

UNIVERZITA KARLOVA  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Eliška Nováková

Vývoj a cíle politiky vzdělávání dospělých v České republice v kontextu evropeizace

The Developmnet and Objectives of Adult Education Policy in the Czceh Republic  
in the Context of Europeanization

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2018

Vedoucí práce: PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis autorky

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se věnuje vlivu evropeizace v českých politických dokumentech, které se týkají vzdělávání a učení se dospělých. Dále také pojednává o vývoji pojetí vzdělávání a učení se dospělých v rámci celoživotního vzdělávání a učení se v unijních politických dokumentech a tomu, v jaké podobě se vzdělávání a učení se dospělých projevilo v politických dokumentech České republiky s ohledem na fenomén evropeizace. Práce vychází z předpokladu, že i když vzdělávání a vzdělávací politika jsou plně v pravomoci národních států, Evropská unie zásadním způsobem ovlivňuje podobu a rozvoj vzdělávacích systémů členských zemí. Cílem mé práce je zanalyzovat vybrané klíčové politické dokumenty Evropské unie a České republiky a zjistit, zda byly strategie EU týkající se oblasti vzdělávání dospělých inkorporovány do národních dokumentů. Druhým cílem práce je srovnat vývoj pojetí vzdělávání a učení se dospělých v klíčových politických dokumentech České republiky a Evropské unie.

Klíčová slova: Evropská unie, Česká republika, vzdělávací politika, celoživotní vzdělávání a učení, vzdělávání dospělých

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the influence of Europeanization in the Czech political documents concerning education and learning of adults. It also discusses the development of the concepts of adult education and learning in lifelong learning in EU policy papers and how adult education and learning has been reflected in the political documents of the Czech Republic with regard to the phenomenon of Europeanization. The thesis is based on the assumption that although education and training policies are fully within the competence of national states, the European Union has a major influence on the form and development of the education systems of the member countries. The aim of my work is to analyze selected key policy documents of the European Union and the Czech Republic and to find out whether EU strategies related to adult education were incorporated into national documents. The second objective of the thesis is to compare the development of concepts of adult education and learning in the key political documents of the Czech Republic and the European Union.

**Keywords:** European Union, Czech Republic, education policy, lifelong learning, adult education

## Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování panu PhDr. Martinu Kopeckému, Ph.D., za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

## Obsah

0	Úvod .....	8
1	Evropeizace .....	11
1.1	Historické a pojmové vymezení evropeizace.....	11
1.2	Metody a formy evropeizace.....	13
1.3	Proces evropeizace .....	14
2	Vzdělávací politika Evropské unie.....	18
2.1	Definice vzdělávací politiky Evropské unie .....	18
2.2	Stručný vývoj vzdělávací politiky.....	18
2.3	Postavení vzdělávací politiky v systému politik Evropské unie .....	22
3	Vybrané politické dokumenty Evropské unie .....	24
3.1	Memorandum o celoživotním učení.....	25
3.2	Akční plán vzdělávání dospělých: K učení je vždy vhodná doba.....	26
3.3	Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě	27
3.4	Strategie definované v dokumentech Evropské unie .....	28
4	Vybrané politické dokumenty České republiky .....	29
4.1	Vzdělávací politika České republiky .....	29
4.2	Vybrané politické dokumenty České republiky před rokem 2004.....	30
4.2.1	Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha 30	
4.2.2	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky 2002 .....	32
4.2.3	Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku.....	32
4.3	Vybrané politické dokumenty po roce 2004 .....	34
4.3.1	Strategie celoživotního učení České republiky.....	34
4.3.2	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 .....	35
4.4	Dílčí shrnutí.....	37

5	Komparace pojetí vzdělávání a učení se dospělých v dokumentech Evropské unie a České republiky.....	38
5.1	Dokumenty Evropské unie .....	38
5.1.1	Hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých.....	38
5.1.2	Hlavní cílové skupiny vzdělávání dospělých.....	40
5.1.3	Hlavní opatření v oblasti vzdělávání dospělých .....	40
5.2	Politické dokumenty České republiky před rokem 2004 .....	41
5.2.1	Hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých.....	41
5.2.2	Hlavní cílové skupiny v oblasti vzdělávání dospělých.....	42
5.2.3	Hlavní opatření v oblasti vzdělávání dospělých .....	42
5.3	Politické dokumenty po roce 2004.....	43
5.3.1	Hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých.....	43
5.3.2	Hlavní cílové skupiny v oblasti vzdělávání dospělých.....	44
5.3.3	Hlavní opatření v oblasti vzdělávání dospělých .....	44
5.4	Dílčí shrnutí.....	45
6	Závěr.....	48
7	Soupis bibliografických citací .....	51

## 0 Úvod

V dnešní společnosti vzdělávání zastává klíčovou roli, přičemž schopnost vzdělávat se a získávat nové znalosti a dovednosti je chápána jako celoživotní kontinuální proces a vzdělávání tak v současné společnosti nabývá nových podob. Vzdělávání plní nezastupitelnou funkci v průběhu celého života jedince nejen v procesu získávání všeobecných znalostí, ale také napomáhá jedinci uplatnit se na trhu práce a tím mimo jiné snižovat nezaměstnanost. Vzdělávání též podporuje schopnost orientace v dnešním složitém světě, porozumění jeho procesům a napomáhá k vytvoření si vlastního názoru a postoje prostřednictvím samostatně získaných informací. Existuje předpoklad, že vzdělávání rovněž podněcuje rozvoj demokracie a politické kultury, přispívá k vyšší kvalitě života a snižuje riziko různých sociálních ohrožení a páchaní trestných činů.

Vzdělávání v Evropské unii je spojeno zejména s termíny znalostní ekonomika a celoživotní vzdělávání a učení se. Za základ prosperity společnosti jako celku je chápán jedinec, jenž se vzdělává a projevuje zájem o své okolí. Toto si Evropská unie uvědomuje již od 90. let minulého století a na rozvoji lidských zdrojů snaží stavět své politické směřování. Přestože vzdělávání a vzdělávací politika jsou z hlediska práva plně v pravomoci národních států, Evropská unie zásadním způsobem ovlivňuje podobu a rozvoj vzdělávacího systému. Z tohoto důvodu bych se ráda zabývala otázkou, jestli lze vypočítat zjevný vliv Evropské unie i v dokumentech České republiky zabývajících se oblastí vzdělávání dospělých.

Cílem mé práce je zanalyzovat vybrané klíčové politické dokumenty Evropské unie a České republiky a zjistit, zda byly strategie EU týkající se oblasti vzdělávání dospělých inkorporovány do národních dokumentů. Zabývám se tedy otázkou: Je možné v rámci pojetí vzdělávání a učení (se) dospělých ve vybraných klíčových politických dokumentech České republiky v kontextu celoživotního vzdělávání a učení (se) vypočítat prvky evropeizace? Výsledkem tedy bude prokázání nebo vyvrácení zjevného vlivu evropeizace, nikoliv posuzování přesné míry vlivu či hodnocení vhodnosti působení tohoto vlivu.

K prokázání či vyvrácení vlivu evropeizace je nejprve třeba stanovit si na základě obsahové analýzy unijních dokumentů dané strategie Evropské unie a také určit, co bude za projev evropeizace v jednotlivých dokumentech České republiky



považováno. Projev evropeizace ve vybraných dokumentech České republiky bude potvrzen, pokud v nich bude nalezena strategie shodná s unijní strategií v oblasti vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání a učení (se) společně s nějakým odkazem na Evropskou unii. Tím je myšleno, že v daných národních dokumentech bude snaha identifikovat strategie Evropské unie, a to ve spojitosti s odkazem na doporučení Evropské unie, unijní dokumenty nebo ukazatele strategií Evropské unie.

Součástí práce je komparace pojetí vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání učení (se) ve vybraných unijních a ve vybraných národních dokumentech. Druhým cílem této práce je stanovit podobnosti a rozdílnosti pojetí vzdělávání dospělých v unijních a v národních dokumentech a vysvětlit nalezené podobnosti a rozdílnosti. Pro komparaci jsem se rozhodla zvolit kvalitativní přístup, který umožňuje nahlížet na danou problematiku z různých úhlů pohledu a vytvořit strukturovaný obraz srovnávacích dokumentů. Při komparaci jsem částečně vycházela z Phillipsova modelu srovnávací analýzy, který klade důraz na roli kontextu a historického pozadí sledovaného jevu (Phillips a Schweisfurth, 2011; Rabušicová a Záleská, 2016).

Pojetí vzdělávání a učení se dospělých bude srovnáváno na základě třech zvolených kritérií, a to: hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých, hlavní cílové skupiny vzdělávání dospělých a hlavní opatření týkající se oblasti vzdělávání dospělých. Ke komparaci bude využita analýza jednotlivých dokumentů uvedená v třetí a čtvrté části této práce.

Tématem působení evropeizace na vzdělávací politiku v České republice se zabývá Leona Šteigrová. Její disertační práce na téma Proces evropeizace z hlediska vzdělávání a vzdělávací politiky je svým zaměřením a komplexností v České republice ojedinělá, neboť oblast vzdělávání je andragogy či pedagogiky spíše zkoumána z hlediska vnitřní dynamiky než evropeizačních vlivů. Výzkumy evropeizace jsou obvykle realizovány v rámci politologie a evropských studií, popřípadě mezinárodních vztahů, avšak v rámci nich je téma vzdělávací politiky většinou opomíjeno.

Jedním z mála diplomových prací zabývajících se vlivem Evropské unie na vzdělávací politiku České republiky v kontextu celoživotního učení je Vliv Evropské

unie na vzdělávání dospělých v České republice Romany Matuščíkové. Téma Vývoj a cíle politiky vzdělávání dospělých v kontextu evropeizace jsem si vybrala, neboť téma vzdělávací politiky je studenty či akademiky zpracováváno spíše ve spojení s terciárním vzděláváním, jež je vysokoškolskému prostředí bližší. Například na Masarykově univerzitě v Brně (MU) je možné nalézt několik prací, které se zabývají evropskými vlivy na terciární vzdělávání. Za diplomové práce je nutné uvést Zapojení českých univerzit do programu Erasmus: vývoj a trendy v kontextu evropeizace Mariany Firbasové nebo práci Vliv Evropské unie na české vysokoškolské vzdělávání v kontextu vzdělávacích programů Adély Vožechové. Rovněž lze zmínit práci Tomáše Dostála Otevřená metoda spolupráce jako platforma evropeizace odborného vzdělávání a přípravy v České republice, která se zabývá působením evropeizace na vývoj a systematizaci odborného vzdělávání a přípravy v České republice.

Text bakalářské práce je rozdělen do pěti částí. První a druhá část se věnuje teoretickému nástinu dané problematiky a vysvětluje základní pojmy, jako je evropeizace a vzdělávací politika Evropské unie, které jsou důležité pro pochopení této práce. Třetí část je věnována vybraným klíčovým politickým dokumentům Evropské unie (Memorandu o celoživotním učení, Akční plán vzdělávání dospělých: K učení je vždy vhodná doba a Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě). Nejprve je daný text zařazen do kontextu období, představen jeho účel a jeho hlavní východiska. Poté se zaměřuje na téma vzdělávání dospělých. Čtvrtá část se zaměřuje na vybrané klíčové politické dokumenty České republiky, a to před vstupem do Evropské unie (Národní program rozvoje vzdělávání ČR (Bílá kniha), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR a Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR), a po vstupu do Evropské unie (Strategie celoživotního učení České republiky, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020). Poslední část je věnovaná komparaci pojetí vzdělávání a učení se dospělých v dokumentech Evropské unie a České republiky.

# 1 Evropeizace

## 1.1 Historické a pojmové vymezení evropeizace

Koncept evropeizace je v současné době využíván především jako teoretický podklad pro výzkum evropské integrace a s ní spojených jevů. Při vhodné konceptualizaci je možné ho použít i v rámci oboru politologie obecně nebo v oblasti mezinárodních vztahů.

Historii výskytu pojmu evropeizace se v odborné literatuře věnoval britský politolog Kevin Featherstone. Dle Featherstonova výzkumu (2003, s. 5) byl pojem evropeizace využíván už v 80. letech, avšak k intenzivnějšímu používání pojmu evropeizace došlo na konci 90. let 20. století. Co se týče samotného pojmu evropeizace, lze v českém prostředí najít několik variant: evropeizace, evropeanizace, europeizace či europeanizace (Zemanová, 2007, s. 31). Obdobně nejasná je terminologie i v anglosaském prostředí, kde je možné setkat se s pojmy europeanization a europeanization (Dančák, Fiala a Hloušek, 2005, s. 12). V této práci bude dále užíván český termín evropeizace.

Dílejší odborné disciplíny pro práci s pojmem evropeizace využívají systematizovaný koncept, tedy specifickou definici jednotnou a zřejmou dané komunitě specialistů (Radaelli, 2004, s. 2). Dle Börzelové (2003, s. 1) v rámci politologie a teorie mezinárodních vztahů se jako jádro systematizace vytríbily dopady evropských integračních procesů na domácí úrovni, tedy změny způsobené integračními procesy v odlišných sférách vnitřního prostředí státu (dále pouze vnitřní změny). Konkrétněji se jedná o tři okruhy otázek, přičemž první okruh se týká oblastí, ve kterých EU ovlivňuje členské státy (dimenze vnitřních změn). Druhý okruh pojednává o vlivu EU na členské státy (mechanismy vnitřních změn) a poslední okruh se zabývá efekty vlivu EU na členské státy (výsledná podoba vnitřních změn). Podle Featherstona (2003, s. 6), který vycházel z četnosti výskytu rozličného pojetí evropeizace z abstraktů časopiseckých článků v databázi ISI Web of Science, pojednávalo v průběhu 80. a 90. let 20. století o vnitřních změnách skoro 80 % článků. Nicméně vymezení evropeizace jakožto vnitřních změn není možné v rámci oboru politologie, mezinárodních vztahů a příbuzných oborech považovat za jednotné a neproblematické.

Zatímco podstatou systematizace je, že se vnitřní změny dějí implicitně, v definicích tento trend není tolik jednoznačný. V odborné literatuře z oblasti mezinárodních vztahů a politologie je možné najít desítky různých definic termínu evropeizace. Shrnutí jednotlivých definic a jejich společných prvků lze nalézt v práci Šteigrové, která na podkladu uveřejněných textů zpracovala rozsáhlý přehled (Šteigrová, 2008, s. 12–14). Zde porovnává přístupy několika autorů (Featherstone, Ladrech, Olsen, Caporaso, Riese a Cowles, Radaelli, Knill a Lehmkuhl, Lawton, Börzel) a podle tohoto porovnání shledává, že *„všechny uvedené definice mají však společných několik zásadních aspektů: především uznávají klíčový rys procesu evropeizace, kterým je jeho dynamičnost. Jedná se o proces, který se neustále vyvíjí, přináší nové a nové podněty, v každém okamžiku a pro každou oblast politiky nabývá rozličných forem a intenzity. Současně tak svou prostupností podporuje rozplývání dříve velmi ostře viditelné hranice mezi jednotlivými úrovněmi – zejména mezi evropskou (myšleno rovinu ES/EU) a státní. Spolu s rozšiřováním Evropské unie pak postupně s větší intenzitou zasahuje nové státy. V neposlední řadě přichází s novými tématy, kterým dříve nebyla pozornost věnována vůbec či jen na úrovni národních států.“* (Šteigrová, 2008, s. 14)

S ohledem na účel této práce, kterým je prokázat, zda mají evropské politické dokumenty v oblasti vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání a učení se zjevný vliv na podobu politických dokumentů České republiky v této oblasti, nejlépe odpovídá definice evropeizace, která *„je chápána jako změna uvnitř členského státu, jehož motivační logika je provázaná s politikou (policy) a rozhodovacím procesem EU. Primárním zájmem každého výzkumu evropeizace je proto stanovení příčinné souvislosti, a tím ověření vlivu EU na domácí změnu.“* (Ladrech, 2010, s. 2)

Pro tuto práci je zásadní zjištění Šteigrové, že i když vzdělávání a vzdělávací politika jsou plně v pravomoci národních států, evropeizace existuje i v této oblasti. Ačkoliv na poli Evropy je možné identifikovat více nadnárodních aktérů zabývajících se určitou měrou sférou vzdělávání, patří EU a integrační procesy v ní probíhající mezi hlavní hnací sílu, a to ze dvou důvodů. Za prvé EU se v porovnání například s Radou Evropy či OECD nezaměřuje jen na určitou část vzdělávací politiky, avšak zabývá se celoživotním učením jako celkem (tedy také jeho širšími sociálními souvislostmi). Za druhé se podařilo uvnitř EU uchopit vzdělávací politiku

v nejširších strategicko-politických souvislostech a i přes její legislativní ošetření ji plně implementovat mezi ostatní politiky (Šteigrová, 2008, s. 14).

## 1.2 Metody a formy evropeizace

Vysvětlením evropeizace se po desetiletí zabývaly evropské studie jako součást debat o evropské integraci (Börzel a Risse, 2009, s. 1). Evropeizaci jako samostatným teoretickým konceptem se autoři začali zabývat přibližně v 90. letech 20. století. Je třeba zmínit, že ne všichni autoři vnímají evropeizaci za samostatný teoretický koncept (Šteigrová, 2008, s. 18; Bulmer a Lequesne, 2005, s. 11–12). Někteří autoři také upozorňují na nepropracovanost v oblasti teorie a metodologie tohoto konceptu (Dančák, Fiala a Hloušek, 2005, s. 18; Haverland, 2005, s. 3).

Hix a Goetz (2000, s. 23) se pokusili určit vztah mezi evropskou integrací a evropeizací. Evropeizaci určili jako závisle proměnnou a evropskou integraci jako nezávisle (vysvětlující) proměnnou, přičemž tento vztah chápou za nerozdělitelný, jestliže chceme obsáhnout reálnou provázanost politických, ekonomických a kulturních změn. Propojení evropeizace a evropské integrace má v této práci své odůvodnění zejména proto, že vysvětluje vznik dvou hlavních pojetí. První přístup, tzv. top-down (shora-dolů), autoři toho přístupu jsou nazýváni také jako první generace, je datován od 70. let minulého století s největším rozmachem v 90. letech minulého století. Tento přístup má svůj původ v integračních teoriích a označuje evropský integrační proces a jeho výsledek, tedy institucionální struktury EU, jako svou závislou proměnnou a jako nezávisle proměnná je určená rovina domácí politiky (Börzel a Risse, 2009, s. 55). Národní úroveň je počátečním bodem jakékoliv integrace a také je počátkem procesů a zároveň i konečným místem, kde se zhodnocují dopady evropské integrace v kontextu se změnami v domácím prostředí členských států (Radaelli, 2004, s. 4).

Druhé pojetí, označované jako bottom-up (zdola-nahoru), autoři toho pojetí se řadí ke druhé generaci, která spadá do období od sklonku 90. let a postupně převládá na přelomu tisíciletí (Bache, 2003, s. 5). V tomto přístupu jsou za závislou proměnnou určeny změny v politické struktuře členských zemí zapříčiněné integračními procesy, a jakožto nezávisle proměnná je označena funkce EU. Aktuálně většina odborných prací využívá tuto perspektivu jako svůj teoretický základ (Císař, 2005, s. 55).

V této bakalářské práci je využíván jen jeden z těchto přístupů, a to tzv. přístup top-down, kde jako nezávisle proměnná je určena politika EU a jako závislý aktér vzdělávací politika dospělých ČR. Výběr přístupu je dán dvěma důvody. Prvním důvodem je vymezení tématu, neboť je zkoumána jen přítomnost evropeizace v českých strategických politických dokumentech týkajících se vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání a učení (se). Druhým důvodem ke zvolení tohoto přístupu je problém použitelnosti přístupu bottom-up při empirických výzkumech, protože v tomto případě je nutné podchytit interakce evropského a domácího prostředí, zjistit motivy a vlivy aktérů a také vyhodnotit, kdo naplnil své představy, kdo přenesl svou vnitrostátní praxi na evropskou úroveň a komu se nepodařilo naplnit své cíle (Zemanová, 2007, s. 38).

Výše uvedené přístupy jsou definovány jako tzv. jednosměrný proces, tedy varianta zdola-nahoru či shora-dolů, avšak v praxi je možné, že se oba přístupy prolínají navzájem, tzv. bottom-up-down model. Při tomto modelu začíná výzkum na domácí úrovni, kde jsou zaznamenány změny při vytváření politik a institucí na evropské úrovni a nadto je pak realizována analýza tlaků, které přicházejí z evropské úrovně na domácí politiku (Havlík a Valterová, 2007, s. 7).

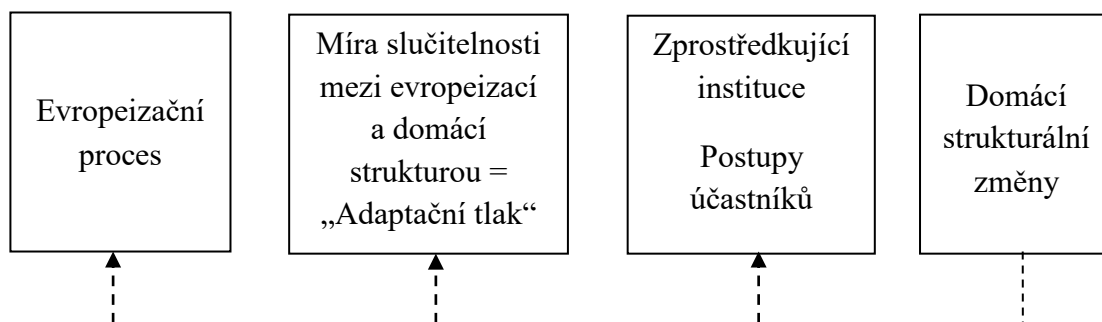
Koncept evropeizace lze pojmut obecnější formou. Za prvé je možné evropeizaci charakterizovat jako vládnutí (governance). Tato charakteristika je dáována autory S. Goldsmithem a E. Gualinim do přímé souvislosti s víceúrovňovým vládnutím (multi-level governance) a autoři B. Kohler-Koch a R. Eising vnímají evropeizaci jako proces, jež mění stávající způsoby vládnutí v Evropě na základě principu partnerství. Druhé pojetí, jehož představiteli jsou M. G. Cowles, T. Börzel a T. Risse, je evropeizace synonymem pro institucionalizaci, při níž vznikají nové vládnoucí struktury na základě nesouladu a adaptačního tlaku. Představitelé třetího pojetí B. Rosamond, C. Hay a M. Kallestrup chápají evropeizaci jako diskurs, jenž ve spojitosti s použitím jazyka pomáhá politikům vytvářet Evropu a globálně se jedná o bohatě myšlenkově podložený interaktivní proces (Radaelli, 2004, s. 6).

### **1.3 Proces evropeizace**

V této práci je evropeizace chápána především jako proces, pomocí něhož dochází ke změně na domácí úrovni (Weiss, 2013, s. 272). Dle Radaelliho (2012, s. 12) lze použít dvě strategie ke zkoumání evropeizaci jako procesu. V případě první

strategie je nutné zvolit si jednu proměnnou v kontextu EU a sledovat, jakým způsobem se projeví do politik členských států. Druhá strategie monitoruje proměnnou v členských státech a zkoumá, jestli její změna byla zapříčiněna vlivem EU či nikoliv. V této práci je zohledňována druhá metodologická strategie. Evropeizaci jako proces konkrétněji znázorňuje níže uvedené schéma:

Schéma č. 1: Třístupňový přístup k evropeizaci a strukturálním změnám



Zdroj: Cowles, Caporaso a Risse, 2001, s. 6

1. V první fázi je třeba identifikovat evropeizační procesy v podobě formálních a neformálních norem, pravidel, předpisů, procedur a praktik na evropské úrovni (Cowles, Caporaso a Risse, 2001, s. 6).
2. Druhá fáze identifikuje míru slučitelnosti mezi procesem evropeizace a institucionálním nastavením, pravidly a praktikami na domácí úrovni. Stupeň této shody či neshody představuje adaptační tlak. Adaptační tlak znamená proces, při kterém na sebe vzájemně působí evropská a národní úroveň (Cowles, Caporaso a Risse, 2001, s. 7). Míra adaptačního tlaku vyvolaného evropeizací závisí na shodě či nesouladu mezi evropskou a národní úrovní, přičemž platí, že čímž nižší shoda mezi evropskými a domácími procesy, politikami a institucemi, tím vyšší intenzita adaptačního tlaku (Börzel a Risse, 2009, s. 5). Intenzita adaptačního tlaku se také liší státem od státu a oblastí od oblastí (Cowles, Caporaso a Risse, 2001, s. 7).
3. Třetí fázi v procesu představují zprostředkovatelé změn neboli zprostředkující proměnné, které působí především při vysoké míře nesouladu, který vyvolává i vysoký stupeň adaptačního tlaku (Cowles, Caporaso a Risse, 2001, s. 9). Jestliže je národní rovina s evropskou v souladu, pro tlak evropeizace neexistuje žádný prostor: „*Pokud je národní rovina s evropskou*

v souladu, pro tlak evropeizace neexistuje logicky žádný prostor: „Pokud jsou evropské normy, pravidla a s nimi spojená kolektivní přesvědčení z velké části kompatibilní s těmi na domácí úrovni, nedávají vzniknout problémům jejich dodržování nebo efektivní implementace (...) ani neposkytují nové příležitosti a hrozby domácím aktérům, které by vedly k redistribuci zdrojů na domácí úrovni, a umocňovaly by některé z nich, zatímco jiné by oslabovaly.“ (Börzel a Risse, 2009, s. 5) Podle typologie Börzelové a Rissa (2009, s. 8–12) můžeme rozlišit 4 zprostředkující proměnné:

- *Mnohonásobné body* veta, které pomáhají zabránit omezením vyvolaných evropeizačními tlaky. Čím více je zapojených aktérů při politickém rozhodování, tím obtížnější je vytvořit konsensus na domácí úrovni k přijetí změn.
  - *Stávající formální instituce* mohou poskytnout účastníkům nejen materiální zdroje nezbytné k využívání evropských příležitostí a prosazení tak změn na domácí úrovni. Mnoho regionů však nemá dostatečné zdroje (pracovní síly, peníze, odborné znalosti), aby byly trvale přítomny na evropské úrovni a využili nových příležitostí.
  - *Tzv. iniciátoři změn neboli „právní podnikatelé“* se mobilizují na domácí úrovni a tlačí na politiky. Snaží se vyvolat změnu pomocí zvýšení nákladů určitých strategických řešení. Rovněž používají morální argumenty a strategické konstrukty k tomu, aby účastníky přinutili redefinovat své zájmy a svoje identity a zapojili je do procesu sociálního učení. Přesvědčování a diskuze jsou nástroji, jimiž se tito právní podnikatelé snaží vyvolat změnu.
  - *Politická kultura a další neformální instituce* přispívají k budování konsensu a sdílení nákladů, aby usnadnily domácí změnu v reakci na evropeizaci. Neformální instituce vyžadují kolektivní porozumění vhodného chování, které silně ovlivňuje způsoby, jakými domácí aktéři reagují na tlaky vyvolané evropeizací.
4. Börzelová i Risse (2009, s. 14) uvádějí typologii i pro poslední část procesu evropeizace, výslednou změnu v dané oblasti politiky. Dle nich výsledná změna může nabývat třech podob:



- Absorpce: Členské státy začleňují evropské politiky nebo nápady do svých programů a domácí struktury, ale bez podstatné úpravy stávajících procesů, politik, a institucí. Míra domácí změny je nízká.
- Akomodace: Členské státy přizpůsobily stávajícímu tlaku evropeizace procesy, politiky a instituce bez změny jejich základních rysů a podkladů. Stupeň domácí změny je mírný.
- Transformace: Členské státy nahradí stávající politiky, procesy a instituce novými, podstatně odlišnými, nebo od základu změní ty stávající.

## **2 Vzdelávací politika Evropské unie**

### **2.1 Definice vzdělávací politiky Evropské unie**

Vzdělávací politika Evropské unie v doslovném významu neexistuje, neboť vzdělávání a školství nejsou v kompetenci Evropské unie. V zásadě se jedná o „*souhrn činností a iniciativ Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy*“ (Brdek a Vychová, 2004, s. 25). Malá část z těchto iniciativ je pro dnešní i budoucí členy Evropské unie závazná, avšak většina z nich je výsledkem určitého konsensu, jenž pojednává o budoucím vývoji v této sféře a podstatách, ze kterých iniciativy vycházejí či by měly vycházet, a které jsou dobrovolné. V přeneseném slova smyslu lze však tento souhrn činností a iniciativ považovat alespoň za projev možné evropské vzdělávací politiky s přímými a zejména nepřímými důsledky na vzdělávání v členských státech Evropské unie (Koucký a Čerych, 1999, s. 5). Evropská vzdělávací politika je tedy odrazem neustálé kooperace mezi orgány Evropské unie a členskými státy (Brdek a Vychová, 2004, s. 25). Z této hypotézy vychází i definice evropské vzdělávací politiky Bočka: „*Jde o souhrn iniciativ a aktivit vycházející ze společného konsenzu mezi společenstvím a členskými státy zaměřující se na oblast vzdělávání a odborné přípravy s cílem umožnit koexistenci několika různých školských systémů vedle sebe s využitím jejich odlišností*“ (Boček, 2002, s. 114).

Role a směrnice Evropské unie, a zvláště Evropské komise jako jejího hlavního výkonného orgánu, ve sféře vzdělávání a odborné přípravy, všeobecněji i v oblasti rozvoje lidských zdrojů, je třeba chápat a posuzovat z velice širokého hlediska. Nejedná se však pouze o několik závazných direktiv, ale současně je nutné brát v potaz některé důležité programy na podporu evropské mobility studentů a učitelů, klíčové zprávy vymezující problematiku vzdělávání v perspektivě jeho budoucího vývoje či existující a nová pravidla strukturálních fondů (Koucký a Čerych, 1999, s. 5).

### **2.2 Stručný vývoj vzdělávací politiky**

Pro pochopení klíčových principů a směrnicí týkajících se vzdělávací politiky Evropské unie je nezbytné stručné představení vývoje vzdělávacích činností, iniciativ a programů, k němuž došlo v rámci Evropského společenství a Evropské unie. Tento

vývoj lze stručně označit jako postupný, někdy pomalý, avšak jindy rychlý růst zapojení Společenství a poté Evropské unie ve sféře vzdělávání a odborné přípravy (Koucký a Čerych, 1999, s. 6).

Je třeba zmínit, že toto zapojení bylo téměř vždy výsledkem konsensu mezi orgány Evropského společenství nebo Evropské unie a členskými státy. Z čehož vyplývá jejich kooperace, zejména při uskutečňování navrhovaných a přijatých opatření. Především od podepsání Maastrichtské smlouvy roku 1992, je kooperace mezi Evropskou unií a členskými státy více či méně uskutečňována prostřednictvím principu subsidiarity. Vzdělávací politika Společenství a později Evropské unie není tedy výsledkem jakéhosi řízeného procesu, který je řízen shora, avšak je zrcadlem neustálé kooperace mezi orgány Společenství nebo Evropskou unií a členskými státy (Koucký a Čerych, 1999, s. 6).

Římská smlouva z roku 1957, smlouva zakládající Evropské hospodářské společenství, se na téma vzdělávání téměř nezaměřuje vyjma článku 128. Podle tohoto článku úkolem Evropského společenství je definovat a realizovat politiku odborné přípravy, které má tak delší historii než vzdělávání všeobecné. Odborné vzdělávání má i dnes svým způsobem privilegované postavení, neboť Společenství bylo prvotně založeno jako hospodářské společenství (Koucký a Čerych, 1999, s. 6).

Prakticky 20 let od podpisu Římské smlouvy v rámci Evropské unie v oblasti vzdělávání nedošlo k žádným významným změnám. Až v roce 1976 Rada Společenství složená z ministrů školství tehdejších devíti členských států přijala akční program ve vzdělávání, jehož cílem bylo upozornit na důležitost evropské mobility studentů, učitelů a vědců, a rovněž na potřebu zdokonalení dokumentace a statistiky ve sféře vzdělávání (Koucký a Čerych, 1999, s. 6).

Do roku 1993, kdy vstoupila v platnost Maastrichtská smlouva zavádějící nové oblasti spolupráce členských zemí a vytvářející novou politickou a zároveň hospodářskou strukturu sestávající z tzv. „tří pilířů“ – Evropskou unií (EU), oblast vzdělávání nepatřila do souboru politik sledovaných Evropskou unií. Teprve Maastrichtská smlouva položila jednoznačný právní základ pro sféru vzdělávání a činnost Evropského společenství rozšířila na sféru vzdělávání a odborné přípravy. V této smlouvě ve článku 126 je vzdělávání uznáno jako jedna ze specifických sfér, které spadají do kompetencí Evropské unie. „Společenství přispívá k rozvoji

*kvalitního vzdělávání podporou spolupráce mezi členskými státy, a je-li to nezbytné, podporováním a doplňováním činnosti členských států při plném respektování jejich odpovědnosti za obsah výuky a za organizaci vzdělávacích systémů a za jejich kulturní a jazykovou rozmanitost“ (EU, 1992, s. 29). Maastrichtská smlouva je rovněž důležitá důrazem na princip subsidiarity, a tedy i rozdělením kompetencí Evropské unie a členských států (Koucký a Čerych, 1999, s. 7).*

Amsterodamská smlouva, která vstoupila v platnost v roce 1999, toto ustanovení výrazně nezměnila. Oblasti vzdělávání se věnuje třetí kapitola nazvaná Všeobecné a odborné vzdělávání a mládež. Články 149 a 150 této smlouvy stanovují vyloučení školství ze sblížování právních předpisů pomocí aktů Evropského společenství a předmětem spolupráce mezi členskými státy je činnost ve sféře vzdělávání. Členské státy tedy nesou odpovědnost za úpravu organizační a obsahové stránky a za jejich jazykovou a kulturní rozmanitost (Koucký a Čerych, 1999, s. 7).

V roce 2000 po přijetí Lisabonské strategie dostala sféra vzdělávání nový rozměr. Hlavním cílem této strategie bylo vytvořit z Evropské unie nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomiku světa založenou na znalostech, schopnou udržitelného hospodářského růstu. Je zde deklarováno, že *„lidé jsou hlavním aktivem Evropy a musí být středem všech politik Unie“* a dále, že *„investice do lidského kapitálu a rozvíjení aktivního a dynamického sociálního státu bude mít zásadní význam, jak pokud jde o místo Evropy v ekonomice znalostí, tak i pokud jde o zajištění, že nástup této ekonomiky znalostí ještě nerozmnoží stávající sociální problémy nezaměstnanosti, vylučování ze společnosti a chudobu“* (Koucký, Goulliová, Kovařovic a kol., 2003, s. 3). Výslovně zde byl formulován požadavek na členské státy, aby se přizpůsobily potřebám společnosti založené na znalostech i potřebě vyšší úrovně a kvality zaměstnanosti. Také aby poskytovaly takové možnosti vzdělávání, které odpovídají cílovým skupinám v jednotlivých fázích jejich života. Na tomto podkladu byly v roce 2002 ministry členských států Evropské unie mající na starosti vzdělávání a odbornou přípravu vytvořeny strategické směry a cíle ve sféře vzdělávání a odborné přípravy. Lisabonská strategie zdůrazňuje rozvoj společnosti založené na znalostech a mimo jiné prosazuje i systémy celoživotní vzdělávání ve všech členských státech Evropské unie (Koucký a Čerych, 1999, s. 7).

Vzděláváním se rozumí záměrná aktivita spojená s výukou. V současnosti se však stále více využívá pojem celoživotní učení, který je pokládán za širší a více odpovídající definici celoživotního získávání znalostí a dovedností. Pojem učení lze tedy chápat jakékoliv aktivity, které vedou k formování poznatkové základny jedince, bez ohledu na místo a čas jejich realizace (Vychová, 2008, s. 18). Ve Strategii celoživotního učení ČR je celoživotní učení chápáno jako: „*Zásadní koncepční změna pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během aktivního života člověka.*“ (MŠMT, 2007, s. 69).

Základem konceptu celoživotního učení je v současné době tvrzení, že člověk přebírá za své kvalifikace a kompetence odpovědnost sám. Dle Palána (2006, s. 31) celoživotní učení je přejímáno jako celoživotní proces. Z těchto důvodů již není možné hovořit o systému školské přípravy pro život, ale o rozvíjení vzdělávání a kvalifikační přípravy po celý život.

Pojetí celoživotního učení klade důraz na přístup, který se zaměřuje na širokou poznatkovou základnu a rozvíjení schopností jedinců účastnit se ekonomického života, tzn. zaměstnatelnost. To je reakce na změny ve společnosti, vyznačující se vlivy informační společnosti, vědy a techniky a internacionalizací. Tyto obecné přístupy jsou rozvíjeny v několika sférách:

- boj proti sociálnímu vylučování, tj. také poskytnutí tzv. druhé šance
- podpora získávání nových dovedností, včetně nového způsobu společenského uznávání odborných a profesních dovedností
- sbližování škol s podnikatelským sektorem, včetně podpory rozvoje učňovského školství ve všech formách
- podpora zběhlosti ve třech jazycích Společenství, což bude důležité pro zaměstnatelnost v jednotném evropském trhu
- posuzování hmotných investic a investic do vzdělávání na stejném základě (Somr, 2006, s. 9–10).

Nynější pojetí celoživotního učení tedy propojuje ekonomickou, sociální a kulturní dimenzi a směřuje k učící se společnosti. Toto pojetí dosud nebývalou měrou směřuje k participaci a spoluodpovědnosti spousta partnerů v otázkách týkajících se vzdělávací politiky (MŠMT, 2007, s. 10).

Ačkoliv při určitém zobecnění je možné pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení používat jako synonyma, pojem vzdělávání v sobě nezahrnuje všechny aktivity celoživotního procesu učení (Vychová, 2008, s. 16).

### **2.3 Postavení vzdělávací politiky v systému politik Evropské unie**

Pojem „politiky Evropské unie“ či „evropské politiky“ pojímal během let odlišné sféry zájmů a aktivit Evropské unie. Tento vývoj měl vždy zřetelně expanzivní povahu. Sotva je možné najít některou oblast, jež předtím byla součástí společných aktivit Evropské unie a v současnosti spadá do výlučných kompetencí členských států. V minulosti lze vyzorovat spíše opačný proces. K původně úzce ekonomicky orientované integrace dynamicky přibývaly stále nové sféry, které předtím výhradně patřily k národním záležitostem, například zdraví či kultura. V současnosti z pohledu členských zemí Evropské unie opravdu málokterá oblast národní politiky je považována za izolovanou od evropského vlivu. Podle webových stránek Úřadu vlády v ČR (Vláda ČR, 2018) jsou za evropské politiky (politiky EU) považovány „v širším smyslu veškeré záležitosti, o nichž se jedná na úrovni Evropské unie, bez ohledu na to, zda se jedná o oblasti, které jsou ve výlučné či sdílené pravomoci Unie, nebo oblasti, v nichž má Unie pravomoc provádět pouze podpůrné, koordinační či doplňkové činnosti.“ Oficiální stránky Evropské unie (EUROPA, 2018) uvádí, že „Evropská unie se zabývá celou řadou oblastí politiky, od lidských práv až po dopravu a obchod.“

Vzdělávání náleží k oblastem, které dnes najdeme v každém výčtu evropských politik, ale v systému hrálo dlouhou dobu vedlejší význam. Na začátku 50. let 20. století, kdy vznikl zárodek současné Evropské unie, byly pro ideu evropské politické spolupráce přednostní oblasti jako průmysl, obchod, zemědělství apod. „*Postavení vzdělávací politiky v rámci Evropské unie (resp. Evropských společenství a jejich předchůdců) bylo po dlouhou dobu determinováno a vymezeno vlastním účelovým zaměřením této organizace jako společenství primárně ekonomického*“ (Fiala a Nantl, 2006, s. 65).

Pokud se zabýváme otázkou, co všechno lze zařadit do politik Evropské unie, je možné (stejně jako Úřad vlády ČR) vycházet z hlavy I článku 2 Lisabonské smlouvy, jenž formuluje druhy a oblasti pravomoci unie. V případě, že považujeme všechny oblasti pravomocí Evropské unie (výlučné, sdílené, koordinované i podpůrné) za dílčí evropské politiky, dostaneme rozsáhlý seznam aktivit Evropské unie zachovávající pouze velice málo záležitostí čistě v kompetenci členských států. Podle Walkenhorsta (2005, s. 3) zapojení Evropské unie do jisté sféry národní politiky automaticky neznamená vytvoření v dané sféře nadnárodní systém vládnutí. Zda lze tedy vzdělávací politiku označit jako svébytnou politiku Evropské unie či nikoliv, je možné zkoumat z hlediska jejího institucionálního zakotvení, nebo se lze zaměřit na konkrétní kroky, jež Evropská unie v oblasti vzdělávání podniká, tedy na její politické výstupy. Z pohledu unijního práva (kompetencí, rozhodování a možného soudního přezkumu) není postavení sféry vzdělávání jako národní evropské politiky příliš přesvědčivé. Velice málo záležitostí, které se týkají vzdělávání, jsou předmětem formální legislativní procedury Evropské unie a stávají se pro členské státy závazné (Brdek, Vychová, 2004, s. 25). Vzdělávací politika v soustavě evropských politik zastává status tzv. podpůrné (doplňkové) politiky, což znamená, že veškeré aktivity Evropské unie v oblasti vzdělávání mají pouze doplňující roli k národním aktivitám. Tato skutečnost v sobě zahrnuje, že instituce Evropské unie nemůžou vydávat právně závazné normy s harmonizujícím účinkem, kterými by zasahovaly do podoby národních politik. Lisabonská smlouva (EU, 2007, čl. 2) výslovně zakazuje, aby právní akty Evropské unie ve sférách, jež náleží do podpůrných (doplňkových) politik, harmonizovaly vnitrostátní právní předpisy.

Na druhou stranu je v této sféře produkováno velké množství právně nezávazných politických dokumentů zasahujících do národních politik specifickým způsobem, jenž je podle Walkenhorsta (2005, s. 3) označován jako „měkká evropeizace“ (soft Europeanization). Evropská unie tedy v oblasti vzdělávání uplatňuje svůj vliv prostřednictvím měkkých nástrojů, jako jsou stanoviska, doporučení, akční plány, bílé knihy, otevřená metoda koordinace atd.

### 3 Vybrané politické dokumenty Evropské unie

K prokázání zjevného vlivu evropeizace v českých politických dokumentech, je nejprve nutné provést obsahovou analýzu politických dokumentů Evropské unie. Obsahová analýza v sobě zahrnuje analýzu a hodnocení obsahu písemných dokumentů. Tato analýza se neopírá o výslovně vyčleněné kategorie jevů, které se zpracovávají numericky. Může být uskutečňována různými způsoby, a to od jednoduchých rozborů obsahu textu až po hluboké interpretace a vysvětlení. Základní soubor představují všechny texty, jež se týkají vymezené problematiky. V některých případech se může jednat pouze o jeden text, jindy o soubor textů (Gavora, 2010, s. 117–118). Vzhledem ke skutečnosti, že není zkoumána míra vlivu evropeizace, ale pouze zjevná přítomnost tohoto vlivu, byla zvolena kvalitativní obsahová analýza. „*Cílem kvalitativního výzkumu je porozumění*“ (Disman, Ort a Šmídová, 2011, s. 286). Výstupy práce tedy nebude možné kvantifikovat, ale místo toho budou schopné podat detailnější obraz o zkoumané problematice (Disman, Ort a Šmídová, 2011, s. 287). V rámci výzkumu budou analyzovány „*jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek*“ (Hendl, 2005, s. 50).

Dle Reichla (2009, s. 129) obsahová analýza předpokládá volbu analytické kategorie a určení záznamové a kontextové jednotky. Analytickou kategorií byly vybrány politické dokumenty EU a ČR, které zabývají vzdělávací politikou. Pro ohraničení práce jsem vybrala klíčové politické dokumenty vzniklé od roku 2000 do současnosti. Mezi unijní dokumenty jsem zařadila Memorandum o celoživotní učení, protože zde byla formulována skupina cílů, které lze považovat za východisko pro politiku i praxi celoživotního učení (Pol a Hloušková, 2008, s. 11). Druhý unijní dokument Akční plán vzdělávání dospělých: K učení je vždy vhodná doba byl zařazen, neboť vychází z předpokladu, že nutnost vysoce kvalitního a přístupného systému vzdělávání dospělých je nesporná. Třetí unijní dokument Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy (ET 2020) byl zvolen, protože byl vytvořen za českého předsednictví a zasahuje do současnosti. Mezi české dokumenty vzniklé před rokem 2004 byl zařazen Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, jako jediný dokument české vzdělávací politiky, který se explicitně zabývá vzdělávání dospělých a o celoživotním učení (Pol a Hloušková, 2008, s. 18). Dále do té skupiny byl zařazen Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR



z roku 2002, který navazuje na Bílou knihu. Poslední dokument z této skupiny, Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR byl zvolen, neboť věnuje zvláštní pozornost změnám ve vzdělávání, výcviku a roli firemního vzdělávání. Do skupiny národních dokumentů vzniklých po roce 2004 byla vybrána Strategie celoživotního učení ČR, která je MŠMT označována jako základní dokument pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti. Druhým dokumentem byla zvolena Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 jako klíčový dokument současnosti a zároveň jako podmínka pro čerpání prostředků z Evropské unie.

Záznamovou jednotku představuje pojem vzdělávání a učení se dospělých (další vzdělávání) v kontextu celoživotního učení. Zajímají mne strategie prezentované v dokumentech EU a ČR ve spojitosti s oblastí vzdělávání a učení se dospělých (další vzdělávání) a zda lze vysledovat patrný vliv Evropské unie v politických dokumentech ČR.

Určení kritéria odkazu na Evropskou unii ve spojitosti s opatřeními uvedenými v národních dokumentech vychází z předpokladu, že na vzdělávací politiku České republiky mohou působit i jiné mezinárodní organizace, např. OECD, která se také významně angažuje v oblasti vzdělávání. Nalezení podobností v národních dokumentech s unijními nemusí tedy nutně znamenat, že Česká republika následuje Evropskou unii. Dalším limitem této práce je riziko možného opomenutí významných dokumentů, které ovlivňují podobu politiky vzdělávání dospělých jak na unijní, tak i na národní úrovni. Dle Hendla (2005, s. 52) kvalitativní výzkum může být také ovlivněn osobními preferencemi výzkumníka.

### **3.1 Memorandum o celoživotním učení**

Prvním dokumentem Evropské unie, jehož jsem podrobila analýze, bylo Memorandum o celoživotním učení vydané Evropskou komisí v roce 2000. V tomto dokumentu evropská unie nastínila své záměry v realizaci koncepce celoživotního učení. Účelem memoranda je: „zahájit celoevropskou debatu o jednotné strategii pro uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách veřejného a soukromého života“ (Evropská komise, 2000, s. 2). Současně vyzývá členské státy k zapojení do této debaty, neboť nesou odpovědnost za své vzdělávací systémy. Dokument je významný tím, že určil vedoucím principem vzdělávání na evropské úrovni rozvoj celoživotního učení.

V Memorandu Evropská unie uvádí dva hlavní důvody, proč je debata o celoživotním učení a jeho zavedení do praxe tak důležitá. Prvním důvodem je změna Evropy ve společnost a ekonomiku založenou na znalostech. Klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy, ke zlepšení zaměstnatelnosti a adaptability pracovních sil je právě přístup k aktuálním informacím a znalostem. Druhým důvodem, který Evropská komise uvádí, je složitost dnešního sociálního a politického světa. Vzdělávání je tedy v nejširším slova smyslu klíčem k učení a pochopení, jak se jedinec vyrovná s úkoly, který dnešní svět přináší (Evropská komise, 2000, s. 4).

Co se explicitně týká oblasti vzdělávání dospělých, v Memorandu lze nalézt pouze okrajové zmínky. Dokument shledává slabou rozvinutost systémů vzdělávání dospělých ve většině zemí a vyzdvihuje, že „*systemy formálního vzdělávání členských států – ať již počátečního, dalšího/vyššího nebo systemy vzdělávání dospělých – odpovídají za zajištění toho, že pokud možno každý člověk získá, bude si aktualizovat a udržovat dohodnuté minimum dovedností*“ (Evropská komise, 2000, s. 9).

Memorandum lze považovat spíše za dokument, jenž představuje rozsah celoživotního učení. Zde je také poprvé záměrná učební aktivita rozčleněna do tří kategorií – formální učení, neformální učení a informální učení. Tato terminologie se ujala pro vymezení jednotlivých forem vzdělávání (Evropská komise, 2000, s. 6).

### **3.2 Akční plán vzdělávání dospělých: K učení je vždy vhodná doba**

Akční plán vzdělávání dospělých: K učení je vždy vhodná doba vydaný Evropskou komisí v roce 2007 reaguje na sdělení Evropské komise z roku 2006 „Na vzdělávání není nikdy pozdě“, ve kterém je vzdělávání dospělých prisuzována klíčová role v rozvoji občanské angažovanosti a schopností. Akční plán byl sestaven na základě konzultací s jednotlivými členskými státy (kromě členských států byly zapojeni také Island, Norsko a Turecko) za účelem provedení pěti klíčových myšlenek uvedených ve výše zmíněném dokumentu – odstranit překážky bránící v účasti, zvýšit účinnost a kvalitu odvětví, urychlit proces validace a uznávání, zajistit dostatečné investice a monitorovat toto odvětví (Evropská komise, 2007, s. 2, 4).

Akční plán stvrzuje výše uvedené oblasti, do nichž chce Evropská unie cílit činnosti členských států. Evropská komise vyzývá členské státy k zapojení do činností zaměřených na provedení analýzy účinku reforem ve všech odvětví vzdělávání a odborné přípravy ve vztahu ke vzdělávání dospělých, zlepšení kvality opatření v odvětví vzdělávání dospělých, poskytnutí dospělým více možností k získání vyšší kvalifikace aspoň o jednu úroveň vyšší než v současnosti disponují, urychlení procesu posuzování dovedností a sociálních schopností, jejich validace a uznávání v rámci výsledků vzdělávání a zlepšení monitorování odvětví vzdělávání dospělých. Jako základna akčního plánu je zdůrazněna potřeba vytvoření účinně fungujících systémů, do nichž budou zapojeny všechny zúčastněné strany (Evropská komise, 2007, s. 7).

### **3.3 Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě**

Posledním unijním dokumentem v otázce směřování sféry vzdělávání dospělých je Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020 – Education and Training 2020). Tento dokument byl přijat v květnu 2009 v návaznosti na pracovní program Vzdělávání a odborná příprava 2010, jehož platnost se blížila ke konci (MŠMT, 2009, s. 3).

Aktualizovaný strategický rámec představuje dlouhodobé cíle evropské spolupráce v dalším desetiletí, základní principy a metody kooperace a potvrzuje celoživotní učení jako klíčovou zásadu, na které spočívají systémy vzdělávání a odborné přípravy. Tento rámec je pojímán, tak *„aby zahrnoval učení ve všech prostředích, ať již jde o formální, neformální a informální učení, a na všech úrovních: od vzdělávání v raném věku a ve školách až po vysokoškolské vzdělávání, odborné vzdělávání a přípravu a vzdělávání dospělých“* (MŠMT, 2009, s. 6).

Dále utvrzuje v potřebě při realizaci soudržných a komplexních strategií celoživotního učení vyvíjet aktivity, které umožní *„rozvoj vnitrostátních rámců kvalifikací založených na relevantních výsledcích vzdělávání a jejich propojení s evropským rámcem kvalifikací, zavedení flexibilnějších výukových přístupů, včetně lepšího zajištění přechodu mezi jednotlivými oblastmi vzdělávání a odborné přípravy, dále větší otevřenost vůči neformálnímu a informálnímu učení a zvýšená transparentnost a uznávání výsledků vzdělávání“* (MŠMT, 2009, s. 7).

Pokud jde o oblast vzdělávání dospělých, Strategický rámec ET 2020 upozorňuje na potřebu vyvinout další úsilí s cílem prosazovat vzdělávání dospělých. Rámec též vytyčuje pět evropských referenčních ukazatelů (European benchmarks), z nichž jedním z nich je účast dospělých osob ve věku od 25 do 64 let na celoživotním učení. Pro splnění cíle v rámci Strategického rámce ET 2020 byla určena hodnota alespoň 15 % dospělých účastníků se programů celoživotního učení. Z tohoto vyplývá, že strategie zvyšujícího počtu osob zapojených do dalšího vzdělávání přetrvala i pro následující dekádu (MŠMT, 2009, s. 14–15).

### **3.4 Strategie definované v dokumentech Evropské unie**

Pro orientaci v další části práce je vhodné heslovitě shrnout strategie Evropské unie, které se vztahují k oblasti vzdělávání dospělých vyvozené na základě výše analyzovaných unijních dokumentů. Na základě těchto strategií bude posuzována zjevná přítomnost vlivu evropeizace v oblasti vzdělávání dospělých v dokumentech České republiky.

Za klíčové strategie Evropské unie v odvětví vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání a učení (se) byly stanoveny následující cíle:

- podporovat příležitosti k vzdělávání v průběhu celého života jedince a přiblížit učení k jeho domovu – tzn. usilovat o zvyšující se počet dospělých osob zapojených do celoživotního vzdělávání;
- zajistit kvalitní poradenství v této oblasti;
- vytvořit národní systémy kvalifikací a jejich propojení s evropským rámcem kvalifikací;
- vytvořit právní rámec uznávání a validace neformálního a informálního vzdělávání jedinců;
- vytvořit pevný monitorovací a hodnotící systém sledující dosažené výsledky v oblasti vzdělávání dospělých;
- zlepšit kvalitu a efektivitu poskytovaného vzdělávání.

Jak bylo řečeno v úvodu práce, za včlenění unijních strategií do českých politických dokumentů bude brána zjevná přítomnost vlivu evropeizace v případě, že se výše definované strategie promítnou na základě odkazu na Evropskou unii do národních strategií, který by potvrdil toto včlenění pramenící z vlivu Evropské unie.

## 4 Vybrané politické dokumenty České republiky

### 4.1 Vzdělávací politika České republiky

Předtím než bude provedena obsahová analýza politických dokumentů České republiky, je potřeba ve stručnosti představit vývoj vzdělávací politiky po roce 1989, který je důležitý pro objasnění výchozí situace vzdělávání dospělých v Československu a poté v České republice.

Porevoluční vývoj v České republice je svou základní povahou identický s vývojem v dalších postkomunistických zemích. Ačkoliv se vzdělávací systém zpravidla mění pomalu a obtížně, v revolučním vzepětí byly uzákoněny zásadní změny českého vzdělávacího systému v průběhu pěti měsíců. Nicméně tato opatření vznikla bez podpory výzkumů a analýz, bez vyhodnocení priorit a stanovení dlouhodobého souvislého programu. Takto vzniklé procesy dodnes významně formují podobu vzdělávací politiky (Kalous, 2009, s. 50).

Změny po roce 1989 se netýkaly pouze výrazných koncepčních změn ve školských zákonech (autonomie vysokých škol, otevření prostoru pluralitnímu školství), ale projevil se i v obsahu vzdělávání (občanská výchova, dějiny, konec povinné ruštiny) a též s sebou přinesly výměnu lidí na vedoucích pozicích (Kalous, 2012, s. 17).

Co se týká oblasti vzdělávání dospělých, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) se v první polovině 90. let minulého století pokusilo započít proces, který by vedl k ošetření této oblasti. MŠMT rozpracovalo zákon o vzdělávání dospělých, avšak tato snaha neuspěla kvůli negativním odezvám zaměstnavatelů a dalších ministerstev. Neshody vznikly zejména u témat profesního vzdělávání dospělých. Prvním zákonem, který obecněji ošetřoval oblast profesního vzdělávání dospělých, byl paradoxně vysokoškolský zákoník (rok 1998), jenž umožnil vysokým školám nabízet placené kurzy celoživotního vzdělávání (Novotný, 2008, s. 127).

V rámci posílení přístupu ke vzdělávacím příležitostem nabízených školami byl přijat v roce 2004 školský zákon, který ustanovuje pro střední a vyšší odborné školy možnost poskytovat kvalifikační studium dálkovou, večerní, distanční a kombinovanou formou. Také je umožněno provádět jednotlivé zkoušky, popřípadě

odborné pomaturitní a specializační kurzy či rekvalifikace vedoucí k certifikaci podle příslušných vyhlášek a zákonů (Novotný, 2008, s. 127).

Významným posunem v legislativě týkající se oblasti vzdělávání dospělých bylo schválení věcného záměru zákona o dalším vzdělávání ze dne 20. 4. 2005 vládou České republiky zákona o dalším vzdělávání. Tento věcný záměr vycházel z potřeby integrovat formální a neformální vzdělávání a informální učení na horizontální i vertikální bázi a směřoval zejména do sféry profesního vzdělávání dospělých. Zákon byl schválen v roce 2006 jako Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání č. 179/2006 Sb. (Novotný, 2008, s. 128).

Z tohoto stručného nástinu porevolučního vývoje vzdělávací politiky je patrné, o jak hektické období, ve kterém se formovala vzdělávací politika, se jednalo. Také z něj vyplývá nedostatečný prostor pro formování vzdělávání dospělých, neboť souvislé informace o vzdělávání dospělých v samostatné České republice je možné dohledat teprve v dokumentech po roce 2000. Po roce 2000 se objevil požadavek znát představu o dalším rozvoji školství a vytvořit opatření k jeho podpoře (MŠMT, 1994, s. 1).

## **4.2 Vybrané politické dokumenty České republiky před rokem 2004**

Po stručném nástinu vývoje české vzdělávací politiky po roce 1989, budou podrobeny analýze národní dokumenty před vstupem do Evropské unie. Na základě této analýzy bude zkoumáno, zda je možné vysledovat patrný vliv evropeizace v národních dokumentech zaměřujících se na vzdělávání dospělých již v období před vstupem do Evropské unie.

### **4.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha**

Prvním českým dokumentem byl analyzován Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha. Tento národní program vznikl na základě usnesení vlády České republiky z roku 1999, která v něm schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Tyto cíle se staly východiskem Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice uveřejněné téhož roku. Druhým východiskem pro stanovení záměrů a doporučení zahrnutých v dokumentu byla veřejná diskuze nazvaná Výzva pro deset milionů (MŠMT, 2001, s. 7).

V první kapitole Bílé knihy je uvedeno, že Česká republika po vzoru mezinárodních organizací (Evropská unie, Rady Evropy, OECD a UNESCO) přijala za svůj cíl usilovat o postupnou realizaci konceptu celoživotního učení (MŠMT, 2001, s. 16–17). Dále jsou zde uvedeny čtyři základní oblasti, v rámci nichž ČR bude realizovat úsilí o dosažení plného členství v Evropské unii, a to plnění úkolů a závazků vyplývajících z úsilí ČR o plné členství, spolupráce se členskými i přidruženými zeměmi EU, programy evropské spolupráce ve vzdělávání a mobilitě a příprava na využívání strukturálních fondů EU (MŠMT, 2001, s. 30–33).

Oblasti vzdělávání dospělých je v Bílé knize vyčleněna samostatná kapitola. V úvodu této kapitoly je zmíněno, že v porovnání s ukazateli vzdělávání dospělých v ČR a v zahraničí, především v zemích Evropské unie, se u nás oblast vzdělávání dospělých rozvíjí pomaleji (MŠMT, 2001, s. 79).

Tento dokument definuje tři hlavní části vzdělávání dospělých – vzdělávání dospělých vedoucí k dosažení stupně vzdělání, další profesní vzdělávání a ostatní součásti vzdělávání dospělých. Do Národního programu se tedy členění vzdělávání definované v Memorandu o celoživotním vzdělávání na formální, neformální a informální učení nepromítlo. Národní program identifikuje tři klíčové problémy v celé oblasti vzdělávání dospělých – nejasné kompetence, neexistující nebo neúčinná motivace a neexistence systémového rozvoje vzdělávání dospělých. Bílá kniha na základě určení těchto problémů stanovila několik opatření, která jsou součástí sedmi hlavních strategických linií (MŠMT, 2001, s. 80–82).

V Bílé knize je věnována samostatná podkapitola Evropské unii, kde se Česká republika hlásí k mezinárodní spolupráci ve všech oblastech vzdělávání. Tato spolupráce je koncipovaná a realizována tak, aby svými důsledky přispěla k prohloubení její integrace do euroatlantických a evropských struktur a odkazuje na spolupráci v rámci mezinárodních organizací, mezi kterými je uvedena i Evropská unie. Nicméně v konkrétních opatřeních, které se týkají vzdělávání dospělých (zavedení mechanismů zajišťování kvality, akreditace a certifikace, vytvoření mechanismů monitorování v oblasti vzdělávání dospělých, podpora výzkumu vzdělávání dospělých a mezinárodní spolupráce v této oblasti, vytvoření a zavedení finančních i nefinančních pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých) není možné vysledovat žádný přímý odkaz na Evropskou unii.

#### **4.2.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky 2002**

Bílá kniha stanovila MŠMT za povinnost prostřednictvím dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy navrhovaná opatření uvedené v Bílé knize realizovat. První z těchto dlouhodobých záměrů byl zveřejněn rok po schválení Bílé knihy, tedy v roce 2002. Dlouhodobý záměr 2002 je postaven na osmi základních strategických směrech. Jedním z těchto směrů je rozvoj dalšího vzdělávání jako součástí celoživotního učení (MŠMT, 2002, s. 1).

Odvětví vzdělávání dospělých je v Dlouhodobém záměru 2002 věnována jedna podkapitola, ve které rozvoj dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých) je chápán jako potřeba k realizaci konceptu celoživotního učení. Další vzdělávání je bráno kromě jako alternativní cesty k získání vzdělání a kvalifikace, také jako jedním z klíčových nástrojů politiky zaměstnanosti a strategie rozvoje podniků. V tomto dokumentu jsou určeny problémy ve dvou základních oblastech. První oblastí je nedostatečná motivace poptávky po dalším vzdělávání u jednotlivců, zaměstnavatelů i zaměstnanců. Druhá oblast se týká nedostatečné motivace především ze strany školských subjektů na vytváření nabídky vzdělávacích produktů (MŠMT, 2002, s. 44). Tento problém navrhuje řešit za podpory ministerstva přípravou a počínaje rokem 2003 realizací Rozvojového programu – vzdělávání dospělých na školách. Dokument také stanovuje zavedení systému certifikací, monitorování kvality poskytovaných vzdělávacích služeb. Dále podporuje motivaci poptávky po dalším vzdělávání dospělé populace, vytváření a realizaci nabídky vzdělávacích služeb pro dospělé prostřednictvím projektů komplexních motivačních systémů, projektů vzniku a rozvoje regionálních vzdělávacích center a nabídky dalšího vzdělávání (MŠMT, 2002, s. 47).

Dokument se zavazuje ke snaze realizovat celoživotní učení pro všechny, čímž se obecně přihlásil k cílům Evropské unie a dalších mezinárodních organizací v oblasti vzdělávání. Nicméně přímý odkaz na Evropskou unii zde chybí.

#### **4.2.3 Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku**

Tento strategický dokument vznikl na základě několikaleté práce Národního vzdělávacího fondu (NVF) za součinnosti Ministerstva práce a sociálních věcí



(MPSV) v únoru 2003. Strategie rozvoje lidských zdrojů (RLZ) pro Českou republiku stanovila několik propojených cílů, které vycházejí z prioritních potřeb české ekonomiky a společnosti. Mezi stanovené cíle patří zavedení celoživotního učení jako běžné praxi, zlepšení využívání omezených zdrojů a mobilizace nutných prostředků pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů (MŠMT, 2003, s. 3). Strategickou výzvou i přednostním úkolem RLZ v České republice je proces sblížení s Evropskou unií a příprava na aktivní členství v EU (MŠMT, 2003, s. 6).

Ve strategii je pojem celoživotního učení používán ve smyslu Memoranda o celoživotním učení, na které je v textu explicitně odkazováno. Pojem vzdělávání dospělých je v tomto dokumentu používán ve smyslu „*vzdělávacích aktivit, realizovaných jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání nebo jako další vzdělávání (vzdělávání osob, které ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce)*“ (MŠMT, 2003, s. 4). Další vzdělání je zde bráno jako vzdělávací proces orientovaný na vzdělávání po absolvování určitého školského stupně, případně vzdělávání navazující na pracovní praxi (MŠMT, 2003, s. 4).

O dalším vzdělávání ve strategii pojednává samostatná podkapitola. Další vzdělávání je považováno za hlavní nástroj „*zaměstnatelnosti, flexibility a adaptability jednotlivců na pracovním trhu*“ (MŠMT, 2003, s. 24). Okrajově zmiňuje jeho význam v oblasti aktivního občanství a sociální soudržnosti.

Mezi hlavní strategické směry, které se týkají oblasti dalšího vzdělávání, lze zařadit vytvoření právního rámce k vymezení kompetencí státních i nestátních orgánů a jednotlivců. Dále zmiňuje potřebu zavedení finanční i nefinanční pobídky pro rozvoj dalšího vzdělávání jako motivaci pro aktéry dalšího vzdělávání k jeho rozvoji. Také je zde uvedeno doporučení na zapojení středních, vyšších a vysokých škol do odvětví dalšího vzdělávání a zvýšení kvality forem vzdělávání dospělých prostřednictvím zavedení mechanismů certifikace lektorů, vzdělávacích programů a vzdělávacích institucí. Dále také uvádí potřebu budovat a vzájemně propojovat síť poradenských a informačních středisek (MŠMT, 2003, s. 25).

Přestože strategie zcela přejala celoživotní učení ve smyslu Memoranda o celoživotním učení a doporučení Evropské unie byly důležitým podkladem pro vypracování tohoto dokumentu, nelze podle nastavených kritérií výzkumu

jednoznačně prokázat vliv evropeizace v hlavních strategických směrech v oblasti dalšího vzdělávání.

V rámci zhodnocení situace odvětví vzdělávání dospělých před vstupem do EU je možné konstatovat, že v politických dokumentech je možné nalézt podobnost mezi unijními a národními strategiemi. Těmi nejviditelnějšími cíli jsou především zvýšení počtu osob účastnících se ve vzdělávání dospělých prostřednictvím zvýšení jejich motivace a také zapojením školských subjektů jako center nabídky dalšího vzdělávání. Ve všech výše uvedených dokumentech jsou uvedena opatření, která se týkají snahy o dosažení plného členství v Evropské unii.

### **4.3 Vybrané politické dokumenty po roce 2004**

Rok 2004 se stal přelomovým rokem pro Českou republiku. V tomto roce se ČR spolu s dalšími devíti zeměmi stala členským státem Evropské unie. To s sebou přineslo přijetí právního řádu EU, tzv. *acquis communautaire*, který zahrnuje všechny formy pravidel EU. Vzdělávací politika tak může být například spolufinancovat cíle prostřednictvím finančních unijních prostředků nebo se plnohodnotně zapojit do vzdělávacích programů. Připojení k EU také pro Českou republiku znamená zapojení do institucionálních záležitostí, jako například účast na zasedání Rady ministrů školství nebo účast v koordinační skupině programu Vzdělávání a odborná příprava 2020.

#### **4.3.1 Strategie celoživotního učení České republiky**

Strategie celoživotního učení ČR reaguje na výzvu orgánů Evropské unie, kterým byla v roce 2004 předložena zpráva o stavu realizace pracovního programu Vzdělávání a odborná příprava 2010. Na podkladu této zprávy bylo doporučeno členským státům EU zintenzivnit úsilí při vytváření a realizaci komplexních, dostupných a koordinovaných národních strategií celoživotního učení zasazených do evropského kontextu (MŠMT, 2007, s. 4).

Strategie celoživotního učení ČR byla schválena v roce 2007 a představuje ucelený koncept celoživotního učení. Cílem této strategie je vytyčit dosažitelné cíle, jež mohou být podpořeny mimo jiné prostředky z evropských fondů, nikoliv však navrhopat postupy realizace těchto cílů. Ve strategii je definováno sedm hlavních směrů, kterým by měla být v dalších letech věnována pozornost - uznávání

a přístupnost, rovný přístup ke vzdělávání, funkční gramotnost, sociální partnerství, kvalita, stimulace poptávky a poradenství (MŠMT, 2007, s. 5).

Pro oblast dalšího vzdělávání strategie nabízí sedm opatření, které jsou provázány se sedmi hlavními směry. První opatření se týká stimulace jednotlivce i zaměstnavatele k rozšíření účasti na dalším vzdělávání i ke zvýšení investic do této oblasti a provázanosti programovou složkou finanční podpory dalšího vzdělávání. Druhé opatření je zajištění uznávání různých vzdělávacích cest k získání kvalifikace. Cílem je podpořit vytvoření nezbytných předpokladů pro uvedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání do praxe (Národní soustava kvalifikací, kvalifikační standardy; hodnotící standardy, autorizace osob oprávněných k ověřování odborné způsobilosti atd.). Třetí a čtvrté navrhované opatření se týká vytvoření podmínek pro sladění nabídky a poptávky vzdělávání s potřebami trhu práce a klientů. Mezi další opatření patří zvýšení úrovně vzdělávání zaměstnanců podniků tak, aby se stalo účinným faktorem posilování konkurenceschopnosti podniků. Šesté a sedmé opatření navrhuje rozvinutí informačního a poradenského systému pro uživatele dalšího vzdělávání a zvýšení kvality dalšího vzdělávání (MŠMT, 2007, s. 72–75).

Ve strategii je věnovaná samostatná podkapitola evropským dokumentům, které se týkají oblasti vzdělávání dospělých. Také je zde uvedeno rozdělení učení definované v Memorandu o celoživotním učení na tři kategorie - formální, neformální a informální učení. Avšak v rámci stanovených směrů související s dalším vzděláváním nelze jednoznačně určit, že byly stanoveny na podkladě vlivu EU, neboť v textu chybí jakýkoliv odkaz.

#### **4.3.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 byla schválena vládou v roce 2014, čímž definitivně pozbyl platnost Národní program rozvoje vzdělávací soustavy, tzv. Bílá kniha. Strategie vychází ze stejného předpokladu uvedeného v Bílé knize, že rozvoj vzdělávací soustavy musí stavět na obecném strategickém rámci. Z tohoto důvodu je strategie koncipována jako obecný základ pro tvorbu vzdělávací politiky České republiky. Dokument vymezuje priority dalšího rozvoje vzdělávací soustavy a rámcově určuje směry intervence vedoucí k jejich dosažení, nikoliv však soubor konkrétních opatření. Ty jsou podrobně rozpracovány prostřednictvím navazujících prováděcích dokumentů (MŠMT, 2014, s. 5).

„Strategie vychází obecně z myšlenky celoživotního učení, pro jehož rozvoj chce v České republice vytvářet koncepční základ“ (MŠMT, 2014, s. 5). Aby bylo možné dosáhnout tohoto cíle, je nutná podpora vzdělávací politiky k flexibilnímu provazování různých vzdělávacích cest a k integraci vzdělávacího systému jako celku. Úkolem vzdělávací politiky je věnovat přiměřenou pozornost všem hlavním typům vzdělávacích příležitostí, nejen tedy formálnímu vzdělávání, ale i neformálnímu a informálnímu učení. Zavedení konceptu celoživotního učení do praxe je i klíčovým cílem základního pracovního plánu dobrovolné spolupráce členských států Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy do roku 2020 (strategického rámce EU 2020). Dva cíle z toho plánu, konkrétně snížení počtu osob, jež nedokončí středoškolské vzdělání, a zvýšení podílu osob, kteří dosáhnou vysokoškolského vzdělání, byly přijaty mezi klíčové cíle strategie EU pro růst a zaměstnanost Evropa 2020. Česká republika se prostřednictvím této strategie k oběma těmto evropským dokumentům a z nich plynoucích závazků plně přihlásila. Zároveň se zavázala k usilování o jejich naplňování v následujících letech (MŠMT, 2014, s. 5).

Podle důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávacího systému v ČR určila strategie pro nadcházející období tři hlavní priority. První prioritou je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Druhá priorita se týká podpory kvalitní výuky a učitelů jako jejího klíčového předpokladu a poslední prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2014, s. 12).

Pojem vzdělávání dospělých je ve Strategii zastoupen pojmem další vzdělávání. Další vzdělávání je zde vymezeno jako vzdělávací činnosti, které nejsou počátečním vzděláváním, tedy nejsou v podstatě formálním vzděláváním. Další vzdělávání je zde bráno jako nástroj, jenž může přispívat k osobnostnímu rozvoji jedince, zvyšovat jeho uplatnitelnost na trhu práce, ale také podporovat aktivní občanství a sociální soudržnost (MŠMT, 2014, s. 22). Je zde připomenut zákon č. 179/2006Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který posloužil jako východisko k budování systému uznávání výsledků předchozího učení. Tento systém je založen na Národní soustavě kvalifikací. Pro následující období jsou stěžejními směry určena podpora zvýšení kvality nabídky dalšího vzdělávání, dále podpora škol, školských zařízení a knihoven jako center celoživotního učení se zaměřením nejen na počáteční vzdělávání, ale i na další vzdělávání a systematická

stimulace poptávky po dalším vzdělávání. Ta je spojená s potřebou vyšší míry informovanosti veřejnosti o možnostech a přínosech, které další vzdělávání nabízí. Také je kladen důraz na rozvoj oblasti kariérového poradenství v celoživotní perspektivě (MŠMT, 2014, s. 24).

Ačkoliv pojem vzdělávání dospělých není explicitně ve Strategii uveden, je zde ve spojitosti s dalším vzděláváním odkazováno na Strategický rámec evropské spolupráce vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020), jehož analýza je součástí této práce. Na základě této reference lze říci, že v tomto dokumentu je patrný zjevný vliv evropeizace.

#### **4.4 Dílčí shrnutí**

Na základě analýzy národních dokumentů po vstupu do EU je možné uvést, že v těchto dokumentech lze vysledovat silnější vazbu na evropské strategie oproti období před vstupem České republiky do EU. Analýza též prokázala možnost vysledování tematické shody ve strategiích České republiky a Evropské unie z odvětví vzdělávání dospělých. V národních dokumentech byla stanovena potřeba podporovat příležitosti k vzdělávání v průběhu celého života, tzn. zvýšit počet dospělých osob zapojených do celoživotního vzdělávání. Také byla identifikována nutnost zlepšení kvality poradenství a samotného vzdělávání. V dokumentech je možné nalézt i požadavek vytvoření monitorování procesu. V platnost vstoupil zákon, který umožňuje uznávání dalšího vzdělávání, a ze strany MŠMT byly podniknuty kroky k vytvoření soustavy kvalifikací. Avšak ve spojitosti s těmito opatřeními nelze nalézt jakékoliv odkazy na EU, vyjma jednoho, kterými by bylo možné prokázat zjevný vliv evropeizace. Zjevný vliv evropeizace je možný ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, ve kterém lze ve spojitosti s dalším vzděláváním nalézt odkaz na evropský dokument Strategický rámec evropské spolupráce vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020). Tento jediný odkaz však k prokázání patrného vlivu EU nestačí. Přestože je možné vysledovat velké změny v oblasti vzdělávání dospělých po roce 1989, kupříkladu deklarace konceptu celoživotního učení nebo schválení zákona o dalším vzdělávání, je třeba konstatovat, že zjevný vliv evropeizace chápané jako proces, prostřednictvím kterého dochází ke změně v národních dokumentech, podle nastavených kritérií výzkumu nepotvrdil.

## **5 Komparace pojetí vzdělávání a učení se dospělých v dokumentech Evropské unie a České republiky**

Vzdělávání je neodmyslitelnou součástí průběhu celého života jedince. Jedinec, i dospělý, se vždy učil, neboť musel reagovat nejen na své biografické a vývojové změny, ale i na historické a společenské změny v moderní společnosti. Názory na význam a úlohu vzdělávání dospělých se v různých obdobích a společenských podmínkách mění (Beneš, 2008, s. 19). Zajímalo mě tedy, jak se vyvíjelo pojetí vzdělávání a učení se dospělých v unijních dokumentech a jak v národních. Analýzu jsem se snažila provést jak v rovině deskripce, tak i v rovině explanace. Mým cílem tedy bylo nejen popsat pojetí vzdělávání dospělých a učení se v jednotlivých dokumentech a stanovit jejich podobnosti a rozdíly, ale též odhalit z čeho pramení rozdíly. Jak je uvedeno v Úvodu, pojetí vzdělávání a učení se dospělých bude srovnáváno na základě třech zvolených kritérií, a to: hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých, hlavní cílové skupiny vzdělávání dospělých a hlavní opatření týkající se oblasti vzdělávání dospělých. Kritérium hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých bylo zvoleno, neboť kontextualita je jedním z podstatných principů komparatistiky. Pedagogické jevy je nutné srovnávat v celkovém kontextu z hlediska změn a vývojových tendencí určitého jevu v průběhu času (Vlček, 2015, s. 399). Princip kontextuality do značné míry souvisí s principem srovnatelnosti. Komparace vyžaduje přesné vymezení objektů srovnávání, tj. kdo nebo co je srovnáváno s kým nebo čím je srovnáváno, a které vlastnosti nebo znaky obou jevů jsou srovnávány (Walterová, 2006, s. 21). Pro tuto práci jako srovnávací znaky byly zvoleny hlavní cílové skupiny a hlavní opatření týkající se oblasti vzdělávání dospělých.

### **5.1 Dokumenty Evropské unie**

#### **5.1.1 Hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých**

Oblast vzdělávání dospělých je Evropskou unií chápána jako součást procesu celoživotního učení, který je konceptualizován ve spojitosti s ekonomickou a sociální politikou (Kopecký, 2010, s. 5). Termín „celoživotní“ učení zdůrazňuje časovou dimenzi, tedy učení v průběhu celého života. Evropská unie v posledním půldruhém desetiletí upřednostňuje užívání pojmu (celoživotní) učení před pojmem (celoživotní)

vzdělávání. Pojem vzdělávání na rozdíl od pojmu učení bývá spojován s veřejnými institucemi včetně státu, zatímco učení je bráno jako záležitost a odpovědnost jedince a také se často objevuje v tržních souvislostech (Kopecký, 2010, s. 5–6). Přesun odpovědnosti za vzdělávání potvrzuje i Memorandum o celoživotním učení a hovoří o individualizaci příležitostí a rizik: „*Moderní život přináší lidem větší šance a možnosti výběru, také však větší riziko a nejistotu. Lidé mohou svobodně přijmout různé životní styly, zároveň však mají odpovědnost za utváření svého vlastního života*“ (Evropská komise, 2001, s. 5). Přesun odpovědnosti na jednotlivce je patrný i z tvrzení, že vedoucími aktéry znalostní společnosti jsou lidé. Memorandum tedy potvrdilo význam celoživotního učení pro budoucnost Evropy a určilo ho jako klíčovým nástrojem pro rozvoj občanství, sociální soudržnosti a zaměstnanosti (Evropská komise, 2001, s. 2). Všem lidem, kteří žijí v Evropě, by bez rozdílu mělo být umožněno, aby se přizpůsobili požadavkům sociálních a ekonomických změn a aktivně se podíleli na utváření budoucnosti Evropy. Neúčast na celoživotním učení tedy může mít za následek nejen omezení v rozvoji jedince, ale i v rozvoji společnosti.

Akční plán vzdělávání dospělých: K učení je vždy vhodná doba přijímá cíl, který Evropská rada vytyčila v Lisabonu. Podle tohoto cíle se má Evropa stát do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější společností světa založenou na znalostech. Klíčovou složkou programu v Lisabonu byla podpora zaměstnatelnosti a sociálního začleňování prostřednictvím investic do znalostí a schopností občanů ve všech jejich životních etapách. „*Je čas vyhradit vzdělávání dospělých místo v celoživotním učení a zajistit jeho úlohu na všech úrovních tvorby politik, aby mohl být využit jeho přínos k plnění evropských výzev*“ (Evropská komise, 2007, s. 10). Akční plán tímto tvrzením staví vzdělávání dospělých do pozice důležitého nástroje při plnění evropských cílů. Stejně jako Akční plán, tak i Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy přijal vizi Lisabonské strategie, aby Evropská unie dosáhla úrovně nejvyspělejší znalostní ekonomiky světa. Kromě přijetí Lisabonského cíle, také Strategický rámec stanovil potřebu podporovat sociální soudržnost a aktivní občanství. Evropské unie hovoří o vzdělávání dospělých ve spojitosti s aktivním občanstvím, sociální soudržností a zaměstnaností.

### **5.1.2 Hlavní cílové skupiny vzdělávání dospělých**

Jak je uvedeno v Akčním plánu, oblast vzdělávání dospělých je složitá s širokým okruhem dodavatelů, které se snaží oslovit nejrozličnější cílové skupiny (Evropská komise, 2007, s. 3). Tento akční plán cílí na znevýhodněné kvůli jejich nízké funkční gramotnosti a nedostatečným pracovním dovednostem, které jsou potřebné k začlenění do společnosti. Takovými osobami mohou být starší lidé, ženy, zdravotně postižené osoby nebo přistěhovalci, a to podle toho, o kterou členskou zemi se jedná (Evropská komise, 2007, s. 3).

Podobně i Memorandum zdůrazňuje potřebu poskytovat další příležitosti k získání příslušného minima základních dovedností lidem, kteří z jakýchkoliv důvodů toho nebyli schopni v počátečním vzdělávání. Tyto příležitosti by měly být poskytovány bez ohledu na to, kolikrát byli neúspěšní či kolik příležitostí jim už bylo poskytnuto (Evropská komise, 2000, s. 9).

*„Politika vzdělávání a odborné přípravy by měla umožnit všem občanům bez ohledu na jejich osobní, sociální či ekonomickou situaci získávat, aktualizovat a rozvíjet v průběhu celého života specifické pracovní dovednosti a klíčové kompetence nezbytné k jejich zaměstnatelnosti a měla by podporovat další učení, aktivní občanství a mezikulturní dialog“* (MŠMT, 2009, s. 8). Tímto tvrzením Strategický rámec potvrzuje zaměření Evropské unie na osoby s nízkým stupněm vzděláním, nezaměstnané, starší osoby a na osoby předčasně ukončující vzdělávání a odbornou přípravu.

### **5.1.3 Hlavní opatření v oblasti vzdělávání dospělých**

Výše stanovené strategie Evropské unie se prolínají všemi dokumenty. Z jedním stanovených cílů Evropské unie je podpora participace dospělých na dalším vzdělávání a celoživotním učení. Tento cíl se prolíná všemi analyzovanými dokumenty. Myšlenku celoživotního učení EU přijala kvůli měnícím se podmínkám ve světě. Právě vzdělávání a učení bylo považováno za důležité pro transformaci EU na vyspělou společnost založenou na znalostech. Nicméně tímto pojetím EU zúžila široké zaměření koncepce celoživotního a všeživotního učení k užší, více instrumentální verzi. V této podobě se tedy celoživotní učení dostalo do popředí



zájmu v jejích dokumentech a programech a stalo zásadním klíčem k jejímu hospodářskému rozvoji (Mohorčič Špolar a Holford, 2014, s. 46).

Akční plán nabízí konkrétnější opatření, které by mohlo pomoci zvýšit podíl osob účastnících se dalšího vzdělávání. Těmi stimuly mají být především přizpůsobení nabídek vzdělávání na míru dle potřeb jednotlivých učících se a trhu práce, zajistit uznávání výsledků neformálního a informálního vzdělávání, zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání dospělých, vytvoření kvalitního poradenství a podpory dospělých v procesu učení a celkově tak přibližovat vzdělávání dospělým (např. prostřednictvím vzdělávacích center, zavedení flexibilnějších výukových přístupů, e-learningu, učení se na pracovišti), podněcovat poptávku pomocí finančních stimulů apod. Memorandum i Strategický rámec ET 2020 tato opatření potvrzují. Ve Strategickém rámci ET 2020 je zjevná orientace na ekonomickou úspěšnost lidí, kterou zajišťuje dosažení vyššího stupně vzdělání a rozvoj znalostí.

## **5.2 Politické dokumenty České republiky před rokem 2004**

### **5.2.1 Hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých**

Jak bylo zřejmé i v dokumentech Evropské unie, vzdělávání dospělých je bráno jako součást celoživotního učení i v národních dokumentech. O rozvoji vzdělávání je tedy v politických dokumentech pojednáváno téměř výhradně v kontextu rozvoje celoživotního učení (Pol a Hloušková, 2008, s. 9). Národní kniha potvrzuje potřebu celoživotního učení, neboť v důsledku civilizačních a kulturních proměn jsou učení, vzdělávání, zvyšování kvalifikace i zdokonalování osobnosti nezbytným předpokladem, doplňkem nebo součástí jak pracovního života, tak i volného času dospělých (MŠMT, 2001, s. 79). Zvýšení rozvoje oblasti vzdělávání dospělých je zde zejména spojováno s požadavky hospodářství, tedy zvýšení konkurenceschopnosti. V Bílé knize je přítomno varování, že zaostávání v oblasti poskytování příležitostí ke vzdělávání v dospělosti má pro současnost, ale především pak pro budoucnost, dalekosáhlé důsledky. Mezi tyto negativní důsledky lze zařadit zpomalení ekonomického růstu a životní úrovně a je v rozporu s požadavky vyplývajícími z očekávaného členství v Evropské unii, například srovnatelnost kvalifikací (MŠMT, 2001, s. 80). Strategie RLZ pro Českou republiku stejně jako Bílá kniha spojuje rozvoj vzdělávání ve všech oblastech se zvýšením konkurenceschopnosti a stejně tak zmiňuje jako prioritní úkol přípravu na aktivní

členství v EU. Zde je patrný vliv unijního pojetí dalšího vzdělávání jako klíče k zaměstnatelnosti, flexibility a adaptability jednotlivců na pracovní trh. Zároveň je spojován i s oblastí aktivního občanství a sociální soudržnosti. Výše zmíněné dovršuje Dlouhodobý záměr 2002 se svým potvrzením důležitosti dalšího vzdělávání ve spojitosti s politikou zaměstnanosti a strategie rozvoje podniků.

Ve všech zmíněných dokumentech se vzdělávání dospělých pojí se zvýšením konkurenceschopností a se zaměstnatelností. Myslím si, že je zde vzdělávání dospělých zasazené do kontextu celoživotního učení především chápáno jako ekonomizující nástroj. Zároveň je zde patrný silný důraz na splnění všech požadavků nutných k získání plného členství v Evropské unii.

### **5.2.2 Hlavní cílové skupiny v oblasti vzdělávání dospělých**

V Bílé knize konkrétní cílové skupiny v oblasti vzdělávání dospělých nejsou přiblíženy. Je zde upozorněno, že v oblasti vzdělávání dospělých lze nalézt velmi rozmanité cílové skupiny, například uchazeče o zaměstnání, zaměstnance organizací nebo občany vůbec. Ti všichni se navzájem liší nejenom věkem, povoláním, ale zejména motivem ke vzdělání atd. (MŠMT, 2001, s. 79). Tuto obecnou charakteristiku cílové skupiny ve vzdělávání dospělých si vysvětluju samotnou povahou Bílé knihy, která formuluje obecné záměry (MŠMT, 2001, s. 7). Ve Strategii RLZ pro Českou republiku je patrná orientace dalšího vzdělávání ve smyslu profesního vzdělávání, kdy se v textu mluví o dalším vzdělávání manažerů i celých pracovních kolektivů a o systémech vzdělávání pracovníků (2003, s. 24). Podobného vyznění o cílové skupině je i Dlouhodobý záměr 2002, který mluví o dalším vzdělávání zaměstnanců jako o podstatném faktoru dlouhodobé prosperity a nástrojem kvalitní personální politiky (MŠMT, 2002, s. 44). Za hlavní cílovou skupinu z výše uvedeného lze tedy označit zaměstnance.

### **5.2.3 Hlavní opatření v oblasti vzdělávání dospělých**

V Bílé knize i ve Strategii RLZ pro ČR byl jako hlavní problém v oblasti vzdělávání označen neexistující právní rámec vymezující pravomoci a odpovědnosti aktérů ovlivňujících odvětví vzdělávání dospělých (MŠMT, 2001, s. 80; MŠMT, 2003, s. 24). „Vzdělávání dospělých v ČR se tak vyvíjí většinou jen spontánně, bez cílevědomého podpůrného vlivu státu a ve svých důsledcích nedostatečně“ (MŠMT,

2001, s. 80). Zavedení právního rámce by tedy mělo být jedním z nejdůležitějších opatření. Všechny tři dokumenty uvádí potřebu zavedení finančních i nefinančních pobídek pro zvýšení motivace různých aktérů dalšího vzdělávání (MŠMT, 2001, s. 81; MŠMT, 2002, s. 44; MŠMT, 2003, s. 24). Jak uvádí Gagné (1975, s. 233) motivace a vzdělanostní aspirace patří k nejdůležitějším aspektům při dalším vzdělávání. Pokud není zajištěno dostatečné zaměření motivů člověka, je vzdělávání skoro nemožné. Dalším opatření, které je uváděné ve všech třech dokumentech, je vypracování mechanismů certifikace lektorů, vzdělávací programů a vzdělávacích institucí. Zavedení těchto mechanismů by mohlo vést ke zvýšení kvality různých forem vzdělávání dospělých a zároveň by umožnily transparentnější certifikaci absolvovaného vzdělávání nebo osvojených dovedností. Mezi další nutná opatření uváděná v dokumentech patří zavedení poradenských a informačních center a systému monitorování kvality (MŠMT, 2001, s. 81-82; MŠMT, 2002, s. 45; MŠMT, 2003, s. 25).

### **5.3 Politické dokumenty po roce 2004**

#### **5.3.1 Hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých**

Ve Strategii 2020 je uvedeno, že směrem vzdělávací politiky v ČR je rozvoj vzdělávacího systému, který je založen na konceptu celoživotního učení. Úkolem vzdělávací politiky je tedy naplnění základního smyslu vzdělávání: *„osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění“* (MŠMT, 2014, s. 3). Právě další vzdělávání může značně přispívat k osobnostnímu rozvoji jedince, zvyšovat jeho lepší uplatnitelnost na trhu práce, ale také podporovat aktivní občanství a sociální soudržnost (MŠMT, 2014, s. 22). Dle Strategie celoživotního učení z makroekonomického hlediska pro Českou republiku již nepatří pro dosažení úspěchu v dynamicky se rozvíjejícím ekonomickém prostředí faktory jako surovinová základna či finanční kapitál. Klíčem k úspěchu pro Českou republiku tkví především ve schopnosti našich obyvatel obstát na globálním trhu práce (MŠMT, 2007, s. 5). Další vzdělávání by tedy mohlo být nástrojem k zvyšování úrovně svého formálního vzdělávání, doplňování a rozvíjení profesní dovednosti v souladu s proměňujícím trhem práce a tím udržovat své šance na zaměstnání. Vzhledem

k tomu, že se dále vzdělávají zejména lidé s vysokou úrovní počátečního vzdělání, další vzdělávání zvýrazňuje rozdíly v dovednostech, které jsou důsledkem omezené účasti ve školním vzdělávání. Další vzdělávání by se tedy mělo zaměřit na vyrovnávání těchto nerovností.

Ve Strategii 2020 je vzdělávání spojováno s osobnostním rozvojem jedince, zaměstnatelností, aktivním občanstvím a sociální soudržností. Naproti tomu, Strategie celoživotního učení spojuje další vzdělávání s globálním trhem práce a jako příčinu pro existující nerovnosti v dovednostech mezi lidmi.

### **5.3.2 Hlavní cílové skupiny v oblasti vzdělávání dospělých**

Cílovou skupinou dospělých v dokumentu Strategie 2020 jsou určeny osoby nízko kvalifikované a sociálně znevýhodněné. Avšak tato strategie je více zaměřena na počáteční vzdělávání. Toto tvrzení vychází z jejího obecného cíle, kterým je stanoveno zlepšit výsledky a motivaci dětí, žáků a studentů na všech stupních školského systému od předškolního až po terciární vzdělávání. (MŠMT, 2014, s. 9).

Strategie o celoživotním učení v souvislosti s dalším vzděláváním zmiňuje především osoby nezaměstnané, ohrožené ztrátou zaměstnání či ohrožené již při vstupu na trh práce nějakým druhem diskriminace (z důvodu věku, pohlaví, etnické příslušnosti apod.) nebo jedince ne zcela zapojených na trhu práce (MŠMT, 2007, s. 56).

### **5.3.3 Hlavní opatření v oblasti vzdělávání dospělých**

V českých politických dokumentech po roce v 2004 je možné vysledovat velmi podobná opatření jako v unijních dokumentech a jako v národních dokumentech vydaných před rokem 2004. Mezi hlavní opatření patří zajištění dostatečné pestrosti nabídky dalšího vzdělávání provázané s potřebami trhu práce i potřebami jedinců, zavedení systému hodnocení kvality nabídky, vytváření center celoživotního učení poskytující další vzdělávání za pomoci školských subjektů a knihoven, zajištění uznávání dalšího vzdělávání a dotvoření právního systému.

## 5.4 Dílčí shrnutí

Pro lepší přehlednost je výše popsané shrnutí v následující tabulce:

Tab. 1: Srovnání vývoje pojetí vzdělávání dospělých v unijních a v českých politických dokumentech (vlastní zpracování):

	Dokumenty EU	Dokumenty ČR před r. 2004	Dokumenty ČR po r. 2004
<b>Hlavní kontext použití pojmu vzdělávání dospělých</b>	aktivní občanství, sociální soudržnost a zaměstnanost	konkurenceschopnost a zaměstnanost	osobnostní rozvoj jedince, zaměstnatelnost, aktivní občanství a sociální soudržnost
<b>Hlavní cílové skupiny ve vzdělávání dospělých</b>	osoby s nízkým stupněm vzděláním, nezaměstnaní, starší osoby, osoby předčasně ukončující vzdělávání a odbornou přípravu	zaměstnanci a občané všeobecně	osoby nezaměstnané, ohrožené ztrátou zaměstnání či ohrožené již při vstupu na trh práce nějakým druhem diskriminace (z důvodu věku, pohlaví, etnické příslušnosti apod.) nebo jedince ne zcela zapojených na trhu práce
<b>Hlavní opatření v oblasti vzdělávání dospělých</b>	přizpůsobení nabídek vzdělávání na míru dle potřeb jednotlivých učících se a trhu práce, zajištění uznávání výsledků neformálního a informálního vzdělávání, zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání dospělých, vytvoření kvalitního poradenství a podpory dospělých v procesu učení, podněcování poptávky pomoci finančních stimulu, zavedení poradenských center	vytvoření právního rámce, finanční i nefinanční pobídky pro zvýšení motivace různých aktérů dalšího vzdělávání, vypracování mechanismů certifikace lektorů, vzdělávacích programů a vzdělávacích institucí, zavedení poradenských a informačních center a systému monitorování kvality	zajištění dostatečné pestrosti nabídky dalšího vzdělávání provázané s potřebami trhu práce i potřebami jedinců, zavedení systému hodnocení kvality nabídky, vytváření center celoživotního učení poskytující další vzdělávání za pomoci školských subjektů a knihoven, zajištění uznávání dalšího vzdělávání a dotvoření právního systému

K výše uvedenému srovnání lze konstatovat, že oblast vzdělávání dospělých je spojováno s procesem celoživotního učení. Oblast vzdělávání dospělých v Evropské unii byla prvotně konceptualizována s důrazem na profesní vzdělávání a s velkým důrazem na zaměstnatelnost (Rasmussen, 2014, s. 32). Z prvotního pojetí konceptu celoživotního učení orientovaného na sociální a kulturní rozvoj se tak stal politický nástroj, který má sloužit k zvyšování ekonomické výkonnosti a konkurenceschopnosti (Mohorčič Špolar a Holford, 2014, s. 46). Například Memorandum o celoživotním učení bylo za své ekonomizující ladění odbornou veřejností kritizováno. V reakci na tuto kritiku pozdější unijní dokumenty zdůrazňují i neekonomické přínosy vzdělávání a učení. Síla důrazů na neekonomické přínosy vzdělávání a učení a na ekonomizující pojetí vzdělávání se v dokumentech Evropské

unie proměňuje (Jarvis, 2007, s. 70, 179). Politické dokumenty České republiky před rokem 2004 mají spíše ekonomizující ladění. Naproti tomu, v národních dokumentech vydaných po roce 2004, stejně jako v unijních dokumentech, je od celoživotního učení očekávána nejen podpora rostoucí konkurenceschopnosti ekonomik a zaměstnatelnosti, ale i růst občanské angažovanosti. Prostřednictvím celoživotního učení dostává také jedinec možnost prožít plnohodnotný život. Větší důraz na konkurenceschopnost a uplatnění jedince na trhu práce v národních dokumentech před rokem 2004 si vysvětlují tím, že v 90. letech minulého století vzdělávací politika, jako jedna ze složek sociální politiky, měla pomoci k plynulému a bezkonfliktnímu přechodu od starého systému k novému. Tento novým systémem má být založen na demokratickém uspořádání společnosti a tržním mechanismu (Boček, 2002, s. 112).

Myslím si, že určení znevýhodněných jedinců jako hlavní cílové skupiny v unijních dokumentech vychází z ekonomizujícího charakteru těchto dokumentů. Evropská unie se silně orientuje na ekonomickou konkurenceschopnost, makroekonomickou politiku a růst (Rasmussen, 2014, s. 18). Je zde patrná snaha EU zvýšit nedostatečnou úroveň dovedností a kompetencí pro trh práce (Kopecký, 2013, s. 100). Toto tvrzení potvrzuje Memorandum o celoživotním učení. V tomto memorandu je uvedeno, že ačkoliv se zvyšuje počet osob, které zůstávají déle ve vzdělávání, prohlubuje se propast mezi těmi, kteří mají dostatečnou kvalifikaci k udržení se na trhu práce a těmi, kteří jsou dlouhodobě ohroženi vyčleňováním ze společnosti (Evropská komise, 2000, s. 7). Domnívám se, že v tomto případě lze hovořit o pozitivní diskriminaci ze strany Evropské unie. Je zde tedy patrný v mírné podobě utilitaristický přístup, který se snaží maximalizovat celkový užitek a vše, co k němu vede, považuje za žádoucí a legitimní. V politických dokumentech ČR vydaných před rokem 2004 jsou hlavní cílovou skupinou zaměstnanci, což podle mého názoru je dáno zaměřením se na oblast dalšího profesního vzdělávání. Národní politické dokumenty po roce 2004 se zaměřují na velmi podobné cílové skupiny uvedené v unijních dokumentech.

Jednotlivé dokumenty stanovují strategické cíle a směry vývoje vzdělávací politiky. Tyto směry a cíle mohou vyznívat velmi ambiciózně. K jejich realizaci dokumenty navrhuji možná opatření. České politické dokumenty z velké části přejímají unijní opatření. Dokumenty ČR před rokem 2004 se zabývají především

těmi, prostřednictvím kterých Česká republika splní nutné podmínky k plnému členství. Myslím si, že podobnost opatření národních a unijních opatření vychází ze snahy EU vytvořit jednotný vnitřní prostor s volným pohybem lidí, služeb, zboží a kapitálu, se zřejmým cílem zvýšit konkurenceschopnost a zaměstnanost na území celého společenství a podpořit tak jeho hospodářský rozvoj. Oproti unijním dokumentům, v národních dokumentech je zdůrazňována potřeba vytvořit právní rámec vzdělávání dospělých.

Je třeba zde upozornit, že realizace těchto opatření může být ve skutečných podmínkách obtížná. Členské státy se navzájem liší historickým vývojem i společensko-ekonomickou situací, ve které se nachází. Je tedy na nich, zda a jakým způsobem implementují navrhovaná unijní doporučení do vlastního vzdělávacího systému a příslušné právní úpravy. Národní státy tak z velké části respektují tato doporučení, nicméně nejsou schopny je přesně dodržet nebo vycházet jim vstříc (Rasmussen, 2009, s. 96). Z tohoto důvodu se také aktivity Evropské unie orientují také na monitorování a porovnávání úrovně vzdělanosti obyvatel jednotlivých států, které poté využívají k mezinárodnímu srovnání.

Rasmussen (2009, s. 97) upozorňuje na nedostatek unijních politických dokumentů, který spočívá v pojetí evropského občana za učícího. Tento občan se aktivně angažuje do procesu vzdělávání a učení jak v profesionálním kontextu, tak i ve spojitosti se všemi aspekty života. Úspěšně se pohybuje mezi formálním, neformálním a informálním učením a je aktivní v utváření vlastního života, života komunity i společnosti jako celku. Rasmussen navrhuje, aby se EU místo vytváření konkrétních politik celoživotního učení raději orientovala na legitimizaci trendů v oblasti vzdělávání dospělých, které lze vysledovat ve vyspělých západních zemích, a zobecnila je pro celou EU.

## 6 Závěr

Vzdělávání dospělých jako součást vzdělávací politiky prošlo během svého nedávného vývoje různými obměnami svého zaměření a obsahového chápání prostřednictvím různých konceptů. Oblast vzdělávání dospělých byla nejdříve začleněna do celoživotního vzdělávání, které bylo následně přeměněno na celoživotní učení. V současnosti je vzdělávání dospělých bráno jako proces, ve kterém je odpovědnost za vzdělávání a učení se do značné míry přenesena na dospělého jedince.

Cílem této bakalářské bylo zjistit, zda byly strategie EU týkající se oblasti vzdělávání dospělých inkorporovány do národních dokumentů. Na základě provedené obsahové analýzy lze vysledovat v národních dokumentech odkazy na evropské dokumenty, případně na cíle Evropské unie, avšak tyto odkazy nejsou uvedeny v rámci oblasti vzdělávání dospělých. Také je možné nalézt v českých politických dokumentech podobné strategie uvedené v unijních dokumentech. Nicméně kromě jednoho případu není možné přesně určit, co stálo za jejich začlenění do českých politických dokumentů. Tato podobnost mohla být náhoda nebo to mohl být vliv jiné mezinárodní organizace, například OECD. Z tohoto vyplývá, že nelze prokázat zjevný vliv evropeizace, přestože je možné nalézt v obecné rovině slučitelnost národních cílů s cíli Evropské unie.

Druhým cílem této práce bylo stanovit podobnosti a rozdílnosti pojetí vzdělávání dospělých v unijních a v národních dokumentech a vysvětlit nalezené podobnosti a rozdílnosti. Evropská unie chápe vzdělávání především jako nástroj konkurenceschopnosti a uplatitelnosti na trhu práce. Toto pojetí vzdělávání můžeme nalézt i v národních politických dokumentech. Jak unijní, tak i české dokumenty se v podstatě snaží orientovat na skupiny osob, které jsou nejvíce ohroženy nerovnostmi ve vzdělávání resp. jejich důsledky.

Evropská unie se v oblasti vzdělávání dospělých významně angažuje, což dokládá množství produkce politických dokumentů zabývajících se celoživotním učení. Nezanedbatelná je i její výzkumná aktivita, jejíž snahou je poskytovat přehledy o úrovních znalostí v jednotlivých členských zemích, o přístup ke vzdělávání, o způsobech zvyšování participace na něm a příklady dobré praxe, které mohou být nápomocné pro jiné členy EU. Přestože jsou unijní dokumenty, co se týče



návrhů opatření a postupů v celku podrobné, důležitou roli při jejich implementaci do národních vzdělávacích politik sehraávají národní státy. Jak je uvedeno výše v textu, velmi málo záležitostí spojených s oblastí vzdělávání je předmětem formální legislativní procedury Evropské unie a je tedy pro členské státy závazné. Vzhledem k charakteru evropské vzdělávací politiky, která zastává status tzv. podpůrné (doplňkové) politiky, hrají aktivity Evropské unie v oblasti vzdělávání spíše doplňující roli k národním aktivitám. Je tedy zejména na jednotlivých státech, zda a do jaké míry stanovená doporučení implementují do svých národních politik. Přesto Evropská unie může formulovat nařízení nebo směrnice, která už pro členské země znamenají určitou povinnost zabývat se těmito návrhy. Česká republika tedy musela před vstupem do Evropské unie implementovat některá její doporučení, aby mohla získat plné členství v EU. Z tohoto je patrné, že v unijních dokumentech je možné vysledovat určitý tlak na přizpůsobování se jistým standardům. Dokumenty Evropské unie pracují také s konkrétními cíli, jež by měly členské státy nebo vzdělávací instituce dosáhnout do určitého termínu.

Vzhledem k tomu, že situace vzdělávání dospělých je složitá, je třeba vždy brát v potaz individuální odlišnosti jednotlivých národních států, zejména jejich historicko-politický vývoj, kulturní specifika i ekonomickou úroveň. V České republice oblast vzdělávání dospělých kvůli transformaci vzdělávacího systému, jehož podoba se do roku 1989 neslučovalo s požadavky svobodného státu, stála v pozadí. Teprve po ukončení ekonomické transformace se MŠMT a zájmové skupiny mohly zaměřit na rozvoj vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. Z tohoto důvodu v českých politických dokumentech zaznívá požadavek na potřebu vytvořit právní rámec v oblasti vzdělávání dospělých. Je tedy podstatné, aby si jednotlivé členské státy Evropské unie samy pod vlivem nadnárodních tendencí uvědomily důležitost vzdělávání dospělých a aby se snažily vytvářet podmínky pro efektivní a spravedlivý přístup ke vzdělávání a podporovat účast dospělých osob na něm.

Tato práce se zabývala pouze prokázáním zjevného vlivu evropeizace v národních strategických politických dokumentech týkajících se vzdělávání dospělých v rámci celoživotního vzdělávání a učení (se). Zajímavé by bylo zabývat se vlivem evropeizace i v jiných aktivitách, například v programech zaměřených na

podporu rozvoje systémů vzdělávání a odborné přípravy. Rovněž by bylo zajímavé zabývat se otázkou, jak se tato opatření (ne)povedla realizovat.

## 7 Soupis bibliografických citací

BACHE, Ian. *Europeanization: A governance approach* [online]. Pittsburg: University of Pittsburg, 2003 [vid. 2018-04-07]. Dostupné z: <http://aei.pitt.edu/554/>

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BOČEK, Libor. Vývoj české vzdělávací politiky a jejích klíčových témat se vzdělávací politikou Evropské unie v 90. let. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis U 7*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 111–118. ISBN: 80-210-2814-9. Dostupné z: [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104701/U\\_Paedagogica\\_07-2002-1\\_11.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104701/U_Paedagogica_07-2002-1_11.pdf?sequence=1)

BÖRZEL, Tanja. *How the European Union Interacts with its Member States* [online]. Vienna: IHS Political Science Series, 2003, 93 [vid. 2018-06-15]. Dostupné z: <http://aei.pitt.edu/1049/>

BÖRZEL, Tanja a Thomas RISSE. *Conceptualizing the Domestic Impact of Europe* [online]. Oxford: Oxford University Press, 2009 [vid. 2018-07-03]. Dostupné z: <http://www.gs.uni.wroc.pl/files/BOERZEL%20-%20RISSE%20Conceptualizing%20the%20domestic%20impact%20of%20Europe.pdf>

BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-86395-96-0.

BULMER, Simon a Christian LEQUESNE. *The member states of the European Union*. Oxford: Oxford University Press, 2005. ISBN 0-19-92-52-81-5.

CÍSAŘ, Ondřej. Europeizace a obhajoba zájmů: základy analytického rámce. In: DANČÁK, Břetislav, Petr FIALA a Vít HLOUŠEK. *Evropeizace: nové téma politologického výzkumu*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2005, s. 54–71. ISBN 80-210-3865-9.

COWLES, Maria Green, James A. CAPORASO a Thomas RISSE. *Transforming Europe: Europeanization and domestic change* [online]. Ithaca: Cornell University

Press, 2001 [vid. 2018-06-26]. ISBN 0-8014-3793-8. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=ppEEcPbB51gC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Europeanization+and+domestic+change:+Introduction&ots=KwjJ0dVjHW&sig=CXxi2tEHLRhr76S94qQT1Pdhl3E&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Europeanization%20and%20domestic%20change%3A%20Introduction&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=ppEEcPbB51gC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Europeanization+and+domestic+change:+Introduction&ots=KwjJ0dVjHW&sig=CXxi2tEHLRhr76S94qQT1Pdhl3E&redir_esc=y#v=onepage&q=Europeanization%20and%20domestic%20change%3A%20Introduction&f=false)

ČESKO. Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. 5. 5. 2006. ISSN 1211-1244.

DANČÁK, Břetislav, Petr FIALA a Vít HLOUŠEK. Evropeizace: pojem a jeho konceptualizace. In: DANČÁK, Břetislav, Petr FIALA a Vít HLOUŠEK. *Evropeizace: nové téma politologického výzkumu*. Brno: Mezinárodní politologický ústav, 2005, s. 11–25. ISBN 80-210-3865-9.

DISMAN, Miroslav, Jiří ORT a Olga ŠMÍDOVÁ. *Jak se vyrábí sociologická znalost* [online]. Praha: Karolinum, 2011 [vid. 2018-07-02]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=1996759>

EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení* [online]. Evropská komise, 2000 [vid. 2018-07-02]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

EVROPSKÁ KOMISE. *Akční plán: K učení je vždy vhodná doba* [online]. Evropská komise, 2007 [vid. 2018-07-05]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=CS>

EU. *Smlouva o Evropské unii* [online]. Maastricht: EU, 1992 [vid. 2018-06-08]. Dostupné z: [http://www.euroskop.cz/gallery/2/758-smlouva\\_o\\_eu\\_puvodni\\_verze.pdf](http://www.euroskop.cz/gallery/2/758-smlouva_o_eu_puvodni_verze.pdf)

EU. *Lisabonská smlouva pozměňující Smlouvu o Evropské unii a Smlouvu o založení Evropského společenství* [online]. Brusel: EU, 2007 [vid. 2018-05-08]. Dostupné z: <http://www.mvcr.cz/clanek/agenda-eu-na-mv-lisabonska-smlouva.aspx>

EUROPA [online]. Brusel: Generální ředitelství pro komunikaci Evropská komise, ©1995–2018 [vid. 2018-06-18]. Dostupné z: [https://europa.eu/european-union/index\\_cs](https://europa.eu/european-union/index_cs)

FIALA, Petr a Jiří NANTL. Evropská vzdělávací politika a zájmy České republiky. In: DOČKAL, Vít, Petr FIALA, Petr KANIOK a Markéta PITROVÁ. *Česká politika v Evropské unii. Evropský integrační proces a zájmy České republiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 63–75. ISBN 80-210-4076-9.

FEATHERSTONE, Kevin. Introduction: In the Name of 'Europe'. In: FEATHERSTONE, Kevin a Claudio M. RADAELLI, eds. *The Politics of Europeanization*. Oxford: Oxford University Press, 2003, p. 3–26. ISBN 978-01-992-5209-1. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/252664454\\_Introduction\\_In\\_the\\_Name\\_of\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/252664454_Introduction_In_the_Name_of_Europe)

GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení* [online]. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975 [vid. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAVERLAND, Markus. *Does the EU cause domestic developments? The problem of case selection in Europeanization research* [online]. Vienna: European Integration Online Papers. 2005, 9(2) [vid. 2018-05-10]. ISSN 1027-5193. Dostupné z: <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2005-002.pdf>

HAVLÍK, Vlastimil a Aneta VALTEROVÁ. Evropeizace českých politických stran: aplikace Ladrechova konceptu. *Slovenská politologická revue*. Trnava: Katedra politologie UCM v Trnavě, 2007, 7(4), s. 77-103. ISSN 1335-9096. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/journal-detail?id=54>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HIX, Simon a GOETZ, Klaus H. Introduction: European Integration and National Political Systems. In: *Europeanised Politics? European Integration and National Political Systems*. London: Frank Cass Publishers, 2000, s. 1–26. ISSN 0140-2382. Dostupné z:

[https://books.google.cz/books?id=RbRZvsKflQUC&pg=PA1&hl=cs&source=gbs\\_to\\_c\\_r&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=RbRZvsKflQUC&pg=PA1&hl=cs&source=gbs_to_c_r&cad=2#v=onepage&q&f=false)

JARVIS, Peterson. Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. In: KOPECKÝ, Martin. *Obraz vzdělávajícího se dospělého v dokumentech OECD a EU* [online]. *SOCIOweb–Sociologický webzin.* 2010, 4/2010 [vid. 2018-07-02]. Dostupné z: [http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178\\_soc.web.4%25202010.pdf](http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%25202010.pdf)

KALOUS, Jan. *Česko hledá budoucnost. Vzdělávání. Úvod do diskuze* [online]. Praha: 2012 [vid. 2018-07-02]. Dostupné z: [https://glopolis.org/wp-content/uploads/Vzdelavani\\_dilci-studie14.pdf](https://glopolis.org/wp-content/uploads/Vzdelavani_dilci-studie14.pdf)

KALOUS, Jan. Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu. In: PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

KOPECKÝ, Martin. *Obraz vzdělávajícího se dospělého v dokumentech OECD a EU* [online]. *SOCIOweb–Sociologický webzin.* 2010, 4/2010 [vid. 2018-07-02]. Dostupné z: [http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178\\_soc.web.4%25202010.pdf](http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%25202010.pdf)

KOPECKÝ, Martin. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-493-6.

KOUCKÝ, Jan a Ladislav ČERYCH. *České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie: program Phare, projekt č. CZ 9405-01-03-03*. Praha: Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999. ISBN 80-211-0312-4.

KOUCKÝ, Jan, Květa GOULLIOVÁ, Jan KOVAŘOVIC a Ivana PROCHÁZKOVÁ. *Evropská unie a vzdělávání. Učitelství noviny*. 2003, 106(22), s. 1–32. ISSN 0139-5718.

LADRECH, Robert. *Europeanization and national politics* [online]. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2010 [vid. 2018-06-26]. ISBN 978-1-4039-1875-8. Dostupné z:

[https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=oQkdbQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Ladrech,+R.+2010.+Europeanization+and+national+politics.+Houndmills:+Palgrave+Macmillan.&ots=gZYbuSQdCj&sig=fTavDMTDxSnhKj4ybJdYc051Q4I&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Ladrech%2C%20R.%202010.%20Europeanization%20and%20national%20politics.%20Houndmills%3A%20Palgrave%20Macmillan.&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=oQkdbQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Ladrech,+R.+2010.+Europeanization+and+national+politics.+Houndmills:+Palgrave+Macmillan.&ots=gZYbuSQdCj&sig=fTavDMTDxSnhKj4ybJdYc051Q4I&redir_esc=y#v=onepage&q=Ladrech%2C%20R.%202010.%20Europeanization%20and%20national%20politics.%20Houndmills%3A%20Palgrave%20Macmillan.&f=false)

MATUŠTÍKOVÁ, Romana. *Vliv Evropské unie na vzdělávání dospělých v České republice*. Brno, 2013. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních věcí. Vedoucí práce: PhDr. Petr Kaniok, Ph.D. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/toocf/>

MOHORČIČ ŠPOLAR, Vida A. a John HOLFORD. Adult learning: from the margins to the mainstream. In: MILANA, Marcella a John HOLFORD (eds.). *Adult Education Policy in the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives* [online]. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, p. 35–50 [vid. 201-07-1]. ISBN 978-94-6209-548-9. Dostupné z: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/research-on-the-education-andlearning-of-adults/adult-education-policy-and-the-european-union/>

MŠMT. *Kvalita a odpovědnost: Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. Praha: MŠMT, 1994 [vid. 2018-06-26]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/historie-minulych-vlad/!-koncepce-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-v-cr-2094/>

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bilá kniha*. [online]. Praha: MŠMT, 2001 [vid. 2018-06-26]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky* [online]. MŠMT: Praha, 2002 [vid. 2018-07-07]. Dostupné z: [https://www.dataplan.info/img\\_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouh-odoby-zamer-vzdelavani.pdf](https://www.dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/dlouh-odoby-zamer-vzdelavani.pdf)

MŠMT. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* [online]. Praha: MŠMT, 2003 [vid. 2018-07-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007 [vid. 2018-06-26]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. *Strategický rámec evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy* [online]. Praha: MŠMT, 2009 [vid. 2018-06-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategicky-ramec-evropske-spoluprace-v-oblasti-vzdelavani-a>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014 [vid. 2018-06-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

NOVOTNÝ, Petr. Profesní Vzdělávání. In: RABUŠICOVÁ, Milada a RABUŠIC Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 113–143 [vid. 2018-06-26]. ISBN 978-80-210-5859-0. Dostupné z: [http://www.press.muni.cz/media/24086/ucime\\_text.pdf](http://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf)

PALÁN, Zdeněk. Celoživotní učení. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 25–38. ISBN 80-246-1262-3

PALÁN, Zdeněk. *Další vzdělávání ve světě změn*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0.

PHILLIPS, David a Michele SCHWEISFURTH. *Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum, 2011. ISBN 978-1-8470-6059-4.

POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. In: RABUŠICOVÁ, Milada a RABUŠIC Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 9–25 [vid. 2018-06-26]. ISBN 978-80-210-5859-0. Dostupné z: [http://www.press.muni.cz/media/24086/ucime\\_text.pdf](http://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf)



RABUŠICOVÁ, Milada a Klára ZÁLESKÁ. Metodologické otázky srovnávací pedagogiky: podněty pro koncipování komparativních studií. *Pedagogická orientace*. 2016, 26(3), s. 346–378. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6131/5503>

RADAELLI, Claudio M. *Europeanisation: Solution or problem?* [online]. Vienna: European Integration Online Papers. 2004, 8(10) [vid. 2018-06-11]. ISSN 1027-5193. Dostupné z: <http://www.eiop.or.at/eiop/pdf/2004-016.pdf>

RADAELLI, Claudio M. 2010. Europeanization: The Challenge of Establishing Causality. In: RADAELLI, Claudio M. a Theofanis EXADAKTYLOS. *Research Design in European Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012, s. 1-16. ISBN 978-1-349-33048-5. Dostupné z: [https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=ExrlAXyI2-gC&oi=fnd&pg=PA1&ots=DK3ZrhGzhA&sig=uSajf0LQbBPwUoXXVhXdOdT4n1Y&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=ExrlAXyI2-gC&oi=fnd&pg=PA1&ots=DK3ZrhGzhA&sig=uSajf0LQbBPwUoXXVhXdOdT4n1Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

RASMUSSEN, Pale, Kathleen LYNCH, Jacky BRINE, Pepka BOYADJIEVA, Michael A. PETERS, Heinz SÜNKER. Education, equality and the european social model. In: PETRSEN, Roger Dále and Susan ROBERTSON. *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books, 2009. p. 159–177. ISBN 978-1-873927-90-8.

RASMUSSEN, Pale. Adult Learning Policy in the European Commission In: MILANA, Marcella a John HOLFORD (eds.). *Adult Education Policy in the European Union: Theoretical and Methodological Perspectives* [online]. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, p. 17–35 [vid. 2018-07-1]. ISBN 978-94-6209-548-9. Dostupné z: <https://www.sensepublishers.com/catalogs/bookseries/research-on-the-education-andlearning-of-adults/adult-education-policy-and-the-european-union/>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80247-3006-6.

SOMR, Zdeněk. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2006 [vid. 2018-07-1]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/koncept/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

ŠTEIGROVÁ, Leona. *Proces europeizace z hlediska vzdělávání a vzdělávací politiky*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních věcí. Vedoucí práce: Petr FIALA. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/xa179/>

Vláda ČR [online]. Praha: Úřad vlády České republiky, ©2009–2018 [vid. 2018-06-18]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/evropske-politiky-31448/>

VLČEK, Petr. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(3), s. 394–412. ISSN 1805-9511. Dostupné z: [http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD\\_NUP\\_KUP/Vyzkumne\\_studie/3672-4733-1-PB.pdf](http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/3672-4733-1-PB.pdf)

VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV, 2008. ISBN 78-80-7416-017-2. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_281.pdf](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_281.pdf)

WALTEROVÁ, Eliška. Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu. In: VLČEK, Petr. Srovnávací výzkum v pedagogice: některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*. 2015, 25(3), s. 394–412. ISSN 1805-9511. Dostupné z: [http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD\\_NUP\\_KUP/Vyzkumne\\_studie/3672-4733-1-PB.pdf](http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/3672-4733-1-PB.pdf)

WALKENHORST, Heiko. *The Changing Role of EU Education Policy a Critical Assessment* [online]. Colchester: University of Essex, 2005 [vid. 2018-04-18]. Dostupné z: [http://aei.pitt.edu/3177/1/Walkenhorst\\_EUSA\\_2005\\_final.pdf](http://aei.pitt.edu/3177/1/Walkenhorst_EUSA_2005_final.pdf)

WEISS, Tomáš. Europeizace a zahraniční politika: prostor pro další výzkum [online]. *Středoevropské politické studie*, 15(4), s. 268–283 [vid. 2018-05-18]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/CEPSR.2013.4.268>

ZEMANOVÁ, Štěpánka. Výzkum europeizace – aktuální problémy a perspektivy. *Mezinárodní vztahy*. 2007, 42(4), s. 29–51. ISSN 2570-9429. Dostupné z: <https://mv.iir.cz/article/view/277>

## **Seznam tabulek**

Tab. 1: Srovnání vývoje pojetí vzdělávání dospělých v unijních a v českých politických dokumentech (zdroj vlastní úprava) .....	45
---	----

## **Seznam zkratk**

ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
MPS	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NVF	Národní vzdělávací fond
RLZ	Rozvoj lidských zdrojů