

PROČ CHÁPAT CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO DOBRO PRO CELÉ LIDSTVO? REVIZE POHLEDU UNESCO ZA POMOCI KOMENSKÉHO

Martin Kopecký¹

¹Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra andragogiky a personálního řízení, nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, Česká republika

Link to this article: <https://doi.org/10.11118/lifele20201001009>

Podáno: 7. 10. 2019, Přijato: 18. 2. 2020

To cite this article: KOPECKÝ MARTIN. 2020. Proč chápat celoživotní vzdělávání jako dobro pro celé lidstvo? Revize pohledu UNESCO za pomoci Komenského. *Lifelong Learning - celoživotní vzdělávání*, 10 (1): 9–24.

Abstrakt

Článek navazuje na bohatou diskusi o smyslu celoživotního vzdělávání a učení, která je v politické, praktické i akademické sféře vedena v souvislosti s přístupy mezinárodních organizací (v tomto případě UNESCO). Článek je pokusem o rekonstrukci myšlenek myslitele, které lze využít jako významné zdroje inspirace v současné éře proměn a krizí globalizovaného světa. Autor článku se hlásí k ideové orientaci, která je dlouhodobě vlastní vzdělávací politice UNESCO. Nahlíží na ni z pozice, jež je významně inspirována Komenským. Tohoto myslitele představuje jednak jako silnou oporu pro potvrzení pozice UNESCO, jednak jako zdroj pro její částečné přehodnocení. Způsobem práce použitým v článku je teoretický výzkum v kombinaci s kritickou analýzou politických dokumentů. V Komenského díle můžeme najít klíčové a nadčasové argumenty ve prospěch univerzálního přístupu ke vzdělávání v celé délce lidského života, stejně jako zdůvodnění,

proč je vzdělávání předpokladem pro schopnost správného jednání a účinné nápravy existujících špatností. Komenský vyzdvihuje správné myšlení a jednání, které je podmíněno moudrostí. Cestou k moudrosti je univerzální vzdělání. Komenského verze univerzalizmu pak nutně vede k ocenění takové podoby vzdělávání, která ve svých základních rysech koresponduje s ideálem Bildung. Na základě toho lze ukázat, že „univerzalizmus“ UNESCO není skutečným univerzalizmem. Nedoceňuje totiž plně vzdělávání jako zdroj vnitřní kultivace, která je jedním z předpokladů správného jednání.

Klíčová slova: UNESCO, Komenský, celoživotní vzdělávání a učení, univerzalizmus, Bildung, vzdělávací politika

WHY SHOULD LIFELONG EDUCATION BE CONSIDERED A GOOD FOR ALL HUMANITY? REVISITING UNESCO'S VIEW THROUGH COMENIUS' LENS

Abstract

The article contributes to a vigorous debate on the significance of lifelong education and learning held at the political, practical and academic levels, especially concerning approaches of international organizations (UNESCO in this case). It represents one of the attempts to restore the thoughts of the philosopher, which may serve as valuable sources of inspiration at the time of transitions and crises of a globalized world. The author's explicit orientation is on ideas that have long been embraced by UNESCO's education policy. He views them through a lens that is significantly influenced by Comenius. His philosophy is presented as a strong argument to affirm as well as a reason to partially revisit UNESCO's position. The article builds on a combination of theoretical inquiry and critical analysis of policy documents. In his work, Comenius formulated key and

timeless arguments in favour of a universal approach to education throughout the human lifespan, and he also justified why education is a prerequisite for the ability to act rightly and correct what is wrong. Comenius emphasised the ability “to understand right, to act rightly” as dependent on wisdom, and universal education as a pathway to the wisdom. Consequently, according to Comenius, universalism is bound to appreciate such forms of education that in basic features correspond to the ideal of Bildung. It is argued that what UNESCO refers to as universalism is not genuine universalism because it does not fully appreciate education as a source of inner cultivation – one of the prerequisites of acting rightly

Keywords: UNESCO, Comenius, lifelong education and learning, universalism, Bildung, education policy

Motto

Nothing is easier, or more dangerous, than to treat an author of 300 years ago as modern and claim to find in him the origins of contemporary or recent trends of thought.

Není nic snazšího nebo nebezpečnějšího než zacházet s autorem starým více než tři sta let jako s moderním a podávat ho jako tvůrce současných či nedávných trendů myšlení.

Výše uvedená slova pocházející z roku 1957 napsal Jean Piaget na úvod svého pojednání o Janu Amosi Komenském, určeného pro UNESCO. Nyní je lze zopakovat jako nepochybně stále platná (a to nejenom pro tento konkrétní případ).

Navzdory výše uvedenému varování je účelem tohoto článku konfrontovat vybrané myšlenky z Komenského díla a některé prvky vzdělávací politiky UNESCO. Spojovat Komenského a UNESCO není nic nového, natož objevného. Organizace se k odkazu tohoto myslitele dlouhodobě hlásí (např. Thomas, 1957). Přes propast času je mezi nimi zjevná základní spřízněnost daná nejenom požadavkem na univerzální přístup ke vzdělávání. Tento požadavek vychází z přesvědčení, že vzdělávání představuje klíčové univerzální dobro,

dnešním jazykem používaným UNESCO (2015) vyjádřeno, **globální společné dobro** (*global common good*).

Konstatovat, že všeobecné vzdělávání musí být dostupné všem, je také dnes nesamozřejmý požadavek. Důvody jsou rozličné. Lze identifikovat jednak překážky praktické (nedostatečné institucionální podmínky, ekonomické, infrastrukturní a jiné), jednak ideové. Právě na ty druhé se článek zaměřuje. Diskutované problémy, jak se budu snažit ukázat, jsou tím, co i v současnosti činí Komenského přitažlivým. Je totiž nositelem sice starého, ale stále nenaplněného odvážného reformního ideálu.

Ještě jednou se vracím k úvodnímu citátu. Ten kromě jiného z dobrých důvodů nepřimo varuje před „doslovností“. Jsem přesvědčen, že Komenský může představovat významnou inspiraci pro úvahy o současné vzdělávací politice, aniž by sám byl brán jako nezpochybnitelná nadčasová autorita. S kritickým nahlížením na jakékoli autority úzce souvisí nepominutelný požadavek kontextuálního přístupu. Ten ale nechápu jako nepřekonatelnou překážku pro pokusy aktualizovat starší myslitele.

Zaměření článku je teoretické. Kombinuje v sobě deskriptivní a normativní přístupy a nabízí jejich kritické rozvedení a srovnání. Do jisté míry je využita kritická analýza politických dokumentů. Politika je zde pojednána ve smyslu *policy* – jde mi o ideové/programové základy politiky. Nevěnuji se *politics* (prakticky realizované politice) ani *polity* (institucionálnímu rámci politiky), jakkoli uznávám jejich významnost. Hlavním cílem článku je na základě rekonstrukce Komenského univerzalistického přístupu ke vzdělávání jako dobru identifikovat deficit v částečně redukcionistické perspektivě organizace UNESCO.

Podle některých pozorovatelů (např. Fejes, Salling Olesen, 2010) ekonomická krize, která silně poznamenala konec první dekády 21. století i následující desetiletí, je výrazem daleko širší krize spojené s degenerací celého západního projektu moderní společnosti. Oblast vzdělávání a učení se dospělých se přirozeně nemůže nacházet mimo tuto krizi už ze základního důvodu, jelikož je sama ve své moderní podobě „dítětem“ procesu modernizace (Salling Olesen, 2006; Rasmussen, 2007). Také proto se během několika posledních let krize stala ústředním námětem sociálních analýz včetně těch, které se zaměřují na oblast vzdělávání jako sociálního, kulturního a politického fenoménu.

Kritika dominantního pojetí **politického konceptu celoživotního učení**, které jako koncept současně modifikuje a integruje vzdělávání a učení se

dospělých, se ještě před zmiňovanou krizí vyprofilovala do dvou základních směrů. První můžeme nazvat jako sociální a druhý jako kulturní. Sociální kritika se zaměřila mimo jiné na problém nerovného přístupu ke vzdělávání a učení. Kulturní kritika se zase obrátila k tématu instrumentalizace a redukce vzdělávání dospělých na jeho ekonomické efekty.

Je to právě téma hloubky a šíře krize a snaha o její překonání, co přispívá k možnosti brát Komenského jako v určitém smyslu našeho současníka. Přes časový odstup více než tři a půl staletí existuje prostor částečně srovnávat tehdejší a současnou krizi jako komplexní fenomény.

Třicetiletá válka, která určila podobu Komenského života, může být pro svůj celoevropský charakter označována jako raný globální konflikt svého druhu. Ještě spíše než o globálním konfliktu lze hovořit o dlouhodobé krizi, typické enormním strádáním i duchovním úpadkem. Jakákoli krize může být prožívána v původním významu slova (ve staré řečtině *krízio*), totiž jako podnět k zásadnímu obratu. Právě k žádoucímu obratu, cestě ven z labyrintu neharmonického světa, se tehdejší náboženský a politický exulant a tvůrce ambiciózních reformních představ Komenský pokoušel přispívat.

1. VZDĚLÁVÁNÍ JAKO UNIVERZÁLNÍ DOBRO – KOMENSKÉHO POHLED

Silné pojetí vzdělávání, pro které se i v anglicky psaných publikacích používá německý výraz *Bildung*, se plně rozvíjelo od posledních desetiletí 18. století. Myšlenkově bohatá debata na téma *Bildung* nabídla sice řadu ne vždy zcela korespondujících pohledů, nicméně všechny základní příspěvky do této debaty pracují s několika shodnými základními tezemi a požadavky, mezi nimiž je ústřední motiv dlouhodobé vnitřní kultivace jednotlivce a rozvoj jeho svobody jako sociální bytosti (Nordenbo, 2002; Siljander, Kivelä, Sutinen, 2012). *Bildung* není jednostranný proces, nejedná se pouze o výsledek snahy vzdělavatele, neobejde se totiž bez aktivity vzdělávaného (Nordenbo, 2002, s. 341).

Vzdělávání skutečně hodné toho jména je nemyslitelné bez prvku svobody (odehrává se ve svobodném prostředí a má za cíl podpořit svobodu jeho účastníků), a proto je to pokaždé aktivita s otevřeným a nejistým průběhem i výsledkem (Biesta, 2012b). Na jeho výsledek má vliv enormní množství faktorů. Už proto, abychom se ho pokoušeli realizovat, je nezbytné upínat se k nějakému ideálu, který nás orientuje. Vzdělávání je teleologické, přičemž

telos je potřeba stále promýšlet. To platí jak na (inter)personální, tak na společenské rovině, pozitivní proměna jednotlivce je předpokladem pro pozitivní proměnu společnosti. Vzdělávání je kromě jiného pokusem skrze (sebe)rozvoj lidí udržet svět alespoň ve stavu, v jakém je, raději ho však zlepšovat. Ve vzdělávání se tak specifickým způsobem setkávají neutilitární požadavky, jako je růst vnitřní svobody, s cíli, jako je správné myšlení, rozhodování a jednání.

Myšlení o *Bildung* se začíná rozvíjet až zhruba sto let po Komenského smrti. Přesto Komenský se svou verzí humanismu může být považován za raného nositele některých klíčových prvků tradice *Bildung* jako kulturního ideálu (Pikkarainen, 2012), který je současně filozofický a pedagogický.

Komenský se „setkává“ s hlavním proudem myšlení o *Bildung* mimo základní důraz na humanizaci prostřednictvím vzdělávání ještě v několika dalších výrazných bodech. Jedná se o důraz na všeobecné vzdělávání, zájem o lidské nitro spojený s důrazem na svobodnou vůli a autonomii jednotlivce, přičemž svoboda je brána jako předpoklad správného života. Také proto nemá mít vzdělávání ryze instrumentální povahu. Dále lze upozornit na Komenského odmítnutí karteziánského přístupu ke světu, jenž se vyznačuje despektem vůči přírodě (Šíma, 2016, s. 34–37).

Současně však musíme zachytit některé rozdíly mezi Komenským a představiteli uvažování o *Bildung* na začátku moderní éry, pro niž je typická ztráta vlivu církve na vzdělávání. Komenský je naopak hluboce věřícím autorem, je to filozof, spisovatel a teolog, jehož pedagogické dílo plánovitě charakterizuje mnoho teologických cílů a motivů (Komenský, 2010, s. 101; Šíma, 2016, s. 8, 32).

Pokud by mělo být vybráno jediné slovo, které představuje klíčovou charakteristiku nejenom sociální dimenze Komenského díla, pak je to termín „univerzalizmus“. Toto tvrzení se pokusím v následujících odstavcích konkretizovat.

Univerzalizmus se projevuje v několika Komenského požadavcích, které byly ve své době – a ještě o dlouho později – bez přehánění revoluční. Pozoruhodný je již důraz na vzdělávání v mateřském jazyce.¹ Prostí lidé,

1 Komenský ukázkově reprezentuje protestantskou tradici typickou zájmem o prosté lidi, jejich vzdělávání s cílem rozvinout poznání a etické jednání vedené individuálním svědomím.

stejně jako prostý jazyk podle něj nesmějí být předmětem opovržení (Komenský, 2010, s. 110). Dále se jedná o univerzální přístup ke vzdělávání z hlediska sociálního původu, pohlaví, mateřského jazyka, stejně jako věku (Pikkarainen, 2012, s. 20; Čížek, 2017, s. 33). Komenský bývá považován za prvního novověkého autora, který formuloval ambici rozvinout vzdělávací příležitosti v celé délce života. Hovoří kromě jiného o „škole“ mužnosti (dospělosti) a „škole“ stáří (Komenský, 1966a: 267). Slovo „škola“ je psáno v uvozovkách záměrně. Děje se tak v určité obraně např. vůči kritice, kterou formuloval Ivan Illich. Ten ve svém spise *Odškolnění společnosti* (2001, s. 96) obviňuje Komenského ze snahy „zeškolnit“ celý lidský život. Takové nařčení je ale důsledkem nepřesného pochopení Komenského záměru. Komenský právě dvě výše jmenované „školy“ chápe jako navýsost osobní. V dnešním jazyce bychom mluvili o **neformálním vzdělávání a informálním učení (se)**, popř. také o **sebeřízeném učení (se)**. Polemiku s Illichem není třeba stavět jen na argumentaci, že Komenského záměr byl ve skutečnosti jiný, než jak ho Illich pochopil. Komenský nechápe vzdělávání jako samoučelné, jde mu o vzdělávání jako předpoklad moudrosti a nápravy světa, ocitajícího se ve stavu dlouhodobého vážného úpadku. Navíc nejenom škola má uvádět do světa, ale i svět sám je svého druhu školou (Palouš, 1992). Jinými slovy vyjádřeno, Komenského pozice není v zásadním protikladu například ani vůči pragmatismu s jeho důrazem na zkušenost jako zdroj učení. Moudrost a zkušenost k sobě mají naopak blízko.

Vedle právě uvedeného hlavního argumentu by měl zaznít ještě jeden doplňující. Týká se (nejenom) didaktiky jako umění vyučovat.¹ Komenský ve svém díle (např. Komenský, 2010) trvale zdůrazňuje požadavek zájmu o celek. Relevantní vzdělávání je podle něj to, které pracuje se zřetelem ke kontextu. Jinak řečeno, nic neexistuje izolovaně a vše má ve světě své správné místo, a právě se zřetelem k tomu je třeba vzdělávat. Ostatně Komenského životním mottem byl požadavek nenásilnosti jako věrnosti přirozenému řádu světa.

Vědomí celistvosti světa a starost o jeho stav začínají porozuměním blízkému světu, v němž jsme přirozeně doma. Není násilné zmínit zde pozdější

2 Za svého života sklídl Komenský největší uznání právě za práci v oblasti didaktiky. Byl zván jako expert do různých zemí, aby v nich připravil školské reformy (Anglie, Švédsko, Uhry), tato role mu ale spíše bránila pracovat na jeho hlavních prioritách – viz následující odstavec.

pojem životní svět. Idealismus se setkává se zájmem o praktické stránky života. Škola (či lépe vzdělávání) je **dílnou lidskosti** (Komenský, 1966b, s. 438 nn.). Univerzální přístup ke vzdělávání (*pampedia*) má sloužit rozvoji moudrosti (*pansophia*) a vytvořit předpoklady pro všeobecnou nápravu světa (*panorthosie*). Ideálem je vzdělávat všechny, ve všem a všestranně – latinsky *omnia, omnes a omnio* (Komenský, 1966a, s. 269), resp. řecky *pantes, panta* a *pantós* (Komenský, 2010, s. 136).

Za podnětnou stránku jeho myšlení je možné považovat schopnost vysvětlit a obhájit význam oblastí, které jsou jinde častokrát brány jako sobě navzájem vzdálené, až zcela rozpojené – zejména práce, morálka, filozofie a náboženství, spravedlnost. Lidský svět a jeho jednotlivé složky i příroda nejsou u probíraného autora stavěny proti sobě nebo hierarchizovány, Komenský se např. staví vůči pohrdání nevzdělanými. Své pansofické dílo věnuje všem lidem, *gens humana*, bez ohledu na to, zda se narodili jako křesťané (Čížek, 2017, s. 33, 34). Praktické, každodenní není pojednáno bez vazby na otázky smyslu věcí. Moudrost jako to nejcennější, co můžeme v životě získat, je totiž nemyslitelná bez zkušenosti (Komenský, 2010, s. 133).

Požadavek pojímat svět jako celek u Komenského zakládá i několik dalších pozoruhodných směrů uvažování, za konkrétní zmínku stojí hlavně motiv jednoty poznání ve vědě a kritika roztržštěnosti jednotlivých disciplín, světoobčanství a zájem o mírové soužití nebo kritika škodlivosti karteziánského dualismu. Při veškerém důrazu na aktuální (či lépe nadčasové) prvky Komenského díla je současně třeba otevřeně poukázat na limity způsobů jejich uchopení. Konkrétně se jedná o zjevnou naivitu představy o slučitelnosti všech existujících odborných poznatků¹ nebo silný západocentrismus ve smyslu přesvědčení o nadřazenosti křesťanství nad jinými náboženstvími.²

3 Jedno z hlavních období Komenského díla bývá proto nazýváno jako encyklopedické.

4 Komenský dlouhodobě vyvíjel rozličné ekumenické snahy. Kromě toho uznával schopnost všech lidí podílet se na rozvoji dostupného poznání.

2. VZDĚLÁVÁNÍ

JAKO GLOBÁLNÍ SPOLEČNÉ DOBRO – PŘÍSTUP UNESCO NAHLÍŽENÝ KOMENSKÉHO PERSPEKTIVOU

Následující stručný přehled vybraných prvků vzdělávací politiky UNESCO neaspiruje na komplexní kritickou analýzu diskurzu. Pro výběr informací se stal klíčem pouhý výskyt určitých (zpravidla dlouhodobých) motivů v hlavních politických dokumentech probírané organizace. Je tedy nutné připustit, že situace může být chápána jako složitější (paradoxnější), než jak vyplývá z následujících odstavců, které se zaměřují na převládající směřování UNESCO, přičemž netematizují výskyt vzácných prvků mimo hlavní proud jeho politiky.⁵

Vzdělávání jako mezinárodně respektované základní lidské právo se na úrovni základního vzdělávání etabluje krátce po druhé světové válce. V návaznosti na to UNESCO dále průkopnický prosazuje uznání vzdělávání dospělých jako součást práva na vzdělávání. V této aktivitě pokračuje od roku 1976 k dnešku (UNESCO, 1976; 2016a).

Univerzalistický přístup ke vzdělávání UNESCO dále dlouhodobě projevuje svým zájmem o různé znevýhodněné skupiny (zejména chudí nebo ženy v zemích globálního Jihu) i odporem vůči jeho instrumentalizaci vedenou ekonomickými zájmy (Milana, 2012).

Zaznamenána by měla být také argumentace problematizující komercializaci vzdělávání dospělých, neboť se může stát zdrojem růstu nerovností v přístupu k tomuto dobru (např. UNESCO, 2009).

Uvedený přehled (jistě by ho bylo možné rozšiřovat) dokládá zájem UNESCO učinit ze vzdělávání (včetně vzdělávání dospělých) univerzálně uznané a současně prakticky dostupné právo. Nicméně při hodnocení míry univerzalizmu v přístupu je žádoucí rovněž zhodnotit způsoby zdůvodnění,

5 Konkrétním příkladem může být současný výskyt sociálnědemokratických i neoliberalních motivů v jednom ze stěžejních dokumentů organizace (UNESCO, 1996), jak ho zmiňuje Milana (2012). Dalším příkladem nejednoznačné zakotvenosti UNESCO může být jeho zintenzivňující se spolupráce se Světovou bankou a zejména s OECD v oblasti měření a podpory funkční gramotnosti (Perkiö, 2011), nejnověji v měření stavu funkční gramotnosti v návaznosti na cíl udržitelného rozvoje (SDG 4), jak byl formulován OSN pro období 2015–2030.

na jehož základě je vzdělávání (včetně vzdělávání dospělých) uznáno za „dobro“ a k jakým dalším dobrům je vztahováno.

Existuje široká shoda, že celkový přístup UNESCO je veden snahou přispívat k tvorbě humánní společnosti modelované na (sociálně)demokratických principech, kdy je spojován pokrok jednotlivce v souvislosti s rozvojem společnosti (Milana, 2012; Lima, Guimarães, 2011). Je třeba zaznamenat zájem na široce pojatém pokroku, který není definován převážně ekonomicky, ale emancipační chápáním jako rostoucí obecnou schopnost lidí kontrolovat své životy a podílet na demokratické správě komunit, přičemž stranou nezůstává tvorba demokratické světové společnosti neoddelitelné od existence **globálního (občanského) vzdělávání** – *global (citizenship) education* (např. UNESCO, 2016b).

Právě tato (kvazi)politická či přesněji vyjádřeno morálně-politická rovina je platformou, na níž lze provést smysluplné srovnání Komenského a UNESCO. Zájem o nenásilí a mír, kooperativní soužití lidí a vůbec jejich dobro jsou nepřehlédnutelným „společným jmenovatelem“ obou přístupů. Mimo to je potřeba jmenovat zájem znát vlastní místo v rámci složitých celků.⁶ Za zmínku stojí požadavek vědění přístupného všem (UNESCO, 2005). Zájem o reálný (praktický) život zahrnující i sféru práce nebo řešení praktických problémů jsou dalšími spojovníky mezi UNESCO a Komenským.

Pokud bychom si vzali k ruce přehled základních rysů konceptu celoživotního vzdělávání vypracovaného UNESCO, nacházíme až pozoruhodnou míru shody s Komenského myšlenkovým světem ve všech hlavních bodech.⁷ Konkrétně jde o následující klíčové ideály: vzdělávání je celoživotní a všudypřítomné; život je hlavním zdrojem učení; vzdělávání má být přístupné všem, učení se nemá žádné hranice, vzdělávání přímo souvisí s kvalitou života (Finger, Asún, 2001, s. 25). Naopak nejednoznačné je to s možností z Komenského pozic přitakat představě, že samotná přítomnost procesu učení je důležitější než jeho obsah. Ze zjevných důvodů je problematické jakkoli s Komenským spojovat představy o sociálních hnutích, které jsou jednoznačně až moderním fenoménem a které UNESCO považuje za důležitou součást aktivní občanské společnosti.

6 Nabízí se připomenout zásadu Římského klubu „mysli globálně, jednej lokálně“.

7 Ponechme nyní stranou, že s novým důrazem na učení (na místo na vzdělávání) byl starší koncept částečně redefinován, kdy pedagogický a filozofický přístup vystřídal psychologizující akcent.

V návaznosti na první uvedenou neshodu je ale potřeba ukázat na jeden důležitý rozdíl mezi Komenským a UNESCO. Jak bylo uvedeno výše, Komenský může být představen jako jeden z prvních novověkých autorů pracujících v těsné blízkosti později mohutně rozvinuté myšlenkové tradice *Bildung*. Vzdělávání je pro něj hodnota sama o sobě. Jeho argumentace se zdaleka neomezuje na cíl rovnosti mezi lidmi nebo na řešení praktických problémů (i když, jak bylo řečeno, s těmito náměty také někdy soustředěně pracuje). Skutečným hlavním cílem je náprava světa prostřednictvím jeho pochopení. Samo vzdělání je dobro, ne jen prostředek na cestě k jiným dobrům. Proto je nezbytné pečovat o to, aby vzdělání mělo univerzální charakter, ať už jde o jeho dostupnost, či obsah.

Komenského perspektiva tedy odpovídá části kritiky adresované UNESCO v době, kdy byl rozpracovaný koncept celoživotního vzdělávání nově představen, tj. v sedmdesátých letech. Úspěšnost vzdělávání není správné poměřovat jen (nebo alespoň převážně) jeho praktickými přínosy (Wain, 1987). To platí i v případě nadindividuálních problémů spojených třeba se snahou prosazovat zmenšení nerovnosti mezi lidmi či jinými klíčovými problémy **udržitelného rozvoje** (*sustainable development*), jakkoli je třeba dané cíle uvítat. Utilitární tendence se míjejí s představou o vnitřní hodnotě vzdělávání jako morální aktivity.

Ale i tehdy, jde-li nám o praktické cíle, jako jsou např. cíle politické, by měl být pro nás zásadní argument, který formuluje celá řada myslitelů a který v krátkosti shrnuje Marcuse (2000, s. 23). Máme-li se osvobodit, je nezbytné být nejprve vnitřně svobodný. Pokud ho přijmeme za svůj, lze bez váhání přitakat tvrzení, že vzdělávání a učení na jedné straně a emancipace na straně druhé jsou provázány (Biesta, 2012b), a následně třeba také úspěšně rozvíjet postřeh, že právě v současné době je zájem o emancipaci cestou vzdělávání se možná potřebnější, než byl kdykoli v minulosti (Biesta, 2012b, s. 6).

Myšlenku o emancipačním přínosu vzdělávání, který je založen na růstu vnitřní svobody, v klíčových politických dokumentech UNESCO nacházíme. Ale s takovým prostým konstatováním se nelze spokojit. Předmětem polemiky se může stát síla uvedeného argumentu a stupeň jeho rozpracování, jak je můžeme zaznamenat v klíčových dokumentech. Pracuji zde hlavně se dvěma rozhodujícími příspěvky z posledního čtvrtstoletí (UNESCO, 1996, 2015), soustředěněji pak s druhým z nich.

Programově zaměřené dokumenty *Learning: The Treasure Within* (UNESCO, 1996) a *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* (UNESCO,

2015) se explicitně přihlašují k humanistickému přístupu rozpracovanému UNESCO na začátku sedmdesátých let. První uvedený materiál známější pod názvem *Delorsova zpráva* rozpracovává zásady (pilíře) nazvané jako „učit se vědět“, „učit se jednat“, „učit se žít společně“ a „učit se být“. Představa o „učení se být“ je pak určitým završením celého využitého myšlenkového postupu. Jsou v ní kondenzovány cíle svobodného myšlení, úsudku a odpovědnosti, tedy právě esence celé humanistické tradice přístupu ke vzdělávání.

Rovněž dokument *Rethinking Education* se odvolává na humanistický přístup a pokouší se ho aktualizovat pro podmínky pokročilé globalizační změny. Hned na úvodní straně kapitoly věnované tomuto tématu se kondenzovaně zmiňuje „důstojnost, možnosti účinného jednání a sociální péče pro každého člověka“. Důraz je položen na skutečnost, že humanismus je dlouhodobě přítomný v jinak různorodých náboženských, kulturních a filozofických tradicích. Hovoří se o překročení pouhého zájmu o praktické dovednosti a o nepostradatelnosti „... hodnot života a lidské důstojnosti, nezbytných pro společenskou rovnováhu v diverzifikovaném světě“ (UNESCO, 2015, s. 37, přeloženo autorem). Zmiňovaný přístup je dále charakterizován jako jdoucí proti současnému dominantnímu diskurzu v oblasti orientace vzdělávání na potřeby ekonomiky a trhu práce.

Právě na tomto místě lze zaznamenat humanismus jako svým způsobem velmi nekonformní přístup. Dlouhodobě používaná opozita jako všeobecně zaměřené „liberální vzdělávání“, orientované na poznání vyšší kultury, a „radikální vzdělávání“, zaměřené na sociální změnu (viz např. Jarvis, 1985) jsou si v současné době jen zdánlivě paradoxně blíží než v minulosti. Jarvis (2000) pozoruhodným (byť letmým) způsobem přehodnocuje liberální přístup, tradičně ve vzdělávání dospělých chápaný coby konzervativní (a snad i elitářský), a charakterizuje ho jako nový fenomén ve vzdělávacím hnutí, pojímaném jako hnutí sociální. Dokazuje to na příkladu vzdělávání seniorů, jež se vymyká hlavnímu proudu vzdělávání sledujícím adaptabilitu výkonnosti na trhu práce. Pokud je na tomto místě prostor pro zkratku, mohla by zaznít zásada formulovaná filozofem Michaelem Hauserem (2011, nestránkováno): „Buď nonkonformní, vzdělávej se.“

Pokud jsem doposud převážně jen přibližoval vybranou dimenzi vybraných klíčových dokumentů UNESCO a nevymezoval se proti ní, je nyní třeba postoupit dále a formulovat kritický postřeh. Ten se zřejmě poněkud nezvykle netýká obsahu, který nám samotné dokumenty nabízejí. Místo toho upozorňuje na disproporce, jež v něm nalézáme. Ty lze jednoduše

vystihnout poukazem na částečný nesoulad mezi využitým ideovým rámcem a vlastním rozpracovaným obsahem. Zatímco ideový rámec UNESCO v sobě dokáže úspěšně spojit kulturní a sociální kritiku problémů současného globalizovaného světa, vlastní konkrétní obsah dokumentů se téměř výhradně zaměřuje na sociální a politické cíle a souvislosti, v menší míře také třeba na technologické stránky vzdělávání a učení, a to ať už jde o příklady dobré praxe, či odpovídající doporučené postupy. Například třetí globální zpráva UNESCO o vzdělávání a učení se dospělých, *GRALE 3* (UNESCO, 2016b), už svým podtitulem odkazuje k přínosům vzdělávání a učení se v oblastech zdraví, blahobytu, zaměstnanosti, trhu práce, sociálního, občanského a komunitního života, ale nezmiňuje se vůbec např. o hodnotě seberealizace.

MÍSTO ZÁVĚRU

Článek je psán jako určitá obrana Komenského i UNESCO jako autorů naléhavých a nosných myšlenek. Pro oba popisované myšlenkové světy je přes jejich odlišnosti typický důraz na spojení vzdělávání a života a pochopení vzdělávání jako univerzálního/globálního dobra, jehož rozvíjení je zásadní pro existenci všech hlavních rozměrů dobrého lidského života i dobrého světa.

Společného lze identifikovat daleko více než rozdílného. Jak Komenský, tak UNESCO reagují na existenci krizí. Vzdělávání pro ně není všelék, ale zásadní dobro a naděje – nezbytný předpoklad nápravy krize. Starost o svět se u nich setkává s vytrvalým optimismem.

Komenský i UNESCO chápou člověka jako zvědavého tvora, jemuž je vlastní touha po věděni a po dobrém. Náprava světa je podle obou myšlenkových příspěvků možná přes změny v oblastech vzdělávání a učení, přičemž k potřebným změnám je potřeba přistupovat bez elitářství. Komenského přístup se může pro UNESCO stát inspirací při hledání rovnováhy mezi požadavkem kulturní změny a požadavkem změny sociální. Právě v tomto bodě vykazuje UNESCO deficit, jeho univerzalismus není plným univerzalismem. Tomu brání nedostatečně rozvinutá pozornost vůči vzdělávání jako hodnotě o sobě. UNESCO se vymezuje proti ekonomickému instrumentalismu, jeho přístup je však svého druhu rovněž instrumentální, byť zaměřený na řešení sociálních, politických a environmentálních problémů. Zatímco v otázce obecných cílů má UNESCO pozici vyrovnanou, v představě konkrétních kroků vykazuje rezervu.

Na tomto místě se otevírá téma krize a utopie. Slovo „utopie“ mívá často negativní konotace, odkazuje totiž k něčemu nemožnému. Zároveň je celkem široce uznávána alespoň potenciálně pozitivní dimenze utopie (Mannheim, 1991). Například pro Giddense (1998) je pozitivní podoba utopie (přesněji řečeno tzv. utopický realismus) jeden z nejlepších způsobů, jak se lze vyrovnávat s problémy světa, v němž žijeme. K utopii jako něčemu prospěšnému se v nedávné době explicitně přihlašuje také UNESCO (UNESCO, 1996; Elfert, 2015; Elfert, 2020). Utopické pojetí vzdělávání je v názvu úvodní kapitoly *Delorsovy zprávy* (UNESCO, 1996) označeno za nezbytnost, samo vzdělávání v plném slova smyslu je vždy svým způsobem utopií.

Nejlépe právě zde lze zmínit na další klíčový pojem, kterým je *imaginace*. Imaginace nás odkazuje především ke schopnosti pracovat nikoli s tím, co je nevyzkoušené, ale s tím, co se liší od známého a zavedeného. Pokud je odkazováno na neproveditelné (utopické), je vhodné rozlišit, co je neproveditelné „jen“ proto, že si to nedokážeme představit. Jinak vyjádřeno, utopické jako to, co má být reálné, může být skutečně reálné. Utopie včerejška a dneška se mohou v nějaké podobě stát pravdami zítřka.

LITERATURA

- Biesta, G. J. J. (2012a). Giving teaching back to education: responding to disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49.
- Biesta, G. J. J. (2012b). Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? *Studies in the Education of Adults*, 44(1), 5–20.
- Čížek, J. (2017). *Komenský a Bacon: dvě raně novověké cesty k obnově vědění*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88–100.
- Elfert, M. (2020). Revisiting the Faure Report and the Delors Report: Why was UNESCO's utopian vision of lifelong learning an “unfailure”. In Finnegan, F., & Grummell, B. (Eds.), *Power and possibility: adult education in a diverse and complex world* (s. 17–25). Leiden, Boston: Brill Sense.
- Fejes, A., & Salling Olesen, H. (2010). Envisioning future research on the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1–2), 7–16.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2001). *Adult education at the crossroads: learning our way out*. London – New York – Leicester: Zed Books & NIACE.

- Giddens, A. (1998). *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Hauser, M. (2011). Buď nonkonformní, vzdělávej se. *Deník Referendum*, 22. 4. 2011. Dostupné z: <http://denikreferendum.cz/clanek/10204-bud-nonkonformni-vzdelavej-se>Illich, I. (2001). *Odškolení společnosti: polemický spis*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Jarvis, P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (2000). The education of adults as a social movement: a question for late modern society. In Wildemeersch, D., Finger, M., & Jansen, T. (Eds.), *Adult Education and Social Responsibility: Reconciling the Irreconcilable?* (s. 57–72). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Komenský, J. A. (1966a). Pampédie. In Komenský, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského: svazek IV. Výbor z Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku* (s. 265–338). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Komenský, J. A. (1966b). Panorthosie. In Komenský, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského: svazek IV. Výbor z Obecné porady o nápravě věcí lidských a z věcného pansofického slovníku* (s. 379–477). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Komenský, J. A. (2010). *Předehra pansofie: objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia.
- Lima, C. L., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: a critical introduction*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Mannheim, K. (1991). *Ideologie a utopie*. Bratislava: Archa.
- Marcuse, H. (2000). *An Essay on Liberation*. Boston: Beacon Press.
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117.
- Nordenbo, S. E. (2002). Bildung and the thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 341–352.
- Palouš, R. (1992). *Komenského boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Perkiö, M. (2011). A Map for Literacy Research. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 132–144.
- Piaget, J. (1993, orig. 1957). *Jan Amos Comenius (1592–1670)*. UNESCO. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF>

- Pikkarainen, E. (2012). Signs of reality: the idea of general Bildung by J. A. Comenius. In Siljander, P., Kivelä, & Sutinen, A. (Eds.), *Theories of bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (s. 19–29). Rotterdam: Sense.
- Rasmussen, P. (2007). Adult learning in modernity. In Kryger, N., & Ryvn, B. (Eds.), *Learning beyond Cognition* (s. 57–73). København: Denmark's Paedagogiske Universitetsforlag.
- Siljander, P., Kivelä, A., & Sutinen, A. (Eds.) (2012). *Theories of bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense.
- Salling Olesen, H. (2006). Beyond the abstraction! Adult education research from idealism to critical social science. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 241–256.
- Šíma J. (2016). *Bildung: historie a perspektivy*. Diplomová práce. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/82358>
- Thomas, J. (1957). Spiritual ancestor of UNESCO. *The UNESCO Courier*, 10(11), 3.
- UNESCO (1976). Recommendation on the development of adult education. *Records of the General Conference: volume 1. Resolutions*. Nineteenth Session, Nairobi, 26 October to 30 November 1976.
- UNESCO (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of International commission on education for the twenty-first century*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2005). *Towards knowledge societies*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2009). *1st global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2016a). *3rd global report on adult learning and education*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (2016b). *Education for people and for planet: Creating sustainable futures for all*. Paris: UNESCO.
- Wain, K. (1987). *Philosophy of lifelong education*. London: Croom Helm.

Kontakt

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.: martin.kopecky@ff.cuni.cz