

7 Hlavní teorie učení (se)

Úvod

Úvodem této kapitoly je vhodné zopakovat a snad i zdůraznit, že nepřináší přehled teorií vzdělávání, ale učení (se). Jinými slovy řečeno, teorie učení nejsou teoriemi vzdělávání, i když se s nimi mohou částečně překrývat. Níže představované teorie učení lze využít pro stanovování efektivních postupů ve vzdělávání (vyučování), ale nemohou nám odpovědět např. na otázku, čemu a proč se máme učit.

Učení je všeobecně chápáno změna, při níž se rozšiřuje záběr našich kapacit (zejména vědomostí, dovedností, způsobů chování, vznikají nové nebo se přetvářejí existující postoje), a to jako výsledek lidské aktivity. Nejedná se tedy o důsledek zrání organismu, na nějž nemáme vliv. Určité podoby učení se mohou, ale nemusejí odehrát. Předem neznámý je i jejich přesný výsledek. V nějaké formě se učení odehrává prakticky neustále; nacházíme ho všude tam, kde lidé reagují na nejrůznější podněty, ať už k nim přicházejí spontánně, záměrně od druhých lidí nebo je sami učící se vyhledávají. Učení je dnes ve vědě bráno jako funkce života (Peter Jarvis; Knud Illeris), neboť patří k lidskému životu zcela přirozeně a nejpřirozeněji pak k životu nerutinnému, aktivnímu a vědomému ve smyslu otevřenosti a zvědavosti. Celoživotní učení v tomto smyslu není politický a/nebo odborný koncept, ale neoddiskutovatelná skutečnost.

Připravenost k učení je široce chápána jako pozitivní skutečnost, neboť současnost je někdy přímo označována jako věk učení. Ale tento postřeh nás již odvádí od teorií, které budou následně probírány. Ty mají psychologickou povahu, zaměřují se na podstatu učení vlastní člověku v tom smyslu, že ho chápou jako přirozený a klíčový fenomén lidského života.

Je nezbytné povšimnout si přetrvávající pestrosti existujících přístupů k učení. Nelze jednoznačně stanovit, který ze vzájemně „konkurenčních“ přístupů je nejlepší. Jsou proto představovány jako svým způsobem rovnocenné, mající pokaždé své zastánce i kritiky.

Bude-li následně představen behaviorismus, kognitivismus a konstruktivismus, neznamená to, že se nemůžeme setkat rovněž s jinými přístupy. Nicméně tyto tři jsou „klasické“ – mají své kořeny nejpozději na začátku 20. století, jsou nejzavedenější, nejznámější a současně nejvlivnější. Vedle nich se ovšem vyskytují perspektivy více či méně originální či blízké některé ze jmenovaných perspektiv. Ještě je záhodno doplnit, že aktuální komplexní teorie učení jsou většinou interdisciplinární, čerpají z několika inspiračních zdrojů – viz výše odkazované autory Jarvise (2006) a Illerise (2007). Vedle psychologie se opírají hlavně o filozofii, sociologii nebo medicínu (hlavně výzkum mozku). Níže prezentované portréty vycházejí hlavně z následujících tří zdrojů: Bélanger (2011), Fleming (2011), Merriam a Bierema (2014).

Odpověď na otázku, proč je vhodné znát základní teorie učení, by měla zahrnout dva základní argumenty. Za prvé je to již zmíněná pluralita a z ní snadno odvoditelná skutečnost, že žádná z teorií není s to poskytnout nezpochybnitelné odpovědi na základní otázky spojené s povahou lidského učení, vždy lze pracovat i s konkurenčními výklady. Druhý argument je praktické povahy. Na vybrané teorie učení a jejich pojetí se nejednou odvolávají nejrůznější vzdělávací projekty, metodiky, instrukce pro lektory a jiné podobné materiály z oblasti praxe vzdělávání. Na expertním zaštitění mohou mít zájem i tvůrci dokumentů vzdělávací politiky i návrhů reforem oblasti vzdělávání

O rozhodujících teoriích učení lze konstatovat, že jejich východiska v některých ohledech korespondují se základními otázkami dlouhodobých úvah o povaze lidského poznání, rozumu, pravdy apod. Poukažme třeba na jeden ze základních sporů raně novověké filozofie týkající se oprávněnosti víry v přirozené zákonitosti rozumu (racionalismus) nebo spoléhání se na možnost poznání skutečnosti skrze na pozorovateli nezávislých a jednoznačně prokazatelných konkrétních skutečností (empiricismus).

7.1 Behaviorismus

Právě behaviorismus upíná svou pozornost k pozorovatelným a nejlépe také měřitelným skutečnostem. Jeho zcela základní (výchozí) způsob práce se orientuje na základní logiku vazby mezi podněty a reakcemi organismu na ně. Sleduje zejména mechanismus sociálního učení, které je založeno na zpevnování určitých způsobů chování pomocí sankcí (tzn. odměn a trestů). Učení je tak v pojetí behaviorismu určováno hlavně (účinnými) podněty zvenčí. Můžeme mít zcela jasnou evidenci o podnětech a reakcích, co se odehrává uvnitř organismu, je záležitostí tzv. černé skříňky (black box), něčeho, co je velmi špatně poznatelné a co de facto ani není nutné poznat. Stačí, že lze experimentálně prokázat např. schopnost lidí naučené generalizovat (např. strach dítěte z jednoho lékaře se rychle promění v obecný strach z lékařů).

Jinak vyjádřeno, klasický behaviorismus neaspíruje na systematický výzkum sféry prožívání, rozhodující skutečnosti jsou podle něj ty pozorovatelné. Právě tato charakteristika se stala zásadním předmětem kritiky behaviorismu. Úzkoprofilový zájem o „vstupy“ a „výstupy“ procesu učení, jež má údajně reaktivní povahu, byl oponenty behaviorismu označen za svým způsobem v důsledku degradující člověka – učení v tomto pojetí může být stejně dobře zkoumáno za pomoci experimentů jak se zvířaty, tak s lidmi. Výmluvný je v daném ohledu název Skinnerova díla „Beyond Freedom and Dignity“ (česky Mimo svobodu a důstojnost). Pro úplnost je ale vhodné dodat, že behaviorismus netvoří zcela jednoduchý proud myšlení a mezi jeho jednotlivými představiteli (především Ivan P. Pavlov, John B. Watson, Edward L. Thorndike, Burrhus F. Skinner, částečně též Robert M. Gagné) nacházíme důležité rozdíly.

7.2 Kognitivismus

Kognitivismus má ze všech tří v kapitole prezentovaných směrů nejbližší k přístupům neurověd. Staví na poznacích, které věda shromáždila o poznávání, vnímání, paměti, myšlení a jim příbuzných tématech. Ze směrů psychologie kognitivismus jako teorie učení koresponduje s kognitivní psychologí a do jisté míry rovněž s tvarovou psychologí (gestaltismem), která se objevila jen o málo později než behaviorismus. Srovnáme-li kognitivismus s behaviorismem, jsou mezi nimi na první pohled patrné zásadní rozdíly. Zatímco behaviorismus se zajímá dominantně o chování, kognitivismus svou pozornost upíná ke znalostem a k tomu, co se odehrává – neodborným jazykem vyjádřeno – v té oblasti psychiky, jež není jednoduše poznatelná skrze chování. Kognitivismus se orientuje primárně nikoli na účinné chování jako předpoklad řešení problémů ve vnějším prostředí, ale na možnost přijmout a správně (smysluplně) zpracovat podněty. Kognitivismus tak obrazně vyjádřeno usiluje o otevření „black box“. Pro výzkum učení je v pojetí kognitivismu kromě dalších otázek centrální například problematika paměti a učení (mj. role transferu v učení). Právě kognitivistický přístup byl v poslední době relativně úspěšný. Učení tematizované jako téma spojené významně s výzkumem mozku přijala za své ve vybraných expertních materiálech např. OECD (2007).

Je-li možné upozornit na jedno základně vyústění kognitivistického přístupu pro oblast řízeného učení, pak je to pravděpodobně důraz na zákonitosti učení (význam přiměřeného tempa učení, postupu od jednoduchého ke složitějšímu apod.). Výzkum také potvrzuje význam povahy prostředí, v němž se učení odehrává, a to např. s ohledem na jeho schopnost poskytovat adekvátní zpětnou vazbu. Zde je patrná příbuznost s behaviorismem.

7.3 Konstruktivismus a sociální konstruktivismus

V konfrontaci s behaviorismem a kognitivismem se konstruktivistické přístupy vymykají svým zájmem o vnitřní svět významů a prožívání učícího se jednotlivce. Zatímco první dva jmenované směry chápou učícího se jedince a jeho okolí jako dvě samostatné entity, konstruktivismus zdůrazňuje, že žádná zcela objektivní realita neexistuje, v lidském světě je daleko spíše přítomná realita prožívaná. Navíc základním rysem lidského chování nemusí být to, že se lidé přizpůsobují světu, místo toho na něj mohou aktivně působit. Také učení neprobíhá jako osvojení si nějakého jasně daného neměnného obsahu. Učením vždy dochází k individuálnímu zpracování a tím i modifikaci látky (obsahu učení). Lidé

musejí smysl skutečnosti nikoli nalézt, ale vytvořit. Neexistuje nic jako a priori daný význam skutečnosti. Nelze zde nezmínit známý závěr Jeana Piageta o provázanosti asimilace a akomodace. Pokud si cokoli osvojujeme, zároveň to uzpůsobujeme svým zvláštnostem a potřebám. Ideovou spřízněnost zde lze identifikovat i s Johnem Deweyem, resp. pro něj zásadním motivem reflektované zkušenosti jako zdroje (celoživotního) učení se.

Popsaným způsobem dochází k učení jako re-konstrucci světa. Ve světle uvedeného lze konstatovat, že pro úspěšné učení je nezbytné získat zájem učícího se o obsah a poskytnout mu příležitost k aktivitě. Aktivita dává vzniknout zkušenosti, nová zkušenost společně se staršími zkušenostmi umožňují osvojit si nové.

Podobně jako u jiných škol přístupů k učení je konstruktivismus vnitřně rozrůzněný. Jednu z jeho verzí představuje **radikální konstruktivismus**, který silně vyostřuje obecné konstruktivistické zásady. Tvrdí, že veškeré poznání je subjektivní. Je proto jedině možné, aby bylo uznáváno jen takové učení, které lidem umožňuje individuální modifikaci toho, co si mají osvojit.

Úspěšným se pak jeví **sociální konstruktivismus**. Ten neopouští individualistickou perspektivu, současně se zaměřuje na význam sociální situovanosti lidí. Jeho zájem se soustředí na mikroprostředí. Za zakladatelskou a stále inspirativní postavu je pokládán ruský (sovětský) psycholog Lev S. Vygotskij, který se proslavil svým studiem vývoje myšlení a řeči z období mezi světovými válkami. Rozvinul představu o tzv. zóně nejbližšího vývoje. V jejím dosažení učení předchází, resp. urychluje spontánní vývoj, což se děje v sociálním prostředí – pod vlivem dalších lidí. Jinou klasickou postavou sociálního konstruktivismu je sociální psycholog druhé poloviny 20. století Albert Bandura.

Se sociálním konstruktivismem korespondují vlivné a v odborné literatuře hojně odkazované koncepty situovaného učení (Lave, Wenger, 1991) a **komunitách praxe** (Wenger, 1998). Jako komunity praxe jsou označována sociální prostředí, v nichž se lidé přirozeně vyskytují a tato prostředí mají na jednotlivce formativní vliv, jsou totiž místy intenzivního učení a spoluutvářejí identitu svých příslušníků. Jednotlivá prostředí jsou nezaměnitelná, bývají jim vlastní například jedinečné sociální role, způsoby komunikace nebo třeba sdílené sociální praktiky.

Gert Biesta (2012) označuje konstruktivismus za velmi úspěšný proud, neboť se mu podařilo do značné míry zformovat hlavní proud soudobého (tj. od přelomu 20. a 21. století) náhledu na učení, který se vyznačuje oceněním individuálního – vždy jedinečného – prožitku, odklonem od pevně stanoveného kurikula a oslabením významu přikládanému vzdělavateli.

Konektivismus sice bývá označován za svébytnou teorii učení, přesto je evidentní jeho návaznost na konstruktivismus. Konektivismus rozvinutý na počátku 21. století se vyznačuje velkým důrazem na aktivního jednotlivce, sebeřízené učení a úlohu informačních technologií. Tyto prvky umožňují normativně pojímat učení jako vědomě tvořivý proces.

Shrnutí kapitoly

V krátké rekapitulaci několika určujících rysů behaviorismu, kognitivismu a konstruktivismu, která má být také jistým „dovozením“ jejich charakteristik by mělo být uvedeno zhruba následující.

Behaviorismus je typický tím, že v jeho přístupu jsou cíle učení a cesta k nim určené v zásadě předem. Orientuje se na měřitelnost výsledků učení a je mu proto někdy vytýkána jistá povrchnost. Spoléhá se na roli odměn a trestů jako nástrojů, jimiž je průběh učení korigován. Jeho uplatnitelnost je nejperspektivnější v různých typech výcviků, které mohou mít i podobu drilu.

Kognitivismus chápe učení především jako záležitost smyslového vnímání a mentálních procesů. Ve vztahu k různým cílům a obsahům uznává pluralitu použitých postupů. Sociální podmínky učení tematizuje jen málo.

Konstruktivismus počítá s učením jako dlouhodobým kontinuálním procesem, pro něž je charakteristické vyspívání učícího se. Ten navazuje na vše, co v minulosti již obsáhl. Učení musí být spojené s pocitem smyslu. Záměrné učení je stejně cenné jako učení nezáměrné. K učení patří také reflexe zkušenosti s ním.

Všechny výše prezentované směry pak počítají s učením jako celoživotním.

Doporučená literatura

ILLERIS, Knud (ed.). *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words*. London: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-47343-9.

K problematice hlavních teorií učení (behaviorismus, kognitivismus a sociální konstruktivismus i jiné) lze najít enormní množství materiálů rovněž např. ve formě krátkých filmů v prostředí internetu – např. na kanálu Youtube.com.