

Kopecký, Martin

(Ne)účast dospělých ve vzdělávání jako výsledek individuálních strategií sociálně zakotvených jednotlivců

Studia paedagogica. 2012, vol. 17, iss. 1, pp. [149]-161

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2012-1-9>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/118289>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

(NE)ÚČAST DOSPĚLÝCH VE VZDĚLÁVÁNÍ JAKO VÝSLEDEK INDIVIDUÁLNÍCH STRATEGIÍ SOCIÁLNĚ ZAKOTVENÝCH JEDNOTLIVCŮ

(NON-)PARTICIPATION OF ADULTS IN EDUCATION AS A RESULT OF INDIVIDUAL STRATEGIES OF SOCIALLY ANCHORED INDIVIDUALS

MARTIN KOPECKÝ

Abstrakt

Hlavním postupem uplatněným v tomto textu je práce s reprezentativními příklady studií, jež se věnují tématu nerovnosti v účasti dospělých ve vzdělávání, zejména s ohledem na jejich sociální podmíněnost a dopady. Poukázáno je rovněž na politické, kulturní a psychologické souvislosti důvodů (ne)účasti dospělých ve vzdělávání. Text dospívá k náznakům toho, co by měly zohledňovat veřejné politiky orientované na cíl zvýšení participace dospělých ve vzdělávání. Mimo to jsou zohledněny obecnější příspěvky k úvahám o směřování výzkumu ve společenských vědách.

Klíčová slova

vzdělávání dospělých, nerovnosti, bariéry ve vzdělávání, věda a výzkum, politika

Abstract

The main procedure applied in this article is a survey of representative studies dealing with unequal participation of adults in education, especially in view of its social conditionality and impacts. Further the text focuses on political, cultural and psychological contexts of reasons for adults' (non-)participation in education. The text presents a brief outline of what should be considered by public policies aimed at increasing the participation of adults in education. Some general remarks about the importance of research in the social sciences are taken into consideration.

Keywords

adult education, inequalities, barriers in education, science and research, politics

Úvod

Téma nerovností v účasti dospělých ve vzdělávání dospělých patří v oblasti výzkumu vzdělávání k nejsložitějším a současně dosti frekventovaným, a to již řadu desetiletí. Má nepochybně svůj celospolečenský význam, a také proto představuje náročnou výzvu pro společenskovědní badatele. Nabízí řadu způsobů konceptualizace, stejně jako sběru dat a práce s nimi, přičemž zvláště komplikovanou otázkou je interpretace dosažených zjištění. To souvisí se skutečností, že vzdělávání je jedním z předpokladů životního úspěchu, stejně jako významnou společenskou a kulturní hodnotou a rovněž i politikem. Samotní vědci z akademického prostředí nejsou zdaleka jedinými autory (iniciátory) výzkumů, mnohem vlivnější roli ve srovnání s nimi v současnosti mají mezinárodní ekonomické a politické organizace (zejména OECD a EU).

Článek se zaměřuje na problematiku expertních a politických diskusí o příčinách neúčasti dospělých ve vzdělávání. Jeho ambicí je poukázat na složitost a citlivost tématu. Vede polemiku s redukcionistickými přístupy, které operují předpokladem, že účast dospělých lidí na vzdělávání je výsledek jejich zcela svobodného rozhodnutí, a proto ty, kteří se rozhodli na vzdělávání neparticipovat, můžeme označit za strůjce svého (ne)štěstí – neboť se vzdali příležitosti dosáhnout pozitivních přínosů vzdělávání. Tyto mnou kritizované přístupy jsou přítomny zejména v hlavním proudu soudobé vzdělávací politiky, kterou reprezentuje OECD (Walker, 2009), vyskytují se však i v mnohých dalších expertních a politických dokumentech, které buďto explicitně, nebo implicitně pracují s teorií lidského kapitálu (Rees et al., 2006).

Text se dále snaží ukázat na nedostatečnost takových vědeckých přístupů, které se spokojují s popisem skutečnosti a rezignují na odhalování příčin skutečnosti. Alternativou k oběma kritizovaným přístupům je rozbor provázanosti podob individuálních strategií s širším společenským kontextem, v němž jsou zakotveny. V tomto společenském kontextu se jako velmi důležitá ukazuje úloha veřejných politik, zvláště pak politiky sociální.

Některé neduhy soudobých společenských věd

Po společenských vědách, včetně těch, které se nějakým způsobem zabývají vzděláním, existuje nemalá společenská poptávka. Dokazuje to mj. dlouhodobě vysoký počet uchazečů o studium těchto oborů, prostor věnovaný sociálním vědcům v médiích i nezanedbatelný zájem širší veřejnosti o vybrané odborné společenskovědní publikace (minimálně ty, které můžeme označit jako orientované na poradenství – dávající různá praktická doporučení).

Specifickou podobou společenské objednávky je objednávka politická. Ta může na jednu stranu např. znamenat podnět k rozvoji výzkumu určitého dosud ve vědě nezohledňovaného problému. Na druhou stranu se objevuje hrozba redukce úlohy vědy, jež ve vztahu k politice přijímá „servisní roli“ tvůrce podkladů a/nebo dodatečné legitimizace pro politická rozhodnutí a současně rezignuje na příležitost naplňovat svou kritickou úlohu. Jinak vyjádřeno, jde o dilema mezi spokojením se s (přesným) popisem a pokusem o kritickou interpretaci zkoumaných problémů, a to včetně jejich širších kontextů.

Štech (2011) hovoří o trendu k podřízené (služebné) roli vědy vůči politice, do níž se věda sama staví nebo se stavět nechá. To má za následek „opuštění kritické pozice (typické pro badatele) ve prospěch služebné role expertů“ (Štech, 2011, s. 127). Expertíza je v této situaci sotva něčím více než jedním z legitimizačních nástrojů podpory předem daných politických rozhodnutí. Má nejvýše ambici poskytovat doporučení pro efektivnější řízení existující praxe vzdělávání, přičemž dominantní směřování vzdělávací politiky v ničem nezpochybňuje. Nejenom že to činit nechce, ale snad na něco takového ani nemá potřebu pomyslet. Zkoumá ty problémy, k nimž existuje politická objednávka, a neproblematizuje aktuálně preferovaná témata a zvolené cíle vzdělávací politiky.

Máme co do činění s výzkumem pro politiku, avšak ne zpochybněním politiky. To smazává jeden důležitý rozdíl mezi příslušníky dvou světů – tradičně by mělo platit následující: „Zatímco politici a praktici se zajímají o řešení, která jim pomáhají udržet moc, zefektivňují existující způsoby řešení a výstupy, akademici se daleko více zajímají o ‚pravdu‘“ (Milana, Holford, Mohorcic Spolar, nedatováno).¹

Jak je tento stav možný? Při hledání odpovědi na položenou otázku je nutné soustředit se na aktuální vývoj společenských věd. Popisovaná selhání vědy by téměř jistě nebyla možná bez rozvinutí daleko obecnějších skutečností, od nichž už zbývá jen krok k právě popsané situaci na poli výzkumu vzdělávání dospělých. Hrubec (2011), který vychází z kritické teorie společnosti, popisuje a rozebírá několik limitů a problematických směřování moderní filozofie a sociálních věd, z nichž pro naše potřeby se

¹ Propojování sociálních věd a vzdělávací politiky je konstatováno nejpozději od 70. let 20. století. Společenskovední zkoumání je inkorporováno do státního aparátu skrze své financování i skrze zapojování expertízy do politických rozhodnutí. Úloha vědců je nejednoznačná, na jedné straně jsou kritiky realizovaných politik, na druhé straně jejichmi spoluvůrci (Karabel, Halsey, 1977). Zájemcům o tuto problematiku lze doporučit rovněž pozoruhodný Griffinův (2006) článek pojednávající mimo jiné o rozličných aktuálních podobách vztahu mezi vědeckým výzkumem a vzdělávací politikou.

jako pozoruhodné jeví dvě. Pokud lze použít jednoslovné názvy, pak můžeme hovořit o (neo)pozitivismu a voluntarismu.

Hovoříme-li dnes o pozitivistické orientaci sociální vědy, neodkazujeme na „klasický“ pozitivismus Comta, Spencera nebo Durkheima ani na neopozitivismus počátku 20. století, ale na takový přístup vědy k realitě, který je omezen na popis skutečnosti.² Zmiňované sebeomezení se nezřídká zaštiťuje nezaujatostí, ve skutečnosti má za následek produkci vzájemně izolovaných popisů rozličných jevů. Zřeknutí se možnosti vysvětlovat, kritizovat a případně i navrhnout možná řešení identifikovaných problémů mění vědu v činitele explicitního nebo implicitního potvrzování aktuálních skutečností.

Voluntarismus je jedním ze dvou extrémních přístupů ke společensko-vědnímu dilematu nad otázkou po rozhodujícím činiteli lidského jednání ve společnosti, přičemž spolu soutěží přístupy kladoucí důraz na svobodného aktéra na straně jedné a limitující až determinující struktury na straně druhé. Voluntarismus se jednoznačně vyslovuje pro první zmiňovanou možnost. O lidském jednání podle něj rozhoduje svobodná vůle.

Tuto intelektuální pozici můžeme chápat jednak jako výraz autentického důrazu na svobodu a odpovědnost jednotlivců, jednak jako výraz simulované svobody, jež je ve skutečnosti alibismem politiky. Jednotlivci je přičítána odpovědnost za problémy, s nimiž se ve svém životě potýká, jako by si je způsobil sám. Druhé uvedené pojetí zhusta nacházíme v soudobých veřejných politikách, včetně politiky vzdělávací na nadnárodních i národních úrovních.³

Předběžný nástin alternativy – potřeba dvojího zakotvení

Jestliže tvrdíme, že je třeba kritizovat pozitivismus i voluntarismus jako redukcionistické, objevuje se nutně otázka alternativy, jež by nabídla lepší způsoby vědecké práce. Proto uvádím tezi o potřebě dvojího zakotvení.

Výzkum vzdělávání dospělých obecně – a výzkum nerovností ve vzdělávání dospělých zvláště – by měl na (ne)vzdělávajícího se jednotlivce pohlížet

² S odkazem na Millse (1968) lze připomenout pojem abstraktní empirismus.

³ Rubenson (2003) ukazuje, jak se přístupy OECD k učení se dospělých během 90. let výrazně individualizují. Organizace se odklání od tématu společenských struktur, učení se dospělých je stále více nahlíženo jako sebeřízený proces. Martin (2003) na britském příkladu politického projektu třetí cesty a jeho důrazu na celoživotní učení dokladuje, že vládní strategií se stalo individualizované učení, jež má svými přínosy nahrazovat to, co dříve garantovala politika státu. Celoživotní učení jako součást normality a svého druhu povinnost, za niž je zodpovědný jednatel, je významnou součástí aktuální neoliberální reformulace politiky (Biesta, 2008).

jako na člověka zakotveného v různých typech vztahů. Kromě toho je vhodné, aby se sám vědecký výzkum nevyhýbal intenzivnějšímu zakotvení v sociální teorii, a už vůbec nepopíral svou neoddelitelnost od hodnot. Jak už bylo řečeno, i pozitivismus se svou zdánlivou bezhodnotovostí de facto ve svých efektech přitakává statu quo, který vždy stojí na sledování určitých hodnot.

První tematizované zakotvení – zakotvení jednotlivce v sociálních vztazích – má několik rovin, z nichž hlavní jsou vztahy sociálně-psychologické, sociálně-ekonomické a sociálně-kulturní. K prvním jmenovaným se vyjádřím nejstručněji, z hlediska argumentace článku jsou nejméně důležité; můj přístup je spíše sociologizující než psychologizující. Kladu důraz na otázky různých typů sociálních nerovností a diskusí o nich ve vědě i ve společnosti. Pozornost je v této souvislosti soustředěna na otázky politických a kulturních hodnot a moci v sociálních vztazích. Logika výkladu se snaží vycházet z několika zdrojů, nejvýznamnějšími z nich je kritická orientace ve filozofii a sociologii, teoretický antihumanismus⁴ a akcent na význam empirických opor ve vědecké práci. Zakotvení výzkumu v sociální teorii umožňuje, jak už bylo konstatováno, rozpracovávat více rovin výzkumu. Analýza se může stát v určitém smyslu hlubší než při uplatnění zdánlivě nezaujatého přístupu. Otevřený způsob práce se sociální teorií zakládá příležitost problematizovat některá negativa či minimálně upozorňovat na rozporné stránky života společnosti, a to na základě ujasněné a propracované perspektivy, která se musí umět obhajovat před konkurenčními přístupy, a nemůže tedy vystupovat „univerzalisticky“.

Zakotvení učícího se dospělého jednotlivce ve společnosti – význam pro výzkum vzdělávacích nerovností

Jestliže jsem uvedl kritiku vybraných přístupů k výzkumu neúčasti na vzdělávání dospělých a chystám se přikročit k reformulaci problému, jak jej považují za nejadekvatnější, zbývá uvést, že existuje i další pohled, který v tomto článku nerozebírám podrobněji. Pro úplnost ale považuji za vhodné ho alespoň v krátkosti zmínit.

⁴ Teoretický (filozofický) antihumanismus je reprezentován především Althusserem a Foucaultem. Ač se způsoby práce obou myslitelů v řadě ohledů lišily, spojovala je nedůvěra vůči tezi o moderní liberální éře jako období svobody. Antihumanismus má sice svým způsobem zlověstný název, jeho ambicí ale není svobodu potlačovat, nýbrž rozvíjet ji v její plné podobě. Kritizuje stav, kdy subjekt nejedná za sebe (i když si to může myslet), ale je významně formován institucemi a organizacemi. Jeho svoboda není popřena, avšak je usměrňována tak, aby ve svém jednání nereflaktovaným způsobem sledoval právě zájmy struktur, do nichž je socializován (srov. Hauser, nedatováno).

Můžeme ho označit jako přístup psychologizující. Zaměřuje se na otázku, jak vzdělávání pro dospělé učinit smysluplnějším a spolu s tím také efektivnějším. Těží z neoddiskutovatelné premisy, že člověk je učící se tvor. Zároveň říká, že existují vhodné podmínky pro učení se, které lze účinně vytvářet dobrou organizací vzdělávání (Gagné, 1975) respektující přirozenou povahu učení se dospělého. Popisovaná perspektiva vychází z didaktiky, zároveň ale u ní nemusí zůstat (Wlodkowski, 2008). Jinými slovy vyjádřeno, dobré pojetí způsobů, jak vyučovat a učit se, má pozitivní vliv na vztahy v sociální skupině (organizaci) a může žádoucím způsobem (spíše nepřímou než přímo) ovlivňovat i vztahy ve společnosti. Vedle důrazu na didaktiku se tak setkáváme i s akcentem sociálně-psychologickým.

V následujících odstavcích se zaměřuji na poznatky výzkumů, které se soustředily na rozdíly v možnostech různých sociálních skupin účastnit se vzdělávání dospělých, přičemž se zaměřily na nějakým způsobem znevýhodněné – především z hlediska sociální třídy a trhu práce. Část z nich byla orientována (převážně) kvantitativně, část kvalitativně. Některé vznikly v rámci akademické práce, jiné jako součást vybraných programů či jiných záměrů mezinárodních politických organizací. Také je třeba zmínit, že vedle stále častějších mezinárodních výzkumů vznikají pozoruhodné výzkumy národně nebo regionálně zakotvené.

Mým cílem není podávat výčet existujících výzkumů vzdělávacích nerovností u dospělých, to by bylo z více důvodů neuvěřitelné.⁵ Mou ambicí je spíše vybrat z nich pozoruhodné prvky ukazující vzdělávání dospělých jako fenomén, jehož podoba silně závisí na širším kontextu, v němž se odehrává. Právě odsud se lze dostat za konstatování (ověření), že nerovnosti existují, a kvantifikovat je ke zjištění, jež nám mohou vysvětlit, proč vypadají právě určitým způsobem, a také naznačit, jak je lze účinně překonávat. Jde o to, postupovat od popisu k vysvětlení a naznačit směr, kterým by se mohlo ubírat řešení.⁶ Logicky se musím vyrovnat s upozorněním – námitkou, že čerpat z řady různorodých zdrojů představuje od začátku slabinu zvolené cesty. Na to lze reagovat poukazem, že např. na rozdíl od tzv. dobré praxe v tomto případě nejde o „doslovné“ přejímání postupů – návodů – jako spíše o inspiraci a zvyšování citlivosti, kdy si lépe uvědomujeme specifčnost situací, aktérů a jejich širších kontextů, místo abychom je přehlíželi.

Jak bylo řečeno v úvodu textu, vzdělávání představuje hodnotu, na níž se dlouhodobě shodovaly ústřední kapitoly dějin evropského myšlení.⁷ Stej-

⁵ Na tomto místě lze doporučit informačně velmi cennou a systematicky zpracovanou studii Desjardine et al. (2006).

⁶ Zde se mohu přihlásit k podtitulu knihy editované Matějů, Strakovou a Veselým (2010) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření ke řešení*. Spíše než o řešení uvažují o náznacích možnosti zlepšení situace.

ně tak si lze připomenout, že vzdělávání hraje důležitou úlohu při stanovování diagnóz aktuálního vývoje společností (jaké jsou, jakými se stávají). Těmito diagnózami, upozorňujícími na rostoucí význam vzdělávání a učení se jako celoživotního procesu, jsou jak přístupy vědy, tak politiky, hlavně pak jejich prolínání se v expertízách rozebírajících možnosti a úkoly politiky.⁸

Jestliže je význam vzdělávání (alespoň na úrovni rétoriky) stále více oceňován, musí být neúčast ve vzdělávání nutně problematizována – pocitována jako něco, s čím bychom se neměli smířovat. Veselý a Mouralová (2009) konstatují, že realizaci jinak nosného konceptu učící se společnosti limituje to, že nemalé procento lidí nemá zájem o další vzdělávání. Jinak vyjádřeno, lidé nejsou ochotni se učit. Máme oprávnění odsuzovat všechny ty, kteří cítí vůči vzdělávání odtažitost?

Illeris (2006) pojednává o pozadí a souvislostech nízké participace na dalším vzdělávání u kategorie lidí, kteří bývají označováni jako málo kvalifikovaní (*low-skilled*). Autor rozebírá specifickou profesních skupin, které jsou postiženy strukturální nezaměstnaností. Jejich příslušníci si často vytvářejí cosi jako obrannou identitu. Ve své marginalizované pozici se neocitli proto, že by nedisponovali předpoklady a vůlí pracovat a v práci se rozvíjet, ale proto, že jejich – často specifické a hluboké – znalosti a dovednosti ztratily svou uplatnitelnost. Při práci s těmito lidmi je podle odkazovaného autora třeba dbát na to, aby nebyli vystavováni tlaku způsobujícímu pocit stigmatizace. Malá ochota vrátit se do vzdělávacího systému se nemusí vylučovat s vědomím potřeby dalšího vzdělávání. Na vině bývá malá sebedůvěra vyvěrající z určité podoby utrženého traumatu.

Preston (2006) říká, že skrze účast, resp. neúčast ve vzdělávání dospělých lze udržovat i posilovat třídní rozdíly. Ve studii vycházející z kvalitativních rozhovorů s příslušníky různých vrstev vyvozuje závěr o různorodých strategiích ve vzdělávání dospělých, které používají příslušníci různých vrstev. Z toho by měly vycházet kroky vzdělávacích politik. Také platí, že určitým způsobem realizované reformy vzdělávacích systémů jsou různě výhodné pro příslušníky rozličných vrstev (tamtéž).

Jiný pozoruhodný pohled nabízí Ahlova (2008) studie. Ta se zaměřuje na obecnější problematiku – teorie motivace, které se nejvíce uplatňují v úvahách o motivaci dospělého k učení. Konceptualizace motivace zpravidla vycházejí z teorie potřeb. Počítají s tím, že lidské chování je motivováno a motivaci lze ovlivňovat. Motivace spočívá v jednotlivcích. Ahl si klade

⁷ Jistě by bylo možné odkázat na shody s jinými kulturními okruhy, než je ten západní.

⁸ Reprezentativním příkladem je činnost Centra pro výzkum širších přínosů učení se (<http://www.learningbenefits.net>); pozoruhodná je kromě jiného jeho bohatá publikační činnost.

otázky, zda např. opravdu můžeme počítat s existencí vazby mezi postoji a jednáním. Pochybuje rovněž o předpokladu, že pokud jednotlivci poskytneme správné informace, ovlivníme tím žádoucím způsobem jeho jednání. Rozhodující teoretické motivace přijímaní za jasné autority v úvahách o učení jsou podle Ahla výrazně individualisticky zaměřeni – Maslow s jeho konceptem sebeaktualizace, Herzberg hovořící o sebeaktualizaci skrze práci nebo McClelland vyzdvihující lidskou potřebu výkonu. Ahl se snaží ukázat, že v uvedených konceptech jsou podceněny sociální složky života. Populární zdůvodňování a celková interpretace učení vůbec nejsou hodnotově neutrální, i když bývají podávány jako vědecké – hodnotově nezpochybnitelné, samozřejmé. Následně je konstruována a petrifikována normalita, kterou má údajně charakterizovat vědomí vlastních potřeb a touha je dosáhnout skrze učení se a soutěž. Ti, kteří se vzdělávání neúčastní, mohou být snadno obviněni z pasivity a lze je stigmatizovat. Další vzdělávání může být celkem jednoduše používáno pro legitimizaci sociálních rozdílů.

Je velice zvláštní, že v současnosti, v níž je tak silným způsobem kladen důraz na svobodu, racionální jednání a hledání vlastního prospěchu, nacházíme silný preskriptivní rozměr diskusí o vzdělávání a učení se dospělých jako součásti vzdělávání a učení se celoživotního. Přitom lze prokázat, že vzdělávání a učení se neposkytuje všem stejné přínosy. Příslušníci různých socioekonomických vrstev mají nejenom různý přístup k učení, navíc jej používají pro rozličné účely a dokáží z něj pro sebe získávat nestejně efekty. Vydutně totiž záleží na dalších zdrojích, které máme k dispozici. Např. nejmenší ekonomické efekty může vzdělávání nabídnout manuálně pracujícím středního věku (Morgan-Klein, Osborne, 2007).

Série naposledy představovaných prací má minimálně jednoho společného jmenovatele – důraz na různost. Tvrdím, že na různorodost motivů ke vzdělávání a jeho přínosů je třeba upozorňovat a také tuto pestrost hájit. Na tomto místě lze vzpomenout Johnstonovo pojednání o skutečně užitečném vědění (1979), jež je věnováno radikálnímu vzdělávání dospělých a dělnické kultuře mezi lety 1790 a 1848. Různá období a různé skupiny mají svá pojetí užitečného vědění. Hlavní motivací ke vzdělávání může být u dospělého touha po úspěchu, stejně jako zvědavost nebo dobrý pocit z učení, popřípadě něco jiného.

Pokud chceme nahlédnout, jaké motivy vedou dospělé ke vzdělávání, může nám být velmi nápomocný přístup výzkumu životní historie (*life history*). Jeho cennou charakteristikou je propojování individuální a společenské roviny motivů a reflexe učení. Základem zkoumání je reflexe osobní zkušenosti, ta je ale vykládána nejenom z hlediska jednotlivce, ale i z hlediska své sociální zakotvenosti.⁹

⁹ O něco podrobněji viz např. Kopecký (2007; 2009).

Dalším pozoruhodným přístupem se jeví rozbor úrovně účasti populací různých vyspělých zemí na vzdělávání dospělých v závislosti na tom, jaký model sociálního státu je v té které zemi praktikován. Rubenson a Desjardins (2009) propojují propracovanou empirickou evidenci o účasti na vzdělávání dospělých s pronikavou analýzou režimů veřejných politik (zejména politiky sociální) v postindustriálních společnostech, jak ji provedl Esping-Andersen (1999). Pracují s těžko zpochybnitelným argumentem, že dospělí lidé se dokáží vzdělávat ve všech (vyspělých) zemích, ale podmínky k tomu jsou v jednotlivých státech nesteréjně příznivé. Všude se lidé setkávají s bariérami, které jim brání v přístupu ke vzdělávání, avšak přesná podoba těchto bariér a možnosti jejich překonání se proměňují. Například problém skloubit své vzdělávání se závazky vůči rodině a dobrým výkonem v práci je v nějaké podobě univerzální. Jeho hloubka a překonatelnost není pouze záležitostí jednotlivců, jejich schopností a vůle.

Procentuální účast příslušníků různých populací významně koreluje s uplatňovanými modely sociálního státu. Liberální, konzervativní a sociálně demokratické modely sociálního státu stojí nejenom za různými podobami společenských nerovností a možnostmi jejich překonání. Totéž platí také o nerovnostech ve vzdělávání dospělých.

Z provedeného srovnání vycházejí nejlépe egalitářské severské země, resp. jejich veřejné politiky. Ty podporují vysokou míru zaměstnanosti do relativně vysokého věku, rozvíjejí aktivní politiku zaměstnanosti, napomáhají sebeorganizaci občanské společnosti, prosazují cíl genderové rovnosti. Nepominutelná je také pozice celoživotního vzdělávání jako politické priority; svou zásluhu na tom jistě má dlouhá a silná tradice vzdělávání dospělých v daném regionu. Toto vše pomáhá dobrému přístupu dospělých ke vzdělávání. Rubenson a Desjardins (2009) klasifikují vzdělávací bariéry za pomoci stále hojně využívaného modelu Crossové (1981). Ta rozděluje překážky na cestě dospělých ke vzdělávání na institucionální, situační a dispoziční.

Institucionální bariéry vycházejí z podoby vzdělávacích služeb (ta bývá např. tematicky chudá nebo nedobře organizovaná). Situační bariéry mají svůj základ v deficitech na straně jednotlivce (nedostatek finančních prostředků, časově i jinak náročné závazky vůči blízkým) nebo veřejných služeb (např. nedokonalý systém veřejné dopravy). Bariéry dispoziční jsou neoddělitelné od problémů v oblasti sebedůvěry, resp. sebepojetí jednotlivce (např. jako příliš starého nebo málo schopného). Poslední jmenovaný typ překážek se jeví jako individuální jen na první pohled. Při bližším pohledu spatřujeme souvislost s kulturou společnosti, její atmosférou, v níž je formována normalita jako sdílený obraz toho, co je v lidském životě možné, správné apod. Individuální je tak těsně spjata se systémovým. Proto Rubenson a Desjardins (2009) nazývají svůj přístup jako model zakotveného aktéra.

Přínos zakotvení empirického výzkumu v teorii

Crossová (1981) konstatuje, že teorie jako nástroj porozumění vzdělávání dospělých není dostatečně rozvinutá. Možnost dobrého porozumění vzdělávání je kvůli tomu limitovaná, což lze sice vysvětlit převážně praktickou orientací vzdělávání dospělých, avšak je těžké tuto skutečnost hájit – smířit se s ní. Teorie bez praxe je prázdná a praxe bez teorie je slepá, uvádí Crossová. Po více než třiceti letech tyto postřehy neztratily nic ze své platnosti.

Jakou teorii vzdělávání dospělých můžeme považovat za potřebnou? Podle Rubensona (2009) zejména takovou, jež umožňuje konfrontaci a propojování normativní diskuse a empirických zjištění. Jestliže v minulé kapitole byla zdůrazněna hodnota různosti, nyní je vhodné jmenovat hodnotu propojování. Ve více než půlstoletí staré práci zdůraznil Mills (1968, v originále 1959) požadavek schopnosti sociálních věd propojovat pochopení historie s biografií. Toto konstatování si je vhodné nyní připomenout.

Jak víme od Aristotela, věda o konkrétních lidech a věcech není možná. Nicméně skutečná sociální věda nemůže být přesvědčivá bez toho, že by nepočítala s konceptem životní dráhy (Rees et al., 2006) a její závěry by nešlo vztáhnout ke konkrétním životním drahám se všemi jejich klíčovými rovinami. To jistě platí i pro analýzu (ne)účasti dospělých na vzdělávání, která je individuálním problémem i problémem sociálním.

Výzkum nerovností v účasti dospělých ve vzdělávání, jenž se neomezuje na kvantitativní přístupy a rozpracovává zkušenosti lidí jako účastníků pestřých společenských vztahů, by mohl v mnohém doplnit a popřípadě korigovat známé a v současné době také vlivné srovnávací výzkumy, jako jsou (Second) *International Adult Literacy Survey* (S)IALS, *Adult Education Survey* (AES) a *Programme for International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), které mají kvantitativní zaměření.

Závěr

Účast dospělých na vzdělávání není automatická záležitost. Vzdělávání dospělých je současně hodnotou, která si z mnoha důvodů zaslouží podporu.

Abychom rozuměli důvodům (ne)účasti dospělých na vzdělávání, potřebujeme rozvíjet výzkum dané problematiky. Výzkum neobohacuje pouze uvažování vědců, nýbrž (minimálně zprostředkovaně) může mít vliv na celospolečenskou diskusi o tématu a může adekvátním způsobem usměrňovat politické diskuse. Tato situace může nastávat hlavně tehdy, pokud výzkum nebude zaměřen čistě „akademicky“ ve smyslu nesrozumitelnosti pro tvůrce politiky a současně nebude poplatný aktuálním politickým trendům.

Problematika nerovností v participaci dospělých ve vzdělávání není přehledná, nicméně je pozoruhodná. Zájem by se neměl obracet pouze na jednotlivce jako hlavní aktéry jejich osudu, ale je třeba se věnovat i širším souvislostem vzdělávání jako sociálního jevu. Od analýzy kontextů jedince a jeho vzdělávání vede mimo jiné cesta k problematizaci soudobých veřejných politik, od mikroanalýzy se posouváme k makroanalýze.

Zatím uvedené závěry lze jistě vztáhnout také na českou andragogiku. Ta je jistě v nemálo ohledech na vzestupu (Průcha, 2010). Na to, abychom mohli mluvit o rozvoji ve všech významech toho slova, je ale zřejmě ještě příliš brzy. Kdy a jakým způsobem k takovému rozvoji dojde, záleží podle mého soudu na schopnosti disciplíny pracovat se společensky významnými tématy, jako jsou příčiny a souvislosti (ne)účasti dospělých ve vzdělávání.

Literatura

- AHL, H. Motivation theory as power in disguise. In FEJES, A., NICOLL, K. (Eds.). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London and New York: Routledge, 2008, s. 151–161. ISBN 978-0-415-42403-5.
- BIESTA, G. Encountering Foucault in lifelong learning. In FEJES, A., NICOLL, K. (Eds.). *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London and New York: Routledge, 2008, s. 194–202. ISBN 978-0-415-42403-5.
- CROSS, K. P. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. ISBN 0-8758-9491-7.
- DESJARDINS, R., RUBENSON, K., MILANA, M. *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Paris: UNESCO, 2006. ISBN 92-803-1292-8. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815e.pdf>. [5. 1. 2012].
- ESPING-ANDERSEN, G. *Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: Oxford University Press, 1999. ISBN 978-0-19-874200-5.
- GAGNÉ, R. M. *Podmínky učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.
- GRIFFIN, C. Research and policy in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 2006, roč. 25, č. 6, s. 561–574. ISSN 1464-519X.
- HAUSER, M. *Teoretický antihumanismus a dialogický subjekt. Altbusser a Machovec*. Dostupné z: http://www.sok.bz/index.php?option=com_content&task=view&id=481&Itemid=49 [16. 1. 2012]. 2011.
- HRUBEC, M. *Od zneužití ke spravedlnosti. Kritická teorie globální společnosti a politiky*. Praha: Filosofie, 2011. ISBN 978-80-7007-362-9.
- ILLERIS, K. Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 2006, roč. 25, č. 1, s. 15–28. ISSN 1464-519X.
- JOHNSON, R. Really useful knowledge: radical education and working-class culture 1790–1848. In CLARKE, J., CRITCHER, C., JOHNSON, R. (Eds.). *Working-class Culture: Studies in history and theory*. London: Hutchinson, 1979, s. 75–112.
- KAMP, M. van der. Participation: Antecedent Factors. In TUIJNMAN, A. C. (Ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Second edition. Paris: OECD, Pergamon, 1996, s. 565–569. ISBN 0-080-42305-1.

- KARABEL, J., HALSEY, A. H. Introduction. In KARABEL, J., HALSEY, A. H. (Eds.). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977, s. 1–85. ISBN 0-195-02139-8.
- KOPECKÝ, M. Tři poznámky k andragogickému výzkumu. In *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách. Sborník příspěvků z vědecké konference 18. a 19. října 2007*. Praha: Mowshe, 2007, s. 38–45. ISBN 978-80-254-0561-1.
- KOPECKÝ, M. Life history výzkum ve vzdělávání dospělých. *Socioweb*, 2009, roč. 7, č. 6, s. 12–13. ISSN 1214-1720. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/167_socioweb_06_09.pdf. [1. 1. 2012].
- MARTIN, I. Adult education, lifelong learning and citizenship: some ifs and buts. In *International Journal of Lifelong Education*, 2003, roč. 22, č. 6, s. 566–579. ISSN 0260-1370.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. (Eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- MILANA, M., HOLFORD, J., MOHORCIC SPOLAR, V. *Policy Studies in Adult Education*. Dostupné z: http://www.esrea.org/policy_studies?l=en. [10. 1. 2012]. 2010.
- MILLS, C. W. *Sociologická imaginace*. Praha: Mladá fronta, 1968.
- MORGAN-KLEIN, B., OSBORNE, M. *Lifelong Learning. The Concepts and Practices*. London and New York: Routledge, 2007. ISBN 978-0-415-42861-3.
- PRESTON, J. Class strategies and stealth policies in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 2006, roč. 25, č. 4, s. 335–350. ISSN 1464-519X.
- PRŮCHA, J. Česká andragogika na vzestupu. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 4, s. 7–26. ISSN 1211-4669.
- REES, G. et al. History, Biography and Place in the Learning Society: Towards a Sociology of Life-Long Learning. In LAUDER, H. et al. *Education, Globalization and Social Change*. Oxford and New York: Oxford University Press, 2006, s. 926–935. ISBN 978-0-19-927253-2.
- RUBENSON, K. Lifelong Learning: Between Humanism and Global Capitalism. In JARVIS, P. (Ed.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London and New York: Routledge, 2009, s. 411–422. ISBN 978-0-415-58165-3.
- RUBENSON, K. Adult Education and Cohesion. *Lifelong Learning in Europe*, 2003, roč. 8, č. 1, s. 23–30. ISSN 1239-6826.
- RUBENSON, K., DESJARDINS, R. The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, 2009, roč. 59, č. 3, s. 187–207. ISSN 0741-7136.
- SCHEMMANN, M., WITTPOTH, J. Asking more than we can tell: social status, social milieu and social space in explanations for participation in adult education. *Studies in the Education of Adults*, 2008, roč. 40, č. 2, s. 160–175. ISSN 0266-0830.
- ŠTECH, S. PISA – nástroj vzdělávací politiky, nebo výzkumná metoda? *Orbis Scholae*, 2011, roč. 5, č. 1, s. 123–133. ISSN 1802-4637.
- VESELÝ, A., MOURALOVÁ, M. Vzdělávání. In POTŮČEK, M., MAŠKOVÁ, M. a kol. *Česká republika – trendy, obrození, příležitosti*. Praha: Karolinum, 2009, s. 231–268. ISBN 978-80-246-1655-1.
- WALKER, J. The needy and competent citizen in OECD educational policy. In BRON, M., GUIMARAES, CASTRO, R. V. *The State, Civil Society and the Citizen. Exploring Relationships in the Field of Adult Education in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009, s. 97–112. ISBN 978-3-031-58593-1.
- WLODKOWSKI, R. J. *Enhancing Adult Motivation to Learn. A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. ISBN 978-0-7879-9520-1.

O autorovi

PhDr. MARTIN KOPECKÝ, Ph.D., je odborným asistentem na Katedře andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Zaměřuje se zejména na sociologii vzdělávání, filozofii vzdělávání a oblast vzdělávací politiky.

Kontakt: Martin.Kopecky@ff.cuni.cz

About the author

MARTIN KOPECKÝ is a assistant professor at the Department of Adult Education and Personnel Management of the Faculty of Arts, Charles University, Prague. He focuses on the sociology of education, the philosophy of education and educational policy.

Contact address: Martin.Kopecky@ff.cuni.cz

