Společnost a vzdělávání

V tomto textu si ukážeme, jak jednotliví autoři navrhují přistupovat k objektu, tedy dospělému člověku, v rámci andragogické interakce. Některé přístupy jsou si podobné, některé zcela vybočují z řady. Měli bychom si uvědomit, že každý autor vychází z určitého sociálně-historického kontextu a jiného chápání funkce vzdělávání ve společnosti. Někteří autoři pohlížejí na přístup k objektu z pohledu více didaktického, teorie některých má spíše nádech filozofický či reformní. Věříme, že na konci textu dokážete jednoduše (a někdy i více do hloubky) definovat přístupy jednotlivých autorů a teorií k funkci vzdělávání a vztahu mezi subjektem a objektem. Tato kapitola pak staví na znalosti termínů subjekt a objekt, se kterými je v různých podobách v kapitole pracováno.

## Teoretické přístupy ke vzdělávání

Ještě než začneme hovořit o dílčí součásti celého procesu, tedy vztahu mezi subjektem a objektem, mohli bychom nastínit, jak je vzdělávání vnímáno v různých teoretických přístupech (např. k chápání fungování společnosti), a jakou roli má v těchto teoriích samotné vzdělávání. Tento široký kontext ovlivňuje i samotné přístupy, kterým se budeme věnovat níže a samozřejmě i teorie konkrétních autorů, které zmíníme dále.

Základní (sociologické) teorie, které využijeme k rozdělení pohledu na funkci vzdělávání, jsou následující:

* strukturální funkcionalizmus,
* teorie konfliktu,
* interakcionizmus.

### Strukturální funkcionalizmus

Z pohledu strukturálního funkcionalizmu vidíme **společnost jako strukturu vzájemně propojených prvků**, z nichž každý má svou specifickou funkci, která podporuje přežití celku. Jedince si tak můžeme představit jako ozubené kolečko ve složitém mechanickém stroji či jako součást živého organizmu. Pro to, aby mohl celek fungovat, je třeba jedince adaptovat do systému tak, aby byly všechny funkce systému obsazeny a zastoupeny. Člověk je zde produktem sociálního systému, přijímá jeho kulturu, takže nové generace jsou integrovány do stávajícího systému, aniž by ho příliš narušovaly (Kubátová, 2009). V tomto pojetí je tedy **vzdělávání** závislou částí společnosti, spoluvytváří její strukturu a plněním svých funkcí přispívá k existenci a udržení celé společnosti. Funkce vzdělávání můžeme rozdělit do dvou skupin, do skupiny manifestních – tedy zjevných, zamýšlených a veřejně prezentovaných výsledků a latentních – nezamýšlených, neočekávaných a nepředvídatelných důsledků jednání (Keller, 1992).

1. **Manifestní funkce vzdělávání**

* transmise znalostí,
* dosažení určitého sociálního statusu.

1. **Latentní funkce vzdělávání**

* transmise kultury,
* podpora sociální a politické integrace,
* uplatňování a udržování sociální kontroly,
* vzdělávání jako činitel změny,
* vzdělávání jako nástroj individuálního rozvoje,
* vzdělávání jako cesta k využití volného času.

**Manifestní funkcí** vzdělávání je přenos znalostí – to je jasnou funkcí každého školského systému. Podobně je tomu i u dosažení sociálního statusu – díky dosaženému vzdělání jsme zařazeni na pozici ve společnosti s určitým statusem.

**Funkce latentní** jsou funkce často skryté, nezamýšlené, které se ale přesto u vzdělávání objevují. Při transmisi kultury dochází k přenosu a osvojení norem a hodnot. Učíme se respektovat sociální kontrolu a poznáváme etablované sociální instituce. U politické integrace jde pak o převádění lidí z rozdílných rasových, etnických a náboženských skupin do společnosti, jejíž členové sdílejí identitu pocitu sounáležitosti. Vzdělávání také například hrálo historicky významnou roli v socializaci dětí imigrantů, tedy v procesu zvnitřňování norem a hodnot dominantní kultury. Výraznou roli hraje vzdělávání jako součást systému sociální kontroly. Prostřednictvím vzdělávání (působení andragoga) je člověk vpravován do sítě společenských norem, hodnot a sankcí. Prostřednictvím uplatňování sociální kontroly si vzdělávaní osvojují nejrůznější znalosti a hodnoty, které pro ně mohou (jako pro zastánce určité pracovní pozice) v budoucnu hrát velice zásadní roli: zvnitřňují si objektivní pravidla společnosti (Bartoňková, 2004).

### Teorie konfliktu

Autoři z oblasti teorie konfliktu se s funkcionalisty shodují v tom, že sociální instituce (tedy i vzdělávání) slouží k uspokojování základních sociálních potřeb. Podle přístupu teorie konfliktu však **většina sociálních institucí** – **a vzdělávání zvláště** – **slouží k udržování sociální nerovnosti**. Sociální svět je v kontinuálním zápasu a střetu (Bartoňková, 2004).

Zástupci teorie konfliktu se zabývají zkoumáním, jak různé sociální instituce (rodina, vláda, masmédia, vzdělávání) mohou přispívat k udržení některých skupin v privilegovaném postavení a naopak jiných skupin v pozici podřízenosti (Kalenda, 2012). Shodují se v tom, že **vzdělávání je nástrojem elitní dominance** a umožňuje tedy určité skupině kontrolovat přístup k vyšším stupňům vzdělání, a tím i k nejdůležitějším pozicím ve společnosti, které jí umožňují rozhodovat o společnosti, a tedy i manipulovat s veřejností. Vzdělávání tak pomáhá udržovat, případně posilovat sociální nerovnosti. Člověk má v sobě potenciál, který ho často přesahuje, ale který může být realizován jenom v rámci jeho třídní pozice (Bartoňková, 2004).

K obdobným závěrům dospívá i Bourdieuho teorie kulturního kapitálu. Kulturní kapitál je předpokladem k dosažení určitého statusu. Bourdieu spolu s Passeronem se počátkem 60. let 20. století zabývali analýzou francouzského školství a následně podrobili velmi ostré kritice osvícenskou představu, podle níž je vědění samo o sobě faktorem emancipace a škola nástrojem sociálního vzestupu schopných lidí bez ohledu na jejich původ, tedy bez ohledu na jejich připsaný status (Bourdieu, 1998). Středoškolský a vysokoškolský **vzdělávací systém** funguje podle Bourdieuho a Passerona **jako nástroj selekce a sociální segregace** ve prospěch vyšších sociálních tříd na úkor nižších. Statisticky dokázali, že nejlepší studenti, studenti s nejhodnotnějšími diplomy a studenti nejprestižnějších škol pocházejí z rodin buržoazie v takovém rozsahu, že to nemůže být náhodné. Pro úspěch ve škole není rozhodující samotný majetek rodičů, ale spíše vlastnosti prostředí, které s ním souvisí (například schopnost vyjadřovat se požadovaným způsobem, zvládání praktik dominantní kultury, celkový styl vystupování atd.). Škola tak přeměňuje specifické kulturní a sociální dědictví po rodičích ve vlastní zásluhy potomků (tedy ve status získaný). Instituce vzdělání tak podle Bourdieuho přispívá k trvání a předávání dělby kulturního kapitálu, a tím i k trvání struktury sociálního prostoru (Bourdieu, 1998).

Ze zjištění, že rodiny buržoazie odkazují svým potomkům i jiná dědická zvýhodnění než pouze finanční kapitál, odvozuje Bourdieu pojem kulturního kapitálu. **Rozeznává tři formy kulturního kapitálu: **

* **Kapitál vtělený**, tj. ve formě trvalých dispozic, legitimní kulturní postoje, preference a chování, které si člověk zvnitřňuje během socializace. 
* **Kapitál objektivovaný**, tj. přenosné zboží, např. ve formě knih, přístrojů aj. 
* **Kapitál institucionalizovaný**, který tvoří zvláštní formu objektivovaného kapitálu. Má schopnost svého držitele sociálně privilegovat (např. vysokoškolské hodnosti, vědecké tituly apod.).

Analogicky ke kulturnímu kapitálu vymezuje Bourdieu ještě **kapitál sociální**. Jedná se o soubor těch zdrojů, které jsou vázány na existenci trvalé sítě vztahů a známostí a které v součinnosti s kapitálem kulturním působí při předávání sociální privilegizace ve společnostech, jež odstranily privilegia rodová.

V terminologii Bourdieuho by škola měla předávat technické kompetence. Získání technických kompetencí by měla škola potvrdit udělením diplomu. Ten bývá prezentován právě jako záruka technické kompetence. Ve skutečnosti je však osvědčením o kompetenci sociální. **Technická funkce školního vzdělávání tak pouze maskuje funkci sociální**. Bourdieu říká, že instituce vzdělání, o níž jsme si snad kdysi mysleli, že upřednostňováním schopností před dědičnými privilegii dokáže nastolit určitou formu meritokracie, tak spěje spíše k tomu, aby skrze skrytý vztah mezi školním vzděláním a zděděnou kulturou vytvořila skutečnou státní šlechtu (Bourdieu, 1998).

*Pokud jste se nesetkali s pojmem meritokracie, pak vězte, že tento pojem znamená ohodnocení jednotlivců podle toho, jak jsou pro společnost důležití svou pozicí a jaký výkon na této pozici podávají* (Kubátová, Znebejánek, 2008).

Vzdělávání je tedy tím faktorem, který pomáhá udržovat, příp. posilovat sociální nerovnost. V souvislosti s tím nemůžeme nezmínit ještě jeden významný termín, který je s touto problematikou velmi těsně spojen. Jde o tzv. **kredencializmus** (credentialism; credentials = diplom, akademická hodnost, pověřovací listina, doklad), což je termín používaný k popisu stálého **zvyšování nejnižší úrovně vzdělání**, kterou musí uchazeč o zaměstnání mít, aby mohl působit v určité profesní oblasti, v určitém zaměstnání. Požadavky na minimální úroveň vzdělání doloženou dokladem, resp. na formální kvalifikaci potřebnou pro ucházení se o určité pracovní místo, v posledních letech stále rostou. Tuto skutečnost můžeme považovat za symptom trendu profesionalizace povolání. Podle Collinse, který je autorem v této oblasti velmi významné knihy The Credential Society: A Historical Sociology of Education and Stratification, zaměstnavatelé zcela typicky tvrdí, že tyto změny jsou logickou odezvou na zvětšující se složitost v mnoha povoláních. V řadě případů dokonce zvyšují zaměstnavatelé požadavky jednoduše proto, že všichni účastníci dosahují daného minimálního standardu. Kredencializmus je tedy dalším faktorem, který **posiluje sociální nerovnost**. Podle Collinse je stálé zvyšování požadavků na vzdělání doložené dokladem (tzn. tendence označovaná jako plíživý kredencializmus) částí bludného kruhu pro chudé a pro etnické minority. Především uchazeči z chudých a minoritních skupin obyvatelstva doplácejí totiž na zvyšující se kvalifikační požadavky, protože nemají finanční zdroje potřebné k získání určitého stupně vzdělání (Bartoňková, 2004).

Pokud se pokusíme ke Collinsovu kredencializmu přidat Bourdieuho teorii kulturního kapitálu, pak můžeme vyslovit hypotézu, že pro lidi s nižším kulturním kapitálem je situace naprosto beznadějná. Podle Bourdieuho jim je v podstatě uzavřena cesta k získání vzdělání a podle Collinse bez určité úrovně vzdělání doložené navíc certifikátem mají zase velmi omezené možnosti na trhu práce.

### Interakcionizmus

Zatímco funkcionalisté a sociologové konfliktu analyzují společnost na makroúrovni, sociologové zastávající tezi interakcionizmu jsou mnohem více zaujati **každodenními formami sociální interakce**, v nichž vidí prostředek k pochopení fungování společnosti jako celku. Zkoumají sociální vztahy, sociální interakce **na mikroúrovni** – v malých sociálních skupinách. Vycházejí z předpokladu, že každý objekt lidského světa nese určitý význam. Člověk vytváří, konstruuje realitu a je svobodný v interakci. Představitelé interakcionistického přístupu tvrdí, že zvláštní charakteristikou sociální interakce je to, že lidské bytosti jednak reagují na činnost jiných lidí, jednak ji také nějak interpretují nebo definují. Řečeno jinými slovy, naše **reakce na něčí chování je založena na významu**, který tomuto chování přisuzujeme. Realita je tedy tvarována tím, jak ji vnímáme, přijímáme, jak ji hodnotíme a definujeme, je tedy sociálně konstruována (Kubátová, 2009).

Jakým způsobem to však souvisí se vzděláváním a jak je tedy možné toto tvrzení aplikovat na oblast vzdělávání? K odpovědi na tuto otázku můžeme využít analogii se známým příběhem Lizy Doolittlové, kterou prof. Higgins přetváří v dámu. Snaží se změnit její řečový projev a naučit ji etiketu vyšší společnosti. Na základě této analogie se můžeme ptát, zda **je** skutečně **možné změnit něčí chování jednoduše tím, že s touto osobou zacházíme jinak**. Odpověď na tuto otázku bychom mohli najít např. prostřednictvím **etiketizační teorie** (tzv. labellingu) a **konceptu sebenaplňujícího se proroctví**. Lidé, se kterými jednáme určitým specifickým způsobem (a dáváme jim najevo naše očekávání – např. nějakou nálepkou – průšvihář, úspěšný atd. nebo vyřčením naší představy o nich samotných), mohou podle těchto teorií naše očekávání vyplnit. Rosenthal a Jacobson používají termín **efekt učitelova očekávání**, který vyjadřuje, že student může dosáhnout výkonu, je-li od něj tento výkon učitelem explicitně očekáván (Bartoňková, 2004).

*Pokuste se najít příklad z oblasti řízení lidských zdrojů, který by otázku z předchozího odstavce dokumentoval.*

## Základní přístupy k objektu andragogiky

Pokud bychom přesto chtěli navrhnout nějaké základní dělení přístupů k andragogickému objektu, tedy dospělému člověku, mohli bychom využít následující dělení, které se vžilo v českém kontextu. **Rozlišujeme přístupy na následující:**

1. **sociotechnický** přístup,
2. **emancipační/klientelový** přístup,
3. **komunikační** přístup (Bartoňková, 2004).

Pojmenování těchto přístupů se v literatuře různí a o jeho zdrojích se vedou diskuze. Jedním z možných je rozdělení přístupů podle zájmů, které má vzdělávání naplňovat a charakteru znalostí či vědění, o které v daném přístupu jde. Můžeme tak rozlišovat zájmy:

1. **instrumentální** (ve smyslu funkce znalostí jako nástroje),
2. **emancipační** (kdy vědění slouží k reflexi) a
3. **praktické** (vědění zde slouží k porozumění) (Carr, Kemmis, 2004).

Toto dělení pak koresponduje s terminologickým pojmenováním přístupů výše. V dalších variantách se můžeme setkat s termíny **instrumentálně-technický** přístup, **kriticko-emancipační** přístup a **interpretativní** přístup (Humble, Morgain, 2002).

**Sociotechnický přístup** se rozvíjel v návaznosti na sociální inženýrství v 50. a 60. letech 20. století a byl pravděpodobně snahou o aplikaci přístupu přírodních věd do věd sociálních (Carr, Kemmis, 2004). V tomto přístupu **existuje někdo, kdo ví, jak se věci mají a jak by měly vypadat** – ví, jak zorganizovat situaci k dosažení změny a má k tomu moc i nástroje. Na druhé straně stojí **někdo, kdo má být veden, poučován**. K objektu je tedy přistupováno spíše jednostranně, **seshora dolů**. Informace jsou předávány z jedné strany a objekt působí více jako nástroj poučeného subjektu. Tento přístup je charakteristický požadavkem změny a zároveň nedostatkem informací. Znalosti jsou zde nástrojem změny, která má být dosažena (Humble, Morgain, 2002).

Reakcí částečně na tento přístup a částečně i na události končících 60. let je **přístup emancipační**. V tomto přístupu je kladen **důraz na autonomii člověka nebo skupiny**. Každý má právo na vlastní cestu rozvoje v rámci lidských práv. Majorita (většina) nesmí znásilňovat a omezovat minoritu (menšinu) tím, že by jí nutila své vzorce chování, své normy a hodnoty. Tento přístup předpokládá, že pokud jsou jedinci schopni vhledu do způsobu, kterým je utlačován jejich život, jsou také schopni se formou individuálního nebo skupinového jednání emancipovat a **zbavit se** těchto **systémů útlaku** (Humble, Morgain, 2002).

*Dokázali byste přijít na to, jaké konkrétní události, které přispěly ke vzniku tohoto přístupu, jsme měli na mysli?*

V 80. letech se setkáváme s **přístupem komunikačním** nebo interpretativním, který zdůrazňuje nezbytnost poznání principů komunikačního jednání pro optimalizaci vztahů mezi lidmi. Tento přístup je **postaven na potřebě porozumět sobě a ostatním**. Podle tohoto přístupu nelze předvídat společenský vývoj, **nelze** proto **určit, zda vůbec, kam, koho a jak vést**. Je ale možné poznávat, na jakých základech, jakými formami, jakými prostředky a s jakými významy mezi sebou lidé komunikují (Humble, Morgain, 2002). Toto poznání slouží k pochopení podstaty sociálního jednání lidí a podstaty fungování společenských výtvorů. Toto vymezení vztahu můžeme chápat jednak jako podklad pro zkoumání vztahu mezi subjektem a objektem, může být také základem pro takzvaný **subjekt-subjektový vztah**, který je charakterizován plnou rovností dvou základních činitelů andragogické interakce, tedy subjektu a objektu.

Tento vztah, stejně jako vztahy subjektu a objektu v dalších dvou přístupech, je zobrazen v následujícím jednoduchém schématu.

Obr. Sociotechnický, emancipační a komunikační přístup k objektu andragogiky

Na schématu vidíme, jak se postupně **mění role subjektu a pozice objektu**. V posledním, tedy komunikačním, přístupu, se objekt dostává až na úroveň subjektu a stává se v interakci rovnocenným partnerem. Obtížněji se tak rozeznává, kdo koho vlastně vzdělává – jedná se spíše o vzájemný rozvoj v rámci dialogického vztahu.

*Na začátku kapitoly o objektu andragogické interakce jsme zmínili, že se objekt může někdy stát i subjektem – právě toto je příklad, na který jsme naráželi.*

## Přístupy k objektu andragogiky v teoriích jednotlivých autorů

Nyní si představíme, jak je možné k objektu v andragogice přistupovat. Některé níže uvedené teorie se vztahují přímo ke vzdělávání – jiné, jako např. Buber či Foucault, berte spíše jako analogii teorií těchto autorů, kterou můžeme v přístupu k objektu andragogiky pozorovat.

### 6.3.1. Malcolm S. Knowles

Malcolma Knowlese jsme zmiňovali už při definování andragogiky – Knowles andragogiku považuje za **umění a pomoc dospělým učit se**. S touto definicí je spojena i představa o přístupu k objektu, tedy dospělému v procesu učení. Knowles klade na objekt andragogické interakce velký důraz. Dospělým v procesu učení (či vzdělávání) by mělo být přizpůsobeno prostředí, ve kterém se tato interakce odehrává. Toto **prostředí** by mělo být **charakteristické** **úctou k účastníkům a mezi účastníky navzájem**. Měla by zde fungovat atmosféra vzájemné **důvěry a podpory, otevřenosti a upřímnosti**. Vzdělavatel zde působí jako **facilitátor**, tedy usnadňovatel, vzdělávacích procesů který využívá entuziazmus a zkušenosti účastníků (Knowles, 1985).

Knowles také představuje **model efektivního učitele**, který sestavil na základě svých zkušeností v neformálním vzdělávání.[[1]](#footnote-1) Při jedné své přednášce o astronomii zjistil, že znalosti, které studentům předává, pro ně nejsou tím pravým. Studenti obsah neshledávali zajímavým a informace spíše přejímali, než aby se je snažili aktivně získat. Knowles tedy přišel s nápadem. Zapojil do kurzu pozorování hvězd na střeše organizace a položil studentům otázku, co je zaujalo, co je zajímá, o čem by chtěli vědět více. Míra zapojení studentů se rázem zvedla. Z této zkušenosti Knowles vyvodil tezi, že by se vzdělavatel měl pokusit zjistit zájem vzdělávaných, než aby v nich vzbuzoval zájem o to, co jemu samotnému přijde zajímavé. **Vzdělavatelé by se měli více starat o pravý zájem účastníků spíše než o to, co si oni sami (učitelé) myslí, že účastníky zajímá.**

Do tohoto modelu a modelu neformálního vzdělávání pak zapadá zřejmě nejznámější Knowlesův koncept, a to koncept tzv. **sebeřízené osobnosti** (self-directed person) a sebeřízeného učení. Knowles zde předpokládá, že studenti zažívají odlišné pocity při formálním vzdělávání ve školském systému a při neformálním vzdělávání, kde sami vyhledávají témata, která je zajímají. V této nové zkušenosti se **bouří proti závislosti**, kterou zažívali v systému formálního vzdělávání a pociťují potřebu zodpovědnosti a sebevzdělávání (Knowles, Holton, Swanson, 2012). Sebeřízená osobnost je pak, dle Knowlese, charakteristická svou **nezávislostí**, **samostatností** a **schopností se rozhodovat**. Sebeřízené učení pak podporuje tuto snahu o osamostatnění rozvojem schopností rozpoznat vlastní vzdělávací potřebu, zdroje k jejímu naplnění, dále pak schopnosti klást si náročné, ale realizovatelné cíle či přijímat a poskytovat zpětnou vazbu. **Úlohou andragoga je** pak, jak jsme naznačili výše, **vychovávat zralé dospělé**, kteří tyto schopnosti budou rozvíjet se snahou k vlastní transformaci (Knowles, Holton, Swanson, 2012).

Z těchto střípků teorie Knowles skládá i základní **rozdělení pedagogiky** (tedy řekněme formálního systému vzdělávání) a **andragogiky** (kterou bychom, v jeho pojetí, přibližovali spíše neformálnímu/informálními vzdělávání).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Pedagogika | Andragogika |
| Student | Je závislý. Učitel je tím, kdo určuje co, kdy a jak je nutno nastudovat a pak to prověřuje. | Usiluje o nezávislost a sebeřízení. Učitel podporuje a povzbuzuje. |
| Zkušenosti studenta | Nejsou příliš cenné. | Bohatý zdroj pro studium. |
| Připravenost ke studiu | Studenti se učí to, co je od nich očekáváno společností, standardizace st. plánu. | Studenti se učí to, co potřebují vědět – praktické využití. |
| Motivace | Vnější. | Vnitřní. |
| Orientace ke studiu | Studijní plán je sestaven dle předmětů, disciplín. | V centru je studium praktických problémů. |

Tab. 3 Rozdíly mezi pedagogikou a andragogikou v podání M. Knowlese (1985)

**Pedagogika** je, podle Knowlese, přístupem, který nereflektuje osobnosti účastníků. Z toho pramení i podoba vztahu, ve kterém je **objekt závislý na vzdělavateli**. Ten předkládá obsah, který je stanoven společností univerzálně pro všechny účastníky. U těch pak funguje spíše **vnější motivace** – tedy formou určitého vnějšího donucení si obsahy osvojit. Studijní plán je sestaven jako logická struktura předmětů a disciplín, které společnost předpokládá, že studenti v budoucnosti využijí. Těžiště snahy vzdělavatele je zde soustředěno na efektivní transmisi (předání) obsahu účastníkům.

**Andragogika** oproti tomu usiluje o sestavení vzdělávání podle praktických problémů, které chtějí účastníci vyřešit. Získané znalosti a schopnosti jsou ihned využitelné samotnými účastníky. I proto je kladen větší **důraz na zkušenosti jednotlivců** a **sebeřízení**. Z toho pramení motivace, kterou předpokládáme spíše vnitřní – sami účastníci se chtějí vzdělávat právě se záměrem obohatit svůj vlastní svět, jsou orientováni na přítomnost, na reálné problémy či touhy. Těžiště snahy vzdělavatele zde leží v rovině **usnadnění přístupu k obsahům**, které účastníci považují za důležité.

Knowles byl za své myšlenky částečně **kritizován** některými dalšími teoretiky a praktiky vzdělávání dospělých (Savičevič, 1999; Brookfield, 1986). Vytýkán mu byl především předpoklad, že jsou dospělí schopni sami řídit svůj vzdělávací proces a že demokratičnost procesu klade nad intelektuální disciplínu účastníků. Otázkou je také, zda opravdu dospělí ve vzdělávacím procesu vědí nejlépe, jak si obsahy osvojit. Výtky směřovaly také k faktu, že schopnost řídit svůj vzdělávací/učební proces Knowles považuje za empirický indikátor (ukazatel) dospělosti.

Pokud bychom chtěli shrnout Knowlesův přístup k objektu andragogické interakce, zdůraznili bychom zřejmě koncept sebeřízené osobnosti. Tu Knowles považuje za ústřední bod vzdělávání dospělých – dospělý si určuje, v čem a jak se bude vzdělávat. Přistup subjektu je zde usnadňující a podporující.

*S Malcolmem Knowlesem je spojeno také znovuobjevení termínu andragogika v USA, jehož využívání silně zpopularizoval. Termín převzal od jugoslávského andragoga Dušana Savičeviče – k jejich setkání se váže poměrně vtipná historka, kterou Knowles popisuje následovně:*

*„A Yugoslavian adult educator, Dusan Savicevic, participated in a summer session I was conducting at Boston University. At the end of it he came up to me with his eyes sparkling and said, ‘Malcolm, you are preaching and practicing andragogy.’ I replied,* ***‘Whatagogy?’*** *because I had never heard the term before“ (Knowles, 1985).*

*V krátkosti – Knowlese na jednom setkání oslovil Savičevič s poznámkou, že to, o čem Knowles hovoří a co praktikuje je andragogika. Knowles odvětil něco ve smyslu „Cogogika?“, protože o tomto termínu dříve neslyšel.*

### Peter Jarvis

Peter Jarvis předkládá podobný koncept jako Malcolm Knowles. V jeho teorii (kromě širokého spektra dalších konceptů) **rozlišujeme mezi vzděláváním shora a vzděláváním sobě rovných** (Jarvis, 1985).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | VZDĚLÁVÁNÍ SHORA | VZDĚLÁVÁNÍ SOBĚ ROVNÝCH |
| CÍLE | Jedinec by měl být zasvěcen nebo udržen v sociálním systému a jeho kultuře.  Potřeby systému musí být uspokojeny. | Jedinec by měl být podporován v dosažení svého potenciálu.  Potřeby jedince by měly být uspokojeny. |
| ÚKOLY | Specifické a behaviorální úkoly. | Působivé, jasně vyjádřené úkoly. |
| OBSAH | Vybrán z kultury sociální skupiny těmi, kteří byli zmocněni skupinou.  Zasvěcuje jedince do veřejně uznávaného vědění, jeho formy a struktury. | Vybrán z kultury sociální skupiny studenty, v souladu se zájmy studentů.  Problém založený spíše na integrované než strukturované znalosti. |
| METODY | Didaktické.  Učitel se snaží o kontrolu učebních výsledků.  Úloha učitele je jasně vymezena a je považována za základ učení. | Usnadňující.  Učitel nekontroluje učební výsledky.  Role učitele není jasně vymezena a nepovažuje se za základ učení. |
| OHODNO-CENÍ | Veřejná zkouška, konkurenční.  Důraz na standardy. | Sebehodnocení, vzájemné hodnocení.  Důraz na učení. |

Tab. 4 Vzdělávání shora a vzdělávání sobě rovných (Jarvis, 1985).

U vzdělávání shora se blížíme pedagogice v pojetí Knowlese a u vzdělávání sobě rovných pak více Knowlesově andragogice. **Vzdělávání shora je** zde více **funkcí sociálního systému**, dochází zde k předávání znalostí (a také norem a hodnot), které společnost považuje za důležité pro své fungování a přežití. Z toho pramení i využívané metody a způsob ověření předání obsahu. **Ve vzdělávání sobě rovných** jde pak spíše o **uspokojení potřeb jednotlivců**, obsah vychází z jejich zájmů. Tomu odpovídá i způsob hodnocení – vzdělavateli může být (pokud to přeženeme) jedno, jaké obsahy v jaké kvalitě jsou osvojeny – daleko důležitější je, jak je a jejich kvalitu hodnotí samotní účastníci (Jarvis, 1985).

Důležitým bodem Jarvisovy teorie je **chápání učení téměř jako synonyma vědomého žití**. Pokud se člověk učí, utváří svůj život. Právě charakteristika dospělého člověka jako samostatné bytosti (byť fungující ve společenském systému) je důležitá pro chápání andragogiky nebo vzdělávání sobě rovných. Jde o ujasňování vlastního života v rámci sociálních rolí, které zastává (Jarvis, 2009).

### Stephen Brookfield

Stephen Brookfield je jedním z Knowlesových kritiků. Je opatrnější ohledně některých výroků či předpokladů o vzdělávání dospělých. K hlavním zásadám vzdělávání podle něj patří **dobrovolná účast na vzdělávání**, **vzájemný respekt** a **praktický přístup** k učení a vzdělávání. V tom se od Knowlese příliš neliší. Nabádá však k dalším výzkumům, týkajícím se následujících oblastí:

* sebeřízené učení,
* schopnost učení se učit,
* kritická reflexe,
* zkušenostní učení.

V oblasti **sebeřízeného učení** bychom se měli více ptát, **jak si účastníci vytyčují vzdělávací cíle, lokalizují zdroje jejich naplnění, rozhodují o metodách** (Brookfield, 1986). Dále pak je důležité zjistit, jakou roli hrají interkulturní vlivy (tedy jak se liší sebeřízené učení a vzdělávání v rámci rozdílných kultur) a předchozí zkušenost. Na Knowlese reaguje zpochybněním předpokladů, že dospělí se učí vlastně rádi, jsou od přírody autonomními, sebeřízenými studenty. Také nesouhlasí s tím, že dobrá vzdělávací praxe vždy odpovídá potřebám vysloveným samotnými studenty (Brookfield, 1986).

**Oblast učení** **se učit** zůstává podle Brookfielda ve výzkumu **nejvíce pozadu**. Chybí zde definice toho, co znamená, že se dospělí umí učit.

**Kritická reflexe**, která je jedním z klíčových bodů Brookfieldova přístupu (Jarvis, Holford, Griffin, 2003), je spojením tří vnitřně provázaných procesů. Prvním je **zpochybnění selského rozumu**, které vede k dalšímu bodu. Tím je **zisk alternativního pohledu** na dříve samozřejmě chápané ideje, vzory chování a ideologie. Tyto kroky pak vedou k **poznání hegemonické stránky dominantních kulturních hodnot** podporujících moc. Brookfield se ptá, zda jakékoliv vzdělávání dospělých vede k tomuto zpochybnění selského rozumu a následnému rozeznání struktury moci, které mohou být vzděláváním bez povšimnutí předávány (Bartoňková, 2004).

V oblasti **zkušenostního učení** Brookfield přichází s tvrzením, že **kvantita či délka zkušenosti nemá nutně vliv na její kvalitu nebo intenzitu**. Zároveň by neměla být chápána jako neutrální jev, ale jako jev upravený a tvarovaný kulturou. Staví se tak proti Knowlesovu tvrzení, že na zkušenosti dětí se nedá tolik stavět jako na zkušenosti dospělých. Mnohem větší důraz klade na rozpoznání kulturního zázemí účastníků, jejich národnosti a osobnosti, které hrají mnohem větší roli než rozdíly chronologického věku (Bartoňková, 2004).

Brookfieldova teorie uznává důležité zásady prostředí vzdělávání dospělých, zároveň je však opatrnější v chápání dospělých jako absolutně sebeřízených osobností. Není podle ní jisté, že účastníci dokáží nastavit vzdělávací proces tak, aby byl efektivní. V čem naopak přináší nový pohled je chápání vzdělávání jako nástroje rozpoznání struktur moci, které na jedince mohou působit.

### Jack Mezirow

Jack Mezirow svou teorií transformativního učení přináší podobný koncept, který Brookfield představuje ve své teorii kritické reflexe. **Rozlišuje tři úrovně učení:**

1. formativní učení,
2. reflexivní učení,
3. transformativní učení (Mezirow, 1991).

Ve fázi **formativního učení** dochází k **osvojování způsobu vidění světa**. Děje se tak prostřednictvím záměrného i nezáměrného učení v průběhu života. Vytváříme si tak určitou **významovou perspektivu**, která je souborem domněnek o světě, jiných lidech a o sobě. Tyto domněnky jsou založeny na naší minulé, nekriticky přijímané zkušenosti – právě díky nekritičnosti k těmto přijímaným zkušenostem dochází k deformaci a omezenosti naší významové perspektivy, která nás tak vede k žití v neuvědomovaném sebeklamu. V rámci utváření této perspektivy dochází i ke vzniku určitého **referenčního rámce** – tedy určité struktury vztahů, skrze kterou chápeme okolní svět. Referenční rámec je filtrem našeho vnímání a poznávání a určuje způsob naší interpretace nových zkušeností (Mezirow, 1991).

Na druhé úrovni stojí **reflexivní učení**, které se objevuje ve chvíli, kdy v našem životě dochází ke změnám, které nezapadají do stávajícího referenčního rámce. Tento stav nastává ve chvíli, kdy dosavadní předpoklady vyhodnotíme jako neadekvátní nebo neplatné. Referenční rámec nám přestává být pohodlný, jednotlivé prvky do sebe nezapadají a my reflektujeme jisté neshody mezi jeho jednotlivými prvky (Mezirow, 1991).

Za klíčový proces rozvoje v dospělosti Mezirow považuje **transformativní učení** (Mezirow, 1991; Mezirow, 2000). Jeho **výsledkem je nová perspektiva**, která je obecnější a ucelenější než perspektiva předešlá. S určitou pravděpodobností u ní můžeme očekávat, že bude vhodnější pro řízení našeho jednání. Úlohou vzdělavatele vůči vzdělávanému je usnadnit tento proces uvědomění si vlastních předpokladů a jejich podrobení kritice, na jejímž základě může dojít k transformaci těchto významových perspektiv (Mezirow, 1991). Je to jistá **podpora vzdělávaného k zpochybňování výsledku formativního učení**. Nemusíme zřejmě zdůrazňovat, že zde výraznou roli sehrává vzdělavatel a jeho přístup k objektu, tedy vzdělávanému či učícímu se.

### Martin Buber

Spíše filozofická teorie Martina Bubera **popisuje vztah člověka k lidem a věcem**. Podle Bubera **existují dvě základní slova** nebo spíše slovní dvojice. Těmi jsou **JÁ-TY** a **JÁ-ONO**. Slovní dvojice **JÁ-ONO označuje vztah člověka k věcem**, které ho obklopují, ke světu, který se skládá z těchto věcí. Mohou se také objevovat i ve vztahu člověka k člověku v případě, že člověka považujeme za věc a chceme s ním zacházet podle svých potřeb, zkoumat ho, manipulovat a využívat ke svým účelům (Buber, 2005).

Druhá slovní dvojice **JÁ-TY označuje zásadně vztah mezi dvěma osobami**. Člověk do tohoto vztahu vstupuje celou svou nejniternější bytostí, uznává v něm svébytnou autonomii druhého. Klíčovým termínem je zde **dialog** oproti monologu, který vedeme ve vztahu k věcem (Buber, 2005). Vzdělávání by pak mělo fungovat na principu vztahu JÁ-TY – **vzdělavatel by měl tento vztah probouzet a podporovat**. Může se totiž stát, že i když by učitel chtěl ke vzdělávaným přistupovat ve vztahu JÁ-TY, vzdělávaní mohou mít tendenci zůstávat ve slovní dvojici JÁ–ONO. V tom případě snaha vzdělavatele nefunguje – právě proto by se měl vzdělavatel pokoušet ve vzdělávaných probouzet vnímání sebe jako JÁ ze slovní dvojice JÁ-TY (protože JÁ je zde chápáno na stejné úrovni jako TY) a ne jako ONO (Buber, 2005).

Buberův přístup směřuje velmi silně k nastolení **vyrovnaného vztahu mezi subjektem a objektem**, který se zde stává subjektem. Je vyrovnaným partnerem ve vztahu dvou JÁ, kde jsou oba subjekty uzavřeny v jedné slovní dvojici a tvoří tak jednu osobnost složenou z těchto dvou JÁ (Bartoňková, 2004).

### Paulo Freire

Snaha Paula Freireho je vedena k **osvobození jedinců od útlaku**, který je podporován vzdělávacím systémem. Freire přichází s konceptem **pedagogiky utlačovaných**, která vede k zachování stávající formy útlaku nad jednotlivci. Freire si klade otázku, jak osvobodit utlačované vrstvy lidí. Přichází s názorem, že **je nezbytné napřed přečíst svět**, než začneme číst slova (Freire, 1996). Důležité je **porozumět vlastnímu světu**, silám, které ovlivňují naše životy. Vzdělávání tak musí vycházet ze zkušenosti a potřeb studentů a ne z nadřazených znalostí učitele.

*Které z konceptů předchozích autorů bychom mohli považovat za podobné?*

Znalost světa pak, podle Freireho, vede k **síle tento svět měnit**. Dochází tím i k podpoře vlastní zodpovědnosti. Tato snaha o porozumění vlastnímu světu je potlačovaná stávajícím systémem vzdělávání, který Freire označuje jako bankovní systém vzdělávání (Freire, 1996).

**Bankovní systém vzdělávání** je charakteristický tím, že vyučující vkládají do studentů obsah. Studenti pak působí jako úložiště tohoto obsahu, který přijímají, memorují a opakují. Nefunguje zde tedy žádná forma kritické reflexe (která by vedla k porozumění vlastnímu světu a jeho souvislostem). Vzdělavatelé mají pocit, že darují znalosti, což však ve svých důsledcích podporuje nevědomost vzdělávaných o souvislostech života, který se jich týká. Místo toho přejímají znalosti o fungování světa vzdělavatelů.

Další důležitou součástí pedagogiky utlačovaných je **kultura ticha**, která je podporována právě jednostranným předáváním informací směrem k účastníkům vzdělávání. Tato kultura ticha je **reprodukována** **školou** a vede k tomu, že účastníci mají tendenci neklást otázky směrem k fungování vlastního světa i mimo vzdělávací systém. Tato kultura ticha vede k nemožnosti (či možná neschopnosti) ozvat se proti mocným (tedy těm, kteří určují, co vzdělavatelé vzdělávaným předávají). To následně **brání vzdělávání, aby sloužilo utlačovaným**. Nástrojem pro porušení této kultury ticha je **dialog** – ten vede k tomu, že přestávají existovat základní role ve vzdělávání. Přestává tak existovat učitel studentů a studenti učitele a vynořuje se nový termín – studující učitel mezi vyučujícími studenty. Velkou úlohu zde sehrává konkrétní životní zkušenost jednotlivců (Freire, 1996).

Výsledkem porušení kultury ticha a konceptu bankovního systému vzdělávání je **podpora síly měnit svět**. V důsledku narušení těchto struktur se objevují nezávislí, aktivní a odpovědní příslušníci společnosti, kterou dokáží proměnit. Tito členové společnosti jsou schopní klást si vlastní otázky (porušení kultury ticha) a sledovat vlastní zájmy narušením bankovního systému vzdělávání (Freire, 1996).

### Ivan Illich

Základním konceptem, kterému se zde budeme věnovat, je Illichova snaha o **odškolnění společnosti**. Illich předpokládá, že stejně jako další systémy společnosti, i vzdělávací systém výrazně podporuje (mnohdy neúměrnou) sociální kontrolu nad jednotlivcem. **Školu** Illich považuje za **reklamní agenturu společnosti**, která chce, aby člověk uvěřil tomu, že potřebuje společnost právě takovou, jaká je. Tato role školy vede k pasivnímu přejímání společenského řádu, který nepodporuje ani rovnost, ani tvořivost. Důležitým termínem je u Illiche **skryté kurikulum** (Illich, 2000).

Illich prezentuje představu, že velká část vzdělávacích obsahů, které škola předává, není spojená s výukou, tedy předáváním manifestních obsahů.

*Cvičení paměti a pozornosti: vzpomínáte si, co se ukrývá pod termínem manifestní* *funkce vzdělávání? A jaká je druhá skupina funkcí vzdělávání?*

Podle Illiche je důležitou součástí vzdělávacího systému předkládat určitý **skrytý obsah**. Mohli bychom ho definovat jako snahu školy naučit účastníky vzdělávání **znát své místo a klidně sedět**. To, podobně jako u jiných autorů, vede k již zmiňovanému pasivnímu přijímání vlastní pozice ve společnosti a snížené možnosti s touto pozicí něco dělat. Požadavek na odškolnění společnosti pak vede ke snaze o odstranění této latentní funkce vzdělávání. **Odškolněním společnosti může dojít k odstranění skrytých vzorců moci**, které jsou na jedince uplatňovány (Illich, 2000).

*Pokuste se zamyslet nad jednotlivými teoriemi, najít společné body a seskládat je, např. podle obecných přístupů k objektu andragogiky či funkcí vzdělávání, jak jsme si je představili na začátku této kapitoly. Co mají jednotlivé teorie společného? Dokážete je seřadit podle míry subjekt-objektového schématu od nejvíce jednostranného k nejvíce partnerskému přístupu?*

*Úkol je spíše intelektuálním cvičením. Nedělejte si starosti, pokud máte o svém modelu pochybnosti – ty nejsou nikdy na škodu.*

# Seznam použitých zdrojů:

1. Bartoňková, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. Praha: MJF Praha, 2004.
2. Berger, P. L. – Luckmann, T. *Sociální konstrukce reality.* Brno: CDK, 1999.
3. Bourdieu, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.
4. Brookfield, S. The Contribution of Eduard Lindeman to the Development of Theory and Philosophy in Adult Education. *Adult Education Quarterly,* 1984, Vol. 34, No. 4, 1984, s. 185–196.
5. Brookfield, S. *Understanding and Facilitating Adult Learning.* 2. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.
6. Buber, M. *Já a Ty.* Praha: Kalich, 2005.
7. Carr, W. – Kemmis, S. *Becoming Critical.* London: RoutledgeFalmer,2004.
8. Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed.* 3. vyd. London: Penguin Books, 1996.
9. Henry, G. W. Malcolm Sheperd Knowles: *A History of his Thought.* New York: Nova Science, 2011.
10. Humble, Á. M. – Morgain, C. A. Placing Feminist Education Within the Three Paradigms of Knowledge and Action. *Innovative Strategies & Techniques.* 2002, Vol. 51, No. 3, s. 199–205.
11. Illich, I. *Odškolnění společnosti.* Praha: SLON, 2000.
12. Jarvis, P. *The Sociology of Adult & Continuing Education.* London: Croom Helm, 1985.
13. Jarvis, P. *Learning to be a Person in Society.* London: Routledge, 2009.
14. Jarvis, P. *Andragogika a pedagogika: přehled*. Olomouc: AEDUCA, 2011.
15. Jarvis, P. – Holford, J. Griffin, C. *The Theory & Practice of Learning.* 2. vyd. London: Routledge, 2003.
16. Kalenda, J. Rovné příležitosti ve vzdělávání optikou teorie Pierra Bourdieu. IN AEDUCA 2012. 1. vyd. Olomouc: UP, 2013. (rukopis v recenzním řízení)
17. Keller, J. *Úvod do sociologie.* Praha: Slon, 1992.
18. Knowles, M. S. *Andragogy in Action.* 2. vyd. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
19. Knowles, M. S. – Holton, E. F. – Swanson, R. A. *The Adult Learner.* 7. vyd. New York: Routledge, 2012.
20. Kubátová, H. *Sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.
21. Kubátová, H. – Znebejánek, F. *Základy sociologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.
22. Mezirow, J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
23. Mezirow, J. *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

1. I když Knowles hovoří o vzdělávání informálním, užívané terminologii např. podle organizace UNESCO, více odpovídá právě termín neformální vzdělávání. O rozdílech mezi neformálním a informálním vzdělávání pojednáme dále. [↑](#footnote-ref-1)