

Vzdělanostní společnost

Mgr. Karolína Kolesárová-Saková

2008

Úvodem

Anglický pojem „knowledge society“ je v českém prostředí překládán jako společnost vědění, ale i jako vzdělanostní společnost. I když pojem společnost vědění je vnímán jako zcela nový, spojený s nejnovějším vývojem lidské civilizace v druhé polovině dvacátého století a především s postindustriální společností, ve skutečnosti je vědění, jeho stav a vývoj jednou z os, které utvářejí civilizaci ve všech historických etapách.

Poznávání a vědění patří k zásadním atributům člověka. Vývoj člověka a lidské civilizace lze také vnímat jako vývoj, organizaci a využívání vědění. To znamená jak společnost organizuje poznávání, jak organizuje získané, kumulované vědění a jak toto vědění využívá. Svým způsobem společnost vědění a vzdělanostní společnost je každá lidská společnost (Stehr, 1994; Petrusek, 2006, s. 409). Proč se tedy objevuje pojem společnost vědění teprve ve spojení s postindustriální společností a v čem se tato budovaná společnost odlišuje od předchozích společností? Podle M. Petruska (2006, s. 409) tato změna vyplývá z proměny kapitálu. Vedle klasického kapitálu ztělesněného v materiálním vlastnictví, roste význam kapitálu kulturního a sociálního. Pro vzdělanostní společnost, její reprodukci a rozvoj, jsou klíčové procesy investování do vzdělání lidí, technologií a organizace kumulovaného poznání a využívání vědění.

Vývoj konceptu vzdělanostní společnosti

I když konceptu společnosti vědění je věnována větší pozornost teprve v posledním desetiletí, samotný pojem se objevuje v odborné literatuře v druhé polovině dvacátého století (např. u A. Etzioniho; Petrusek, 2006, s. 409). Vzdělanostní společnost patří k frekventovaným pojmům vědních disciplín (sociologie, pedagogika, ekonomie a další). Mezi prvními, kteří se vzdělanostní společností zabývali, byl Daniel Bell (1966; 1973), dále americký sociolog Robert E. Lane, který používal název

„knowledgeable society“ (Keller, 2008, s.24), Peter Drucker použil termín společnost vědění koncem šedesátých let (Drucker, 1994).

Zatímco pojem společnost vědění či vzdělanostní společnost se objevuje od druhé poloviny 20. století, významem vzdělávání a vzdělání a výsledným věděním se sociologie zabývá od samotného počátku. Téma vzdělání dal do vínku sociologii její zakladatel **Auguste Comte**, který zdůrazňoval význam vzdělání pro jedince i pro společnost. Škola se měla stát jakýmsi chrámem nové společnosti. Pozitivističtí vědci měli být vybíráni z duchovní elity národa a po obsáhnutí nauky o společnosti měli být potom duchovní autoritou, duchovními nového pozitivistického náboženství. Jejich vědění o společnosti mělo být zárukou překonání individuálních zájmů a zaujetí pozice zájmů všech jedinců, celé společnosti.

Podobně vidí význam vzdělání **Emil Durkheim**. Také on vidí funkci vzdělanců v zajišťování jednoty zájmů společnosti a všech jejích členů. Základní funkcí vzdělání je z původního „barbara“ vychovat socializovaného jedince loajálního ke společnosti. Škola tím plní homogenizační funkci, předává jedincům hodnoty společné pro společnost a všechny její členy. Právě tyto hodnoty a celková socializace utvářejí z jedinců společnost. Škola a vzdělávání přebírají funkci iniciačních rituálů dřívějších společností. Zároveň však škola plní podle Durkheima diferenciační funkci, připravuje konkrétního jedince na jeho místo ve společnosti a to místo profesní i sociální.

Pojetí A. Comta a E. Durkheima má převážně teoreticko koncepční charakter a vychází ze společnosti, která je výrazně odlišná od současné (postindustriální, postmoderní, informační) společnosti.

V podobném duchu jako A. Comte a E. Durkheim uvažuje o vzdělání **Karl Mannheim** počátkem čtyřicátých let dvacátého století. V inteligenci vidí vrstvu, která překonává omezenost jednotlivých tříd a vede společnost nadstranicky a nadtřídně. Na tyto myšlenky později navazovala teorie **Jamese Burnhama** o revoluci manažerů. Manažeři překonávají antagonismus mezi kapitálem a prací přebíráním moci od kapitalistů.

Vzděláním a pozicí vzdělanců ve společnosti se zabýval také **Max Weber**. Celé devatenácté a daleko do dvacátého století vysoké vzdělání získávala jen malá skupina jedinců, která byla exkluzivní spíše tím, že byla málo početná než obsahem svého

vzdělání. Získané vzdělání bylo dosti vzdálené praktickým společenským potřebám a Max Weber ho srovnává se vzděláním mandarinů ve staré Číně. Tento typ vzdělání má pro svého nositele význam spíše tím, že ví něco, co druzí nevědí, než že by mu toto vzdělání přinášelo kompetence k řešení nějakých úkolů. Samotné získání diplomu je dostatečným důvodem k zaujetí exkluzivní pozice ve společnosti a celoživotní kariéře v zaměstnání i ve společnosti, včetně výhodného sňatku s urozenou nevěstou. Vzdělání bylo garantem zaujetí privilegované sociální pozice. Je třeba přiznat, že tato očekávání od vysokoškolského diplomu jsou stále ještě živá a mnohý uchazeč o vysokoškolské studium je takto motivován. Tato motivace je intergeneračně přenosná od dob Rakouska-Uherska, avšak se stoupajícím podílem vysokoškolsky vzdělaných jedinců v populačním ročníku relevance této motivace klesá a zdá se, že do budoucna přestane platit zcela.

Zakladatelé konceptu vzdělanostní společnosti

Začátkem sedmdesátých let 20. století, tedy ve vrcholící industriální společnosti, přinesl **Daniel Bell** teorii společnosti vzdělání, která se kupodivu zásadně neliší od tezí A. Comta. Daniel Bell se zabýval společností vědění v rámci svého konceptu postindustriální společnosti. K počátkům konceptu (ideologie) postindustriální společnosti a společnosti vědění (znalostní společnost) je zmiňována právě Bellova kniha „Příchod postindustriální společnosti“. Nejdůležitějším typem vědění se stává teoretické poznání a symbolem postindustriální společnosti je univerzita. Teoretické vědění má mít široký kulturní základ. Takové vědění je produkováno na univerzitách, které jsou pak základním výchozím článkem od něhož jsou odvozovány další segmenty společnosti. Proto univerzita má svým významem nahradit banku a soukromou firmu. Věda a technologie je úzce propojena a dochází k obrovské demokratizaci vysokoškolského vzdělání, která zpřístupňuje vzdělání velkému podílu populace. Vzniká třída vědoucích, - učitelů, techniků a vědců, která se stane ekvivalentem buržoasie v kapitalistické společnosti. Teoretické vědění mělo být určující osou nové postindustriální společnosti, mělo být nejen hlavním zdrojem tvorby hodnot, ale také vytvářet podobu sociální stratifikace. Teoretické vědění a jeho nositelé mají nahradit chaotický vývoj kapitalismus a společnosti. Autonomie

ekonomického řádu a chaotické síly trhu se dostávají pod kontrolu politického a expertního rozhodování. Řízení společnosti charakterizované jako expertní má nastolit efektivní a bezkonfliktní řízení společnosti. Bell předpokládal posun od společnosti založené na tržním systému soukromých firem k systému, v němž budou nejdůležitější rozhodnutí činěna na základě politických rozhodnutí podle vědomě definovaných cílů a priorit, stanovených na základě expertních analýz prováděných na úrovni teoretického vědění.

Koncept vzdělanostní společnosti či společnosti vědění je postaven na vzdělání a vědění jako výrobní síle. Tato idea byla jednou z nosných tezí Richtova týmu již v šedesátých letech (Richta, 1967). V moderní společnosti vzdělání a vědění vytváří přidanou hodnotu, která má novou kvalitu a není dosažitelná jiným způsobem. Rozvoj vědění a vzdělání je nezbytnou podmínkou pro další rozvoj společnosti. Na těchto tezích byla postavena analýza a společenská vize Richtova týmu.

Pierre Bourdieu se zabývá analýzou působení společenských faktorů mimo rámec vzdělávacího systému na vstup do vzdělávacího systému, efektivity vzdělávání a vlivu na zaujetí profesní a sociální pozice. Vlivy, které působí mimo a před vzdělávacím systémem úhrnně nazývá kulturním kapitálem. P. Bourdieu rozeznává tři formy kulturního kapitálu. 1. kapitál vtělený (schopnosti a dovednosti), 2. kapitál objektivizovaný (knihy, přístroje), 3. kapitál institucionalizovaný (vysvědčení, vysokoškolské hodnosti, vědecké tituly) (Keller, 2008, s. 51, Šubrt 2001, s.110).

Pierre Bourdieu ve svých hodnoceních vrstvy inteligence dochází k naprosto protikladnému hodnocení pozice inteligence než byla původně převažující vysoce pozitivní hodnocení A. Comta a E. Durkheima. O příslušnících inteligence hovoří jako o vykonavatelích symbolického násilí, které nahrazuje při společenské kontrole tvrdé formy společenské kontroly v předcházejících etapách. Podle P. Bourdieu dochází ke splývání moci a expertního vědění. Tedy získáváním moci se svým způsobem naplňují vize A. Comte a E. Durkheima o pozici vzdělanců ve společnosti, avšak podle P. Bourdieu vzdělanci svou mocenskou pozici využívají ne v zájmu všech a celé společnosti, ale ve svém zájmu. O srůstání expertního vědění a moci hovoří také Michael Foucault.

Kulturní a sociální kapitál

Do nového společenského paradigmatu vstupuje **Robert Reich** (2002) svým modelem kategorií povolání budoucnosti, ale také reálnějším pohledem, který obsahuje kritickou reflexi toho, co bylo naplněním vizí ideologů vzdělanostní společnosti, především optimistického modelu postindustriální společnosti Daniela Bella. Reichův model obsahuje tři široké kategorie povolání podle odlišných konkurenčních postavení.

Jedná se o:

1. běžné výrobní služby
2. osobní služby
3. symbolické a analytické služby.

Především tato kategorie je důsledkem i nositelem nové společnosti. Symbolické a analytické služby zahrnují řešení a identifikaci problémů a strategické zprostředkování (Reich, 2002, s. 258). Na arénu světového obchodu však nevstupují jako standardizované předměty, ale obchoduje se prostřednictvím symbolů jako jsou data, ústní a vizuální prezentace (Reich, 2002, s.258). Symboličtí analytici dokáží čerpat poznání z existujícího poznání pouhým stisknutím klávesy počítače. Avšak daleko cennější je schopnost účinně a tvůrčím způsobem poznání využívat.

Uvedené tři kategorie povolání pokrývají v USA více než 75 % amerických pracovních míst.

Reich se zabývá vztahem mezi vzděláním a povoláním symbolického analytika v podmínkách americké společnosti a dochází k závěru o zcela odlišné vzdělávací dráze budoucích symbolických analytiků a zbytků mladé generace. 17 % sedmnáctiletých Američanů trpí funkční nigramotností. Část amerických dětí nedostává téměř žádné vzdělání a další část dostává vzdělání velmi špatné, avšak 15 % amerických dětí dostává téměř dokonalé vzdělání pro celoživotní symbolickou analytickou práci. Podle Reicha má vzdělání 15 % symbolických analytiků jiné charakteristiky než zbytek americké mladé populace.

Vzdělání symbolických analytiků probíhá na specifických vzdělávacích institucích. Část absolvuje již primární a základní vzdělávání na soukromých školách,

část na kvalitních předměstských veřejných školách, v třídách s malým počtem žáků. Jejich učitelé a profesori se odlišují přístupem ke studentům, vnímají jejich akademické potřeby a mají pochopení pro jejich kreativní a experimentální přístupy. Absolvují nejkvalitnější a nejprestižnější vysoké školy, na nichž mají přístup k nejmodernějším vědeckým laboratořím, informačním a komunikačním technologiím, nejmoderněji vybaveným knihovnám a jazykovým laboratořím. Jejich spolužáci představují elitu generace s intelektuálními zájmy a společně vytvářejí intelektuálně stimulující komunitu. Základem jejich vzdělávání je rozvoj následujících základních schopností: abstrakce, systémového myšlení, experimentování a spolupráce (Reich, 2002, s. 334). Vzdělání je připraveno k řešení základního úkolu symbolického analytika, „konceptualizovat úkol a jeho řešení“. Tohoto cíle se dosahuje flexibilitou náplně učiva, interaktivitou. Výuka se soustřeďuje na úsudek a interpretaci, místo zdůrazňování přenosu informací, studenti se učí jít za data. Symbolicko-analytický přístup je skeptický, zvědavý a tvůrčí.

Vzdělání majority společnosti má opačný charakter. Ve formálním vzdělávání jde o opačný typ učení. Než aby děti konstruovaly významy, jsou jim významy vnucovány. Čemu se mají naučit je pevně určeno. Realita jim již byla zjednodušena v podobě učebnic a přednášek a úkolem žáka je si ji vpravit do paměti.

Jak je vidět, R. Reich se velmi vzdálil idealistickým představám vzdělanostní společnosti, v níž je vzdělání nástrojem rozvoje jedince a společnosti a profesní a sociální mobility. Naopak v jeho podání je vzdělání nástrojem ke konzervování ekonomického a sociálního statu quo a vysvětluje, proč se neustále prohlubují rozdíly mezi bohatými a chudými. Proč bohatší jsou stále bohatší a chudí stále chudší. Jestliže v novém typu společnosti jsou stěžejní kompetence a know how symbolického analytika, potom také zisk z nového typu podnikání bude směřovat právě do tohoto segmentu společnosti. Vybavení k profesi symbolického analytika a jeho vzdělanostní příprava tedy jsou podle R.Reicha nástrojem kontroly společnosti a jejího přerozdělování. **Sociální kapitál** představuje souhrn využitelných sociálních kontaktů. V širším významu sociální kapitál představuje výhody, které vyplývají z určité sociální pozice a ze sociální pozice rodiny, tedy nejen přímé osobní kontakty. Sociální kapitál má výraznou intergenerační dimenzi. Jedinec se dostane na prestižní školu, protože na

škole studoval otec a několik dalších předchozích generací, případně školu dědeček či otec sponzoruje. Absolutorium školy je sociálním kapitálem, a latentně obsahuje preference ve vztazích a kontaktech, i s lidmi, s kterými se jedinec doposud neznal. Sociální kapitál z absolvování školy je víceméně nezávislý na získaném vědění, které nyní patří do symbolického či kulturního kapitálu. Absolvováním školy si tedy jedinec zvýší sociální i symbolický kapitál.

Atributem či indikátorem sociální pozice nesoucí určitý sociální kapitál je absolvování určité školy, členství v určitém klubu (například prestižní golfový či tenisový klub), sdílení neformální sítě lidí s podobnou sociální pozicí a z ní vyplývajícího sociálního kapitálu. Sociální pozice se potvrzuje a sociální kapitál se také získává určitým životním stylem (golf, účast na honech, tenis, prestižní plesy a společenské události).

Kulturní kapitál obsahuje disponibilní vědění, získanou kvalifikaci a dosažené vzdělání. Ke kulturnímu kapitálu patří mimoškolní faktory, které vedou k nerovnostem ještě před působením školy.

O interpretaci těchto mimoškolních faktorů kulturního kapitálu vedoucí k nerovnostem byly vedeny spory, zvláště mezi Bourdiem a Boudonem. Oba sociologové uznávají princip reprodukce nerovností. Spor však vedou o příčiny reprodukce těchto nerovností. Podle Bourdieho je fungování mimoškolních faktorů kulturního kapitálu vedoucí k nerovnostem projevem fungování systému, který tlačí své členy i proti jejich vůli do určitých pozic. Kulturní kapitál je zprostředkujícím článkem mezi tlakem systému a životní a profesní dráhou jedince a jeho sociálním statutem. Až tak rozhodující není velikost příjmů rodičů, výše sociálního postavení, ale spíše schopnost vyjadřování, styl vystupování, šíře kulturního rozhledu, tedy celkové sociální kompetence a sociokulturní úroveň. Budon přikládá větší význam aktivitě jedinců a jejich rozhodování při volbě vzdělávacích strategií, které ve svých důsledcích vedou k sociálním nerovnostem. Studenti se chovají ve vzdělávací krajině jako na trhu, který nabízí určité volby a uchazeč o vzdělání kalkuluje své náklady a profit z případně vzdělávací volby.

Ovšem rozhodovací prostor studentů z různých sociálních prostředí není na tomto vzdělávacím trhu stejný. Děti z bohatších rodin mají silnější kapitálovou i časovou

základnu a mohou si dovolit riskantnější volby. Neúspěch na jedné škole je z celoživotního hlediska méně závažný, než u studenta z nižší sociální vrstvy. Na každé vzdělanostní křižovatce žák a jeho rodina vybírají nejrentabilnější cestu z hlediska svých možností (Keller, 2008; Boudon, 2001).

Kategorií kapitálu se zevrubně zabývá P. Bourdieu a dále ho rozpracovává. Vedle nosné kategorie kapitálu ekonomického, kulturního, symbolického a sociálního Bourdieu volněji používá kategorii kapitálu i na další oblasti a mluví o politickém, vojenském, právním kapitálu a případně kategorii kapitálu spojuje i s dalšími formami (Šubrt 2001, s.109). P. Bourdieu rozlišuje formy kulturního kapitálu na a) objektivace, b) inkorporace a c) institucionalizace (Šubrt 2001, s.110). Symbolický kapitál působí jako kapitál cti a prestiže, jako kredit vážnosti v nejširším smyslu, využívající symbolické zdůrazňování, používání symbolů statusu a znaků distinkce. (Šubrt 2001, s.111, Bourdieu 1999). Rozptýlený symbolický kapitál, spočívající jen v kolektivním uznání, přechází v symbolický kapitál objektivizovaný, kodifikovaný, delegovaný a garantovaný státem v kapitál byrokratizovaný (Bourdieu 1999, s.84)

U symbolického kapitálu někteří sociologové objevují další společenské funkce. Symbolický kapitál přebírá tradiční formy moci a ovládnutí lidí. Formy ovládnutí využívající symbolický kapitál charakterizuje J. Baudrillard oproti tradičním formám jako měkkou, gumovou klec. Nátlak se mění ve svádění (Petrušek 2006, s.409; Baudrillard, 1996).

Reflexe vzdělanostní společnosti

Gary S. Becker rozpracoval teorii lidského kapitálu, která má blízko ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu. V této teorii se vzdělání chápe jako investice jak společenská tak individuální, která má návratnost v příjmech. Diference v příjmech jsou pak odůvodněny odlišnou investicí do vzdělání a jeho návratností. Investice do vzdělání začínají v rodině, pokračují ve škole a v současnosti investice do vzdělání pokračují v celoživotním vzdělání. Podle této teorie je chudoba vysvětlována jako důsledek nedostatku investice do vzdělání a neochoty k těmto investicím.

V původním konceptu vzdělanostní společnosti se předpokládalo, že demokratizace vzdělání a usnadnění přístupu k vysokoškolskému vzdělání promění

sociální strukturu. Rozšíří se střední třída, jejíž status a profese budou vyplývat z absolvování vysoké školy. Nyní již řada sociologů tento model zpochybňuje. Sociologové poukazují, že absolvování vysoké školy je podmínka nutná, nikoliv však dostačující. Po rozšíření vysokoškolského vzdělání na větší podíl populace dochází k nové diferenciaci. Jednak se diferencuje mezi pregraduálním (bakalářským) studiem a postgraduálním (magisterské, doktorské), dále se diferencuje podle prestiže vysoké školy. Mnoho mladých lidí si tyto difference neuvědomuje a investuje s vírou větších zisků a návratnosti než je reálné.

K nutné podmínce k zaujetí profesní a sociální pozice zajišťující návratnost investic přistupují další podmínky spojené s kulturním a sociálním kapitálem. Odhaduje se, že ve společnosti vědění se bude populace dělit na 20 % těch, kteří budou patřit k elitě, 60 % kvalifikovaných nemanuálních a nekreativních obsluhovatelů technologických nástrojů a na 20 % těch, kteří nezvládnou informační a počítačovou gramotnost. Z tohoto rozložení sociální struktury mohou vyplývat nové sociální nespravedlnosti a sociální konflikty (Beck 2004; Petrusek 2006, s. 413).

Ulrick Beck patří ke kritikům určitých aspektů vzdělanostní společnosti. Nositelem většiny rizik vývoje společnosti jsou experti a jejich polovičaté vědění. Jejich aktivity a rozhodování mají nezamýšlené důsledky, které jsou bagatelizovány a až normovány. Řešením je vytváření protiváhy moci expertů mocí občanské společnosti. Bez silné občanské společnosti se stává občan nedobrovolným rukojmím expertů, úředníků, vědců a politiků.

Sociologické koncepce U. Becka a R. Reicha osmdesátých a devadesátých let jsou protikladné optimistickým vizím od A. Comta po D. Bella. Rozdíl je v tom, že nejsou vizí ale kritickou analýzou již vznikající reality vzdělanostní společnosti, v níž fenomény spojené se vzděláním fungují jinak než očekávali předchozí vizionáři.

Podobně kritizuje byrokratického intelektuála jako typickou osobu vzdělanostní společnosti **Robert Merton**. V jeho rozhodování nehraje žádnou roli porozumění těm, o nichž rozhoduje. Svě vědomosti uplatňuje výhradně ve prospěch organizace od níž očekává vzestup, prospěch a kariéru. Nezajímají ho důsledky k nimž povedou jeho rozhodnutí, nedovede se distancovat od problematických zadání. Není schopen intelektuálního odstupu. Jeho osobní morálka a odpovědnost je vytěsněna zájmy

organizace pro níž pracuje. K Mertonově kritice by se dnes mohlo dodat, že již ani zájmy organizace často nejsou pro byrokratického intelektuála určující, naopak je ochoten tuto organizaci v zájmu svého prospěchu „tunelovat“. Organizace pro níž pracuje je základnou, z níž podniká výboje pro svůj prospěch i za cenu oslabování této organizace (Keller, 2008. s. 36).

Propojení disponibilního vědění, symbolického a sociálního kapitálu, sociální pozice

Prognózovat budoucí vývoj sociálna v jeho makrosociální rovině je velice obtížné, vzhledem vysoké komplexitě jeho reality a permanentnímu vzájemnému ovlivňování všech společenských subsystémů, procesů a fenoménů. V každém okamžiku se uskutečňují miliony sociálních událostí, které jsou zakotveny v sociálním prostoru a času jako určitý bod, který může působit dále v sociálním čase a prostoru a ovlivňovat sociálna na různých úrovních. Tyto sociální události se vzájemně protínají a působí na další sociální události „druhé a třetí generace“. Proto koncepce a teorie, které vznikají jako určité sociologické vize budoucnosti nejsou nikdy zcela naplňovány, protože jsou produktem reflexe společenské reality do okamžiku reflexe subjektem, vědní disciplinou. Společenská realita však nikdy „nezamrzne“ ale dále žije a vyvíjí se, v tomto případě od reflektované reality, která byla východiskem koncepce, vize.

Publikovaná vize nutně obsahuje reflexi společnosti zaostávající za reflexí společnosti, kterou disponují již čtenáři publikace. Diskrepance reflexí společnosti v odlišných časech vytváří předpoklad ke kritice publikovaných vizí, které jsou nutně zjednodušené a opožděné za skutečností.

Tak jako tržní model, který počítá s tím, že všichni jedinci se na trhu chovají stejně a mají stejnou hodnotu a sociální parametry neodpovídá skutečnosti, tak také ideologie společnosti vědění obsažená v dílech autorů výchozích koncepcí vzdělanostní společnosti, naráží na skutečnost, která je svým způsobem již skutečností společnosti vědění.

Jednotlivé ideje, studie, vize teoretiků společnosti vědění jsou podrobovány kritice dalších generací sociologů, pedagogů, ekonomů a dalších. Při rozhodování o

investici do vzdělání je tak ve hře i kulturní a sociální kapitál. Oba druhy kapitálu ovlivňují návratnost investic do vzdělání a ovlivňují také rizika při rozhodování a to řádově. U dítěte, jehož otec je profesorem a přednostou kliniky ve fakultní nemocnici a matka má soukromou zubní ordinaci, je velice vysoká pravděpodobnost vysoké návratnosti investic a riziko je v řádech nižší při rozhodnutí studovat medicínu než u dítěte z rodiny horníka.

Informační a vzdělanostní společnost

V charakteristice současné civilizační epochy se objevuje několik pojmů, které se u jednotlivých autorů poněkud odlišují (Veselý, 2004). Někdy jsou jejich charakteristiky kompatibilní, někdy jsou zcela rozdílné a někdy se vzájemně vylučují. V rámci této studie jsou relevantní pojmy informační společnost a vzdělanostní společnost (společnost vědění, znalostní společnost).

Názory či pojetí společnosti vědění lze charakterizovat buď jako normativní či analytické. Normativní pojetí nacházíme v politice a v dokumentech stran, státu, organizací. Analytické pojetí je spojeno s oblastí vědy a s dalšími odborníky.

K orientaci v problematice informační společnosti a vzdělanostní společnosti jsou klíčové kategorie informace, vzdělání, vědění, poznatek, poznání. Tak jako je charakteristikou reality přirozeného světa pohyb, změna a vývoj, je logické, že také reflexe reality a jejího pohybu v Popperově třetím světě má svou dynamiku.

Koncept tří světů nepatří podle K. R. Poppera do vědy, ale do metafyziky (Popper, 1997, s. 67). „Svět jedna“ je svět sklenic, nástrojů, stolů, osob, tedy fyzikální svět. „Svět dvě“ je svět lidských zážitků. „Světěm tři“ K. R. Popper rozumí svět produktů lidského ducha. Středem světa tři je lidská řeč, z níž se vyvinula lidská kultura. (Popper, 1997, s. 68). Svět tři je tedy také svět vědy, teoretické reflexe světa, svět teorií a hypotéz, které jsou v konfrontaci se světem jedna a dvě falzifikovány, tedy potvrzeny či popřeny. V koncepci třetího světa se K.R.Popper hlásí k B.Bolzanovi, na něhož navazuje. (Popper, 1997, s. 69).

Kategorie a pojmy spojené s teorií informační společnosti a vzdělanostní společností proměňují svůj obsah, mění svou konotaci tím, že z teoretických konceptů a vizí prolínají do reálné společnosti a stávají se součástí jejích procesů, aby jimi byly

vitalizovány a dále žily vlastním životem. Tímto „svým životem“ „testují“, „falzifikují“ teorie, hypotézy svých tvůrců. Pozoruhodné je, že od teorie jejích tvůrců se souběžně vine celá řada linií (případně směrů), z nichž každá vychází z původní teorie, ale odlišně kombinuje původní teorii s její aktuální realizací. Máme autory, kteří s původní teorií pracují jako s ideologií s nevyvratitelnými axiomy a dogmaty a víceméně ignorují realitu, která původní teorii popírá. „Ti, kdo dnes hovoří o společnosti vědění se stejným optimismem, jako tomu bylo před dvěma generacemi, obvykle vnitřní dynamiku proměny vztahu mezi školou a společností víceméně přehlížejí“ (Keller, 2008). Opakem jsou autoři, kteří analýzou relevantní empirické skutečnosti docházejí k závěrům, které výchozí teoretické koncepty popírají.

Vraťme se však k základním pojmům informace a vědění, které jsou hraničními pojmy, na nichž se lámou koncepty informační společnosti a společnosti vědění. Existují názory, že společnost vědění je vyšší fází informační společnosti, ale také názory, které obhajují pozici konceptu informační společnosti souběžně s konceptem společnosti vědění. V tomto sporu je kruciólní pojetí informace (Cejpek, 2005).

Pojetí prezentované např. Milanem Petruskem (2006) chápe informaci jako určitý předstupeň vědění, jako surovou materii, z níž teprve dalším intelektuálním úsilím, myšlenkovými operacemi na určité metodologické úrovni dospíváme k poznatkům a k vědění. „Informace jsou formátovaná a strukturovaná data, která nefungují dotud, dokud nejsou aktivována, prakticky užita, a jejich existence je totálně závislá na existenci technologií, jimiž jsou tvořena nebo v nichž jsou uložena.“ (Petrusek, 2006, s. 410). Toto pojetí informace je vlastně spojeno s digitalizací, s dvojkovou soustavou ano-ne a s výpočetní technikou.

Vedle toho však také existuje pojetí informace, které není vázáno ani na databáze ani na informační a komunikační technologie. Jedná se o kategorii informace v rámci kybernetiky, v níž informace znamená snížení neurčitosti při rozhodování (Wiener, 1963). V tomto pojetí má charakter informace i sofistikovaná teorie a není zde ostrá dělící čára mezi informací a poznatkem.

Vědění je také chápáno v protikladu k informaci jako teoretické vědění, vědění vědecké, které je spojeno s pravidly svého vzniku a ověřování. Teoretické vědění se vymezuje několika rysy je: abstraktní, generalizované, kódované na řadě nosičů

(knihy, počítačové systémy). Ve vývoji společnosti se však prosadilo spíše než teoretické vědění disponibilní vědění, spíše než základní výzkum, aplikovaný výzkum. Univerzity se tím dostávají do dilematu, přizpůsobit se požadavkům a produkovat disponibilní vědění či ignorovat požadavky ze společnosti a rozvíjet teoretické vědění a základní výzkum? Univerzita se tak více či méně vzdaluje představě Daniela Bella o roli univerzity v postindustriální společnosti (Bell, 1966).

Samo vědění se však v konceptu společnosti vědění oproti minulosti proměňuje i v jiném směru. Doposud vědění existovalo před jedincem, nezávisle na něm, bylo mu vnější a úkolem společnosti a jedince je toto vědění si osvojit. Ve společnosti vědění se k sumě člověku vnějšího vědění, které si člověk osvojuje, rozšiřuje vědění o zkušenostní, skryté vědění a o měkké dovednosti. Vědění přestává být něco vnějšího, existujícího mimo člověka, ale stává se součástí člověka, je s ním spojené. Vyjadřuje schopnosti řešení problémů a situací. Takovéto vědění je propojeno s odpovědností za sebe i za společnost a s kompetencemi jednáním tuto odpovědnost naplňovat. Je proto vulgarizací charakterizovat společnost vědění pouze pomocí kvantitativních ukazatelů, spojených s ekonomickým zhodnocením vědění. Je třeba přiznat, že i v České společnosti je starší pojetí vědění jako souboru člověku vnějších znalostí poměrně rozšířené.

Který z konceptů společnosti je v současnosti relevantní? Domnívám se, že oba koncepty mají své oprávnění. „Informační společnost“ akcentuje pohyb na ose od zemědělské výroby, těžby surovin, průmyslové výroby, ke službám a informacím. Pro reprodukci společnosti a její další vývoj jsou klíčové informace a vše co s nimi souvisí. Jejich řádově odlišný (rychlejší) pohyb v čase a prostoru a to i v sociálním, kvalita jejich zpracování, způsob jejich začlenění do nejrůznějších společenských procesů a aktivit (kognitivních, rozhodovacích, regulačních, kontrolních, vzdělávacích).

Informace má v informační společnosti funkci „globalizace sociální“. Utváří planetární vědomí a planetárního člověka (Sak, 2007). Informace díky zcela novým informačním a komunikačním technologiím má kvalitativně nové funkce a charakteristiky oproti všem předchozím civilizačním etapám.

Vzdělání a vědění vytváří přidanou hodnotu, která má novou kvalitu a není dosažitelná jiným způsobem. Z této základní teze jsou odvozeny další koncepty (Koncepte vysokoškolského vzdělávání a evropské vysokoškolské krajiny (Národní, 2001), plošné rozšiřování vysokoškolského vzdělání v populaci, řešení sociálních problémů, včetně nezaměstnanosti, sociální deviace, sociální struktura, organizace společnosti, životní styl, multikulturalita, globalizace). Sociologičtí analytici, kteří se zabývají reálnými vzdělanostními společnostmi však již přicházejí s poznatky o posunech těchto společností od projektovaných cílů.

To, co by mělo charakterizovat vzdělanostní společnost není postaveno na něčem zcela novém, co by lidstvo doposud neznalo. Spíše se jedná o kvantitativní posun určitých jevů. Např. před vzdělanostní společností získávalo vysokoškolské vzdělání do 10 % populace. Vzdělanostní společnost počítá s vysokoškolským vzděláním u více než poloviny populace. Obohacení vzdělání na zahraniční universitě bylo známe již ve středověku, ve vzdělanostní společnosti se to však stává součástí systému a každý evropský vysokoškolák by měl studovat alespoň jeden semestr v zahraničí.

Při realizaci vzdělanostní i informační společnosti se objevují fenomény a problémy, s nimiž jejich koncepty nepočítaly. Ukazuje se, že zabíráním stále širší oblasti Gaussovy křivky přirozeného rozložení populace, automaticky modifikujeme vysokoškolské vzdělání. Dnes již nikdo nepochybuje, že úroveň českého vysokého školství klesla a dále klesá. Cesta je ve skutečně ostré diferenciaci vysokého školství na pregraduální a postgraduální. Ovšem skutečnost je taková, že pregraduální vzdělání, podobně jako je tomu v USA, se propadá na středoškolskou úroveň, zatímco část středního školství si neudržuje tradiční úroveň.

S tímto posunem vzdělávání jsou spojeny i další pohyby jako je např. posun od teoretického vědění k disponibilnímu, od základního výzkumu k aplikovanému (Petrusek, 2006) od vzdělání chápaného jako všeobecná kultivace a kognitivní rozvoj jedince k redukci na jedinou funkci vzdělání, kterou je profesní příprava.

V informační společnosti se zase objevuje neočekávaný problém ve způsobu využívání informací. Známý bonmot, „hloupá otázka přináší hloupou odpověď“, lze parafrázovat, že charakter využití informace je dán vzdělanostní úrovní jejího uživatele. A zde se nachází průsečík, styčný bod informační a vzdělanostní

společnosti. **Informační společnost limituje kvalita uživatelů informací a nových informačních a komunikačních technologií.** „Úkolem vzdělanostní společnosti je také připravit na nejvyšší úrovni občana informační společnosti“. Jak je vidět, koncepty vzdělanostní a informační společnosti jsou dvě stránky jedné společenské reality. Zatím nepříliš vznášenou otázkou je využívání tvořivosti v tvorbě přidané hodnoty v informační a vzdělanostní společnosti. Kreativita ve spojení se vzděláním a informacemi a novými technologiemi přináší přidanou hodnotu řádově vyšší.

Podle M. Petruska: „společnost vědění a informační společnost sice původně není, alespoň konceptuálně, totéž, ale v realitě pozdně moderní společnosti oba modely nebezpečně splývají. Může se ukázat, že sama idea „společnosti vědění“ je těšinské jablíčko pro ty, kteří nevěří bezvýhradně v moc moderních informačních technologií a kteří jsou tradicionalisty nejen v oblasti dobra, mravnosti a krásy, ale i vědění“ (2006, s. 414).

Podle mne oba koncepty pouze akcentují odlišné stránky společenské skutečnosti a bylo zákonité, že reálný společenský vývoj oba koncepty proťal.

Vzdělanostní společnost v Evropě

Koncept vzdělanostní společnosti patří k osám evropské politiky. K projektům patřícím ke společnosti vzdělání jsou připojeny i další státy stojící mimo Evropskou unii. Vedle formálního vzdělávání se rozvíjí a rozšiřuje neformální a informální vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání. Zvláště disponibilní vědění, navazující na vzdělanost získanou v rámci vzdělávacího systému, je masově rozvíjeno dalším profesním vzděláváním. Ekonomika společnosti je takto protkávána „vlásečnicí“ vzdělávacích zařízení poskytujících znalosti, dovednosti a kompetence „šité na míru“ konkrétním potřebám výroby a služeb. Tím dochází k nárůstu lidského kapitálu (Mužik, 2004).

Společnost vědění je spojena s nárůstem komplexity vzdělávacího systému ve všech složkách naplňujících cíle celoživotního učení. Toto „zahušťování“ vzdělávacích institucí a institutů v rámci jedné společnosti je provázeno dalším procesem, který lze považovat pro utváření evropské vzdělanostní krajiny za klíčový.

Jedná se o stírání hranic mezi vzdělávacími systémy jednotlivých zemí, vytváření jejich kompatibility a srůstání v jeden systém.

K prioritám evropské vzdělávací politiky patří koncept vysokoškolského vzdělání. Dá se říci, že evropská vzdělanostní politika je jedna z prvních, které tvoří obsah sjednocené, integrované politiky a svým způsobem patří k nejúspěšnějším. Řada cílů je skutečně naplňována, přičemž přijetí těchto cílů a jejich naplňování nevyvolává u jednotlivých států kontroverzi jako je tomu v jiných oblastech. Utváření evropské vysokoškolské krajiny a naplňování vzdělávacích cílů se tak stalo významnou oblastí utvářející se evropské identity. K pozitivum vzdělávací evropské politiky patří překonávání bariér mezi vzdělávacími systémy národních států a vytvoření jednotného vzdělávacího prostoru. Reálně to znamená vertikální prostupnost vzdělávacím systémem nejen na úrovni státu, ale v rámci celé Evropy. Nezanedbatelná část vysokoškolských studentů již naplňuje cíl Evropské unie, alespoň jeden semestr studovat na vysoké škole v jiném státě (Education, s. 324, 2007).

Literatura:

- Alan, J. Společnost - vzdělání - jedinec. Praha: Svoboda. 1974.
- Analýza vzdělávací politiky 2001. Praha: UIV. 2001.
- Baudrillarda, J. J. O svádění. Olomouc: Votobia. 1996.
- Beck, U. Riziková společnost. Praha: Slon. 2004.
- Bell, D. Kulturní rozpory kapitalismus. Praha: Slon. 1999.
- Bell, D. The Reforming of General Education. New York. 1966.
- Bell, D. The Coming of Postindustrial Society. New York. 1973.
- Bourdieu, P. O televizi. Brno. 2002.
- Bourdieu, P. Teorie jednání. Praha: Karolinum. 1999.
- Burke, P. Společnost vědění. Praha: Karolinum. 2000.
- Cejpek, J. Informace, komunikace a myšlení Praha: Karolinum. 2005.
- Dopita, M. Pierre Bourdieu. O umění, výchově a společnosti. Olomouc. 2007.
- Drucker, P. Věk diskontinuity: obraz měnící se společnosti. Praha: Management. 1994.
- Durkheim, E. Sociologie a filosofie. Praha: Slon. 1998.
- Education at a Glance 2007. OECD Publishing. 2007.
- Foucault, M. Dějiny šílenství. Praha.1993.
- Keller, J., Tvrdý, L. Vzdělanostní společnost. Praha: Slon. 2008.
- Lane, R. E. The decline of politics and ideology in knowledgeable society. In: American Sociological Review, vol. 31: 648-662. 1966.
- Mužik, J. Andragogické aspekty teorie lidského kapitálu. In: Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu. Praha: EUROLEX BOHEMIA. 2004.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha 2001.
- Petrusek, M. Společnosti pozdní doby. Praha: Slon. 2006.
- Popper, K.R., Lorenz, K. Budoucnost je otevřená. Praha: Vyšehrad. 1997.
- Reich, R. Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století. Praha: Prostor. 2002.
- Richta, R. a kol. Civilizace na rozcestí. Praha: Svoboda. 1967.
- Skalková, J. Paedagogika a nové výzvy nové doby. Brno: Paido. 2004.

Sak, P. a kol. Člověk a vzdělání v informační společnosti. Praha: Portál. 2007.

Stehr, N. Knowledge societies. London: Sage. 1994.

Šubrt, J. a kol. Soudobá sociologie I. Praha: Karolinum. 2007.

Šubrt, J. Postavy a problémy soudobé teoretické sociologie. Praha: ISV. 2001.

Veselý, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. Přístupné z:
http://sreview.soc.cas.cz/upl/archiv/files/533_413vesely16.pdf

Veselý, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. Sociologický časopis 2004/4.

Weber, M. Autorita, etika a společnost. Praha: Mladá fronta. 1997.

Wiener, N. Kybernetika a společnost. Praha: NČSAV.1963.