

## Globalizace a vzdělávání

Po třech tisíciletích specialistické exploze a rostoucí specializace a oddizení v technologických extenzích našich těl přišel dramatický zvrat. Svět se scvrhle implozi spojila veškeré sociální a politické funkce, značně zintenzifikovala i naše vědomí odpovědnosti:

M. McLuhan

Od sedmdesátých let dvacátého století se vzdělávání začalo mekkanizovat. Podle mnoha kritiků proměn procesů řízené socializace se transformovalo na pouhé předávání informací, objevila se nová hesla jako *informační společnost, učící se společnost, znalostní ekonomika, společnost vědění, kurikulum podle kompetencí, učít se učít*. Za těmito hesly lze tušit ani ne tak optimistickou víru v moc a sílu vzdělávání a učení, ale mnohé znepokojivé jevy a trendy: krizi státu, dilktár ekonomické racionality a všecobsáhlé technizace, prosazení tržně klientského systému ve vzdělávání, rozvolnění a překrývání vzdělávacích prostorů, oslabení integrující role školy. Zdůvodněním těchto jevů je *globalizace a internacionalizace ekonomiky*, která si vynutila nejen otevření pracovních trhů a volný oběh kapitálu a zboží, ale také v dosavadní historii školy zcela bezprecedentní strukturální homogenizaci školských systémů, cílů vzdělávání a standardizaci výkonu učiteleského povolání. Tento sjednocující proces je svým způsobem naprostou kontradikcí myšlenkového pohybu, který jsme v tomto textu definovali jako postmodernismus.

### Globalizace jako paradox postmoderny

Jeden z prvních teoretiků globalizace U. Beck na sklonku devadesátých let 20. století řekl, že globalizace je nejčastěji užívané, zneužívané a nejméně často definované, patrně nejhůře pochopené, nejzamlenější a politicky nejučinnější heslo posledních, ale také nadcházejících let (Beck 1997: 42). Od té doby situace pokračovala a globalizace dospěla k bodu obratu, stále však ještě nemáme

„jednotné vymezení obsahu, charakteru, směřování G, ani ucelenou teoretickou reflexi. Chybí souhlasné určení počátku a etapy, opomíjen je historický kontext, přehlíženy bývají různé odklony a protiproudy typu deglobalizace či glocalizace.“ (Siriček 2009: 21) Na druhou stranu, procesy ekonomické globalizace, jakkoli složité, mají velmi jednoduchou zobecnitelnou logiku, kterou lze shrnout, podobně jako to učinil Petrussek (2003: 99), pod tři základní axiomy:

- axiom komodifikace – nic se nestane globálním, co se nestane zbožím;
- axiom trhu – co je neprodejné, to se neglobalizuje;
- axiom totality – všechno, co se může globalizovat, se globalizuje.

Tento na první pohled jednoduchý tržní vzorec života v post-industriální společnosti produkuje množství antropologických, společenských a kulturních antinomí, které jsou vnímány jako nevyzpytatelné, a proto co do svých důsledků jako ohrožující. Přestože čtyřiceti let, podle Sirička (2009: 22) lze první globalizaci popsat již před 8 000 lety s rozšířením genetiky upraveného obilí. Pokud je globalizace spojována s politikou či kulturní skutečností (internacionalizace kultury a hodnot), lze o globalizaci hovořit již v antice. Je-li globalizace dáována do souvislosti s ekonomikou (internacionalizace či integrace), lze její počátek vztahovat již k 16.–17. století. V 18. století průmyslová revoluce podnítila modernizaci infrastruktury a výroby a léta 1870–1913 byla dokonce charakterizována absencí omezení na pohyb zboží, kapitálu i práce a zásahy státu byly redukovány na minimum (hlavním aktérem těchto změn byla tehdy Británie jako nejrozvinutější industriální mocnost). Současná fáze (zhruba od roku 1980) je charakteristická zosťujícími se konflikty mezi aktéry a zdá se, že negativa začínají převažovat a globalizační procesy se zpomalují s obratem, který nastal kolem roku 2000.

V kontextu globalizace je důležité rozlišit její ekonomické, politické, sociální, ideologické, kulturní, antropologické i vzdělávací souvislosti, protože i když jde o různé stránky stejné mince, každá si žádá svého uchopení. Ekonomická globalizace, která bývá často

sama o sobě ztotožňována s globalizací jako takovou, je třetí fází vývoje kapitalismu od předpomopolního přes monopolní k ultraimperálnímu. Z hlediska teorie dlouhých vln ekonomických cyklů (Kondratěvových K-cyklů) je globalizace přechodem k 5. vlně, tedy k informační revoluci nastupující po revoluci vědeckotechnické.<sup>89</sup> Po-vede ke stále vyšší vzájemné závislosti trhu a výroby v různých zemích na základě dynamiky obchodu zbožím a službami a pohybu kapitálu a technologií“ (Küng 2000: 196, s odvoláním na definici OECD). Vzájemná závislost je chápána jako globální ekonomická dílna je technologický rozvoj a liberalizace mezinárodního obchodu vztahující se nejen na bezbariérovou cirkulaci zboží a služeb, ale také na migraci pracovní síly, finanční toky a investice (Kádárová 2009: 35). K uvedeným liberalizačním krokům výrazně přispěl tlak vyvíjený mezinárodním měnovým fondem, Světovou bankou, Světovou ob-uhodní organizací na jednotlivé státy, aby uvolnily svoji ekonomiku a umožnily vstup globálního kapitálu, na což mnohé méně rozví- nuté a nepřipravené země doplatily devastaci svého hospodářství. Přoměny kapitálových trhů v trhy globální v současnosti nutí státy, aby se účastnily celosvětové soutěže o příliv kapitálových investic, což znamená, že celé země, regiony, ba i kontinenty jsou ohroženy tržnou zájmu kapitálu o investování a rizikem finanční destabilizace. Globalizovanou ekonomiku charakterizují od devadesátých let minulého století následující rysy (dle Puelles Benítez 2009):

- volný pohyb kapitálu bez omezení národnými hranicemi, zmenšení klasického konfliktu mezi kapitálem a prací v důsledku rostoucí nezaměstnanosti a vytvoření značné rezervy pracovních sil a výrazného snížení vlivu pracovních syndikátů,

<sup>89</sup> Koncepte dlouhých vln modeluje industriální historii sledem čtyř dlouhých K-vln (dle Siriček 2001):  
 I. K-vlna 1760/1790–1844/1891 (s horním bodem obratu 1810/1817) – první průmyslová revoluce.  
 II. K-vlna 1844/1891–1890/1896 (s obratem 1870/1876) – „věk železnice“.  
 III. K-vlna 1880/1896–1939/1945 (s obratem 1914/1917) – tzv. technicko-vědecká revoluce.  
 IV. dlouhá K-vlna: 1939/1945–2000 (s horním obratem 1965/1970) – revoluce vědeckotechnická.  
 V. K-vlna – tzv. informační revoluce s původně předpoklávaným vrcholem cca 2020–2030.

- postfordismus, tedy nahrazení vertikálně, hierarchicky a rigidně řízeného hospodářství modelem, který je charakteristický pracovní flexibilitou, decentralizací odpovědnosti a prací v „účelové týmech a organizacích“, kterým je přisuzována vyšší produktivita,
- nárůst automatizace a snížení počtu zaměstnanců, vznik pracovního trhu s malým podílem vysoce kvalifikovaných a dobře placených elit (tzv. ekonomika zlatých límečků), následovaný rozsáhlým sektorem s nízkou (neodpovídající) kvalifikací a malými platy,
- vytvoření společností sítí na základě elektronizace a dynamického rozvoje počítačů,
- vstoupit terciárního sektoru služeb a pokles sektorů klasických primárního (zemědělství) a sekundárního (výroba a průmysl),
- nárůst ekonomické, finanční, technologické propasti mezi rozvíjenými zeměmi začleněnými do globální ekonomiky a zeměmi méně rozvinutými.

Globalizace umožnila dynamickou akumulaci kapitálu, zvyšování rentability při snižování nákladů na práci a vzhledem k rozmachu dopravy vytvořila podmínky k rozšíření času využitelného pro pohyb a konzum výrobků. Neoliberalní ekonomové oceňují především okolnosti, že přechod od regionálních k celosvětovým trhům, který je zajišťován otevřeností toku kapitálu, know-how a lidí, umožňuje mezinárodní standardizaci parametrů podnikání, přemisťování výroby za výhodnými podmínkami anebo zákazníky a kompenzaci lokálních turbulencí sdružováním podniků do velkých korporací za účelem strategických partnerství (Kádárová 2009: 35). Stranai již zůstává, že intenzivní využívání levné pracovní síly a suroviny vede k ekonomickému nomadismu s řadou negativních důsledků a že vzniká nová mezinárodní dělba práce, pro niž je typická „koncentrace řízení ve vyspělých oblastech a primárních výrobních a periferních oblastech světa“ (Siriček – Hezcko 2006).<sup>90</sup> Tento je

<sup>90</sup> Diference mezinárodní dělby práce je historicky spjata s rozmadem průmyslu. Po druhé světové válce došlo v této oblasti nejen k diferenciaci pracovních úkonů, ale také k regionálnímu průmyslové specializaci.

znamená, že oproti utopickým nadějím, které byly s globalizační společností, rozdíl mezi bohatými a chudými zeměmi se spíše zvětšují, a to nejen ekonomicky, ale také sociálně a politicky, a roste napětí mezi národy a zeměmi tohoto časoprostorové smrtě světa.

V „ultraimperialním kapitalismu“ jsou dominantními činiteli světové ekonomiky transnacionální obchodní, průmyslové, finanční a další korporace, které se staly skutečnými *globálními hráči*. Již v roce 1990 vyrábělo 500 největších nadnárodních společností zhruba třetinu globálně produkovaného zboží a poskytovaly služby (Mezřický 2003). Ze zprávy o deset let mladšího data *The Network of Global Corporate Control švýcarských vědců z ETH v Curychu* plyne, že pouhé jedno procento nadnárodních společností již ovládá 40 procent ekonomické hodnoty všech těchto společností a celý světový byznys má pod kontrolou zhruba 1300 společností. Jak ukazuje zkušenost Řecka či Španělska, taková situace nevytváří dobré podmínky ani pro tržní konkurenci, ani pro finanční stabilitu (Vitáli – Glatfelder – Battison 2011). V nových podmínkách se hovoří o celkové *financializaci světa*. Výrazně vzrostla role spekulativního kapitálu. Byl vytvořen mezinárodní finanční systém, ve kterém je reálná ekonomika (výroba, obchod, služby) oddělena od symbolické ekonomiky finančních transakcí, což vytváří prostor pro spekulativní investory a pro rozmach tzv. *kasnové ekonomiky* (Siriček – Hezcko 2006, Siriček 2009).

Požadavek liberalizace světové ekonomiky je zastánci globalizace obvykle vydáván za nezbytný imperativ flexibility, který má ve složitých hospodářských časech předcházet ekonomickým turbulencím, chránit ekonomiky před propadem, předcházet nezaměstnanosti, zvyšovat produktivitu práce a zajistit růst HDP. Janičko v zamýšlení nad liberálním požadavkem flexibility v ekonomice však nabízí názor, že pozitivní vliv liberalizace na produktivitu, zaměstnanost a HDP v tzv. „flexibilních ekonomikách“ je v současnosti již pouhý mýtus. Podle dlouhodobých statistických dat se v koordinovaných ekonomikách pracovní síla vyznačuje vyšší ekonomickou efektivitou

<sup>91</sup> Japonoho pohybu celosvětového rozdělení výroby, včetně deindustriálice některých oblastí ve vyspělých zemích, a vzniku nové industriálových zemi ve třetím světě“ (Giddens 1998: 71).

i pracovní produktivitou, a proto jí stačí k vytvoření stejně velké domácího produktu nižší množství odpracovaných hodin. Naproti tomu v současných liberalizovaných ekonomikách je růst založen na vyšší intenzitě zaměstnanosti, tedy na delší pracovní době a nižší kvalitaci (Janíčko 2009). Důvodem tohoto jevu je, že flexibilita neolibertární ekonomiky se v dynamicky proměňujícím, nejistém světě orientují zejména na okamžité a krátkodobé efekty, a proto abychom se ještě jednou vrátili k témuž autorovi, „omezují podmínky nejen pro dlouhodobější rozvoj ekonomiky obecně, ale také pro rozvoj kvalifikací a pracovních kariér zaměstnanců“ (Janíčko 2009). Důsledkem tohoto jevu je také to, že v podmínkách neolibertární ekonomiky dochází k prohlubování sociálních nerovností při současném oslabování středních vrstev.

Periodická studie Světového ekonomického fóra (WEF) sdružující více než 1000 odborníků z oblasti ekonomiky, politiky a akademické obce (například Oxford Martin School University of Oxford a National University of Singapore) *Global Risks Report 2012* předkládá, že v příštích deseti letech poroste příjmová propast mezi bohatými a chudými, a to navzdory slábnutí dluhové krize. Panují obavy, že současná nezaměstnanost v USA i v Evropě zůstaneou trvale vyloučeni z trhu práce a ztracena pracovní místa ve španělském stavebnictví, Řecku a v Itálii se zřejmě již neobnoví (WEF: 2013).

Pro *sociální dimenzi současnosti* je charakteristický proces postupující *racionalizace byrokratického řízení společnosti*. Nová „železná klec“ racionality v postweberských tematizacích má vedle všeprostrující technizace charakter tzv. *mcdonalizace* (G. Ritzer 2003):

91. Ritzerova kniha *The McDonalization of Society* z roku 1996 (česky 2003) ukazuje, do jaké míry je byrokratické řízení společnosti ovládnuto následujícími třími principy: *Principem efektivity*, který je odvozen od fordovské specializace úkonů nutných pro pásovou výrobu a z koncepce vědeckého managementu F. W. Taylora, který propočítal účelnost jednotlivých pracovních úkonů podle jednoduchého vzorce množství práce/čas. *Principem kvantifikace*, který převádí hodnocení výsledků aktivit na souady výstupů, ve kterých množství společnosti to znamená například počet zákazníků, odětených pacientů, registrovaných uživatelů, absolventů vypuštěných do praxe, ale také například vědeckých publikací, citátních ohlasů *Principem přehlednosti*, podle kterého každý uživatel, zákazník, klient musí mít předem jasnou představu, jak a čím bude poskytnuto, což nutně vede ke standardizaci poskytovaných výrobků či služeb. A konečně *principem letů*, který de facto znamená ovládnutí celého systému kontrolními mechanismy.

hlí se stejnou logikou, jakým se restauracím typu McDonald daří dosahovat vysoké ziskovosti. Veskrze racionální systém organizace společnosti však přerůstá svoje původní určení a vede k iracionálním důsledkům: vzhledem k tomu, že má jako každý systém tendenci eliminovat odchylky, včetně lidské invence, spontaneity a kreativity, vede k podlomení svobodné iniciativy, čímž lidské bytosti kolečky v soukolí, buď odpor či zvyšuje úzkost. Vytváří tedy také značné množství nezamýšlených efektů, včetně vzestupu iracionality jako ochranného opatření proti dehumanizaci.

*Technická globalizace* je spojována s již zmiňovanou *čtrnou přímým-ovou revolucí* či s tzv. *informační revolucí*. K podstatným projevům technické globalizace patří nejen exponenciální nárůst informací, ale také nezbytnost jejich zpracování a kontroly; právě na tomto pozadí se rodí paradigma *informační společnosti* jako nový interpretační klíč sociální skutečnosti, z něhož se postupně vyvinulo pojetí společnosti jako tzv. *knowledge society*. Nové technologie mění zásadním způsobem hospodářství, rodí se vize ekonomiky založené na znalostech a také zcela nová představa pojetí vědy a úlohy vzdělávání v podmínkách rozvoje znalostí ekonomiky, o nichž budeme hovořit podrobněji v dalších kapitolách.

Technická či technologická globalizace umožnila rozvoj vysoce specializovaných počítačových technologií (na bázi elektronizace a mikroprocesorů), biotechnologií (např. clená manipulace s geny), technologií na zpracování energií, surovin a materiálů (např. nanotechnologií), které podnítl nejen dynamický rozvoj mnoha oborů (biomedicína, aplikovaná fyzika, informatika), ale přinesly také závažná ohrožení, například možnost nekontrolovatelného virtuálního přelévání finančních toků a spekulativního kapitálu, rozmarnité podoby elektronického slídění (skutečné zrušení zóny mezi soukromým a veřejným), nové příležitosti pro organizovaný zločin mezinárodní terorismus a oslabení svobody občanů zavážením nově kontrolních mechanismů (čipy, biometrické identifikační prvky).

K nejvýznamnějším důsledkům technologické globalizace patří *informační boom*, který přinesl kromě okamžité informovanosti také obavy z povrchnosti a otupělosti i vůči velmi závažným skutečnostem. Mnozí se ptají podobně jako Rodríguez Rojo (2000: 80):

„Znamená bohatství a rychlost informace kvalitu a motivaci pro ty kteří ji přijímají? Anebo vstupujeme stále více do kultury informační banality? Exploduje informace a imploduje význam?“ Naproti tomu optimistická vize radikální informační otevřenosti sází na kartu společného toku informací a vidí ho jako pojistku, která donutí vlády a instituce k odpovědnosti a transparentnosti a přispěje ke globálnímu prosazení demokratických svobod. Kritičtí odpůrci naopak upozorňují, že liberalizace komunikačního trhu nahrává ekonomickému zájmu mediálních korporací a zvyšuje riziko monopolizace informace v rukou vlivných hyperglobalizátorů. Způsob, jakým o využití moderních technologií pro vzdělání vymaněné z monopoli většiny školní instituce uvažoval ve jménu radikálního humanismu v sedmdesátých letech minulého století hasatel deschoolarizace I. Illich,<sup>92</sup> se dnes jeví být snad ještě víc utopický než tehdy, přestože technologie nevidaným způsobem pokročily.

Se současnými technologiemi je spojen nebyvalý rozmach médií tradičních, ale především těch, která elektronizace nově vytvořila jako například internetu. Tuto mediální tvář globalizace lze zvázat ve vztahu k celosvětovému šíření komunikačních prostředků internacionalizaci mediálního průmyslu a ke globální výměně médiálních forem, žánrů i obsahů (Štětka 2002). Právě poslední jmenovaná rovina vzbuzuje obavy z kulturní homogenizace světa v hollywoodském stylu. Metafora globální vesnice se v tomto ohledu naplňuje téměř beze zbytku, neboť vše probíhá přesně ve smyslu Beckovy teze „globální formy, lokální obsahy“.<sup>93</sup>

V těchto nových podmínkách lze vcelku oprávněně předpokládat, že komunikační média se již stala „dominantními nosiči kulturních reprezentací“ (Štětka 2002), což znamená, že *mediální vědění* mění roli školy, rodiny, a to nejen pokud jde o jejich možnosti řídit a kontrolovat procesy socializace, ale také pokud jde o její celkový kognitivní, emoční a sociální vliv na jedince. Na pořadí

dne jsou také otázky identity, do jaké míry telehorizonty, virtuální realita, hyperreálný *simulakr* či *komunikační superdálnice* (propojení televize, počítače a internetu) ovlivňují člověka bez ohledu na jeho věk, sociální postavení a vzdělání v jeho každodenním jednání? Jak formují jeho postoje, hodnoty a potřeby? Jakým způsobem utváří počítačové uživatelské myšlení lidskou mysl, vztah člověka k sobě, ke světu a k druhým lidem? To jsou problémy obecné, antropologicky zcela zásadní.

V neposlední řadě je nutno zmínit ještě *politickou dimenzi* globalizace. Ovykle se uvádí, že vznik nadnárodních prostorů a koncentrace ekonomické a politické moci v rukou vlivných hyperglobalizátorů vede k poklesu role národního státu a jeho suverenity, proto se o současném státu hovoří často jako o *postsuverétním*. Mlčoch uvádí tři dimenze, v nichž se pokles suverenity projevuje. Předně konstatuje, že státy přestávají mít kontrolu nad svým územím v důsledku rozmachu dopravních, informačních a komunikačních technologií. Dále připomíná, že proměny kapitálových trhů v trhy globální nutí státy, aby se účastnily celosvětové soutěže o příliv kapitálových investic, což znamená, že celé země, regiony, ba i kontinenty jsou ohroženy ztrátou zájmu kapitálu o investování. A konečně ořesení suverenity států spárňuje v tom, že nejsou schopny čelit logice mezinárodních kapitálových trhů, což přináší riziko jejich finanční destabilizace, protože „mocní spekulativní investoři jsou s to svým počínáním ohrozit ekonomiku národních států, jejichž ekonomická nezávislost se tak může stát hříčkou v „atmosféře kasina“, která vede expektace spekulativních investorů“ (Mlčoch 2003: 75-79).

Naproti tomu zastánci možnosti globalizace jako transformované druhé modernity se domnívají, že národní státy jsou stále ještě hlavním aktéry globálního politického řádu, jejich vliv na světové dění je však úměrný úrovni bohatství, vojenské síle a strategickým zájmům, a proto jsou nuceny ke stále větší politické, hospodářské a vojenské kooperaci. Tento jeden z mnoha paradoxů globalizace promítnutý do politické sféry pro některé teoretiky globalizace znamená, že mírná ztráta suverenity států může být kompenzována ústnem vlivu. Mění se však také samo pojetí státní suverenity jako *státové*, např. Beck (1997) hovoří o nahrazení exkluzivní suverenity

92 ILLICH, I. (1971, český 2001), *Deschooling Society*.

93 Není náhodou, že jak televize, tak filmová produkce se přizpůsobuje osvětleným formátům pořadů, například je však vlastním kulturním obsahem (jako příklad bývá často uváděn posun od tzv. *myškolové opery* v USA k té nově v Latinské Americe).

států postavené na národním principu suverenityou inkluzivní, jejím rysem je přislušnost občanská.

K projevům globalizace na politické úrovni patří také fenomén tzv. *postdemokracie* či *mediální demokracie*. Na správu veřejných věcí mají čím dál větší vliv lobbistické skupiny, volby jako akt výrazu suverenity občanů jsou ovlivňovány zákulisním vyjednáváním a mediální manipulací. Pro postdemokracii je proto příznačná *politická na ulici* jako projev znechucení občanů politikou a rezignace na řešení problémů standardními politickými nástroji.

### Globalizace jako ideologická kategorie

Nelze zastráti, že kategorie globalizace je silně ideologicky zatížena, proto lze identifikovat také značnou rozpornost postojů k tomuto jevu. Tzv. *hyperglobalizátoři*, kam lze zahrnout například experty ekonomických organizací, jako je Mezinárodní měnový fond, Světová banka či Světová obchodní organizace, plédují ve prospěch ekonomické verze globalizace, chápují ji jako logický a nezpochybnitelný rozvinutí ekonomiky v podmiňkách volného trhu celoplanetárního typu, jako „přirozené zesvětovění pro celou historii kapitalismu“ (Sirůček 2009: 21). Naproti tomu *antiglobalizátoři* se domnívají, že globalizace je nezdůvodnitelný politický projekt integrace lidstva v jeden politicko-ekonomický systém, za kterým stojí pouze finanční zájmy nadnárodních korporací a velký hyperglobalizátorů a jehož cílem je celoplanetární imperiální projekt tzv. *nového kapitalismu*,<sup>94</sup> spojovaného v počátcích liberalizační ekonomiky, již se ekonomika snažila reagovat na první poválečnou ropnou krizi, se jmény M. Thatcherové a R. Reagana. Právě tzv. *nový kapitalismus* opustil ekonomický liberalismus keynesiánského typu ve prospěch *nové pravice* a odložil myšlenku sociálního státu či sociálně-tržní ekonomiky ve prospěch *státu minimálního*, který má zajišťovat již jen právní rámec fungování společnosti.

94. Termín „nový kapitalismus“ užívá O. Benne v knize *Cultural Pessimism: Narratives of Decline in Postmodern World (Kulturní pesimismus: Vyprávění o úpědku v postmoderním světě)*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

obranu před vnějším napadením a zasazovat se o vytváření příznivých podmínek pro podnikání.

Významní *transformationalisté* (např. A. Giddens či H. Küng) považují na globalizaci jako na proces, který má sice řadu rozporů, ale také povahu nutnosti a nezvratnosti, a proto je podle nich nutno pokoušet se ji cíleně ovlivňovat či dokonce řídit. Snaží se proto globalizaci vymáti ze zajetí ryze ekonomického neoliberalního diskursu a promýšlet ji jako multidimenzionální jev. Svoje naděje vkládají především do očekávání, že se v pozadí sociálních, ekonomických a politických změn zrodí nový světový řád integrace či internacionalizace celoplanetární společnosti směřující při vhodném usměrňování k překonání neduhů modernity s jejím individualismem a jednostranným racionalismem a k vytkočení za její došavádní hranice. Nejdůležitějším úkolem současnosti je promýšlet možnosti, jak globalizaci kontrolovat a usměrňovat ve prospěch prosperity a stability, vyrovnávání nerovnosti a nastolení globální rovnosti a etické smlouvy. Způsob, jakým transformationalisté uvažují o současně epoše, tedy naznačuje, že jejich perspektiva je stále utopická. Podle Giddense v globalizaci hraje významnou roli kapitalistický národní stát, kapitalistická výroba, mezinárodní dělba práce a světový vojenský řád (Giddens 1998: 67). Z tohoto hlediska se podle transformationalistů nacházíme ve fázi *globalizujícího kapitalismu*, směřujícího k ustavení jednotného ekonomického, sociálního a politického světového řádu, ve kterém převládne demokracie, globální konsensus v oblasti lidských práv a sociálně-tržní ekonomika. Současný stav světové společnosti však tento trend nepotvrzuje a už vůbec jej nelze považovat za nezvratný.

Myšlenky transformationalistů ohledně ekonomické globalizace jsou chyběnými *skopitkové*, např. P. Hirst a G. Thompson, kteří namítají, že současná světová ekonomika je *polycentrická*, to znamená, že světový trh je rozdělen mezi tři bloky (Evropa, asijsko-pacifická oblast a jevemí Amerika), a proto o jednotném světovém hospodářském řádu mluvit nelze (srov. Sirůček - Heczeko 2006). Transformationalisté obvykle přijímají globalizaci jako nezpochybnitelný fakt a příliš nezdůrazňují kategorie zisku, na rozdíl od antiglobalizačních teorií, která upozorňují, že jde o takové „nevyhnutelné“ a „logické“

výústění vývoje světového hospodářství, jehož motivem je *post* zisk. Reálná existence globálních problémů (populační problém, chudoba, zaostalost, pandemie nemocí, dětská práce, ekologické hrozby, regionální válečné konflikty, mezinárodní terorismus atd.) také ukazuje, že ekonomie založená na neoklasické liberální teorii vyvázané z hodnot a posilující utilitární zaměření člověka může vést v podmínkách postupující internacionalizace k celosvětovým ekonomickým a sociálním konfliktům (Džbánková 2009).

Ti, kteří chápou současnou epochu jako rezignaci na moderní projekt a kritizují výměnu univerzální racionality za pouhou *globalnost*, jako například Bauman (1995: 134), identifikují v globalizačním radikální zvrát v sebepoznání a sebeprožívání Západu, při kterém již nejde o velké úkoly a zlepšení, ale o pouhou *medonadivku* světa. Tím naznačují, že zbrožně-tržní tvář globalizace ruší vazby na projekt moderny a jeho úsilí o pokrokovější, mravně vyspělejší společnost. Řada odpůrců globalizace se také vymezuje vůči tzv. zneužívání politiky globalizace lidských práv jako ospravedlnění vojenských zásahů motivovaných ekonomickými a politickými zájmy, na druhou stranu je v současné situaci evidentní, že při přetěbném, ba dokonce nevyhnutelném hledání civilizace globálního konsensu nelze ponechat otázku lidských práv jako etického jádra společného soužití stranou.

Zastánci konzervativního pojetí hodnot pozoruhodně často spojují tradicionalismus myšlení a ochranu konvenčního řádu s nepsnou svobodou tržních mechanismů (již klasickým příkladem bylo v tomto smyslu období vlády diktátora Pinocheta v Chile). Jiní zas, a to platí zejména pro oblast kultury, výchovy a vzdělávání, nemožnou tržním mechanismům přijít na jméno, jedno z nich jinak zastávají postoje konzervativní, liberální, komunitární či kriticko-levicové. Proto je nutno odlišovat argumenty, které se odvíjejí z myšlekové vazby na neohumanistický koncept vzdělanosti a které vyčítají současným vzdělavacím strategiím zejména ztrátu schopnosti náročným způsobem kultivovat myšlekové perspektivy od výhrad, které si spíše všímají způsobů, jimiž globalizace a neoliberální myšlení, které ji zaštiťuje, podrobují vzdělávání vlastním ekonomickým zájmům a činí z něj tržní statek.

Na čem se obvykle shodnou všichni, odpůrci i zastánci, je přesvědčení, že vlnkovou lodí globalizace jsou moderní technologie, což znamená, že globalizace nepochybně funguje jako „forma rozvoje výrobních sil“ (Štrůček 2009: 22). Právě nové technologické síly spojeny se vznikem postindustriální společnosti i jejich informatické síly umožňující okamžité sociální interakce v reálném čase. Sociální stránka globalizace proto velmi intenzivně odkazuje ke vzniku nadnárodních sociálních prostorů v podobě tzv. *síťové společnosti*. V této souvislosti teoretikové globalizace, kteří si všímají rostoucí propojenosti sociálních vazeb mezi různými lokálními kontexty a nových možností interakcí na dálku, definují globalizaci především jako „zintenzivnění celosvětových sociálních vztahů, které spojují vzdálené lokality takovým způsobem, že místní události jsou formovány událostmi dějícími se mnoho mil daleko a naopak“ (Giddens 1998: 62). Tento nový typ vzájemné závislosti otvírá otázku opovřednosti a ukazuje, že v současnosti neexistují žádné entity druhého řádu.

Globalizace svými rozpornými dopady provokuje nové formy odporu, objevují se tendence posilovat úlohu lokality, bránit ohrožené identity, jsou vznášeny požadavky přenášet rozhodovací kompetence na místní úroveň, v paradoxním slova smyslu můžeme tedy hovořit o *globalizaci deglobalizace*, která je stejně všudypřítomná, jako globalizace sama. Na závěr chceme ještě připomenout, že k politickým dimenzím současného světa patří také *návrat geopolitiky*, vynucený politickými problémy, globalizační terorismu a zrušením konsensu ohledně pravidel vedení spravedlivé války. Přestože tedy po pádu světového bloku byla některými teoretiky předvídána optimistická verze vývoje,<sup>95</sup> svět není uchráněn mocensky motivovaných střetů, ale dokonce říci, že situace je dnes ještě složitější a nestabilnější než nikým devadesátých let.

<sup>95</sup> Např. F. Fukujama (*Konec dějin a poslední žonglér*, česky 2002) protokoval celosvětové prosazení společenské lidských práv a demokracie, R. Dahrendorf (*Od pádu Zdi k vítězství v Řítu*, *Nový začátek dějin*, česky 2006) hovoří o obnově perspektivy historického vývoje, který máme ve svých rukou.

## Od informačního paradigmatu ve vzdělávání ke konceptu společnosti vědění

Od sedmdesátých let minulého století vstoupily společnosti do postindustriálního věku a kultury do věku postmoderního. Dvě natolik odlišné tváře naší skutečnosti, že je na první pohled téměř nic ne spojuje, snad až na sdílený prefix. Zatímco se postmodernismem snažil vymazat myšlení a sensibilitu člověka po-novověké době, ze zajetí onto-gnozeologických struktur modernity, moderní technologie postindustriální éry se staly čistým ztělesněním zvěčňujících a technicistního přístupu člověka ke světu. Je proto velkým paradoxem postmoderny, která se ustavila jako protest proti tomuto typu racionality, že zůstává zcela bezmocná vůči jeho technologii.

Uvedli jsme, že počítačky současněho technologického boomeru j nutno hledat v první poválečné ropné krizi spojené s nezaměrnou inflací a vnější zadlužeností států, kdy byla jako předpokladem regulace trhu na podporu volného toku kapitálu a oběhu zboží. Okosmdesátých let již probíhala globalizace v klíčových odvětvích: mikroelektronice, informatice, telekomunikacích a finančnictví; vzniká nové technologické paradigmat založené na informacích a spolu s tím se objevil nový socio-ekonomický jev, *informační společnost* (Castells 1996). Ve vzdělávání se začaly stále silněji prosazovat ekonomické zřetelky, které souvisely s poklesem investic a s požadavkem na právu nové flexibilní, informačně a technologicky zdatné pracovní síly. Diskurs, který postupně začal do vzdělávání pronikat, je dat v návaznosti na toto ekonomické pozadí označován jako *neoliberalní ekonomika*, jejíž zájem tento diskurs v současnosti reprezentuje, jako *znalostní (knowledge economy)* a společnost, ztělesňující nároky ekonomiky založené na technologických inovacích a znalostech, jako *společnost vědění (knowledge society)*.<sup>96</sup>

96 Vzhledem k trvající neustálosti terminologie (znalostní společnost, společnost znalostí, společnost vědění, učící se společnost) považujeme, podobně jako Šima (2006b: 31), termín *knowledge society* za zástupní pojmový konstrukt.

Paradigma informační společnosti a podstata probíhajících sociálních změn byla ztotožňována s tzv. *informační revolucí*, s exponenciálním nárůstem objemu přenášených informací v reálném čase (Veselý 2005: 3). Informační společnost, jejíž hlavní myšlenky se opírají o víze A. Tofflera,<sup>97</sup> vidí sama sebe jako societu, jejíž ekonomická síla, kulturní, politický a vojenský vliv závisejí na schopnosti vytvářet, shromažďovat, analyzovat a kontrolovat informace. K tomu je nezbytně nutná vyspělá technologická infrastruktura a vyládnutí počítačového know-how, které se v současnosti stalo snad nejvýznamnějším sdíleným sociálním věděním. „Pouze počítačové vzdělané společnosti je konkurenceschopná“, říká k této nové přetěbnosti Dlouhá a zároveň, podobně jako kritici technologického determinismu, upozorňuje na problém „digitálního propadu“, který může vést k zesilování již existujících rozdílů vzdělání, pohlaví, věku, rodinného zázemí, finanční situace mezi zeměmi, jednotlivci i firmami (Dlouhá 2006: 278), ukazuje se tedy, že paradigma i realita informační společnosti je zatíženo mnoha rozpory. Základní ambivalencí informační společnosti nepochybně je, že navzdory neustálému zdokonalování technologií a zvyšování rychlosti toku informací rozdíl mezi lépe a hůře informovanými zůstává. Znamená to, že buď dostupnost technologií není taková, aby tato digitální propast vznikající v samém lůně informační společnosti byla v brzké době překonána, anebo pouhé technologie nejsou zárukou všeobecného přístupu k informacím. Nová digitální nerovnost způsobuje strukturální znevýhodnění jedinců, rodin, lokalit i celých regionů. Pokud je správná optimistická víze představitele technologického determinismu N. Negroponteho (1995), že nová generace *digitálních dětí* světa přetaveného atomů do bitů, nelimitovaná při navazování přátelství, spolupráci, hře a vytváření virtuálních komunit místem svého narození a kulturními předpoklady, učiní svět otevřenějším, harmoničtějším a bezpečnějším místem, pak se zdá, že tato chvíle ještě nenastala, a to navzdory okolnosti, že celosvětová společnost síťí je již přes dvacet let realitou.

97 TOFFLER, A. (1980), *The Third Wave*, New York: Bantam Books.



Pro informační koncept ve vzdělávání byly typické opakování výzvy naučit děti pracovat s informacemi, avšak co to vlastně znamená? Z pohledu sémiotiky a hermeneutiky (Slouková 2004) je informace jako určitá „univerzálie“ (struktura) schopná aktu „in-formace“ (vtištění do látky, přetištění ze systému do systému) pouze tehdy, dokáže-li ji příjemce (recipient) rozlišit od jiných struktur; vztáhnout ji k určitému rámci přezkoumatelnosti (vědění a zkušebnosti), na základě vědní a zkušebnosti ji interpretovat jako znalost (přisoudit jí nějaký význam, transformovat ji či na jejím základě vytvořit informaci novou). Recipient je tedy *in-formován* pouze tehdy, když „na základě percepce a interpretace transformuje informace včetně její do svých dosavadních zkušeností a dává jí takto připadající nové vyjádření v novém výrazu“ (ibid.: 1). Vyžaduje-li každá informace interpretaci, není ničím předem hotovým, již zformovaným, ale předpokládá podstatnou míru nezformovanosti, která je překážkou až přetvářením dosavadního rámce vědního recipienta (ibid.). Znamená to, že základním předpokladem jakékoli práce s informací je především důkladné a široce založené vzdělání. „Informace je rozdílná, na kterém záleží“, řekl kdysi na počátku informační, kybernetické a počítačové éry G. Bateson, vyznat se v informacích tedy není totéž, co „pracovat s nimi“, předpokládá minimálně schopnost významově rozlišit, které z nich a v jakém směru jsou důležité a které nikoli. Je tedy dobré nezapomínat, že „mít informaci“ není totéž, co být „in-formován“, že přístup k informacím neznamená jen možnost dostat se k databázím uložených biliónů rozmanitých hotových dat, ale především schopnost informace nejen „přijímat“, ale také kriticky transformovat a posuzovat ve vztahu k určitému konceptuálního rámci vědní (literární, historické, preskriptivní, vědecké, tradiční, individuální, kolektivní, narativní apod.), jež nelze získat jinak než dlouhodobým a namáhavým procesem vzdělávání a sebevzdělávání.

Otazníky, které již od počátku informační paradigma vzbuzovalo u teoretiků vzdělávání, byly spojeny zejména s jeho předpokládaným vlivem na koncepci vzdělanosti. Již Lyotard (1993) soudil, že v informatizovaných společnostech, kde se novým nárokem na poznatky stala jejich operativnost a rychlá převoditelnost

na informační kvanta, bude vše v již konstituovaném vědění, co nebude takto jednoduše „přeložitelné“, opuštěno, přičemž důsledkem tohoto rozkladného procesu bude zánik éry Profesora (učitel jako prostředkovatel poznání), odloučení vědní od vzdělání (*Bildung*) ducha a mravní výchovy osobnosti. Naproti tomu, domníval se, protože význam vědy jako základní výrobní síly vyspělých států a jejich náškok oproti zemím méně rozvinutým se bude neustále zvětšovat. Tato protokrá vizie se v mnoha ohledech naplnila, jak ukazuje obzor, rozmach alternativních modelů vzdělávání a strategická podpora aplikáčních oblastí vědy (Gibbonsův *modus 2*).

Liessmann (2009: 22–23), tento současný kritik „nevzdělanosti“ ve společnosti vědní, hovoří o informační společnosti, ve které se v množství dat význam informací stírá do té míry, že se v konečném důsledku stávají indiferentními a bezcennými, jako u společnosti *desinformační*. V informační společnosti jsou informace produkovány stále rychleji a ve stále větších objemech, tento přebytek informací však vede k úbytku smyslu. Liessmannova soustředěná kritika nevzdělanosti ve společnosti vědní připomíná, že původní pojem vzdělanosti byl spojen s antickým a novohumanistickým ideálem, který byl myšlen jako program sebevzdělávání a jako kultivace lidských stránek, „dát pojmu lidství v nás co nejlhubší obsah“ tedy nelze pouhým předáváním informací, nýbrž „utvářením člověka duchovní prací“ (Liessmann 2009: 39–42).

Říká se často, že vzdělání je to, co člověku zůstává, i když je mnoho z naučeného již zapomenuto – směr, hledisko, motiv, poměr ke skutečnosti. Proto je v postmoderní situaci důležité, aby vzdělání nabývalo podoby životní orientace a umožňovalo tvorbu hodnot. Výchova a vzdělávání tedy mají podporovat diferenciaci poznávacích, praktických, sociálních zájmů otevřených lidské myšlosti a porozumění různým oblastem sociální skutečnosti, což je základ zvládnutí jejich nároků. Populistické slogany „neptejte se poznatky, ale o to vědět, kde je hledat“, které se v souvislosti s informačním paradigmaťm společnosti jako jakési „vozíčky“ naspornující význam směřem k veřejnosti objevily, však ukaují, že se skutečně mění sama povaha vědní a vzdělávání. Pojetí

přisoudil centrální roli ve společnosti; ekonomice i v sociálním jednáni. Podle Druckera (1993) je pro novou, postkapitalistickou společnost charakteristické, že hlavní aktivitu tvorby bohatství již nejsou investování kapitálu ani do produkce, ani do práce dvou tradičních pólů ekonomické teorie 19. a 20. století, at ji klasické, marxistické, keynesiánské nebo neoklasické, nové jsou ekonomické hodnoty vytvářeny produktivitou a inovacemi, tedy aplikacemi vědění do pracovních procesů. Rozhodující sociální skupinou nové společnosti proto budou výkonní a vzdělaní *„knowledge workers“*, kteří dokáží vědění přeměnit do produktivně využití. Druckerovu vizi ohledně nové role vědění v postindustriální a postkapitalistické společnosti, v níž se nový „dělník vědění jako představitel nového „cognitariátu“ zabývá „získáváním a rozdělováním informací s cílem pozitivního ovlivnění budoucnosti“ kritizuje Liessmann (2009: 25-26), chápe ji jako nenaplněnou utopii, a proto slogan společnost vědění považuje za pouhou rétorickou figuru, která nemá co do činění s myšlenkou vzdělanosti, a je poplatná konkrétním politickým a ekonomickým zájmům (ibid. 9). Pokud Liessmannův postřeh platí, pak tento koncept odkazuje k celkové proměně představ o vzdělávání pod vlivem neoliberalní formulovaným požadavků globalizující se ekonomiky tažené ztrátami.

Podobně jako pojem postindustrialismu nelze ani neoliberalní doktrínu ve vzdělávání odbyt poznámkou, že jde o projev barbarického neporozumění veškerým dosavadním vzdělávacím ideálům neboť jako každý koncept má svoji teoretickou bázi. Pevnou oporu nalezla zejména v *teorii lidského kapitálu* formulované v sedmdesátých letech minulého století reprezentantů chicagské školy a nositeli Noblových cen za ekonomii T. Schultzem a G. Beckerem (1979 resp. 1994). Schultz<sup>100</sup> si povšiml, že nárůst produktivity práce (vztah vynaloženého času práce a výsledného kapitálu) vysvětluje pouze část ekonomický růst, rozdíl přisoudil nejdříve technologickým, poté zahrnul, a to je v kontextu knowledge society skutečně významným

100 The Economic Value of Education (1963), *Investment in Human Capital* (1971), *Investing in People: Economics of Population Quality* (1983).

léké způsob, jakým vzdělávací systémy připravují a rozvíjejí lidské zdroje.

Základní tezí teorie lidského kapitálu je, že lidé jsou ochotni investovat do rozvoje vlastních dovedností a schopností na základě poměru nákladů a odhadu budoucího výnosu, a proto ekonomie vědění, obor, k jehož konstituování Schultz a Becker výrazně přispěli, chápe ekonomický rozvoj jako proces akumulace nejen hmotného, ale také lidského kapitálu, ve kterém se lze na vzdělání dívat především jako na investici do vlastní budoucnosti. Také se zde počítá s tím, že investice do vzdělání vedou u populace, která přijde školským systémem, k rozvoji kognitivních dovedností, jež se zřetelně ve prospěch produktivity práce. Další velmi důležitou myšlenkou je, že lidé se rozhodují investovat do vzdělání tehdy, pokud jejich investice zvyšují budoucí sociální šance a zisky. Poslední věcí, již zmíníme, je, že si lidé budou vybírat mezi různými alternativami takové vzdělání, které generuje v budoucnu vyšší zisky, než byly vynaložené náklady. Pokud tedy například náklady na vzdělání (hodnota času, výdajů a ušlých příležitostí) neskrývají žádnou naději přiměřeně věsané návratnosti, jak tomu může být dokonce i v případě ekonomické náročnosti primárního vzdělání v ekonomicky méně rozvinutých zemích, je taková investice vyhodnocena jako neacionální (Victorino – Lechuga 2006: 2-3).

Teorii lidského kapitálu lze vyčíst, že přeceňuje možnosti vhodné investiční volby; má tedy tendenci vysvětlovat chudobu zejména jako důsledek neochoty investovat do vlastních životních perspektiv, a zapomíná, že investiční šance významně ovlivňuje sociální, kulturní, finanční a ekonomický kapitál jednotlivce a jeho rodiny.<sup>101</sup> Tyto formy kapitálu včetně jeho symbolických ocenění jsou těsně svázány se sociálními pozicemi a místem v sociálním systému,

101 Do kapitálu sociálního lze zahrnout vliv rodiny, možností a kvalitu sociálních kontaktů, jinými slovy a jeho ekvivalentem je kapitál kulturní souvisí s celkovou kulturní osobností, vzděláním, dostupným vědění, správnými názory a sociálními dovednostmi. Zcela svébytnou kategorií je kapitál symbolický, který je podmiňován jinými formami koncentrace kapitálu, pokud mají být trvalé. Jde tedy o jakoukoli vlastnost, kapitál křehkého druhu (fyzický, intelektový, kulturní, ekonomický, sociální), který je ve společnosti uznáván a oceňován (viz Bourdieu 1998: 87). Právě symbolický kapitál je vyjádřením způsobu, jakým se instituce, mechanismy a sociální struktury konkretizují společností zapisují do mentálních struktur, schémat vnímání, myšlení a hodnocení skutečnosti.

do kterého se jedinec rodí, proto nerovnosti investičních šancí vznikají často ještě před nástupem dítěte do školy a nelze je zcela vyrovnat ani podpůrnými opatřeními (například půjčkami na vzdělávání).

Vrátíme-li se k samotnému paradigmatu knowledge society podle Veselého (2005: 3) došlo k vlastním pokusům o jeho firmulování skutečně komplexně až v devadesátých letech minulého století (zejména N. Stehr), kdy byl oddělen od stávajících paradigmat společností postindustriální i společnosti informační, přičemž nejvýznamnější představou této společnosti je, že oproti moderní společnosti založené na fyzickém kapitálu, množství lidské práce a přimyslu, se klíčovým faktorem ekonomické produkce stává vědění (Veselý 2005: 3). V současnosti podle téhož autora dochází k určité redefinici pojmu směrem k pokusům o dynamičtější začlenění role vědění ve společnosti (jak ukazují termíny *učící se společnost* či *ekonomika poháněná věděním*), proto navrhuje místo o společném vědění hovořit spíše o „společnosti intenzivních vědomostních procesů“ (ibid.: 4). Veselý hovoří o bezprecedentní dynamice procesů souvisejících s věděním a identifikuje pět základních vědomostních procesů: produkci vědění (odtud politika výzkumu a vývoje), učení (role vědění v sociálních vztazích, odtud koncept učící se společnosti), rozšiřování vědění, v němž hrají stále významnější roli moderní IC technologie (odtud dle autora politika informační společnosti), aplikaci vědění a managementu vědění, přičemž její vzájemným propojením vznikají další vědomostní procesy vyššího řádu, z nichž nejvýznamnější je dle Veselého *inovativní proces* (2004: 444). Zdá se tedy, že společnost vědění je primárně konceptem ekonomickým, což se ostatně ukáže i tehdy, zůstaneme-li u pojmu *vědění*, kterým je koncept zaštitěn.

V konceptu knowledge society je vědění definováno jako „soubor všech informací a know-how, jimiž lidstvo v dané chvíli disponuje“ (Valentová 2013: 155). Rysy disponibilní naznačují, že základem vědění jsou vědomosti, které lze rychle mobilizovat a uplatnit při řešení aktuálních problémů a přetavit je do technologických inovací. Klíčové jsou zde tzv. „komplexní znalosti“ (jež v obecném slova smyslu nelze dávat do vztahu k Morinovu komplexnímu poznání), které přinesly masivní redefinování cílů vzdělávání

pro společnost vědění a její znalostní ekonomiku. Kompetence nemají povahu „vím, že“, ale spíše „vím jak“,<sup>102</sup> mají nejen explicitní, vědomou, zachytitelnou a popsatelnou složku, ale také know-how, skrytou, která je utvářena spíše dlouhodobým zkušenostním učením, sdílením a postupným zaučováním. Právě tato složka vědění se stává velmi důležitou jako jakási přidaná hodnota a specifické nepřenositelné know-how ve vztahu k fungování firem ve znalostní ekonomice a k získávání konkurenčních výhod, zároveň však otevřít problém limitů a hranic školního vzdělávání a otázku po osudu vědění „vím, že“, které se nemusí jevit jako ekonomicky výhodnější.<sup>103</sup> Obecně vzato, specifickostí vzdělávání v podmínkách společnosti vědění je tedy představa, že značnou část vědění nelze předat během studií, což také v důsledku zpochybňuje jeho smysl i nezbytnost dlouhodobé vysokoškolské přípravy na povolání. Znalostní model ekonomiky zároveň stojí za zcela novým konceptem *kybernetiky* či *post-akademické* vědy a za snahou redefinovat charakter univerzity z veřejné instituce na instituci podnikavou, pro niž platí pravidla komerční sféry.

Podstatným rysem knowledge society je proces *kapitalizace vědění* a *kognitivizace kapitálu* v podmínkách *síťové společnosti* umožňující *inter-nacionalizaci vědění* (rychlou celosvětovou výměnu), která však nemusí znamenat vzhledem k digitálnímu pastem, o nichž jsme hovořili, jeho demokratizaci a obecnou přístupnost. Neustále rostící nam znalostní ekonomiky, která vzhledem k rozvoji technologií využívá materiálově nenáročných zdrojů a vkládá do výrobků vyšší míru přidané hodnoty, což sice vede k rostoucí produktivitě

102 Porozumět povaze znalosti může pomoci semiotika, která je třídí do určitých typů. Charakterizuje je jako a) znalosti typu „co a jak“ - vědět, jak vhodně reagovat v určité situaci; b) znalosti typu „vím, že“ - vědomosti, které si čini nárok na to být intersubjektivně univerzální, předpokládá se jejich obecná pravdivost, často mají věcnou podobu, to znamená, že jde o znalosti zaznamenané na nějakém médiu, přístupné ve většiněm případě dostupné pro použití; c) znalosti „vím jak“ - taktické znalosti, jako jsou individuální zkušenosti, pravidla, způsoby, mentální modely a intuice, které se promítají do činnosti a které nelze plně explicitovat; d) znalosti typu „vím proč“ - vědecká vysvětlení, explanatione (vizc Stouková 2005: 4-5).

103 Křehkou vědění (*tacit knowledge*) lze řadit nejen tzv. měkké dovednosti (*soft skills*), například komunikativní a sociální, ale také know-how získané zkušenostmi a učení se praktickou činností (*learning-by-doing*), které lze jen velmi obtížně formalizovat (Veselý et. al. 2004).

práce a kapitalizaci vědění, také však zvyšuje riziko nezaměstnanosti. Často se uvádí, že produktivita snižuje poptávku po málo kvalifikované pracovní síle a naopak vede k zájmu o profesce s vysokou složitostí práce, což souvisí s logickým požadavkem na zvýšení podílu vysokoškolsky vzdělaných lidí v populaci. Nicméně viretnerou optimistické verze knowledge society popisují, jsou sociálně problematické. Strizlivě odhadly připouštějí, že pokud se společenské vědění stabilizuje jako model sociální organizace, bude se činit na 30 % těch, kteří budou patřit k intelektuální elitě, na 60 % kvalifikovaných nemanuálních, ale nekreativních obsluhovačů technologických zařízení a na 20 % těch, kteří nikdy nezvládnou přístupové cesty, aby se stali byť jen pomocnými silami v informacích technologickém světě (Petrušek 2006: 413).

Vesely na základě Willkeho analýz sociální stratifikace konstatuje, že právě oněch 60 % kvalifikovaných, ekonomicky aktivních zaměstnanců nucených permanentně se vzdělávat bude podléhat natolik rychlým změnám v nárocích na kvalifikaci, že se může stát, že se celé skupiny zaměstnanců kvůli změně technologie propadnou do spodního segmentu (Vesely 2005: 4). Zdá se tedy, že specifickým problémem knowledge society je značná zranitelnost středních vrstev jako samotného jádra sociálně stabilní společnosti. Obav o osud onoho „spodního segmentu“ společnosti vyjadřují Gregori a Černý (2007: 27), kteří kriticky konstatují, že „koncepte společenské vědění [...] relevantním způsobem vypovídá pouze o jedné maximálně dvou horních sociálních segmentech, jichž se logika a principy společnosti vědění bezprostředně týkají. Zbývá část obyvatelstva na společnosti vědění vlastně neparticipuje (či pouze zprostředkovaně, nepřímě) a je z ní trvale vylučována.“

Společnost vědění tedy může znamenat jak existenci špičkových pracovníků vědy a výzkumu, tak zároveň funkční nigramotnosti velké části populace a neschopnost podílet se na životě společnosti (Vesely 2005: 5). Pokud je však koncept společnosti vědění hlavně oporou školskopolitických strategií a klíčových vzdělávacích dokumentů, měly by být tyto rizikové souvislosti jasně pojmenovány, jindy by se však zdá, že v souvislosti s tímto konceptem se zcela zásadním způsobem mění sociální funkce univerzitního vzdělání.

Ze spíše neoliberalního úhlu pohledu je soudobá fáze univerzitního vzdělávání popisována jako tzv. *univerzální*. Jde o takovou fázi, která „zvyšuje adaptabilitu většiny a potenciálně celé populace na neustálé sociální a technologické změny“ (Pabian 2008: 37 v interpretaci Throwova konceptu tzv. třetí univerzitní tranzice). Podle kritických oponentů procesu Kellera a Tvrdeho (2008) terciární vzdělávání v knowledge society přestalo plnit emancipační a demokratizační misi, tak typickou pro poválečné období, a přetavilo se v individuální pojistku před hrozcím sociálním propadem. Autoři tuto proměnu funkce vzdělávání vyjádřili metaforickou triádou „chrám – výtah – pojistovna“.

V minulosti mělo vyšší vzdělávání elitní charakter, proto o něm lze v první fázi hovořit jako o „chrámu“ vyvolených (od středověku po 19. století). V poválečném období vzdělání fungovalo jako „výtah“, stalo se nástrojem sociální mobility, sehrálo roli v rychlém svahálním vzestupu širokých vrstev společnosti (po druhé světové válce do sedmdesátých let 20. století). V současnosti (od krize sociálního státu po současnou tzv. *vzdělanostní společnost*) však plní již jen funkci jakési „pojistiky“ sloužící k udržení sociálního postavení, a proto lze vztah společnosti ke vzdělání vyjádřit metaforou pojistovny. Postindustrialní utopie, která předpokládala dokonale organizaci společnosti na základě vědeckých principů, se Kellerovi a Tvrdemu mění na pouhou strategii přizpůsobení, ve které se musí jednotlivci jako „dřobný podnikatel s vlastním věděním“ flexibilně přizpůsobovat výkyvům trhu práce (ibid.: 63).

Problémem společnosti vědění však je, že z hlediska tržní logiky je často dávana přednost méně vzdělaným, a proto méně placeným, před kvalifikovanější a specializovanější pracovní silou, zdá se tedy, že v současnosti vzdělání přestává plnit i onu pojistovací funkci. Ve znalostní ekonomice tak vzniká problém, jak se na trhu práce uchytit nikoli kvůli nedostatečnému, ale paradoxně „navzdory“ dosaženému vzdělání. To je situace, která je historicky nová a která relativizuje společenský význam školy i hodnotu vzdělání. Přičteme-li ještě masivní přesun procesů socializace do sféry konzumu, nových komunikačních médií a reklamy a „rozpuštění“ formálních vzdělávacích prostorů směrem k neformálnímu vzdělávání, učícím

se komunitám a organizacím, můžeme konstatovat, že v knowledge society slábne význam školní instituce při uvádění mladých lidí do sociálního a pracovního světa a že její tradiční vzdělávací, sociální a sociálně-integrační mise je hluboce otesena.

### Imperativ celoživotního učení v knowledge society

Vzdělání ve společnosti, která sama sebe v devadesátých letech minulého století pojmenovala jako *společnost vědění* a svoji ekonomii definovala jako *znalostní*, bylo v souvislosti s prudkým rozvojem technologií a explozí informací již od počátku sedmdesátých let minulého století pevně svázáno se zcela novou, globálně prosazovanou a přísne strategicky podporovanou ideou *permanentního/celoživotního vzdělávání (učení)*. Dnes lze říci, že nejvýznamnější dokument UNESCO a EU věnované problematice vzdělání, jsou této myšlence plně podřízeny. Vedle toho se v souvislosti s kritikou tzv. nepružnosti a nepřizpůsobivosti školských systémů potřebám doby objevily také první výzvy rozvíjet oproti škole v mnohém flexibilnější edukace potenciál *vzdělávání neformálního a informálního*. V pozadí obou v tehdejší době se rodících tendů stály především analýzy amerického profesora ekonomie, experta UNESCO P. Coombsa, který publikoval v roce 1968 studii *Světová vzdělávací krize*, jejímž základem se stala kritická přednáška přednesená na stejnojmenné mezinárodní konferenci ve Williamsburgu v roce 1967.<sup>104</sup>

Coombs a jeho tým zde z makroekonomických a makrosociálních pozic kritizovali celosvětové ztroskotání školských politik, které navzdory tomu, že poválečné období přineslo nevídaný rozvoj školských systémů, nedokázaly zajistit, aby proces vzdělávání zareagoval na rozmach technologií, věd a informací, na změny společenské, ekonomické a demografické. Tyto vývojové dysfunkce přinesly podle Coombsa pocit hluboké krize ve vzdělávání. Coombs si všiml zastarávání vzdělávacích obsahů v kontrastu k nárůstu požadavků „neadekvátnosti“ nabízených studijních programů ve vztahu k požadavkům trhu práce, nerovnováhy mezi rostoucími potřebami

nákladů na veřejné vzdělávání a skutečně vydávanými prostředky a konečně také velmi obtížné situace rozvojových zemí, které přetvářaly západní školské systémy, aniž by vzaly v potaz, že vznikly pro cíle a potřeby industrializovaných, tedy zcela odlišných společností. V dílci, slovníku, obrazech a argumentacích byl Coombsův dokument, a proto mu zde věnujeme alespoň zběžně pozornost, je hlavním z prvních, který ke školským systémům otevřeně přistupoval v kontextu nároků ekonomiky.

Těměř po dvacetiletých letech byla publikována druhá, revidovaná verze textu s velmi podobným názvem *Světová krize ve vzdělávání (1985)*.<sup>105</sup> Nové aspekty jevu, který autoři nazvali *krize ve vzdělávání*, zde byly již definovány po zkušenosti s první celosvětovou ropnou krizí, která ukázala zranitelnost a surovinnovou závislost západních ekonomik, a v souvislosti s nově odhalovanými možnostmi ho-podárského růstu založeného na informacích a nových technologiích. Rezervy a nedostatky vzdělávacích systémů byly viděny již v samotném konceptu vzdělávání, který dle Coombsa zrotožnil vzdělávání se scholarizací a připouštěl jako jediný vzdělávací model vzdělávání formální. Pledování pro rozvinutí nových vzdělávacích možností v podobě vzdělávání neformálního a informálního již odporovalo trendu hledání úspěšnějších, levnějších a flexibilnějších vzdělávacích a kvalifikačních cest a bylo přiznáním skutečnosti, že nezpytatelná dynamika globalizující se ekonomiky staví v zosilující se konkurenci školský systém do situace, kdy již nedokáže vyhávit jedince vzdělaným, jež by zaručilo uplatnění na celý život, tak jako tomu bylo v modelu industriální ekonomiky fordovského typu. Dynamika vývoje, který jsme na pozadí analýz Coombsova týmu v průběhu necelestých dvaceti let zachytili, vedla k formulaci požadavku *celoživotního vzdělávání*, který byl poprvé vyjádřen ve Zprávě Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělání při UNESCO z roku 1972, *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (pod vedením francouzského ministra školství E. Faure). V průběhu posledních let začala být tíha odpovědnosti za proces vzdělávání stále více přenesena na jednotlivce, a proto byl pojem celoživotního

104. COMBBS, P. (1968), *The World Educational Crisis - a System Analysis*.

105. *The World Crisis in Education: The View from the Eighties* (1985).

vzdělávání opuštěn ve prospěch pojmu *lifelong learning* (celoživotní učení, Průcha – Veteška 2012), nejnověji se objevuje termín *lifelong learning* (učení v celé šíři života),<sup>106</sup> který je užíván v současných dokumentech. Tento jemný terminologický pohyb ukazuje, že dochází k umisťování učení na celou životní dráhu člověka a vzhledem k legitimizaci forem učení neformálního a informálního také k uvolnění vazby učení na výlučný vzdělávací prostor, školu (Kazáček – Pupila 2012: 20), ještě jinak řečeno, z postupně vybojovávaného práva na celoživotní vzdělávání a posléze z osobní potřeby se stává v podmínkách knowledge society povinnost.

Koncept celoživotního učení, jak je v současnosti realizován, je předmetem mnoha výhrad, neboť za touto nadějnou myšlenkou se neskryvá nárok osobnostně-kultivační, ale adaptační strategie, díky níž má jedinec obsít v nárocích rychle se měnících sociálních podmínkách a dynamických vzdělanostních procesů, jejichž původcem je ekonomický zájem. Zdůrazňuje se kvalifikační stránka vzdělávání a nutnost permanentní requalifikace a ko-kvalifikace, platí ovšem teorie lidského kapitálu, od určitého věku se již nevypíná do requalifikací v podobě „celoživotního učení“ investovat, protože vynaložené náklady nemají vzhledem k vyhlucování starší generace z trhu práce šanci na návratnost a celá myšlenka se hroubí jako dímek z karet.

Liesmann kriticky reflektuje skutečnost, že idea celoživotního učení postrádá obsahový koncept, pokud jím nemá být pouze jakási „permanentní mezera“ pro neustálé se měnící požadavky a přizpůsobování se okolnostem. Idea vzdělání, která neposkytuje žádnou půdu pro přezkoumání platnosti, je mu ideou prázdnou, a proto tezi „učit se učít“ považuje za cosi podobného „vaření bez potravy nových přísad“ (Liesmann 2009: 28). Zároveň se vytrácí i představa onoho sebezodokonalovacího pohybu jako rozvíjení obzoru, stupňování lidských kvalit a možností, která byla spojena se vzděláváním jako s programem životní orientace. Naproti tomu z levé strany politického spektra je myšlenka vyčítána, že přenáší odpovědnost za zaměstnatelnost výlučně na pracující, kteří jsou sami zodpovědní

106 EVROPSKÁ KOMISE (2000), *Memorandum o celoživotním učení*, Brusel.

za trvalý rozvoj svých profesních kompetencí (v takovém smyslu by platilo, že neexistuje nezaměstnanost, ale pouze nezaměstnatelní lidé). Obecněji zde však jde o problém *terciární socializace* dospělých v podmínkách společnosti, ve které je navzdory technologickým inovacím potřeba stále menšího počtu vysoce vzdělaných a kvalifikovaných lidí. Tihl práce, na kterém vzniká propast mezi *slabými firmami* jako špičkové placenými manažery v nejproduktivnějším věku a ostatními zaměstnanci a na kterém starší lidé, ženy s malými dětmi, zdravotně oslabení a sociokulturně znevýhodnění ztrácejí vzhledem k principu efektivitv šanci na uplatnění, neodbytné evokuje otázku, jaký skutečný smysl má požadavek celoživotního učení v takových socio-ekonomických okolnostech?

Ve Faurově zprávě, o níž jsme se zmínili, lze nalézt také první pokusy dalších, dnes již dominantních vzdělávacích trendů, zejména *ambitějšího pojetí kurikula*, postupně transformovaného do moderní flexibilitně přenositelných, otevřených klíčových kompetencí, jak byly naznačeny v tzv. *Bílé knize EU, White Paper on Education and Training* (1995). V ní je kromě myšlenky celoživotního učení<sup>107</sup> také nově zdůrazněna, po vzoru učících se organizací, role učení *in učení se společnosti*. Tyto nově užitě rétorické figury již odkazují k paradigmatu *knowledge society* od devadesátých let minulého století a utvářejí vzdělávací politiku Evropské unie.

107 Dalším textem UNESCO ve vztahu k celoživotnímu učení byla tzv. Delorsova zpráva *Learning: The Treasure Within* (1996), která rozpracovala čtyři pilíře celoživotního učení: učít se učít, vědět/poznávat, učít se dělat, učít se žít s druhými/soužití, učít se být. Také schůze ministrů školství OECD v lednu 1996 v Paříži vydala prohlášení *Celoživotní učení pro všechny (Lifelong Learning for All)*, v němž „ministrů přijali celoživotní učení pro všechny jako klíčovou politickou strategii, které budou odpovídat na potřebu zlepšení kapacity jedinců, rodin, pracovišť a komunit neustále se adaptovat a obnovovat, a zavázali se k aktivnímu sledování a uskutečňování široké strategie celoživotního učení přiměřeně okolnostem každé země“ (Palán 2012). Roku 1997 byl připraven materiál pro 5. mezinárodní konferenci o vzdělávání dospělých UNESCO (Geneve 1997, Hamburk) *Agenda pro budoucnost*, ve kterém se řeší vstup vzdělávání dospělých do 21. století.

# Neoliberalní kontrolní rámec společnosti vědění

...kvalifikace je zboží, ale bez vzdělání nám není k ničemu.  
V. Bělohradský

V éře *post-welfare* se stát vzdal vybraných rozhodovacích pravomocí ve prospěch tržní liberalizace, tedy de facto ve prospěch transnacionálních korporací, pro které bylo uvolnění tří podmínek jejich dalšího kapitálového rozvoje. Důsledkem ne-liberální politiky omezující státní intervence je, že stát předá svoje kompetence soukromému sektoru i v těch oblastech, kde se po druhé světové válce staly jakousi výkladní skříní jeho péče o občany (školsství, zdravotnictví, sociální služby, bydlení), přičip solidarity je nahrazen subsidiaritou. Stát tedy již negarantuje v plném rozsahu podmínky dobrého života, jeho role je redukována na zmiřování následků problémů. V této situaci se prosazuje také utilitární pohled na poslání vědy a výzkumu, jejichž hlavní funkcí je dynamizovat rozvoj ekonomiky tak, aby byla schopna obstát na globalizovaném trhu v podmínkách tržní liberalizace. Jak jsme je popsali v souvislosti s procesem ekonomické globalizace. Uvedli jsme, že v knowledge society jsou znalosti a vědění chápány jako klíčový faktor ekonomického rozvoje. V logice tržních mechanismů se vědění stalo zbožím, vznikl trh se vzdělávací situace podporuje rivalitu mezi vzdělávacími institucemi a směřuje k chápání žáků, studentů a v širším slova smyslu i jejich rodin jako klientů systému.

Neoliberalismus ve vzdělávání má řadu kritiků, ať již se rekrutuje ze zastánců konzervativně-elitního pojetí univerzitní vzdělávací v duchu humboldtovské tradice, anebo spíše z řad těch intelektuálů, kteří se obávají o osud demokratických principů vysokoškolského vzdělávání, jež byly prosazeny v poválečném období. Štech, kter je pro veřejnost reprezentantem postoje druhého, shrnul neoliberalní kontext soudobého vzdělávání těmito postulaty (dle Štech 2007):

202

VZDĚLÁVÁNÍ V KNOWLEDGE SOCIETY

vzdělání jako zboží, jehož skutečnou hodnotu určuje trh;  
individuálizace jako nadřazení zájmu individualního a privátního veřejnému a společnému;  
deregulace, která pod heslem *méně státu* vychází na první pohled vsític svobodné volbě a odpovědnosti, avšak ve skutečnosti zba-vuje stát odpovědnosti za tvorbu obecné vzdělávací politiky;  
utilitární pojetí vzdělání, které vede k rezignaci na svébytnost a autonomii školní kultury.

V ekonomické rovině je nejcitelnějším projevem neoliberalního myšlení omezení vládních investic do vzdělávání a přenesení maximální míry odpovědnosti za vzdělání ze státu na občany. S oporou o teorii *intéského kapitálu*, která umožňuje bez ohledu na vstupní strukturální nerovnosti připsat sociální úspěch nezodpovědné neochotě jednotlivců a rodin investovat do vzdělání, a tím i do zajištění vlastní budoucnosti, lze neoliberalismus vidět také jako snahu o redefinování vzdělání coby veřejného statku, k němuž však stát, vzhledem k zachování otevřených možností pro nejistou budoucnost, musí garantovat nový přístup. Situace rozpočtové úspornosti oslabuje pozici veřejného vzdělávání a nutí školy k hledání dalších zdrojů financování s významnější participací účastníků na vzdělávacích nákladech, jako je například placení školného, zavedení zápisného do studijních ročníků apod.

K ekonomickým cílům vzdělávací instituce odkazuje také dílce *Evropské strategie* (přijata Radou Evropy v roce 2000), která formulovala jako strategický cíl do roku 2010 proměnu Evropské Unie na *regióně kompetitivní a dynamickou znalostní ekonomikou světa*, přičemž jen tevízi tohoto projektu Evropskou komisí z roku 2004, již neměl být brán takový zřetel na aspekty sociální a ekologické, jež původní dokument obsahoval, ale především na ekonomický rozvoj zemí EU podpořený makroekonomickými opatřeními. Cíl, jak známo, splněn nebyl. Nový dokument představující hospodářskou reformní agendu EU, *Evropa 2020. Strategie pro inteligentní růst a udržitelný rozvoj podporující začlenění*, obnovuje, alespoň pokud jde o rétoriku, sčítání o problematiku sociální a ekologickou, ale metafora „ze-leného růstu“ naznačuje, že také zde jde především o zhodnocení ekonomického potenciálu ekologických projektů.

NEOLIBERALNÍ KONTROLNÍ RÁMEC SPOLEČNOSTI VĚDĚNÍ

203

V rovině řízení škol sílí tendence zavádět nové mechanismy řízení školy a zvyšit výkon škol čisté kvantitativními prostředky, přičemž mohou být srovnávací testy škol, sestavování ratingových žebříčků apod. Jak mnozí upozorňují, zaváděný clientský systém do řízení školy v duchu tržní logiky předpokládá, že školy lze považovat za podnikatelské subjekty součející na trhu se vzděláním o zeň potenciálních zákazníků, kteří se mají rozhodovat jen na nejspolehlivější a nejlepší vzdělávací instituce (Pedro – Rolo ig. 2011). Přestože podle boloňského prohlášení ministrů školství Stranou však zůstává, že do výsledků škol se promítá celá řada různých faktorů, a přitom zásadních faktorů (příkladem budíž zvětšené procentuální, kterých dosáhly jednotlivé školy v maturitních zkouškách, které však neříkají nic o podmínkách, ve kterých školy působí).

Jak ke kontroverznímu tématu kontroly kvality školní správa vzdělávání zavádí novou kulturu testování, která je v normy, jež v moderní době sloužily zejména k identifikaci a normalizaci jednotlivců, jako „indikátory kvality škol, které mají vypovídat o její schopnosti obstát v konkurenčním sítědi. Dochází tak k řízení subjektů jako konzumentů vzdělávacích služeb prostřednictvím poznatků, jež o nich mají: „Disciplinovaný rámec je v subjektivech vzdělávání nahrazovaný kontrolním rámcem (best-practices), neustále vyhodnocování kvality, kontinuální luace, to vše proto, aby se vzdělávání ve smyslu služby facilito jako efektivní a produktivní prostředí.“ (Kaščák – Pupala 2012; Dělení škol na kvalitní a „ne kvalitní“ podle ukazatelů, které zohledňují lokalitu, region a sociální znevýhodnění žáků, sí působí na volbu školy, což může vést až ke ztrátě její sociálně-integrační funkce jako společenské instituce, reálně tedy hrozí škola přestane být sociálně a kulturně rozmanitým prostředím a vání a vzájemného poznávání.

V rovině kurikulární neoliberalní myšlení oslabuje orientace celková kultivace osobnosti a ve sféře společenské sociální výchovy k životu občana v demokratické společnosti (Carnoy 1999: 146) kurikulární dimenzi patří přijetí kompetenčního modelu kurikulární

školení byly vědomosti jakožto cíl vzdělávání nahrazeny kompetencemi nutnými pro přežití jedince v nejisté, kompetitivní a dynamicky se proměňující ekonomické realitě.

Značky masivní ekonomizace vykazuje v důsledku boloňského prohlášení zejména situace vysokých škol (k reflexi procesu v ČR viz Prudký – Pabian – Šima, 2010, Štech 2011, Sokol 2011, Stehlaček 2011). EU z roku 1999 byla strukturální reforma vysokého školství evropského jednocověním evropského vzdělávacího prostoru a studentůvé kvalifikaci, v pozadí procesu lze tušit mnohé další aspekty profesních kvalifikací, které se stávají základem pro praktický výcvik a zároveň povede ke snížení nákladů na vzdělávání, ke strukturaci vysokoškolského studia na bakalářský a magisterský stupeň. Nezamýšleným paradoxem situace je, že v praxi neexistují pozice, na něž by bakaláři mohli nastoupit, jak ukazuje na příkladě přípravy k učitelství, kde lze hovořit o tzv. „absolventovi“ bakalářského studia, neboť podle zákona o učitelstvu získat jinak, než studiem magisterského vysokoškolského studijního programu anebo jemu příslušejícího programu (Kosová a kol. 2012: 27). Obecně se zdá, že celé řízení vzdělávacího systému, zejména však oblast vzdělávání vysokoškolského, je v podmínkách knowledge society kolonizováno principy mcdonaldizace řízení vysokoškolského typu. Pokusme se je aplikovat:

**Praktická:** optimalizace nákladů na studenta, vícezdrojové financování, zavedení krátké profesní přípravy na vysokých školách, modulární skladbný systém studia;

**Finančnickovatelnost:** standardizace výkonů žáka i učitele, bodové hodnocení vědy a výzkumu, předepsaný kreditní systém s jasně stanoveným počtem náročnosti předmětů (tzv. studento-hodnotivost);

**Výchovatelnost:** homogenizace terciárního vzdělávání pod hlavičkou internacionalizace, formální sblížení školských systémů



v podobě strukturovaného studia a jednotného kreditního systému na vysokých školách (ECTS);

- *Kontrola*: systém periodických akreditací, elektronické studijní systémy registrující každou odčtenou hodinu, zkoušku, zápočet; srovnávací zkoušky a testy po jednotlivých stupních škol (odhlázející od prosředí, sociálního zázemí a kultury žáků a studentů); systém standardizace a hodnocení výkonnosti institucí i jednotlivců, sestavování indexů, databází, žebříčků a ratingových tabulek škol, standardizace učitelského povolání, karriérní žád učitelů.

Neoliberalní doktrína ve vzdělávání je spojena s rozvolněním vzdělávacích prostorů pod vlivem koncepce celoživotního učení a vzbuzuje obavy z redukce koncepce vzdělanosti. Možná tedy skutečně směřujeme k době, kdy „bude třeba diplomů, ale nebude třeba konstantního korpusu trvalého vědění“ a princip efektivity vytváří tak silný eliminační efekt, že z vědění bude vyloučeno vše, co nepřináší okamžitý užitek (Petrušek 2006: 414-412).

### Znaky neoliberalního diskursu ve vzdělávání

K průniku neoliberalní doktríny do vzdělávání odkazuje v postních dvou desetiletích dosti specifický *pedagogický neojazyk* převzatý z ekonomického a manažerského slovníku, který se zabývá i ve vzdělávací politice, školských a kurikulárních dokumentech, i v pedagogice samotné: slova jako *flexibilita, konkurenceschopnost, efektivita, decentralizace, autonomie, klient školy, evaluace, standardy kompetence, výkon, inovace, investice do budoucnosti, rentabilita, náročnost, kompetence, výkonnost, práce v týmu, strategické řízení, rozvoj lidských zdrojů, akreditace, kreditní systém, vzdělávací modul, kvalita ve vzdělávání*. Vše jsou významové kategorie, skrze něž znalostní ekonomika operacionalizuje svoje nároky na veřejné vzdělávání.

Medina a Gómez (2006) v zajímavém příspěvku analyzují dimenzi a slogany klíčových strategických dokumentů OECD a EU ohledně vzdělávacích politik ukazují velmi pevné spojení evropské školské reformy, ekonomického neoliberalismu a diskursu

koučby. Například v roce 1995 zaznělo v prohlášení ERT *Education for Europeans: Towards the Learning Society*: „Evropský průmysl musí rychle odpovědět na změny, které přináší ekonomická globalizace, aby přežil a zůstal kompetitivní [...], ale oblast vzdělávání reaguje příliš pomalu [...]. Téměř ve všech evropských zemích se většinou propast mezi vzděláním potřebným pro život v komunitám světě a vzděláním, které je poskytováno [...] to je otázka nejvyšší důležitosti ekonomické i sociální, protože ovlivňuje možnosti využívání lidského potenciálu [...]. Nastal čas hlasitě upozornit společnost na tuto neadekvátnost vzdělávání“ (ERT: 1995)

Je téměř příznačné, že vždy, když se ekonomice přestává dařit, mlčí se za problém škola a nedostatečně schopní učitelé! V krátkém úryvku, který jsme citovali, jsou užity typické figury neoliberalní diskursivní strategie: s odkazem na neoddiskutovatelný fakt globalizace je vytvořen dojem obav o osud evropské ekonomiky, následně jsou klíčové sémantické „záchranné“ kódy neoliberalního diskursu (konpetitivnost, vzdělání pro život, komplexnost světa, lidský potenciál), ke zvýšení alarmujícího účinku jsou exponovány katastrofické metafoxy jako „přežít“, „propast“ a dimenze naléhavosti je podtržena sděleně znějícími frázemi „nejvyšší důležitost“, „hlasitě upozornění“, „mlh naznačen je neodkladný temporální aspekt („nastal čas“) odkazující k hrozbě závažných rizik. Pojmenováním hlavního viníka („neadekvátnost vzdělání“) je následně vytvořena platforma pro formulování opírávných požadavků podnikatelské sféry vůči vzdělávání. Pokud bychom diskurs vyjadřující nároky OECD, Rady Evropy a ERT na vzdělání porovnali, zjistíme, že dokumenty těchto institucí hovoří stejnou řečí a panuje mezi nimi shoda, zejména pokud jde o prosazování následujících požadavků (Medina, Gómez 2006):

- Orientace škol a vzdělání na produkci a akumulaci „lidského kapitálu“ jako klíčového kompetitivního faktoru („...vedle historických faktorů ekonomického rozvoje, jako jsou půda, kapitál a práce, se lidský kapitál proměnil na faktor nejdůležitější...“; D. J. Johnson ve funkci generálního sekretáře OECD: 1998).

- Větřování kompetenčního pojetí kurikula jako nejlepšího způsobu, jak lidský kapitál rozvíjet: klíčové kompetence jako nástroj

permanentního učení a přizpůsobování se změnám formulované v *Bílé knize* či v materiálu OECD *Education Policy Analysis* (1998).<sup>9</sup> Je nanejvýš důležité orientovat se na vzdělávací cíle obecněho charakteru, než na specifické vědomosti. Svět práce vyžaduje soubor základních kompetencí: schopnost vstupovat do vztahů s ostatními, jazykové kompetence, kreativitu, schopnost pracovat v týmu a řešit problémy, dobré porozumění novým technologiím, jejichž ovládnutí je esenciální pro získání zaměstnání a pro rychlou adaptaci na měnící se požadavky pracovního života.<sup>10</sup>

- Požadavek na manažerský styl řízení škol, který dá vedení škol větší autonomii a umožní, aby ředitelé mohli vstupovat jako do vztahů s veřejnou administrativou, tak s privátními subjekty například podniky: „Eliminace překážek vůči takovému typu vztahů je produktivní způsob, jak pomoci školám získat co největší prospěch z prostředků, jimiž tyto subjekty disponují, finančních, lidských i sociálních.“ (Evropská komise 2001: 15)
- Nárok na flexibilitu, ohotu podstupovat změny profesní profily v průběhu kariéry, zavedení diferenciace v odměňování kariérních řádů a profesních standardů jakožto „vnějších ukazatelů kvality“.

Podívejme se nyní na některé rétorické figury neoliberalního diskursu ve vzdělávání blíže.

### Kvalita a excelence

Podle mnohých klíčová diskursivní takтика v soudobém vzdělávacím umožňuje nastavení kontrolního rámce zaváděním podnikové *human auditu* do vzdělávání. Jak k tématu kvality píše Vega Cantor (2012), slogan „kvalita ve vzdělání“ obvykle uniká kritické reflexi (kvalitní vzdělání nelze nechtít), přestože sám pojem také odkazuje k původně ekonomické sféře (kvalita výrobku, kvalita zboží jako komplexní kategorie související s procesem kontroly a standardizace materiální produkce). Je-li vzdělání chápáno jako produkt, lze ho, podobně jako jiné výrobky, podrobit procesu kontroly kvality prostřednictvím standardizovaných a kvantifikovatelných měřítek. Hovoří se o kontrole kvality, zlepšení kvality, hodnocení

kvality, zjišťování kvality, řízení kvality, managementu kvality, což odkazuje k novému řádu porozumění vzdělávací skutečnosti, který kolo u umísťuje do stejného sociálního pole jako výrobní podnik; pro zvlášť radikální kritiky neoliberalismu je právě tento diskurs kvality projevem kompetitivního „pedagogického darwinismu, který má veřejně vzdělávací systémy na celé planetě“ (ibid.: 1).

Historicky vzato se diskurs kvality objevil v souvislosti se vzděláním již v roce 1966 u ekonomů Ch. Beevyho v knize *Kvalita vzdělání v rozvojových zemích* (Torres 1986). Následně jej v podobném smyslu užil námi již zmíněný P. Coombs v analýze *Šesté světové vzdělávací krize* (1968), masivně se však rozšířil a jakýmsi pomyslným bičem uplatňovaným na současnou vzdělávací realitu se stal až v posledních letech minulého století zejména vzhledem ke zprávě Mezinárodní komise pro excelenci ve vzdělávání *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983), ve které Raeganova administrativa, konfrontovaná s údajně nedostatečnými výsledky amerického vzdělávacího systému poválečných desetiletí, nasthnila strategii překonání nedostatků na základe vynikající (*excellence*) výuky na středních školách, vysokých školách a univerzitách a zavedení evaluace a kontroly kvality procesu vzdělávání. V kontextu evropském pak lze říci, že současný diskurs kvality je spojen s požadavky evropských ekonomik koordinovaných Evropskou komisí a jejím poradním podnikatelským orgánem *Evropským kulatým stolem průmyslu* (ERT).<sup>108</sup> Diskurs kvality<sup>109</sup> zasazuje současně vzdělávání do podnikatelské kultury auditu a je spojen s novými kontrolními mechanismy. Školní soustava je podrobena měření vzdělávacích výsledků a jejich porovnání nejen mezi jednotlivými školami, ale i v mezinárodním porovnání (TIMSS, PIRLS, PISA). V oblasti vědy a výzkumu je kritériem kvality míra užitečnosti výsledků, zjišťovaná například počtem podaných patentů, prodaných licencí, nově vzniklých firem a forem spolupráce s uživatelskou sférou (Janeček dle Veselý et. al. 2004).

<sup>9</sup> European Round Table of Industrialists zahrnující 45 představitelů největších podniků 16 nejvlivnějších států EU.

<sup>10</sup> Různé pohledy na problém kvality ve školství resp. ve vzdělávání nabízí např. Ryšál 2002, Vašutová 2002a, Zsib, Tomková - Spilková - Píšová et. al. 2012, Janík - Lokajčková - Janko 2012, Janík et. al. 2013.

Zvlášť rozvinuté je měření excellence a kvality vysokoškolských institucí spojené s bodovým hodnocením výsledků jejich vědecko-výzkumné činnosti. Paradox situace však spočívá ve skutečnosti, že akreditaci a hodnocení kvality jsou oprávněny externí institucí, kterým je nálepka kvality přisouzena *ad hoc*.

Ke kultuře auditu ve vzdělávání patří *standardizace* jako základní nástroj managementu kvality. Jsou vytvářeny vzdělávací standardy pro všechny stupně vzdělávací soustavy a panuje čilý ruch kolem procesu standardizace učitelského povolání, kde stanovení „dikátoru kvality“ vede k segmentaci pracovních činností učitelů do dílčích výkonových ukazatelů po vzoru technických směrnic ISO. Standard kvality práce učitele je spojen dle Vašutové (2001, 2001b) s očekáváním, že jeho formulace poslouží k objektivnějšímu hodnocení učitelské práce, stane se ukazatelem profesního a kvalifikačního růstu, přispěje k zvýšenosti sil učitelství a stane se hlavním nástrojem řízení kvality vzdělávacího procesu. Jak vliv z těchto přesně definovaných částí poskládat nepředemtný celek práce učitele je svým způsobem velkou neznámou.

### Kompetence

Podle kritických ohlasů dekonstruujících tacitní rovinu neoliberalního diskursu, je model kompetencí způsob, jímž je v neoliberalní společnosti utvářen subjekt jako pracovník pro firmní kulturu a ztracení ekonomiky (Kaščík – Pupala 2012). Tzv. klíčové kompetence zašitěné ideou celoživotního učení jsou zásadním pedagogickým instrumentem, jehož zvládnutím má být mladá generace schopna přizpůsobovat se flexibilně nárokům globálního trhu, technologickým a sociálním změnám a participovat na dynamice vědomostních procesů. Mladí lidé se již nevzdělávají pro tradiční svět práce s jasně stanovenými modely profesních dráh, ale pro svět, který technologické a ekonomické zájmy mění ze dne na den a kde na místo znalosti a dovednosti nezbytných pro specifická povolání získávají v kompetencích jakési nástroje přežití v nejistých časech.

V nových podmínkách globalizace jsou požadavky podniků a elit na novou elitu schopnou vyhovět nárokům podniků s jejich vysoce rozvinutou technologií velmi blízko řeči antropologické

universalismu, takže se na první pohled zdá, že fungování průmyslu si přímo žádá plný rozvoj nejlepších lidských možností (Tedesco 1995: 62). Tuto tezi potvrzuje shoda dílce dokumentů ERT hovořících o „celých osobnostech“ schopných „učit se učit“ a neustále se rozvíjet, s dílčí strategických dokumentů OECD, Světové banky a Evropské komise. Tato novodobá doxa provázající změny ve vzdělávání od doby Fauroy zprávy posunula kompetence do samého centra vzdělávací soustavy a učinila z nich osu veškerého vzdělávání. Věc je o to složitější, že pedagogicky a psychologicky má orientace na žáka a konstruktivistické pojetí učení, jímž je koncept kompetencí ve strategických politických dokumentech rétoricky zstižěn, progresivní charakter, neboť požaduje aktivní tvorbu znalostí, kontextualizované a smysluplné učení a mobilizaci vědomostí a dovedností ve vztahu k učebním situacím. Nelze však zastít, že současný instrumentalismus vzdělávání je podřízen ekonomické racionalitě, neboť původcem vzestupu kompetenčního pojetí vzdělávání, jak by se mohlo na první pohled zdát, ani pedagogika, ani psychologie, natož nějaké filozofické pojetí člověka, ale neoliberalní vzdělávací politika konzervativních vlád, která se zasadila o to, aby se koncept kompetencí náležitěji původně do oblasti podnětného vzdělávání, řízení lidských zdrojů a profesní přípravy stal obecným modelem vzdělání a vzdělávání, a to včetně vzdělání univerzitního.

### Autoritativní školy

Významnou diskursivní taktikou umožňující řídit současné školství v neoliberalním duchu je všudypřítomná mantra *autonomie škol*, zatímco odkazem k nutnému rozvázání rukou managementu školy jako nezbytnému předpokladu dosahování vyšší míry flexibility, adaptability a účinnosti v měnících se podmínkách, jakož i větší profesionalitě škol, jež má být podpořena také zaváděním podnikavé kultury vlastní privátnímu sektoru, je však spíše snaha po vícečetnosti financování škol, jež má ulevit již tak dost napjatým veřejným rozpočtům, a přesunutí odpovědnosti za tvorbu ekonomických podmínek vzdělávání na samotné školy.

Zvláště výrazně se nové pojetí autonomie promítá do situace vysokých škol. Filozof D. Bensaïd, výrazný kritik francouzské univerzitní reformy z roku 2007 diskursivně zaštitně právé hejbní univerzitní autonomii, cituje v nesouhlasném stanovisku slova svého kolegy Aresera, pro něhož je „evokace autonomie oslabení závaznosti státního obdoby nástrojem, jak ospravedlnit oslabení závaznosti státního vysokých školám a rozdělit finanční prostředky mezi vzájem si konkurující instituce“ (Areser in Bensaïd 2009: 36-37). V „jazyce szarkozovštiny“ je autonomie v podstatě „nevyžádaná heteronomie“. Staví proti sobě autonomii a „autonomií“, Bolonijské deklarace, která se při stanovení nové univerzitní vzdělávací strategie ještě odvolávala na kritické šifření vzdělanosti a kultury prostřednictvím výzkumu a vzdělávání jako na zakladatelský prvek univerzity (Bensaïd 2009: 36).

Změnu téžité vzdělávací politiky směrem k současnému kontrolně-kompetitivnímu modelu řízení univerzity ze strany státu ilustruje Bensaïd slovy zastánce reformy Bruno Latoura: „Na současné reformě lze vidět mnoho chyb, avšak má jednu výhodu. Je konečně dává univerzitám chuť vyjít z područí státu a vzít svou závislost do vlastních rukou, získat zpět výzkumné kapacity, je se mezitím vytvořily mimo univerzitu v důsledku její těžkopádnosti a pasivity [...]. V důsledku toho špatné univerzity zaniknou a uvlní prostředky, které na sebe až dosud vázaly, jiným.“ (ibid.: 40-41)

Taková obhajoba univerzitní reformy odvolávající se na „vybození univerzity zpod nadvlády centralizovaného jakobínského státu“ je Bensaïdovi projevem konverze univerzity směrem ke kompetitivnímu „univerzitnímu darwinismu“ a ukazuje, že tolik významu autonomie vysokých škol je pouhou diskursivní taktikou umožňující univerzitu o její tradici nezávislost připravit.

### **Inovace, konkurenceschopnost, flexibilita**

V situaci, kdy se jakýmsi pomyslným klíčem k ekonomické prosperitě stávají inovace, začínají státi považovat za základní zdroj konkurenceschopnosti nikoli samotný výzkum a vývoj, ale „inovativní systém“, tedy způsob, jímž jsou inovace převáděny do praxe; patří

prevedčení, že „dobré inovace rozhodují o konkurenceschopnosti společnosti více než špičkové teoretické poznatky“ (Veselý et. al. 2004: 9). Aneb jak k tématu píše Janík (2010: 8), nové hodnoty v terciární sféře jsou podřizovány dikrátu ekonomického zisku v duchu bonomii: „Věda dělá z peněz znalosti, inovace dělají ze znalostí peníze.“

Klíčový aspekt rozvoje, ekonomika založená na znalostech, je podporována „proinovativní“ vzdělávací politikou, která se zaměřuje na komerční zhodnocení vědeckých výsledků, podporuje aplikaci modelů vědy a výzkumu a odsouvá na méně významnou kolej výzkum základní. Janík v této souvislosti upozorňuje, že ve strategických dokumentech provázejících od roku 2009 reformu financování vědy a výzkumu<sup>10</sup> byl pojem věda následně nahrazen obratem „výzkum, vývoj, inovace“, přičemž z dílce *Bílá kniha výzkumu, vývoje a inovací v ČR* lze usuzovat, jaké preference jsou kterému typu výzkumu přisuzovány. Na podporu svých tvrzení z ní cituje následující pasáže: „Přestože je v hodnocení kladen důraz na výstupy využitelné v praktických aplikacích, jejich podíl na všech výsledcích je velmi malý, což se odráží v nedostatečné komercionalizaci nových poznatků v praxi.“ (BK VaVal 2013 cit. dle Janík 2010: 8) Právě toto diskursivní nadřazení sféry aplikací a tržní (komercionalizace poznatků) nad to, co se tradičně nazývá základní výzkum (orientovaný na hlavní teoretické otázky oboru), ukazuje, že společnost vědění již nezřizuje svoji vědecko-výzkumnou doktrinu osvědčeným konceptem „vědy pro vědu“ ani ji neobhajuje emancipačně-sociální ideou. To znamená, že se mění společenská úloha vysokoškolského vzdělávání (od emancipačního k tzv. univerzálnímu) a přestávají být jasně modely profesionalizace.

Diskurs inovací uvádějící do nerozborného spojení magickou trojdu „výzkum – vývoj – inovace“ lze v současnosti považovat za klíčovou taktiku prosazování nového modelu spolupráce univerzity s hospodářskou sférou, jíž se vzhledem k závaznosti tématu budeme věnovat v samostatném oddílu tohoto textu. Zde pouze zdůrazníme skutečnost, že tento proinovativní diskurs požaduje, aby

<sup>10</sup> *Národní politika výzkumu, vývoje a inovací ČR na léta 2009-2015; Zelená kniha výzkumu, vývoje a inovací v ČR; Bílá kniha výzkumu, vývoje a inovací v ČR.*

flexibilní a proaktivní vzdělávací systém neprodukoval ve vzdělávání „nedodělky“ či „strukturní omyly“ („kdo“ nebo „co“ je nedodělka se sice nedozvíme, diskursivní spřízněnost s jazykem ekonomie a efektivita je však více než zřejmá), a volá po tom, aby vyšší školy byly finančně zainteresovány na uplanění svých absolventů na profesních trzích, čemuž má napomoci také systém zpětného financování škol v „opravdu konkurenčním prostředí“, který by měl aby byly vysoké školy podpořeny podle „skutečné kvality“. Jde o to, aby vysoké školy dostaly všechny instituce, které mají pro studenty vysokou přidanou hodnotu, zatímco podpora institucí „pasivních“ by měla přestat, bez ohledu na jejich typ či tradici.“ (Veselý et. al., 2004: 40) Rétorická agresivita a dravost, s níž současný diskurs inovace redukuje vědu a výzkum na efektivní zhodnocování poznání ve znalostním průmyslu a neváhá vyzývat k likvidaci tradičních „produktivních“ institucí, dobře ukazuje, k jaké sociální a mentální oblasti mají věda a výzkum budoucnosti náležet, vzbuzuje ošklivost o osud a společenskou prestiž těch věd, jejichž „proinovace“ péčí cíl je nepatrný, a má dopady na provoz vědy jako sociální institut i na sociální fungování a život vědeckých komunit.

## Univerzita, věda a akademici v knowledge society

Jednou z výhrad vůči Lyotardovu konceptu postmoderny vytyčené z reflexe proměny sociální funkce vědění ve společnosti, v níž se začalo prosazovat informační paradigma a nebývalým způsobem vrostla technická moc, je výřka, že v rámci diskursu o legitimizaci vědy a vědění smysl otázky, které měly zůstat odděleny: politickou a vědní legitimu vědy na jedné straně a legitimu epistemologickou na straně druhé, přičemž předpokládá, že ztráta metanarace či inkognence spojená s performativitou napadá samu platnost závěrů vědeckých teorií. Není nezbytně nutné, aby epistemologické otázky byly posuzovány v závislosti na otázkách politických a sociálních, jednu věc je připustit, že věda je aktivum čím dál více merkantilizované a že musí být posuzována také podle kritérií etických, druhá je redukovat každý soud na tyto hodnoty s konstatováním nemožnosti epistemologických závěrů. Ať má „laborator“ jakoukoli moc, nikdy nebude mít dost vlivu k tomu, aby mylná teorie přestala být mylnou, stejně jako trh nemůže diktovat, jestli je po stránce epistemologické jedna teorie lepší než druhá (Nola – Irzik 2003). Výhrada je to zajímavá a epistemologicky jistě správná. Nicméně zdá se být téměř jisté, že dotázat se na povahu vědění ve vztahu k proměnám společnosti tak, jak to učinil Lyotard, bylo významné právě v míře, v níž se začal formovat současný vědotechnicky orientovaný legitimizační diskurs vědy.

Věda v knowledge society, do níž se dnes transformovalo paradigma informační společnosti, se stále více dostává pod nadvládu ekonomické řečové hry a soudobý trend v každodenním provozu vědy a výzkumu skutečně naznačuje, že se naplňuje Lyotardova vize přechodu vědy od přesné definovaných oborů s jasně ohrančenými předměty zkoumání k proměnlivým a účelovým oblastem výzkumů, kde cílem již není pravda (kognitivní kritérium pravdivé/nepravdivé), ale nejlepší poměr vynaložených nákladů vtažený k možnosti nejúčinněji ovlivňovat realitu (technické kritérium efektivní/neefektivní). V této nové řeči vědy již není místo, tak jak tomu bylo