřejmě i první definice metafory a to v Aristotelově díle *Poetica*, v němž metaforu definuje jako přenesení cizího jména (Horyna, 2007, s. 24). Samozřejmě metafora, stejně jako i jiné pojmy, prošla určitou genezí, respektive vznikly určité teorie, které se problematikou metafory zabývaly. Důležité je si uvědomit, že tyto teorie mohly být samozřejmě i v rozporu, respektive každá teorie pokládala metafoře jiný stupeň důležitosti. Následující text se bude zabývat zejména Descartovým pohledem na metaforu, nicméně budou zmíněni i další autoři, jejichž teorie ve velké míře ovlivnila genezi pojmu „metafora“.

1. 2. 1 Vybrané teorie zabývající se pojmem „metafora“

Z předchozího textu lze konstatovat, že vznik metafory je úzce spjat s řeckou kulturou, respektive se samotným vznikem filozofie. I v dnešní době je nicméně možné se setkat s jinými pohledy na význam metafory, respektive otázkou zůstává, zda je metafora důležitým prvkem v rámci vědeckého jazyka, či je skutečně pouze doménou umělecké tvorby. V rámci předchozího textu jsou vymezeny základní pohledy na metaforu prostřednictvím Aristotela a Galénose. Další významní teoretici, kteří se problematikou metafory zabývali, jsou Cicero a Quintilianus, kteří definovali metaforu v podobě, jež využívají moderní slovníky. Právě tyto dva badatelé vymezili metaforu jako formu srovnání, které odděluje metaforu od dalších druhů tropů a to například metonymie (viz následující kapitola). Nutno podotknout, že právě toto vymezení považuje metaforu spíše za atraktivní prvek řeči, který není na základě své charakteristiky, pro vědecké a filosofické kruhy vhodný. Další významnou teorií, jež se zabývala problematikou metafory, je teorie H. Bergsona, který metaforu definoval „jako vyšší řeč intuice“ (Horyna, 2007, s. 14) a dále teorie José Ortegy y Gasset, jenž do jisté míry chápal metaforu jako přirovnání (Horyna, 2007, s. 14). Právě poznání metafory od pouhého přirovnání může být relativně komplikované. Z hlediska přirovnání mluvíme o podobnosti jedné skutečnosti s druhou skutečností, a to na základě určitých znaků, jež mají společné. Přirovnání obsahuje tři nutné členy (Prokop, 2008, s. 54):

- 1) to, co se přirovnává
- 2) to, k čemu se přirovnává
- 3) to, co je pro oba členy přirovnání společné

José Ortega y Gasset se ve svém díle zabýval novými definicemi pro pojmy jako například idea, pluralita a demokracie, protože byl názoru, že právě tyto pojmy se na základě geneze společnosti staly metaforami. Nicméně pro účely této diplomové práce je důležitý jeho další poznatek, a to že metafora znamená přirovnání. Výše je nastíněn rozdíl mezi metaforou a přirovnáním. Na druhou stranu Gasset se domníval, že právě postupné využívání metafor může ze samotného přenesení významu způsobit vznik přirovnání (srovnání) a právě další geneze pojmů může mít za následek naprostou eliminaci původní metafory (Horyna, 2007, s. 14).

Na Gassetovu teorii reagovala především filosofie zaměřená na analýzu jazykové problematiky. Nejznámější teorie, jejímž cílem bylo vyhnout se problematice srovnávání, které analyzoval José Ortega y Gasset, byla teorie interakce, která v sobě obsahovala a propojovala dvě starší teorie, a to teorii verbální opozice (reprezentována M. C. Beardsley) a teorii ikonické signifikace (P. Henle, Ch. S. Peirce). Teorie interakce vychází z předpokladu, že v rámci užití metafory vznikají dvě metaforické části, a to metaforický rámec reprezentující slovně užitou část a metaforické ohnisko (latinsky punctum ustionis) reprezentující metaforicky užitou část. Horyna (2007, s. 15) uvádí vysvětlení teorie interakce ve větě „člověk člověku vlkem“. Při interakci se metaforické ohnisko reprezentováno vlkem mění v metaforický rámec. Na druhou stranu metaforický rámec věty reprezentován pojmem „člověk“, se postupně mění v ohnisko metafory. Z toho vyplývá, že člověk se stává charakterově vlčím (může být chápán jako žravý lstivý, apod.). Na druhou stranu se vyskytuje otázka, zda teorie interakce skutečně vyvrátila, respektive potvrdila předcházející Gassetovu teorii, protože na základě analyzované věty je možné si povšimnout zřejmého srovnání, které vyplývá z asociace mezi vlkem a mezilidskými vztahy.

Velice významnou teorií z hlediska pochopení metafory je emoční teorie metafory, jež je z hlediska obsahu sice similární jako v případě teorie interakce, nicméně emoční teorie metafory rozvíjí tezi, ve které při použití metafory dochází k přenášení emocionálního charakteru informací. Při opětovném využití věty „člověk člověku

vlkem“, emoční teorie vychází z předpokladu, že zmíněná věta v podstatě nemá popisný charakter, ale charakter věty funguje na bázi emocí (Horyna, 2007, s. 15). Při využití definice emocí, lze říci, že emoce souvisí s hodnocením (Farková, 2008, s. 80) a právě věty, jež mají hodnotící charakter, evokují v posluchači nutnost zaujmout určitý postoj, respektive modifikovat své chování na základě věty, která mu do jisté míry nařizuje jaké je pro jedince vhodné chování (Horyna, 2007, s. 15).

Poslední známější teorií, jež se problematikou metafory zabývá, je Endeetická teorie metafory (představitel F. Koppe). Endeetická teorie je založena na tezi, že metafory vyjadřují určitou potřebu. To znamená, že metafora není v podstatě jen konstatování určité objektivní skutečnosti, ale prostřednictvím metafory vzniká určitá potřeba autora něco vyjádřit. Jako příklad lze využít výroku „slunce se směje“. Autor považuje za objektivní skutečnost, že právě svítí slunce. Na druhou stranu výrok „slunce se směje“ nevyjadřuje pouze objektivní skutečnost, respektive tzv. apofantický substrát, jež tvoří základ tvrzení. Výrok také obsahuje skutečnost, jež nutí v autorově výroku něco sdělit, např., že je šťastný, když svítí slunce (Horyna, 2007, s. 16).

Předchozí text obsahuje informace o teoriích, zabývajících se vymezením problematiky metafor, nicméně předchozí text neobsahuje analýzu Descartovy teorie, jež umožňuje nejkompexnější náhled do problematiky neustálého „boje“ mezi vymezením důležitosti využívání metafor ve filosofii a jiných vědních disciplínách. Jedním ze základních cílů Descartovy filozofie byla snaha o využívání jednotné terminologie. Z toho vyplývá, že Descarta lze považovat v podstatě za odpůrce využití metafor v rámci vědeckého a především filosofického jazyka. Descartova filosofie o pojmovosti je založena také na předpokladu, že je nutné eliminovat (nahradit) pojmy, které mohou v čtenáři či posluchači vyvolat určitou pochybnost a neporozumění. Z této základní Descartovy myšlenky je patrná určitá asociace s Galénosovým dílem, ve kterém autor po řečnících žádal, aby v rámci disputací mluvili vždy jasně. Galénosovo pravidlo se ve starořečtině nazývá *safés kai diorisméron*. Pro účely pochopení Descartovy teorie je překlad Galénosova pravidla do latinského jazyka (*clarum et distinctum*). Právě toto pravidlo tvoří základ Descartova díla, avšak s rozdílem, že u Galenose bylo pravidlo *clarum et distinctum* určeno pouze pro účely řečnictví, oproti tomu Descart chtěl zmíněné pravidlo aplikovat na filosofii jako celek, respektive se pravidlo *clarum et distinctum* mělo stát základním pilířem pro novodobou filosofii.

Jinak řečeno, Descartes byl názoru, že z hlediska geneze pojmů mohou vzniknout pouze přechodné pojmy, které by sice měly charakter metafory, nicméně právě tyto pojmy musí být nahrazeny jednotnou terminologií a jednoznačnými definicemi pojmů (Horyna, 2007, s. 24).

Při analyzování pravidla *clare et distinctum*, je nutné zmínit stoické pravidlo *kalapse* (latinsky *comprehensio*), jež znamená jasný, přesně vymezený názor. Právě toto pravidlo je založeno na tezi, že při přesně vymezeném výroku nemůže být výrok vyvrácen argumentací a každý jedinec má přesnou představu o výkladu pojmu (Horyna, 2007, s. 24).

Dalším významným pojmem, který ovlivnil genezi metafor, je pojem „zpředměťňování“, jež vzniká v rámci novodobé filosofie. Právě zpředměťňování vyjadřuje snahy jedince si přizpůsobit přírodní a společenské jevy pro své účely, jinak řečeno, jedinec se snaží eliminovat pojmy, o kterých může sám pochybovat. Při shrnutí předchozích tezí je patrná snaha o eliminaci pojmů, jež jsou ve své podstatě diskutabilní a z toho vyplývající nutnost zavedení jednotné terminologie (Horyna, 2007, s. 25).

Horyna (2008, s. 25) Descartův požadavek o zavedení jednotné terminologie definuje následovně: „Jestliže můžeme všechno definovat, pak musíme všechno definovat, a tudíž nemůže existovat nic předběžného, provizorního, definičně neuchopitelného“. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, jaké důsledky vzniknou při implementaci Descartova požadavku do filosofie (ale i do ostatních vědních oborů). Implementace zmíněného požadavku může způsobit eliminaci mnohoznačnosti a různorodosti interpretace jevů. Z toho lze odvodit nemožnost vedení disputací a v neposlední řadě by celá filosofie ztratila svůj hlavní účel. Například studium historie pojmů by ztratilo svoji relevanci, protože zavedení jednotné terminologie může zapříčinit konec geneze pojmů (Horyna, 2007, s. 25).

Z textu je patrné, že případná aplikace Descartova požadavku může mít za následek až ignoraci historie ve filosofii. Samozřejmě se jedná o velice kontroverzní teorii. Je nezbytné podotknout, že využívání metafor slouží pro celkové společenské zájmy, a to nejen pro zkrásnění jazyka, ale vědy obecně. Z tohoto důvodu vznikla kritika Descartova díla, a to v podání Giambalista Vica, jež je založená na logice fantazie. Vicovo dílo sice v některých svých částech potvrdilo Descartův požadavek na zavedení *clare et distincte*, na druhou stranu ovšem obsahuje myšlenku, že existují věci na které

není možné aplikovat jednotnou terminologii. Vico ve svém díle souhlasí s Descartovou myšlenkou *clare et distince* v případě věcí, předmětů a pojmů, které člověk sám vytvořil a lze je logicky definovat. Nicméně, dle Vica, Descartův požadavek není možný aplikovat v situacích, ve kterých se jedná o objektivní věci vzniklých nezávisle na člověku (Horyna, 2007, s. 26).

Je znovu důležité si uvědomit fakt, že zmíněné teorie se týkají rozdílné důležitosti využívání metafor v jazyce, a to zejména v rámci vědeckého jazyka. Je patrné, že teoretici si již od vzniku samotného pojmu „metafora“ (respektive od jeho definování v Aristotelově díle) pokládají otázku, zda je využívání metafor v rámci filosofie a ostatních vědních oborů opodstatněné. Jinak řečeno, zda využívání metafor není pouze doménou umělecké literární tvorby. Obecně však lze konstatovat, že novodobé definice (které jsou ovlivněny především na základě Cicerova a Quintilianova díla), definují metafory zejména z hlediska literární problematiky. Z toho vyplývá, že metafory jsou řazeny do umělecké tvorby. Nicméně o mnoho podstatnější a pro účely této diplomové práce důležitější je pohled filozofický, ve kterém se neustále vyskytují určité spory, a to nejen z hlediska zařazení metafory, ale především z hlediska zmíněného opodstatnění využívání metafor v rámci filosofie a ostatních vědních oborů.

1. 2. 2 Kognitivní funkce metafor

Pro pochopení problematiky funkčnosti metafor je důležité si uvědomit, že právě metafory jsou jedním ze základních prvků myšlení. Lze říci, že účelem využívání metafor není pouze nahradit myšlenky něčím, co může být pro veřejnost srozumitelným, ale primárním principem metafory je nutnost jejího využití, aby autor mohl vést filozofický diskurs (Horyna, 2007, s. 31).

Předchozí teze lze nejlépe pochopit na exaktních vědních oborech, například v astrofyzice, kvantové teorie apod., v rámci kterých se jedince setkává s pojmy jako černá díra, rudý obra a šipka času. Lze si povšimnout, že zde se nejvíce objevuje kognitivní spektrum funkce metafory, kdy metafora slouží primárně nejen k dorozumění, ale především k aplikaci exaktních pojmů. Z hlediska rozdělení kognitivních funkcí metafor se setkáváme s následujícími (Horyna, 2007, s. 33):

- 1) Metafora slouží jako náhrada neexistující pojmové objektivace
- 2) Metafora přejímá usuzovací funkce, tehdy chybí-li logická evidence
- 3) Metafora má funkci modelu poznání

Právě některé ze skutečností, člověk začal pojmenovávat na základě určitého přenesení významu. Tzn., tyto nové pojmy vznikly na základě podobnosti. V těchto případech je nutné si uvědomit, že tyto pojmy jsou implementovány do běžné užívaných pojmů a jedinec o těchto pojmech nepřemýšlí jako o metaforách, i když jejich podstata má charakter metafory. Jedná se o tzv. lexikalizaci metafory a jako příklad lze uvést kohoutek u vodovodu (Prokop, 2008, s. 52). Samozřejmě tento příklad nemá nic společného s exaktními vědními obory, na druhou stranu ale ukazuje, že metafora slouží jako podnět k přemýšlení o určitých věcech (Horyna, 2007, s. 32).

V rámci kognitivní funkce metafory je opět nezbytné vymezit rozdíl mezi metaforou a pouhým přirovnáním. V praxi je rozlišení pouhého přirovnání od metafory někdy obtížné. Protože přirovnání i metafora vyjadřují určitou podobnost a asociaci. Rozdíl je především v jednoznačnosti přirovnání, kdy podobnost je přesně stanovena, např. pilný jako včela. Oproti tomu metafora v určité míře vyjadřuje vyšší zapojení kognitivních procesů za účelem pochopení podstaty metafory, respektive k pochopení situace, proč autor metaforu použil. Jinak řečeno, jaký byl podnět pro využití metafory. Jako příklad pro pochopení lze uvést přirovnání „mazaný jako liška“. V tomto případě se skutečně jedná pouze o přirovnání, protože např. čtenář nemusí tento výrok dále rozebírat a především podstatu tohoto výroku pochopí. Na druhou stranu pokud autor použije výrok, ve kterém o jedinci řekne „je liška“, tak právě v tuto chvíli čtenář musí přemýšlet, proč je osoba charakterizována jako liška, respektive co vše může znamenat, pokud se o osobě řekne, že je liška. V tomto případě se jedná o metaforu, protože čtenář má několik variant, které mohou odpovídat některé z vlastností lišky (Prokop, 2008, s. 52).

1.3 Dělení metafor dle teorie literárních pojmů

Teorie literatury uvádí následující druhy metafor (Prokop, 2008, s. 52-53):

- 1) Katachreze
- 2) Personifikace
- 3) Synestézie

Katachreze (z řec. katachrésis – chybné užití)

Z hlediska praxe se jedná o často využívaný druh metafory, který se aplikuje především v žurnalistice. Princip katachreze spočívá ve spojení dvou logicky nespojitelných pojmů. Jedná se zejména o rozpor mezi podstatným a přídavným jménem. V rámci katachreze dochází k přenesení významu. Nicméně při pochopení katachreze, respektive při doslovném překladu vyřčeného, může tento druh metafory působit na posluchače rušivým dojmem. V některých případech katachreze se lze pouze domnívat, zda se jedná skutečně o chtěnou či zmatečnou metaforu, respektive metaforu, která vznikla špatným propojením dvou pojmů. A právě tato zmatečná metafora může mít až komický charakter. (Prokop, 2008, s. 52)

Personifikace (z lat. Persona – osoba + facer – konat, či dělat)

V praxi nejčastěji používána metafora, jež je založena na přisuzování zejména neživým předmětům vlastnosti vycházející z lidské bytosti. Z toho vyplývá, že tento druh metafory je používán zejména v pohádkách (ve kterých dochází k situacím, že neživé věci jsou vybaveny kognitivními procesy), ale také v bajkách, pro které je typické přisuzování lidských vlastností zvířatům, ale i rostlinám. (Prokop, 2008, s. 53)

Synestézie (z řec. syn – spolu + aisthésis – vjem)

Posledním druhem metafory je synestézie, která spočívá ve využití tohoto druhu metafory v běžném životě. Jedná se tedy o zmíněnou lexikalizovanou podobu metafory. Podstata tohoto druhu metafory spočívá v zaměňování „vjemů různého smyslové původu“. (Prokop, 2008, s. 53) Jedná se např. o přisuzování hmatových vjemů, vjemům sluchovým, či chuťové počitky jsou míšeny s počitky čichovými. Jedná se tedy o různé

kombinace vjemů. Např. tvrdá hudba, sladká vůně, apod. (Prokop, 2008, s. 53).

1. 4 Vymezení problematiky metonymie

V práci je nutné také vymežit druhý z neznámějších tropů, a to problematiku metonymie, která s metaforou úzce souvisí, ale samozřejmě se od problematiky v některých aspektech liší. I když předmět zkoumání této diplomové práce má metaforickou podobu, tak právě metonymie může být v praxi v některých případech za metaforu pokládána a z tohoto důvodu může dojít až k nepochopení autorovy myšlenky. Nejprve je tedy nezbytně nutné vymežit rozdíl mezi metaforou a metonymií.

Z předchozího textu je patrné, že metafora se řadí jako druh básnického obrazu, jenž spočívá v přenášení významu na základě určité podobnosti, jenž může být dána např. vlastností. Oproti tomu metonymie je založená na přenesení významu, ale na základě určitých souvislostí (Prokop, 2008, s. 53). Lakoff a Johnson (2002, s. 50) vymezují rozdíl mezi metaforou a metonymií následovně: „Metafora je v zásadě způsob pojmání jedné věci na základě druhé a její primární funkcí je porozumění. Naproti tomu metonymie má primárně referenční funkci, tj. umožňuje nám použít jedné entity, aby zastupovalo druhou“.

Pro lepší pochopení rozdílu mezi zkoumanými pojmy je možné si představit situaci, ve které je jedna skutečnost nahrazena jinou skutečností, a to za předpokladu, že mezi těmito skutečnostmi existuje určitá asociace, respektive vztah. Jako příklad lze využít modifikovanou větu (situaci), jež je založena na příkladu Prokopa (2008, s. 52). Při příchodu do knihkupectví za účelem koupě knihy od prof. Kellera a následné jedincovy snahy zaplatit, jedinec můžeme využít výroku „Zabalte mi prosím toho Kellera“ (i když se do jisté míry nejedná o příliš běžnou konverzaci). V tomto případě autor věty myslí, aby mu konkrétně zabalili knihu od prof. Kellera, nikoliv prof. Kellera samotného. Jiným příkladem může být věta „Nalij mi prosím Havanu“, čímž autor věty myslí, aby mu kolega nalil kubánský rum, nikoliv hlavní město Kuby, či jiný výrok „Rád čte markýze de Sade“, kdy je obdobně jako v příkladě s prof. Kellerem myšleno, že jedinec rád čte markýzovy spisy (Lakoff, Johnson, 2002, s. 49).

Otázkou zůstává, zda v publikaci Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah,

pojišťovna je možné spatřit prvky metonymie. Lze uvést příklad metonymie, kdy děj je nahrazen způsobem, kterým se vykonává. Vzdělávání může být v tomto případě chápáno jako školní výuka. Z toho vyplývá, že publikace Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna je sice metaforické dílo, nicméně metonymickým dílem by mohlo být za předpokladu, že dílo by neslo název například Vzdělanostní společnost? Školní výuka, boj za vyšší zisky a šance pro získání zaměstnání. Školní výuka v tomto případě nahrazuje chrám, boj za vyšší zisky nahrazuje výtah, protože zisk může být cílená hodnota, za jakým cíle se lidé vzdělávají, a v neposlední řadě šance pro získání zaměstnání představuje pojišťovnu. I když tento příklad je relativně jednoduchý, vyjadřuje základní rozdíl mezi metaforou a metonymií, respektive vyjadřuje, že využití metafor v rámci díla Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna je logičtější krok, než využití metonymie (Literární teorie Stopy, files.zsvelkeopatovice.cz/200000091-cd364ce300/lit1.pdf).

Stejně jako v případě metafor je možné se setkat s metonymií lexikalizovanou, jinak řečeno s metonymií běžnou, jež se za metonymii již nepovažuje. Faktem zůstává, že metonymie se příliš ve vědecké literatuře nevyskytuje, tzn., že metonymie je doménou spíše prozaické formy, nicméně i v některých případech je možné se v rámci exaktní vědy s problematikou metonymie setkat (Prokop, 2008, s. 53). Jako příklad lze uvést situaci, ve kterém vědní obor je nahrazen předmětem jeho zájmu např.

„Tento výrobek škodí ekologii.“ (Literární teorie stopy, files.zsvelkeopatovice.cz/200000091-cd364ce300/lit1.pdf).

1. 4. 1 Dělení metonymie dle teorie literárních pojmů

Teorie literatury uvádí následující druhy metafor (Prokop, 2008, s. 53-55):

- 1) Antonomázie
- 2) Eufemismus
- 3) Hyperbola
- 4) Ironie
- 5) Litotes

- 6) Metalepse
- 7) Perifráze
- 8) Perzifláž
- 9) Synechdocha

Antonomázie (řec. Antonomasiá – přejmenování)

V praxi se nejedná o často využívanou metonymii, protože pokud autor tento druh metonymie využije, musí předpokládat, že čtenář význam pochopí. Z tohoto důvodu musí autor brát v potaz, že antonomázie je určena spíše pro vzdělanější čtenáře, respektive posluchače. Z toho vyplývá, že autor musí tento druh metonymie využívat citlivě za předpokladu, aby čtenář (posluchač) textu porozuměl. Co se týče podstaty antonomázie, tak je založena na existenci osobnosti, jež se proslavila z hlediska historie určitým činem, dílem či jiným přínosem pro společnost. Právě na základě takovéto skutečnosti je možné vlastní jméno tohoto známého jedince nahradit jiným, pro něj charakteristickým znakem. Na druhou stranu některé antonomázie se v průběhu vývoje natolik lexikalizovaly, že jsou známy pro širší společnost a především je tento charakteristický znak chápán jako synonymum pro jedince. Jako příklad lze využít pojmu „učitel národů“, kdy každý jedinec si pod tímto označením představí J. A. Komenského či pojem „Otec vlasti“, který charakterizuje Karla IV. Antonomázie obsahuje také další rozměr, který je založen na tzv. literárních typech. V průběhu vývoje (literatury především) se staly některé postavy známě na základě svých vlastností a právě na základě této všeobecné známosti se z nich vytvořily zmíněné literární typy, které jedince běžně využívá ve svém životě. Jako příklad lze uvést jméno Don Juan. Za předpokladu, že někdo z našich známých má sklon k pestrému milostnému životu, lze ho jednoduše nazvat „ty donchuáne“, protože synonymem pro Don Juan je právě pojem svůdník (Prokop, 2008, s. 54).

Eufemismus (z řec. eu – dobře + fémi – mluvím)

Využívání eufemismu je v současné době relativně typické v běžném životě, a to především v případech, kdy se jedinec snaží některou smutnou či nepříjemnou

skutečnost nahradit mírněji, respektive jedinec se snaží tuto skutečnost zlehčit (zjemnit), a to za účelem vyhnout se emočnímu ublížení jinému jedinci. Nejčastěji využívaným eufemismem je situace, ve které dojde k úmrtí jedince. V tomto případě místo slova zemřel je spíše typické využití slov „jeho oči se zavřely“, či „jeho duše ho opustila“. Samozřejmě i v některých případech došlo k lexikalizaci eufemismu, jako příklad lze znovu využít situace úmrtí jedince, kdy místo pojmu „zemřel“, je typické využít pojem „zesnul“, jenž je v současné době chápán jako lexikalizovaná podoba eufemismu pro slovo zemřít. Z hlediska eufemismu je možné se také setkat s pojmem „dysfemismus“, což je v podstatě opak slova eufemismus a pro tento pojem je charakteristické negativní citové zabarvení. Dysfemismus se často využívá v případech, kdy jedinec je rozhořčen, či přímo agresivní a ve větách používá nenávistné slovní spojení až vulgární slova (Prokop, 2008, s. 54). Jedná se například o pojmy mrzák a chcípnul (Lexikologie, dostupné z <http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm>).

Hyperbola (z řec. hyperbolé – nadsázka)

S hyperbolou se ve vědecké literatuře prakticky nelze setkat. Asi nejčastějším využitím této metonymie je charakteristické pro satirické slohy. Cílem tohoto druhu metonymie je především zdůraznit své tvrzení a to i v situaci, ve které se autor snaží dosáhnout komického prvku ve své řeči či díle celkově. Právě z tohoto důvodu začne autor zveličovat sdělované informace a to za účelem, aby jím sdělované informace působily na posluchače emocionálně (Prokop, 2008, s. 54).

Ironie (vznikla na základě Eiróna, který je znám z řecké komedie, ve které zvítězil prostřednictvím vtipu a chytrosti)

„Ironie je jemný výsměch (úsměšek) nebo vtipné vyjádření.“ (Prokop, 2008, s. 54)
Podstatou ironie je fakt, že autor výroku říká (píše) pravý opak toho, co si skutečně o jevu, situaci, člověku, myslí. V některých případech může dojít i k situaci, ve které není zřejmé, zda autor myslel výrok pravdivě, či naopak se právě jednalo o ironii. Použití ironie často doprovází jiný tón řeči, pro který je charakteristická posměšnost. Příkladem může být situace, kdy jedinec u zkoušky neprokáže dostatečné znalosti a zkoušející o

jedinci ironicky pronese, že se na zkoušku dostavil vskutku připraven. Ironie je ve většině případů doménou verbální projevu, nicméně existují také čistě literární ironie, kdy celá publikace je v duchu ironie. Samotný pojem ironie má své dva póly, respektive je možné posuzovat stupeň ironie. To znamená, že ironii lze chápat v přátelském duchu, či naopak v duchu nepřátelském. Nepřátelské forma ironie se v některých případech nazývá sarkasmus (řec. sarkasmos – zraňující výsměch). Jedná se pouze o některé případy, a to z důvodu nezařazení sarkasmu do formy ironie, i když paradoxně je sarkasmus definován jako nejvyšší stupeň negativní ironie. Nicméně právě sarkastické chování je charakterizováno jako jízlivé, posměšné až hrubé chování, kdy autor výroku explicitně ukazuje negativní vztah vůči jinému subjektu (Prokop, 2008, s. 54).

Litotes (řec. jednoduchost zdrženlivost)

Litotes je v podstatě opakem hyperboly, kdy autor se nesnaží výrok zdůraznit (umocnit), ale naopak se výrok snaží zjemnit či zmírnit, a to z důvodu zabránění možnost uražení jedince, na kterého je výrok směřován. Princip litotes je relativně jednoduchý a je založen především na využívání předpony ne. Jedná se tedy o využití „negace slova opačného významu.“ (Prokop, 2008, s. 54) Jako příklad lze uvést situaci, ve které jedinec pronese „nemohl jsem nemlčet“ (Prokop, 2008, s. 54).

Metalepse (řec. metalépsis – záměna)

Podstata metalapse spočívá v záměně důvodu (příčinností) za následek. Důležité je zmínit, že mezi pojmy musí existovat samozřejmě určitý vztah. Jako příklad je možné uvést záměnu jazyka za řeč, či ruku za písmo (Prokop, 2008, s. 55).

Perifráze (řec. perifrasis – opis)

Prostřednictvím perifráze dochází k vystihnutí děje na základě jemu charakteristických vlastností. Jinak řečeno, jedná se o nahrazení přímého pojmenování, pojmenováním více rozvrstveným. Perifráze je často využívána v situacích, kdy v textu je samotný přímý pojem příliš opakovan a autor se snaží tomuto častému opakování

zabránit. Další možností využití tohoto druhu metonymie může být v běžném životě, kdy jedinec si není jistý s přímým pojmenováním a z tohoto důvodu se snaží pojem v podstatě opsat, respektive nahradit zmíněnými charakteristickými vlastnostmi či rysy. Jako příklad lze uvést záměnu přímého pojmu „Finsko“, za rozvrstvený pojem „země tisíců jezer“, který autor použije například za předpokladu, že přímý pojem „Finsko“ se v textu vyskytne vícekrát, než sám považuje za únosné. I některé perifráze se časem lexikalizovaly. Například z hlediska Japonska se obecně mluví jako o zemi vycházejícího slunce. Zajímavostí také je, že některé perifráze mají charakter eufemismu a to v situacích, ve kterých se jedinec snaží zlehčit vulgární výraz, a to například v situaci, kdy by vulgární výraz mohl vzbudit negativní emoce posluchačů či čtenářů.

Perifráze se dále člení na adynaton a akumulace. Adynaton je založen na opisu přímého pojmu nikdy a akumulace na základě rozšíření přímého pojmu na základě jeho struktury (Prokop, 2008, s. 55).

Perzifláž (franc. Siffler – pískat, sípat tendence mluvit)

Perzifláž je zahrnuta nejen v rámci problematiky metonymie, ale tento pojem je také chápán jako určitá podoba ironie, respektive určitý skrytý posměšek či přímo zamaskovaný výsměch. Podstatou perzifláže je nápodoba např. nějakého díla či skutečnosti, právě prostřednictvím skrytého výsměchu, respektive nápodoba zmíněného díla, skutečnosti, děje či významné osoby je charakteristická svojí ironií. Nutno podotknout, že i když se jedná o skrytou formu ironie, autor v podstatě předpokládá, že čtenář (posluchač) záměr pochopí, protože při nepochopení záměru logicky vyplývá ztráta účelu perzifláže (Prokop, 2008, s. 55).

Synekdocha (řec. synekdoché – pochopení záměny výrazy)

Prostřednictvím synekdochy „dochází k přenášení významu jednoho jevu na druhý na základě kvantitativní souvislosti.“ (Prokop, 2008, s. 55) Příkladem může být pojem „dům“, na který lze nahlížet jako na celek. Právě pojem „dům“ je možné v textu nahradit „žít pod jednou střechou“, což představuje určitý fragment pojmu „dům“.

Z toho vyplývá, že dochází k nahrazení celku za část (samozřejmě v rámci synekdochy lze používat i opačný postup, tedy část je zaměněna za celek – například výrok „celý dům se seběhl do kuchyně“, kdy dům představuje obyvatele, kteří v něm bydlí). Je důležité si uvědomit, že v některých situacích musí autor synekdochy používat relativně opatrně, aby nemohlo dojít k nepochopení textu, respektive k zmatení čtenáře (Prokop, 2008, s. 55).

1. 5 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo bližší seznámení s problematikou metafory a metonymie, respektive s problematikou tropů obecně. Při shrnutí předchozích informací lze konstatovat, že především problematika metafor je spojena s vědeckým jazykem, respektive metafory tvoří významnou složku vědeckého jazyka. Nicméně právě problematika metafor je neustále analyzována. Jinak řečeno, existuje relativně velké množství teorií, jež se s problematikou metafor zabývají. Je nutné si uvědomit, že problematika aplikování metafor v rámci vědeckého jazyka, se již objevila v antickém Řecku a lze říci, že právě řečtí myslitelé položili základ pro vývoj teorií, které se tropů obecně týkají. Nutno podotknout, že jednotlivé teorie svým způsobem proti sobě bojují a navzájem si odporují především v bodech, zda je metafora v podstatě vhodná pro vědecký jazyk, či naopak je pouze doménou uměleckého s jazyka. Důkaz pro předchozí tezi lze již spatřit ve dvou základních teoriích, jež se problematikou metafory zabývaly, a to Aristotelovo dílo *Poetica* a Galénovo dílo *Eagogé dialektiké*. Nicméně z hlediska vývojového kontextu metafory je možné konstatovat, že převažují spíše teorie, jež považují metaforu za nebytnou součást vědeckého jazyka.

Problematika metonymie, respektive vymezení jejího využívání v rámci vědeckého jazyka, je relativně komplikovaná. Při bližší analýze kapitoly, jež se právě problematikou metonymie zabývala, je patrné, že druhy metonymie stojí prakticky mimo vědeckou literaturu a z toho vyplývající její využívání spíše v umělecké tvorbě. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že i když některé druhy metonymie nejsou vhodné pro vědecký jazyk, tak není zde podmínkou, aby stály mimo hranice vědeckého jazyka. V některých případech metonymie v podstatě doplňuje metaforu (například

v rámci vědecké kritiky), a to za předpokladu vhodného (citlivého) využití metonymie, za účelem eliminace možného zmatení čtenáře a především, aby text neztratil svoji vědeckou hodnotu.

2. Vzdělávání jako významný prvek vzdělanostní společnosti

Vzdělávání tvoří nedílnou součást analyzovaného pojmu „vzdělanostní společnost“. Z tohoto důvodu je nezbytné vzdělávání blíže vymežit a analyzovat nejen definici pojmu „vzdělávání“, ale také vymežit samotný výsledek vzdělávacího procesu a provést jejich kritické zhodnocení, a to zejména prostřednictvím teorie nevzdělanosti. Právě Liessmannova teorie nevzdělanosti ukazuje odklon od prvopočátečního smyslu vzdělávání a v neposlední řadě zmíněný odklon podrobila kritice, jež umožní lepší pochopení zkoumané problematiky.

2.1 Kritika koncepce vzdělávání na základě teorie nevzdělanosti

Základem pro moderní teorie, jež se zabývají vzděláváním obecně, bylo především antické Řecko, respektive řečtí myslitelé (např. Aristoteles, Platon Sokrates, apod.). Je důležité vymežit především základní cíle řecké výchovy a vzdělávání. Z hlediska antického Řecka byl kladen důraz zejména na individualitu, racionalitu, intelektualismus, rozum a všechny tyto cíle byly podřízeny tzv. principu kalokagathie, jenž spočíval v harmonickém rozvíjení fyzické a tělesné stránky jedince. Na Řeckou tradici dále navázal antický Řím, který z hlediska svého vývoje nejprve antickým Řeckem opovrhoval. Po této, z hlediska vzdělávacích teorií plodné éře, nastal čas útlumu vývoje nejen vědy, ale společnosti celkově. Tento negativní jev způsobila nadvláda církve nad školskými institucemi a v neposlední řadě determinace společnosti skrze náboženství. Určité uvolnění přinesla až renesance, respektive humanismus, který se snažil navázat na řecké ideály vzdělávání. I když předchozí text obsahuje skutečně pouze letmý pohled do vývoje vzdělávání, je důležité si uvědomit, že především vymezení antické podstaty vzdělávání ukazuje komplexní obraz skutečné podstaty vzdělávacího procesu, respektive za jakým účelem má být vzdělávání vedeno (Vacínová, 2008).

Antické vzdělávání, zaměřené na sebevzdělávání člověka, rozvoje jeho duše, dále

rozvoje jeho talentu, vloh a to za účelem jeho participace na jeho vlastním, ale také společenském životě, kdy prostřednictvím vzdělávání se z primitivního člověka stává člověk sociální, určilo již zmíněný pravý a základní princip vzdělávání, který lze obecně shrnout do pojmů vědění a moudrost. Právě vědění či moudrost, jež mají být základem pro vzdělávání jako celek, paradoxně nejsou hlavním cílem vzdělanostní společnosti a je možné konstatovat, že vzdělávací proces jako celek prošel nezbytným vývojem, nicméně za cenu ztráty své skutečné podstaty (Liessmann, 2011, s. 22).

Co je tedy podstatou vzdělávání v současné době? Z hlediska přechodu z industriální společnosti na společnost moderní se do vzdělávání vkládají naděje, které mají do jisté míry povahu až příliš optimistickou. Vzdělávání se stává nástroj pro rozvoj společnosti, má sloužit k participování sociálních skupin, které z hlediska předchozích etap neměly ve společnosti významnější roli a to právě na základě rovných šancí při vstupu do vzdělávání. „Vzdělávání je prostředkem, který brání předsudkům, diskriminaci, nezaměstnanosti, hladu, Aids, nehumánnosti a genocidě.“ (Liessmann, 2011, s. 37) Vzdělávání nelze odepřít zásluhu na rozvoji moderní společnosti, respektive vzdělávání slouží skutečně jako mobilizační prvek pro modernizační změny. Vzdělávání také obsahuje pro jedince motivační a uklidňující prvek, jenž je sice mobilizuje, ale na druhou stranu zabraňuje, aby se jedinec mobilizoval tím, že právě vzdělávání je mu proklamováno jako utišující prvek na léčení jeho problémů (Liessmann, 2011 s. 37).

Současná společnost neustále žádá nové reformy vzdělávání, ve kterých je hlavní myšlenkou zmíněných reforem nejen snaha nahradit starý pohled na vzdělávání, ale také nahradit vzdělávací instituce za nové, jež budou naplňovat současný ideál společnosti (společnosti vědění, vzdělaností společnosti). Právě tato neustálá potřeba reforem paradoxně způsobila, že samotný pojem „vzdělanost“ nenaplňuje do jisté míry žádný s ideálu, který je považován za základní podstatu vzdělanosti obecně a je možné spatřit markantní odklon od myšlenky vzdělanostní společnosti (Liessmann, 2011, s. 38).

Toto tvrzení lze doložit faktem, že záměr školy již není klást na studenty vzdělanostní zátěž, ale především přiblížit školský systém k praxi. Zde je možné vidět další paradox, kdy novodobé vzdělávací koncepce měly za cíl oddálit jedincův vstup na trh práce prostřednictvím prodloužením jedincova studia, tak právě současné teorie chtějí

jedince naopak co nejrychleji do pracovního procesu uvést. Současné vzdělávání je obecně chápáno jako prvek, jež má sloužit k zvýšení konkurenceschopnosti a výkonnosti, a právě tyto prvky mají nahradit samotné známkování, z čehož vyplývá, že jedinci mají být hodnoceni na základě jejich výkonnosti, nikoliv na základě úrovně vzdělanosti (Liessmann, 2011, s. 38).

Další problém současného pohledu na vzdělávání se nachází v samotném obsahu vzdělávání. Reformátoři, kteří se snaží iniciovat nový pohled na vzdělávání, bojují proti pravé podstatě vzdělávání, kdy jedinec může získat vzdělání neúčelového, souvislého a obsahem ovlivněno vyspělými kulturami. Tento boj je založen na předpokladu, že právě takový to jedinec by mohl být nezávislý na módních vlnách doby a vzdělávání by skutečně naplňovalo podstatu formativního procesu. V rámci těchto tendencí je možné si povšimnout určité souvislosti s diktátorskými režimy, kdy politika žádá bezproblémové jedince, jež nevybočují z řady. Dle Liessmanna (2011, s. 38) je tento jev jedním ze základních problémů dnešního vzdělání, kdy jedinec se vzdělává věcem, které současná společnost považuje za důležité a nikoliv věcem, které z jedince činí člověka vzdělaným. Jedinci se v současné době nevzdělávají za účelem dosažení vzdělanosti, aby chápali pojmy vědění a stali se moudrými, tak jak bylo cílem antického vzdělávání. Současné vědění má povahu něčeho, s čím jedinec může obchodovat a nakládat okamžitě dle potřeby společnosti. To znamená, že vzdělávání postrádá svůj dlouhodobější záměr (Liessmann, 2011, s. 39).

Je patrné, že vzdělávání ztrácí svůj prvopočáteční význam. V následujících kapitolách se práce bude více zaměřovat na problematiku vzdělanostní společnosti, nicméně je nezbytné si uvědomit, že při vyrčení pojmu „vzdělanostní společnost“, je možné si představit společnost, ve které má vzdělávání nejvyšší hodnotu. Na druhou stranu tato podoba vzdělávání nemá s idejemi vzdělávání nic společného, z tohoto důvodu je nutné identifikovat, jaké jsou cíle vzdělanostní společnosti a vzdělávání obecně.

Lze konstatovat, že principy vzdělávání, tak jak jsou chápány již v období antického Řecka, byly platné pouze do období před druhou světovou válkou. Právě zrychlený rozvoj společnosti, ke kterému dochází po druhé světové válce, způsobil, že zmíněná problematika vzdělanosti se začala modifikovat pouze pro účely určitých sociálních skupin (Keller, Trdý, 2008, s. 45). Vzdělanost se mění pouze

v polovzdělanost, jak definuje Adorno: „V klimatu polovzdělanosti přetrvávají věčné obsahy materializované na zboží na úkor vnitřní pravdivost a živého vztah k živým subjektům.“ (Liessmann, 2011, s. 48) Jedná se o opuštění ideálu formování ducha a hledání pravd skrze vzdělávání. Polovzdělanost je založena na tezi, že i když společnost humanistické ideály chápe a opírá se o jejich zásady, nicméně vzdělávání již slouží ke konzumním účelům. Klasické vzdělávání začalo být na ústupu a předměty byly modifikovány pro potřeby nejen společnosti, ale především došlo k ztraktivnění výuky pro žáky. Lze samozřejmě namítnou, že se jedná o důležitou inovaci, nicméně právě tato inovace přináší nový problém z hlediska chápání vzdělávání. Liessmann (2011, s. 49) dokazuje toto tvrzení na situaci, kdy žákům místo hodiny dějepisu je promítán film Schindlerův seznam, a v podstatě je na tomto filmu demonstrována problematika židovské otázky za druhé světové války. Je pravdou, že tento krok má sice snahu zachránit principy vzdělávání, nicméně již v této chvíli dochází k markantnímu odklonu od princů humanismu a antického Řecka. Informace, jež jsou předávány ve vzdělávacích institucích, začínají mít povrchní charakter a žáci jsou nuceni si tyto informace osvojit v krátkém časovém úseku, a to za účelem orientace v problematice. Nicméně zde není žádná snaha o pochopení širších souvislostí, respektive jinak řečeno, žák ví, co znamená pojem holocaust, ale již neví širší souvislosti, proč holocaust vznikl (Liessmann, 2011, s. 49).

Právě na Adornovu teorii polovzdělanosti, jež vznikla na základě analýzy společnosti v poválečném období, navázal Liessmann teorií nevzdělanosti, založené na úplném ignorování principu antického Řecka a humanismu, respektive Liessmannova teorie je založená na naprostém odklonu od prvopočátečních myšlenek vzdělanosti a kriticky hodnotí vývoj vzdělávacích procesů. V rámci vývoje společnosti (zejména od 80. let 20. století) se vzdělávání podrobuje módním trendům a nároky na jedince se diametrálně liší. Hlavním cílem není již samotná vzdělanost, moudrost, vědění a v neposlední řadě poznání, ale hnací myšlenkou vzdělávání je konzumace informací, které mají jedinci zajistit vyšší postavení ve společnosti (Liessmann, 2011, s. 49).

V následujícím textu se práce bude zabývat analýzou současných definic problematiky vzdělávání, a to za účelem přesného vymezení k jakým cílům současné vzdělávání směřuje. Na druhou stranu právě tyto definice jsou založeny na řeckém ideálu, to znamená, že při akceptování teorie nevzdělanosti nemají v současné podobě

vzdělávacích procesů tyto definice svoji hodnotu. Pokud má vzdělávání sloužit k osvojení si soustavy vědomostí a dovedností, tak právě tato podstata není v současné době realizována. Dnešní společnost nemusí používat pojmy „vědomost“ a „dovednost“, protože právě tyto pojmy byly nahrazeny pojmem „kompetence“. Z toho vyplývá, že i samotná myšlenka osvojení si soustavy vědomostí je pro dnešní účely nepodstatná, protože vzdělávání již neslouží k neustálému propojování souvislostí, ale pouze k osvojení si informací, jež se stávají rychle zastaralé, a jedinec je nucen zmíněné informace nahrazovat právě kompetencemi, které mu v nejlepším případě dávají šanci udržet se na trhu práce, respektive do něj vstoupit či vrátit se. Je patrné, že vzdělávání není určováno společností jako celkem, ale spíše partikulárními skupinami (vláda, politici), které sami určují, co má být předmětem vzdělávání (Liessmann, 2011, s. 50).

Lze konstatovat, že současná podoba vzdělávání se nachází v naprosto jiné dimenzi, než tomu bylo ještě na počátku 20 století, kdy vzdělávací instituce fungovaly na bázi humanismu a antického Řecka a zejména vzdělávání skutečně mělo sloužit k osvojení si komplexní schopností a vědomostí, které z člověka mohly učinit moudrého. Dnešní doba již moudrost paradoxně netoleruje, jedinec nemá myslet samostatně, ale má myslet prostřednictvím týmové spolupráce. A konečně člověk, jenž získal vzdělání, ale není konformní s podobou současných potřeb trhu práce, není dle současné společnosti za vzdělaného považován (Liessmann, 2011, s. 51).

2. 2 Definice procesu vzdělání, včetně jeho výsledku

Níže uvedené definice vycházejí zejména z andragogického a sociologického hlediska. Cílem analýzy jednotlivých definic je dokázat, zda tyto definice skutečně směřují k naplnění ideje vzdělávání, tak jak ji chápali již v antickém Řecku, či jsou přizpůsobeny současným cílům vzdělávací politiky, respektive cílem analýzy následující definic je dokázat, že jejich podstata sice vychází z klasického pojetí vzdělávání, nicméně jejich naplňování není cílem současné podoby vzdělávacích procesů.

Dle Palána (Palán, Langer, 2008, s. 40) je vzdělávání: „proces uvědomělého a

cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů“. Jiným vymezením vzděláváním (sociologickým) můžeme být pochopení vzdělávání jako procesu, který směřuje k získávání poznatků, vědomostí, dovedností a především tento proces směřuje k získání kulturního kapitálu, jenž bude předmětem zkoumání následujících kapitol (Simonová <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=235&lst=105>). Komplexní vymezení procesu vzdělávání přináší Encyklopedie Grand Larousse (Simonová, <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=235&lst=105>):

- 1) Vzdělávání je činnost výchovného charakteru, která formuje a učí dítě či jedince
- 2) Vzdělávání je jedna ze speciálních metod, které formují a vzdělávají mládež
- 3) Vzdělávání slouží k výcviku vloh jedince
- 4) Vzdělávání je soubor prostředků, které slouží jedincům či společenským uskupením k osvojení si soustavy poznatků, dále slouží k vytvoření soustavy hodnot a postojů
- 5) Vzdělávání slouží k získání znalostí o společenských zvycích, jejich cílem je dosáhnout společensky uznávaného chování

Lze si povšimnout, že všechny definice ač relativně odlišně interpretovány, mají stejnou podstatu. Jedná se zde především o fakt, že vzdělávání je proces, na jehož základě jedinec získává určité vědomosti a dovednosti a především se jedinec má stát nositelem vědění. Při interpretaci předchozích definic se setkáváme s několika problémy. Z předchozího textu je patrné, že současná podoba vzdělávání skutečně neslouží k vytváření asociací mezi jednotlivými poznatky, ale současná podoba vzdělávání slouží k získání kompetencí, které společnost považuje za nezbytné pro možnost fungování na trhu práce. Z toho vyplývá, že smysl vzdělávání není dán vyšším principem a jedinec již není ta individuální bytost, jež se vzdělává za cílem být moudrý, tak jak bylo myšleno v antickém Řecku, ale jedinec se naopak stává modální osobností, která je podřízena principům trhu práce a politického diskursu, tak jak uvádí Liessmann (2011, s. 51).

S uvedených definic vyplývá, že člověk se vzdělává za účelem získání schopností, dovedností a vědomostí, které je s nadsázkou možné definovat jako kompetence.

Nicméně obecným cílem vzdělávacího procesu je získat určité vzdělání, které je nejen výsledkem vzdělávacího procesu, ale především jedním z ukazatelů kulturní úrovně dané společnosti (Tuček a kol, 2003, s. 69). Vzdělání je výsledkem formativních procesů a jedná se o určitou soustavu vědomostí, dovedností a osobních zájmů, které se stávají osobním majetkem jedince, jak již vyplývá z definice samotného procesu vzdělávání (Palán, 2003, s. 17). Na vzdělávání lze také nahlížet jako na jeden z ukazatelů kulturní úrovně dané země, což je jedna z hlavních funkcí vzdělání obecně a hovoří se o tzv. enkulturační funkci, jejíž podstata je založena na „vědomé či nevědomé integraci jedince s kulturou.“ (Palán, 2003, s. 21) Druhou významnou funkcí vzdělávání je získávání praktických kvalifikací, prostřednictvím kterých jedinec může vykonávat určitou pracovní pozici (Tuček a kol., 2003, s. 83). Nutno znovu podotknout, že právě tato funkce v současné době determinuje celý vzdělávací proces. V současné době skutečně lze sledovat úpadek všeobecného vzdělávání a směřování všech školských institucí k praxi. Lze namítat, že v rámci ČR existují z hlediska sekundárního školství vzdělávací instituce, které jsou přímo s praxí spjaty. Na druhou stranu pro účely této práce není sekundární systém školství předmětem zkoumání a to z důvodu, že právě samotný pojem vědění (vzdělanost) ještě nemůže být součástí sekundárního školství. Výjimku může tvořit gymnázium, které poskytuje všeobecný přehled vědomostí. Na druhou stranu klasické gymnázia jsou na ústupu a vznikají nová, které již nevycházejí z předpokladu, že žák nemá být všeobecně vzdělán, ale jeho vzdělání má být od počátku směřováno k praxi, tudíž prvopočáteční princip gymnázií, tedy příprava žáků pro studium na vysoké škole se dostává do pozadí. Nicméně stále se předpokládá, že po jeho absolvování žák pokračuje ve studiu na vysoké škole (Liessmann, 2011, s. 48).

2. 2. 1 Boloňský proces

Z předchozího textu je patrné, že principem současné podoby vzdělávacího systému je přibližování výuky k praxi. Zmíněné přibližování vychází především z Boloňského procesu (1999), který měl za cíl vytvoření jednotného vzdělávacího prostoru v členských zemích. Prostřednictvím vzdělávacího prostoru mělo dojít k zvýšení mobility vysokoškolsky vzdělaných studentů a vyučujících, a to na základě lepší srovnatelnosti výsledků vzdělávání, respektive mělo dojít k vytvoření systému, jenž má zlepšit

celkovou prostupnost vzdělávání a uznávání výsledků napříč Evropou (Liessmann, 2011, s. 73).

Jednou z otázek, jež se při vymezení cílů Boloňského procesu vyskytuje, je otázka, zda náklady, které byly nutné pro realizaci reformy a restrukturalizaci vzdělávání, skutečně naplnily cíle sledované tímto procesem, a to z důvodu relativně vysokých finančních a časových nákladů na realizaci jednotlivých cílů, kdy například v rámci cíle zvýšení mobility studentů nedošlo k příliš markantnímu zvýšení této formy mobility a samotný Boloňský proces je podroben kritice (Liessmann, 2011, s. 74). Nicméně pro účely této práce je podstatnější cíl lepší prostupnost a srovnatelnost výsledků vzdělávání a právě realizace tohoto cíle ukazuje změnu původního stavu vysokoškolských institucí, na vysokoškolské instituce zaměřené na praxi. Za účelem realizace cíle prostupnosti a srovnatelnosti výsledků vzdělávání došlo k členění vzdělávací soustavy členských zemí na tři stupně, a to na (Boloňský proces, dostupné z <http://bologna.msmt.cz/>):

- 1) bakalářské
- 2) magisterské
- 3) doktorské

Zejména zavedením tříletého bakalářského studia dochází k přiblížení vysokoškolských institucí k praxi a lze říci, že je možné spatřit významný odklon od původního konceptu vysokoškolských institucí, jež fungovaly na bázi klasického vzdělávání. Pokud demokratizace vzdělávání v 70. letech 20. století měla za cíl zvýšit počet vysokoškolsky vzdělaných jedinců v populaci, tak právě zavedení tříletého bakalářského studia na demokratizační proces navazuje. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že i když tento záměr skutečně zapříčinil vyšší počet vysokoškolsky vzdělaných lidí v populaci, tak právě zavedení zkráceného studijního programu nutně nemusí zvýšit kulturu dané země a v neposlední řadě, pokud student bude docházet na vysokou školu pouze tři roky, tak otázkou zůstává, jaké vědomosti skutečně student získá (Liessmann, 2011, s. 75). I samotný trh práce, který generuje požadavky na vysokoškolské instituce musí časem pochopit, že samotný bakalářský stupeň není dostačující a je pouze na samotných vzdělávacích institucích, zda tento krok správně aplikují, respektive zda dojde ze strany vzdělávacích institucí k pochopení, že

bakalářství se má výhradně týkat praktické stránky. Na druhou stranu toto tvrzení nelze aplikovat na všechno vysokoškolské obory. Jinak řečeno, otázkou zůstává, zda zavedení zkráceného studijního programu se nemá týkat pouze určitých oborů jako například ekonomických oborů, a dále např. humanitní obory by měly být tohoto kroku ušetřeny (Liessmann, 2011, s. 75).

Určitým paradoxem může být například i asociace cíle prostupnosti a uznávání výsledků, s cílem lepší mobilita studentů. Jedinec, který chce skončit vysokoškolské studium bakalářským stupněm, může mít několik důvodu, např. časový přes, finanční důvody, apod. Nicméně pokud má být bakalářské studium v podstatě ekvivalentem pro pojem praxe, student logicky nemá čas využít možnosti studia v zahraničí. Z toho vyplývá, že i když zavedení bakalářského stupně vzdělávání zvýšil podíl vysokoškolsky vzdělaných obyvatel, tak právě zmíněné cíle Boloňského procesu spadají do kategorie nevyslyšené (myšleno v rámci bakalářského stupně). Mobilita studentů je možná tedy až v případě navazujícího magisterského studia, které má již za zdánlivý cíl předávání vědomostí, tak jak již bylo definováno v období antického Řecka. Otázkou ovšem zůstává, zda dva roky trvání tohoto studia může skutečně produkovat absolventy, kteří budou mít osvojený systém kvalitních vědomostí (Liessmann, 2011, s. 75).

2. 3 Shrnutí

Z předchozího textu je patrné, že Liessmanova kritika současné podoby vzdělávání je založena zejména na odklonu od klasického pojetí vzdělávání. Lze říci, že Liessmann prostřednictvím své teorie nevzdělanosti ukazuje, jak vzdělávání prošlo určitou formou úpadku a především cíl současných vzdělávacích procesů není paradoxně získání vzdělanosti či moudrosti, ale naopak získání něčeho, co nemá již s klasickým chápáním vzdělávání nic společného. Je zajímavé, že současné definice vzdělávání a vzdělání jsou založeny na klasickém pojetí, nicméně současná podoba vzdělávacího systému zmíněné definice nenaplnuje, respektive prostřednictvím vzdělávání jedinec nezískává ucelený systém hodnot, vědomostí a schopností, ale jedince naopak získává útržkovité informace s absencí asociací. Dalším významným jevem současné podoby vzdělávání je přiblížení vysokoškolských institucí k praxi, kdy dochází opět odklonu od klasického

pojetí vzdělávání a zejména zavedení zkráceného vzdělávacího programu způsobuje, že vysokoškolské vzdělávání ztrácí svoji podstatu a zejména hodnotu.

Následující kapitola bude již přímo analyzovat problematiku vzdělanostní společnosti, na druhou stranu prostřednictvím teorie nevzdělanosti lze usoudit, že samotný pojem „vzdělanostní společnost“ může být pojem zavádějící a samotná vzdělanost nemusí být cílený stav. Je důležité si uvědomit, že i přes jednoznačný fakt, že vzdělávání má sloužit k rozvíjení celkové kulturní úrovně, některého jeho aspekty spíše směřují k pravému opaku.

3. Vzdělanostní společnost?

V předchozím textu je zmíněno, že problematika vzdělávání může být chápána jako lék na všechny vyskytující se problémy. Právě pojem „vzdělanostní společnost“ či „společnost vědění“ (dále v textu bude využit pouze název vzdělanostní společnost) je v současné době jedním z nejvíce interpretovaných pojmů, o který se opírá prakticky celá Evropská unie, vlády členských států, názory pedagogů a reformátorů obecně (Liessmann, 2011, s. 9). Vzdělávání je prostřednictvím vzdělanostní společnosti chápáno jako základní východisko pro zvýšení konkurenceschopnosti země, dále pro řešení sociálních problémů zemí a v neposlední řadě vzdělávání má sloužit k rozvoji demokracie ve společnosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 13). Co je vlastně vzdělanostní společnost? Nejprve je nutné se zaměřit na definice pojmů, ze kterých se vzdělanostní společnost skládá. Samotným pojem společnost může být relativně zavádějící a komplikovaný k vysvětlení, z tohoto důvodu je nutné uvést tři základní pohledy na společnost, za účelem komplexního pochopení problematiky. Na společnost lze nahlížet třemi způsoby (Keller, 1992, s. 64):

- 1) Národní stát
- 2) Společnost moderní
- 3) Neexistující společnosti

Národní stát

Jedná se o nejčastější případ interpretace společnosti, kdy lidé, kteří mluví o společnosti, mají na mysli zejména národní stát, ve kterém se nacházejí, respektive žijí. Pokud např. sociolog mluví o společnosti, ztotožňuje pojem společnost vlasti, v níž sociolog působí. Při analyzování vnitřní integrace společnosti autor ukazuje pouze funkci a principy mocenských prostředků daného státu (Keller, 1992, s. 64).

Společnost moderní

Druhým pohledem na chápání pojmu společnost je úvaha o moderní společnosti,

kdy si jedinec v rámci pojmu společnost vybaví charakteristiku moderní společnosti a to zejména znaky „vysokého stupně industrializace, urbanizace, rozvinuté masové komunikace apod.“ (Keller, 1992, s. 64) Z hlediska chápání tohoto pojmu společnosti je nutné zmínit, že problém může nastat ve chvíli, kdy jedinec aplikuje poznatky na moderní společnost například v rámci antických států či Francie za vlády na Napoleona. Z toho vyplývá, že jedinec musí v tomto případě skutečně chápat podstatu moderní společnosti, protože i když např. antické Řecko je považováno za vyspělý stát, nicméně požadavkům moderní společnosti samozřejmě nedosahuje (Keller, 1992, s. 64).

Neexistující společnost

Někteří sociologové se domnívají, že společnost jako celek prakticky neexistuje. To znamená, že na místo společnosti se vyskytují pouze lidé, kteří mají své individuální zájmy a potřeby. Z toho vyplývá, že pojmy jako např. „tlak společnosti“, „potřeby společnosti“ či „zájmy společnosti“ zůstávají pouze v rovině relativní, protože v pozadí těchto pojmů nestojí společnost jako celek, ale naopak jednotlivci či partikulární sociální skupiny, které tím sledují především své vlastní zájmy, nikoliv zájmy společnosti jako celku (Keller, 1992, s. 64).

Další pojem nutný k analýze je samotný pojem vědění, respektive vzdělanost. Obvyklá definice pojmu vědění je: „Vědění je informace nesoucí význam.“ (Liessmann, 2011, s. 22) Z této definice se nicméně objevuje další problematika, která je s vzdělanostní společností úzce spjata, a to problematika informační společnosti. Například někteří politici dokonce pojmy vzdělanostní společnost a informační společnost považují za ekvivalent. V některých případech dochází i k vyzdvižení samotného pojmu informační společnosti před vzdělanostní společností, a to z důvodu nezbytnosti existence masových, digitálních medií, které jsou předpokladem pro distribuci vědění (Liessmann, 2011, s. 23). Na druhou stranu Liessmann (2011, s. 23) uvádí, že spíše než existence informační společnosti, jedinec žije v prostředí dezinformační společnosti. Informaci lze chápat jako určitý rozdíl, který se rozdílem projeví při určité situaci. Právě na základě definování pojmu „informace“ Liessmann vysvětluje dezinformační společnost. „Narůst informačních a komunikačních možností,

množství vjemů, zvuků, čísel, obrazů kamuflovaných jako informace, které se dnes valí na každého průměrného obyvatele města, znamená, že se rozdíly nejdříve rozplývají.“ (Liessmann, 2011, s. 23) Tímto výrokem je myšleno, že v současné době se jedinec setkává s velkým množstvím informací a pro jedince je těžké provést selekci, které informace si má zapamatovat. Právě zapamatování je nezbytné, aby při vyskytnutí se určité situace došlo k vybavení těchto informací a pro jedince by měly tyto informace užitnou hodnotu. Nicméně vědění má větší hodnotu než informace. Právě prostřednictvím vědění, jež je založeno na prozkoumávání a analýzu světa, respektive jeho neustálého poznávání, snahy o pochopení a porozumění, dochází k selekci informací, které mají skutečně hodnotu. Vědění nemá přímý účel, tak jako v případě informace, jejíž účel se projevuje v budoucím jednání. Informace je nositelem svého účelu pro budoucí účely, oproti tomu vědění je při svém vzniku neúčelné a projevuje se až na základě příčinnosti (Liessmann, 2011, s. 24).

Vědění slouží k neustálé snaze pochopit společenské jevy, vědění lze chápat jako neustálé hledání pravdy. Pokud informaci je nutné využívat účelně, využití vědění je otázkou situace. Z toho vyplývá, že jedinec, jenž žije v kontextu vědění, chápe situaci komplexně, nikoliv pouze v kontextu nahodilosti. Problém ovšem nastává ve chvíli, ve které není přesné, co má jedinec přesně vědět. Rychlejší přístup k informacím všech vědních oborů prostřednictvím médií má za následek až situaci, kdy místo vědění se ve společnosti objevuje pojem nevědění. Právě pojem „nevědění“ spočívá v povrchní práci s mnoha informacemi, které se jedinci prostřednictvím například internetu dostávají. Lze říci, že informační společnost umožnila jedinci rychlejší a snadnější přístup k informacím všeho druhu, nicméně právě tyto aspekty informační společnosti paradoxně snižují hodnotu vědění, respektive na základě těchto aspektů dochází k fenoménu nevědění. V současné době již nejde o vytváření neustálých asociací prostřednictvím poznávání jevů, ale společnost si cení nejvíce jedinců, kteří jsou schopni zdroje vyhledat. Z toho vyplývá, že i když je jedinec nositelem mnoha dat a informací, nutně se nejedná o jedince s vysokým stupněm vědění. Vědění se z informací stává až na základě vytvoření asociací a chápání jednotlivých pojmů v kontextu ostatních situací (Liessman, 2011, s. 25).

V předchozím textu je vymezena problematika chápání společnosti, vědění (vzdělanosti), ale také zejména problematika informační společnosti, respektive

informací, jež jsou v současné době považovány za základ pro budování vzdělanostní společnosti. V následujícím textu již dochází k syntéze zmíněných pojmů za účelem vytvoření definice vzdělanostní společnosti.

Společnost vzdělávání lze definovat jako společnost, kde vědění (vzdělanost) má mít nejvyšší prioritu a hodnotu ve společnosti (Liessmann, 2011, s. 22). Vzdělanostní společnost pochází z anglického názvu „knowledge society“. Pojem „vzdělanostní společnost“ byl poprvé uveden v koncepci sociologa Roberta E. Lane v roce 1966. Lane byl názoru, že expanze vzdělanosti způsobí vytlačení ideologických a politických předpokladů, a to prostřednictvím vědění. Dalším autorem, který použil termín společnost vědění je Peter Drucker ve své publikaci *The Age of Discontinuity*, která byla publikována v roce 1969. Nicméně prvním autorem, který se problematikou vzdělanostní společnosti zabýval, byl sociolog Daniel Bell, který se do úvah o vzdělanostní společnosti pouští v rámci příchodu postindustriální společnosti, která započala přechodem ekonomických aktivit z průmyslového sektoru do sektoru služeb. Právě přesouvání ekonomických aktivit do sektoru služeb, spolu s úvahami o vzdělanostní společnosti daly základ pro vznik díla *The reforming of General Education* (1966), jehož hlavní myšlenkou bylo postavení a vliv univerzitních institucí v postindustriální společnosti. Nicméně stěžejním dílem pro samotný pojem vzdělanostní společnost se stalo jeho dílo *The Coming of Post-Industrial Society*, kterou Bell publikoval v roce 1973 (Keller, Tvrđý, 2008, s. 24).

Problematikou vzdělávání v kontextu společnosti se nicméně sociologové zabývali již v počátcích vzniku sociologie, respektive před vznikem samotného pojmu „vzdělanostní společnost“ a „postindustriální společnost“. Lze konstatovat, že právě tyto sociologické teorie tvoří základnu pro Bellovu koncepci vzdělanostní společnosti, již se práce bude zabývat v následujících kapitolách. Za průkopníka v oblasti sociologie, z hlediska problematiky vzdělávání, je považován Auguste Comte (zakladatel sociologie), který chápal význam vzdělávání z hlediska důležitosti pro společnost, ale i pro jedince samotného. Na problematiku školy nahlížel jako na instituci, jež se má v této době stát chrámem vědění. Comtův pozitivismus byl založen na tezi, že ve společnosti má dojít k selekci vědců, kteří mají být zacvičeni v porozumění přírodních věd a až poté má být jejich výcvik veden k pochopení společenských jevů jako celku. Právě tyto odborníci mají posléze stanout v čele duchovních elit a v podstatě i řídit

společnost jako celek, respektive rozhodovat o společenských otázkách a v neposlední řadě řešit problémy jednotlivců. Vědění těchto pozitivistických vědců má sloužit k překonání individuálních zájmů a z toho vyplývá, že jejich vědění má sloužit vůči souhrnu zájmů všech jedinců existujících ve společnosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 30).

Prakticky similární názor na pojem vzdělávání jako v případě Comteho lze najít v práci Emila Durkheima, který vychází ze stejného pohledu na funkci vzdělaných lidí ve společnosti, kdy vzdělaností elita má docílit zajištění harmonizace mezi zájmy společnosti, včetně všech jejích členů. Co se týče Durkheimova pojetí školy, tak úkol této instituce chápal jako disciplinování člověka, jenž se rodí jako „omezeně egoistický tvor.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 31) Instituce školy mění asociálního člověka, v člověka společenského, kdy jedinec je schopen vést morální život. Důležité je zmínit, že Durkheim toto pojetí vzdělávání chápal zejména v kontextu elementárního vzdělávání. Obecně řečeno, Durkheimovo pojetí školy je chápáno jako instituce, která má vést žáky k osvojení si nejvyšší hodnoty, a to společnosti. Vzdělávání v tomto případě nahrazuje rituály, které byly typické pro tradiční společnost, a právě v průběhu vzdělávacího procesu se z jedince stává společenská bytost. Proces vzdělávání, který mění egoistického tvora na tvora společenského v podstatě odbourává prvotní stádium lidské společnosti a transformuje jedince „do vyššího stádia vědomého a dobrovolného ukázněného, bez něhož by pospolitého život nebyl možný.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 32) Samozřejmě, dle Durkheima, vzdělávání má sloužit k diferenciaci jedinců ve společnosti, kdy vzdělávací proces slouží k přípravě jedince na zaujetí místa ve společnosti, a to z hlediska sociálního a profesního postavení (Kolesárová-Saková, 2008, s. 2).

Nutno zmínit, že Comtovo a Durkheimovo pojetí je založeno na tehdejšímu stavu společnosti. Z toho vyplývá, že tyto teorie již nelze aplikovat na postindustriální společnost, jež vzniká po druhé světové válce, kdy skutečně dochází k masovému přístupu ke vzdělávání (Keller, Tvrdý, 2008 s. 33).

Dalším významným sociologickým myslitelem, jenž navázal na dílo Augusta Comta a Emila Durkheima, byl Karl Mannheim, a to na začátku 40. let dvacátého století. Mannheim analyzoval pojem „inteligence“ jako vrstvu, která stojí nad ostatními třídami ve společnosti. Prostřednictvím vzdělávání dochází k povznesení jedince a právě vzdělání jedinci jsou ve svém řízení společnosti nestranní. Na teorii Karla

Mannheima navázal James Burnham, jehož teorie se týkala revoluce manažerů. Podstata manažerů v jeho teorii spočívá v překonávání rozdílu mez prací a kapitálem, a následním převzetí moci od elity kapitalistů (Kolesárová-Saková, 2008, s. 2).

Jedním z posledních předválečných teoretiků v oblasti sociologie byl Max Weber, jenž přirovnával vzdělávací systém 19. a 20. století k poměrům, které panovaly ve staré Číně, kde výkon správy byl monopolně určen pro vzdělané jedince. Právě tito jedinci procházeli dlouhodobým vzděláváním, které bylo charakteru „podrobné znalosti náboženských, filozofických a básnických textů“ (Keller, Tvrký, 2008, s. 31) a naprosto postrádalo praktický charakter. Toto dlouhodobé studium bylo determinováno velkým množstvím zkoušek, jejichž podstatou bylo testování vztahu jedince s čínskými tradicemi, respektive zda jedinec tradice respektuje a jeho chování je adekvátním vůči jeho nadřazeným. Úspěšnost a množství zkoušek, které jedince v průběhu života složil, bylo také předpokladem pro úspěšné absolvování výběrového řízení v tehdejší čínské společnosti. Weber příklad staré Číny aplikoval na stav vzdělávání, který panoval v Německu před první světovou válkou. Tzn., pokud jedinec v této době získal v Německu vysokoškolský diplom, automaticky měl zajištěné místo v úřadech německého císařství, ale také měl lepší přístup k uzavření sňatků s dcerami privilegovaných rodin. Z toho vyplývá, že samotný vysokoškolský diplom zaručoval jedinci vysoké sociální postavení ve společnosti, a z toho vyplývají nárok na vysokou penzi při odchodu do důchodového věku. Weber se domnívá, že zmíněné jevy se budou nadále rozšiřovat, to znamená, že vzdělávání bude ve své podstatě stále více sloužit k získávání privilegovaných pozic. Nicméně Weber ve své teorii připouští, že v rámci vývoje vzdělávání dojde k jeho technizaci, a touto myšlenkou předpověděl příchod industriální společnosti (Keller, Tvrký, 2008, s. 31).

Nicméně všechny předchozí teorie jsou založeny na tezi, kdy vědění, respektive vzdělávací systém má sloužit pro celou společnost viz. Comte, Durkheim. Na druhou stranu, v průběhu vývoje obsahu vzdělávání, je možné se setkat s teoriemi, jež vycházejí z předpokladu, že vědění slouží jako určitá zbraň, které směřuje k vzniku sociálních nerovností ve společnosti. Z toho vyplývá, že v rámci rozvoje sociologie existují určité spory mezi tím, k čemu skutečně vědění slouží (Keller, Tvrký, 2008, s. 34). Právě první pohled na problematiku vědění vychází ze zmíněné osvícenecké teorie, v níž všechny problémy, které se ve společnosti vyskytují, jsou způsobeny nedostatkem vědění.

Pokud dojde k „osvícení“ jedinců, kteří jsou předurčení pro získání vědění v rámci vzdělávacích institucí, vyřeší se společenské problémy a sama společnost bude v harmonii. Je zajímavé, že první ucelenou sociologickou teorii, jež měla na problematiku vědění tento názor, zavedl A. Comte v 19. století a tento názor přetrvával až do sedmdesátých let 20. století, kdy dochází k prudkému rozvoji moderních technologií a problematika vzdělávání prochází reformami. Zvláštností tohoto jevu je fakt, že samotný pojem „vzdělanostní společnost“, jehož autorem je zmíněný Bell, je založen na stejné tezi jako právě pozitivistická filozofie A. Comta. Paradoxem je zde situace, kdy vzdělávání prochází nezbytnými reformami a společnost v podstatě potřebuje nový obsah vzdělávacích procesů, tak základ pro novou vzdělávací ideologii poskytla teorie založená na myšlenkách, které byly v rámci vzdělávacích systémů platné do období druhé světové války (Keller, Tvrđý, 2008, s. 35).

Bell tedy ve své koncepci vzdělanostní společnosti neprovedl kritické zhodnocení idejí, které byly platné pro první polovinu dvacátého století a jeho teorie je založena na předpokladu, že vědění je určeno pro blaho celé společnosti a nepředpokládá, že může dojít k jeho zneužití. Právě problematikou možného zneužití vědění se teoretici zabývali souběžně s přívrženci osvícenského přístupu k vědění (Keller, Tvrđý, 2008, s. 35).

Jednou z prvních teorií, jež poskytla kritický pohled na účel vzdělávání, lze nalézt v popisu byrokratického intelektuála, jehož autorem je Merton. Byrokratický intelektuál je odborník, jemuž při svém rozhodování chybí jakákoliv empatie s jedinci, kterých se rozhodnutí týká. Vědomosti byrokrata mají charakter osobního vlastnictví a byrokrat je využívá nikoliv pro blaho společnosti, ale pouze pro účely organizace, která byrokrata finančně odměňuje. Intelektuální byrokrat řeší problémy bez ohledu na důsledky, které jeho činy způsobí a všechny jeho kroky nejsou v zájmu společnosti jako celku, ale tyto kroky směřují k plnění cílů organizace, jež ho zaměstnává. Byrokrat funguje pouze jako technik vědění, jenž není schopen provést intelektuální odstup od dopadů rozhodnutí na společnost jako celek. Z této teorie je patrné, že Merton chápal nové vlivy, které determinují problematiku vzdělávacích principů, a to zejména trh práce a instituce, jež jsou jeho součástí. Zajímavostí může být také fakt, že tato teorie vznikla po konci druhé světové války a v podstatě ukazuje směr, ke kterému vzdělávací procesy směřují (Keller, Tvrđý, 2008, s. 35-36).

Kritika možnosti zneužití vědění také obsahuje teorie zabývající se problematikou

manipulovatelnosti lidí skrze vzdělávání. Příkladem tohoto druhu kritiky je Dahrendrova úvaha o byrokratech vyškolených za účelem poskytování jejich činnosti pro vítězné strany společenských konfliktů. Na tuto teorii navázal Pierre Bourdieu, jenž obdobné teorie zobecnil na intelektuální skupinu lidí, kteří za cílem získání kontrolního postavení ve společnosti využívají symbolické násilí. Tato kontrola má stejný účinek jako fyzické násilí využívané v minulosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 36).

Další formou kritiky vědění je kritika založená na tezi, že vzdělávání funguje jako zdroj sociálních nerovností a je reprezentována již zmíněným Weberem, jehož teorie je založena na komparaci německého školství se starověkou Čínou. Velice významnou kritikou účelu vědění je teorie Ulricha Becka. Teorie je založena na tezi, že moderní společnost ohrožuje zejména polovičaté vědění. Vynálezy a technologie vzešlé z produkce expertů poté mají i jiné důsledky, než původně cílené. A právě tyto důsledky, v průběhu vývoje, zastiňují primární cíle, ke kterým měl vynález či technologie směřovat. Beck dále vysvětluje, že problém polovičatého vědění nelze vyřešit návratem k nevědomosti, ale pochopením, že vědění musí být v souladu se širšími aspekty vědomí a zejména v zájmu „občanské společnosti.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 36) Polovičatost vědění je přítomna také v koncepci Roberta Reicha, vycházející z předpokladu, že nositelé vědění můžou své vědomosti a dovednosti zneužívat. Tato elita poté opouští zemi za účelem vyššího zisku a při případném setrvání se tito jedinci uzavírají do vlastních ghett. Právě tato teorie spolu s Beckovou teorií polovičatého vědění ukazuje diametrálně odlišný pohled na problematiku vzdělávání v kontextu společenských zájmů a do jisté míry vyvrací optimistické názory vycházející z teze, že vzdělávání slouží pro rozvoj celé společnosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 37).

Z předchozího textu je patrné, že vzdělanostní společnost či ekvivalent společnost vědění je v současné době jeden z nejvíce interpretovaných pojmů, a to nejen v rámci odborné veřejnosti. Otázkou ovšem zůstává, zda společnost vzdělávání skutečně naplňuje podstatu definice vědění způsobem, jakým ho chápali již v antickém Řecku, v humanistickém pojetí, či sociologičtí teoretici v předválečném období. Jak již bylo zmíněno, vzdělanostní společnost je realizována především skrze vzdělávání, kdy předpokladem pro zvýšení kulturní úrovně společnosti je zvyšování počtu vysokoškolsky vzdělaných jedinců základním východiskem. Otázkou nicméně zůstává,

jak se pohled na vzdělávání a vědění změnil v přechodu moderní společnosti na postmoderní společnost a zda v současném pojetí vědění zůstalo něco z původní myšlenky antického Řecka o kultivaci ducha. V dalších kapitolách se práce bude zabývat sledováním vývoje pohledu na vědění od 19. století do současnosti, za účelem pochopení, jak původní chápání pojmu vědění je modifikováno, nikoliv za účelem rozvoje společnosti jako celku, ale především za účelem osobních zájmů jedinců, které musí samotný jedinec upřednostňovat před společenskými zájmy, aby sám mohl přežít na trhu práce. Například Liessmann se domnívá, že pojem vzdělanostní společnost je pouze „rétorická figura“ (Liessmann, 2011, s. 9), kdy princip vzdělávání nevychází ze samotné vzdělanosti, ale tento pojem je podřízen ekonomickým a politickým zájmům.

Liessmann (2011, s. 22) uvádí následující znaky vědění, které mají být logicky předmětem vzdělanostní společnosti:

- 1) rozum
- 2) úsudek
- 3) rozvaha
- 4) prozíravost
- 5) dlouhodobé myšlení
- 6) chytré zvažování, vědecká zvědavost
- 7) zkoumání hypotéz a shromažďování argumentů

Právě tyto zmíněné znaky mají v podstatě zvítězit nad iracionalitou, pověřivostí, domýšlivostí, apod. (Liessmann, 2011, s. 22). Otázkou však zůstává, zda jsou tyto znaky skutečně prostřednictvím vzdělávání dosaženy, respektive zda vzdělanostní společnost skutečně naplňuje svůj primární účel. Předchozí zmíněné teorie ukazují, co předcházelo samotnému vzniku vzdělanostní společnosti. Je patrné, že samotný pojem „vzdělanostní společnost“ vychází z příliš optimistických myšlenek a v následujících kapitolách bude dokázáno, že současná podoba vzdělávání, či vzdělanostní společnosti se diametrálně liší od původních teorií, na jejichž základě vzdělanostní společnost vzniká.

V předchozím textu je zmíněno, že do vzdělání se vkládají příliš optimistické tendence. Již na začátku publikace *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a*

pojišťovna, Keller a Tvrđý uvádějí základní vztahy mezi dosaženým vzděláním, jež umožňují vyvrátit zmíněná optimistická tvrzení a ukazují první nenaplněná očekávání od vzdělanostní společnosti. Jedná se o následující vztahy (Keller, Tvrđý, 2008, s. 16-19):

- 1) Vztah mezi výší vzdělanosti a ekonomickou výkonností dané země
- 2) Vztah mezi výší vzdělanosti a ekonomickou pružností
- 3) Vztah mezi vzdělaností a nezaměstnaností

Vztah mezi výší vzdělanosti a ekonomickou výkonností dané země

Na základě měření pomocí hrubého domácího produktu se zjistilo, že míra dosaženého vzdělávání prakticky neovlivňuje výkonnost dané země. Výzkum zjistil, že země, které již byly součástí EU, dosahují vyšší ekonomické výkonnosti než země, které do Evropské unie přistoupily a to i při absenci většího počtu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel. Jako příklad lze uvést Rakousko, Lucembursko, ale zejména Itálii, jež má v Evropě jeden z nejnižších průměrů vysokoškolsky vzdělaných obyvatel, ale z hlediska produktivity práce dosahuje vyšší produktivitu práce než země, které mají nejvyšší vzdělanost v rámci Evropy (např. Velká Británie) (Keller, Tvrđý, 2008, s. 16).

Vztah mezi výší vzdělanosti a ekonomickou pružností

Dalším předpokladem vzdělanostní společnosti je teze, že vyšší dosažené vzdělání vede k větší ekonomické pružnosti a z toho vyplývající markantnější rozvoj podnikatelské činnosti v dané zemi. Nicméně ani tato domněnka není prostřednictvím vzdělanostní společnosti naplněna. Například v Portugalsku či Řecku je relativně vysoký počet podnikatelů, a to při nižší celkové vzdělanosti v komparaci s ostatními státy. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že doménou těchto států je podnikání v rámci zemědělství a zejména v cestovním ruchu, pro které není předpokladem vyšší stupeň vzdělávání (Keller, Tvrđý, 2008, s. 17).

Vztah mezi vzdělaností a nezaměstnaností

Vzdělanostní společnost prostřednictvím vzdělávání nesleduje pouze zvýšení konkurenceschopnosti zemí a zvýšení tempa růstu, ale snaží se také, jak již bylo zmíněno, o řešení sociálních problémů. Jedním z nejvýznamnějších sociálních problémů je zejména nezaměstnanost. Stejně jako v případě předchozích vztahů, ani domněnka, že vyšší míra vzdělanosti má za následek nižší nezaměstnanost nelze přímo prokázat, respektive nelze přímo prokázat, že existuje vztah mezi vzděláváním a nezaměstnaností. Výzkum ukázal, že země, jež mají nízký počet vysokoškolsky vzdělaných jedinců, jsou ve stejné skupině zemí s nízkou nezaměstnaností jako země, které mají vysoký počet vysokoškoláků. Z hlediska dlouhodobé nezaměstnanosti, jako významného sociálního problému a v rámci kterého může dojít až k vyloučení jedinců či sociálních skupin ze společnosti, nejsou rozdíly také příliš patrné (Keller, Tvrđý, 2008, s. 18).

Zajímavostí nicméně zůstává, že země, které vykazují nejmenší stupeň nezaměstnanosti, mají vysoký podíl zaměstnaných lidí ve veřejném sektoru (respektive státním sektoru) a z tohoto důvodu je pro tyto země typické využívání flexibilních pracovních míst, což je jeden způsob, jak snížit nezaměstnanost. Otázkou zůstává, zda u těchto vyspělých zemí, které prokazují vyšší míru vzdělanosti, je skutečně vzdělávání důvod, proč tyto země mají nízkou nezaměstnanost, či zda je tento jev způsoben zmíněnými flexibilními pozicemi (Keller, Tvrđý, 2008, s. 19).

Především ze vztahu vzdělání x nezaměstnanost lze znovu spatřit, že pojem „vzdělanostní společnost“ je pojmem skutečně relativním, respektive realita je vždy jiná, než prázdná definice či slogan. Z toho důvodu je nutné, jak již bylo zmíněno, analyzovat proměny společnosti v kontextu vědění a vzdělávání, a to za účelem určení, zda vzdělanostní společnost skutečně prostřednictvím vzdělávání naplňuje ideál vzdělanosti (vědění) a s tím souvisejí možný rozvoj společnosti jako celku.

4. Škola jako chrám

Předmětem této kapitoly je analýza problematiky vzdělávacího systému, a to prakticky od vzniku sociologie, až po začátek druhé světové války. Cílem této analýzy je zjistit podstatu a sledování hodnot vzdělávacího systému v období, kdy pojem „vzdělanostní společnost“ ještě neexistoval.

Při zaměření se na charakteristiky vzdělávacího systému v tomto období, je nutné si uvědomit, že základní hodnotou vzdělávacího systému bylo nikoliv získání praktických dovedností (a to i například v oblasti právních věd, či medicíny), ale utvoření si komplexu pevných idejí a soustavy hodnot. Cíle, které vzdělávací instituce sledovaly, nebyly určeny zájmy určitých sociálních skupin či jednotlivců, ale tyto cíle byly determinovány společností jako celkem. Lze si povšimnout určitého odklonu od definice společnosti, tak jak jí je možné chápat v současné době, tedy pojetí, kdy individuální zájmy jedince či sociálních skupin jsou nadřazeny souhrnem individuálních zájmů, kdy pojem společnost prakticky neexistuje. I když univerzita v této době působí relativně samostatně, tzv. jako autonomní celek, právě společnost důrazně připomíná vzdělávacím institucím, že její činnosti je podřízena právě zájmům společnosti (Keller, Tvrđý, 2008, s. 28).

Zajímavé je také sledovat determinaci vzdělávacích institucí prostřednictvím církve. Z předchozího textu je zřejmé, že církve (křesťanství) určovalo cíle společnosti jako celku, a z toho vyplývá, že celá organizace vzdělávacího systému byla podřízena církevním zákonům. Nicméně i v době, kdy vliv církve přestal být pro společnost dominantní, respektive došlo k odtrhnutí církve od vzdělávacích institucí, tak některé církevní zásady si vzdělávací instituce ponechaly, a právě tento jev ukazuje další charakteristiku tehdejší podoby vzdělávacích institucí. Pokud církevní model byl založen na vztahu kazatel věřící, kdy kazatel představuje vyšší moc a věřící pokorně přijímá jeho slova, tak vzdělávací instituce fungovali na bázi vztahu mezi mistrem a žáky, kdy mistr tvoří univerzální pravdy, vědění, hodnoty a znalosti a žáci, kteří toto vědění přijímá za účelem jeho emancipace v rámci společnosti (Keller, Tvrđý, 2008, s. 28). Z toho vyplývá, že žák je škole vděčen, že mu poskytla vyšší formu vědění, které je

určeno pouze pro vyvolené, nicméně z hlediska dalšího vývoje bude možné sledovat zřejmý odklon od tohoto vztahu (Keller, Tvrdý, 2008, s. 156).

Z textu vyplývá, že vzdělávací instituce předávaly klasické pojetí vědění (Keller, Tvrdý, 2008, s. 13). Právě toto vědění, které Keller a Tvrdý (2008, s. 28) charakterizují jako předávání „něčeho vyššího, mimořádně cenného, výjimečného, tedy něčeho, co kvantitativně překračuje oblast pouhého všedního užitku a užívání“ a především obsah vzdělávání vychází z antického Řecka, respektive z principu kalokagathie či gnothi seauton. Jinak řečeno, vzdělávání je založeno na rozumu, správném úsudku, dlouhodobém myšlení, apod. (Liessmann, 2011, s. 22). Vědění zde funguje jako určitá morální kategorie, která má sloužit za vyšším cílem v podobě autonomního myšlení jedince a jeho jednání je podřízeno na základě morálních zásad. V klasickém pojetí vzdělávání má svoji podstatnou stránku i etika. Pokud vědění slouží k poznávání přírodních procesů a s tím souvisejí technologií, tak právě prostřednictvím znalosti morálky musí jedinec nejdříve tyto jevy eticky vyhodnotit. Jako příklad lze uvést Kantův kategorický imperativ, ve které ukazuje, že o etice vzdělávání lze hovořit pouze za předpokladu, že samotné vědění má člověka utvářet v morálně jednající osobnost, a především vzdělávací proces vede v tomto případě k získání jedincovi odpovědnosti vůči společnosti (Liessmann, 2011, s. 100). Zde je možné si povšimnout asociace tohoto tvrzení se zmiňovanými teoriemi A. Comta a E. Durkheima, kdy vzdělávání má skutečně sloužit nejen ve prospěch jedince samotného, ale především vůči společnosti a zejména Durkheimovo pojetí jedince, kdy jedinec se rodí jako omezený egoistický tvor a úkolem vzdělávacích institucí je vytvořit z jedince morální člověka, jehož činnost bude v mezích morálky a fungovat pro blaho společnosti. Vzdělávání má v tomto smyslu univerzální charakter, a povznáší jedince nad společenskými třídami a individuálními zájmy (Keller, Tvrdý, 2008, s. 31).

Zajímavý fakt, také tvoří zmíněná problematika praktického zaměření tehdejších vzdělávacích institucí. Z předchozího textu je zřejmé, že vzdělávací instituce slouží k předávání něčeho významného, cenného, co překračuje pouhé hodnoty každodennosti, nicméně na základě průmyslové revoluce a počínajícího progresu společnosti, začíná působit určitý tlak (zejména ze strany měšťanstva), za cílem posunutí praktické výuky na vzdělávací instituce. Také již zmíněný Max Weber, který přirovnával vzdělávací systém k starověké Číně, naznačoval, že z hlediska vývoje musí dojít k technizaci, tedy

posunutí výuky praktickým směrem (Keller, Tvrđý, 2008, s. 28). Nutno podotknout, že vzdělávací instituce těmto tlakům resistují a do poloviny 20. století zůstávají „věrné“ klasickému modelu vzdělávání (Keller, Tvrđý, 2008, s. 28).

Právě pro fungování vzdělávacích institucí, které v této době působí, Keller a Tvrđý využívají metafory (přenesení významu) chrámu. „Nejprve působila škola jako jakýsi chrám vědění, jako monumentální instituce dostupná pouze úzké elitě vyvolených.“ (Keller, Tvrđý, 2008, s. 23) Z toho vyplývá, že metafora chrámu v tomto případě nahrazuje instituci školy (ale v podstatě i celého vzdělávacího systému) a vyjadřuje místo, ve kterém se konaly určité formy procesů až rituálů, které stojí nad běžným životem. Chrám, respektive svatyně bylo místo, jež bylo určeno jen pro vybrané jedince, kteří byli vhodní získat přístup k univerzálnímu vědění (Keller, Tvrđý, 2008, s. 28).

Pro lepší pochopení podstaty vzdělávacího obsahu v tomto období, lze použít Lermanovu typologie obsahu vzdělávání, jež vzdělávací proces rozděluje na čtyři kultury a zejména ukazuje, za jakým cílem jsou vzdělávací koncepce směřovány. Jedná se o kultury (Keller, Tvrđý, 2008, s. 40):

- 1) Kultura expertů
- 2) Kultura inženýrská
- 3) Kultura prorocká
- 4) Kultura komunikátorská

Kultura expertů

Cílem této kultury je výchova racionálních odborníků, kteří jsou v úzkém propojení s přesným poznáním, za účelem jejich nezaujatého a nestranného řešení všech společenských problémů. Expertní kultura vychází z osvíceneckých idejí, kdy vědění jim poskytnuté vzdělávací institucí má nejvyšší možnou dosažitelnou hodnotu, a je založeno na univerzálních pravdách (Keller, Tvrđý, 2008, s. 40).

Kultura inženýrská

Oproti kultuře expertů není tak teoreticky koncipována. Tato kultura není založena na hledání univerzálních pravd a nepřemýšlí, zda jedinec si může osvojit nevyšší formu vědění (respektive zda existuje určitá forma nejvyššího vědění). Kultura inženýrská spočívá v osvojení si zejména praktických dovedností, jež je možné aplikovat v rutíně každodennosti, jinak řečeno, obsahem vzdělávacích procesů je praktická stránka, tedy zejména technická zdatnost obecně. Tato kultura vychází z předpokladu, že hledání univerzálních pravd je v podstatě ztrátou času, kdy čas lze využít efektivněji v praktické podobě (Keller, Tvrдый, 2008, s. 40).

Kultura prorocká

Kultura prorocká je založena na funkci vyšších hodnot, které si žáci během studia osvojují. Učitel zde má funkci duchovního vůdce, jenž žákům zprostředkovává poznání, bez kterého by žáci nemohli být osvíceni, a v podstatě i spaseni. Kultura je zaměřena na morální stránku, kdy osvojené hodnoty prostřednictvím vzdělávací instituce mají sloužit k rozvoji společenské harmonie, či „jako cesta k individuálnímu duchovnímu rozvoji.“ (Keller, Tvrдый, 2008, s. 40)

Kultura komunikátorská

Poslední kultura směřuje k zdokonalení dovedností, jež jsou předpokladem pro řešení problému prostřednictvím komunikace (dialogu) s ostatními jedinci. Cílem této kultury je rozvíjet takové dovednosti, která jsou založeny na preventivním charakteru řešení problémů, či pokud problém již nastane, tak prostřednictvím komunikační dovedností řešit tyto problémy nenásilnou formou. Z toho vyplývá, že kultura směřuje k jedincovu uvědomění si, že jeho činnost musí být konána za účelem harmonického soužití všech členů ve společnosti. Nejvyšší dosažitelnou hodnotou je zde empatie (Keller, Tvrдый, 2008, s. 40).

Při bližší analýze předchozích kultur je patrné, že tyto kultury lze v podstatě rozdělit na dvě kategorie. První kategorií tvoří teoreticky zaměřené kultury, a to kultura expertní a prorocká. Druhou kategorií tvoří spíše prakticky zaměřené kultury, a to kultura komunikátorská a kultura inženýrská. Je nutné si uvědomit, že v období, kdy škola fungovala jako chrám, jednoznačně převládá kategorie teoretických kultur, kdy cílem vzdělávání bylo hledání vyšších pravd, které neměly svoji praktickou stránku. Druhá kategorie kultur je spíše obsahem pro současnou podobu vzdělávacích systémů, kdy praktická stránka je jednou ze základních východisek, jak obstát na trhu práce. Je možné namítnout, že jednotlivé kultury se navzájem prolínají a všechny druhy zmíněných kultur je možné spatřit ve vzdělávacím systému. Nicméně z hlediska charakteristiky období před začátkem druhé války je patrné, že první (teoretická) kategorie kultur měla jednoznačně dominantní postavení ve společnosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 41).

4. 1 Shrnutí

Při pohledu na charakteristiku vzdělávání v rámci metafory chrámu, lze konstatovat, že z hlediska obecné charakteristiky vzdělanostní společnosti, podoba vzdělávacích institucí předválečného období naplňuje základní tezi vědění, jak jí již vnímali v dobách antického Řecka, či v době osvícenství. Z toho vyplývá, že charakter vzdělávacího procesu sloužil k pochopení komplexních společenských jevů, a zejména k autonomii studenta, která na druhou stranu sloužila pro společnost jako celek. Jinak řečeno, společnost stála nad individuálními zájmy. Otázkou ovšem zůstává, zda podoba této společnosti má skutečně nejbližší k naplnění definice vzdělanostní společnosti.

Pokud vzdělávání má skutečně sloužit ve prospěch celé společnosti, kdy zájmy jednotlivců jsou podstoupeny konsenzu společnosti, pro dnešní účely se jeví tato myšlenka jako utopická. Je nutné si uvědomit, že škola, a v postatě i celý vzdělávací systém musel či musí procházet určitou genezí. Je patrné, že vzdělávací systém, který fungoval v rámci tohoto období, skutečně obsahem naplňoval ideály antického Řecka či humanismu. Na druhou stranou toto bylo možné pouze za předpokladu, že sama společnost a v určité míře i partikulární sociální skupiny tento stupeň vědění požadovaly. Jak vyplývá z teorií například A. Comta či E. Durkheima, vzdělávání má

sloužit celé společnosti. Odměnou jedinci, který cestu vzdělávání podstoupí, nemá být finanční odměna, jež je vyplacena trhem práce, ale odměnou jedinci je cesta ke spásu a v podstatě i harmonizace, která nastane prostřednictvím vědění. Právě v předchozí myšlence se vyskytuje určitý problém. Pokud teorie, které se zabývaly problematikou vědění, byly založeny na tezi, že vzdělávání je určeno pouze pro vybrané jedince, nikdy nemohlo být dostáno jednomu ze základních rysů společnosti vzdělávání. Z toho vyplývá, že vzdělávání bylo určeno pouze pro vybrané jedince, kteří byli předurčení pro vzdělávací procesy. Již z tohoto důvodu nelze o tomto období hovořit jako o vzdělanostní společnosti. Pokud má vzdělávání skutečně plnit funkci řešení problému prostřednictvím vědění, jeden z hlavních společenských problémů a to společenské nerovnosti, jsou v rámci tohoto období naprosto ignorovány. Samotné klasické pojetí vědění mohlo být předmětem vzdělávacího systému a to již z důvodu, že samotná společnost tuto podobu vědění vyžadovala. Nutno znovu podotknout, že např. vysoké školy byly čistě elitářské a z toho vyplývá, že společnost se dělila na jedince, kteří jsou hodni dále studovat či jedince, kterým zůstává problematika vědění trvale uzavřena. Zajímavostí také je, že v rámci období, kdy škola fungovala jako chrám, je patrné relativně vysoké procento jedinců s ukončenou základní školou (ukončený primární stupeň vzdělávání). Na druhou stranu tento jev založen na předpokladu, že pokud jedinec je schopen číst a psát, může být lehce manipulovatelný (*Keller, Tvrдый, 2008, s. 32*). V tomto se jeví určitý paradox, kdy vzdělávání můžeme být chápáno jako jev, který slouží k rozvoji společnosti jako celku, ale právě sociální nerovnosti a snaha manipulovat s jedinci ukazuje, že již v této době se nemusí jednat nutně o blahu celé společnosti, ale spíše o blahu jednotlivých sociálních skupin.

Z předchozího textu vyplývá, že považovat obsah vzdělávacích procesů této doby za skutečnost podstatu vzdělanostní společnosti, může být s nadsázkou řečeno nedomyšlené. Je pravdou, že při vyřknutí pojmu „vzdělaností společnost“ (společnost vědění) je možné si vybavit zejména vědění, tak jak ho chápali např. v antickém Řecku. Na druhou stranu právě obsah vzdělávacích procesů musel zákonitě projít určitou genezí a v podstatě není možné, aby ideje platné pro období před více než sto lety, mohly být ve své čisté podobě platné pro současné potřeby společnosti.

5. Škola jako výtah

5. 1 Charakteristika období a Bellova koncepce vzdělanostní společnosti

Jak již bylo zmíněno výše v textu, první úvahy o vzdělanostní společnosti přicházejí v padesátých a šedesátých letech 20. století, kdy dochází k dynamickým změnám ve společnosti. V rámci tohoto období dochází zejména k rozvoji vědy a techniky, dále k celkovému ekonomickému růstu zemí a k přesměrování ekonomických aktiv směrem k sektoru služeb. V neposlední řadě také dochází ke změně postavení člověka ve společnosti (*Keller, Tvrdý, 2008, s. 43*). Na základě těchto změn dochází k prudkému zvýšení poptávky po vzdělaných jedincích. Palán (2003, s. 24) uvádí následující znaky tohoto období:

- 1) Demokratické změny a s tím související svoboda člověka
- 2) Růst životní úrovně, včetně šancí na získání lepšího sociálního postavení prostřednictvím vzdělávání
- 3) Růst životní úrovně domácností a z toho vyplývající oddálení vstupu na trh práce (prodloužení si mládí)
- 4) Demokratizace vzdělávání, zaměřená na rovné šance, tedy možnost vstoupit do vzdělávacího procesu bez diskriminačních tenzí
- 5) Zvýšení poptávky po jedincích s vyšší kvalifikací

Právě na základě těchto změn dochází k prvním představám o společnosti, jenž bude založena na poskytování vědění pro všechny jedince, kteří se v této společnosti nacházejí. První koncepcí vzdělanostní společnosti, respektive první koncepcí, jenž se zabývala komplexním vysvětlením pojmu „vzdělanostní společnost“ byla práce sociologa Daniela Bella a to Příchod postindustriální společnosti, ve které postindustriální společnost je chápána jako společnost, v níž vědění (zejména teoretické) představuje nejvyšší hodnotu a především vědění představuje produktivní

faktor, jenž je nezbytný pro hospodářský růst. Z této charakteristiky postindustriální společnost je patrné, co má být hlavní podstatou vzdělanostní společnosti. Nutno připomenout, že Bellova koncepce byla determinována zejména pozitivistickým myšlením A. Comta. Z toho vyplývá, že význam vzdělávání byl podle Bella prakticky similární jako v případě období, kdy škola působila jako chrám a nedošlo ke kritickému přehodnocení nutnosti změn ve vzdělávacích procesech. Nicméně při bližším zaměření se na koncepci vzdělanostní společnosti, tak jak ji chápal D. Bell, bude možné vidět, že se jedná o utopistickou myšlenku a lze zjistit, že prognózy jím stanovené nebyly naplněny.

Determinaci pozitivistickou sociologií je možné najít v Bellově chápání významu vzdělanostní společnosti. Dle Bella má vzdělanostní společnost překonat vývoj kapitalistického uspořádání společnosti, protože vzdělanostní společnost může svojí podstatou řídit sociální systém, predikovat změny ve společnosti, a zejména tyto změny exaktně plánovat. „ Je to společnost, která důsledně a v zájmu veřejných priorit usměrňuje individuální rozhodování, jež by jinak vyústilo jen v sérii kontraproduktivních důsledků.“ (Keller, Tvrký, 2008, s. 44) Jak bude patrné z následující kapitoly, Bellova idea vzdělanostní společnosti se mýlila také z hlediska vlivu vlády a trhu na vzdělávací procesy. Úloha trhu, dle Bella, spočívá v jeho respektování sociální regulace a kontroly, oproti tomu je nutné zvýšení úlohy vlády, v jejíž kompetenci má být zejména stanovení standardů, za účelem satisfakce poptávky po vyšším vzdělávání, dále zkvalitnění dostupnosti vzdělávání na základě vybudování odpovídající infrastruktury, a v neposlední řadě zkvalitnění životního prostředí, včetně vytvoření lepších podmínek pro zdraví občanů. Z toho vyplývá, že tržní mechanismy mají být podřízeny vládnímu aparátu (Keller, Tvrký, 2008, s. 45).

Zvýše uvedeného je patrné, že společnost vzdělávání má sloužit jako prostředek k řešení společenských problémů. Jedním z markantních problémů tehdejšího stavu společnosti, byl zejména výskyt sociálních nerovností, což byl pozůstatek doby, kdy škola je chápána jako chrám. Bellova koncepce je založena na předpokladu, že samotná problematika sociálních nerovností prostřednictvím přechodu na vzdělanostní společnost nezmizí. I když vzdělávání má mít masovou podobu a je nezbytně nutné provést demokratizaci vzdělávání, nerovnosti přetrvávají, ale právě tyto nerovnosti budou způsobeny rozdílným úsilím, pílí a výkonností. Z toho vyplývá, že původ již nebude

základním pilířem pro vstup do vzdělávacího systému a z toho vyplývající jednodušší získání lepších sociálních postavení. Jedinci, kteří byli v rámci minulého období charakterizováni jako pomocná síla či nekvalifikovaní dělníci, se v přechodu na vzdělanostní společnost mění v techniky vědění a v podstatě kdykoliv můžou prostřednictvím vzdělávacích procesů dosáhnout lepšího sociálního postavení (Keller, Tvrdý 2008, s. 45).

Pokračování pozitivismu v Bellově koncepci je patrné i z hlediska zaměření vzdělávacího procesu. Stejně jako Comte, Bellova koncepce je založena na tezi, že vzdělávací instituce mají předávat klasické vědění, nikoliv úzce specializované technické dovednosti a stejně jako v teoriích předválečných let má škola mít dominantní postavení ve společnosti. Spojitost Bellovy koncepce s teoriemi předchozího období je možné sledovat na základě teze, kdy zájmy participujících skupin jsou podřízeny zájmům společnosti. Zajímavou myšlenkou je eliminace třídních bojů, protože vzdělávání bude sloužit k prospěchu celé společnosti, nikoliv jednotlivcům či sociálním skupinám. Jinak řečeno, Bell nepovažoval vzdělanostní společnost za harmonický útvar, nicméně právě na základě vzdělávání může dojít k redukci třídních konfliktů či k jejich případné eliminaci (Keller, Tvrdý, 2008, s. 46).

Podobné úvahy o vzdělanostní společnosti lze nalézt i ve výzkumu Richty, a to již v šedesátých letech 20. století. Dle Richty má vzdělanost či vědění formu přidané hodnoty, která má novou kvalitu a není dosažitelná jiným způsobem. Zkvalitnění vzdělávacích procesů je základním pilířem pro pozitivní rozvoj společnosti jako celku (Kolesárová-Saková, 2008, s. 4).

5. 2 Vliv demokratizačního procesu na odklon od Bellovy koncepce

Při bližším analyzování Bellovy koncepce lze říci, že prvotní podoba vzdělanostní společnosti skutečně naplňovala Liessmannovu definici, ve které vzdělanostní společnost je taková společnost, v níž vědění má nejvyšší hodnotu (Liessmann, 2008, s. 22). Na druhou stranu již v době, ve které pojem „vzdělanostní společnost“ vznikl, se vyskytly první omyly, jež ukázaly, že vývoj společnosti a s tím související rozvoj vzdělávacích procesů nenaplnily očekávané cíle, které Bell stanovil ve své koncepci o

postindustriální společnosti. Respektive vznikly určité situace, které ukázaly, že koncept vzdělanosti společnosti je příliš optimistický.

Bellův koncept byl zasazen, jak již bylo zmíněno, do společnosti, v níž docházelo k prudkým změnám, které vyvolaly potřebu demokratizace vzdělávání. Tento jev sledoval nejen potřebu uspokojit poptávku po kvalifikované pracovní síle, ale zejména snížit sociální nerovnosti ve společnosti. Tyto snahy byly založeny na zjištění, že právě nerovnosti z hlediska vzdělávání jsou vážnější společenský problém, než například nerovnosti v oblasti bydlení, nerovnosti v trávení dovolené, apod. A to z důvodu, že právě nerovnosti ve vzdělávání jsou hlavním determinanem pro vznik ostatních nerovností. Z toho vyplývá, že úspěch ve vzdělávacím systému předurčuje postavení člověka ve společnosti. Je patrné, že demokratizace vzdělávání byla jedním ze základních kamenů k budování vzdělanosti společnosti. Na druhou stranu již v této problematice dochází k určitým negativním jevům. Cílem demokratizace vzdělávání bylo zejména eliminovat nerovnosti ve společnosti. Vzdělávací instituce „otevřely své brány“ pro jedince ze všech sociálních skupin a i když tento krok měl vliv na snížení nerovností, v žádném případě nerovnosti neeliminoval, spíše způsobil, že nerovnosti nebyly tak znatelné. Jako příklad lze uvést studii Pierra Bourdiera a Jeana- Claudea Passerona, kteří zjistili, že demokratizace školství ve Francii skutečně způsobila zvýšení počtu studentů na vysokých školách a to zejména potomků z dělnických rodin. Na druhou stranu se jednalo pouze o malé procento v komparaci s potomky rodin z podnikatelské sféry, či svobodných povolání. Na základě tohoto zjištění byla problematika demokratizace školství rozlišována na kvantitativní a kvalitativní demokratizaci vzdělávání. Kvantitativní stránka vypovídá o rozšíření vzdělávání skrze celou populaci, respektive vypovídá o tom, zda přístup ke vzdělávání je skutečně pro všechny jedince stejný. Kvalitativní stránka je zaměřena, zda všichni jedinci bez rozdílu (šance na úspěch nejsou ovlivněny např. pohlavím, rasou, apod.) mají stejné šance získat jakýkoliv typ vzdělání. Především v rámci kvalitativní stránky se vyskytují problémy, kdy rovné šance na získání vzdělávání se nevyvíjí očekávaným tempem (Keller, Tvrđý, 2008, s. 47).

Samozřejmě jako v případě teorií, jež se zabývají vzděláním jako prvkem, jenž může být cílen pro blaho celé společnosti, či naopak prvek, který může být snadno zneužit, tak i v případě povahy nerovností vznikly úvahy, které se touto problematikou

zabývají. První úvahy se týkají situace, zda vůbec existuje problematika nerovných šancí v rámci vzdělávání a pokud skutečně existuje, zda se v průběhu vývoje společnosti prohlubuje, či naopak zmírňuje. První koncepcí této problematiky je práce *The American Occupational Structure*, jež je založena na tezi, že postupem vývoje společnosti dochází k postupné eliminaci nerovných šancí. Tato teze je založena na předpokladu, že na základě zvýšení poptávky po výkonu dojde k potírání rozdílu v rámci rovných šancí, a to z důvodu, že potřeba výkonu bude mít větší váhu, než sociální původ (Keller, Tvrđý, 2008, s. 48). Další teorií, jež se zabývala problematikou nerovností, je *Wisconsin*ský model, jenž je mírněji optimistický a zejména propracovanější, než *The American Occupational Structure*. *Wisconsin*ský model navazuje na předchozí výzkumy sociálních nerovností a potvrzuje výroky, např., že vzdělávání je jedním z hlavních determinantů pro získání pracovní pozice, a že škola provádí selekci studentů na základě schopností a dovedností. Nicméně hlavním přínosem *Wisconsin*ského modelu bylo zejména zjištění, že studijní dráhy jsou ovlivněny ještě dalšími faktory, jako například dostupnost vzdělávání, rodinné zázemí (včetně sociálních skupin, ve kterých se jedinec nachází) a v neposlední řadě aspirace samotných studentů (Matějů, 2005, s. 15-16).

Předchozí dvě teorie jsou svým způsobem optimistického charakteru a lze vidět souvislost s *Bellovou* teorií o postindustriální společnosti. Nicméně většina autorů, kteří se problematikou nerovností zabývají, se závěry předchozích teorií nesouhlasí a jsou názoru, že nerovnosti prostřednictvím demokratizace vzdělávání nevymizely, respektive nedochází k jejich markantnímu poklesu. Tyto názory (teorie) jsou zaměřeny na problematiku, zda příčinou trvajících nerovností je instituce školy, či příčinou jsou jiné faktory pocházející ze společnosti jako celku. Názory související s kritikou školy jako instituce, jenž funguje jako nástroj dominantních tříd, vycházejí z předpokladu, že instituce školy slouží jako orgán, jehož cílem je reprodukování členů vyšších tříd. Problematika nerovnosti je způsobena zejména sociálním prostředím, v němž jedinec vyrůstal a především nerovnost vzniká prostřednictvím samotného vzdělávacího systému, kdy instituce školy vytváří vzdělávací koncepci, zvýhodňující pouze jednu stranu a druhou stranu naopak diskriminuje (Keller, Tvrđý, 2008, s. 49). Tato kritika se v průběhu vývoje více prohloubila a na jejím základě škola ztrácí své postavení instituce společenského pokroku. Žáky poté nutí přijmout dominantní kulturu ve společnosti a

tím dochází k větší nerovnosti prostřednictvím reprodukce elit. Jiným pohledem na kritiku nerovnosti je koncepce Pierra Bourdieua, prostřednictvím publikace *La Reproduction*, jež se podobně jako v předchozím případě Baudelota s *Establetem* zabývá problematikou školy jako instituce, jejíž hlavním posláním není předávání vědomostí a dovedností, ale předávání studentům hodnoty dominantní ideologie ve společnosti. Bourdieuova charakteristika vzdělávacích institucí definuje školy jako instituce využívající svoji autonomii k potvrzení a podpoře sociálních nerovností. Škola tak vybírá jedince nikoliv na základě svých schopností, dovedností či talentu, ale zejména na základě jedincova profilu v komparaci s dominantní ideologií ve společnosti. Instituce školy v podstatě ztrácí svoji autonomii a je úzce spjata s dominantními skupinami ve společnosti. Z Bourdieuovy teorie vyplývá, že instituce školy je jedním z činitelů způsobující nerovnosti. Na druhou stranu se dle Bourdiera nejedná o nejvýznamnější činitel (způsobující nerovnosti), za který Bourdieu považuje mimoškolní prostředí. Řada autorů se v průběhu vývoje sociologie zabývala právě problematikou mimoškolního prostředí, respektive se zabývali povahou těchto činitelů, a jak tito činitelé ovlivňují nerovnosti z hlediska vzdělávání. Nejpřínosnější teorie v oblasti zkoumání mimoškolního prostředí přinesli právě Bourdieu a Boudon. Nutno podotknout, že mezi těmito autory docházelo ke sporům o povahu nerovností. I když se oba autoři shodovali, že existuje problematika reprodukce nerovností, spory byly vedené o příčinách, na jejichž základě nerovností vznikají. Teorie Bourdieuho je založena na domněnce, že nerovnosti mezi studenty jsou založené na fungování systému, jenž tlačí své členy do určitých pozic, a to proti jejich vůli (Kolesárová-Saková, 2008, s. 7). Prvek, jenž zprostředkovává tlaky ze strany systému a osudy jedinců žijících v tomto systému je tzv. kulturní kapitál, který se dědí v rámci rodinného prostředí (Keller, Tvrдый, 2008, s. 50). Dle Bourdieuho není pro kulturní kapitál rozhodujícím prvkem např. velikost příjmů rodičů či jejich postavení ve společnosti, ale zejména schopnost jejich vyjadřování, charakteristika vystupování ve společnosti i v rodinném prostředí, respektive celková kulturní úroveň rodiny. Obsahem kulturního kapitálu je „disponibilní vědění, získaná kvalifikace a dosažené vzdělávání.“ (Kolesárová-Saková, 2008, s. 7) Ke kulturnímu kapitálu také patří mimoškolní prostředí, jež je základním determinanem pro vznik nerovností a to před vstupem jedince do vzdělávacího systému. Oproti tomu Boudon je názoru, že dědičné faktory ve

formě kulturního kapitálu nejsou hlavním determinantem pro vznik nerovností, ale je to zejména samotná aktivita a aspirace jedinců, při jejich rozhodovacím procesu v rámci vzdělávací strategie. Chování studentů ve vzdělávací soustavě má tržní podobu. Tento trh vzdělávání studentům nabízí určité možnosti a aspirant na vzdělávání komparuje náklady do vzdělávání vložené s případnými výnosy. Tento rozhodovací proces je právě ovlivněn sociálním prostředím, ve kterém student prožíval svoji ranou socializaci, kdy děti z rodin s vyšším ekonomickým zázemím mohou více bilancovat a riskovat, protože pokud jedinec neuspěje v rámci jednoho oboru, není pro ekonomicky silnější rodiny problém umožnit jedinci studium jiného oboru. Oproti tomu selhání jedince z ekonomicky slabší rodiny, můžeme mít na rodinné společenství markantně negativní dopad (Kolesárová-Saková, 2008, s. 8).

Z textu vyplývá, že Boudon i Bourdieu byli názoru, že nerovnosti ve společnosti přetrvávají i po zmíněné demokratizaci vzdělávání. Na druhou stranu se jejich názory lišily v příčinách, proč tyto nerovnosti ve společnosti přetrvávají (Keller, Tvrdý, 2008, s. 50).

Je patrné, že demokratizace vzdělávání nerealizovala její hlavní cíl a to eliminaci nerovností ve společnosti. V nejlepším případě tuto problematiku učinila méně viditelnou. Nutno podotknout, že nerovnosti ve společnosti, tak jak je chápou Bourdieu či Boudon, jsou pozůstatky doby, kdy škola vystupovala jako chrám vědění. Na druhou stranu právě demokratizace vzdělávání paradoxně způsobila nové formy nerovností ve společnosti, jenž úzce souvisí právě s nárůstem absolventů vysokých škol. Jedná se zejména o následující nové nerovnosti ve společnosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 54):

- 1) Náskok vyšších vrstev
- 2) Diferenciace studijních drah
- 3) Vzdělání jako placebo
- 4) Pokles váhy diplomu

Náskok vyšších vrstev

Tento jev úzce souvisí s počátkem demokratizace vzdělávání, kdy vyšší vrstvy mohou využít nových možností ve vzdělávání dříve, než ostatní sociální vrstvy. I když

tento jev může mít pouze dočasnou podobu, na druhou stranu může vzniknout situace, kdy náskok bude mít stabilní podobu a další fáze demokratizace vzdělávání nebude mít na odstranění nerovnosti žádný vliv. Náskok vyšších vrstev vychází z předpokladu, ve kterém vyšší vrstvy společnosti udržují vyšší pozice na takový časový úsek, dokud nedojde k uspokojení jejich potřeb a až poté jsou ochotní uvolnit např. určité pozice ostatním jedincům (Keller, Tvrký, 2008, s. 54).

Diferenciace studijních drah

Nerovnost v podobě diferenciac studijních drah je založena na jevu, kdy prostřednictvím demokratizace vzdělávání dochází k rozdělení studijních drah na hodnotnější a méně hodnotné. Zejména hodnotnější studijní dráhy zůstávají privilegované pro jedince z vyšších vrstev společnosti. Samozřejmě, že na základě demokratizace vzdělávání dochází k ukončení rezervace studijních drah pro elity společnosti, na druhou stranu v rámci vývoje vznikají nové obory a školní instituce, do nichž se elity přesouvají. Jako příklad lze uvést Francii, kde více než 60% společnosti má maturitní vysvědčení. Nicméně maturitní vysvědčení jsou rozdělována na základě prestiže a výzkum dokázal, že lidé z nižších sociálních skupin dosahují méně prestižního maturitního vysvědčení. Zajímavým jevem je také již zmíněná problematika polovzdělanosti. Studenti, kteří získají maturitní vysvědčení méně prestižní úrovně a pokračují ve studiu na vysokých školách, zapříčinili nové otázky týkající se poklesu náročnosti studia na vysokých školách, a z toho vyplývající pokles kvalitních vědomostí vysokoškoláků (Keller, Tvrký, 2008, s. 54-55). Právě na základě tohoto jevu vzniká problematika polovzdělanosti, spočívající v úpadku předávání komplexních vědomostí ze strany školských institucí a zapříčiňující agresivitu absolventů. Tato agresivita spočívá v domněně studenta, že on sám je předurčen k řídicím pozicím, avšak realita je jiná (Liessmann, 2011, s. 48).

Vzdělání jako placebo

Obecným cílem demokratizace vzdělávání bylo umožnit vstup všem jedincům do vzdělávacího systému, a to bez žádných diskriminačních faktorů. Na druhou stranu

v průběhu této demokratizace je možné sledovat i jiné cíle, jež nejsou veřejně interpretovány a ukazují významnou proměnu školských institucí, které nemají nic společného se stavem v rámci předválečného období, včetně jejich patrného odklonu od role v první koncepci vzdělanostní společnosti. Jak již bylo zmíněno, studium má vést k oddálení vstupu na trh práce, za předpokladu osvojení si, co nejkvalitnějších vědomostí. Na druhou stranu oddálení studentova vstupu na trh práce může sledovat i jiné cíle než všestranné formování jedince. Jako příklad lze uvést určitý skrytý boj proti nezaměstnanosti. Z toho vyplývá, že jedním ze skrytých cílů prodloužení studijního života je regulace nezaměstnanosti (Keller, Tvrđý, 2008, s. 56).

Nerovnosti v tomto případě vznikají na základě úpadku samotných vzdělavacích institucí, které jsou nuceny převzít nové funkce a role ve společnosti. Nejde zde již o cíl poskytnout všem, co nejkvalitnější vzdělávání, ale v první řadě zajistit setrvání studentů v prostorách školy, za účelem jejich pozdějšího vstupu na trh práce. Instituce školy se mění v podstatě ve školní družinu, která hlídá mládež, a tím umožňuje jejich rodičům pracovat. Z toho vyplývá, že systém funguje na předpokladu, kdy nemít práci je méně závažné v době, v níž je jedinec živen ze strany rodiny, než v době, ve které má jedinec sám živit svoji rodinu (Keller, Tvrđý, 2008, s. 57).

Škola přestává plnit vzdělavací funkce, ale přebírá funkce spíše výchovného a hlídajícího charakteru. Nerovnosti z hlediska sociálního původu opět přetrvávají, protože tento nový systém školy je určen zejména pro jedince pocházejících z nižších sociálních vrstev a privilegovaným vrstvám umožňuje udržení si svých sociálních pozic na trhu práce (Keller, Tvrđý, 2008, s. 57).

Pokles váhy diplomu

Poklesem váhy diplomu se rozumí situace, kdy studenti z vyšších vrstev získávají vyšší pracovní pozice, než studenti z nižších sociálních tříd a to za předpokladu absolvování vzdělávání stejné úrovně. Tento jev je dán zejména působením sociálního kapitálu, jenž jedince z vyšších sociálních tříd zvýhodňuje (Keller, Tvrđý, 2008, s. 58).

Sociální kapitál obsahuje dvě základní polohy. První polohou se rozumí zejména kontakty, sociálně sítě a členství v různých sociálních uskupeních. Druhá stránka sociálního kapitálu je zaměřena na důvěru jedince v ostatní členy společnosti, ale i důvěra

v instituce a ostatní sociální skupiny, jenž působí v jedincově okolí (Stachová, <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=270&lst=112>). Z toho vyplývá, že sociální kapitál zvyhodňuje jedince z vyšších sociálních tříd, protože mohou využít sociální kontakty, jež vyplývají z výhodného postavení jedinci rodiny ve společnosti. Jako příklad lze uvést situaci, kdy jedinec je přijat na prestižnější školu a to z důvodu předchozího působení jeho rodičů v této vzdělávací instituci či případné sponzorování této instituce ze strany rodičů (Kolesárová – Saková, 2008, s. 6-7).

Na pokles váhy diplomu lze nahlížet ze dvou základních hledisek. Prvním hlediskem je zmíněný stav, kdy potomci rodin z vyšších sociálních pater získávají prestižnější pozice, než potomci rodin pocházejících z nižších sociálních tříd. Tento jev lze nazvat „horizontální deklasování“. Nicméně v rámci této problematiky se lze setkat také s pojmem „vertikální deklasování“, jenž spočívá v situaci, kdy stejná úroveň dosaženého vzdělání „zajišťuje na trhu práce pozice stále méně prestižní a stále méně odměňované.“ (Keller, Tvrdý, 2008 s. 60) Jiným slovem se jedná o tzv. překvalifikovanost uchazečů o zaměstnání, jež je zapříčiněna pomalejším vývojem požadované kvalifikace uchazečů o zaměstnání, než jakým se vyvíjí úroveň vzdělanosti mladých lidí. Uchazeči o zaměstnání jsou nuceni vykonávat pracovní pozice, na které je požadovaná nižší kvalifikace, než jakou uchazeč skutečně získal v rámci vzdělávacího procesu. Z toho vyplývá, že toto pracovní místo by mohl vykonávat jedinec s nižším dosaženým vzděláním (Keller, Tvrdý, 2008, s. 60).

5. 3 Shrnutí

Při analýze této kapitoly lze konstatovat, že prvopočáteční myšlenka vzdělanostní společnosti byla, a to již v době uvedení tohoto pojmu, utopická. Je pravdou, že o vzdělanostní společnosti se začíná hovořit na základě prudkého povalečného, ekonomického, hospodářského a sociálního růstu, jenž zapříčinil možnost vstupu do vzdělávacího procesu všem společenským třídám. Na druhou stranu právě myšlenka, ve které společnost bude organizována prostřednictvím vzdělávání, byla příliš optimistická už ve své původní podobě. Při zaměření se na původní teorie zabývající se vzdělaností společností, je nutné znovu připomenout, že právě tato myšlenka nebyla kriticky

zhodnocena pro účely tehdejší podoby společnosti. Bell se ve své práci opírá o myšlenky staré přes sto let, které již nemohly být aplikovány na tehdejší podobu společnosti. Bell vycházel z předpokladu, že účelem vzdělávacích institucí má být předávání klasického vzdělávání, respektive předávání teoretických vědomostí. Právě tyto vědomosti jsou podřízeny zájmu společnosti, nikoliv zájmům samotného jedince (dokonce i myšlenka, že požadavky trhu práce jsou v ústraní a vše řídí všeobecný společenský princip). S nadsázkou lze říci, že Bellovo chápání vzdělanostní společnosti je prakticky similární jako v případě teorií objevující se v rámci období, kdy škola měla podobu chrámu. Samozřejmě, že Bellovo pojetí obsahovalo myšlenky, které byly modifikovány pro potřeby nového společenského uspořádání, jako například myšlenka, že vzdělávání má být určeno pro všechny sociální třídy, nikoliv pro vyvolené, jak se domníval A. Comte či postupná eliminace nerovností právě prostřednictvím rozšíření vzdělávání, kdy nerovnosti ve společnosti vznikají pouze na základě individuální píle a vlastní aktivity. Na druhou stranu i tyto myšlenky byly ve své podstatě příliš optimistické a již krátce po zavedení pojmu „vzdělanostní společnost“, se Bellovy myšlenky střetly s kritikou nejen ze strany teoretiků, ale zejména vývoj samotné společnosti postupně zabraňuje možnému naplnění Bellovy koncepce vzdělanostní společnosti. Obecně lze říci, že i přes významné kroky (např. demokratizace vzdělávání), zůstává vzdělanostní společnost pouze v utopické rovině a její pojetí je nikoliv podřízeno zájmům společnosti, ale zejména zájmům určitých sociálních skupin.

Při zaměření se na první omyly, které v průběhu vývoje vzdělanostní společnosti vznikly, lze konstatovat, že primární cíle této koncepce zůstaly nenaplněny. I přes nesporný fakt, že došlo k rozšíření možnosti vzdělávání pro všechny sociální skupiny, nenaplnil tento krok očekávání a pouze relativně malá část populace původem s nižších sociálních skupin skutečně nastoupila do vyššího vzdělávacího systému v komparaci s jedinci původem z vyšších sociálních pater. Určitým paradoxem je problematika nerovností v přístupu ke vzdělávání, jenž v určité podobě přetrvává jako v případě předchozí kapitoly. Přes snahu demokratizace vzdělávání, ve společnosti pořád zůstává náskok vyšších elit. To znamená, že situace zůstává prakticky stejná jako v případě předchozího období, s tím rozdílem, že se mění prestižnost určitých vzdělávacích oborů a studijních drah, které zůstávají rezervovány pro příslušníky vyšší sociálních tříd a pro ostatní zájemce o studium zůstávají pouze obory s menší prestižností. Zejména získané

osvědčení na trhu práce má menší hodnotu, promítající se do studentových šancí na jeho uplatnění. Z toho vyplývá, že i přes demokratizaci vzdělávání problematika nerovností zůstává a místo její eliminace dochází spíše k jejímu skrývání.

Dalším významným problémem, který vzniká na základě otevření vzdělávání pro širší společnost, je problematika ztráty hodnoty vědění a kritika samotného obsahu vzdělávacích procesů. Z toho vyplývá, že Bellova domněnka, ve které univerzita stojí v čele společnosti, zůstává opět nevyslyšena. Vzdělávací instituce přestávají v průběhu vývoje vzdělanostní společnosti plnit funkci rozvoje, respektive možnost komplexního rozvoje jedince je stále určeno pouze pro potomky sociálně vyšších tříd a i přes otevření bran vyšších vzdělávacích institucí pro všechny. Pro jedince z nižších sociálních sfér zůstává vzdělávací obsah ve fázi pouze polovzdělanosti, tak jí definoval Adorno. Prostředí univerzit se postupně mění na sociální instituce, jejichž hlavním cílem je sice produkovat, co největší počet „vzdělaných lidí“, na druhou stranu se snaží jedince udržet ve vzdělávacím systému co nejdéle, aby mohla regulovat poptávku na trhu práce. Z toho vyplývá, že cílený obsah vzdělávání, tak jej chápal např. Bell, stále zůstává pouze pro vybrané členy společnosti a ostatní jedinci se musí do jisté míry spokojit s určitou formou povrchního vzdělávání, jenž je činí pouze polovzdělané. Na druhou stranu otázkou ovšem zůstává, zda je vůbec možné provést kritiku vzdělávací obsahu v této době, respektive provést kritiku vzdělávacích institucí obecně. Nicméně z textu je patrné, že úloha univerzit v postupném vývoji společnosti upadá a přes snahy ponechat si svoji autonomii a obsah klasického pojetí vědění, dochází k velkému odklonu od optimistických myšlenek Bellovy koncepce vzdělanostní společnosti.

Při charakterizaci tohoto období si lze povšimnout, že i přes nové demokratizační procesy, určité jevy zůstávají stejné jako v případě předválečného období a právě demokratizační proces přináší do společnosti nové problémy nerovností. Pozůstatkem předchozího období je zejména již zmíněná nerovnost z hlediska náskoku sociálních skupin, kdy prestižní vzdělávání a předávání vědění zůstává pouze pro vyvolené jedince, oproti tomu zbylí jedinci se musí spokojit s polověděním. Tzn., že škola funguje jako chrám vědění pouze pro vybrané jedince, kteří na základě sociálního a kulturního kapitálu obsazují prestižnější místa ve společnosti. Pro ostatní škola představuje instituce, jež jim má domněle pomoci k získání lepšího postavení ve společnosti, k čemuž postupem vývoje společnosti přestává docházet a úloha vyššího

vzdělávání se modifikuje pro současnou podobu společnosti (jak bude patrné z následující kapitoly). Nicméně v období, kdy má škola působit jako výtah jedinců do lepší společnosti, dochází k novým nerovnostem a problémům, jež způsobují, že škola přestává postupně plnit funkci výtahu. Jedná se zejména o problematiku vertikální deklasifikace. Vzdělávací instituce začínají produkovat velký počet absolventů, jenž je nepřímým úměrným požadavkům trhu práce.

Při shrnutí všech poznatků o období, ve kterém měla škola působit jako výtah pro jedince do vyšších sociálních sfér, lze říci, že optimistická tvrzení, jež predikovaly vzdělávacímu procesu markantní vliv na ekonomický rozvoj společnosti a zejména predikovaly schopnost eliminace společenských nerovností prostřednictvím vzdělávání, zůstávají nenaplněna. Nerovnosti ve společnosti zůstávají ve stejné formě, jako v případě předchozího období a prostřednictvím demokratizace vzdělávání dochází i k novým nerovnostem a společenským problémům. Zejména idea, kdy jedinec bude využívat své vědomosti pro zájmy společnosti, jako celku zůstává nenaplněna, protože jedinci se mění v subjekty podřízené zájmům partikulárních organizací, respektive zájmu zainteresovaných sociálních skupin. Také Bellova myšlenka, v níž jsou nerovnosti způsobené pouze samotnou pílí a nadáním zůstává nevyslyšena a to z důvodu již zmíněného náskoku vyšších vrstev. Vzdělávací instituce i přes svoji vlastní snahu o autonomii, přestávají postupně distribuovat klasické vědění a jsou nuceni se podřídit tlakům ze strany trhu práce, který postupně získává větší moc ve společnosti. Na druhou stranu kritizovat samotné vzdělávací instituce můžeme být neoprávněné, protože pokud by nereagovaly na tyto změny, byly by vystaveny další kritice. Vzdělaností společnost začíná postupem času směřovat k diametrálně jiné podobě, než tomu bylo prvopočátečně plánované. Jakým směrem se tento vývoj ubírá, bude patrné z následující kapitoly, ve které se blíže vysvětlí situace, proč vzdělávací instituce přestávají plnit svojí úlohu výtahu a bude možné vidět, jak se změnil samotný pohled na potřebu vědění ve společnosti.

6. Škola jako pojišťovna

Z předchozího textu je patrné, že v průběhu vývoje společnosti dochází k postupnému odklonu od prvopočátečních idejí vzdělanostní společnosti a to již v době, ve které samotný pojem „vzdělanostní společnost“ vznikl. Právě následující období, jež začíná v polovině 70. let 20. století, přináší diametrálně jiný pohled na význam vzdělávání ve společnosti. Toto období lze charakterizovat na základě globalizace ekonomiky, jež způsobuje nové požadavky a nároky na konkurenceschopnost firem. Z toho vyplývá, že prostřednictvím globalizace dochází k přeměně trhu práce, a z toho vyplývající nové požadavky na pracovní sílu působící na trhu práce. Všechny to změny zapříčinily vznik negativního jevu ve společnosti, jenž nebyl z hlediska předchozího období v podstatě objektivní a to negativního jevu nezaměstnanosti. Právě problematika nezaměstnanosti stojí za nutným provedením kritiky principů vzdělanostní společnosti a především se v této době objevuje již známá úvaha, ve které má vzdělanostní společnost vyřešit všechny nově vznikající společenské problémy. Pokud měla vzdělanostní společnost v předchozím období sloužit jako výtah, umožňující jedincům získat lepší postavení ve společnosti, v nynější podobě společnosti má vzdělávání sloužit pouze jako určitá pojistka před jevy, které produkuje ekonomika a trh práce (Keller, Tvrđý, 2008, s. 63).

Společenské zájmy na vzdělávání jsou na ústupu a do popředí se dostává myšlenka, ve které samotný jedinec má být odpovědný za své vzdělávání. Jedná se o situaci, kdy nutnost vzdělávání se stává pouze řečnickým obratem politickým stran, jež vedou k imobilizaci jedinců, a zejména jim tento výrok dává naději k případnému společenskému vzestupu. Zajímavé je také sledovat vývoj problematiky celoživotního učení ve vztahu k vývoji společnosti, respektive k vývoji vzdělanostní společnosti. V období ekonomické prosperity, ve které dochází k demokratizaci vzdělávání, je celoživotní učení chápáno jako prvek, který je v zájmu celé společnosti. Oproti tomu v období, pro které je charakteristické určitý ekonomický úpadek, není celoživotního učení spojeno se zájmy společnosti, ale zejména každý jedinec má být sám odpovědný za své vzdělání, které mu umožňuje získat lepší postavení ve společnosti (Palán, 2003, s. 24). Je patrné, že tento krok sleduje snížení státních nákladů na realizaci vzdělávání a stát se tímto krokem z části zbavuje odpovědnosti na problematice nezaměstnanosti

(Keller, Tvrđý, 2008, s. 64). Samotná problematika celoživotního učení se celkově jeví jako problematičká. Celoživotní učení je založeno na předpokladu, že jedinec se musí neustále přizpůsobovat měnícím se podmínkám ve společnosti. Na druhou stranu, se nejedná o novou myšlenku. Již Aristoteles, ve svém díle *Metafyzika*, zdůraznil potřebu neustálého vzdělávání člověka. Toto celoživotní učení má sloužit k osvojení si komplexních znalostí, respektive člověk má získat nevyšší formu vědění a stát se moudrým (Liessmann, 2011, s. 51). Odklon od této myšlenky je patrný z přeměny samotné ideji vzdělanostní společnosti. V současné podobě vzdělanostní společnosti již nejde o samotnou vzdělanost či vědění, tzn., že současná podoba vědění již nemá nic společného s tím, jak tuto problematiku chápal ve svém díle Bell. Současná podoba vzdělanostní společnosti má podobu útržkovitosti, chybí jí komplexnost a síla, která z vědění činí celoživotní záležitost. Jedinec tento druh vědění relativně rychle získává a zejména rychle zapomíná, protože samotné žádané vědění rychle ztrácí hodnotu a jedinec si musí v krátkém čase osvojit nové poznatky, aby mohl uspět na trhu práce. Současná podoba vědění je „nezávazná a nesouvislá.“ (Liessmann, 2008, s. 22) Odklon od Bellovy myšlenky teoretického vědění je patrný také z požadavků na praktickou stránku jedince. Lze konstatovat, že současná podoba společnosti žádá od jedince i něco navíc, než dosažené vzdělání, ale společnost zejména vyžaduje praktický přínos jedince pro organizaci (Keller, Tvrđý, 2008, s 65). Jak uvádí Liessmann (2011, s. 46): „Vše, co nějak nesouvisí s praxí a není jí obroušené, se vůbec nemusí učit“. Z toho i vyplývá úpadek zájmu o obory, jež nesouvisejí s praxí (jako například matematika, literatura, ale i umění a hudba) (Liessmann, 2011, s. 46).

Další významný odklon od původní Bellovy myšlenky je možné spatřit v samotných univerzitách. Na druhou stranu je z předchozího období patrné, že již v době, kdy škola působila jako výtah, vzdělávací instituce postupně přestávají fungovat jako autonomní celek a produkují jedince, jejichž vědění je na úrovni polovzdělanosti, tak jak definoval Adorno. Pokud, dle Bella, měla vzdělávací instituce fungovat zcela samostatně a svými činnostmi regulovat trh práce a jednotlivé sociální skupiny, v současné době je situace zcela opačná. Vzdělávací instituce jsou nuceny se samy podřizovat trhu práce, respektive vzdělávací instituce jsou nuceny produkovat absolventy, jež nejsou nositeli samotného racionálního myšlení, ale na základě tlaku určitých subjektů jsou nuceni produkovat jedince, kteří budou přesně vyhovovat

podmínkách trhu práce a nebudou fungovat jako samotného jednotky (Liessmann, 2011, s 38). Školy se postupně mění v instituce, podřízené nejen zájmům trhu práce, ale také organizacím, které chtějí mít podíl na investicích do vzdělávání (Keller, Tvrdý, 2008, s. 65). Pokud instituce toto očekávání nenaplní, jsou posléze podrobeni kritice a především samotný jedinec je postihnut sociální sestupem. Právě tato možná kritika může být například způsobena případným odtrhnutím vzdělávacích institucí od praxe (Keller, Tvrdý, 2008, s. 64). Je samozřejmostí, že pokud dochází k přeměně vzdělávacích institucí, musí zákonitě dojít i k přeměně učitelů působících ve vzdělávacích institucích. Z předchozí kapitoly je patrné, že učitelé přebírají nové funkce spíše charakteru opatrovníků, než subjektů předávajících vzdělávání. Současná role učitele ve vzdělávacím systému není předávat vědomosti, ale spíše učení žáků, jak se mají učit. Tento jev vyplývá ze samotného pohledu na současné vědění a problematiku celoživotního učení. Lze si povšimnout určitého chaosu ve vzdělávacím procesu. Jedinec, jež se musí neustále přizpůsobovat měnícím se potřebám trhu, je nucen přijímat vědění v jeho zkrácené podobě. Právě na základě této situace dochází k přeměně učitelů, kteří nemůžou předávat ucelené vědění, protože společnost si žádá neustálou flexibilitu. Z toho vyplývá, že sami učitelé nemůžou přesně definovat, co má být předmětem vzdělávacího procesu a jsou nuceni žáky motivovat k neustálému učení, i když podoba tohoto učení nemůže být zákonitě ucelená (Liessmann, 2011, s. 28).

Proměna vzdělanostní společnosti je patrná také v odklonu ve společenských zájmech. Tržní mechanismy způsobily, jak již bylo zmíněno, nutnost jedince převzít své vzdělávání pouze do vlastních rukou. Je tedy patrné, že vzdělávání neslouží k celospolečenské harmonii a konsenzu, ale začínají se projevovat konkurenční tendence jedince, jež jsou založeny ve snaze získat co nejvýhodnější postavení ve společnosti. Z toho vyplývá, že jedincovo vzdělání slouží pouze k jeho vlastním potřebám a sleduje tím své vlastní zájmy, nikoliv zájmy společnosti jako celku (Keller, Tvrdý, 2008, s. 65).

Lze konstatovat, že současná podoba vzdělanostní společnosti nemá nic společného nejen s Bellovou koncepcí a ani s podobou klasického vědění. Vzdělávání se stává zbožím a významným nástrojem politických a jiných partikulárních stran. Vzdělávání neslouží jako duchovní hodnota, ale funguje na ekonomických principech, ve kterých je nutné vzdělání podstoupit nevyšší možné nabídce na trhu práce, ignorující společenské

zájmy (Keller, Tvrđý, 2008, s. 66). Vědění je definováno na základě kritérií podobných jako u výrobku, respektive na základě aplikace a očekávaného užitku. Pokud není zmíněné očekávání naplněno, je nutné tento druh vědění podrobit přeměně až likvidaci (Liessmann, 2011, s. 98).

Současná podoba vzdělanostní společnosti je zejména kritizována na základě obsahu vzdělávání, respektive kritika vzdělaností společnosti je založena na kritice odklonu obsahu vzdělávacího procesu od antického ideálu (klasického pojetí vzdělávání) (Keller, Tvrđý, 2008, s. 66). Pokud v poválečném prostředí Adorno definoval přeměnu společnosti na nikoliv vzdělanou, ale pouze polovzdělanou. Současná podoba vzdělanostní společnosti lze definovat na základě Liessmannovy teorie nevzdělanosti. „Nevzdělaností není myšlena pouze prostá absence vzdělání, ani určitá nekultivovanost, nýbrž dnes už intenzivní zacházení s věděním zcela mimo sféru idey vzdělanosti.“ (Liessmann, 2011, s. 11) Lze říci, že současné potřeby vědění nevycházejí z antiky či kulturní tradice. Jsou to zejména faktory trhu práce, zaměstnatelnosti a technického rozvoje, jež nejvíce ovlivňují vzdělanost ve společnosti. Současné pojetí vědění se distancuje od tradičního pohledu vzdělanosti a ve společnosti již nefunguje polovzdělanost. Je to právě nevzdělanost, jež je ve společnosti produkována (Liessmann, 2011, s. 51).

6. 1 Proměna výtahu na pojišťovnu

Demokratizace vzdělávání měla za cíl vytvořit společnost, v níž nebudou existovat nerovnosti, respektive nerovnosti budou způsobeny nikoliv původem, ale vlastní vůlí, pílí a schopnostmi. Z toho je patrné, že právě prostřednictvím vzděláváním má jedinec získat lepší postavení ve společnosti. Na druhou stranu tato podoba společnosti se na základě vývoje společnosti mění ve společnost rizik, jak uvedl Ulrich Beck. Cílem ve společnosti rizik není již dosáhnout prostřednictvím vzděláváním vyšších hodnot či lepšího postavení ve společnosti, ale cílem se stává získat pojistku před možným sestupem ve společenské hierarchii, respektive zabránit bezprostřednímu nebezpečí sestupu. Právě tato myšlenka rizikové společnosti naznačuje přeměnu vzdělávání jako výtahu do vyšších pater na pojistku, chránící jedince v určité míře před negativními

společenskými jevy (Keller, Tvrđý, 2003 s. 67).

V přechodu na společnost rizik je možné spatřit paradox, kdy jedinci je sice umožněn společenský vzestup prostřednictvím demokratizace vzdělávání, na druhou stranu problém nastává ve chvíli, v níž ostatní jedinci využijí stejné příležitosti, a právě tento jev způsobil, že vzdělávání přestalo plnit funkci výtahu a mění se v pojistku, která jedinci sama o sobě nezaručuje posun v hierarchii společnosti, ale spíše ho chrání před ostatními riziky (Keller, Tvrđý, 2008, s. 67).

V rámci vzdělávání či vzdělaností společnosti lze obecně rozlišit dva druhy rizik. První druh rizik lze chápat prostřednictvím Boudonovy koncepce, jež mají především ekonomický charakter. Rizika ve vzdělávání můžou být charakteru nejen vložených nákladů do vzdělávacího procesu, ale také riziko, kdy jedinec při vynaložení nákladů nedosáhne cíleného vzdělání, či vzdělání nenaplní jedincovo očekávání. Beckovo pojetí je více zaměřené na společnost a jedná se obecné pojetí rizika. Dle jeho názoru, rizika pramení ze samotného dobra, které je určeno pro společnost jako celek, ale právě toto dobro způsobuje vedlejší efekty, které zároveň jedince ohrožují. Právě tyto vedlejší efekty mají charakter rizik, jež můžou působit skrytě, a je velice těžké získat před nimi pojistku. Rizika mají charakter selektivnosti, tzn., že některé z méně závažných rizik ohrožují pouze určité sociální skupiny. Oproti tomu závažné rizika ohrožují společnost jako celek a tento druh rizik je výsledkem demokratizačního procesu vzdělávání. Jinak řečeno, Boudonova koncepce je aplikována do období demokratizačního procesu vzdělávání a je založena na předpokladu, že například při nedokončení školy se jedinec nemůžeme prostřednictvím vzděláváním posunout ve společenské hierarchii. Oproti tomu Beckova teorie rizika je založena na tezi, ve které jedinec sice postoupí v hierarchii společnosti, ale jedná se postup pouze domnělý, protože právě demokratizace vzdělávání umožnila i ostatním jedincům vzestupný postup. Z toho vyplývá, že tento postup jedinci nepřinese očekávaný cíl, ale jedinec je konfrontován se skutečností, v níž na vyšším místě ve společenské hierarchii nenalezná ani to, co bylo v dřívějších letech typické pro nižší pozice. Dosažené vzdělání přestává plnit funkci vzestupu ve společenském žebříčku, ale spíše slouží jako forma pojistky, že při určitých okolnostech je vzestup možný. Z Beckovy teorie je patrný zmíněný jev kvantitativního nárůstu vzdělanostních osvědčení, jenž ale paradoxně ztrácí hodnotu. Bez vzdělanostního osvědčení je v současné době prakticky nulová šance získat zaměstnání,

i když tento jev vzdelanostní osvědčení zhodnocuje. Na druhou stranu se jedná pouze o nárok získat zaměstnání, nikoliv o jistou pojistku, že jedinec místo skutečně získá. Vzdelávací proces v současné době nefunguje jako výtah do vyšší společnosti. Na základě přeměny společnosti na společnost rizika je zřejmé, že vzdělávání přebírá funkci pojišťovací a vzdělání slouží jako pojistka proti sociálním rizikům ve společnosti, např. nezaměstnanost, chudoba a pokles ve společenské hierarchii. Hodnota diplomu, či vzdelanostní osvědčení, jak ji pro současnou podobu definoval Beck, lze posoudit ze tří základních hledisek, které naznačují, zda vzdělání skutečně funguje jako pojistka proti zmíněným sociálním rizikům. Jedná o následující hlediska (Keller, Tvrdý, 2008, s. 70):

- 1) Vzdělání a nezaměstnanost
- 2) Vzdělání a příjem
- 3) Vzdělání a status

Vzdělání a nezaměstnanost

Domněnka, že lidé s vysokoškolským vzděláním jsou méně ohroženi nezaměstnaností, než jedinci s nižším vzděláním, má v současné době pouze teoretickou povahu. Na druhou stranu je v této domněnce nutné brát v potaz ekonomickou úroveň a počet vysokoškoláků v populaci. Z toho vyplývá, že v zemích s vysokým počtem vysokoškoláků nemusí vyšší vzdělání nutně působit jako pojistka před hrozbou nezaměstnanosti (Keller, Tvrdý, 2008, s. 70). Jako příklad lze uvést současnou situaci v České republice, ve které je podíl vysokoškolsky vzdělaných jedinců v populaci oproti jiným zemím stále relativně nízký, a to i přes dynamický vývoj v oblasti počtu absolventů vysokých škol (od roku 2000 do roku 2009 se zvýšil podíl vysokoškolsky vzdělaných jedinců na trojnásobek, tedy z 14% na 44% absolventů vysokých škol). Je to právě ekonomický vývoj, jenž umožňuje zvyšování počtů absolventů. Na druhou stranu právě toto zvyšování počtu absolventů způsobuje přechod z nedostatku na nadbytek potřeby vysokoškolsky vzdělaných jedinců. Při analýze stavu České republiky, a to pouze z hlediska zkoumané problematiky, je zaměstnatelnost vysokoškoláka na relativně dobré úrovni a to již ze zmíněného důvodu celkového podílu vysokoškolsky

vzdělaných jedinců v populaci. Jinak řečeno, za daných okolností, v současné době mají vysokoškolsky vzdělaní jedinci velké šance na uplatnění na trhu práce. Tento jev by platil ovšem za předpokladu, pokud by neprobíhala ekonomická krize, jež tuto možnost uplatnitelnosti radikálně snižuje. Před ekonomickou krizí činila nezaměstnanost vysokoškolsky vzdělaných jedinců necelých jedenáct tisíc, od začátku ekonomické krize se však tento počet zvýšil na necelých třicet tisíc vysokoškolsky vzdělaných jedinců. Podobný vývoj jako v případě České republiky je možný sledovat např. na Slovensku či v Maďarsku, pro něž je charakteristický obdobný ekonomický vývoj jako v České republice (Zelenka, Koucký, 2009, s. 3). Z textu je patrné, že pojistka proti nezaměstnanosti funguje do jisté míry pouze v zemích (bez ohledu na ekonomickou krizi), ve kterých je relativně nízký počet vysokoškolsky vzdělaných jedinců a jejich vzdělání je trhem práce žádáno. Oproti tomu v zemích jako například Francie, ve které je vysoké procento vysokoškolsky vzdělaných jedinců, vzdělání jako pojistka přestává plnit svoji funkci (Keller, Tvrđý, 2008, s. 71).

Další mylnou domněnkou je tvrzení, že nejvyšší možné vzdělání automaticky funguje jako obrana před možnou nezaměstnaností. Například ve Francii je vyšší míra nezaměstnanosti u absolventů doktorandského studia v oblasti přírodních oborů, než u absolventů právních oborů magisterského studia (Keller, Tvrđý, 2008, s. 71). A v neposlední řadě, jak uvádí Liessmann (2011, s. 107): „Učenci, vzdělanci nejsou cenění“. Z toho výroku vyplývá, že člověk, jenž ví pouze v teoretické rovině, není společnosti (trhem práce) doceněn, protože právě tato podoba vědění nemůže ihned posloužit ke konzumaci (Liessmann, 2011, s. 107).

Vzdělání a příjem

Obecně lze říci, že jedince s vyšším dosaženým vzděláním má vyšším příjem, než jedinec s nižším dosaženým vzděláním (Keller, Tvrđý, 2008, s. 71). Na druhou stranu rozdíl ve výši platů vysokoškoláků v komparaci s jedinci s nižším dosažením vzděláním je ovlivněn stejně jako v předchozím případě na základě celkového počtu vysokoškolsky vzdělaných jedinců v zemi. V české republice (v roce 2009) činila průměrná mzda vysokoškoláka 46 000 korun, což je o 66% více než průměrná mzda v české republice. Podobné statistiky je možné najít i v ostatních vyspělých zemích, i

když ne v tak pozitivní míře. Je důležité brát v potaz mzdovou diferenciaci zkoumaných zemí, respektive v jaké míře jsou celkové rozdíly mezi mzdami. Například ve Švédsku je relativně nízký rozdíl mezi mzdami. Z tohoto důvodu studium na vysoké škole ve Švédsku nepřináší markantně vyšší příjem, než u jedince s nižším dosaženým vzděláním. Podobné mzdové rozdíly jako v případě České republiky je možné spatřit v USA. Rozdíl je ovšem patrný z hlediska struktury vysokoškolsky vzdělaných jedinců, kdy v USA převládá dosažené bakalářský stupeň vzdělání a oproti tomu v České republice převládá dosažený magisterský stupeň vzdělání. Právě tento jev způsobuje, že Česká republika dosahuje vyššího rozdílu ve mzdách vysokoškolsky vzdělaných jedinců a to z hlediska průměrné mzdy v zemi, než u vysokoškolsky vzdělaných jedinců v USA (rozdíl od průměrné mzdy v USA činí 34% a v České republice rozdíl činí 66% od průměrné mzdy) (Zelenka, Koucký, 2009, s. 4).

Nutno ovšem podotknout, že tento jev dán právě na základě celkového počtu vysokoškolsky vzdělaných jedinců v populaci a je patrné, že v průběhu produkování vyššího počtu absolventů bude postupně docházet k stírání celkových rozdílů mezi platy jedinců s vyšším vzděláním a jedinců s nižším dosažením vzděláním (Keller, Tvrđý, 2008, s.72).

Vzdělání a status

Problematika dosažení vyššího společenského statusu prostřednictvím vzdělání je komplikovanější než předchozí hlediska, protože je nutné brát v potaz zejména generační souvislosti a komplexní ekonomický vývoj. Problematikou společenského statusu se zabýval C. A. Anderson, který zjistil určité souvislosti, jež spadají pod tzv. Andersonův paradox. Anderson ve svém výzkumu zjistil, že potomci s vyšším dosaženým vzděláním, než jaké měl jejich otec, nejsou automaticky chráněni před hrozbou sestupné mobility z hlediska obsazení místa s nižší mzdou. V opačném případě potomci, kteří dosáhli nižšího vzdělání, než v případě jejich otců, mohou projít vzestupem z hlediska společenské hierarchie. Na druhou stranu se ovšem vyskytuje jev, kdy potomci vzdělanější, než jejich rodiče, ve většině případech zvýší své sociální postavení a potomci s nižším dosaženým vzděláním, než jejich rodiče, projdou častěji sestupnou mobilitou, než v případech potomků s vyšším dosažením vzdělání (z

hlediska jedincových rodičů). I když se jedná o relativně nepřehlednou teorii, je patrné, že pokud chce jedinec získat vyšší sociální postavení či pracovní pozici, musí získat vyšší diplom, než jaký dosáhli jeho rodiče a to i přes fakt, že samotný vyšší diplom nemusí vždy sloužit jako pojistka k získání lepší sociální pozice (Keller, Tvrđý, 2008 s. 72).

Je nutné brát v úvahu další problematiku, která je z předchozího paradoxu patrná a to problematiku inflace hodnoty vzdělávání. Aby jedinec mohl udržet svoji sociální pozici, je nucen se neustále učit (viz problematika celoživotního učení). Tento krok ovšem realizují i ostatní jedinci ve společnosti, tvořící vzájemnou konkurenci. Z toho vyplývá, že právě na základě zvyšující se konkurence vzniká určitá forma snížení výnosnosti diplomu. Stejná úroveň diplomu, jaký dosáhli jedincovi rodiče, nezaručuje získání stejné společenské pozice (dosažené jedincovými rodiči), ale směřuje spíše k získání nižší sociální pozice. Celé problematika je opět založena na procesu demokratizace vzdělávání. Jako příklad lze uvést Francii, ve které se demokratizace vzdělávání nejvíce projevila v rámci bakalářského studia, respektive získání bakalářského stupně vzdělání postupně ztrácelo pojišťovací schopnost pro obsazení lepší společenské pozice (v roce 1982 získalo nadprůměrné sociální pozice 32% absolventů bakalářského studia, oproti tomu v roce 1997 se tento počet snížil na 22% absolventů bakalářského studia) (Keller, Tvrđý, 2008, s. 73).

Problematiku inflace hodnoty vzdělání je možné zastavit, zejména pokud by trh práce byl schopen vytvářet pracovní místa ve stejném měřítku, jako školní instituce produkující nové absolventy. Je patrné, že současný ekonomický růst (ovlivněný ekonomickou krizí) není schopen dostát těmto požadavkům a z toho vyplývá, že diplom o absolvování školy je nezbytnou podmínkou pro získání pracovního místa, nikoliv však neslouží jako pojistka před možnými hrozbami, například nezaměstnaností, sestupnou mobilitou a poklesem životní úrovně (Keller, Tvrđý, 2008, s. 74).

Je logické, že jedinec je na základě konkurence a potřebám trhu práce nucen k neustálému zvyšování investic do svého vzdělání. Na druhou stranu, v současné době, ani navyšování investic nezvyšuje hodnotu pojistky vzdělání, protože školské instituce generují neúměrný počet absolventů k volným pracovním místům a neustále se zvyšuje konkurenční boj na trhu práce (Keller, Tvrđý, 2008, s. 74). Jedinec je, jak již bylo zmíněno, sám odpovědný za své vzdělání a je nucen převzít rizika vyplývající z investic

do vzdělání. Jedinec musí zejména kalkulovat s možností, že i přes jeho snahu se neustále přizpůsobovat měnícím se podmínkám, existuje možnost, že zmíněné investice nebudou dostačující (Liessmann, 2011 s. 27).

6. 2 Shrnutí

Při analýze současného stavu vzdělanostní společnosti, lze konstatovat, že dochází k naprostému odchýlení od původní Bellovy koncepce vzdělanostní společnosti. Vzdělávací instituce již nejsou autonomním subjektem a jejich činnosti neslouží k usměrňování ekonomického vývoje či k regulaci trhu práce, ale situace je opačného charakteru, kdy činnost vzdělávacích institucí je podřízena právě ekonomickému vývoji a potřebám trhu práce. Další podstatnou odchylkou od Bellovy koncepce je možné spatřit v samotném obsahu vzdělávacích procesů. Pokud v období, kdy vzdělání mělo charakter výtahu, byly ještě patrné prvky předávání klasického vědění (myšleno předávání komplexních vědomostí, zejména na teoretické úrovni), současná podoba vzdělanostní společnosti již z antického pojetí nevychází a vzdělávací instituce jsou nuceny distribuovat zejména praktické dovednosti. Právě na základě tohoto jevu je možné spatřit zmíněný podřízený vztah vzdělávacích institucí k trhu práce, jinak řečeno, trh práce žádá absolventy s praktickým zaměřením, a vzdělávací instituce jsou nuceny se těmito tlakům přizpůsobit. Samozřejmě kritizovat současný obsah vzdělávání může být do určité míry neoprávněný, protože obsah vzdělávacího procesu se jednoduše přizpůbil současným požadavkům. Stejný princip je možné uplatnit z hlediska vzdělávacích institucí, protože přechod z klasického pojetí vzdělávání na moderní požadavky je založen, jako v případě samotného obsahu vzdělávacích procesů, na tlaku veřejnosti, respektive na tlaku partikulárních skupin. Nicméně je nutné brát v potaz otázku, co je vlastně předmětem vzdělávacího procesu či jak lze charakterizovat jedince po absolvování vysokoškolského studia. Cílem vzdělávacího procesu v klasickém pojetí vědění bylo harmonické rozvíjení jedince, za účelem osvojení si komplexního systému vědomostí a poznatků. Problém dnešní podoby vzdělání tkví především v odklonu od zmíněné komplexnosti. Z toho vyplývá, že jedincův systém vědomostí je spíše útržkovitého, než komplexní charakteru. Tento jev dán zejména dynamickým rozvojem

společnosti. Jedinec je nucen se neustále přizpůsobovat měnícím se požadavkům na trhu práce, a v neposlední řadě je nucen osvojit si, co největší množství vědomostí a dovedností, a to v relativně krátkém časovém úseku. Je to zejména časový faktor, jenž determinuje nekomplexnost osvojení si systému vědomostí, respektive nemožnost chápat pojmy v širších souvislostech. Jedinec přichází do kontaktu s velkým množstvím pojmů a i když je schopen pojmy vysvětlit, problém nastává ve fázi, kdy má dojít k propojení s ostatními pojmy a pochopení problematiky jako celku. Patrné odchýlení od klasického pojetí vzdělávání, respektive odchýlení od předávání komplexních vědomostí je možné spatřit již v díle Adorna, jenž tento jev definoval jako polovzdělanost, které v průběhu vývoje vzdělaností společnosti předchází až nevzdělanost, jak ji definoval Liessmann. Jedinec po absolvování formálního vzdělávacího systému není nositelem vědění, tak jak bylo cílem například v antickém pojetí vzdělávání či v Bellově koncepci vzdělanostní společnosti, ale je nositelem takové formy vědění, založené na velkém množství informací, které nemají komplexní charakter a při absenci vědomostních asociací dochází k jejich zapomínání. Na druhou stranu je logické, že společnost prochází neustálými změnami a jedince je nucen se na tyto změny prostřednictvím vzdělávání (učení) připravit. Z tohoto důvodu je kritika obsahu vzdělávacích procesů či kritika škol ze strany společnosti neoprávněná, protože obsah vzdělávacího systému, respektive cílem školy, nemůže být předávání uceleného systému vědomostí, protože vědění zastarává a školy jsou nuceni jedince připravit na skutečnost, že celý jeho život bude založen na neustálém učení, aby mohl splňovat kritéria trhu práce. Je tedy patrné, jak konstatoval Liessmann, že školy jsou nuceni v první řadě naučit jedince, jak se má učit, nikoliv předávat mu klasické pojetí vědění. Je nutné brát v potaz, že i přes fakt, že současná podoba vzdělávání nenaplňuje klasické pojetí vzdělávání, nelze tento jev do jisté míry kritizovat, protože změna pohledu na vědění byla reakcí na dynamiku ve společnosti. Lze tedy konstatovat, že obsah vzdělávacích procesů, tak jak ho chápal Bell v díle Přejít k postindustriální společnosti, není a ani nemůže být cílem současného vzdělávacího systému.

Současná podoba vzdělanostní společnosti se liší od původního Bellova konceptu i z hlediska chápání významu vzdělávání pro společnost. Období školy jako výtahu bylo provázáno pozitivním ekonomickým rozvojem a je patrné, že i optimistické myšlenky o podřízení jedincových zájmů, zájmům společnosti, byly oprávněné. Problém ovšem

nastal v situaci, kdy dochází k ekonomickému úpadku a stát přenechává odpovědnost za vzdělání pouze na samotném jedinci. Demokratizace vzdělávání skutečně způsobila zvýšení počtu absolventů vysokých škol, na druhou stranu způsobila také jev, kdy dochází k produkování vyššího počtu absolventů, než jaký je ekonomický rozvoj a s tím související vytváření pracovních příležitostí. Z toho vyplývá, že demokratizace vzdělávání způsobila nové konkurenční boje na trhu práce. Jedinec, který je sám odpovědný za své vzdělávání a investuje do vzdělávání své vlastní prostředky za účelem zvýšení svých šancí na trhu práce, logicky nemůže mít na prvním místě hodnotového žebříčku zájmy společnosti, ale prostřednictvím vzdělávání sleduje své vlastní zájmy, tedy zvýšení šancí na trhu práce, respektive případný posun ve společenské hierarchii. Je patrné, že jedinec nemůže upřednostňovat zájmy společnosti, a to před svými zájmy, protože takového počínání by využila jedincova konkurence.

Z předchozího textu vyplývá, že do samotného procesu demokratizace vzdělávání se vkládaly příliš optimistické naděje. Již v předchozím období je patrné, že postupem zvyšování absolventům dochází k celkovému odklonu od plánovaných cílů.

Demokratizace vzdělávání skutečně zvýšila počet absolventů vysokých škol. Na druhou stranu způsobila, že vzdělávání neslouží jako prvek postupu v hierarchii společnosti, ale postupem času je vzdělání chápáno jako samozřejmý prvek pro možnost získání práce, nikoliv však skutečná pojistka jeho získání. Z předchozí situace lze sledovat, že vzdělání postupně ztrácí nejen pojišťovací schopnost před sociálními hrozbami, ale ztrácí také svoji hodnotu. Je to právě zvýšení počtu absolventů a z toho vyplývající zvýšení konkurence, jež způsobilo snížení poptávky po vysokoškolsky vzdělaných jedinců. Tento vztah je svým způsobem jedouchý a vychází z předpokladu, že čím menší zastoupení vysokoškolsky vzdělaných jedinců ve společnosti, tím větší je po absolventech vysokých škol na trhu práce poptávka. S problematikou zaměstnatelností úzce souvisí vztah příjmu a vzdělání, jinak řečeno, příjem vysokoškoláku je nejpříznivější v zemích, ve kterých je procento vysokoškolsky vzdělaných jedinců nejmenší jako v případě předchozího problematiky. A samozřejmě naprostý odklon od cílu demokratizace školství spočívá ve vztahu vzdělání a sociální pozice, kdy vzdělávání přestává fungovat jako výtah na vyšší sociální pozice, ale spíše slouží jako pojistka pro udržení současné sociální pozice, respektive brání jedince od možné sestupné mobility v rámci společenské hierarchie.

Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že přechod ze vzdělání jako výtahu, na vzdělání jako pojistku je možné uplatnit pouze v zemích, kterým byl skutečně umožněn přístup participovat se na demokratizaci vzdělávání v poválečné éře a ve kterých dochází k přesycení trhu absolventy vysokoškolských institucí. Z tohoto důvodu existují v současné době i země, kde do jisté míry vzdělání pořád funguje jako výtah, ale již jsou patrné známky přechodu od tohoto stavu vzdělávání na pouho pojistku. Příkladem je Česká republika, ve které je patrný proces demokratizace vzdělávání až v 90. letech 20. století. Jak uvádí Keller a Tvrđý (2008, s. 83), Česká republika (Československá republika) patřila k zemím východního bloku, v němž snaha snížit nerovnosti ve společnosti nebyla realizována prostřednictvím demokratizace vzdělávání, ale radikálnějším způsobem charakteru snížení rozdílu mezi mzdami na jednotlivých pracovních pozicích. Právě komunistické zřízení způsobilo, že vysoké školy nesloužily jako forma výtahu do vyšší společnosti, ale škola nefungovala ani jako chrám, přes zřejmý fakt, že vysoké školy byly určeny jen pro vybrané jedince (na základě tehdejšího politického zřízení). Z toho vyplývá, že vzdělávání ani nemohlo být předmětem zájmů větší části populace, protože absolvování vysoké školy jedinci nezajistilo získání prestižnějšího pracovního místa, respektive nezajistilo získání pracovního místa s lepším mzdovým ohodnocením. S tímto jevem úzce souvisí i hodnotová orientace v populaci, kdy v 80. letech 20. století bylo vzdělávání, myšleno v hodnotovém měřítku, až na jedenáctém místě a určitý posun je patrný až po roce 1990, ve kterém dochází k prvním náznakům demokratizace vzdělávání (Prudký a kol., 2009, s. 179). Lze konstatovat, že přeměna škol na výtah, se v České republice zpozdila o třicet let. Na druhou stranu právě tento fakt způsobil, že v současné době se Česká republika ještě nepotýká v takové míře s problematikou ztráty hodnoty vzdělávání a s tím související ztrátou pojištění z hlediska absolvovaného vzdělání. Samozřejmě je nutné brát v potaz, že v České republice je patrný markantní nárůst počtu absolventů vysokých škol. Z toho důvodu i v České republice dochází k postupnému odklonu od optimistických tendencí procesu demokratizace vzdělávání. Nutno si uvědomit, že obdobný vývoj je patrný i v ostatních zemích, které se odtrhly od východního bloku.

ZÁVĚR

V předchozích kapitolách je nastíněn vývoj problematiky vzdělanostní společnosti, respektive vývoj pohledu na školské instituce se souvisejícím vývojem pojmu „vědění“. Je důležité si uvědomit, že v rámci historického vývoje je důležitý zejména neustálý boj mezi klasickým a současným pojetím vědění.

Období, ve kterém škola fungovala jako chrám, se vyznačuje zejména zřetelnými nerovnostmi ve společnosti, projevující se zejména v možnosti studovat vysokoškolské instituce, respektive vysokoškolské instituce jsou určeny pouze pro privilegované jedince. Obsah vzdělávacích procesů vychází z antického pojetí, či novohumanistického pojetí a je patrné, že cílem vzdělávacích institucí je produkovat absolventy především teoreticky zaměřené, jež mají být nositeli komplexního systému vědomostí.

Přechod z industriální na postindustriální společnost způsobil, že vzdělávání získává ve společnosti nový rozměr a především vzniká první koncept vzdělanostní společnosti. Vzdělávání je chápáno jako nástroj pro boj s nerovnostmi ve společnosti a zejména má sloužit k rozvoji celé společnosti. V neposlední řadě vzdělávání funguje jako výtah jedince v rámci společenské hierarchie. Demokratizace vzdělávání však způsobila nové problémy, které postupem vývoje společnosti způsobily odklon od optimistických myšlenek vzdělanostní společnosti, tak jak ji chápal Bell. Jedním z těchto problémů je přetrvání nerovností v rámci společnosti, respektive jejich zakrývání prostřednictvím demokratizace vzdělávání, jejichž charakter se příliš neliší od předchozího období, kdy škola působila jako chrám. Obsah vzdělávacích procesů je více zaměřen na praktickou stránku a klasické pojetí vzdělávání se v tomto období začíná vyskytovat pouze okrajově.

Je to právě zvyšování počtu absolventů, jež paradoxně způsobilo, že škola přestala fungovat jako výtah, ale změnila se na určitou formu pojišťovny, kdy vzdělání automaticky nezpůsobuje jedincův posun v hierarchii společnosti, ale spíše ho pojišťuje před hrozbou sestupné mobility (nutno podotknout, že neustálé zvyšování počtu absolventů způsobuje, že vzdělávání ztrácí i pojišťovací hodnotu).

Je důležité brát v potaz, že důvod pro vznik vzdělanostní společnosti byl pozitivní ekonomický rozvoj. V okamžiku, kdy ekonomika začíná stagnovat, je jedinec nucen se

stát sám podnikatelem za své vzdělání. Je zřejmé, že pokud má vzdělání sloužit alespoň jako forma pojistky před negativními společenskými jevy, jedince je nucen investovat finanční prostředky do vzdělávání po celý život.

Současný obsah vzdělávacích procesů nemá již nic společného s klasickým pojetím vědění, ale současná podoba vědění (obsah vzdělávacích procesů) má charakter útržkovitého osvojení si vědomostí a dovedností bez užších asociací. Současná podoba vzdělanostní společnosti a v podstatě i její nejrozvinutější forma nemá paradoxně s Bellovou koncepcí nic společného.

Je určitým paradoxem, že nejvyspělejší forma vzdělanostní společnosti je založena na odklonu od společnosti jako celku a v neposlední řadě na odklonu od samotného pojmu vzdělanost. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že vzdělanost, tak ji chápali již v antickém Řecku, nemůže být ani cílem současných vzdělávacích procesů, protože zejména časový faktor neumožňuje ucelené studium a jedince je nucen vstřebávat velké množství informací, bez možnosti jejich propojení a chápání v širším kontextu.

Při analýze jednotlivých období, jež jsou spjaty s vývojem vzdělanostní společnosti, může být relativně těžké posoudit, které z období mělo nejbližší k naplnění definice vzdělanostní společnosti, respektive k naplnění Bellova konceptu. Nicméně nejbližší k podstatě vzdělanostní společnosti má paradoxně období, ve kterém se o vzdělanostní společnosti nemluvilo, respektive existovaly teorie zabývající se vzděláváním z hlediska společnosti, ale tyto teorie nebraly v potaz zpřístupnění vzdělávání pro širší vrstvy. Období, ve kterém škola měla funkci chrámu, se liší od Bellovy koncepce prakticky pouze ve zmíněné problematice demokratizace vzdělávání a s tím související problematikou nerovností. Období, v němž škola působila jako výťah, naplnilo Bellovu koncepci pouze z hlediska zpřístupnění vzdělávání pro širší populaci. Už v samotné době, kdy pojem „vzdělanostní společnost“ vzniká, je patrný odklon od samotné koncepce vzdělanostní společnosti a současná podoba vzdělanostní společnosti z Bellovy koncepce nevychází, respektive zůstal pouze fragment původní Bellovy koncepce a to demokratizace vzdělávání. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že samotná Bellova koncepce je chápána jako příliš optimistická, až utopistická. Z toho vyplývá, že kritizovat současnou podobu vzdělávání, či vzdělanostní společnosti může být až neoprávněné, protože současná podoba vzdělanostní společnosti vznikla jako reakce na dynamický vývoj ve společnosti. Otázku ovšem zůstává, zda je oprávněné

v současné době mluvit o vzdělanostní společnosti, či zda vzdělanostní společnost není pouze prázdnou metaforou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Monografie:

FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: UJAK, 2008. 336 s. ISBN 978-80-86713-64-8

HORYNA, B. *Teorie Metafory*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. 86 s. ISBN 978-80-7182-235-6

PROKOP, V. *Teorie literatury aneb Několik praktických slovníků literárních pojmů*. Sokolov: O. K. – Soft, 2005. 73 s. ISBN 306-0000001

KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost?: Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6

KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1992. 186 s. ISBN 80-901059-7-1

KOLESÁROVÁ-SAKOVÁ, K. *Vzdělanostní společnost*. 2008, s. 18 (rukopis)

KOUCKÝ, J., ZELENKA, M. *Postavení vysokoškoláků a uplatnění absolventů vysokých škol na pracovním trhu*. Praha: UK – středisko vzdělávací politiky (rukopis), 2009. 8 s.

LIESSMANN, K., P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2011. 123 s. ISBN 978-80-200-1677-5

MAŤEJŮ, P. *Ke kořenům sociálně psychologického modelu*, Sociologický ústav (rukopis) AVČR, 2005, 30 s.

PALÁN, Z. *Základy andragogiky pro personalisty*. Praha: VOŠ a OA Podskalská, 2003, 163 s.

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Praha: UJAK, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

PRUDKÝ, L., A KOL. *Inventura hodnot: výsledky výzkumu hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009, 341 s. ISBN 978-80-200-1751-2

TUČEK, M., A KOL. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2003. 428 s. ISBN 80-86429-22-9

VACÍNOVÁ, T. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: UJAK, 2009. 240 s. ISBN 978-80-86723-74-

Elektronická média a Webové stránky:

SIMONOVÁ, N.: *Co vlastně znamená „vzdělání“ aneb stejně mu nikdo neunikne* [on-line]. SOCIOweb: sociologický magazín, [cit. 2012-01-15]. Dostupné z WWW <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=235&lst=105>>

STACHOVÁ, J.: *Sociální kapitál* [on-line]. SOCIOweb: sociologický magazín, [cit. 2012-01-18]. Dostupné z WWW <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=270&lst=112>>

MŠMT. *Boloňský proces* [on-line]. [cit. 2011-12-10]. Dostupné z WWW <<http://bologna.msmt.cz/>>

Literární teorie: Stopy, [on-line]. [cit. 2011-11-10]. Dostupné z WWW <<files.zsvelkeopatovice.cz/200000091-cd364ce300/lit1.pdf>>

Kolektiv autorů: *Lexikologie* [on-line]. [cit. 2011-11-15]. Dostupné z WWW <<http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm>>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tomáš Cipra

Obor: Andragogika

Forma studia: prezenční

Název práce: Funguje vzdělanostní společnost jako chrám, výtah a pojišťovna?
Analýza sociologického výzkumu

Rok: 2012

Počet stran bez příloh: 78

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 14

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa