

3 Vztah vzdělávání a učení a otázka specifičnosti vzdělávání a učení se dospělých

Úvod

Mezi slovy vzdělávání a učení se existuje zjevný sémantický rozdíl. A právě jednu z rozhodujících proměn vzdělávací politiky lze dokumentovat pomocí rozlišení obsahu a souvislostí slov vzdělávání a učení se. Vzdělávání odkazuje k dlouhodobému učení se, které je záměrné, odehrává se systematicky a je většinou podporováno zvnějšku – vzdělavatelem, resp. vyučováním (Biesta, 2012, s. 36, 41, 42). Vzdělávání se odehrává převážně za pomoci organizací a málokdy je zcela individualizované. Za oblast vzdělávání nese tradičně významnou spoluzodpovědnost veřejný sektor, vzdělávání je kromě jiného (veřejná) služba. Můžeme proto hovořit o právu na vzdělávání. Existuje vzdělávací politika, o politice učení se můžeme hovořit jen v přeneseném smyslu. Politiku učení je nutné rekonstruovat z řady explicitně i implicitně formulovaných myšlenek a praktik. Zdroje politiky učení se leží ve vzdělávací politice i mimo ni. Kapitola kromě vztahu vzdělávání a učení řeší otázku specifičnosti vzdělávání a učení se dospělých.

3.1 Vztah vzdělávání a učení se

Slovo učení se odkazuje na rozdíl od vzdělávání spíše k jednotlivci. Sociální vztahy spojené s učením se mohou být daleko volnější a nahodilejší, než je tomu v případě vzdělávání. Učení se vyžaduje daleko méně vyučování a učitele či nějakou obdobu této role, je to něco, co se odehrává uvnitř nás. Termín učení se odkazuje spíše k individuálním psychickým procesům než ke kultuře, jak je tomu v případě vzdělávání. Jak úspěšnost, tak neúspěšnost v učení se bývá snadno připsatelná vlohám a postojům jednotlivce.

Z konstatovaného vyplývá, že odpovědnost za učení se lze připisovat spíše jednotlivci než vzdělávacím systémům a organizacím vůbec. V učení se je více spontaneity, nahodilosti i diskontinuity. Učení se silněji odkazuje k adaptaci a řešení praktických problémů než k dlouhodobému stávání se někým ve smyslu přibližování se určitému ideálu, který je odvozen z kultury chápané jako soubor (vyšších) hodnot. Za cenu nemalého zjednodušení lze shrnout: ideál vzdělávání má vždy konkrétní obsah, kdežto ideálem učení se je spíše to, že se (intenzivně a hlavně úspěšně) odehrává. Vzdělávání ve srovnání s učením počítá více s vykročením z každodennosti ke zvláštní vědomé a řízené aktivitě. Vzdělávání ovlivňuje různorodé stránky osobnosti (včetně morálních), jeho smyslem je také kultivace osobnosti. Je bráno jako komplexnější než např. odborná příprava.

3.2 Vzdělávání a učení se jako protikladné ideální typy

vzdělávání	učení se
specifická aktivita	vázanost na různorodé aktivity, automatická funkce lidského života
sociální proces zakotvený v kultuře společnosti	psychický proces
systematické, záměrné	neorganizované, nemusí být uvědomováno
významná role vzdělavatele (authority), někdy sebeřízené	odvozenost z individuální sociálně zakotvené zkušenosti
spojitost s hodnotami, neoddělitelné od morálky	kritériem úspěšnosti je rychlost a účinná změna chování a jednání

obsah je strukturovaný na základě předem známých cílů	obsahová otevřenost
veřejná služba, předmět jednoho ze sociálních práv	individuální odpovědnost
předmět vzdělávací politiky v kontextu dalších veřejných politik	velmi omezená možnost politického ovlivnění
téma pro filozofii	téma pro psychologii a neurovědy

Českému slovu vzdělávání je velmi blízký německý výraz **Bildung** (Profant, 2013, s. 103). Bildung, jak je konceptualizováno v německé filozofii osmnáctého až dvacátého století, představuje „silnou verzi“ ideálu vzdělávání. Na jeho promýšlení se podíleli myslitelé jako Kant, Schiller, Humboldt, Herbart, Fichte, Hegel, Schelling, Schleiermacher, Dilthey, Nietzsche nebo Adorno a Horkheimer. K obsahu ve stručnosti obtížně definovatelného pojmu je třeba připomenout především následující skutečnosti. Bildung odkazuje ke všeobecnému vzdělání a rozumu, který může být rozvíjen jedinečně postupně a na základě systematického snažení (Hoffmann, 2012; Kivelä, 2012). Podle Humboldta je smyslem Bildung harmonická kultivovaná osobnost disponující vnitřní jistotou. Jeho představa o nepostradatelnosti a síle všeobecného vzdělání se kromě jiného odvolávala na antické Řecko. Měla i svůj emancipační náboj, když zdůrazňovala osobní svobodu a podtrhla provázanost vzdělanosti a hodnoty lidství jako dobra, jež má být univerzálně dostupné (Konrad, 2012). Bildung představuje vzdělávání coby přibližování se k sobě samotnému cestou vnitřní kultivace.

Z hlediska andragogiky je možné diskutovat o vhodnosti, či dokonce samotné možnosti aplikovat představu Bildung na oblast vzdělávání dospělých. Je třeba zmínit blízkost Bildung k „asymetrickému“ pohledu na vzdělávání. Bildung například akcentuje roli vzdělavatele, jenž disponuje určitými vědomostmi, zkušenostmi apod., k nimž vzdělávající musí teprve dospět – dožít. Bildung tak bezpochyby skvěle odpovídá pedagogice, resp. představě o vzdělávání jako mezigeneračním vztahu (viz např. Durkheima nebo Arendtovou). Současně však existují minimálně tři důvody, proč lze s Bildung pracovat i v souvislosti s dospělými. Prvním je neukončitelnost Bildung, jež je chápáno jako celoživotní proces. Druhým je důraz na aktivitu vzdělávajícího se, která na sebe může brát i formu sebevzdělávání. Třetím důvodem se vztahuje k otázce obsahu vzdělávání. Zde se nabízí jen částečná spojitost mezi Bildung a jednotlivými podobami vzdělávání dospělých. Pokud rozdělíme zdroje – oblasti realizace – moderního vzdělávání dospělých na práci, politiku, volný čas a seberealizaci, můžeme konstatovat značnou vzdálenost Bildung a práce, menší v případě politiky a (minimálně potenciálně) těsný vztah k volnému času a seberealizaci.

Jestliže dosavadní výklad věnovat většinu prostoru vzdělávání a argumentaci zdůvodňující nepostradatelnost tohoto pojmu, neznamená to, že preferování pojmu učení se nemusí nabízet žádné výhody, naopak. Učení se odkazuje kromě jiného k subjektu se specifickými kognitivními a emocionálními stránkami a který je současně sociálně zakotvený. Učení se v této souvislosti odvolává ke zkušenosti a tím poukazuje na význam toho, co nebylo plánováno či uvědomováno, a přesto na nás mělo formativní vliv. Učení se může být chápáno rovněž jako individuální varianta vzdělávání, je to zakoušené vzdělávání. Oba pojmy tudíž nemusejí stát proti sobě, ale patří k sobě, což má svůj význam v podmínkách současné individualizované společnosti.

3.3 Specifičnost vzdělávání a učení se u dospělých

O specifičnosti vzdělávání a učení se dospělých, které se výrazně liší od vzdělávání a učení se dětí lze vést vícero diskuse. Setkáváme se totiž někdy s názory, že učení se dospělých se v zásadě nijak výrazněji neliší od učení se dětí (např. Evans, 2012). Těžko lze zpochybňovat, že také dospělí se učí pomocí nápodoby modelů chování druhých, sérií pokusů a omylů nebo z vlastní zkušenosti, jež je

formována pozitivními nebo negativními sankcemi ze strany sociálního okolí reagujícího na projevy učícího se jednotlivce. Na druhou stranu lze zdůrazňovat několik důležitých charakteristik typických (výhradně) dospělým a jejich učení. Jedná se především o následující rysy, z nichž většina nějak souvisí se skutečností, že pro pojmu **dospělost** je do značné míry ekvivalentem pojem **zralost**.

Pro dospělého je typické, že má již ustálené sebepojetí (self-concept), jeho identita se opírá kromě jiného o skutečnosti, že zastává rozličné „dospělé“ sociální role (v partnerství, péči o druhé, v oblasti práce nebo ve veřejném – politickém – prostoru). Tyto role jsou postaveny mj. na prvku odpovědnosti nejenom za sebe, ale i za druhé. Právě odvolání se na schopnost ručit nejenom za sebe samotného, nést zodpovědnost je základem výměru dospělosti v mnoho výměrech toho slova (od právního po obecně sociální-vztahovou). Je možné odkázat i na běžný jazyk a významy, které jsou obsaženy ve slovech dospělost a dospělý (způsob chování apod.) jako protikladech vůči slovu dětinskost.

Právě odsud vychází nepatříčnost představy o **výchově dospělých**. Výchova je totiž postavena na asymetrii ve vztahu, v němž jedna strana převyšuje druhou. Uvedená nerovnováha neposkytuje základ pro dominanci, je naopak východiskem k péči a ochraně. V jejich rámci má své místo i určitá podoba násilí ve smyslu donucování. Jedná se ovšem o násilí, které může být uplatňováno jen v nejmenší funkční míře a po omezenou dobu. Cílem výchovy je její nepotřebnost; její místo končí s nástupem dospělosti jako schopnosti samostatně se pohybovat ve světě, nést odpovědnost za sebe a spoluzodpovědnost za druhé osoby i věci související s veřejným zájmem.

Příchod dospělosti doprovází, jak již bylo zmíněno výše, i relativně stabilizované **sebepojetí**. Dospělý člověk má již poměrně vyhraněnou představu o tom, kým je a kým by se stát chtěl, resp. mohl. Ještě jinak vyjádřeno, pro dospělost nejsou typické náhlé a prudké obraty v identitě. Tím ale nemá být řečeno, že dospělý není orientován na budoucnost ve smyslu touhy po vývoji, zlepšování se či seberealizaci. Jak podotýká Jarvis (2009) inspirovaný filozofií existence, člověk (celoživotně) vždy existuje jednak „tad“ a tady“ a jednak jako potencialita – kým by se stát mohl. Druhá rovina existence, jež je otevřená světu a jeho možnostem, mívá stejně jako ta první vědomou povahu, je součástí plánů, ambicí, snů apod. Právě vzdělávání může být důležitou cestou, jak se někým (něčím) stávat.

Andragogická reflexe dospělosti dlouhodobě zdůrazňuje roli zkušenosti v učení se. Pro dospělého je bohatá zásoba zkušeností, zvláště pak reflektovaná zkušenost vodítkem v životní orientaci a současně východiskem pro jeho další učení. S tím souvisí i fakt, že neúspěch v předchozím učení se může mít roli významného bloku, dospělý bývá v tomto zranitelný.

Jak je dlouhodobě prokázáno psychologickými výzkumy, dospělí se mohou intenzivně učit, a proto i vzdělávat, což je pro ně kromě jiného příležitost zakoušet pocit vlastního rozvoje, obnovované vnitřní jistoty, seberealizace. V tomto smyslu mají dospělí lidé velmi dobré **dispozice se vzdělávat**. Současně ale bývá uznávána skutečnost, že pro dospělého je ve srovnání s dětmi vzdělávání se méně samozřejmé. Dospělý zpravidla mívá intenzivní potřebu zakoušet vzdělávání jako smysluplné, stejně jako mít nad ním kontrolu. Nebývá schopen přijímat spontánně jakékoli podněty k učení, aniž by je nekonfrontoval se svými postoji, názory, potřebami, vyhlídkami na úspěch apod. (Illeris, 2008).

Pro dospělost je zároveň charakteristická schopnost přijímat skutečnost v její složitosti a rozpornosti (Mezirow, 2000). Dospělý ví, že musí pracovat s nejednoznačností a nestálostí reality, která je radikálně jiná, než podle jakých pravidel bývají konstruovány např. pohádky (jednoznačné charaktery jejich postav, automatická být obtížně se prosazující převaha dobrého nad zlým). Děti potřebují svět přehledný a jistý, dospělý však ví, že mezi ideály a realitou vždy existuje menší či větší napětí a že s tímto paradoxem nezbývá než zacházet (což zdaleka nemusí znamenat smířovat se s ním).

Shrnutí kapitoly

Na tomto místě lze směřovat k dílčímu závěru ke vztahu dospělých a vzdělávání se. Dospělí člověk je vybaven k tomu úspěšně se učit. Jeho individuální dispozice i sociální vztahy a okolí mu k tomu přinášejí řadu impulzů. Vzdělávání rozhodně existuje v životě dospělého jako potencialita, nejednou také jako

realita, byť není samozřejmá. Záleží na mnoha faktorech, ať už se jedná o předchozí zkušenosti se vzděláváním, pocíťovanou potřebu a motivaci se vzdělávat nebo schopnost mobilizovat svůj potenciál. Nemenší úlohu má vliv sociálního okolí, ať už pod tímto pojmem rozumíme vztahy na mikroúrovni (rodina, práce) nebo obecnou situaci ve společnosti v různé míře a různými způsoby podporující dospělé v jejich vzdělávání.

Doporučená literatura

KOPECKÝ, Martin a kol. *Vědění a učení v globalizovaném světě: aktéři a změny*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013, s. 102–114. ISBN 978-80-7308-474-5.

KOPECKÝ, Martin. Hledání já prostřednictvím vzdělávání a učení se v hypermoderní době. In Veronika GIGALOVÁ a kol. *Dospělý jedinec v hypermoderní společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 30-39. ISBN 978-80-244-4809-1.

SILJANDER, Pauli, Ari KIVELÄ a Ari SUTINEN (eds.). *Theories of Bildung and growth: connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. ISBN 978-94-6209-029-3.