

PARADIGMA SPOLEČNOSTI VĚDĚNÍ A JEHO UPLATNĚNÍ V EVROPSKÉ VYSOKOŠKOLSKÉ POLITICE

Karel Šima

Jako zastřešující pojmová konstrukce, kterou můžeme nalézt v nejširším spektru textů o terciárním vzdělávání od filozofických úvah nad postmoderní situací po strategické dokumenty vlád, firem a institucí, figuruje nejčastěji *knowledge society*. Český ekvivalent není zatím jednotný; nejčastěji se objevuje znalostní společnost či společnost znalostí. Arnošt Veselý, který se u nás tímto tématem nejpodrobněji zabýval, používá spojení *společnost vědění* (Veselý, 2004). Tento koncept byl postupně formulován ve vztahu k dalším teoriím společnosti, které se pokoušely kriticky analyzovat moderní, industriální společnost a popisovat trendy, které vedly k jejímu překonání.

Klasická teorie *post-industriální společnosti*, kterou koncipoval v 60. letech Daniel Bell, popisuje soudobý vývoj jako druhou modernizaci přinášející principiální změny na poli ekonomické produkce. Ve svém stěžejním díle *The Coming of Post-Industrial Society* Bell analyzoval proměnu soudobé společnosti ve dvou liniích – na úrovni sociální struktury a politického řádu („sektor kultury“ ponechal Bell pro pozdější analýzu). Necháme-li otázky změny politického řádu stranou, znamená to pro něj na úrovni sociální struktury především změny v hospodářské oblasti, tj. v rozložení zaměstnanosti, a následně v proměňujícím se vztahu teorie a empirie, resp. vědy a technologie. Post-industriální společnost je tak charakterizována těmito pěti aspekty (Bell, 1985, s. 32):

- a) přechod od hospodářství produkujícího komodity k hospodářství služeb
- b) priorita profesionalizovaných a technicky kvalifikovaných zaměstnání
- c) klíčové postavení teoretického vědění jako zdroje inovací a výchozího bodu společensko-politického plánování
- d) orientace na budoucnost – na technický pokrok a technologie
- e) vytváření nových „inteligentních“ technologií

Bude-li nás zajímat především jeho chápání nového postavení vědění v současné společnosti, je potřebné vysvětlit jeho chápání pojmu teorie. O téměř všech významných odvětvích hospodářství se dalo v 60. letech, kdy Bell svou knihu psal, říci, že jsou postaveny na vynálezech pocházejících již z 19. století (ocelářský, automobilový, telefonní, letecký průmysl, elektroprůmysl)¹⁾. Zatímco inovátoři předminulého století byli povětšinou talentovaní amatéři²⁾, s příchodem první světové války začalo dominovat výzkumu a vývoji zásadní využívání teoretických principů a poznatků a změněný vztah k technologii. Podobně začaly, podle Bella, ve 20. století hrát významnou roli ekonomické teorie ve vytváření politických rozhodnutí. Formulování politických priorit a cílů se stále více dostávalo do souvislosti s teoriemi společnosti, jejího fungování a prognózami vývoje. Teoretické vědění se tak stává „axiálním principem společnosti“ a univerzity, výzkumné organizace a vědecké instituce „axiálními strukturami“ nastupující společnosti, neboť jsou místem koncentrovaného vytváření inovací (Bell, 1985, s. 41). Přestože se v pozdějších konceptech dostalo podobě tohoto vědění poněkud jiného zaměření, které odsouvalo dichotomii teorie/empirie do pozadí, *Bellova* formulace klíčového postavení vědění v post-industriální společnosti předznamenala směr nejen v chápání role terciárního sektoru v dynamických procesech společenských a (především) ekonomických proměn, ale naznačila také trend k nárůstu významu teoretického výzkumu v řízení a ovlivňování těchto procesů.

Druhým pojmem, který se v různých konotacích objevuje v souvislosti se *společností vědění*, je *informační společnost*. Základní myšlenkou je, že klíčovým faktorem všech procesů ve společnosti se stávají informace. Z toho se pak odvíjí nová struktura společnosti, v rám-

¹⁾ Nejen proto, že tento výčet vychází ze situace před 40 lety, která vykazovala zjevně zcela jiné charakteristiky než ta dnešní, ale také pro poněkud paušalizující srovnání, je tento argument dnes již velmi sporný.

²⁾ Daniel Bell uvádí případ *Alexandra Grahama Bella*.

ci níž je klíčový vztah k informacím, jejich přenosu a generování. Počátkem 70. let vyvolal tyto úvahy nástup nových technologií, o kterých se předpokládalo, že zcela promění moderní společnosti. S narůstajícím množstvím technických inovací, a především s rozšířením a prosazením nových technologií do praxe, se ukázalo, že pouze informační a komunikační technologie (ICT) a pojem informace vůbec nestačí k popisu rozsáhlých proměn kategoriálního systému klasické moderny. Jakkoli bezpochyby ICT byly a jsou základním impulzem změn, jejich postavení a vliv je nutné analyzovat vzhledem k „uživatelskému“ prostředí, tj. vzhledem k společenským, ekonomickým a politickým systémům a jejich aktérům. Zde má také počátek aspekt, který se později stal charakteristický pro koncept společnosti vědění. Již od počátku 70. let můžeme sledovat snahy aplikovat teoretické závěry výzkumu (především) ekonomického potenciálu ICT v normativní rovině ve formě strategií pro národní rozvoj (viz Ebersbach et al., 2003, s. 10). Prvním takovým projektem byl japonský *Plan for Information Society. A National Goal Towards Year 2000* z roku 1972 (JACUDI, 1972). Cílem bylo „vybudovat nové Japonsko“ přechodem „od průmyslové společnosti ke společnosti založené na informacích“. Podobně přišla o několik let později iniciativa od francouzského prezidenta Giscarda d'Estaing, která měla výsledek v tzv. *Nora-Mincově zprávě L'informatisation de la société* a která konstatovala, že pro překonání krize tehdejší francouzské společnosti je zapotřebí aktivní státní politika informatizace (tj. podpora a zavádění informačních technologií). ICT měly hrát rozhodující roli pro udržení rovnováhy mezi státem jako garantem obecného veřejného zájmu a tržními silami jako potenciálním zdrojem monopolizace informačních technologií (Petrella, 2000). Tyto příklady představují jedny z prvních strategických dokumentů, které propojují teoretické pojmy, jejich kulturní a společenský kontext s jasně vymezenými politickými cíli a hledáním priorit v rámci národních či mezinárodních rozvojových programů³⁾. Tento aspekt se, jak se zdá, stal později

příznačným právě pro koncept společnosti vědění a také pro pojem vědění, který implikuje.

Pojem *společnosti vědění* zaznamenal v posledních dvaceti letech takovou konjunkturu, že oba výše zmíněné koncepty nejen přesáhl v intenzitě a šíři recepce, ale současně infiltroval jejich hlavní charakteristiky a další post-proudy v sociálních a kulturních vědách. Přestože je dnes používán jako relativně neproblematický souhrn znaků současného stavu západní společnosti, v jeho základu stojí dvě tendence, které odrážejí dva disciplinární diskurzy. Oba se odrážejí již v nejobecnější definici, která uvádí, že hlavní charakteristikou společnosti vědění je to, že vytváření a využití vědění se stalo převládajícím faktorem v tvorbě bohatství (viz např. *Building*, 2002). Na jedné straně jde tedy o změněné postavení vědění a produkce vědění ve společnosti (sociologie vědění), na druhé straně je zdůrazněn ekonomický aspekt tohoto procesu, tj. oproti moderním způsobům produkce, založeným na fyzickém kapitálu a na množství lidské práce, se staví ekonomika založená na znalostech (*knowledge-based economy*), pro niž je hlavním faktorem růstu množství vědění potřebné k výrobě určitého produktu (Veselý, 2004, s. 438). Tyto dva zdroje pak odrážejí kategoriální systémy, sociologický, resp. ekonomický, které se v pojmu společnosti vědění prolínají a pronikají dále i do neakademických, normativních dokumentů.

Peter Drucker, který své postavení významného vědce získal mimo jiné svou poradenskou prací v oblasti managementu a ekonomických studií, je považován za otce konceptu společnosti vědění⁴⁾. Drucker formuloval některé principy, které se později dostaly i do diskusí, strategických dokumentů a mezinárodních úmluv, jež s diskurzem společnosti vědění pracovaly v 90. letech a zůstávají referenčním polem dodnes. Ve svých analýzách práce, organizace a politického systému se zaměřil mimo jiné na „ekonomii“ a „produktivitu“ vědění (Drucker, 1993). V opozici vůči klasickým ekonomickým školám charakterizoval postkapitalistickou společnost na základě parametru „produktivity znalostí“, která ve vyspělých společ-

³⁾ Úplný přehled pohledů na pojem *informační společnost* dává studie Ilkka Tuomi (Tuomi, 2001) jak po stránce politicko-strategické, tak konceptuálně-teoretické. Autor používá poněkud zmatečně jako synonymum pojem *společnost vědění*, přestože se zabývá v převážné části práce postavením, vlivem a funkcí ICT ve společnosti. V kapitole o „výzkumu společnosti vědění“ podává zajímavý přehled možných výzkumných přístupů, sahající do tří

oblastí (každodenní život, systémy produkce, instituce a kultura), který skýtá široké možnosti pro další využití.

⁴⁾ V *Druckerově* práci k tomuto tématu, která byla přeložena do češtiny, je používán český ekvivalent společnosti znalostí. V anglickém originále jde však o *knowledge society*.

nostech stále více rozhoduje o ekonomické výkonnosti a úspěchu. Součástí této „produktivity“ je také, ne-li především, „přeměna poznatků a znalostí do úspěšných výrobků a služeb“ (Drucker, 1993, s. 166). Do centra pozornosti se tak dostaly inovace a jejich využitelnost pro ekonomický růst. Drucker vypracoval velmi praktický a účinný soubor zásad a zásahů, které jsou aplikovatelné na úrovni organizací, resp. jejich managementu, aby bylo vědění co možná nejefektivněji využíváno v produkci bohatství a organizace plnily svůj úkol, který mají ve společnosti. Přestože se jeho analýzy týkaly především sféry podnikání, snažil se vždy ukázat, jak ekonomie znalostí funguje i v ostatních oblastech („organizacích“) společenského života a jaké důsledky má pro fungování společnosti jako celku. Organizace podle něho jsou ústředním prvkem ve společnosti, který umožňuje přechod od jednotlivých poznatků k systematizovanému a aplikovatelnému poznání. Jejich základní funkcí je integrovat různé typy znalostí, které jsou samy o sobě sterilní. Přestože jde o spojení a spolupráci specialistů různých úzkých oblastí, musí mít organizace základní a jasně definovaný účel a úkol. Aby tuto svou funkci mohly vykonávat efektivně, musí být autonomní; jestliže se stávají „nástroji realizace vládní politiky, okamžitě ztrácejí výkonnost“ (Drucker, 1993, s. 56). Klíčovým pojmem ve vztahu ke společnosti je pro Druckeru *odpovědnost*. V běžných podmínkách se očekává, že budou organizace „egocentrické“, že budou prosazovat svůj partikulární úkol ve společnosti jako dominantní. Drucker však podotýká, že i toto jejich zaměření musí mít své meze, které jsou ohraničeny *sociální odpovědností*. Odpovědnost organizace vůči společnosti je sice podle něj „trvalým požadavkem“, Drucker jej však v obecné (teoretické) rovině nedefinuje. Toto „slepé místo“ Druckerova konceptu dostává konkrétní podobu, je-li aplikováno na školský systém – je jasně vymezeno, jsou analyzovány trendy proměn a potřebné cíle. Rysy, které by mělo vykazovat školství ve společnosti založené na znalostech, jsou (Drucker, 1993, s. 174):

- a) gramotnost vysokého řádu
- b) motivace k nepřetržitému vzdělávání
- c) otevřenost vůči všem (věková i sociální)
- d) získávání nejen vědomostí, ale i dovedností
- e) vzdělávání nejen v rámci školských institucí, ale i mimo ně (podniky, vládní agentury, neziskové organizace atd.)

Základními pilíři těchto trendů pak mají být využití informačních technologií, procesní znalosti („učení umění se učit“), dostupnost studia, partnerství škol s jinými (např. zaměstnavatelskými) organizacemi a odpovědnost škol za své výsledky. Jak ukazuje aktuální výzkum ve vysokém školství, Druckerovy práce bezpochyby ovlivnily soudobé směřování (řízení) terciárního sektoru více, než by se na první pohled zdálo⁵⁾. Souvislosti nacházíme jak v oblasti obsahu vzdělávání (procesní znalosti → dovednosti, kompetence), celoživotního vzdělávání a s tím souvisejícího ocenění vzdělávání mimo školu a odpovědnosti školy vůči společnosti (kvalita), tak i v požadavku otevřenosti, dostupnosti vzdělávání a jeho propojení s jinými společenskými sektory (především s ekonomickým).

V 90. letech se dostalo pojmu *společnosti vědění* nové pozornosti, a to v akademickém diskurzu především v souvislosti s diskusemi o „novém způsobu produkce vědění“ („*new production of knowledge*“), které vyprovokoval sborník s tímto názvem, vydaný v roce 1994 a redigovaný *Michaelem Gibbonsem* (Gibbons et al., 1994). Tato debata přenesla poněkud důraz z ekonomického vymezení problému do kontextu sociologie vědění, noetiky a teorie vědy, aniž by však současně široký vliv předcházejících, na ekonomickém základě formulovaných konceptů nějak výrazněji omezila. Hlavním přínosem tohoto přístupu je ideálně typické vymezení dvou modů produkce vědění, které odráží charakteristiky tradičního, resp. nově nastupujícího fungování vědeckých procesů. Svým způsobem tento koncept zahrnuje hlavní charakteristiky výše představených pojetí, dává jim nový rámec, některé aspekty doplňuje, jiné zdůrazňuje nebo naopak vynechává. Základní charakteristika o tradičním *Modu 1* říká, že produkce vědění je organizovaná hierarchicky, disciplinárně a primárně se odehrává na univerzitách. Hodnocení je prováděno především v rámci akademické komunity (prostřednictvím *peer review* a patronských vztahů), stejně jako určování problémů a cílů výzkumu. Vědění zde vzniká v úzké skupině lidí, přičemž rozhodující je individualita jednotlivých vědců. Důraz je kladen na čistou objektivitu, primární principy („velké teorie“) a důsledné oddělení základního a aplikovaného výzkumu. Oproti tomu *Modus 2* je nehierarchický („heterarchický“), transdisciplinární, organizační

⁵⁾ Naopak ovšem je také možné interpretovat jeho přínos jako geniální předpověď' přinejmenším na 20 let dopředu.

struktura je heterogenní, protože vzniká na základě konkrétních a přechodných aliancí, určených k řešení konkrétních, jednotlivých problémů. Současně výzkum zahrnuje širší škálu partnerů i mimo akademickou obec, spojuje dohromady aplikovaný a základní výzkumný aspekt, probíhá v naprosté většině týmovou formou. Obecně se posilují vazby produkce vědění s jeho uživateli, tedy se společností – výzkumné problémy jsou definovány ve vztahu k relevantním sociálním partnerům, zdůrazňuje se odpovědnost vůči společnosti, kvalita je měřena ve spolupráci se všemi aktéry ve společnosti. Na důležitosti nabývá sociální distribuce vědění, jeho šíření v sociálních sítích, a tím i samotný problém komunikačních kanálů, diseminace a problém vazeb mezi aktéry a jejich propustnosti. Jestliže je pak obecně konstatována narůstající role produkce vědění, pak zde právě hrají významnou roli faktory propojení („zasíťování“) vědění ve společnosti – spolupráce průmyslu, vlád, výzkumných a vzdělávacích institucí, ale i médií a širší veřejnosti. Proměna organizační struktury se pak týká i vzdělávání terciárního, neboť to má být stále centrem, kde se vytváří nové vědění. Nastupující institucionální diverzita pak znamená, že se produkce vědění odehrává nejen na tradičních univerzitách, ale i ve výzkumných centrech (často typu *think-tank*), konzultačních sítích, a především v nových formách, v nichž se tyto instituce spojují na základě spolupráce různých aktérů ve společnosti (veřejný, podnikatelský, akademický sektor).

Popsanému konceptu se dostalo kritiky z různých stran, kterou lze shrnout do jednoho hlavního proudu. Již od začátku bylo poukazováno, že podoba *Modu 2* je formulována spíše preskriptivně jako „manifest“ než jako analýza současné situace postavení vědění ve společnosti (Smith, 2003). Už samotný „přechod“ mezi mody naznačuje, že zde jde o projekt, který dává možnost rozvinout představované charakteristiky a který je tak staví do normativní roviny. Spíše než s hypotézou nebo s popisem objevujících se tendencí máme co do činění s představou společnosti „na přechodu“, která implikuje na jedné straně predikci vývoje, na druhé straně staví do popředí konkrétní směr vývoje a jeho možné aplikace. Ať již se v tomto případě jednalo o nezamýšlený „vedlejší produkt“ nebo o jasně definovaný cíl, vliv tohoto konceptu na diskurz politického a strategického plánování druhé poloviny 90. let je neoddiskutovatelný.

Diskurz *společnosti vědění* se dnes stal meta-narací velké většiny dnešních společností a zaujal tak významné místo v téměř globálně sdílené politické racionalitě, která legitimizuje širokou škálu mezinárodních, národních i regionálních politik, projektů, strategií i nezávislých nevládních aktivit. Vystává tak otázka, jakou podobu nabývá, je-li aplikován v tak rozsáhlém prostoru a v rozdílných kontextech (kulturně, geograficky, ekonomicky nebo historicky definovaných)? Jednou z možností je zkoumat diskurz *společnosti vědění* jako pole utváření určité racionality, ze které vycházejí mechanismy moci a její legitimizace u jednotlivých aktérů (viz Nokkala, 2005). Pozornost však musí být nejprve věnována zdrojům této legitimizace v podobě mezinárodněpolitických dokumentů (*policy documents*), vztahujících se k vysokoškolskému vzdělávání, které jsou založeny na pojmu *společnosti vědění*. Jako nástin této analýzy bude nyní sloužit několik příkladů významných dokumentů týkajících se vysokoškolské politiky na evropské úrovni.

Prvním dokumentem, který stavěl na pojmu *společnost vědění* a který měl stanovit pravidla pro komunitární aktivity ve vzdělání pro léta 2000–2006, bylo sdělení Evropské komise *Towards a Europe of knowledge* (COM(97)563) z roku 1997, které vytklo za cíl aktivovat pomocí společné politiky přechod ke *společnosti vědění*. Základem bylo konstatování, že „ekonomická konkurenceschopnost, zaměstnanost a individuální spokojenost občanů Evropy již nejsou a nebudou založeny na produkci fyzických komodit“, nýbrž na „produkci a diseminaci vědění“, jejichž základními pilíři je „výzkum, vzdělání a výchova a inovace“. Zvláštní místo bylo dáno celoživotnímu vzdělávání jako jednomu z dřívějších cílů Evropské unie (EU), který usiloval o podporu přístupu kvalitních znalostí/vědění pro všechny. Pojem *Evropa znalostí/vědění* zde byl použit jako strategický cíl, jenž reprodukoval některé charakteristiky diskurzu *společnosti vědění* a jenž byl zdůvodněn nutností „čelit výzvám 21. století“.

Oproti tomu nejvýznamnější strategické komunitární dokumenty reflektovaly diskurz *společnosti vědění* jen v jeho ekonomických aspektech, které měly sloužit k oživení hospodářského postavení Evropy v globálním srovnání. V základním dokumentu Lisabonské strategie *European Council Conclusions* (2000) byl vytyčen „nový strategický cíl pro následující dekádu – stát se nejvíce konkurenceschopnou a na znalostech založenou ekonomikou na světě, schopnou udržitel-

ného ekonomického růstu s více a lepšími pracovními příležitostmi a větší sociální soudržností". Důraz na ekonomickou integraci zde byl doplněn dvěma body, které měly nastartovaný proces podpořit – „informační společnost pro všechny“⁶⁾ a „vytvoření Evropského prostoru výzkumu a inovací“. První bod, navazující na programy iniciované již v 70. a 80. letech, se měl soustředit na využití internetu, mobilních technologií a obecně ICT⁷⁾. Druhý směr pak měl umožnit větší spolupráci, mobilitu, investice a komunikaci v oblasti výzkumu (viz *Follow-up of Lisbon European Council Conclusions*). Do těchto strategických dokumentů se dostaly pouze útržky původních konceptů, které ovšem zůstaly základním argumentačním pozadím, proč a jak vyvíjet v tomto směru aktivní politiku⁸⁾.

Oblasti vzdělávání, jako sféry vyčleněné ze společné evropské legislativy⁹⁾, se dostalo zvláštního

prostoru, v rámci něhož se rozvíjí spolupráce mezi evropskými státy a která vykazuje částečně vlastní dynamiku. V okruhu vysokého školství je to boloňský proces, který se postupně propojil s ostatními aktivitami Evropských společenství a v současnosti již zcela přebíral roli nositele a iniciátora změn na poli evropského vysokého školství¹⁰⁾. Boloňská deklarace výslovně zmiňuje pouze pojem „Evropy znalostí“, která je „široce uznávána jako nenahraditelný faktor sociálního a lidského růstu a jako nepostradatelná součást upevňování a obohacování evropského občanství“. Diskurz *společnosti znalostí* je v textu zastoupen poměrně řídké. Základní formulované cíle tak např. obsahují poukaz k celoživotnímu vzdělávání (viz *Drucker*) nebo k „udržování kvality“, jejich vazby mimo systémy terciárního vzdělávání však nejsou reflektovány ani zohledněny ve vztahu k potřebným krokům. Pražské komuniké, které částečně konkretizovalo základní pilíře boloňského procesu, obsahuje pouze jediný poukaz k „budoucí Evropě, jejíž společnost i ekonomika budou založeny na znalostech“, příznačně u bodu týkajícího se celoživotního učení. Ostatní pilíře se obecně věnují vytváření standardů (kredity, kvalifikace, kvalita, tituly), které se tématům *společnosti vědění* stále více vzdalují. Určitý obrat znamenalo nové zhodnocení boloňského procesu v roce 2003 v Berlíně, kde se objevily nové problémové aspekty. Především byla poprvé (ve výsledném Komuniké) zmíněna vazba terciárního sektoru na výzkum a vývoj a vytváření *Evropského výzkumného prostoru* (ERA), která má posílit „Evropu znalostí“. *Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání* (EHEA) a ERA byly označeny za „dva pilíře společnosti založené na znalostech“. Vysoké školy mají posílit roli výzkumu a vývoje „ve vztahu k technologickému, sociálnímu a kulturnímu vývoji a k potřebám společnosti“. Role vysokých škol jako „partnera“ má být dosažena podporou doktorského studia a postdoktorského výzkumu, mezioborového charakteru výzkumu

⁶⁾ K tomu viz dokumenty: *Building the Information Society for us all; Information Society jobs – quality for change – Exploiting the Information Society's contribution to managing change and enhancing quality in employment* (SEC(2002)372); *The Information Society's potential for social inclusion in Europe* (SEC(2001)1428); *Council resolution on the employment and social dimension of the information society*.

⁷⁾ Rozpracování tohoto bodu se dostalo v pracovním dokumentu Evropské komise *Building the knowledge society. Social and Human Capital Interaction*, ve kterém je analyzován na jedné straně vliv ICT v oblasti zaměstnanosti, na druhé straně pak koncept sociálního a lidského kapitálu a jeho souvislosti s učním, podnikáním a sférou práce. Posledně jmenované oblasti reflektují i aspekty konceptu *společnosti vědění* jako jsou „znalostní sítě“, „management znalostí“ ad. Příznačné jsou hlavní směry analýzy vedeny vzhledem k ekonomickému růstu a k sociální soudržnosti a nevěnují se tak speciálně vzdělávacím systémům.

⁸⁾ V důsledku takřkajících „implementačních mezer“, která se projevila v naprosto nedostatečném plnění cílů Lisabonské strategie, se ukázalo v roce 2004 jako nezbytné vytvořit její nový rámec (*Společně k růstu a zaměstnanosti. Nový začátek Lisabonské strategie*, KOM(2005)24). Ten nově stanovil jako jednu ze tří priorit „znalosti a inovace“ a specifikoval hlavní kroky k její realizaci. „Orgánům veřejné správy“ uložil „uskutečňovat naši vizi znalostní společnosti“, především „zvýšením a zlepšením investic do výzkumu a vývoje“, „usnadněním inovací“ a „zaváděním ICT“. Hlavní posun nastal tedy v akcentu na inovace a v investicích do nich.

⁹⁾ *Smlouva o Evropské unii a Smlouva o založení Evropského společenství ve znění platném ke dni 1. února 2003* (konsolidovaná verze ve znění Smlouvy z Nice) uvádí ke kapitole „vzdělání, odborná výchova a mládež“ (čl. 149): „Společenství by mělo přispívat k rozvoji kvalitního vzdělání prostřednictvím podpory spolupráce mezi členskými státy, ... při současném plném respektu k odpověd-

nosti členských států za obsah vyučování, organizaci vzdělávacích systémů a jejich kulturní a jazykovou mnohotvárnost.“

¹⁰⁾ Ve sdělení Evropské komise z 30. 11. 2005 *Modernizace vzdělávání a odborné přípravy: zásadní příspěvek k prosperitě a sociální soudržnosti v Evropě. Předloha společné zprávy Rady a Komise o pokroku z roku 2006 týkající se provádění pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“* (KOM(2005)549) se přímo uvádí: „Boloňský proces i nadále pohání reformy struktur vysokoškolského vzdělávání. V popředí rozvoje vnitrostátních politik v tomto odvětví stojí spíše než Lisabonská strategie boloňský proces.“

a odstraněním překážek na národní i evropské úrovni. Současně byla dále zdůrazněna potřeba sociální soudržnosti a zmírnění sociálních nerovností. Zvláštní oddíl, věnovaný hodnocení kvality, zahrnuje již na jedné straně vytváření standardů na základě spolupráce reprezentací jednotlivých aktérů terciárního sektoru (EUA, EURASHE, ESIB), na druhé straně deklaruje nutnost odpovědnosti akademického systému a každé jednotlivé vysoké školy.

V další (a zatím poslední) fázi boloňského procesu byly stanovy priority na konferenci ministrů v Bergenu v roce 2005. Jako nejobecnější cíl je opět uvedeno „přetvořit naše bohaté dědictví a kulturní mnohotvárnost, která přispívá ke společnosti založené na znalostech“. Jako základní partneři jsou jmenovány instituce vysokého školství, jejich zaměstnanci a studenti. V tomto směru je pak zahrnuta i *El Pan-European Structure* jako zastřešující instituce odborových organizací a ENQA jako evropská síť institucí zajišťujících kvalitu. Průlomovým krokem bylo navíc navázání spolupráce s *Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe* (UNICE), tedy Uníí průmyslových a zaměstnavatelských evropských konfederací. Postupně tak krystalizuje skupina aktérů, která je zainteresována na vysokém školství a odpovídá široké škále partnerů, jak ji předpokládá koncept *společnosti vědění*. Neméně důležité je vyjádření přesvědčení, že úspěšnost cílů procesu je do značné míry závislá na intenzitě kooperace mezi jednotlivými partnery, zvláště v situaci, kdy je již příslušný legislativní rámec ustaven.

Současná fáze boloňského procesu však již prochází také kritickou reflexí z různých stran. Příkladem může být materiál Evropské komise *From Bergen to London* z ledna 2006, který navazuje na sdělení komise *Mobilizace inteligentního potenciálu Evropy: možnost pro univerzity plně přispět k Lisabonské strategii* z dubna 2005. Nutnost reformy ve vysokoškolských systémech je zde zdůvodněna klasickým poukazem k budoucí změně „hospodářské struktury Evropy“, a to v přesunu od „výrobní základny“ k „průmyslovým odvětvím a službám, založeným na znalostech“. „Evropské univerzity“ by měly sloužit jako „motor“ těchto změn, aby hrály odpovídající roli v „Evropě znalostí“. Zmíněný dokument otvírá otázky, které zatím nejvíce korelují s charakteristikami konceptu *společnosti vědění*, jak jej anticipoval *Peter Drucker* či jak se objevují v pojetí *new production of knowledge*. Jsou zde jmenována slabá místa evropského vysokoškolského systému, která jsou zčás-

ti definována na základě diskurzu *společnosti vědění*: nedostatečně otevřený přístup k terciárnímu vzdělání, nadměrná regulace, podfinancování (resp. efektivita financování), nízká podpora dokonalosti/excelence, malá pružnost a otevřenost světu, komunikace, „potřeba lepšího systému a institucionálního řízení“ (posílení veřejné zodpovědnosti, institucionální modernizace). Na tomto výčtu se ukazuje, že je-li aplikován diskurz *společnosti vědění* v oblasti terciárního vzdělávání, dostávají se do popředí především tři oblasti – fungování na institucionální úrovni, decentralizace systému a současně posílení sociální odpovědnosti.

Ve své přehledové monografii o integračních procesech vysokoškolských systémů v poválečné a dnešní Evropě (*Universities and the Europe of Knowledge*) konstatuje *Anne Corbett*, že v polovině 90. let byla pro vznikající paradigma „Evropy znalostí“ do značné míry určující diskuse nad konceptem „ekonomiky založené na znalostech“ (*Corbett*, 2005, s. 196). Uvedený přehled měl posloužit k načrtnutí linií, k jakým proměnám strategicko-politického diskurzu dochází na evropské úrovni v posledních deseti letech, jak je koncept *společnosti vědění* transformován a postupně více a více integrován do evropské vysokoškolské politiky a které jeho prvky se dostávají do popředí. S tím jak se objevují nová témata, jak jsou do integračních procesů inkorporováni další aktéři vysokoškolských systémů, jak se proměňuje společenský a kulturní kontext, proponované priority se postupně proměňují směrem ke stále komplexnějšímu nahlížení společenských proměn. V rámci diskurzu *společnosti vědění* se tak do popředí dostávají problémy související se sociální kohezí¹¹⁾, kulturními diferencemi a normativním základem evropské integrace. Přestože však neustále mění svůj obsah, nepřestává být diskurz *společnosti vědění* obecným rámcem politické racionality v oblasti vzdělávání a výzkumu. Zůstává tak trvajícím a neopominutelnou výzvou pro vytváření a ovlivňování systémů terciárního vzdělávání a představuje pro nás otevřené pole pro formování rozhodovacích procesů ve vysokoškolské politice nejen na mezinárodní úrovni.

¹¹⁾ Možná překvapivě se tak dostává pozornosti aspektu, na který již výrazně upozornil *Peter Drucker*, v jehož konceptu pojem „sociální odpovědnosti“ hrál významnou, přestože částečně nedefinovanou roli. Vlivem měnících se způsobů produkce vědění na sociální stratifikaci se zabývá *Robert B. Reich* ve své knize *Dílo národů* (*Reich*, 2002).

Literatura:

- [1] BELL, Daniel: *Die nachindustrielle Gesellschaft*, Campus Verlag: Frankfurt a/M, New York 1985.
- [2] CORBETT, Albert: *Universities and the Europe of Knowledge. Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy, 1955-2005*, Palgrave Macmillan: New York 2005.
- [3] DRUCKER, Peter: *Postkapitalistická společnost*, Management Press: Praha 1993.
- [4] EBERSBACH, Anja, HEIGEL, Richard, SCHNAKENBERG, Thomas: *Missing Link – Fragen an die Informationsgesellschaft*, Regensburg 2003.
- [5] GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., TROW, M.: *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage: London 1994.
- [6] PETRELLA, Riccardo: *Information and Communication Technology. Achievements and Prospects*, The 2nd NAMUR AWARD Lecture, Institut d'Informatique, [[http://www.info.fundp.ac.be/~jbl/IFIP/NA1993_Lecture.htm#\(2\)](http://www.info.fundp.ac.be/~jbl/IFIP/NA1993_Lecture.htm#(2))].
- [7] SMITH, Mark: *Producing and Consuming Knowledge: The Relevance of the 'New Production of Knowledge Debate' for Disciplinary and Transdisciplinary Social Science*, Working Draft, 2003.
- [8] TUOMI, Ilkka: *From Periphery to Center: Emerging Research Topics on Knowledge Society*, [http://www.tekes.fi/julkaisut/Emerging_Research_Topics_on_Knowledge_Society.pdf].
- [9] VESELÝ, Arnošt: *Společnost vědění jako teoretický koncept*, Sociologický časopis 40 (2004), č. 4, s. 433–446.
- [10] REICH, Robert: *Dílo národů. Příprava na kapitalismus 21. století*, Prostor: Praha 2002.

Dokumenty:

Building the Knowledge Society, Report to Government, December 2002, Information Society Commission [<http://www.isc.ie/downloads/know.pdf#search=%22knowledge%20society%22>]

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999, <http://www.bologna.msmt.cz/files/DeklaraceBologna.pdf>

Follow-up of Lisbon European Council Conclusions <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/00/st07/07953en0.pdf>

FROM BERGEN TO LONDON: The EU Contribution, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf>

PRESIDENCY CONCLUSIONS, LISBON EUROPEAN COUNCIL, 23 AND 24 MARCH 2000, http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/PRESIDENCY_CONCLUSIONS_Lissabon.pdf

Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Komuniké Konference ministrů odpovědných za vysoké školství v Berlíně 19. září 2003, <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBerlin.pdf>

The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005, <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBergenEN.pdf>

Towards a Europe of knowledge (COM(97)563) http://ec.europa.eu/education/doc/other/orient/orie_en.html#construire

