

## SPOLEČNOST VĚDĚNÍ A KURIKULUM BUDOUCNOSTI

DAVID GREGER, KAREL ČERNÝ

**Anotace:** Tato studie se zabývá vztahem mezi rozsáhlou sociální transformací vyspělých společností směrem ke společnosti vědění (případně společnosti informační, učící se apod.) a možných implikací těchto společenských změn pro kurikulum a kurikulární politiku. Studie teoretického charakteru se snaží o propojení sociologické a pedagogické perspektivy na danou problematiku, pohybuje se přitom zejména na makroúrovni. Zvláštní důraz je kladen na problematiku nových zdrojů sociálních nerovností a spravedlnosti ve vzdělávání.

**Klíčová slova:** společnost vědění, informační společnost, postindustriální společnost, učící se společnost, sociální změna, sociální stratifikace, kurikulum, kurikulum budoucnosti, celoživotní učení

**Abstract:** This study deals with various relations between nowadays great social transformation towards knowledge society (information, learning society etc.) and its implications for the curriculum and curricular policy. The theoretical analysis brings together sociological and pedagogical perspectives and is mainly concerned with macro-level. Particular stress is put on the problem of new sources of social inequalities and equity in education.

**Key words:** knowledge society, information society, post-industrial society, learning society, social change, social stratification, curriculum, curriculum of the future, lifelong learning

### Úvodem

Autoři se snaží tematizovat vztah mezi aktuální sociální transformací směrem ke společnosti vědění a výzvami, které tyto změny kladou na podobu školního kurikula. Studie teoretického charakteru se snaží o propojení sociologických a pedagogických poznatků vztahujících se k danému tématu, přitom její analytický záběr se koncentruje zejména na makrorovinu problematiky, nikoliv na úroveň školy, třídy či osobnosti žáka. Do jaké míry reagují koncepce kurikula a jeho reformy na nové požadavky společnosti vědění? Nebo naopak, do jaké míry jsou změny v pojetí kurikula odrazem sociální transformace směrem ke společnosti vědění?

## 1. Společnost vědění

Lze koncepci společnosti vědění přirovnat k Yettimu, o kterém sice každý mluví, ale nikdo ho vlastně v realitě nikdy neviděl (časté normativní – nikoliv analytické – užívání termínu), případně vlastně nikdo neví, jak přesně vypadá (vágnost nadužívaného pojmu)?

Nejde jen o jedno z mnoha relevantních pojmenování současné společnosti (např. postindustriální, postmateriální, globální, informační, multikulturní, individualizovaná, učící se aj.), se kterými se „roztrhl pytel“ v druhé polovině 20. století, kdy začalo být jasné, že dosavadní sociologický portrét označující společnost, ve které žijeme, jako společnost industriální (případně kapitalistická), je stále více nedostačující?

Je oprávněná otázka sociologa Jana Kellera (2002, s. 33), když se ptá: „Není to náhodou jen eufemismus pro poměry, kdy vědění je přiřazeno jen jako další tržní artikl do dlouhé řady jiných komodit, které jsou pro solventní zájemce volně na prodej?“ Tedy jakási ekonomizující redukce analýzy současné společnosti, která je ale ve skutečnosti daleko komplexnější a nese podstatné znaky, jež koncepci společnosti vědění unikají.

Jaké jsou tedy definiční znaky společnosti vědění a v čem se tak zásadně odlišuje od společnosti industriální? Sociolog Arnošt Veselý (2004, s. 434) shrnuje hlavní tezi takto: „Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl (odtud pak pojmenování „průmyslová“ nebo „kapitalistická“ společnost), v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění, *důsledkem čehož se následně zásadně mění i veškeré společenské instituce.*“ (pozn.: kurziva doplněna autory). O společnosti vědění lze podle Willkeho (2000, s. 247) mluvit, pokud jsou všechny funkční oblasti společnosti (např. hospodářský, politický, právní, zdravotní systém) – tedy nikoliv pouze systém vědecký – pro své každodenní fungování a reprodukci odkázány na vytváření stále nového vědění.

### 1.1. Tři pilíře společnosti vědění

Při bližším analytickém pohledu zjistíme, že koncepce společnosti vědění si všímá tří významných – a vzájemně provázaných – ohledů typických pro současnou společnost. Tedy diskontinuity v porovnání se společností industriální. Přitom si eklekticky (a kriticky) vypůjčuje od svých třech ideových předchůdců (jakýchsi „prototeorií společnosti vědění“): (1) teorie informační společnosti, (2) koncepce ekonomiky založené na vědění a konečně (3) teorie postindustriální společnosti (podle Veselý 2004, s. 437-438).

1. Pro společnost vědění je typická **technologická změna** charakteristická vytvářením **infrastruktur druhého řádu** (počítačové komunikační a informační technologie). Ty se od infrastruktur prvního řádu (silniční, železniční a telefonní sítě) odlišují

tím, že umožňují neskonale rychlejší, rozsáhlejší a levnější výměnu informací a produkci vědění. A to v globálním měřítku (Willke 2000, s. 248). Mnohonásobně (podle Veselý 2003, s. 86, Veselý 2004, s. 437) se zrychlily operace, jež ještě nedávno vyžadovaly dlouhé úsilí mnoha lidí. Výkonnost počítačů se zvyšuje stále v souladu s tzv. Mooreovým zákonem, tedy se minimálně zdvojnásobuje každé 2 roky. V posledních cca 25 letech klesly náklady na posláni trilionu bitů dat ze 150 tisíc amerických dolarů na 20 centů.

Důsledků technologické změny<sup>1</sup> provázené akcelerující, časoprostorovou kompresí světa – čas a prostor se stávají irelevantním omezením lidských aktivit – je celá řada, například: nová mezinárodní organizace a dělba práce<sup>2</sup>; zostřená hospodářská soutěž (zákazníci i konkurence má více informací o cenách atd.), ale i kompetice mezi netržními institucemi (nemocnice, školy aj.); zvýšené riziko sociálních a regionálních nerovností dané rozdílným přístupem k ICT (tzv. *technological gap*); tlak na změnu struktury práce a nové kompetence (práce s informacemi, jejich produkce, viz dále).

2. Dalším významným ohledem jsou výrazné **změny v ekonomické struktuře**. Roste procento výrobků, které jsou relativně nenáročné na suroviny, energii, půdu či množství vložené manuální práce. Oproti tomu však **narůstá podíl vědění, které je ve znalostní ekonomice ve výrobcích obsaženo** („vložená inteligence“). U moderních produktů se tedy cena či přidaná hodnota odvíjí stále více od množství vědění (vložené expertize), které bylo k výrobě zapotřebí. Tato skutečnost je často demonstrována takto: produkce měřená na tuny je ve vyspělých zemích stejná jako před stoletím, reálný HDP podle cenové hodnoty je však dvacetkrát vyšší (Veselý 2003, s. 86, Veselý 2004, s. 438). Knihy jsou jakýmsi „archetypálním“ příkladem produktů založených na vědění – hlavní hodnotou knihy není papír nebo výrobní proces, ale vložené vědění. Podobně se dnes ve znalostní ekonomice odvíjí i hodnota stále většího množství běžných výrobků<sup>3</sup>: od počítačů přes boty až po automobily (srov. Willke 2000, s. 255).

Ještě výrazněji a přesvědčivěji platí teze o narůstajícím podílu vědění v ekonomické produkci v sektoru služeb: to, co platíme u lékařů, psychologů, právníků, lektorů, architektů, finančních a marketingových poradců či správců sítí je zejména jejich vědění. Tito lidé „vykonávají inteligentní služby, které vyžadují neustálé studium a přizpůsobování novým situacím a problémům“ (Willke 2000, s. 254).

1 Například Willke (2000, s. 248) nechápe tento moment společnosti vědění jako důsledek jednostranného technologického determinismu, když se domnívá, že růst zpracování, rozšiřování a využívání informací a vědění vedl k poptávce po vytvoření infrastruktur druhého řádu.

2 Na globální úrovni se netýká pouze zboží masové produkce (např. notoricky známé příklady z textilního, obuvnického, strojírenského průmyslu), ale také sektoru služeb a dokonce i kvartéru (výzkumu a vývoje). Vynikající příklad uvádí Offe (2000, s. 196): data podnikového mzdového účetnictví lze z Německa zaslat levně a rychle do indického Bangalore, kde jsou přes noc zpracována týmem levných specialistů na německé účetnictví, aby byly výsledky již druhého dne ráno na stole při poradě vrcholného managementu.

3 Zcela analogicky se i reálná hodnota firem odvíjí stále méně od fyzického kapitálu, ale od kapitálu lidského (vzdělání, kreativity, nadání atp.) jejich zaměstnanců (Reich 1995).

Mezi důsledky uvedených změn významnosti faktorů ekonomické produkce lze uvést například: ve stále se zostřující (globální) soutěži se vědění proměnilo v základní faktor konkurenceschopnosti jedinců, firem, států či celých integračních uskupení (např. EU); vyspělé země v rostoucí míře investují do výzkumu a vývoje, do veřejného i soukromého vzdělání či do softwaru. Zvyšující se poměr vědomostního obsahu v komoditách a službách na úkor surovin a energií *může* napomoci rozdělení křivek ekonomického růstu a zátěže životního prostředí a tím přispět k (ekologicky i sociálně) trvale udržitelnému rozvoji společnosti (srov. Veselý 2003, s. 86).

3. Významným trendem jsou výrazné **proměny profesní struktury a trhu práce**. Poptávka po pracovní síle – zejména v průmyslu a zemědělství – se snižuje díky technologickému vývoji, v jehož důsledku jsme dnes schopni vyrobit stejné množství výrobků s třetinou pracovní síly, než bylo zapotřebí v 50. letech 20. století. Dalším důvodem změn v profesní struktuře je substituce tuzemské výroby výrobou zahraniční – buď se investoři stěhují do jiných zemí, nebo k nám přicházejí výrobky z jiných zemí (Offe 2000, s. 194).

Klasické teorie postindustriální společnosti (např. D. Bell, A. Tourein) počítaly s jednoduchým přesunem pracovní síly mezi sektory – ze zemědělství a průmyslu do sektoru služeb. Avšak absorpční kapacita trhu práce klesá a služby již ztrácí schopnost kompenzovat úbytek pracovních míst v primárním a sekundárním sektoru (Vzdělání a sociální spravedlnost... 1998). Navíc zastánci koncepce společnosti vědění ukazují, že tradiční dělení na zemědělství, průmysl a služby či analýza založená na počtu profesí nebo na distinkci manuální vs. nemanuální práce (viz postindustriální teorie) zastírá velmi podstatné změny v podobě práce *uvnitř* jednotlivých sektorů či profesních skupin. Jde především o tyto posuny: roste složitost práce, nelze si vystačit pouze s praktickou zkušeností a informálním vzděláváním, ale výkon práce vyžaduje vyšší kvalifikaci a vyšší účast na formálním i neformálním vzdělávání (Veselý 2004, s. 438-9).

V souvislosti s těmito posuny byla zavedena kategorie tzv. **vědomostních pracovníků**<sup>4</sup>. Podle analýzy OECD založené na šetření IALS (*International Adult Literacy Survey*) činí vědomostní pracovníci 18,6 % z pracovního trhu vyspělých zemí, přičemž poptávka po nich stále roste. Zároveň platí, že čím vyspělejší země tím vyšší zastoupení této skupiny<sup>5</sup>. Podle Petera Druckera není sama skupina vědomostních pracovníků vnitřně nijak homogenní. Nejvíce podle něj roste poptávka po profesích tzv. vědomostních technologů – jde o osoby, které sice částečně vykonávají manuální práce, avšak zároveň musí být vybaveny rozsáhlými teoretickými znalostmi, které lze získat pouze formálním vzděláváním, nikoliv pouhou praktickou zkušeností (např. počítačová technika, zdravotní sestry, laboranti aj.) (Veselý 2004, s. 439).

4 Nepanuje shoda ohledně definice, OECD definuje takto: 1. profese – pracovník je zaměstnaný jako „bílý límeček“ (v tomto bodě nepanuje shoda), 2. vzdělání – musí být vysoce kvalifikován, 3. činnosti, které pracovník nejčastěji vykonává, tj. úkoly, které souvisí s vytvářením a zpracováním informací (čtení, psaní, počítání).

5 Z výsledků založených na šetření IALS plyne, že nejvíce vědomostních pracovníků má Švédsko – 25,5 %, nejméně pak Polsko – 6,4 %.

Také změny profesní struktury a zvyšování podílu vědomostní práce s sebou nesou celou řadu důsledků. Lze například hovořit o určitých nadějích týkajících se problému stárnutí společnosti a zachování udržitelného poměru mezi produktivní a neproduktivní složkou populace. „U dnešních důchodců, kteří byli povětšinou zaměstnání manuálně, je to těžko představitelné, avšak u vědomostních pracovníků si lze představit i padesátiletou pracovní kariéru a práci do jejich sedmdesáti (i více) let“ (Veselý 2003, s. 86).

## 1.2. Společnost vědění ve druhém poločase

V současnosti dochází k redefinici koncepce společnosti vědění, jak ji známe od jejích „klasiků“ P. Druckera, N. Stehra a dalších. Tato koncepce musela od samého svého počátku čelit námitce, že se přeci všechny společnosti zakládají na určitém vědění – určitém způsobu jeho produkce, distribuce a aplikace. Ani argument o tom, že dnes dochází ke kvantitativnímu nárůstu vědění, není zcela přesvědčivý – spolu s vysokým tempem inovace dnes vědění a dovednosti zastarávají jako nikdy v minulosti (Veselý 2004, s. 440, Petrušek 2006, s. 408).

Dále výzkumy ukázaly, že velká část inovací je realizována bez předchozího výzkumu a že pouze 10-25 % nákladů na inovace je spojeno s výzkumem a vývojem. Neplatí tedy ani známá Bellova propozice o růstu váhy teoretického vědění, ukazuje se spíše, že nové vědění vzniká v kontextu aplikace (Veselý 2004).

Naprosto **zásadní roli širšího sociálního a kulturního kontextu**, ve kterém probíhá produkce vědění, reflektuje model **sociálních inovačních sítí**. Ukázalo se, že efektivita procesu inovace závisí na interakci a výměně vědění v sociálních sítích, na kterých je navěšena široká paleta aktérů: výzkumných center, univerzit, think tanků, soukromých podniků, profesních sdružení či neziskových organizací. Produkce nového vědění tedy závisí nejen na **lidském kapitálu** (tj. vědění, znalosti, dovednosti a postoje vtělené v jednotlivcích), ale také na **kapitálu sociálním** (rozvětvené síti vztahů založených na důvěře a dodržování sociálních norem) (Veselý 2003; Veselý 2004; Blažek, Uhlíř 2002).

## 1.3. Společnost vědění natažená na skřípec

Do samého centra diskusí točících se okolo společnosti vědění se dostal naléhavý problém **sociální stratifikace**, nerovnosti a dezintegrace společnosti<sup>6</sup>. Ve společnosti vědění se mění pravidla, podle nichž se společnost strukturuje: rozhodující roli při rozhodování o tom, kdo obsadí jakou pozici na sociálním žebříčku, již nehraje ani moc, ani vlastnictví, ani profesní zařazení, ale (disponibilní) vědění (Petrušek 2006, s. 412). Původně se s tímto posunem pojil jistý optimismus; měly se setřít rozdíly

---

6 Problém nelze zužovat jen na stratifikaci vertikální (tedy dělení společnosti na sociální třídy), ale principy fungující ve společnosti vědění vedou také k polarizaci horizontální, ať již mezi jednotlivými částmi města, mezi jednotlivými kraji či regiony na úrovni států, ale také ke stratifikaci globální (blíže např. Blažek a Uhlíř 2002).

mezi třídami a vrstvami, které spočívaly na nerovné distribuci a reprodukci kapitálu. Jestliže se hlavním „kapitálem“ stávají znalosti, dovednosti a kompetence jedinců, pak se vlastně každý, kdo je ovládne, stává „kapitalistou“ (srov. Drucker 1993).

Stále více sociálních rozdílů – např. výše příjmu či riziko nezaměstnanosti – se odvíjí od rozdílů ve vzdělání a kvalifikaci. Sociální struktura (Willke 2000, s. 256-257) se rozdiferencuje do tří segmentů analogicky s rozdělením trhu práce do tří částí. V horním segmentu se nachází okolo 20 % práceschopného obyvatelstva. Jde o opravdové pracovníky společnosti vědění – vysoce profesionalizované a kompetentní osoby s vysokým vzděláním a globálně mobilní, bez problému nalézt zaměstnání.

Na opačném konci stratifikačního systému se nachází spodní segment sestávající rovněž asi z 20 % obyvatelstva. Tito lidé jsou pro společnost vědění ztraceni, postižení nezaměstnaností a odsouzeni k závislosti na státních transferových platbách. Nejsou totiž schopni nebo ochotni kontinuálně revidovat a doplňovat své vědění (viz celoživotní učení), chybí jim také schopnost tvůrčím způsobem kombinovat a koordinovat vědění nejrůznějších typů a oborů, tedy kompetence nutné pro začlenění do znalostní ekonomiky.

Nakonec existuje velký segment až 60 % práceschopných osob, který se stále více profesionalizuje, pracuje s nejrůznějšími expertizami, disponuje vysokou kvalifikací a pozitivním postojem k celoživotnímu vzdělávání, je však zranitelný rychlými změnami v požadavcích na kvalifikaci (např. z důvodů technologické změny). Kritické hlasy připomínají (např. Petrusek 2006b), že klasický proletariát bude do značné míry nahrazen vrstvou lidí („intelektuariátem“), která sice již nebude pracovat manuálně, avšak bude postavena stejně nízko na sociálním žebříčku, bude vykonávat podobné rutinní pracovní úkony atd. Z toho vidíme, že tento střední segment pracovního trhu bude patrně vnitřně velmi různorodý a s vysokou mírou fluktuace do segmentu horního, ale i spodního<sup>7</sup>.

Kvantitativně podobné rozvrstvení společnosti nabízí americký ekonom R. Reich (1995, s. 249-350, Reich 2003) s jeho slavným dělením povolání do tří skupin: symbolické analytiky, osobní služby a běžné výrobní služby. **Symbolických analytiků** je v těch nejvyspělejších ekonomikách zhruba 20 procent z celkové pracovní síly. Jejich práce je založena na manipulaci se symboly – pomocí symbolů realitu nejprve rozloží, aby její prvky následně přeskupily v realitu jinou. Specializují se na identifikaci problémů, jejich řešení a zprostředkování nových nápadů, jejich schopnost produkovat a aplikovat inovace přináší největší přidanou hodnotu. Mezi klíčové kompetence symbolických analytiků patří: schopnost abstrakce (umět pracovat s modely, vzorci, metaforami, analogiemi aj.), nikoliv schopnost biflování rychle zastarávajících dat, systémové myšlení (propojování znalostí, poznatků z různých oborů), schopnost experimentovat a učit se na základě zkušenosti, kreativita a týmová práce (tj. naslouchat, ale také formulovat a prezentovat svá stanoviska).

V **běžných výrobních službách** – založených na rutinních a monotónních postu-

7 Domníváme se, že teoretici společnosti vědění (či informační, učící se aj. společnosti) poskytují nejdetailejší popis horního sociálního segmentu (vrstvy vědomostních pracovníků), který u těchto autorů charakterizuje nejlépe nastupující éru společnosti vědění. Zbývajícím dvěma sociálními segmentům je vesměs věnována menší pozornost.



pech (ať již jde o výrobu či práci s informacemi) – pracuje také okolo 20 % zaměstnanců, jejich počet však ve vyspělých zemích klesá. Podobně nízkou míru autonomie mají také pracovníci v **osobních službách**, které jsou orientované na styk s konečným zákazníkem. Velkou roli proto hraje vystupování a komunikace. Počet pracovních míst v této skupině zaměstnání narůstá (bezpečnostní agentury, péče o seniory, číšníci, terapeuti, pokladní), problém je spíše s kvalitou těchto míst<sup>8</sup>. Podobně jako u Willkeho i u Reiche představuje hlavní problém, jak zabránit rozštěpení společnosti – již dnes totiž symboličtí analytici bezprecedentně bohatnou, zatímco lidé v běžných výrobních službách chudnou – a zabránit odtržení elit od zbytku společnosti (vlastní čtvrti, školy, nemocnice, bezpečnostní agentury, nechota platit daně aj.).

Vidíme tedy, že koncepce společnosti vědění se sice tváří, jako společnost všech, jako společnost, ve které žijí/budou žít všichni. Ve skutečnosti však relevantním způsobem vypovídá pouze o jednom, maximálně dvou horních sociálních segmentech, jichž se logika a principy společnosti vědění bezprostředně týkají. Zbylá část obyvatelstva na společnosti vědění vlastně neparticipuje (či pouze zprostředkovaně, nepřímou) a je z ní trvale vylučována (např. C. Offe proto hovoří o společnosti přelomu tisíciletí jako o **společnosti bez práce**)<sup>9</sup>. Jinými slovy jde o to, že diskontinuita mezi společností vědění a společností předchozího typu (industriální) není natolik výrazná, aby vedle sebe nekoexistovaly prvky společnosti vědění s prvky či sociálními segmenty předchozí industriální fáze. Například Toffler a Tofflerová (2001) v této souvislosti hovoří o tzv. vlnové koncepci sociální změny – paralelní koexistence, ale i srážení, společností druhé (industriální, masová) a třetí (informační, demasifikovaná) vlny.

## 2. Kurikulum pro společnost vědění

Analýza konceptu společnosti vědění, jíž jsme se věnovali v předchozí části, nám poslouží jako rámec a východisko pro úvahy o školním vzdělávání a jeho úloze v dnešní společnosti i společnosti nadcházející. Přijmeme-li tezi, že společnost prochází výraznou transformací od společnosti industriální směrem ke společnosti vědění, nabízí se otázka, zda se pojetí, funkce, cíle a obsahy školního vzdělávání proměňují v souladu se změnami společenských potřeb a požadavků, jež tato „nová“ doba přináší.

Jaké jsou tedy výzvy, jež před školní vzdělávání klade společnost vědění? A jak by mělo vypadat kurikulum pro společnost vědění? V čem se požadavky společnosti vědění a kurikulum reflektující změny společnosti vyjádřené konceptem společnosti vědění odlišují od požadavků a kurikula industriální společnosti?

---

8 Jde o pracovní pozice s nízkou mírou autonomie pracovníka charakterizované nízkým příjmem, vysokým podílem rutinních úkonů, snadnou zaměnitelností jedinců či vysokou fluktuací, navíc často založených na pracovních kontraktech typu dílčích úvazků, smluv na dobu určitou a brigádních výpomocí (srov. Reich 1995).

9 Z toho ovšem v žádném případě neplyne, že by se mělo vzdělávání pro společnost vědění v plném rozsahu poskytovat pouze úzkému segmentu žáků odpovídajícímu podílu vědomostních pracovníků.

## 2.1. Jaké vzdělání pro společnost vědění?

Z předešlého výkladu společnosti vědění by se mohlo jevit jako celkem zřejmé a snadno vyvoditelné, co budou pracovníci, občané či rodiče potřebovat pro aktivní účast a participaci na společnosti vědění, se všemi jejími výhodami, ale i riziky, jež s sebou přináší. Základní připomínkou bývá, že osobnost v nové společnosti musí být charakterizována otevřeností vůči změnám (musí být flexibilní), neboť tradiční jistoty nelze očekávat nejen na trhu práce, ale také čím dál méně v osobním životě. Ten vyžaduje stále větší míru odpovědnosti občanů a samostatného rozhodování. Byť nová společnost nabízí stále více a více konzultantů či poradců různého typu (od image-makerů, psychoterapeutů, daňových poradců aj.), finální rozhodnutí spočívá na jednotlivci samotném a množství voleb, a s tím související i nutnost se rozhodnout, v každodenním životě stále přibývá. Opustíme zde úvahy o tom, zda jsou na tuto změnu lidé dnešní doby připraveni, a o možných důsledcích nepřipravenosti a neochoty se rozhodovat a nést odpovědnost, jako je například hledání jistot v různých náboženských sektách (blíže viz Berger 1997).

Tradiční odpovědí na otázku, jaké vzdělání pro společnost vědění, tak bývá odpověď, že musí jít o vzdělání, jež si je vědomé své otevřenosti i „neukončitelnosti“, tedy že školní vzdělávání má člověka vybavit potřebnými kompetencemi pro další učení se (kompetence **učit se učit**), ale stejně tak motivací k dalšímu vzdělávání a nalézání smyslu dalšího učení pro vlastní existenci. Do popředí tak mnoho autorů dává tradiční koncept **celoživotního učení** a vidí v něm základní odpověď na výzvy společnosti vědění. Již E. Faure (1972) přináší koncept celoživotního učení a jeho význam pro učící se společnost. Učení po celou dobu života (*life-long*), a to nejrůznějšími cestami a v různých formách (*life-wide*) je tak pro mnohé tou jedinou dostačující odpovědí na požadavky společnosti vědění. Potřeba celoživotního učení pak je především zdůvodňována rozsahem i rychlostí proměn, jež „nová doba“ přináší, a to nejčastěji s odkazem na trh práce a zaměstnatelnost. Tempo vývoje a aplikace nových technologií vede k rychlému zastarávání technologií stávajících. Podle odhadů dojde v průběhu ekonomicky produktivní fáze života jedince k obměně většiny stávajících technologií, tempo růstu nových poznatků je přímo úměrné zastarávání poznatků, jež byly ještě donedávna aktuální. Zároveň vznikají zcela nové profese a pracovní pozice a staré zanikají – model, kdy člověk po dokončení školy nastoupil ke konkrétnímu zaměstnavateli či na konkrétní pracovní pozici, aby tam často vydržel až do důchodu, je minulostí.

Jinou odpovědí může být – s odkazem na práce D. Bella – důraz na **kompetence interpersonální a sociální**, jmenovitě pak především na schopnost týmové práce. D. Bell zdůrazňuje, že již neplatí romantická představa solitérního vynálezce, jenž ke svým objevům dochází kombinací vrozené geniality a intuice. K většině objevů a inovací se naopak dochází spoluprací velkých týmů lidí (ať již v organizacích či sítích), do popředí se tak dostává schopnost přejímat role v týmu, naslouchat druhým nebo formulovat, prezentovat a obhajovat své názory, což nás přivádí k důležitosti **komunikačních kompetencí** (ať již v mateřském jazyce, nebo v jazycích cizích).

Mezi dalšími důrazy a výzvami, které dle některých autorů klade společnost vědění na školní vzdělávání, můžeme uvést např. rozvíjení kreativity, kritického myšlení,



důraz na efektivní práci s informacemi a jejich hodnocení, schopnost propojování informací z různých oborů – interdisciplinarita, schopnost abstraktního myšlení a práce se symboly a jejich přetváření, ale také otevřenost k různosti apod.

Jestliže revidované koncepte společnosti vědění zdůrazňují širší sociální a kulturní kontext, ve kterém dochází k produkci vědění (viz koncepte sociálního kapitálu, důvěry atd.), roste také role širšího kulturního rozhledu a občanských kompetencí. Naopak kritické analýzy budoucího směřování společnosti před nás kladou rovněž otázku, do jaké míry by škola měla vytvářet také například kompetence pro společnost bez práce (C. Offe, U. Beck) – pro vynucený volný čas a schopnost s ním smysluplně a společensky nedestruktivně nakládat (občasné práce, zapojení do činnosti široké palety nevládních organizací či participace na životě obce atd.).

Toto jsou jistě odpovědi a výzvy, jež najdeme ve velkém množství studií jak akademického, tak i politického charakteru. Mnohé z výše uvedených kompetencí našly odezvu ve formulaci doporučení Evropské komise pro tvorbu kurikula, jež by odpovídalo učící se společnosti (*learning society* – což je koncept společnosti pozdní doby, který dominuje dokumentům EU) – blíže viz *Key Competencies for Lifelong Learning...* (2004). Tato doporučení se pak promítla i do většiny kurikulárních dokumentů členských států EU.

V tomto duchu bychom mohli odpověď na otázku, jaké vzdělávání pro společnost vědění ukončit s tím, že úkolem školního vzdělávání je nyní přidat některé nové obsahy vzdělávání, jež přináší nová doba, zaměřit se na rozvoj klíčových kompetencí a motivaci k dalšímu učení a neopomenout ani důraz na rozvoj sociálního kapitálu a důraz na sociální soudržnost, jež je v době rostoucích kulturních odlišností a míchání kultur ve společnosti (sociální mix) ještě dále umocňována v důsledku stěhování za prací. Toto jsou jistě cíle náročné, ba možná až příliš ambiciózní, a mnozí autoři si kladou otázku, zda je vůbec v možnostech školního vzdělávání tyto nároky uspokojovat (např. Maňák 2006).

Jiní k tomuto pojetí přidávají kritiku, že nelze neustále přidávat nové a nové požadavky na vzdělávání, nicméně základním úkolem je přehodnotit jeho úlohu, cíle i obsahy. O to se snaží řada autorů, kteří svou odpověď na otázku, „jaké vzdělávání pro společnost vědění?“, zakládají na srovnávání vzdělávání v době industriální a vzdělávání v době společnosti vědění (resp. učící se společnosti). Na základě kritického rozboru odlišností obou přístupů ke vzdělávání pak kriticky formulují výzvy nové doby a navrhují některá opatření pro další směřování našeho vzdělávání. V další části tohoto textu se pokusíme poukázat na některé základní práce v této oblasti, s vědomím, že vzhledem k rozsahu této práce můžeme pouze zjednodušeně reprodukovat některá stěžejní témata jejich kritických analýz, jež jsou rozpracována na několika set stranách v samostatných rozsáhlých monografiích.

## 2.2. Vzdělávání v industriální společnosti a ve společnosti vědění

V pracích mnoha autorů se můžeme setkat s nejrůznějšími výčty rozdílů v pojetí vzdělávání pro společnost industriální a pro společnost vědění. Některí autoři (např.

Warner 2006) uvažují o dnešní společnosti jako o společnosti na přelomu dvou paradigmat, jež vyžaduje radikální proměnu vzdělávání. Dle D. Warnera (2006, s. 41) jsou rozdíly mezi vzděláváním pro společnost industriální a vzděláváním odpovídajícím požadavkům společnosti vědění natolik zásadní, že „změna nemůže být tradiční, pomalá ani postupná“. Ve své knize vyzývá k potřebě radikálního obratu ve vzdělávání, kterou adresuje všem ředitelům škol, učitelům a rodičům, píše ji však v 1. osobě množného čísla, pod kterou zahrnuje i sebe, jakožto příslušníka všech těchto tří skupin. V celé knize pak ukazuje, jak se jedna australská střední škola pod jeho vedením snaží připravovat žáky pro 21. století.

Základní rozdíl mezi školním vzděláváním pro společnost vědění a pro industriální společnost charakterizuje Warner následovně: Školní vzdělávání pro společnost vědění vychází z partnerství mezi učiteli a žáky, kdy učitelé společně se žáky spoluvytvářejí a konstruují vědění, zatímco industriální sféra byla založena na předávání vědění učitelem. V tomto systému byl učitel manažerem času a prostoru k učení ve třídě, zatímco ve společnosti vědění jde o svobodu objevování a učení. „Industriální školství“ má odpor ke změnám, zatímco „škola ve společnosti vědění“ buduje kulturu změny, inovací a kreativity. Celkově autor uvádí celkem 19 základních odlišností, které člení do pěti širších kategorií. Ukazuje tak na složitost procesu implementace a zavádění změn, které prostupují celou školou a vyžadují radikální změnu kultury školy.

Autor prezentuje revoluční pojetí změny, kdy starý systém vzdělávání je zapotřebí nahradit systémem novým a změna je podmíněna diskontinuitou, radikálním obratem. Podobné výzvy ke změně školy můžeme sledovat i u nás, zpravidla hovoříme o radikální proměně školy tradiční (někdy transmisivní) ke škole inovativní, moderní, založené na konstruktivistickém pojetí vyučování. Takto ostře formulované potřeby změny jsou často spíše reakcí na nedostatečnou reflexi společenského vývoje v životě školy a jistou mírou rigidity a setrvačnosti, jež je školství vlastní. Jedná se však spíše o „rétoriku změny“ než o skutečný požadavek diskontinuity a podrobnou analýzu příčin a navrhovaných řešení. Naopak řada dalších autorů (především z řad sociologů vzdělávání), jež se analýze současného stavu vzdělávání a jeho relevantnosti pro společnost vědění zabývají, bývá v analýze kritická, avšak méně radikální.

### 2.3. Kurikulum budoucnosti

Mezi přední autory v tomto ohledu patří M. Young, který v knize *The Curriculum of the Future* (1998), rozlišuje mezi **kurikulem minulosti** (*Curriculum of the Past*) a **kurikulem budoucnosti** (*Curriculum of the Future*) a ukazuje na čtyři základní odlišnosti mezi pojetím kurikula pro společnost industriální a pojetí kurikula reflektující vývoj společnosti v pozdní době, tedy pro společnost vědění.

M. Young zdůrazňuje úlohu školy a školního kurikula v předávání existujícího vědění nové generaci, z čehož vyplývá, že každé kurikulum musí být do jisté míry „kurikulem minulosti“. Nicméně ve středu jeho zájmu leží snaha nalézt rovnováhu či přesněji správný poměr mezi předáváním minulosti a snahou reagovat na potřeby společnosti budoucí. Young tedy nehovoří o radikálním obratu a diskontinuitě jako Warner, ale formuluje rozdíly mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti

s jistou mírou kontinuity. M. Young explicitně uvádí, že základní slabinou rozlišování mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti je tendence polarizovat minulost a budoucnost jako protikladné póly. Dobrým příkladem dle něj je „samoučelné učení“ („*learning for its own sake*“), tedy učení, jež nevyplývá z nějakého situačního kontextu, aktuální potřeby řešení konkrétního úkolu. Učení tak má hodnotu samo o sobě a snaha hledat vždy nějaké zdůvodnění, proč se danou věc učíme, může být výrazným limitujícím faktorem dalšího učení. Přestože je „samoučelné učení“ dle Younga charakteristickým prvkem kurikula minulosti, nelze si bez něj představit ani kurikulum budoucnosti.

Kurikulum minulosti	Kurikulum budoucnosti
<ul style="list-style-type: none"> <li>• vědění a učení je účelné a smysluplné samo o sobě</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• takové pojetí vědění, které klade důraz na to, aby učící se chápali, že sami mohou vystupovat jako aktivní spoluvtvářci světa (a vědění)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřuje se především na předávání dosaženého vědění</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaměřuje se nejen na předávání existujícího vědění, ale klade rovněž důraz na vytváření nového vědění (resp. přetváření vědění)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• klade větší důraz na předmětové znalosti (<i>subject knowledge</i>), spíše než na vědění vyjadřující vztahy mezi předměty (mezi-předmětové vazby)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdůrazňuje vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění napříč obory (předměty)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• předpokládá hierarchii a hranici mezi školním a každodenním věděním, a tím vytváří problém přenosu školního (akademického) vědění do mimoškolních kontextů.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• klade důraz na relevantnost vědění získávaného ve škole pro řešení každodenních problémů (kritika odtrženosti školního vzdělávání od běžného života)</li> </ul>

Tab. 1: Charakteristické znaky kurikula minulosti a kurikula budoucnosti (zpracoval Greger na základě prací M. Younga 1998, 1999)

#### 2.4. Aktivní konstrukce vědění a poznání

Kurikulum budoucnosti Young vztahuje ke konceptu společnosti vědění (resp. znalostní ekonomiky) a ukazuje, že kurikulum budoucnosti si neklade za cíl pouze předávat existující vědění nové generaci, ale především připravit novou generaci na její aktivní roli v přetváření vědění v budoucnosti. J. Gilbertová (2005, 2006) ve stejném významu hovoří o zásadní proměně charakteru vědění (*knowledge*), což vyžaduje radikální proměnu i ve školním vzdělávání. Vědění podle ní není „něco“, co je zapotřebí se naučit, ale zdůrazňuje **aktivní utváření vědění**, tedy učení jako aktivní konstruktivní proces.

„Vědění je v dnešní společnosti spojováno spíše s pojmy inovace, změna a kvalita. „Inovovat“ znamená přetvářet staré vědění novým způsobem – představuje tedy proces destrukce starého vědění – a kvalita dnes znamená nepřetržité zdokonalování“ (Gilbertová 2006, s. 3). S odkazem na M. Castellse, hlavního teoretika konceptu informační společnosti, pak autorka zdůrazňuje, že vědění není statický produkt lidského myšlení, není to „látka či předmět“, které můžeme uzamknout v tradičních hranicích vědních disciplín nebo které obsáhne „jednotlivec-expert“, ale vědění je spíše jako *energie* (metafora M. Castellse). Vědění je charakterizováno jako proces spíše než jako „věc“, kterou je zapotřebí uložit v paměti pro použití v budoucnosti. Vědění se soustavně proměňuje a vyvíjí. Školní vzdělávání by tak v souladu s touto změnou charakteru a povahy vědění v širší společnosti mělo přehodnotit také povahu učení. Učení neznamená osvojování poznatků a jeho ukládání do paměti, ale učení je aktivní utváření (v duchu sociálního konstruktivismu), které je primárně skupinovou (spíše než individuální) aktivitou. Takovéto pojetí učení je charakteristické spíše pro vzdělávání na vyšších stupních vzdělávací soustavy (zpravidla až na terciární úrovni), nicméně nová doba si žádá, aby všem bylo vědění prezentováno jako něco, co tady není jednou pro vždy dané, ale co je zde pro nás, abychom je využívali v životě a dále přetvářeli, shodují se M. Young i J. Gilbertová. Jakkoliv oba autoři kladou důraz na užitečnost učení a nutnost přetváření vědění, při pečlivém studiu jejich prací však opět do popředí vystupuje umírněnost, s jakou popisují potřebu změny. Nejde o žádné radikální tvrzení, jež by opovrhovalo či podceňovalo pamětné učení a učení základních poznatků a faktů, ale spíše jde o kritiku takových přístupů, kde je osvojování faktů, poznatků, pravidel aj. často jediným cílem i formou učení. V tomto duchu je kritika obou autorů v souladu s kritikou transmisivního pojetí vyučování v protikladu k vyučování konstruktivistickému, jak je popisuje F. Tonucci (1991), z novějších prací pak např. V. Spilková (2005).

J. Gilbertová v souvislosti s konstatováním, že vědění (*knowledge*) nabývá ve společnosti vědění nového významu rovněž poukazuje na to, že školní vzdělávání pracuje stále s tradičním pojetím vědění jako „učební látky“, jako něčeho, co je třeba se naučit. Dokládá to na příkladu začleňování nových informačních a komunikačních technologií (ICT) do školního vzdělávání. ICT je ve školách využíváno především k vyhledávání existujících informací (zpravidla na internetu či v elektronických encyklopediích), případně k jejich prezentování (formou powerpointové prezentace, internetové stránky apod.). Nicméně toto jsou stále staré přístupy k vědění, jako něčemu, co je „mimo nás“, vědění jako něco, co vytvořili jiní a naší úlohou je pouze to přijímat. Používání ICT ve školách tímto způsobem v žácích utvrzuje pasivní roli ve vztahu k vědění, zatímco v dnešní informační společnosti (či společnosti vědění) jsou ICT používány především ke generování nových vědomostí, sdílení informací pro jejich přetváření a nikoliv za účelem jejich uložení.

## 2.5. Vědění přes hranice tradičních disciplín a předmětů

Další významnou charakteristikou kurikula budoucnosti je **interdisciplinarita**. M. Young zdůrazňuje, že kurikulum založené na tradičním dělení vědění do vyučo-

vacích předmětů (resp. disciplín) a vytváření sylabů mělo nesporný přínos v demokratizaci vzdělávání, to znamená v zpřístupnění širokého spektra vědění z mnoha oblastí všem žákům. Na druhou stranu dělení vědění do tradičních předmětů či disciplín vede ke ztrátě kontextu, umělému oddělování různých oblastí společenského poznání, a v konečném důsledku tato forma organizace kurikula vede i k oddělení školního (akademického) vědění od jeho aplikací v reálném životě. Kurikulum budoucnosti tak narozdíl od kurikula minulosti klade důraz na: a) propojení vědění z různých vyučovacích předmětů; b) vztah mezi učením v rámci školních vyučovacích předmětů a učením v jiných kontextech, například na pracovišti; c) potenciál propojení zkušeností učících se (žáků a studentů) s jejich budoucí rolí občanů či rodičů a s očekávanými proměnami společnosti. R. Moore (2004, s. 147) poukazuje na skutečnost, že „tradiční kurikulum“ s jasně vymezenými hranicemi mezi jednotlivými vyučovacími předměty vštěpuje žákům respekt k čistotě kategorií a k vědění uspořádanému do uceleného systému, zatímco „progresivní kurikulum“ podporuje integraci poznatků a smazává bariéry mezi předměty, čímž povzbuzuje žáky k přetváření kategorií a inovativním rekonfiguracím vědění.

Na úrovni vědy, výzkumu a terciárního sektoru je otázka (inter-) či **transdisciplinarity** předmětem základního rozlišení mezi strategickým výzkumem (*strategic* resp. *problem solving research*), jež překračuje hranice vědních disciplín, a základním či aplikovaným výzkumem v rámci vědních disciplín (*disciplinary research*). Rozlišení obou druhů výzkumů rozpracoval M. Gibbons se svými spolupracovníky (1994), přičemž strategický, transdisciplinární výzkum označují jako „typ 2“ (*Mode 2*), zatímco tradiční disciplinární výzkum za „typ 1“ (*Mode 1*). Výzkum „typu 2“ je charakteristický propojením výzkumu s kontextem jeho aplikace, tzn. že výzkum již není prováděný někde v laboratoři a potom přenášen do jiného prostředí, strategický výzkum se zaměřuje na řešení problémů v jejich reálném kontextu. Jeho další základní charakteristikou je transdisciplinarita, tedy spolupráce několika výzkumných týmů s odlišným zaměřením, a transinstitucionalizace – tyto týmy často pocházejí z různých institucí, či dokonce různých měst nebo zemí. Výzkum „typu 2“ je charakteristický větším důrazem na spolupráci než tradiční výzkum „typu 1“ a často je založen na vícezdrojovém financování a naopak na méně formálních strukturách managementu. M. Gibbons se svými spolupracovníky argumentují ve prospěch výzkumu „typu 2“, a to včetně konkrétního návrhu financovat především výzkumy tohoto typu. Své myšlenky dotahují i do kontextu terciárního vzdělávání, kde opět podporují transdisciplinární přístup, jehož příkladem jsou mnohé nové (aplikované) obory studia naproti tradičním studijním oborům, a základním typem učení má být řešení problémů, spíše než tradiční vzdělávání v jednotlivých vědních disciplínách. Jako příklad si vypůjčují tito autoři vzdělávání na lékařských fakultách, kdy podle nich má repertoár řešení různých problémů větší smysl pro přípravu budoucích lékařů, než tradiční studium medicinských oborů izolovaně. M. Gibbons se svými spolupracovníky doporučují přechod od výzkumu a učení typu 1 k učení a výzkumu typu 2. S tímto závěrem nesouhlasí a široce jej diskutuje jihoafrický sociolog J. Muller (2000, s. 48) v knize *Reclaiming Knowledge*. V protikladu k tvrzení autorů zastává méně radikální tezi a tvrdí, že Typ 2 není novinkou současné



společnosti, ale že interdisciplinární výzkum zde vždy v nějaké (byť méně viditelné) podobě byl, a dále pak, že nelze zavrhnout výzkum „typu 1“, protože bez kvalitní disciplinárního výzkumu nemůže být ani interdisciplinární výzkum kvalitní. V dalším rozboru tohoto problému ve vztahu k terciárnímu vzdělávání se pak zabývá otázkou možností a limitů transdisciplinárního vzdělávání, které dle jeho názoru není možné bez dřívějšího získání základních znalostí a dovedností v jednotlivých oborech či disciplínách.

J. Muller (2000, s. 50–54) pak analogicky uvádí příklady na úrovni nižších stupňů vzdělávání, jež podporují myšlenku, že nelze učit nadpředmětovým kompetencím, obecným dovednostem, aniž bychom tyto kompetence rozvíjeli prostřednictvím předmětově/oborově specifických znalostí (*subject-specific knowledge*). Uvádí tak umírněnější verzi proměny vzdělávání, jež sice také vyžaduje důraz na nové nadpředmětové či transversální dovednosti, schopnosti či kompetence, to však nelze považovat za negaci či rušení předmětů a vyučování ve specifických oblastech vzdělávání. Empirická zjištění podporující toto tvrzení přináší např. Bereiter a Scardamalia (2006).

J. Gilbertová (2006, s. 5) se také staví kriticky ke zkratkovitým interpretacím, jež staví do centra školního vzdělávání nadpředmětové dovednosti a kompetence s tvrzením, že je možné si tyto osvojit nezávisle na konkrétních obsazích vzdělávání. Základní myšlenkou této pozice je tvrzení, že v podstatě nezáleží na tom, co se žáci učí (na volbě obsahů vzdělávání), ale důležité je se zaměřovat na obecné schopnosti, či dovednosti. Jak autorka v souladu s pojetím M. Younga, J. Mullera i dalších autorů dokládá, obsahy vzdělávání neztrácejí na významu, pouze se mění jejich role ve vzdělávání. Konkrétní obsahy vzdělávání již nejsou (pouze) cílem samy o sobě, ale stávají se prostředkem dosažení dalších cílů, především pak rozvoje vyšších úrovní myšlení a kompetencí pro život. Ty musejí být nejprve rozvíjeny v rámci jednotlivých oborově specifických kontextů a na základě analogie pak mohou být přenášeny do kontextů nových, ba dokonce (v některých případech) mohou vést k zobecnujícím principům napříč různými kontexty.

## 2.6. Ne-elitářství aneb vzdělání pro společnost vědění všem

Vzdělávací systém industriální společnosti lze dle J. Gilbertové (2006, s. 2) přirovnat k pásové výrobě, jejímž cílem je velkovýroba standardizovaných produktů. Svůj přírůstek formuluje následovně: „Žáci procházejí procesem výroby ve skupinách (třídách). Předem stanovené kurikulum v podobě obsahů vzdělávání je žákům „dodáváno“ v předem stanovených dávkách a ve správném pořadí lidmi, kteří jsou speciálně vyškoleni pro danou fázi „výrobního procesu“. Úkoly, jež mají být v jeho průběhu splněny jsou dávkovány po malých soustech, přičemž s každým z nich je žákům dodávána jedna specifická dovednost, ale tento způsob jim zároveň znemožňuje „myšlení mezi jednotlivými úkoly“ a porozumění rámci a celkovému smyslu toho, co se učí. V průběhu „výrobního procesu“ jsou žáci podrobováni různým výstupním kontrolám kvality produktu, jejichž cílem je zjistit, zda odpovídají požadovaným standardům. Takto koncipované vzdělávání podobné výrobní lince je velmi výkonný způsob zacházení s velkým množstvím produktů. Představuje také po-



měrně efektivní způsob zajištění toho, že většina produktů dosáhne požadovaných základních standardů kvality, přičemž ovšem zároveň umožňuje systému vyčlenit produkty, které jsou vhodné pro další zpracování (rozuměj vyšší stupně vzdělávání). Vedlejším efektem takového systému je však také velký počet žáků, jež v tomto systému nesplňují požadovaná kritéria kvality a jsou vyřazeni z dalšího procesu zpracovávání. Tento vedlejší efekt byl dle autorky tolerován během 20. století především proto, že žáci, jež opustili předčasně vzdělávací systém mohli zpravidla nalézt zaměstnání v celkem dobře (rozumně) placených povoláních, jež nevyžadovala rozsáhlý systém znalostí. Na to se však již nelze déle spolehnout, což je způsobeno drastickou změnou ekonomického prostředí a proměnou trhu práce.

V souladu s úvahou D. Keatinga (2005) máme dvě možnosti, jak směřovat vzdělávání pro společnost vědění (byť Keating používá ve svém textu pro označení současné společnosti koncept „učící se společnosti“, my se držíme označení, jež je v souladu s celým předchozím výkladem). Jednou z alternativ je akceptovat předpovědi teoretiků dalšího vývoje společnosti a akceptovat nové formy strukturace společnosti na 20 % „pracovníků vědomostní elity – resp. technologické elity, symbolických analytiků apod.“ a marginalizované většiny, jež nebude s to využít možností společnosti vědění, ale stane se „dělníky nové doby“ či bude v roli nezaměstnatelných a vyloučených. Na druhou stranu je před námi (dle Keatinga) také druhá možnost, a sice že se rozhodneme pro radikální změnu vzdělávacího systému, jež by umožnila rozvinutí potřebných dovedností a kompetencí většiny jedinců tak, aby mohli participovat na společnosti vědění a aby se sektor symbolických analytiků nestal úzkou skupinou vyvolených. Keating dále dodává, že obě alternativy nemusíme vidět jako krajní možnosti, ale že se nabízí jako správná jakási zlatá střední cesta, jež při vědomí současných prognóz společnosti směřující k rozšiřování sociálně-ekonomických nůžek mezi elitou a zbytkem společnosti, se bude snažit směřovat k vyrovnávání nerovností podporou vzdělávacího systému v zájmu společnosti vědění, jež umožní všem získat potřebné vzdělání. Snaha o dosažení tohoto cíle může tak vést ke snížení rizik očekávaného nového řádu společnosti a zároveň ke snížení socioekonomických nerovností, jež s sebou přináší.

Také M. Young (1998) se věnuje vzdělanostním nerovnostem a jejich významu pro společnost vědění. Za klíčový rozdíl mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti ve vztahu ke vzdělávání žáků ve věku 14–19 let pokládá názor na dělení studijních programů na všeobecné vzdělávání a odbornou přípravu pro konkrétní povolání. Young uvádí, že v nových formách produkce v současné a budoucí společnosti bude jen málo možností pro manuální pracovníky (ať již kvalifikované či bez kvalifikace), a tedy i pro programy odborného vzdělávání či přípravy pro konkrétní povolání. Young proto navrhuje zrušení dělení na programy všeobecné přípravy a specifické přípravy na povolání a volá po společném kurikulu pro všechny žáky ve věku 14–19 let. Jak dále píše, kurikulum v sobě odráží vizi společnosti, pro kterou se snažíme vzdělávat mladé lidi. Kurikulum budoucnosti musí být skeptické ke specifickým programům pro marginalizované skupiny. Tyto programy, ať již se jedná o odbornou přípravu, uznávání pracovních zkušenosti či programy v rámci celoživotního učení (pravděpodobně např. rekvalifikace, školy druhé šance

apod.), pouze konzervují marginalizaci těchto skupin. Kurikulum budoucnosti si dle Younga musí klást za cíl bojovat se vzdělanostními nerovnostmi. Kurikulum minulosti vedlo k tomu, že vyšších úrovní myšlení a vzdělání odpovídající potřebám společnosti vědění dosáhla pouze menšina, zatímco většině žáků byl přístup k vědění významnému pro uplatnění v dnešní společnosti odepřen. Tento trend musí kurikulum budoucnosti obrátit a cíleně se zaměřovat na to, aby nikomu nebyl upírán a priori přístup k relevantnímu vědění.

## Závěr

V rámci tohoto textu jsme se snažili pojmenovat základní znaky společenské transformace směřující ke společnosti vědění. Popis těchto znaků byl založen na explicitním srovnání prvků společnosti industriální (či kapitalistické) a prvků společnosti „nové“ resp. „pozdní doby“, pro kterou se dle nás nejvíce hodí označení společnost vědění. Základním charakteristickým znakem společnosti vědění je, že vědění (*knowledge*) prostupuje všechny funkční systémy společnosti, které jsou závislé na produkci nového vědění. Společnost vědění tak staví do popředí především kulturní kapitál, či s použitím terminologie původně ekonomické kapitál lidský. Při bližší analýze společenského vývoje je však zřejmé, že neméně důležitý je také sociální kapitál, neboť produkce vědění není již úkolem jednotlivců. Popis odlišností společnosti vědění od industriální společnosti nám umožňuje analyticky popsat současný stav společnosti, stejně tak jako dynamiku společenského vývoje. To ovšem neznamená, že jedna společnost nahradila společnost druhou v jednom daném momentu „velkého předělu“. Společenský vývoj chápeme v souladu s dalšími autory spíše jako vývoj postupný, „vývoj ve vlnách“.

V druhé části textu jsme se věnovali otázce, jak by mělo vypadat vzdělání (i vzdělávání) pro společnost vědění. Narozdíl od normativních či politických odpovědí, kdy jde o výčet jasných cílů, úkolů a seznamů všeho toho, co je pro „nové“ vzdělání zapotřebí, jsme se snažili spíše o přístup analytický a ukázali jsme na mnohá témata, která před vzdělávání „nová doba“ klade. Spíše než snahu o jednoznačnou odpověď jsme tedy text pojali jako úvahu nad možnými přístupy na základě nejnovější dostupné literatury. Opírali jsme se především o koncepci M. Younga, který rozlišuje mezi kurikulem minulosti a kurikulem budoucnosti. Autor zdůrazňuje, že „nová doba“ vyžaduje přechod od kurikula minulosti, které je založené na izolaci jednotlivých oblastí vědění, je úzce specializované a s vysokou mírou stratifikace (stratifikace vědění), ke kurikulu budoucnosti, jež klade důraz na propojení vědění napříč různými předměty, bude muset být „širší“ či obecnější, spíše než specializované, a s nízkou mírou stratifikace (tedy dělení vědění na více a méně podstatné vědění a na vědění, které je přístupné jen vybraným). Vývoj společnosti je vlnový a nikoliv překotný a podobně i u vývoje školního vzdělávání nelze očekávat překotnost a radikální řez či náhlý obrát o 180 stupňů. Také M. Young zdůrazňuje, že kurikulum budoucnosti bude vždy obsahovat některé prvky kurikula minulosti, a z jeho textu je zřejmé, že to považuje nejen za nevyhnutelné, ale i žádoucí.

V celém textu jsme se zatím nezabývali žádným hodnocením toho, jak se cíle a obsahy školního vzdělávání vyvíjí, a zda tento vývoj směřuje ke kurikulu budoucnosti či nikoliv. Hodnocení stavu a vývoje obsahů školního vzdělávání by muselo být založeno na nějakých empirických dokladech, analýzách dokumentů a ověřování hypotéz, abychom nepřistupovali ke zjednodušujícím soudům, jež slýcháme v médiích i z úst mnoha reformních proroků. To prozatím není v našich silách. Nicméně se v kontextu této studie nabízí otázka zhodnocení vývoje cílů a obsahů školního vzdělávání na úrovni obecné. Mnozí autoři ukazují na základní trendy vývoje cílů a obsahů školního vzdělávání, jež je možné sledovat ve většině vyspělých zemích (a často i v zemích rozvojových).

Do popředí vystupují především tři základní trendy vývoje cílů a obsahů školního vzdělávání (pro bližší rozpracování viz např. Greger 2006, Rýdl 2003, Skalková 1999, Walterová 1993):

1. trend integrace poznatků;
2. trend sblížení všeobecného a odborného vzdělávání;
3. trend obohacování obsahu vzdělávání o nová témata.

Aniž bychom jednotlivé trendy nějak blíže v tomto závěru rozebírali, je zřejmé, že trend integrace poznatků (respektive vědění), i trend sblížení všeobecného a odborného vzdělávání je v souladu s tím, co M. Young označuje jako kurikulum budoucnosti. V zájmu přesnosti a kritičnosti je však zapotřebí říci, že jejich realizace v konkrétních politikách je vykročením směrem ke kurikulu budoucnosti, spíše než jeho naplněním. Jako příklad uveďme sblížení obsahů všeobecného a odborného vzdělávání, jež se děje především formou posilování složky všeobecného vzdělání v kurikulu odborných škol a také v rámci definování společných klíčových kompetencí pro odborné i všeobecné střední vzdělávání. Nicméně Youngovy návrhy hovoří a společném kurikulu, tedy o zrušení samotného dělení na odborné a všeobecné vzdělávání.<sup>10</sup>

První dva z uvedených trendů, tedy integrace poznatků (často realizovaná jako vymezení širších oblastí vzdělávání spíše než tradičních vyučovacích či učebních předmětů) a sblížení všeobecného a odborného vzdělávání, často vyvolávají nespokojené reakce v širší veřejnosti, stejně tak jako v části odborné veřejnosti. Připomeňme například bouřlivé diskuse o rušení předmětů a zániku dějepisu nebo obavy z nezaměstnatelnosti „všeobecně vzdělaných“ absolventů středních škol bez propojení na praxi apod. Naopak třetí z uvedených trendů, obohacování obsahu vzdělávání o nová témata, je zpravidla pojímán pozitivně. Je chápán jako snaha školního vzdělávání reagovat na výzvy nové doby a tak držet krok s vývojem společnosti. Je však zapotřebí si rovněž uvědomit rizika spojená s tímto přístupem, který za řešení považuje přidávání nových a nových témat, předmětů apod. Požadavky kladené na školy tak narůstají a je otázkou, zda je v možnostech škol na ně reagovat (připomeňme jen některá zásadní témata, jež jsou reakcí na společenské problémy, resp. vývoj

---

10 Ovšem Youngův návrh na sloučení obou proudů nelze chápat tak, že všichni přejdou do „akademicky“ orientovaného např. gymnaziálního vzdělávání, které by nebralo ohledy na různost populace. Kurikulum budoucnosti je tedy zapotřebí chápat jako kurikulum nového typu a to kurikulum pro všechny žáky ve věku 14 (resp. 16) – 19 let. Byť náznaky těchto interpretací jsou časté, nejsou v souladu s Youngovým pojetím kurikula budoucnosti.

společnosti: ICT, multikulturalita, ekologie či environmentální výchova, výchova k toleranci apod.). Domníváme se, že cesta není v novém a novém přiřazování, jež se může jevit spíše jako kladení nových záplat na starý kabát, ale je zapotřebí cíle a obsahy, ale i formy a metody vzdělávání znovu promýšlet a re-form(ul)ovat, tedy ušít kabát nový. Na příkladu ICT jsme si v textu ukázali, jaké důsledky může mít přiřazování nových témat, jež přináší současná doba do systému vzdělávání, který byl formován pro potřeby společnosti industriální. Jakákoliv reforma obsahů vzdělávání tak musí vycházet z uvědomění si nejen role a významu vědění v současné společnosti, ale musí také vznikat s vědomím toho, že vědění nabývá nových významů a má jiný charakter, který M. Castells popisuje jako rozdíl mezi vědáním jako „látkou“ a vědění jako „energií“. Toto jsou výzvy, které před školní vzdělávání klade nová doba, a to nejen před školu českou, jedná se o výzvu globální.

## Literatura

- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age. In FULLAN, M. (ed.). *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht : Springer, 2005, s. 5–22.
- BERGER, P. L. *Vzdálená sláva. Hledání víry ve věku lehkověrnosti*. Brno : CDK a Bar-ri-ster & Principal, 1997.
- BLAŽEK, J.; UHLÍŘ, D. *Teorie regionálního rozvoje: nástin, kritika, klasifikace*. Praha : Karolinum, 2002.
- DRUCKER, P. *Postkapitalistická společnost*. Praha : Management Press, 1993.
- FAURE, E. *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris : UNESCO, 1972.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London : Sage, 1994.
- GILBERT, J. Knowledge, The Disciplines, and Learning in the Digital Age. In *Educational Research, Policy and Practice in an Era of Globalization – Conference Proceedings* [CD ROM]. Hong Kong : APERA, 2006.
- GILBERT, J. *Catching the knowledge wave? The knowledge society and the future of education*. Wellington : NZCER, 2005.
- GREGER, D. Současné trendy vývoje všeobecného vzdělávání. In VESELÝ, A.; KALOUS, J. (eds.) *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006, s. 39–50.
- KEATING, D. P. Human Development in the Learning Society. In FULLAN, M. (ed.). *Fundamental Change. International Handbook of Educational Change*. Dordrecht : Springer, 2005, s. 23–39.
- KELLER, J. Deset témat pro českou sociologii. *Sociologický časopis*, 2002, roč. 38, č. 1-2, s. 25–35.
- Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework*. European Commission, 2004. dostupné na [www: <http://europa.eu.int/comm/education/po-](http://europa.eu.int/comm/education/po-)

- [licies/2010/doc/basicframe.pdf](#)>. vstup 11.11.2005.
- MAŇÁK, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In GREGER, D.; JEŽKOVÁ, V. (eds). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006, s. 87–101.
- MOORE, R. The Problems of Knowledge. In *Education and Society. Issues and Explanations in the Sociology of Education*. Cambridge : Polity Press, 2004, s. 147–175.
- MULLER, J. *Reclaiming Knowledge. Social Theory, Curriculum and Educational Policy*. London : Routledge Falmer, 2000.
- OFFE, C. Společnost práce. In PONGS, A. (ed.). *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha : ISV, 2000, s. 183–203.
- PETRUSEK, M. Společnosti pozdní doby. Praha : SLON, 2006.
- PETRUSEK, M. Zítřka sklídíme, co teď zasejeme (rozhovor s Karlem Černým). *MF DNES*, 2006b, 27. května, s. D/7.
- REICH, R. *Dílo národů*. Praha : Prostor, 1995.
- REICH, R. V nudné škole génia nepoznáte (rozhovor s Lenkou Zlámalovou). *Respekt*, 2003, č. 42, s. 11.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV, 2003.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005.
- TOFFLER, A.; TOFFLEROVÁ, H. *Nová civilizace: třetí vlna a její důsledky*. Praha : Dokořán, 2001.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PedF UK, 1991.
- VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*, 2004, roč. 40, č. 4, s. 433–446.
- VESELÝ, A. Kultivace vědění v klíčový faktor produkce. In POTŮČEK, M. (ed.). *Putování českou budoucností*. Praha : Gutenberg, 2003, s. 84–115.
- Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha : Učitelství noviny, 1998.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum české školy*. Frankfurt am Main : DIIPF, 1993.
- WARNER, D. *Schooling for the Knowledge Era*. Camberwell, Victoria : ACER Press, 2006.
- WILLKE, H. Společnost vědění. In PONGS, A. (ed.). *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha : ISV, 2000, s. 243–262.
- YOUNG, M. *The Curriculum of the Future*. London : Falmer Press, 1998.
- YOUNG, M. Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future. *British Educational Research Journal*, 1999, roč. 25, č. 4, s. 463–477.